



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



Постдипломски студии по инклузивно образование во областа  
на специјалната едукација и рехабилитација

# **Улогата на дефектологот во креирањето на инклузивната пракса - магистерски труд -**

Кандидат:

Ивана Атанасоска

Ментор:

Проф. д-р Даниела Димитрова-Радојичиќ

Скопје, 2019

## СОДРЖИНА

---

РЕЗИМЕ.....	3
ABSTRACT.....	4
Вовед.....	5
I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ.....	7
1.1 Инклузија – поим и дефинирање.....	7
1.1.1 Инклузија во основно образование.....	12
1.1.2 Инклузија во средно образование.....	15
1.2 Меѓународни и домашни правни стандарди.....	17
1.2.1 Конвенција за правата на лицата со попреченост.....	17
1.2.2 Одредби од законот за основно образование кои се однесуваат на учениците со посебни образовни потреби.....	18
1.2.3 Одредби од законот за средно образование кои се однесуваат на учениците со посебни образовни потреби.....	20
1.3 Принципи на инклузивното образование и воспитание.....	21
1.3.1 Принцип на социјално прифаќање и поддршка.....	22
1.3.2 Принцип на рана превенција и рехабилитација.....	23
1.3.3 Принцип на индивидуализација.....	24
1.3.4 Принцип на функционални развојни способности.....	25
1.3.5 Принцип на стимулација и компензација.....	25
1.4 Од интеграција до инклузија.....	26
1.5 Улога на дефектологот во процесот на инклузија.....	29
1.6 Изработка на индивидуален образовен план.....	33
1.7 Улога на персоналните асистенти.....	41
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	44
2.1 Предмет на истражување.....	44
2.2 Цел и карактер на истражувањето.....	44

2.3	Задачи на истражувањето.....	44
2.4	Хипотези.....	45
2.5	Варијабли на истражувањето.....	45
2.6	Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	46
2.7	Организација и тек на истражувањето.....	46
2.8	Статистичка обработка.....	47
2.9	Примерок и популација.....	47
III.	АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ.....	52
IV.	ДИСКУСИЈА.....	91
V.	ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И ПРЕПОРАКИ.....	104
5.1	Заклучок.....	104
5.2	Препораки.....	107
	Литература.....	110
	Прилози.....	114

## РЕЗИМЕ

Начинот на којшто е концептуализирана инклузијата може значително да се разликува во практиката на креаторите на политиката, на администраторите, директорите и наставниците, како и на други професионалци што работат во различни национални образовни контексти.

Инклузијата како процес подразбира вклучување на сите лица со пречки во развојот, опфаќајќи ги сите сегменти на општественото живеење. За успешна реализација на инклузивниот процес, потребно е да се овозможи заедничко образование на сите деца, бидејќи образованието претставува најзначајниот сегмент на општественото живеење.

Целта на ова истражување е да се испита улогата на дефектологот во инклузивниот процес во редовните училишта. Според карактерот на истражувањето, станува збор за евалуациско истражување.

Во статистичката обработка беа користени следниве постапки: дескриптивна статистика и инференциска статистика (дистрибуција на фреквенција, процент, аритметичка средина и стандардна девијација). Степенот на статистичка значајност на сите анализи е на ниво од  $p < 0,05$ .

Организациската поставеност во училиштата покажа дека дефектологот како дел од стручната служба се јавува како одговор од 62 испитаника, односно 98,4 %. Дефектолозите, исто така, во најголемиот дел од училиштата (96,9 %) се членови на инклузивниот тим. Тие често посетуваат обуки, а стекнатото знаење им го пренесуваат на наставниците и семејството со кои често соработуваат. Честата соработка помеѓу дефектологот и наставниците и дефектологот и семејството овозможува одржување на комуникацијата, споделувањена искуства, советодавна поддршка и упатства за помош на ученикот кој има потреба од тоа.

***Клучни зборови: инклузија, инклузивен процес, дефектолог***

# Special educator's role in creating inclusive practice

## ABSTRACT

The way of conceptualizing inclusion may be significantly different in the practice of policy makers, administrators, directors, and teachers, as well as in the practice of other professionals who work in different national educational contexts.

Inclusion as a process implies the inclusion of all persons with disabilities, covering all segments of social life. For the successful implementation of the inclusive process, it is necessary to provide joint education for all children, because education is the most important segment of the social life.

The purpose of this research is to examine the role of the special educators in the inclusive process in the regular schools. According to the character of the research, this is an evaluation research.

The statistical processing used the following procedures: descriptive statistics and inference statistics (frequency distribution, percentage, arithmetic mean and standard deviation). The degree of statistical significance of all analyzes is at  $p < 0.05$ .

The organizational structure in the schools showed that the special teacher as a part of the professional service is a response from 62 respondents, i.e. 98.4%. Special educators in most of the schools (96.9%) are members of the inclusion team, too. They often attend trainings and transfer their knowledge to teachers and family with whom they often cooperate. The frequent cooperation between the special teacher and the teacher and the special teacher and the family enables the maintenance of communication, sharing experiences, advisory support and instructions for helping the student who has a need.

***Keywords: inclusion, inclusive process, special educator***

## *ВОВЕД*

---

Во овој глобализиран свет, инклузивното образование може да се смета за идеал што поставува цел и дава надеж и поттик за трансформација. Ако образованието го сметаме за голем експеримент на историјата, тогаш можеме да кажеме дека тој експеримент тукушто започна.

Начинот на којшто е концептуализирана инклузијата може значително да се разликува во практиката на креаторите на политиката, на администраторите, директорите и наставниците, како и на други професионалци што работат во различни национални образовни контексти. Концептот „инклузија“ е развиен како мост меѓу помалку совршените системи што го поткрепуваат посебното образование и она што е предвидено да биде нов систем што ќе обезбеди надеж в иднина. Значи, радикализацијата од аспект на темелно размислување за инклузивното образование е радикализација што настанала од еманципаторите на идеалите во однос на придонесот во образованието за промовирање на промените во светот. Ова претставува значаен чекор понатаму од претходната добротворна и техничка идеја за улогата на специјалното образование.

Трагајќи за готови дефиниции за инклузијата, наидовме на многу различни пристапи, различни третмани, како и на училишни организации за вклучување на децата со пречки во развојот во редовната настава и рамноправност за сите деца. Сите дефиниции ја одредуваат инклузијата како еден аспект на демократија, партиципација и рамноправност. Кога ќе видиме колкава е едноностраноста во дефинициите на авторите ширум светот, внимателно ќе ги одбереме понатамошните прашања во однос на инклузијата. Мораме да напоменеме дека во процесот на инклузија постојат три пристапи што се неопходни. Прво, мораме да ја дефинираме инклузијата како најопшт поим и процес, потоа да го дефинираме инклузивното образование и воспитание, а на крајот да ја дефинираме како процес на вклучување на децата со пречки во развојот во редовните училишта.

Препознавајќи ја уникатноста на секое дете и нивното основно човеково право на образование, инклузијата е од суштинско значење за човековото достоинство и уживање

на човековите права. Образовните системи мора да станат инклузивни, создавајќи начини за вистинско изедначување на можностите. Потребно е да се унапреди образовниот систем како приоритет на донесените закони и политики кои ги поддржуваат принципите на инклузивност.

Иако на инклузивното образование може да се гледа како на идеал, тоа поставува цел - вредно да работиме и да се трудиме. Инклузивното образование обезбедува надеж и поттик за трансформација. Потребно е образовниот систем да има пристап до ресурсите и капацитетот што ќе овозможат проширување и подобрување на сеопфатните програми во раното детство, еднакви образовни можности за двата пола, подобрување на квалитетот на образованието за сите деца и следење, имплементација и евалуација на националните планови. Лесно е вербално да се изрази посветеноста на концептот на инклузивното образование како вреден и благороден напор, потешко е идеалот на инклузивното образование да се трансформира во реална и остварлива цел.

Врските што ги создава детето во својот живот овозможуваат влез во институциите, меѓу кои и училиштето. Училиштето ја има главната улога – да му овозможи на детето квалитетно образование за да може да стане дел од инклузивното општество. Инклузијата ја поставува крајната цел во согласност со човековите права детето да стане рамноправен член во едно инклузивно општество.

