

АКТУЕЛНАТА СОСТОЈБА НА ИНКЛУЗИЈА НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА (истражување)

БИРО ЗА РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО
Сектор за истражување во образованието



Декември, 2018 година

Истражувањето на актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија е имплементирано во Годишната програма за работа на Бирото за развој на образованието за 2018 година, во сегментот на планирање на Секторот за истражување во образованието.

Издавач: Биро за развој на образованието
За издавачот, Зекирија Хасипи, в.д. директор

Истражувачки тим:

Ајше Ајрулаи, раководител на сектор во БРО

м-р Снежана Трпевска, советник во БРО

м-р Жанета Чонтева, советник во БРО

Надворешен соработник/евалuator:

проф. д-р Зора Јачова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет- Институт за Дефектологија, Скопје.

Тим за изработка на извештајот:

Зекирија Хасипи, в.д. Директор на БРО

Ајше Ајрулаи, раководител на сектор во БРО

м-р Снежана Трпевска, советник во БРО

Љиљана Самарџиска-Панова, раководител на сектор во БРО

м-р Жанета Чонтева, советник во БРО

Лектура:

Сузана Стојковска

Скопје, 2018 година

CIP – Каталогизација во публикација

Национална и универзитетска библиотека «Св. Климент Охридски», Скопје

376-056.26/.36:373.3(497.7)(047.31)

АКТУЕЛНАТА состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија :

(научно-истражувачки проект) / [тим за изработка на извештајот Зекирија Хасипи ... и др.]. – Скопје : Биро за развој на образованието, 2019. –

225 стр. : табели ; 30 см

Фусноти кон текстот. – Други автори: Ајше Ајрулаи, Снежана Трпевска, Љиљана Самарџиска-Панова, Жанета Чонтева. – Библиографија: стр. 201-203

ISBN 978-608-206-036-1

1. Хасипи, Зекирија [автор] 2. Ајрулаи, Ајше [автор] 3. Трпевска, Снежана [автор] 4. Самарџиска-Панова, Љиљана [автор] 5. Чонтева, Жанета [автор]

а) Инклузивно образование - Деца со посебни потреби - Основни училишта - Македонија - Истражувања COBISS.MK-ID 110144778

Благодарност до наставниците, стручните соработници и директорите во редовните основни училишта кои излегоа во пресрет на нашите барања и ни овозможија собирање на потребните податоци за идентификација, елаборирање и аргументирање на проблематиката опфатена во ова истражување.



Секое дете поседува огромен потенцијал.
Фокусирањето на попреченоста го ограничува
таквиот потенцијал.



СОДРЖИНА

ВОВЕД	9
РЕЗИМЕ	13
I ДЕЛ ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	15
1. ТЕОРЕТСКИ АСПЕКТ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	17
1.1. БАРИЕРИ КОИ ГО ОТЕЖНУВААТ ПРИСТАПОТ ДО ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ	18
1.2. ВИДОВИ ПОПРЕЧЕНОСТИ И ПОТЕШКОТИИ	18
1.3. МЕЃУНАРОДНИ ДОКУМЕНТИ КОИ ГО ТРЕТИРААТ ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	19
2. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА	21
2.1. НОРМАТИВНА ПОСТАВЕНОСТ	22
2.2. ЗАКОНСКА ПОСТАВЕНОСТ	24
2.3. АКТУЕЛНИ ЗАКОНИ СО КОИ СЕ РЕГУЛИРААТ ОДРЕДЕНИ СЕГМЕНТИ ОД ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	24
2.4. ПРАВИЛНИЦИ	27
2.5. ДРУГИ ДОКУМЕНТИ	28
3. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ЕВРОПСКИОТ ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ	34
3.1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ШВЕДСКА	34
3.2. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО АНГЛИЈА	39
3.3. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ИТАЛИЈА	41
3.4. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ХРВАТСКА	45
3.5. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ЦРНА ГОРА	48
3.6. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СРБИЈА	50

II ДЕЛ МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	53
1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
1.1. АНАЛИЗА НА ЗАКОНСКИТЕ ДОКУМЕНТИ.....	57
1.2. АНАЛИЗА НА НАЦИОНАЛНИТЕ И ПРОГРАМСКИТЕ ДОКУМЕНТИ.....	57
1.3. АНАЛИЗА НА СТРУКТУРАТА И ОРГАНИЗАЦИЈАТА НА РАБОТА.....	57
1.4. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ.....	58
1.5. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ	58
1.6. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ	58
2. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	59
3. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	61
3.1. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	61
3.2. КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	61
4. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	62
5. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	63
5.1. ГЕНЕРАЛНА ХИПОТЕЗА	63
5.2. ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ	63
6. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	64
7. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	65
7.1. МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	65
7.2. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ.....	66
7.3. ИНСТРУМЕНТИ.....	66
8. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	67
9. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	67
10. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	68
III ДЕЛ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	69
1. АНАЛИЗА НА ДОКУМЕНТАЦИЈАТА	71

2. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА.....	74
2.1. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА	74
2.2. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ПРЕДМЕТ НА НАСТАВА	75
2.3. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА	77
2.4. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ПРЕДМЕТНА НАСТАВА	78
2.5. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА	79
3.6. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА	81
2.7. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ И АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА	83
3. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА.....	83
4. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА СТРУЧНИ СОРАБОТНИЦИ (ПЕДАГОЗИ, ПСИХОЛОЗИ И ДЕФЕКТОЛОЗИ) ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА	120
IV ДЕЛ ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ	139
1. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА	141
2. ПРЕПОРАКИ И СУГЕСИИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	159
V ДЕЛ	161
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	163
КОРИСТЕНИ ЛИНКОВИ	164
VI ДЕЛ ПРИЛОЗИ	169
РЕЦЕНЗИЈА	189



ВОВЕД

Истражувањето на актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република

Целта на инклузивното образование е на секое дете да му се овозможи активно учество во училишните активности и стекнување позитивни искуства низ редовното образование

Северна Македонија и во други европски земји произлезе од предизвиците со кои се соочуваат децата со посебни образовни потреби, нивните родители, наставниците и сите лица кои се вклучени во процесот на инклузивно образование. Неопходно беше да се добијат аргументирани сознанија за предностите и недостатоците на инклузивното

образование во основните училишта во Република Северна Македонија, а добиените резултати од истражувањето, односно заклучните согледувања

и препораки ќе им послужат на релевантните институции во преземањето и реализацијата на квалитетни системски промени, во насока на унапредување на инклузивното образование и квалитетно образование за секое дете.

Целта на инклузивното образование е на секое дете да му се овозможи активно учество во училишните активности и стекнување позитивни искуства низ редовното образование, а со тоа и подготовка за живот и реализација на комплетниот потенцијал кој овозможува на секоја индивидуа целосно учество во општествените текови, како полноправен член на општеството.

Инклузивноста во образованието претставува процес на реформи во насока на модификации на содржините, методите, пристапите и стратегиите во наставата и преземање соодветни мерки и активности за целосно отстранување на бари-

ерите, комплетна екипираност на училиштата со соодветни кадри за помош и поддршка на лицата со посебни образовни потреби, зголемување на потребните ресурси и менување на свеста на луѓето во насока на суштинско прифаќање на синтагмата дека „сите сме исти, но истовремено и различни.“ На тој начин, сите ученици учат заедно, вклучувајќи ги и оние со значителни пречки во развојот и независно од разликите во стилот, начинот и темпото на учење, да добиваат ефективни образовни услуги, со неопходна дополнителна помош и поддршка, во хронолошки соодветно одделение што претставува општествена обврска и неприкосновено природно право на овие лица.

За самовреднување, вреднување и развивање на инклузивноста во училиштата се користи **индексот на инклузија**.¹

1 Индексот за инклузија е плод на соработка меѓу Центарот за проучување на инклузивното образование – Бристол, Центарот за едукативни потреби – Манчестер и Центарот за едукативно истражување – Кентербери. Првата верзија излегла во 2000 година и е користена само во Велика Британија. Во 2002 година е издадена унапредената верзија во која биле имплементирани сугестиите дадени од британските училишта во кои бил употребуван Индексот, а денес се користи во многу држави во светот. За користење на Индексот за инклузија нема единствен и прав начин. Секое училиште само го одредува начинот на кој ќе го користи Индексот. Тој овозможува инклузивноста на училиштето да се проучува и развива во три меѓусебно поврзани димензии: создавање инклузивна култура, креирање инклузивна политика, развивање инклузивна пракса.

Инклузивното образование им овозможува на децата со посебни образовни потреби да одат во најблиските училишта исто како и другите деца и да живеат со своите семејства, што е од особено значење за нивниот развој. Непочитувањето на ваквиот пристап може да доведе до поголеми последици од самата попреченост.

Трите главни групи според OECD (ученици од различно потекло, ученици со пречки во развојот и маргинализирани или економски обесправени ученици) се опфатени во политиките во Република Северна Македонија. Со забележлив исклучок на децата со умерени до тешки пречки во развојот, на речиси секоја популација во редовните училишта се прокламирани политики, со кои се поддржува вклученоста или инклузивноста.²

Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование согласно можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивната попреченост или посебните образовни потреби.

2 Џонстон К., Мирич С., Лазарус Ш., Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на детето, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, 2010

Речиси во сите земји на ОЕЦД, односно во сите земји на Југоисточна Европа се среќаваат посебни училишта, посебни паралелки и редовни паралелки. Во неколку земји многу од училиштата истовремено се установи, но имаат и резиденцијален карактер (домско сместување). Следствено на меѓународните договори (како на пр. Саламанка и Поглавјето на Обединетите нации за правата на детето) повеќето држави имаат направено сериозни размислувања за развој на инклузијата. Разбирањето на концептот на инклузија значително се разликува од интеграцијата.

Примената на инклузивното образование бара неопходни реформи на повеќе нивоа во системот, како и на широк опфат на фактори. Овие вклучувачки промени во правна рамка подразбираат промени во терминологијата, обезбедување финансиски услови, но и промени во опсегот и видот на услуги што го поддржуваат образованието во континуираната едукација на наставниците, обезбедување соодветни услови и физичка пристапност во училиштата, како и во предучилишното воспитание и образование.



РЕЗИМЕ

Секторот за истражување во образованието во Бирото за развој на образованието спроведе истражување за актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија.

За истражувањето се користени анкетни прашалници наменети за училиштата, наставниците и стручните соработници.

Со истражувањето се опфатени вкупно 367 основни училишта во Република Северна Македонија, од кои во 293 наставата се реализира на македонски јазик и во 74 на албански јазик.

Целта на истражувањето е да се добие објективна слика за состојбата со инклузивното

образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија, од аспект на застапеноста на учениците со посебни образовни потреби, моменталните ресурси за

помош и поддршка со кои располагаат училиштата, обученоста на наставниците и стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) за работа со ученици со посебни образовни потреби, работата на училишниот инклузивен тим и учеството на стручните соработници, персоналните и педагошките асистенти во давањето соодветна помош и поддршка на сите кои партиципираат во инклузивниот процес (ученици, наставници, родители). Воедно, да се согледа потребата од разграничување на компетенциите на дефектолог/стручен соработник и дефектолог/педагошки асистент, што претставува новина во актуелниот концепт на инклузивно образование во Република Северна Македонија.

За истражувањето се користени анкетни прашалници наменети за училиштата, наставниците и стручните соработници.

Вкупниот примерок на наставници што одговорија на прашалникот изнесува 739.

Од нив 262 се одделенски наставници, а 477 се во предметна настава.

Примерокот на стручни соработници што одговорија на прашалникот изнесува 335 стручни соработници во основните училишта во Република Северна Македонија, од кои 141 се педагози, 130 психолози и 64 дефектолози (специјални едукатори и рехабилитатори).

Во истражувањето се сублимирани повеќе значајни податоци кои се однесуваат на различни домени од инклузивното образование:

- Бројната состојба на ученици со попреченост, со потешкотии во учењето и надарени ученици, по одделенија и по етничка припадност.
- Степенот на инклузивност на училиштата од аспект на функционален училиштен инклузивен тим со изготвена програма и акциски план за работа, процедура и образец за изготвување на индивидуален образовен план (ИОП), разработено процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план, оспособеноста на наставниците за изготвување индивидуален образовен план и диференциран пристап во работата.
- Улогата на личните и педагошките асистенти во давањето поддршка на учениците, нивната моментална ангажираност и дисперзираност во училиштата, занимање и сегменти во кои се вклучени за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби.
- Обученоста на наставниците да работат со ученици со посебни образовни

потреби од аспект на изготвување и следење на индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост, следење на нивните постигања, помош и поддршка од педагошки и лични асистенти.

- Улогата на стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) во помош и поддршка на наставниците и учениците со посебни образовни потреби во сите сегменти на инклузивното образование, изготвување и следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план, период на давање поддршка, видови поддршка која ја даваат на учениците со посебни образовни потреби, видови соработка со педагошкиот и личниот асистент.

Врз основа на анализата на добиените податоци/одговори произлезени од понудените инструменти и следствено добиените резултати, истражувањето дава детален извештај со заклучоци и идни препораки за поквалитетно инклузивно образование.



І ДЕЛ
ТЕОРЕТСКИ
ОСНОВИ НА
ИСТРАЖУВАЊЕ



1. ТЕОРЕТСКИ АСПЕКТ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Актуелните гледишта, вклучувајќи го ставањето на детето во центарот на наставата и развојот на индивидуалните наставни планови, се широко препознатливи, но не секогаш целосно воспоставени во пракса. Недостатокот на ресурси, особено човечки ресурси и наставни материјали, се детектира како сериозно ограничување и само неколку земји, најверојатно, обезбедиле добар пристап до информатичката технологија, како наставно средство.³

Имајќи го предвид наведеното, инклузивното образование подразбира:

→ сите деца да можат да учат и на сите деца да им се овозможи потребната поддршка во процесот на учење;

³ Образовни политики за ученици под ризик и за оние со посебни потреби во Југоисточна Европа, Организација за економска соработка и развој (ОЕЦД) 2007, стр. 30,31,33

- почитување на сите разлики помеѓу децата по возраст, пол, етничка припадност, јазик, попреченост, социјален статус;
- градење образовна структура, систем и методологија која ги задоволува потребите на сите деца (емоционални, физички, интелектуални, социјални, креативни и др.);
- адаптација на програмските структури преку изготвување индивидуален образовен план согласно можностите и потребите на децата;
- промена на ставовите, однесувањата и акомодација на средината, со интенција за задоволување на потребите на сите деца;
- промоција на инклузивноста во поширокото општество;
- намалување на ексклузијата, дискриминацијата и неперспективноста;
- можност детето да расте и да се развива во својата биолошка средина, во своето семејство и во своето непосредно опкружување (во потесната социјална средина);

➔ можност да се подобри квалитетот на воспитанието и образованието за сите деца.

Во работата со децата со посебни образовни потреби, покрај нивните постигања и успех, од особено значење е грижата за нивното здравје, развојот на позитивно чувство, самоверба и сигурност.

1.1. БАРИЕРИ КОИ ГО ОТЕЖНУВААТ ПРИСТАПОТ ДО ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ

- Ниските очекувања од децата со попреченост кои се вклучени во редовното образование.
- Погрешни ставови и стереотипи дека инклузијата ќе предизвика намалување на квалитетот на образованието и негативно ќе влијае на останатите ученици.
- Недостиг на ресурси на сите нивоа, како и на компетентен наставен кадар за инклузивно образование.
- Неадекватни механизми за финансирање со кои би се обезбедила стимулација и соодветно прилагодување за инклузија на децата со попреченост.
- Недоволна меѓусекторска координација, поддршка и одржливост.

1.2. ВИДОВИ ПОПРЕЧЕНОСТИ И ПОТЕШКОТИИ

Според операционалната дефиниција на Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД), утврдени се три категории или групи на деца (ученици) со посебни образовни потреби, со ризик од образовна ексклузија.

- Категорија „А / деца (ученици) со **попреченост** (disabilities, порано користени термини: хендикеп, инвалидност)“.
- Категорија „Б / деца (ученици) со **емоционално-бихевиорални тешкотии** (difficulties)“.
- Категорија „В / деца (ученици) со **неповолни социо-културни услови** (disadvantages)“.

КАТЕГОРИЈА

А / ДЕЦА (УЧЕНИЦИ) СО ПОПРЕЧЕНОСТ (DISABILITY)

Тоа се ученици со различна попреченост:

- оштетувања од медицински аспект: органски нарушувања;
- оштетувања на сензорните функции: оштетувања на видот и слухот, сензорни пореметувања и др.;
- нарушувања на когнитивните, интелектуалните, перцептивните и функциите на вниманието: ментален дефицит, нарушувања во вниманието (од органска природа), говорни дисфункции, перцептивни нарушувања и др.;

- нарушувања на контролата на мускулите, што ја попречува интеракцијата со средината: церебрална парализа, ортопедски нарушувања и оштетувања, нарушувања во говорната артикулација и др.;
- оштетувања на физичкото здравје кои го попречуваат метаболизмот и физичкото здравје, поради што попречена е нормалната функционалност и интеракција со средината.

КАТЕГОРИЈА

Б / ДЕЦА (УЧЕНИЦИ) СО

ЕМОЦИОНАЛНО -БИХЕВИОРАЛНИ ТЕШКОТИИ (DIFFICULTIES)

Тоа се ученици со нарушувања или растројства во однесувањето, или со емоционални, или со специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија и дискалкулија).

КАТЕГОРИЈА

В / ДЕЦА (УЧЕНИЦИ) СО

НЕПОВОЛНИ СОЦИО-КУЛТУРНИ УСЛОВИ (DISADVANTAGES)

Тоа се ученици со посебни образовни потреби, или „ученици од лишувачки услови“, каде недостатоците произлегуваат првенствено од депривирачки социоекономски, културолошки и/или јазични фактори.⁴

⁴ Џонстон К., Мирич С., Лазарус Ш., Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на детето, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, 2010

Терминологијата која се употребува во Република Северна Македонија за децата со посебни образовни потреби треба да биде усогласена со предлогот на **Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД)**, која се користи во Европската Унија, и се однесува за децата со пречки и тешкотии во развојот на училишно ниво.

Инклузивното образование како клучен фактор за реализација на правото на образование на лицата со попреченост е пропишано во **Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост, 2008** и претставува прв меѓународно - правно обврзувачки документ кој се повикува на концептот на квалитетно инклузивно образование.⁵

Тематската студија од 2013 година на Високиот комесар за човекови права потврдува дека само инклузивното образование може да им обезбеди квалитетно образование и општествен развој на децата со попреченост, што гарантира универзалност и недискриминација во реализацијата на правото на образование.

1.3. МЕЃУНАРОДНИ ДОКУМЕНТИ КОИ ГО ТРЕТИРААТ ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Концептот на инклузивно образование е инкорпориран во повеќе документи на интернационални организации, како:

⁵ <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>

→ Во **Светската декларација за образование за сите од Обединетите нации, усвоена во 1990**, се промовираат основните принципи на образованието за сите, а во еден од нејзините членови стои: „Треба да се преземат чекори со цел да се обезбеди еднаков пристап за секоја категорија на лица со пречки во развојот и тоа како составен дел на образовниот систем“ (цитат од: WCEFA. World Declaration on Education for All, Inter-Agency Commision for the World Conference on Education for All, 1990).⁶

→ Во **член 2 од Конвенцијата за правата на детето (1989-1993 година)** е наведено: „да се почитуваат и обезбедуваат правата без никаква дискриминација во однос на расата, полот, јазикот, етничкото или социјалното потекло, онеспособеноста или друг статус на детето“, а во **член 3** е наведено дека „во сите активности примарно значење се интересите на детето“. Во **член 23** од истата конвенција е пропишано: „детето со попреченост да има ефикасен пристап до образование и обука“, а во **член 28** „државите членки му го признаваат на детето правото на образование врз основа на еднакви можности“.⁷

→ „Светската декларација за образование за сите“ е проследена од страна на Светската конференција за специјално образование во Саламанка при што во **Изјавата од Саламанка (1994 година)** владите на сите земји во

светот се насочени да го усвојат инклузивното образование како закон или принцип, при што:

- Секое дете има основно право на образование и мора да добие шанса да постигне и оствари прифатливо ниво на учење.
- Секое дете има уникатни карактеристики, интереси, способности и образовни потреби.
- Образовниот систем треба да води грижа за широката разноликост на овие карактеристики и потреби.

→ Децата со попреченост треба да имаат пристап до редовните училишта кои треба да обезбедат начини за да им излезат во пресрет на овие потреби.⁸

→ **Член 8 од Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост 2008-2011 година** се однесува на „промовирање на почитувањето на правата на лицата со пречки, на сите нивоа од образовниот систем, вклучувајќи ги сите деца од најрана возраст“, додека во **членот 24** „земјите потписнички го признаваат правото на образование на овие лица без дискриминација и врз основа на еднакви можности, обезбедуваат вклучен систем на образование на сите нивоа и доживотно учење. Лицата со пречки да имаат пристап до квалитетно и бесплатно основно образование и средно образование на еднаква основа со другите во заедниците во кои живеат, разумно приспособување на индивидуалните потреби, како и да ја добијат потребната поддршка во рамките на општиот об-

6 http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf

7 Конвенција за правата на детето, 1989, http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_macedonian_language_version.pdf

8 Изјава од Саламанка, УНЕСКО, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

разовен систем, за да се поедностави нивното ефикасно образование”.⁹

- Во член 26 од **Универзалната декларација за правата на човекот** е содржано начелото дека секој има право на образование, а родителите имаат првенствено право да го изберат видот на образованието за своите деца.¹⁰

2. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Инклузивното образование во Република Северна Македонија е процес кој е започнат пред две децении и во континуитет дисперзира и прогресира во целиот образовен систем, со засилен интензитет во последните неколку години, притоа вклучувајќи сè поголем број деца со посебни образовни потреби, во редовните училишта. Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија, не се потпира врз долга традиција.

Во развојниот период од шеесетина години во однос на севкупното образование на лицата со посебни потреби преземени се следните активности:

- нормативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование;
- создадена е мрежа на установи што ги задоволува постојните потреби;
- утврден е систем на финансирање;
- обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комитети за секое дете, пред упатување во соодветна институција;
- воспитно-образовниот процес се реализира според наставни планови и програми кои содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели.

⁹ <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>

¹⁰ Univerzalna-deklaracija-za-pravata-na-covekot.pdf

2.1. НОРМАТИВНА ПОСТАВЕНОСТ

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно стручно образование и, глобално, може да се презентира како:

- ➔ крајната 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 организирано е во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните паралелки“, заедно со нивните врсници;
- ➔ задолжителноста на основното 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 е организиран воспитно-образовен процес, програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби;
- ➔ наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени) во различна мера, согласно видот и степенот на попреченоста;
- ➔ законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образуват во местото 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, согласно 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 понатамошно доградување и усовршување.

При изготвување на насоките за унапредување на Концепцијата, како појдовни основи се третираат искуството на развиените земји во светот, најновите научни сознанија, како и резолуциите на меѓународните тела и организации (УНЕСКО, ООН).

Од анализата на споменатите извори, а врз основа на општоприфатените принципи, може да се проектираат концепциските рамки на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во нашата земја, притоа имајќи ги во вид светските трендови и евроинтеграциските процеси.

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

Во прилог на оживотворување на општата демократизација и хуманизација сè погласно се потенцира општата заложба образование за сите, што значи примена на фундаменталното право на образование. Принципот на образование за сите го при-

знава правото на соодветно образование согласно можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивната попреченост или посебните образовни потреби.

Имајќи во вид дека посебните потреби се од различен вид и степен, заложбата образование за сите не подразбира вклучување во воспитно-образовниот систем на децата со умерени и тешки пречки во развојот, кои не поседуваат способности за школко учење. Тоа, пак, не ја исклучува можноста и потребата од организирање соодветни модели на посебно учење во функција на социјализација, напротив, тоа е општествена обврска, а нивно неприкосновено природно право.

Во Република Северна Македонија регулативата на процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби треба да се базира на позитивните светски искуства, адаптирани на нашиот национален контекст. Актуелните политики во Република Северна Македонија примарно имаат карактер на инклузивност и со нив се поттикнуваат инклузивни системи со кои се поддржуваат различни групи деца. Имено, врз основа на многу показатели, пред сè искуството и стручните мислења на многу релевантни чинители, во Република Северна Македонија сè уште е актуелен комбинираниот модел на инклузивно образование, каде покрај редовните училишта функционираат и посебни основни училишта и специјализирани установи и институции.

Една од темелните заложби за кои сè погласно и сè поаргументирано се зборува во научната литература и на сите стручни собири кои ја третираат оваа проблематика е опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со ран третман и предучилишно воспитание и образование.

Научната заснованост на раната детекција и опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби кои имаат соодветен третман и организирани форми на предучилишно воспитание и образование, е елабориран во многу научни трудови, додека практиката тоа го докажала на терен. 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, така што станува импулс и обезбедува развој.

Имајќи ги во вид моментните 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, која е особено нагласена и на советувањето во Париз.

Досегашното искуство покажува дека е невозможно да се унапредува теоријата и практиката ако не се применат научно засновани евалвации 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.¹¹

Почитувајќи го **принципот образование за сите** Република Северна Македонија е цврсто определена да ги следи препораките од меѓународните фактори за креирање „свет по мерка на детето“, со интенција да овозможи квалитетно образование за сите деца, вклучително и за децата со посебни образовни потреби.

Водена од тие потреби, Република Северна Македонија е потписник на **Конвенцијата на правата на детето**, како и на други документи и конвенции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби. Иако заложбите и напорите на сите креатори на образовните политики и партиципенти во образовниот систем се евидентни, сè уште е манифестно ограниченото разбирање за начинот на справување со прашањата поврзани со попреченоста. Во таа насока, сè уште е актуелен **медицинскиот модел** со кој на попреченоста се гледа како на состојба која

треба да се лекува, наспроти **социјалниот**, согласно кој попреченоста е предизвик, иницијација на процеси (идентификација, проценка, поддршка) кои се случуваат континуирано во текот на целиот живот и за кои треба да се грижи општеството преку надминување на бариерите со кои се соочуваат лицата со попреченост.¹²

2.2. ЗАКОНСКА ПОСТАВЕНОСТ

Законската поддршка на инклузивното образование е значајна бидејќи овозможува сигурност за подеднакво прифаќање и третирање на децата и учениците, при што важечките прописи се соодветни.

Ова упатува на неопходноста од измени и дополнувања во образовниот систем, односно ревидирање, донесување и имплементирање на законски и подзаконски акти, за цврсто и сигурно градење соодветен инклузивен пристап и создавање автентичен модел на инклузивно образование, целосно ориентиран кон децата.

2.3. АКТУЕЛНИ ЗАКОНИ СО КОИ СЕ РЕГУЛИРААТ ОДРЕДЕНИ СЕГМЕНТИ ОД ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Иако во Република Северна Македонија законската регулатива не е во целост усогласена со меѓународните акти и нема посебен закон кој се однесува на инклу-

¹¹ <http://bro.gov.mk/?q=mk/obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>

¹² http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/pravilnicidetska/programa_rano_ucenje_posebni.pdf

зивното образование, одредени членови од веќе споменатите меѓународни документи и конвенции се составен дел од Законот за основно образование. Ако се направи споредба со образовната политика за овие ученици во развиените земји, може да се констатира дека, во глобала, многу нормативни решенија се идентични или многу блиски со оние кај нас.

2.3.1 Преку одредени членови од **Законот за основно образование** (2002 година) се имплементирани значајни принципи и вредности непосредно поврзани со регулирањето на прашањето за инклузија, вклучувајќи универзалност, и недискриминација. Така, во **член 2** е наведено дека „Секое дете има право на основно образование“, а во **член 3** стои дека „улогата на основното образование е вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебните образовни потреби“. Во **член 6** од истиот закон е наведено дека за учениците со посебни образовни потреби се обезбедуваат соодветни услови за стекнување основно воспитание и образование во редовните и во посебните основни училишта, а имаат право и на индивидуална помош за стекнување основно образование и воспитание. Понатаму, во истиот Закон во **член 42** се утврдува правото и можноста во паралелките во кои има ученици со посебни образовни потреби да се ангажира и дефектолог за работа со овие ученици, а согласно **член 51** родителот има право детето со посебни образовни потреби да го запише во основно учи-

лиште, па оттука произлегува и правото на детето со посебни образовни потреби да биде прифатено и третирано подеднакво со останатите деца, согласно важечките закони и прописи. Во истиот **член 51** е пропишано и правото за учениците со посебни образовни потреби кои се запишани во редовните основни училишта, училиштето да формира инклузивен тим (составен од педагогот, односно психологот во училиштето, наставникот на ученикот, родителот, односно старателот на ученикот, дефектологот, доколку има во училиштето и, по потреба, може да се вклучи и лекарот на ученикот). **Членот 51**, всушност му дава право на родителот детето со посебни образовни потреби да го запише во основно училиште, освен во случаите кога посебните образовни потреби на детето се такви што тоа треба да следи настава во посебно основно училиште. Последното, сè уште е предмет на разработка во надлежните институции. Додека, пак, со **член 61** се предвидува бесплатен превоз до училиштето за учениците со посебни образовни потреби. Со Законот за основно образование децата со посебни образовни потреби имаат право на избор на образовна институција во која ќе се образуваат. Нивното вклучување во редовниот образовен систем подразбира целосна инклузија во работата и севкупниот живот во училиштето.¹³

¹³ Закон за основно образование, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011,

Во некои од законите, кои регулираат дејности на различни структури на образовниот систем, се содржани членови кои се однесуваат на образовните потреби на лицата со потешкотии во учењето, и тоа:

2.3.2. Законот за Бирото за развој на образованието (2006 година) со кој се утврдуваат надлежностите на Бирото за развој на образованието, како и други прашања од значење за развојот и унапредувањето на воспитанието и образованието.

Бирото за развој на образованието покрај останатите области, е надлежно и за следење/стручен увид, истражување, унапредување и развој на воспитно-образовната дејност во делот на образованието на децата со посебни образовни потреби, за што, согласно **член 6** од Законот за Бирото за развој на образованието, му предлага на министерот за образование и наука, наставни планови и наставни програми за образованието на децата со посебни образовни потреби, за што согласно **член 13** врши нивно издавање. Во **член 14** е наведено дека Бирото за развој на образованието врши воспоставување информациски систем и база на податоци за образованието за ученици со посебни образовни потреби.¹⁴

51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017

14 Закон за Бирото за развој на образованието КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ („Службен весник на

2.3.3. Согласно член 2 од Законот за просветна инспекција (2005 година) со кој се уредуваат организацијата, надлежностите и овластувањата на просветната инспекција, што ја врши Државниот просветен инспекторат и овластените инспектори на општината и на Градот Скопје, просветен инспекциски надзор, покрај во останатите образовни институции, се врши и во установите за образование и оспособување на ученици со посебни образовни потреби.¹⁵

2.3.4. Со Законот за наставници во основните и средните училишта (2015 година) се уредуваат условите за вршење на професијата наставник во основните и средните училишта во Република Северна Македонија (вклучително и за наставниците кои работат со деца со посебни образовни потреби), засновањето на работниот однос, категориите на наставници, работните задачи на наставникот, континуираното стручно усовршување (професионален развој), напредувањето во звање (кариерен развој) и одземање на звање, вклучително и за посебните училишта.¹⁶

Република Македонија“ бр.37/2006; 142/2008; 148/2009,69/2013, 120/2013,148/2013,41/2014 и 30/2016).

15 ЗАКОН ЗА ПРОСВЕТНА ИНСПЕКЦИЈА КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ („Службен весник на Република Македонија“ бр. 52/2005, 81/2008, 148/2009, 57/2010, 51/2011, 24/2013, 137/2013, 164/2013, 41/2014, 33/2015,145/2015и 30/2016)

16 Закон за наставници во основните и средните училишта КОНСОЛИДИРАН

Наведените закони, од нивното донесување до денес редовно се ревидирани, во зависност од потребите.

2.4. ПРАВИЛНИЦИ

2.4.1. Со Правилникот за бројот на ученици со посебни образовни потреби во паралелка и начинот и условите за запишување на учениците со посебни образовни потреби во основните училишта (2017 година) се утврдува видот на попреченоста, бројот на учениците со посебни образовни потреби во посебна паралелка, односно наставна група, кој е различен во зависност од степенот и видот на попреченоста, бројот на учениците со посебни образовни потреби во паралелка во редовно основно училиште и може да изнесува најмногу до двајца ученици, при што за еден ученик со посебни образовни потреби кој се вклучува во паралелката, бројот на останатите ученици во паралелката се намалува за тројца ученици. Доколку во училиштето има повеќе ученици со посебни образовни потреби кои не можат да се распоредат согласно став 1 на овој член, училиштето рамномерно ги распределува учениците во сите паралелки во исто одделение од основното училиште. Согласно **член 5** од наведениот правилник, за детето кое се запишува како ученик со посебни образовни потре-

би се доставува наод и мислење за оцена на видот и степенот на попреченоста и посебните потреби, а **член 6** се однесува на инклузивниот тим кој има задолжение за прибирање информации за развојот на детето, неговата здравствена состојба, како и за неговите посебни потреби.

2.4.2. Според Правилникот за основни професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта, во подрачјето за социјална и образовна инклузија, потребно е наставникот да ги знае различните видови потешкотии кај учениците на кои им е потребна дополнителна поддршка во образованието, односно посебните образовни потреби, тешкотиите во учењето и недостатоците иницирани од социо-економски причини.

2.4.3. Во член 1 од Правилникот за основни професионални компетенции по подрачја на стручниот соработник во основните и средните училишта, со кој се уредуваат основните професионални компетенции по подрачја на стручниот соработник во основните и средните училишта, е содржан составот на стручните соработници кои остваруваат воспитно-образовна дејност во основното и во средното образование, каде е вклучен и дефектологот како рамноправен член на тимот. Вклучувањето на дефектолог како стручен соработник во тимското работење на училиштето е во насока на помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби и унапредување на инклузивноста во образованието. Во **член**

ТЕКСТ („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)

44 од овој правилник во подрачјето „Работа со учениците“ за стручниот соработник дефектолог опфатени се три потподрачја:

- поддршка на учениците во учењето,
- следење и поддршка на развојот на учениците;
- професионална и кариерна ориентација на учениците.

Во член 45 во подрачјето „Работа со наставниците“, за стручниот соработник дефектолог опфатени се две потподрачја:

- поддршка на наставниците за планирање и реализирање на воспитно-образовниот процес и самоevalвацијата;
- поддршка на наставниците за работа со учениците.

Во член 50 основните професионални компетенции на стручниот соработник дефектолог од потподрачјето „Училишна структура и организација“ се однесуваат на знаењата и вештините за следење на начинот на водење евиденција и документација за учениците со посебни образовни потреби и предлагање мерки за подобрување. Основните професионални компетенции на стручниот соработник дефектолог од потподрачјето „Училишна клима, безбедна средина и демократско учество“ се однесуваат на знаењата и вештините за соодветно вклучување на учениците со посебни образовни потреби во активностите на ученичките заедници.

Училиштата може да изготват и интерни акти со подетални инструкции за утврдување на правата на индивидуален образовен план и негова имплементација.

2.5. ДРУГИ ДОКУМЕНТИ

Инклузивното образование е опфатено и во некои наши национални документи, како на пример:

2.5.1. Во Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност 2010 - 2018 година се наведуваат неколку мерки кои директно ја поддржуваат инклузијата:

- работата со учениците да биде индивидуализирана, насочена од дефектолозите и стручниот тим во училиштето, за што е потребно задолжително вклучување на дефектолози во редовниот систем на образование, како и во одделенијата за образование во локалната самоуправа;
- диференцијација и индивидуализација на наставата, со што се овозможува насочување на учениците во согласност со нивните потреби и способности;
- да се обезбеди обука на наставниот кадар, директорот и стручните соработници за поддршка и спроведување на инклузивното образование.¹⁷

2.5.2. Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) претставува голем исчекор во подобрувањето на образовниот систем за сите ученици. Оваа стратегија предвидува побрзо елиминирање на физичките бариери во образованието,

¹⁷ Влада на РМ, Национално координативно тело за еднакви права на лицата со инвалидност во РМ: Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност 2010-2018

намалување на дискриминацијата во училиштата (врз основа на пол, боја на кожа, етничка припадност, национална и политичка определба или верска припадност), зголемување на грижата за децата со посебни образовни потреби итн.

Во делот 2.7. Инклузија и образовна партиципација на учениците со посебни образовни потреби е наведено дека основното образование својата мисија може да ја исполни во целост само доколку ги почитува принципите на отвореност кон потребите и условите на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби, во духот на меѓународните конвенции и стандарди. Притоа, пристапот кон децата со посебни образовни потреби во целост ќе ги респектира видот и степенот на нивните развојни проблеми, во услови кои ќе ги задоволат желбите на детето и семејството и барањата за доследна примена на принципот на инклузија (стручна, кадровска, просторно-техничка подготовка на училиштата за прифаќање на децата со посебни образовни потреби).¹⁸

2.5.3. Во Националната стратегија за деинституционализација, во системот на социјалната заштита во Република Македонија (2008 - 2018 година), се наведува

¹⁸ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005-2015 / [изработила национална експертска група, претседавач Тале Керамитчиоски]. - Скопје Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2005

барањето до Министерството за образование и наука за создавање услови за инклузија или вклучување на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.¹⁹

2.5.4. Во стратегијата за образование 2018-2025 година како определена визија може да се смета заложбата да се обезбеди сеопфатно, инклузивно и интегрирано образование насочено кон „ученикот“, со современи програми што овозможуваат идните генерации да се стекнат со знаења, вештини и компетенции, согласно потребите на демократското мултикултурно општество, пазарот на трудот и новите предизвици во глобалниот научно-технолошки амбиент.

Помеѓу утврдените клучни цели за предучилишно, основно и средно образование е и целта за подобрување и приспособување на образовната инфраструктура, наставниот план и програмата и учебниците за учениците со посебни образовни потреби, како и осигурување на компетенциите на наставниците и стручните служби кои работат со ученици од овие групи.

Целите на Стратегијата за образование 2018 - 2025 година кои се однесуваат на лицата со посебни потреби се дефинирани на начин кој овозможуваат прилагодување и доследно спроведување на концептот

¹⁹ Национална стратегија за деинституционализација во системот на социјалната заштита во Република Македонија (2008-2018)

на инклузивно и мултикултурно образование, со фокус на родовата еднаквост, почитувањето на различности по која било основа, како и со поддршка на повеќејазичноста и етничката кохезија, унапредување на образовната инфраструктура заради обезбедување поголема инклузивност (вклученост), достапност, енергетска ефикасност и дигитализација и обезбедување целосен опфат во образовниот систем на сите лица со посебни образовни потреби, преку прилагодување на наставните програми (од аспект на наставните цели и јазикот на реализација на наставата) на нивните потреби и можности. Во таа насока некои од приоритетите во Стратегијата за образование за 2018 - 2025 година се: зголемување на опфатот на децата и подобрување на инклузивноста во предучилишното образование, зголемување на опфатот на учениците и подобрување на инклузивноста и интернетничката интеграција во основното и во средното образование.²⁰

2.5.5. Индикатори за квалитет на работата на училиштата, е документ на Државниот просветен инспекторат, кој има повеќе индикатори што се однесуваат на инклузивното образование.²¹

²⁰ Стратегија за образование за 2018-2025 година

²¹ <http://dpi.mon.gov.mk/images/pravilnici/IKRU-MAK.pdf>

2.5.6. Во документот Основни професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта во подрачјето „Социјална и образовна инклузија“ даден е опис на компетенциите што се однесуваат на познавањата на различни концепти и модели за инклузивно образование од страна на наставникот, за ученици со различни потешкотии на кои им е потребна дополнителна поддршка во образованието (ученици со посебни образовни потреби, со тешкотии во учењето и заостанување од социо-економски причини), како и разбирањето на социјалните и културните фактори и начинот на којшто тие влијаат на образованието и социјалната кохезија.²²

2.5.7. Во документот Основни професионални компетенции и стандарди за стручните соработници содржани се компетенциите за инклузивно образование во различни подрачја на работата на стручните соработници, а еднаквост, инклузија и социјална правда се едни од вредностите по кои се водат во својата професионална работа.²³

Националната законска рамка, како и сите наведени меѓународни документи на кои се обврзала Република Северна Македо-

²² Правилник за основни професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта, 2015

²³ Основни професионални компетенции и стандарди за стручните соработници, Македонски центар за граѓанско образование, 2016

нија наведуваат на постоење позитивни образовни можности за децата со посебни образовни потреби, при што тие го имаат истото право за соодветно и квалитетно образование како и сите други, со интенција за ставање во функција на севкупниот потенцијал, со право на избор и можност за образование во инклузивна средина, право на специфични ресурси и стручност за да се одговори на нивните потреби и право на сервиси кои постојано дејствуваат во нивен најдобар интерес. Притоа може да се констатира дека одредбите на националната образовна политика упатуваат на постоење позитивни законски можности за инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби.

