



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

Филозофски факултет – Скопје



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ
ПОТРЕБИ: СЛЕДЕЊЕ, ОЦЕНУВАЊЕ, ВРЕДНУВАЊЕ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска

Кандидат:

м-р Милена Илиќ Пешиќ

Скопје, 2021

Ментор:

Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска, редовен професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје.

Членови на комисијата:

1. Проф. д-р Јасмина Делчева Диздаревик, редовен професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје.
2. Проф. д-р Зора Јачова, редовен професор на Институтот за специјална едукација и рехабилитација при Филозофскиот факултет во Скопје.
3. Проф. д-р Вера Стојановска, редовен професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје.
4. Проф. д-р Елизабета Томевска Илиевска, редовен професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје.

Датум на одбрана на докторската дисертација: _____

ПРЕДГОВОР

Огромна благодарност до моите родители, татко ми Тоде, кој иако повеќе не е тука помеѓу нас, секојдневно е присутен во нашите мисли и мајка ми Гоца за нивната несебична љубов, поддршка и верба во мене, со што ми помогнаа во моите заложби да се стекнам со докторска диплома. Не помалку важна е поддршката што ја добив од брат ми Михајло и неговото семејство. Добро е да имаш некој во животот кој е секогаш тука за тебе, да те чукне по рамото и да ти каже дека со доволно вложен труд само небото е граница.

Благодарност до сопругот Зоран, моите деца, Марко и Мила. Среќна сум што постоите, вашата верба во мене ми даваше поттик да издржам и на моменти кога ми се чинеше дека повеќе немам сила да одам понатаму.

И на крај, но никако со помала важност, огромна благодарност до мојот ментор, проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска. Благодарам за трпението, сеопфатните совети и професионалното водство без кои овој докторски труд немаше да бидевозможен.

СОДРЖИНА

<i>Вовед</i>	7
<i>I. Теоретски основ</i>	10
1. Организацијата на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија	10
1.1 Инклузија и инклузивно образование.....	12
1.1.1. Индивидуално образовен план - ИОП.....	23
1.1.2. Родителите како важен дел од процесот на инклузивно образование.....	27
1.1.3. Оценување и следење на учениците со посебни образовни потреби.....	29
2. Поим за ученици со посебни образовни потреби.....	38
2.1.Класификација на лицата со пречки во развојот.....	41
2.1.2.Лица со интелектуална попреченост.....	42
2.1.3 Слепи и слабовидни лица.....	47
2.1.4. Лица со оштетување на слухот.....	50
2.1.5. Лица со телесна инвалидност.....	53
2.1.6. Лица со комбинирани пречки.....	55
2.1.7. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот.....	55
2.1.8. Хронично болни лица.....	56
2.1.9. Ученици со аутизам.....	57
3. Следење, вреднување, оценување – поим, дефиниции, видови.....	60
3.1. Видови проверување и оценување.....	66
3.1.1. Оценување според времето на изведување.....	66
3.1.2. Видови проверување и оценување според целта и времето на изведување.....	69
3.1.3. Видови проверување и оценување според тоа кој го изведува.....	77
3.2. Предмет на оценувањето.....	81
3.3. Начини и форми на проверување на знаењето.....	84
3.3.1. Усно проверување.....	84
3.3.2. Писмено проверување.....	86
3.3.3. Практично проверување.....	88

3.4.	Методи на оценување.....	90
4.	Релевантни истражувања.....	92

II. Методологија на истражувањето

1.	Предмет на истражувањето.....	104
2.	Цел и карактер на истражувањето.....	104
3.	Задачи на истражувањето.....	105
4.	Хипотези.....	106
5.	Варијабли на истражувањето.....	108
6.	Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	109
7.	Примерок и популација.....	115
8.	Статистичка обработка на податоците.....	116
9.	Организација и тек на истражувањето.....	117
10.	Очекувани резултати.....	117

III. Анализа на резултатите од истражувањето..... 118

1.	Анализа на резултатите добиени преку анализа на прашалникот за наставници дел I.....	118
2.	Анализа на резултатите добиени преку анализа на прашалникот за наставници дел II.....	129
2.1.	Фактори што имаат влијание во формирањето на оцените на учениците.....	129
2.2.	Видови на процена на знаењето што ја користат наставниците.....	132
2.3.	Инструменти за процена што го мерат когнитивното ниво на постигнувањата....	135
3.	Анализа на резултатите од прашалник за наставници – отворен тип на прашања дел III.....	138
4.	Анализа на резултатите добиени по пат на анкета на родителите.....	154
5.	Тестирање на хипотезите со постапки од инференцијалната статистика.....	173

IV Дискусија..... 225

V Заклучок..... 242

VI Користена литература..... 246

VII Прилози..... 262

Кратенки

ИОП = Индивидуален образовен план

ПОП = Посебни образовни потреби

CRPD = Конвенција за правата на лицата со попреченост

[Convention on the Rights of Persons with Disabilities]

OECD = Организација за економска соработка и развој

[Organisation for Economic Cooperation and Development]

СЗО = Светска здравствена организација

UNESCO=United Nations Education, Scientific and Cultural Organization

CEC =Council for Exceptional Children

ICD = Меѓународна класификација на болести

DSM = Дијагностичко статистички прирачник за ментални нарушувања

ПОУ = Посебно основно училиште

СД = Стандардна девијација

Резиме

Илиќ Пешиќ М. Постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби: следење, оценување, вреднување, Докторска дисертација, Филозофски факултет, Скопје, 2021.

Вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовниот училиштен систем е во фокус на образовната практика во 21^{ви} век. На учениците со посебни образовни потреби треба да им се обезбеди еднаква можност да го демонстрираат она што го научиле.

Предмет на ова истражување се практиките на следење, оценување и вреднување на постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовно образование со процесот на инклузија и на ученици со ПОП во посебните училишта и паралелки. Вкупно 480 наставника и 335 родители зедоа учество во истражувањето. Прашалникот за наставници е адаптиран и прилагоден од прашалникот што се појавува во работата на Mc Millan (2001), Duncan и Noonan (2007), и Gursky (2008).

Резултатите покажуваат дека постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација. Вложениот труд на ученикот е фактор со најголемо влијание во формирањето на оценката за разлика од споредувањето оцени од други професори коешто е најмалку застапено. Усната презентација на учениците е најчестиот користен вид на проценка на знаењето од странана наставниците, додека најмалку користени се есејските прашања. Наставниците кои работат со различни целни групи користат различни начини за проценка на когнитивното ниво на постигнување.

Постојат разлики во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација.

Клучни зборови: *ученици со посебни образовни потреби, следење, оценување, вреднување.*

Abstract

Ilikj Peshikj M. Special educational needs students achievements: monitoring, assessment, evaluation, Doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, Skopje 2021

The inclusion of children with special educational needs in the regular school system has been the focus of educational practice in the 21st century. Students with special educational needs should be given an equal opportunity to demonstrate what they have learned.

The practices of monitoring, assessment and evaluating the achievements of students with special educational needs included in regular education with the process of inclusion and students with SEN in special schools and classes is the subject of this research, A total of 480 teachers and 335 parents took part in the research. The Teacher Questionnaire is adapted from the questionnaire that appears in the work of Mc Millan (2001), Duncan and Noonan (2007), and Gursky (2008).

The results show that there is a difference in the approach used by teachers among students with special educational needs and students from the mainstream population. The invested effort of the particular student is the factor with the greatest influence in the formation of the grade as opposed to the comparison of grades from other professors which is the least represented. Oral presentation is the most common type of knowledge assessment used by teachers, while the least used are essay questions. Teachers working with different target groups use different ways to assess the cognitive level of achievements.

There are differences in the perception by parents regarding the assessment and grading of their children's knowledge in students with SEN and students from the mainstream population.

Key words: *special educational needs, students, monitoring, assessment, evaluation.*

ВОВЕД

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

Кај дел од стручната јавност и институциите во регионот постојат многу тесни разбирања за концептот на инклузивно образование. Пошироката јавност го разбира „инклузивното образование“, како образование на ученици со посебни потреби. Инклузијата е поим што многу често се поврзува со учениците со попреченост, односно со учениците со „посебни образовни потреби“, но треба да се потенцира дека инклузијата се однесува на образованието на сите деца и млади лица (Spasovski, Ballazhi, Friedman, 2010). Во секој случај, можеме да кажеме дека процесот на едукација на сите ученици во редовни паралелки, заедно со нивните генерациски исти соученици, без разлика на нивните индивидуални разлики, со едно име се нарекува инклузија (Bruns, Mogharreban, 2007).

Бројот на истражувања на практиката на проценување и оценување на учениците со посебни образовни потреби е релативно мал. Но, поголемиот дел од истражувачите се согласуваат во едно, а тоа е дека оценувањето не е адекватно доколку:

- ✓ на учениците не им е обезбедена еднаква можност да го демонстрираат она што го научиле;
- ✓ учениците се осудувани за нивните можности и потреби со користење на субјективни методи за проценка;
- ✓ учениците се лимитирани во нивните еднакви можности како последица од инструментите за проценка.

Од таа причина, неопходно е на учениците со посебни образовни потреби да им биде дадена еднаква можност да го демонстрираат она што го умеат на поголем број начини (Bauer, Brown, 2001).

Ако сакаме да бидеме коректни во оценувачките практиките на учениците со попреченост, тогаш е неопходно:

- ✓ да се биде доследен во спроведувањето на политиката на училиштето дека овие ученици мора да се тука каде што се;
- ✓ да имаме отворена комуникација со семејството за способностите на нивните деца;
- ✓ да ја рефлектираме теориската ориентација на наставниците кои се вклучени;
- ✓ да го следиме Индивидуалниот образовен план (ИОП) на ученикот со попреченост (Christiansen, Vogel, 1998).

Но сепак, инклузијата е процес составен од многубројни, мали и големи чекори за чие совладување е потребно време, тактичност и пред сè добра обмисленост. Причината која ја диктира таа внимателност во чекорите не потекнува од уверението дека сите луѓе се различни, туку напротив, од една сосема друга можност: дека сите или барем поголемиот број луѓе во одредени или исти периоди се многу послични едни со други од што обично се мисли и претпоставува (Jablan, Kovačević, 2008)

Landsberg, Kruger, Swart (2011) истакнуваат дека „квалитетно образование треба да се обезбеди преку ефективно подучување и неопходна поддршка“. Ова значи дека улогата на подучувачот треба да се смени од пренесување знаење во наставата, кон подучување во кое ученикот е во центарот на вниманието.

Наставниците се клучни во обезбедувањето квалитетно образование и воспитание за сите деца. Добро обучените, квалитетни и мотивирани наставници, влијаат врз пристапот, учеството и успехот на сите деца, а особено на децата со посебни образовни потреби на кои им е потребен дополнителен поттик и поддршка за да дојдат и за да останат во училиште (UNICEF, 2014).

Истражувањето во трудот се фокусира на проценувачките и оценувачките практики што ги користат наставниците, на факторите што имаат влијание при одредувањето на оцените кај учениците од страна на наставниците, како и на видот на инструментите што наставниците најчесто ги користат при проценката на знаењето на учениците.

Исто така, многу важни прашања на коишто баравме одговори во овој труд е дали наставниците чувствуваат потреба од дополнителна едукација во врска со оценувачките и проценувачките практики кај учениците. Во наш интерес беше и одговор на прашањата дали постои разлика помеѓу проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП и учениците од редовната популација и дали постои разлика помеѓу оценувачките и проценувачките практики што наставниците ги користат во реалната и секојдневната практика и дали сметаат дека би требало поинаку да проценуваат и оценуваат. Воедно, баравме одговор дали постои разлика помеѓу практиките на оцена и процена на учениците со ПОП и учениците од редовната популација перципирана од страна на родителите.

Понатаму, добиените резултати ни овозможуваат да утврдиме какви се практиките на следење, проценка и оценување на учениците со посебни образовни потреби, да утврдиме до кое ниво наставниците се чувствуваат подготвени за примена на проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП кои кореспондираат со потребите на учениците, повикувајќи се на нивната различност.

Научната значајност на истражувањето ја оправдаваме со опишување на состојбата, со дијагностицирање на слабостите на постојната практика, сè со цел креирање на современ концепт за поадекватно образование, а воедно и идентификација на конкретни предлог-мерки за унапредување и подобрување на проценувачките и оценувачките практики во Република Северна Македонија.

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

1. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија

Воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки во рамките на редовните училишта, како и во „редовните паралелки”, заедно со нивните врсници. Законот за основно образование дава можност и ученици со посебни образовни потреби да следат настава во редовните паралелки. По завршувањето на своето основно образование, учениците со посебни образовни потреби кои наставата ја следат во редовните паралелки се запишуваат во редовните средни училишта. Така, од година во година расте и бројот на ученици со посебни потреби во редовните средни училишта.

Општеството има обврска да ги образува сите деца, согласно нивните потреби и способности. Тоа подразбира создавање соодветна образовна средина во која ќе се одвива учењето на децата со пречки во развојот. Научните сознанија, како и промените во општеството, сами по себе носат промени во облиците на едукација на лицата со пречки во развојот.

Како облици на работа што се нудат во рамките на основното образование на учениците со посебни образовни потреби, се издвојуваат следниве:

- ✓ **посебните воспитно-образовни установи**, каде што воспитно-образовниот процес се реализира според прилагодена посебна програма;
- ✓ **редовните училишта**, каде што воспитно-образовниот процес за овие лица се одвива во редовните паралелки, почитувајќи го принципот на индивидуализација во наставата, посебните паралелки при редовните училишта, каде што се применува прилагодена наставна програма (Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005-2015).

Инклузивната едукација го опишува процесот преку кој училиштата се обидуваат да ги распознаат сите ученици како индивидуи, со реконструкција на курикуларната организација и прописи и дислоцирање на истражувањата во постигнувањето еднакви можности. Тоа се постигнува преку унапредување на ефикасноста на наставникот, развој на соодветни учебници и материјали за учење, развиена свест за правото на различност и сл. Со вклучувањето во образовниот процес, на учениците со посебни образовни потреби им се олеснува нивниот развој, се актуализираат нивните потенцијали и се оспособуваат за вклучување во општеството, а со тоа се придонесува за квалитетот на нивниот живот.

Затоа се препорачува учениците со посебни образовни потреби, каде што е можно, да го стекнуваат своето образование заедно со своите врстници во редовните училишта за основно образование (Јачова, 2004).

За таа цел, според *Националната програма за развој на образованието 2005- 2015* (стр. 51.), се предвидува децата со посебни потреби да бидат заштитени од образовната, а паралелно со тоа и од социјалната ексклузија со тоа што ќе бидат преземени мерки за нивна *инклузија* во сите степени на образованието.

Според Концепцијата за инклузивно образование (2020) и Законот за основно образование (Сл. весник на Република Северна Македонија“ бр. 229/2020), се предвидува постоечките основни училишта за ученици со посебни образовни потреби, како и паралелките за ученици со ПОП кои се наоѓаат во склоп на редовните училиште, да претрпат одредени трансформации и промени, како што се:

Основни училишта со ресурсен центар – со развој на инклузијата, посебните училишта се трансформираат во училишта со ресурсен центар и стануваат национални, односно регионални центри што ќе ги нудат своите стручни, материјални и просторни ресурси за учениците со попреченост, нивните семејства и воспитно-образовниот кадар во училиштата. Тие ќе вршат индивидуален третман и рехабилитација, ќе ја обезбедуваат образовната и личната асистенција, ќе учествуваат и во реализацијата на дел од

модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, согласно со препораката на стручното тело за функционална проценка.

Центри за поддршка на учењето – со развој на инклузијата, посебните паралелки во училиштата се трансформираат во центри за поддршка на учењето и ќе нудат свои стручни, материјални и просторни ресурси за учениците со попреченост, нивните семејства и воспитно-образовниот кадар во училиштата. Тие ќе вршат индивидуален третман и рехабилитација и ќе учествуваат и во реализација на дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, согласно со препораката на стручното тело за функционална проценка.

1.1. Инклузија и инклузивно образование

Дефиниција на инклузија

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

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

Најважната карактеристика на инклузијата кај малите деца е постоењето планирана партиципација помеѓу децата со и децата без попреченост во контекст на програмите за образование и развој.

Многу професионалци, семејства и застапници на лица со попреченост не ја ограничуваат инклузијата единствено на инклузија само во образовни/развојни програми, туку го прошируваат концептот на партиципација на децата со попреченост и нивните

семејства во секојдневните активности што се одвиваат во нивните соседства и заедници (Guralnick, 2001, стр. 3).

Инклузија е термин што се користи за да се опише идеологијата дека секое дете, во најголема мерка соодветно, треба да се образува во училиштето и училницата коишто инаку во некои поинакви околности би ги посетувало. Тоа претставува обезбедување сервиси што овозможуваат поддршка, наместо преместување на детето кон сервисите. Во крајна линија, потребно е детето да има корист од тоа што е на час (СЕС, 2006).

Инклузијата е процес што го премостува јазот помеѓу редовното и специјалното образование со минимизирање на практиката за издвојување на учениците од редовното образование, но сепак, во исто време да ги добиваат услугите што се достапни во посебното образование. Во рамките на инклузивните училници, учениците со попреченост учат рамо до рамо со своите врсници од редовна популација. Совладувањето на знаењето од страна на учениците со попреченост е во голема зависност со дијагнозата утврдена при што ученикот добива „етикета“ чија цел е да ги идентификува неговите потреби. На пример, ако ученикот има тешкотии во учењето, тој е етикетиран како ученик со потешкотии во учењето или ако е емоционално несоодветен за возраста, тој така и ќе биде етикетиран. Овој процес на етикетирање може, но не мора да биде точен бидејќи опкружувањето при самото тестирање, вештините на дијагностичарот и расположението или размислувањето на ученикот на денот на тестирањето можат да влијаат на резултатите од тестот. Оваа идентификациска ознака го дефинира процесот за одредено дете, засекогаш менувајќи го начинот на кој ќе му биде претставено образованието за разлика од неговите соученици од редовната популација. Учениците кои се сериозно онеспособени во процесите на учење се класифицираат како ученици со пречки во учењето.

Учениците со посебни потреби добиваат модифицирана наставна програма при што се имплементира потребата од план за развој што ќе бара од тие специфични ученици внимателно да се следат и мониторираат во текот на нивната образовна кариера. Откако бил обележан како ученик со потешкотии во учењето, ученикот сега е класифициран под чадорот на специјалното образование, при што ќе има модификации и акомодации

прикачени на индивидуалната образовна програма (ИОП) за да му се обезбеди успех во образовниот процес и совладувањето на знаењето (Cuellar, 2011).

Според Јаблан и Ковачевиќ (2008), инклузијата подразбира пошироко вклучување на децата со пречки во развојот во редовниот процес на образование и воспитание, вклучително и во сите процеси на општествениот живот. Со години, редовниот образовен процес и образованието и воспитанието на учениците со пречки во развојот немале допирни точки. Затоа постои потреба овие два процеса да се приближат меѓусебно што е можно повеќе, при што децата со ПОП кои се вклучени во редовното образование би ја добиле неопходната поддршка, а во исто време би било обезбедено адекватно ниво на информирање на наставниците во редовното образование, учениците и родителите и на пошироката јавност што се однесува до потребите на учениците со ПОП, нивните способности и можности. На овој начин би се овозможила поповолна клима за пошироко вклучување на овие деца во системот на редовното образование и воспитание.

Инклузијата остварува барања насочени кон средината за која постои потреба да се менува, земајќи ги предвид потребите на децата и нивната различност. Вклучувањето на децата со ПОП во редовното образование претставува посебен предизвик не само за децата со ПОП, туку и за нивните врстници во училишното опкружување, наставниците, воедно и на родителите. Во тој сложен процес неминовно се создаваат нови емоционални, когнитивни и физички релации во самата група (Đukićin, 2015).

Инклузијата промовира еднаквост, дава можности, ги руши бариерите и обезбедува пристапност за сите членови на заедницата. Следствено на тоа, постои потреба администраторите од основните училишта да станат лидери за инклузија кои воведуваат и одржуваат инклузивни средини за учење (McInnis, 2003).

Во секој случај, на учениците со посебни образовни потреби треба да им се обезбедат соодветни услови за да го развијат својот потенцијал, а тоа значи брзо откривање и дијагностицирање на нивните посебни потреби, третмани со соодветни методи и облици на работа, како и обезбедување на неопходните материјални ресурси. За

таа цел е неопходно сериозно да го имплементираме инклузивниот процес којшто е неизбежен.

Според Porter (2008), инклузивното образование е основна практика во која учениците со попреченост посетуваат училишта во своето блиско опкружување со соученици од соодветна возраст, редовни (мејнстрим) часови каде што се поддржани да учат, да придонесуваат и да учествуваат во сите аспекти на училишниот живот.

Инклузивниот пристап во образованието се темели на следниве идеи:

- ✓ секое дете може да учи и да постигне високи образовни цели;
- ✓ неопходно е училиштата да се подготват и прилагодат за прием на децата, а не обратно;
- ✓ децата се разликуваат едни од други на многу начини, а тие разлики се вредни ресурси, но не и пречки;
- ✓ на различните образовни потреби и капацитети на децата, како и на нивното различно темпо на учење и развој може да се одговори со примена на поинакви стратегии на подучување.

Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивно образование, се наидува на различни пристапи: од третманот на разновидност, вклучување на учениците со посебни потреби во редовна настава, до вклучување и рамноправност за сите деца. Така, според некои, инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија што одговараат на нивната возраст и училишта што им излегуваат во пресрет на потребите на сите ученици. Додека некои инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој, други сметаат дека инклузијата не е привилегија што се стекнува, ниту пак е право дадено на поединци (Исахи-Палоши и сор. 2014).

На таквото гледиште се надоврзуваат и Rapaic и сор (2008), тврдејќи дека инклузивното образование подразбира различни облици на образование каде што се

обезбедуваат адекватни услови, при што сите се чувствуваат сигурни, прифатени и вредни за внимание. На тој начин инклузивното образование се стреми кон создавање еден целосен образовен систем што би бил во состојба да одговори на разликите што постојат помеѓу децата, обезбедувајќи најоптимални услови потребни при реализацијата на образовните потенцијали на детето со пречки во развојот. Инклузијата подразбира нов пристап кон различноста.

Воедно, инклузивното образование е насочено кон идентификација и елиминирање на тешкотиите и пречките во реализирањето на процесот на образование, а од друга страна пак насочување на што поголема партиципација на сите учесници кои директно или не имаат влијание во реализацијата на тој процес. Партиципацијата во потесна смисла подразбира зголемено учество на сите деца, вклучително и децата со пречки во развојот, додека во поширока смисла тоа се однесува на воспитно-образовните институции, локалната заедница и општественото опкружување во целост.

Самиот концепт на инклузивно образование носи свои предизвици. 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.

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;
- ✓ почитување на сите разлики помеѓу децата по возраст, пол, етничка припадност, јазик, попреченост, социјален статус;
- ✓ градење образовна структура, систем и методологија што ги задоволува потребите на сите деца (емоционални, физички, интелектуални, социјални, креативни и др.);

- ✓ адаптација на програмските структури преку изготвување индивидуален образовен план согласно со 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, самодоверба и сигурност (OECD, 2007).

Иако мислењата за инклузивно образование сè уште се различни, многу студии покажуваат дека децата со посебни потреби напредуваат во стандардни средини во училищата од најразлични причини. На интерперсонално ниво им овозможува на децата да развиваат пријателства со своите врстници и да чувствуваат помала социјална напнатост во врска со нивните инвалидитети. Некои луѓе веруваат дека децата кои се сместени во стандардни средини во училищата обично имаат поголема самодоверба од децата кои се изолирани во различни училиници, едноставно затоа што имаат посебни потреби. Други студии покажуваат дека децата со посебни потреби всушност учат повеќе во редовните средини во училищата, под услов да добијат помош и поддршка што им се потребни во и надвор од училищата кога станува збор за академските предмети. Групите кои се спротивставуваат на инклузивното образование, честопати заземаат став дека децата соученици без посебна потреба ќе бидат принудени да учат со побавно темпо, но во пракса, оваа појава може да биде избегната со ангажирање квалификувани наставници (McInnis, 2008).

Потребата да се чувствуваат вклучени или да припаѓаат на групата е силна кај повеќето. Децата кои се префрлаат во посебни паралелки или училишта затоа што имаат посебни потреби можат да развијат проблеми со самодовербата, со последици што би можеле да останат со нив во текот на целиот живот и да им го отежнат чувството дека им припаѓаат на возрасните. Квалитетното и сеопфатно образование претставува главен предуслов за културниот и економскиот развој на секое општество, со што директно придонесува за добросостојбата на граѓаните. Од овие претпоставки произлегува важноста на инклузивното образование. Областа на образованието е клучната област од општеството што треба да биде придвижувач и реализатор на идејата за инклузија, преку заедничко образование на учениците со посебни образовни потреби (Чичевска-Јованова, Димитрова-Радојичиќ, 2016).

Инклузивното образование е разбрано како развоен период што бара да се земат предвид потребите за учење на сите деца, млади и возрасни, нагласувајќи ги оние кои се подложни на маргинализација и исклучување. Тоа значи вклучување на сите деца во сите школски активности во училиницата и надвор од неа, воедно овозможувајќи им еднакви можности на сите да го достигнат својот максимум во потенцијалите и постигањата, безоглед на нивното потекло или способности, јазични или други разлики (Спасовски, 2010).

Инклузивното образование, како интегрална компонента на целокупниот образовен систем што овозможува соодветна едукација за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење. Инклузивното образование е најдобро сфатено како цел, аспирација, па дури и филозофија, а не како збир на техники што можат да се применат во одредена ситуација, како на училиште. Училишната заедница е задолжена да обезбеди образование за сите членови на заедницата преку модифицирање на начинот на кој сите вклучени работат за да ги задоволат потребите на сите, така што практиките што биле склони кон исклучување на учениците од училиштето биле заменети со повеќе инклузивни (Јачова и сор. 2002).

Инклузивното образование бара создавање отворен и прилагодлив образовен систем во кој е можно да се елиминираат пречките што го попречуваат оптималниот развој

на потенцијалот за сите деца, вклучувајќи ги и децата со посебни потреби. Инклузивното училиште се заснова на принципот дека училиштата се прилагодуваат на потребите на учениците, а не обратно, а во практиката треба да се потврди дека индивидуалните разлики меѓу децата се извор на богатство и разновидности, а не проблем и дека на различните потреби и индивидуалното темпо на учење и развој може успешно да се одговори со широк опсег на флексибилни пристапи (Шефер, Радишиќ, 2002).

Воедно, инклузијата гарантира еднаквост за сите во општеството. Секоја личност има право на правични услови, без разлика дали е во училница, на работното место или во поголема заедница. Во теорија, инклузијата обезбедува можности, ги руши бариерите и овозможува пристапност за сите членови на заедницата (Frattura, Carper, 2007).

Правото на сите деца на образование е утврдено во голем број меѓународни договори и документи и е потврдено со голем број законски обврзувачки и необврзувачки инструменти. Оттаму, државите имаат обврска да го почитуваат, штитат и исполнуваат правото на сите ученици на образование.

Инклузивното образование се темели на пристапот заснован на човековите права дефиниран со Конвенцијата за правата на лицата со попреченост на Обединетите нации и со Конвенцијата за правата на детето на Обединетите нации, прифатени од Република Северна Македонија (Концепција за инклузивно образование, 2020).

Рамката за акција на образованието 2030 усвоена од глобалната заедница за образование (United Nations, 2015), за да се подобри напредокот кон целите за одржлив развој во цел 4: Да се обезбеди инклузивно и правично квалитетно образование и да се промовираат можностите за доживотно учење на сите, ја нагласува потребата за решавање на сите форми на исклучување и маргинализација. Поконкретно се повикува на решавање на нееднаквостите поврзани со пристапот, учеството и процесите на учење и резултатите, внимавајќи на родовата еднаквост.

Со оглед на тоа што инклузивното образование ги зема предвид индивидуалните потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование, Концепцијата за инклузивно

образование (2020), ги дава насоките за вклучување, развој и образование на следните групи ученици со посебни образовни потреби (ПОП):

- ✓ ученици со попреченост кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања и кои се во интеракција со различните општествени бариери што може да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа со другите;
- ✓ ученици со нарушување во однесувањето или емоционални проблеми или со специфични тешкотии во учењето;
- ✓ ученици кои потекнуваат од неповолни социо-економски, културни и/или јазични депривирани средини;
- ✓ ученици со комплексни потреби кои имаат повеќестепени тешкотии, повеќестепени нарушувања, комплексни здравствени потреби и потреба од голема и интензивна помош и поддршка (Novak, Zhizhak, 2016);
- ✓ деца ученици со странско државјанство, деца без државјанство, деца бегалци, баратели на азил, деца со статус на признаен бегалец, деца под супсидијарна заштита, деца под привремена заштита кои престојуваат во нашата држава;
- ✓ деца ученици кои не биле вклучени во настава, а се со надмината возраст;
- ✓ деца ученици и од други ранливи категории кои од различни причини бараат посебна поддршка и грижа во текот на воспитно-образовниот процес.

Деца со посебни потреби се оние деца кои имаат индивидуални потешкотии во учењето, од инвалидитет до растење во сиромашна и нестимулативна средина. За елиминирање на пречките во учењето може да се пристапи на повеќе начини. Од таа причина, во разбирањето на значењето на инклузијата треба одредено разбирање на спектарот на различните типови пречки во учењето, поинаквите институционални средини во кои кон пречките се пристапува на соодветен начин, како и на условите и услугите што имаат за задача да овозможат успешна инклузија.

Едно од најважните барања на инклузијата во образовната работа се состои во тоа што доколку постои и едно дете со потешкотии со учењето во одделението, истото влијае

на обликувањето на образованието и наставата на целото одделение. Имено, доколку индивидуалниот развој на детето со пречки во учењето би се ограничил на неколку додатни часови без континуирано диференцијално подучување и учење, тоа не би имало соодветен резултат и напредок во неговиот развој. Од таа причина, од особена важност за инклузијата е диференцијалната наставна пракса којашто пак во својата основа во голем дел не се разликува од современото поимање на квалитетна настава. Токму ова е точната причина зошто инклузивното образование е показател на напредокот кон образовната пракса од која учениците во голема мера би имале корист.

Неопходно е да се спомене дека диференцијалната настава не би смеела да се сведе само на формирање групи од ученици според нивните способности во текот на процесот на учење.

Бидејќи постои изразена хетерогеност во облиците на појавата на попреченост во развојот, постои и особена тешкотија кога се во прашање организацијата на активностите и давањето поддршка на секое дете индивидуално, па постои потреба од поинаков пристап во организацијата на воспитно-образовните активности. Од таа причина, се поставуваат повеќе отворени прашања. Дали бројката на планирани ИОП соодветствува со бројот на деца со пречки во развојот кои се вклучени во системот на редовно образование? Кој сè учествува во креирањето на ИОП на учениците со пречки во развојот? Дали се изведува евалуација на постигнатите резултати во воспитно-образовната работа по ИОП и какви се резултатите? Дали покрај ИОП на децата со пречки во развојот им се дава организирана поддршка во другите области како што се осамостојување, комуникациски и социјални вештини и слично и во кој степен е тоа присутно во пракса? Дали во давањето на овие видови поддршка на децата со попреченост во редовниот систем на образование е вклучен специјалниот едукатор/рехабилитатор и во која мера?

Се има впечаток дека во овој момент има повеќе прашања што се однесуваат на спроведувањето на инклузивното образование во пракса, отколку што има одговори, но тоа не значи дека треба да се кренат раце од идејата за спроведувањето на инклузивното образование, пред сè заради присутноста на голем број деца со попреченост во редовните основни училишта. Внимателно водените истражувања за условите и начинот на

спроведувањето на инклузивното образование, како и развојот на стратегија за поддршка на учениците со ПОП во рамките на редовниот систем на воспитание и образование, претставуваат основа во која треба да се бараат причините за спроведување на идејата за инклузивно образование. Токму тоа се прашањата на кои мора да се даде одговор доколку сакаме идејата за инклузивно образование да биде можна и одржлива во пракса (Rapać, Đorđević, Nedović, 2015).

УНЕСКО наведува дека концептот и практиката на инклузивно образование добија значење во последните неколку години. На меѓународно ниво, терминот сè пошироко се разбира како реформа што ја поддржува и поздравува различноста меѓу сите ученици (UNESCO, 2009). За да образовните реформи бидат успешни во рамките на една земја, политичката волја мора да се комбинира со поддршка од наставниците, администраторите, родителите и заедницата. Дополнително, треба да се отстрани лажното верување дека некои деца имаат поголема вредност од другите и затоа заслужуваат повеќе можности за успех. Сите деца и млади имаат право да добијат квалитетно образование и да го достигнат својот целосен потенцијал. За да учениците со попреченост го добијат најдоброто можно образование, владите мора да се посветат на обезбедување образование во инклузивни услови. Како што е наведено од Комитетот за CRPD (Конвенција за правата на лица со попреченост), „само инклузивното образование може да обезбеди квалитетно образование и социјален развој на лицата со попреченост... [и] тој е најсоодветниот модалитет за државите да гарантираат универзалност и недискриминација во правото на образование“ (United Nations, 2016a). Иако постојат предизвици во спроведувањето на реформата на инклузивното образование, тие не се несовладливи и промените направени преку таквата реформа само ќе го зајакнат образовниот систем преку решавање на потребите на сите ученици (UNESCO, 2009).

1.1.1. Индивидуален образовен план за ученици со ПОП

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

Едно од основните барања што се поставува во инклузивна училница со цел процесот на подучување во истата да биде на задоволително ниво е креирање и реализирање на Индивидуалниот образовен план/програма за учениците со ПОП. Во стручната јавност ИОП може да се сретне и со поинакво име, како прилагодена програма и претставува специфични цели, стратегии, мерки за евалуација на знаењето, со цел да бидат задоволени потребите на учењето и однесувањето на секој ученик поединечно.

Но, мора да се спомене дека во практиката многу од наставниците ја доживуваат обврската за изготвување на ИОП за ученик со ПОП како уште едно непотребно оптоварување на наставниците и многу често креирањето на ИОП се сведува на едноставно кретење на обемот на наставната содржина (Waldron, 1996).

Индивидуалниот образовен план - ИОП претставува основен инструмент со кој го регулираме, а притоа и обезбедуваме прилагоденото образование и настава за учениците со пречки во развојот, вклучувајќи ги тука и учениците кои поради други причини не можеле да се вклучат во постојниот воспитно-образовен процес. Како пишан документ на установата, се разликува од досието на ученикот и се користи како акционен план, а не како ретроспективен извештај. Ги содржи следниве сегменти потребни за обезбедување квалитетно образование на ученикот:

- ✓ лични податоци и педагошки профил на ученикот;
- ✓ силните страни и сферите на интерес на ученикот;
- ✓ интелектуалниот статус;
- ✓ телесно-моторниот и здравствен статус;
- ✓ социјалниот статус;
- ✓ процена на потребната поддршка;
- ✓ видови поддршка;
- ✓ план на активности за поединечните области, цели, очекувани резултати, корелација и нивното траење и учествување и секако, начинот на проценка на постигнатите резултати;
- ✓ согласност од родителите или старателите на ученикот (Исахи-Палоши и сор. 2014).

Цели и природа на ИОП

- ✓ Целта на ИОП е да делува како превентивно средство.
- ✓ ИОП претставува план според кој курикулот на национално или училишно ниво се модифицира и конкретизира следејќи го индивидуалното ниво од причина што општиот курикулум не ги зема предвид индивидуалните разлики помеѓу учениците.
- ✓ ИОП претставува природна последица од перципирањето и изучувањето на индивидуалните потреби – секој ученик пројавува различна интелектуална спремност, социјални способности, ставови во текот на учењето и мотивација за учење.
- ✓ ИОП се базира на хуманистичкиот пристап на курикулот: земање предвид различности и индивидуални потреби, значи се фокусира на „силните” страни на ученикот или карактеристиките што можат уште повеќе да се засилат/развијат.

- ✓ ИОП мора да биде во пишана форма, креиран во соработка со сите личности кои се актери во животот и едукацијата на ученикот; од друга страна ИОП е процес, а не само производ.
- ✓ Доколку ИОП е направен адекватно, тој го засилува и зголемува самопочитувањето и позитивните искуства кај ученикот, што претставува основа на зголемувањето на способноста за учење.

Креирање/ изготвување на ИОП

- ✓ Неопходна е кооперативност, при што свое учество би зеле и родителите на ученикот, како и сите експерти вклучени во неговата едукација.
- ✓ Потребна е соработка на стручни лица од различен профил за да бидат препознаени поединечните потреби на секоја индивидуа.
- ✓ ИОП би требало да содржи инструкции и рехабилитација, методи за подучување, сервиси што се грижат за доброто на детето, сервисна поддршка и планирани начини за следење и оценување.
- ✓ ИОП е пишан документ (Zečić, Jelina, 2006).

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

Право на ИОП би требало да има секој ученик кој има потреба за дополнителна поддршка поради потешкотии во пристапот, вклучувањето, учеството или напредувањето во воспитно-образовната работа, особено ако истите влијаат на остварувањето на општите образовни цели. Имено, право на ИОП би имал ученик кој:

1. има потешкотии во учењето (поради специфични пречки во учењето, или проблеми во однесувањето и емоционалниот развој);
2. има пречки во развојот или инвалидност (телесна, моторна, сетилна, интелектуална или комбинирана);
3. потекнува, односно живее во социјално нестимулативна средина (социјално, економски, културно, јазично сиромашна средина или долготрајно престојува во здравствена, односно социјална установа);
4. од други причини остварува право на поддршка во образованието;
5. има исклучителни способности (Lazor, Marković, Nikolić, 2008).

Можеме да заклучиме дека постои неопходност од презентирање на важноста и причината од постоење и креирање на ИОП кај секој ученик со ПОП на сите стручни лица вклучени во процесот на образование на ученици со ПОП, без разлика во какви услови посетува настава (инклузивна училница или посебни паралелки).

Квалитетното и сеопфатно образование претставува главен предуслов за културниот и економскиот развој на секое општество, со што директно придонесува за добросостојбата на граѓаните. Од овие претпоставки произлегува важноста на инклузивното образование.

Образованието е клучната област од општеството што треба да биде придвижувач и реализатор на идејата за инклузија преку заедничко образование на учениците со посебни образовни потреби.

Денес, во нашите редовни училишта е евидентна разноликост при изработката, примената и вреднувањето на ИОП. Поради тоа, постои потреба истите во најскоро време да се унифицираат и верифицираат на национално ниво. Сигурно дека процесот на инклузија во основното образование во нашата Република, во периодот што е пред нас, останува флексибилен процес отворен за имплементација на искуствата и сознанијата од светот. Почетните резултатите се видливи. Имено, постојат волја и стручни капацитети за постепено редицајнирање на традиционалните модели на образование, што широко ќе ги

отворот вратите на инклузијата во образованието (Чичевска-Јованова, Димитрова-Радојичиќ, 2016).

Важноста од давање поддршка на секој можен начин на учениците со попреченост е огромна доколку сакаме да им овозможиме да се вклучат во целост во процесот на воспитание и образование, а притоа да ги искористат своите потенцијали. Поголем број ученици со попреченост не би биле во можност без одредени прилагодувања да го следат воспитно-образовниот процес.

Се проценува дека само 5 проценти од сите ученици со попреченост го завршиле основното училиште (Peters, 2003). Дури и кога учениците со попреченост одат на училиште, наставната програма што не е прилагодена на нивните потреби може да значи дека тие немаат ист пристап до образование како што имаат нивните соученици. Покрај тоа, наставниците можеби не знаат како да ги задоволат потребите на учениците со попреченост, книгите може да не бидат достапни на Брајово писмо за учениците кои се слепи, а наставниците можеби не знаат знаковен јазик за учениците кои се глуви (International Disability and Development Consortium, 2013).

1.1.2. Родителите како важен дел од процесот на инклузивното образование

Добро осмислениот и воспоставен партнерски однос помеѓу наставникот и родителите е прв чекор за подигање на квалитетот на воспитно-образовната работа и истиот треба постојано да се негува и унапредува. Вклучувањето на родителите во процесот на образование на своето дете води до развивање позитивни односи помеѓу домот и училиштето, позитивно влијае врз ученикот, а ги елиминира и проблемите пред да излезат од контрола. Родителите треба да се гледаат како активни учесници и партнери во образованието на своите деца и донесувањето на одлуките. Соработката со родителите на децата со посебни потреби е плански насочен долгорочен процес на заемни активности со кои се воспоставува доверба меѓу родителот и наставникот, односно училиштето. Она што се бара од родителите е подготвеност за честа соработка, желба за самообразование, љубов кон воспитната работа, трпеливост и упорност, треба да се запознаат со

комплексната програма на училиштето, да се разјаснат сите дилеми и да се избегнат стравувањата на родителите за негативната идентификација и социјалното одбивање. Тие треба да бидат инволвирани во сите фази од идентификација до преземање на специфичните потреби, па сè до процената на комисијата. Каде што е можно, треба да се вклучат и во донесувањето одлуки што се однесуваат на надворешните фактори.

Нивните права и должности се законски определени и при нивното исполнување честопати им е потребна помош од страна на стручни лица и емоционална и морална поддршка во текот на целиот процес на третирање на ученикот (Јачова, Самарциска-Панова, Лешковски, Ивановска, 2002).

Постои потреба наставниците од своја страна да ги вклучат родителите на децата со попреченост во процесот образование што е можно повеќе, наоѓајќи начини да ги споделат достигнувањата и предизвиците во училницата со родителите. Наставниците исто така треба да соработуваат со родителите, сè со цел да утврдат како најдобро да се поддржи ученикот со попреченост надвор од училницата и како заеднички да се залагаат за поддршка при што потребите на ученикот би биле задоволени. Вклучувањето на родителите на децата со попреченост во програмите на заедницата е важно за да се осигури дека нивните деца имаат корист од поддршката на заедницата. Дополнително, ставовите на родителите на децата без попреченост кон инклузивното образование се покажува дека стануваат попозитивни со текот на времето (Boer, Pijl, Minnaert, 2010).

Дека е голема важноста родителите да бидат вклучени во образовниот процес заради добро на детето говорат и Lara и Saracosti (2019), тврдејќи дека степенот на вклученост на родителите е критичен елемент во академските достигнувања на децата, особено за време на нивните први училишни години.

Вклучувањето на родителите не е само партнерство помеѓу наставниците и родителите, туку постои потреба од вклучување на директорот на училиштето од причина што ова претставува партнерство помеѓу родителите и училиштата. Во спротивно, наставниците би останале единствената страна што во овој процес бара начини родителите да добијат поголема вклученост во училишните активности (Shourbagi, 2017).

Наставниците се тие кои имаат голема улога во градењето на чувствителност кај родителите на децата без попреченост. За ефективното инклузивно образование да стане реалност, реформата на инклузивното образование мора да ја подигне свеста на заедницата за придобивките и основните концепти на инклузивното образование. Ваквите активности за градење на свеста не треба да бидат ограничени на споделување или сензибилизирање на информациите, туку треба да вклучуваат можности за лична рефлексивност и дијалог.

1.1.3. Оценување и следење на учениците со ПОП

Процесот на осовременување на оценувачките и проценувачките практики содржи многу бариери што се состојат од недостаток на обука, како и тренинг од страна на наставникот, воедно и недоволна застапеност на ресурси и потребно време, при што се појавува несогласување помеѓу теоријата и практиката. Во целиот процес е присутен и конфликтот што се јавува заради индивидуалните разлики помеѓу наставникот и ученикот, како и притисокот што го чувствува наставникот за да го прикаже постигањето на ученикот. Вклучувањето значајни, внимателни и индивидуални активности при проценката на знаењето има позитивно влијание кон совладувањето на знаењето од страна на ученикот. Различните методи и практики за проценка го поттикнуваат активното учење од страна на оној кој учи. Постои потреба наставниците да користат техники за мерење и проценка на знаењето што го олеснуваат совладувањето и стекнувањето на истото од кој процес како резултат ќе се родат соодветни оценки (Gursky, 2008).

Слободно би можеле да дополниме дека, за да биде оценувањето корисно, со оглед на специфичноста на проблемот, тоа не треба да се ограничува на формалните прописи што обврзуваат следење и оценување, туку треба да се стави во рамките на политиката на училиштето, при што наставата и оценувањето би биле во функција на унапредување и развој на ученикот (Исахи-Палоши и сор., 2005).

Постојат идеи според кои ученикот треба да се оценува во текот на учебната година според постигнувањата предвидени со ИОП, додека на крајот на учебната година според целите од редовната наставна програма. Тоа е неприфатливо и неправедно во однос на самиот ученик. Многу е тешко да му се објасни на ученикот дека не може да ја добие оценката што ја заслужил според индивидуално прилагодениот план поради не исполнувањето на стандардите и критериумите пропишани со општи образовни норми. Овие проблеми би можеле да се надминат само со описно оценување, но тоа не се предвидува во повисоките одделенија.

Во недостаток на законски регулативи и образовни стандарди, треба да се настојува оценувањето да биде корисно. За да биде корисно, тоа мора да биде објективно. Процесот на постигнување на целите треба да се вреднува според тоа каква е практичната вредност на информацијата што се продуцира и каква е примената на стекнатите информации во секојдневната практика.

Според Gursky, L. F.(2008), најдобар начин за да се обезбеди поповолна прилика при совладувањето на знаењето кај поголем број ученици кои се со поинакви потреби е да им се обезбеди соодветна, сигурна и валидна практика на следење/проценување и оценување во училницата.

Прогресот на учениците во образованието треба континуирано и внимателно да се мониторира и по потреба да се интервенира. Наставникот може да превиди вредна можност да му асистира на ученикот доколку не го испитува неговото знаење почесто, внимателно и на редовна основа (Campell, Collins, 2007). Од таа причина можеме да се согласиме дека мултипли методи и разновидни видови инструменти за проценка даваат придонес кон успехот на ученикот со посебни образовни потреби (Rieck, Dugge-Wadsworth, 2005).

Токму од таа причина сите ученици се важни во инклузивната училница, но оние кои се соочуваат со бариери при нивното учење и развото, упатуваат посебни барања до наставниците. Наставниците се должни да изнајдат начини за задоволување на посебните образовни потреби на овие ученици, осврнувајќи се кон обезбедување поддршка за

учењето. Со други зборови, тие го олеснуваат процесот на совладување на знаењето. Поддршката при учењето генерално е најефикасна при комбинација на дејствување на повеќе различни нивоа (Engelbrecht et al., 2007: 129).

Според последните истражувања, на наставничките практики за проценка и оценување понекогаш им недостасува значење затоа што не се секогаш базирани на информации што се индикативни на достигнувањата (Allen, 2005). Сепак, практиката на прилагодување на инструментите за проценка е широко прифатена, но во исто време и контроверзна (Sireci, Scarpati & Shuhang, 2005).

Контроверзноста произлегува од недоразбирањето помеѓу наставниците во редовната настава и пошироката јавност и нивната грижа околу целта и природата на прилагодувањето. Прилагодувањата на инструментите за проценка се промени во презентирањето на инструментот или на одговорот од ученикот. Примери на прилагодување вклучуваат промени на форматот, одговорот, тајмингот, усогласувањето или распоредот на истиот (Elliot, McKevitt & Kettler, 2002).

Од своја страна, Rieck и Dugger-Wadsworth (2005) заклучуваат дека постои потреба од употреба на соодветни стратегии за соодветно прилагодување на инструментите за проценка, при што истите треба да се индивидуализирани и би можеле да ги пресретнат посебните потреби на ученикот. Не треба едни исти стратегии за прилагодување на инструментите за проценка да важат за сите ученици со ПОП подеднакво.

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

Родителите на детето мора да бидат постојано вклучени во сите фази. Напредокот на детето добива посебна динамика кога неговите родители се вклучени во инклузивниот процес затоа што тие можат да дадат податоци и сознанија што би придонеле за создавање

поволни услови за реализирање на инклузивниот процес. Охрабрувањето на родителите и поттикнувањето за нивно активно учество им олеснува да ги согледаат обврските што ги имаат кон своето дете (Филиповска, 2012).