# I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

---

## 1.1 Инклузија – поим и дефинирање

Поимот *инклузија* потекнува од латинскиот јазик, а претставува вклучување, прифаќање и разбирање. Изворотното значење можеме да го бараме во два латински збора. Првиот е *include* што значи заклучување, затворање, а вториот *inclusio* што значи затвор. Доколку се изведе од овие значења, поимот инклузија би подразбирал интеграција, а во социјална смисла вклучување на поединецот во одредена заедница која е помалку или повеќе затворена или отворена целина.<sup>1</sup>

Инклузијата како процес подразбира вклучување на сите лица со пречки во развојот, опфаќајќи ги сите сегменти на општественото живеење. За успешна реализација на инклузивниот процес, потребно е да се овозможи заедничко образование на сите деца, бидејќи образованието претставува најзначајниот сегмент на општественото живеење.<sup>2</sup>

Инклузивното образование, кое претставува едно широко интернационално движење, заема многу форми и има корени во различни социјални и историски процеси. Ова интернационално движење е присутно и во развојни процеси како што се *Salamanka statement* (1994) и *Едукација за сите* (EFA) на УНЕСКО, како и низа владини документи. Инклузивното образование како интернационално движење се разликува од вообичаеното образование, имено, често се соочува со препреки, особено со секојдневно растечките стандарди на едукативниот перформанс и натпреварувањата меѓу институциите и државите како дел од глобалниот натпревар за економска доминација. Со цел, најпрво да се идентификуваат, а потоа и да се разберат пречките што се јавуваат пред инклузивното образование во различни културни средини, најпрво е потребно да се надминат одредени барирери, како што се дискриминаторните и исклучувачките бариери. Како еден од поважните аспекти на оваа задача е препознавањето на потребата што побргу и почесто да

---

<sup>1</sup>Suzic, N. (2008), *Uvod u inkluziju*, Banja Luka: GrafoMark.

<sup>2</sup>[https://www.researchgate.net/publication/311740827\\_INDIVIDUALEEN\\_OBRAZOVEN\\_PLAN\\_ZA\\_UCENICI](https://www.researchgate.net/publication/311740827_INDIVIDUALEEN_OBRAZOVEN_PLAN_ZA_UCENICI)



се создаваат и спроведуваат истражувања во областа на инклузивното образование. Исто така, многу е важно јасно да се дефинира целта на овие истражување, потребата од нив, како и да се постават целни прашања за трансформирачката природа на инклузивното образование. Потребно е да се земат предвид политичките, социјалните, културолошките и економските услови и релации во општеството, со цел ефикасно да се надминат сите фактори што претставуваат препрека во успешното имплементирање на инклузивното образование во сите сфери.<sup>3</sup>

Инклузијата е лимитирана на образовниот систем, па секогаш кога се споменува инклузија, се мисли на образовниот контекст. Накратко, инклузијата и инклузивното образование значат исто во тој контекст.

Инклузијата како еден општ поим можеме да ја дефинираме како процес, односно пристап во кој одреден сегмент или одредена индивидуа кога се наоѓа во една општествена средина мораме да ја гледаме како дел од целината, притоа да се сочуваат рамноправноста и еднаквоста. Додека, пак, инклузивното образование опфаќа одредени активности на некоја индивидуа во процесот на учење, при што доаѓа до релативно трајни и прогресивни промени на таа индивидуа во услови на социјална вклученост и поддршка. Овој процес не треба да го сфатиме како исклучително училиштен, имено потребно е да се сфати и како интернационално воспитание и образование, но и како спонтано учење и самовоспитување, односно самообразование. Инклузијата како процес на вклучување на децата со пречки во развојот во редовните училишта претставува најчест поимовен контекст на сфаќање на инклузијата. Потребно е да се обезбедат хумани претпоставки за соодветно вклучување на децата со пречки во развојот во наставата во редовните училишта, како и вклучување на овие деца во целокупниот општествен живот.<sup>4</sup>

Инклузија како термин е различно интерпретиран. Една од најприфатените дефиниции е дека децата и возрасните со пречки во развојот заедно учат, играат и работат во заедница со нивните соседи. Инклузијата се заснова на систем на вредности во кој преовладува диверзитетот на националности, јазици, полови, социјални заднини, образовани нивоа или попречености.

---

<sup>3</sup> Barton, L., Armstrong, F. (2008), Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education, London: Media B.V.

<sup>4</sup> Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark

Инклузијата претставува филозофија, филозофија што треба да се прифати, особено во процесот на наставата, при работните активности и во кореспонденцијата со заедницата во која владее диверзитет.<sup>5</sup>

Сепак, почесто се користи инклузивното образование отколку инклузијата. Според тоа, инклузијата е дефинирана како состојба или процес на адресирање и позитивен одговор на различностите кои постојат меѓу учениците, преку модифицирање и менување на образовните системи со цел да се приспособат на сите деца, без оглед на нивните физички, социоемоционални, интелектуални и други видови услови. Овие промени вклучуваат содржини, методи на настава, учење и материјали за учење, организација на училиниците и инфраструктурни приспособувања. Инклузијата ги повикува едукаторите, професионалците и властите да ја видат образовната разлика помеѓу учениците не како проблем, туку како катализатор кон збогатување на образовната поддршка (УНЕСКО, 1994).<sup>6</sup>

Инклузијата не означува едноставно вклучување на ученикот со пречки во развојот во редовно училиште или, пак, овие ученици да се едуцираат во посебни училишта во редовното образование или да се едуцираат со различна програма од другите ученици. Главната цел на инклузивното образование е да се обезбеди квалитетно образование како за децата кои се без пречки во развојот така и за децата со пречки во развојот вклучени во овој процес, а условите да бидат подеднакво исти за сите ученици. Инклузијата првенствено означува почитување на разликите меѓу учениците, а потоа и отстранување на бариерите. Најважно е да се пружи соодветна поддршка на сите што се вклучени во образовниот процес, а училишната организација да ги мотивира и училишниот тим и учениците. Значајна е и потребата од соработка на училиштето со локалната заедница со цел да се унапреди квалитетот на образовниот процес.

Без разлика на личните карактеристики на учениците, секој од нив има право на подеднакво добивање внимание и уважување, подеднакво да се вклучат во активностите организирани во самото училиште и надвор од него, да се отстранат бариерите што причинуваат несоодветен пристап во учењето, да се признаат правата на учениците и да се

---

<sup>5</sup> Barton, L., Armstrong, F. (2008), Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education, London: Media B.V.

<sup>6</sup> Mwakyeja, M. B. (2013), Teaching students with visual impairments in inclusive classrooms, Oslo: University of Oslo.

подобри положбата на вработените и учениците. При спроведување на образовната политика на национално и локално ниво, можат да се забележат препреките што се јавуваат во процесот на интеракција меѓу училиштето и ученикот. Овие препреки можат да се намалат доколку се користат целосно постоечките ресурси во училиштето и локалната заедница. Доколку навремено се препознаат ресурсите како што се способностите, знаењето, можностите и талентите на учениците, значително ќе се подобри квалитетот на учењето и ќе се поттикне инклузивниот развој.<sup>7</sup>

Квалитетот на инклузивната култура во образованието претставува јасно одредена социјално-политичка инклузивна ориентација, која подразбира инклузивно поставување на заеднички вредности. Овие вредности се рефлектираат во усвоените документи, социјалните активности и самото образование. Промовирањето и негувањето на инклузивните вредности ги зајакнуваат социјалниот капацитет и конструктивните промени во училиштето, кои водат до развој на инклузивната култура. Дефинирањето на инклузивната визија и мисија, како и одредувањето на јасни цели за развој на инклузивното образование доведуваат до креирање насоки за практика во областа на менаџирањето, учењето и наставата, како и имплементација на минимални инклузивни стандарди кои ќе доведат до квалитетна, подобра и поефикасна инклузивна практика што ќе ги опфаќа сите ученици.<sup>8</sup>

Инклузивното образование претставува неопходен чекор во развојот на општеството што е засновано на човековите права на сите граѓани. Примарната функција на образованието е подготовка за живот во заедницата. Ако некој поединец го започне своето образование во услови на изолација, во ограничен, изолиран простор, тогаш тој поединец е лишен од можноста секогаш да биде подеднакво вклучен во животот на заедницата, бидејќи заедницата, во тој случај, станува лишена од искуството за обезбедување поддршка на оние на кои им е потребна.<sup>9</sup>

Образовната инклузија претставува една голема шанса за квалитетен пристап во реформите во образованието. Пред сè, претставува педагошки предизвик во кој неопходно е да се вклучат голем број стручни лица од различни области, кои се неопходни како

---

<sup>7</sup> Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б. (2017), Интелектуална попреченост, Тетово: ArberiaDesign

<sup>8</sup> Ivancic, Dz., Stancic, Z. (2013), Stvaranje inkluzivne kulture skole, Zagreb: Hrvatska revija za rehabilitacijska istrazivanja 2013, Vol 49, br.2, str.139-157

<sup>9</sup> Milojevic, N., Zavisic, V. (2011), Inkluzivno obrazovanje = uspesan obrazovni sistem, Beograd: VelikiMali

поддршка на детето да ги достигне своите максимални можности во образованието. Инклузијата во образованието претставува голема можност за насочување на текот на реформите во образованието кон градење училишта што ќе се обликуваат според потребите на учениците и заедницата во целост. Таквото училиште ќе ги уважува различностите и ќе придонесе тоа секоја индивидуа да се развива како личност која критички суди и заклучува, гради свои ставови и верувања.<sup>10</sup>