Во тој контекст, не смее да се занемари улогата на стручната служба и инклузивниот тим, кои се од особено значење за развојот на инклузивното образование (во следењето, напредувањето, адаптирањето, учењето и комуникацијата, како и поддршката на наставниците, учениците и родителите).

Во насока на брза и квалитетна прогресија на инклузивниот процес, нашата држава треба да продолжи да развива ефективно законодавство за правата на децата со попреченост, во однос на инклузивното образование. Оваа легислатива треба да се развива и ревидира во согласност со одредбите од член 24 од Конвенцијата на ОН за правата на лицата со попреченост.

2.5.8. Активности за поддршка на училиштата во Република Северна Македонија од страна на Бирото за развој на образованието и УНИЦЕФ

Како најсоодветен начин за инклинирање кон светските инклузивни стандарди и одржување на ентузијазмот на училиштата, со традиција на стихижна и неорганизирана интеграција на децата со специјални образовни потреби, е реализацијата на проектот „Интеграција на деца со специјални образовни потреби во Република Македонија“ како сегмент од проектот „Специјални потреби во училиштата“ од 1988 година, чиј носител е Бирото за развој на образованието на Република Македонија. Една деценија подоцна, во 1998 година Бирото за развој на образованието со поддршка на Канцеларијата на УНИЦЕФ го започна петгодишниот проект „Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“.²⁴ Во рамките на овој проект, а согласно современите научни достигнувања, терминот интеграција на деца со посебни образовни потреби се заменува со терминот инклузија на деца со посебни образовни потреби, се формираат училишни инклузивни тимови во 54 основни училишта и 13 јавни детски градинки и се воспоставува соработка со дефектолози-

²⁴ Јачова З., Самарџиска-Панова Љ., Лешковски И., Ивановска М., Прирачник за проектот Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Биро за развој на образованието, Скопје, 2002

те од посебните основни училишта за изработка на индивидуален образовен план (ИОП).

Државните политики за инклузија на децата со посебни потреби налагаа зголемен интензитет на преземени и реализирани мерки и активности, особено во последниве неколку години. Како една од приоритетите и особено значајна мерка е вклучувањето на дефектолози како стручни соработници во редовните училишта и ангажирање на персонални и педагошки асистенти за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби (ПОП), што продуцира потреба од дефинирање на нивните професионални компетенции.

Од 2014 година Бирото за развој на образованието со поголем интензитет презема конкретни активности за реализација на државните политики за инклузија на маргинализираните групи деца. Во таа насока, Бирото за развој на образованието, во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование и со финансиска поддршка на УНИЦЕФ, е вклучено во програмата „Инклузивно образование за основните училишта“, која е дел од програмата „Училиште по мерка на детето“ и претставува проширување и продлабочување на програмите „Математика со размислување“ и „Јазична писменост во почетните одделенија“, кои со поддршка на УНИЦЕФ се реализираат од 2009 година.

Целта на програмата е да се подобри квалитетот на учењето, посебно на основните знаења и вештини по математика и мајчин

јазик, со посебен акцент на поддршка на учењето на учениците со ромска етничка припадност и на учениците со потешкотии кои се вклучени во редовните основни училишта. Програмата е насочена кон:

- ▶ инклузија на сите деца во училиштата/училиштето и во образовниот систем;
- ▶ развој на компетенциите на наставниците за инклузивно образование;
- ▶ промоција на приоди во наставата што ќе обезбедат повисоки постигања на учениците;
- ▶ обезбедување дополнителна поддршка на учениците што имаат посебни образовни потреби/тешкотии во учењето;
- ▶ користење формативно оценување и развивање на сфаќањето за интелигенцијата како менлива низ процесот на учење;
- ▶ вклучување на родителите и пошироката заедница.

Програмата во нејзината иницијалност започна да се реализира во седум основни училишта во првата половина на 2014 година.

Како резултат на следените обуки и добиените прирачни материјали, во сите седум училишта има подобрување на училишните инклузивни политики и практики.

Во 2015 година мрежата на основни училишта вклучени во програмата „Инклузивно образование за основните училишта“ се проширува со вклучување на 13 училишта во кои има и деца со потешкотии во учењето, а во 2017 со уште 11 училишта,

така што во 2017 нивниот број изнесува вкупно 31 училиште.

Училиштата кои се вклучени во програмата преку обуки и различни активности, се ориентирани кон подобро разбирање на инклузивното образование и јакнење на капацитетите на училиштата за „работење со различни групи ученици, обезбедување учество и поттикнување на учењето“. Дел од обуките и активностите се однесуваат и на формирање тимови и развивање заедници за инклузија. Во овие училишта има формирано училишни инклузивни тимови кои се стекнале со искуства во нивното работење и се подготвени да ги споделат со други училишта.

Бирото за развој на образованието е вклучено и во изготвување Програма за професионален развој на наставници за инклузивно образование која се состои од следниве модули:

- ▶ Теорија и концепт на инклузивното образование;
- ▶ Идентификување деца кои се надвор од образовниот систем;
- ▶ Училиштен тим за инклузија;
- ▶ Проценка на образовните потреби на учениците;
- ▶ Индивидуални образовни планови.

Дополнително, Бирото за развој на образованието преку своите советници континуирано дава стручна менторска поддршка на училиштата во процесот на дисеминација на содржините од модулите за градење инклузивно училиште.

Оваа година Бирото за развој на образованието организираше обука за обучувачи на тема: „Зајакнување на капацитетите на училиштата за инклузивно образование“, кои до крајот на 2018 година треба да реализираат обука наменета за наставниците и стручните соработници во 20 основни училишта, кои досега не биле опфатени во мрежата на инклузивни училишта.

Супстрат на реализираните активности за поддршка на училиштата во Република Северна Македонија од страна на Бирото за развој на образованието и УНИЦЕФ:

- ➔ обуки за основните принципи и модули за инклузивно образование во основните училишта (20 основни училишта).²⁵
- ➔ Дисеминација на обуките во училиштата и континуирана поддршка од професионалци.²⁶
- ➔ Вклученост на Бирото за развој на образованието и Државниот испитен центар за поддршка и следење.
- ➔ Студии на случај, формативно оценување, акциско истражување, диференциран пристап, индивидуална поддршка.
- ➔ Проценка на капацитетите за услугите на секторите: здравство, образова-

²⁵ Џонстон К., Мирич С., Лазарус Ш., Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на детето, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, 2010

²⁶ Убавка Бутлеска ... и др., Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта,

ние, социјална заштита за вклучување на децата со попреченост.

- Клучни наоди од анкетата „Знаења, ставови и практики кон децата со попреченост“.
- Мапирање на организациите, во областа на попреченост - извештај.
- Извештај од испитувањето на почетната состојба за инклузивно образование.
- Студии на случај од основните училишта вклучени во програмата „Инклузивно образование“ (2012 - 2014).
- Студија за инклузивно образование - законска регулатива.
- Прирачник за инклузивно образование за наставници, базиран на три модули. Практикум за инклузивно образование.
- Прирачник за наставници за формативно оценување на учениците со потешкотии во учењето - одделенска настава.
- Прирачник за диференцирана настава и индивидуализирано учење.
- Водич со инструменти за училишните инклузивни тимови.
- Прирачник со инструменти за стручните соработници за индивидуална работа со децата со попреченост.

Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2016

3. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ЕВРОПСКИОТ ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ

3.1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ШВЕДСКА

Кога станува збор за учениците кои имаат потреба од посебна поддршка и учениците со посебни потреби, шведскиот задолжителен училиштен систем понекогаш се смета за еднонасочен систем²⁷. Во понатамошната анализа ќе бидат земени предвид критички дискусии на експерти, како и актуелните политики и практики на различни нивоа на шведскиот задолжителен училиштен систем за овие ученици.

Спроведените анализи на државно ниво наведуваат на прилично комплексна слика на поставеност и спроведување на инклузивното образование на општинско и на национално ниво и даваат неколку заклучоци:

- ▶ државните политики оставаат многу простор за интерпретација на општинско училишно ниво што резултира со големи варијации во различни општини;
- ▶ шведската државна политика не е толку инклузивна како што често се наведува;
- ▶ се претпоставува дека е тешко да се постигне поистоветување на разликите;

²⁷ https://www.researchgate.net/publication/289912842_Special_Education_Today_in_Sweden

- ▶ целите за постигнување кои се поставени можат да бидат „нож со две острила“ кога се во корелација со инклузија;
- ▶ се чини дека повеќето од учениците кои посетуваат редовна настава уживаат во неа, што од меѓународна перспектива ја прави Шведска во голема мера демократски настроена во таа сфера.

3.1.1. Развој на инклузијата

Шведскиот образовен систем се базира на филозофијата дека сите ученици имаат исто право на личен развој и учење²⁸. Ова право е наведено во член 1 од Законот за образование²⁹.

Вклучувањето на сите ученици по овој принцип е од клучно значење, а правата на учениците кои имаат потреба од посебна поддршка не се искажуваат посебно.

Сегашниот наставен план за задолжителните училишта не го користи зборот или концептот инклузија во главните политики, туку го промовира горенаведеното дека сите ученици ќе се школуваат во редовните паралелки или групи за згрижување деца. Ако ова не е можно, тогаш училиштето мора многу јасно да покаже зошто треба да се разгледуваат други образовни можности за учениците. Ова е важен филозофски став за организацијата и функционирањето на училиштата. Претходните дебати се фокусираше на предусловите за

28 <https://www.european-agency.org/country-information/sweden>

29 <https://www.perfar.eu/policy/education/sweden>

интеграција. Сега фокусот е префрлен на потребата да се оправдаат сегрегирани опции кои се разгледуваат за учениците.

3.1.2. Локални решенија за попреченост во учењето

За учениците со поголеми потешкотии во учењето постои специјална програма – sårskola или во превод: попреченост во учењето. Оваа програма претходно била одговорност на регионално и национално ниво, но од 1996 година локалната самоуправа преку локалните училишни одбори во секоја општина добива целосна одговорност за нејзиното спроведување. Програмата сега е тесно поврзана и целосно опфатена во општите активности на училиштата.

Од кадарот се бара да поднесат извештај до раководителот во кој ќе биде јасно наведено дека може да се очекува ученикот да не ги постигне и минималните стручни барања, кои треба да ги владее во образовниот процес³⁰.

За учениците кои имаат потреба од посебна поддршка, потребно е да бидат разработени акциски планови од страна на нивните наставници во консултација со самите ученици, нивните родители и наставници и советниците за специјална поддршка. Овие планови, кои ги идентификуваат потребите и одредбите за нивно исполнување, континуирано се оценува-

30 <http://www.enil.eu/wp-content/uploads/2012/07/Intellectual-Disability-in-Europe.pdf>

ат, а напредокот наведува на евентуални промени во почетно утврдените насоки. Раководителот на училиштето е одговорен за посебните потреби на ученикот што се испитува веднаш.

3.1.3. Едукација на наставниците за посебна поддршка

Наставниците за посебна поддршка се специјализирани во шест насоки: развој на јазикот, пишување и писменост, развој на математика, глувост или оштетување на слухот, оштетување на видот, оштетување на јазикот и тешкотии во учењето. Исто така, постои образовен педагог за посебна поддршка без конкретни насоки.

3.1.4. Ресурсни центри и посебни училишта

Специјалистичката одредба за поддршка на учениците со телесна попреченост и оштетување на слухот и видот постои, главно, во општообразовните програми, а во некои случаи и во посебни услови³¹. Целокупното образование и националните наставни програми одговараат колку што е можно повеќе на учениците кои не се инвалидизирани, со акцент на задоволување на индивидуалните потреби. Според националните курикулуми, учениците со глувост имаат можност да комуницираат и на шведски и на знаковен јазик, но знаковниот јазик се наведува како прв јазик.

Државата нуди поддршка преку Националната агенција за образование за посебни

³¹ <https://www.swselpa.org/>

потреби, која опфаќа три национални и пет регионални специјални училишта.

Националните училишта се грижат за учениците со: оштетување на видот во комбинација со дополнителни пречки; глувост или оштетување на слухот во комбинација со недостатоци во учењето; тешки нарушувања во говорот и јазикот. Регионалните училишта нудат едукација на учениците со глувост или губење на слухот што одговараат на задолжително школување. Националната агенција за образование за посебни потреби, исто така, има четири национални ресурсни центри за стекнување специјализирано знаење за лицата кои се опфатени во националните училишта³². Ресурсните центри нудат проценки за децата и младите и изработуваат програми за обука за едукатори и родители. Тие се во силна корелација со локалните училишни одбори за да можат да го прилагодат инклузивното образование најблиску до потребите на лицата, согласно нивната попреченост. Учениците кои се слепи или имаат оштетувања на видот, но без други оштетувања, од 1988 година се образуваат во редовната настава. Поддршката се обезбедува преку наведените ресурсни центри.

³² <https://www.spsm.se/om-oss/english/the-swedish-education-system/laws-and-rights-in-swedish-schools/special-needs-education-sne-in-sweden/>

3.1.5. Предучилишно образование

Сите педагошки активности треба да бидат поврзани со потребите на сите деца, а децата на кои им е потребна посебна поддршка треба да ја добијат во својата првобитна група за згрижување деца. Постои нова наставна програма за предучилишно образование, воведена во 1998 година како Акт 98, а ревидирана е во 2010 година³³. Повеќето центри за детска заштита се организирани во групи од 15 до 20 деца со три вработени кои работат со нив, каде децата на кои им е потребна посебна поддршка посетуваат група и за нив може да биде распределен дополнителен кадар. Здравствената заштита, социјалната грижа, негувањето и поучувањето се главните задачи наведени во претходниот неревидиран наставен план. Социјалниот развој на децата се одвива во групи. Како резултат на тоа, групата има важна образовна функција во згрижување на децата, при што двете групи поединечно (децата и групата) се фокусни точки во педагошките програми. Различноста се смета за општ стандард во овој општествен развој и сите деца колку што е можно, без оглед на нивните потреби, треба да бидат дел од таква група. Поради силната корелација меѓу институциите, во секој момент од годината, кое било дете од предучилишна возраст може да посетува настава на одредено време во Националната агенција за образование за посебни потреби.

³³ <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/teacher-education-for-inclusive-education>

3.1.6. Задолжително основно образование

Претходните дебати на полето на задолжителното образование се фокусираа на предусловите за вклучување на родовите аспекти во главните политики. Сега фокусот се префрли на потребата да се оправдаат сегрегирани опции кои се разгледуваат за учениците. Секое училиште е соодветно обврзано со националните цели и водечки вредности, но е слободно да ги организира своите средства за постигнување на тие цели. Секој ученик треба да ги постигне целите на одреден предмет, но начините за нивно достигнување и времето што го поминува, може да варираат.

Ученик кој од една или друга причина се соочува со тешкотии, може да добие различни форми на поддршка на различни начини:

- Учениците имаат напишана програма специјализирана на нивните потреби која ги вклучува родителите и стручни лица.
- Наставниците се во постојани консултации со специјализиран наставник или асистент кој му помага на наставникот и работи со засегнатиот ученик.
- Ученикот ја напушта групата/одделението на одреден период и работи исклучиво со специјализиран наставник.
- Учениците добиваат материјали прилагодени на нивните потреби.
- Наставниците се поддржани од ресурсниот центар на локално ниво.
- Ресурсните центри на локално ниво можат да бидат поддржани од советник од Националната агенција за образование за посебни потреби.

3.1.7. Средно образование

Средните училишта (гимназии) не се задолжителни, но ги посетуваат речиси сите ученици. Училиштата се бесплатни и се ослободени од данок за едукативни материјали. Учениците со посебни потреби, вклучени во средно образование, имаат исти права како и во задолжителното основно образование. За учениците кои имаат потреба од посебна поддршка, државата обезбедува адаптирани наставни материјали. Училиштата и наставниците ги консултираат локалните ресурси центри, кои за возврат се консултираат со шведската Национална агенција за образование за посебни потреби и училиштата. Учениците од средно училиште можат да изберат од 18-те национални програми, според нивниот интерес и повеќето ученици со попреченост ги посетуваат овие национални програми. Учениците кои се глуви или имаат оштетувања на слухот можат да посетуваат посебни средни училишта. Учениците со телесна попреченост ја имаат истата можност. Општините имаат обврска да понудат средно образование за сите ученици, вклучително и за учениците со тешкотии во учењето. Ова најчесто се прави во специјална програма која нуди теоретски студии и практична обука. Во националните програми за ученици со потешкотии во учењето се и програмите за туризам, трговија, индустрија и уметност. Кај сите средношколци можни се и индивидуални решенија.

3.1.8. Државна и регионална поддршка

Со цел да се обезбедат услови за учениците кои имаат потреба од посебна поддршка за да добијат еднаков квалитет на образовни искуства како своите врсници, државата, преку Националната агенција за посебни потреби нуди посебна услуга за педагошка поддршка на органите, службите и училиштата. Актот со кој тоа е предвидено подразбира дополнување на услугите за поддршка од страна на локалните власти, а целта е да се развијат до највисоко ниво локалните ресурсни центри и најголемиот дел од поддршката да доаѓа од локално ниво.

3.1.9. Показатели за квалитетот на образованието за посебни потреби

Показателите за квалитетот на образованието за посебни потреби во шведскиот образовен систем се базира на цели³⁴. Националните цели ги поставува владата. Општините, училиштата, индивидуалниот кадар и учениците ги прават целите конкретни во сопствената средина и прават планови со своите активности да ги достигнат националните цели. Показателите за квалитетот мора да произлегуваат од образовните планови на неколку нивоа од образовниот систем. Освен наведувањето на целите, националните програми, исто така, наведуваат кој е одговорен за раз-

34 <https://www.stralsakerhetsmyndigheten.se/contentassets/df6cef3740634d1aa45f5d1e9d2a3e70/201621-the-effect-of-a-glaciation-on-east-central-sweden-case-studies-on-present-glaciers-and-analyses-of-landform-data>

личните задачи во училишното работење и за занемарување на истите. На сличен начин, во зависност од поставени целите, системот на евалвација функционира на неколку нивоа. Училишниот одбор, вработените и учениците прават свои евалвации и го поддржуваат училишниот одбор со резултатите и другите потребни информации. Секој училиштен одбор ја оценува работата на училиштето, го користи материјалот за планирање на идното работење и ги известува општините. Општините одговорни за функционирањето на шведското образование ја известуваат Националната агенција за образование, а таа ја известува владата. Документите се официјални и треба да бидат лесно достапни.

3.1.10. Систем на оценување

Скалата за оценување во шведското образование има шест (6) нивоа на оценување: А, В, С, D, Е и F. Нивоата од А до Е опфаќаат резултати со кои се поминува годината, а нивото F е непропустлив резултат за наредната учебна година³⁵. Доколку ученикот честопати отсутствува, а оценката не може да се додели, бидејќи е невозможно да се направи проценка на знаењата, се внесува симболот (-) во записите за одделението. Сепак, оценката F и симболот (-) не се користат во задолжителното основно училиште за деца со посебни потреби, како и во еквивалентното на него средно образование.

³⁵ <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>

Забелешка: Изразот посебни потреби во текстот се употребува и како посебна поддршка.

3.2. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО АНГЛИЈА

3.2.1. Развој на инклузијата

Владата на Англија цели кон голем број одредби за задоволување на потребите на децата со посебни образовни потреби, вклучително и обезбедување ресурси во редовните училишта и во посебните училишта.

Училиштата и локалните власти имаат обврска да испланираат начини со кои ќе го зголемат пристапот на учениците со попреченост во училишните простории и со владување на наставните планови. Училиштата мора да обезбедат аранжмани на курикулум со кои не ги дискриминираат учениците со попреченост, без разлика дали во тековната година имаат запишани ученици со посебни потреби или не.³⁶

Според Законот за деца и семејство од 2014 година, сите деца се едуцираат во основните училишта, освен во исклучителни околности кога треба да бидат примени во посебно училиште по направена проценка.

Специјалните училишта може да бидат генерички - за деца со поголеми потешкотии во учењето или физички недостатоци.

³⁶ <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>

Тие можат да обезбедат услови и за деца со еден посебен вид потреба, како што е аутизмот. Специјалните училишта, заедно со редовните училишта, имаат право да станат академии, што значи дека повеќе не се под контрола на локалната власт и имаат повеќе слобода за тоа што да се учи во наставната програма. Родителите, невладините организации и други, имаат право да основаат бесплатни училишта, вклучувајќи и специјални бесплатни училишта. Специјалните училишта се дел од владиниот план со кој им се дава на училиштата централна улога во подигањето на стандардите преку развивање на самоподобрувањето и одржлив систем кој го води училиштето.

3.2.2. Тековни одредби

Според Законот за образование од 2002 година³⁷ сите ученици во училиштата кои се финансирани од државата имаат право на пристап до широка и избалансирана наставна програма и сите училишта од локалните власти (вклучувајќи ги и специјалните училишта) се обврзани да ја испорачаат Националната наставна програма, која е доволно флексибилна за да се приспособат различни стилови на учење³⁸. Новата Национална наставна програма е воведена во септември 2014 година. Наставниците мора да ги одредат интервенциите за поддршка и поучу-

37 <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>

38 https://www.teachers.org.uk/files/active/0/costs_of_inclus-pt1.pdf

вање, каде учениците може целосно да учествуваат во сите делови од наставната програма, согласно Националната наставна програма. Наставниците имаат слобода националните наставни програми да ги усогласат со специфичните и индивидуалните потреби на учениците и да направат разумни приспособувања таму каде што е потребно. Временските рокови, исто така, може да се прилагодат според Актот за еднаквост од 2010 година за да се овозможи вклучување на децата со попреченост³⁹. Познатата англиска програма „Achievement for All“ или „Постигнувања за сите“ работи со родителите, негувателите, наставниците, лидерите и професионалците од образованието, здравството, доброволниот, јавниот и приватниот сектор за поддршка на ранливите и загрозените млади луѓе и нивните семејства за да ги зголеми афинитетите, пристапот и постигањата.

3.2.3. Проценка на постигањата на учениците со посебни образовни потреби

Фондацијата „Фаза на рани години“ (EYFS) е сеопфатна законска рамка која сите провајдери на учење во раните години мора да ја исполнат⁴⁰. Таа промовира настава и учење за да ја осигура детската „подготвеност за училиште“ и им дава на децата

39 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/achievement-for-all/>

40 <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>

широк спектар на знаења и вештини кои обезбедуваат вистинска основа за добар иден напредок во училиштето и животот. EYFS за првпат е објавена во 2008 година, а ажурирани верзии се издадени во 2012 и 2014 година. Постои законски услов сите ученици да бидат оценети на крајот од клучната фаза 1 (5-7 години), клучната фаза 2 (7-11) и клучната фаза 4 (14-16). Повеќе не постои законска проценка на крајот на клучната фаза 3 (11-14 години) бидејќи како дел од Националната наставна програма нивоата на постигнувања се отстранети и не се заменети.

3.2.4. Тековни тестирања во училиштата

Клучна фаза 1: Проверка на фонетиката која им се дава на учениците во прво одделение за да се процени нивната способност за декодирање зборови⁴¹. Податоците на ниво на училиште не се објавуваат, но националните резултати се објавуваат во текот на септември. Потоа се задаваат статутарни задачи и тестови во математика и по читање и пишување на англиски јазик. Резултатите не се објавуваат, но мора да се користат за да се дефинира оценката на наставникот по овие предмети. Училиштата, исто така, мора да направат оценување на наставникот за зборување и слушање.

Клучна фаза 2: Содржи статутарни тестови по математика, наука и англиско читање и

⁴¹ <https://www.gov.uk/guidance/key-stage-1-assessments>

посебен тест за граматика, интерпункција и правопис.

Клучна фаза 3: Учениците учествуваат во екстерно тестирање.

3.2.5. Индикатори за квалитетот на посебното образование

Квалитетот на посебното/специјалното образование е вклучен во пошироките механизми на државата за обезбедување квалитет. Училиштата се предмет на инспекција од страна на одговорниот владин оддел Ofsted⁴². Квалитетот на образованието за сите ученици, вклучително и оние со посебни образовни потреби, е дел од инспекциската рамка.

3.3. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ИТАЛИЈА

3.3.1. Развој на инклузивното образование⁴³

Според Уставот, Република Италија гарантира **училиште за сите** (член 34) и бара во текот на процесот задолжителната обврска за солидарност да биде исполнета (член 2)⁴⁴. Покрај тоа, „должност на Републиката е да ги отстрани сите пречки со кои се ограничува слободата и еднаквоста на граѓаните со цел да се обезбеди

⁴² <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

⁴³ <https://www.european-agency.org/country-information/italy>

⁴⁴ https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione_inglese.pdf

целосен развој на човековата личност“ (член 3). Пред интеграцијата, во Италија имало посебни паралелки за ученици со хендикеп и специјални училишта за ученици со „полесни“ пречки (ученици со специфични физички или интелектуални пречки). Имало и посебни одделенија каде присуствувале „нервозни, интелектуално депривирани, нестабилни ученици“ кои не можеле да се вклопат во редовните паралелки и за кои заедничката дисциплина и наставните методи би биле несоодветни, а истите би можеле да се подобрат само преку посебни методи.

Интеграцијата во Република Италија започнува во 1971 година кога согласно член 118 од Законот за образование, задолжителното образование за деца со посебни потреби мора да се реализира во редовни паралелки, освен во случај на интелектуални недостатоци или физички оштетувања кои се толку тешки за да се спречи учењето или интеграцијата во заедничките одделенија⁴⁵. Истиот закон, исто така, им наметнува обврска на општините да ги направат училишните згради достапни за секого, во согласност со националните стандарди.

Законот 517/1977 озаконил да се спроведат постапките за интегрирање на хендикепираните ученици преку обезбедување специјални наставници, како во основните, така и во средните училишта.

⁴⁵ <https://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf>

Законот 104/1992 е главната рамка за сите проблеми и попреченост. Тој гарантира специфични права за лицата со посебни потреби и нивните семејства, обезбедува помош, предвидува целосна интеграција и усвојување мерки за превенција и функционално закрепнување, а, исто така, обезбедува социјална, економска и правна заштита.

Законот 328/2000 предвидува дека семејствата, заедно со општините и социјалните служби, можат да се договорат за индивидуализиран животен проект за своите деца, чија цел е целосна интеграција во семејството и во општествениот живот. Законот 170/2010 ја препознава дислексијата, дисграфијата, дисортографијата и дискалкулијата како специфични нарушувања во учењето. Овој е закон во кој се наведува дека на учениците со нарушувања во учењето не им се потребни посебни наставници, туку нов начин на настава, според кој учењето промовира промена во перспективата. Целта е да се префрли фокусот од клинички на педагошки поглед преку зајакнување на сите субјекти вклучени во образовниот процес.

Министерската директива од 27 декември 2012 година на тема „Мерки за учениците со посебни образовни потреби и локални организации за вклучување во училиштата“, создаде макрокатегорија, „чадор“, за да се покријат сите видови тешкотии во училиштата без разлика дали се постојани или привремени: инвалидност, специфични нарушувања во учењето, специфични

нарушувања во развојот, социо-економски, културни или јазични недостатоци, како и ученици на кои им е потребна посебна грижа.⁴⁶ Ова обезбедува повеќе инклузивни практики во училиниците преку индивидуализирани и персонализирани образовни планови.

3.3.2. Ученици со посебни потреби

Училиниците со посебни потреби, обично посетуваат редовни училишта во обичните секции и часови на сите нивоа од образовниот процес⁴⁷. Постојат неколку посебни институти за ученици кои се слепи и глуви, кои постоеле пред Законот 104/1992, како и училишта со специфични задачи од областа на образованието на учениците со особено тешки пречки во развојот.

Училиниците без и учениците со хендикеп можат да се запишат во средно образование до 18-годишна возраст. За време на уписот родителите мора да достават специфична потврда издадена од релевантната канцеларија, откако ќе бидат завршени задолжителните процедури за идентификација на попреченоста. Таквата документација го потврдува видот на попреченоста и правото да добиваат конкретна поддршка. Врз основа на горенаведената сертификација се изготвуваат следниве документи:

⁴⁶ https://www.researchgate.net/publication/279961505_Inclusive_education_in_Italy_description_and_reflections_on_full_inclusion

⁴⁷ <https://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf>

→ **Функционална дијагноза:** локалниот здравствен орган ја одредува оваа состојба. Обезбедува аналитички опис на психо-физичките услови на ученикот и неговиот потенцијал.

→ **Динамичко-функционален профил:** локалната здравствена власт и наставниот кадар го поврзуваат ова заедно. Во него се вклучени дијагностички елементи, поврзани со тешкотиите со кои се соочуваат учениците во нивните училишни активности, но, пред сè, нивните можности за развој на краток и среден рок.

→ **Индивидуален образовен план:** овој план се подготвува заеднички од страна на локалните здравствени власти, наставниците, едукаторите или асистентите за образование (ако е потребно), во соработка со родителите. Тој вклучува опис на интервенциите предвидени за ученикот.

Законот, исто така, предвидува создавање на редовни часови во одделни делови во центрите за рехабилитација и болниците, со цел да се обезбеди образование за децата кои привремено не можат да посетуваат училиште (не помалку од 30 дена). Наставниците со специфична психо-педагошка обука можат да бидат вработени за да предаваат во центрите за рехабилитација и во болниците. "Училиштето во болница" е високо флексибилно, имајќи го предвид типот на болеста на секој ученик, времето за лекарски прегледи и терапии, како и темпото на животот во болниците. Домашното учење е наменето за болните деца кои не можат да посетуваат настава најмалку 30 дена, се предава дома од

страна на еден или повеќе наставници според конкретен проект, со цел нивна последователна реинтеграција во одделението.

3.3.3. Ученици со специфични нарушувања во учењето (SLD-Specific learning disorders)⁴⁸

За време на запишувањето на учениците со специфични нарушувања во учењето, родителите мора да достават до училиштето официјалната потврда издадена од релевантната национална здравствена канцеларија. Министерството за образование издава упатства за да им помогне на училиштата да ги поддржат учениците со SLD во нивниот образовен пат. Со цел да се олесни образовниот процес на учениците со SLD, наставниците и директорите на училиштата, на сите нивоа, подлежат на специфична обука на работното место. Активностите за обука се фокусираат на рана идентификација на ризикот за SLD, дидактички мерки што треба да се донесат со ученикот и со класната група, со процедури за оценување и насоки. Проценката на ученици со SLD треба да биде конзистентна со персоналните образовни планови, на пример, со користење вербални, а не пишани тестови за оценување на познавањето на странски јазик, или со користење на компензаторни алатки.

48 https://www.researchgate.net/publication/267742875_WISC-IV_Intellectual_Profiles_in_Italian_Children_With_Specific_Learning_Disorder_and_Related_Impairments_in_Reading_Written_Expression_and_Mathematics

3.3.4. Други посебни образовни потреби

Социоекономските, културните или јазичните недостатоци се идентификувани на локално и на училишно ниво. Во вакви случаи, доколку е потребно, наставниците можат да подготват индивидуални образовни планови. Малолетните лица, вклучувајќи ги и оние во ситуација на нерегуларна миграција, ги имаат истите права на образованието како италијанските малолетници. Државата, регионите и локалните власти го гарантираат правото на образование.

3.3.5. Показатели за квалитетот на образованието за посебни потреби

Во март 2013 година е издадена нова **претседателска уредба (80/2013)** која го регулира **националниот систем за евалвација**⁴⁹. Според Уредбата, во националниот систем за евалвација се вклучени следните три институции:

- ➔ Националниот институт за евалвација на системот за образование и обука (INVALSI), чија задача е да подготви тестови за надворешна евалвација на резултатите од учењето на учениците.
- ➔ Националниот институт за документација, иновации и истражување во

49 https://books.google.mk/books?id=zhsRD-QAAQBAJ&pg=PA192&lpg=PA192&dq=presidential+decree+%2880/2013%29+in+Italy&source=bl&ots=-X_XEZ3VVR&sig=ACfU3U-0vUD-E2nk2CuxQ0wc-6nqo2fsStQ&hl=m-k&sa=X&ved=2ahUKewiE97aw6IPgAhU-ID0wKHRJJDI8Q6AEwAnoEAcQAQ#v=onepage&q=presidential%20decree%20%2880%2F2013%29%20in%20Italy&f=false

образованието (НЕНА), чија цел е да ги поддржува училиштата во иновативните процеси и професионалниот развој на наставниците.

→ INVALSI е под надзор на Министерство-то за образование, университети и истражувања (MIUR). MIUR, преку специфична директива, издадена секоја година, поставува цел за надворешна евалвација.

За учениците со индивидуална попреченост училиштата обезбедуваат индивидуализирани тестови базирани на национални модели, а се оценува степенот на постигање според индивидуалниот план за образование.

3.3.6. Образовни планови наменети за учениците со посебни образовни потреби

За речиси сите ученици со посебни образовни потреби во италијанскиот училиштен систем (вклучително ученици со посебни потреби, специфични нарушувања во учењето, специфични нарушувања во развојот или социо-економски, културни или јазични недостатоци), законот предвидува изработка на прилагодени (индивидуални или персонализирани) образовни планови кои се подготвуваат од наставници, медицински кадар, родители и други стручни лица кои се вклучени во животот на ученикот. Родителите се секогаш застапени во локалната и регионалната работна група. Директорот на училиштето и наставниот кадар се одговорни за обезбедување квалитет. Наставниот кадар планира и потврдува дидактички

активности, а директорот ги проверува и одлучува за евалвација на постигнатите резултати.

Почнувајќи од школската 2013/2014 година секое училиште во Италија има обврска да подготви годишен план за инклузија како основа за план за образовна политика. Планот за образовна политика е основен документ кој ги опишува наставните, воннаставните, образовните и организациските ресурси, кои секое училиште ги усвојува според својата автономија. На крајот на секоја учебна година, училиштата имаат законска обврска да ја следат и оценуваат ефикасноста на нивната вклученост.

3.4. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ХРВАТСКА

3.4.1. Развој на инклузивното образование

Генезата на инклузивното образование е вредноста на човековите права на образование и еднаквост и рамноправност, како и социо-културните вредности и основните претпоставки за социјална инклузија. Овие вредности се постулати за промени во образованиот систем во однос на вклучување на сите деца во редовниот систем на образование, како и примена на образовна инклузија.

Имплементацијата на образовна инклузија е составен дел на демократизацијата на образованието, со цел да се овозможи

еднаков пристап до образование за сите, без оглед на разликите. Имплементацијата ги носи проблемите со кои се соочуваат образовните системи и училишните практики⁵⁰.

Концептот на инклузивното образование е едукативен концепт кој произлегува од генералниот став за потребата од вклучување на сите деца во редовните училишта, земајќи ги предвид нивните образовни потреби, со посебен фокус на ранливите групи, во смисла на маргинализација и исклучување.

На Светската конференција на УНЕСКО за образование за посебни потреби, што се одржа во 1994 година, усвоена е Изјавата од Саламанка и рамката за акција која го промовира правото на секое дете без оглед на физичката, интелектуалната, емоционалната, социјалната, јазичната или друга условеност да биде вклучено во образовниот систем, односно во редовните училишта и паралелки. Редовните основни училишта со оваа инклузивна ориентација се најефикасните средства за борба против дискриминаторските ставови, создавајќи отворени заедници, градење инклузивно општество и постигнување на образование за сите. Покрај тоа, ќе се обезбеди ефективно образование за поголемиот дел од децата и подобрување на ефикасноста и ефективноста на трошоците на целиот образовен систем.

⁵⁰ <https://www.european-agency.org/country-information/croatia>

Принципите на инклузивното образование се усвоени на Светскиот форум на образование во Дакар во 2000 година, а идејата за инклузивно образование и поддршка на ОН (Декларацијата за правата на лицата со попреченост во 1975 година, Конвенцијата на ОН за правата на лицата со посебни потреби во 2006 година и бројни други документи на ОН и УНЕСКО), се стандардни правила за изедначување на можностите на лицата со хендикеп, прогласувајќи учество и еднаквост за сите, а човечката природна разновидност придонесува за богатството на секое општество и мора да се манифестира во училиштата. Во Хрватска ваквото образование е легализирано во 1980 година со Законот за основно образование.

Легитимирањето на идејата за заедничко образование на децата со посебни потреби и децата без такви тешкотии ќе овозможи успешен развој во различни области (особено когнитивниот, социјалниот и емоционалниот), успешен напредок на децата во текот на своето образование и постигање на поголем академски успех.

Успешно вклучување значи дека сите деца се активно вклучени и имаат пристап до местата за забава и работа, односно имаат опции кои можат лично да ги изберат. Едно лице не може да биде одговорно за функционирањето на инклузијата. За тој процес е потребно групно залагање. Процесот на вклучување мора да се прилагоди за да се задоволат потребите на секое дете, како и барањата на наставна програма.

Со вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта се постигнува социјализација, интеграција, растење во природна средина, прифаќање на разновидноста, развој на толеранција, храброст во барање и примање помош од другите и развој и зајакнување на личноста на децата со попреченост.

Законот за основно образование ја вклучува обврската на тестирање за да се одреди физичката и менталната состојба на детето пред почетокот на основното образование и подготвеност а која се однесува на сите деца, а врз основа на Правилник за постапката за утврдување на психофизичката состојба на децата, учениците и составот на експертските комисиии.

Стручна комисија врши утврдување на физичката и менталната состојба на детето при:

- ▶ редовен упис во прво одделение во основното училиште;
- ▶ рано запишување на детето во прво одделение во основното училиште;
- ▶ одложување на запишувањето во прво одделение во основното училиште;
- ▶ соодветна програма за основно образование за ученици со посебни потреби.

Во експертска комисија на училиштето се вклучени: надлежниот училиштен лекар - специјалист, стручниот кадар вработен во училиштето (наставници и / или советник и / или професионални едукатори-рехабилитатор и / или стручен соработник лого-

пед и/или соработник социјален педагог), наставник и учител по хрватски јазик⁵¹.

Експертска комисија на Канцеларијата ја одредува физичката состојба на детето/ученикот при:

- ▶ рано запишување на детето во прво одделение во основното училиште;
- ▶ одложување на запишувањето во прво одделение во основното училиште;
- ▶ привремено ослободување од запишување во прво одделение во основното училиште;
- ▶ привременото ослободување од веќе започнатото образование;
- ▶ воспоставување соодветна програма за основно или средно образование за ученици со посебни потреби;
- ▶ укинување на одлуката за соодветна основна или средна образовна програма за ученици со посебни потреби;
- ▶ вклучување на детето / ученикот во подготвителна или дополнителна настава на хрватски јазик.