Адаптацијата на презентацијата на наставниот материјал или прилагодувањето на наставата ги опфаќа сите помали и поголеми промени што можат да бидат направени од аспект на начинот на изведување на наставата (методи на наставата, начин на групирање на учениците, интеракции помеѓу наставникот и учениците, како и меѓусебна интеракција помеѓу учениците). За таа намена, Westwood (2002) предлага повеќе стратегии што наставникот може да ги користи со цел да добие значајни информации за група на ученици, индивидуи, како и да ги забележи нивните концепти на размислување:

- ✓ прашањата што ги поставуваат наставниците се менуваат од полесни кон потешки и обратно, соодветно со способноста на учениците, без истите тоа да го забележат;
- ✓ тактики од страна на наставникот за да ја зголеми заинтересираноста и концентрацијата на помалку мотивираните ученици;
- ✓ наставникот може да им даде повеќе или помалку помош на некои ученици во зависност од нивната потреба од тоа;
- ✓ обезбедување дополнителни часови за вежби на одредена група ученици;
- ✓ дополнителна мотивација за талентираниот ученици би биле дополнителните мотивирачки задачи во кои од нив се бара да истражуваат на независен начин, да учат и соодветно да го применат наученото (Westwood, 2002).

Наодите на Villamero (2014) укажуваат дека наставниците користат различни стратегии за оценување на децата со попреченост во училиниците. Овие стратегии се засноваат на фактот дека наставниците ја препознаваат потребата на овие деца да им се обезбедат практики за оценување што се релевантни и одговараат на нивните потреби.

Сепак, постои една област на која ѝ е потребно подобрување, а тоа е употребата на индивидуалниот образовен план (ИОП) во процесот на оценување. Генерално, во

литературата може да се сретне дека големи се заслугите што ги има ИОП при проценката на децата со попреченост. Сепак, според Villamero (2014), ИОП не зема значајно место во процесот на оценување и не се смета за дел од практиките за оценување на наставниците.

Во секој случај, наставниците можат својата воспитно-образовна работа да ја организираат и реализираат врз принципите на компетитивност, индивидуалност и кооперативност. Педагошката автономија на наставникот во поглед на изборот на методичниот приод нужно ја детерминира интеракцијата помеѓу учениците, нивните знаења и ставови, а секако може да ги руши и предрасудите и стереотипите во врска со децата со посебни образовни потреби.

Голем број истражувања покажале дека воспитно-образовниот процес заснован на принципите на компетитивност кај учениците го развива натпреварувачкиот дух, а вредноста на личниот успех ја мерат според неуспехот на другите (Petrovska, Veselinovska, 2008). Секако дека овој пристап не би бил мотивирачки за оние кои на некој начин не се способни да ги достигнат целите предвидени во унифицираните наставни програми.

Во училниците во кои се практикува индивидуализираниот пристап, учениците се насочени кон достигнување на индивидуално поставени цели, сосема независни од целите на другите ученици (Petrovska, Veselinovska, 2008). Оттука, за очекување е дека наставникот е одговорен за адаптацијата на пристапот во учењето и за мотивацијата на учениците преку поставување на за нив достапни цели. Успехот секогаш повеќе мотивира.

За разлика од претходните воспитно-образовни пристапи, кооперативниот пристап нуди можност за учење во групи насочено кон постигнување на заедничките цели. Во вака структурираните училници, учениците во хетерогени групи заеднички ги дискутираат поставените проблеми, си помагаат и се охрабруваат едни со други, добиваат еднакви можности за учество во процесот на учење, остваруваат комуникација лице во лице, се учат на толеранција и солидарност и на крај доживуваат задоволство заради заедничкиот успех, но и понесуваат одговорност заради „неуспехот“ (Petrovska, Veselinovska, 2008).

Според Yuen (2002), наставниците подобро се снаоѓаат во прилагодувањето на наставата отколку во вршењето на измени во курикулумот. На пример, наставниците кои се квалификувани имаат тенденција да обезбедат дополнителна помош за учениците на

кои тоа им е потребно. Тие ги мотивираат своите ученици со пофални зборови откако ќе добијат точно даден одговор и користат други форми на награди. Препорачливо е презентирањето на промените во наставата да биде со мали чекори и повеќе незабележително со што учениците полека ќе се адаптираат на нив, а не е препорачливо истите да бидат изненадувачки и нагли, бидејќи се смета дека таквите ќе бидат потешко прифатени од страна на учениците.

Nel и сор. (2013) имаат став дека прилагодувањата во оценувањето се опишани како различни начини на оценување или тестирање во наставата. Околностите се менуваат, но содржината на наставата каде што се прават прилагодувања за отстранување на бариерата на попреченоста, останува иста. Овие измени се направени за да им помогнат на учениците во пристапот до наставната програма. Адаптациите, од друга страна, се опишани од Janney and Snell (2000) како „промени во целите на задачата за учење“. Неопходни се промени во користените наставни методи, употребените наставни материјали, како и опкружувањето во кое се одвива процесот на учење. Nel и сор. (2013) понатаму нагласуваат дека неопходно е наставниците, пред да ги спроведат потребните прилагодувања или модификации, да ги идентификуваат стилите на учење на своите ученици со што би биле сигурни дека ги задоволуваат потребите на секој ученик.

И покрај тоа што оценувањето на учениците со попреченост може да биде стресен процес за наставниците, употребата на адаптации за оценување може да им помогне на наставниците да донесат одлуки на база на поголема информираност при реализацијата на наставата во одделението, како и при доделувањето на оценките на учениците. Со вклученост на родителите, како и на учениците да учествуваат во процесот на донесување одлуки, тимот може заеднички да донесе одлуки што ќе бидат критериуми според кои ќе се оценува, а воедно и како ќе се оценува работата на ученикот. Адаптациите за оценување можат да го подигнат процесот на оценување на едно повисоко ниво, при што би го направиле позначаен и поправеден за вклучените ученици со попреченост (Silva, Munk, Bursuck, 2005).

Bruce и сор. (2018), говорејќи за проценката на учениците, нагласуваат дека проценката поконкретно на ученици со сензорна попреченост, на пример, е многу

комплексна. Употребата на тестови дизајнирани за редовната популација е неуспешна доколку сакаме да ги осознаеме нивните способности. Оценувачите мора да имаат знаење и вештини за да бидат сигурни дека се користат соодветни модификации и прилагодувања при евалуацијата и пристап до општата наставна програма. Учениците со сензорна попреченост се мала и многу хетерогена група ученици, при што реализирањето на големи експериментални проекти е едноставно неможно, а обезбедувањето силни докази е многу потешко. Истражувачките студии во иднина се должни да обезбедат доволно сознанија за учесниците со сензорни потешкотии. Таквите сознанија би им овозможиле на едукаторите соодветно да ја користат применливоста на практиките за проценка на секој од нивните ученици поединечно.

Perles (2010) објаснува дека образовната средина во инклузивни услови честопати ја рефлектира различноста, при што им создава можности на наставниците да го подигнат на повисоко ниво совладувањето на знаењето од страна на учениците преку диференцирана настава, планирање и промовирање на социјални интеракции помеѓу учениците. Едукацијата во редовното образование им овозможува на учениците да бидат дел од „големата слика“ во однос на образовниот систем. Таа „голема слика“ треба да биде разновидност од сите различни видови ученици со различно потекло, интереси, етникум, родови и способности. Притоа се дава предност на она што е заедничко, а не она што е вообичаено, поради тоа што учениците не се дел од редовното образование. Ова им овозможува на учениците да комуницираат со врсниците, при што интеракцијата претставува заедничка цел. Интеракцијата што врсниците ја воспоставуваат во такви средини што го поздравуваат овој тип поставувања, како краен резултат даваат позитивен впечаток и вклученост на сите. Така, се верува дека ова е вистинскиот начин на кој учениците учат да им веруваат на своите врсници, при што можат да зависат едни од други и да ги сметаат за свој систем за поддршка.

Tkachyk (2013) тврди дека едукацијата на студентите со посебни потреби во инклузивни средини е приоритет на западните влади бидејќи тие се обидуваат да создадат повеќе инклузивни општества. Додека ги препознаваат општествените придобивки од инклузијата, наставниците и родителите се прашуваат дали спроведувањето на целосната

инклузија ќе биде на штета на индивидуалните потреби на учениците. Воедно, останува потребата од одделени училници каде што учениците со лесна когнитивна попреченост можат да добијат специјализирана програма и поддршка што им се потребни, како и да се најдат себе си во средина со низок стрес. Понатаму, наставниците треба да им дадат приоритет на потребите за учење на сите ученици со попреченост кога размислуваат за целосна инклузија. Моделирањето на инклузивно општество не треба да значи вклучување по секоја цена, туку е потребно разгледување што е најдобро за секој ученик поединечно и доколку се јави потреба, признавање дека едно решение не им одговара на сите.

Наставниците во воспитно-образовниот процес се среќаваат со потешкотии во нивните напори точно и адекватно да го проценат знаењето кога станува збор за ученици со посебни образовни потреби, особено за оние кои се вклучени во инклузивните училници. Во отсуство на специјализирани политики и препораки, многу наставници применуваат неформални, индивидуални оценувања и прилагодувања кон учениците со попреченост (Angeloska Galevska, Ilikj Peshikj, 2018).

Според Chickering и Gamson (1987), оценувањето се прикажува низ 4 улоги:

- го оценува квалитетот на работата на ученикот;
- комуницира со ученикот и со сите вработени, училиштето и сите останати;
- го мотивира ученикот како да учи, на што да се фокусира;
- ја организира и одбележува транзицијата, дава завршница и се фокусира на трудот од ученикот и учителот.

Најзначајна функција на оценувањето е мотивацијата на ученикот за понатамошна работа и напредок. Но, како да се оцени ученикот со попреченост во редовното училиште? Инклузивната практика покажува дека при оценувањето на овие ученици се јавуваат сериозни проблеми, што делумно можат да се надминат со описното оценување. Описната оценка овозможува согледување на обемот, темпото и квалитетот на напредокот на ученикот, уочување на остварените цели за одреден временски период и, што е многу

важно, поставување на идните цели. За жал, описното оценување кај нас се применува до трето одделение. Значи, следното прашање е како да го оцениме ученикот со попреченост по третото одделение. Ако ученикот со попреченост ги постигне поставените цели во ИОП, односно ги совлада содржините за предвидениот временски период, треба да добие висока оценка, но ако неговиот успех се спореди со другите ученици во одделението, оценката би требало да биде пониска. Во таква ситуација постои сериозен ризик оценувањето да ја изгуби објективноста за ученикот со ПОП. Ако, сепак, постигнувањата го оценуваме само според ИОП, што е поприватливо, тогаш оценката не би му дала коректна информација на надворешниот свет, а на родителите би им се дала нереална слика за напредокот на нивните деца, што би отворило низа нови проблеми и недоразбирања. Како тогаш би ги објасниле и прикажале разликите во квалитетот на постигнувањата на учениците што имаат иста оценка, но дека тие оценки се однесуваат на два различни вида курикулуми?

Во практиката се присутни идеи за оценување на детето во текот на училишната година во согласност со постигнувањата на целите по ИОП, а на крајот од годината во однос на целите на „редовната“ програма, што според некои стручни лица е неприфатливо и неправедно кон децата. Тешко би му објасниле на детето дека на крајот на учебната година не може да има поголема оценка од два, иако во текот на целата училишна година имало четворки и петки (Чичевска-Јованова, Димитрова-Радојичиќ, 2014).

2. Поим за ученици со посебни образовни потреби

Денес, во литературата во различни земји во различни говорни подрачја се употребуваат повеќе термини и поими што се однесуваат на состојбата на лицата со пречки во социјалната интеграција.

Досега се имаме сретнато со повеќе термини што се користени или се користат во терминологијата, а се однесуваат на лицата со пречки во развојот. Најмногу употребувани термини се следниве: дефект, хендикеп, соматопедски оштетувања, абнормалност, растројство во однесувањето, тешкотии во социјалната интеграција, пречки во психофизичкиот развој, пречки во развојот, посебни потреби, посебни образовни потреби и др. (Ајдински, Киткањ, Ајдински, 2007).

Кај нас терминот лица со пречки во развојот е во голема употреба и во литературата и во законската регулатива поради тоа што:

- ✓ прво, на овој термин му се дава приоритет во неговото користење поради самата поставеност и системот на рехабилитацијата што со третман ги опфаќа лицата со пречки во развојот од самото раѓање, па сè до адолесценцијата и нивната интеграција во социјалната средина;
- ✓ второ, и поради тоа што во раниот период од животот кај децата што имаат определена попреченост, не може да се постави диференцијална дијагноза за состојбата и не може со сигурност да се определи и да се знае попреченоста (на пример, лесна ментална ретардација, дисхармоничен развој, комбинирани пречки и сл.).

Во различни земји постојат различни дефиниции за поимот на попреченост. Основно во сфаќањето на попреченоста е дека на човекот се гледа како на биопсихосоциолошка целост која за жал од многубројни и разновидни причини може да биде нарушена. Затоа лицето попречено во развојот, не е ниту „случај“, ниту „збир на дијагнози“. Според барањата на секојдневниот живот, човекот е принуден да се владее

како целост, а не како мозаик од фрагменти. Тоа е пред сè, поради фактот што попреченоста во развојот без сомневање може да предизвика ограничување на способноста за стопанисување и прилагодување.

Се поставува прашањето за поблиска детерминација на поимот „попреченост во физичкиот или психичкиот развој”, што треба да се изрази со соодветна класификација на овие лица, бидејќи таа претставува важен фактор во заштитата и рехабилитацијата. Од неа многу зависи правилното насочување во заштитата и рехабилитацијата на овие лица (Ајдински, Ајдински, 2018).

Најновата термилошка определба што се однесува на лицата со пречки во развојот е *деца со посебни образовни потреби*. Терминот *деца со посебни образовни потреби* е употребен и во Извештајот на Европската агенција за развој на специјалното образование од јануари 2003 година (Ајдински, Киткањ, Ајдински, 2007).

Терминот *посебни образовни потреби* првично е наменет за да им обезбедат на училиштата, локалните власти задолжени за образованието, како и на другите даватели на услуги пристап до наставните програми, како и соодветно ниво на поддршка на учениците кои имаат потешкотии во учењето.

Тешкотијата во учењето се дефинира кога децата имаат значително поголема тешкотија во учењето од мнозинството деца на иста возраст, имаат инвалидитет што ги спречува да користат едукативни установи од ваков вид, генерално обезбедени за деца од иста возраст во училиштата од областа на локалната образовна власт и се под задолжителна училишна возраст. Важно е да се спомене дека дефинициите овозможуваат да се направи разлика помеѓу учениците со тешкотии во учењето или инвалидитет кои ќе бараат од наставниците да ги решат нивните потреби преку модифицирани пристапи за предавање или преку специјализирани ресурси или модификација на наставните програми. Не треба да се прават претпоставки за потребите за учење на учениците. Едноставно, затоа што имаат инвалидитет, многу ученици опишани како хендикепирани се добри во училиштата и сметаат дека нивната попреченост има мало или никакво влијание врз

нивната способност за пристап до учењето (Димитрова-Радојичиќ, Чичевска-Јованова, 2009).

Целта на едукацијата на децата со попреченост е иста како и на едукацијата на децата без попреченост: да се поддржат децата да го достигнат својот целосен потенцијал и да водат продуктивен живот како активни членови на нивните заедници. Децата со попреченост честопати бараат специјализирани услуги и поддршка за совладување на содржината што се учи. За жал, во многу земји, специјализираните служби за образование имаат форма на раздвојување на учениците со попреченост во одделни училиници или училишта, без можности за соработка со врсниците кои немаат попреченост и честопати немаат пристап до наставната програма што ја учат овие врсници. Оттргнувањето од сегрегацијата кон вклучување на сите ученици во училиниците за општо образование и училиштата значи обезбедување за сите ученици во овие училиници со единствени поддршки и услуги што им се потребни - како што се пристап до помагала, асистенти за наставници и прилагодена наставна програма - за ефективно учество во училиницата. Оваа промена е значајна, бара време, политичка волја и разбирање за придобивките од инклузивното образование за сите ученици.

Затоа, не постои универзална дефиниција за попреченоста. CRPD (Конвенција за правата на лицата со попреченост) наведува дека попреченоста е „развој на концепт и дека попреченоста произлегува од интеракцијата помеѓу лицата со попреченост и ставовите, а воедно и еколошките бариери што го попречуваат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа со другите“. CRPD понатаму разработува дека „во дефиницијата лица со попреченост спаѓаат оние кои имаат долгорочни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања, кои при интеракција со разни бариери наидуваат на пречки при нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа со другите“ (UN Division for Social Policy and Development: Disability, 2006). Оваа дефиниција дава важни упатства за попреченоста, но остава специфична категоризација врз основа на дијагнозата на самите образовни системи.

2.1.Класификација на лицата со пречки во развојот

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

Според Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, за лица со инвалидност се сметаат:

- ✓ лицата со ментална ретардација;
- ✓ лицата со оштетен вид;
- ✓ лицата со оштетен слух;
- ✓ лицата со пречки во гласот, говорот и јазикот;
- ✓ телесно инвалидните лица;
- ✓ лицата со аутизам;
- ✓ хронично болните лица;
- ✓ лицата со повеќе видови пречки (Сл. весник на РМ бр. 30/2000).

Во категоријата ученици со посебни потреби спаѓаат учениците со комбинирани физички пречки, како и пречки во учењето, проблеми со говорот и јазикот, пречки во однесувањето, благи и умерени ментални попречувања, како и надареност. На овие ученици им е неопходна поддршка, прилагодувања и поинакви услови во училишното опкружување. Категориите на посебни потреби се поделени во пет главни подрачја што пак содржат неколку оддели. Овие категории вклучуваат попреченост во комуникацијата, интелектуални отстапувања, попреченост во однесувањето, физичка попреченост, како и комбинирани пречки. Индивидуално се забележливи отстапувања во природата и степенот на попреченоста во секоја област (Jordan, 2007).

Според Организацијата за економска соработка и развој (OECD, 2007), постојат три категории ученици со посебни образовни потреби:

- ✓ категорија „А - попреченост“: ученици со инвалидност настаната како резултат на органски оштетувања (сензорни, моторни или невролошки оштетувања);

образовните потреби произлегуваат пред сè од проблемите поврзани со овие пречки;

- ✓ категорија „Б - тешкотии“: ученици со проблеми во однесувањето или емоционални проблеми или со специфични тешкотии во учењето; образовната потреба се смета дека произлегува првенствено од проблемите во интеракцијата помеѓу ученикот и образовниот контекст;
- ✓ категорија „Ц - нестимулативна средина“: овие ученици потекнуваат од социоекономски, културни и/или јазични депривирани средини; акцент во образовниот процес е компензација на недостатоците од овие фактори (OECD, 2007).

Во понатамошниот текст ќе бидат опишани карактеристиките на:

- ✓ лицата со пречки во интелектуалниот развој;
- ✓ слепите и слабовидните лица;
- ✓ лицата со оштетен слух;
- ✓ лицата со телесна инвалидност;
- ✓ лицата со комбинирани пречки;
- ✓ лицата со пречки во гласот, говорот и јазикот;
- ✓ хронично болните лица;
- ✓ аутизам.

2.1.2. Лица со интелектуална попреченост

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

DSM -5 ја дефинира интелектуалната попреченост како невроразвојно нарушувањето започнува во детството и се карактеризира со интелектуални тешкотии, како и тешкотии во концептуалните, социјалните и практичните области на живеење. DSM -5 дијагнозата на интелектуална попреченост бара задоволување на три критериуми:

1. дефицит во интелектуалното функционирање - „расудување, решавање проблеми, планирање, апстрактно размислување, расудување, академско учење и учење од искуство“ - потврдено со клиничка евалуација и индивидуализирано стандардно тестирање на интелигенција (APA, 2013);
2. дефицит во адаптивно функционирање што значително го попречува усогласувањето со развојните и социокултурните стандарди за независност на индивидуата и способност да ја исполнат својата општествена одговорност;
3. почеток на овие дефицити за време на детството.

Дефиницијата за интелектуална попреченост во DSM -5 дозволува посеопфатен поглед на поединецот за разлика од дефиницијата во четвртото издание, DSM -IV.

Дефиницијата за интелектуална попреченост во DSM-IV вклучува оштетувања на општите ментални способности што влијаат на тоа како некое лице функционира во концептуални, социјални и во области што го опфаќаат секојдневното живеење. DSM -5 ги има напуштено специфичните оценки на интелигенција како дијагностички критериум, иако го задржува генералниот поим за функционирање на две или повеќе стандардни отстапувања под општата популација. DSM -5 става поголем акцент на адаптивното функционирање и изведбата на вообичаените животни вештини. За разлика од DSM-IV, којшто предвидува оштетувања во две или повеќе области на вештини, критериумите на DSM-5 упатуваат на оштетување во една или повеќе супериорни домени на вештини (на пример, идејни, социјални, практични) (Papazoglou et al., 2014).

Во Република Северна Македонија е направена промена на терминологијата, односно сè повеќе се употребува терминот „интелектуална попреченост“, но сè уште

постојат релевантни документи, називи и институции што го задржале претходниот термин (Ајдински, Кескинова, Мемеди, 2017).

Демографски фактори и времетраење на нарушувањето

Интелектуалната попреченост започнува во првите две децении од животот. Возраста и карактеристиките на почетокот зависат од причината за попреченоста и сериозноста на невропсихијатриската дисфункција. Идентификувањето на децата со потешка интелектуална попреченост (што претходно би се нарекувало тешка и длабока ментална ретардација) обично се случува во раниот живот. Овие деца често имаат дисморфни одлики, придружни медицински состојби и повисоки стапки на психијатриско нарушување, како и нарушувања во однесувањето. Поединци со сериозна интелектуална попреченост можат да покажат одложени моторни, јазични и социјални достигнувања во првите 2 години од животот. Поединци со лесна интелектуална попреченост не можат да бидат препознаени до рана училишна возраст затоа што тогаш започнуваат да се појавуваат нивните потешкотии со академското учење.

Во зависност од причината, интелектуалната попреченост може да биде стабилна и непрогресивна или пак може да се влоши со текот на времето.

По раното детство, нарушувањето е хронично и обично трае цел живот но, сепак, сериозноста на нарушувањето може да доживее промена во текот на развојот на детето. На пример, тешкотиите со видот или слухот, епилепсијата, детската психолошка траума или траумата на главата, злоупотребата на супстанции и други медицински состојби, можат да влијаат на текот на нарушувањето. И обратно, доколку се примени, раната интервенција дава можност за подобрување на адаптивните вештини.

Разгледувајќи многубројни истражувања, можеме да го заклучиме следново:

- Историски гледано, интелектуалната попреченост е дефинирана со значителни когнитивни дефицити, типично утврдени со тестирање на коефициентот на интелигенција и адаптивното однесување. Нема лабораториски тестови за

интелектуална попреченост, но сепак, можно е голем број специфични причини и генетски фактори да бидат идентификувани со помош на одредени лабораториски тестови.

- Мажите, за разлика од жените, почесто се дијагностицираат со интелектуална попреченост. Социјалната загрозеност и сиромаштвото претставуваат ризик-фактор за појава на интелектуална попреченост во семејството, особено кога е во прашање лесната попреченост.
- Функционалните нарушувања поврзани со интелектуалната попреченост се генерално доживотни. Сепак, постојат мерки што овозможуваат поширока поддршка и што можат да му овозможат на поединецот со интелектуална попреченост да функционира добро и да учествува во општеството.
- Како категорија за дијагностика, интелектуалната попреченост вклучува лица со широк спектар на интелектуални функционални нарушувања и тешкотии со секојдневното функционирање. Нивоата на сериозност на интелектуалното оштетување и потребата за поддршка можат да варираат од длабоки до благи.
- Коморбидитети, вклучително и нарушувања во однесувањето, се чести.
- Третманот обично се состои од соодветно образование и обука за секојдневни вештини, поддршка од страна на средината за да се овозможи оптимизирање на функционирањето, како и насочен третман доколку постојат истовремени психијатриски нарушувања (Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children, 2015).

Прогноза

Интелектуалната попреченост е неизлечлива, но сепак, прогнозата во принцип е добра доколку емоционалната благосостојба на поединецот се користи како параметар.

Доколку ги запрашаме родителите на овие субјекти, откако ќе ја прифатат дијагнозата, какви се нивите очекувања за иднината на нивните деца, тие се изјаснуваат дека кај нив постои очекување дека „нивните деца ќе бидат среќни“ или дека „ќе бидат самодоволни“; односно дека тие самите ќе можат да согледаат и да се уверат дека децата навистина се задоволни. На некој начин родителите самостојно ја надоместуваат изгубената надеж дека „заслужуваат“ дете без попреченост и во најмала рака дете кое ќе биде во можност да ги задоволи нивните сопствени неисполнети соништа.

Ова е неверојатен контраст со родителите кои на самиот почеток на дијагностицирањето на состојбата на детето ја одбиваат попреченоста и за кои единствениот прифатлив параметар е „нормалноста“. Се разбира, во овие случаи, децата со попреченост не само што страдаат повеќе, туку и родителите живеат во постојана агонија.

Постојат други услови што доколку се исполнат, гарантираат постигнување на целите и според тоа, прогнозата во однос на добивањето на таа состојба на среќа е целосно одржлива. Можно е да се види како возрасно лице со лесна или умерена когнитивна попреченост или лимитираност извршува работни задачи, самостојно се движи низ градот, се грижи за неговиот или нејзиниот стан, има социјален живот или, со други зборови, управува самостојно. Затоа треба да се исполнат следниве барања. Првото и најважното е прифаќањето на ограничувањата на децата од страна на родителите и неможноста да се постигне „нормалност“. Постои потреба сериозно да се земе предвид возраста при започнувањето на програмата за рехабилитација, при што би се добило состојба на континуирана продуктивност во согласност со попреченоста. Многу е важно постоењето на група за поддршка, како и безусловната наклонетост на родителите. Констатирано е дека горенаведените фактори ги намалуваат психијатриските коморбидитети (депресија, вознемиреност, однесување) и се постига преваленца еднаква на популацијата на неинвалидни лица (Katz, Lazcano-Ponce, 2008).

2.1.3. Слепи и слабовидни лица

Дефиниција

Врз основа на Правилникот за оценка на специфичните потреби на лицата со пречки во психичкиот или физичкиот развој, со пречки во видот се сметаат слепи и слабовидни лица:

- ✓ Слабовидно се смета лицето кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот поголема од 40% (0,4) и лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот поголема од 40% (0,4), но кај кое се предвидува извесно влошување на видот.
- ✓ Слепо се смета лице кое на подоброто око со корективно стакло има острина на видот до 10% (0,1), и лице со централен вид на подоброто око со корективно стакло до 25% (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20 степени (Сл. весник на РМ 30/2000).

Една од основните карактеристики на лицата со оштетен вид е несигурното и отежнатото движење што е последица од непознавањето и несигурноста во просторот. Овие ученици, како и сите други, имаат потреба од слободно движење што честопати е отежнато поради самата состојба во која се наоѓаат. Затоа кај нив се присутни стереотипни движења – блиндизмишто се манифестираат како клатење, ставање раце на очи, кружни движења со главата, отворање и затворање врата. Последиците од оштетувањето на видот се различни и се условени од бројни фактори како што се: степенот на оштетување на видот, времето кога настанало оштетувањето, причината што довела до оштетување итн. Кај учениците со оштетен вид може да бидат присутни потешкотии во учењето, проблеми на адаптација во средината, потешкотии во усвојувањето на новите наставни содржини и сл. (Lazor, Marković, Nikolić, 2008).

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

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

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

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

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

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

Според Петров (2007), за определување на психолошките ефекти на децата со оштетен вид, значајни фактори се причината за оштетувањето на видот, времето на настанување на оштетувањето, степенот на оштетување, начинот на оштетување, дали пред тоа постоел видот или не итн.

Претставата што се создава од допирот, движењето, земањето, манипулирањето, побудува кај субјектот претстава во која ги интегрира сите добиени и стекнати сензорни претстави што постојат во реалноста, освен оној дел што се стекнува со видот. Овие претстави стекнати врз основа на другите сетила (допир, мирис, вкус, вибрација), наместо објективен податок, во свеста формираат еден замислен свет, податок, претстава. Лицето што гледа, сè што гледа, што ќе доживее или што го создава, го преработува во психата во

просторот и во временски ред. Слепото лице ги стекнува чувствата по пат на сетилото за слух (аудитивна слика), сетилото за допир (хаптички слики), на движењата (кинестетичка слика), повеќе ги поврзува според тоа како ги доживеало (што било прво, што второ, а што следело потоа), што значи по временски, а не по просторен ред (Петров, 2007).

Според Johnson-Jones (2017) искуствата на учениците и наставниците обезбедуваат докази дека треба да се направат уште многу промени и напори за да можеме да кажеме дека учениците со оштетен вид се навистина вклучени во редовниот образовен процес. И покрај тоа што физичката присутност на учениците е евидентна, честопати бариерите на часот со кои овие ученици се соочуваат се причината што ги спречува да стекнат еднаков пристап до наставната програма и опкружувањето (Johnson-Jones, 2017).

Оштетувањето на видот е попреченост со ниска инциденца и честопати истражувањата што се однесуваат на оваа популација потполно не ги прикажуваат состојбите перципирани од страна на лицето со попреченост (AFB, 2011).

2.1.4. Лица со оштетување на слухот

Дефиниција

„Оштетување на слухот означува губење на слухот при што се оневозможува целосен прием на звуци преку увото. Ако загубата на слухот е делумна, лицето покажува тешкотии при слушањето тивок или далечен говор. Наглувото лице може да користи слушно помагало за засилување на звукот. Доколку загубата на слухот е потешка, лицето може во целост да не биде во можност да разликува звуци” (Ајдински, Киткањ, Ајдински, 2007).

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

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

- ✓ Практично глувите лица со слушен амплификатор можат да слушнат одделни суперсегменти од говор.
- ✓ Тотално глувите лица имаат потполно згасната слушна перцепција.

Наглуви лица – за наглуви лица се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот на подоброто уво е од 25 до 80 DB и кои потполно или делумно го развиле вербалниот говор (Сл. весник на Република Македонија, 30/2000).

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

Последиците од оштетувањето на слухот најмногу се манифестираат со потешкотии во учењето на говорот, во усвојувањето на пишаниот и говорниот јазик. Учениците со аудитивни оштетувања имаат сиромашен речник, аграматичен говор (неправилна граматичка конструкција на реченицата), отежнато разбирање на пишаниот говор и проблеми во писменото изразување. Сите овие манифестации доведуваат до потешкотии во усвојувањето на наставната програма. Преку разбирање на потешкотиите на кои наидува ученикот и со примена на специфични постапки и методи во наставата, ученикот може да постигне значителни резултати. Поради тоа, при реализацијата на активностите и задачите на часот треба да се искористат потенцијалите и способностите што ги поседува ученикот. Овие ученици усвојуваат само некои цели од наставните програми, со одредени отстапувања, како што се целите од наставните програми по странските јазици, во делот на изговорот или пак музичко образование, во делот пеење (Lazor, Marković, Nikolić, 2008).

Кај лицата со оштетен слух се јавуваат одредени карактеристични манифестации: детето повеќе плаче, раздразнето е, со рачињата се држи за увото, не се буди на силен шум, не се врти кога ќе го повика мајката, несигурно оди поради оштетување на вестибуларниот апарат и центарот за рамнотежа. Ако лицето со оштетен слух има некои

остатоци од слухот, слуша само група гласови со висок интензитет, реагира на викање, но не и на нормален говор со послаб интензитет (Savič, Ivanovič, 1994).

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

Глувото дете престанува да гука бидејќи му недостасува повратна информација, игра со играчките независно дали тие предизвикуваат звук или не, кога почнува да си игра со предметите тоа силно тропа, бидејќи силниот звук ги дразни неговите остатоци од слухот. Нови проблеми во развојот на личноста на глувото дете настануваат при контакт со средината, како на пример: отежната комуникација со другите деца, споредување на своите способности со способностите на другите деца што е извор на асоцијалноста уште од мали нозе и може да се повлече во себе и агресивност кон другите деца (Ајдински, Ајдински, Михаилов, 1999).

Според тежината на нарушувањето, постојат лесна, умерена и тешка наглувост.

Помеѓу овие деца постојат големи разлики, во зависност од времето кога се случило оштетувањето на слухот, степенот и етиологијата на оштетувањето и развиеноста на вербалниот говор. Оштетувањето на слухот, посебно неговиот најтежок вид - раната тешка глувост, претставува таков облик на сензорна попреченост која што остава многукратни последици во општиот развој на детето.

Децата со лесно нарушување на слухот, во соодветни услови, можат да развијат вербален говор без големи отстапувања. Кај умерените и тешките нарушувања на слухот што се случиле во раното детство не може спонтано да се развие вербалниот говор. Во таков случај, неопходен е систематски процес за учење на вербалниот говор. Доколку оштетувањето се случило потретата година, тие деца ќе имаат помалку тешкотии во вербалната комуникација (Cole, Flexer, 2015).

Учениците со оштетен слух се вклучени и во редовните училишта во Република Северна Македонија. Според Јачова и Каровска (2009) постојат 5 модели на поддршка на учениците со оштетен слух во инклузивни услови:

- ✓ модел на поддршка од читање на говор од уста;
- ✓ поддршка во рамките на пристап со целосна комуникација;
- ✓ модел на знаковен метод на поддршка;
- ✓ вонредни наставници – дефектолози за поддршка;
- ✓ наставник за учениците со оштетен слух како консултант и двигател на промените.

2.1.5. Лица со телесна инвалидност

Телесната инвалидност е состојба што претставува збир на три компоненти: физички аспект, психички последици и социјални реперкусии. Физичкиот аспект доведува до потешкотии во моторното функционирање. Психичките и социјалните реперкусии се надградба на примарната моторна тешкотија и се присутни во помала или поголема мера, но значително влијаат на целокупното функционирање на личноста.

Моторните потешкотии можат да бидат изразени како:

Големи моторни потешкотии што можат да влијаат на способноста на лицето да оди, да скока и да игра. Овие потешкотии се манифестираат на следниов начин:

- ✓ зафатеност на моториката или мускулатурата на екстремитетите (поединечно, во пар или целосно);
- ✓ деформитети на 'рбетот.

Мали моторни потешкотии што можат да ја ограничат употребата на рацете и прстите (фината моторика).

Кај лицето можат да се појават потешкотии во работите како што се:

- ✓ дофат на предмети;
- ✓ држење молив или пенкало;
- ✓ користење прибор за јадење;
- ✓ манипулирање со патенти, копчиња и врвки.

Овие лица можат да користат асистивни уреди за олеснување на нивното движење, како што се: протези, патерици, одалка, инвалидска количка (Стојковска-Алексова, 2010).

Телесната инвалидност е состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото со што значително се намалува способноста на лицето во задоволувањето на основните потреби. Во зависност од потребите што се јавуваат како последица на овие промени во организмот, телесната инвалидност може да биде: тешка, потешка и најтешка.

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

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

Најтешка телесна инвалидност е кога лицето има потреба од постојана грижа и нега во задоволувањето на своите потреби, биолошки и социјални (Stošilevič, Odovič, 1996).

Зборувајќи за класификацијата на телесно инвалидните лица, Stošilevič, Odovič (1996), наведуваат дека инвалидите се делат според разни критериуми, поради што постојат и бројни класификации, од кои најчесто се споменуваат: етиолошката, функционалната и правната класификација.

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

- ✓ наследна инвалидност и
- ✓ стекната инвалидност (под влијание на болести, повреди, социокултурни влијанија).

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

- ✓ *сензорна*, во која ги вбројуваме: оштетувањето на видот, оштетувањето на слухот, оштетувањето на говорот и гласот;
- ✓ *физичка инвалидност* се дели во две подгрупи и тоа сензорна (оштетување на видот, слухот, говорот и гласот) и телесна (оштетување на локомоторниот апарат, на централниот и периферниот нервен систем, оштетување од хронични болести, растројства на психомоториката);
- ✓ *психичка инвалидност*, исто така се дели на две подгрупи: ментално ретардирани и ментално болни лица;
- ✓ *повеќекратна*, со две или повеќе примарни оштетувања (Stošilevič, Odovič, 1996).

Деца со телесна инвалидност претставуваат посебна група на хендикепирани деца кои отстапувајќи од нормалниот развој имаат определени карактеристики и специфичности што се однесуваат како на подвижноста, така и на психичките функции. Кај оваа категорија деца треба да се истакнат и патолошките промени во интелектот и сетилата (особено во слухот и видот). Покрај промените на интелектот, овие деца често патат и од невротски синдром, што е во тесна врска со нивното заболување. Неретко телесно инвалидните и болните деца покажуваат психо-невротски симптоми што се однесуваат како на категоријата со заостанување во психичкиот развој, така и во категоријата со минимални мозочни дисфункции.

Телесно инвалидните лица се сретнуваат со големи психички проблеми, што секако зависат од повеќе фактори: времето на појавата на телесната инвалидност, тежината или степенот на инвалидитетот и карактерот на самата личност. Нај карактеристични психички потешкотии што се сретнуваат кај овие лица се повлеченоста, депресијата, стравот, фрустрациите, неприлагоденото хистерично однесување, неврозите што можат да доведат до тешки психички растројства, тешкотија во говорот, т.е. вербалната комуникација, се јавува срам, чувство на помала вредност, повлеченост во себе итн. (Ајдински, Ајдински, Михаилов, 1999).

2.1.6. Лица со комбинирани пречки

Дефиниција за комбинираните пречки којашто досега егзистирала во стручната литература скоро секогаш е од дескриптивен карактер. Авторите кои се занимавале со оваа проблематика имале терминологски разидувања така што лицата со комбинирани пречки ги нарекувале лица со повеќекратни оштетувања, лица со дополнителни оштетувања, полидефектни лица итн. Разгледувајќи го човекот како био-психо-социјално единство и низ дефектолошката призма, комбинираните пречки можеме да ги дефинираме како оштетување што во својата комбинација доведува до радикални девијации во социјалното поле на личноста со комбинираните пречки и тие како такви имаат потреба од квалитативно прилагоден третман само во однос на примарното оштетување.

Класификација

За потребите на дефектолошката наука, комбинираните пречки можат да се поделат на:

- ✓ повеќекратно оштетување со доминантна ментална ретардација;
- ✓ повеќекратно оштетување со доминантно оштетување на слухот;
- ✓ повеќекратно оштетување со доминантно оштетување на видот;
- ✓ повеќекратно оштетување со доминантно телесно оштетување;
- ✓ повеќекратно оштетување со неодредена доминантност (Stošljević, 1998).

2.7. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот

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

третман и лекување. Според видот и степенот на нарушувањата во вербалната комуникација, лицата се распоредуваат во следните групи:

- ✓ лице со потполно отсуство на говорот - алалија;
- ✓ лице со патолошки говорен развој;
- ✓ лице со тешка назализација-ринолалија;
- ✓ лице со отсуство и тешко оштетување на гласот - афонија и дисфонија;
- ✓ лице со тешко оштетен говор поради детска парализа;
- ✓ лице со аутизам;
- ✓ лице со оштетен или изгубен порано стекнат говор- афазија и дисфазија;
- ✓ лице со комбинација на горенаведените пречки;
- ✓ лица со дислалии (неправилан изговор на гласовите), дислексии и дисграфии (пречки во читањето и пишувањето) не се распоредуваат (Сл. весник на Република Македонија, 30/2000).

2.1.8. Хронично болни

Хронично болни лица се:

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

2. лицата со нарушувања на психомоториката:

- ✓ прва група: нарушување на психомоториката како резултат на дисхармоничен тек на развојот на психомоторниот спрег;
- ✓ втора група: нарушување на психомоториката како резултат на забавен развој на поодделни структури на психомоторниот спрег;
- ✓ трета група: нарушување на психомоториката во склоп на општите емоционални нарушувања и нарушувања на интелигенцијата (Службен весник на Република Македонија, 30/2000).

2.1.9. Ученици со аутизам

Светската здравствена организација го претставува детскиот аутизам како первазивно развојно нарушување, го дефинира со постоење на ненормален или оштетен развој што се манифестира пред третата година од животот со карактеристичен облик на патолошко функционирање во сите три области- социјалните интеракции, во комуникациите и со повторувачко однесување (Трајковски, 2004).

Аутизмот е развојно нарушување што се појавува во првите три години од животот на детето и го зафаќа нормалниот развој на социјалните и на комуникациските вештини. Причините за појавата на аутизам не се точно познати и постојат многу теории за неговото настанување. Со рана дијагноза, правилна терапија и едукативна интервенција може да се намалат тешкотиите што ги имаат децата со аутизам, но тие секогаш ќе постојат во некоја мера. Лицето со аутизам, во зависност од нивото на попреченост, секогаш ќе има потреба од некоја форма на поддршка. Лицата со аутизам покажуваат значителни потешкотии во три специфични области од нивниот развој:

Комуникација

Лицата со аутизам имаат значителни потешкотии во комуникацијата. Видот и степенот на потешкотиите се разликува од едно до друго лице. Лицата со аутизам потешко се изразуваат и потешко ги разбираат останатите луѓе, особено тешко ги разбираат апстрактните поими. Додека некои лица со аутизам можат да зборуваат прилично добро, други можат да покажуваат многу ограничена способност за комуникација и покрај нормалниот интелектуален развој. Стекнувањето знаења во училиште може да биде попречено доколку видот и степенот на потешкотии во комуникацијата не се идентификуваат навреме и доколку програмите не се прилагодат кон посебните потреби на ученикот. Едукативните програми треба да му помогнат полесно да ги разбере инструкциите и полесно да учи.

Социјални вештини

Лицата со аутизам имаат значителни тешкотии во градењето врски. Тие наидуваат на проблеми при разбирањето на социјалните правила за градење врски и интеракција со врсниците. Како резултат на тоа, тие можат да бидат индиферентни или да ги одбиваат луѓето кои настојуваат да стапат во контакт со нив. Доколку немаат помош од возрасните, децата со аутизам остануваат изолирани од луѓето и средината бидејќи другите деца се откажуваат од обидите да започнат интеракција или игра со нив, во училиште или на игралиште.

Флексибилно однесување

Лицата со аутизам имаат многу ригидно однесување и многу ограничен круг на интереси и активности. Тие сакаат да следат прецизни дневни активности. Можат да бидат многу приврзани за навидум обични предмети, како на пример камчиња, и да инсистираат да ги носат секаде со себе. Едно исто движење на телото може да се повторува постојано, како на пример движење на прстите или пак предметите да се користат на ограничен начин (редење моливи во еден ист редослед). Кога овие опсесивни активности или рутини ќе бидат неочекувано нарушени или променети, лицето станува вознемирено. Едукативните програми мора да го земат сето ова предвид. Тие треба да имаат функција да ја намалат опсесијата на ученикот кој има проблематично однесување и да го охрабрат/поттикнат да биде пофлексибилен во оние области во кои може да се постигне напредок.

Образовни импликации:

- ✓ ученикот со аутизам има склоност да помни делови од настани, наместо да го прифати концептот на учење што му се наметнува;
- ✓ покажува тенденција да учи механички, без јасно да го разбере материјалот;
- ✓ не ја обработува и генерализира информацијата по природен пат;
- ✓ има недостаток од специфични социјални способности за интеракција, вклучувајќи го и означувањето на потребите;

- ✓ буквално и конкретно ги разбира и ги употребува јазичните концепти.
- ✓ повознемирено е и повеќе поттикнато од суптилните состојби во средината, на пример, чукањето на часовник, шумот од светилките и греалките.
- ✓ покажува тенденција да учи визуелно, на тој начин може да ја согледа „целата слика“, нејзиниот почеток, средината и крајот.
- ✓ покажува тешкотија во селектирањето на ирелевантната дразба и фокусирањето кон битната информација (координација меѓу приемот и одговорот на дразбите (Крстевска-Дојчиновска, Стојковска, Гулевска, Манчев, 2008)).

3. Следење, вреднување, оценување – поим, дефиниции, видови

Наставникот го проверува, проценува и вреднува постигањето на ученикот, а тие две активности меѓусебе се разликуваат. Следењето е системско собирање податоци за тоа колку и како учениците и наставниците се приближуваат до посакуваните достигнуања и како ги остваруваат воспитно-образовните цели. Следењето на постигнувањето на знаење е можно да се спроведе на различни начини, меѓу кои спаѓаат: усно, во писмена форма, со набљудување на психомоторните дејства и др. Како по правило, резултатите од следењето не се оценуваат.

Оценувањето е квалитативна анализа чија цел е да се утврди степенот на постигнување на одредени цели. Тоа претставува класификација на одговорите во квалитативни категории, а потоа и одредување на нивната квантитативна вредност (оценка). Тоа е процес на проверка и мерење на постигањата на учениците и донесување педагошки одлуки. Секако дека претставува составен дел на наставата и на учењето, а не само кулминација на наставниот процес. Првиот чекор во функционалното училишно оценување е да се дефинира шемата на критериуми (барања за ситуации) и очекуваниот репертоар на однесување што ученикот е должен да ги усвои за да го исполни барањето. Терминот „оценка“ се користи со различно значење, а најчесто значи проверка и рангирање. Обично користиме проценка за да ги информираме учениците како напредуваат и какви резултати имаат постигнато на часовите што ги одржуваме.

Вреднување е утврдување на степенот до кој се постигнати образовните цели, земајќи ги предвид условите во кои се постигнати резултатите. Иако поимот вреднување честопати се изедначува со поимот **евалуација**, тие не се секогаш синонимни. Понекогаш евалуацијата означува вреднување дефинирано на претходниот начин, па затоа е можно да се избегне самиот поим, а понекогаш евалуацијата е поширок процес, така што не е можно да се најде соодветна термиолошка замена. Од таа причина, терминот евалуација е задржан за пошироко значење.

Евалуација е педагошки процес на следење, мерење и проценка на ефектите и процесите во воспитувањето и образованието.

Со проучување на процесите на проценка и оценување, докимологијата ги дефинира основните принципи. Најважните принципи во докимологијата се:

- ✓ принцип на објективност на оценувањето - се однесува на структурата и организацијата на евалуацијата: резултатите на учениците треба да бидат изразени и оценувани на реален и релевантен начин; овој принцип треба да ги ограничи надворешните фактори;
- ✓ принцип на интерактивност на оценувањето - подразбира дека евалуацијата на учениците е нужно поврзана со активностите за евалуација спроведени од наставниците и со активностите за самоевалуација на ученикот;
- ✓ принцип на поврзување на постигањата на учениците со контекстот - подразбира дека за време на евалуацијата, мора да се земат предвид достигнувањата мерливи со задачи што ја рефлектираат реалноста и капацитетот на ученикот да ги прилагоди своите знаења во различни ситуации (Бјекић, Папић, 2005).

Во поширока смисла, поимот **оценување** се однесува на сите компоненти или фази на процесот на следење и вреднување. Планирањето на оценувањето, следењето на наставата и учењето, снимањето на податоците и набљудувања, известувањето за напредокот на учениците и оценувањето на ефикасноста и квалитетот на наставата се главните активности што го сочинуваат процесот на оценување. И ова е основната и најважната перспектива од која треба да се набљудува и реализира процесот на оценување. Сепак, терминот оценување се користи и во потесна смисла кога се однесува само на фазата на изведување и формулирање на описно или глобално оценување. Во оваа фаза, наставникот ги анализира достапните податоци, ги толкува и ги организира во низа повратни информации што сочинуваат описна оценка или ги интегрира во општа проценка или заклучок што комуницира со ученикот како глобална оценка. Донесувањето заклучоци за достигнувањата на учениците е важен дел од процесот на евалуација, но целиот процес

на оценување не е ограничен само на формулирање на проценки или заклучоци за успехот ниту пак формативната стратегија за оценување може да се сведе на тоа. Кога од контекстот не е јасно, секогаш треба да се посочи дали станува збор за проценка во поширока и полна смисла или за проценка во потесно, специфично значење (Havelka, Hebib, Baucal, 2003).