Анализирајќи ја инклузијата во теориски контекст, може да се каже дека теориски спор не постои, бидејќи не постојат две теории за образованието. Кога говориме за праксата, тогаш мислиме на мултиетиката, чија традиција на образование на деца со пречки во развојот се одвива со посебни наставни планови и програми, дидактички средства и сл.<sup>11</sup>

Инклузивното образование има основна претпоставка, а тоа е дека сите деца можат да учат и да учествуваат во учењето. Образовните установи имаат одговорност да им обезбедат соодветен материјал за учење на децата, она што ќе биде значајно за самото дете и за општеството. Според тоа, потребно е да се создадат услови за разбирање на децата и да се обезбедат алатки за анализа на поставените ситуации.<sup>12</sup>

Инклузивното образование е една димензија на квалитетно образование засновано на права, кое ги нагласува капиталните големини во пристапот и учеството и позитивното реагирање на индивидуалното учење, потребите и компетенциите на сите деца.<sup>13</sup>

Во однос на компетенциите кои се релевантни за инклузијата, голем број автори тврдат дека постојат одредени знаења кај наставниците за работа со деца со посебни потреби, и тие знаења треба да се обработат на соодветен начин, при што вклучувањето и разбирањето на социокултурните фактори што ги прават индивидуалните разлики ја зголемуваат свеста за образовните и социјалните прашања што влијаат на учењето на детето.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup>DUGA. (2006), Vodic kroz inkluziju u obrazovanju, Sarajevo: ArkaPRESS

<sup>11</sup>Radovanovic, D. (2008), U susret inkluziji – dileme u teoriji I praksi, Beograd: Planet print

<sup>12</sup>Холенвергер, Ц., Хант, Ф. П., Шабани, Х. (2015), Прирачник за инклузија, Скопје: Винсент графика

<sup>13</sup><https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/inclusive-education-what-why-and-how.pdf>

<sup>14</sup>Milic, T., Maric, A., и др. (2009), Politike i prakse mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta, Bolonja

### 1.1.1 Инклузија во основно образование

За децата со пречки во развојот, од особена важност е што порано да се вклучат во активностите заедно со нивните врстници без развојни пречки. Вистинската интеграција на децата во училишниот колектив ќе биде особено олеснета доколку тој процес започне уште во предучилишниот период. Во овој период, позитивните социјални искуства и текот на првата година од школувањето се незаменлива основа за стекнување на чувството на сигурност и развивање потенцијали што ќе бидат од големо значење понатаму.

- Децата со пречки во развојот, успехот во училиште ќе го добијат врз основа на стекнатите способности. Кај овие деца ќе се поттикнува развојот и ќе се зајакне чувството на сигурност и задоволство, ќе се развиваат комуникациските способности и ќе се развие чувството за подобра емоционална контрола и успешна социјализација.
- Децата кои немаат пречки во развојот полесно ќе ги прифатат различностите, ќе го развиваат системот на вредности што е заснован на позитивните искуства од децата кои имаат пречки во развојот. Овие деца полесно ќе ги разберат потребите, кои кај децата со пречки се јавуваат потешко, лесно ќе ги препознаат потребите на децата со пречки во развојот. Исто така, овие деца ќе соработуваат и ќе му помагаат на целиот детски колектив, воедно и на децата со пречки во развојот.
- Родителите на децата со пречки во развојот ќе бидат веќе запознаени со можностите на нивните деца, ќе ги имаат совладано вештините за поттикнување на развојот на нивните деца, ќе стекнуваат позитивни искуства со резултатите постигнати на децата во училиште. Исто така, ќе развиваат реални ставови за можностите на детето, воедно и реални и позитивни искуства во поглед на иднината на детето.
- Родителите на децата без пречки во развојот ќе развијат позитивни ставови во однос на заедничкото школување и дружење меѓу децата со и децата без пречки во развојот.
- Наставниците ќе ја развиваат и ќе ја одржуваат успешноста во образованието и воспитувањето на децата со пречки во развојот. Тие ќе ги развиваат и одржуваат позитивните ставови кон самите деца со пречки во развојот, како и кон нивните

родители. Исто така, ќе создаваат позитивна атмосфера во одделението, ќе усвојуваат нови методи за работа со децата и ќе се оспособат за следење на постигнатите резултати на сите деца во одделението.

- Членовите на стручниот тим (педагог, психолог, дефектолог) ќе ги зајакнат своите стручни компетенции за работа со децата со пречки во развојот. Тие ќе усвојуваат нови методи и техники со цел поттикнување на развојот на овие деца. Исто така, ќе развијат советодавни вештини за соработка со родителите на децата со пречки во развојот, наставниците и соработниците надвор од училиштето, ќе се оспособат за изработка на индивидуален образовен план, примена на истиот, евалуација и развој на училиштето во насока на инклузивен модел.

Најважна улога за воведување и спроведување на инклузивната програма имаат членовите на инклузивниот тим. За секоја категорија ученици, потребно е да се развие посебна стратегија за поттикнување на развојот. Програмата за децата со пречки во развојот се подготвува заедно со целиот тим што го следи детето, односно наставникот, родителите, стручните соработници. Сите членови ги следат ефектите рефлектирани од програмата и ги коригираат целите во зависност од постигнатите резултати на детето. Исто така, потребно е да се реализираат заеднички активности за сите деца, а притоа да се опсервира динамиката на односот на останатите деца од одделението и да се поттикнува комуникацијата меѓу децата. Притоа на родителите им се дава можност да го следат развојот на своето дете и им се дава советодавна поддршка, секогаш кога родителот ќе има потреба од тоа. Додека, пак, на родителите на децата без пречки во развојот, потребно е јасно да им биде покажано дека нивните деца не се запоставени, и покрај тоа што децата со пречки во развојот имаат зголемена потреба од помош.<sup>15</sup>

Тешкотиите што се јавуваат кај децата со пречки можат да бидат лесни или, пак, краткотрајни, но можат да траат и во текот на целиот живот. Потребно е да понудиме различни видови помош за овие деца, но и да се приспособиме да даваме поддршка според потребите на секој ученик индивидуално. За ова полесно да го направиме, пожелно е да се откријат причините што ја причинуваат тешкотијата и начинот на кој се манифестираат тие причини.

---

<sup>15</sup> “Save the children” UK (2004), Skola po meri deteta, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta

Активностите кои се реализираат во училиштето треба да се насочат кон решавање на бариерата, како што се несоодветните услови, и притоа да се овозможи училишна средина што ќе биде стимулативна и ќе отвори можност за децата со пречки во развојот да ги истакнат своите потенцијали.

Стручните соработници во училиштето можат да им помогнат на децата со пречки да развијат една позитивна слика за себе, со цел да ја зајакнат сопствената самодоверба, да им помогнат во однос на комуникациските вештини и да ги поттикнат на соработка со другите соученици, да им помогнат да создадат навики за себе и сопствена самогрижа, како и да ги насочат кон полесните начини за совладување на училишната програма. Со давање на оваа поддршка, ученикот ќе ги закајне своите перцептивни способности, времето за задржување на вниманието ќе се пролонгира, ќе се намалат фрустрациите кај децата и во одредена мера, зависно од попреченоста, ќе се регулира однесувањето кај овие ученици. Приоритет на стучниот тим е да создаде инклузивна клима во училиштето која ќе биде насочена кон сите ученици, а сепак во фокусот да ги стават децата со пречки во развојот.<sup>16</sup>

Во основното образование постојат и одредени недостатоци, за кои, за среќа, како што изминува времето свеста е сè поголема, инклузијата зазема сè поголем замав и подолунаведените недостатоци се сведени на долна граница. Децата со пречки во развојот беа во голема мера етикетирани, упатувани кон специјалните училишта, изолирани, неприфатени од училишниот колектив, недоволно беа вклучени нивните родители, недоволно едуцирани наставните кадри, а една од причината беше некомплетниот систем на образованието. Сите реформи кои се направени во нашата земја имаат значително влијание кон подобрување на училишната практика. Во секој случај, сите постапки треба да се внимателни, претпазливи и научно засновани со истражувачки активности.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> УНИЦЕФ, Биро за развој на образование (2016), Поддршка на учениците со потешкотии во учењето, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија

<sup>17</sup> Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007), Основи на дефектологија, Скопје: Македонска ризница-Куманово

### *1.1.2 Инклузија во средно образование*

Инклузијата во образованието претставува процес. Голем чекор за постигнување на еднакви права и можности за сите деца е создавањето предуслови за имплементација на инклузијата. Исто така, овој процес е голем предизвик на кој сè уште треба да се работи. За целосна имплементација, потребно е да се преземат конкретни и правилни мерки за да се отстранат постоечките бариери, да се зголемат достапните ресурси и да се најдат начини за понатамошно вработување на децата со пречки за да може циклусот целосно да се заокружи.<sup>18</sup>

Кога станува збор за средното образование, на децата со пречки во развојот треба да им се помогне во областа на подигање на општата култура и да им се олесни начинот за стекнување практични знаења кои се однесуваат на одреден вид работа, како и општествено-економско и работно образование. Исто така, потребно е овие ученици да се оспособат за понатамошно продолжување на образованието во согласност со психофизичките можности на ученикот.