Членови на Експертскиот комитет на Канцеларијата се специјалисти по училишна медицина, доктор на училиштето во округот или на Градот Загреб, клинички психолог, асистент психолог, асистент-учител, асистент воспитувач-рехабилитатор, асистент-логопед, асистент-педагог, наставник, наставник-ментор и учител по хрватскиот јазик, кои се вработени во училиштето. Бројот на членови на Експертската комисија мора да биде непарен.

51 <https://www.european-agency.org/country-information/croatia>

3.4.2. Поддршка на програмата

Наставниот план и/или програмата за образование е соодветна и обезбедува образовен напредок на учениците, со почитување на специфичноста на идентификуваните проблеми, спецификите на неговото функционирање и образовните потреби.

Соодветни образовни програми за учениците се:

- редовна програма со индивидуализирани процедури;
- редовна програма со прилагодување на содржината и индивидуализирани постапки;
- посебна програма со индивидуализирани процедури;
- посебни програми за стекнување компетенции во активностите од секојдневниот живот и работа со индивидуализирани постапки.

Соодветни образовни програми се реализираат во:

- редовна училишница;
- делумно во редовна, а делумно и во одделот за специјална класа;
- одделот за специјална класа;
- образовна група.

Дополнителни образовни програми и програми за рехабилитација, кои се утврдени како дел од соодветна програма за едукација на учениците се:

- програма за едукација и рехабилитација;
- програма за проширена професионална постапка;

→ програми за рехабилитација.

Соодветните програми за образование на учениците во училиштето во класи и образовни групи се структурирани во согласност со возраста на учениците и видот на соодветната програма за образование.

Привремени форми на образование се:

- домашна задача;
- настава во здравствена установа;
- учење на далечина.

3.5. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ЦРНА ГОРА

3.5.1. Развој на инклузивното образование

Овозможувањето услови за инклузивно образование претставува дел од целокупната реформа на воспитно-образовниот систем и подразбира воспоставување образовни институции кои ќе излезат во пресрет на потребите и можностите на сите деца. Причините за инклузија се бројни, како и користа која од овој процес ја имаат сите нејзини учесници⁵².

Промените кои започнале од 1997 година на ниво на претшколско воспитание и образование, со реализација на проектот „Градинка и училиште по мерка на детето“ кој партнерски го реализирале HBO (Save the Children, UNICEF, Педагошки центар на Црна Гора) и Министерството за образование и наука на Црна Гора, претставува прв

⁵² <http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluz->

обид во овозможување услови за инклузивно образование во Црна Гора.

Од септември 1998 година почнува пилот - проектот „Интеграција на децата со пречки во развојот во редовните групи во градинките“. Тогаш се вклучени четири деца во две воспитни групи во Подгорица. Во училишната 1999/2000 година вклучени се десетина деца, а во училишната 2000/2001 година, покрај четиринаесетте деца во девет воспитни групи во Подгорица, биле вклучени и шеснаесет деца во седум општини (Беране, Бијело Поље Плијевља, Цетиње, Бар, Котор и Херцег Нови). Во наредната 2001/2002 година на овој проект му пристапиле уште седум општини (Никшиќ, Плав, Мојковац, Даниловград, Улцињ, Тиват и Будва), а во 23 групи во градинките вклучени се 46 деца со потешкотии во развојот.

Законот за образование на децата со посебни потреби е усвоен 2004 година по што следат реформски одлуки, препораки и стандарди од европското законодавство во оваа област. Преодот од конвенционалните образовни модели кон инклузијата е долготраен процес. Сите образовни ресурси во општеството (кадровски, организациони и материјални) мора да бидат ангажирани во текот на реализацијата на инклузивниот модел на образованието.

Финскиот проект „Кон инклузивно образование“, реализиран во периодот 2006-

ivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf

2008 година, опфатил 40 директори и помошници директори, 38 советници за подобрување на процесот на образование од Заводот за школство, 39 наставници и стручни лица.

Според членот 19 од Законот за воспитание и образование на децата со посебни потреби и согласно Правилникот за критериумите за одредување на формата и степенот на попреченост, односно потешкотии на децата и младите со посебни потреби и начинот на вклучување во образовната програма, во 2008 година се формираат локални комисии за насочување. Формирани се првостепени комисии за насочување на децата со посебни потреби. Комисиите даваат предлог за насочување во соодветна образовна програма, предучилишна установа, училиште или посебна установа во која ќе се вклучи детето со посебни образовни потреби⁵³.

Во соработка со УНИЦЕФ се реализира и проектот „Едукација на комисиите за насочување на децата со посебни потреби во воспитно-образовниот систем“. Формирани се работни групи за изработка на работни инструменти и дефинирање на Прирачникот за работа на Комисијата. Формирана е и второстепена Комисија за насочување на децата со посебни образовни потреби. Општата Стратегија за инклузивно образование, која ја усвоила Владата на Црна Гора 2008 година, се состои во тоа да се промовира и осигура

53 <http://www.zzs.gov.me/naslovna/>

квалитетно и пристапно образование за сите деца и млади со посебни потреби во образованието, а во склад со нивните интереси, способности и потреби. Заради помош во воспитанието и образованието на децата со посебни потреби, во Заводот за образование се организираат специјализирани мобилни служби кои соработуваат со предучилишните установи, училиштата и здравствените установи, заради пружање додатна и друга стручна помош, а во склад со решенијата за насочување на децата со посебни потреби⁵⁴.

3.6. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СРБИЈА

3.6.1. Развој на инклузивното образование

Квалитетното образование е од суштинско значење за развојот на општествата и поединците и помага да се создадат услови за успешна и продуктивна иднина. Кога сите деца имаат пристап до квалитетно образование, кое се базира на човековите права и родовата рамноправност, тогаш позитивните ефекти се чувствуваат преку неколку генерации.

Денес децата во Србија имаат подобар пристап до образованието отколку пред 10 години, а училиштата сè повеќе ги за-

[inkluzivno/naslovna_inkluzivno_podrska_inkluzivnom_obrazovanj/](http://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx)

54 <http://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>

пишуваат оние деца за кои претходно беше затворена вратата во образовниот систем. Сепак, сè уште има многу деца од социјално и економски депривирани семејства и деца од ранливи групи кои се изоставени.

Во Србија многу деца од ранливите групи рано го напуштаат училиштето, додека други и воопшто не посетуваат училиште. Стапката на осипување во училиштата во Србија е најголема кај децата со посебни потреби, децата кои живеат во сиромаштија, децата од ромски населби и децата од оддалечени региони⁵⁵.

Инклузивното образование е одговор на различните образовни потреби на децата. Со учество во квалитетно инклузивно основно и средно образование, ранливите групи деца можат да ги зголемат шансите за подобар живот и значително учество во општеството.

Министерството за образование, наука и технолошки развој на Република Србија дава целосна поддршка на имплементацијата на програмите насочени кон спречување на децата да го напуштат школувањето, а се работи и на зголемување на уписот на ромските девојчиња во средно училиште, со цел да се подобри еднаквоста во образованието.

Активностите во оваа област се насочени кон подигнување на капацитетот на наставниците и другиот училиштен персонал

55 <https://www.unicef.org/serbia/inkluzivno-obrazovanje>

да применуваат инклузивно образование за поддршка на локалните меѓусекторски комисији, за да им обезбедат на децата дополнителна образовна, здравствена и социјална помош и да ги охрабрат родителите од ранливите групи активно да се ангажираат и да бараат права за своите деца. Инклузијата е процес на учење и образование на децата со посебни потреби заедно со децата кои немаат такви потреби. Овие деца имаат еднакви можности во развивањето на нивните физички, емоционални, социјални и други способности. Инклузијата им овозможува на децата со посебни потреби да ги набљудуваат, имитираат и непосредно да комуницираат со децата кои имаат типичен развој. Многу истражувачи веруваат дека општествената интеракција со врсниците придонесува за развојот и социјализацијата на детето. Во најдобар случај, овие односи можат да придонесат за највисоките достигнуања на детето и неговиот социјален и ментален развој⁵⁶.

Постојат неколку клучни области во кои односите со врсниците имаат големо влијание, и тоа:

- Развој на општествени вредности, ставови, погледи на светот и општи способности.
- Предвидување и влијание врз идното ментално здравје на детето. Децата кои имаат лоши односи со своите врсници и остануваат социјално изолирани, се склони кон ментални проблеми во текот на развојот.

⁵⁶ <http://gmr.uis.unesco.org/ViewTable.aspx>

- Учење на децата како да не бидат социјално изолирани. Групата од врсници обезбедува средина во која ќе учат и практикуваат социјални вештини.
- Влијанието врз децата и адолесцентите со проблематично однесување, како што е употребата на дроги.
- Учење на децата како да го контролираат агресивното однесување. Надминување на агесијата во друштво на врсниците.
- Помош за развој на родов идентитет. Семејството е првиот учесник во процесот, а врсниците го прошируваат и го развиваат.
- Помош во развојот на поширок поглед на светот и промена од егзоцентризмот.
- Влијание врз образовното достигнување на детето и неговите цели за иднината.

3.6.2. Придобивки за инклузирано дете:

- можност за дружење со врсниците;
- примери на врсници за вештини и однесувања;
- голема самодоверба за престој во редовна група;
- предности за други деца во програмата;
- можности за учење за разликите;
- поголема самодоверба за помагање на другите;
- учење на нови социјални вештини за интеракција со деца со различни способности;
- развивање на разбирање на потешкотиите кај децата со посебни потреби;

- тие стануваат чувствителни на потребите на другите и подобро ја разбираат разновидноста;
- децата учат дека поединецот може да ги надмине неговите тешкотии и на тој начин да успее;
- признавање на сопствените способности, вештини.

3.6.3. Придобивки за родителите на инклузирано дете:

- чувство дека нивното дете е прифатено;
- сознание дека детето добива многу повеќе можности;
- прифаќање на разликите;
- информации за детето во споредба со другите деца.

3.6.4. Предности за родителите на другите деца во програмата:

- познавање на индивидуалните разлики меѓу децата и начините како одредени семејства работат со своите деца со посебни потреби;
- откривање нови начини да си помагаат едни со други.

3.6.5. Придобивки на воспитно-образовниот кадар:

- професионален развој/учење на нови вештини;
- предизвик, нов интерес за работа;
- обезбедување на потребните услуги;
- дефинирање на индивидуалните можности на децата и специфичните потреби за учење на одделни деца;
- зголемена способност за индивидуализирана работа.

Студијата „Обезбедува на дополнителна поддршка на учениците од ранливите групи во предуниверзитетското образование“ е подготвена од УНИЦЕФ и од тимот на Владата за социјално вклучување и намалување на сиромаштијата. Оваа студија дава преглед на институционалната и правната рамка, политиките и мерките во насока на подобрување на образованието на сиромашните деца и децата од ранливите групи во Србија (со посебен акцент на мерките во рамките на системот за образование и социјална заштита).

Препорачаните мерки се групирани во три категории:

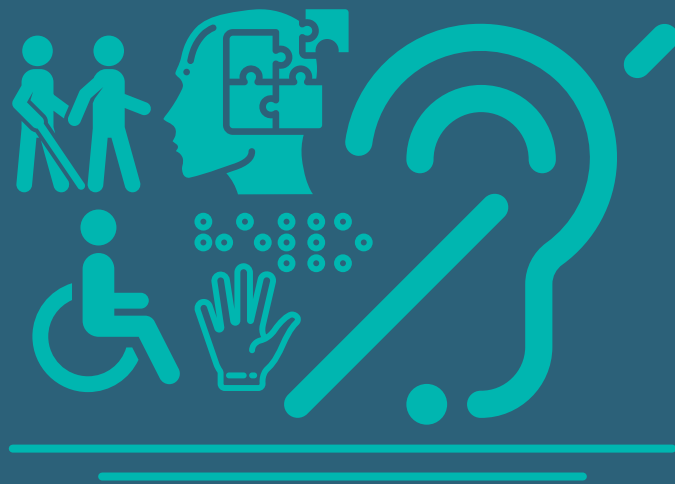
- првата категорија е за зајакнување на основната, основно материјалната поддршка наменета за децата од ранливите и маргинализираните групи;
- втората се однесува на збирот на мерки за подобрување на поддршката на образованието на овие деца;
- третата се однесува на промоција на услугите за поддршка на активното вклучување на терен⁵⁷.

57 <https://www.iserbia.rs/studentska/kakvo-je-stvarno-stanje-inkluzije-u-obrazovanju-4886>

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето
2. Дефинирање на основните поими на предметот на истражувањето
3. Цел и карактер на истражувањето
4. Задачи на истражувањето
5. Хипотези на истражувањето
6. Варијабли на истражувањето
7. Методи, техники и инструменти на истражувањето
8. Примерок на истражувањето
9. Обработка на податоците од истражувањето
10. Организација и тек на истражувањето



1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Перцепцијата за сè поголемата вклученост на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта во Република Северна Македонија и заложбите на сите релевантни фактори за овозможување квалитетно образование за сите деца ја наметна потребата од ова истражување, за да се согледа состојбата на инклузивното образование од аспект на застапеноста на ресурсите за помош и поддршката на учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта.

Во делот на човечки ресурси, како значаен фактор за квалитетно инклузивно образование, е интервентното вработување на поголем број дефектолози (специјални едукатори и рехабилитатори) во изминатите две години од страна на Министер-

ството за образование и наука и ангажирање лични и педагошки асистенти како дополнителна помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби во изминатата година.

Всушност, интересот на истражувањето е насочен кон добивање објективна слика за инклузивноста на училиштата од аспект на функционалноста на училишниот инклузивен тим и учеството на стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог), персоналните и педагошките асистенти во давањето соодветна помош и поддршка на сите партиципанти во инклузивниот процес (ученици, наставници, родители).

Интенција на истражувањето е детектирање на ставовите и мислењата на наставниците, стручните соработници (дефектолози, психолози, педагози) и директорите на основните училишта во Република Северна Македонија за значајни компоненти кои придонесуваат за квалитетно инклузивно образование во основните училишта, и тоа:

- ▶ структурата на инклузивниот тим со вклученост на членови кои се предвидени во Законот за основно образование;
- ▶ програма за работа и акциско планирање на тимот;
- ▶ разработена процедура и образец за изготвување индивидуален образовен план (ИОП) и разработена процедура за следење на напредокот/резултетите на ученикот што работи по индивидуален образовен план;
- ▶ обученост на наставниците за изготвување индивидуален образовен план и диференциран и индивидуализиран пристап во работата со ученици со посебни образовни потреби (ПОП);
- ▶ домени на вклученост на персонален и педагошки асистент во процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби;
- ▶ потребни ресурси за поуспешна реализација на инклузивното образование во редовните основни училишта.

Истражувањето на состојбата за инклузивноста на децата со посебни образовни потреби во основното образование е од несомнено значење за утврдување на потребата од систематизирање и конкретизирање на компетенциите и стандардите за персонален и педагошки асистент и нивно разграничување од основните компетенции и стандарди за стручниот соработник - дефектолог што ќе придонесе за поквалитетна воспитно-образовна работа со децата со посебни образовни потреби, како и зајакнување на тимската работа помеѓу членовите во инклузивниот тим.

Имено, работата на стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) е сублимирана во документот „Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници“ имплементиран од Македонскиот центар за граѓанско образование, во соработка со Бирото за развој на образованието, како и во Законот за основно образование.

Истражувањето, всушност, е во насока на добивање објективна слика за состојбата на инклузивното образование од аспект на застапеност на потребните образовни ресурси за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта⁵⁸ и да даде соодветни одговори за идните проекти во однос на развојот на стручните компетенции на дефектологот, персоналниот и педагошкиот асистент, гледано низ призмата на развој на законските и подзаконските акти, со цел унапредување на инклузивното образование и јакнење на функционалноста на тимското работење, екстерно помеѓу тимовите и интерно помеѓу членовите од конкретниот тим.

Врз основа на тоа **предмет** на истражувањето се кадровските и организационите ресурсите за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби во

⁵⁸ Користењето на терминот деца со посебни образовни потреби се темели на рефрентната употреба на истиот во повеќе земји во светот, а се однесува на надарени, деца со попреченост и деца од различни културни (мултикултурни) заедници. Инклузивното образование на надарените деца не е опфатено со ова истражување.

редовните основни училишта, со акцент на училишниот инклузивен тим и учество на стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог), персонални и педагошките асистенти во давањето соодветна помош и поддршка на сите партиципенти во инклузивниот процес (ученици, наставници, родители), како и разграничување на компетенциите на дефектологот - стручен соработник и дефектологот - педагошки асистент, што претставува новина во актуелниот концепт на инклузивно образование во Република Северна Македонија.

Тргувајќи од вака дефинираниот **предмет**, истражувањето ќе биде насочено кон:

1.1. АНАЛИЗА НА ЗАКОНСКИТЕ ДОКУМЕНТИ од областа на стручните компетенции на стручните работници со акцент на стручен соработник дефектолог во редовните основни училишта:

- ➔ „Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници“ имплементиран од Македонскиот центар за граѓанско образование во соработка со Бирото за развој на образованието;
- ➔ Закон за основно образование;
- ➔ Закон за Бирото за развој на образованието;
- ➔ Закон за просветна инспекција.

1.2. АНАЛИЗА НА НАЦИОНАЛНИТЕ И ПРОГРАМСКИТЕ ДОКУМЕНТИ врз кои се базира инклузивното образование:

- ➔ Стратегија за развој на образованието 2005-2015 година;
- ➔ Стратегија за образованието за 2018-2025 година;
- ➔ Анализа на целите за компетенциите на стручниот соработник - дефектолог во редовните основни училишта.

1.3. АНАЛИЗА НА СТРУКТУРАТА И ОРГАНИЗАЦИЈАТА НА РАБОТА на редовните основни училишта од аспект на:

- ➔ преглед на бројната состојба на ученици со попреченост, на ученици со попреченост со наод и мислење, број на надарени и талентирани ученици, број на ученици Роми со попреченост, на ученици Роми со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми надарени и талентирани, број на ученици Роми со потешкотии во учењето, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план. Секкупниот преглед е систематизиран по одделенија и наставен јазик на кој учат учениците кои се опфатени во истражувањето;
- ➔ состав, програма за работа и акциски план на училишниот инклузивен тим (УИТ);
- ➔ разработена процедура и образец за изготвување на индивидуалниот образовен план;
- ➔ разработена процедура и образец за следење на напредокот/резултатите на ученикот кој работи според индивидуален образовен план;

- оспособеност на наставниците за изготвување и користење индивидуален образовен план;
- оспособеност на наставниците за користење на диференцијација во наставата;
- вклученост на лица за помош и поддршка на учениците (персонален и педагошки асистент), релација со ученикот, увид во нивната професија, орган и извор на нивното ангажирање и финансирање, сегменти и етапи на воспитно-образовниот процес во кои тие се вклучени, временски интервал на вклученост и опфат на учениците со кои работат;
- испитување на ставовите и мислењата на директорите на основните училишта за најсоодветен профил кој може да дава поддршка на учениците со посебни образовни потреби, во својство на персонален и педагошки асистент, можностите за подобрување на работата на инклузивниот тим и потребните ресурси за успешна реализација на инклузивното образование во сите редовни основни училишта во државата.

1.4. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ за нивната улога во:

- изготвување и следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план (ИОП);
- примена на диференцијација во работата со учениците со посебни образовни потреби;
- прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост;

- следење на постигањата на учениците со посебни образовни потреби;
- поддршката која ја добиваат учениците, од стручните соработници (педагог, психолог, дефектолог).

1.5. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ за:

- соработката со персоналните и педагошките асистенти;
- помошта и поддршката која ја добиваат учениците од страна на персоналните и педагошките асистенти во училиштето.

1.6. ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ педагог, психолог и дефектолог, за тоа кој учествува во:

- изготвување и следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план, вклучително и став за сопственото учество во наведената активност;
- сегменти и етапи на воспитно-образовниот процес во кои стручните соработници се вклучени во давањето индивидуална поддршка на учениците со посебни образовни потреби;
- испитување на ставовите и мислењата на стручните соработници во основните училишта за нивната непосредна соработка со персоналните и педагошките асистенти, од аспект на реализација на работните задачи кои се однесуваат на учениците со посебни образовни потреби.

2. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ СОДРЖАНИ ВО ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во ова истражување содржани се следните поими:

- ▶ Инклузивно образование
- ▶ Ученици со посебни образовни потреби
- ▶ Училиштен инклузивен тим (УИТ) и инклузивен тим за ученик (ИТУ)
- ▶ Стручни соработници
- ▶ Педагошки асистент
- ▶ Персонален асистент
- ▶ Компетенции

Инклузивно образование

Инклузивното образование подразбира вклученост на **сите деца** во наставните и воннаставните активности на училиштето. Тоа овозможува пристап со кој се задоволуваат потребите за учење на сите ученици во еден образовен систем. Неговите начела се базираат врз основните принципи на Конвенцијата на правата на детето.

Инклузивното образование има за цел создавање системи кои се флексибилни и нудат доволна поддршка за да се задоволат потребите на разни ученици, со различно потекло, во редовните училишта и училници. Има многу дефиниции, но наједноставно кажано инклузивното образование е квалитетен воспитно-образовен

процес кој за СИТЕ деца, идни граѓани на инклузивното општество, значи пристап, учество и постигнување успех согласно индивидуалните потенцијали.

Ученици со посебни образовни потреби

Учениците имаат попреченост при учење ако потешко учат во споредба со поголемиот број други ученици на иста возраст. Или попреченост која ги спречува во нивните достигнуања во споредба со учениците од иста возраст.

Посебни образовни потреби се користи и како термин за ученици на кои им е потребна дополнителна настава, бидејќи поседуваат можности кои се на многу понапредно ниво од нивните врсници.

Училиштен инклузивен тим (УИТ) и инклузивен тим за ученик (ИТУ)

Во училиштето се формираат училиштен инклузивен тим, кој се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште, и инклузивен тим за ученик, којшто работи според индивидуален образовен план (ИОП). Тие се меѓусебно поврзани на два начина: УИТ ги осмислува и спроведува активностите на ниво на целото училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во работата, а инклузивните тимови за учениците (ИТУ) во фокусот на својата работа ги имаат конкретните ученици, изготвување и реализирање на нивните ИОП-и. Членот на училишниот инклузивен тим (УИТ) е и член на определен инклузивен тим за ученик

(ИТУ), или е одговорен за врската со конкретни инклузивни тимови за ученик.

Стручни соработници

Компетентните стручни соработници знаат како децата учат и се развиваат и им даваат поддршка на сите ученици. Знаат дека секое дете може да го достигне својот максимум ако му се даде соодветна можност. Преземаат соодветни активности за вклучување на сите деца во образовниот процес и за нивно адекватно прифаќање во училишниот контекст. Тие ги третираат учениците рамноправно и правично, но ги препознаваат нивните индивидуални разлики и ги земаат предвид во својата работа со нив. Притоа, стручните соработници ја темелат работата врз континуирана опсервација и проценка за најдобриот интерес на учениците, како и континуирана проценка на напредокот на нивното знаење, нивните потенцијали, силните страни, вештините и семејното опкружување.

Стручните соработници имаат знаења и вештини за индивидуална и групна работа со ученици, со цел да се поттикне и поддржи интелектуалниот и социоемоционалниот развој на ученикот, неговото знаење и напредување.

Педагошки асистент

Педагошки асистент е професионално оспособен член од училишниот кадар, кој во работата со наставниците, учениците, семејствата и заедницата, им помага на

децата од маргинализираните групи да ги искористат сите предности на образованието и да ги надминат тешкотиите со кои се соочуваат во текот на школувањето.

Персонален асистент

Персонален асистент е лице кое помага во делот на личните потреби кои ги има лицето со посебни образовни потреби.

Компетенции

Под компетенции се подразбира збир на стекнатото знаење, способности, вештини и професионални вредности, односно докажана способност за користење на знаењето и вештините во ситуации на учење или на работа.

3. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта на истражувањето е да се добие објективна слика за состојбата со инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија од аспект на застапеноста на ученици со посебни образовни потреби, а во согласност со програмата **„Инклузивно образование за основните училишта“**, со посебен акцент на поддршка на учењето на учениците со ромска етничка припадност и на учениците со потешкотии кои се вклучени во редовните основни училишта, моменталните ресурси за помош и поддршка со кои располагаат училиштата, обученост на наставниците и стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) за работа со ученици со посебни образовни потреби, работата на училишниот инклузивен тим и учеството на стручните соработници, персонални и педагошки асистенти во давањето соодветна помош и поддршка на сите партиципенти во инклузивниот процес (ученици, наставници, родители). Воедно да се согледа потребата од разграничување на компетенциите на дефектологот - стручен соработник и дефектологот - педагошки асистент, што претставува новина во актуелниот концепт на инклузивно образование во Република Северна Македонија.

3.2. КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Според својот карактер ова истражување е:

- ▶ современо, бидејќи се занимава со актуелените потреби во инклузивната практика, за севкупниот пристап во инклузивното образование како особено значаен сегмент од севкупниот воспитно-образовен систем;
- ▶ дескриптивно, квалитативно и квантитативно.

Увидот и анализата на наведените пишани материјали и документи треба да ја даде дескриптивната карактеристика на истражувањето, а квалитативниот и квантитативниот пристап со соодветните техники на истражување ќе овозможи добивање значајни податоци за предметот на истражувањето, со интенција за посуштинско негово проучување.

4. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

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

- да се направи анализа на постојната законска регулатива и програмските документи на кои се базира инклузивното образование во Република Северна Македонија;
- да се утврди бројната состојба на ученици со попреченост, со потешкотии во учењето и надарени ученици, по одделенија и национална припадност, во основните училишта во државата;
- да се утврди составот на училишниот инклузивен тим, програмата и акцискиот план за работа, процедурата и образецот за изготвување на индивидуален образовен план, разработената процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план;
- да се утврди обученоста на наставниците за изготвување и следење на индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост, следење на нивните постигања;
- да се испитаат ставовите на наставниците за поуспешна реализација на инклузивното образование;
- да се утврди поддршката која ја добиваат наставниците од страна на стручните соработници во училиштето (педагог, психолог и дефектолог), која се однесува на работата со децата со посебни образовни потреби;
- да се утврдат компетенциите на личните и педагошките асистенти во давање поддршка на учениците, соодветноста на нивната професија, моменталната ангажираност и дисперзираност по училиштата и сегментите во кои се вклучени за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби;
- да се испита ставот на стручниот соработник педагог, во однос на тоа кој учествува во изготвувањето и следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план, вклучително и за непосредното свое учество, временски интервали во кои се реализира индивидуалната поддршка на ученикот и видот на соработката со педагошкиот и личниот асистент;
- да се испита ставот на стручниот соработник психолог во однос на тоа кој учествува во изготвувањето и следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план, вклучително и за непосредното свое учество, временските интервали во кои се реализира индивидуалната поддршка на ученикот и видот на соработката со педагошкиот и личниот асистент;
- да се испита ставот на стручниот соработник дефектолог во однос на тоа кој учествува во изготвувањето и следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план, вклучително и за непосредното свое учество, временските интервали во кои се реализира индивидуалната поддршка на ученикот и видот на соработката со педагошкиот и личниот асистент.

5. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

5.1. ГЕНЕРАЛНА ХИПОТЕЗА

Воспитно-образовниот кадар во редовните основните училишта смета дека потребните ресурси (кадровски и организациски за јакнење на капацитетите за инклузивно образование) се квантитативно и квалитативно дефициентни, а реализацијата на воспитно-образовната работа со учениците со посебни образовни потреби ја отежнуваат повеќе фактори и причинители.

5.2. ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ

- ◆ Во Република Северна Македонија регулативата на концептот на образовна инклузија на учениците со посебни образовни потреби е базирана на позитивните светски искуства, на клучни меѓународни документи и конвенции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби, адаптирани на нашиот национален контекст и се составен дел од Законот за основно образование.
- ◆ Бројната состојба на ученици со попреченост, со потешкотии во учењето и надарени ученици, по одделенија и национална припадност, во основните училишта во Република Северна Македонија е различно интерпретирана.
- ◆ Училишните инклузивни тимови во повеќето редовни основни училишта во Република Северна Македонија структурно не соодветствуваат со член 51 од

Законот за основно образование според кој инклузивниот тим е составен од педагогот, односно психологот во училиштето, наставникот на ученикот, родителот, односно старателот на ученикот, дефектологот, доколку има во училиштето, и по потреба може да се вклучи и лекарот на ученикот.

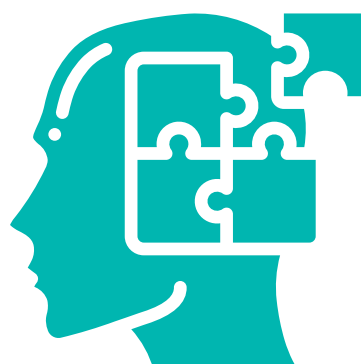
- ◆ Училишните инклузивни тимови во повеќето основни училишта во Република Северна Македонија имаат изготвено интерни акти, процедури и протоколи за сопственото работење (програма и акциски план за сопствената работа, имаат изготвено процедура и образец за изработка на индивидуален образовен план за работа со ученик со посебни образовни потреби и имаат разработено процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план).
- ◆ Наставниците во основните училишта во голем дел не се обучени за изготвување и следење на индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања.
- ◆ Наставниците во основните училишта делумно ја добиваат потребната поддршка од стручните соработници во училиштето (педагог, психолог и дефектолог), која се однесува на работата со децата со посебни образовни потреби (учествуваат во дефинирање, прилагодување и ревидирање на целите од индивидуалниот образовен план, во проценка на психо-физичките способности и можности на учениците со посебни образовни потреби, во поддршка на наставниците во сле-

дењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план).

- ◆ Педагошките и персоналните асистенти немаат разграничени компетенции во поддршката која им ја даваат на учениците со посебни образовни потреби.
- ◆ Не постојат јасно утврдени професионални компетенции и стандарди за персоналните и педагошките асистенти во давањето поддршка на учениците со посебни образовни потреби.
- ◆ Индивидуалната поддршка која учениците со посебни образовни потреби ја добиваат од стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) во сите сегменти од воспитно-образовниот процес (за време на час, одмор, воннаставни активности, слободни ученички активности, дополнителна настава) квантитативно се разликува во зависност од посебните компетенции на стручните соработници.
- ◆ Соработката која стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) ја имаат со персоналните (лични) и образовните (педагошки) асистенти квантитативно се разликува во зависност од посебните компетенции на стручните соработници.

6. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

- ◆ Појавите што варираат и се јавуваат во различни вредности или категории земајќи ги предвид индивидуалностите на наставниците, педагозите, психолозите, дефектолозите и директорите од основните училишта.
- ◆ Ставовите и мислењето на наставниците, педагозите, психолозите, дефектолозите и директорите од основните училишта во врска со составот, програмата и акцискиот план за работа на училишниот инклузивен тим, процедурата и образецот за изготвување индивидуален образовен план, процедурата за следење на напредокот (резултатите) на ученикот што работи според индивидуален образовен план, обученоста на наставниците за изготвување и следење на индивидуален образовен план, примената на диференцијација, прилагодувањето на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост, следењето на нивните постигања, поддршката која ја добиваат учениците со посебни образовни потреби, компетенциите на личните и педагошките асистенти во давањето поддршка на учениците, моменталната ангажираност и дисперзираноста по училиштата и сегментите во кои се



вклучени за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби, временските интервали во кои се реализира индивидуалната поддршка на ученикот и видот на соработката

7. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

7.1. МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

За потребите на истражувањето посебна примена ќе најдат повеќе методи.

- **Анализа на содржината** – ќе се применува во анализата на домашните и на странските извори на литература.
- **Компаративна анализа** – ќе се користи со цел да се изврши делумна квалитетивна и квантитативна селекција и анализа на прибраните податоци со цел врз основа на истите да се воопштат релевантните факти за потврдување или за негирање на поставената хипотеза.
- **Индуктивно-дедуктивна метода** – ќе се користи за да се извлечат темелни заклучоци од теоретските ставови и мислења за конкретната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основните училишта во Република Северна Македонија.
- **Дескриптивна метода** – ќе се примени за квалитативно средување, проучување и споредување на собраните податоци, како и нивно спротивставување, вреднување и интерпретирање со цел усовршување на научните сознанија.



7.2. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ

- ▶ **Анализа** на документација
- ▶ **Анкетирање** – ќе се примени за утврдување објективни податоци за личниот статус на испитаниците (степен на образование, години на работно искуство, пол, професија), испитување на мислењето, субјективните ставови, судовите и интересите.

7.3. ИНСТРУМЕНТИ

Од инструменти во истражувањето ќе се користат три прашалници, и тоа:

- Прашалник за училиштето (Прилог 1)
- Прашалник за наставникот (Прилог 2)
- Прашалник за педагогот/психологот/дефектологот (Прилог 3).

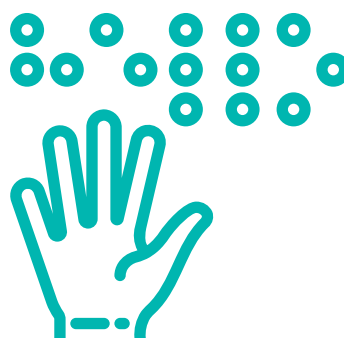
Во трите прашалници се содржани прашања од отворен, затворен и комбиниран тип, кои во однос на типот на понудени одговори се алтернативни, селективни и прашања со кои се бараат инвентарни податоци.

Во првиот прашалник се содржани вкупно 23 прашања од различен вид, односно тврдења, во вториот 15 и во третиот 14 прашања.

Трите прашалници се анонимни со електронско пополнување и достава со цел да се соберат колку што е можно поверодостојни податоци. Добиените податоци при истражувањето беа анализирани, а заклучоците сумирани.

Со спроведувањето на ова истражување треба е да се потврдат посебните хипотези и да се утврди дали кадровските и организациските ресурси за помош и поддршка на учениците со посебни образовни во редовните основни училишта во Република Северна Македонија, се квантитативно и квалитативно на потребното ниво, односно дали ги задоволуваат основните барања кои ги налага процесот на инклузија.

За развивање на инструменти во истражување се користеше скалирање со скала на ставови од Ликертов тип.



8. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со истражувањето се опфатени вкупно 367 основни училишта во Република Северна Македонија. Во 293 наставата се реализира на македонски јазик, а во 74 на албански јазик.

Вкупниот примерок на наставници што одговорија на прашалникот изнесува 739 наставници. Од нив 262 се одделенски наставници, а 477 од предметна настава.

Примерокот на стручни соработници што одговорија на прашалникот изнесува 335 стручни соработници во основните училишта во Република Северна Македонија, од кои 141 се педагози, 130 психолози и 64 дефектолози (специјални едукатори и рехабилитатори).

Истражувањето во наведените основни училишта беше спроведено во текот на месец мај и јуни 2018 година, при што Бирото за развој на образованието со помош на електронскиот систем за менаџирање на учењето (Learning Management System-LMS) достави електронска верзија од прашалникот за наставници (Прилог 1) до наставниците од основните училишта (според електронските адреси во базата на податоци од електронскиот дневник). Исто така, дел од потребните податоци за ова истражување, беа собрани и беа обработени електронски со примена на електронски систем Survey Monkey.

9. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Карактерот на истражувањето, карактеристиките на примерокот и предвидените истражувачки техники и инструменти, налагаат примена на квалитативната и квантитативната обработка на добиените податоци.

9.1. Квалитативно беа обработувани податоците добиени од анализата на законската регулатива и другите релевантни стратешки документи за истражувачкиот проблем (Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта, Правилник за основните професионални компетенции по подрачја на стручниот соработник во основните и средните училишта, национални и меѓународни документи, законски и подзаконски акти од областа на инклузивното образование), како и податоците добиени преку отворените и комбинирани прашања од самите инструменти (Прашалник за директорот, Прашалник за наставникот и Прашалник за стручниот соработник).

9.2. Квантитативно беа обработени податоците добиени преку алтернативните и селективните прашања, содржани во самите прашалници/инструменти (Прашалник за директорот, Прашалник за наставникот и Прашалник за стручниот соработник).

За анализа на добиените резултати и тестирање на поставените хипотези се користеше статистичката постапка: определување дистрибуција на фреквенција (f),

10. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

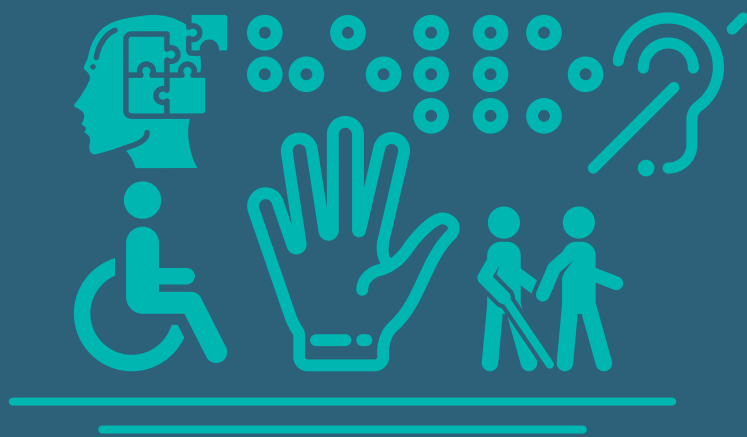
Истражувањето беше реализирано етапно во временскиот интервал мај - декември 2018 година и се одвиваше според таксативно наброените активности:

- изготвување акционен план за истражување;
- делегирање задолженија помеѓу членовите на истражувачкиот тим;
- анализа на законодавните и стратешките образовни документи кои ја третираат проблематиката на инклузивното образование во основните училишта во Република Северна Македонија;
- анализа на стручна литература компатибилна на истражувачкиот проблем;
- теоретска елаборација на истражувачкиот проблем;
- подготовка и примена на истражувачки инструменти;
- информирање и барање согласност од директорот на Бирото за развој на образованието за реализирање на истражувањето;
- информирање на основните училишта во врска со истражувањето;
- квантитативна и квалитативна обработка на добиените податоци;
- анализа и интерпретација на добиените резултати од истражувањето;
- заклучни сознанија;
- подготовка на извештај и негово доставување до надлежните институции.



III ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО



Во овој дел од истражувањето ќе биде направена анализа на добиените податоци од директорите, наставниците, педагозите, психолозите и дефектолозите со цел да се добие објективна слика за состојбата со инклузивното образование во редовните основни училишта во Република Северна Македонија, од аспект на застапеноста на ученици со посебни образовни потреби, моменталните ресурси за помош и поддршка со кои располагаат училиштата, обученоста на наставниците и стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) за работа со ученици со посебни образовни потреби, работата на училишниот инклузивен тим и учеството на стручните соработници, персонални и педагошки асистенти, во давањето соодветна помош и поддршка на сите партиципанти во инклузивниот процес (ученици, наставници, родители). Воедно да се согледа потребата од разграничување на компетенциите на дефектологот - стручен соработник и дефектологот - педагошки асистент што претставува новина во актуелниот концепт на инклузивно образование во Република Северна Македонија.

1. АНАЛИЗА НА ДОКУМЕНТАЦИЈАТА

Република Северна Македонија е потписник на клучните меѓународни документи врз кои се базира концептот на образовната инклузија. Одредени членови од Конвенцијата за правата на детето, како и други документи и конвенции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби се составен дел на Законот за основно образование.⁵⁹

Во законите на Република Северна Македонија се води грижа за децата со посебни образовни потреби, па така во член 2 од Законот за основно образование се наведува дека „секое дете има право на основно образование“, додека, пак, во член 3 од истиот закон, покрај другото, се наведува и дека улогата на основното

⁵⁹ Закон за основно образование, консолидиран текст, чл. 51 став 2. <http://www.mon.gov.mk/index.php/2014-07-24-06-34-40/zakoni>

образование е вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебните образовни потреби.

Со член 42 точка 9 од Законот за основно образование се утврдува правото на училиштето да ангажира дефектолог за работа со учениците со посебни образовни потреби.