Според Wakeford (1999), оценувањето означува: доделување на оценки/единици мерки за ученикот, како резултат на сумативно спроведени проценки.

Оценувањето во образованието е процес на примена на стандардизирани мерења на различните нивоа на достигнувања на курсот. Оценките можат да се доделат како букви (на пример, од А до Ф), како опсег (на пример, од 1 до 6), како процент или како број од можен вкупен број (на пример, од 100) (Intravaia, 2009).

Успешен начин на проценка изабележување на резултатите од евалуацијата е многу важен и корисен процес за сите засегнати лица во училишното опкружување. Оттука, многу е важно со напредокот на учениците да бидат запознаени како тие самите, така и нивните родители, наставници, училишни администратори, советници и работодавачи. Овие информации би биле корисни за водењето и мотивирањето на учениците во процесот на учење, при што би им било овозможено да воспостават соработка помеѓу домот и училиштето. Воедно, таквите информации би биле од полза и при сертифицирањето на ученичките квалификации за повисоки образовни нивоа и при процесот на вработување. Во образовниот амбиент, оценките се користат за евидентирање и вреднување на напредокот на учениците. Оценките се неопходни во образованието така што совладувањето на знаењето од страна на учениците може да се процени, квантифицира и употреби. Секој наставник има задача да ги оцени учениците, а тоа го прави со помош на алатки за оценување, како на пример тестови, квизови, проекти и сл. Преку овие оценки, нивото на достигнатото знаење може да биде споделено со учениците и родителите, наставниците, администраторите и советниците. Сепак, треба да се запомни дека оценките

се само дел од таа меѓусебна комуникација помеѓу засегнатите страни и истата се однесува на постигањата на учениците (Magno, 2010).

Според Gojkov (2003) пак, комплексноста на поимот оценување, неговата повеќеслојност и повеќе димензионалност овозможуваат оценувањето да се разгледува од различни аспекти. Со оценувањето, всушност, се утврдува вредноста на постигањата на учениците, а тоа значи дека се споредуваат актуелните постигања на учениците со утврдените стандарди, т.е. со она што се смета дека треба да биде постигнато, а потоа се определува нивната вредност (Попоски, 2005).

Слободно можеме да кажеме дека оценувањето всушност е есенцијална компонента на практиката на курикулумот. Оценувањето е процес на размена на информации во оперирањето со курикулумот, како и при донесувањето одлуки за учењето на студентите, курикулумот, планирањето и определбите на образовната политика. Заради тоа, оправдани се сугестиите според кои оценувањето и курикулумот треба да се интегрираат во континуитет во круг на планирање на курикулумот, оперативност, примена и евалуација. На крај, не треба да се заборави дека оценувањето има круцијална улога во формирањето култура за учење (Мирашчиева, 2014).

Оценувањето и сродните поими. Во стручната литература, покрај поимот оценување, се користат уште и поимите мерење, вреднување, евалуација како еквивалентни за поимот оценување, но постои разлика во нивното поимско определување и тие не треба да се сфаќаат како синоними. Во сржта на оценувањето, всушност, е мерењето, односно, оценувањето е еден вид мерење, зашто и мерењето значи да се даде бројка на појавите, врз одредени правила, односно да се споредуваат две величини и тоа има информативна функција (Попоски, 2005), (Гојков, 2003), но сепак, овие поими се разликуваат меѓу себе.

Многу автори сметаат дека оценувањето претставува своевиден облик на мерење кое за разлика од егзактните се заснова на субјективни техники и постапки.

Поимот оценување понекогаш се ограничува на давање општа бројна оценка, па потребата да се земат предвид сите аспекти на личноста на ученикот при оценувањето, т.е. постапките кои под него се подразбираат, се нарекуваат **вреднување**, што значи дека овие два поими се изедначуваат. Но сепак, поголемиот дел од авторите ги разликуваат поимите оценување и поимите **мерење, евалуација, следење**, иако тоа во себе ги вклучува во извесна смисла и објективното и субјективното мерење.

Следењето и мерењето значи се поими кои се тесно поврзани со оценувањето. Многу автори различно ги дефинираат, а различно го сфаќаат и нивното значење во евалуацијата, целосната проценка на наставничката, односно воспитно-образовната работа (Vilotijević, 1995).

Следењето за поголемиот дел на дидактичари е сложена, комплексна и би требало да биде континуирана дејност во која наставникот, со примена на адекватни техники како тестирање, скалирање, евидентирање и инструменти што подразбира систем на постапки, техники, доаѓа до информација за развојниот тек и нивоата на остварување на предвидената цел и задачите на воспитно-образовната работа. Или пак со други зборови, следењето е во функција на оценувањето и служи за собирање на податоци за нивоата, квалитетот на остварувањето во наставата во однос на утврдената цел (Vilotijević, 1995). Во функција на оценувањето се и постапките на мерењето со кои во значајна мерка се намалуваат негативните страни на субјективната оценка.

Проценка е мерење на постигнувањата и напредокот на ученикот, која може да биде формативна и сумативна (Wakeford, 1999).

Мерењето вообичаено се дефинира како споредување со единица или некоја стандардна вредност, односно количина на нешто за да се утврди колку пати тој единичен износ се содржи во онаа содржина што се мери (Inglić, Inglić, 1972).

Евалуацијата како поим во нашата воспитно-образовна практика се користи како синоним за поимот вреднување (Талевски, Јанушева, 2015).

Вреднувањето и евалуацијата се сметаат за синоними. Евалуација подразбира одредување на релативната вредност на нешто спрема веќе усвоениот стандард (Inglic, Inglic, 1972).

Вреднувањето, според Wakeford (1999), претставува проценка која се однесува на квалитетот, вредноста на одговорот, производот или презентацијата (изведбата) базирана на однапред утврдени критериуми и стандарди на курикулумот.

Вреднувањето е поширок поимод оценувањето. Постои вреднување во потесна и вреднување во поширока смисла на зборот (Попоски, 2005). Вреднувањето во потесна смисла на зборот опфаќавреднување на наставните програми, на наставните средстваи помагала (тука се опфатени и учебниците), потоа вреднување на соодветната законска регулатива, како и вреднување на работата на училиштето во целина. Оценувањето опфаќа оценување на работата на учениците и оценување наработата на наставниците и директорите. Вреднувањето вопоширока смисла на зборот, пак, ги опфаќа вреднувањето во потесна смисла на зборот и оценувањето. Со вреднувањето се добива поцелосна слика за постигањата на учениците, односно за оние релативно трајни промени во личностана ученикот (когнитивни, воспитни и психомоторни). При вреднувањето се користат поголем број различни постапкиза собирање на податоци, а се интерпретираат и разновиднииндикатори за однесувањето на ученикот. На пример, привреднувањето не се утврдува само она што се постигнало воспоредба со стандардите и критериумите, туку се испитуваат причините поради кои некои активности не се постигнале.

Вреднувањето ги опфаќа промените во личноста на ученикот предизвикани не само со наставата, туку со целокупната работа во училиштето. Тоа не се ограничува само на совладувањето на содржината од наставните предмети, туку има за задача да ги опфати пошироко промените во личноста на ученикот, како начин на однесување, вредности, интереси, однос кон работата и сл. (Гојков, 2003).

На следењето на развојот на постигањата на ученикот треба да се гледа како на процес што има потенцијал да им излезе во пресрет на развојните аспекти на личноста, координирано со наставните планови и програми (во нашиот образовен систем) и да дава насоки кон наредното ниво на развојот. Оценувањето, наставната програма и наставата

(наставните практики) мора да се обединат со единствена цел-да бидат во функција на развојот и учењето. Адресата на оценувањето, ограничено единствено на тестирање во строго контролирани услови, веќе е променета. Следењето, проверувањето и оценувањето не смеат да се одделат од останатите делови на наставата и секако од реалниот живот. Континуираното следење треба да обезбеди повратна информација за многу образовни одлуки кои се однесуваат на ученикот, односно за планирањето на наставата и комуникацијата со родителите, со неопходно поставените прашања: Кои се силите, потребите и начините на коишто учат учениците? Како напредува ученикот? За што и кога треба наставниците да ги информираат и да разговараат со родителите? Потоа, процесот на оценување треба да овозможува идентификација на децата со посебни потреби, т.е. дали потребите на детето можат да се сретнат во наставната програма и колку е таа отворена за промени во од и дали има можност за надополнување? Секако, оценувањето треба да биде во функција на евалуацијата на наставните планови и програми, секцирајќи ја целата одговорност (Томевска Илиевска, 2007).

3.1. Видови проверување и оценување

Проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците се речиси неделиви едно од друго. Тоа се два вида активности кои секогаш се одвиваат по ист редослед: секое проверување завршува со некакво оценување - на секое оценување му претходи проверување. Скоро да нема проверување само за себе, ниту може нешто да се оценува без претходно да се провери.

3.1.1 Оценување според времето на изведување

Според времето кога се изведува, проверувањето може да биде:

- ✓ пред или на почеток на наставата (претходно или иницијално проверување);
- ✓ во текот на наставата (тековно проверување);
- ✓ по завршувањето на наставата (завршно проверување).

Оваа поделба укажува на тоа дека со иницијалното проверување се врши проверка на предзнаењата, со тековното се врши проверка на постигањата на некоја етапа на наставата, а пак со завршното се врши проверка на вкупните постигања.

Континуираното усовршување, како и унапредувањето на воспитно-образовниот процес во училиштата е од круцијално значење за создавањето еден функционален воспитно-образовен систем што ќе продуцира соодветно образован кадар, неопходен за потребите на општеството. Реализацијата на наставната програма, без разлика за кој наставен предмет станува збор, има за цел да продуцира одредени промени и постигања на учениците кои се предмет на опсервација и оценување. Преку континуирано и адекватно следење и вреднување на учениците се зголемуваат нивните сознајни активности и воедно кај учениците се поттикнува правилно расудување и зголемена мотивација кои ги водат во процесот на стекнување на потребното знаење, како и развивање на способности и градење и формирање на нивната личност. Во наставните програми се содржани општи и конкретни цели кои низ воспитно-образовниот процес треба да бидат совладани (во различен степен во зависност од ангажманот и психо-развојните карактеристики на ученикот) и кај учениците да предизвикаат позитивни промени. Како показател на промените и постигањата на учениците во однос на совладувањето на целите во наставната програма за соодветното одделение ќе биде оценката (бројна или описна). Од големо значење е да се обезбедат и применат различни дидактички модели и инструменти преку кои на ученикот ќе може да му се даде она за што тој најсоодветно е способен и може да прими, разбере и реши. Извршувајќи ги секојдневно своите работни задачи, наставниците доаѓаат до сознание дека еднаквата понуда на наставниот материјал на различни ученици различно им одговара. Тоа впрочем е докажано и со низа следења и вреднувања како на домашно, така и на светско ниво преку практични следења и вреднувања на постигањата на учениците. Без разлика на формата преку која се искажуваат оценките, односно постигањата, оценките што ги добиваат учениците треба да се објективни. Ученикот треба да ја разбира добиената оценка, да знае дека таа е реална и фактичка на неговото знаење поврзано со одредена наставна содржина (формативна) или тема (микро сумативна) и степен на постигнување на одредена наставна цел поврзана со

наставната содржина или тема. Оценката за цел треба да има мотивирачко својство за ученикот и да го упатува кон понатамошни позитивни промени, да биде им јасен двигател на ученикот и родителот кон преземањето активности за одржување и подобрување на напредувањето на ученикот.

Системот на оценување треба да постои затоа што успешното учење бара активно учество на ученикот, а поголеми се изгледите дека напорите на ученикот ќе бидат зголемени доколку оценката на ученикот му даде до знаење дека неговиот успех е препознаен. Истражувањата покажале дека диференцираниот систем на оценување го поттикнува ученикот на поголеми залагања, а оценката им дава повратна информација на ученикот, родителите, соработниците. Оценките се потребни да се решат и одредени статусни прашања, на пример, движење низ системот на образование (Đigić, 2007).

Според Waught и Grolund (2012), доколку се сака да се изгради успешен воспитно-образовен систем, неопходно е да се воспостават прецизни и јасни цели поврзани со наставата и учењето кои се во тесна врска со ефикасното оценување. Оценувањето на учениците е планиран процес и составен дел од воспитно-образовната дејност што води кон подобрување на процесот на совладување на знаењето од страна на ученикот.

Од таа причина, добро е да се осврнеме кон ставовите на УСАИД (2009) кои говорат за придобивките од учењето:

1. Оценувањето го подобрува учењето ако:

- обезбедува ефективна повратна информација за учениците;
- води кон промени во наставата и ја прави поефективна;
- ги зголемува мотивацијата и самопочитувањето на учениците кои се клучни за учењето;
- активно ги вклучува учениците во учењето и им помага да сфатат како можат да се подобрат.

2. Ефективното оценување помага за подлабоко разбирање за тоа како учениците напредуваат во:

- стекнувањето нови знаења;

- развивањето на процесните вештини;
- критичко размислување и решавањето проблеми;
- градењето ставови;
- развивањето вештини за писмено и усно комуницирање;
- развивањето вештини за тимска работа.

3. Кај висококвалитетното оценување, наставниците и учениците треба да можат да одговорат на следниве прашања:

- Кои цели треба да постигне ученикот при учењето?
- Како тој/таа напредува во постигнувањето на поставените цели?
- Кои ќе бидат следните чекори во наставата и учењето?
- Кои се доказите дека се постигнати поставените цели? (USAID, 2009)

3.1.2. Видови проверување и оценување според целта и времето на изведување

McTighe и O'Connor (2005) наведуваат дека според целта и времето на изведување постојат три типа на оценување: дијагностичко, формативно и сумативно.

- **Дијагностичкото оценување** - познато и како предоценување - најчесто му претходи на поучувањето. Наставниците се користат со дијагностичкото оценување со цел да проверат кои претходни знаења и вештини поседуваат децата, да утврдат кои наставни единици недоволно ги разбрале и да ги откријат нивните интереси и стил на учење. Ова оценување им помага на наставниците да го испланираат и да го водат диференцираното поучување. Конкретните примери на дијагностичко оценување најчесто содржат проверка на претходното знаење и вештини, како и прашалници за интересот и стилот на учење.
- **Формативното оценување** се одвива истовремено со подучувањето. Ваквото оценување им овозможува како на наставниците, така и на учениците благовремено да добијат повратна информација што се однесува на совладаното

знаење, којашто пак има свој придонес во остварувањето подобри резултати во процесот на учење. Формативното оценување вклучува и формални и неформални методи, усно испрашување, забелешки на учителот, скицирање, гласно размислување, поимни мапи создадени од децата, белешки, преглед на портфолијата, па дури и тестови без оценување во основно училиште.

➤ **Сумативното** оценување е евалуативно и се користи за сумирање на постигнувањата на ученикот на крајот на некој сегмент од обуката (McTigh, O'Connor, 2005).

Дијагностичко проверување и оценување

Еден вид дијагностичко проверување е она што се прави на почетокот на учебната година. Тоа е проверка и оцена на квалитетот на знаења од претходното образование коишто се сметаат за неопходна основа врз која ќе се надградуваат новите знаења од одредена област. Тука исто така спаѓаат и приемните испити, како и квалификационите испити. Дијагностичкото проверување не е поврзано само со почетокот на учебната година. Тоа се изведува и во текот на годината- пред да се започне со реализацијата на секоја нова наставна етапа или целина (Поповски, 2005).

Дијагностичкото проверување се карактеризира со тоа што повратната информација што се добива од него е исклучиво наменета за учителот или за образовната институција. Ако оваа повратна информација е потребна за да може да се планира изведувањето на наставата, тогаш таа му служи непосредно на учителот, односно на самиот тој кој го изведува ова проверување. Но, под дијагностичко проверување го подразбираме и проверувањето што го прават институциите во вид на приемен, квалификационен или диференцијален испит. Во тој случај, информацијата за знаењата и умењата на испитаниците ѝ служат на институцијата за да направи селекција (кај приемните испити) или да утврди дали кандидатите можат да ја следат наставата и да го продолжат образованието во соодветната образовна институција.

Дијагностичкото проверување што го изведува самиот учител, за свои потреби, се карактеризира со прибирање податоци и информации за иницијалната состојба на учениците пред почнувањето на учебната година или пак пред реализација на одредена наставна целина. Ова е особено важно кога учителот за првпат изведува настава во некоја образовна група (паралелка). Во овој случај, проверувањето не треба да се сведе само на еднократно проверување, на пример, со примена на некој тест, писмена или усна вежба и слично, туку треба да потрае извесно време (околу 2-3 седмици) и да опфаќа квалитетно набљудување на учениците во овој период. На овој начин, учителот треба добро да ги запознае своите нови ученици, да изгради почетна слика за (пред) знаењата, но и за способностите и мотивацијата, па и за образовните потреби на секој ученик поединечно. За сето тоа, учителот треба да води евиденција во која педантно ќе ги бележи своите запазувања од целата етапа на дијагностичко проверување, со што по завршувањето на оваа етапа, учителот ќе поседува множество податоци што ќе ја формираат првичната претстава за личноста на секој ученик одделно. Информациите што ќе се соберат во оваа етапа, сигурно ќе послужат за поуспешно планирање на самата настава, но може да послужат и за споредување на завршните судови што поединечно да се направи со сериозна споредба на влезните и излезните параметри, по што може да се суди за *промените* што настанале кај него во текот на еден образовен циклус. Дури тогаш може да се зборува за ефектот што воспитно-образовниот процес го има врз развојот на личноста на ученикот во набљудуваниот циклус.

Дијагностичко проверување се спроведува и пред секоја наставна тема. На микро план, дијагностичко проверување се спроведува на секој наставен час во фазата на евокација. Притоа, користејќи бура на идеи, насочен дијалог или некоја друга техника, учителот ја проверува моментната мотивираност на учениците, со соодветни активности ја зголемува мотивацијата за усвојување нови знаења и умеења, но и добива информација за дополнителните активности што треба да се реализираат за да се остварат микро целите поставени за актуелниот наставен час (Димовски, Малчески, Малческа, 2010).

Формативно проверување и оценување

Формативното тековното проверување и оценување во вистинска смисла на зборот треба да се сфати како континуиран процес на следење и проверување (контролирање) на работата на постигањата на учениците во наставата, заради прибирање податоци за оценка на истите. Формативното оценување и проверување мора да се остварува континуирано за да може исто така да се интервенира врз текот на наставниот процес. Формативното проверување тргнува од индивидуалните особености (субјективни и објективни) на секој ученик, бидејќи и поучувањето мора да се приспособува на тие негови можности. Формативното проверување не завршува со оценување, особено не со официјално сумативно оценување и регистрација на оценката (бројна) (Поповски, 2005).

Формативното оценување е одличен начин да се измери перформансот на ученикот за време на наставата и вообичаено се случува редовно во текот на целиот наставен процес. Кога го проценуваме знаењето на ученикот за формативни цели, можеби нема да има последна оценка на хартија или сумативно оценување на ученикот во нашите белешки. Меѓутоа за сигурно, формативното оценување може да послужи како пракса за нашите ученици, воедно како тоа што го прави добро осмислената домашна работа. Во пракса, клучот за ефективно формативно оценување е описната повратна информација што ние како наставници им ја даваме на нашите ученици (Baht, 2019).

Главни карактеристики на формативното оценување се:

1. *Споделување на целите на учењето.* Поголем број планови за работа ја нагласуваат потребата од јасно идентификување на целите на часот. Наставниците треба да бидат сигурни дека учениците можат да ја препознаат разликата меѓу работата на задачата и целта на учењето (да го одделат она што треба да го направат од она што ќе го научат). Критериумите за оценување на резултатите од учењето често се изразени на формален јазик што учениците често не можат да го разберат. Со цел учениците целосно да се вклучат во процесот на учење, учителот треба:

- ✓ јасно да објасни зошто некоја лекција се предава или некоја активност се изведува, користејќи се со терминологија на целите на учењето;
- ✓ да им ги објасни на учениците конкретните критериуми за оценување;
- ✓ да им помогне на учениците да разберат што направиле добро, а кои аспекти на учењето треба да ги подобрат.

2. *Користење на ефективни техники на поставување прашања.*

3. *Користење на стратегии на вреднување и давање повратни информации.*

4. *Заемно оценување и самооценување (Димовски, Малчески, Малческа, 2010).*

Формативното (тековното) следење, проверување и оценување се смета за централна компонента на концепцијата на аналитичкото описно оценување. Овој процес се изведува паралелно, во текот на наставата, а сумативното (завршното) на крајот од учебната година или во одредени периоди од годината (на пример, на полугодие). Формативното оценување нема за цел темелно и точно да ги оценува постигнувањата на ученикот, туку е во функција да следи колку и како ученикот се приближува до определените индивидуални цели. Важен е квалитетот на повратната информација што им ја дава наставникот на ученикот и на родителите. Таа треба да ги задоволува развојните потреби на ученикот, треба да биде валидна, целосна и објективно интерпретирана, пренесена на соодветен начин. Наставникот го изведува следењето на напредокот на ученикот како континуиран плански процес од низа разновидни активности (набљудување, надгледување, контролирање, надзирање, снимање, разговарање, испрашување, бележење), при што прибира, бележи, средува и обработува податоци и други информации за текот (процесот) на реализација на планираните активности на ученикот и за резултатите што ги постигнува во воспитно-образовниот процес. Самото следење не обврзува на проверка на точноста на процесот или резултатот што се следи, туку само се регистрира, опишува она што се случува или постигнува. Тоа е свртено, претежно, кон процесните индивидуални или групни цели на наставата. Формативното проверување бара од наставникот постојано да ги следи и забележува сите аспекти од работата на детето

(когнитивни, социјални, емоционални), да ги применува сите можни форми на проверување, да применува различни (повеќе или помалку) прецизни инструменти за проверување на знаењата, свесно да ги анализира и да ги интерпретира одговорите на ученикот, продлабочување на проблемите, проучување на идеите за стратегиите што придонеле да се појават неточни одговори. Важно е, исто така, да се спомене дека така формираната повратна информација делува на ученикот поттикнувачки, му овозможува позитивно самопотврдување или му ја зголемува вербата во способностите (Томевска Илиевска, 2007).

Во еден обемен преглед на оценувањето, Black и Wiliam (1998) откриле дека формативното оценување ги зголемува академските постигнувања во училницата, особено кај децата со послаб успех. Нивното истражување покажало дека подобрувањето на академските постигнувања преку оценувањето зависи од пет навидум едноставни фактори:

1. Давање ефикасни повратни информации на учениците.
2. Мотивирање на учениците активно да се вклучат во процесот на своето учење.
3. Прилагодување на поучувањето според резултатите од оценувањето.
4. Признавање на длабокото влијание на оценувањето на мотивацијата и самопочитта на децата кои имаат клучно влијание врз учењето.
5. Гаранција дека учениците сами се оценуваат и знаат како да се подобрат.

Сумативно проверување и оценување

Сумативното оценување обично се реализира на крајот на одреден период, на пример, тромесечје, полугодие или на крајот на учебната година. Негова цел е да ги согледа резултатите од повеќемесечното работење со учениците, да ги сумира резултатите од воспитно-образовниот процес, да го процени нивниот квалитет и да оформи официјални сумативни оценки за учениците (Гојков, 2003). Ова оценување нема влијание врз процесот на учење, зашто истиот е веќе завршен (McTighe, O'Connor, 2005). Сумативното оценување, по правило, треба да опфати доволно репрезентативен дел од наставните содржини за да наставникот може да оцени дали учениците го постигнале

пропишаниот стандард. Тоа треба да се реализира по солидни подготовки на учениците и на начин што овозможува систематски да се соберат потребните показатели. Во многу земји, сумативното оценување се врши со помош на стандардизирани тестови на знаење.

Сумативното оценување, во зависност од тоа кога и со која цел се врши, има сопствени подвидови (Попоски, 2005):

- ✓ неформално микросумативно оценување, коешто по правило се реализира по секоја релативно заокружена целина (тема) за да се оцени какви се постигањата на учениците пред наставникот да започне со поучување за наредната тема. Овој вид оценување нема официјален карактер, не завршува секогаш со оценка (иако може) и пред сè, има формативен карактер. Одговорите на учениците се проследени со усни или пишани коментари од наставникот, коишто имаат формативна природа;
- ✓ формално етапно микросумативно оценување е она оценување што се реализира на крајот од одредени периоди на наставната година, тромесечје или полугодие. Овој вид оценување завршува со бројна оценка за постигањата на ученикот во определениот период;
- ✓ завршно (сумативно) оценување се изведува на крајот од учебната година, односно по обработката на целата наставна програма. Тоа има формален (официјален карактер).

Учениците мора претходно да бидат информирани за времето, целта, критериумите и за начинот на реализирање. Наставникот треба да обезбеди атмосфера во која ќе се сведат на минимум сите пречки што би можеле да влијаат врз оценувањето. Во утврдувањето на завршната оценка е пожелно да учествува и ученикот. Сумативната оценка е синтетички суд за вкупните постигања на ученикот во одредена област во текот на учебната година што се регистрира во педагошката документација. Учеството на ученикот во формирањето на завршната оценка бара конструктивен дијалог меѓу наставникот и ученикот и претпоставува промени во односите наставник - ученик. Во

сумативно оценување спаѓа и она што се изведува во форма на испити: годишен, поправен, матурски, приемен, колоквиум и сл. Сумативното оценување треба да е однапред планирано и најавено (што ќе опфати, кога ќе се реализира, на кој начин и сл.). Секое официјално оценување има сумативен карактер. Врз основа на оценките од завршното оценување по различни предмети според наставната програма, се издаваат свидетелства за завршена година или за завршен вид на образование, а се остваруваат и други права, на пример, ученикот стекнува право да оствари работен однос и сл.

Основните цели што треба да се постигнат со сумативното оценување се:

- ✓ да се идентификуваат учениците за дополнителна и додатна настава, при што учителот на извесен начин врши индивидуализација на наставата;
- ✓ учителот ги бележи вреднувањата на напредокот на учениците, при што дава оценки за истите, сè со цел учениците, нивните родители и надлежните органи во образованието да бидат информирани за постигањата на учениците;
- ✓ за да ја вреднува својата работа, учителот прави осврт на знаењата што учениците ги покажале по завршувањето на определен час, што значи дека учителот може да констатира кои часови биле успешни, а со тоа има можност да оцени кои наставни стратегии биле успешни и да ги идентификува евентуалните промени што треба да ги направи, сè со цел да ја подобри сопствената работа (Димовски, Малчески, Малческа.2019).

Сумарните проценки можат да послужат како водич за подобрување на методите на настава. Сите ние користиме различна методологија на настава во училищата. Сумарните проценки можат да ни помогнат да соработуваме и да ги подобруваме методите на настава од година во година. Сумарните проценки им помагаат на наставниците и администраторите како во подобрувањето на наставната програма, така и во нејзиното планирање. За таа намена, од голема помош во училиштата се стандардизираните правила и инструкции. Доколку сумарните проценки покажуваат постојани празнини помеѓу знаењето на учениците и целите што треба да се совладаат, училиштата имаат опција да се

свртат кон подобро планирање на наставната програма или нова наставна програма, сè со цел да ги пополнат тие празнини (Baht, 2019).

Проценката е огромна тема што опфаќа сè, од тестови за отчет на целата држава, повремени тестови или пак тестови за секојдневна употреба во училищата. Со цел да се справат со она што се чини дека е прекумерна употреба на тестирање, едукаторите треба да го перципираат тестирањето како задача во која и самиот тест е информација. Колку повеќе информации имаме за учениците, толку е појасна сликата за постигањата или евентуалните празнини што е можно да се појават во тој процес. Формативното и сумарното оценување покажуваат во каква состојба се наоѓа ученикот, т.е. колку е тој пред или зад неговите соученици во процесот на учење, до кој степен се прифатливи промените во однесувањето кај него, до каде може да ги примени своите сегашни стекнати знаења во пракса, во кој момент се соочува со какви било потешкотии и зошто итн. Со други зборови, евалуацијата претставува дијагностичка функција на мерењето.

Кога еден ученик ќе стекне сознание за вистинската позиција на своето достигнување, тој се мотивира да ја подобри својата состојба. Покрај тоа, предностите и слабостите на учениците се манифестираат преку формативно и сумарно оценување, а наставникот може соодветно да ги насочува. Откако наставникот ќе им даде соодветно упатство на учениците по формативното оценување, процесите на совладување на знаењето се подобруваат. Формативната проценка е однапред испланиран и систематски процес што оди напред имајќи ги предвид однапред утврдените цели. Следствено на тоа, формативниот и сумарниот процес на оценување не можат да бидат одделени еден од друг и двата одат рамо до рамо (Baht, 2019).

3.1.3. Видови проверување и оценување според тоа кој ги изведува:

Според тоа кој го врши оценувањето, тоа може да биде:

- интерно оценување (го врши наставникот);
- екстерно проверување (го вршат институции надвор од училиштето);
- самопроверување (го вршат самите ученици).

Внатрешно (интерно) проверување и оценување

Проверувањето и оценувањето што го вршат пред сè наставниците кои ја изведуваат наставата во училиштето се нарекува интерно (внатрешно) проверување и оценување. Тоа е редовна и доминантна практика присутна во сите земји. Внатрешното проверување и оценување има низа добри страни и предности за разлика од надворешното (екстерно) проверување и оценување. Пред сè, тоа е континуирано и се изведува како составен дел од наставниот процес.

Надворешно (екстерно) проверување и оценување

Тоа е проверување и оценување што го вршат надворешни лица (експерти, надзорници, инспектори). По правило, се изведува кон крајот на учебната година и има карактер на завршно сумативно проверување и оценување. Но, може да се изведе и во секое време од учебната година, зависно од целите на проверувањето (Поповски, 2005).

Самооценување

Самооценувањето се концептуализира како комбинација од три меѓусебно поврзани компоненти: самонабљудување (свесност за мислењето или за дејствата), самопроценка (знаење за напредувањето кон наставните цели) и идентификување и примена на стратегии за да се подобри постигнувањето (Mc Millan, Hearn, 2008). Самооценувањето е важна вештина што треба да се развие кај учениците.

Самооценувањето има значајна улога во развојот на самоперцепцијата којашто води кон поголема мотивација. Учениците треба да се самооценуваат за да знаат колку напор треба да вложат за успехот, кога се успешни, кога грешат и кои стратегии се погодни за нив. Ако самопроценката е прецизна, таа им овозможува на учениците да видат што е она што добро го постигнале и да ги идентификуваат следните задачи и цели, затоа што истите постигаат повеќе кога пред себе имаат поставени цели. Воедно, задоволството со

сопствените постигнувања е на повисоко ниво кога им е овозможено да ја проценуваат сопствената работа. Самооценувањето е клучен елемент од саморегулацијата затоа што вклучува свесност за целите на задачата и проверка на напредувањето на ученикот кон тие цели. Како резултат на самооценувањето и саморегулацијата, може да биде подобро нивото на постигањата (Schunk, 2003).

Самооценувањето е клучен елемент за формативното оценување затоа што ги вклучува учениците во размислување за квалитетот на сопствената работа, така што тие не мора да се потпираат на наставниците како на единствениот извор на вредносни проценки. Самооценувањето е и процес на формативното оценување за време на кое ученикот го проценува квалитетот на сопствената работа и степенот до кој задачата е поврзана со поставените цели и критериуми.

Самооценувањето е важен фактор во процесот на учење. Учениците кои сакаат да се успешни во својата работа, треба да се оспособат да го оценуваат сопственото учење и сопствениот напредок за да можат, доколку е потребно, континуирано да го подобруваат. Учениците постојано размислуваат при самооценувањето и го оценуваат квалитетот на знаењето и на вештините што ги имаат. На тој начин, тие си поставуваат цели и можат да го следат процесот на постигнување на тие цели, па така стануваат конкурентни на пазарот на трудот, вешти во претприемањето и сл. При самооценувањето, учениците повеќе учествуваат во процесот на учење, развиваат смисла за нешто сопствено, при што си поставуваат нови цели. На тој начин, учениците кои се самооценуваат, посовесно и подобро учат и се способни да ги применуваат знаењата во нови ситуации според своите потреби. Munns and Woodward (2003) укажуваат на тоа дека во самооценувањето треба да се вклучени когнитивните (размислување), афективните (чувства) и психомоторните (акција) аспекти на оценувањето.

Пристапот до јасни критериуми е многу важен и учениците можат да бидат воведени во критериумите преку т.н. рубрики што претставуваат листи во кои се наведени критериумите и објаснети се различните нивоа на квалитет, од одличен до недоволен (Andrade, Valtcheva, 2009). Испитувањата покажуваат дека колку повеќе се зголемува искуството на учениците за самооценување, нивните ставови кон самооценувањето се

попозитивни; учениците чувствуваат дека можат ефективно да се самооценат кога знаат што наставникот очекува од нив; самооценувањето вклучува проверка на напредувањето, проследена со ревизија и рефлексција; учениците веруваат дека имаат голема корист од самооценувањето (Andrade, Valtcheva 2009).

Самопроверувањето и самооценувањето имаат неколку свои предности. Кога ученикот активно учествува во оценувањето на своите знаења, тогаш и сознанието за неговата успешност во учењето, за темпото на напредување е поточно. Со самооценувањето се зголемува неговата одговорност за сопственото учење, а и позитивно влијае на неговата мотивација. Исто така, учениците се навикнуваат и се оспособуваат за самопроверување и самооценување (Петровска-Бешка, 1993).

Оценувањето на постигањата на учениците во современите развојни и реформски процеси е комплексно прашање ако се имаат предвид сложеноста на процесот на оценувањето на знаењата и постигнатите резултати, неговото општествено, педагошко-психолошко и докимолошко значење и брзиот развој на докимолошките истражувања и сознанија, коишто од друга страна бараат ефикасно имплементирање во педагошката практика. Самооценувањето и оценувањето меѓу себе се есенцијални прашања и содржини што треба да се научат. Саморефлексивната на учениците и нивното разбирање е корисно за моделирање на процесот на настава понатаму, а нивната повратна информација е индикатор за сферите на идни дејствувања на наставникот. Оценувањето може да ги менува учениците, да развиваат и да покажат длабокото разбирање во комуникацијата меѓу индивидуални разлики или пак да ги промовира учениците со предиспозиции и можности за успех. Оценувањето ќе ја постигне својата цел кога „јазикот на оценувањето“ ќе се трансформира во „јазик на инструктивна, поучувачка активност“ (Brookhart, 2003). Наставниците можат да користат разни варијанти на методи на оценување. Така, следењето овозможува идентификација на прогресот на учениците, но и на проблемите и бариерите во процесот на учење. Добра е практиката е ако во оценувањето е присутна повратната информација и коментарите на студентите за нивното учење. На тој начин ќе можат да направат преглед на коректните и некоректните перформанси. Повратната информација секогаш содржи начини за докажување на учењето во иднина. Како и да

е, наставниците кои само ја соопштуваат оценката или нивото не даваат потполна повратна информација што ќе му помогне на студентот во учењето (Мирашчиева, 2014).

3.2 Предмет на оценувањето

Многу често се поставува прашањето, што е тоа што го оценуваме кај учениците, или, што е предмет на оценувањето. Нај едноставен одговор на ова прашање би бил дека го оценуваме она што учениците го научиле од поучувањето на наставникот. Најчесто, тоа се одговорите на учениците на одредени прашања, но и различни видови однесување на учениците како реакција на барањата од наставникот, за да покажат што знаат, што можат и што умеат. Во стручната литература и во практиката се среќаваат и други определби за тоа што е предмет на оценувањето. На пример, во практиката често се вели дека се оценува успехот и се оценува знаењето на учениците, според некои автори се оценува развојот на учениците, а според некои постигањата и напредокот на учениците и сл.

Често се користат термините испитување и испрашување и притоа, тие се однесуваат, пред сè, на знаењата, а ретко се зборува за оценување на вештините, способностите, ставовите, интересите и сл. Ваквиот начин на сфаќање на предметот на оценување претпоставува дека поимот знаење е сосема познат и дефиниран. Ако се знае дека постојат различни сфаќања за поимот знаење, сосема е логично дека не е едноставно да се определи вистинскиот предмет на оценувањето (Попоски, 2005).

Практиката и предметот на оценувањето. Оценувањето во секојдневната воспитно-образовна практика е насочено кон знаењето факти, генерализации (правила, принципи, закони и сл.), дефиниции, односно кон она што може да се меморира и да се репродукува. На овој начин се оценува резултатот од учењето, но не и процесните цели (вештини, способности, ставови, интереси и сл.). Наставните програми што се изработуваат во поново време ги содржат и резултатите од учењето, но и процесните цели, така што се посветува внимание на образовните, но и на функционалните и на воспитните цели во наставата. Сепак, во практиката, помалку внимание им се посветува на

процедуралните знаења, на интелектуалните вештини и способности иако во новите наставни програми тие се сосема јасно дефинирани. Причините за ваквиот пристап кон процесните цели можеби се наоѓаат во професионалното оспособување на наставниците за време на кое, малку или многу малку се зборувало за овие вештини и способности, па оттука наставниците имаат малку познавања за нивната суштина, како и за критериумите за нивното оценување. Овие цели имаат сложена природа, потешко е да се дефинираат и операционализираат во наставните програми и во учебниците и за нив треба да се изработат стандарди и критериуми за оценување. На пример, наставниците често пишуваат цели од типот: да се оспособи ученикот за критичко и креативно размислување, да ги развие творечките способности и слично, но во стручната литература ретко може да се најде материјал во кој поопширно ќе бидат обработени цели од ваков тип (Попоски, 2005). Во поново време се актуализираат процесните цели со примена на познатата Блумова таксономија.

Постигањата на учениците како предмет на оценувањето. Поимот развој не е соодветен за да се означи предметот на оценување. Развојот на детето се случува во воспитно-образовната работа, но и надвор од неа, во семејството и во пошироката средина. Детето нема статус на ученик надвор од училиштето. Постигањата на учениците како предмет на оценувањето ги подразбираат позитивните промени во личноста на ученикот на когнитивен, социоемоционален и психомоторен план, што настануваат во процесот на воспитно-образовната работа во училиштето, со однапред определени наставни цели (Попоски, 2005).

Постигањата се однесуваат на стекнатите знаења, на умеењата, на способностите, на интересите и на други компетенции како резултат на процесот на учење во еден одреден период. Во воспитно-образовната работа може да се зборува и за напредокот како предмет на оценување. Иако некои автори во однос на предметот на оценување ги разграничуваат поимите постигања и напредок (Попоски, 2005: 59 – 60), во нашата воспитно-образовна практика поимот напредок, во однос на оценувањето, поретко се употребува. Без да се навлегува во разликите меѓу овие два поима, овде се користат

поимите постигања, успех или знаење како предмет на оценувањето, што во значајна мера се должи на подолготрајната употреба на овие поими во нашата воспитно-образовна практика, а воедно и како резултат на значењето на поимот напредок - напредување, постигање, успех и прогрес (Толковен речник на македонскиот јазик, т. 3, 2006:275), а потоа и на поимот постигања којшто има повеќе значења од кои едно е успех (Толковен речник на македонскиот јазик, т. 4, 2008: 373).

Оттука, може да се каже дека поимите напредок, постигања, знаење и успех според значењето се многу блиски и можат да се употребуваат како поими што ќе го означуваат предметот на оценувањето.

Според В. Пољак (1984), предметот на проверување и оценување произлегува од основните задачи на наставата. Тие задачи се:

- материјални (стекнување на знаења);
- функционални (развивање на психофизичките способности) и
- воспитни (усвојување на воспитни вредности).

Значи, треба да се провери и оцени:

- обемот и квалитетот на усвоените знаења;
- степенот на развиеност на способностите и
- квалитетот на формираните воспитни вредности.

Според Андриловиќ и Чудина (1988) постојат сознајни цели, психомоторни и афективни цели (ставови, интереси, вредности итн.). Според овие цели треба да се врши проверување и оценување.

Иако меѓу повеќето автори има висок степен на согласност во поглед на предметот на проверување и оценување, сепак во практиката не е лесно остварливо. Имено, во наставните програми и учебниците многу малку внимание се посветува на функционалните и воспитните задачи (Пољак, 1984), пред сè, заради нивната сложена природа. Повеќе внимание се посветува на образовните цели, па затоа и наставниците ги проверуваат и оценуваат нив.

3.3. Начини и форми на проверување на знаењата

Можеме да зборуваме за три начини на проверување на знаењата и тоа за:

- ✓ усно проверување;
- ✓ писмено проверување и
- ✓ практично проверување.

3.3.1. Усно проверување

Постапката при која учителот усно поставува прашање или задача, а ученикот исто така усно одговара или дава своемислење се вика *усно проверување*. Ваквиот начин на комуникација е секојдневен, па затоа овој начин на проверување најчесто се користи во наставната практика. Притоа се користи дијалошкиот наставен метод, што всушност се состои во планиран разговор меѓу учителот и ученикот и најчесто се артикулира преку формата прашање - одговор. Според насоката на усната комуникација меѓу учителот и ученикот, може да се зборува за два вида дијалог - *катехетички* и *евристички*. Кај катехетичкиот разговор, учителот поставува прашање на кое од ученикот бара еднозначен одговор. Најчесто одговорот се состои од репродукција на некоја информација што учителот претходно му ја соопштил на ученикот. Затоа прашањата бараат од ученикот само да се присети на очекуваниот одговор, а вреднувањето често зависи од тоа како ја репродуцирал информацијата, колку точно „го изрецитирал“ одговорот и колку брзо се присетил на истиот. Имајќи го предвид претходно кажаното, можеме да заклучиме дека оваа активност главно го активира помнењето на ученикот и неговите вербални способности. Ваквиот разговор обично ја насочува наставата на првите две нивоа од когнитивното подрачје - нивото на препознавање и нивото на разбирање.

Да ги наброиме предностите и недостатоците кои се проследено усното проверување. Така, *предности на усното проверување* се:

- ✓ непосреден контакт помеѓу учителот и ученикот;

- ✓ нуди можност за индивидуален пристап и поголема диференцијација при проверувањето на знаењата;
- ✓ учителот е во состојба да дојде до информација не само за тоа што ученикот знае, туку и како размислува, како доаѓа до тие знаења, како изведува заклучоци и сл.;
- ✓ учителот има можност да интервенира за време на давањето на одговорот или решавањето на проблемската задача, поставувајќи дополнителни прашања за да го насочи ученикот, да го поттикне и на различни начини позитивно да влијае на неговата мотивираност и самодоверба за време на одговарањето;
- ✓ учителот нуди можност повеќе да дознае за личноста на ученикот;
- ✓ влијае при развојот на говорните вештини на ученикот;
- ✓ тоа е економично во поглед на трошењето материјални средства и бара релативно малку време за подготовка на учителот пред спроведувањето на усното проверување.

Недостатоци на усното проверување се:

- ✓ не е доволно објективно - различни ученици одговараат на различни прашања, во различно време, па нивните одговори не може објективно да се споредуваат меѓу себе;
- ✓ учениците со помали говорни способности, како и срамежливите интровертни ученици имаат потешкотии при усното проверување, што резултира со фактот дека најчесто нивното вистинско знаење не може да дојде со израз;
- ✓ не остава трага – нема материјален доказ за тоа како одговори ученикот, како кај писмените работи или кај тестовите;
- ✓ создава притисок и „испитна трема“ кај учениците, особено кога усното проверување резултира со вреднување и евидентирање на оценката;
- ✓ не е економично во поглед на наставното време, особено ако претставува изолиран дел од наставниот процес, како испитување што се реализира за да се добијат оценките што од административни причини се бараат од учителот;

- ✓ најчесто изолираното усно испрашување резултира со ситуација додека еден ученик „одговара за оценка“, другите да се досадуваат или пак да се плашат да не бидат прашани и тие.

3.3.2. Писмено проверување

Постапката при која учителот писмено или усно поставува прашање или задача, а ученикот одговара, решава или дава свое мислење во писмена форма се вика писмено проверување. Изминативе години сме сведоци на доминација на писменото проверување, па затоа за него е и најмногу пишувано во литературата за методика. Тестовите на знаење, исто така претставуваат вид на писмено проверување, но за нив посебно ќе говориме.

Во текот на наставата, учителот често запишува дел од своето излагање на табла, се служи со слики, цртежи, графикони, табели и други средства во печатена форма, па значи остварува комуникација со учениците во писмена форма. Учебниците, прирачниците и други дидактички средства, исто така се пишуван медиум, што значи дека учениците повторно користат писмена форма на комуникација. За време на наставата, учениците често запишуваат белешки од предавањата или излагањата на учителот, забележуваат некои свои идеи или одговори на некои прашања и конечно, решаваат задачи што и не би можеле да се решаваат поинаку освен во писмена форма. Токму затоа, се наметнува и потребата од проверување што користи инструменти што бараат од ученикот да ги изрази своите мисли во писмена форма. Таквото проверување е бездруго писменото проверување.

Предностите и недостатоците кои е проследено писменото проверување се:

Предности на усното проверување:

- ✓ повисок степен на објективност - сите ученици во исто време одговараат на исти прашања;
- ✓ многу е економично од аспект на потрошеното наставно време – закратко време се проверува знаењето на голем број ученици;

- ✓ нуди можност за проверување на повисоките когнитивни нивоа, особено нивото на примена;
- ✓ на учениците им нуди можност за поголема креативност, истакнување на творечките потенцијали и оригинален, нестандартен пристап на решавање на проблемски ситуации од отворен тип;
- ✓ му нуди слобода на избор на редоследот по кој ученикот ќе одговара на прашањата и
- ✓ остава трага - писмена документација од проверувањето.

Од друга страна, практиката бележи и низа *недостатоци на писменото проверување*, од кои дел се:

- ✓ неекономичност од аспект на времето што му е неопходно на учителот за подготвување, а особено за прегледувањето на писмените изработки на учениците, па учителот троши многу време при писменото проверување;
- ✓ комуникацијата меѓу ученикот и учителот е посредна, не е директна;
- ✓ дел од учениците, особено на помала возраст потешко се изразуваат писмено;
- ✓ на помалите ученици им треба повеќе време за да го запишат решението, отколку што би го образложило усно;
- ✓ објективноста е со помал степен во споредба со тестовите што содржат само прашања со дополнување и избор бидејќи оценувачите на решенијата на задачите од отворен тип, а особено на писмените работи, составите и есеите при оценувањето не може сосема прецизно да ги применуваат клучовите, исклучувајќи ја целосно субјективноста на самиот оценувач, а информацијата за резултатите од проверувањето често доцни поради времето што му е неопходно на учителот да ги прегледа писмените работи.

3.3.3. Практично проверување

Овој вид проверување најчесто е насочен кон психомоторното подрачје на наставните цели. Тоа најмногу се однесува на наставата по предметите што се карактеризираат со психомоторни активности и особено со изработкана некои практични производи. Ваквите активности се карактеристични, на пример, во наставата по техничко образование, физичко образование и спорт, како и во ликовното образование. Практичното проверување во овие случаи се состои во проверувањето на оспособеноста на ученикот да изработи некој предмет, технички цртеж или ликовно дело. Во наставата по спорт практично се проверуваат активностите што ученикот ги вежба за време на наставата – трчање, скокање, жонглирањето топка и сл.

Во наставата по природно-математичката група предмети, практичната изведба на активностите и изработката на некои продукти е релативно мала. Во наставата по биологија, хемија и физика се изработуваат лабораториски вежби и експерименти за кои се неопходни и некои психомоторни вештини што може да се предмет на практично проверување. Практично проверување е, на пример, проверувањето како ученикот ракува со приборот за цртање. Од значење за наставата по математика можат да бидат и ракувањето со приборот за мерење, при што е можно дел од наставата, па и проверувањето да се одвива и надвор од училиштето, на пример, мерење на терен во наставата по математика за учениците од земјоделската или геодетската струка (Димовски, Малчески, Малческа, 2019).