Поради специфичната состојба на овие ученици, потребно е да се усогласат концепциите за насоченото образование и да се остварат поставените цели, односно овие ученици да стекнат средно образование кое ќе им овозможи вработување, да се вклучат во работи и занимања во коишто ќе можат да ги искористат своите способности на најдобар и целосен начин и да станат успешни, така што ќе си остваруваат личен приход, при што ќе можат да водат самостоен живот. На овој начин зависноста од семејството ќе се сведе на минимум, а учениците ќе можат самостојно да си обезбедат услови за живот.

За да се упати ученикот со пречки во развојот во занимањето кое соодветствува со поединецот, потребно е да се разгледаат интелектуалните способности кај овие индивидуи, да се разгледа нивото на средното образование, како и да се открие степенот на стручната подготвеност што ученикот го добил за да може да одговори на барањата

---

<sup>18</sup> Георгиева, Н., Јаневска, Л. (2014), “Инклузија на лица со телесна инвалидност во средното образование”. Петрушев, Г. (ed.), Специјална едукација и рехабилитација: гласило на сојузот на дефектолози на Република Македонија, Скопје: Академски печат, ISSN 1857-8780 бр.4



поставени заодредена работна позиција. Потребно е да се развие и интересот кај овие лица, мотивот и да им се објасни во целост работната позиција и работните задачи.<sup>19</sup>

Инклузијата во средното образование им дава можност на учениците да ја подигнат својата општа култура и да стекнат искуство и практични знаења за одреден вид работа која ќе им овозможи поголема перспектива во понатамошното образование или вработување.

Често се наметнуваат ситуации кога ги следиме и се обидуваме да го разбереме однесувањето на децата со пречки во развојот кога се наоѓаат во друштво со другите соученици, со децата кои се стремат кон нешто, постигнуваат успех и се соочуваат со својот неуспех. Тогаш се јавува едно прашање и се обидуваме да дознаеме кои се потребите и мотивите кои стојат зад тоа однесување. Мотивацијата е процес на организирање активности со цел да се остварат одредени цели. Процес кој ги вклучува начините на кои ќе постапиме, сè она што го поттикнува ученикот на активност и кон што се цели со таа активност. Кога ќе ги одредиме овие работи, тогаш ќе му помогнеме на детето со пречки во развојот правилно да го одбере својот понатамошен пат, понатамошно образование или вработување.<sup>20</sup>

Понекогаш може да се појави проблем при избор на средното училиште, бидејќи децата со пречки во развојот се соочуваат со стигматизам и маргинализација од страна на самите членови на семејството. Недостатокот од поддршка за образование на детето може да потекнува од желбата детето со пречки во развојот да се заштити од потенцијалните непријатности кога ќе дојде во контакт со своите врстници, како и од неверувањето во можностите за напредок во образованието. Поддршката на семејството претставува круцијална димензија која дефинира успешен процес на образование на децата со пречки во развојот.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007), Основи на дефектологија, Скопје: Македонска ризница-Куманово

<sup>20</sup> Bezuk-Jakovina, J. et al. (2002), Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama, Zagreb: Offset tisak NPGTO

<sup>21</sup> Petrovic, J. (2016), Zivot u senci: socioloska studija o osobama sa invaliditetom u Srbiji, Nis: Unigraf X-copy

## 1.2 Меѓународни и домашни правни стандарди

Правото на лицата со пречки во развојот е поткрепено со голем број домашни и меѓународни конвенции, легислативи и нормативни акти. Во подолунаведениот текст ќе ја спомнеме најважната Конвенција за лицата со попреченост и ќе го објасниме делот што го опфаќа правото за образование на овие лица.

### 1.2.1 Конвенција за правата на лицата со попреченост

*Конвенцијата за правата на лицата со попреченост* е усвоена на 13 декември 2006 година во рамките на Обединетите нации, а влегува во сила на 3 мај 2008 година. До јануари 2011 година, ратификувана е од 97 држави. Нашата држава е земја потписничка на оваа Конвенција на 30 мај 2007 година, меѓутоа Република Македонија ја нема ратификувано оваа Конвенција до април 2011 година. Ратификацијата на оваа Конвенција претставува ефикасна имплементација во националната легислатива и практика.

Потпишувањето на Конвенцијата на државите потписнички им наложува конкретни обврски кои мора да ги почитуваат со цел изедначување на положбата на лицата со попреченост со сите други индивидуи во општеството, како и слобода на уживање во своите права и слободи. Оваа цел ќе се постигне преку забраната за дискриминација по основа на попреченост и наметнување на обврски за преземање проактивни мерки за да се обезбедат услови за практикување на правата и слободите на лицата со попреченост. Голем број меѓународни договори не резултираат со видливи промени при нивна ратификација, па за да се отстрани ваквата досегашна практика, Конвенцијата нуди проценка за создавање соодветна клима за нејзина ратификација и подготовка на условите за имплементација на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост во практиката на нашата држава. Препораката за усвојување на Конвенцијата, која започнува во 2001 година, е дадена од страна на Комисијата за човекови права и Комисијата за социјален развој.

Конвенцијата за правата на лицата со попреченост се состои од 50 члена, кои ги вклучуваат граѓанските, економските, политичките, културните и социјалните права на лицата со попреченост и има еден холистички пристап кон правата на овие лица.

Покривајќи го спектарот на граѓански, културни, политички, економски и социјални права, Конвенцијата овозможува елиминирање на бариерите за целосно практикување на правата и слободите на лицата со попреченост.

Во членот 24 од Конвенцијата за лицата со попреченост е опфатено правото на образование на овие лица и воедно претставува еден од најкомплексните членови во Конвенцијата, вклучувајќи го интелектуалниот и креативниот развој на лицата со попреченост, нивното оспособување за самостоен и ефективен живот и инклузија.

Образованието и воспитанието на лицата со попреченост претставуваат интегрален дел од образовниот систем кој ги отстранува бариерите за еднаков пристап до квалитетно образование и обезбедува услови за инклузија во образовниот систем за лицата со попреченост. Потпишувањето на оваа Конвенција им обезбедува на лицата со попреченост да не бидат исклучени од општиот образовен систем и задолжителното и бесплатно основно или средно образование, без разлика на попреченоста која ја имаат, како и обезбедување пристап до квалитетно, инклузивно и бесплатно образование (основно и средно образование) во местата каде што живеат.

Уставните и законски одредби што постојат во нашата држава обезбедуваат право на образование на лицата со попреченост, а Уставот експлицитно го гарантира правото на образование за сите деца, како и задолжително и бесплатно образование (член 44).<sup>22</sup>

### *1.2.2 Одредби од Законот за основно образование*

*кои се однесуваат на учениците со посебни образовни потреби*

Во член 1 од овој Закон се утврдува задолжителното основно образование во основните училишта. Во овој член, исто така се утврдува и дејноста на основното образование како дел од воспитно-образовниот систем.

Во член 2 од овој Закон се утврдува правото на секое дете на основно образование, а воедно се забранува и дискриминацијата по однос на пол, боја на кожа, раса, социјална, политички, национална, верска, општествена и имотна припадност во остварување на правото на основно образование.

---

<sup>22</sup> Најчевска, М., Кадриу, Б. и др. (2011), Невидливи за општеството: проценка на подготвеноста за ратификација на Конвенцијата за правата на лицата со попречености, Скопје: Пропоинт

Во **член 3** од Законот за основно образование се утврдени целите на основното образование и воспитание, а тоа се:

- ❖ стекнување знаења (општи и применливи) потребни во секојдневниот живот, како и за понатамошното образование;
- ❖ развој на учениците (хармоничен, емоционален, интелектуален развој и социјален) кој соодветствува на нивните способности;
- ❖ развој на писменоста кај учениците, како и развој на способностите за разбирање и изразување на македонски јазик и разбирање на кирилското писмо;
- ❖ развивање на свеста и самовербата кај учениците за индивидуалност и одговорност кон своите постапки;
- ❖ толеранција, почитување на различноста и соработка.

Во **член 4** од овој Закон се утврдува дека основното образование е задолжително и трае девет години.

Во **член 5** се утврдува дека родителот/старателот на ученикот е должен да му овозможи на своето дете да си ја исполни обврската за задолжително основно образование.

Во **член 6** се утврдува дека за учениците со посебни образовни потреби се обезбедуваат соодветни услови за стекнување основно образование во редовните и посебните основни училишта, како и правото на индивидуална помош за стекнување на основното образование .