Согласно член 51 од Законот за основно образование, родителот има право детето со посебни образовни потреби да го запише во основно училиште, од каде произлегува и правото на детето со посебни образовни потреби да биде прифатено и третирано подеднакво со останатите деца, согласно важечките закони и прописи.

Во член 24 од Конвенцијата на ООН за правата на лицата со инвалидност⁶⁰ земјите потписнички го признаваат правото на образование на овие лица без дискриминација и врз основа на еднакви можности обезбедуваат вклучен систем на образование на сите нивоа и доживотно учење.

При реализирањето на ова право, земјите потписнички на оваа конвенција, меѓу другото, обезбедуваат лицата со инвалидност да ја добијат потребната поддршка во рамките на општиот образовен систем, за да се поедностави нивното ефикасно образование.

⁶⁰ <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>

Член 26 од Универзалната декларација за правата на човекот⁶¹ го содржи начелото дека секој има право на образование, а родителите имаат првенствено право да го изберат видот на образованието за своите деца.

Вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовниот образовен систем подразбира целосна инклузија во работата и севкупниот живот во училиштето.

Овој процес претпочита овозможување повеќе услови за успешна инклузија меѓу кои и можноста за обезбедување тимски приод при разрешување на проблемите и задоволување на потребите во училиштето.

За таа цел, согласно член 51 точка 2 од Законот за основно образование, за учениците со посебни образовни потреби запишани во редовните основни училишта, училиштето формира инклузивен тим составен од педагогот, односно психологот во училиштето, наставникот на ученикот, родителот, односно старателот на ученикот, дефектологот, доколку има во училиштето и, по потреба, може да се вклучи и лекарот на ученикот.

Во Република Северна Македонија регулативата на процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби е базирана на позитивните светски искуства адаптирани на нашиот национален кон-

⁶¹ Универзална декларација за правата на човекот („Службен весник на РМ“ бр. 57/93)

текст. Во таа насока, а во полза на оживотворување на општата демократизација и хуманизација, сè повеќе се истакнува општата заложба за образование за сите, односно примена на фундаменталното право на образование.

Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование согласно можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивната попреченост или специјална потреба.

Заложба образование за сите не подразбира вклучување во редовните училишта на децата со умерени и тешки пречки во развојот кои не поседуваат способности за училишно учење, но предвидува можност и потреба од организирање соодветни модели на учење во функција на социјализација, што претставува општествена обврска и неприкосновено природно право на овие лица.

Една од мерките што е содржана во делот „Образование“ од Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (2010-2018) се однесува на непосредната воспитно-образовна работа со учениците со посебни потреби, која треба да биде индивидуализирана, насочена од дефектолозите и стручниот тим во училиштето. Се посочува, дека за таа цел е потребно задолжително вклучување на дефектолози во редовниот систем на образование, како и во одделенијата за образование во локалната самоуправа. Во документот „Индикатори за

квалитет на работата на училиштата“⁶² на Државен просветен инспекторат се содржани повеќе индикатори што се однесуваат на инклузивното образование.

Во основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта⁶³ во подрачјето за социјална и образовна инклузија даден е опис на компетенциите што се однесуваат на познавањата на наставникот за различни концепти и модели за инклузивно образование, конвенциите за правата на децата и за антидискриминација, различните видови ученици на кои им е потребна дополнителна поддршка во образованието: посебни образовни потреби, тешкотии во учењето и заостанување од социо - економски причини, како и разбирањето на социјалните и културните фактори и начинот на кој што тие влијаат на образованието и социјалната кохезија.

Во основните професионални компетенции и стандарди за стручни соработници⁶⁴ содржани се компетенциите за инклузивно образование во различни подрачја

62 Индикатори за квалитет на работата на училиштата, <http://dpi.mon.gov.mk/index.php/regulations/pravilnici/119-2016-01-26-12-38-42>

63 Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училиште по подрачја, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15

64 Правилник за основните професионални компетенции по подрачја на стручниот соработник во основните и средните училишта http://www.mon.gov.mk/images/Osnovni_profesionalni_kompetencii_MON.pdf

на работата на стручните соработници, а еднаквост, инклузија и социјална правда се една и од вредностите од кои се водат во својата професионална работа. Училиштата може да изготват и интерни акти со подетални инструкции за утврдување на правата на индивидуален образовен план и негова имплементација.

Со ова се потврдува посебната **хипотеза 1**:

„Во Република Северна Македонија регулативата на концептот на образовна инклузија на учениците со посебни образовни потреби е базирана на позитивните светски искуства, на клучни меѓународни документи и конвенции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби, адаптирани на нашиот национален контекст и се составен дел од Законот за основно образование“.

2. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Примерокот го сочинуваат вкупно 367 основни училишта, а 293 директори одговориле на прашалникот на македонски јазик и 74 на албански јазик.

2.1. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Во табеларниот приказ (табела 1) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски јазик во одделенска настава за секое одделение според: застапеност на ученици Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од анализа на податоците се воочува дека од учениците кои учат на македонски

Табела 1:
Структура на примерокот ученици од I до V одд. на македонски јазик

Ученици со ПОП	I	II	III	IV	V	Вкупно
Ученици Роми	3,35	3,49	2,86	2,2	2,47	14,37
Ученици со потешкотии во учењето	1,41	2,06	1,95	1,53	1,32	8,27
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,53	0,77	0,77	0,53	0,46	3,06
Надарени и талентирани ученици	0,84	1,13	1,44	1,67	2,1	7,18
Надарени и талентирани ученици Роми	0,05	0,05	0,08	0,06	0,12	0,36
Ученици со попреченост	0,46	0,52	0,54	0,61	0,49	2,62
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,27	0,37	0,38	0,37	0,37	1,76
Ученици Роми со попреченост	0,07	0,05	0,07	0,06	0,06	0,31
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0,01	0,04	0,04	0,02	0,01	0,12
Ученици за кои се изготвува ИОП	0,28	0,38	0,44	0,48	0,43	2,01
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0,04	0,03	0,05	0,07	0,06	0,25

јазик во одделенска настава, со најголем процент 8,27 % се застапени ученици со потешкотии во учењето и талентирани и надарени ученици со 7,18 %. Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 1,76 % со бројот на ученици за кои се изготвува ИОП кој изнесува 2,01 %, ќе се констатира дека ИОП се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

2.2. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ПРЕДМЕТ НА НАСТАВА

Во табеларниот приказ (табела 2) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски јазик во предметна настава за секое одделение според: застапеност на ученици Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број

Табела 2:
Структура на примерокот ученици од VI до IX одд. на македонски јазик

Ученици со ПОП	VI	VII	VIII	IX	Вкупно
Ученици Роми	2,69	2,41	2,55	2,62	10,27
Ученици со потешкотии во учењето	1,31	1,12	1,10	1,05	4,58
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,45	0,3	0,31	0,24	1,30
Надарени и талентирани ученици	1,8	2,1	2,47	2,74	9,11
Надарени и талентирани ученици Роми	0,08	0,06	0,07	0,1	0,31
Ученици со попреченост	0,44	0,41	0,44	0,3	1,59
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,35	0,31	0,38	0,24	1,28
Ученици Роми со попреченост	0,09	0,07	0,05	0,03	0,24
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0,05	0,02	0,01	0,02	0,10
Ученици за кои се изготвува ИОП	0,43	0,34	0,37	0,26	1,40
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0,08	0,04	0,01	0,05	0,18

на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од анализа на податоците се воочува дека во предметна настава со најголем процент или 9,11 % се застапени талентираниите и надарените ученици, додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 4,58 %, што е многу

помала споредбено со одделенската настава каде бројната состојба на учениците со потешкотии во учењето изнесува 8,27 %. Најверојатно оваа разлика се должи на процесот на адаптација на учениците во почетните одделенија, односно станува збор за транзиторна потешкотија. Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 1,28 % со бројот на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и кој изнесува 1,40 %, ќе се констатира дека и во предметна настава индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

2.3. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Табела 3:
Структура на примерокот ученици од I до V одд. на албански јазик

Ученици со ПОП	I	II	III	IV	V	Вкупно
Ученици Роми	0,09	0,21	0,23	0,13	0,13	0,79
Ученици со потешкотии во учењето	0,63	0,99	1,02	0,79	1,03	4,46
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,01	0,03	0,04	0	0	0,08
Надарени и талентирани ученици	1,24	1,37	1,45	1,63	1,84	7,53
Надарени и талентирани ученици Роми	0	0,01	0	0	0	0,01
Ученици со попреченост	0,19	0,26	0,33	0,22	0,21	1,21
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,15	0,13	0,17	0,12	0,17	0,74
Ученици Роми со попреченост	0	0,02	0	0	0	0,02
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0	0,01	0	0	0	0,01
Ученици за кои се изготвува ИОП	0,26	0,29	0,34	0,28	0,39	1,56
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0	0,01	0	0,01	0	0,02

Во табеларниот приказ (табела 3) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на албански јазик во одделенска настава за секое одделение според: застапеност на ученици Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на

ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од анализа на податоците се воочува дека со најголем процент 7,53 % се заста-

пени талентираниите и надарени ученици. Ученици со потешкотии во учењето се со 4,46 % застапеност. Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 0,74 % со бројот на ученици за кои се изготвува ИОП 1,56 %, ќе се потврди истата констатацијата како и за учениците кои учат на македонски јазик во одделенска настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

2.4. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ПРЕДМЕТНА НАСТАВА

Табела 4:
Структура на примерокот ученици од VI до IX одд. на албански јазик

Ученици со ПОП	VI	VII	VIII	IX	Вкупно
Ученици Роми	0,13	0,13	0,08	0,11	0,35
Ученици со потешкотии во учењето	0,70	0,91	1,07	0,78	3,46
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,03	0	0	0,03	0,06
Надарени и талентирани ученици	1,86	1,71	1,88	2,08	7,53
Надарени и талентирани ученици Роми	1,06	1,02	0,99	1,17	4,24
Ученици со попреченост	0,10	0,06	0,08	0,15	0,39
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,17	0,22	0,13	0,11	0,63
Ученици Роми со попреченост	0	0	0,01	0,03	0,04
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0	0	0	0	0,00
Ученици за кои се изготвува ИОП	0,28	0,29	0,23	0,13	0,93
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0	0	0,01	0,01	0,02

Во табеларниот приказ (табела 4) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на албански јазик во предметна настава за секое одделение според застапеност на ученици Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од анализа на податоците констатација е дека со најголем процент 7,53 % се застапени талентирани и надарени ученици, бројност која е идентична со учениците во одделенска настава кои учат на албански јазик. Ученици со потешкотии во учењето се со 3,46 % застапеност. Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изне-

сува 0,63 % со бројот на ученици за кои се изготвува ИОП 0,93 %, ќе се потврди истата констатација како и за учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

2.5. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА



Табела 5:
Структура на примерокот ученици од I до IX одд. на македонски јазик

Ученици со ПОП	Вкупно ученици од I до V одд. на македонски јазик	Вкупно ученици од VI до IX одд. на македонски јазик	Вкупно ученици од I до IX одд. на македонски јазик
Ученици Роми	0,13	0,13	0,08
Ученици со потешкотии во учењето	0,70	0,91	1,07
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,03	0	0
Надарени и талентирани ученици	1,86	1,71	1,88
Надарени и талентирани ученици Роми	1,06	1,02	0,99
Ученици со попреченост	0,10	0,06	0,08
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,17	0,22	0,13
Ученици Роми со попреченост	0	0	0,01
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0	0	0
Ученици за кои се изготвува ИОП	0,28	0,29	0,23
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0	0	0,01

Во табеларниот приказ (табела 5) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава за секое одделение според: застапеност на ученици од Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од збирната анализа на податоците се согледува дека во севкупната настава од I до IX одделение со најголем процент или 16,22 % се застапени талентирани и надарени ученици, додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 12,85 %.

Доколку се направи споредба на бројот ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 3,04 % со бројот на ученици за кои се изготвува ИОП кој изнесува 3,41 %, ќе се констатира претходната состојба, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

Во однос на процентуалната состојба на учениците Роми кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 24,64 %, од кои со потеш-

котии во учењето се 4,36 %, а со попреченост тој број изнесува изнесува 0,55 %.

Врз основа на направената анализа на овие параметри може да се констатира дека бројот на ученици Роми со потешкотии во учењето (4,36 %) споредбено со вкупниот број на ученици со потешкотии во учењето кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава (12,85 %) е приближно една третина.

Доколку се направи споредба на бројот на ученици Роми со попреченост во учењето кој изнесува 0,55 % со севкупниот број ученици со попреченост кој изнесува 4,21 %, може да се констатира дека застапеноста на Ромите со попреченост во учењето кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава е скоро девет (9) пати помала.

Слични резултати се добиени и при споредбата направена на ученици Роми со попреченост во учењето кој изнесува 0,55 %, со ученици Роми со потешкотии во учењето (4,36 %) каде исто така застапеноста на Ромите со попреченост во учењето кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава е скоро девет (9) пати помала.

Ваквата состојба укажува на тоа дека голем број ученици Роми или 4,36 %, кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава се соочуваат со потешкотии во учењето кои не произлегуваат од некој вид попреченост. За таа цел е потребно да се направи подетална анализа за ваквата состојба, да се детектираат причините кои доведуваат до потешкотии

во учењето кај учениците Роми и да се преземат соодветни мерки за нивно отстранување, со што се потврдува посебната **хипотеза 2**:

„Процентуалната состојба на ученици со попреченост, со потешкотии во учењето и надарени ученици, по одделенија и национална припадност во основните училишта во Република Северна Македонија е различно интерперетирана“.

Во табеларниот приказ (табела 6) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава за секое одделение според: застапеност на ученици Роми, ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и талентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми

2.6. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА



Табела 6:
Структура на примерокот ученици од I до IX одд. на албански јазик

Ученици со ПОП	Вкупно ученици од I до V одд. на македонски јазик	Вкупно ученици од VI до IX одд. на македонски јазик	Вкупно ученици од I до IX одд. на македонски јазик
Ученици Роми	0,79	0,35	1,14
Ученици со потешкотии во учењето	4,46	3,46	7,92
Ученици Роми со потешкотии во учењето	0,08	0,06	0,14
Надарени и талентирани ученици	7,53	7,53	15,06
Надарени и талентирани ученици Роми	0,01	4,24	4,25
Ученици со попреченост	1,21	0,39	1,6
Ученици со попреченост со наод и мислење	0,74	0,63	1,37
Ученици Роми со попреченост	0,02	0,04	0,06
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0,01	0	0,01
Ученици за кои се изготвува ИОП	1,56	0,93	2,49
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0,02	0,02	0,04

со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од збирната анализа на податоците се воочува дека во севкупната настава од I до IX одделение со најголем процент или 15,06 % се застапени талентираните и надарените ученици, додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 7,92 %. Застапеноста на талентираните и надарените ученици кои учат на македонски и на албански јазик во одделенска и предметна настава е скоро идентичен, но разлика се воочува во застапеноста на учениците со потешкотии во учењето при што 12,85 % се застапени во паралелките на македонски јазик наспроти 7,92 % во паралелките на албански јазик. Оваа разлика се должи, пред сè на различната застапеноста на учениците Роми во македонските и албанските паралелки. Застапеноста во паралелките на македонски јазик изнесува 24,64 %, а во паралелките на албански јазик изнесува само 1,14 %.

Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 1,37 % и број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план, кој изнесува 2,49 %, ќе се констатира претходната состојба, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

Во однос на бројната состојба на учениците Роми кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 1,14 %, од кои со потешкотии во учењето се 0,14 %, а со попреченост тој број изнесува 0,06 %.

Врз основа на направената анализа на овие параметри може да се констатира дека процентот ученици Роми со потешкотии во учењето кој изнесува 0,14 % споредбено со севкупниот број ученици со потешкотии во учењето кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава и кој изнесува 7,92 % е огромна. Оваа разлика се должи на малиот број ученици Роми кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава, или 1,14 %.

Доколку се направи споредба на бројот ученици Роми со потешкотии во учењето (0,14 %) со севкупниот број ученици Роми кои посетуваат настава на албански јазик во одделенска и предметна настава кој изнесува 1,14 %, може да се констатира дека разликата е 9 пати помала во однос на учениците Роми со потешкотии во учењето. Овој сооднос на параметри е идентичен и кај учениците Роми со попреченост кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава. Со оглед на малиот број на ученици Роми кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава, овие резултати и соодноси намаат релевантност во донесувањето какви било заклучоци.

2.7. ПОДАТОЦИ ЗА ПРОЦЕНТУАЛНАТА СОСТОЈБА НА УЧЕНИЦИТЕ КОИ УЧАТ НА МАКЕДОНСКИ И АЛБАНСКИ ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКА И ПРЕДМЕТНА НАСТАВА



Табела 7:
Структура на примерокот ученици од I до IX одд. на македонски и албански јазик

Ученици со ПОП	Вкупно ученици од I до IX одд. на македонски јазик	Вкупно ученици од I до IX одд. на албански јазик	Вкупно ученици од I до IX одд. на македонски и албански јазик
Ученици Роми	24,64	1,14	25,78
Ученици со потешкотии во учењето	12,85	7,92	20,77
Ученици Роми со потешкотии во учењето	4,36	0,14	4,50
Надарени и талентирани ученици	16,22	15,06	31,28
Надарени и талентирани ученици Роми	0,49	4,25	4,74
Ученици со попреченост	4,21	1,6	5,81
Ученици со попреченост со наод и мислење	3,04	1,37	4,41
Ученици Роми со попреченост	0,55	0,06	0,61
Ученици Роми со попреченост со наод и мислење	0,22	0,01	0,23
Ученици за кои се изготвува ИОП	3,41	2,49	5,9
Ученици Роми за кои се изготвува ИОП	0,43	0,04	0,47

Во табеларниот приказ (табела 7) е прикажана процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава за секое одделение според: застапеност на ученици Роми, на ученици со потешкотии во учењето, ученици Роми со потешкотии во учењето, број на надарени и талентирани ученици, број на надарени и та-

лентирани ученици Роми, број на ученици со попреченост, број на ученици со попреченост со наод и мислење, број на ученици Роми со попреченост, број на ученици Роми со попреченост и со наод и мислење, број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план и број на ученици Роми за кои се изготвува индивидуален образовен план.

Од збирната анализа на податоците се воочува дека во севкупната настава од I до IX одделение со најголем процент 31,28 %, според податоците добиени од директорите, застапени се талентираниите и надарените ученици, додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 20,77 %.

Во однос на бројната состојба на учениците Роми кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 25,78 %, од кои со потешкотии во учењето се 4,50 %, а со попреченост тој процент изнесува изнесува 0,61 %.

Доколку се направи споредба на бројот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 4,41 % и број на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план кој изнесува 5,9 %, ќе се потврди истата констатација како и за учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

Табела 8:
Одговори на директорите во врска со изготвената програма за работа на училишниот инклузивен тим

Да	Не
83,1 %	16,9 %

Според тврдењата на директорите 83,1 % од училиштата имаат изготвена програма за работа на училишниот инклузивен тим, додека 16,9 % дале негативен одговор.

Табела 9:
Одговори на директорите во врска со изготвен акциски план за работа на училишниот инклузивен тим

Да	Не
67,6 %	32,4 %

Според тврдењата на директорите 67,6 % од училиштата имаат изготвено акциски план за работа на училишниот инклузивен тим, додека 32,4 % одговориле негативно.

Табела 10:
Одговори на директорите во врска со разработената процедура и образец за изготвување на индивидуален образовен план (ИОП) од страна на училишниот инклузивен тим (УИТ)

Да	Не
71,7 %	28,3 %

Поголем процент од директорите на училиштата или 71,7 % се изјасниле дека училишниот инклузивен тим има разработено процедура и образец за изготвување

индивидуален образовен план, додека 28,3 % се изјасниле негативно.

Директорите на училиштата кои се изјасниле дека училишниот инклузивен тим нема разработено процедура и образец за изготвување на индивидуален образовен план, во најголем процент или 34,6 % дале образложение дека не се обучени за таква активност; 30,8 % поради немање ученици со ПОП; 18,5 % дека до скоро немало училиштен инклузивен тим; 8,6 % дека причината е немањето комплетна служба од стручни соработници и 7,4 % дале образложение дека училиштето е во постапка на разработување процедура и образец за изготвување индивидуален образовен план (ИОП).

Табела 11:
Одговори на директорите во врска со разработената процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план (ИОП)

Да	Не
68,9 %	31,1 %

Голем процент од училиштата, односно 68,9 % има разработено процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план, а 31,1 % се изјасниле негативно, со образложение дека не посетувале обуки за таа намена и немаат

стручна служба за поддршка во реализација на оваа активност.

Врз основа на добиените одговори од директорите на училиштата се потврдува посебната **хипотеза 4**:

„Училишните инклузивни тимови во повеќето основни училишта во Република Северна Македонија имаат изготвено интерни акти, процедури и протоколи за сопственото работење (програма и акциски план за сопствената работа, процедура и образец за изработка на индивидуален образовен план за работа со ученик со посебни образовни потреби и процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план)“.

Табела 12:
Ставот на директорите во врска со обученоста на наставниците од одделенска и предметна настава за изготвување индивидуален образовен план

Одделенска настава		Предметна настава	
Да	Не	Да	Не
50,4 %	49,6 %	47,7 %	52,3 %

Половина од анкетираниите директори или 50,4 % се со став дека наставниците во одделенска настава умеат да изготват индивидуален образовен план.

Помалку од една половина од анкетираниите директори или 47,7 % се со став дека наставниците од предметна настава умеат да изготват индивидуален образовен план.

Табела 13:
Ставот на директорите во врска со обученоста на наставниците од одделенска и предметна настава за користење на методи на диференцијација

Одделенска настава		Предметна настава	
Да	Не	Да	Не
52,2 %	47,8 %	49 %	51 %

Повеќе од половина од анкетираниите директори, односно 52,2 % сметаат дека наставниците во одделенска настава умеат да користат методи за диференцијација.

Помалку од една половина од нив или 49 % се со став дека наставниците од предметна настава умеат да користат методи за диференцијација.

Табела 14:
Одговори на директорите во врска со вклученост на лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците

Да		Не	
54	23 %	181	77 %

Од вкупно 235 директори кои одговориле на прашањето за вклученоста на лични асистенти во помош и поддршка на ученикот, 181 или 77 % одговориле дека немаат лични асистенти, а 54 или 23 % одговориле потврдно.

Вкупно 54 основни училишта имаат лични асистенти: 21 училиште има по 1 асистент; 19 училишта – 2 асистенти; три училишта по 3 лични асистенти; 3 училишта по 4 асистенти; едно училиште - 5 асистенти; едно училиште - 6 асистенти и две училишта пријавиле по 9 асистенти.

Табела 15:
Ставот на директорите во врска со вклучените лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците

Дали е во роднинска врска со ученикот?	Што е по професија личниот асистент?	Поседува сертификат од посетена обука од МОН	Кој го ангажира/финансира личниот асистент?
94,8 % - не 5,2 % - да	34,8 % - дефектолог 17,9 % - средно стручно образование 17,8 % - психолог 10,7 % - одделенски наставник 3,6 % - социјален работник 2,7 % - педагог 2,7 % - предметен наставник 0,9 % - воспитувач 0,9 % - филолог 0,9 % - филозоф 0,9 % - јавна администрација 0,9 % - социолог 3,5 % - мајка 0,9 % - баба 0,9 % - сестра	74,8 % - не 25,2 % - да	38,3 % - семејството 61,7 % - општината

Од табеларниот приказ се гледа дека директорите на училиштата се изјасниле дека 94,8 % од вклучените лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците не се во роднинска врска со ученикот, наспроти 5,2 % кои се во роднинска врска со лицето со посебни образовни потреби.

Во однос на професијата на личните асистенти се воочува поголем дијапазон на професии од кои со најголем процент или 34,8 % се застапени дефектолози, 17,9 % се со професии со средно стручно образование, 17,8 % се психолози, 10,7 % се одделенски наставници. Со помал процент се застапени: социјален работник, педагог, предметен наставник, воспитувач, филолог, филозоф, јавна администрација, социолог, мајка, баба и сестра.

Во однос на поседувањето сертификат за посетена обука, 74,8 % одговориле дека

немаат сертификат и 25,2 % дека имаат сертификат за посетена обука за лични асистенти.

За тоа од кого се ангажирани или финансирани личните асистенти, 38,3 % од директорите го навеле семејството, а 61,7 % општината.

Табела 16:
Ставот на директорите во врска со активностите во кои се вклучени личните асистенти

Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите за време на часовите	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите во воннаставните активности	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите во додатна/дополнителна настава	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на физичките и седечките активности	Му помага на ученикот со ПОП во одржување на личната хигиена
92,2 %	80 %	76,5 %	69,5 %	59,1 %

Од табеларниот приказ се гледа ставот на директорите во однос на активностите во кои се вклучени личните асистенти: 92,2 % дека личните асистенти му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во извршување на задачите за време на часовите, 80 % дека му помагаат на ученикот во извршување на задачите во воннаставните активности, 76,5 % дека му помагаат на ученикот со ПОП во извршување на задачите во дополнителна настава, 69,5 % од директорите сметаат дека личните асистенти им помагаат на учениците со посебни образовни потреби во извршување на физичките и седечките активности и со најмала застапеност или 59,1 % се ставовите дека личните асистенти му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во одржувањето на личната хигиена.

Од овие показатели се констатира дека личните асистенти најголемо учество имаат во помош на учениците со посебни образовни потреби во извршувањето на

задачите за време на часовите што, пак, укажува дека личните асистенти во голема мера навлегуваат во компетенциите на педагошките асистенти, односно ја преземаат нивната улога во оваа мошне значајна активност за време на часот. Ако се има предвид и професијата на личните асистенти односно дека 17,9 % од нив се со средно стручно образование, тогаш е доведена во прашање соодветноста на поддршката која им се дава на учениците со посебни образовни потреби во процесот на учење, со што се потврдува седмата посебна **хипотеза**:

„Педагошките и личните асистенти немаат разграничени компетенции во поддршката која им ја даваат на учениците со посебни образовни потреби“.

Табела 17:
Одговори на директорите во врска со вклучените педагошки (образовни) асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците

Да		Не	
46	20 %	187	80 %

Во врска со вклученоста на педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците се изјасниле 233 директори на училишта.

Од нив 46 или 20 % пријавиле дека за помош и поддршка на ученици со посебни образовни потреби имаат педагошки асистенти; во 20 училишта има по 1 асистент; во 14 училишта по 2 педагошки асистенти; 4 училишта имаат по 3 педагошки асистенти; 3 училишта имаат по 4 педагошки асистенти; 3 училишта имаат по 5 и по едно училиште имаат 6, односно 9 асистенти.

Од табеларниот приказ се гледа дека директорите на училиштата се изјасниле дека 98,9 % од вклучените педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците се со високо образование, а 1,1 % се со средно образование.

Табела 18:
Ставот на директорите во врска со вклучените педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците

Степен на образование	Професија на педагошкиот асистент	Поседува сертификат од посетена обука од МОН	Кој го ангажирал/финансира педагошкиот асистент?
98,9 % - високо	23,4 % – дефектолог	60,6 % - да	77,7 % - општината
1,1 % - средно	23,4 % – одделенски наставник	39,4 %- не	22,3 % - семејството
	19,1 % – психолог		
	8,5 % – педагог		
	8,5 % – предметни наставници		
	3,1 % - филолог		
	2,1 % - социолог		
	2,1 % - логопед		
	2,1 % – филозоф		
	2,1 % – воспитувач		
	1 % – средно-економско		

Во однос на професијата на педагошките асистенти се воочува поголем дијапазон на професии од кои најголем процент или 23,4 % се дефектолози; 23,4 % одделенски наставници; 19,1 % се психолози, а 8,5 % се педагози и со ист процент се застапени предметните наставници. Со помал процент се застапени: социјален работник, филолог, социолог, логопед, филозоф, воспитувач и еден педагошки асистент е со средно економско образование.

Во однос на личните асистенти застапеноста на дефектолозите изнесува 34,8 %, а застапеноста на дефектолозите како педагошки асистенти е значително помала и изнесува 23,4 %. Одделенските наставници во улога на лични асистенти се застапени со 10,7 %, а во улога на педагошки асистенти со 23,4 %.

Во однос на поседување сертификат за посетена обука 60,6 % од педагошките асистенти одговориле дека имаат сертификат и 39,4 % дека немаат таков сертификат.

Споредено со личните асистенти се воочува голема разлика во поседувањето сертификати за посетена обука. Имено, 60,6 % од педагошките асистенти имаат сертификат, наспрема 25,2 % лични асистенти кои имаат сертификат и 39,4 % од педагошките асистенти немаат сертификат, наспроти 74,8 % лични асистенти кои немаат сертификат, што укажува на фактот дека педагошките асистенти се пообучени за помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби за разлика од личните асистенти.

Табела 19:
Одговори на директорите во врска со активностите во кои се вклучени педагошките асистенти

Учествува во административно - технички работи во училиштето	Учествува во работата на инклузивниот тим за ученикот	Соработува со наставникот во планирањето и реализацијата на наставата, изготвување и следење на ИОП	Соработува со стручната служба	Му помага на ученикот со ПОП во текот на наставата
3,2 %	62,8 %	85,1 %	97,9 %	97,9 %
Помага во вклучувањето на ученикот во заедничките активности со другите ученици и во воннаставните активности	Му помага на ученикот со ПОП во надминување на јазичните бариери	Му помага на ученикот во заедничките активности со другите ученици и во воннаставните активности	Соработува со локалната заедница	
95,7 %	72,3 %	95,7 %	67 %	

За тоа од кого се ангажирани или финансирани педагошките асистенти, 22,3 % од директорите го навеле семејството, а 77,7 % општината.

Споредено со ангажирањето и финансирањето на личните асистенти се воочува дека тие се во поголем број финансирани од семејствата - 38,3 %, наспрема 22,3 %, педагошките асистенти се во поголем број финансирани од општините 77,7 % наспрема 61,7 %.

Директорите на училиштата во однос на активностите во кои се вклучени педагошките асистенти ги дале следните одговори: 97,9 % одговориле дека педагошките асистенти соработуваат со стручната служба; 97,9 % дека му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во текот на наставата; 95,7 % од одговорите се дека му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во заедничките активности со другите ученици и во воннаставните активности; 95,7 % од директорите сметаат дека педагошките асистенти учествуваат во заедничките активности со другите ученици и во воннаставните активности; 85,1 % се со став дека педагошките асистенти соработуваат со наставникот во планирањето и реализацијата на наставата, изготвувањето и следењето на индивидуалниот образовен план, 72,3 % одговориле дека педагошкиот асистент му помага на ученикот со посебни образовни потреби во надминување на јазичните бариери; 67 % дека соработува со локалната заедница; 62,8 % одговори-

ле дека педагошкиот асистент учествува во работата на инклузивниот тим и 3,2 % дека учествува во административно-техничките работи во училиштето. Општа констатација е дека педагошките асистенти се приближно исто ангажирани во следните активности: соработката со стручната служба, помошта на ученикот со посебни образовни потреби во текот на наставата и во заедничките активности со другите ученици, во воннаставните активности, во заедничките активности со другите ученици, во планирањето и реализацијата на наставата, изготвувањето и следењето на индивидуалниот образовен план, во давањето помош на ученикот за надминување на јазичните бариери, соработката со локалната заедница и учеството во работата на инклузивниот тим.

Табела 20:
Одговори на директорите за тоа дали педагошкиот асистент истовремено реализира и активности на личен асистент

Да (број)	Процент
21	45,6 %

Од табеларниот приказ се гледа дека 21 или 45,6 % од педагошките асистенти истовремено реализираат и активности на личен асистент. Ако се земат предвид одговорите на директорите во врска со активностите во кои се вклучени лични асистенти (табела 14) тогаш се потврдува посебната хипотеза 8: **„Не постојат јасно**

утврдени професионални компетенции и стандарди за персоналните и педагошките асистенти во давањето поддршка на учениците со посебни образовни потреби”.

Табела 21:
Одговори на директорите за бројот на ученици со посебни образовни потреби со кои работи истовремено еден педагошки асистент за време на часот

Со еден ученик	Со двајца ученици
93 %	7 %

Од табеларниот приказ може да се констатира дека 93 % од директорите на училиштата одговориле дека секој педагошки асистент треба да работи само со еден ученик и 7 % од нив се изјасниле дека секој педагошки асистент треба да работи со двајца ученици со посебни образовни потреби.

Во однос на временскиот период од часот во кој педагошкиот асистент работи со ученикот со посебни образовни потреби, 84 % од директорите на училиштата се изјасниле дека педагошкиот асистент работи континуирано во текот на целиот час, а само 16 % дека се вклучува повремено во зависност од потребите.

Во однос на начинот на кој наставникот и педагошкиот асистент работат за време на часот: 54,3 % од директорите сметаат

дека наставникот работи со сите ученици, а педагошкиот асистент се вклучува со поддршка на ученикот со посебни образовни потреби врз основа на претходно утврден (договорен) план за реализација на часот, кој го направиле заеднички; 28,3 % се на став дека наставникот работи со сите ученици (вклучително и со ученикот со посебни образовни потреби), а педагошкиот асистент се вклучува повремено и му помага на ученикот со посебни образовни потреби и 8 % од директорите сметаат дека педагошкиот асистент работи со ученикот со посебни образовни потреби, а наставникот паралелно работи со останатите ученици, без претходен договор за начинот на кој ќе се реализира наставата.

Во однос на тоа кој профил е најсоодветен за работа како педагошки асистент: 34 % од директорите на училиштата се изјасниле дека најсоодветен е профилот дефектолог; 21,4 % сметаат дека е педагог; 20,2 % дека најсоодветен профил е психолог; 17,6 % се одлучиле за профилот на наставник и само 6,5 % сметаат дека најсоодветен за педагошки асистент е родителот на ученикот со посебни образовни потреби.

Табела 22:
Одговори на директорите за тоа што би требало да се подобри во функционирањето на училишниот инклузивен тим

Категории на одговор	Процент
Обуки за воспитно-образовниот кадар	41,8 %
Вработување дефектолози	18,7 %
Зајакнување на соработката со родителите	11,2 %
Почести состаноци, комуникација, соработка, размена на информации	8,8 %
Обезбедување соодветни инструменти за работа на тимот	6 %
Законско регулирање на работата на УИТ	5,2 %
Соработка со надлежните институции	5,2 %
Вработување асистенти	3,2 %

Од табеларниот приказ може да се констатира: 41,8 % од директорите на училиштата одговориле дека за подобро функционирање на училишниот инклузивен тим се потребни обуки за воспитно-образовниот кадар; 18,7 % сметаат дека е потребно вработување дефектолози; 11,2 % од директорите се на став дека е потребно зајакнување на соработката со родителите; 8,8 % сметаат дека почести состаноци, комуникација, соработка и размена

на информации би придонело за подобро функционирање на училишниот инклузивен тим; 6 % преферираат обезбедување соодветни инструменти за работа на тимот; 5,2 % акцентот го ставаат на законско регулирање на работата на училишниот инклузивен тим и соработка со надлежните институции и 3,2 % сметаат дека за подобро функционирање на училишниот инклузивен тим е потребно вработување асистенти.

Табела 23:
Одговори на директорите во однос на потребните ресурси за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште

Категории на одговор	Процент
Обуки на воспитно-образовниот кадар	49,3 %
Екипирање на УИТ со стручни соработници (особено дефектолози)	18 %
Обезбедување дидактички средства	11,2 %
Зајакнување на соработката со родителите	10,2 %
Законско регулирање на работата на УИТ	5,4 %
Вработување асистенти	3,9 %
Соработка со надлежните институции	1,9 %

Од табеларниот приказ може да се констатира: 49,3 % од директорите на училиштата се на став дека за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште потребни се обуки за воспитно-образовниот кадар; 18 % сметаат дека е потребно екипирање на училишниот инклузивен тим со стручни соработници (особено дефектолози); 11,2 % од директорите се на став дека е потребно обезбедување дидактички средства; 10,2 % сметаат дека зајакнувањето на соработката со родителите би придонела за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште; 5,4 % преферираат законско регулирање на работата на УИТ; 3,9 % акцентот го ставаат на вработување асистенти и 1,9 % сметаат дека за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште е потребна соработка со надлежните институции.

3. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

ПРИМЕРОК

Вкупниот примерок наставници кои одговорија на прашалникот изнесува 739. Од нив 262 се одделенски наставници, а 477 се од предметна настава. Во прилог 2 даден е приказ на училиштата од коишто се вклучија наставници во истражувањето.

Табела 24:
Број на наставници од одделенска и предметна настава кои одговориле на прашалникот

Број на наставници	Наставници од одделенска настава	Наставници од предметна настава
	262	477
Вкупно	739	

На табелата е прикажан бројот на наставници од одделенска и предметна настава кои одговориле на прашалникот. Вкупно одговориле 739 наставници од кои 262 се од одделенска настава и 477 од предметна настава.

Табела 25:
Застапеност на наставници од одделенска и предметна настава кои одговориле на прашалникот според полот

	Машки	Женски
Број на наставници според полот	106	633
Вкупно	739	

Табеларниот приказ се однесува на поделбата на наставниците според полот. Од вкупно 739 наставници 106 се од машки и 633 од женски пол, што укажува на

фактот дека соодносот на машки и женски наставници изнесува 1:6 (еден спрема 6).

На табеларниот приказ се гледа дека од вкупно 739 наставници на прашањето за нивната улога во изготвувањето на индивидуален образовен план (ИОП) одговориле 671 наставници, а 68 од нив не се произнеле по однос на ова прашање.

Од содржината и смислата на одговорите се воочува дека наставниците своите одговори ги даваат во насока со кого изготвуваат, наместо нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план.

Притоа 13,4 % од наставниците одговори-

Табела 26:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Недефинирани одговори	189	25,6 %
Изготвувам; давам мислење; редуцирам материјал и намалувам цели; прилагодувам програма; прилагодувам форми и методи на работа и барам помош; ги одредувам јаките и слабите страни на ученикот; дијагностичка проценка на можностите и способностите; планирање со прилагодување на наставните програми според нивото на сложеност; го планирам просторот во училницата; обезбедувам ресурси; поттикнувам поддршка од соучениците; планирам методи на оценување и рефлексива на постигањата; диференцирам цели, средства, форми, методи, стратегии и начини на оценување; консултирам стручна литература и Интернет; ги прилагодувам содржините; следење на ИОП.	162	21,9 %
Не сум изготвувал	99	13,4 %
Изготвувам во соработка со дефектолог	60	8,1 %
Изготвувам во соработка со стручната служба	55	7,4 %
Самостојно изготвувам	54	7,3 %
Изготвувам во соработка со инклузивниот тим во училиштето	28	3,8 %
Изготвувам во соработка со активот на наставници	14	1,9 %
Изготвувам во консултација со родителот	10	1,4 %
Не одговориле	68	9,2 %
Вкупно	739	

ле дека немаат ученици со посебни образовни потреби, односно дека не учествуваат во изготвување на индивидуален образовен план, 7,3 % одговориле дека самостојно/целосно/ со главна/значајна улога изготвуваат индивидуален образовен план, 8,1 % дека индивидуалниот образовен план го изготвуваат во соработка со дефектологот, а 7,4 % изготвуваат индивидуален образовен план во соработка со стручната служба во училиштето (психолог, педагог, дефектолог). Мал процент од наставниците 3,8 %, одговориле дека индивидуален образовен план изготвуваат во соработка со инклузивниот тим во училиштето, 1,9 % изготвуваат индивидуален образовен план во соработка со активите на наставници и 1,4 % од наставниците изготвуваат индивидуален образовен план во консултација со родител.

Само 21,9 % од наставниците дале соодветен одговор на прашањето, односно ја разбираат својата улога во процесот на изготвување на ИОП.