Доколку ги следиме излагањата на Epstein (2007), најважно е оценувањето да биде **автентично**. Самиот тој го дефинира **автентичното оценување** како природно оценување што се одвива во „реалниот свет или симулира некоја позната ситуација, наместо да создава вештачка средина за тестирање“. Автентичното оценување се фокусира на поширок спектар на развојни области, наместо на само една област на учењето. На пример, со некој обичен тест се утврдува само дали ученикот правилно именува определени форми, додека со оценувањето коешто им дава на учениците да манипулираат со предмети и само да зборуваат за нив ќе се види дали разбираат дека облиците се разликуваат, со

групирање според заедничките карактеристики ќе се покаже дали знаат да класификуваат; а доколку детето може да ги опише нивните разлики, тогаш покажува развој на јазичните способности. Како што забележува Epstein, автентичното оценување е уште поотворено во смисла дека овозможува повеќе одговори и повеќе начини да се дојде до нив и воедно е посеопфатно бидејќи ги оценува и способностите за мислење и за решавање проблеми. Автентичното оценување, исто така, ги следи децата на подолг период, па затоа не зависи од нивното расположение или спремноста за работа во некој определен ден.

Оценувањето треба да биде и **систематско** бидејќи учителите ги организираат своите впечатоци врз основа на него за да подготват извештаи и планови за обука. Систематското оценување претставува запис за образовните и развојните промени кај детето во текот на определен период, откривајќи ги неговите индивидуални форми наоднесување, учење, совладани вештини и други корисни информации што им овозможуваат на учителите да ги евалуираат децата поединечно и да им постават засебни цели.

Систематското оценување обезбедува вредни информации за децата кои можат да ги споделуваат учителите и родителите за да создадат оптимални развојни услови за децата и во училиштето и во домот, и да одлучат дали има потреба да се побара помош од соодветни стручни лица за некое дете кое има проблем во некое развојно подрачје.

Системското, формативното и автентичното оценување вклучува и мониторинг на учеството на детето во различни активности. Како што објаснува Laevers (2005), основната цел на традиционалното училишно оценување е да се даде оценка за учењето и постигањата во текот на одреден период. На пример, на учениците им се даваат оценки на крајот од учебната година или се спроведува тестирање за да се процени што научиле.

Овој вид оценување, со кое се сумираат постигањата на учениците за одреден период се нарекува **сумативно оценување** или оценување НА наученото.

Кога резултатите од учењето на ученикот се користат за давање повратна информација и наставниците го подобруваат поучувањето и учењето во наредниот период, таквото оценување станува **формативно оценување** или оценување ЗА учењето.

Основна цел на оценувањето во училиштето е да го подобри учењето и постигањата на учениците. Оценувањето за учење би требало да се спроведува од наставниците и учениците секојдневно.

3.4. Методи за оценување

Во „Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците“, Киро Поповски го дефинира поимот „методи на оценување“ како „начини, постапки со чија помош се утврдува степенот на совпаѓање на постигањата на учениците со планираните цели или образовни стандарди“ (Поповски, 2002).

Изборот на методи се движи од набљудување и поставување прашања, како дел од секојдневната настава, па сè до поформалните и по структурираните методи како што е стандардизираното тестирање. Користејќи комбинација на методите, наставникот со поголема сигурност ќе донесе суд за степенот на успешноста на ученикот, податоци за неговиот напредок и постигања. Врз основа на овие податоци, тој планира како најефективно да им помага во нивното учење во иднина. Избраните методи треба да овозможат да се посветува подеднакво внимание на резултатот и на процесот, односно на квантитетот и на квалитетот на постигањата (Поповски, 2005).

Чонтева (2010) наведува неколку методи на оценување што можат да се користат за формативни и сумативни цели:

1. повратна информација;
2. поставување прашања;
3. есејски прашања;
4. самооценување и заедничко оценување од соучениците;
5. портфолио;
6. изведбени активности;
7. проекти.

Методите на оценување треба да произлегуваат од наставните цели и очекуваните исходи секој метод да претставува најсоодветен начин за проверка на даден исход. Различните методи не само што нудат можност за доаѓање до оценката на различни начини, туку и треба заедно да се користат. Наместо да се изведува оценка врз основа на постигањата што ученикот ги покажал на еден применет метод, оценката треба да ги одрази постигањата на повеќе исходи на оценување применети во текот на наставата. Оценката е само дел од процесот на оценување, односно оценувањето е повеќе одставање оценка и истите методи можат да се користат и без да водат до оценка (Поповски, 2002).

Според Allen (2005) и Harlen (2005), во поголем број случаи оценките се резултат на проценката од страна на наставникот којашто се заснова на некои ненаучни критериуми. Примери за таквите ненаучни критериуми за оценување се: однесувањето, вложениот труд, подобрените резултати, карактерот, педантноста, личните карактеристики, мотивацијата, интересот, споредувањето со други ученици и работните навики. Многу истражувачи се согласуваат дека овие фактори не треба да имаат свој придонес кон формирањето на крајната оценка Allen (2005); McMillan (2007); Stiggins et al (1989). Според Allen (2005), оценките базирани на ненаучни фактори не ја прикажуваат вистината кога се во прашање постигањата на научно поле од страна на ученикот. Stiggins et al (1989) се сигурни дека оценките треба да се базираат исклучиво на постигањата од страна на ученикот.

4. Релевантни истражувања

1.Назив на студија:

Практики на оценување и проценка од страна на наставниците во инклузивна училница во средно училиште (Gurski, F. L. 2008).

Цел на студија:

Да се истражат оценувачките и проценувачките практики што ги користат наставниците при оценувањето и проценувањето на учениците со посебни образовни потреби. Неколку истражувачки прашања доминираат во оваа студија:

- ✓ Конкретно кои практики за оценување и проценка ги користат наставниците при работата со учениците со ПОП во инклузивна училница?
- ✓ Кое когнитивно ниво е најмногу оценувано со овие практики од страна на наставниците?
- ✓ До кој степен наставниците посочуваат дека им фали професионална надградба во однос на практиките за оценување и проценка на учениците со ПОП?
- ✓ Дали резултатите од ова истражување ќе обезбедат решение за промена на практиките што до сега се во функција?

Име на автор: Lisa Francina Gurski

Време кога е вршено истражувањето: 2008

Методологија:

Методолошки оваа студија е поделена на два дела. Во првиот дел се обработува прашалник поделен на наставници во средни училишта на ученици со ПОП во инклузивни услови. Истиот е користен за да ги одреди практиките за оценување и проценка на учениците. Поделен е во неколку делови. Во првиот дел од прашалникот се бараат општи податоци од одделението во кое се предава, предметот и бројот на учениците. Вториот дел

од прашалникот ги испитува факторите што имаат влијание при донесувањето одредена оценка при оценувањето на знаењето на ученикот, но исто така нуди можни одговори за типот на инструментите што се користат за проценка на знаењето. Третиот дел нуди можни одговори за когнитивното ниво на знаење што се зема предвид при проценката на знаењето. Во вториот дел од студијата се сумирани и анализирани податоците врз база на заеднички теми и фактори. Анонимноста на партиципиентите обезбедила голем број одговорени прашалници од страна на наставниците. Податоците се презентирани на панел-дискусија. На истата земале учество наставници, други истражувачи и статистичари. Нивната улога била да дадат придонес во анализата на сумираните резултати, при што би се генерирале можни заклучоци и сугестии за понатамошните подобрувања на практиката за оценување и проценување.

Резултати:

Резултатите од ова истражување укажуваат на тоа дека наставниците користат широк спектар на практики при оценувањето, следењето и проценката на учениците со ПОП, земајќи ги предвид сите фактори за оценување застапени во прашалникот. Постои разлика единствено кога се зема предвид предметот што се оценува од одреден наставник.

Заклучок:

Многу мал број истражувања се вршени на оваа тема и ова истражување претставува добра база за идните истражувачи, при што во фокус би биле учениците со посебни образовни потреби. Повеќе од јасно е дека допрва треба да се истражува и работи на практиките за оценување и проценка на истите, а наставниците да се едуцираат, сè со цел да се изедначат можностите на овие ученици со нивните врсници, а сепак земајќи ја предвид нивната различност.

2.Назив на студија:

Стратегии за проценка од страна на наставниците на учениците со попреченост: Конструктивистичка студија во редовни основни училишта во Негрос Ориентал, Филипини (Villamero, 2014).

Цел на студија:

Една од целите на истражувањето на авторот во ова студија и одговорот до кој сака да дојде е „како наставниците од основно училиште во земја во развој како Филипини користат стратегии за оценување на децата со попреченост во услови каде што постојат голем број проблеми во образовниот процес, како на пример, лоши училишни установи, преполнети училници и крута наставна програма“.

Воедно, авторот се надева дека оваа студија ќе го зголеми нивото на свесност за тоа како образовната заедница во Негрос Ориентал, Филипини, ја перципира вклученоста во образовниот систем на децата со попреченост воопшто.

Главно истражувачко прашање: Како наставниците од основно училиште ги проценуваат децата со попреченост во инклузивните училници?

Потпрашања:

1. Кои стратегии за оценување ги користат наставниците во основните училишта за децата со попреченост во инклузивните училници?
2. Како наставниците од основните училишта ги доставуваат стратегиите за оценување на децата со попреченост во инклузивните училници?

Име на автор: Villamero Rolando Jr

Методологија:

Конструктивистичката методологија е земена како примарна во ова истражување затоа што овозможува за пократок временски период да се соберат одреден број податоци.

Самата студија вклучува практични и реални искуства на наставниците од основните училишта во врска со стратегиите за оценување, а воедно и податок на кој начин тие ги оценуваат учениците со попреченост.

Во ова истражување се земени предвид искуствата на тројца редовни наставници во основните училници во руралните области во Негрос Ориентал, Филипини, кои имаат ученици со посебни образовни потреби вклучени во своите училници: еден од наставниците предава во прво одделение, вториот е во второ одделение и третиот е во

трето одделение. Различните одделенија и училишта од кои доаѓаат овие наставници претставуваат разновидност на искуства што се од суштинско значење за оваа студија.

Основните средства за собирање податоци во оваа студија се полуструктурирани интервјуа.

Интервјуата му даваат можност на истражувачот да собере „длабоки и директни перцепции од наставниците за тоа како ги проценуваат децата со попреченост. Второто средство за собирање податоци е набљудувањето. Студијата користела директни набљудувања, конкретно натуралистички ненаметливи набљудувања, со цел да се истражи како наставниците користеле проценки на децата со попреченост во нивната училница.

Податоците собрани од интервјуата и набљудувањата се анализирани преку конструктивистичката постапка и тоа во неколку фази. Прво, податоците биле организирани со наведување на собраните податоци на картичките за белешки; второ, биле проучени податоците; трето, генерирани категории и теми од податоците; четврто, од генерираните категории и теми следувало кодирање на податоците и петто, потрага по алтернативни сфаќања каде што се проценува веродостојноста на разбирање на податоците во врска со стратегиите за проценка.

Резултати:

Наодите од оваа студија укажуваат дека наставниците користат различни стратегии за оценување на децата со попреченост во училниците. Оваа перцепција се заснова на фактот дека овие наставници ја препознаваат потребата на овие деца да им се обезбедат стратегии за оценување што се релевантни и одговараат на нивните потреби. Важно е да се нагласи дека во оваа студија, наставниците ги категоризираат своите стратегии според целите на оценувањето.

Прво, дијагностичката проценка е сфатена како средство за идентификување на силните и слабите страни на детето пред наставата. Наставниците ја максимизираат употребата на ова оценување користејќи специфични стратегии за оценување, како што се тестови со пенкало и хартија, набљудувања и формални препораки од наставниците од претходното одделение на децата. Второ, формативното оценување се смета за можност

наставниците редовно да го следат учењето на децата, особено за време на наставата. Слично на дијагностичкото оценување, наставниците користат специфични стратегии за оценување за да ја зголемат целта на формативното оценување. Општо земено, стратегиите се идентификувани како индивидуална работа, работа во парови и активности во групи. Трето, според наставниците, сумарното оценување функционира како средство за одредување на сеопфатното учење на детето во одреден временски период или на крајот од неделата и месецот, или пак на крајот на секоја глава од одредена лекција. Тестовите најчесто се користат како форма на сумарно оценување на децата со попреченост и тие се категоризирани според времето на нивно спроведување, имено, неделни квизови и периодични тестови. Оваа перспектива им го отвора патот на овие наставници да користат портфолија и групни активности.

Заклучок:

Постои силна врска помеѓу теоретските гледишта на оценувањето споменати во оваа студија со практиките на наставниците. Ова се должи на фактот дека овие теоретски гледишта се основа за формулирање образовни политики поврзани со оценувањето на Филипините, поточно програмата за основно образование. Наодите од оваа студија им даваат важна лекција на наставниците дека при проценка на децата со попреченост, неопходно е да се користат различни стратегии. И покрај тоа што квалитативната конструктивистичка природа на оваа студија претставува предизвик за генерирањето на нејзините наоди, важно е да се нагласи дека наставниците ги оценуваат децата со попреченост во редовните училиници и тој факт укажува на иновација, креативност и подготвеност коишто се важни при приближувањето кон инклузивното образование.

Воедно, наставниците во оваа студија демонстрираат голем број силни страни во проценката на децата со попреченост, но сепак постои една област што треба да се подобри, а тоа е употребата на индивидуалниот образовен план (ИОП) во процесот на оценување. Оваа студија има свои ограничувања што можат да се решат во други студии што ќе се спроведат во врска со проценката на децата со попреченост. Од една страна оваа

студија е многу општа по природа, од аспект на попреченоста и предметните области. Би било од полза истражувачите да се фокусираат на еден специфичен вид на попреченост во идните студии на тоа како се користат стратегиите за проценка како одговор на оваа идентификувана попреченост.

3. Назив на студија:

Практики за оценување за учениците со пречки во учењето во либанските приватни училишта: Национално истражување (ElSaheli-Elhage, Sawilowsky, King Fai Hui, 2016)

Цел на студија:

Целта на оваа студија е да се утврдат и објаснат практиките за оценување на учениците со попреченост во контекст на перцепцијата од страна на администраторите и наставниците кон тие практики во специјалното образование во Либан. Се бара одговор на следниве истражувачки прашања:

- ✓ Колку се подготвени и вклучени наставниците и администраторите во процесот на проценка на знаењето на учениците со попреченост?
- ✓ Како се применуваат оценките во училищата?
- ✓ Какво влијание имаат практиките за проценка?

Име на автор: Rasha ElSaheli-Elhage & Shlomo Sawilowsky | Sammy King Fai Hui

Методологија:

Примерокот се состои од 57 приватни училишта во Либан што нудат специјална програма за образование за учениците со пречки во учењето. Биле развиени истражувања за наставниците и администраторите кои содржат пет потскали: (1) традиционално и алтернативно оценување; (2) практики за етичко оценување; (3) подготовка и обука; (4) вклучување на учениците во проценкаи (5) согледување на влијанието на оценките.

Резултати:

Администраторите во либанските приватни училишта известуваат дека содржината на оценките во нивните училишта не дава голема важност на проценката на основните вештини, когнитивниот развој, афективниот и социјалниот развој, како и задоволството и вклученоста на учениците во училишните активности наспроти умерениот акцент на стручните вештини. Воедно сметаат дека нивните училишни мисии и политики се усогласени со најдобрите практики на проценка и бележат позитивни ставови кон оценувањето на учениците. Сепак, постои забележлив недостаток на слобода од страна на наставниците при спроведувањето свои пристапи за оценување, при што се покренува прашањето за степенот на вклученост на наставниците во процесот на донесување одлуки во училиштата.

Воедно, ова истражување покажува дека скоро половина од наставниците и администраторите во либанските приватни училишта се чувствуваат недоволно подготвени за проценка на перформансите на учениците како резултат на степенот на образование што го поседуваат наставниците.

Повисоко образовно ниво исто така игра значајна улога. Наставниците и администраторите кои поседуваат образование од втор и трет степен регистрираат поголема вклученост во оценувањето на учениците.

Иако наставниците од специјално образование во либанските приватни училиштата сметаат дека алтернативните проценки се важни, некои од нивните практики за оценување сè уште се втиснати во традиционалните методи.

Заклучок:

Оваа студија претставува прв чекор за градењето сеопфатна слика за практиките за проценка на знаењето на учениците со пречки во учењето во либанските приватни училишта, земја во која образовните политики сè уште се во изградба, а воедно и пристапот кон инклузивниот процес.

4.Назив на студија:

Исполнување на потребите на учениците со специфични потешкотии во учењето во редовното образование. Податоци од наставниците од основно училиште во Хонг Конг (Yuen, Westwood, Wong, 2005).

Цел на студија:

Оваа студија е дизајнирана за да ги испита подетално стратегиите што ги користат наставниците за да ги исполнат личните потреби и учење на учениците со специфични потешкотии во учењето. Студијата е дел од посложена истрага на афективните карактеристики на учениците од основното образование со специфични потешкотии во учењето и е исто така дел од тековно истражување во училиштата во Хонг Конг.

Име на автор: Mantak Yuen, Peter Westwood and Gunter Wong

Методологија:

Вкупно 34 наставници од основно училиште зеле учество во оваа студија. Овие наставници биле задолжени за основните предмети (кинески, англиски, математика) во редовното образование на ученици од трето до шесто одделение. Наставниците одговарале на прашалникот *Наставни стратегии за ученици со тешкотии во учењето* дизајниран специјално за целите на оваа студија.

Наставниците одговарале на скала од Ликетов тип (0 до 5), што укажува на степенот до кој тие ја користеле која било од стратегиите опишани при предавањето на нивните часови - рејтинг од 5 покажува дека стратегијата се користи многу често, додека 0 е за онаа стратегија што не се користи воопшто. На оваа скала, рејтингот 3 сугерира дека одредена стратегија се користела понекогаш. Исто така, прашалникот содржи отворен дел при што наставниците можат да дадат краток опис на сите други стратегии што ги користат на нивните часови за да им помогнат на учениците со специфични потешкотии во учењето, при што можат да ги подобрат своите академски достигнувања и да го подобрат нивниот социјален и личен развој.

Резултати:

Најочигледен наод од оваа студија е дека наставниците од редовното образование во основните училишта во Хонг Конг се чини дека не прават многу прилагодувања за да ги задоволат потребите на учениците сопотешкотии во учењето.

Во оваа студија постои нешто нејасно, а тоа е дали недостатокот на диференцијација во пристапот од страна на наставниците се должи на надворешниот притисок што го чувствуваат од страна на родителите и директорите и од кои се бара да го реализираат поставениот наставен план со сите ученици и да се однесуваат подеднакво кон сите ученици или поради недостатокот на знаење и вештини во адаптивните наставни стратегии. Дури е можно и недостатокот на диференцијација да се должи на неподготвеноста на наставникот да отстапи далеку од традиционалните методи на настава, заради времето и напорот потребни доколку сака да ги направи работите поинаку. Би биле потребни дополнителни истражувања што вклучуваат лични интервјуа со наставниците и директно набљудување на нивните секојдневни училнички методи за да се расветлат основните причини. Ако се утврди дека наставниците немаат свесност за соодветните стратегии што треба да ги користат на час, импликацијата е јасна дека програмите за професионален развој за време на работата мора да ја решат оваа слабост во училницата. Наставниците сметаат дека диференцијацијата е многу тешка за спроведување и одржување и воедно е потребна континуирана поддршка на наставниците во овие области.

Потребите на учениците со потешкотии во учењето не се едноставни за решавање. Резултатите од оваа студија сугерираат дека во овој момент не е паметно да се очекува вообичаените редовни наставници во Хонг Конг да можат целосно да ги исполнат овие посебни потреби, особено кога големината на паралелките е обемна (35+ ученици) и на наставниците им недостасува потребната експертиза или мотивација за спроведување на соодветни интервенции во самата училница.

Заклучок:

Можеби целосната инклузија на учениците со потешкотии во учењето без да се обезбеди соодветна поддршка не е најдобрата опција. Поранешните системи на образование штоим овозможувале дополнителна помош на учениците со потешкотии во учењето во вид на активности по часовите или кратење на програмата за учење можеби сè уште не е лоша опцијаиако не мора да се смета како политички коректна опција во оваа ера на инклузивно образование.

5. Назив на студија:

Оценка на ефикасноста во оценувањето на учениците со посебни потреби: Студија за доверливост и пристрасност (Mastergeorge, Martínez, 2010).

Цел на студија:

Во оваа статија се истражува прашањето за ефикасноста и пристрасноста во оценувањето на наставниците кога се во прашање перформансите на учениците со попреченост. Поточно, се бара одговор на следниве истражувачки прашања:

- ✓ Како се споредуваат учениците со и без попреченост во изведувањето на своите перформанси од страна на наставниците?
- ✓ Дали сознанието за статусот на попреченост на учениците систематски влијае на доделените оценки од странана оној кој оценува?
- ✓ Како наставниците ги перципираат своите предрасуди и оние на другите наставници при оценувањето на учениците со и без попреченост?

Име на автор: Ann M. Mastergeorge, Josй Felipe Martínez

Методологија:

Ова истражување вклучува податоци од повеќе извори, вклучително и постоечки сет на податоци од големи размери спроведено во цел округ. Истражувањето спроведено на целата област во однос на перцепциите на наставниците за попреченоста и пристрасноста и воедно дел од помали студии за пристрасноста на оценувачите спроведени специфично за оваа студија. Поголемата студија ги вклучува сите ученици од трето, седмо и деветто одделение во целата област ($N=59\ 303$). На учениците им се задавале задачи со читање и математика. Од вкупниот број ученици кои зеле учество во ова студија, 5% биле идентификувани дека имаат некој вид попреченост.

Оценките доделени од наставникот проценувач на учениците во првичната проценка кога оценувачот не знае кој ученик е со попреченост, а кој не, биле споредени со оценките доделени во втора прилика кога оценувачите биле свесни за статусот на попреченоста на секој ученик.

Резултати:

Иако познавањето на статусот на попреченост на ученикот од страна на оној кој рангира во просек не ги зголемило, ниту намалило резултатите што се доделени на учениците, наодите укажуваат на разлики во изворите на варијабилност меѓу групите и конкретно за поголема недоследност при оценувањето на трудовите изготвени од страна на учениците со попреченост. Наодите воедно сугерираат дека одделни наставници можат да се однесуваат поинаку при оценувањето на учениците со попреченост.

Заклучок:

Оваа студија не наоѓа докази за пристрасност во рејтингот, а наставниците оценувачиво оваа студија ја гледаат општата популација на наставници како значително „помалку фер“ отколку што се тие самите при оценувањето на работата на учениците со попреченост. Без оглед, ова ја нагласува важноста на решавањето на вистинските или перципираните пристрасности на наставниците во однос на учениците со попреченост.

Секако дека има импликации врз политиките што сакаат учениците со попреченост да ги вклучат во системот на тестови и проценки на успешноста. Тука е и политиката за инклузија, употребата на прилагодувањата во училницата и при тестирањето, а можеби и обезбедување на специјализирана и детална обука и насоки за обезбедување конзистентност и минимизирање на пристрасноста во рејтингот на ученикот со попреченост.

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се практиките на следење, оценување и вреднување на постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовно образование со процесот на инклузија и на ученици со ПОП во посебните училишта и паралелки.

2. Цел и карактер на истражувањето

Основни цели на истражувањето се:

- да се утврди какви се практиките на следење, проценка и оценување на учениците со посебни образовни потреби;
- да се утврди до кое ниво наставниците се чувствуваат подготвени за примена на проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП што кореспондираат со потребите на учениците повикувајќи се на нивната различност;
- да се изгради соодветна политика за адекватно следење, вреднување и оценување на учениците со ПОП.

Врз основа на поставените цели, може да се заклучи дека ова истражување е: **современо** – проучува актуелна проблематика во општеството; **дескриптивно** – настојува да го презентира процесот на следење, оценување и вреднување на постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби; **применето** – обидувајќи се да ги утврди слабостите во процесот на следење, оценување и вреднување на постигнувањата

научениците со ПОП; **стратешко** - дава можност да се изнајде решение за истите и **интердисциплинарно**- го проучува проблемот од повеќе аспекти.

3. Задачи на истражувањето

Остварувањето на поставените цели ќе се операционализира преку следниве задачи:

3.1 да се утврди кои фактори имаат влијание при одредувањето на оцените кај учениците од страна на наставниците;

3.2 да се утврди кој тип и вид на инструмент наставниците најчесто користат при проценката на знаењето на учениците;

3.3 да се утврди кои инструменти што го означуваат когнитивното ниво ги употребуваат наставниците при оценувањето;

3.4 да се утврди дали наставниците чувствуваат потреба за дополнителна едукација во врска со оценувачките и проценувачките практики кај учениците;

3.5 да се утврди дали постои разлика помеѓу проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП и учениците од редовната популација;

3.6 да се утврди дали постои разлика помеѓу практиките на оцена и процена на учениците со ПОП и учениците од редовната популација перципирана од страна на родителите.

4. Хипотези

Општа хипотеза

Се претпоставува дека не постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација.

Посебни хипотези

X1: Не постои статистички значајна разлика во ставовите на трите категории наставници во однос на факторите што ги земаат предвид при оценувањето.

X2: Не постои статистички значајна разлика помеѓу видот на инструментите што ги користат наставниците од сите три категории за проценка на знаењето.

X3: Не постои статистички значајна разлика помеѓу инструментите за проценка ги користат наставниците од сите три категории, а кои го означуваат когнитивното ниво на знаење на учениците.

X4: Не постои разлика во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација.

X5: Наставниците сметаат дека трудот што го вложува ученикот е најзначаен фактор за оценување.

X6: Наставниците сметаат дека најмалку важен фактор за оценување е споредувањето со оцените од другите професори.

X7: Наставниците сметаат дека најчесто користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е усната презентација на учениците.

X8: Наставниците сметаат дека најретко користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е инструмент за проценка обезбеден од некој друг.

X9: Не постои статистички значајна разлика помеѓу факторите што имаат влијание во формирањето на оценки од реалната практика и она што е значајно и потребно кај наставниците во посебни паралелки.

X10: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на наставниците за видовите на проценка што реално ги користат во практиката и оние што би требало да бидат користени кај наставниците во посебни паралелки.

X11: Не постои значајна разлика помеѓу инструментите што се користат за проценка на когнитивното ниво на постигнувањата од реалната практика и она што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во посебните паралелки.

X12: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните фактори што се земаат предвид при оценувањето.

X13: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните видови инструменти при проценката на знаењето.

X14: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните инструменти што го означуваат когнитивното ниво на знаење.

X15: Не постојат статистички значајни разлики во видовите на проценка што ги користат наставниците од посебните и инклузивните паралелки во зависност од воспитно-образовниот период.

X16: Не постојат статистички значајни разлики во видовите на проценка што ги користат наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на нивниот степен на образование.

X17: Дополнителната едукација на наставниците влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот.

X18: Бројот на ученици во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот.

X19: Бројот на ученици со ПОП во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот.

X20: Кај родителите доминира ставот дека програмите во училиштето се совладливи од страна на учениците.

X21: Кај родителите доминира ставот дека не им е потребна дополнителна помош од страна на дефектолог, асистент на ученици со ПОП во совладувањето на програмата.

X22: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку се задоволни од информациите за напредокот на ученикот.

X23: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку е совладлива програмата за учење.

X24: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали ученикот треба да биде вклучен во процесот на екстерно тестирање.

X25: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се задоволни од оценувањето од страна на наставниците.

X26: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП.

5. Варијабли на истражувањето

Варијабли во истражувањето се:

а) независни варијабли:

- вид на образование во кое се изведува настава (инклузивна училница, паралелка за деца со ПОП, редовна настава);
- степен во кој се изведува настава (прв, втор или трет воспитно-образовен период);
- релациска поврзаност со ученикот (наставник или родител).

б) зависни варијабли:

- вид на проценка што се користи од страна на наставникот;

- когнитивно ниво на постигање на учениците;
- ставови на наставниците за оценување на учениците;
- ставови на родителите за оценување на учениците од страна на наставниците.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Методи:

- дескриптивен метод;
- метод на компаративна анализа.

Техники на истражување:

- анализа на документација;
- предмет на анализа на документацијата беа оцените на учениците (нумерички и описни), портфолиото на учениците каде што се бележи напредокот на ученикот согласно со програмата за работа, Индивидуалниот образовен план –ИОП на учениците со ПОП, законската регулатива којашто се однесува на образованието, следењето, вреднувањето и оценувањето на учениците со ПОП, годишните програми за работа на училиштето;
- анкета со наставници и родители;
- скалирање со скали за проценка на интензитетот на ставот на испитаниците и степенот на нивна согласност со одредени тврдења.

Во истражувањето беа применети два вида прашалници:

Прашалник за наставници што им овозможува на наставниците да ги опишат своите практики на проценка и оценување на учениците со ПОП.

Прашалникот е адаптиран и прилагоден од прашалникот што се појавува во работата на Mc Millan, 2001, Duncan and Noonan, 2007, како и прашалникот употребен од страна на Lisa Francine Garski во магистерскиот труд со наслов *Практики на проценка и*

оценување на ученици во инклузивна училница од страна на наставници во средно училиште (Gursky, L. F., 2008 Secondary Teachers Assessment and Grading Practices in Inclusive classrooms. Saskaton: University of Saskatchewan).

Прашалникот за наставниците е составен од 3 дела:

Во **првиот дел** наставниците се изјаснуваат дали имаат додатно образование за работа со деца со ПОП, дали имаат остварено додатни обуки за проценка и вреднување со учениците, дали се наставници во првиот, вториот или третиот воспитно-образовен период, дали се наставници во редовно или посебно училиште.

Вториот дел на прашалникот е поделен на три оддели.

Во делот А, наставниците треба да ги одредат *факторите што ги користат при конструкција на оценката* во секој класификационен период.

Во делот Б, испитаниците треба да го *идентификуваат типот на инструментот* за проценка кој најмногу го користат во проценката и следењето.

Во делот В треба да го *посочат когнитивното ниво на знаење* на ученикот што го проценуваат.

Во вториот дел на прашалникот за наставници, за секое прашање тие ќе имаат можност да дадат своевидување каква е состојбата во реалната практика, а во исто време да дадат одговор каква тие сметаат дека би требало да биде.

Третиот дел е составен од 9 прашања од отворен тип.

Прашалникот за родителите е составен од прв дел во кој се даваат општи информации за состојбата на детето и типот на училиште во кое посетува настава. Во вториот дел родителите се изјаснуваат колку се задоволни од процесот на оценување и вреднување од страна на наставниците, конкретно за нивните деца, а во исто време во која мера се запознаени со концептот на ИОП.

Со цел да направиме сондажно (прелиминарно) истражување за проверка на инструментите, спроведовме тестирање на прашалникот за наставници со помош на фокус-групи од испитаници кои припаѓаат на соодветната популација.

Целна популација

Беа формирани 5 фокус-групи од по 6 испитаници (вкупно 30) при што секоја фокус-група вклучуваше испитаници соодветно под категориите што беа дефинирани во примерокот. Во овој случај фокус-групите беа составени од наставници на ученици со посебни образовни потреби во инклузивна училница, наставници на лица со ПОП вклучени во посебното образование, како и наставници на ученици од редовната популација.

Резултати

На учесниците им беше предочено дека во делот I од прашалникот за наставници се содржат општи информации при што не се јавува потреба дополнително да се разјаснуваат. Спротивно на тоа, во делот II од прашалникот за наставници има три оддели: А, Б и В. За секој дел поединечно требаше да дадеме одговор на следниве прашања:

1. Дали во прашалникот Ви е доволно јасно како се пополнува (доволно ли се јасни насоките)?

Најголем број од учесниците на фокус-групите позитивно се изјаснија по ова прашање, при што посочија дека нема да биде првпат наставници да пополнуваат некој вид прашалник и претпоставуваат дека никому овој прашалник не би можел да му биде нејасен во своите насоки.

2. Дали Ви се јасни поимите што се употребени?

Учесниците се согласија дека поимите што се употребени во најголем дел доаѓаат, т.е. потекнуваат од секојдневната работа во образовниот процес и сосема се јасни и разбирливи. Единствено имаше сугестија за поимот **клас** да биде заменет со поимот **паралелка**.

*„Можеби е поприфатливо за нашето говорно подрачје да се употреби поимот **паралелка**, за разлика од поимот **клас** кој е јасен и разбирлив, но се чини невообичаен за наши услови.“*

3. Дали Ви се доволно јасни прашањата?

Во најголем дел учесниците се согласија дека прашањата се јасни, но земајќи предвид дека по својата содржина длабоко навлегуваат во проблемот на истражувањето, бараат достоинствено внимание при читањето.

„Постојат прашања во прашалникот кои се сосема јасни, но сепак потребно е да се прочитаат можеби по вторпат, но тоа не значи дека се нејасни, туку дека треба да се размисли добро пред да се даде одговор на истото.“

4. Дали Ви е доволно прегледен прашалникот и едноставен за пополнување?

По однос на ова прашање, се зазеде став дека заради големиот број прашања и должината на самиот прашалник, би било подобро доколку самиот прашалник, поточно делот II, т.е. одделите А, Б, и В во истиот да бидат на некој начин одвоени визуелно на различни страници.

„Прашалникот има поголем број прашања кои бараат концентрација и внимание при читањето и за да не дојде до замор на испитаникот, подобро е доколку истиот биде физички поделен на повеќе делови, при што би се добил впечаток дека испитаникот добива мала пауза при пополнувањето на различните делови А, Б и В.“

5. Следниве градации се употребени во прашалникот:

воопшто не;

малку/ретко;

во средна мера/делумно;

во голема мера /често;

во потполност/ секогаш.

Дали во постоечката градација има подеднаква разлика помеѓу секоја од нив? На пример, дали помеѓу *воопшто не* и *малку/ретко* според Вас е иста разликата како помеѓу *малку/ретко* и *во средна мера/делумно*?

По ова прашање сите се согласија дека сè е сосема јасно, сметаат дека за нив постои јасна и подеднаква разлика помеѓу наведените термини, т.е. градации.

6. Дали за некое прашање од делот II – под дел А (*фактори што се користат при конструкција на оценката*) постои некоја компонента што Вие ја користите, а во прашалникот не е дадена како опција што се користи?

Најголем број од учесниците во фокус-групите дојдоа до заклучок дека наставниците ги користат сите од наведените фактори, единствено што постои разлика е тоа што некои ги користат почесто, а други поретко, но тоа и ќе се види во процесот на презентирање на резултатите од самиот прашалник. Исто така се заклучи дека тие не користат некоја компонента што не е дадена како опција во овој прашалник.

7. Дали за некое прашање од делот II- оддел Б (*инструменти за проценката на знаењето на ученикот*) постои некоја компонента што Вие ја користите, а во прашалникот не е дадена како опција што се користи?

Што се однесува до инструментите за проценка на знаењето на ученикот се заклучи дека тие не користат некоја компонента што не е дадена како опција во овој прашалник.

8. Дали за некое прашање од делот II - оддел В (когнитивното ниво на знаење) постои некоја компонента што Вие ја користите, а во прашалникот не е дадена како опција што се користи?

Се чини дека по ова прашање се отвори жива дискусија во сите фокус-групи. Голем дел од учесниците сметаа дека не ги препознаваат инструментите како такви или пак можеби и ги користат истите не ставајќи ги во таа категорија. Во секој случај, поголемиот дел се согласија дека овој дел треба да стои како таков во самиот прашалник.

„Некој ги користи тие инструменти во работата помалку, друг пак повеќе, некој воопшто не, ама нели затоа има опција да се бира колку често го прави тоа наставникот, а воедно да се изјасни колку смета дека е потребно истото.“

9. Дали има некоја опција што е дадена за која Вие сметате дека не се користи во македонскиот модел на оценување и проверка на знаењето?

По ова прашање сите учесници се согласија дека во прашалникот не постои ни една опција што не се користи кај нас во практиките на проверка и оценување на знаењето.

10. Во делот III има 9 отворени прашања за наставници. Дали сметате дека има нешто што би можело да се праша, а да е во согласност со тематиката на истражувањето?

Согласно со дебатата од страна на учесниците на фокус-групите околу прашањето кој начин на следење се покажал како најефикасен, произлезе следново размислување на таа основа.

„Не би било на одмет некој да ни посочи какви се искуствата на поголем број наставници и притоа би било добро да дознаеме кој начин на следење на учениците се покажал како најефикасен”.

Согласно со нејасностите што произлегуваат кај наставниците околу процесот на следење и оценување на учениците со ПОП, како оние вклучени во редовната настава, така и оние од посебните паралелки, наставниците сметаат дека ќе биде од полза доколку се разјасни како треба да се оценат истите на крајот на годината. Оттука произлезе сугестијата за уште едно можно прашање во делот III.

„Можеби би можело некаде да се вметне прашање дали наставниците ги оценуваат децата со ПОП согласно со целите на наставниот план и програма или според ИОП”.

Заклучок

Сумирајќи ги наодите од истражувањето со фокус-групите, можеме да заклучиме дека прашалникот за наставници генерално е оценет позитивно од страна на учесниците во фокус-групите.

Сугестиите за измените што произлегоа како заклучок беа спроведени сè со цел да се добие адекватен и прилагоден прашалник што реално ќе ги прикаже оценувачките и проценувачките практики на учениците со попреченост на овие простори.

7. Примерок и популација

Примерокот во ова истражување има карактеристики на пригоден (опортунистички) примерок и е составен од 5 групи испитаници. Во истражувањето зедоа учество вкупно 480 наставници и 335 родители. Поделено по групи, примерокот го сочинуваат:

- вкупно 100 или 20,8% наставници на ученици со посебни образовни потреби во инклузивна училница;

- наставници на лица со ПОП вклучени во посебното образование и тоа вкупно 130 (27,1%);
- вкупно 250 или 52,1% наставници на ученици од редовната популација;
- 190 или 57% родители на ученици од редовната популација;
- родители на ученици во посебни паралелки 70 или 21 %;
- родители на ученици со ПОП во редовни паралелки, т.е. инклузивна училница 75 или 22%.

Учество во ова истражување зедоа наставници од ООУ „Браќа Миладиновци“, Куманово; ООУ „Крсте Мисирков“, Куманово; ООУ „Владо Тасевски“, Скопје; ООУ Христијан Тодоровски Карпош“, Ранковце; ЗРДОС „Кочо Рацин“, Битола; ООУ „11 Октомври“, Куманово; ООУ „Кочо Рацин“, Куманово; ООУ „Толи Зордумис“, Куманово; ООУ „Христијан Карпош“, с. Младо Нагоричане; ПОУ „Д-р Златан Сремац“, Скопје; ПОУ „Иднина“, Скопје; ПОУ „Маца Овчарова“, Велес; ДУРДМОВ „Димитар Влахов“, Скопје; ООУ „Христијан Тодоровски Карпош“, с. Драгоманце; ООУ „Климент Охридски“, Прилеп и ООУ „Кочо Рацин“, Прилеп.

Контролната група наставници на ученици од редовна популација и групата наставници на ученици со ПОП ќе бидат изедначени по одделението во кое изведуваат настава (прв, втор или трет воспитно-образовен период).

8. Статистичка обработка на податоците

Откако беа собрани податоците од номиналната скала на обележја, т.е. номинални податоци, се премина на нумеричко означување- сигнирање. Потоа истите беа групирани и табелирани, по што се пристапи кон пресметување на фреквенцијата и индексите на структура.

Со цел да го утврдиме односот помеѓу добиените податоци од различните групи испитаници, пристапивме кон компјутерска обработка на податоците со стандарден

статистички програм SPSS for Windows, применувајќи X^2 тест, Fisher Exact test R x C табели на контингенција, како и еднонасочна анализа на варијанса - ANOVA. За статистички значајна разлика се смета разликата на ниво на значајност од $p < 0,05$.

9. Организација и тек на истражувањето

За да ова истражување биде успешно спроведено, најнапред беше потребно да бидат обезбедени соодветни дозволи за истражување од соодветните институции на терен. По обезбедувањето на дозволата од соодветните институции, се премина кон избор на примерокот. Откако беа собрани податоците на терен, се премина на нивна статистичка обработка што е претходно наведена. По комплетното завршување на истражувачкиот процес, се премина кон одредување на научната вредност и применливоста на добиените резултати. Истражувањето се спроведе во временски период од 6 месеци, започнувајќи од јуни 2018 година.

10. Очекувани резултати

Со реализацијата на ова истражување очекуваме да добиеме реална слика за тоа кои оценувачки и проценувачки практики ги користат наставниците при оценувањето и проценката на учениците со посебни образовни потреби во инклузивни услови и во посебното образование. Кое когнитивно ниво на знаење го оценуваат при своите проценки? Дали наставниците чувствуваат потреба од дополнително дообразување во однос на практиките за оценување и проценка на учениците со посебни образовни потреби?

Во исто време можевме да ги дијагностицираме слабостите во постојната практика, да дадеме насоки и идеи во кој контекст ќе биде потребно да се направат промени, сè со цел да се креира современ концепт за поадекватно вреднување на учениците со ПОП, што ќе доведе до покралитетно образование на учениците и максимално користење на нивните капацитети.

III. Анализа на резултатите од истражувањето

Резултатите од истражувањето ќе бидат презентирани во два дела – податоци обработени со постапки од дескриптивната статистика и податоци обработени со постапки од инференцијалната статистика.

Дескриптивна статистика

1. Анализа на резултатите добиени преку анализа на прашалникот за наставници

дел I

Во првиот дел од дескриптивната статистика ќе бидат презентирани податоците што се однесуваат на наставниот кадар.

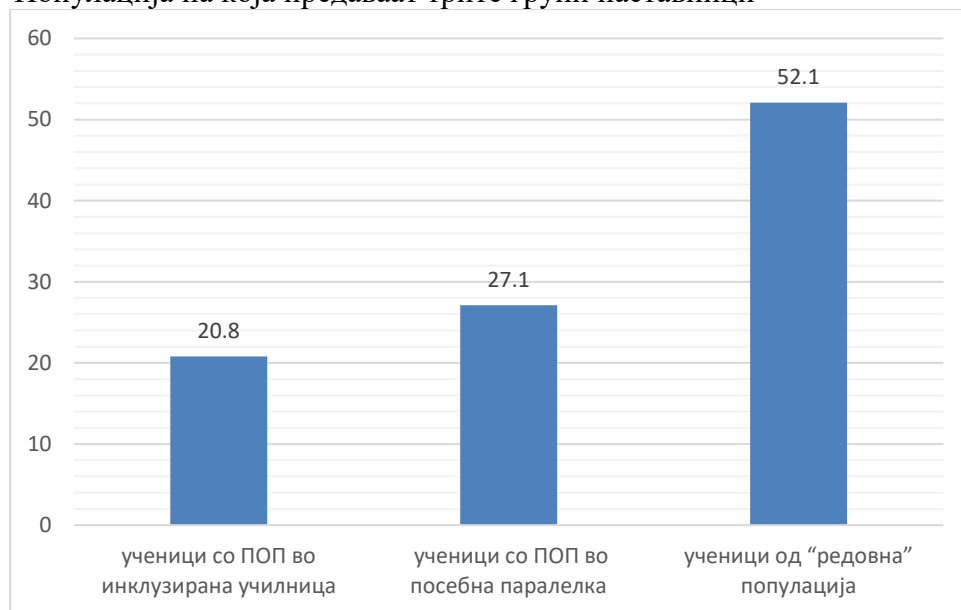
Популација на која предаваат наставниците

Вкупниот број на наставници кои зедоа учествово ова истражување изнесува 480.

На сликата бр. 2 можеме да согледаме дека од вкупниот број наставници, 100 (20,8%) предаваат на ученици со ПОП во инклузивна училница, 130 (27,1%) на лица со ПОП во посебна паралелка, а 250 или 52,1% се контролна група кои предаваат на редовна популација ученици.

Слика 1

Популација на која предаваат трите групи наставници

**Воспитно-образовен период**

Споредено во однос на воспитно-образовните периоди, се водеше сметка да постои рамномерна распределба, па така во првиот образовен период настава практикуваат 151 или 35% од наставниците, 161 наставник или 34% во вториот воспитно-образовен период и 168 или 35% од наставниците во третиот образовен период (слика 1).

Слика 2

Воспитно-образовни периоди на трите групи наставници



3. До кој степен се чувствувате подготвени да се соочите со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП?

Посебни паралелки

Што се однесува до подготвеноста од страна на наставниците од посебни паралелки да се соочат со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП, 1 наставник се изјаснил дека не е воопшто подготвен, 11 наставника се изјасниле дека донекаде се подготвени, 37 наставника сметаат дека се задоволително подготвени и 81 наставник се чувствуваат целосно подготвени (табела 1).

Табела 1

Подготвеност од страна на наставниците во посебни паралелки да се соочат со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП.

степен на подготвеност	фреквенција	процент
не сум воопшто подготвен	1	.8
донекаде сум подготвен	11	8,5
задоволително сум подготвен	37	28,5
целосно сум подготвен	81	62,3
вкупно	130	100,0

Наставници од сите три групи збирно

Во однос на прашањето до кој степен наставниците се чувствуваат **подготвени** да се соочат со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП, интересно е доколку резултатите ги разгледуваме збирно за сите три групи наставници. Согласно со резултатите, дури 14% од вкупниот број наставници не се чувствуваат воопшто подготвени или речиси 20% се малку подготвени (табела 2).

Табела 2

Степен на подготвеност на трите групи на наставници

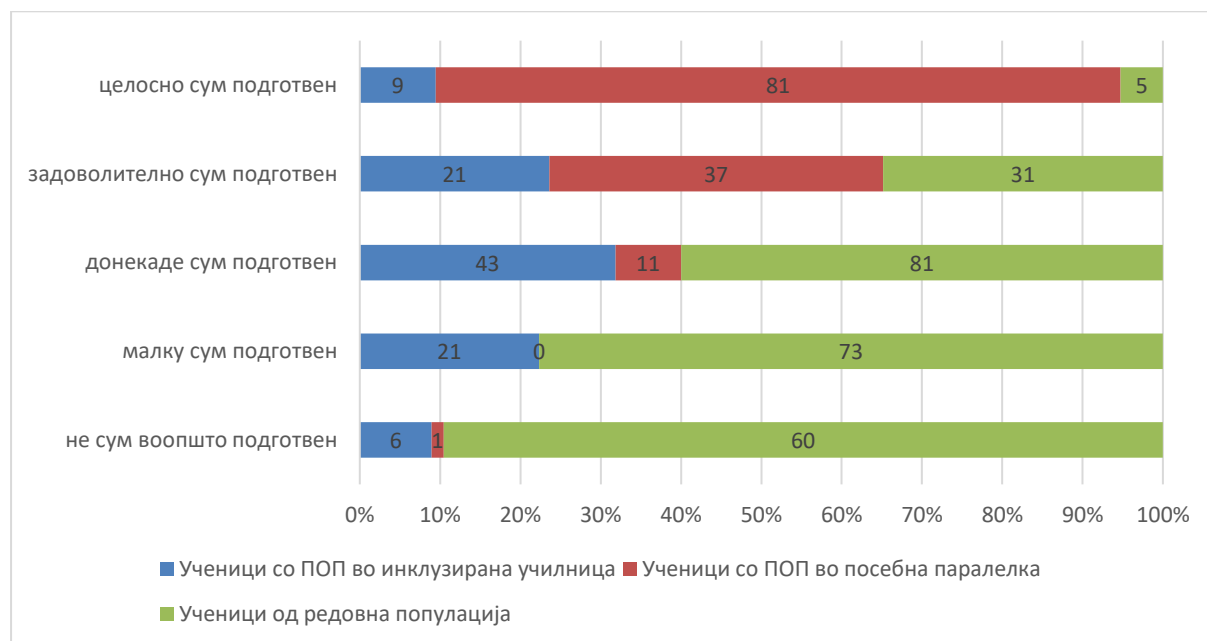
степен на подготвеност	фреквенција	процент
не сум воопшто подготвен	67	14,0
донекаде сум подготвен	135	28,1
задоволително сум подготвен	89	18,5
целосно сум подготвен	95	19,8
вкупно	480	100,0

Доколку ги разгледуваме податоцитешто говорат за степенот на подготвеност на наставниците да се соочат со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП поединечно по групи, ќе најдеме на големи разлики помеѓу нив. Па така, најголем број од наставниците кои предаваат на ученици од редовна популација, вкупно 250, се изјасниле дека донекаде се подготвени и тоа вкупно 81 наставник. Многу мал дел од наставниците кои работат со ученици од редовна популација се изјасниле дека се целосно

подготвени за работа со ученици со ПОП, вкупно 5, но голем дел од наставниците, вкупно 60 се изјасниле дека воопшто не се подготвени да се справат со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП. Воедно, 73 од вкупниот број наставници од редовна популација се изјасниле дека се чувствуваат малку подготвени, додека 31 од нив се изјасниле дека задоволително се подготвени. За разлика од нив, најголем дел од наставниците пак кои предаваат на ученици со ПОП во посебните паралелки, вкупно 130, се изјасниле дека се целосно подготвени и тоа 81, ниту еден од нив не се изјаснил дека е малку подготвен, а само 1 наставник се изјаснил дека воопшто не се чувствува подготвен. Вкупно 11 од наставниците кои предаваат на ученици од посебни паралелки се изјасниле дека се чувствуваат донекаде подготвени, додека 37 од нив дека задоволително се подготвени. Од вкупно 100 наставници кои практикуваат настава во инклузивна училница на ученици со ПОП, 6 од нив не се чувствуваат воопшто подготвени, додека пак најголем дел од нив, 43 од наставниците, се донекаде подготвени. Еднаков број наставници, и тоа по 21 наставник, сметаат дека се малку и задоволително подготвени за работа со деца со ПОП, додека само 9 од вкупниот број наставници кои предаваат на ученици во инклузивна училница сметаат дека се целосно подготвени да се справат со предизвиците да се биде наставник на ученик со ПОП. Можеме да заклучиме дека најподготвени се чувствуваат наставниците од посебните паралелки што веројатно и не е зачудувачки податок со оглед на фатот што во посебните паралелки претежно работат дефектолози – специјални едукатори и рехабилитатори, а работата со ученици со ПОП е нивната главна карактеристика што веројатно не е случај со наставниците кои во текот на своето базично образование се обучувани да работат со ученици од редовна популација (слика 3).