Во **член 30** се утврдува дека задолжителните и изборните предмети за учениците со посебни образовни потреби се реализираат со приспособени програми според нивните посебни образовни потреби.

Во **член 39** се утврдува дека наставниот час за учениците со посебни образовни потреби може да трае пократко од наставниот час на другите ученици (40 мин) доколку е тоа утврдено со наставен план и програма.

Во **член 41** се утврдува дека бројот на ученици со посебни образовни потреби во паралелката го утврдува министерот.

Во **член 42** се утврдува дека во паралелките во кои има вклучено ученици со посебни образовни потреби постои можност да се ангажира дефектолог за работа со учениците со посебни образовни потреби.

Во **член 51** се утврдува дека родителот има право своето дете со посебни образовни потреби да го запише во основно училиште, освен кога потребите на детето се такви што треба да ја следи наставата во посебно основно училиште. Доколку детето се запише во основно училиште, училиштето треба да формира инклузивен тим, кој се состои од педагог, психолог, наставникот на ученикот, родителот/старателот на ученикот, дефектолог, доколку има во училиштето, и по потреба постои можност да се вклучи и лекарот на ученикот. Потоа инклузивниот тим изработува индивидуален образовен план.

Во **член 61** се утврдува дека учениците со посебни образовни потреби и лицата кои се нивна придружба имаат право на бесплатен превоз, без оглед на оддалеченоста на училиштето од нивното место на живеење.

Во **член 71** се утврдува дека следењето и проверувањето на напредокот на учениците се врши со интерно и екстерно проверување, а за учениците со посебни образовни потреби вклучени во редовното образование, задолжително училишната комисија определува лице – помошник на тестаторот.

Во **член 77** се утврдува дека воспитно-образовната политика во основното училиште ја остваруваат наставници, стручни соработници (педагог, психолог, социолог, социјален работник, дефектолог, библиотекар) и воспитувачи.<sup>23</sup>

### *1.2.3 Одредби од Законот за средно образование*

*кои се однесуваат на учениците со посебни образовни потреби*

Според **член 3** од овој Закон, средното образование е бесплатно и задолжително за секој граѓанин по еднакви услови.

Во **член 32** се утврдува дека средното образование се утврдува преку планови и програми за:

- гимназиско образование,
- стручно образование,
- средно уметничко образование,
- средно образование за ученици со посебни образовни потреби.

---

<sup>23</sup> Закон за основно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)

Според Законот за средно образование (**член 39**), во средно образование се едуцираат и учениците со посебни образовни потреби, и тоа според сообразени програми за соодветни занимања, односно образовни профили или за работно оспособување. Во зависност од образовните профили, учениците со посебни образовни потреби можат да полагаат државна матура или завршен испит.

Во **член 40** се утврдува дека во средното образование за учениците со посебни образовни потреби се вклучуваат ученици кои се евидентирани, и тие се рапоредуваат според видот и степенот на попреченоста. За овие ученици, во училиштето се формира инклузивен тим, кој е составен од педагог, психолог, наставник, родител/старател, дефектолог (доколку има во училиштето), а по потреба постои можност да се вклучи и лекарот на ученикот. Инклузивниот тим изготвува индивидуален образовен план за секој ученик, а начинот на запишување на овие ученици го утврдува министерот по предлог на Бирото за развој на образованието.

Според **член 41-А (став 4)** од Законот за средно образование, ученикот со посебни образовни потреби и лицата за нивна придружба имаат право на бесплатен превоз, без оглед на оддалеченоста на нивното место на живеење од државното средно училиште.

Во **член 42** (став 5) од овој Закон, за разлика од типичните ученици кои во прва година можат да се запишат до 17 години живот, ученикот со посебни образовни потреби може да се запише во прва година до 25 години.<sup>24</sup>

### **1.3 Принципи на инклузивното образование и воспитание**

Принципите на инклузивното образование и воспитание се навистина најспецифични во однос на сите други педагошки принципи и потребно е да се приспособат по мерка на детето. Принципот означува определување, трајна ориентација да се дејствува на одреден начин во одредена ситуација. Инклузивното образование и воспитание претставува интердисциплинарно подрачје во кое е многу тешко да се

---

<sup>24</sup> Закон за средно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)

изведе целосна класификација на принципите. Како најсуштински и најприоритетни можеме да ги спомнеме следните принципи на инклузивното образование и воспитание:

- ❖ принцип на социјално прифаќање и поддршка;
- ❖ принцип на рана превенција и рехабилитација;
- ❖ принцип на индивидуализација;
- ❖ принцип на функционални развојни способности;
- ❖ принцип на стимулација и компензација.<sup>25</sup>

### *1.3.1 Принцип на социјално прифаќање и поддршка*

Голем број од истражувањата покажуваат дека социјализацијата за децата со пречки во развојот е многу позначајна од решавањето на математички задачи, учењето на таблицата за множење или одредени училишни содржини кои се учат во редовните училишта за оцена. Резултатите на бројните истражувања и анализи покажуваат дека социјалната неприфатеност, односно отфрленост на децата не може да се гледа само во контекст на интернализираното и екстернализираното однесување. Се работи за многу суптилни аспекти, како што, на пример, некои деца се вклучуваат во групата со децата врсноци каде што ги очекува некој конфликт, а тие однапред знаат дека ќе поминат лошо во тој конфликт. Децата кои се повлечени во себе често стануваат агресивни кога некој ќе им ја попречи повлеченоста. Основата за таквото однесување можеме да ја бараме во чувството на социјална инфериорност и веќе научената беспомошност.

Ова се однесува на претходното искуство кое е стекнато во ситуации во кои детето сфатило дека не може само на себе да си помогне, односно дека проблемот со кој се соочува не може да го реши или да ги задоволи своите потреби без помош од друга личност. Децата со пречки во развојот лесно воочуваат дека не можат да го направат она што го прават другите деца, а ова искуство го стекнуваат во ситуации кога се презаштитени и кога родителите им помагаат перманентно. Покрај ова, со желба да ги

---

<sup>25</sup>Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark.

заштитат своите деца со пречки во развојот од неповолни контакти со децата врсници, родителите ги кријат своите деца од јавноста. Родителите кои своите деца ги издвоиле од децата врсници и им пружиле посебна нега, можеби платиле стручно лице за да му помага на детето, и на тој начин го презаштитиле, прават грешка, па така и се отвораат посебните училишта одвоени од работата на редовните училишта.

Доколку сакаме да го почитуваме принципот на социјална прифатеност и поддршка, за децата со пречки во развојот мора да се отворат редовни училишта и да се направи мост помеѓу посебните и редовните училишта. Овој принцип има исклучително значајна важност за животот и напредокот на децата со пречки во развојот, затоа е потребно да се обезбедат услови во кои децата со пречки во развојот ќе се вклучат во интеракција со своите врсници и ќе им се даде можност да ги осознаат сите проблеми на социјалната прифатеност и конфликти. За оваа цел, значајна улога има наставникот во редовното училиште, каде што преку детскиот колектив ќе има можност да направи работи штоне можат да ги направат ниту родителите, ниту посебните училишта.<sup>26</sup>

### *1.3.2 Принцип на рана превенција и рехабилитација*

Раниот почеток го препознаваме како теза дека децата кои уште во предучилишниот период ќе научат да читаат и пишуваат, подоцна имаат предност во совладување на училишниот материјал и дека ќе бидат поуспешни од децата кои го немале тоа искуство. Кога станува збор за децата со пречки во развојот, што поскоро ги ставиме пред предизвик толку подобро ќе научат да го решат, а тоа се однесува на индивидуалните активности, како и на интеракцијата со децата врсници. Раното откривање и дијагностицирање е многу одговорна работа за која има одредени експерти.

Меѓутоа, најчестиот проблем се јавува во отпорот на родителите да ги однесат своите деца на тестирање и да го прифатат прегледот, бидејќи се плашат од категоризацијата на своите деца. Превенцијата подразбира дијагноза која им овозможува на експертите навремено да интервенираат за да можат да спречат или ублажат одреден

---

<sup>26</sup>Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark



хендикеп, а оневозможената рана соработка ја спречува превенцијата и рехабилитацијата.<sup>27</sup>

### *1.3.3 Принцип на индивидуализација*

Не постои исто дете, секое дете се развива различно од другите, карактерите се разликуваат, особините што ги поседуваат се исто така различни. Потребите, поддршката која им е потребна се разликува според индивидуалните потреби, редоследот и начинот на кој се развиваат. Интензитетот, бавниот или побрзиот развој исто се разликува кај секое дете. Со правилна стимулација ќе се откријат и ќе се поттикнат јаките страни на детето. Проблемите се јавуваат кога детето со пречки во развојот треба да се вклопи со своите врсници, без разлика колку генетски, развојно, емоционално, когнитивно или, пак, социјално е слично со своите врсници.