- ➔ „Мојата улога како наставник е да ги определам целите што сакам да ги постигнам, формите и методите што ќе ги применим и да побарам помош од стручните соработници.“
- ➔ „Набљудување на ученикот и одредување на неговите јаки и слаби страни.“
- ➔ „Согледување на иницијалната состојба/опис на когнитивните способности, мотивација, вештини, моторика, кому-

никација, согледување на моменталното ниво на постигање, определување јаки и слаби страни на ученикот, по што следува адаптирање на целите, определување на неопходните модификации, адаптации, помагала, опрема, како и начинот на оценување.“

- ➔ „Како дел од стручен актив по физичко и здравствено образование заедно со колегите изработуваме план и програма за работа по нашиот предмет, притоа, секогаш водиме сметка да ги детектираме јаките и слабите страни на ученикот, неговите афинитети, временската рамка за совладување на одредена методска единица или тема, методите кои ќе ги користиме, начинот на следење на постигањата на учениците и сл.“
- ➔ „Како наставник редовно ги следам учениците со ПОП и изготвувам ИОП за учениците за коишто има потреба, образложувајќи ги јаките и слабите страни, прилагоденоста на просторот според потребите, напредокот, подрачјата на поддршка, соработката и социјализацијата со соучениците и наставникот, однесувањето за време на часот и на одморот, периодот на опсервација со цел да се создаде стимулативна средина за развој на способностите и можностите на ученикот.“
- ➔ „По претходно мислење од дефектологот и во соработка со родителот вршам диференцијација на наставните цели, избирам соодветни средства, форми, методи и стратегии, начин на оценување во согласност на стилот на учење на ученикот и неговото моментално функционирање.“

Голем процент од наставниците 25,6 % дале несоодветни одговори на прашањето. **Од анализата на одговорите станува јасно дека тие не ја разбираат суштината на индивидуалниот образовен план, како и својата улога во неговото изготвување.**

- „Јас како наставник не сум компетентна да изготвувам ваков ИОП бидејќи моето образование е работа во нормални паралелки, а за вакви планови се компетентни стручни лица дефектолози коишто треба да си работат со тие деца.“
- „Улога на наставник кој се мачи за да ја прилагоди програмата за вакви ученици.“
- „Како предметен наставник по предметот информатика изработувам за свои потреби индивидуален образовен план.“
- „Ако се мисли на планирањата за реализација на наставата, сама ги подготвувам според предвидениот план и програма од Бирото за развој на образованието.“
- „Самостојно изработување на план за работа.“
- „Индивидуалниот план за личен развој го изготвувам врз основа на глобалните и тематските планови по информатика за шесто и седмо одделение, како и тематскиот план за проекти од информатика, со соодветно адаптирање на целите и методите кон индивидуалните потреби на ученикот со посебни потреби во зависност од неговите способности.“
- „Главна, директна, обрнувајќи внимание на минатата учебна година, разгледувајќи ги согледувањата од реализирани наставни часови.“
- „Лично ја изготвувам годишната програма по мојот предмет.“
- „Индивидуален образовен план предвидувам, подготвувам и реализирам во доменот на часовите предвидени за дополнителна и додатна настава.“
- „Индивидуален образовен план изготвувам сама, барајќи на Интернет пример, консултирајќи колеги, распрашувајќи се. Значи, мојата улога е целосна.“
- „Изработка на годишно и тематско планирање и разработка на посебните цели.“
- „Согласно годишните планови и програми секоја учебна година изготвувам свој план за работа за учебната година, според календарот за работа, потребите на годишниот план на училиштето и др.“
- „Не изготвувам план сама, туку користам веќе подготвен план и го прилагодувам на моите наставни планови и програми.“
- „По обуката спроведена во училиштето, изработив четири индивидуални образовни планови и ги применувам при оценување на учениците со посебни потреби.“
- „Индивидуален образовен план изготвувам со цел поефикасно искористување на часот (секој час има свои цели кои треба да се постигнат).“
- „Секоја година изработувам индивидуален образовен план без разлика дали во одделението има или нема деца со посебни образовни потреби.“
- „Изготвувам ИОП во тестовите, работните листови за оние ученици кои најслабо напредуваат во наставата.“

Табела 27:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Недефинирани одговори/не го познава процесот на следење	289	39,1 %
Не изготвувам ИОП	105	14,2 %
Евалвација и ревизија на ИОП (формативно и сумативно оценување); собирање докази во портфолио; пишување извештај	67	9,1 %
Секојдневно следам	62	8,4 %
Водење листи (чек и аналитички); тестови; домашни задачи; анегдотски белешки; усно испрашување; практични активности	57	7,7 %
Набљудување, помагање и бележење резултати	20	2,7 %
Следам на ниво на час	16	2,2 %
Самостојно следам	10	1,4 %
Рефлексција	9	1,2 %
Со помош од стручната служба	9	1,2 %
Следам преку индивидуалната работа со ученикот	8	1,1 %
Дефинирање на критериуми за постигнување	2	0,2 %
Не одговориле	85	11,5 %
Вкупно	739	

На табеларниот приказ се гледа дека од вкупно 739 наставници, 654 одговориле на прашањето за нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план, а 85 наставници не се произнеле во однос на ова прашање.

Од одговорите се забележува дека наставниците се фокусирале на објаснување на временскиот интервал на следење (како на пример „следам за време на час“ или „секојдневно следам“), но не и на начините на коишто тоа го прават.

Најголем процент на одговори (39,1 %) се однесуваат на несоодветен одговор што укажува на тоа дека наставниците не го познаваат доволно процесот на следење:

- „Директно не сум следела реализација на индивидуален образовен план, туку тоа било индиректно при реализација на индивидуален образовен план кај колегите.“
- „Не сум спровела такво следење.“
- „Седам и разговарам со учениците.“
- „Помагање, изнаоѓање начин како најлесно да се справи ученикот со своите способности, за да научи нешто.“

- „Долгорочно, среднорочно и краткорочно индивидуално следење.“
- „Немам потреба за следење на реализација на ИОП.“
- „Во нормални паралелки е многу тешко да се следат тие ученици затоа што се запоставуваат другите деца, па и индивидуалниот образовен план создава потешкотии за следење.“
- „За разлика од другите колешки што прават копии на програми и менуваат само име на дете, јас сама ја изготвив програмата согледувајќи ја реалната слика од претходно изнесеното.“
- „Реализирањето на индивидуален образовен план е дополнителна и стресна работа за наставникот.“
- „Се снаоѓам сама како знам и умеам, изнаоѓам решенија за кои сметам дека се соодветни.“
- „Редовно ја следам работата на ученикот преку анализа на работните листови кои ги изготвувам посебно за ученикот според индивидуалниот образовен план. Правам чек листи, односно рефлексии на истите и согледувам до каде се совладани целите. На ученикот му изготвувам и писмени проверки во исто време, како и на останатите ученици за да се чувствува рамноправно. Му давам шанса за усни одговори и ја следам неговата активност.“
- „Континуирано следење на односот на ученикот кон работата, соработка со другите ученици преку разговор со ученикот, чек листи и наставни листови со тежински нивоа.“

Многу мал процент од наставниците дале конкретни одговори, како на пример: Водење на листи (чек и аналитички); Тестови; Домашни задачи; Анегдотски белешки; Усно испрашување; Практични активности, како и Евалвација и ревизија на индивидуален образовен план (формативно и сумативно оценување); Собирање докази во портфолио; Пишување извештај.

- „Нивото на успешна реализација го констатирам преку следење на учениците и истовремено бележење на нивното постигање на ниво на еден наставен час (преку рефлексии) или во подолг период, преку мои лично изготвени записи во кои ја евидентирам секоја промена од различен аспект.“

На табеларниот приказ се воочува дека од страна на наставниците се добиени вкупно 1561 одговор кои се однесуваат на користење диференцијација во непосредната работа со децата со посебни образовни потреби.

Од добиените резултати може да се констатира дека наставниците применуваат диференцијација во сите сегменти на наставниот процес, во зависност од потребите, можностите и видот и степенот на попреченост или потешкотии, со кои се соочува ученикот со ПОП во процесот на наставата. Диференцијација на целите и очекуваните исходи вршат 2,2 % од наставниците, на содржините 1,4 %, на наставните материјали 0,6 %, на задачите и прашањата 3,8 %, на нагледните средства 14 %, на тестовите 1 %, на наставните листови 2 %, на време и простор 0,4 %, на критериумите за оценување 0,6 %.

Табела 28:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на користење/примена на методи на диференцијација во работата со ученици со посебни образовни потреби

Категории на одговор	Број	Процент
Индивидуална и индивидуализирана форма на работа	186	11,9 %
Несоодветни одговори/средства	126	8,0 %
Немам ученици со посебни потреби	122	7,8 %
Илустративен метод	87	5,6 %
Демонстративен метод	86	5,5 %
Метод на разговор	81	5,2 %
Метод на игра	70	4,5 %
Практична работа	64	4,1 %
Намалување на тежинското ниво на задачи и прашања	60	3,8 %
Метод на набљудување	55	3,5 %
Дијалошки метод	54	3,4 %
Работа во мали групи	53	3,4 %
Работа во пар	46	2,9 %
Визуелен метод	41	2,6 %
Не користам диференциран пристап	35	2,2 %
Прилагодување на целите и очекуваните исходи	34	2,2 %
Индивидуализирани наставни листови	32	2,0 %
Аудитивен метод	29	1,8 %
Текст метод	28	1,8 %
Примена на метод на усно изразување	27	1,7 %
Метод на цртање и боење	25	1,6 %
Помош од соученик/врсничка поддршка	23	1,5 %
Примена на ИКТ и асистивна технологија	23	1,5 %
Прилагодување на содржините	22	1,4 %
Прилагодување на нагледните средства	22	1,4 %
Експериментален метод	17	1,1 %
Метод на постапност	16	1%
Прилагодени тестови	15	1%
Прилагодување на критериумите за оценување	10	0,6 %
Дескриптивен метод	10	0,6 %
Заедничко работење	9	0,6 %
Прилагодување на наставните материјали	9	0,6 %
Метод на писмено изразување	9	0,6 %
Метод на пофалба и поттик	8	0,5 %
Прилагодување на време и простор	7	0,4 %
Метод на препознавање	6	0,4 %
Помош од личен асистент и дефектолог	6	0,4 %
Примена на различни техники во наставата (пауза за разјаснување, коцка, насочена фантазија, Венов дијаграм, грозд, дијамант, табела за предвидување, сложувалка, вртелешка, бура на идеи, мисловни мапи, бинго)	5	0,3 %
Примена на музика	3	0,2 %
Вкупно	1561	

Од диференцираните форми на работа најголем процент или 11,9 % од наставниците се изјасниле дека ја користат индивидуалната или индивидуализираната форма на работа со учениците со посебни образовни потреби. Примена на работа во мали групи користат 3,4 % од наставниците, а работа во парови 2,9 %.

ПРИМЕРИ

- ➔ *„Индивидуален пристап со мануелни наставни средства, упростени наставни единици кои сликовито му се презентираат на ученикот, наставни листови на кои се поставуваат сликовити прашања или прашања со заокружување, зголемени формати на наставни листови, нумерички задачи само со една операција.“*
- ➔ *„Прифаќање и почитување на личноста на ученикот, поврзување и проширување на знаењата со веќе познато, постапно предавање и учење, овозможување доволен простор за гласот на ученикот, работа во мали групи, индивидуален пристап на работа.“*
- ➔ *„Индивидуализирана и индивидуална настава.“*
- ➔ *„Користам индивидуален пристап, работа во парови и во мали групи.“*
- ➔ *„Индивидуална работа, работа во парови, каде што другиот ученик од парот ќе го насочува својот соученик со потешкотии во учењето да ги реализира целите за часот, демонстративен метод, метод на набљудување, преку слики, текст, снимки, симулации, да може да ги постигне очекуваните резултати за часот.“*

➔ *„Се применува индивидуализиран пристап со ученикот се користи врсничка поддршка преку обезбедување помош од другарче при одредени задачи, поттикнување на работа во парови, групи и слично. Се применуваат различни методи на работа со цел ученикот да се стимулира и анимира за да се насочи соодветно вниманието (метод на игра, метод на набљудување, илустративен метод, дијалогски метод, метод на практична работа и манипулативни активности).“*

➔ *„Најчесто индивидуален пристап или работа во парови со ученик добро ги постигнува поставените цели.“*

Од анализата на одговорите може да се констатира дека многу наставници не прават разлика помеѓу индивидуален и индивидуализиран пристап во непосредната работа на наставникот и ученикот.

Во однос на диференцијацијата на наставните методи, наставниците се произнеле дека применуваат различни методи кои се непосредно поврзани со индивидуалните можности, способности и потреби на детето со посебни образовни потреби. Со најголем процент или 5,6 % е застапен илустративниот метод, а за нијанса помалку или 5,5 % демонстративниот. Со 5,2 % е застапен методот на разговор, а 4,5 % од наставниците применуваат игровни активности. Наставниците најмалку го применуваат методот на постапност 1 %, методот на пофалба 0,5 %, метод на писмено изразување и дескриптивниот метод со 0,6% застапеност, методот на препозна-

вање 0,4 % и музика 0,2 %. Наставниците во мал процент или 0,3 %, применуваат и соодветни техники во пристапот на работа со ученици со посебни образовни потреби.

Високи 8 % од одговорите на наставниците не соодветствуваат со поставеното прашање за користење на диференцијација во работата со учениците со посебни образовни потреби, што укажува дека тие недоволно ја познаваат и применуваат диференцијацијата во непосредната работа со овие ученици.

ПРИМЕРИ:

- „Користам програма за индивидуализирано однесување.“
- „Методите се исти, а времето што е одвоено некогаш е изгубено, затоа што овие методи и оваа програма се претешки за овие деца.“
- „Интеракција наставник – ученик.“
- „Учење во заедница.“
- „Тивок приод.“
- „Директен метод.“
- „Во моето досегашно работно искуство сум препознавала ученици кои имаат некаква попреченост, но нивните родители не донеле медицинска белешка ниту, пак, сакаат да разговараат на оваа тема како проблем со кој се соочуваат. Сето тоа не ми дозволува да користам други методи кон овие ученици освен она што ми е пропишано, бидејќи тоа значи дека го кршам законот, односно се однесувам непрофесионално (своеглаво).“

- „Ги применувам оние методи кои ми ги посочува стручниот тим.“
- „Метод на минута чекање.“
- „Ги користам истите методи како и за другите ученици.“
- „Не сум доволно стручен за да направам диференцијација на ученици со посебни образовни потреби.“
- „Поради недостиг на соодветни обуки не сум запознат со методите на диференцијација.“
- „Не сме обучени на темата, истражувам на Интернет.“
- „Неприменливо.“
- „Честопати, за жал, импровизираме.“
- „Не се сметам за доволно обучена за користење стручни методи.“

Табеларниот приказ се однесува на различните одговори на наставниците од одделенска и предметна настава кои ги дале во однос на прилагодувањето на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост.

На ова прашање одговориле вкупно 764 наставници. Најголем процент од нив или 14,8 % не работеле со ученици со посебни образовни потреби. Голем процент се несоодветни одговори (13,6 %) што укажува на тоа дека наставниците недоволно или несоодветно ги прилагодувале условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост.

Табела 29:
Одговори на
наставниците
од одделенска
и предметна
настава во
однос на при-
лагодувањето
на условите,
методите и ак-
тивностите на
потребите на
учениците со
попреченост

Категории на одговор	Број	Процент
Нема ученици со посебни образовни потреби	113	14,8 %
Несоодветни одговори	104	13,6 %
Активности според можностите и способностите	84	11%
Според потребите на ученикот	75	9,8 %
Индивидуална работа/ индивидуален пристап	53	9%
Индивидуализирани наставни ливчиња	42	5,5 %
Место на седење на ученикот	37	4,8 %
Со поедноставени /диференцирани цели	34	4,45 %
Многу тешко	31	4%
Адаптација на нагледни средства (визуелни, аудитивни, тактилни)	30	3,9 %
Според видот на попреченост	29	3,8 %
Според степенот на попреченост	26	3,4 %
Со поддршка од друг ученик	25	3,3 %
Со помош на стручната служба /со акцент на дефектологот	22	2,9 %
Преку примена на методот на диференцијација	19	2,5 %
ИКТ во наставата	19	2,5 %
Преку прилагодени тестови и задачи	19	2,5 %
Работа во мали групи/чекор по чекор	17	2,2 %
Работа во парови	17	2,2 %
Преку игра	15	1,9 %
Намалување на критериумите	13	1,7 %
Намалување на содржините	11	1,4 %
Преку посебни задачи	10	1,3 %
Преку цртање и боење	10	1,3 %
Метод на разговор, илустративен, демонстративен	8	1%
Користење асистивна технологија	8	1%
Со помош на персонален (личен) асистент	7	0,9 %
Никако	5	0,65 %
Не ги прилагодувам	5	0,65 %
Му се дава повеќе време	5	0,65 %
Во зависност од моменталното расположение на ученикот	4	0,5 %
Адаптација на простор/мебел	4	0,5 %
Според желбите и интересот на ученикот	3	0,4 %
Пофалба	3	0,4 %
Вежби за развој на моториката	3	0,4 %
Вкупно	764	

ВО ПРИЛОГ НА ТВРДЕЊЕТО СЕ ПОСОЧЕНИТЕ ИСКАЗИ НА НАСТАВНИЦИТЕ:

- „На овие ученици им требаат посебни услови за работа, недоволна е посветеноста на нив на редовните часови, бидејќи работиме во паралелки во кои има од 27 до 30 ученици и секој ученик си има свои барања. Активностите се сосема различни од оние за редовната настава.“
- „Според промените на Месечината (таквите лица имаат друг вид однесување кога Месечината е, полна Месечина).“
- „Условите за работа се тие, како и за сите деца.“
- „Импровизација.“
- „Во моето досегашно работно искуство сум препознала ученици кои имаат некаква попреченост, но нивните родители не донеле медицинска белешка ниту, пак, сакаат да разговараат на оваа тематика како проблем со кој се соочуваат. Сето тоа не ми дозволува да користам други методи кон овие ученици освен она што ми е пропишано, бидејќи тоа значи дека го кршам законот односно се однесувам непрофесионално (своглаво).“
- „Кога паралелката е со 26 ученици или повеќе и имате едно дете со попреченост, навистина е умешност на наставникот да ги организира 40 - те минути и да се посвети на детето со попреченост и на останатите ученици.“
- „Се снаоѓам како знам и умеам.“
- „Најпрвин ги прилагодувам според неговото моментално расположение.“
- „Со оглед што во нашето училиште паралелките се со голем број ученици, речиси е невозможно да се работи со ваков вид ученици. Недостаток на време, услови, соодветни наставни средства, несоодветен наставен кадар.“
- „Условите, методите и активностите за потребите на учениците кои имаат каква било попреченост, не се на завидно ниво. За да се обезбедат услови за работа со ваков ученик потребно е повеќе време или помала паралелка за да се исполнат целите на часот за сите ученици.“
- „Доколку постои потреба, во зависност од истата, се исцрпуваат сите можности според потребите.“
- „Ги прилагодувам некако.“
- „Според составот на другите ученици.“
- „Во зависност од задачите кои се работат, се обрнува внимание на овие ученици на задолжителните часови и на часовите за дополнителна настава.“
- „Со комбинација на музика, уметност и мултимедија.“
- „Се обезбедуваат дидактички материјали, нагледни средства кои ќе му олеснат на ученикот да усвои знаења.“
- „Според тоа колкава е неговата концентрација, во кој дел од денот може и што може да направи.“
- „На големиот час соодветно планирам време за индивидуална работа со ученикот, или предвидувам активности кои ученикот ги работи со образовниот асистент.“

- „Се обрнува внимание на начинот на кој ученикот полесно учи, односно стилот на учење.“
- „Според сознанијата до кои доаѓам од самостојно истражување или, пак, од малкуте насоки и знаења стекнати на посетените обуки.“
- „Во зависност од моменталното расположение на ученикот.“
- „На почетокот на часот им ја задавам задачата и ги следам во текот на часот.“

→

Мал, но значаен дел од наставниците, односно (4%), акцентот го ставаат на тешкотиите со кои се соочуваат при прилагодувањето на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост. Во прилог на ова тврдење се дел од одговорите на наставниците:

- „Се обидувам да жонглирам помеѓу барањата и потребите на учениците со посебни образовни потреби, иако е многу тешко бидејќи учениците со посебни потреби бараат големо внимание кое останатите ученици не дозволуваат да го добие (поради нивната егоцентричност која е резултат на самата возраст.“
- „Тешко оди усогласувањето, посебно ако ученикот одбива да соработува, а се наоѓа во одделение со над 20 ученици.“
- „Многу тешко за условите, се работи на социјализација на ученикот кон другите ученици и обратно, прифаќање на ученикот од страна на другите ученици.“

- „Многу тешко бидејќи нема услови.“
- „Многу тешко, за нив е потребна посебна програма и посебни наставници што навистина ќе ги опишменат децата.“
- „Тешко, тоа ми одзема многу време од реализацијата на наставата кон другите ученици.“
- „Не е лесно, бидејќи условите не го дозволуваат тоа, голем број ученици во паралелка.“
- „Прилично тешко.“
- „Многу тешко е во спортска сала да се реализира и прилагоди наставата со сите ученици, вклучувајќи и дете со потешкотии.“
- „Тешко балансирам помеѓу другите ученици и ученикот со ПОП, ми треба повеќе време.“
- „Многу тешко и воопшто немаме посебни услови за таков начин на работа.“

Прилагодувања на активностите според можностите и способностите на учениците со посебни образовни потреби применуваат 11 % од анкетираниите наставници, а според потребите на учениците со посебни образовни потреби, прилагодувања прават 9,8 % од анкетираниите наставници.

ПОЗИТИВНИ ПРИМЕРИ НА
ПОСЕОПФАТНО ПРИЛАГОДУВАЊЕ
НА УСЛОВИТЕ, МЕТОДИТЕ И
АКТИВНОСТИТЕ НА ПОТРЕБИТЕ
НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОПРЕЧЕНОСТ:

- ➔ „Најчесто ученикот седи во моја непосредна близина за да се чувствува сигурно и безбедно. Понекогаш ангажирам и ученик (асистент) кој му помага на ученикот со посебни потреби. Изготвувам наставни листови, избирам интересни текстови, мапи, квизови кои ќе му го привлечат вниманието.“
- ➔ „Условите се создадени со самото воспоставување тотална соработка со родителите и целосна координација со стручната служба и директорот на училиштето, а одлични услови за работа ми нуди и самото училиште, кое набавува од нагледни и наставни средства, сè што е потребно. Практикувам предавање во мали групи, исто така, активности за слушање, користам доста често аудио-визуелни наставни средства, ИКТ во наставата, користам различни илустрации (готови), направени од мене, но и од самите деца. Внимавам на нивната концентрација (траење), вметнувам игри во текот на реализацијата на работните задачи.“
- ➔ „Ученикот е одлично прифатен од соучениците и ги има истите услови како и другите, има доволно простор за движење и работа, често има исти активности, работи во група и со партнер. Кога е потребна поголема помош со индивидуален пристап, поттикнување, пофалби и охрабрување се исполнуваат целите.“
- ➔ „Самостојна работа, ја вршат сами во клупа за да се намали можноста

за попречување и намалување на концентрацијата, работа во пар е со различни ученици или со наставникот. Методите се најчесто аудио-визуелни, пишување, дијалог. Активностите се најчесто поврзување на слика и збор, на делови на едноставни искази или учење напамет кратки песнички.“

- ➔ „Преку изработување наставни листови адаптирани за нивните цели, изработување повеќе нагледни средства, обезбедување различен манипулативен материјал за реализирање на активностите, како и работа со ученик ментор кој помага во реализирањето на активностите.“
- ➔ „Материјалите, методите и техниките во наставата се адаптирани, што подразбира користење различни материјали (визуелни, сликовни, звучни, конкретни предмети кои се неопходни во поддршката при учењето на децата (учениците), прилагодени работни листови и задачи за вежбање, како и учебници, различен пристап како учење „чекор по чекор“, учење со искуство, практичен метод, работа во парови и сл..“
- ➔ „Примена на кратки и јасни упатства, објаснување и разговор со примена на променлива интонација на гласот, да се даде доволно време на завршување на соодветна активност, да не се применува притисок, да не се применува прашална форма „дали сакаш“, туку да се понуди опција за избор со налагање на две или три слични активности, поврзување на содржината и задачите со интересот, примена на почести паузи, примена на подвлекување и потенцирање на главните факти од инструкциите и лекциите, повеќекратно повторување на информациите,

примена на сликовито изразување на делови од материјалот, примена на илустрации и конкретен материјал.“

Од посочените одговори се воочува дека наставниците не прават јасна дистинкција помеѓу методи и форми на работа, како и помеѓу активности и нагледни средства и дидактички материјали.

стови 5,5 %, според намалени цели 5,3 %, преку секојдневно следење на секој час 5,1 %, преку набљудување цртежи и изработки на учениците 4,7 %, преку ученичко портфолио 3,6 % и преку самооценување 3,4 % од наставниците го вршат следењето на постигањата на учениците со посебни образовни потреби.

Табела 30:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на начинот на кој ги следат постигањата на учениците со посебни образовни потреби

Категории на одговор	Број	Процент
Немам таков ученик/не следам	104	14,1 %
Чек листи (скали на проценка, бодовни листи)	100	13,5 %
Усни и писмени одговори	100	13,5 %
Усна повратна информација	99	13,4 %
Прилагодени тестови	79	10,7 %
Индивидуализирани наставни листови	41	5,5 %
Според намалени цели	39	5,3 %
Секојдневно/на секој час	38	5,1 %
Набљудување	35	4,7 %
Цртежи и изработки на учениците	35	4,7 %
Ученичко портфолио	27	3,6 %
Самооценување	25	3,4 %
Не одговориле	17	2,3 %
Вкупно	739	

Од табелерниот приказ може да се констатира дека од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава, само 17 не дале одговор во начинот на кој ги следат постигањата на учениците со посебни образовни потреби, а 14,1 % одговориле дека немаат таков ученик. Чек листи (скали на проценка, бодовни листи) и усни и писмени одговори применуваат 13,5 % од наставниците, а 13,4 % од наставниците преку усна повратна информација, ги следат постигањата на учениците со посебни образовни потреби. Прилагодени тестови за следење на постигањата применуваат 10,7 %, индивидуализирани наставни ли-

Од изнесеното може да се заклучи дека најзастапени начини за следење на постигањата на учениците со посебни образовни потреби кои наставниците ги применуваат во наставата се чек листи (скали на проценка, бодовни листи), усни и писмени одговори и усна повратна информација.

КОНКРЕТНИ ПРИМЕРИ ОД НАСТАВНИЦИТЕ:

- ➔ *„Во дневната подготовка ги одредувам целите што треба да се постигнат на часот, а воедно и избирам соодветни активности со кои ќе се остварат тие цели – наставни ливчиња со планирани активности, задачи и прашања. Изработките ги прибирам во портфолиото за тој ученик.“*
- ➔ *„Секој час го следам постигањето на ученикот со посебни образовни потреби. На секои три седмици барам повратна информација од родителот за напредокот на ученикот, како и за заинтересираноста за предметот. Еднаш месечно доставувам барање до педагогот и психологот да присуствуваат на мојот час каде што има ученик со посебни образовни потреби и барам повратна информација од нив во врска со мојот начин на работа.“*
- ➔ *„Се следи секојдневно, на крајот од месецот правам анализа на постигнатите цели и доколку не се постигнати повторно се навраќам на истите. Со гледување на постигањата на крајот од тромесечјата и полугодието и, по потреба, ревизија на ИОП. Показатели на успех-цртежи, наставни листови, одговори на прашања и сл.“*
- ➔ *„Преку усни и писмени одговори-цртежи, инструменти за следење на постигањата: практично проверување, опсервација, адаптирани наставни листови изготвени посебно за нив, тестови прилагодени на индивидуалните можности и способности, индивидуални изработки на учениците. Тежината на планираните задачи задолжително е приспособена на индивидуалните способности на учениците.“*

Врз основа на добиените резултати кои се однесуваат на ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања, нивна анализа и интерпретација, може да се констатира дека се потврдува петтата посебна **хипотеза:**

„Наставниците во основните училишта во голем дел не се обучени за изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања“.

Од табеларниот приказ се воочува дека од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава, најголем процент или 21,1 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученик со посебни образовни потреби од страна на педагогот е консултативна, 15,7 % сметаат дека е советодавна, 9,5 % се изјасниле за разговор како тип на поддршка, 6,4 % добиваат поддршка во планирање на наставата и 5,1 % дека поддршката од педагогот ја добиваат при изработката на индивидуалниот образовен план. Поголем процент од анкетираниите наставници или 10,7 % одговориле дека нема педагог во училиштето, 8,1 % дека немаат ученик со посебни

Табела 31:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на стручниот соработник / педагогот

Категории на одговор	Број	Процент
Консултативна	156	21,1 %
Советодавна	116	15,7 %
Нема педагог во училиштето	79	10,7 %
Разговор	70	9,5 %
Немам ученик со ПОП	60	8,1 %
Не добивам поддршка	55	7,4 %
Планирање на наставата	47	6,4 %
Изработка на ИОП	38	5,1 %
Изработка на дидактички материјали	35	4,7 %
Посета на час	27	3,6 %
Го зема ученикот и индивидуално работи со него	26	3,5 %
Минимална	18	2,4 %
Морална	12	1,6 %
Вкупно	739	

образовни потреби и 7,4 % дека не добиваат поддршка од педагогот во работата со ученикот со посебни образовни потреби. Помал процент од наставниците или 4,7 % одговориле дека поддршката која ја добиваат од педагогот е при изработката на дидактичките материјали, 3,6 % преку посета на час, 3,5 % одговориле дека педагогот го зема ученикот и индивидуално

работи со него, 2,4 % се изјасниле дека поддршката што ја добиваат од педагогот е минимална и 1,6 % од наставниците дека поддршката која ја добиваат од педагогот во однос на учениците со посебни образовни потреби е само од морален аспект.

Најголем дел од наставниците одговориле дека поддршката ја добиваат пред часовете.

Табела 32:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на стручниот соработник / психолог

Категории на одговор	Број	Процент
Советодавна	199	26,9 %
Консултативна	166	22,5 %
Нема психолог во училиштето	65	8,7 %
Немам ученик со ПОП	60	8,1 %
Не добивам поддршка	50	6,7 %
Во изработка на ИОП	50	6,7 %
Емоционална поддршка	49	6,6 %
Интерни обуки за приближување на тематиката	29	3,9 %
Социјализација	27	3,6 %
Тестирање	24	3,2 %
Следење на реализацијата на поставените цели	20	2,7 %
Вкупно	739	

Од табеларниот приказ се воочува дека од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава најголем процент или 26,9 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на психологот е советодавна, 22,5 % сметаат дека е консултативна, 6,7 % дека поддршката од психологот ја добиваат при изработката на индивидуалниот образовен план и 6,6 % се изјасниле за емоционална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби.

Поголем процент од анкетираниите наставници или 8,7 % одговориле дека немаат психолог во училиштето, 8,1 % дека немаат ученик со посебни образовни потреби и 6,7 % дека не добиваат поддршка од психологот во работата со ученикот со посебни образовни потреби. Помал процент од наставниците или 3,9 %, одговориле дека поддршката која ја добиваат од

психологот е во интерни обуки за приближување на тематиката, 3,6 % во процесот на социјализација на ученикот со посебни образовни потреби, 3,2 % одговориле дека психологот им помага во процесот на тестирање на ученикот и 2,7 % дека поддршката од психологот е во однос на следењето на реализацијата на поставените цели. Најголем дел од наставниците истакнале дека поддршката ја добиваат пред часовите.

Од табеларниот приказ се воочува дека од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава најголем процент или 35,8 % се изјасниле дека немаат дефектолог во училиштето. 16,2 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученик со посебни образовни потреби од страна на дефектологот е во изработка и следење на ИОП. 9,1 % од наставниците се произнеле дека поддршката која ја добиваат од дефектологот е од консултативен ка-

Табела 33:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на стручниот соработник / дефектологот

Категории на одговор	Број	Процент
Нема дефектолог во училиштето	265	35,8 %
Во изработка и следење на ИОП	120	16,2 %
Консултативна	67	9,1 %
Индивидуална работа	65	8,8 %
Советодавна	63	8,5 %
Немам ученик со ПОП	60	8,1 %
Изработка на материјали	52	7 %
Адаптирање на училниците	32	4,3 %
Не добивам поддршка	15	2 %
Вкупно	739	

рактер. 8,8 % од наставниците добиваат поддршка од дефектологот во индивидуалната работа со ученик со ПОП, а 8,5 % се изјасниле дека поддршката која ја добиваат од дефектологот е советодавна. 8,1 % од наставниците немаат ученик со ПОП, 7 % наставници, соработка со дефектологот остваруваат во делот на изработка на материјали, 4,3 % во адаптирање на училишните и 2 % наставници се изјасниле дека не добиваат поддршка од дефектологот во училиштето.

Најголем дел од наставниците истакнале дека поддршката ја добиваат пред часоците. Доколку се направи споредба на видовите поддршка која најмногу ја добиваат наставниците од страна на педагогот, психологот и дефектологот, ќе констатираме дека педагогот во најголема мера е фокусиран на консултативната поддршка 21,1 %, советодавната 15,7 % и поддршка во вид на разговор 9,5 %. Психологот е првенствено ориентиран на советодавната поддршка 26,9 %, консултативната 22,5 % и поддршката во изготвување индивидуален образовен план 6,7 %, додека приоритетната поддршка од дефектологот која ја добиваат наставниците е изработка и следење на ИОП 16,2 %, консултативната 9,1 % и индивидуалната работа со ученикот со ПОП 9,1 %.

Во однос на поддршката која ја добиваат наставниците треба да се истакне и недостатокот на педагог 10,7 %, психолог 8,7 % и дефектолог 35,8% во училиштата.

Ова укажува на фактот дека училишните инклузивни тимови во сите редовни основни училишта во Република Северна Македонија не се комплетирани со потребните стручни соработници, педагог, психолог и дефектолог со што и се потврдува посебната **хипотеза 1**:

„Училишните инклузивни тимови во повеќето редовни основни училишта во Република Северна Македонија структурно не соодветствуваат со член 51 од Законот за основно образование, според кој, инклузивниот тим е составен од педагог, односно психолог во училиштето, наставникот на ученикот, родителот, односно старателот на ученикот, дефектолог, доколку има во училиштето и по потреба може да се вклучи и лекарот на ученикот“.

Од табеларниот приказ може да се констатира дека од страна на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на обуки кои ги имаат следено изминатите три години, за зајакнување на личните компетенции за работа со учениците со посебни образовни потреби, се добиени вкупно 746 одговори.

Одговорите се прикажани на горната табела според темата на обука и провајдерот.

Обуките организирани од страна на Бирото за развој на образованието во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование и со поддршка на УНИЦЕФ се следени од голем процент наставници или 18,6 %. Тие се структурирани во не-

Табела 34:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на обуките кои ги имаат следено изминатите три години за зајакнување на личните компетенции за работа со ученици со посебни образовни потреби

Категории на одговор	Број	Процент
Не сум следел/а обука	342	45,8 %
Следена обука преку дисеминации во училиште	124	16,6 %
Теми на обуките:		
Модули за обука во рамки на програмата за инклузивно образование, УНИЦЕФ, Биро за развој на образованието и Македонски центар за граѓанско образование	139	18,6 %
Дислексија, Здружение „Ајнштајн“	33	4,4 %
Употреба на асистивна технологија во работата со учениците со ПОП	33	4,4 %
Работа со деца со аутизам	14	1,9 %
Обука организирана во рамки на програмата „Општина по мерка на граѓаните“	12	1,6 %
Инклузија на ученици со ПОП „Отворете ги прозорците“	12	1,6 %
Инклузивно образование, Еразмус+ проекти	9	1,2 %
Развој на комуникациски и социјални вештини кај деца со аутизам „Сина светулка“	8	1,1 %
Работа со деца со ПОП, Британски совет	4	0,5 %
Работа со надарени и талентирани ученици	4	0,5 %
Како до квалитетно инклузивно образование, Институт Отворено општество	2	0,3 %
Обука за инклузија на ученици со оштетен вид	2	0,3 %
Постапки и инструменти за евалвација на учењето и поучувањето, „Континуум“	2	0,3 %
Инклузија на деца со ПОП, „Коучинг“	2	0,3 %
Работа со надарени и талентирани ученици	2	0,3 %
Работа со деца со ПОП, Peace Corps	2	0,3 %
Вкупно	746	

колку модули: Модул 1 „Визија, теорија и концепти“; Модул 2 „Работење заедно за создавање инклузивни училишта“; Модул 3 „Средини кои го помагаат индивидуализираното учење“; Модул 4 „Формативно

оценување кај учениците со потешкотии во учењето“; Модул 5 „Диференцирана настава во инклузивна училница“; и Модул 6 „Индивидуална поддршка на ученици со потешкотии во учењето“. Дисеминациите коишто ги навеле наставниците (16,6 %) се

однесуваат токму на содржините од овие модули.

Голем процент од наставниците, односно 45,8 % одговориле дека воопшто немаат следено обука во текот на последните три години, со што се потврдува помошната **хипотеза 3:**

„Голем дел од наставниците во основни училишта во Република Северна Македонија не посетувале обуки за зајакнување на личните компетенции за работа со ученици со посебни образовни потреби, т. е. не се доволно обучени за изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на диференцијација во наставата, прилагодување на условите, методите и активностите за потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања“.

Во табеларниот приказ се содржани одговорите на наставниците од 90 основни училишта во кои се вклучени лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на ученик со попреченост.

Од вкупно 137 одговори 25,5 % се несоодветни.

Најголем процент од наставниците (59,9 %) работните задачи за личен асистент ги поистоветуваат со работните задачи на педагошкиот асистент.

ПРИМЕРИ:

- ➔ „Секојдневна придружба и помош во следењето на наставата.“
- ➔ „Помош во сите делови од часот и сите поставени задачи.“
- ➔ „Личниот асистент му помага на ученикот за време на часот, а друг асистент за надвор.“
- ➔ „Му помага на ученикот во сите сегменти на часот.“
- ➔ „Следат часови заедно со учениците и се вклучуваат и помагаат во реализација на целите и задачите.“

Скоро 26 % од наставниците дале несоодветни одговори во однос на работните задачи коишто ги реализираат личните асистенти.

Табела 35:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на помош и поддршка која личните асистенти ја даваат на ученикот со попреченост

Категории на одговор	Број	Процент
Работи задачи за педагошки асистент/за време на часот	82	59,9 %
Несоодветни одговори	35	25,5 %
Извршување секојдневни обврски/поддршка на ученикот во задоволување на физичките/личните потреби	20	14,6 %
Вкупно	137	

- „Тоа што го гледам во училиштето со личните асистенти сметам дека повеќе им пречи на овие ученици отколку што им помага.“
- „Ги следат учениците во секоја активност и тоа не го прават на незабележителен начин и кога му е потребна поддршка на ученикот, со ваквото нивно однесување децата се обележени и издвоени од другите, а тоа не е инклузија.“
- „Асистентот доаѓа на час, седи до ученикот, ја следи наставата и му помага во извршувањето на задачите за време на часот.“

Само еден мал процент, т. е. 14,6 % од наставниците одговориле дека личните асистенти се вклучени во извршувањето на секојдневни обврски/поддршка на ученикот во задоволување на физичките/личните потреби, односно ги посочиле работните задачи кои соодветствуваат на профилот личен асистент.