Слика 3

Степен на подготвеност на трите групи наставници



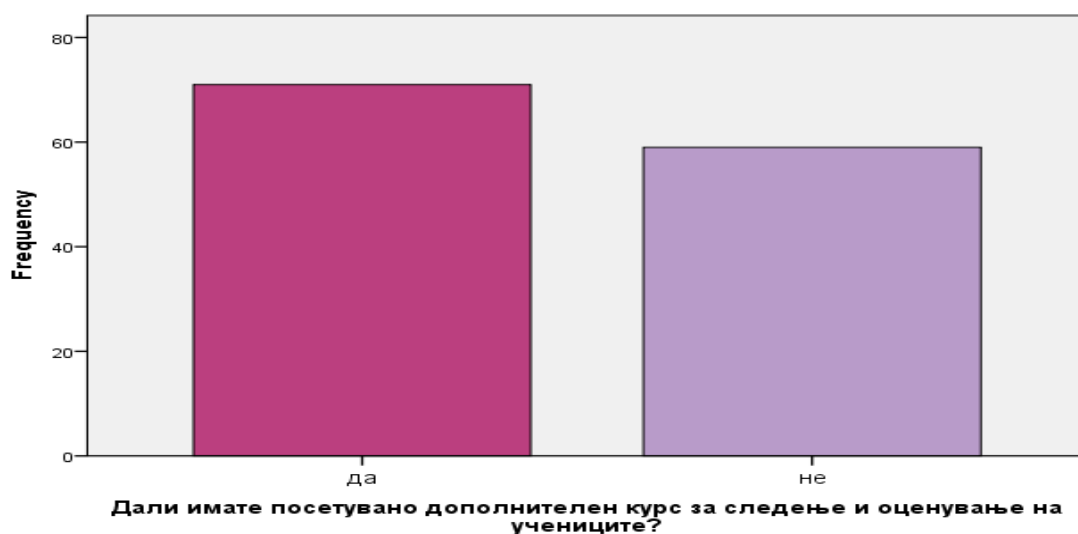
4. Дали имате посетувано некој дополнителен курс за следење и оценување на ученици?

Наставници од посебни паралелки

На прашањето дали имаат посетувано дополнителен курс за следење и оценување на ученици, 71 или 54,6% одговориле со *да*, додека 59 или 45,4% одговориле со *не*, т.е. дека не поседуваат дополнителна едукација што се однесува до процесот на вреднување и оценување на учениците (слика 4).

Слика 4

Посетеност на дополнителен курс од страна на наставници од посебни паралелки за следење и оценување на ученици

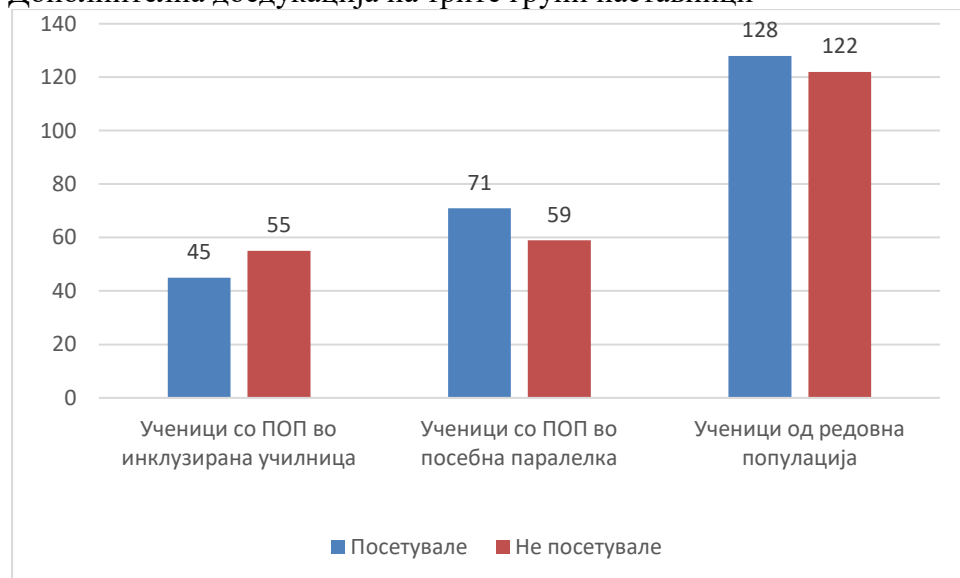


Наставници од сите три групи збирно

Кога станува збор за дополнителната доедукација, доколку ги разгледуваме збирно, половина од наставниците имаат посетувано некој дополнителен курс за следење и оценување на учениците (слика 4).

Слика 5

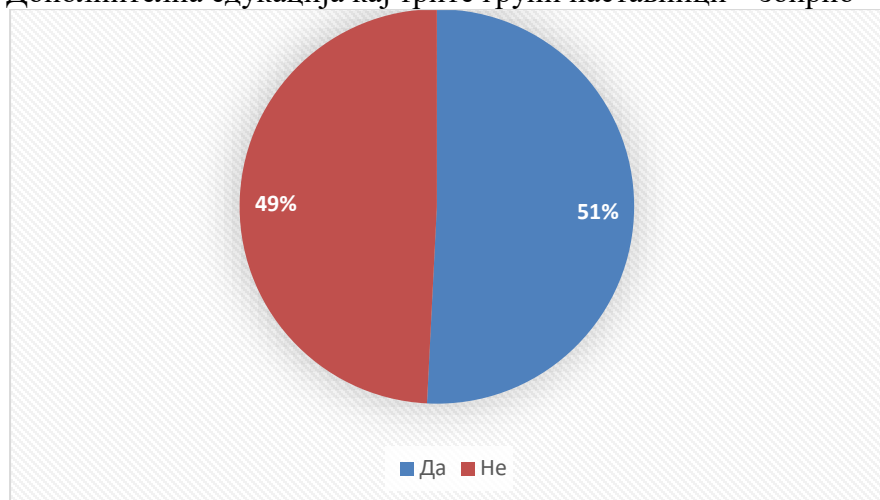
Дополнителна доедукација на трите групи наставници



Од наставниците на учениците со ПОП во инклузивна училница 45 посетувале доедукација, а 55 не посетувале. Од наставниците на учениците со ПОП во посебни паралелки, 71 посетувале, додека 59 не посетувале. Што се однесува до наставниците на редовната популација, 128 посетувале доедукација, додека 122 не посетувале (слика 5).

Слика 6

Дополнителна едукација кај трите групи наставници – збирно



Дистрибуцијата на број на ученици во паралелката

Кога станува збор за бројот на ученици во рамките на одделението имаме различни состојби зависно од тоа за која категорија на наставници се работи. Имено, доколку ги разгледаме одговорите на наставниците од редовна популација ќе видиме дека најголем дел од нив (115) се изјасниле дека во одделението просечно имаат помеѓу 15 до 25 ученика. Нешто помал број наставници (40) се изјасниле дека генерално во едно одделение имаат од 26 до 35 ученика. Најмал дел од наставниците од редовна настава се изјасниле дека во едно одделение имаат помалку од 15 ученика. Доколку пак ги разгледаме одговорите на наставниците кои реализираат настава во инклузивна училница, најголем дел од нив (49) се изјасниле дека имаат помеѓу 15 и 25 ученика, малку помал дел од нив, вкупно 44 се изјасниле дека имаат помалку од 15 ученика во училницата, додека пак 7 од испитуваните наставници се изјасниле дека во својата училница имаат од 26 до 36 ученика. Сосема поинаква слика можеме да видиме кај наставниците од посебните паралелки. Така, во посебните паралелки најбројни се оние наставници кои се изјасниле дека во училницата имаат помалку од 15 ученика, а тоа се 126 наставници. Податок дека во своја училница имаат помеѓу 15 и 25 ученика дале 4 наставника (табела 3).

Табела 3

Број на ученици во паралелка

	Број на ученици			
	Помалку од 15	15-25	26-35	Вкупно
Ученици со ПОП во инклузивна училница	44	49	7	100
Ученици со ПОП во посебна паралелка	126	4	0	130
Ученици од редовна популација	95	115	40	250
Вкупно	265	166	49	480

Број на ученици со ПОП во паралелка

Од друга страна пак, што се однесува до бројот на ученици со ПОП во училницата, 12 од наставниците кои оваа година практикуваат настава во инклузивна училница се изјасниле дека во училницата немаат ученик со ПОП (податоците за начинот на оценување ги дале од искуствата од минатите години). Помалку од 5 имаат 85 наставника, во посебните паралелки наставниците се изјасниле дека помалку од 5 ученика со ПОП имаат 75 од нив, помеѓу 6 до 10 ученика имаат 54 наставника. Наставниците од редовна популација се изјасниле дека 165 од нив немаат ученик со ПОП во одделението, а 2 од нив имаат помеѓу 6 -10 ученика (табела 4).

Табела 4

Број на ученици со ПОП во училница кај трите групи наставници

	Број на ученици со ПОП во паралелката				
	нема	помалку од 5	6-10	Над 11	вкупно
Ученици со ПОП во инклузивна училница	12	85	3	0	100
Ученици со ПОП во посебна паралелка	0	75	54	4	130
Ученици од редовна популација	165	83	2	0	250
Вкупно	177	243	59	1	480

2. Анализа на резултати добиени преку анализа на прашалникот за наставници

дел II

2.1. Фактори што имаат влијание во формирањето на оцените на учениците

- остварувања компарирани со скала на процентуална точност;
- совладани зададените цели на одредена наставна единица;
- академски постигања првенствено не земајќи предвид други фактори;
- ниво на способности на ученикот;
- трудот на ученикот- колку вложува напор за да научи;
- квалитет на завршена домашна задача;
- редовност во извршувањето на домашни задачи;
- степен до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество на истиот;
- вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за граничните случаи;
- подобрени постигнувања во однос на почетокот на годината;
- работни навики и педантност;
- споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во класот;
- споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години;
- споредување со оценките од другите професори;
- проблематично однесување на ученикот.

Во продолжение се дадени аритметичките средини од процените на испитаниците за факторите што влијаат врз оценувањето на учениците, при што, за да добиеме пообјективни податоци, применивме двострана скала во која испитаниците требаше да

дадат процена каква е реалната состојба од една страна и што тие сметаат дека е значајно и потребно, т.е. како би требало да биде.

Испитаниците одговараа на скала од Ликертов тип, при што оцената 1 означува дека воопшто не се согласуваат со тврдењето, а оцената 5 значи дека во целост се согласуваат со тврдењето.

Одговори базирани на реалната практика

Од вкупните одговори, можеме да забележиме дека **фактор што најмногу придонесува** во формирањето на оцените во реалната практика е трудот на ученикот – колку тој вложува напор за да научи ($M=3.52$).

Фактор што најмалку придонесува за оцената во реалната практика е споредувањето со оценките од другите професори ($M=2.47$) (табела 5).

Мораме да споменеме дека исто така високо котира и факторот *вложен труд, подобрување, однесување* ($M=3.53$) што наставниците го земаат предвид во процесот на оценување на учениците. Но, фактор што се појавува помеѓу поретко споменуваните е и *споредување со постигнувањето на ученици од претходните години* ($M=2.88$).

Табела 5

Аритметички средини на прашалникот за трите групи наставници – фактори што имаат влијание во формирањето на оцените.

А. Фактори што имаат влијание во формирањето на оцените			M	t	Sig
1.	Остварувања компарирани со скала на процентуална точност (на пр. 85%=4)	во реална практика	2.96	31,12	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.53		
2.	Совладани зададените цели на одредена наставна единица	во реална практика	3.20	37,00	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.64		
3.	Академски постигања првенствено не земајќи предвид други фактори	во реална практика	2.98	38,09	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.46		
4.	Ниво на способности на ученикот	во реална практика	3.43	31,09	0.00
		сметам дека е значајно и потребно	3.86		
5.	Трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи	во реална практика	3.52	36,00	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	4.01		
6.	Квалитет на завршена домашна задача	во реална практика	3.21	32,87	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.80		
7.	Редовност во извршување на домашни задачи	во реална практика	3.33	29,28	0.00
		сметам дека е значајно и потребно	3.88		
8.	Степен до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество во истиот	во реална практика	3.47	28,78	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.97		
9.	Вложен труд, подобрување, однесување и други не мерливи индикатори за гранични случаи.	во реална практика	3.53	27,87	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	4.05		
10.	Подобрени постигнувања во однос на почетокот на годината	во реална практика	3.51	34,65	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.97		
11.	Работни навики и педантност	во реална практика	3.40	29,34	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.96		
12.	Споредување на постигнување на	во реална практика	2.92	2,47	0,09

	ученици со постигнување на други ученици во класот	сметам дека е значајно и потребно	2.98		
13.	Споредување на постигнување на ученици со ученици од претходните години	во реална практика	2.72	2,75	0,07
		сметам дека е значајно и потребно	2.88		
14.	Споредување со оценки од други професори	во реална практика	2.47	2,98	0,08
		сметам дека е значајно и потребно	2.36		
15.	Проблематично однесување на ученикот	во реална практика	2.84	1,56	0,17
		сметам дека е значајно и потребно	2.90		

Одговори базирани на тоа како наставниците сметаат дека е значајно и потребно

Од вкупните одговори, можеме да забележиме дека **фактор што најмногу придонесува** во формирањето на оценките во однос на тоа како наставниците сметаат дека би требало да биде, т.е. сметаат дека е значајно и потребно е *вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за граничните случаи* ($M = 4.05$).

Фактор што најмалку придонесува во формирањето на оценките во однос на тоа како наставниците сметаат дека би требало да биде, т.е. сметаат дека е значајно и потребно е *споредување со оценките од другите професори* ($M = 2.36$) (табела 5).

Вреди да се спомене дека не постои дискрепанца (разлика) помеѓу реалните и очекуваните аритметички средини кај следните тврдења:

Споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во класот
Споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години
Споредување со оценките од други професори
Проблематично однесување на ученикот

2.2. Видови на проценка на знаењето што ја користат наставниците во реалната практика

- инструменти за проценка дизајнирани од самите наставници;
- квизови на знаење;
- објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори);
- есејски прашања;
- проценка на постигнувања на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на наставникот во врска со писмен или устен одговор);
- индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот;
- главни (завршни) тестови;
- групно/тимски завршени задачи (проекти) од страна на учениците;
- инструменти за проценка обезбедени од страна на некој друг (инструкциски водичи, прирачници);
- усна презентација.

Кога станува збор за **видовите на проценка** што наставниците ја користат во реалната практика, **најмногу** придонесува инструментот за проценка дизајниран од самите наставници ($M=3,51$).

Видови на проценка што наставниците **најмалку** ја користат во реалната практика се прашањата во вид на есеј ($M=2,50$) (табела 8).

Помеѓу најчесто употребуваните исто така спаѓа и *објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)* ($M=3,42$), додека помеѓу поретко употребуваните често се споменуваат *квизовите на знаење* ($M=2,04$).

Од особена важност е на каков начин се оценува. Од големо значење е да ги препознаваме, да се едуцираме за нив и правилно да ги аплицираме формите и видовите на проценка при што краен резултат е оценката. Во тесна корелација се наоѓаат оценувањето и успехот на ученикот што подоцна во живот носи свои импликации.

Правени се многубројни истражувања што ја потврдуваат таа врска, како на пример, Bonesrønning (2004) кој во својот труд емпириски ја истражувал врската помеѓу оценувањето на наставникот и успехот на ученикот. Хипотезата е дека наставниците можат да манипулираат со напорите на учениците, а со тоа и со успехот на учениците, избирајќи соодветни практики за оценување. Моделот за оценување е аналоген на моделот на понуда на работна сила, каде што наставниците можат да ги постават маргиналните граници на достигнувањата или да го одредат нивото на оценката што е независно од реалното достигнување. Емпириската анализа покажува дека разликите во оценувањето во едно училиште во Норвешка се поставени на таков начин што учениците кои се изложени натешко оценување имаат значително подобри резултати од другите ученици (Bonesrønning, 2004).

Табела 6

Аритметички средини на прашалникот за вработени на трите групи наставници – видови на проценка која ја користат наставниците

Видови на проценка која се користи				M	t	Sig
16.	Инструмент за проценка дизајниран исклучиво од Вас самите	во реална практика	3.51	17,83	0,00	
		сметам дека е значајно и потребно	3.86			
17.	Квизови на знаење	во реална практика	2.94	28,01	0,00	
		сметам дека е значајно и потребно	3.44			
18.	Објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)	во реална практика	3.42	23,92	0,00	
		сметам дека е значајно и потребно	3.79			
19.	Прашања од видот на есеј	во реална практика	2.50	24,62	0,00	
		сметам дека е значајно и потребно	3.00			
20.	Проценка на постигнувања на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на	во реална практика	3.33	23,09	0,00	
		сметам дека е значајно и потребно	3.71			

	наставникот во врска со писмен или устен одговор)				
21.	Индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот	во реална практика	3.27	19,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.83		
22.	Главни (завршни) тестови	во реална практика	3.22	28,93	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.61		
23.	Групно/тимски завршени задачи (проекти) од страна на ученици.	во реална практика	3.21	19,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.62		
24.	Инструменти за проценка обезбедени од стана на некој друг (инструкциски водичи, прирачници)	во реална практика	2.92	25,65	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.38		
25.	Усна презентација	во реална практика	3.32	25,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.80		

Кога станува збор за **видовите на проценка** што наставниците сметаат дека најмногу е значајна и потребна, т.е. така би требало да биде е инструментот за проценка дизајниран од самите наставници ($M = 3,86$).

Видови на проценка што наставниците сметаат дека најмалку се значајни и потребни се прашањата во вид на есеј ($M = 3.00$) (табела 6).

2.3. Инструменти за проценка што го мерат когнитивното ниво на постигнувања

- инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот;
- инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил;
- инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот;
- инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот.

Кога станува збор за **когнитивното ниво** на постигнување во реалната практика, наставниците сметаат дека **најчесто** и најдобро истото се мери преку тоа колку ученикот го применува она што го научил ($M=3,40$).

Воедно инструменти што во реалната практика **најмалку** се употребуваат, а го мерат когнитивното ниво на знаењето на ученикот се инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот ($M=3,27$) (табела бр. 7).

Табела 7

Аритметички средини на прашалникот за вработени на трите групи наставници – проценка на когнитивно ниво на постигнувања

С. Проценка на когнитивно ниво на постигнувања			M	t	Sig
26.	Инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот	во реална практика	3.350	26,91	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.82		
27.	Инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил	во реална практика	3.40	16,39	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.94		
28.	Инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот	во реална практика	3.27	18,96	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.86		
29.	Инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот	во реална практика	3.36	19,01	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.92		

Одговори базирани на тоа како наставниците сметаат дека е значајно и потребно

Кога станува збор за **когнитивното ниво** на постигнување, како наставниците сметаат дека би требало да биде, т.е. **најчесто** сметаат дека е значајно и потребно, истото најдобро се мери преку тоа колку ученикот го применува она што го научил ($M=3,94$).

Воедно, инструменти за кои наставниците сметаат дека најмалку се употребуваат и сметаат дека се значајни и потребни, а го мерат когнитивното ниво на знаењето на ученикот се *инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот* ($M = 3,82$) (табела 7).

3. Анализа на резултатите од прашалникот за наставници – отворен тип на прашања

дел III

Во третиот дел од прашалникот, испитаниците од сите три групи наставници, т.е. наставници на ученици од редовна популација, наставници на ученици во инклузивна училница, како и наставници на ученици со ПОП во посебните одделенија, одговараа на 9 прашања од отворен тип.

Тие одговори дескриптивно се опишани во продолжение, при што се прикажани одговорите на секое прашање поединечно.

1. а) Според Вас во овој момент кои се најпозитивните аспекти од Вашата практика за проценка и оценување на учениците?

Наставниците на учениците од **редовната популација** најчесто како позитивен аспект ја сметаат активноста на часот, заинтересираноста за материјата што се обработува. Воедно, може да се каже дека целиот процес е присутно и учење низ разговор како еден од позитивните аспекти. Од друга страна, како нешто што е забележливо е појавата на постојано следење на знаењето на учениците, како и неопходноста од изработка на самостојни чек-листи коишто пак од своја страна, како што забележуваат наставниците, низ годините на пракса даваат добри резултати.

Одреден дел од наставниците посочуваат дека бројното оценување би го ставиле на прво место за разлика од описното, додека други пак сметаат дека оценувањето на учениците претставува добар фидбек за учениците, при што самите се во можност да согледаат на кое ниво се наоѓа совладувањето на знаењето од нивна страна. Од друга гледна точка, тоа позитивно влијае врз целиот процес на совладување на зададената

материја. Еден дел од наставниците за позитивен аспект во процесот на оценување ја издвојуваат потребата од индивидуална работа со учениците зарадисогледување на конкретните потреби на секој ученик поединечно. Исто така, дел од наставниците сметат дека со процесот на проценка и оценување на учениците позитивно се влијае на зголемувањето на уредноста при извршувањето на работните задачи, како и подигањето на нивото на работните навики.

Што се однесува пак до наставниците на учениците со ПОП кои се **вклучени** во редовно образование, голем дел од нив сметаат дека како позитивен аспект од процесот на оценување може да се наведе изготвувањето на инструменти што се прилагодени и дизајнирани од страна на наставникот. Како позитивен аспект го наведуваат и развивањето на индивидуалноста од страна на учениците, како и согледувањето на целокупното знаење од страна на наставниците.

Некои од нив посочуваат дека со примена на практиките на следење и оценување ги поттикнуваат и мотивираат учениците да го употребуваат своето знаење во конкретни ситуации. Други пак сметаат дека се зголемува обемот на индивидуална работа со учениците што му овозможува една добра можност на секој ученик поединечно да го покаже онаа што го научил.

Најголемиот дел од наставниците се согласуваат дека индивидуалниот пристап кај учениците со ПОП дава најдобри резултати. Помеѓу одговорите се присутни и ставови дека работата со парови или групи во самиот процес на оценување може да биде од голема корист. Наставниците од оваа група го сметаат за предност описното оценување со примена на повеќе инструменти. Најголемиот дел од нив се согласуваат во ставот дека соработката и прифаќањето од страна на соучениците и наставниците што се однесува до учениците со ПОП како еден од аспектите присутни во инклузивна училница, се подобруваат и се подигаат на повисоко ниво.

Што се однесува пак до наставниците кои работат со ученици со ПОП во **посебните паралелки**, тие имаат малку поинакви ставови. На пример, некои од нив сметаат дека за да се формираат оцените, мора да се земат предвид поинакви критериуми од

вообичаеното. Тоа всушност би можело да биде оценување според редовноста, оценување според трудољубивоста, како и вниманието од страна на ученикот на самиот час.

Секако, повеќето од наставниците на оваа популација даваат предност на описното оценување за разлика од бројното. Исто така, голем дел од наставниците посочуваат дека од голема полза се листите за проценка на знаењето изработени од страна на самиот наставник, а прилагодени за секој ученик поединечно. Голема важност се дава на употребата на ИОП во самиот процес на проценка на знаењето и оценувањето. Некои од нив ја посочуваат опсервацијата на часот како есенцијална во проценката и индивидуалната работа со учениците затоа што секој од нив, освен што има поинакви потреби, исто така поседува различни потенцијали штотрeba навремено и правилно да се проценат и насочат.

Наставниците го сметаат објективното оценување, согласно со индивидуалните способности на ученикот, како позитивен аспект од оценувачките и проценувачките практики на учениците со ПОП во посебни паралелки.

1. б) На што гледате како на проблем или грижа (доколку е така)?

Одговорите на сите три групи наставници се разликуваат.

Најголем дел од наставниците на учениците од **редовната популација** како проблем или грижа во процесот на оценување истакнуваат дека е немањето работни навики и незаинтересираноста од страна на учениците. Поголемиот дел од наставниците кои предаваат на ученици од редовната популација посочуваат дека за нив лично описното оценување не е добра опција.

Воедно, наставниците посочуваат дека не постојат доволен број обуки и прирачници што би го поддржале процесот на проценка и оценување на учениците. Сите се согласуваат дека е застапена преобемна и преголема административна работа што го преокупира времето на наставникот.

Од страна на учениците забележуваат дека не постои континуираност во учењето што на крај резултира со пониски оценки. При самооценување, забележлива е појавата дека

учениците имаат интенција да не се самооценуваат реално и за малку вложен труд и покажано знаење бараат нереално високи оценки. Одреден број наставници ја споделуваат својата опсервација и грижа дека постои голема индиферентност од страна на учениците што се однесува до оценувањето. Воедно, некои од наставниците забележуваат слична појава и кај родителите, при што наведуваат дека не постои доволна комуникација со родителите.

Наставниците на учениците со ПОП кои практикуваат настава во **инклузивна училишница** како проблем во процесот на процена и оценување пријавуваат дека постои недоволна заинтересираност за наставната содржина и мотивираност од страна на учениците. Посочуваат и дека е забележлива појавата на стрес од страна на учениците при писмена проверка на знаењето што веројатно се должи на несигурноста во квалитетот на своето знаење. Некои од нив забележуваат дека проблем би можело да биде и слабата комуникација и активност од страна на учениците.

Не е за потценување појавата на реакции од страна на соучениците за тоа што оценката на ученикот со ПОП споредена со знаењето на другите ученици не е на адекватно ниво. Таа појава создава револт кај одреден број соученици.

Споредувањето на оцените со оцените на други ученици од редовната популација се појавува и кај дел од самите наставници што исто така може да претставува проблем во процесот на оценување. Голем дел од наставниците сметаат дека е несоодветно на крајот на учебната година да постои исто свидетелство за сите ученици. Фактот дека преку цела година своите оценки ги базираат по основа на целите и задачите наведени во ИОП, додека свидетелството на крајот на учебната година не го содржи тој податок и го сметаат за некоректно.

И во ова прилика посочуваат дека не поседуваат доволна обука за работа и оценување и проценка на ученици со ПОП.

Одреден дел од наставниците како проблем повторно ја посочуваат испоредивната перцепција недоволната ангажираност од страна на родителите за самиот напредок на учениците, што од друга страна остварува негативно влијание врз напредокот

на истите. Други пак како проблем го посочуваат непостоењето на изедначени стандарди при оценувањето.

Запрашани што би истакнале како проблем (доколку е така) при оценувањето на учениците, најголем дел од наставниците од посебните паралелки пријавуваат потешкотии при бројното оценување. Сметаат дека во посебните паралелки, без разлика за кој воспитно-образовен период се работи, описното оценување на учениците со ПОП треба да заземе приоритетно место за сметка на бројното оценување.

Исто така како проблем, наставниците посочуваат дека се среќаваат со појава на сè поголем број ученици со ПОП кај кои е забележано непостоење на говор, а воедно и недоволно развиени хигиенски навики. Таквата многу сложена категоризација на учениците го отежнува процесот на образование и спроведување на воспитно-образовната програма којашто од своја страна е тесно поврзана со наставните програми коишто е неопходно да бидат совладани и почитувани.

Исто така како проблем, некои од наставниците посочуваат дека се јавува непостоењето на постојаност или трајност во знаењето од страна на учениците од оваа категорија, што само по себе го отежнува процесот на проценка и оценување на истите. Воедно, поголемиот дел од наставниците се согласуваат дека бројката како оцена не е показател на знаењето и можеби е подобро да се врши проценка на тоа колку ученикот го применува во секојдневната практика тоа што го совладал и колку има корист од совладаното знаење.

2. До кој степен користите проценка од страна на врсниците (соученици) или самопроценка на ученикот (или некој друг вид на инструмент на проценка што не е споменат во ова истражување) како дел од процесот на оценување на постигнувањата на учениците?

На оваа прашање што исто така е од отворен тип добивме широка палета одговори.

Најголем дел од наставниците на учениците од **редовната популација** истакнуваат дека ги вклучуваат учениците во процесот на самопроценка и самооценување на знаењето, при што истите добиваат искуство на кој начин правилно да се оценат и да си го проверат знаењето. Некои од наставниците потенцираат дека самооценувањето на поголема возраст на учениците од 9 или 10 години или пак повозрасни, е застапено скоро секојдневно, за разлика од раната возраст на учениците каде што е застапено поретко од причина што сметаат дека учениците на мала возраст не се доволно запознаени и обучени во процесот на оценување и проценка на знаењето. Постои одреден број наставници кои изјавуваат дека многу ретко користат самопроценка во оценувањето од страна на учениците, додека еденмал дел наставници воопшто не користат самопроценка на знаењето во својата работа од страна на учениците.

Наставниците на учениците со ПОП кои изведуваат настава во **инклузивна училница** сметаат дека учениците се активни партнери во процесот на оценување. Воедно пријавуваат дека самопроценката и самооценувањето го користат во голема мера при формативното оценување, при што се почитува реалното мислење на соучениците.

Додека еден дел од наставниците пријавуваат дека многу често ја користат самопроценката во процесот на оценување, одреден дел од наставниците во инклузивна училница сметаат дека за такво нешто не постои потреба, а воедно и услови и изјавуваат дека самопроценка користат во многу ретки случаи. Мал дел од наставниците воопшто не користат самопроценка од страна на учениците.

Што се однесува до наставниците кои работат со ученици со ПОП во **посебните паралелки**, ставовите околу *тоа до кој степен користат проценка од страна на врсниците (соученици) или самопроценка на ученикот (или некој друг вид на инструмент на проценка што не е споменат во ова истражување)* како дел од процесот на оценување на постигнувањата на учениците, нивните ставови се разликуваат.

Најголем дел од наставниците сметаат дека за да се спроведе самооценување и самопроценка од страна на учениците со ПОП во училницата како дел од процесот на оценување не е изводливо. Причина за таквото гледиште ја оправдуваат со тоа што не постојат адекватни услови бидејќи во најголем дел од случаите состојбата на учениците не

го дозволува тоа. Сепак, одреден дел од наставниците пријавуваат дека користат самопроценка од страна на учениците зависно од состојбата на ученикот. Наставниците генерално го доживуваат самооценувањето кое би се спровело во посебните паралелки како нереално и неизводливо, но посочуваат дека таквата можност не ја исклучуваат и дека сèзависи од околностите во дадена училница. Мал дел од наставниците се со став дека не постои потреба од самооценување од страна на учениците.

Brookhart, Andolona, Zuza et al (2004) спровеле истражување за самоевалуација на ученици. Во истражувањето учество зеле 41 ученик во две паралелки од трето одделение, вклучително и ученици со ПОП. Проектот за истражување, како и активностите во него, биле спроведени од страна на двајца универзитетски професори, тројца наставници и тројца наставници - студенти. Проектот „Минутна математика“ ги вклучил учениците со предвидување и графички приказ на резултатите од неделен тест за операцијата множење 0–9. Учениците исто така давале извештај за својот напредок во процесот на учење и стратегија за решавање на математички проблеми.

Самооценувањето на учениците било успешно затоа што една обична задача на меморирање на табели ја претворило во своевидно поосмислено доживување за секој од нив поединечно, со тоа што им овозможило да си направат мониторинг на самите себе во врска со едно математичко искуство.

3. Дали имате некој коментар или сугестија?

На прашањето бр. 3 добивме одредени сугестии, па така наставниците кои предаваат во **редовна популација** го посочија следново:

- ✓ описното оценување да се стави вон употреба на сметка со бројното оценување;
- ✓ да се обезбедат адекватни и подобри услови за работа со деца со ПОП;
- ✓ во воспитно-образовниот процес во секое училиште да бидат вклучени стручни соработници како специјален едукатор и рехабилитатор и логопед;
- ✓ да се зголеми обемот и квалитетот на обуки за следење, бележење и напредок на учениците;

- ✓ во редовното образование да бидат застапени повеќе обуки што го појаснуваат инклузивниот процес;
- ✓ постои потреба ИОП да биде изготвуван од страна на стручно лице.

Наставниците на учениците со ПОП во **инклузивна училница** ги дадоа следните видувања:

- ✓ постои неопходност од дополнителни обуки за работа со ученици со попреченост;
- ✓ постои потреба од дополнителни обуки за оценувачките и проценувачките практики;
- ✓ бројот на ученици во паралелка со ученици со ПОП во редовното образование да не биде поголем од 10;
- ✓ да е присутен поголем мониторинг од страна на стручните служби во училница со ученици со ПОП кои се вклучени во редовно образование.

Наставниците пак на ученици со ПОП во **посебните паралелки** ги дадоа следниве сугестии:

- ✓ да се воведе описно оценување кај сите ученици од трите нивоа;
- ✓ учениците воопшто да не се оценуваат.
- ✓ соработката со стручните служби во училиштата да се подигне на повисоко ниво

4. Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со ПОП?

На прашањето бр. 4, при што наставниците беа запрашани дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со ПОП, од третиот дел на прашалникот за наставници ги добивме следните одговори:

Најголем дел од наставниците на учениците од редовната популација изјавија дека не се запознаени доволно со целите и карактеристиките на ИОП. Сепак, одреден дел се изјаснија дека поседуваат основни познавања на таа тематика, но сметат дека дополнителни обуки би биле од полза. Мал дел од наставниците се изјаснија дека воопшто немаат познавање со целите и карактеристиките на ИОП.

Што се однесува до наставниците на учениците со ПОП во **инклузивна училница**, голем дел од нив сметаат дека им е потребна поголема помош од страна на стручни лица во самото изготвување на ИОП, при што сметаат дека имаат делумно познавање од неговите цели и карактеристики. Некои од нив сметаат дека треба да постои унифициран ИОП по кој тие би се раководеле.

Кај наставниците на учениците со ПОП кои предаваат **во посебните** паралелки, доминира ставот дека целосно се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП. Во нивното изготвување не наидуваат на проблем и сметаат дека ИОП игра голема улога во работата со деца со ПОП во самиот процес на проценка и оцена на учениците.

Важноста на индивидуалниот образовен план е голема што се однесува до самите ученици со посебни образовни потреби. Оттука произлегува и барањето наставниците целосно да се запознаени со неговата улога, начинот на изготвување и примената. Во своето истражување Musyoka и Clark (2017) образложуваат дека целта на индивидуалниот образовен план (ИОП) е да се осигури дека децата со попреченост остваруваат успех во училиштето во кое посетуваат настава. Нивното истражување се фокусира на испитувањето на ставовите на наставниците околу тоа кои се најважните цели на ИОП. При изготвувањето на ИОП за своите глуви ученици, наставниците биле запрашани кои услуги ги добиваат учениците. Главна цел на истражувањето била да се идентификуваат најраспространетите цели на ИОП што ги водат програмите за рано образование и да се утврди дали обезбедените услуги од страна на самото училиште се соодветни за решавање на најкритичните потреби на учениците. Во истражувањето биле вклучени 118 млади глуви деца, на возраст од 3 до 5 години. Резултатите откриле дека целите на ИОП се фокусираат на три главни области: 1) подобрување на подготвеноста на училиштето;

- 2) подобрување на комуникацијата (и комуникација со знаци и говорна комуникација); и
- 3) подобрување на предакадемските перформанси во насочени области.

5. Според Вас, колкава е важноста на ИОП кога се во прашање ученици со ПОП?

На прашањето колкава е важноста на ИОП кога се во прашање ученици со ПОП, наставниците кои предаваат на ученици од **редовна** популација во најголем дел сметаат дека важноста на ИОП е голема, но исто така од голема важност е и дали истиот ќе биде правилно изготвен. Од таа причина, наставниците сметаат дека им е неопходна дополнителна помош од страна на стручни лица.

Ставот на наставниците за ИОП се води од мислата дека ИОП остварува огромно влијание врз напредокот на ученикот доколку правилно се применува.

Помал дел од наставниците сметаат дека постоењето на ИОП за самите ученици не е со толку големо влијание.

Кога беа запрашани за важноста на ИОП за учениците со ПОП, наставниците на учениците со ПОП кои изведуваат настава **во инклузивна** училница се произнесоа со следниве ставови:

- ✓ важноста на ИОП е многу голема бидејќи на учениците со ПОП им овозможува да постигнат повисоки резултати во напредокот во повеќе области;
- ✓ ИОП е неопходна алатка со која се овозможува дополнителна поддршка во образованието и воспитанието на ученици со ПОП.

Што се однесува на наставниците кои предаваат на ученици со ПОП во **посебни паралелки**, на прашањето за важноста на ИОП за самите ученици, тие сметат дека:

- ✓ ИОП е неопходен за учениците со посебни образовни потреби доколку сакаме да им овозможиме до максимум да ги развијат своите потенцијали;
- ✓ ИОП е значаен бидејќи се тргнува од можностите и потребите на секој ученик поединечно;

- ✓ голема е важноста на ИОП доколку се наоѓаме во хетерогена средина со ученици со различни карактеристики.

6. Дали сметате дека сте доволно обучени за изготвување на ИОП?

На прашањето што налага да се изјаснат околу својата обученост за изготвување на ИОП, наставниците одговараа согласно својата професионална ориентација.

Најголемиот дел од наставниците на учениците од редовната популација сметаат дека не се доволно обучени. Одреден дел сметаат дека се делумно обучени за изготвување на ИОП, но сепак изјавуваат дека за целото време на својот професионален ангажман немале можност да присуствуваат на обука за изготвување на ИОП организирана од страна на МОН или пак БРО.

Со сличен став се и наставниците на учениците со ПОП кои изведуваат настава во **инклузивна** училница. Постои постојана потреба од дополнителна обука за работа со оваа категорија ученици и самите не се чувствуваат доволно спремни и обучени за изготвување на ИОП којшто претставува неопходна алатка како за наставниците, така и за учениците, доколку сакаме успешен воспитно-образовен процес.

За разлика од досега наведените групи наставници (редовна популација и инклучирани ученици), наставниците на учениците со ПОП во **посебните паралелки** се чувствуваат доволно подготвени и обучени за да изготват и да имплементираат индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Дотолку повеќе, поголемиот дел од нив сметат дека секој наставник кој работи со ученици со ПОП во какво било опкружување, дали е тоа инклузивна училница или пак посебна паралелка, е неопходно да се чувствува доволно обучен во процесот на изработката на ИОП за некој ученик. Но сепак, еден мал дел од оваа група наставници сметаат дека дополнителната обука би им била од голема полза и дека не се чувствуваат подготвени во вистинска смисла на зборот.

7. Дали при изготвување на ИОП се консултирате со други стручни лица кои се вклучени во процесот на едукација на ученикот со ПОП?

На прашањето од отворен тип што бара од наставниците да се произнесат дали се консултираат со други стручни лица кои се вклучени во процесот на едукација на ученикот со ПОП, добивме различни одговори.

Наставниците на учениците од редовната популација сметаат дека изготвувањето на ИОП на ученици со попреченост треба да е ексклузивна задача на дефектологот и останатиот тим на стручната служба. Најголемиот дел од наставниците сметаат дека ИОП треба да се изготвува само од стручни лица и како готов производ да му се предаде на наставникот кој треба да го имплементира.

За разлика од таквите ставови, наставниците пак на учениците со ПОП во **инклузивна** училница говорат дека сами го изготвуваат ИОП, но во меѓувреме е од полза да се консултираат со стручната служба, особено дефектологот.

Што се однесува пак до наставниците од **посебни** паралелки, тие изјавуваат дека самостојно го изготвуваат ИОП и дека само доколку имаат некоја дилема повремено секонсултираат со останатите колеги дефектолози или пак со членовите на стручната служба во училиштето.

8. Дали при изготвување на ИОП се консултирате со родителите на ученикот со ПОП?

Запрашани дали при изготвување на ИОП се консултираат со родителите на ученикот со ПОП, наставниците одговараа најразлично, согласно со своите искуства и убедувања.

Наставниците на учениците од редовната популација нагласуваат дека не поседуваат доволно искуство со такви ситуации, но дека соработката со родителите е од големо значење доколку сакаме ученикот да напредува. Воедно, повикувајќи се на искуствата од минатите години, некои од наставниците посочуваат дека ги известувале родителите на крајот откако би го изготвиле ИОП за да дадат своја сугестија или пак коментар, а сè со цел ИОП да биде изготвен по мерка на ученикот. Мал дел од

наставниците признаваат дека се консултирале исклучиво со дефектолог и дека родителите не биле вклучени во самиот процес.

Што се однесува до наставниците на учениците со ПОП во **инклузивна** училница, тие пак сметаат дека родителот е многу важен фактор во целиот процес и претставува дел од постапката. Вклучувајќи ги родителите, тие сугерираат дека постои неопходност да им се презентира и да им се објасни на родителите наставната програма за да во целост го сфатат и разберат обемот и целта на ИОП.

Некои од наставниците сепак признаваат дека ретко се консултираат со родителите, додека одреден дел од нив посочуваат дека воопшто не се консултираат.

За разлика од нив, сепак наставниците од **посебни паралелки** сметаат дека е неопходна и задолжителна консултација со родителот на ученикот доколку сакаме да биде рамноправен партнер во самиот воспитно-образовен процес.

За важноста на вклученоста на родителите во воспитно-образовниот процес се правени многубројни истражувања. Едно од нив е истражувањето на Tucker и Schwartz (2013) во кое истражувајќи ги перцепциите од страна на родителите во врска со соработката помеѓу нив и вработените во училиштето, дошле до одредени сознанија што даваат идни насоки на што треба да се фокусираме за да ја подобриме таа комуникација. И родителите и училишните професионалци (на пример, наставници, администратори, сродни даватели на услуги) се заинтересирани страни во процесот на имплементирање на индивидуалниот образовен план. И покрај фактот дека вклучувањето на родителите како полноправни членови во процесот е наложено од Законот за образование на лица со попреченост, родителите продолжувале да пријавуваат дека наидуваат на пречки при нивните заложби правично да земат учество во целиот процес. За да се испитаат бариерите и тешкотиите што го отежнуваат полноправното членство во тимот, се спровела студија со помош на родители на ученици со аутистичен спектар (АСД) ($n = 135$). Целта на истражувањето била да се истражат перцепциите за соработката од страна на родителите. Тука спаѓаат можностите за обезбедување придонес, тешкотиите во комуникацијата со училишните тимови и негативните сфаќања за училишните професионалци. Улогата на училишните администратори идентификувани како олеснувачи на соработката

вклучувале присуство на состаноците на ИОП, брз одговор на телефонските повици и помош при стекнувањето ресурси. Родителите пријавиле ниско ниво на перципирано знаење од страна на вработените на училиштето во врска со аутистичниот спектар. Квантитативните наоди од овој примерок од истражувањето покажуваат дека голем број родители на деца со АСД пријавиле дека доживеале тешкотии и/или не биле вклучени во процесот на соработка на специјалното образование.

9. Дали при оценување на учениците со ПОП, оценките ги базирате согласно целите и задачите од наставниот план и програма или согласно целите и задачите на ИОП?

Последното прашање што е од отворен тип се однесува на тоа дали при оценување на учениците со ПОП оцените на учениците, наставниците ги базираат согласно целите и задачите од наставниот план и програма или согласно целите и задачите на ИОП. Прашањето привлекува внимание, а добивме различна палета одговори.

Размислувањата кај наставниците од **редовна** популација се поделени. Еден дел од нив сметаат дека оцените кај учениците со ПОП треба да се во согласност со ИОП по кој учелецела година и совладувале зададени цели. Други пак сметаат дека оцените треба да се базираат исклучиво на целите и задачите на наставниот план и програма, без разлика што ученикот со ПОП не ја совладувал програмата во целост. Својот став по тоа прашање го засноваат на фактот што не постои поинаку структурирано свидетелство кое би посочувало дека конкретните оценки се според целите и задачите на ИОП. Разликата во целите и задачите што се појавува е резултат на заложбите на наставникот да му овозможи на ученикот со ПОП да ја следи и совлада програмата зададена во согласниот со своите можности. Од таа причина се стекнува впечаток дека оцените не се „реални“ и не го отсликуваат реалното знаење споредено со соучениците од редовната популација.

Со многу слични ставови се и наставниците од **инклузивни** училници. Тие посочуваат дека наидуваат на голем проблем и реакција од страна на соучениците затоа што споредено помеѓу самите ученици имаат можност да забележат поинакво ниво на знаење за разлика од учениците со попреченост. Голем дел од овие наставници сепак

сметаат дека правилно е оценувањето на учениците со ПОП да се врши согласно целите и задачите на ИОП. Тоа е крајно коректно во однос на самите ученици со попреченост и се појавува проблем доколку го оценувале ученикот цела година по еден критериум, а на крајот му се одзема тоа право. Таквата појава делува фрустрирачки на учениците и ги демотивира во нивниот напредок.

Од друга страна, наставниците сепак посочуваат дека не се чувствуваат пријатно кога се наоѓаат во ситуација да се справуваат со негативните реакции од страна на соучениците кои пак сметаат дека тие се лишени од поголема оценка за сметка на нивните соученици со ПОП. Веројатно од таа причина мал дел од наставниците се изјаснуваат дека оцените ги базираат според целите и задачите на наставниот план и програма.

Од друга страна пак, наставниците од **посебни паралелки** се скоро едногласни во ставот дека оценувањето на учениците со ПОП треба исклучиво да се базира според ИОП затоа што целите и задачите од наставниот план и програма не се соодветни за категоријата ученици со кои секојдневно се среќаваат во училницата.

4. Анализа на резултатите добиени по пат на анкета на родителите

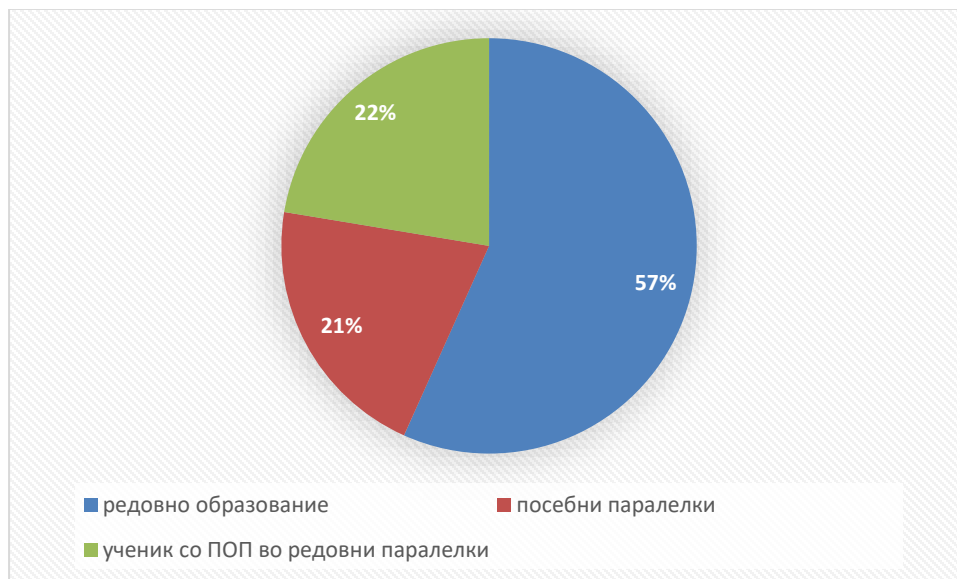
Следната група податоци се однесуваат на податоците **добиени од страна на родителите**.