Проблемите, исто така, се јавуваат кога станува збор за наставниот материјал, предизвикот кој го гледаат децата, леснотијата со која нивните другари го совладуваат училишниот материјал. Тука индивидуализацијата е најважна и претставува професионална обврска кон децата со пречки во развојот. Училишниот период е многу важен дел од животот на овие деца, бидејќи кога ќе станат возрасни и ќе стекнат свој идентитет, многу полесно ќе поминуваат низ овие работи во животот. Индивидуализацијата не е само во приспособување на наставната содржина туку претставува и суптилна поддршка преку низа постапки и методи што можат да им помогнат на овие деца.

Кога станува збор за приспособување на наставната содржина од наставниот план и програма, доколку се процени дека детето не може да ја совлада содржината, наставникот може да вметне индивидуална улога на детето. На пример, доколку детето не може да пресмета дециметри во сантиметри, може да му се даде метро, па детето да ја измери училишната клупа. На овој начин детето треба да се оспособи да ја совлада истата наставна содржина како и останатите деца од одделението. Најважно во принципот на

---

<sup>27</sup>Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark

индивидуализација е да се искористат функционалните способности и предности кај децата со пречки во развојот.<sup>28</sup>

#### *1.3.4 Принцип на функционални развојни способности*

Со оглед на тоа дека во наставните планови и програми во редовните училишта доминира теоријата, во поголем дел детето треба да мисли, репродуцира и да памти, а помалку да работи, применува, игра улоги, обликува и сл. Во оваа ситуација е потребно функционалното развивање на способностите кај детето; треба да ги развиваме така што ќе го ставиме самото дете во функција, ќе ги приспособиме наставниот план и програма според неговите способности и ќе го вклучиме детето во функционални активности.<sup>29</sup>

#### *1.3.5 Принцип на стимулација и компензација*

Стимулацијата можеме да ја препознаеме во контекстот на мотивацијата. Мотивацијата, пак, може да биде надворешна или внатрешна. Многу активности кои за децата со нормален развој претставуваат предизвик, за децата со пречки во развојот претставуваат фрустрација. Затоа наставникот, со помош на дефектологот, е тој што мора да пронајде компензациски активности и задачи што ќе го стимулираат детето со пречки во развојот. Мотивацијата можеме да ја поттикнеме на различни начини, да дозволиме детето да добие социјално признавање, пофалба, да овозможиме чувство на прифатеност и поддршка од своите врстници. Социјалната прифатеност претставува мотив што го препознаваме кај секое дете.<sup>30</sup>

Задача на дефектологот е реално и со цел да го стимулира детето и да тежнее кон постигнување повисоко ниво од страна на детето, и тоа да не го прави само формално. Целите поставени од дефектологот за поттикнување на детето треба да бидат во корелација со индивидуалните способности и можности на детето.

---

<sup>28</sup>Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark

<sup>29</sup>Ibid.

<sup>30</sup>Ibid.

## 1.4 Од интеграција до инклузија

Интеграцијата претставува термин што опфаќа широк опсег на значење. Зборот „интеграција“ значи ставање на одредена индивидуа на место каде што претходно била отфрлена. Постојат различни ставови кон интеграцијата од оние што само дале ветување дека ќе ја поддржат интеграцијата и од оние што навистина се залагаат. Притоа, во рамките на едно исто поставување можеме да ги поставиме интеграцијата и сегрегацијата. Појавата на комплексни интерпретации ја дефинирала интеграцијата како планиран процес на континуирани интеракции на децата со посебни образовни потреби со другите деца во рамките на ист едукативен систем. Интеграцијата на почетокот била гледана како загриженост за сите деца, а фокусот не бил ставен на децата со посебни образовни потреби.

Доколку не постои апсолутна интеграција, не може да се постигне интегритет на личноста, бидејќи таа личност претставува производ на општествените услови, односи и е активен фактор во тие општествени влијанија.<sup>31</sup>

Во воспитно-образовниот процес, интеграцијата може да се јави во три облици: функционална, физичка и социјална.

- ✚ Физичкиот облик на интеграција го означува намалувањето на физичката дистанца меѓу децата со пречки во развојот и децата со нормален развој.
- ✚ Функционалниот облик на интеграција ја означува кратката функционална дистанца помеѓу двете групи деца. Овој облик на интеграција им овозможува на децата со пречки во развојот исти функционални ангажмани.
- ✚ Социјалниот облик на интеграција ја означува комуникацијата на двете групи на високо ниво. Со овој облик се овозможува развивање на чувство за припаѓање на иста група.<sup>32</sup>

Термините „интеграција“ и „инклузија“ се меѓусебно поврзани, но сепак се различни. Инклузијата не ја опфаќа само замената на децата со посебни образовни потреби од посебно во редовно училиште туку го опфаќа и квалитетот на таа замена.

---

<sup>31</sup> Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007), Основи на дефектологија, Скопје: Македонска ризница, Куманово

<sup>32</sup> Петров, Р., Ѓурчиновска, Л., Трајковска, С. Н. (2008), Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност, Скопје: Македонска Ризница, Куманово

Според Хардман и соработниците (2002), инклузивното образование го опфаќа учеството на учениците во воспитно-образовниот систем и поддршката што ја добиваат учениците во образовната установа. Учеството во еден училишен час го опишуваат како делумна или целосна инклузија. Во делумната инклузија, учениците се вклучени во наставниот час во најголем дел, меѓутоа кога инклузивниот тим ќе смета дека е потребно, ги вадат децата во специјална образовна програма. Додека, пак, кај целосната инклузија, сите инструкции и услуги на поддршка му се даваат на детето во образовниот час. Инклузивната образовна програма има еден императив, а тоа е поддршката што им се дава на децата со пречки во развојот, а воедно и на наставниците кои работат со овие деца. Со вклучување на квалификуван општообразовен наставник и стручно лице како што е дефектологот, соодветни наставни средства и технолошки помагала, на учениците им се пружа формална поддршка, додека, пак, со вклучувањето на родителите на децата со пречки во развојот, нивните соученици и пријатели, им се овозможува природна поддршка на учениците.<sup>33</sup>

Во процесот на интеграција, индивидуалниот или медицинскиот модел одредува модел за нарушување на развојот, така што детето е тоа што треба да се промени за да се вклопи во училишниот систем и општеството. На пример, едно глуво дете може да носи слушно помагало и од него може да се очекува да научи да зборува за да се вклопи. Но, од наставниците и другите деца не се очекува да го научат знаковниот јазик или други форми на комуникација.

Во процесот на инклузија се очекува промена на системот, а не на детето. Инклузивното образование произлегува од социјалниот модел на развојни тешкотии, тој подразбира дека сите деца се различни и дека училиштето и образовниот систем треба да се менуваат за да одговорат на потребите на учениците. Сепак, вклучувањето не значи асимилација. Клучниот фактор е флексибилност – препознавање на фактот дека сите деца учат со различна динамика и дека наставниците имаат потреба од вештини за да им пружат на учениците соодветна поддршка во учењето на флексибилен начин.<sup>34</sup> Инклузијата во раните години поставува промени кои се навистина различни од процесот на интеграција без разлика дали фокусот е ставен во рамките на едукацијата или,

---

<sup>33</sup> Ајдински, Г. (2007), Олигофренологија, Скопје: Бомат-Графикс

<sup>34</sup> Djurovic, M. (2007), Skola za sve- uklucivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje, Podgorica: AP Print, Podgorica

пак, надвор од неа. Инклузијата не претставува фиксна состојба, туку таа претставува флексибилен процес. Инклузивната едукација не претставува интеграција и не се занимава со асимилација и сместување на дискриминираните ученици, едноставно инклузијата претставува став или принцип, средство за промоција на етосот што ја рedefинира „нормалноста“ како вреднување и прифаќање на разликите. Треба да се гледа како финален производ, како несегрегиран систем во раните едукативни години. Терминот „инклузија“ предизвикува насочено внимание кон квалитетот на редовните поседувања. Исто така, потребно е да се напомене дека терминот инклузија не е поврзан само со едукацијата на децата со пречки во развојот туку ја опфаќа и социјализацијата на овие деца.<sup>35</sup>

Со самото вклучување на децата со посебни образовни потреби во образовниот систем, се овозможува да се олесни нивниот развој, да се истакнат потенцијалите на овие деца и да се оспособат за вклучување во општеството и подобрување на квалитетот на нивниот живот.<sup>36</sup> Развојот на социјалната компетенција е многу сложен процес. Развојот на јазикот претставува само дел од социјалната комуникација. Откако истиот ќе започнеме да го користиме за социјална комуникација, тој процес станува значително посложен.

Секоја индивидуа прима и испраќа пораки на различни начини:

- фацијална експресија
- говор на телото
- допир
- изговорен збор
- знаци и гестикулации
- интонација
- визуелни слики.