ПРИМЕРИ:

- „Му помага на ученикот во извршување на секојдневните обврски: да ги извади книгите, да ги нареди на масата, го придружува во тоалет, го прошетува за време на часот кога е многу вознемирен, му ја придржува раката за време на пишувањето, му ги појаснува парцијално задачите, настојува да препише, заедно ги пополнуваат наставните листови, го спречува да повреди другарче, да фрла и да превртува предмети низ училницата, го држи за рака на часот по физичко образование со што ги исполнува моите барања и учествува во игра.“
 - „Личниот асистент му помага за извршување на физичките потреби на ученикот.“
 - „Му помага на ученикот во извршување на личните потреби.“
 - „Да му помогне на ученикот во личните потреби: јадење (исхрана), одење во тоалет, качување и симнување по скали, одење од еден до друг кабинет.“
 - „Му помага на ученикот за непречено движење низ училиштето.“
 - „Помош при физичките активности.“
- Соработката со личните асистенти наставниците ја оцениле на следниот начин:**
- „Асистентот ги следи моите упатства и насоки (додека објаснувам на ученикот) и помага во реализацијата на дадените вежби со што непречено може да се одвива наставниот процес.“
 - „Ми помага во совладувањето на материјалот на детето со посебни потреби.“
 - „Консултирање и одредување на активности кои можат да се исполнат од ученикот.“
 - „Коректна и строго професионална, а сè со цел да се помогне на ученикот со пречки во развојот.“
 - „Полна со разбирање, се трудиме во интерес на ученикот да ги изедначиме барањата и очекувањата. Се договараме за тежината, обемот и длабочината на задачите, прифаќам кога навестува дека знае тоа што на часот заради средината не може да го покаже.“
 - „Помага за време на часот при реализацијата на поставените барања и во воннаставни активности.“

- „После секој работен ден се состанувавме, ги разменувавме согледувањата од работниот ден и разговаравме какви методи да употребиме за полесно да ја реализираме наставната содржина.“
- „Разговор за напредокот на ученикот со пречки во развојот во совладувањето на наставните содржини, неговата социјализација и помошта околу изведувањето на активностите.“
- „Разговор и споделување информации.“
- „Се договараме за насоките и содржината што треба да ја совлада.“
- „Секојдневна комуникација со асистентот, во врска со наставните листови, напредокот на ученикот, потребата за промена на активности и сл.“
- „Соработката е на многу задоволително ниво.“
- „Бидејќи придружникот е дипломиран дефектолог неговата улога е како личен и педагошки асистент.“
- „Соработката е одлична. Ги давам насоките и упатствата како да се работи на часот и дома сè со цел да се постигнат предвидените цели.“
- „Соработката е одлична и се постигнуваат позитивни резултати“.
- „Соработката е одлична, образовниот асистент ги следи моите насоки за работа, многу му помага на ученикот да остане сконцентриран на задачата и да ја заврши во предвиденото време.“

Во табеларниот приказ се содржани одговорите на наставниците од 78 основни училишта во кои се вклучени педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на ученик со попреченост.

Табела 36:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на видот на помош и поддршка која педагошките асистенти ја даваат на ученик со попреченост

Категории на одговор	Број	Процент
Помага за време на часот	33	30,8 %
Несоодветен одговор/помешено со компетенции на личен асистент	31	29 %
Совладување на училишниот материјал/наставните содржини	16	14,9 %
Совладување на целите	8	7,5 %
Му помага на наставникот	5	4,7 %
Помага во воннаставните активности	4	3,7 %
Индивидуални часови/Работи индивидуално	4	3,7 %
Развој на говор	3	2,8 %
Дава несоодветна помош на ученикот/личен асистент	3	2,8 %
Вкупно	107	

Од вкупно 107 одговори, 29 % се несоодветни.

Најголем процент од наставниците (30,8 %) одговориле дека педагошкиот асистент е вклучен во непосредната работа со ученикот со посебни образовни потреби за време на часовите во совладување на наставните цели и содржини.

ПРИМЕРИ:

- ➔ *„Редовно следење на постигањата за време на часот, помош, поддршка, мотивација, ангажираност, комуникација и сл.“*
- ➔ *„Му помага на ученикот да ја следи наставата, го придружува на некои часови, пренесува информации до родителот и комуницира со наставниците и стручната служба. Учествува во изработка на ИОП и помага во изработка на дидактички материјали (наставни листови и тестови во соработка со наставниците).“*
- ➔ *„Помага, објаснува, работи со ученикот, учат заедно за подготовка на писмени и тестови.“*
- ➔ *„Неговата задача е да му помага на ученикот полесно да ги заврши обврските и да одговори на поставените барања, да го следи напредокот, да соработува со наставникот и да работи по насоки дадени од наставникот, може да дава предлози и идеи за подобрување на успехот, но не го оценува ученикот, го мотивира и насочува ученикот на час, ја следи неговата социјализација, како и неговата самостојност и грижа за себе.“*

➔ *„Образовниот асистент не присуствува на часовите, помага во совладување на материјалот според можностите и способностите на ученикот.“*

Само 4,7 % од наставниците одговориле дека педагошкиот асистент му помага/му дава поддршка на наставникот, 3,7 % од наставниците одговориле дека педагошките асистенти работат индивидуално со ученикот и оваа работа е, главно, како рехабилитациски третман, а 2,8 % посочиле дека педагошкиот асистент реализира активности кои се својствени за работата на личниот асистент.

ПРИМЕРИ

- ➔ *„За време на часовите подетално го објаснува она што не може да го види, му диктира план од табла, му помага за полесно да дојде до приборот, да се движи низ училиштето.“*
- ➔ *„Помага во насочување од кабинет во кабинет, образовна поддршка за време на часовите и прифаќање и испраќање на учениците со попреченост.“*

Наставниците ја оцениле соработката со педагошките асистенти на следниот начин:

- ➔ *„Интеракција која обезбедува функционирање на индивидуалниот образовен план.“*
- ➔ *„Како придружба бидејќи и тие лица не се квалификувани за ученици со попреченост.“*

- „Комуникација, како да му се олеснат работите на ученикот, што се случува со него во текот на наставните часови, како напредува и како соработува за време на часовите.“
- „Му ја кажувам целта на наставната содржина што треба да се заврши тој час и му давам објаснување за истата за да може да работи со ученикот.“
- „Пред часот го запознавам со целите што треба да ги оствариме со ученикот на часот. Му давам наставно ливче со задачи по кои се работи во текот на часот, со одбирање на најлесен метод за усвојување на материјалот. Мојата контрола е во секој слободен момент од работата со останатите ученици. Често соработуваме и претходниот ден, па и асистентот изготвува наставно ливче и носи нагледни средства и помагала за работа со ученикот со посебни образовни потреби.“
- „Соработката во изработката на индивидуалниот образовен план е поедноставна затоа што добивам насоки од асистентот кој го познава ученикот подолго од мене како наставник. Асистентот редовно бара насоки, активности и објаснување на целите на наставата. При индивидуалните активности, кога има потреба од поттикнување, насочување, мотивирање на ученикот или целосно издвојување на ученикот, педагошкиот асистент ни помага нам на наставниците, а со тоа и на ученикот.“

Табела 37:
Одговори на наставниците од одделенска и предметна настава за поуспешна реализација на инклузивното образование во училиштата

Категории на одговор	Број	Процент
Соодветни обуки/семинари	230	31,1 %
Поголемо вклучување на стручни лица/соработници во училиштата	174	23,5 %
Вклучување лични и педагошки асистенти	96	13 %
Опременување на училиштата со соодветни ресурси/опрема (дидактички материјали, литература, асистивна технологија)	92	12,4 %
Да се разграничат учениците што треба да учат во редовните, односно во посебните училишта	57	7,7 %
Зајакнување на соработката со родителите	38	5,1 %
Намалување на бројот на ученици во паралелки каде што се вклучуваат ученици со ПОП	27	3,6 %
Поддршка од Бирото за развој на образованието, да изготви унифициран ИОП и да го регулира оценувањето на учениците што работат според ИОП	25	3,3 %
Вкупно	739	

Во табеларниот приказ се содржани одговорите на 739 наставници од одделенска и предметна настава кои се однесуваат на предлози за поуспешна реализација на инклузивното образование во училиштата.

Најголем процент од наставниците или 31,1 % одговориле дека им се потребни соодветни обуки/семинари. Еден значаен дел од нив 23,5 % сметаат дека за поуспешна реализација на инклузивното образование е потребно поголемо вклучување на стручни лица/соработници во училиштата и 13 %, вклучување на лични и педагошки асистенти. Наставниците сметаат дека не се доволно обучени да работат со ученици со посебни потреби. Предлагаат задолжителни обуки за сите наставници, вклучување дефектолози, ангажирање асистенти во наставата. Да се направи строга граница кои ученици можат да посетуваат редовна настава, а кои да се упатат во посебните училишта.

ВО КОНТЕКСТ НА ОВА ТВРДЕЊЕ СЕ СЛЕДНИТЕ ИСКАЗИ ОД АНКЕТИРАНИТЕ НАСТАВНИЦИ:

→ „Јас лично сметам дека треба да се направи строга граница кои деца можат да посетуваат настава во обични паралелки, а кои мора да посетуваат настава во специјални паралелки. Бидејќи се случува детето со попреченост да е агресивно, често да плаче и вика на часовите и да покажува ред други несоодветни начини на однесу-

вање. Се случува останатите ученици да не можат да следат квалитетна настава од тие причини. Се случува честопати, односно секојдневно, родителите на останатите ученици да реагираат бурно. Се случува додека се помали да се плашат од детето со посебни образовни потреби, особено ако детето често вика, плаче и е агресивно. Имаме ние такви ученици во нашето училиште.“

→ „За ваков вид деца со попреченост потребни се стручни и компетентни лица кои ќе им помогнат и на учениците и на наставниците во нормалното извршување на образовните задачи. Сметам дека со обуки ниту може наставникот да ја преземе улогата на дефектолог, ниту тоа ќе биде комплетна и целосна помош за таквите ученици. Во едно одделение каде има надарени и талентирани ученици и ученик или ученици со попреченост, не е можна целосна посветеност и работа ниту со едните, ниту со другите. Да се изнајде друга форма на реализација!“

→ „Лично сметам дека инклузивното образование ги ограничува учениците со посебни образовни потреби, а не им помага. Моето искуство покажува повеќе штета од корист на децата со посебни образовни потреби со имплементирање на инклузијата. Многу повеќе постигања и вештини би стекнале доколку се во паралелка во која има само ученици со посебни образовни потреби и со нив да работат исклучиво дефектолози, а не предметни наставници. Вака се оставени на милост и немилост на системската организација на училиштето, можностите на родителите и свеста на предметниот наставник. Треба да се реорганизира пристапот кон учениците со посебни

образовни потреби за да бидат дел од образовниот процес, а не само, за жал, колатерална штета.”

→ „Дефектологот да е присутен на час и да работи заедно со детето во соработка со наставникот. Доколку има повеќе деца со посебни образовни потреби, дефектологот да направи распоред на неделно ниво, на кој час со кое дете ќе работи. Дефектологот да има присуство на најмалку 20 часа со ученици со посебни образовни потреби во текот на една недела (половина работно време).“

→ „Доколку наставникот процени дека има потреба од личен асистент, задолжително да му биде обезбеден. Тоа е пракса во повеќе европски земји. Асистентот да биде по можност дефектолог, бидејќи тие се обучени за работа со деца со посебни образовни потреби. Јас не верувам дека со неколку обуки од по неколку часа, одделенскиот наставник станува компетентен за работа со деца со посебни образовни потреби. Заемната соработка помеѓу наставникот и асистентот во секој поглед ќе придонесе навистина да се постигнат резултати и вистински да им помогнеме на децата со посебни образовни потреби.“

→ „Да се изведуваат повеќе примарни, потоа и напредни обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби, да се упрости „папирологијата“ на наставникот со цел реално да се посвети на работа со ученикот, да се изготват посебни стандарди и критериуми за оценување од Бирото за развој на образованието, да се оспособи наставникот за компетентно оценување на тие ученици и проверка на нивното знаење.“

→ „Задолжителни обуки за сите наставници. Обуките да не се од општ карактер, затоа што различен тип на потреби бара различен пристап (пр. обука за работа со ученици со дијагностициран аутизам, дислексија, потпросечен коефициент на интелигенција...) со цел, соодветен пристап и начин на инклузија за различен тип на потреби.“



4. ПОДАТОЦИ ДОБИЕНИ СО АНКЕТИРАЊЕ НА СТРУЧНИ СОРАБОТНИЦИ (ПЕДАГОЗИ, ПСИХОЛОЗИ И ДЕФЕКТОЛОЗИ) ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

ПРИМЕРОК

Примерокот го сочинуваат вкупно 335 стручни соработници во основните училишта во Република Северна Македонија, од нив 141 се педагози, 130 психолози и 64 дефектолози (специјални едукатори и рехабилитатори).

Табела 38:
Бројна состојба на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) кои одговориле на прашалникот

Стручен соработник		Педагог		Психолог		Дефектолог	
Број	335	141	42,1 %	130	38,8 %	64	19,1 %

На табелата е прикажана бројната состојба на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) кои одговориле на прашалникот. Вкупно одговориле 335 стручни соработници, од кои 141 или 42,1 % се педагози, 130 или 38,8 % се психолози и 64 или 19,1 % се дефектолози (специјал-

ни едукатори и рехабилитатори). Притоа се воочува дека застапеноста на дефектолозите во училиштата е двојно помала во споредба со останатите стручни соработници (педагози и психолози). Ваквата застапеност е очекувана бидејќи улогата на дефектологот како стручен соработник во редовните училишта се актуелизира во последнава деценија, со иницијација на сè поголемите инклузивни предизвици со кои се соочуваат училиштата каде се инклузирани ученици со посебни образовни потреби.

На табеларниот приказ се гледа дека најголем дел од стручните соработници - педагози или 40,3 % се на став дека нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план е во поставување, дефинирање или ревидирање на целите во индивидуалниот образовен план. За консултации и давање совети на наставниците, за избор на соодветни форми, методи, стратегии, задачи, активности и средства за работа со учениците се определиле 23,5 % од педагозите, додека 11,4 % сметаат дека нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план е првенствено во следење на дневните планирања и напредокот на учениците, а 6,7 % се определиле за соработка со родителот. 10,1% педагози одговориле дека немаат искуство во изготвување индивидуален образовен план и 8 % не одговориле на ова прашање.

Табела 39:
Одговори на стручните соработници – педагози во однос на нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Поставување/дефинирање/ревидирање на целите во ИОП	60	40,3 %
Консултации и давање совети на наставниците за избор на соодветни форми, методи, стратегии, задачи, активности и средства за работа со учениците	35	23,5 %
Следење на дневните планирања и напредокот на учениците	17	11,4 %
Немам искуство	15	10,1 %
Соработка со родителот	10	6,7 %
Не одговориле	12	8 %
Вкупно	149	

Дел од исказите на педагози во однос на нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план:

- „При изготвувањето индивидуален образовен план се вршат консултации и координација со инклузивниот тим во училиштето и заеднички се насочуваат наставниците кон проценка и планирање на потребите, методите, формите, средствата и техниките кои ќе бидат соодветни на способностите на ученикот.“
- „Консултативна соработка со наставникот за одредување на целите и задачите кои може да ги совлада ученикот со посебни образовни потреби. Одредување кои предмети ќе се работат по индивидуалниот образовен план и сл. Следење на постигањата на ученикот според индивидуалниот образовен план. Следење на дневните планирања за ученикот по индивидуалниот образовен план“.
- „Најпрво детекција на потребите на ученикот, односно видот на поддршка која му е потребна на ученикот во

училишната средина. Давање насоки и избор на методи и активности за работа со ученикот; избор на конкретни и едноставни содржини (почитувајќи ги педагошките принципи за работа, од полесно кон потешко, од познато кон непознато, постапност и сл.), разбирливи за ученикот и поврзани со неговиот секојдневен живот и неговото искуство; утврдување на временска рамка за одредени активности; поддршка на наставникот; развивање чувство на сигурност и доверба; постојана комуникација; заедничко информирање за новонастанатите состојби и др.“

- „Се залагам при планирањето наставникот да има предвид дека ќе има потреба од индивидуализација и диференцијација; при планирањето на активностите да се води грижа за инклузија на сите ученици согласно нивните способности; да се применуваат разни техники и методи на работа; да се поттикнува креативноста; да се подобри индивидуалниот живот и сл.“

Табела 40:
Одговори на
стручните сора-
ботници - пси-
холози во однос
на нивната уло-
га во изготву-
вање индивиду-
ален образовен
план (ИОП)

Категории на одговор	Број	Процент
Проценка на социо-емоционалниот и когнитивниот развој на учениците	40	27,4 %
Поддршка на наставниците преку обуки, изработки на материјали за тоа кои методи, форми, техники и средства да ги користат	28	19,2 %
Дефинирање на целите и исходите во ИОП	21	14,4 %
Индивидуална поддршка на учениците	21	14,4 %
Поддршка на родителите	10	6,8 %
Креирање на клима на прифаќање на учениците (надминување на отпори)	10	6,8 %
Не одговориле	8	5,5 %
Немам искуство	8	5,5 %
Вкупно	146	

На табеларниот приказ се гледа дека најголем дел од стручните соработници -психолози, т.е. 27,4 %, сметаат дека нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план е во проценка на социо-емоционалниот и когнитивниот развој на учениците. За поддршка на наставниците преку обуки, изработки на материјали за тоа кои методи, форми, техники и средства да ги користат се определиле 19,2 % од психолозите, додека 14,4 % сметаат дека нивната улога во изготвувањето индивидуалниот образовен план е во дефинирањето на целите и исходите на индивидуалниот образовен план и индивидуалната поддршка на учениците. 6,8 % се определиле за поддршка на родителите и креирање клима на прифаќање на учениците (надминување на отпори). 5,5 % од психолозите одговориле дека немаат искуство во изготвувањето индивидуален образовен план и исто толку не одговориле на ова прашање.

Дел од исказите на психолозите во однос на нивната улога во изготвувањето на индивидуален образовен план:

- ➔ „Едуцирање на наставниците за одредување на образовните потреби на учениците чии потешкотии се јавуваат поради попреченост, за планирање на наставата и поставување јасни цели и очекувани исходи, за начинот на поучување, за следење на постигањата, за приспособување на процесот на учење и следење на разни видови попречености што предизвикуваат потешкотии во учењето.“
- ➔ „Дијагностичка проценка на когнитивниот, социјалниот, емоционалниот развој на ученикот.“
- ➔ „Предлагање на индивидуални стратегии за поучување и учење.“
- ➔ „Помагање на родителите на учениците за унапредување на сознанијата за потребните начини на поддршка на детето во училиштето и домот.“

- „Разговори со наставниците, учениците и родителите - проценка на актуелната состојба, тешкотиите со кои се соочува ученикот, неговите силни и слаби страни, насоки за работа во домашни услови итн.“
- „Изработување едукативни материјали за наставниците и родителите за карактеристиките на учениците со посебни образовни потреби, како и на оние со специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија, АДХД), како и изработување општи упатства за работа со овие ученици.“
- „Изработка на план за оспособување на ученикот за примена на методи и техники на ефикасно учење (упатства за успешно учење).“
- „Планирање на вклучување на ученикот во воннаставни активности со цел развивање на неговите силни страни.“
- „Следење на напредокот на ученикот (евиденциски лист).“
- „Психологот учествува во изготвување на индивидуалниот образовен план во делот на социо-емоционалниот и ког-

нитивниот развој на ученикот, за што претходи проценка на потенцијалите на ученикот во делот на социјалната адаптација, емоционалната зрелост и емоционалната стабилност, проценка на когнитивното функционирање (внимание, концентрација, интелектуални потенцијали, проценка на мислењето по форма, содржина итн.)“.

На табеларниот приказ е мошне карактеристична пропорционалната застапеност на повеќето одговори на дефектолозите кои се однесуваат на нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план. Всушност со 17,4 % се застапени одговорите: проценка на можностите на ученикот; прилагодување на целите од наставните програми; поддршка на наставниците во спроведувањето на индивидуалниот образовен план; ревидирање на индивидуалниот образовен план во текот на годината и следење на напредокот на учениците. 7,4 % од дефектолозите сметаат дека нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план е

Табела 41:
Одговори на стручните соработници - дефектолози во однос на нивната улога во изготвување индивидуален образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Прилагодување на целите од наставните програми	64	17,4 %
Поддршка на наставниците во спроведувањето ИОП	64	17,4 %
Ревидирање на ИОП во текот на годината	64	17,4 %
Следење на напредокот на учениците	64	17,4 %
Проценка на можностите на ученикот	63	17,1 %
Координирање со училишниот инклузивен тим	27	7,4 %
Покренува иницијатива за изработка ИОП	21	5,7 %
Вкупно	367	

во координирање со училишниот инклузивен тим и 5,7 % во покренување иницијатива за изработка на индивидуален образовен план.

Дел од исказите на дефектолозите во однос на нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план:

- ➔ „По предлог на родител и наставник иницирам состанок за изработка на индивидуален образовен план.“
- ➔ „Го водам состанокот за изработка на индивидуален образовен план.“
- ➔ „Ги координирам членовите на инклузивниот тим на ученикот.“
- ➔ „Давам свое мислење за дефинирање на јаките и слабите страни на ученикот и доколку има потреба учествувам во диференцирање на целите.“
- ➔ „Имам консултативна и советодавна работа при процесот на изработка на индивидуалниот образовен план и сум во постојан контакт со наставниците и родителот.“
- ➔ „Со почетокот на секоја учебна година преку посети на часови, а и самите одделенски и предметни наставници ги посочуваат и откако ученикот ќе се детектира, прво ја увидувам заедно со инклузивниот тим неговата посебна образовна потреба, го проценувам неговото ниво на функционални способности кои се релевантни за самиот образовен процес и во координација со сите членови на инклузивниот тим, а посебно со неговиот наставник, го изготвуваме неговиот индивидуален образовен план. Одредуваме кои цели ќе се реализираат преку кои активно-

сти, методи, техники, форми на работа, со кои нагледни средства, дали ќе се користи асистивна технологија и сл. Одредуваме каков вид на индивидуална поддршка ќе е потребна, од кого, кога и со кој интервал.“

- ➔ „Мојата улога во изготвување индивидуален образовен план е да направам најпрвин проценка на можностите и способностите на ученикот. Потоа заедно со наставникот ја разгледуваме наставната програма и предвидуваме во кои делови предвидените цели треба да бидат намалени за да може ученикот да постигне успех.“
- ➔ „Координација помеѓу сите членови на инклузивниот тим, следење и опсервација на ученикот, соработка со родителите, соработка со наставниците (одделенски или предметни наставници), по потреба консултација со соодветни надлежни институции.“

На табеларниот приказ се гледа дека најголем дел од стручните соработници - педагози, односно 25 %, се на став дека нивната улога во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во следење на ученикот за време на час. За консултативни средби со наставниците/увид во нивните планирања се поделиле 24,4 % од педагозите, додека 15 % сметаат дека нивната улога во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во консултации со дефектологот/со училишниот инклузивен тим, а 6,2 % се определиле за средби со родителите. 12,5 % од педагозите дале недефинирани одговори/континуирано, секојдневно следам, 9,4 % педагози одговориле

Табела 42:
Одговори на стручните соработници - педагози во однос на нивната улога во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Следење на ученикот за време на час	40	25 %
Консултативни средби со наставниците/увид во нивните планирања	39	24,4 %
Консултации со дефектологот/со училишниот инклузивен тим	24	15 %
Недефинирани одговори/континуирано, секојдневно следам	20	12,5 %
Немам искуство	15	9,4 %
Средби со родителите	10	6,2 %
Не одговориле	12	7,5 %
Вкупно	160	

дека немаат искуство во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план и 7,5 % не одговориле на ова прашање.

Дел од исказите на педагозите во однос на нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план:

- „При посета на часовите посебно ги следам активностите кои се бараат од ученикот со посебни образовни потреби, дали е тоа поткрепено во дневната подготовка, кои се поставените цели за ученикот и достигнувањето на целите за време на часот, поставени од наставникот.“
- „Следење на часови кај ученикот со посебни образовни потреби. Следење на постигањата преку педагошката документација, разгледување на тестовите, наставните ливчиња, писмените работи и сл. и консултации со наставниците и дефектологот во училиштето.“

- „Преку посета на час, увид во реализацијата на планирањата, увид во дневните планирања, изготвување соодветни протоколи за евидентирање на постигањата на ученикот и споделување со членовите на тимот, континуирано следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план.“
- „Следење и увид на одредени наставни часови, директно следење на реализацијата на предвидените содржини и активности, директно следење на методите и формите што се користат во работата со ученикот и нивната соодветност, индиректно следење на реализацијата преку увид во педагошката евиденција и документација, како и преку извештаите за работа со овие ученици од страна на наставниците.“
- „Увид во изработките на учениците од одредени наставни предмети каде се проверува, дали детето ги разбрало потребните содржини. Разговор со наставниците за напредокот на учениците, за новонастанати состојби, разговор со родителите.“

Улогата на психологот во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план:



Табела 43:
Одговори на стручните соработници - психолози во однос на нивната улога во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Посета на часови/набљудување на ученикот	44	33,1 %
Разговор со наставниците/разгледување на ИОП	38	28,6 %
Индивидуална работа со ученикот	15	11,3 %
Разговор со родителите	15	11,3 %
Анализа/следење на напредокот	5	3,7 %
Не одговориле	8	6 %
Немам искуство	8	6 %
Вкупно	133	

На табеларниот приказ се гледа дека најголем дел од стручните соработници - психолози, односно 33,1 %, се на став дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е преку посета на часови/набљудување на ученикот. За разговор со наставниците/разгледување на ИОП, се определиле 28,6 % од психолозите, додека по 11,3 % сметаат дека нивната улога во следење на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во индивидуалната работа со ученикот и разговор со родителите. 3,7 % од психолозите се изјасниле за анализа/следење на напредокот на ученикот и 6% од психолозите одговориле дека немаат искуство во следење на реализација на индивидуалниот образовен план и исто толку не одговориле на ова прашање.

Дел од исказите на психолозите во однос на нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план:

- ➔ „Непосредно, преку опсервација и следење во наставата и посредно преку анализа на сознанијата добиени од наставниците и родителите, формативно следење на учењето и постигнувањата, описно оценување, анализа на извештаите од евалвации, следење и анализа на показателите, во потрфолиото на учениците.“
- ➔ „Опсервација на ученикот за време на часот и за време на изведување на некои активности, со тоа дали и како се планирани активностите за ученикот, каков е односот наставник - ученик, ученик - ученик, односот кон задачите и материјалите што ги добива, како комуницира со другите, колкава е неговата прилагоденост, дали може самостојно да ги врши задачите.“

- „Се следат и споредуваат предвидените цели според индивидуалниот образовен план со акцент на специфичните цели чие остварување треба да го покаже напредокот кај ученикот.“
- „Активна соработка и комуникација со личните и педагошките асистенти на ученикот како и со наставниците кои му предаваат, со цел увидување на одредени добри и недоволно добри страни во реализацијата на индивидуалниот образовен план и подобрување на напредокот на ученикот.“
- „По договор, според индивидуалниот образовен план, вклучување директно во реализацијата на одредени специфични цели од индивидуалниот образовен план со цел, подобар напредок на ученикот (индивидуална работа на мотивација, комуникација, модификација на однесување, емотивни проблеми и адаптација на ученикот во паралелката).“
- „По потреба се врши ревидирање на индивидуалниот образовен план.“
- „Консултации со наставникот околу напредокот, проверка на постигањата преку посети на часови и индивидуална работа (поддршка) со ученикот за зајакнување на неговата самоверба и капацитетите.“
- „Следење и увид на одредени наставни часови, директно следење на реализацијата на предвидените содржини и активности, директно следење на методите и формите што се користат во работата со ученикот и нивната соодветност, индиректно следење на реализацијата преку увид во педагошката евиденција и документација, како и преку извештаите за работата со овие ученици, од страна на наставниците.“
- „Увид во изработките на учениците по одредени наставни предмети при што се проверува дали детето ги разбрало потребните содржини. Разговор со наставниците за напредокот на учениците, за новонастанатите состојби, разговор со родителите.“

На табеларниот приказ се воочува дека најголем процент од дефектолозите, односно 30,3 % одговориле дека нивната улога во следењето на реализацијата на

Табела 44:
Одговори на стручните соработници - дефектолози во однос на нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план

Категории на одговор	Број	Процент
Посета на час/набљудување на ученикот	20	30,3 %
Консултации/соработка со наставникот/следење на извештаите според однапред изготвени формулари	19	28,8 %
Индивидуална работа со ученикот	18	27,3 %
Разговор со родителот	9	13,6 %
Вкупно	66	

индивидуалниот образовен план е преку посета на часот/набљудување на ученикот. 28,8 % од нив дека нивната улога се консултациите/соработката со наставникот/следењето на извештаите според однапред изготвени формулари, 27,3 % - индивидуалната работа со ученикот и 13,6 % - разговорот со родителот.

Дел од исказите на дефектолозите во однос на нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план:

- ➔ „Посета на час со цел опсервација како напредува ученикот, дали наставникот ги реализира целите коишто се поставени во индивидуалниот образовен план, дали користи соодветни стратегии и методи за работа, како врши проверка на знаењата кај ученикот и начинот на оценување.“
- ➔ „Постојана комуникација со наставникот, родителот, ученикот.“
- ➔ „Ревизија на индивидуалниот образовен план, на три месеци.“
- ➔ „Постојано сум во контакт со наставниците и учениците со посебни образовни потреби и тоа преку посета на час, како и во текот на одморите, воннаставните активности, слободните ученички активности, екскурзиите и вршам опсервација на час со следење на дневната подготовка, со давање мислење, совет и инструкции како да се подобри општото постигање на учениците со посебни образовни потреби, помагам во изготвување тестови за оценување, чек листи, избор и изработка на наставни средства.“

- ➔ „По потреба асистирам како во текот на наставните активности, така и во сите воннаставни активности. Со наставникот, а се трудиме и со родителите после секоја помината тема, имаме увид кои од предвидените цели се остварени со анализа на евидентниот лист на ученикот за секое тримесечје, како и на самите изработки на учениците, за да согледаме како ученикот напредува во својот развој и во стекнувањето на предвидените знаења.“
- ➔ Сите наведени активности се во соработка со стручните соработници и наставниците:
 - ➔ Евалвација на индивидуалниот образовен план и ревизија доколку е утврдена потреба.
 - ➔ Изготвување формулари за извештаи од наставниците за реализацијата на наставата.
 - ➔ Водење ученичко портфолио со копии на сите индивидуални образовни планови, евалвации на индивидуалните образовни планови, листи за следење на ученикот и изработки на ученикот, кои го карактеризираат неговиот напредок.
 - ➔ Анализа на добиените сознанија и утврдување на напредокот на ученикот според портфолиото.
 - ➔ Изготвување процедура за изработка и следење на индивидуалниот образовен план, како и други потребни процедури за дефинирање на начинот на работење на учениците со посебни образовни потреби и ранливата група ученици (на барање на Државниот просветен инспекторат).

- *Опсервација и следење на наставата на ученикот со посебни образовни потреби, во паралелката.*
- *Индивидуална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби за време на наставата (паралелно со наставникот), соодветно утврдена потреба.*

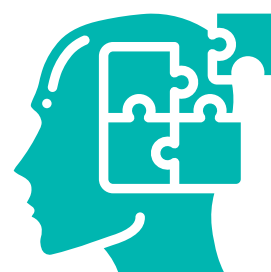
Табела 45:
Одговори на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) за давањето индивидуална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби во зависност од различните сегменти на воспитно-образовниот процес

Стручен соработник	За време на часот	За време на одморот	За време на воннаставните активности	За време на слободните ученички активности	За време на дополнителната настава
Педагог	26,3 %	18,6 %	22,3 %	16,5 %	16,2 %
Психолог	29,1 %	21,9 %	21,1 %	12,8 %	15,1 %
Дефектолог	33 %	16,7 %	22,4 %	16,8 %	11,2 %

Од табеларниот приказ може да се констатира во кои сегменти на воспитно-образовниот процес, стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог) се најмногу вклучени во давањето индивидуална поддршка на учениците со посебни образовни потреби.

Констатација е дека сите стручни соработници (педагог, психолог и дефектолог) во најголем процент (26,3 % за педагог, 29,1 % за психолог и 33 % за дефектолог) индивидуалната поддршка на учениците со посебни образовни потреби ја даваат за време на часот. За време на одморот учениците со посебни образовни потреби најголема поддршка добиваат од психо-

логот. За време на часот, воннаставните активности и слободните ученички активности најголема поддршка добиваат од дефектологот и за време на дополнителната настава, најголемата поддршка ја добиваат од педагогот.



Дел од одговорите кои се однесуваат на периодот на давање индивидуална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби од страна на стручните соработници (педагог, психолог и дефектолог)

Педагогот индивидуалната поддршка на ученикот ја дава на тој начин што му дава насоки како да учи, како да го одржува вниманието, а за време на часот му помага да ги разбере барањата дадени од страна на наставникот за решавање на задачите и сл.

- ➔ *„Со ученикот се работи по претходен договор со наставникот, во зависност од тежината на темата на која треба да се работи за време на часот.“*
- ➔ *„Многу често се работи за време на часот кога има подготвено наставен лист од наставникот, но и во просториите на стручната служба кога има потреба од одредени манипулативи.“*
- ➔ *„Реализирам советодавни разговори со ученикот со посебни образовни потреби за развивање на неговата самоверба и унапредување на неговата социјализација, го поучувам за начините на совладување на наставниот материјал, се врши увежбување на наставните содржини од математичката и јазичната писменост.“*
- ➔ *„Индивидуално поучување и помош на ученикот при описменувањето и совладувањето на техниката на читање, основните математички поими и операции, применувајќи соодветни методи и техники. Развивање одредени вештини и способности. Помош и поддршка на ученикот при социјализацијата во паралелката и инклузирање,*

заедно со соучениците во сите подрчја од воспитно-образовниот процес.“

- ➔ *„Идентификација на специфичните интереси, давање поддршка и вклучување во реализацијата на воннаставните активности на учениците во училиштето.“*
- ➔ *„Соработка со нивните родители со цел помош и поддршка на учениците за надминување на одредени проблеми и ситуации.“*

Психологот работи советодавно со ученикот во делот на јакнење на мотивацијата и самовербата на ученикот, градење позитивна слика за себе и позитивен став кон училишната средина, надминување емоционални потешкотии, поддршка во изборот и примената на техниките за учење соодветни на можностите на ученикот.

- ➔ *„Во зависност од потешкотиите на ученикот, индивидуалната поддршка се однесува на конкретни испланирани вежби во делот на социјалниот, емоционалниот и когнитивниот развој на ученикот.“*
- ➔ *„Учениците со посебни образовни потреби најчесто имаат потреба од поддршка од другите ученици - врсници со цел развивање на свеста и дестигматизација, прифаќање на учениците со потешкотии и заемна поддршка.“*
- ➔ *„Користење на инструменти за проценка на помнење, концентрација, мотивација и креативност.“*
- ➔ *„Поттикнување, развивање и подобрување на некои способности и интереси, со користење едукативни и манипулативни материјали.“*

- „Најчесто мојата поддршка се однесува на проценка колку време може да го следи наставникот, колку време може да биде фокусиран на конкретна активност, на квалитетот на вниманието, за колку време се манифестира замор, колку време му треба да се вклучи во друга активност, т.е. дали воопшто може да се вклучи во друга активност и какво му е однесувањето од моментот кога веќе не може да следи наставата. Особено е важно да се направи проценка колку време ученикот може да следи настава (колку часа), а притоа да бележи личен напредок, но и да не ја ремети наставата и да не ја загрозува безбедноста на другите деца.“
 - „Исто така давам поддршка при усвојувањето на правилата на однесување на децата со посебни образовни потреби и нивната социјализација.“
 - „Посредно, преку наставникот. Непосредно, интервентна или подготвотрајна индивидуална поддршка. Реализација на активности. Заеднички изготвен план на активности со тимот стручни соработници и личен план за индивидуална поддршка на ученикот. Помагање во подобрувањето на специфичните потешкотии во повеќе подрачја: внимание и концентрација, перцепции, моторика, емоции и социјални односи, когнитивни функции (тимска работа со педагогот и дефектологот и индивидуална активност). Се следи степенот на извршување на поставените задачи, стекнатите способности и вештини при примена на наученото во секојдневните активности и ситуации, стекнатите работни навики (однос кон работата, работната средина, личностите од околината и поставените задачи, соработката и учеството во текот на процесот на поучување).“
- Дефектологот** најчесто работи на психомоторна реедукација, сензорна интеграција, развој на говорот и говорното изразување, помош во социјализацијата на ученикот, за време на часот во разбирање на упатствата дадени од страна на наставникот, решавање тестови и сл.
- „Најпрво правам дефектолошка проценка на ученикот со цел да имам јасна слика за моменталното функционирање на ученикот и на кое поле треба да му се овозможи соодветна поддршка. Согласно потребите на ученикот спроведувам психомоторни и стимулативни вежби, вежби за фина и груба моторика, совладување на телесна целовитост, латерализација, графомотрика, помош во совладување на наставните содржини, со помош на адаптирани наставни листови, едукативни игри, асистивна технологија...“
 - „Се консултирам со наставниците за да видиме каде е најпотребна помош и поддршка на ученикот и помагам индивидуално, колку што имам можности, доколку ученикот има потешкотии во доживување на телесна шема, психомоторна координација тогаш се фокусирам на вежби за психомоторна реедукација и доживување на телесната целовитост.“
 - „Во посебна просторија (сензорна соба) се работи со детето, со примена на голем број наставни средства и помагала со кои детето доаѓа во контакт и полесно ги разбира поимите. Се работи индивидуално со едно или најмногу две деца.“
 - „Со ученикот се прават вежби за психомоторна реедукација, вежби за линеација и графомоторика, ориентација

во простор и време, латерализација и препознавање на деловите на телото, се прават техники за читање и пишување и се обработуваат сите оние наставни содржини кои учениците потешко ги совладуваат.”

- ➔ „Поддршката и помошта на учениците со посебни образовни потреби се остварува преку индивидуални дефектолошко-логопедски третмани за психомоторна реедукација, говорно јазична корекција и надминување на пречките во развојот и функционирањето на учениците со посебни образовни потреби.“
- ➔ „Давам предлози за модификации и адаптации во наставата и просторот. Помагам при професионалната ориентација и изборот на адекватни занимања за учениците со посебни образовни потреби. Се грижам и помагам за соодветна вклученост на учениците со посебни образовни потреби во активностите на ученичките заедници и воопшто во „животот“ и работата на училиштето.“

➔ „Утврдувам потреба од дополнителни услуги за поддршка.“

Најголем процент од педагозите, односно 29,6 %, и од психолозите, односно 35,4 % го следат ученикот за време на часот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка. За разлика од нив, најголем дел од дефектолозите 40 % се изјасниле дека за време на часот работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици. Ваквиот начин на вклученост е во значително помала мера присутен кај педагозите 16,5 % и кај психолозите 19,2 %. Дека работат со ученикот со посебни образовни потреби заедно со наставникот во делот од часот кога останатите ученици работат самостојно на дадена задача, се изјасниле 27,6 % од педагозите, 20 % од психолозите и 22,7 % од дефектолозите.

Табела 46:
Одговори на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) за начините на вклученост во давањето помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби за време на часот

Стручен соработник	Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици	Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот во дел од часот кога останатите ученици работат самостојно на дадена задача	Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот	Не работам со ученикот со ПОП за време на час	Без одговор
Педагог	16,5 %	27,6 %	29,6 %	17,9 %	8,3 %
Психолог	19,2 %	20 %	35,4 %	20,8 %	4,6 %
Дефектолог	40 %	22,7 %	24 %	10,7 %	2,7 %

Доколку се направи компарација помеѓу педагогот, психологот и дефектологот во однос на одговорот дека не работат со ученици со посебни образовни потреби за време на часот, ќе се констатира дека во најголем процент се застапени психолозите 20,8 %, потоа педагозите со 17,9 % и со најмал процент се застапени дефектолозите или 10,7 % што е двојно помалку споредено со педагогот и психологот.