Структура на примерокот родители според група на ученици- посебни паралелки, инклузивна училница, редовно образование

Во рамките на ова истражување беа вклучени 335 родители и тоа 190 или 57 % како контролна група, 70 или 21 % родители на деца кои учат во посебни паралелки и 75 или 22% родители на ученици со ПОП во редовни паралелки (слика 7).

Слика 7

Структура на примерокот родители според групата ученици.



Воспитно-образовен период на учениците

Во однос на тоа кој воспитно-образовен период посетуваат учениците, може да забележиме дека постои рамномерно распоредување во трите групи (табела 8).

Табела 8

Воспитен период на учениците.

вид на образование	образовен период	фреквенција	процент
редовно образование	прв воспитно-образовен период	66	34,7
	втор воспитно-образовен период	64	33,7
	трет воспитно-образовен период	60	31,6
	вкупно	190	100,0
посебни паралелки	прв воспитно-образовен период	22	31,4

	втор период	воспитно-образовен	23	32,9
	трет период	воспитно-образовен	25	35,7
	вкупно		70	100,0
ученик со ПОП во редовни паралелки	прв период	воспитно-образовен	24	32,0
	втор период	воспитно-образовен	27	36,0
	трет период	воспитно-образовен	24	32,0
	вкупно		75	100,0

1. Дали сметате дека училиштето во кое учи Вашето дете е доволно добра средина за остварување на неговите потенцијали?

Во табела 9, каде што се прикажува перцепцијата од страна на родителите околу прашањето дали сметаат дека училиштето во кое учи нивното дете е доволно добра средина за остварување на неговите потенцијали, најдовме на различни одговори зависно во која група спаѓаат родителите.

Согласно со понудените одговори, најголем број од родителите на учениците од **редовно образование** и тоа вкупно 143 (75,3 %), сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете е добра за остварување на неговите потенцијали. Сосема мал број, т.е. 8 од нив или 4,2 % сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете не е добра за него, а 39 родители или 20,5 % сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете, т.е. редовното училиште е делумно добра средина за него.

Најголем број од родителите на учениците во **посебни паралелки**, 40 (50,7 %), сметаат дека средината во која нивното дете ги остварува своите потенцијали е токму тука каде и што се наоѓа, во посебните паралелки. Нивното мислење не го делат 2 (2,9%) родители од вкупниот број родители кои пак сметаат дека средината во која учи нивното дете не е адекватна и не му овозможува да се развие во целост. Со мислење дека средината делумно е задоволителна се 28 од родителите или во проценти, 40 % од вкупниот број.

Поголем процент на задоволни родители имаме и кај учениците со ПОП вклучени во **инклузивните паралелки**, па така 48 од родителите или 64% сметаат дека средината во која учи нивното дете, т.е. редовното образование е добра за него, помал дел од родителите и тоа 21 (28%) сметаат дека училиштето во кое учи нивното дете е делумно добра средина, додека сосема мал број родители, 6 или 8% од вкупниот број, смета дека редовното образование не е добра средина и не му овозможува на нивното дете со ПОП да ги развие своите потенцијали во целост (табела 9).

Табела 9

Средина во која учат учениците перципирана од страна на трите групи родители.

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	8	4,2
	делумно	39	20,5
	да	143	75,3
посебни паралелки	не	2	2,9
	делумно	28	40,0
	да	40	57,1
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	6	8,0
	делумно	21	28,0
	да	48	64,0

Според Schueler и сор (2014), ставовите на родителите во врска со училиштата во кои учат нивните деца се од голема важност. Нивните ставови можат да ги обликуваат ставовите на нивните деца во врска со училиштето, да влијаат на нивото на ангажман во семејството и училиштето и да влијаат на нивните одлуки околу вклученоста во активност во самото училиште. Во нивната студија којашто опишува формирање на скала за истражување за да се процени перцепцијата на родителите за климата во училиштето на нивното дете, биле вклопени 3 студии со национални примероци на родители ($n = 385$; $n = 253$; $n = 266$). Во истражувањето дошле до заклучок дека родителите на помалите деца, во просек, имаат попозитивна перцепција за климата во училиштето отколку родителите на постарите деца. Развивајќи ја скалата за процена дошле до заклучок дека на училиштата им е неопходна повратна информација за размислувањата и перцепцијата на родителите. Од голема полза би било да се испита дали различни групи семејства се разминуваат во

перцепцијата за климата во училиштето или дали перцепцијата на семејствата се менува со текот на времето.

Воедно е многу важно дали ставовите на родителите се подобруваат со текот на време доколку се преземат соодветни интервенции. Ставовите на родителите кои се однесуваат на училиштето се од големо значење затоа што се во силна корелација со одлуката каде и во кое училиште да го запишат своето дете.

2. Дали сте задоволни од тоа колку сте информирани за напредокот на Вашето дете во текот на учебната година од страна на наставниците?

Кога станува збор за задоволството од информациите за напредокот на детето, најзадоволни се родителите чии деца одат во **редовно образование** и тоа 143 (75,3%), делумно задоволни се 26 (13,7 %) од вкупниот број, додека не е задоволни од тоа колку се информирани за напредокот на нивното дете во текот на учебната година се 5 или 2,6 % од родителите.

Што се однесува до родителите на учениците од **посебните паралелки**, задоволни од информациите што ги добиваат се 38 (54,3%) од нив, делумно задоволни се 19 (27,1%), додека не се задоволни 13 или 18,6 % од вкупниот број родители на учениците од посебни паралелки.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **инклузивна училница**, задоволни со начинот на кој се информирани за напредокот за нивното дете се вкупно 53 (70,7%), делумно задоволни се 20 или 20,7%, додека не се задоволни 2 родитела или 2,7 % (табела 10).

Табела 10

Задоволство од информациите за напредокот на ученикот перципирано од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	5	2,6
	делумно	26	13,7
	да	143	75,3
посебни паралелки	не	13	18,6
	делумно	19	27,1
	да	38	54,3
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	2	2,7
	делумно	20	26,7
	да	53	70,7

Bahena и сор.(2016) во своето истражување коешто во фокус ги има перцепциите на родителите што се однесуваат на вклопеноста на нивните деца во училиштето, дошле до сознание дека учениците чиешто училишно опкружување одговара на нивните развојни потреби вообичаено доживуваат академски успех и зголемена мотивација.

Повеќето истражувања за соодветноста на училиштетошто се фокусираат на перцепцијата на наставниците и учениците откриле општ пад на соодветноста во текот на преминот од основно во средно училиште. Мал број истражувања ја истражуваат соодветноста на детето - училиште од гледна точка на родителот. Во оваа студија, користејќи три (онлајн базирани) примероци на родители од целата земја ($n_1 = 323$, $n_2 = 188$, $n_3 = 1.033$), дошле до заклучок дека родителите на децата од средно училиште статистички сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете значително полошо им одговара за разлика од родителите на децата од основно училиште. Воедно дошле до податок дека кај родителите на средношколците, во просек, родителите со високи примања имаат перцепција за подобра вклопеност на нивните деца во училиштето отколку кај родителите со ниски примања.

3. Дали сметате дека програмата по која се учи е доволно совладлива од страна на Вашето дете?

Перцепцијата на родителите околу прашањето на совладливоста на програмата се разликува во зависност од групата на учениците.

Родителите на учениците од **редовното образование**, по прашањето на совладливоста на програмата од страна на нивните деца, дека се задоволни одговориле 100 од нив или 52,6%, делумно задоволни се 70 (36,8%), додека не се задоволни 20 (10,5 %).

Најголемиот дел пак од родителите на учениците со ПОП во **посебни паралелки**, 30 (42,9%) се задоволни, делумно задоволни се нешто помалку и тоа 20 или 28,6%, додека не се задоволни ист број родители вкупно 20 или 28,6%.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **инклузивна училница**, најголемиот број исто така се задоволни со совладливоста на програмата и тоа 34 или 45,3 %, делумно задоволни се 29 (38,75 %) од родителите, додека не се задоволни 12 или 16,0% од родителите.

Сепак, за повеќе од половина од родителите кои имаат дете со ПОП, без оглед дали во посебни паралелки или во редовни паралелки, програмата или воопшто не е совладлива, или пак само делумно е совладлива (табела 11).

Табела 11

Совладливост на програмата перципирано од трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	20	10,5
	делумно	70	36,8
	да	100	52,6
посебни паралелки	не	20	28,6
	делумно	20	28,6
	да	30	42,9
ученик со ПОП во инклузивна училница	не	12	16,0
	делумно	29	38,7
	да	34	45,3

4. Во совладувањето на содржините од наставната програма, дали му е потребна помош од Ваша страна на Вашето дете?

Кога станува збор за совладувањето на содржините и помош од родителите, од **редовното образование**, потврдно се изјасниле 78 родители или 41,1%. Делумна помош на своите деца даваат 58 (30,5%) родители, додека 54 или 28,4 % од родителите сметаат дека на нивните деца не им е потребна помош од нивна страна во совладувањето на програмата.

Родителите пак на учениците од **посебните паралелки** сметаат дека на нивните деца им е потребна помош во совладувањето на содржините и тоа го изјавуваат дури 87,1% или 61 од вкупниот број родители. Делумна помош даваат 8 или 11,4 % од нив, додека само еден родител се изјаснил дека на неговото дете не му е потребна помош од негова страна за совладување на наставната програма.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП вклучени во редовно образование или **инклузивна училница**, позитивно се изјасниле 40 или 53,3%. Делумно им е потребна помош на учениците од нивна страна на 30 (40,0%) од родителите, додека 5 (6,7%) родители сметаат дека на нивните деца не им е потребна помош од нивна страна во совладувањето на наставната програма (табела 12).

Табела 12

Потребна помош при совладувањето на содржини од страна на учениците перципирана од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	54	28,4
	делумно	58	30,5
	да	78	41,1
посебни паралелки	не	1	1,4
	делумно	8	11,4
	да	61	87,1
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	5	6,7
	делумно	30	40,0
	да	40	53,3

5. Дали му е потребна дополнителна помош на Вашето дете во совладувањето на програмата од некое стручно лице (дефектолог, персонален асистент и сл.)?

Најголемиот дел родители на учениците во **редовно образование**, 162 или 85,3 %, сметат дека на нивните деца не им е потребна помош од страна на асистенти или дефектолог. Делумна помош сметаат дека на нивните деца им е потребна помош и тоа 22 (11,6%) родители, додека само 6 од нив се изјасниле дека воопшто не им е потребна никаква помош.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **посебните паралелки**, за голем број од нив и тоа 51 (72,9%) евидентна е потребата од дополнителна помош во совладувањето на наставна програма од страна на дефектолог, асистент. Само 15 од родителите сметат дека делумно им е потребна помош, додека сосема мал број, т.е. само 4 родителите сметаат дека воопшто не им е потребна помош.

Најголемиот дел од родителите на учениците со ПОП во редовните паралелки или **инклузивни училници**, 38 или 50,7%, сметаат дека им е потребна помош, малку помал дел 28 или 37,3% сметаат дека им е потребна помош само делумно, додека мал дел од нив, 9 или 12%, се изјасниле дека воопшто не им е потребна помош од страна на асистент или дефектолог (табела 13).

Табела 13
Потреба од дополнителна помош

вид образование	ставови	фреквенција	Процент
редовно образование	не	162	85,3
	делумно	22	11,6
	да	6	3,2
посебни паралелки	не	4	5,7
	делумно	15	21,4
	да	51	72,9
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	9	12,0
	делумно	28	37,3
	да	38	50,7

6. Дали сметате дека на доволно адекватен начин наставниците го следат напредокот на Вашето дете во текот на учебната година?

Кога станува збор за адекватноста на начинот на кој се следи напредокот на детето од страна на наставникот, задоволството кај трите групи испитувани родители е над 60%. Конкретно, родителите на учениците од **редовната популација** позитивно се изјасниле 146 или 76,8%, дека делумно се задоволни како се следи напредокот на нивните деца од страна на наставниците 32 или 16,8 % од родителите. Дека не се задоволни се изјасниле 12 или 6,3% од родителите.

Исто така голем дел од родителите на учениците од **посебните паралелки** се задоволни и тоа 47 или 67,1%. Делумно задоволни се изјасниле 22 или 31,4 %, додека 1 родител смета дека напредокот во текот на годината не се следи на доволно адекватен начин од страна на наставниците.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **инклузивна училница**, исто така голем број сметаат дека на адекватен начин се следи напредокот на нивното дете и тоа 47 или 62,7%. Делумно се задоволни 25, додека пак 3 родитела или 4% се изјасниле дека не се задоволни од начинот на кој се следи напредокот на нивното дете од страна на наставниците (табела 14).

Табела 14

Адекватност на начинот на кој се следи напредокот на детето кај трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	12	6,3
	делумно	32	16,8
	да	146	76,8
посебни паралелки	не	1	1,4
	делумно	22	31,4
	да	47	67,1
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	3	4,0
	делумно	25	33,3
	да	47	62,7

7. Дали сте задоволни од оценувањето од страна на наставниците на крајот на секој класификационен период конкретно за Вашето дете?

Задоволството од страна на наставниците е највисоко кај родителите на учениците од **редовното образование**, со застапеност од 78,4% или 149 наставника. Делумно задоволни со оценувањето се 32 родитела или 16,8%. Сосем мал дел од родителите се изјасниле дека не се задоволни од оценувањето од страна на наставниците, а тоа се 9 родитела или 4,7%.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП од **посебните паралелки**, најголем процент од нив се задоволни од начинот на кој се оценети нивните деца на крајот од секој класификационен период, а тоа се 36 или 51,4% од вкупниот број родители. Делумно задоволни и незадоволни родители се еднаков број и во двете категории по 17 или 24,3%.

Сосема мал дел од родителите на учениците со ПОП вклучени во процесот на редовно образование или **инклузивни училници** не се задоволни, и тоа само 3 родители или 4,0%. Делумно задоволни се 19 од нив или 25,3%, додека задоволни од начинот на оценување се 53 или 70,7% од вкупниот број родители (табела 15).

Табела 15

Задоволство од оценувањето од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	9	4,7
	делумно	32	16,8
	да	149	78,4
посебни паралелки	не	17	24,3
	делумно	17	24,3
	да	36	51,4
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	3	4,0
	делумно	19	25,3
	да	53	70,7

8. Дали сметате дека Вашето дете треба да биде оценувано по некој поинаков критериум?

Најголем процент од родителите на учениците од **редовното образование**, 142 или 74,7 % сметаат дека нивното дете не треба да биде оценувано по некој поинаков критериум. Дека е потребно да се примени поинаков критериум за оценување сметаат 19 или 10,0% од нив, додека за можноста делумно да биде применет поинаков критериум за оценување се изјасниле 29 или 15,3 % од родителите.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **посебните паралелки**, најголем дел од нив сметаат дека постои потреба да се примени поинаков начин на оценување и тоа 41 или 58, 6%. Сосема мал дел од родителите се изјасниле дека за такво нешто не постои потреба и тоа 7,1% додека 34,4% или 24 од родителите сметаат дека делумно постои потреба од поинаков критериум за оценување на нивното дете.

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП во **инклузивна училница**, исто така голем број родители сметаат дека делумно постои потреба од поинаков начин на оценување и тоа 32 или 42,7%. Мал дел 21,3 % сметаат дека за такво нешто не постои потреба, додека 27 или 36,0% од родителите на учениците во инклузивна училница сметаат дека за нивните деца има потреба да се примени поинаков критериум за оценување од страна на наставниците (табела 16).

Табела 16

Потреба од поинаков начин на оценување на учениците перципирано од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	142	74,7
	делумно	29	15,3
	да	19	10,0
посебни паралелки	не	5	7,1
	делумно	24	34,3
	да	41	58,6
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	27	36,0
	делумно	32	42,7
	да	16	21,3

9. Дали сметате дека Вашето дете треба да биде вклучено и тестирано во процесот на екстерно тестирање на крајот на учебната година?

На прашањето дали сметате дека Вашето дете треба да биде вклучено во процесот на екстерно тестирање на крајот на учебната година, одговорите се речиси идентични кај трите испитувани групи, и тоа 92,9% од родителите чии деца учат во **посебни паралелки** не се согласуваат со тоа нивните деца да бидат вклучени во екстерно тестирање. Сосема мал дел, т.е. само 1 родител смета дека е потребно екстерното тестирање да биде применето кај ученици со ПОП, а нешто помал дел, 5,7% или 4 родитела сметаат дека делумно постои потреба од екстерно тестирање.

Голем е бројот на родители од **редовното образование** кои не се согласуваат нивните деца да бидат изложени на процесот на екстерно тестирање и тоа 80,5 %. Најмал дел 7,9%, сметаат дека делумно е потребно да биде застапено екстерното тестирање, додека 22 или 11,6 % од нив сметаат дека нивното дете на крајот на годината треба да биде вклучено во процесот на екстерно тестирање на учениците.

Најголем број родители на учениците со ПОП во редовно образование, т.е. **инклузивна училница** се изјасниле дека се против екстерното тестирање и тоа 57 или 76,0%. Многу мал дел, само 4%, сметаат дека екстерното тестирање е потребно на крајот на годината, додека за таа мерка делумно се согласни 20% од нив или само 15 од родителите (табела 17).

Табела 17

Вклученост во процесот на екстерно тестирање

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	153	80,5
	делумно	15	7,9
	да	22	11,6
посебни паралелки	не	65	92,9
	делумно	4	5,7
	да	1	1,4
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	57	76,0
	делумно	15	20,0
	да	3	4,0

10. Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со ПОП?

Интересни се разликите помеѓу групите во однос на тоа дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за учениците со ПОП, па така 61,6% од родителите на децата **во редовното образование** не се запознаени, делумно се запознаени 45 или 23,7 % од нив, додека дека се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП се изјасниле 28 или 14,7 % од вкупниот број родители.

Најголем дел од родителите на учениците со ПОП **во посебните паралелки** се изјасниле дека се запознаени со целите и задачите на ИОП и тоа 64,3 % или 45 од истите. Делумно се запознаени 21 или 30,0%, додека сосема мал број родители не се запознаени со целите и задачите на ИОП, само 4 или пак 5,7%.

Ставот по тоа прашање кај родителите на учениците со ПОП во редовно образование, т.е. **инклузивна училница** е сличен, па така најголем дел од нив се запознаени со целите и задачите на ИОП и тоа 64,0% или 48 од нив. Делумно запознаени се 34,7%, додека само 1 родител се изјаснил дека не е запознаен со целите и задачите на ИОП (табела 18).

Табела 18

Запознаеност со целите и карактеристиките на ИОП од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	Не	117	61,6
	делумно	45	23,7
	да	28	14,7
посебни паралелки	не	4	5,7
	делумно	21	30,0
	да	45	64,3
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	1	1,3
	делумно	26	34,7
	да	48	64,0

Fish (2008) спровел истражување за ставовите на родителите во врска со изготвувањето на ИОП на нивното дете во училиштето. Во студијата земале учество 51 родител на ученик со ПОП, преку агенција за услуги за поддршка на семејството. Прашањата што биле користени во истражувањето се однесувале на следниве области: (а) искуства за состаноците со ИОП; (б) ниво на знаење од Законот за специјално

образование;(в) односи со едукатори; (г) резултати од состаноците на ИОП и (д) препорачани области за подобрување. Поголемиот дел од родителите се изјасниле дека добиле позитивно искуството од состаноците за ИОП.

Повеќето испитаници имале позитивна перцепција од состанокот за ИОП заради тоа што имале впечаток дека нивните заложби како родители се високо вреднувани од страна на наставниците. Воедно, наставниците се однесуваат со достојна почит кон нив и ги сметаат за еднакво важни чинители во целиот процес. Повеќето родители се изјасниле дека имаат јасно разбирање за целиот процес и улогата на ИОП, како и за законските регулативи по тоа прашање.

11. Според Вас, постои ли потреба од креирање на ИОП кога се во прашање ученици со ПОП?

Ова е особено интересно прашање за кое одговорите варираат во зависност за која група родители се работи. Најголем процент од родителите на учениците **од редовното образование** сметаат дека за такво нешто не постои потреба, и тоа 43,7%. Дека делумно постои потреба од креирање на ИОП за ученици со ПОП сметаат 54 или 28,4%.

За разлика од нив, најголем дел 44 или 62,9% од родителите на учениците со ПОП во **посебните паралелки** сметаат дека постои потреба од креирање на ИОП кај учениците со ПОП, многу мал дел сметаат дека не постои потреба и тоа само 4 од нив или 5,7%, додека 31,4 % сметаат дека делумно постои потреба од креирање на ИОП.

Слична е состојбата и кај родителите на учениците во **инклузивна училница**. Најголем дел од нив (645) сметаат дека постои потреба од креирање на ИОП, мал дел, 2,7% сметаат дека за такво нешто не постои потреба, додека 33,3% се изјасниле дека делумно постои потреба од креирање на ИОП за ученици со ПОП (табела 19).

Табела 19

Потреба од креирање на ИОП перципирана од страна на трите групи родители

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	83	43,7
	делумно	54	28,4
	да	53	27,9
посебни паралелки	не	4	5,7
	делумно	22	31,4
	да	44	62,9
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	2	2,7
	делумно	25	33,3
	да	48	64,0

Интересно е тоа што само 27,9% од родителите кои немаат дете со ПОП сметаат дека има потреба од креирање на ИОП кога се во прашање учениците со ПОП, а тој процент е трипати поголем кај родителите кои имаат дете со ПОП.

12. Дали земате активно учество во процесот на креирање на ИОП за Вашето дете во училиштето во кое посетува настава?

На прашањето дали земате активно учество во процесот на креирање на ИОП за Вашето дете во училиштето во кое посетува настава, само еден родител од контролната група одговорил потврдно, додека тоа е редовен процес за 42,9 % од родителите кои имаат дете со ПОП во посебни паралелки. Би можеле да заклучиме дека одговорот на ова прашање директно е поврзан со тоа дали родителите во пракса се повикани да се соочуваат со процесот на креирање на ИОП или пак не е се повикани доколку се работи во голем дел за ученици од редовната популација (табела 20).

Табела 20

Вклученост во процесот на креирање на ИОП

вид образование	ставови	фреквенција	процент
редовно образование	не	162	85,3
	делумно	27	14,2
	да	1	,5
посебни паралелки	не	9	12,9
	делумно	31	44,3
	да	30	42,9
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	5	6,7
	делумно	38	50,7
	да	32	42,7

Што се однесува до родителите на учениците со ПОП вклучени во процесот на редовното образование, најголем број од нив, 50,7%, се изјасниле дека делумно се вклучени во процесот. Малку помал дел, 42,7%, се изјасниле дека се вклучени, додека сосема мал процент од родителите, 6,7%, не се вклучени во процесот на креирање на ИОП за нивното дете.

За да имаме успешен инклузивен процес, а со тоа и успешно интегрирање на учениците со ПОП во редовното образование, мораме да ги вклучиме и родителите на учениците како рамноправни чинители во нашите заложби за да создадеме средина која е од полза за самите ученици. Воедно е потребно да го испитуваме нивното мислење околу сите прашања кои нè засегаат доколку сакаме на учениците со ПОП да им овозможиме средина во која ќе се развијат соодветно.

Во истражувањето на Collins (1995), родителите на децата со тешка или длабока попреченост кои биле опслужувани во одделени училишни средини во Кентаки, биле интервјуирани пред и по сместувањето на нивните деца во интегрирани училишни средини. Користејќи го прашалникот развиен од McDonnell (1987) како основа за интервјуата, од родителите било побарано да предвидат, а подоцна и да пријават лошо постапување од страна на врсниците од редовната популација, изолација во училиштето и лош квалитет на услугите во училиштето. Покрај тоа, од нив било побарано да го оценат задоволството од раздвоената наспроти интегрираната програма. Резултатите укажуваат

дека перцепцијата на родителите за интеграција се менува кога нивните деца ќе бидат сместени во интегрирани училишни услови. Додека промената била позитивна во најголем дел од оваа студија, резултатите покажуваат дека видот на промена зависи од квалитетот на програмата и дека интеграцијата сама по себе не обезбедува квалитет на програмата.

5. Тестирање на хипотезите со постапки од инференцијалната статистика

Во продолжение ќе биде дадена обработката на хипотезите согласно со статистичките постапки од инференцијалната статистика.

Главната хипотеза во ова истражување гласи:

Се претпоставува дека не постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација.

За истата да се потврди или отфрли, мораме да ги погледаме и анализираме четирите субхипотези.

X1: Не постои статистички значајна разлика во факторите што наставниците ги земаат предвид при оценувањето.

Со цел да се утврди дали постои разлика во факторите што наставниците ги земаат предвид при оценувањето, направена е АНОВА меѓу трите споредувани групи на наставници и утврдено е дека хипотезата H_0 се потврди, односно дека наставниците кои работат со различни целни групи земаат предвид различни фактори при оценувањето на учениците.

Со АНОВА е добиен F test ($F=39.581$, $p < 0.01$) кој покажува дека постојат разлики меѓу трите групи наставници (табела 21).

Табела 21

Разлики во факторите што наставниците ги земаат предвид при оценувањето

	сума на квадрати	df	среден квадрат	F	Sig.
пomeѓу групите	5378.835	2	2689.417	39.581	.000
во групите	32410.896	477	67.947		
вкупно	37789.731	479			

Со цел да се утврди која група наставници кои фактори најмногу ги користи, дадени се аритметичките средини за факторите (на скала од 1 до 5) за трите групи наставници (табела 22).

Така, интересно е да се забележи дека оние наставници кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница, најмногу како фактор што придонесува во формирањето на оценката ги ценат *подобрените постигнувања во однос на почетокот на годината* ($M=3.52$), а најмалку го ценат *споредувањето со оценките од другите професори* ($M=2.53$).

Наставниците кои работат со ученици со ПОП во посебна паралелка најмногу го ценат *трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи* ($M=3.53$), а најмалку *споредувањето на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години* ($M=2.38$).

Наставниците кои работат со редовна популација најмногу го ценат како фактор што придонесува во оценката *степенот до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество во истиот* ($M=3.72$), а најмалку *споредувањето со оценките од другите професори* ($M=2.63$).

Табела 22

Фактори што имаат влијание при формирање на оценки кај трите групи наставници

А. Фактори што имаат влијание во формирањето на оценките			Ученици со ПОП во инклузивна училница	Ученици со ПОП во посебна паралелка	Ученици од “редовна” популација
1.	Остварувања компарирани со скала на процентуална точност (напр. 85%=4)	M	3.03	2.50	3.18
		SD	0.88	0.84	0.87
2.	Совладани зададените цели на одредена наставна единица	M	3.16	2.95	3.34
		SD	0.76	0.75	0.81
3.	Академски постигања првенствено неземајќи предвид други фактори	M	3.21	2.43	3.17
		SD	.93	.91	.89
4.	Ниво на способности на ученикот	M	3.37	3.20	3.57
		SD	.92	1.04	0.95
5.	Трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи	M	3.46	3.53	3.55
		SD	.92	1.18	.98
6.	Квалитетна завршена домашна задача	M	3.29	2.56	3.52
		SD	.89	1.10	.91
7.	Редовност во извршувањето на домашни задачи	M	3.30	2.76	3.65
		SD	.92	1.13	.99
8.	Степен до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество на истиот	M	3.40	3.05	3.72
		SD	.93	1.12	.98
9.	Вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за гранични случаи	M	3.10	3.40	3.69
		SD	.98	1.02	1.09

10.	Подобрени постигнувања во однос на почетокот на годината	M	3.52	3.19	3.67
		SD	.93	1.12	.98
11.	Работни навики и педантност	M	3.33	3.20	3.53
		SD	.98	1.02	1.09
12.	Споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во класот	M	2.80	2.45	3.15
		SD	.92	1.04	0.95
13.	Споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години	M	2.69	2.38	2.90
		SD	.98	.72	.69
14.	Споредување со оценките од другите професори	M	2.53	2.07	2.63
		SD	1.10	1.13	1.13
15.	Проблематично однесување на ученикот	M	2.61	2.76	2.93
		SD	1.12	1.22	1.31

X2: Не постои статистички значајна разлика помеѓу видот на инструменти што наставниците ги користат за проценка на знаењето.

Со цел да се утврди дали постои разлика во видот на инструментите што наставниците ги користат за проценка на знаењето, направена е АНОВА меѓу трите споредувани групи наставници и утврдено е дека хипотезата НЕ се потврди, односно дека наставниците кои работат со различни целни групи користат различни типови и видови инструменти за проценка на знаењето.

Со АНОВА е добиен F test ($F=58.294$, $p<0.01$) што покажува дека постојат разлики меѓу трите групи наставници (табела 23).

Табела 23

Разлика во видот на инструментите што наставниците ги користат за процена на знаењето

	сума на квадрати	Df	среден квадрат	F	Sig.
помеѓу групите	4745.297	2	2372.648	58.294	.000
во групите	19414.695	477	40.702		
вкупно	24159.992	479			

Со цел да се утврди која група на наставници кои видови инструменти ги користат за процена на знаењето, дадени се аритметичките средини за факторите (на скала од 1 до 5) за трите групи наставници (табела 24).

Интересно е да се спомене дека трите групи наставници најмалку ги користат есејските прашања, но има разлика во однос на оние видови инструменти што најчесто ги користат. Учениците со ПОП во инклузивна училница ($M=2,48$), учениците со ПОП во посебна паралелка ($M=1,59$) и учениците во редовна популација ($M=2,98$).

Така, оние наставници кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница најчесто користат *објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)* ($M=3,50$), наставниците на учениците со ПОП во посебна паралелка најмногу користат *инструмент за проценка дизајниран исклучиво од нив самите* ($M=3,76$), а оние наставници со ученици од редовната популација најмногу користат *усна презентација* ($M=3,66$).

Табела 24

Видови на проценка што ја користат трите групи наставници

	Б. Видови на проценка која користите		ученици со ПОП во инклузивна училница	ученици со ПОП во посебна паралелка	ученици од “редовна” популација
16.	Инструмент за проценка дизајниран исклучиво од Вас самите	M	3.28	3.76	3.46
		SD	.91	.94	.85
17.	Квизови на знаење	M	3.21	2.23	3.20
		SD	.94	.92	1.01
18.	Објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)	M	3.50	3.05	3.58
		SD	.91	1.10	.93
19.	Прашања од видот на есеј	M	2.48	1.59	2.98
		SD	.92	.81	1.01
20.	Проценка на постигнувања на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на наставникот во врска со писмен или устен одговор)	M	3.12	3.10	3.52
		SD	.94	.92	1.01
21.	Индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот	M	3.15	2.85	3.54
		SD	1.04	1.18	1.02
22.	Главни (завршни) тестови	M	3.31	2.40	3.61
		SD	1.12	.92	1.03
23.	Групно/тимски завршени задачи	M	3.11	2.70	3.52
		SD	.93	1.12	.92

	(проекти) од страна на ученици				
24.	Инструменти за проценка обезбедени од стана на некој друг (инструкциски водичи, прирачници)	M	2.91	2.43	3.18
		SD	1.04	1.18	1.02
25.	Усна презентација	M	3.22	2.73	3.66
		SD	1.01	1.02	1.13

ХЗ: Не постои статистички значајна разлика помеѓу инструментите за проценка што го означуваат когнитивното ниво на знаење на учениците, а ги користат наставниците од сите три категории

Со цел да се утврди дали постои разлика помеѓу инструментите што го означуваат когнитивното ниво на кое е усвоено знаењето од страна на учениците и кое наставниците го оценуваат, направена е АНОВА меѓу трите споредувани групи наставници и утврдено е дека хипотезата НЕ се потврди, односно дека наставниците кои работат со различни целни групи користат различни начини за проценка на когнитивното ниво на знаењето.

Со АНОВА е добиен F test ($F=12.2589$, $p<0.01$) што покажува дека постојат разлики меѓу трите групи наставници (табела бр. 25).

Табела 25: Разлика помеѓу когнитивното ниво на кое е усвоено знаењето од страна на учениците.

	сума на квадрати	Df	среден квадрат	F	Sig.
помеѓу групите	280.407	2	140.203	12.589	.000
во групите	5312.385	477	11.137		
Вкупно	5592.792	479			

Со цел да се утврди која група наставници како го проценува когнитивното ниво на постигнување, дадени се аритметичките средини за факторите (на скала од 1 до 5) за трите групи наставници (табела 26).

Табела 26

Проценка на когнитивното ниво на постигнувања од страна на **трите групи наставници.**

	В.Проценка на когнитивното ниво на постигнувања		ученици со ПОП во инклузивна училница	ученици со ПОП во посебна паралелка	ученици од „редовна” популација
26	Инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот	M	3.30	3.30	3.45
		SD	.89	.92	.93
27	Инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил	M	3.43	3.13	3.50
		SD	.97	.96	.95
28	Инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот	M	3.23	2.89	3.50
		SD	.89	.87	.103
29	Инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот	M	3.37	2.97	3.57
		SD	.89	.79	1.13

Во табелата 26 можеме да согледаме дека оние наставници кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница најчесто користат *инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил* ($M=3,43$), наставниците на учениците со ПОП во посебна паралелка најмногу користат *инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот* ($M=3,30$), а оние наставници со ученици од „редовната” популација најмногу користат *инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот* ($M=3,57$).

X4: Не постои разлика во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација

Со цел да се утврди дали постои разлика во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца

кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација, направена е АНОВА меѓу трите споредувани групи на родители и утврдено е дека хипотезата H_0 се потврди, односно дека постојат разлики во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација.

Со АНОВА е добиен F test ($F=11.689$, $p<0.01$) што покажува дека постојат разлики меѓу трите групи родители (табела бр. 27).

Табела 27

Перцепција од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца

	Сума на квадрати	Df	Среден квадрат	F	Sig.
Помеѓу групите	283.407	2	147.203	11.689	.000
Во групите	5313.385	333	18.137		
Вкупно	5597.792	335			

Со цел да се утврди која група родители каква перцепција има, дадени се аритметичките средни на скала од 1 до 3 (табела 27).

Може да се забележи дека родителите на децата во редовното образование се најзадоволни од оценувањето од страна на наставниците на крајот на секој класификационен период конкретно за нивното дете ($M=2,78$), родителите на децата од посебни паралелки во најголема мера сметаат дека му е потребна дополнителна помош на нивното дете во совладувањето на програмата од некое стручно лице (дефектолог, персонален асистент и сл.) ($M=2,89$), и родителите на децата со ПОП во редовни паралелки се најзадоволни од тоа колку се информирани за напредокот на нивното дете во текот на учебната година од страна на наставниците ($M=2,78$) (табела 28).

Табела 28

Перцепција од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца

	Редовно образование	Посебни паралелки	Ученик со ПОП во редовни паралелки
Дале сметате дека училиштето во кое учи Вашето дете е доволно добра средина за остварување за неговите потенцијали?	2.75	2.43	2.56
Дали сте задоволни од тоа колку сте информирани за напредокот на Вашето дете во текот на учебната година од страна на наставниците?	2.76	2.45	2.78
Дали сметате дека програмата по која се учи е доволно совладлива од страна на Вашето дете?	2.02	1.67	1.92
Во совладувањето на содржините од наставната програма дали му е потребна помош од Ваша страна на Вашето дете?	1.87	2.54	2.35
Дали му е потребна дополнителна помош на Вашето дете во совладувањето на програмата од некое стручно лице (дефектолог, персонален асистент и сл.)?	1.21	2.89	1.67
Дали сметате дека на доволно адекватен начин наставниците го следат напредокот на Вашето дете во текот на учебната година?	2.76	2.16	2.54
Дали сте задоволни од оценувањето од страна на наставниците на крајот на секој класификационен период конкретно за Вашето дете?	2.78	2.20	2.15
Дали сметате дека Вашето дете треба да биде оценувано по некој поинаков критериум?	1.11	1.16	1.78
Дали сметате дека Вашето дете треба да биде вклучено и тестирано во процесот на екстерно тестирање на крајот на учебната година?	1.09	1.16	1.24
Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со	1.52	2.24	2.31

ПОП?			
Според Вас, постои ли потреба од креирање на ИОП кога се во прашање ученици со ПОП?	1.17	2.45	2.76
Дали земате активно учество во процесот на креирање на ИОП за Вашето дете во училиштето во кое посетува настава?	1.21	2.67	2.45

Со оглед на тоа што четирите субхипотези не се потврдија, можеме да заклучиме дека хипотезата *се претпоставува дека не постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација се отфрла, а се прифаќа алтернативната хипотеза дека постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација.*

Во продолжение ќе бидат обработени хипотези што се однесуваат на факторите и видовите инструменти што имаат влијание во процесот на оценување кај трите групи наставници.

X5: Наставниците сметаат дека трудот што го вложува ученикот е најзначаен фактор за оценување.

X6: Наставниците сметаат дека најмалку важен фактор за оценување е споредувањето со оцените од другите професори.

За да се потврдат/отфрлат хипотезите 5 и 6, пресметани се аритметичките средини на сите фактори што претставуваат критериум за оценување (табела 29).

Утврдено е дека навистина највисока аритметичка средина има **вложениот труд**, а најниска споредувањето оцени од други професори.

Табела 29

Фактори што имаат влијание при формирањето на оцените

А. Фактори што имаат влијание во формирањето на оцените			М	t	Sig
1.	Остварувања компарирани со скала на процентуална точност (на пр. 85%=4)	во реална практика	2.96	31,12	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.53		
2.	Совладани зададените цели на одредена наставна единица	во реална практика	3.20	37,00	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.64		
3.	Академски постигања првенствено не земајќи предвид други фактори	во реална практика	2.98	38,09	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.46		
4.	Ниво на способности на ученикот	во реална практика	3.43	31,09	0.00
		сметам дека е значајно и потребно	3.86		
5.	Трудот на ученикот-колку напор вложува за да научи	во реална практика	3.52	36,00	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	4.01		
6.	Квалитет на завршена домашна задача	во реална практика	3.21	32,87	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.80		
7.	Редовност во извршувањето на домашните задачи	во реална практика	3.33	29,28	0.00
		сметам дека е значајно и потребно	3.88		
8.	Степен до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество во истиот	во реална практика	3.47	28,78	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.97		
9.	Вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за гранични случаи.	во реална практика	3.53	27,87	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	4.05		
10.	Подобрени постигнувања во однос на почетокот на годината	во реална практика	3.51	34,65	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.97		

11.	Работни навики и педантност		во реална практика	3.40	29,34	0,00
			сметам дека е значајно и потребно	3.96		
12.	Споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во класот	на	во реална практика	2.92	2,47	0,09
			сметам дека е значајно и потребно	2.98		
13.	Споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години	на	во реална практика	2.72	2,75	0,07
			сметам дека е значајно и потребно	2.88		
14.	Споредување со оценките од другите професори	со	во реална практика	2.47	2,98	0,08
			сметам дека е значајно и потребно	2.36		
15.	Проблематично однесување на ученикот	на	во реална практика	2.84	1,56	0,17
			сметам дека е значајно и потребно	2.90		

Со тоа, хипотезата која тврди дека наставниците сметаат дека трудот што го вложува ученикот е најзначаен фактор за оценување **се прифаќа**.

Хипотезата наставниците сметаат дека најмалку важен фактор за оценување е споредување со оцените од другите професори исто така **се прифаќа**.

X7: Наставниците сметаат дека најчесто користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е усната презентација на учениците.

X8: Наставниците сметаат дека најретко користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е инструментот за проценка обезбеден од некој друг.

За да се потврдат/отфрлат хипотезите 7 и 8, пресметани се аритметичките средини на сите инструменти.

Утврдено е дека навистина највисока аритметичка средина има **усната презентација**, а најниска **есејските прашања** (табела 30).

Табела 30

Видови проценки која се користи

Видови на проценка што се користат				t	Sig
М					
16.	Инструмент за проценка дизајниран исклучиво од Вас самите	во реална практика	3.51	17,83	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.86		
17.	Квизови на знаење	во реална практика	2.94	28,01	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.44		
18.	Објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)	во реална практика	3.42	23,92	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.79		
19.	Есејски прашања	во реална практика	2.50	24,62	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.00		
20.	Проценка на постигнувањата на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на наставникот во врска со писмен или устен одговор)	во реална практика	3.33	23,09	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.71		
21.	Индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот	во реална практика	3.27	19,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.83		
22.	Главни (завршни) тестови	во реална практика	3.22	28,93	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.61		
23.	Групно/тимски завршени задачи (проекти) од страна на учениците	во реална практика	3.21	19,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.62		
24.	Инструменти за проценка обезбедени од стана на	во реална практика	2.92	25,65	0,00
		сметам дека е значајно и	3.38		

	некој друг (инструкциски водичи, прирачници)	потребно			
25.	Усна презентација	во реална практика	3.32	25,94	0,00
		сметам дека е значајно и потребно	3.80		
		сметам дека е значајно и потребно	3.92		

Согласно со добиените резултати, хипотезата наставниците сметаат дека најчесто користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е усната презентација на учениците **прифаќа**.

Воедно, хипотезата наставниците сметаат дека најретко користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е инструментот за проценка обезбеден од некој друг **се отфрла**.

Хипотезите што следуваат се однесуваат на разликите во реалната практика и она што е значајно и потребно во процесот на вреднување и оценување во посебните паралелки.

Работењето во посебни паралелки исклучиво со ученици со посебни образовни потреби носи свои предизвици. Спроведувањето на воспитно-образовниот процес понекогаш наидува на потешкотии кои бараат голема креативност, трпеливост и истрајност од страна на наставникот. Затоа сакавме подетално да ги прикажеме вреднувачките и оценувачките практики што се имплементираат во посебните паралелки, сè со цел да ги согледаме недостатоците или пак добрите страни што даваат свој придонес во образованието достапно и еднакво за сите ученици.

X9: Не постои статистички значајна разлика помеѓу факторите што имаат влијание во формирањето на оценки од реалната практика и она што е значајно и потребно кај наставниците во посебни паралелки.

Со цел да ја тестираме оваа хипотеза, направивме споредба помеѓу факторите што имаат влијание во формирањето на оцените на учениците и тоа оние што ја прикажуваат реалната практика споредбено со оние фактори што наставниците сметат дека се значајни и потребни, но сепак не ги користат во пракса.

При анализа на овие податоци, вредноста на $p = 0,000$, при што $p < 0,05$. Согласно со тоа, постои значајна разлика помеѓу она што е во реалната практика и она за што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во процесот на проценка и оценување на учениците (табела 31).

Табела 31

Фактори што имаат влијание во формирањето на оцените на учениците/просечна вредност кај наставниците од **посебни паралелки**

А. фактори што имаат влијание во формирањето на оцените на учениците			M	SD	t	df	p
1.	Остварувања на учениците компарирани со скала на процентуална точност (на пр. 85%=4)	во реална практика	2,50	0,85	33,66	129	0,000**
		значајно и потребно	3,21	0,83			
2.	Совладани зададените цели на одредена наставна единица	во реална практика	2,95	0,75	44,55	129	0,000**
		значајно и потребно	3,58	0,99			
3.	Академски постигања првенствено не земајќи предвид други фактори	во реална практика	2,44	0,91	30,38	129	0,000**
		значајно и потребно	3,22	1,03			
4.	Ниво на способности на ученикот	во реална практика	3,20	1,05	34,93	129	0,000**
		значајно и потребно	3,75	1,01			
5.	Трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи	во реална практика	3,54	1,18	34,12	129	0,000**
		значајно и потребно	4,10	0,91			
6.	Квалитет на завршената домашна задача	во реална практика	2,57	1,11	26,48	129	0,000**
		значајно и потребно	3,72	1,09			
7.	Редовност во извршувањето	во реална	2,77	1,14	27,74	129	0,000**

	на домашните задачи	практика					
		значајно и потребно	3,89	1,10			
8.	Степен до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество на истиот	во реална практика	3,05	1,12	31,01	129	0,000**
		значајно и потребно	3,94	0,95			
9.	Вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за гранични случаи	во реална практика	3,40	1,02	37,867	129	0,000**
		значајно и потребно	4,15	0,89			
10.	Подобрени постигнувања во однос на почетокот на годината	во реална практика	3,19	1,11	32,663	129	0,000**
		значајно и потребно	3,95	0,95			
11	Работни навики и педантност	во реална практика	3,20	0,98	37,395	129	0,000**
		значајно и потребно	3,99	1,06			
12	Споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во класот	во реална практика	2,45	1,03	27,029	129	0,000**
		значајно и потребно	2,89	1,19			
13	Споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години	во реална практика	2,38	1,04	26,027	129	0,000**
		Значајно и потребно	2,68	1,19			
14	Споредување со оценките од другите професори	во реална практика	2,07	1,14	20,774	129	0,000**
		значајно и потребно	2,14	1,18			
15	Проблематично однесување на ученикот	во реална практика	2,77	1,14	27,579	129	0,000**
		значајно и потребно	3,10	1,35			

Согласно со добиените резултати, хипотезатане постои значајна разлика помеѓу факторите што имаат влијание во формирањето на оценки од реалната практика и она што е значајно и потребно кај наставниците во посебни паралелки, **се отфрла**.

X10: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на наставниците во посебни паралелки за видовите на проценка што реално ги користат во практиката и оние што би требало да бидат користени.

Со цел да ја тестираме оваа хипотеза, направивме споредба помеѓу видовите на проценка која се користи при формирањето на оцените на учениците и тоа оние кои ја прикажуваат реалната практика, споредбено со оние видови на проценка што наставниците сметаат дека се значајни и потребни, но сепак не ги користат во пракса.

При анализа на овие податоци, вредноста на $p = 0,000$, при што $p < 0,05$. Согласно со тоа постои значајна разлика помеѓу она што е во реалната практика и она за што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во процесот на проценка и оценување на учениците (табела 32).

Табела 32

Видови проценка што ја користат наставниците од посебни паралелки

Б. Видови на проценка која ја користат наставниците.			M	SD	t	df	P
1.	Инструмент за проценка дизајниран исклучиво од Вас самите	во реална практика	3,76	0,94	45,50	129	0,000**
		значајно и потребно	4,06	1,03			
2.	Квизови на знаење	во реална практика	2,23	0,93	27,41	129	0,000**
		значајно и потребно	2,97	1,19			
3.	Објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)	во реална практика	3,05	1,10	31,60	129	0,000**
		значајно и потребно	3,65	1,11			
4.	Прашања од видот на есеј	во реална практика	1,59	0,81	22,31	129	0,000**
		значајно и	2,45	1,21			

		потребно					
5.	Проценка на постигнувања на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на наставникот во врска со писмен или устен одговор)	во реална практика	3,10	1,13	31,17	129	0,000*
		значајно и потребно	3,49	1,17			
6.	Индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот	во реална практика	2,85	1,18	27,52	129	0,000**
		значајно и потребно	3,64	1,19			
7.	Главни (завршни) тестови	во реална практика	2,40	1,05		129	0,000**
		значајно и потребно	3,09	1,19	25,97		
8.	Групно/тимски завршени задачи (проекти) од страна на ученици.	во реална практика	2,70	1,13	27,30	129	0,000**
		значајно и потребно	3,35	1,14			
9.	Инструменти за проценка обезбедени од стана на некој друг (инструкциски водичи, прирачници)	во реална практика	2,43	1,03	26,80	129	0,000**
		значајно и потребно	3,12	1,17			
10.	Усна презентација	во реална практика	2,73	1,29	24,19	129	0,000**
		значајно и потребно	3,42	1,28			

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на наставниците во посебни паралелки за видовите на проценка што реално ги користат во практиката и оние што би требало да бидат користени* се отфрла

X11: Не постои значајна разлика помеѓу инструментите што се користат за проценка на когнитивното ниво на постигнувањата од реалната практика и она што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во посебните паралелки.