Во полето на комуникација не е важна само способноста да го користиме јазикот и да ги искажеме своите потреби, важна е и мотивацијата и желбата истото да се направи. Детето со посебни образовни потреби може ги поседува вештините и способностите за комуникација, меѓутоа може да не е доволно мотивирано за да го направи тоа. Причините

---

<sup>35</sup>Jones, A. C. (2004), Supporting inclusion in the early years, London: Great Britain.

<sup>36</sup> Петров, Р. (2007), Лица со инвалидност: професионална ориентација, оспособување и вработување, Скопје: Македонска ризница, Куманово

за оваа ситуација се различни, а улога игра и возраста на детето, како и текот на неговиот развој.<sup>37</sup>

Гледајќи го инклузивното образование, кое во себе го содржи радикалниот концепт на трансформација, приоритети и политика, можеме да ја согледаме разликата помеѓу процесот на интеграција и инклузија.

- ⇒ Интеграцијата претставува модерен концепт, додека, пак, инклузијата постмодерен концепт.
- ⇒ Интеграцијата содржи хиерархиска структура, спротивно од инклузијата која содржи мрежна структура.
- ⇒ Интеграцијата ја отсликува универзалноста, наспроти инклузијата која ја отсликува индивидуализацијата.
- ⇒ Асимилацијата е карактеристика на интеграцијата, а идентификацијата претставува карактеристика на инклузијата.<sup>38</sup>

## **1.5 Улогата на дефектологот во процесот на инклузија**

Стручната служба во училиштето претставува важна форма на инклузивното образование, чија цел е да им помогне на учениците кои се вклучени во инклузивниот процес. Стручната служба во редовните училишта ја сочинуваат дефектологот, психологот, педагогот и социјалниот работник. Секој од членовите има посебна и важна улога во инклузивниот процес, но дефектологот ја има клучната улога во обезбедувањето на инклузивното функционирање.

Процесот на инклузија е започнат за да се избегне сегрегацијата на учениците со посебни образовни потреби. Работата со учениците со пречки во развојот, како и начинот на реализација се разликува од работата која се однесува на учениците без тешкотии. Таквата работа бара посебна методика, која ја наметнува потребата за приспособување на наставната работа. Работата не се ограничува само на наставата туку и на целокупниот рехабилитациски процес. Работата со овие ученици е специфична по многу работи.

---

<sup>37</sup>Mathieson, K. (2007), Identifying special needs in the early years, London: Great Britain.

<sup>38</sup>Јачова, З., Стојковка Алексова, Р., Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, Скопје: Боро Графика

Улогата на дефектологот се карактеризира со:

- ✓ образовна проценка и дијагностика со користење на формални и неформални методи, како и информации кои се достапни од други извори;
- ✓ редовна евалуација на напредокот на ученикот кој добива директна поддршка;
- ✓ соработка со семејството на ученикот и примена на приспособената програма;
- ✓ индивидуална настава и настава во мали групи, во училищата и надвор од неа;
- ✓ настава во мали и големи групи чиј состав е хетероген, во кој се вклучуваат и учениците со пречки во развојот;
- ✓ консултации и кооперативно подучување со редовниот наставник;
- ✓ соработка со други стручни лица;
- ✓ работа со одделението кога редовниот наставник работи со мала група на ученици;
- ✓ адаптирање на наставата за да се поттикне инклузијата на учениците во активностите во одделението;
- ✓ избор и адаптација на материјалите;
- ✓ обучување и делење одговорности за надзор на персоналниот асистент;
- ✓ обучување на наставниците;
- ✓ водење на документација (French & Chopra, 2006).<sup>39</sup>

Во текот на едукацијата на децата со посебни образовни потреби, улогата на дефектологот е да реализира повеќе активности, како што се подготовка на учениците, адаптирање и организирање на наставата и активностите во зависност од индивидуалните потреби на секое дете, да прави евалуација на резултатите кои детето ги постигнало и од голема важност да соработува со одделенскиот наставник и целата стручна служба.

Дефектологот во образовната установа работи како дел од стручниот тим. За да ги реализира своите активности, потребно е да се координира со останатите членови на стручниот тим и континуирано да соработува со родителите на децата со посебни образовни потреби.<sup>40</sup> Дефектологот како и целиот стручен тим имаат голема обврска и одговорност да го модерираат процесот на инклузија, бидејќи самата едукација на децата

---

<sup>39</sup> Hodzic, S. (2017), Smjernice za ras defektologa/edukatora – rehabilitatora u redovnoj osnovnoj skoli, Tuzla: Off-Set Tuzla

<sup>40</sup> Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б. (2017), Интелектуална попреченост, Тетово: ArberiaDesign

вклучени во инклузивниот процес бара темелен приод, перманентно давање помош, сеопфатна работа на тимот, како и нивно постојано усовршување.<sup>41</sup>

Освен децата кои во редовното училиште се запишуваат со соодветни документи – наод и мислење, улогата на дефектологот е да ги пронајде и останатите ученици со посебни образовни потреби кои се вклучиле во редовниот образовен процес без оваа документација.

Потоа, за секое дете тој обезбедува досие во кое се наоѓаат сите податоци за детето, најпрво зема анамнестички податоци, а потоа со соодветни проценки ги дополнува останатите информации во досието на детето. Следниот чекор на дефектолог е да го подготви детето за инклузија и да создаде услови и да го организира одделението во кое припаѓа детето со посебни образовни потреби за реално акцептирање на детето. Дефектологот во консултација со стручниот тим изработува индивидуален образовен план за ученикот. Начинот на кој дефектологот ќе работи со тоа дете може да биде индивидуален, да овозможи детето да работи во пар или да организира работа во групи. Која форма на работа ќе ја одбере, зависи од потребите на секое дете поединечно.

Дел од работата на дефектологот е и да му пружи помош на наставникот. Дефектологот треба да го информира наставникот за особините на ученикот со посебни образовни потреби и да го насочи на кој начин наставникот најлесно ќе може да оствари комуникација со ученикот.

Родителите на децата со посебни образовни потреби кои се вклучени во процесот на инклузија треба да имаат ефективни канали за комуникација со стручниот образовен кадар кој работи со нивното дете. Родителите се оние што најмногу можат да придонесат за искористување на способностите на детето во целост. Тие имаат потреба да стекнат доверба во дефектологот за да може успешно да се спроведува понатамошната меѓусебна комуникација. За да почне да работи со некое дете, дефектологот треба да добие согласност од родителот на тоа дете. Кога ќе започне со својата работа, дефектологот треба да ги информира родителите за постигнатиот успех на нивното дете, како и да им даде насоки и литература со кои родителите ќе можат да му помогнат на детето во домашни услови. Соработката помеѓу дефектологот и семејството треба да биде континуирана и

---

<sup>41</sup> Ajdinski G. The Role of the Special Teacher in the Process of Inclusion in the Regular Primary Schools. J Spec Educ Rehab 2007; 8(1-2):5-14



корисна. Таа треба да помогне да се усогласат семејните и училишните вредности, да се избегне меѓусебно недоразбирање, незадоволство и недоверба за да олесни процесот на образование и социјализација на детето со пречки во развојот.<sup>42</sup>

Дефинирањето на стандардите за квалитетот на работата на дефектологот е значајно како за да се сочува угледот на една професија така и за сите оние институции во кои дефектологот може и треба да биде вработен. Квалитетот на професионалните активности, неопходно е да го согледаме низ посебно мерливи индикатори во кои се наоѓа описот на компетенциите и стандардите за дефектолозите.<sup>43</sup>

Освен стандардните специфични компетенции на дефектологот кои се однесуваат на специјалната едукација и рехабилитација на децата со посебни потреби, потребно е да се идентификуваат уште неколку подрачја, односно нови компетенции на дефектологот, какошто се, на пример, употреба на современа информатичка технологија, менаџмент, различни административни работи, странски јазик и сл. Од ова произлегуваат подрачја на компетенции на еден современ дефектолог кои можат да се дефинираат на следниов начин:

- ✓ професионални вредности и примена во праксата (професионализација и рефлексција);
- ✓ потребни знаења и разбирања (познавање на националниот курикулум, содржините на поединечни програми, современа технологија, развој на ученикот и сл.);
- ✓ нови методи на работа (планирање, работа во тим, следење и вреднување, менаџмент).