Врз основа на направената анализа може да констатираме дека дефектолозите како стручни соработници се вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на часот паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици, што иницира дилема гледано од аспект на инклузивноста. Дали ваквиот пристап на работа кога дефектологот и наставникот работат паралелно со различни ученици, односно наставникот со учениците со ти-

пичен развој, а дефектологот со учениците со посебни образовни потреби, претставува привидна инклузија или скриена сегрегација на учениците со посебни образовни потреби?

Најголем процент од педагозите - 26 % и психолозите - 25,9 %, за време на реализацијата на воннаставните активности го следат ученикот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка. За разлика од нив најголем дел од дефектолозите - 44,7 % се изјасниле дека за време на воннаставните активности работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици. Ваквиот начин на вклученост е двојно помал кај педагозите - 21,3 % и кај психолозите - 25,2 %. За вклученост во давањето помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби заедно со наставникот во дел од воннаставните активности кога

Табела 47:
Одговори на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) за начините на вклученост во давањето помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби, за време на воннаставните активности

Стручен соработник	Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира воннаставни активности со останатите ученици	Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот кога останатите ученици работат самостојно	Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот	Не работам со ученикот со ПОП за време на воннаставни активности	Без одговор
Педагог	21,3 %	25,3 %	26 %	19,3 %	8 %
Психолог	25,2 %	17,5 %	25,9 %	22,9 %	8,4 %
Дефектолог	44,7 %	19,7 %	21 %	14,5 %	0 %

останатите ученици работат самостојно на дадена задача, се изјасниле 25,3 % од педагозите, 17,5 % од психолозите и 19,7 % од дефектолозите.

Доколку се направи компарација помеѓу педагогот, психологот и дефектологот во однос на одговорот дека не работат со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности, ќе се констатира дека во најголем процент се застапени психолозите - 22,9 %, потоа педагозите - 19,3 % и со најмал процент се застапени дефектолозите - 14,5 %.

Врз основа на направената анализа може да се констатира дека дефектолозите како стручни соработници се најмногу вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности. Тие најмногу работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира воннаставни активности со останатите ученици и за разлика

од педагогот и психологот, дефектолозите во најмал процент се изјасниле дека само го следат ученикот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка на ученикот, што оди во прилог на претходно искажаниот став: Дефектолозите како стручни соработници се најмногу вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности.

Карактеристично за овој табеларен приказ е најголем процент на дефектолози - 50 %, психолози - 43 % и педагози - 34,8 % се изјасниле дека не работат со ученикот со посебни образовни потреби за време на додатната настава. За одговорот „работам со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира додатна настава со другите ученици“ се изјасниле 8,9 % од педагозите, 9,3 % од психолозите и двојно повеќе - 20,8 % дефектолозите.

Врз основа на направената анализа може

Табела 48:
Одговори на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) за начините на вклученост во давањето помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби за време на додатната настава

Стручен соработник	Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира додатна настава со други ученици	Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот	Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот	Не работам со ученикот со ПОП за време на додатна настава	Без одговор
Педагог	8,9 %	16,3 %	26,7 %	34,8 %	13,3 %
Психолог	9,3 %	11,5 %	28 %	43 %	7,9 %
Дефектолог	20,8 %	12,5 %	12,5 %	50 %	4,1 %

да се констатира дека најголем дел од дефектолозите не работат со ученикот со посебни образовни потреби за време на додатната настава. Тие најмногу работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира додатна настава со останатите ученици.

Оваа состојба произлегува од фактот што додатната настава се планира и реализира за учениците со посебни образовни потреби кои имаат натпросечни способности (надарени и талентирани ученици, чија застапеност изнесува 31,28 % од сите ученици со (ПОП) и кои во целост ги реализирале планираните цели од наставната програма за соодветното подрачје, ги постигнале очекуваните резултати од учењето и за нив ваков вид поддршка од стручните соработници е помалку потребна, во споредба со учениците со потешкотии во учењето чиј процент изнесува 20,77 % и учениците со попреченост кои процентуално се застапени со 5,81 % од сите ученици со посебни образовни потреби.

Врз основа на направената анализа на добиените податоци од анкетањето на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) од основните училишта во однос на нивната улога во изготвување и следење на индивидуалниот образовен план и во давањето индивидуална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби се потврдува посебната **хипотеза 9**:

„Индивидуалната поддршка, која учениците со посебни образовни потреби ја добиваат од стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) во сите сегменти од воспитно-образовниот процес (за време на часот, одморот, воннаставните активности, слободните ученички активности, дополнителната настава) квантитативно се разликува во зависност од посебните компетенции на стручните соработници“.

Во однос на соработката која стручните соработници ја имаат со личните (персонални) асистенти, само 23 педагози одговориле дека имале соработка со личен асистент. Соработката, главно, е во делот на консултации и размена на искуства за планирање и реализација на наставните цели.

Дел од исказите на педагозите, кои оствариле соработка со личните (персонални) асистенти:

- ➔ *„Со личниот асистент соработуваме во насока на споделување на информации за соодветно асистирање на ученикот за време на неговиот престој во училиштето, како за време на часовите, така и за обезбедување на услови за непречено движење низ училишните простории и за време на воннаставните активности. Дополнително се вклучува и родителот.“*
- ➔ *„Запознавање на персоналните асистенти со карактеристиките и можностите на ученикот и консултации за неговото напредување и однесување за време на часот.“*

Само 17 психолози истакнале дека имале соработка со лични асистенти. Соработката е во делот на споделување информации поврзани со решавање на проблеми од социо-емоционална природа.

Дел од исказите на психолозите кои оствариле соработка со личните (персонални) асистенти:

- ➔ *„Доколку ученикот има личен асистент соработувам со него заради социјализација на ученикот во паралелката, подготовка на другите ученици за негово прифаќање, решавање проблеми од емоционална природа со ученикот, насочување на личниот асистент околу конкретни активности кои ученикот може да ги направи за време на наставата.“*
- ➔ *„Соработката би требало да се развива на повисоко ниво од досегашното, преку поангажирано вклучување од нивна страна и користење на насоките од обуките кои ги спровеле, изработка на месечни извештаи за следењето на учениците....“*

За остварена соработка со личните асистенти се изјасниле 18 дефектолози. Доколку асистентите се родители, тогаш соработката е во насока на размена на информации за напредокот на детето. Со останатите лични асистенти, дефектологот има улога на менторирање на нивната работа, односно им се даваат насоки како да го следат индивидуалниот образовен план на ученикот.

Дел од исказите на дефектолозите кои оствариле соработка со личните (персонални) асистенти:

- ➔ *„Да, добиваме повратна информација за напредокот на ученикот, даваме соодветни насоки и инструкции за постигање на зададени цели во согласност со индивидуалниот образовен план, како и инструкции и насоки за методи и техники за работа.“*
- ➔ *„Имаме еден таков асистент и тоа родител. Прилично е реален и објективен, така што многу ни помага при изработката на индивидуалниот образовен план, секојдневна помош и поддршка на наставникот при работа со овој ученик со посебни образовни потреби. Контактираме кога има потреба, односно кога се изработува индивидуалниот образовен план, кога вршиме ревизија на истиот и тековно доколку има потреба за адаптирање на некои средства и помагала. Соработуваме и ме известува, исто така, доколку се случат некои промени и отстапувања во здравствената состојба на ученикот за воннаставните активности и сл.“*
- ➔ *„Со личните асистенти имам солидна соработка. Со самото нивно назначување за личен асистент на ученик со посебни образовни потреби веднаш им давам насоки и напатствија за работа со ученикот. Ги запознавам со попреченоста на ученикот и неговите специфични карактеристики, нивната улога во училиштето, организацијата на инклузијата во нашето училиште, ги запознавам со ресурсите за работа со ученикот. Ги подучувам како да креираат добра комуникација и соработка со соучениците, наставниците и роди-*

телите на ученикот, како и останатите родители. Ги запознавам со индивидуалниот образовен план на ученикот. Имам со нив континуирани стручни консултации со цел образовен напредок, индивидуален развој и правилна инклузија на ученикот во паралелката и училишната средина.“

Од табеларниот приказ се гледа дека од сите понудени опции, најмногу стручни соработници (22,3 % дефектолози, 15,8 % педагози и 15,5 % психолози) се изјасниле дека постои меѓусебна соработка и трансфер на информации со педагошките асистенти. Споредбено помеѓу стручните соработници кои посочиле дека работните задачи им се повторуваат, најмногу со ваков одговор се произнеле дефектолозите 8,5 %, кај педагозите овој процент изнесува 1,8 % и 3,9 % кај психолозите. Ваквата појава се должи на актуелната состојба со ангажирањето на лични и педагошки асистенти во помош и поддршка

на учениците со посебни образовни потреби без претходно дефинирани стандарди и компетенции.

Врз основа на направената анализа на добиените податоци од анкетањето на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) од основните училишта во однос на соработката која ја имаат со личните (персонални) и образовните (педагошки) асистенти, се потврдува посебната **хипотеза 10**:

„Соработката која стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) ја имаат со личните (персонални) и образовните (педагошки) асистенти квантитативно се разликува во зависност од посебните компетенции на стручните соработници“.

Табела 49:
Одговори на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) за соработката со педагошките (образовни) асистенти

Категории на одговор	Педагог	Психолог	Дефектолог
Работните задачи ни се повторуваат	1,8 %	3,9 %	8,5 %
Реализираме различни задачи и активности со учениците со ПОП	4,7 %	7,1 %	6,4 %
Немаме јасно разграничени компетенции	2,4 %	1,3 %	2,1 %
Работиме заедно по однапред изготвен заеднички план на активности	4,7 %	3,9 %	5,3 %
Работиме според однапред изготвен сопствен план на активности	5,8 %	5,8 %	10,6 %
Постои меѓусебна соработка и трансфер на информации	15,8 %	15,5 %	22,3 %
Работиме на различни подрачја од воспитно-образовната работа	2,9 %	6,5 %	0 %
Немаме педагошки асистент	24 %	16,2 %	8,5 %
Не одговориле	38 %	39,6 %	36,1 %

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕПОРАКИ



1. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Од направената квалитативна и квантитативна анализа и интерпретацијата на добиените резултати произлегуваат повеќе заклучоци кои се значајни за подобрување на квалитетот на инклузивното образование во Република Северна Македонија.

Врз основа на севкупно добиените податоци може да се констатира дека е потврдена генералната хипотеза на истражувањето: **„Воспитно-образовниот кадар во редовните основни училишта смета дека потребните ресурси (кадровски и организациони) за јакнење на капацитетите за инклузивно образование се квантитативно и квалитативно дефициентни, а реализацијата на воспитно-образовната работа со учениците со посебни образовни потреби ја отежнуваат повеќе фактори и причинители“.**

1.1. Од направената анализа на законодавните и стратешките образовни документи кои ја третираат проблематиката на инклузивното образование во основните училишта во Република Северна Македонија и направената анализа на стручната литература компатибилна на истражувачкиот проблем, се потврдува констатацијата дека во Република Северна Македонија регулативата на концептот на образовна инклузија на учениците со посебни образовни потреби е базирана на позитивните светски искуства и на клучните меѓународни документи и конвенции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби, адаптирани на нашиот национален контекст и се составен дел од Законот за основно образование.

1.2. Од анализата на податоците за учениците кои учат на македонски јазик во одделенска настава, со најголем процент - 8,27 % се застапени ученици со потешкотии во учењето и талентираниите и надарените ученици со 7,18 %. Доколку се

направи споредба на процентот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 1,76 % и процентот на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план, кој изнесува 2,01 %, ќе се констатира дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење.

Анализата на податоците за учениците кои учат на македонски јазик во предметна настава покажува дека во предметната настава со најголем процент или 9,11 % се застапени талентираните и надарените ученици додека, пак, застапеноста на учениците со потешкотии во учењето изнесува 4,58 %, што е многу помала споредбено со одделенската настава, каде процентот на ученици со потешкотии во учењето изнесува 8,27 %. Оваа разлика се должи, пред сè на процесот на адаптација на учениците во почетните одделенија, односно станува збор за транзиторни потешкотии.

Доколку се направи споредба на процентот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 1,28 % и процентот на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план кој изнесува 1,40 %, ќе се констатира дека и во предметна настава индивидуален образовен план се изготвува и за учениците кои немаат наод и мислење.

Податоците за учениците од I до V одд. кои учат на албански јазик покажуваат дека состојбата е слична, односно со најголем

процент 7,53 % се застапени талентираните и надарените ученици. Учениците со потешкотии во учењето се со 4,46 % застапеност. Доколку се направи споредба на процентот на учениците со попреченост со наод и мислење, кој изнесува 0,74 % и процентот на учениците за кои се изготвува индивидуален образовен план - 1,56 %, ќе се потврди истата констатација како и за учениците кои учат на македонски јазик во одделенска настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за учениците кои немаат наод и мислење.

Од збирната анализа на податоците за процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава се согледува дека во севкупната настава од I до IX одделение со најголем процент или 16,22 % се застапени талентираните и надарените ученици додека, пак, застапеноста на учениците со потешкотии во учењето изнесува 12,85 %.

Во однос на процентуалната состојба на учениците Роми кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 24,64 %, од кои со потешкотии во учењето се 4,36 %, а со попреченост изнесува изнесува 0,55 %.

Од направената анализа на овие параметри може да се констатира дека бројот на ученици Роми со потешкотии во учењето (4,36 %) споредбено со севкупниот број на ученици со потешкотии во учењето кои

учат на македонски јазик во одделенска и предметна наставава (12,85 %) е приближно една третина.

Доколку се направи споредба на бројот на ученици Роми со попреченост во учењето кој изнесува 0,55 % со севкупниот број ученици со попреченост кој изнесува 4,21 %, може да се констатира дека застапеноста на Ромите со попреченост во учењето кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна наставава, е скоро 9 пати помала.

Од анализа на податоците за процентуалната состојба на учениците кои учат на албански јазик во предметна настава, констатација е дека со најголем процент 7,53 % се застапени талентирани и надарени ученици, процент кој е идентичен со учениците во одделенска настава кои учат на албански јазик. Ученици со потешкотии во учењето се со 3,46 % застапеност. Доколку се направи споредба на процентот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 0,63 % и процентот на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план или 0,93 %, ќе се потврди истата констатација како и за учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење. Од збирната анализа на податоците за процентуалната состојба на учениците кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава се воочува дека во севкупната

настава од I до IX одделение со најголем процент или 15,06 % се застапени талентираниите и надарените ученици додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 7,92 %. Застапеноста на талентираниите и надарените ученици кои учат на македонски и на албански јазик во одделенска и предметна настава е скоро идентична, но разлика се воочува во застапеноста на учениците со потешкотии во учењето при што 12,85 % се застапени во паралелките на македонски јазик спрема 7,92 % во паралелките на албански јазик. Оваа разлика се должи, пред сè на различната застапеност на учениците Роми во македонските и албанските паралелки. Застапеноста во паралелките на македонски јазик изнесува 24,64 %, а во паралелките на албански јазик изнесува само 1,14 %.

Во однос на процентуалната состојба на учениците Роми кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 1,14 % од кои со потешкотии во учењето се 0,14 %, а со попреченост тој процент изнесува 0,06 %.

Врз основа на направената анализа на овие параметри може да се констатира дека процентот на ученици Роми со потешкотии во учењето кој изнесува 0,14 %, споредбено со севкупниот процент на ученици со потешкотии во учењето кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава (7,92 %), е огромна. Оваа разлика се должи на малата застапеност на ученици Роми кои учат на ал-

бански јазик во одделенска и предметна настава, или 1,14 %.

Доколку се направи споредба на процентот на ученици Роми со потешкотии во учењето (0,14 %) со севкупниот број на ученици Роми кои посетуваат настава на албански јазик во одделенска и предметна настава, кој изнесува 1,14 %, може да се констатира дека разликата е 9 пати помала во однос на учениците Роми со потешкотии во учењето. Овој сооднос на параметри е идентичен и кај учениците Роми со попреченост кои учат на македонски јазик во одделенска и предметна настава. Со оглед на малата застапеност на ученици Роми кои учат на албански јазик во одделенска и предметна настава, овие резултати и соодноси немаат релевантност во донесувањето какви било заклучоци.

Од збирната анализа на податоците за процентуалната состојба на учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава се воочува дека во севкупната настава од I до IX одделение со најголем процент или 31,28 % се застапени талентирани и надарените ученици додека, пак, застапеноста на ученици со потешкотии во учењето изнесува 20,77 %. Во однос на процентуалната состојба на учениците Роми кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава застапеноста е 25,78 % од кои со потешкотии во учењето се 4,50 %, а со попреченост тој процент изнесува 0,61 %.

Доколку се направи споредба на процентот на ученици со попреченост со наод и мислење кој изнесува 4,41 % и процентот на ученици за кои се изготвува индивидуален образовен план - 5,90 %, ќе се потврди истата констатација како и за учениците кои учат на македонски и албански јазик во одделенска и предметна настава, односно дека индивидуален образовен план се изготвува и за ученици кои немаат наод и мислење. Врз основа на севкупната анализа на податоците произлегува тврдењето дека бројната состојба на ученици со попреченост, со потешкотии во учењето и надарени ученици, по одделенија и национална припадност во основните училишта во Република Северна Македонија, е различно интерпретирана.

1.3. Училишниот инклузивен тим во 83,1 % од училиштата имаат изготвена програма за сопствената работа, 67,6 % имаат изготвено акционен план за работа на училишниот инклузивен тим, 71,7 % се изјасниле дека училишниот инклузивен тим има разработено процедура и образец за изготвување индивидуален образовен план. Директорите на училиштата кои се изјасниле дека училишниот инклузивен тим нема разработено процедура и образец за изготвување на индивидуален образовен план, во најголем процент или 34,6 % дале образложение дека не се обучени за таква активност; 30,8 % поради немање ученици со посебни образовни потреби; 18,5 % дека до скоро немале училиштен инклузивен тим; 8,6 % дека причината е

немањето комплетна служба од стручни соработници и 7,4 % дале образложение дека училиштето е во постапка на разработување процедура и образец за изготвување индивидуален образовен план. Голем процент од училиштата или 68,9 % има разработено процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план. Овие податоци се во прилог на потврдата на посебната **хипотеза 4**:

„Училишните инклузивни тимови во повеќето основни училишта во Република Северна Македонија имаат изготвено интерни акти, процедури и протоколи за сопственото работење (програма и акциски план за сопствената работа, процедура и образец за изработка на индивидуален образовен план за работа со ученик со посебни образовни потреби и разработена процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план“.

1.4. Половина од анкетираниите директори на училишта или 50,4 % одговориле дека наставниците во одделенска настава умеат да изготват индивидуален образовен план. Помалку од една половина од анкетираниите директори или 47,7 %, одговориле дека наставниците од предметна настава умеат да изготват индивидуален образовен план.

Повеќе од половина од анкетираниите или 52,2 % сметаат дека наставниците во од-

деленска настава умеат да користат методи за диференцијација. Општа констатација, а воедно и посебната **хипотеза 5** е:

„Наставниците во основните училишта во голем дел не се обучени за изготвување и следење на индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања“.

1.5. Од вкупно 235 директори на училишта кои одговориле на прашањето за вклученоста на лични асистенти во помош и поддршка на ученикот, 181 или 77 % одговориле дека немаат лични асистенти, а 54 или 23 % одговориле потврдно.

Вкупно 54 основни училишта пријавиле дека за помош и поддршка на ученици со посебни образовни потреби имаат лични асистенти; 21 училиште имаат по 1 асистент; 19 училишта по 2; три училишта имаат по 3 лични асистенти; 3 училишта имаат по 4 асистенти; едно училиште има 5 асистенти; едно училиште има 6 асистенти и две училишта пријавиле по 9 асистенти. Училиштата или поконкретно директорите на училиштата се изјасиле дека 94,8 % од вклучените лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на учениците не се во роднинска врска со ученикот, наспрема 5,2 % кои се во роднинска врска со лицето со посебни образовни потреби.

Во однос на професијата на личните асистенти се воочува поголем дијапазон на професии од кои со најголем процент или 34,8 % се застапени дефектолози, 17,9 % се со професии со средно сручно образование, 17,8 % се психолози, 10,7 % се одделенски наставници. Со помал процент се застапени: социјален работник, педагог, предметен наставник, воспитувач, филолог, филозоф, јавна администрација, социолог, мајка, баба и сестра.

Во однос на поседување сертификат за посетена обука 74,8 % одговориле дека немаат сертификат и 25,2 % дека имаат сертификат за посетена обука за лични асистенти. За тоа од кого се ангажирани или финансирани личните асистенти, 38,3 % од директорите го навеле семејството, а 61,7 % општината.

Одговорите на директорите на училиштата во однос на активностите во кои се вклучени лични асистенти се следни: 92,2 % се дека личните асистенти му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во извршување на задачите за време на часовите, 80 % дека му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во извршување на задачите во воннаставните активности, 76,5 % дека му помагаат на ученикот со посебни образовни потреби во извршување на задачите во дополнителната настава, 69,5 % од директорите на училиштата одговориле дека личните асистенти им помагаат на учениците со посебни образовни потреби, во извршување на физичките и седечките активно-

сти и со најмала застапеност или 59,1 % дека личните асистенти му помагаат на ученикот со ученикот во одржувањето на личната хигиена.

Од овие показатели се констатира дека личните асистенти најголемо учество во помош на учениците со посебни образовни потреби имаат во извршувањето на задачите за време на часовите што, пак, укажува дека личните асистенти во голема мера навлегуваат во компетенциите на педагошките асистенти, односно ја преземаат нивната улога во оваа мошне значајна активност за време на часот. Ако се има предвид и професијата на личните асистенти, односно дека 17,9 % од нив се со средно стручно образование, тогаш е доведена во прашање соодветноста на поддршката која им се дава на учениците со посебни образовни потреби во процесот на учење, со што се потврдува седмата посебна **хипотеза**:

„Педагошките и личните асистенти немаат разграничени компетенции во поддршката која им ја даваат на учениците со посебни образовни потреби“.

1.6. Директорите на училиштата во 93 % се со став дека секој педагошки асистент треба да работи само со 1 ученик и 7 % од нив се изјасниле дека секој педагошки асистент треба да работи со 2 ученици со посебни образовни потреби.

Во однос на временскиот период од часот во кој педагошкиот асистент работи со ученикот со посебни образовни потре-

би, 84 % од директорите на училиштата се изјасниле дека тоа е континуирано во текот на целиот час, а само 16 % дека педагошкиот асистент се вклучува повремено во зависност од потребите.

Во однос на начинот на кој наставникот и педагошкиот асистент работат за време на часот, 54,3 % од директорите на училиштата одговориле дека наставникот работи со сите ученици, а педагошкиот асистент се вклучува со поддршка на ученикот со посебни образовни потреби врз основа на претходно утврден (договорен) план за реализација на часот кој го направиле заеднички; 28,3 % одговориле дека наставникот работи со сите ученици (вклучително и со ученикот со посебни образовни потреби), а педагошкиот асистент се вклучува повремено и му помага на ученикот со посебни образовни потреби и 8 % од директорите одговориле дека педагошкиот асистент работи со ученикот со посебни образовни потреби, а наставникот паралелно работи со останатите ученици, без претходен договор за начинот на кој ќе се реализира наставата.

Во однос на тоа кој профил е најсоодветен за работа како педагошки асистент, 34 % од директорите на училиштата се изјасниле дека најсоодветен е профилот дефектолог; 21,4 % сметаат дека е педагог; 20,2 % се на став дека најсоодветен профил е психолог; 17,6 % се одлучиле за профилот наставник и само 6,5 % од директорите на училиштата сметаат дека најсоодветен за

педагошки асистент е родителот на ученикот со посебни образовни потреби.

41,8 % од директорите на училиштата се на став дека за подобро функционирање на училишниот инклузивен тим се потребни обуки за воспитно-образовниот кадар; 18,7 % сметаат дека е потребно вработување на дефектолози; 11,2 % од директорите се на став дека е потребно зајакнување на соработката со родителите; 8,8 % сметаат дека почести состаноци, комуникација, соработка и размена на информации би придонеле за уподобро функционирање на училишниот инклузивен тим; 6 % преферираат обезбедување соодветни инструменти за работа на тимот; 5,2 % акцентот го ставаат на законското регулирање на работата на училишниот инклузивен тим и соработката со надлежните институции и 3,2 % од директорите на училиштата сметаат дека за подобро функционирање на училишниот инклузивен тим е потребно вработување на асистенти.

49,3 % од директорите на училиштата се на став дека за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште се потребни обуки за воспитно-образовниот кадар; 18 % сметаат дека е потребно екипирање на училишниот инклузивен тим со стручни соработници (особено дефектолози); 11,2 % од директорите се на став дека е потребно обезбедување на дидактички средства; 10,2 % сметаат дека зајакнување на соработката со родителите би придонела за

поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште; 5,4 % преферираат законско регулирање на работата на училишниот инклузивен тим; 3,9 % акцентот го ставаат на вработување на асистенти и 1,9 % од директорите на училиштата сметаат дека за поуспешна реализација на инклузивното образование во нивното училиште е потребна соработка со надлежните институции.

Од вкупно 739 наставници на прашањето за нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план одговориле 679 наставници, а 68 од нив не се произнеле во однос на ова прашање.

Од содржината и смислата на одговорите се воочува дека наставниците своите одговори ги даваат во насока со кого изготвуваат индивидуален образовен план, наместо нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план.

Притоа 13,4 % од наставниците одговориле дека немаат ученици со посебни образовни потреби, односно дека не учествувале во изготвување индивидуален образовен план, 7,3 % одговориле дека самостојно/целосно/со главна/значајна улога изготвуваат индивидуален образовен план, 8,1 % се произнеле дека индивидуалниот образовен план го изготвуваат во соработка со дефектологот, а 7,4 % изготвуваат индивидуален образовен план во соработка со стручната служба во училиштето (психолог, педагог, дефектолог). Мал процент од наставниците 3,8 % од-

говориле дека индивидуален образовен план изготвуваат во соработка со инклузивниот тим во училиштето, 1,9 % изготвуваат индивидуален образовен план во соработка со активите на наставници и 1,4 % од наставниците во консултација со родителот.

Само 21,9 % од наставниците дале соодветен одговор на прашањето, односно, ја разбираат нивната улога во процесот на изготвување индивидуален образовен план.

Голем процент од нив - 25,6 % дале несоодветни одговори на прашањето. Од анализата на одговорите станува јасно дека наставниците не ја разбираат суштината на индивидуалниот образовен план, како и нивната улога во самото изготвување.

Од вкупно 739 наставници, 654 одговориле на прашањето за нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план, а 85 наставници не се произнеле во однос на ова прашање.

Од одговорите се забележува дека наставниците се фокусирале на објаснување на временскиот интервал на следење (како на пример „следам на ниво на час“ или „секојдневно следам“), но не и на начините на коишто тоа го прават.

Најголем процент одговори (39,1 %) се однесуваат на несоодветен одговор што укажува на тоа дека наставниците недоволно го познаваат процесот на следење.

Многу мал процент од наставниците дале конкретни одговори, како на пример: Водење на листи (чек и аналитички); тестови; домашни задачи; анегдотски белешки; усно испрашување; практични активности, како и евалвација и ревизија на ИОП (формативно и сумативно оценување); собирање докази во портфолио; пишување извештај.

Од страна на наставниците се добиени вкупно 1561 одговор кои се однесуваат на користење диференцијација во непосредната работа со децата со посебни образовни потреби.

Од добиените резултати може да се констатира дека наставниците применуваат диференцијација во сите сегменти на наставниот процес, во зависност од потребите, можностите и видот и степенот на попреченост или потешкотии со кои се соочува ученикот со посебни образовни потреби во процесот на наставата. Диференцијација на целите и очекуваните исходи вршат 2,2 % од наставниците, на содржините 1,4 %, на наставните материјали 0,6 %, на задачите и прашањата 3,8 %, на нагледните средства 1,4 %, на тестовите 1 %, на наставни листови 2 %, на време и просторот 0,4 %, на критериумите за оценување 0,6 %.

Од диференцираните форми на работа најголем процент или 11,9 % од наставниците се изјасниле дека ја користат индивидуалната или индивидуализираната форма на работа со учениците со посебни

образовни потреби. Примена на работа во мали групи користат 3,4 % од наставниците, а работа во парови 2,9 %.

Од анализата на содржината на одговорите може да се констатира дека голем број наставници не прават разлика помеѓу индивидуален и индивидуализиран пристап во непосредната работа на наставникот и ученикот.

Во однос на диференцијацијата на наставните методи, наставниците се произнеле дека применуваат различни методи кои се непосредно поврзани со индивидуалните можности, способности и потребите на детето со посебни образовни потреби. Со најголем процент или 5,6 % е застапен илустративниот метод, а за нијанса помалку или 55 % демонстративниот. Со 5,2 % е застапен методот на разговор, а 4,5 % од наставниците применуваат игровни активности. Наставниците најмалку ги применуваат методот на постапност 1 %, методот на пофалба 0,5 %, методот на писмено изразување и дескриптивниот метод со 0,6 % застапеност, методот на препознавање 0,4 % и музика 0,2 %. Наставниците во мал процент или 0,3 %, применуваат и соодветни техники во пристапот на работата со ученици со посебни образовни потреби.

Високи 8 % од одговорите на наставниците не соодветствуваат со поставеното прашање за користење диференцијација во работата со ученици со посебни образовни потреби, што укажува дека тие не-

доволно ја познаваат и применуваат диференцијацијата во непосредната работа со овие ученици.

Во однос на прилагодувањето на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост, кои тие го практикуваат во наставата, добиени се вкупно 764 одговори од наставници. Од добиените одговори се забележува дека најголем процент од нив или 14,8 % не работеле со ученици со посебни образовни потреби. Голем процент се несоодветни одговори (13,6 %), што укажува на тоа дека наставниците недоволно или несоодветно ги прилагодувале условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост.

Мал, но значаен дел од наставниците 4 % акцентот го ставаат на тешкотиите со кои се соочуваат при прилагодувањето на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост.

Прилагодувања на активностите според можностите и способностите на учениците со посебни образовни потреби применуваат 11 % од анкетираните наставници, а според потребите на учениците со посебни образовни потреби прилагодувања прават 9,8 % од анкетираните наставници.

Од посочените одговори се воочува дека наставниците не прават јасна дистинкција помеѓу методи и форми на работа, како и помеѓу активности и нагледни средства и дидактички материјали.

Од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава, само 17 не дале одговор во однос на начинот на кој ги следат постигањата на учениците со посебни образовни потреби, а 14,1 % одговориле дека немаат таков ученик. Чек листи (скали на проценка, бодовни листи) и усни и писмени одговори применуваат 13,5 % од наставниците, а преку усна повратна информација постигањата на учениците со посебни образовни потреби ги следат 13,4 % од наставниците. Прилагодени тестови за следење на постигањата, применуваат 10,7 %, индивидуализирани наставни листови 5,5 %, според намалени цели 5,3 %, преку секојдневно следење на секој час 5,1 %, преку набљудување цртежи и изработки на учениците 4,7%, преку ученичко портфолио 3,6 % и преку самооценување 3,4 % од наставниците го вршат следењето на постигањата на учениците со посебни образовни потреби.

Од изнесеното може да се заклучи дека најзастапени начини за следење на постигањата на учениците со посебни образовни потреби кои наставниците ги применуваат во наставата се чек листи (скали на проценка, бодовни листи), усни и писмени одговори и усна повратна информација.

Врз основа на добиените резултати кои се однесуваат на ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на дифе-

ренцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања, нивна анализа и интерпретација, може да се констатира дека се потврдува **петтата посебна хипотеза**:

„Наставниците во основните училишта во голем дел не се обучени за изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на диференцијација, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања“.

Од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава, најголем процент или 21,1 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученик со посебни образовни потреби од страна на педагогот е консултативна, 15,7 % сметаат дека е советодавна, 9,5 % се изјасниле за разговор како тип на поддршка, 6,4 % добиваат поддршка во планирањето на наставата и 5,1 % дека поддршката од педагогот ја добиваат при изработка на индивидуален образовен план. Дел од наставниците или 10,7 % искажале тврдење дека немаат педагог во училиштето, 8,1 % дека немаат ученик со посебни образовни потреби и 7,4 % дека не добиваат поддршка од педагогот во работата со ученикот со посебни образовни потреби. Помал процент од наставниците или 4,7 % се на став дека поддршката која ја добиваат од педагогот

е при изработката на дидактичките материјали, 3,6 % преку посета на час, 3,5 % одговориле дека педагогот го зема ученикот и индивидуално работи со него, 2,4 % се изјасниле дека поддршката што ја добиваат од педагогот е минимална и 1,6 % од наставниците се на мислење дека поддршката која ја добиваат од педагогот во однос на учениците со посебни образовни потреби е само од морален аспект.

Од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава најголем процент или 26,9 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на психологот е советодавна, 22,5 % сметаат дека е консултативна, 6,7 % се на став дека поддршката од психологот ја добиваат при изработката на индивидуалниот образовен план и 6,6 % се изјасниле за емоционална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби.

Голем дел или или 8,7 % од наставниците искажале тврдење дека немаат психолог во училиштето, 8,1 % дека немаат ученик со посебни образовни потреби и 6,7 % дека не добиваат поддршка од психологот во работата со ученикот со посебни образовни потреби. Помал процент наставници или 3,9 % се на став дека поддршката која ја добиваат од психологот е во интерни обуки за приближување на тематиката, 3,6 % во процесот на социјализација на ученикот со посебни образовни потреби, 3,2 % одговориле дека психологот им помага во процесот на тестирање на учени-

кот и 2,7% од наставниците се на мислење дека поддршката која ја добиваат од психологот е во однос на следење на реализацијата на поставените цели. Најголем дел од нив истакнале дека поддршката ја добиваат пред часовите.

Од вкупно 739 наставници од одделенска и предметна настава најголем процент или 35,8 % се изјасниле дека немаат дефектолог во училиштето. 16,2 % сметаат дека поддршката која ја добиваат за ученикот со посебни образовни потреби од страна на дефектологот е во изработка и следење на индивидуалниот образовен план, 9,1 % од наставниците се произнеле дека поддршката која ја добиваат од дефектологот е од консултативен карактер, 8,8 % од наставниците добиваат поддршка од дефектологот во индивидуалната работа со ученикот со посебни образовни потреби, а 8,5 % се изјасниле дека поддршката која ја добиваат од дефектологот е советодавна. 8,1 % од наставниците немаат ученик со посебни образовни потреби. 7 % од наставниците соработка со дефектологот остваруваат во делот на изработка на материјали, 4,3 % во адаптирање на учениците и 2 % наставници се изјасниле дека не добиваат поддршка од дефектологот во училиштето.

Најголем дел од наставниците истакнале дека поддршката ја добиваат пред часовите.

Во однос на видот на обуките кои ги имаат следено наставниците од одделенска

и предметна настава во изминатите три години, за зајакнување на личните компетенции за работа со учениците со посебни образовни потреби, добиени се вкупно 746 одговори.

Обуките организирани од страна на Бирото за развој на образованието во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование и со поддршка на УНИЦЕФ се следени од голем процент наставници или 18,6 %. Тие се структурирани во неколку модули: Модул 1 „Визија, теорија и концепти“; Модул 2 „Работење заедно за создавање инклузивни училишта“; Модул 3 „Средини кои го помагаат индивидуализираното учење“; Модул 4 „Формативно оценување кај учениците со потешкотии во учењето“; Модул 5 „Диференцирана настава во инклузивна училница“; и Модул 6 „Индивидуална поддршка на учениците со потешкотии во учењето“. Дисеминациите коишто ги навеле наставниците (16,6 %) се однесуваат токму на содржините од овие модули.

Голем процент од наставниците 45,8 % одговориле дека воопшто немаат следено обука во текот на последните три години со што се потврдува помошната **хипотеза 3:**

„Голем дел од наставниците во основните училишта во Република Северна Македонија не посетувале обуки за зајакнување на личните компетенции за работа со ученици со посебни образовни потреби, односно не се доволно обучени за изготвување и следење индивидуален образовен план, примена на диференцијација во

наставата, прилагодување на условите, методите и активностите на потребите на учениците со попреченост и следење на нивните постигања“.

Од вкупно 137 одговори на наставници од 90 основни училишта во кои се вклучени лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на ученик со попреченост, 25,5 % се несоодветни.

Најголем процент од наставниците (59,9 %) работните задачи на личниот асистент ги поистоветуваат со работните задачи на педагошкиот асистент.

Само еден мал процент или 14,6 % од наставниците одговориле дека личните асистенти се вклучени во извршувањето на секојдневните обврски/поддршка на ученикот во задоволување на физичките/личните потреби, односно ги посочиле работните задачи кои соодветствуваат на профилот „личен асистент“.

Од вкупно 107 одговори на наставниците од 78 основни училишта во кои се вклучени педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето) за помош и поддршка на ученик со попреченост, 29 % се несоодветни.

Најголем процент од наставниците (30,8 %) одговориле дека педагошкиот асистент е вклучен во непосредната работа со ученикот со посебни образовни потреби за време на часовите во совладувањето на наставните цели и содржини.

Само 4,7 % од наставниците одговориле дека педагошкиот асистент му помага/му дава поддршка на наставникот, 3,7 % од наставниците одговориле дека педагошките асистенти работат индивидуално со ученикот и оваа работа е, главно, како рехабилитациски третман, а 2,8 % посочиле дека педагошкиот асистент реализира активности кои се својствени за работата на личниот асистент.

Од одговорите на 739 наставници од одделенска и предметна настава, кои се однесуваат на предлози за поуспешна реализација на инклузивното образование во училиштата, најголем процент или 31,1 % одговориле дека им се потребни соодветни обуки/семинари. Еден значаен дел од нив 23,5 % сметаат дека за поуспешна реализација на инклузивното образование е потребно поголемо вклучување на стручни лица/соработници во училиштата, како и вклучување на лични и педагошки асистенти -13 %. Наставниците сметаат дека не се доволно обучени да работат со учениците со посебни потреби. Предлагаат задолжителни обуки за сите наставници, вклучување дефектолози, ангажирање асистенти во наставата, да се направи строга граница кои ученици можат да посетуваат редовна настава, а кои да се упатат во посебните училишта.

Од вкупно 335 стручни соработници (педагози, психолози и дефектолози) кои одговориле на прашалникот, 141 или 42,1 % се педагози, 130 или 38,8 % се психолози и 64 или 19,1 % се дефектолози (специјал-

ни едукатори и рехабилитатори). Притоа се воочува дека застапеноста на дефектолозите во училиштата е двојно помала во споредба со останатите стручни соработници (педагози и психолози). Ваквата застапеност е очекувана бидејќи улогата на дефектологот како стручен соработник во редовните училишта се актуелизира во последнава деценија со иницијација на сè поголемите инклузивни предизвици со кои се соочуваат училиштата каде се инклузирани ученици со посебни образовни потреби. Најголем дел од стручни соработници - педагози 40,3 %, се на став дека нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план е во поставување, дефинирање или ревидирање на целите во индивидуалниот образовен план.

За консултации и давање совети на наставниците за избор на соодветни форми, методи, стратегии, задачи, активности и средства за работа со учениците се определите 23,5 % од педагозите, додека 11,4 % сметаат дека нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план е првенствено во следење на дневните планирања и напредокот на учениците, а 6,7 % се определите за соработка со родителот. 10,1 % педагози одговориле дека немаат искуство во изготвување индивидуален образовен план и 8 % не одговориле на ова прашање.