Со цел да ја тестираме оваа хипотеза, направивме споредба помеѓу инструментите што се користат за процена на когнитивното ниво на постигнувањата при формирањето на оцените на учениците и тоа оние што ја прикажуваат реалната практика споредбено со ониеинструменти што се користат за процена на когнитивното ниво на постигнувањаташто наставниците сметаат дека се значајни и потребни, но сепак не ги користат во пракса.

При анализа на овие податоци, вредноста на $p = 0,000$, при што $p < 0,05$. Согласно со тоа, постои значајна разлика помеѓу она што е во реалната практика и она за што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во процесот на проценка и оценување на учениците (табела 33).

Табела 33

Проценкана когнитивното ниво на постигнувањата/просечна вредност

	В. Проценка на когнитивно ниво на постигнувања		M	SD	t	df	p
1.	Инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот	во реална практика	3,18	0,95	38,03	129	0,000**
		значајно и потребно	3,81	0,96			
2.	Инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил	во реална практика	3,20	0,95	38,67	129	0,000**
		значајно и потребно	3,90	0,99			
3.	Инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот	во реална практика	2,89	1,19	27,72	129	0,000**
		значајно и потребно	3,62	1,16			
4.	Инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот	во реална практика	2,93	1,17	28,72	129	0,000**
		значајно и потребно	3,65	1,11			

Согласно со добиените резултати, хипотезата не постои значајна разлика помеѓу инструментите што се користат за проценка на когнитивното ниво на постигнувањата од реалната практика и она што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во посебните паралелки **се отфрла**.

Хипотезите што следуваат се однесуваат на практиките на следење и вреднување кај посебните и инклузивните паралелки.

Наставниците од посебните паралелки и наставниците кои работат во редовното образование, но во своето одделение имаат ученик со посебни образовни потреби спаѓаат во групата наставници кои работат со ученици со попреченост. Но, опкружувањето во кое работат не е еднакво со што ги става во различна позиција едни од други. Од причина подробно да ги испитаме тие различности, ги тестиравме следните хипотези. Целта ни е да дојдеме до сознанија што би овозможиле да се подобри како инклузивното, така и посебното образование.

X12: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните фактори што се земаат предвид при оценувањето.

Со цел да се испита дали постои значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на факторите што се користат при оценувањето од реалната практика и факторите што наставниците сметаат дека се значајни и потребни направен е т-тест за значајност на разликите (табела 34).

Табела 34
Фактори што се земаат предвид при оценувањето

	вид паралелка	N	Mean	Std. Deviation	t	sig
F_R	инклузивни паралелки	100	77.51	7.98		
	посебни паралелки	130	73.43	8.19	3.790	.000
F_Z	инклузивни паралелки	100	83.18	8.05		
	посебни паралелки	130	84.17	9.26	-. 871	.384

Со помош на т-тест за значајноста на разликите утврдено е дека постојат разлики во однос на факторите што се земат предвид при оценувањето во реалната практика ($t=3.790$, $p<0,01$), но не и во однос на факторите што наставниците сметаат дека се значајни и потребни.

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните фактори што се земаат предвид при оценувањето, делумно се потврдува.*

X13: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните видови инструменти при проценка на знаењето.

Со цел да се испита дали постои значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во видовите инструменти што се користат при оценувањето од реалната практика и типот и видот на инструменти што наставниците сметаат дека се значајни и потребни, направен е т-тест за значајноста на разликите (табела 35).

Табела 35

Реални и потребни видови инструменти при проценката на знаењето

	вид паралелка	N	Mean	Std. Deviation	t	sig
I_R	инклузивни паралелки	100	34.12	5.503		
	посебни паралелки	130	32.90	7.636	1.407	.161
I_Z	инклузивни паралелки	100	31.30	6.377		
	посебни паралелки	130	26.87	6.188	5.282	.000

Со помош на т-тест за значајноста на разликите утврдено е дека постојат разлики во однос на типот и видот на инструментите при проценката на знаењето што наставниците сметаат дека се значајни и потребни ($t=5.282$, $p<0,01$), но не и во однос на типот и видот на инструментите што наставниците ги користат во реалната практика.

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните тип и вид на инструменти при проценката на знаењето делумно се потврдува.*

X14: Не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните инструменти што го означуваат когнитивното ниво на знаење.

Со цел да се испита дали постои значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на инструментите што го означуваат когнитивното ниво на знаење исе користат при оценувањето од реалната практика и инструментите што го означуваат когнитивното ниво на знаење за кои наставниците сметаат дека се значајни и потребни, направен е т-тест за значајност на разликите (табела 36).

Табела 36

Реални и потребни инструменти за проценка на когнитивно ниво на знаење

	вид паралелка	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig
K_ R	инклузивни паралелки	100	14.99	2.942		
	посебни паралелки	130	14.76	3.459	.541	.589
K_ Z	инклузивни паралелки	100	13.33	2.860		
	посебни паралелки	130	12.22	3.630	2.586	.010

Со помош на т-тест за значајноста на разликите е утврдено дека постојат разлики во однос на инструментите што го означуваат когнитивното ниво на знаење, а наставниците сметаат дека се значајни и потребни ($t=2.586$, $p<0,01$), но не и во однос на инструментите што наставниците ги користат во реалната практика.

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните инструменти што го означуваат когнитивното ниво на знаење, делумно се потврдува.*

X15: Не постојат статистички значајни разлики во видовите на проценка што ги користат наставниците од посебните и инклузивните паралелки во зависност од воспитно-образовниот период.

Со помош на АНОВА е пресметана разликата помеѓу аритметичките средини на трите образовни нивоа, но утврдено е дека не постојат значајни разлики во трите мерени варијабли, ниту во однос на реалните, ниту во однос на потребните аспекти (за наставниците инклузивни паралелки) (табела 37).

Табела 37

АНОВА – инклузивни паралелки

		сума на квадрати	df	среден квадрат	F	Sig.
фактори –реална практика	помеѓу групи	224.938	2	112.469	1.791	.172
	во групи	6092.052	97	62.805		
	вкупно	6316.990	99			
фактори – значајно и потребно	помеѓу групи	296.022	2	148.011	2.342	.102
	во групи	6130.738	97	63.203		
	вкупно	6426.760	99			
инструменти – реална практика	помеѓу групи	12.565	2	6.282	.204	.816
	во групи	2985.995	97	30.783		
	вкупно	2998.560	99			
инструменти - значајно и потребно	помеѓу групи	10.605	2	5.302	.128	.880
	во групи	4016.395	97	41.406		
	вкупно	4027.000	99			
ниво –реална практика	помеѓу групи	20.919	2	10.459	1.213	.302
	во групи	836.071	97	8.619		
	вкупно	856.990	99			
ниво – значајно и потребно	помеѓу групи	19.881	2	9.941	1.220	.300
	во групи	790.229	97	8.147		
	вкупно	810.110	99			

Со помош на АНОВА е пресметана разликата помеѓу аритметичките средини на трите образовни нивоа, но утврдено е дека не постојат значајни разлики во трите мерени варијабли, ниту во однос на реалните, ниту во однос на потребните аспекти, освен за потребните фактори (за наставници во посебни паралелки) (табела 38).

Табела 38
АНОВА – посебни паралелки

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
фактори – реална практика	помеѓу групи	316.686	2	158.343	2.411	.094
	во групи	8339.321	127	65.664		
	вкупно	8656.008	129			
фактори – значајно и потребно	помеѓу групи	600.747	2	300.373	3.646	.029
	во групи	10464.184	127	82.395		
	вкупно	11064.931	129			
инструменти – реална практика	помеѓу групи	112.582	2	56.291	.965	.384
	во групи	7411.118	127	58.355		
	вкупно	7523.700	129			
инструменти – значајно и потребно	помеѓу групи	74.277	2	37.138	.969	.382
	во групи	4865.754	127	38.313		
	вкупно	4940.031	129			
ниво – реална практика	помеѓу групи	43.525	2	21.763	1.842	.163
	во групи	1500.082	127	11.812		
	вкупно	1543.608	129			
ниво – значајно и потребно	помеѓу групи	1.186	2	.593	.044	.957
	во групи	1699.344	127	13.381		
	вкупно	1700.531	129			

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постојат статистички значајни разлики во видовите на процена што ги користат наставниците од посебните и инклузивните паралелки во зависност од воспитно-образовниот период, се потврдува.*

X16: Не постојат статистички значајни разлики во видовите на процена што ги користат наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на нивниот степен на образование.

Со цел да се тестира хипотезата дали постои статистичка значајна разлика во видовите на процена што ги користат наставниците во однос на нивниот степен на образование, направен е Пирсонов коефициент на корелација кај инклузивните паралелки (табела 39)

Табела 39
Пирсонов коефициент на корелација - инклузивни паралелки

		1	2	3	4	5	6	7
степен на подготвеност	Pearson Correlation	1	.025	.048	-.027	.024	.058	-.007
	Sig (2-tailed)		.806	.634	.792	.814	.568	.946
	N	100	100	100	100	100	100	100
фактори-реални	Pearson Correlation	.025	1	.670**	.448**	.654**	.354**	.431**
	Sig (2-tailed)	.806		.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
фактори-значајно	Pearson Correlation	.048	.670**	1	.557**	.323**	.538**	.202*
	Sig (2-tailed)	.634	.000		.000	.001	.000	.044
	N	100	100	100	100	100	100	100
инструмент-реални	Pearson Correlation	-.027	.448**	.557**	1	.684**	.576**	.350**
	Sig (2-tailed)	.792	.000	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
инструмент-значајно и потребно	Pearson Correlation	.024	.654**	.323**	.684**	1	.433**	.614**
	Sig (2-tailed)	.814	.000	.001	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
ниво -реална практика	Pearson Correlation	.058	.354**	.538**	.576**	.433**	1	.438**
	Sig (2-tailed)	.568	.000	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
ниво – значајно и потребно	Pearson Correlation	-.007	.431**	.202*	.350**	.614**	.438**	1

	Sig (2-tailed)	.946	.000	.044	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Со цел да се тестира хипотезата дали постои статистички значајна разлика во видовите на процена што ги користат наставниците во однос на нивниот степен на образование, направен е Пирсонов коефициент на корелација кај посебните паралелки (табела 40).

Табела 40

Пирсонов коефициент на корелација -посебни паралелки

		1	2	3	4	5	6	7
Степен на подготвеност	Pearson Correlation	1	-.052	.089	-.030	-.103	.106	-.071
	Sig (2-tailed)		.557	.315	.734	.246	.230	.421
	N	130	130	130	130	130	130	130
фактори реална практика	Pearson Correlation	-.052	1	.514**	.354**	.622*	.379**	.376**
	Sig (2-tailed)	.557		.000	.000	.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130	130
фактори значајно и потребно	Pearson Correlation	.089	.514*	1	.727**	.444*	.594**	.403**
	Sig (2-tailed)	.315	.000		.000	.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130	130
инструменти реална практика	Pearson Correlation	-.030	.354*	.727**	1	.587*	.640**	.313**
	Sig (2-tailed)	.734	.000	.000		.000	.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130	130
инструменти значајно и потребно	Pearson Correlation	-.103	.622*	.444**	.587**	1	.472**	.476**
	Sig (2-tailed)	.246	.000	.000	.000		.000	.000
	N	130	130	130	130	130	130	130

ниво – реална практика	Pearson Correlation	.106	.379*	.594**	.640**	.472*	1	.521**
	Sig (2-tailed)	.230	.000	.000	.000	.000		.000
	N	130	130	130	130	130	130	130
ниво– значајно и потребно	Pearson Correlation	-.071	.376*	.403**	.313**	.476*	.521**	1
	Sig (2-tailed)	.421	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	130	130	130	130	130	130	130
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Со помош на Пирсонов коефициент на корелација се утврди дека не е поврзан степенот на образование на наставниците во посебните паралелки со различните форми и видовите проценка.

Согласно со добиените резултати, хипотезатане постојат статистички значајни разлики во видовите на проценка што ги користат наставниците во посебните и инклузивни паралелки во однос на нивниот степен на образование, **се потврдува.**

X17: Дополнителната едукација на наставниците влијае врз факторите и видовите проценка што се користи од страна на наставникот.

За да се утврди дали постои разлика меѓу оние кои имале и оние кои немале дополнителна едукација направен е т-тест во однос на факторите и видовите проценка (првин за наставниците од инклузивните паралелки) (табела 41)

Табела 41

Т-тест -инклузивни паралелки

	дополнителна доедукација	N	Mean	Std. Deviation	T	Sig
фактори-реална практика	да	45	77.9333	7.23439		
	не	54	77.1111	8.67803	.514	.608
фактори-значајно и потребно	да	45	83.7778	7.30781		
	не	54	82.6667	8.73725	.689	.492

инструмент и – реална практика	да	45	34.9333	5.28032		
	не	54	33.5370	5.65923	1.268	.305
инструмент и значајно и потребно	да	45	32.0000	6.60922		
	не	54	30.6667	6.22533	1.026	.187
ниво-реално	да	45	15.4000	3.15076		
	не	54	14.6111	2.75007	1.314	.964
ниво- значајно	да	45	13.2889	3.09415		
	не	54	13.3148	2.68345	-. 044	.866

Не се утврдени разлики помеѓу наставниците кои присуствувале на дополнителна едукација и оние кои не присуствувале.

За да се утврди дали постои разлика меѓу оние кои имале и оние кои немале дополнителна едукација, направен е т-тест во однос на факторите и видовите проценка и кај наставниците кои предаваат во посебни паралелки (табела 42).

Табела 42

Т- тест – посебни паралелки

	дополнителна доедукација	N	Mean	Std. Deviation	T	Sig
фактори- реална практика	да	71	72.7465	8.38999		
	не	59	74.2712	7.93689	-1.063	.290
фактори- значајно и потребно	да	71	83.9577	9.96055		
	не	59	84.4407	8.42056	-. 300	.765
инструменти- реална практика	да	71	33.6056	8.47935		
	не	59	32.0508	6.44987	1.186	.238
инструменти- значајно и потребно	да	71	26.5493	6.18706		
	не	59	27.2712	6.21963	-. 660	.510
ниво-реално	да	71	14.4789	3.56114		
	не	59	15.1017	3.33060	-1.029	.306
ниво-значајно	да	71	12.2394	3.48657		
	не	59	12.2034	3.82721	.056	.956

Согласно со добиените резултати, хипотезата дополнителната едукација на наставниците влијае врз факторите и видовите проценка што се користат од страна на наставниците, не се потврди.

X18: Бројот на ученици во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот.

Со помош на АНОВА е направена споредба помеѓу трите групи со различен број ученици и утврдено е дека не постојат разлики кај инклузивните паралелки (табела 43).

Табела 43
АНОВА – инклузивни паралелки

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
фактори-реална практика	помеѓу групи	114.383	2	57.192	.894	.412
	во групи	6202.607	97	63.944		
	вкупно	6316.990	99			
фактори значајно и потребно	помеѓу групи	199.879	2	99.939	1.557	.216
	во групи	6226.881	97	64.195		
	вкупно	6426.760	99			
инструмент-реална практика	помеѓу групи	26.766	2	13.383	.437	.647
	во групи	2971.794	97	30.637		
	вкупно	2998.560	99			
инструмент-значајно и потребно	помеѓу групи	8.420	2	4.210	.102	.903
	во групи	4018.580	97	41.429		
	вкупно	4027.000	99			
ниво -реално	помеѓу групи	26.563	2	13.282	1.551	.217
	во групи	830.427	97	8.561		
	вкупно	856.990	99			
ниво-значајно и потребно	помеѓу групи	3.281	2	1.640	.197	.821
	во групи	806.829	97	8.318		
	вкупно	810.110	99			

Со помош на АНОВА е направена споредба помеѓу трите групи со различен број ученици и утврдено е дека не постојат разлики кај посебните паралелки (табела 44).

Табела 44
АНОВА – посебни паралелки

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
фактори-реална практика	помеѓу групи	4.635	2	2.317	.034	.967
	во групи	8651.373	127	68.121		
	вкупно	8656.008	129			
фактори-значајно и потребно	помеѓу групи	200.716	2	100.358	1.173	.313
	во групи	10864.214	127	85.545		
	вкупно	11064.931	129			
инструменти-реална практика	помеѓу групи	176.343	2	88.171	1.524	.222
	во групи	7347.357	127	57.853		
	вкупно	7523.700	129			
инструменти-значајно и потребно	помеѓу групи	48.920	2	24.460	.635	.532
	во групи	4891.111	127	38.513		
	вкупно	4940.031	129			
ниво-реално	помеѓу групи	22.949	2	11.474	.958	.386
	во групи	1520.659	127	11.974		
	вкупно	1543.608	129			
ниво-значајно и потребно	помеѓу групи	4.158	2	2.079	.156	.856
	во групи	1696.373	127	13.357		
	вкупно	1700.531	129			

Согласно со добиените резултати, хипотезата бројот на ученици во одделението влијае врз факторите ивидот на проценката што се користи од страна на наставникот, не се потврди

X19: Бројот на ученици со ПОП во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот.

Со АНОВА е утврдено дека бројот на ученици со ПОП влијае само врз факторите потребни кај инклузивните паралелки.

Табела 45
АНОВА – инклузивни паралелки

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
фактори-реална практика	пomeѓу групи	254.701	2	127.350	2.038	.136
	во групи	6062.289	97	62.498		
	вкупно	6316.990	99			
фактори-значајно и потребно	пomeѓу групи	438.871	2	219.435	3.555	.032
	во групи	5987.889	97	61.731		
	вкупно	6426.760	99			
инструменти-реална практика	пomeѓу групи	138.263	2	69.131	2.344	.101
	во групи	2860.297	97	29.488		
	вкупно	2998.560	99			
инструменти-значајно и потребно	пomeѓу групи	49.478	2	24.739	.603	.549
	во групи	3977.522	97	41.005		
	вкупно	4027.000	99			
ниво-реално	пomeѓу групи	12.500	2	6.250	.718	.490
	во групи	844.490	97	8.706		
	вкупно	856.990	99			
ниво-значајно и потребно	пomeѓу групи	5.490	2	2.745	.331	.719
	во групи	804.620	97	8.295		
	вкупно	810.110	99			

Согласно со добиените резултати, хипотезата бројот на ученици со ПОП во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот, **не се потврди.**

Табела 46
АНОВА – посебни паралелки

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
фактори-реална практика	помеѓу групи	47.506	2	23.753	.350	.705
	во групи	8608.501	127	67.783		
	вкупно	8656.008	129			
фактори-значајно и потребно	помеѓу групи	4.611	2	2.305	.026	.974
	во групи	11060.320	127	87.089		
	вкупно	11064.931	129			
инструменти-реална практика	помеѓу групи	34.505	2	17.253	.293	.747
	во групи	7489.195	127	58.970		
	вкупно	7523.700	129			
инструменти-значајно и потребно	помеѓу групи	57.047	2	28.524	.742	.478
	во групи	4882.984	127	38.449		
	вкупно	4940.031	129			
ниво-реално	помеѓу групи	22.428	2	11.214	.936	.395
	во групи	1521.180	127	11.978		
	вкупно	1543.608	129			
ниво-значајно и потребно	помеѓу групи	23.574	2	11.787	.893	.412
	во групи	1676.957	127	13.204		
	вкупно	1700.531	129			

Согласно со добиените резултати, хипотезата бројот на ученици со ПОП во паралелката влијае врз факторите и видот на проценката што се користи од страна на наставникот, **делумно се потврди.**

Хипотези што се однесуваат на перцепцијата од страна на родителите

X20: Кај родителите доминира ставот дека програмите во училиштето се совладливи од страна на учениците.

За да утврдиме дали навистина кај родителите доминира ставот дека програмата по која учат нивните деца е совладлива за нив самите, направен е приказ на дистрибуција на добиените одговори на сите три групи на родители – родители на ученици од посебни паралелки, родители на ученици од инклузивна училница, како и родители на ученици од редовна популација (табела 49).

Табела 47

Дистрибуција на фреквенцијата за ставовите на родителите за совладливоста на програмата

ставови	фреквенција	Процент
не	52	15,5%
делумно	119	35,5%
да	164	49%
вкупно	335	

Со добиените одговори можеме да забележиме дека 52 (15,5%) од родителите се изјасниле дека програмата не е совладлива. Дека програмата делумно е совладлива од страна на нивните деца се изјасниле 119 (35,5%) од родителите, додека програмата за потполно совладлива ја сметаат 164 (49%) од вкупниот број родители.

Согласно со добиените резултати, можеме да заклучиме дека поголем е процентот на оние родители кои сметаат дека програмата по која учат нивните деца е совладлива.

Хипотезата кај родителите доминира ставот дека програмите во училиштето се совладливи од страна на учениците се потврдува.

X21: Кај родителите доминира ставот дека не им е потребна дополнителна помош од страна на дефектолог, асистент на ученици со ПОП во совладувањето на програмата.

За да утврдиме дали навистина кај родителите доминира ставот дека не им е потребна помош на учениците со ПОП од страна на дефектолог или асистент, ги прикажавме фреквенциите на одговорите на засегнатите родители по тоа прашање, а тоа се родители од две групи- посебни паралелки и родители на ученици со ПОП во инклузивна училишница (табела 48).

Табела 48
Дистрибуција на фреквенцијата за ставовите на родителите за потребата од дополнителна помош

ставови	фреквенција	процент
не	13	8,9 %
делумно	43	29,6 %
да	89	61,3 %
вкупно	145	

Од добиените одговори можеме да забележиме дека 13 (8,9%) од нив сметаат дека не им е потребна дополнителна помош на учениците, 43 (29,6%) сметаат дека само делумно им е потребна помош на нивните деца од страна на дефектолог или асистент, додека 89 (61,3%) од родителите сметаат дека е потребна дополнителна помош.

Согласно со добиените резултати, хипотезата *кај родителите доминира ставот дека не им е потребна дополнителна помош од страна на дефектолог, асистент на ученици со ПОП во совладувањето на програмата*, **не се потврдува**.

X22: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку се задоволни од информациите за напредокот на ученикот.

Со цел да се испита хипотезата, обработени се податоците од одговорите на трите групи родители и прикажан е приказ на фреквенциите. Согласно со приказот, може да забележиме дека најголемиот број од родителите на учениците од редовното образование,

159 (83,7%), се задоволни од тоа колку се информирани за напредокот на детето. Најголем дел од родителите на учениците од посебните паралелки, 38 (54,3%), исто така се задоволни. Што се однесува дородителите на учениците во инклузивните паралелки, најголемиот дел од нив 53 (70,0 %) се задоволни (табела 49).

Табела 49

Степен на задоволство на родителите од информираноста за напредокот на учениците

Дали сте задоволни од тоа колку сте информирани за напредокот на Вашето дете во текот на учебната година од страна на наставниците?			
Дали вашето дете е ученик во		фреквенција	процент
редовно образование	не	5	2.6
	делумно	26	13.7
	да	159	83.7
	вкупно	190	100.0
посебни паралелки	не	13	18.6
	делумно	19	27.1
	да	38	54.3
	вкупно	70	100.0
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	2	2.7
	делумно	20	26.7
	да	53	70.7
	вкупно	75	100.0

За да утврдиме дали постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку се задоволни од информациите за напредокот на ученикот, спроведен е Хи квадрат каде што е утврдено дека постојат разлики и тоа во однос на задоволството од информирањето, а тие во редовните училишта се позадоволни (табела 50).

Табела 50
Хи квадрат тест -задоволство на родителите

	Value	Asymp. Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.889 ^a	.003
Likelihood Ratio	15.421	.000
Linear-by-Linear Association	9.861	.002
N of Valid Cases	31	

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку се задоволни од информациите за напредокот на ученикот, не се потврди.*

X23: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку е совладлива програмата за учење.

Со цел да се испита хипотезата, обработени се податоците од одговорите на трите групи родители и прикажан е приказ на фреквенциите. Согласно со приказот, може да забележиме дека најголемиот број од родители на учениците од редовното образование, 100 (52,6 %), сметаат дека програмата по која учи нивното дете е совладлива. Најголем дел од родителите на учениците од посебните паралелки 30 (42,9 %) исто така сметаат дека програмата е совладлива. Што се однесува до родителите на учениците во инклузивните паралелки, најголемиот дел од нив 34 (45,3 %) се изјасниле дека програмата по која учи нивното дете исто така е совладлива (табела 51).

Табела 51

Совладливост на програмата од страна на учениците

Дали сметате дека програмата по која учи е доволно совладлива од страна на Вашето дете?			
Дали вашето дете е ученик во		фреквенција	процент
редовно образование	не	20	10.5
	делумно	70	36.8
	да	100	52.6
	вкупно	190	100.0
посебни паралелки	не	20	28.6
	делумно	20	28.6
	да	30	42.9
	вкупно	70	100.0
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	12	16.0
	делумно	29	38.7
	да	34	45.3
	вкупно	75	100.0

За да утврдиме дали постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали сметаат дека програмата по која учи нивното дете е совладлива, спроведен е Хи квадрат тест (табела 52)

Табела 52

Хи квадрат тест – совладливост на програмата од страна на учениците

	Value	Asymp. Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.197 ^a	.002
Likelihood Ratio	3.443	.179
Linear-by-Linear Association	1.455	.228
N of Valid Cases	31	

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку е совладлива програмата за учење, се отфрла.*

X24: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали ученикот треба да биде вклучен во процесот на екстерно тестирање.

Со цел да се испита хипотезата, обработени се податоците од одговорите на трите групи родители и прикажан е приказ на фреквенциите. Согласно со приказот, може да забележиме дека најголемиот број од родителите на учениците од редовното образование, 153 (80,5 %), сметаат дека нивното дете не треба да биде вклучено во процесот на екстерно тестирање. Најголем дел од родителите на учениците од посебните паралелки, 65 (92,9 %), исто така сметаат дека екстерното тестирање е неприфатлива опција за нивното дете. Што се однесува до родителите на учениците во инклузивните паралелки, најголемиот дел од нив 57 (76.0 %) се изјасниле дека не сакаат нивното дете да биде дел од процесот на екстерно тестирање (табела 53).

Табела 53

Дистрибуција на фреквенциите за ставовите на родителите за вклученоста во екстерно тестирање на учениците

Дали сметате дека Вашето дете треба да биде вклучено во процесот на екстерно тестирање на крајот на учебната година?			
Дали вашето дете е ученик во		фреквенција	процент
редовно образование	не	153	80.5
	делумно	15	7.9
	да	22	11.6
	вкупно	190	100.0
посебни паралелки	не	65	92.9
	делумно	4	5.7
	да	1	1.4

	вкупно	70	100.0
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	57	76.0
	делумно	15	20.0
	да	3	4.0
	вкупно	75	100.0

За да утврдиме дали постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали сметаат дека нивното дете треба да биде вклучено во процесот на екстерно тестирање, спроведен е Хи квадрат тест, при што е утврдено дека не постојат разлики помеѓу одговорите на трите групи родители во однос на тоа дали децата треба да бидат вклучени во екстерно тестирање (табела 54).

Табела 54

Хи квадрат тест - екстерно тестирање

	Value	Asymp. Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.197 ^a	.202
Likelihood Ratio	3.443	.179
Linear-by-Linear Association	1.455	.228
N of Valid Cases	31	

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали ученикот треба да биде вклучен во процесот на екстерно тестирање, се потврди.*

X25: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се задоволни од оценувањето од страна на наставниците.

Со цел да се испита хипотезата, обработени се податоците од одговорите на трите групи родители и прикажан е приказ на фреквенциите. Согласно со приказот, може да забележиме дека најголемиот број од родителите на учениците од редовното образование, 149 (78,4 %), се изјасниле дека се задоволни од оценувањето на нивното дете на крајот на секој класификационен период. Најголем дел од родителите на учениците од посебните паралелки, 36 (51,4 %), исто така се изјасниле дека се задоволни. Што се однесува до родителите на учениците во инклузивните паралелки, најголемиот дел од нив, 53 (70,7%), се изјасниле дека се задоволни од начинот на оценување од страна на наставниците (табела 55).

Табела 55
Задоволство од оценувањето на наставниците

Дали сте задоволни од оценувањето на крајот на секој класификационен период?			
Дали вашето дете е ученик во		фреквенција	процент
редовно образование	не	9	4.7
	делумно	32	16.8
	да	149	78.4
	вкупно	190	100.0
посебни паралелки	не	17	24.3
	делумно	17	24.3
	да	36	51.4
	вкупно	70	100.0
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	3	4.0
	делумно	19	25.3
	да	53	70.7
	вкупно	75	100.0

За да утврдиме дали постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали сметаат дека се задоволни од начинот на оценување на крајот на секој класификационен период, спроведен е Хи квадрат тест, при што е утврдено дека постојат разлики во однос

на степенот на задоволство од оценувањето, при што родителите од редовните училишта се позадоволни (табела 56).

Табела 56

Хи квадрат тест – задоволство од оценување

	Value	Asymp. Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.672 ^a	.000
Likelihood Ratio	20.726	.000
Linear-by-Linear Association	14.793	.000
N of Valid Cases	31	

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се задоволни од оценувањето од страна на наставниците, се отфрла.*

X26: Не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП.

Со цел да се испита хипотезата, обработени се податоците од одговорите на трите групи родители и прикажан е приказ на фреквенциите. Согласно со приказот, може да забележиме дека најголемиот број од родителите на учениците од редовното образование, 110 (57,9 %), се изјасниле дека не се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за учениците со ПОП. Родителите на учениците од посебните паралелки во најголем дел, 45 (63,3 %), се изјасниле позитивно, т.е. дека се запознаени со ИОП. Што се однесува до родителите на учениците во инклузивните паралелки, најголемиот дел од нив, 48 (64,0%), исто така се изјасниле дека се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за учениците со ПОП (табела 57).

Табела 57

Запознаеност на родителите со ИОП.

Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за учениците со ПОП?			
Дали вашето дете е ученик во		фреквенција	процент
редовно образование	.00	7	3.7
	не	110	57.9
	делумно	45	23.7
	да	28	14.7
	вкупно	190	100.0
посебни паралелки	не	4	5.7
	делумно	21	30.0
	да	45	64.3
	вкупно	70	100.0
ученик со ПОП во редовни паралелки	не	1	1.3
	делумно	26	34.7
	да	48	64.0
	вкупно	75	100.0

За да утврдиме дали постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за учениците со ПОП, спроведен е Хи квадрат, при што е утврдено дека постојат разлики и тоа во однос на тоа дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ПОП и тоа дали тие во редовните училишта се помалку запознаени (табела 58).

Табела 58

Хи квадрат тест– запознаеност со ИОП

	Value	Asymp. Sig (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.323 ^a	.000
Likelihood Ratio	18.272	.000
Linear-by-Linear Association	14.194	.000
N of Valid Cases	31	

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП,се отфрла.*

IV Дискусија

Имајќи предвид дека предмет на ова истражување беа практиките на следење, оценување и вреднување на постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовното образование со процесот на инклузија и на ученици со ПОП во посебните училишта и паралелки во Република Северна Македонија, во самиот процес на истражување беа одредени и соодветни аспекти на проучување, како што се: фактори што имаат влијание при одредувањето на оцените кај учениците од страна на наставниците, видовите инструменти што наставниците најчесто ги користат при проценката на знаењето на учениците, инструментите што го означуваат когнитивното ниво на постигањата, а се употребувани од страна на наставниците при оценувањето, потребата за дополнителна едукација во врска со оценувачките и проценувачките практики кај учениците, разликата помеѓу проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП и учениците од редовната популација и разликата помеѓу практиките на оцена и процена на учениците со ПОП и учениците од редовната популација перципирана од страна на родителите.

Со други зборови, целта беше да се добијат соодветни релевантни сознанија за тоа какви се практиките на следење, проценка и оценување на учениците со посебни образовни потреби, да се утврди до кое ниво наставниците се чувствуваат подготвени за примена на проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП што кореспондираат со потребите на учениците, повикувајќи се на нивната различност, да се изгради соодветна политика за адекватно следење, вреднување и оценување на учениците со ПОП.

Според реализираното истражување, може да се заклучи дека истото успеа да одговори соодветно на поставените задачи, при што беше испитано кои фактори имаат влијание при одредувањето на оцените кај учениците од страна на наставниците, видовите инструменти што наставниците најчесто ги користат при проценката на знаењето на учениците, кои инструменти што го означуваат когнитивното ниво на постигањата се употребувани од страна на наставниците при оценувањето, дали наставниците чувствуваат

потреба за дополнителна едукација во врска со оценувачките и проценувачките практики кај учениците, дали постои разлика помеѓу проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП и ученици од редовната популација, како и дали постои разлика помеѓу она што се користи во реалната практика при оценувањето и како всушност наставниците би сакале навистина да биде.

Воедно, како многу важно прашање беше и дали постои разлика помеѓу практиките на оцена и процена на учениците со ПОП и учениците од редовната популација перципирана од страна на родителите.

Имајќи ги исто така предвид и поставените хипотези, односно поставената хипотетска рамка, како и добиените резултати од истражувањето, ќе може да се забележи дека хипотезата *се претпоставува дека не постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација се отфрла, а се прифаќа алтернативната хипотеза дека постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација.*

За истата да се потврди или отфрли, беа анализирани четирите субхипотези, при што хипотезата *не постои статистички значајна разлика во факторите што наставниците ги земаат предвид при оценувањето не се потврди, односно наставниците кои работат со различни целни групи земаат предвид различни фактори при оценувањето на учениците.*

Оние наставници кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница најмногу како фактор што придонесува во формирањето на оцената ги рангираат **подобрените постигнувања во однос на почетокот на годината**, а најмалку **споредувањето со оценките од другите професори.**

Наставниците кои работат со ученици со ПОП во посебна паралелка најмногу го рангираат **трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи**, а најмалку **споредувањето на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години.**

Наставниците кои работат со редовна популација најмногу го рангираат факторот што придонесува во оцената **степенот до кој ученикот има внимание на часот и/или зема учество во истиот**, а најмалку споредувањето со оценките од другите професори.

Што се однесува до хипотезатане **постои статистички значајна разлика помеѓу видот на инструментите што наставниците ги користат за проценка на знаењето**, истата се отфрла, односно наставниците кои работат со **различни целни групи користат различни видови инструменти** за проценка на знаењето.

Интересно е да се спомене дека трите групи наставници **најмалку** ги користат **есејските прашања**, но има разлика во однос на оние видови инструментишто најчесто ги користат. Така, оние наставници кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница најчесто користат **објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)**, наставниците на учениците со ПОП во посебна паралелка најмногу користат **инструмент за проценка дизајниран исклучиво од нив самите**, а оние наставници со ученици од „редовната“ популација најмногу користат **усна презентација**.

Во наш интерес беше и тоа дали **постои статистички значајна разлика помеѓу инструментите за проценка што го означуваат когнитивното ниво на знаење на учениците**, а ги користат наставниците од сите три категории, при што хипотезата НЕ се потврди, односно наставниците кои работат со **различни целни групи користат различни начини за проценка на когнитивното ниво на постигнувањата**.

Притоа, дојдовме до сознание дека наставниците кои работат со ученици со ПОП во инклузивна училница најчесто користат **инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил**, наставниците на учениците со ПОП во посебна паралелка најмногу користат **инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот**, а оние наставници со ученици од „редовната“ популација најмногу користат **инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот**.

Schnepel и сор (2020) во својата студија „Математичкиот напредок на учениците со интелектуална попреченост во инклузивните училници: резултати од надолжна студија“ ги испитувале придобивките за учење на 38 ученици со интелектуална попреченост во 31 паралелка од второ и трето одделение кои посетуваат настава во инклузивни училници.

Малку е познато за математичкиот развој на учениците со интелектуална попреченост во инклузивните училници. Истражувачите сметале дека е важно да се има разбирање за темата базирана на истражување, бидејќи инклузивното образование станува норма во многу земји, а сè поголем број ученици со интелектуална попреченост сега посетуваат редовни училишта. Податоците за постигањата во математиката биле собрани на почетокот и на крајот на една учебна година. Анализата на кластерите открила четири хомогени групи што значително се разликуваат во нивниот математички напредок. Учениците во истиот кластер се подобриле во истите вештини. Се дошло до заклучок дека претходното знаење е значаен индикатор за напредокот. Покрај тоа, се чини дека стекнувањето на концептот количина-број, особено врската на количините и броевите, е важен фактор за математичкиот развој. Овие резултати покажуваат дека наставата по математика треба да биде прилагодена на специфичните профили на знаење на учениците.

Во однос на прашањето дали постои разлика **во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација** утврдено е дека хипотезата НЕ се потврди, односно дека постојат разлики **во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација**.

Може да се забележи дека родителите на децата во редовното образование се најзадоволни од оценувањето од страна на наставниците на крајот на секој класификационен период конкретно за нивното дете, родителите на децата од посебни паралелки во најголема мера сметаат дека на нивното дете му е потребна дополнителна помош во совладувањето на програмата од некое стручно лице (дефектолог, персонален асистент и сл.) и родителите на децата со ПОП во редовните паралелки се најзадоволни од

тоа колку се информирани за напредокот на нивното дете во текот на учебната година од страна на наставниците.

Во ова истражување се тестираа и хипотези што се однесуваат на факторите и видовите инструменти што имаат влијание во процесот на оценувањето кај трите групи наставници.

Согласно на спроведената анализа заклучивме дека:

- ✓ наставниците сметаат дека трудот што го вложува ученикот е најзначаен фактор за оценување;
- ✓ наставниците сметаат дека најмалку важен фактор за оценување е споредувањето со оцените од другите професори;
- ✓ најчесто користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е усната презентација на учениците;
- ✓ најретко користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е инструментот за проценка обезбеден од некој друг.

Во наш интерес беше и да испитаме дали постојат разлики во реална практика, т.е. она што наставниците секојдневно го користат и она што навистина сметаат дека е значајно и потребно во процесот на вреднување и оценување во посебните паралелки.

Дојдовме до сознание дека постои статистички значајна разлика во одговорите на наставниците за видовите на проценка што реално ги користат во практиката и оние што би требало да бидат користени кај наставниците во посебни паралелки.

Исто така постои значајна разлика помеѓу инструментите што се користат за проценка на когнитивното ниво на постигнувањата од реалната практика и она што наставниците сметаат дека е значајно и потребно во посебни паралелки.

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните фактори што се земаат предвид при оценувањето, делумно се потврди*, како и хипотезата дека не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните видови инструменти при процена на знаењето.

Ставовите на наставниците и нивниот пристап кон учениците е многу важен елемент доколку сакаме успешен инклузивен процес. Исто така, од голема важност е и чувството на доволна наобразба, подготвеност и желба за работа со оваа категорија ученици од странана наставниците и администрацијата во училиштето. Мора да постои цврста врска и комуникација помеѓу семејството на ученикот и училиштето доколку имаме желба да му овозможиме адекватни услови за развoтoк на ученикот со попреченост од кој било вид.

Во својата студија Johnson-Jones (2017), истражувајќи ја едукацијата на лицата со пречки во видот во редовното образование, доаѓа до сознание дека семејството е составен дел од светот на учениците со пречки во видот кои се партиципанти во студијата. Сите ученици споделиле информации што имплицираат на голема поврзаност со нивните семејства. Многумина споделиле дека своето знаење и силната самодоверба ја добиле токму од своите семејства. Семејната единица се чини дека е камен-темелник што обезбедува љубов, поддршка и водство. Воедно, еден дел од учесниците пријавиле податок дека нивните мајки се многу заштитнички настроени кон нив дома и на училиште.

Учесниците ученици дале информации за нивните искуства поврзани со структурите за поддршка и за тоа како е потребна поддршка во училиницата во инклузивни услови на образование. Учениците со пречки во видот сметат дека е потребна голема поддршка во редовното образование и дека во моментот постои недостаток на поддршка што ја добиваа во одредени области на образованието.

Воедно, учениците пријавиле зависност од другите во снаоѓање во редовното образование што е резултат на оштетувањето на нивниот вид. Учениците чувствуваат

зависност од семејството, наставниците и врсниците како средства за поддршка. Наставниците пак од своја страна се чувствуваат зависни од администрацијата и другите наставници како средства за поддршка.

Наставниците исто така вклучуваат употреба на асистивна технологија за да им овозможат на учениците можност за пристап до различни елементи во нивната околина. Сепак, учениците со оштетен вид споделиле искуства во кои асистивната технологија не била често достапна за да го обезбеди потребниот пристап. Учениците дискутирале и за начините на кои доживеале несоодветна поддршка од наставниците.

Наставниците сугерираат дека нивниот недостаток на знаење во врска со обезбедувањето соодветни и исправни услуги на учениците со оштетен вид се должи на недостатокот на обука обезбедена од администрацијата. Спротивно на тоа, наставниците го пријавиле своето искуство во работата како систем за поддршка на другите наставници. Затоа, врз основа на одговорите на учесниците, учениците со оштетен вид зависат од семејството, наставниците и врсниците за поддршка за пристап и навигација во редовното инклузивно образование.

Што се однесува до реалните и потребните инструменти што го означуваат когнитивното ниво на постигнување, хипотезата *не постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки во однос на реалните и потребните инструменти што го означуваат когнитивното ниво на знаење, делумно се потврдува.*

Воедно, дојдовме до сознанија дека:

- ✓ не постојат статистички значајни разлики во факторите и видовите на проценка што ги користат наставниците во зависност од воспитно-образовниот период кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки;
- ✓ не постојат статистички значајни разлики во факторите и видовите на проценка што ги користат наставниците во однос на нивниот степен на образование кај наставниците од посебните и инклузивните паралелки;

- ✓ дополнителната едукација на наставниците не влијае врз факторите и видовитена процена што се користи од страна на наставниците кај посебните и инклузивните паралелки.

Во истражувањето на Ruppert, Neepet и Dalsen (2016) во кое се испитани перцепциите на наставниците за подготвеноста за имплементација на препорачаните практики за подучување на ученици со тешка попреченост се добиле сосема поинакви сознанија во однос на подготвеноста од страна на наставниците. Истражувањето во стилот на вињета било испратено до наставниците –специјални едукатори кои имаат ученици со тешка попреченост. Генерално, пријавените испитаници пријавиле поголема подготвеност од своја страна за управување со образовни програми отколку за давање директни услуги на студенти со тешка попреченост. Наставниците кои поседувале општо образование пријавиле значително помала подготвеност да ги задоволат интензивните медицински, комуникациски и наставни потреби на учениците со тешка попреченост. Наставниците со завршени магистерски студии се чувствувале поподготвени да работат со ученици со тешка попреченост во неколку клучни области, но сепак и тие не се чувствувале доволно подготвени да се осврнат на долгорочната програма за развој на курикулумот. Во ова истражување, перцепциите за подготвеност да ги учат учениците со тешка попреченост се разликуваат помеѓу наставниците со различна теоретска подготвеност за настава, различни нивоа на образование и различни нивоа на искуство.

Во нашето истражување дојдовме до податок дека бројот на ученици во одделението не влијае врз формата и видовите проценка што се користи од страна на наставникот, но согласно со добиените резултати, хипотезата *бројот на ученици со ПОП во паралелката влијае врз факторите и видовите проценка што се користи од страна на наставникот, делумно се потврди. Има влијание само кај инклузивните паралелки.*

Обработувајќи го делот од прашалникот за наставници каде што има отворен тип прашања, дојдовме и до неочекувани сознанија:

- ✓ Наставниците од редовните паралелки сметаат дека описното оценување не е добра опција, за разлика од наставниците од посебните паралелки, како и оние

кои предаваат во инклузивна училница кои сметаат дека бројното оценување за учениците со ПОП би можело да се замени трајно со описно.

- ✓ Наставниците на учениците од редовната популација ина учениците со ПОП имаат впечаток дека заинтересираноста за извршување на своите обврски и должности кон училиштето од страна на учениците со текот на годините како да опаѓа. Учениците се однесуваат незаинтересирано кон училиштето и не ги извршуваат своите обврски и задачи.
- ✓ Наставниците забележуваат дека немаат доволна комуникација со родителите на учениците. Сметаат дека постои одредена доза на незаинтересираност за напредокот на нивното дете од страна на одреден дел од родителите.
- ✓ Учениците во редовното образование, т.е. во инклузивна училница, не покажуваат доволна доза на емпатија и разбирање кон своите соученици кои ги сметаме за ученици со посебни образовни потреби. Своето незадоволство го манифестираат во секоја прилика кога нивниот соученик ќе добие некоја оцена според ИОП и којашто според нив не е заслужена, а за која тие самите треба да вложат повеќе труд и да покажат поголем квантум на знаење.
- ✓ Наставниците кои предаваат во инклузивна училница чувствуваат проблем при оценувањето кога тоа треба да е во согласност со ИОП. Голем дел од нив сметаат дека тоа не е праведно кон соучениците во паралелката или пак во најмала рака дека во некој дел од свидетелството на ученикот треба да стои забелешка дека оцените се во согласност со ИОП.

Во нашето истражување од особена важност ни беа перцепција од страна на родителите, а согласно со тоа дојдовме до следните сознанија:

- ✓ Кај родителите на учениците со ПОП доминира ставот дека им е потребна дополнителна помош од страна на дефектолог, асистент на ученици со ПОП во совладувањето на програмата.

- ✓ Најголем број од родителите на учениците од **редовното образование**, и тоа вкупно 143 (75,3%), сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете е добра за остварувањето на неговите потенцијали. Сосема мал број, т.е. 8 од нив или 4,2 %, сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете не е добра за него, а 39 родители или 20,5 % сметаат дека средината во која се наоѓа нивното дете, т.е. редовното училиште е делумно добра средина за него.
- ✓ Најголем број од родителите на учениците во **посебните паралелки**, 40 (50,7 %), сметаат дека средината во која нивното дете ги остварува своите потенцијали е токму тука каде и што се наоѓа, во посебните паралелки. Нивното мислење не го делат 2 (2,9%) родители од вкупниот број родители кои пак сметаат дека средината во која учи нивното дете не е адекватна и не му овозможува да се развие во целост. Со мислење дека средината делумно е задоволителна се 28 од родителите или во проценти 40 % од вкупниот број.
- ✓ Поголем процент на задоволни родители имаме и кај учениците со ПОП вклучени во **инклузивните паралелки**, па така 48 од родителите или 64% сметаат дека средината во кој учи нивното дете, т.е. редовното образование е добра средина за него, помал дел од родителите и тоа 21 (28%) од нив сметаат дека училиштето во кое учи нивното дете е делумно добра средина, додека сосема мал број родители, 6 или 8% од вкупниот број, смета дека редовното образование не е добра средина и на нивното дете не му овозможува со ПОП да ги развие своите потенцијали во целост.

Доколку сакаме успешен инклузивен процес за учениците со посебни образовни потреби, постои неопходност од нивно целосно прифаќање од страна на опкружувањето во кое се наоѓаат и учесниците во тој сеопфатен систем на воспитание, образование, како и социјализација.

Meadan и Monda-Amaya (2008) во својата статија дискутираат за прашања околу социјалните компетенции на учениците со лесна попреченост и обезбедувањето структура за социјална поддршка како основа за соработка со наставниците во редовното

образование што резултира со создавање инклузивни средини за социјално учење и градење социјални компетенции.

Кога учениците имаат потешкотии во своите напори да бидат успешни во инклузивната училница, потребно е да се вложат заеднички напори при планирањето на академските и социјалните потреби. Учениците со попреченост можат да покажат значителни социјални тешкотии, како што се воспоставување пријателства или чувство на изолација и осаменост. Бидејќи врските меѓу врсниците во детството играат значајна улога во прилагодувањето на подоцнежниот живот, наставниците треба да создадат средини што ги поддржуваат и промовираат социјалните компетенции и меѓусебното прифаќање.