Најголем дел од стручните соработници - психолози, т.е. 27,4 % се на став дека нивната улога во изготвувањето индиви-

дуален образовен план е во проценката на социо-емоционалниот и когнитивниот развој на учениците. Поддршка на наставниците, преку обуки, изработки на материјали за тоа кои методи, форми, техники и средства да ги користат, се определите 19,2 % од психолозите, додека 14,4 % сметаат дека нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план е во дефинирањето на целите и исходите на индивидуалниот образовен план и индивидуална поддршка на учениците. 6,8 % се определите за поддршка на родителите и креирање клима на прифаќање на учениците (надминување на отпорот). 5,5 % од психолози одговориле дека, немаат искуство во изготвувањето индивидуален образовен план и исто толку не одговориле на ова прашање.

Мошне карактеристична е пропорционалната застапеност на повеќето различни одговори на дефектолозите кои се однесуваат на нивната улога во изготвувањето индивидуален образовен план. Всушност, со 17,4 % се застапени одговорите: проценка на можностите на ученикот; прилагодување на целите на наставните програми; поддршка на наставниците во спроведувањето на индивидуалниот образовен план; ревидирање на индивидуалниот образовен план во текот на годината и следење на напредокот на учениците. 7,4 % од дефектолозите се со став дека нивната улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план е во координирање со училишниот инклузивен

тим и 5,7 % во покренување иницијатива за изработка на индивидуален образовен план.

Најголем дел од стручните соработници - педагози, т.е. 25 % се на став дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во следењето на ученикот за време на часовите. За консултативни средби со наставниците/увид во нивните планирања се определиле 24,4 % од педагозите, додека 15 % сметаат дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во консултациите со дефектологот/со училишниот инклузивен тим, а 6,2 % се определиле за средбите со родителите. 12,5 % од педагозите дале недефинирани одговори/континуирано, секојдневно следам, 9,4 % педагози одговориле дека немаат искуство во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план и 7,5 % не одговориле на ова прашање.

Најголем дел од стручни соработници - психолози, т.е. 33,1 % се на став дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во посетата на часовите/набљудувањето на ученикот. За разговор со наставниците/разгледување на индивидуалните образовни планови се определиле 28,6 % од психолозите, додека 11,3 % сметаат дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во индивидуалната работа со ученикот и разговорот со родителите. 3,7 % од психо-

лозите се изјасниле за анализа/следење на напредокот на ученикот и 6 % од психолозите одговориле дека немаат искуство во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план и исто толку не одговориле на ова прашање.

Најголем процент од дефектолозите, т.е. 30,3 % сметаат дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е преку посета на часот/набљудување на ученикот. 28,8 % од дефектолозите се со став дека нивната улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план е во консултациите/соработката со наставникот/следењето на извештаите според однапред изготвени формулари, 27,3 % во индивидуалната работа со ученикот и 13,6 % во разговорот со родителот.

Констатација е дека сите стручни соработници (педагог, психолог и дефектолог) во најголем процент (26,3 % за педагог, 29,1 % за психолог и 33 % за дефектолог) индивидуалната поддршка на учениците со посебни образовни потреби ја даваат за време на часот. За време на одморот учениците со посебни образовни потреби најголема поддршка добиваат од психологот, за време на часот, воннаставните активности и слободните ученички активности најголема поддршка добиваат од дефектологот и за време на дополнителната настава најголема поддршка учениците со посебни образовни потреби ја добиваат од педагогот.

Педагогот индивидуалната поддршка ја дава на ученикот на тој начин што му дава насоки како да учи, како да го одржува вниманието, а за време на часот му помага да ги разбере барањата дадени од страна на наставникот, во решавањето на задачите и сл.

Психологот работи советодавно со ученикот во делот на јакнењето на мотивацијата и самодовербата на ученикот, градењето позитивна слика за себе и позитивен став кон училишната средина, надминување на емоционалните потешкотии, поддршка во изборот и примената на техниките за учење соодветни на можностите на ученикот.

Дефектологот најчесто работи на психомоторна реедукација, сензорна интеграција, развој на говорот и говорното изразување, помош во социјализацијата на ученикот, за време на часот во разбирањето на упатствата дадени од страна на наставникот, решавањето тестови и сл.

Констатација е дека најголем процент од педагозите, т.е. 29,6 %, и психолозите, т.е. 35,4 % за време на часот го следат ученикот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка. За разлика од нив најголем дел од дефектолозите -40 % се изјасниле дека за време на часот работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици. Ваквиот начин на вклученост е во значително помала мера присутен кај педагозите - 16,5 % и кај психолозите - 19,2 %. Дека

работат со ученикот со посебни образовни потреби, заедно со наставникот во дел од часот кога останатите ученици работат самостојно на дадена задача, се изјасниле 27,6 % од педагозите, 20 % од психолозите и 22,7 % од дефектолозите.

Доколку се направи компарација помеѓу педагогот, психологот и дефектологот во однос на искажаниот став дека не работат со учениците со посебни образовни потреби за време на часот, ќе се констатира дека во најголем процент се застапени психолозите - 20,8 %, потоа педагозите со 17,9 % и со најмал процент се застапени дефектолозите или 10,7 %, што е двојно помалку споредено со педагогот и психологот.

Врз основа на направената анализа може да констатираме дека дефектолозите како стручни соработници се вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на часот паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици, што иницира дилема гледано од аспект на инклузивноста. Дали ваквиот пристап на работа каде дефектологот и наставникот работат паралелно со различни ученици, односно наставникот со учениците со типичен развој, а дефектологот со учениците со посебни образовни потреби, претставува привидна инклузија или скриена сегрегација на учениците со посебни образовни потреби?

Констатација е дека најголем процент од педагозите - 26 % и психолозите - 25,9 %,

за време на реализацијата на воннаставните активности го следат ученикот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка. За разлика од нив најголем дел од дефектолозите - 44,7 % се изјасниле дека за време на воннаставните активности работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици. Ваквиот начин на вклученост е двојно помал кај педагозите - 21,3 % и кај психолозите - 25,2 %.

За начин на вклученост во давањето помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби заедно со наставникот во дел од воннаставните активности кога останатите ученици работат самостојно на дадена задача се изјасниле 25,3 % од педагозите, 17,5 % од психолозите и 19,7 % од дефектолозите.

Доколку се направи компарација помеѓу педагогот, психологот и дефектологот во однос на искажаниот став дека не работат со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности, ќе се констатира дека во најголем процент се застапени психолозите - 22,9 %, потоа педагозите со 19,3 % и со најмал процент се застапени дефектолозите или 14,5 %.

Врз основа на направената анализа може да се констатира дека дефектолозите како стручни соработници се најмногу вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности. Тие најмногу работат со ученикот со посебни

образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира воннаставни активности со останатите ученици и за разлика од педагогот и психологот, дефектолозите во најмал процент се изјасниле дека само го следат ученикот, но не се вклучуваат во непосредна помош и поддршка на ученикот, што оди во прилог на претходно искажаниот став дека: дефектолозите како стручни соработници се најмногу вклучени во непосредната работа со учениците со посебни образовни потреби за време на воннаставните активности.

Најголем процент од дефектолозите или 50 %, психолозите - 43 % и педагозите - 34,8 % се изјасниле дека не работат со ученикот со посебни образовни потреби за време на додатната настава. За ставот „работам со ученикот со посебни образовни потреби, паралелно со наставникот кој реализира додатна настава со другите ученици“ се изјасниле 8,9 % од педагозите, 9,3 % од психолозите и двојно повеќе - 20,8 % дефектолозите.

Врз основа на направената анализа може да се констатира дека најголем дел од дефектолозите не работат со ученикот со посебни образовни потреби за време на додатната настава. Тие најмногу работат со ученикот со посебни образовни потреби паралелно со наставникот кој реализира додатна настава со останатите ученици.

Оваа состојба произлегува од фактот што додатната настава се планира и се реализира за учениците со посебни образовни

потреби кои имаат натпросечни способности (надарени и талентирани ученици, чија застапеност изнесува 31,28 % од сите ученици со посебни образовни потреби) и кои во целост ги реализирале планираните цели на наставната програма за соодветното подрачје, ги постигнале очекуваните резултати од учењето и за нив ваков вид поддршка од стручните соработници е помалку потребна во споредба со учениците со потешкотии во учењето чиј процент изнесува 20,77 % и учениците со попреченост кои процентуално се застапени со 5,81 % од сите ученици со посебни образовни потреби.

Врз основа на направената анализа и интерпретација на добиените податоци од анкетирањето на стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) од основните училишта, во однос на нивната улога во изготвувањето и следењето на индивидуалниот образовен план и во давањето индивидуална поддршка на ученикот со посебни образовни потреби се потврдува посебната **хипотеза 9**:

„Индивидуалната поддршка која учениците со посебни образовни потреби ја добиваат од стручните соработници (педагози, психолози и дефектолози) во сите сегменти од воспитно-образовниот процес (за време на часот, одморот, воннаставните активности, слободните ученички активности, дополнителната настава) квантитативно се разликува во зависност од посебните компетенции на стручните соработници“.

Во однос на соработката која стручните соработници ја имаат со личните (персонални) асистенти, само 23 педагози одговориле дека имале соработка со личен асистент. Соработката, главно, е во делот на консултации и размена на искуства за планирање и реализација на наставните цели. Само 17 психолози истакнале дека имале соработка со лични асистенти. Соработката е во делот на споделување на информации поврзани со решавање на проблеми од социо-емоционална природа. За остварена соработка со личните асистенти се изјасниле 18 дефектолози. Доколку асистентите се родители, тогаш соработката е во насока на размена на информации за напредокот на детето. Со останатите лични асистенти дефектологот има улога на менторирање на нивната работа, односно им дава насоки како да го следат индивидуалниот образовен план на ученикот.

Од сите понудени опции, најмногу стручни соработници (22,3 % дефектолози, 15,8 % педагози и 15,5 % психолози) се изјасниле дека постои меѓусебна соработка и трансфер на информации со педагошките асистенти. Стручни соработници кои посочиле дека работните задачи им се повторуваат, најмногу се дефектолозите - 8,5 %, педагозите - 1,8 % и 3,9 % психолозите. Ваквата појава се должи на актуелната состојба со ангажирање на лични и педагошки асистенти во помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби без претходно дефинирани стандарди и компетенции.

2. ПРЕПОРАКИ И СУГЕСТИИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

За побрз и поцелисходен развој на инклузивното образование потребен е сеопфатен системски пристап, обезбедување ресурси за унапредување на инклузивното образование и промена на институционалната култура, политика и пракса од страна на надлежните институции.

За таа цел е потребно:

- ➔ **Анализа и ревизија на целокупната законска регулатива и политики за инклузивност во образованието и нивна усогласеност со член 24 од Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост.**
 - ▶ Изготвување стратегија за инклузивно образование во Република Северна Македонија.
- ➔ **Поддршка во подобрувањето на законската регулатива за инклузија преку изготвување законски и подзаконски акти без бариери и ограничувања врз основа на видот и степенот на попреченост.**
- ➔ **Изготвување стандарди на постигањата на учениците и спроведување активности за вреднување на постигањата на учениците кои учат по индивидуален образовен план.**
- ➔ **Поддршка на сите училишта да станат инклузивни за целосно прифаќање на сите ученици и обезбедување на неопходните ресурси за непречена реализација на сите воспитно – образовни активности, задачи и цели.**
 - ▶ Комплетирање на инклузивните тимови во училиштата со потребните стручни соработници (педагог, психолог и дефектолог).
 - ▶ Ангажирање педагошки асистенти за дополнителна помош и поддршка на учениците со посебни образовни потреби во совладувањето на наставните содржини и стекнувањето знаења и вештини.
 - ▶ Дополнителна поддршка од личните асистенти.
 - ▶ Изготвување основни професионални компетенции и стандарди за профилот педагошки и личен асистент.
 - ▶ Отстранување на физичките бариери согласно потребите на учениците со попреченост.
 - ▶ Адаптација и опремување на училниците со нагледни средства и помагала кои се во функција на сите ученици вклучително и на учениците со посебни образовни потреби.
- ➔ **Поддршка на учениците за стекнување знаења, вештини и компетенции преку препознавање на можностите, афинитетите, предиспозициите, способностите, капацитетите и очекувањата, како и почитување на различностите, односно сите ученици да се чувствуваат ценети, вклучени и респектирани.**
 - ▶ Дефинирање постапки и процедури за поддршка на учениците со посебни образовни потреби.
 - ▶ Критериуми и процедури за изготвување индивидуален образовен план.

- ➔ Поддршка на наставниците за проширувањето и продлабочувањето на стекнатите знаења и способности за инклузивно образование (да вршат неопходни прилагодувања при планирањето и реализацијата на наставата, соработка, интеракција и сл.).
 - ▶ Организирање наменски обуки со инклузивна содржина.
 - ▶ Изготвување специјализирани и тематски прирачници за работа со децата со посебни образовни потреби.
- ➔ Поддршка на родителите како непосредни партиципенти во инклузивниот процес на своите деца.
 - ▶ Организирање наменски обуки за поддршка на децата со посебни потреби.
 - ▶ Изготвување прирачник за запознавање со правата и услугите кои се нудат во системот на социјална и здравствена заштита и образование.
- ➔ Поддршка на меѓусекторската и меѓуинституционалната соработка во воспоставување фид-бек и проток на информации, идеи и решенија, во насока на целосен развој на инклузивноста во образованието.
 - ▶ Операционализација на соработката на предучилишните со основните и средните училишта, како и на средните училишта со пазарот на трудот, преку градење систем на вмрежување, со интенција за континуирано следење на учениците со посебни образовни потреби и нивна професионална ориентација.
 - ▶ Континуирана поддршка низ сите образовни нивоа до целосна ефектуализација како корисни личности на заедницата.
- ➔ Јакнење на свесноста за значењето и потребата за унапредување на инклузивното образование преку анализи, истражувања, кампањи, дебати, панел дискусии и други форми на афирмација.
 - ▶ Изготвување анализи за потребите и предизвиците иницирани во процесот на инклузивното образование.
 - ▶ Организирање и реализација на панел дискусии за потребите и предизвиците иницирани во процесот на инклузивното образование.
 - ▶ Организирање и реализација на дебати за потребите и предизвиците иницирани во процесот на инклузивното образование.
 - ▶ Организирање и реализација на кампањи за поддршка на инклузивното образование.
 - ▶ Планирање и реализација на научни истражувања за потребите, предизвиците и развојот на инклузивното образование.
- ➔ Континуирано збогатување на ресурсите: човечки, материјални и финансиски во насока на развој и јакнење на инклузивноста и задоволување на предизвиците и посебните потреби на сите ученици.
 - ▶ Јакнење на капацитетите со компетентни наставници, стручни соработници и воспитувачи.
 - ▶ Јакнење на инфраструктурата и внатрешното опремување и уредување на образовните институции.
 - ▶ Финансиска поддршка на инклузивните активности.

V ДЕЛ



КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Влада на РМ, Национално координативно тело за еднакви права на лицата со инвалидност во РМ: Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност 2010-2018
2. Водич за работа на училишниот инклузивен тим, Биро за развој на образованието, 2017
3. Закон за Бирото за развој на образованието, консолидиран текст („Службен весник на Република Македонија“ бр. 37/2006; 142/2008; 148/2009,69/2013, 120/2013,148/2013,41/2014 и 30/2016)
4. Закон за просветна инспекција, консолидиран текст („Службен весник на Република Македонија“ бр. 52/2005, 81/2008, 148/2009, 57/2010, 51/2011, 24/2013, 137/2013, 164/2013, 41/2014, 33/2015,145/2015 и 30/2016)
5. Закон за наставници во основните и средните училишта, консолидиран текст („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)
6. Закон за основно образование, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015,145/2015, 30/2016,127/2016 и 67/2017, чл. 51, став 2
7. Закон за средно образование КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ („Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)
8. Закон за Академијата за наставници, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/2015 и 192/2015
9. Закон за Педагошката служба, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 18/2011 и 41/2014
10. Закон за учебници за основно и средно образование, „Службен весник на Република Македонија“, бр. 98/2008, 98/2008, 99/2009, 83/2010, 36/2011, 135/2011, 46/2012,24/2013, 120/2013, 29/2014, 146/2015 и 217/2015
11. Закон за ученички стандард, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 52/2005, 117/2008, 17/2011, 135/2011, 15/2013 и 41/2014
12. Извештајот од испитувањето на состојбата на инклузивното образование на почетокот од реализацијата на програмата, како дел од рамката на Училиште по мерка на детето, е подготвен со техничка и финансиска поддршка од УНИЦЕФ
13. Изјава од Саламанка, УНЕСКО, 1994
14. Индикаторите за квалитет на работата на училиштата, Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта по подрачја, „Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/15
15. Јачова З., Самарџиска-Панова Љ., Лешковски И., Ивановска М., Прирачник за проектот „Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“, Биро за развој на образованието, Скопје, 2002
16. Конвенција за правата на детето, 1989
17. Кон инклузивно образование, Извештај од спроведеното истражување за вклученоста на децата со посебни потреби во редовното основно образование, Скопје, јуни 2016
18. Ламева Б., Студија за проценка на напредокот: Програма за рано учење и развој, базирана врз стандардите за рано учење и развој, Канцеларија на УНИЦЕФ, Скопје, 2014

19. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија: 2005-2015/ [изработила национална експертска група, претседавач Тале Керамитчиоски]. – Скопје, Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2005
20. Национална стратегија за деинституционализација во системот на социјалната заштита во Република Македонија (2008-2018)
21. Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност (РЕВИДИРАНА) 2010-2018
22. Образовни политики за ученици под ризик и за оние со посебни потреби во Југоисточна Европа, Организација за економска соработка и развој (ОЕЦД) 2007, стр. 30,31,33
23. Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници, Македонски центар за граѓанско образование, 2016
24. Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта, 2015
25. Стратегија за образование 2018-2025 година, Министерство за образование и наука
26. Убавка Бутлеска ... и др., Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2016
27. Универзалната декларација за правата на човекот („Службен весник на РМ“ бр. 57/93)
28. Џонстон К., Мирич С., Лазарус Ш., Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на детето, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, 2010

КОРИСТЕНИ ЛИНКОВИ

- <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
- http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf
- http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_macedonian_language_version.pdf
- http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
- <http://www.univerzalna-deklaracija-za-pravata-na-covekot.pdf>
- <http://bro.gov.mk/?q=mk/obrazovanie-za-decasso-posebni-potrebi>
- http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/pravilnicidetska/programa_rano_ucenje_posebni.pdf
- <http://dpi.mon.gov.mk/images/pravilnici/IKRU-MAK.pdf>
- https://www.researchgate.net/publication/289912842_Special_Education_Today_in_Sweden
- <https://www.european-agency.org/country-information/sweden>
- <https://www.perfar.eu/policy/education/sweden>
- <http://www.enil.eu/wp-content/uploads/2012/07/Intellectual-Disability-in-Europe.pdf>
- <https://www.swselpa.org/>
- <https://www.spsm.se/om-oss/english/the-swedish-education-system/laws-and-rights-in-swedish-schools/special-needs-education-sne-in-sweden/>
- <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/teacher-education-for-inclusive-education>

- <https://www.stralsakerhetsmyndigheten.se/contentassets/df6cef3740634d1aa45f5d1e9d2a3e70/201621-the-effect-of-a-glaciation-on-east-central-sweden-case-studies-on-present-glaciers-and-analyses-of-landform-data>
- <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>
- <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>
- <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>
- https://www.teachers.org.uk/files/active/0/costs_of_inclus-pt1.pdf
- <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/achievement-for-all/>
- <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>
- <https://www.gov.uk/guidance/key-stage-1-assessments>
- <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- <https://www.european-agency.org/country-information/italy>
- https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione_inglese.pdf
- <https://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf>
- https://www.researchgate.net/publication/279961505_Inclusive_education_in_Italy_description_and_reflections_on_full_inclusio
- <https://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf>
- https://www.researchgate.net/publication/267742875_WISC-IV_Intellectual_Profiles_in_Italian_Children_With_Specific_Learning_Disorder_and_Related_Impairments_in_Reading_Written_Expression_and_Mathematics
- https://books.google.mk/books?id=zhsRDQAAQB_AJ&pg=PA192&lpg=PA192&dq=presidential+de+cree+%2880/2013%29+in+Italy&source=bl&ots=-X_XEZ3VVR&sig=ACfU3U0vUD-E2nk2CuxQ0wc-Gnqo2fsStQ&hl=mk&sa=X&ved=2ahUKewiE97aw6IPgAhUID0wKHRJJDI8Q6AEwAnoEAcQAQ#v=onepage&q=presidential%20decree%20%2880%2F2013%29%20in%20Italy&f=false
- <https://www.european-agency.org/country-information/croatia>
- <https://www.european-agency.org/country-information/croatia>
- <http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>
- http://www.zzs.gov.me/naslovna/inkluyivno/naslovna_inkluzivno_podrska_inkluzivnom_obrazovanj/
- <http://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>
- <https://www.unicef.org/serbia/inkluzivno-obrazovanje>
- <http://gmr.uis.unesco.org/ViewTable.aspx>
- <https://www.iserbia.rs/studentska/kakvo-je-stvarno-stanje-inkluzije-u-obrazovanju-4886>
- <http://www.mon.gov.mk/index.php/2014-07-24-06-34-40/zakoni>
- <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
- http://dpi.mon.gov.mk/index.php/regulations/pravilnici/119-2016-01-26-12-38-42http://www.mon.gov.mk/images/0snovni_profesionalni_kompetencii_MON.pdf

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

...the ...

VI ДЕЛ ПРИЛОЗИ



Прилог 1:

ПРАШАЛНИК ЗА ДИРЕКТОРОТ НА УЧИЛИШТЕТО

БИРО ЗА РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО
Сектор за истражување во образованието
ПРАШАЛНИК ЗА ДИРЕКТОРОТ НА УЧИЛИШТЕТО

Прашалникот го пополнува директорот во соработка со стручната служба во училиштето.

Основно училиште: _____

Општина: _____

Град: _____

Почитуван/а,

Бирото за развој на образованието спроведува истражување во основните училишта во Република Македонија со цел да се согледа моменталната состојба во однос на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби и да се дадат конкретни препораки за подобрување.

Податоците ќе се користат исклучиво за целите на ова истражување.

Ви благодариме за соработката.

УЧИЛИШТЕН ИНКЛУЗИВЕН ТИМ (УИТ)

1. Означете ги членовите на УИТ со заокружување на соодветниот број:

- 1) Директор
- 2) Психолог
- 3) Педагог
- 4) Дефектолог
- 5) Наставник/наставници, (вкупно наставници) : _____
- 6) Родител/и (вкупно родители) : _____
- 7) Други (наведете кои): _____

2. Дали е изработена програма за работа на училишниот инклузивен тим?

- 1) Да
- 2) Не

3. Дали е изработен акционен план?

- 1) Да
- 2) Не

ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН (ИОП)

1. Дали УИТ има разработено процедура и образец за изготвување индивидуален образовен план?

- 1) Да
- 2) Не (образложете зошто):

2. Дали УИТ има разработено процедура за следење на напредокот/резултатите на ученикот што работи според индивидуален образовен план?

- 1) Да
- 2) Не (образложете зошто):

3. Колкав процент од наставниците во одделенска настава умеат да изготват ИОП?

_____ %

4. Колкав процент од наставниците од предметна настава умеат да изготват ИОП?

_____ %

5. Колкав процент од наставниците во одделенска настава умеат да користат методи за диференцијација?

_____ %

6. Колкав процент од наставниците од предметна настава умеат да користат методи за диференцијација?

_____ %

7. Колкав процент од наставниците од предметна настава умеат да изготват ИОП?

_____ %

8. Колкав процент од наставниците во одделенска настава умеат да користат методи за диференцијација?

_____ %

9. Колкав процент од наставниците од предметна настава умеат да користат методи за диференцијација?

_____ %

10. ПРЕГЛЕД НА БРОЈОТ НА УЧЕНИЦИ СПОРЕД ЈАЗИКОТ

Согласно јазикот на којшто се изведува наставата во училиштето, Ве молиме да ги запишете следните податоци:

МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Број на ученици									
Број на ученици Роми									
Број на ученици со потешкотии во учењето									
Број на ученици Роми со потешкотии во учењето									
Број на надарени и талентирани ученици									
Број на надарени и талентирани ученици Роми									
Број на ученици со попреченост									
Број на ученици со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици Роми со попреченост									
Број на ученици Роми со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици за кои се изготвува ИОП									
Број на ученици Роми за кои се изготвува ИОП									

АЛБАНСКИ ЈАЗИК	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Број на ученици									
Број на ученици Роми									
Број на ученици со потешкотии во учењето									
Број на ученици Роми со потешкотии во учењето									
Број на надарени и талентирани ученици									
Број на надарени и талентирани ученици Роми									
Број на ученици со попреченост									
Број на ученици со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици Роми со попреченост									
Број на ученици Роми со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици за кои се изготвува ИОП									
Број на ученици Роми за кои се изготвува ИОП									

ДРУГ ЈАЗИК: (напиши кој) _____	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Број на ученици									
Број на ученици Роми									
Број на ученици со потешкотии во учењето									
Број на ученици Роми со потешкотии во учењето									
Број на надарени и талентирани ученици									
Број на надарени и талентирани ученици Роми									
Број на ученици со попреченост									
Број на ученици со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици Роми со попреченост									
Број на ученици Роми со попреченост со наод и мислење									
Број на ученици за кои се изготвува ИОП									
Број на ученици Роми за кои се изготвува ИОП									

ЛИЦА ЗА ПОМОШ И ПОДДРШКА

11. Дали за помош и поддршка на ученикот се вклучени лични асистенти лица кои не се вработени во училиштето?

- 1) Да
- 2) Не

12. Доколку одговорите со ДА, Ве молиме да ја пополните следната табела:

Личен асистент	Дали е во роднинска врска со ученикот (Да/Не)? Доколку е, напишете: мајка, татко, старател, баба, дедо итн.	Што е по професија личниот асистент?	Дали поседува сертификат од посетена обука од МОН (Да/Не)	Кој го ангажирал личниот асистент? (МОН, МТСП, општината, семејството, самоиницијативно, друго)	Кој го финансира работењето на личниот асистент? (МОН, МТСП, општината, семејството, никој, друго)
Лице 1					
Лице 2					
Лице 3					
Лице 4					
Лице 5					
Лице 6					
Лице 7					

13. Означете со X во кои активности се вклучени личните асистенти (согласно редоследот во горната табела: Лице 1, Лице 2 итн.)

Личен асистент	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите за време на часовите	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите во воннаставните активности	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на задачите во додатната/дополнителна настава	Му помага на ученикот со ПОП во извршување на физичките и седечките активности	Му помага на ученикот со ПОП во одржувањето на личната хигиена	Во други активности, (напишете кои):
Лице 1						
Лице 2						
Лице 3						
Лице 4						
Лице 5						
Лице 6						
Лице 7						

14. Дали за помош и поддршка на ученикот се вклучени педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето)?

- 1) Да
- 2) Не

15. Доколку одговоривте со ДА, Ве молиме да ја пополните следната табела:

Педагошки асистент	Степен на образование (средно, високо, друго)	Професија на педагошкиот асистент	Поседува сертификат од посетена обука од МОН (Да/Не)	Кој го ангажирал педагошкиот асистент? (МОН, општината, семејството, самоиницијативно, друго)	Кој го финансира работењето на педагошкиот асистент? (МОН, општината, семејството, друго)
Лице 1					
Лице 2					
Лице 3					
Лице 4					
Лице 5					
Лице 6					
Лице 7					

16. Означете со X во кои активности се вклучени педагошките асистенти (согласно редоследот во горната табела: Лице 1, Лице 2 итн.):

Педагошки асистент	Учествува во административно-техничките работи во училиштето	Учествува во работата на инклузивниот тим за ученикот	Соработува со наставникот во планирањето и реализацијата на наставата, изготвувањето и следењето на ИОП	Соработува со стручната служба	Му помага на ученикот со ПОП во текот на наставата	Помага во вклучувањето на ученикот во заедничките активности со другите ученици и во воннаставните активности	Му помага на ученикот со ПОП во надминување на јазичните бариери	Соработува со родителите/стателите на учениците со ПОП	Соработува со локалната заедница
Лице 1									
Лице 2									
Лице 3									
Лице 4									
Лице 5									
Лице 6									
Лице 7									

17. Дали педагошкиот асистент истовремено реализира и активности на личен асистент?

- 1) Да
- 2) Не

18. Со колку ученици со ПОП работи истовремено еден педагошки асистент за време на часот?

- 1) Со еден ученик со ПОП
- 2) Со двајца ученици со ПОП
- 3) Со сите ученици со ПОП во паралелката (вкупно): _____
- 4) Нема педагошки асистент во училиштето

19. Во кој временски период од часот педагошкиот асистент работи со ученикот со ПОП?

- 1) Континуирано во текот на целиот час
- 2) Се вклучува повремено во зависност од потребите

20. На кој начин наставникот и педагошкиот асистент работат за време на часот? (изберете само еден одговор)

- 1) Педагошкиот асистент работи со ученикот со ПОП, а наставникот паралелно работи со останатите ученици, без претходен договор за начинот на кој ќе се реализира наставата.
- 2) Наставникот работи со сите ученици (вклучително и со ученикот со ПОП), а педагошкиот асистент се вклучува повремено и му помага на ученикот со ПОП.
- 3) Наставникот работи со сите ученици, а педагошкиот асистент се вклучува со поддршка на ученикот со ПОП врз основа на претходно утврден (договорен) план за реализација на часот кој го направиле заеднички.

21. Кој, според Вас, е соодветен профил за работа како педагошки асистент? (може да означите повеќе одговори)

- 1) Педагог
- 2) Психолог
- 3) Дефектолог

4) Наставник

5) Родител

6) Други

22. Што треба да се подобри во функционирањето на училишниот инклузивен тим?

23. Кои ресурси се потребни за поуспешна реализација на инклузивното образование во Вашето училиште?

Прилог 2:
ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИКОТ

БИРО ЗА РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО
Сектор за истражување во образованието
ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИКОТ

Основно училиште: _____

Општина: _____

Град: _____

Почитуван/а,

Бирото за развој на образованието спроведува истражување во основните училишта во Република Македонија со цел да се согледа моменталната состојба во однос на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби и да се дадат конкретни препораки за подобрување.

Во прашалникот се содржани прашања на кои треба да одговорите со заокружување, односно давање коментари, мислење и сугестии. Добиените информации ќе се користат исклучиво за целите на ова истражување.

Ви благодариме за соработката.

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

Прашалникот го пополнува:

- 1) наставник по одделенска настава
- 2) наставник по предметна настава

1. Степен на образование:

- 1) високо образование
- 2) магистер
- 3) доктор на науки
- 4) друго: _____

2. Работно искуство:

- 1) до 10 години
- 2) до 20 години
- 3) до 30 години
- 4) над 30 години

3. Пол:

- 1) машки
- 2) женски

4. Опишете ја Вашата улога во изготвувањето на индивидуалниот образовен план:

5. Опишете ја Вашата улога во следењето на реализацијата на индивидуалниот образовен план:

6. Какви методи на диференцијација користите во работата со учениците со ПОП?

7. Како ги прилагодувате условите, методите и активностите на потребите на

8. учениците со попреченост?

9. На кој начин ги следите постигањата на учениците со ПОП?

10. Каков вид поддршка за ученик со посебни образовни потреби добивате од страна на стручните соработници во училиштето?

Стручен соработник	Вид на поддршка:	Запишете кога добивате поддршка (пред часот, за време на часот, по часот)
1) Педагог		
2) Психолог		
3) Дефектолог		

11. Дали во помош и поддршка на ученикот се вклучени лични асистенти (лица кои не се вработени во училиштето)?

- 1) Да
- 2) Не

12. Доколку одговоривте со ДА, објаснете ја улогата на личниот асистент во работата со ученикот со ПОП:

13. Дали во помош и поддршка на ученикот се вклучени педагошки асистенти (лица кои не се вработени во училиштето)?

- 1) Да
- 2) Не

14. Доколку одговоривте со ДА, објаснете ја улогата на педагошкиот асистент во работата со ученикот со ПОП:

15. Каква е Вашата соработка со личниот асистент?

16. Каква е Вашата соработка со педагошкиот асистент?

Прилог 3:

ПРАШАЛНИК ЗА ПЕДАГОГОТ/ПСИХОЛОГОТ/ДЕФЕКТОЛОГОТ

БИРО ЗА РАЗВОЈ НА ОБРАЗОВАНИЕТО
Сектор за истражување во образованието
ПРАШАЛНИК ЗА ПЕДАГОГОТ/ПСИХОЛОГОТ/ДЕФЕКТОЛОГОТ

Основно училиште: _____

Општина: _____

Град: _____

Почитуван/а,

Бирото за развој на образованието спроведува истражување во основните училишта во Република Македонија со цел да се согледа моменталната состојба во однос на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби и да се дадат конкретни препораки за подобрување.

Во прашалникот се содржани прашања на кои треба да одговорите со заокружување, односно давање коментари, мислење и сугестии. Добиените информации ќе се користат исклучиво за целите на ова истражување.

Ви благодариме за соработката

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

Прашалникот го пополнува:

- 1) Педагог
- 2) Психолог
- 3) Дефектолог

1. Степен на образование:

- 1) високо образование
- 2) магистер
- 3) доктор на науки
- 4) друго: _____

2. Работно искуство:

- 1) до 10 години
- 2) до 20 години
- 3) до 30 години
- 4) над 30 години

3. Пол:

- 1) машки
- 2) женски

4. Кој учествува во изготвувањето на ИОП за ученикот? (може да означите повеќе одговори)

- 1) Наставникот
- 2) Дефектологот
- 3) Психологот
- 4) Педагогот
- 5) Родителот
- 6) Други: _____

5. Кој учествува во следењето на реализацијата на ИОП? (може да означите повеќе одговори)

- 1) Наставникот
- 2) Дефектологот
- 3) Психологот
- 4) Педагогот
- 5) Родителот
- 6) Други: _____

6. Опишете ја Вашата улога во изготвувањето на ИОП:

7. Опишете ја Вашата улога во следењето на реализацијата на ИОП:

8. Кога и како давате индивидуална поддршка на ученикот со ПОП? (може да означите повеќе одговори)

Период на давање индивидуална помош и поддршка на ученикот	Опис на индивидуалната помош и поддршка
1) За време на часот	
2) За време на одморот	
3) За време на воннаставните активности	
4) За време на слободните ученички активности	
5) За време на дополнителната настава	
6) Друго:	

9. Како се вклучувате во помош и поддршка на ученикот со ПОП за време на часот?

- 1) Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира настава со останатите ученици.
- 2) Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот во дел од часот кога останатите ученици работат самостојно на дадена задача.
- 3) Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот.
- 4) Не работам со ученикот со ПОП за време на часот.

10. Како се вклучувате во помош и поддршка на ученикот со ПОП за време на воннаставните активности?

- 1) Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира воннаставни активности со останатите ученици.
- 2) Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот кога останатите ученици работат самостојно.
- 3) Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот.
- 4) Не работам со ученикот со ПОП за време на воннаставните активности.

11. Како се вклучувате во помош и поддршка на ученикот со ПОП за време на дополнителната настава?

- 1) Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира дополнителна настава и со другите ученици.
- 2) Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот.
- 3) Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот.
- 4) Не работам со ученикот со ПОП за време на дополнителната настава.

12. Како се вклучувате во помош и поддршка на ученикот со ПОП за време на додатната настава?

- 1) Работам со ученикот со ПОП паралелно со наставникот кој реализира додатна настава и со други ученици.
- 2) Работам со ученикот со ПОП заедно со наставникот.
- 3) Го следам ученикот, но не се вклучувам во непосредна помош и поддршка на ученикот.
- 4) Не работам со ученикот со ПОП за време на додатната настава.

13. Каква соработка имате со личните асистенти? (ОПИС)

14. Каква е Вашата соработка со педагошкиот асистент? (може да означите повеќе одговори)

- 1) Работните задачи ни се повторуваат.
- 2) Реализираме различни задачи и активности со учениците со ПОП.
- 3) Немаме јасно разграничени компетенции.
- 4) Работиме заедно по однапред изготвен заеднички план на активности.
- 5) Работиме според однапред изготвен сопствен план на активности.
- 6) Постои меѓусебна соработка и трансфер на информации.
- 7) Работиме на различни подрачја на воспитно-образовната работа.
- 8) Дополнителен коментар:

the 1990s, the number of people in the world who are poor has increased. The number of people who live in extreme poverty has increased. The number of people who are hungry has increased.

There are many reasons for this. One reason is that the world's population has increased. Another reason is that the world's resources are being depleted. A third reason is that the world's climate is changing.

There are many things that we can do to help solve these problems. One thing is to reduce our consumption. Another thing is to conserve our resources. A third thing is to help the poor.

There are many ways that we can help the poor. One way is to donate money. Another way is to donate food. A third way is to donate clothing.

There are many ways that we can conserve our resources. One way is to turn off the lights when we leave a room. Another way is to recycle. A third way is to conserve water.

There are many ways that we can reduce our consumption. One way is to buy less. Another way is to buy things that last longer. A third way is to buy things that are made of recycled materials.

There are many ways that we can help the environment. One way is to plant trees. Another way is to clean up litter. A third way is to use renewable energy.

There are many ways that we can help the world. One way is to be kind. Another way is to be honest. A third way is to be responsible.

There are many ways that we can help ourselves. One way is to exercise. Another way is to eat healthy. A third way is to get enough sleep.

There are many ways that we can help our community. One way is to volunteer. Another way is to donate. A third way is to be a good neighbor.

There are many ways that we can help our country. One way is to vote. Another way is to pay taxes. A third way is to obey the law.

There are many ways that we can help our world. One way is to love our neighbor. Another way is to love our country. A third way is to love our world.

There are many ways that we can help our future. One way is to educate our children. Another way is to protect our environment. A third way is to promote peace.

There are many ways that we can help our past. One way is to learn from our mistakes. Another way is to honor our heroes. A third way is to preserve our history.

There are many ways that we can help our present. One way is to be happy. Another way is to be healthy. A third way is to be successful.

There are many ways that we can help our future. One way is to be kind. Another way is to be honest. A third way is to be responsible.

There are many ways that we can help our world. One way is to be kind. Another way is to be honest. A third way is to be responsible.

There are many ways that we can help our future. One way is to be kind. Another way is to be honest. A third way is to be responsible.



РЕЦЕНЗИЈА

ЗАКЛУЧОК И ПРЕДЛОГ

Понудениот извештај претставува значаен пионерски труд што нуди современ, оригинален, концизен текст со посебна апликативна вредност. Објавувањето на овој извештај може да послужи како корисна литература за професионалците и лицата со инвалидност. Поставеноста на проблемот, аналитичкиот пристап на авторите и коректното владеење со методологијата, му даваат на трудот посебна научна тежина и практична вредност.

Трудот претставува значајна базична референца за други студии од ваков вид, земајќи го предвид фактот што во македонската дефектолошка теорија и практика постојат мал број трудови што ја анализираат сеопфатно **актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија.**

Овој извештај ја потврдува заложбата на професионалците во поддржувањето на иницијативите и активностите насочени кон заштита на лицата со инвалидност, обезбедување на пристапноста и отстранувањето на сите видови бариери со цел рамноправна партиципација во општеството.

Можеме да констатираме дека извештајот придонесува во расветлувањето на мошне сложени и актуелни проблеми во рамките на инклузивното образование во Република Северна Македонија и во исто време претставува значаен извор, стимулација и поддршка на други истражувања од областа на специјалната едукација и рехабилитација.

Врз основа на погоре изнесеното мислење, со задоволство му предлагам на издавачот да го одобри публикувањето на овој извештај како прво издание на ракопис од ваков тип.

Рецензент:

проф. д-р Зора Јачова