Бидејќи наставниците во редовното образование се соочуваат со зголемено предизвикувачко однесување во нивните училници од страна на учениците со попреченост, постои потреба да имаат соработка со специјалните едукатори за да овозможат дизајнирање на средини што обезбедуваат академски и социјален успех за сите ученици подеднакво. Преку ваквата заедничка соработка, наставниците ги прошируваат интервенциите надвор од таргетираните однесувања на нивните ученици за да се фокусираат на климата или структурата на средината во која се појавуваат тие однесувања. Системот за социјална поддршка служи како водич занаставниците во редовната настава, како и за специјалните едукатори за унапредување на социјалната компетентност и обезбедување стратегии за превенција и интервенција при управувањето со предизвикувачкото однесување. За учениците со лесна попреченост, обезбедувањето академски и социјален успех е клучно. Овие ученици честопати покажуваат социјални тешкотии во редовните училници, но сепак, социјалните цели често се занемарени во нивните наставни програми. Создавањето средини за поддршка од самиот почеток, што им помагаат на учениците во идентификувањето мрежи за поддршка и градење социјално компетентен репертоар, ќе обезбедат успех на многу нивоа.

Колку е голема важноста на средината во која се наоѓа ученикот со попреченост да биде поддржувачка и мотивирачка говори и истражувањето на Henke, Bogda, Lambrecht и сор (2017), кои во своето истражување „Ќе ми бидеш ли пријател? - Анализа на повеќе нивоа на мрежата на пријателства на ученици со и без посебни образовни потреби во

инклузивните училници“ имале за цел да ја утврдат врската помеѓу постоењето на посебни образовни потреби (ПОП) и веројатноста да се имаат пријатели на инклузивна училница. Претпоставувале дека комбинацијата на индивидуални, диадски и контекстуални променливи може доволно да ја објасни врската помеѓу дијагностицирањето на ПОП и веројатноста за пријателство. Анализата на податоците се заснова на примерок од ученици ($N = 1241$) во одделенија од основно училиште во второ и трето одделение. Студијата се фокусира на пријателствата и ги потенцира уникатните карактеристики на концептот во однос на инклузивното образование.

Анализата на податоците покажала дека учениците со ПОП имаат намалена веројатност да станат пријатели со своите соученици во споредба со учениците без ПОП. Дури и кога во моделот се вклучени индивидуални, диадски и контекстуални варијабли, постои поврзаност помеѓу ПОП дијагнозата и веројатноста за пријателство.

- ✓ Постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку се задоволни од информациите за напредокот на ученикот. Родителите на учениците од редовното образование се позадоволни.

За да биде успешна соработката помеѓу родителите, наставниците и училиштето, потребно е да биде вложен дополнителен напор од страна на сите учесници во тој процес. Во голем број истражувања се испитуваат ставовите на родителите како тече соработката помеѓу нив и училиштето, но неретко во фокус се и перцепциите од страна на наставниците околу прашањето колку самите родители според нив се спремни за соработка.

Токму за оваа тематика говори Shourbagi (2017), истражувајќи ја инволвираноста на родителите перципирана од страна на наставниците во Оман. Во ова студија се елаборира дека во контекст на Оман, родителската вклученост е поважна од другите образовни контексти заради разновидноста на наставниците кои доаѓаат од други култури во училиштето (Тунис, Египет, Судан и Оман). Во овој контекст, родителите треба да

поседуваат поголемо познавање за наставниците, нивните наставни стратегии и нивната култура. Наставниците исто така треба да имаат поголемо познавање за родителите, нивните практики со децата дома, нивните начини на следење на учењето на децата, нивниот третман итн. Од примената на таквата стратегија најважно е што децата добиваат и некои придобивки. Резултатите покажале дека наставниците имаат висока перцепција за важноста на родителското вклучување во инклузивната училница.

Во однос на корелацијата помеѓу важноста на вклучувањето на родителите и практиките на нивното вклучување, резултатите покажале негативна корелација, односно и покрај тоа што е од голема важност да се вклучат во образованието на нивните деца, родителите на децата со попреченост покажале помало учество во инклузивна училница. Воедно, со потпишувањето на индивидуалниот образовен план без никакви дополнителни прашања, сугестии или интервенции од страна на родителите, оваа состојба од страна на наставниците била перципирана негативно, што значи дека родителите според нив покажале одредена доза на неодговорност.

Резултатите од ова истражување исто така покажуваат дека наставниците се обиделе да најдат начини повеќе да ги вклучат родителите во училишниот живот на нивните деца, но родителите секогаш зборувале за бариери, како што се времето на присуство на бебето дома, работното време, поплаки, итн. На пример, наставниците откриле дека ретко кога родителите прифаќаат да бидат волонтери во училишното патување. Биле присутни и некои други бариери, како што се неможност да се обезбеди соодветен превоз во одредено време до училиштето, како и одржување состаноци во несоодветно време. Накратко, родителите имале чувство дека не се еднакви партнери на училиштето.

Во своето истражување Lara и Saracostti (2019) доаѓаат до сознание дека постојат три различни профили на вклученост на родителите (висок, среден и низок), земајќи ги предвид различните размери на родителска вклученост (дома, на училиште и преку покани упатени од децата, наставниците и училиштето). Резултатите во нивното истражување што го мери ефектот што го има инволвираноста на родителите во училиштето и академските

постигања на учениците покажува дека има разлики во резултатите од академските достигнувања и помеѓу профилите на вклученост на родителите. Па така, онаму каде што родителите демонстрираат високи и средни нивоа на инволвираност во училиштето, нивните деца имаат повисоки академски достигнувања заразлика од родителите со ниска инволвираност.

Воедно, степенот на вклученост на родителите е критичен елемент во академските достигнувања на децата, особено за време на нивните први училишни години.

- ✓ *Постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето колку е совладлива програмата за учење. Родителите на учениците од редовно образование сметаат дека е повеќе совладлива.*

Согласно со добиените резултати, хипотезата *не постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали ученикот треба да биде вклучен во процесот на екстерно тестирање, се потврди. И двете групи родители сметаат дека нивните деца не треба да бидат вклучени во процесот на екстерно тестирање.*

Воедно постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се задоволни од оценувањето од страна на наставниците, т.е. поголемо задоволство искажуваат родителите на учениците од редовната популација.

Што се однесува до запознаеноста со ИОП, постои статистички значајна разлика во одговорите на родителите на редовните ученици и учениците со ПОП во однос на прашањето дали се запознаени со целите и карактеристиките на ИОП, родителите на учениците со ПОП поседуваат поголеми знаења.

Cavendish и Connor (2018) во нивната студија којашто се состои од мешани методи ги испитуваат факторите што имаат значајното влијание во инволвираноста од страна на ученикот и родителот во процесот на планирање на имплементацијата на индивидуалната образовна програма на ученикот (ИОП).

Во ова истражување, со помош на квалитативно интервју со отворени прашања, биле анализирани податоците од истражување со ученици со попреченост од урбано средно училиште ($n = 16$), нивните родители ($n = 9$) и нивните наставници ($n = 17$). Групната споредба на одговорите на учениците и наставниците на анкетата за учество на ученици не открива разлика помеѓу учениците и наставниците за нивото на училишните и нивните напори за олеснување на учеството на учениците и родителите.

Сепак, квалитативната анализа на податоците од интервјуто резултира со појава на четири основни теми поврзани со предизвиците што ги носи инволвираноста од страна на учениците и родителите во процесот на планирање на имплементацијата на индивидуалната образовна програма на ученикот (ИОП): (а) олеснување на учеството на учениците во развојот на ИОП; (б) предизвици за инволвирање на родителите во развојот на ИОП; (в) предизвици и ефективна поддршка при дипломирањето и (г) поддршка потребна за развој на кариерата и подготовка за колеџ.

Важноста на учеството на родителот при креирањето на ИОП е многу голема, а воедно, законски одредена и многу пожелна доколку сакаме негово успешно имплементирање.

Katsiyannis и Losinski (2015) во својата статија даваат приказ на случај во кој Апелациониот суд за деветтиот круг на САД ја потврдува централната улога на родителите во процесот на донесување одлуки за ИОП. Во оваа статија е испитуван Одделот за образование на Даг Ц. против Одделот за едукација на Хаваи.

Учеството на родителите е клучна компонента на Законот за образование на лица со попреченост. Кога училишните тимови ја креираат индивидуалната образовна програма за одреден ученик со попреченост мора да дадат висок приоритет на вклучување на родителите на учениците во заеднички напор за развој на образовните програми на нивните деца и утврдување на нивната поставеност.

Во 2004 година, Конгресот во САД ја истакнал потребата од „зајакнување на улогата и одговорноста на родителите и гаранција дека семејствата на учениците со попреченост имаат значајни можности да учествуваат во образованието на нивните деца на училиште и дома. Во оваа пресуда, Апелациониот суд дава појаснување за бројни ИОП прашања поврзани со учеството од страна на родителот што не се доволно исполнети. Поточно, не се запазени процедуралните работи, како што се ревидирање и преглед на временските рамки на ИОП; важноста од обезбедување учество на родителот во неговиот развој; неисполнување на временските линии не го прават ИОП застарен, туку тоа претставува пропуст на самиот систем; закажување состаноци и менаџирање со конфликтите од страна на вработените се споредни за разлика на обезбедувањето учество на родителите и учеството на родителите на состаноците во училиштето е одлука на Судот и истата е задолжителна и се очекува во креирањето и развојот на ИОП.

Доколку оценувањето во училищата го сметаме за клуч при подобрувањето на процесот на учење за сите ученици подеднакво, постои потреба наставниците да се богато образувани со соодветни оценувачки и проценувачки практики. Истражувањата што ја обработуваат оваа тематика даваат свој придонес кон осовременувањето на оценувачките и проценувачките практики.

V Заклучок

Резултатите што ги добивме истакнуваат одредени точки од интерес за идно и понатамошно истражување што се однесува до проценувањето и оценувањето од страна на наставниците со специфичен осврт кон учениците со посебни образовни потреби.

Оценувањето претставува составен дел на наставниот процес. Постои јасна врска помеѓу целите и содржината на наставата и оценувањето (помеѓу она што се учи и поучува и она што се оценува). Поучувањето, учењето и оценувањето се процеси што се поврзани и обезбедуваат кохерентност во наставата. Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува. Од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се стреми.

Проценката се заснова на национални стандарди за проценка на учењето. Овие стандарди произлегуваат од стандардите на наставната програма/училишната програма што се дефинирани на часот или на училишниот циклус и на предметното ниво. Кога не се развиваат и усвојуваат националните стандарди за оценување на учењето, се применуваат методи и инструменти за оценување креирани од наставникот и произлегуваат од искуството и проценките што ги има секој наставник за оценувањето. Проценката во училницата може да има сериозни последици врз учениците. Резултатите од проценката можат да влијаат на непосредниот живот на учениците. Резултатите од оценувањето влијаат на мотивацијата на учениците, како и на саморегулацијата, кои пак од друга страна влијаат на понатамошното учење.

Предмет на ова истражување беа практиките на следење, оценување и вреднување на постигнувањата на учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовното образование со процесот на инклузија и на учениците со ПОП во посебните училишта и паралелки.

Целта беше да се дојде до одредени сознанија какви се практиките на следење, проценка и оценување на учениците со посебни образовни потреби, до кое ниво се чувствуваат наставниците подготвени за примена на проценувачки и оценувачки практики на ученици со ПОП кои кореспондираат со потребите на учениците повикувајќи се на

нивната различност, а воедно да се изгради соодветна политика за адекватно следење, вреднување и оценување на учениците со ПОП.

Истражувањето на трудот се фокусира на проценувачките и оценувачките практики што ги користат наставниците; кои фактори имаат влијание при одредувањето на оцените кај учениците од страна на наставниците и кои видови инструменти наставниците најчесто ги користат при проценка на знаењето на учениците.

Исто така, многу важно прашање на кое баравме одговор во овој труд е дали наставниците чувствуваат потреба за дополнителна едукација во врска со оценувачките и проценувачките практики кај учениците. Во наш интерес беше и одговорот на прашањето дали постои разлика помеѓу проценувачките и оценувачките практики на учениците со ПОП и учениците од редовна популација, како и дали постои разлика помеѓу практиките на оцена и процена на учениците со ПОП и учениците од редовна популација перципирана од страна на родителите.

Во трудот, по научно-теоретскиот дел следат резултати од реализираното емпириско истражување преку соодветно структурирани анкетни прашалници за наставници и за родители.

Откако беа собрани податоците од номиналната скала на обележја, т.е. номинални податоци, се премина на нумеричко означување- сигнирање. Потоа истите беа групирани и табелирани, по што се пристапи кон пресметување на фреквенцијата и индексите на структура.

Со цел да го утврдиме односот помеѓу добиените податоци од различните групи испитаници, пристапивме кон компјутерска обработка на податоците со стандарден статистички програм SPSS for Windows, применувајќи X^2 тест, Fisher Exact test R x C табели на контингенција, како и еднонасочна анализа на варијанса - ANOVA. За статистички значајна разлика се смета разликата на ниво на значајност од $p < 0,05$.

Преку истражувањето во трудот, се дојде до одговор на прашањето кои оценувачки и проценувачки практики ги користат наставниците при оценувањето и проценката на учениците со посебни образовни потреби во инклузивни услови и во посебното

образование. Кое когнитивно ниво на знаење го оценуваат при своите проценки? Дали наставниците чувствуваат потреба од дополнителна дообразба во однос на практиките за оценување и проценка на учениците со посебни образовни потреби?

Од добиените резултати од истражувањето, може да се констатира дека хипотезата *се претпоставува дека не постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација* се отфрла, а се прифаќа алтернативната хипотеза дека постои разлика во пристапот што го користат наставниците кај учениците со посебни образовни потреби и учениците од редовната популација.

Утврдено е дека од факторите што земаат учество во формирањето на оценката највисока аритметичка средина има **вложениот труд**, а најниска **споредувањето оцени од другите професори**. Што се однесува до видот на инструментот, наставниците сметаат дека најчесто користен вид на проценка на знаењето од нивна страна е усната презентација на учениците, додека најниска се есејските прашања. Наставниците кои работат со **различни целни групи користат различни начини за проценка на когнитивното ниво**.

Што се однесува до ставовите на родителите, постојат разлики **во перцепцијата од страна на родителите во однос на проценувањето и оценувањето на знаењето на нивните деца кај учениците со ПОП и учениците од редовната популација**.

Од добиените податоци може да се извлечат следните **препораки** за подобрување на проценувачките и оценувачките практики во Република Северна Македонија:

- ✓ организирани интерни и екстерни обуки и семинари со цел усовршување на наставниот кадар со методи за проценување и оценување на учениците;
- ✓ организирани интерни и екстерни обуки и семинари заради оспособување на наставниот кадар за работа со деца со посебни образовни потреби, но и со потешкотии во учењето;

- ✓ поддршка на училишните кадри во процесот на јакнење на нивните капацитети за планирање, спроведување и следење на инклузивниот процес;
- ✓ соработка на основните училишта со семејствата на учениците со попреченост во насока на советување, едукација и други форми на помош и поддршка;
- ✓ следење на обука за изработување на индивидуални образовни планови (ИОП) за учениците со посебни образовни потреби;
- ✓ создавање инклузивна клима во самото училиште со помош на работилници и подигање на свесноста за меѓусебно прифаќање и помагање помеѓу соучениците од редовната популација и учениците со ПОП;
- ✓ унапредување на пристапите на настава коишто ќе придонесат кон повисоки постигнувања на учениците;
- ✓ обезбедување дополнителна поддршка на учениците со посебни образовни потреби;
- ✓ оспособување на наставниците и учениците за самоследење, самовреднување и заедничко вреднување на нивните постигања;
- ✓ училиштето, односно тимот за соработка со родителите, треба интерактивно да соработува и ги информира родителите преку програмата за соработка со родителите, а особено да се фокусира на прашањата поврзани со успехот и поведението на учениците.

Користена литература

1. Allen, J. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House*, 78 (5). 218-223.
2. Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning Achievement through Self-Assessment Theory into Practice, 48: 1, 12 – 19. DOI: 10.1080/00405840802577544 <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405840802577544>
3. Angeloska-Galevska, N., Ilić-Pešić, M. (2018). “Assessing Children with Special Educational Needs in the Inclusive Classrooms”, *Lodging the Theory in Social Practice* (eds. McDermott, J.C., Cotić, M. & Kožuh, A.). Los Angeles: Education Department, Antioch University. pp.89-100. ISBN 978-1-64467-9043; <https://universityw.weebly.com/contributions.html>
4. Angeloska-Galevska, N., (2019), “Challenges of teachers in the process of evaluation and grading”, *International conference on Science and Education-IconSE Proceeding book*, (eds.: Shelley, M., Ozaslan, M., Zayyad, M.). Antalya: ISRES Publishing. 94-99.
5. Angeloska-Galevska, N., (2017), ‘Measuring the Quality of Life of Children and Youth – Methodological Issues’. *Unapredjenje kvalitete života djece i mladih*. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Univerzitet u Tuzli. 55-60.
6. Angeloska-Galevska, N. (2014), ‘*Research Methods in Special Education and Rehabilitation-perspectives and limitations*’, Modern aspects of special education and rehabilitation of persons with disabilities: conference proceedings/Fourth International Conference, Ohrid, October 17th-19th 2013: Skopje: Faculty of Philosophy, Institute for special education and rehabilitation., pp.419-429
7. Angeloska-Galevska, N.; Jacova, Z. (2010): ‘Qualitative Research of Inclusive Practice’. Sipitanou, A. & Galevska-Angeloska, N. (eds.). *12th International Conference on Inclusive Education in the Balkan Countries: Policy and Practice*. Thessaloniki: Publishing house Kyriakidis Brothers S.A. pg.131-13

8. Angeloska-Galevska, N.; Jacova, Z. (2009): 'Action Research in the Inclusive Classroom'. Stefanc, D., Harasimowicz, B.(eds). *Social Context of Education*, Ljubljana: Faculty of Arts. 179-184
9. APA (American Psychiatric Association). (2013):Diagnostic and statistical manual of mental disorders. fifth ed. Washington, DC: APA.
10. American Foundation for the Blind. (2011), Educating students with visual impairments for inclusion society. SectionID=44&TopicID189&DocumentID=1344.
11. Bauer, A., & Brown, G. (2001). Adolescent and Inklusion- Transforming sekondary schools. Baltimore: Paul H. Brookes.
12. Bruns, D.A., Mogharreban, C.C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners perceptions about inklusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 3, 229-234.
13. Bruce, S.M, Luckner, J.L, Ferrell, K.A. (2018). Assessment of Students With Sensory Disabilities: Evidence-Based Practices. *Assessment for Effective Intervention*, Vol. 43(2) 79–89.<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534508417708311>
14. Boer, A., Pijl, S. J.,& Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–18
15. Baht, B.A. (2019). Formative and Summative Evaluation Techniques for Improvement of Learning Process. *European Journal of Business & Social Sciences*, Vol.7.No.05. https://www.researchgate.net/publication/333633265_Formative_and_Summative_Evaluation_Techniques_for_Improvement_of_Learning_Process
16. Bahena,. S., Beth E. Schueler, McIntyre J. & Gehlbach, H. (2016). Assessing Parent Perceptions of School Fit: The Development and Measurement Qualities of a Survey Scale, *Applied Developmental Science*, 20:2, 121-134, DOI: [10.1080/10888691.2015.1085308](https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1085308)
17. Black, P., D. Wiliam.(1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*,5(1), 7–74

18. Brookhart, S. M., Nitko, A., J. (2014). 7th edition, Chapter 1, Classroom Decision Making and Using Assessment, Pearson Publisher
19. Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: issue and practice in Mikre, F. (2010): The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. Ethiopian Journal of Educational & Science*, 5,2,107
20. Brookhart, S.M., Andolina, M., Zuza, M. et al. (2004), Minute math: An action research study of student self-assessment. *Educational Studies in Mathematics* 57, 213–227 <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000049293.55249.d4>
21. Bonesrønning, H. (2004). Do the teachers' grading practices affect student achievement?, *Education Economics*, 12:2, 151-167 DOI: [10.1080/0964529042000239168](https://doi.org/10.1080/0964529042000239168)
22. Campell, C., & Collins, V., L. (2007). Identifying essential topics in general and social education introductory assessment textbooks. *Educational Measurement, Issues and Practica* 26,9-18.
23. Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
24. Collins, B.C. (1995). The integration of students with severe or profound disabilities from segregated schools into regular public schools: An analysis of changes in parent perceptions. *J Dev Phys Disabil* 7, 51–65. <https://doi.org/10.1007/BF02578714>
25. Cole, E. B., & Flexer, C. (2015). Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six. Plural Publishing
26. Council for Exceptional Children (CEC). (2006). Inclusion. <http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/NewsIssues/TeachingLearningCenter/ProfessionalPracticeTopicsInfo/Inclusion/default.htm>
27. Cuellar, K. (2011). "The Effect of Collaborative Teaching on the General Education Student Population: A Case Study" Unpublished Doctor of Education Dissertation, University of Houston

-
28. Christiansen, J., & Vogel, J. (1998). A decision model for grading students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 30-35.
29. Chickering, A.W & Gamson, Z. F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. AAHE Bulletin, 39(7), 3-7.
30. Duncan, R. C., & Noonan, B. (2007). Factors Affecting Teachers Grading and Assessment Practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53, 1-21.
31. Elliot, S. N., McKevitt, B. C., & Kettler, R. J., (2002). Testing accommodations research and decision making: The case of good scores being hardly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement evaluation in Counseling development*, 35, 153- 166.
32. Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S., Engelbrecht, L. (2007). *Inclusive Education in Action in South Africa*, 1st edition. Pretoria: Van Shaik.
33. Epstein, A. (2007). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press
34. Fish, W.W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53:1, 8-14, DOI: [10.3200/PSFL.53.1.8-14](https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14)
35. Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore, MD: Brookes.
36. Gursky, L. F., (2008). *Sekondary Teachers Assessment and Grading Practices in Inclusive classrooms*. Saskaton: University of Saskatchewan
37. Gojkov, G. (2003). *Dokimologija, priručnik (drugo izmenjeno izdanje)*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača
38. Havelka. N., Hebib. E. B. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika Priručnik za nastavnike*. Ministarstvo za prosvetu i sport Republike Srbije Beograd.
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/02Ocenjivanjezarazvojučenika.pdf
39. Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgment: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270.

-
40. Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J. *et al.* (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Z Erziehungswiss* **20**, 449–474 <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
41. ICD – 10. (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
42. International Disability and Development Consortium. (2013). *Teachers for all: Inclusive education for children with disabilities*. https://www.unicef.org/disabilities/files/IDDC_Paper-Teachers_for_all.pdf
43. Intravaia, S., (2009). "Il liceale con la media del 9,93 "Sono il più bravo d'Italia"". *repubblica.it* :https://www.repubblica.it/2005/j/sezioni/scuola_e_universita/servi_zi/studentissimi/magagnoli-premio/magagnoli-premio.html
44. Inglić, H. D & Inglić, A.C., (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoskih I psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
45. Jablan, B., Kovačević, J. (2008) "Obrazovanje u redovnim školama I školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno." *Nastava i vaspitanje* 57.1, 43-55.
46. Jacova, Z., Angeloska-Galevska, N., Karovska, A. (2014). 'Methodology in the Study of a Child with a Cochlea Implant within the Inclusive Classroom'. In B. H. Johnsen (Ed.). *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies*. Oslo: Cappelen Damm Akkademisk. 298 – 306
47. Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ON: John Wiley and Sons Canada Ltd.
48. Johnson, J., Kerri, J. (2017) "Educating Students with Visual Impairments in the General Education Setting" Dissertations, 1337. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1337>
49. Janney, R., Snell, M.E. & Elliott, J. (2000). *Modifying schoolwork*. Baltimor: Paul H. Brookes Publications. http://archive.brookespublishing.com/documents/janney_modifying_schoolwork.pdf

-
50. Katz, G., Lazcano-Ponce, E.(2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *salud publica mex.* ;50(Suppl: 2),132-141. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2008/sals082e.pdf>
51. Kozuh, B., Angeloska Galevska, N. (2008), *Statistička analiza na podatoci*, Skopje: Filozofski fakultet.
52. Katsiyannis,Y, A., & Losinski, M. (2015). Doug C. v. Hawaii Department of Education: Parental Participation in IEP Development. *Intervention in School and Clinic*, 51(2), 118–121. <https://doi.org/10.1177/1053451214560894>
53. Landsberg, E., Kruger, D. & Swart, E. (2011). Addressing Barriers to learning: A South African Perspective. (Second Edition). Pretoria: Van Schick Publishers
54. Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S. (2008). Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju , Novi sad: Lito studio.
55. Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven, Belgium. <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
56. Lara, L., Saracosti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile, *Frontiers in Psychology* Vol.10, 1464. URL=<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.01464>
57. Magno, C. (2010). The Functions os Grading Students. *The Assessment Handbook*, Vol. 3, https://www.researchgate.net/publication/277405282_The_Functions_of_Grading_Students
58. *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children*. (2015). Washington (DC): National Academies Press (US); 9, Clinical Characteristics of IntellectualDisabilities. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK332877/>
59. Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom: A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617>

-
60. Mastergeorge, A. M., & Martínez, J. F. (2010). Rating Performance Assessments of Students With Disabilities: A Study of Reliability and Bias. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 536–550. <https://doi.org/10.1177/0734282909351022>
61. Musyoka, M.M., Diane Clark, M. (2017). Teachers' Perceptions of Individualized Education Program (IEP) Goals and Related Services. *J Dev Phys Disabil* 29, 5–23 <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9462-0>
62. Munns, G., Woodward, H. (2003). Insiders' Voices: Self-assessment and Student Engagement. Paper presented at New Zeland Association for Research in Education (NZARE) and Australian Association for Research in Education (AARE). Joint Conference. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mun03451.pdf>
63. McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular public schools: An analysis of parents perceptions of potential outcomes. *Ed. Train. Ment. Retard.* 22: 98–111.
64. McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective Standardsbasedinstruction (Fourth Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
65. McInnis, J. R. (2003). Elementary School Principals as Leaders of Inclusion for Students With Exceptionalities. Faculty of Education,. Ontario: Brock University St. Catharines. https://www.dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/4950/Brock_McInnis_James_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
66. McInnis, J.,(2008), Elementary school principals as leaders of inclusion for students with exceptionalities. Brock University: Professional education and teaching, 20-28
67. McTighe, J., O'Connor, K. (2005). Assessment to promote learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10–17. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov05/vol63/num03/Seven-Practices-for-Effective-Learning.aspx>
68. McMillan, J., H., Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievements. *Educational Horizons* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
69. McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers classroom assessment and grading practices. *Educational Measurements, Issues and Practice*, 20 (1), 20-32.

70. Мирашчиева, С. (2014). *Самооценување на студентите во наставата по дидактика како современа тенденција на наставничките факултети*. Савремене тенденции у наставним и ваннаставним активностима на Учителским (Педагошким) факултетима- тематски зборник, 207-215. ISSN 978-86-6301-011-6 <http://eprints.ugd.edu.mk/11957>
71. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија. (2005–2015). <http://fvm.ukim.edu.mk/documents/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovaniето-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>
72. Novak, M., Zhizhak, A. (2016). Pojam i ključna obilježja kompleksnih intervencija za populacije u riziku. https://www.researchgate.net/publication/328896245_Pojam_i_ključna_obilježja_kompleksnih_intervencija_za_populacije_u_riziku
73. Nel, N., Nel, M., & Hugo, A. (2013). *Learner support in a diverse classroom: A guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*. Pretoria: Van Schaik
74. OECD. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages Policies, Statistics and Indicators*.
75. Petrovska, S., Batok, M. (2014). *Наставникот и неговата улога во инклузивната училишница*. Pedagoska revija, 5 (1-2), 43-51. ISSN 1409-9187 <http://eprints.ugd.edu.mk/13946/>
76. Papazoglou, A., Jacobson, L.A., McCabe, M., Kaufmann, W., Zabel, T.A. (2014). To ID or not to ID? Changes in classification rates of intellectual disability using DSM-5. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(3), 165–174. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/IntellectDevDisabil_52_165_14.pdf
77. Porter, G. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada*, 48(2), 62-66.
78. Perles, K. (2010). Mainstreaming and inclusion: How are they different? <http://www.brighthub.com/education/special/articles/66813.aspx>
79. Peters, S. (2003). Achieving education for all by including those with disabilities and special needs. Washington, DC: World Bank Disability Group.

-
80. Rapać, D, Đorđević, S., Nedović, G.(2015). Deca sa smentnjama u razvoju u sistemu obrazovanja. Aktuelna defektološka praksa - tematski zbornik radova međunarodnog značaja. Drushtvo defektologa Vojvodine, Novi Sad, 21-22.
81. Rapać, D., Nedović, G., Ilić, S., Stojković, I. (2008). *Zakonski okvir I inkluzivna praksa*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
82. ElSaheli-Elhage, R. & Sawilowsky, S. (2016).| Sammy King Fai Hui (Reviewing Editor) (Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey, Cogent Education, 3:1, DOI: [10.1080/2331186X.2016.1261568](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1261568)
83. Rieck, W. A, & Dugger – Wadsworth, D. E., (2005). Assessment accommodations: Helping students with exceptional learning needs. *Intervention in School and Clining*, 41, 105-109
84. Ruppar, A. L., Neep, L. S., & Dalsen, J. (2016). Special Education Teachers' Perceptions of Preparedness to Teach Students With Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 273–286. <https://doi.org/10.1177/1540796916672843>
85. Savić, Lj., Ivanović, P. (1994). *Surdopedagogija*, Defektološki fakultet, Beograd, 1994
86. Sireci, S. G., Scarpati, S. E & Shushang, L. (2005). Test accommodations for student with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75, 457-490.
87. Stošljević, M.(1998). *Uvod u defektologiju*. Beograd: Defektološki fakultet.
88. Stošilević, L., Odović, G.R., (1996). Profesionalno osposobivanje telesno invalidnih lica, Beograd : Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
89. Spasovski, O., Ballazhi, S. & Friedman, E. (2010). Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: *Macedonia Country Report*. Turin: European Training Foundation.
90. Silva, M., Munk, D.D., Bursuck, W. (2005). Grading Adaptations for Students With Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 41, No. 2, 87-98. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10534512050410020901>

-
91. Shourbagi, E. S. (2017). Parental involvement in inclusive classrooms for students with learning disabilities at Omani schools as perceived by teachers. *J Psychol Cognition*. ;2(2):133-137. DOI: [10.35841/psychology-cognition.2.2.133-137](https://doi.org/10.35841/psychology-cognition.2.2.133-137)
92. Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2003.pdf
93. Schueler, B.E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychol Assess*; 26(1):314-20. 10.1037/a0034830. Epub 2013 Nov 11. PMID: 24219701
94. Siraj-Blatchford, I. K., Sylva, S., Muttock, R., Gilden, and Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356*. United Kingdom: Department for Education and Skills <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf>
95. Stiggins, R., Conklin, N. F., & Bridgeford, N. J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5(2), 5-17.
96. Schnepel, S., Krähenmann, H., Sermier Dessemontet, R. *et al.* (2020). The mathematical progress of students with an intellectual disability in inclusive classrooms: results of a longitudinal study. *Math Ed Res J* 32, 103–119 <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00295-w>
97. Tucker, V., Schwartz, I. (2013). Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health* 5, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
98. Tkachyk, R.E. (2013). Questioning Secondary Inclusive Education: Are Inclusive Classrooms Always Best for Students?. *Interchange* 44, 15–24 <https://doi.org/10.1007/s10780-013-9193-z>
99. UNICEF. (2014): Наставници, инклузивна настава и педагогија во чиј центар се децата https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4146/file/MK_ChildCentredTeaching_Report_MK.pdf

-
- 100.UN Division for Social Policy and Development: Disability. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- 101.UNESCO. (1994). *The Salamanka Statment and Framework for Action on Special Needs Education*
- 102.UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- 103.United Nations.(2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- 104.United Nations. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- 105.USAID. (2009). *Настава и учење на 21-от век, Прирачник за наставниците во основно образование, Скопје*. <https://okno.mk/sites/default/files/030-Nastava-i-ucenje-za-21-vek-USAID-PEP.pdf>
- 106.Vilotijević, M. (1995). *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*. Beograd: CURO
- 107.Villamero, R.J. (2014). *Teachers' Assessment Strategies for Children with Disabilities: A Constructivist Study in Regular Primary Schools in Negros Oriental, Philippines*. Master's Dissertation Department of Special Needs Education. Faculty of Educational Sciences. University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42646/Rolando-Jr-Villamero---Masters-Dissertation---Special-and-Inclusive-Education---Erasmus-Mundus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 108.Wakeford, R. (1999). "Principles of Assessment" in Fry, H et al. (ed.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan
- 109.Waldron, A. K. (1996); *Introduction to a special education The Inclusive Classroom*; Delmar Publishers inc., New York
- 110.Westwood, P., (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge
- 111.Waught, C.K., Grolund E., (2012): *„Assessment of Student Achievement"*, Pearson Education

112. Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). *Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong*. International Journal of Special Education, 20(1), 67-76.
https://www.researchgate.net/publication/289079398_Meeting_the_needs_of_students_with_specific_learning_difficulties_in_the_mainstream_education_system_Data_from_primary_school_teachers_in_Hong_Kong
113. Zečić, S, Jelina, Z. (2006). Nastavnik u inkluzivnom okruženju, Fojnica
114. Jelina, Z. (2006). Nastavnik u inkluzivnom okruženju, Fojnica
115. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007). *Основи на дефектологија*. Куманово: Македонска Ризница.
116. Ајдински, Г., Ајдински, Љ., (2018). „Jornual of special education and rehapilitation, Скопје. 13
117. Ајдински, Љ., Ајдински, Г., & Михаилов, З. (1999). *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје: Сојуз на дефектолози на Македонија.
118. Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б. (2017). *Интелектуална попреченост*, Универзитет во Тетово, Тетово.
119. Бјекић, Д., Папић, Ж.М. (2005). *Оцењивање Приручник за оцењивање у средњем стручном образовању* Министарство просвете и спорта Републике Србије Београд,
<http://www.vetserbia.edu.rs/Zbirka%20doc/Ocenjivanje.pdf>
120. Димитрова-Радојчиќ, Д., Чичевска- Јованова, Н. (2009). *Инклузивна култура во редовните училишта*, Годишен зборник на Филозофски факултет, Скопје., 62-74.
121. Димовски, И., Малчески, Р., Малческа, Ц. (2010). *Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*. ФОН Универзитет. Скопје
[file:///C:/Users/ASUS/Downloads/01.DimoskiI.MalcheskiR.MalcheskaC.-PredavanjanatemaSledenjepроверувањеiоценуванjenapostiganjatanaucenicite%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/01.DimoskiI.MalcheskiR.MalcheskaC.-PredavanjanatemaSledenjepроверувањеiоценуванjenapostiganjatanaucenicite%20(2).pdf)
122. Димовски, И., Малчески, Р., Малческа, Ц. (2019). *Следење, Проверување и оценување на постигањата на учениците*. Скопје: Армаганка, 165

- 123.Делчева-Диздаревиќ, Ј., Ангелоска-Галевска, Н. (2010); 'Инклузивното образование – потреба во современата едукација'. Парадигми Сучаснои педагогики – наукова конференција. Министерство Освиту и Науки Украина. 81-92.
- 124.Đukićin, K., (2015). Fizičko Vaspitanje u Inkluzivnom Obrazovanju. Beograd: Fakultet sporta I fizičkog vaspitanja. Univerzitet u Beogradu
- 125.Đigić, G. (2007). Školsko ocenjivanje - teorija i praksa U: *Škola i profesija - primenjena psihologija*, Niš: Filozofski fakultet
- 126.Јачова, З., Каровска, А. (2009). Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница – приказ на случај. Скопје: Студио круг. Дефектолошка теорија и практика, Скопје, 14-20.
- 127.Закон за основно образование.Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 229/2020, <https://mon.gov.mk/page/?id=2055>
- 128.Исахи-Палоши, А., и сор., (2014) *Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби...*, *Инклузија во средното стручно образование*, Скопје.https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/inclusion_in_secondary_vocational_education_handbook_mkd.pdf
- 129.Исахи-Палоши, А., Василевска, Л., Трпческа, Л., Спасовски, Г., Стојковска-Алексова, Р., Crabtree, D. (2014). Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби. Скопје: Британски совет во Македонија,59-65.
- 130.Rieck, W. A., & Wadsworth, D. E. (2005). Assessment accommodations: Helping Students with exepotional learning needs. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 105-109.
- 131.Јачова, З., Самарциска-Панова, Љ.,Лешковски, И., Ивановска, М. (2002). „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија”, Графохартија, Скопје,136-142.
- 132.Јачова З., Стојковска Алексова, Р. (2013). Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, „Отворете ги прозорците“, Скопје
- 133.Јачова, З. (2004). Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија, *Дефектолошка теорија и практика*, 1–2: 35–46

- 134.Крстевска-Дојчиновска, Л., Стојковска, Р.,& Гулевска, М., Манчев, В. (2008). *Примена на информатичка технологија кај децата со аутизам*, Скопје: Отворете ги прозорците
- 135.Концепција за инклузивно образование, 2020.<https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20za%20inkluzivno.pdf>
- 136.Нацева, Б., Мицковска, Г., Попоски, К. (2004). *Описно оценување на постигањата на учениците од I II и III одделение во основното училиште: концепција*. Скопје: Биро за развој на образованието
- 137.Нацева Б., Мицковска Г., Попоски К. (2001). „Описно оценување на постигањата на учениците од 1, 2 и 3 одд. на основното училиште,, Скопје, 44.
- 138.Петров, Р. (2007). Лица со инвалидност, Куманово: Македонска Ризница.
- 139.Петровска-Бешка, В. (1993) „Изработка и примена на објективни тестови на знаење" Скопје:Филозофски факултет,121
- 140.Поповски, К. (2005). Следење, проверување, оценување на постигањата на учениците. *Училишна докимологија*. Скопје: Китано
- 141.Поповски, К. (2002). Речник на термините од областа на оценувањето на постигањата на учениците, Скопје: Македонска книга, 78-79.
- 142.Службен весник на РМ број 30/2000. Министерство за труд и социјална политика (2000). Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој.
- 143.Стојковска-Алексова, Р. (2010) „Употреба на информатичката технологија во училиштата, за децата со посебни потреби“, Скопје: Борографија, 18
- 144.Спасовски, О. (2010). „Претпоставките за инклузивно образование и улога наставниците и стручните служби“, Дефектолошка теорија и практика, 68-79.
- 145.Трајковски, Е. В., (2004). Аутизам. Скопје: Институт за дефектологија, Филозофски факултет.
- 146.Талевски, Ј.Д., Јанушева, В. (2015). Аспекти на оценувањето: Педагошки факултет.Битола, 228.
- 147.Трајковски, В.(2005). Хумана генетика, Скопје: Академски печат

-
- 148.Томевска Илиевска, Е. (2007). Современи пристапи во следењето на учениците во основното училиште. Годишен зборник. Филозофски факултет
- 149.Филиповска, М. (2012). Партиципација на ученикот со слушно оштетување во рамките на инклузивната училница. Магистерски труд. Скопје: Филозофски факултет
- 150.Чонтева, Ж (2010). Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образование Скопје: Алгоритам центар
- 151.Чичевска – Јованова, Н., Димитрова – Радојичиќ, Д., (2016) Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Скопје.
https://www.researchgate.net/publication/311740827_INDIVIDUALEN_OBRAZOVEN_PLAN_za_ucenici_so_posebni_obrazovni_potrebi
- 152.Чичевска – Јованова, Н., Димитрова – Радојичиќ, Д., (2014). Бариери во Инклузивното Образование во Република Македонија
https://www.researchgate.net/publication/272492189_BARRIERS_IN_INCLUSIVE_EDUCATION_IN_THE_REPUBLIC_OF_MACEDONIA
- 153.Шефер, Ј., Радишић, Ј. (2002). Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликации за образовну праксу. II део. [e-book] Београд: Институт за педагошка истражувања.
<https://www.ipisr.org.rs/izdavacka-delatnost/izdanja-instituta/165-sis-implikacije-za-obrazovnu-praksy>

Прилози

Прилог бр. 1

Прашалник за наставници

Ви Благодариме што сакате да земете учество во нашето истражување кое го обработува процесот на следење, оценување и вреднување на учениците со посебни образовни потреби. Прашалникот е анонимен и за таа цел не е потребно да го наведете Вашето име или името на училиштето во кое изведувате настава. Овој прашалник е составен од три дела:

- општи информации
- 29 прашања со понудени можни одговори (заокружете го бројот кој соодветствува со точниот одговор)
- 9 отворени прашања.

Чен 1.

1. Јас како наставник практикувам настава во:

Прв воспитно-образовен период (I – III)	1
Втор воспитно-образовен период (IV – VI)	2
Трет воспитно-образовен период (VII- IX)	3

2. Наставник сум на:

ученици со ПОП во инклузивна училница	1
ученици со ПОП во посебна паралелка	2

ученици од „редовна” популација	3
------------------------------------	---

3. До кој степен се чувствувате подготвени да се соочите со предизвиците да се биде наставник на ученици со ПОП?

не сум воопшто подготвен	1
малку сум подготвен	2
донекаде сум подготвен	3
задоволително сум подготвен	4
целосно сум подготвен	5

4. Дали имате посетувано некој дополнителен курс за следење и оценување на учениците?

да	1
не	2

5. Наведете го број на ученици во паралелката (доколку сте наставник во предметна настава за потребите на ова истражување одберете една паралелка за која ќе давате одговори).

Помалку од 15	1
15-25	2
26-35	3

6. Наведете го бројот на ученици во паралелката кои се со посебни образовни потреби?

нема	1
помалку од 5	2
6-10	3
11-21	4

Дел II

Ве молиме одберете еден одговор кој е најблизок до Вашите практики на следење и оценување на учениците во однос на тоа како Вие ги практикувате во секојдневната работа и во однос на тоа колку сметате дека се значајни и потребни да бидат применети во практиката.

А. Компоненти кои имаат влијание во формирањето на оцените на учениците.		Степен на примена / значење	воопшто не	малку / ретко	во средна мера / делумно	во голема мера / често	во потполност / секогаш
1.	Остварувања на учениците компарирани со скала на процентуална точност (на пр. 85%=4)	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
2.	Совладани се зададените цели на одредена наставна единица	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
3.	Академските постигања не земајќи ги предвид другите фактори	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
4.	Нивото на способности на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
5.	Трудот на ученикот- колку напор вложува за да научи	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
6.	Квалитетот на завршената домашна задача	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
7.	Редовноста во извршувањето на домашните задачи	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
8.	Степен до кој	во реална	1	2	3	4	5

	ученикот има внимание на часот и/или зема учество на истиот	практика					
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
9.	Вложен труд, подобрување, однесување и други немерливи индикатори за граничните случаи	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
10.	Подобри постигнувања во однос на почетокот на годината	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
11.	Работни навики и педантност	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
12.	Споредување на постигнувањето на учениците со постигнувањето на другите ученици во паралелката	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
13.	Споредување на постигнувањето на учениците со учениците од претходните години	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
14.	Споредување со оценките од другите професори	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
15.	Проблематично однесување на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
	Б. Видови на проценка која		воопшто не	малку /	во средна	во голема мера /	во потполност/

	користите	Степен на примена / значење		ретко	мера / делумно	често	секогаш
16.	Инструмент за проценка дизајниран исклучиво од Вас самите	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
17.	Квизови на знаење	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
18.	Објективна проценка (повеќе понудени одговори, спарување, кратки одговори)	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
19.	Прашања од видот на есеј	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
20.	Проценка на постигнувањата на ученикот (структурирана опсервација или рангирање од страна на наставникот во врска со писмен или устен одговор)	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
21.	Индивидуално извршени задачи (проекти) од страна на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
22.	Главни (завршни) тестови	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5

23.	Групно/тимски завршени задачи (проекти) од страна на учениците	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
24.	Инструменти за проценка обезбедени од стана на некој друг (инструкциски водичи, прирачници)	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
25.	Усна презентација	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
	В. Проценка на когнитивно ниво на постигнувања	Степен на примена на значење	воопшто не	малку / ретко	во средна мера / делумно	во голема мера / често	во потполност/се когаш
26.	Инструменти за проценка што го мерат разбирањето на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
27.	Инструменти за проценка што мерат колку ученикот го применува тоа што го научил	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
28.	Инструменти за проценка што го мерат резонирањето на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5
29.	Инструменти за проценка што го мерат рационалното знаење на ученикот	во реална практика	1	2	3	4	5
		значајно и потребно	1	2	3	4	5

Дел III

Ве молиме одговорете на овие отворени прашања согласно категоријата на наставници во која спаѓате (наставник на ученици со ПОП или наставник на ученици од „редовната“ популација)

1. а) Според Вас во овој момент кои се најпозитивните аспекти од Вашата практика за проценка и оценување на учениците?

б) Што би истакнале како проблем или грижа (доколку е така) при оценувањето на учениците?

2. До кој степен користите проценка од страна на врсниците (соученици) или самопроценка на ученикот (или некој друг вид на инструмент на проценка што не е споменат во ова истражување) како дел од процесот на оценување на постигнувањата на учениците?

3. Дали имате некој коментар или сугестија?

4. Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со ПОП?

5. Според Вас, колкава е важноста на ИОП кога се во прашање учениците со ПОП?

6. Дали сметате дека сте доволно обучени за изготвување на ИОП?

7. Дали при изготвувањето на ИОП се консултирате со други стручни лица вклучени во процесот на едукација на ученикот со ПОП?

8. Дали при изготвувањето на ИОП се консултирате со родителите на ученикот со ПОП?

9. Дали при оценувањето на учениците со ПОП оценките ги базирате согласно со целите и задачите од наставниот план и програма или согласно со целите и задачите на ИОП?

Прилог бр. 2**Прашалник за родители****Прашалник за родители**

1. Дали Вашето дете е ученик во:

- а) редовно образование
- б) посебни паралелки(паралелки за деца со посебни образовни потреби)
- б) ученик со ПОП инклудиран во редовно училиште

2. Вашето дете посетува настава во:

- а) прв воспитно-образовен период (I-III)
- б) втор воспитно-образовен период (IV-VI)
- в) трет воспитно-образовен период (VII-IX)

1.	Дале сметате дека училиштето во кое учи Вашето дете е доволно добра средина за остварување за неговите потенцијали?	не	делумно	да
2.	Дали сте задоволни од тоа колку сте информирани за напредокот на Вашето дете во текот на учебната година од страна на наставниците?	1	2	3
3.	Дали сметате дека програмата по која се учи е доволно совладлива од страна на Вашето дете?	1	2	3
4.	Во совладувањето на содржините од наставната	1	2	3

	програма дали му е потребна помош од Ваша страна на Вашето дете?			
5.	Дали му е потребна дополнителна помош на Вашето дете во совладувањето на програмата од некое стручно лице (дефектолог, персонален асистент и сл.)?	1	2	3
6	Дали сметате дека на доволно адекватен начин наставниците го следат напредокот на Вашето дете во текот на учебната година?	1	2	3
7.	Дали сте задоволни од оценувањето од страна на наставниците на крајот на секој класификационен период конкретно за Вашето дете?	1	2	3
8.	Дали сметате дека Вашето дете треба да биде оценувано по некој поинаков критериум?	1	2	3
9.	Дали сметате дека Вашето дете треба да биде вклучено и тестирано во процесот на екстерно тестирање на крајот на учебната година?	1	2	3
10.	Дали сте запознаени со целите и карактеристиките на ИОП за ученици со ПОП?	1	2	3
11.	Според Вас, постои ли потреба од креирање на ИОП кога се во прашање ученици со ПОП?	1	2	3
12.	Дали земате активно учество во процесот на креирање на ИОП за Вашето дете во училиштето во кое посетува настава?	1	2	3