Овие компетенции ќе добијат уште поголема важност кога за нив ќе говорат установите што го образуваат овој кадар и професионалните организации кои треба да се занимаваат со формулација и заштита на стандардите, компетенциите, зачуваните вредности, како и вреднување на професионалното знаење.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S. (2008), Priricnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, Novi Sad, Srbija: LitoStudio Novi Sad

<sup>43</sup> Nedovic, G., Ilic-Stosovic, D., Rapaic, D. (2009), Profesionalne kompetencije specijalnog edukatora I rehabilitatora, Cidd

<sup>44</sup> [https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/23735920\\_514562642236259\\_3833791725143326720\\_n.pdf/2019-PROFESIONALNE-KOMPETENCIJE-SPECIJALNOG-EDUKATORA-I-REHABILITATORA.pdf?\\_nc\\_cat=110&\\_nc\\_ht=cdn.fsbx.com&oh=b5d99b5209b16c5d107164167c962566&oe=5CF0D72A&dl=1&fbclid=IwAR3Uu5dR3xQtJTJyKqV8nLZNT\\_ARs8N18vBZenodgTkLSoYJkvze-k7yG38](https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/23735920_514562642236259_3833791725143326720_n.pdf/2019-PROFESIONALNE-KOMPETENCIJE-SPECIJALNOG-EDUKATORA-I-REHABILITATORA.pdf?_nc_cat=110&_nc_ht=cdn.fsbx.com&oh=b5d99b5209b16c5d107164167c962566&oe=5CF0D72A&dl=1&fbclid=IwAR3Uu5dR3xQtJTJyKqV8nLZNT_ARs8N18vBZenodgTkLSoYJkvze-k7yG38)

## 1.6 Изработка на индивидуален образовен план

Идејата за индивидуализација на наставниот процес е многу стара и се поврзува за многубројни истражувања чии резултати укажуваат на потребата да се напушти традиционалното верување за еднаквоста на учениците со иста хронолошка возраст во поглед на психофизичките способности, како и когнитивниот капацитет. Концептот „униформирана настава“ се покажал како недоволно стимулативен за напредување на учениците во наставата. Тоа е причината за пристапување кон развој на процесот на индивидуализација во едукацијата на учениците со посебни образовни потреби на неколку начини: индивидуално планирање на наставата, поставување задачи од различен степен на сложеност, примена на програмирана настава и сл.

Индивидуалниот пристап е еден од најзастапените облици во воспитно-образовната работа со децата со посебни образовни потреби. Овој начин на работа бара посветеност и внимателност во поставувањето на задачите. За да се овозможи овој пристап, кој одговара на индивидуалните можности и потреби на децата со посебни образовни потреби, неопходна е изработка на индивидуален образовен план за секое дете.<sup>45</sup>

Индивидуалниот образовен план (ИОП) претставува основен инструмент и документ со кој се регулира и обезбедува приспособувањето на училиштето и наставните образовни потреби на учениците со посебни образовни потреби кои од која било причина не можат да се приспособат во веќе постојниот воспитно-образовен процес или училишна програма.<sup>46</sup>

Бидејќи индивидуалниот образовен план претставува основа на образовниот процес за учениците со посебни образовни потреби, при негова изработка потребно е да учествува целиот образовен тим. Образовниот тим треба постојано да се состанува и да дискутира за прогресот на поставените цели. На овие состаноци се детерминира и се документира предвиденото време за обезбедување поддршка на учениците.<sup>47</sup>

Индивидуалниот образовен план претставува автентичен документ кој се однесува на секое дете поединечно и е заснован на проценката на моменталниот развоен статус на

---

<sup>45</sup>Kaljaca, S. S. (2008), *Umerena intelektualna ometenost*, Beograd: Izdavacki centar (CIDD)

<sup>46</sup>Mrse, S., Jerotijevic, M. (2012), *Prirucnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnoloskog razvoja Republike Srbije

<sup>47</sup>Spungin, J.S. (2002), *When you have a visually impaired student in your classroom a guide for teachers*, New York: AFB Pres.

детето, неговиот когнитивен капацитет, како и потребите во однос на социјалното окружување. Овој индивидуален образовен план претставува модифицирана програма за работа во однос на општата програма на специјалната едукација, бидејќи ги вреднува индивидуалните способности и потреби на детето и се изработува со намера да обезбеди ефикасен процес на учење на секое дете. При реализација на ИОП, детето не се дели од своето одделение, туку активностите се планираат за да можат да се изведат во средината во која детето е веќе адаптирано.<sup>48</sup>

Индивидуалниот образовен план како педагошки документ со кој се приспособува образовниот процес е наменет за децата со пречки во развојот според нивните можности и способности. Овој документ ги одредува сите важни елементи за моменталниот развоен статус на детето, тешкотиите при совладување на образовните цели и врз основа на ова се утврдуваат прецизни цели кои се одредени со временски период. Постигнувањето на поставените цели се утврдуваат краткорочно (неделно или месечно) и долгорочно (ориентационо за едно полугодие), се следи нивното постигнување и врз основа на тоа се ревидира планот. Индивидуалниот образовен план се изработува тимски. Крајната цел на ИОП е поттикнување на развојот на детето.<sup>49</sup>

Секој индивидуален образовен план треба да ги содржи следните компоненти:

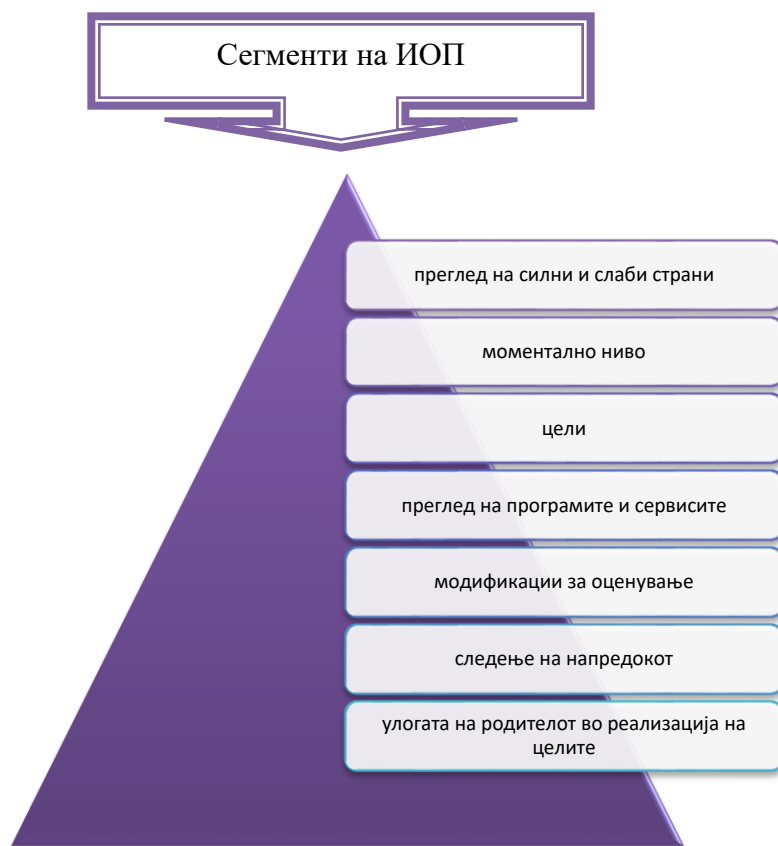
- ✚ прецизен и детален опис на моменталната состојба на детето (развојниот статус на детето во целина – емоционален, когнитивен, социјален, физички);
- ✚ податоци што се однесуваат на постигнувањата на детето во едукацијата, начинот на кој се образува и сите други елементи кои би биле релевантни за негов напредок. Овие податоци главно се базираат на различните форми на верификација на нивото на стекнување знаења;
- ✚ цели кои се очекуваат во одреден период, кои можат да бидат краткорочни и долгорочни;
- ✚ стратегии и начини на реализација на програмата (избор на изворот на знаење, начини за мотивација, избор на наставни средства, дидактички материјали, дидактичко-методски постапки);

---

<sup>48</sup>Kaljaca, S. S. (2008), Umerena intelektualna ometenost, Beograd: Izdavacki centar (CIDD)

<sup>49</sup> "Save the children" UK (2004), Skola po meri deteta, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta

- ✚ структура на стручниот тим(задачи за членовите на тимот, како и ориентационен план за состанок на тимот);
- ✚ видови мониторинг на поставените цели и задачи;
- ✚ дефинирање на објективните критериуми за успех и евалуациска процедура за поставените цели;
- ✚ документација за активностите и поддршката во областа на специјалната едукација во која е вклучено детето.<sup>50</sup>



<sup>50</sup>Kaljaca, S. S. (2008), Umerena intelektualna ometenost, Beograd: Izdavacki centar (CIDD)

Во нашата земја не постои правилник за утврдување на правото на индивидуален образовен план. Според тоа, право на индивидуален образовен план има секој ученик кај кој се јавува потреба од дополнителна поддршка, а тешкотиите кои ги има тој ученик влијаат во остварувањето на општите цели. Ова се однесува на секој:

- ученик кој има тешкотии во учењето поради одредени специфични пречки кои ги поседува или проблеми во емоционалниот развој;
- ученик кој има пречки во развојот или одредена инвалидност, како моторна, интелектуална, сетилна или, пак, комбинирана;
- ученик кој живее во социјална средина.<sup>51</sup>

Првиот чекор за креирање индивидуален образовен план за едно дете претставува процесот на собирање референтни податоци за тоа дете. Во овој дел ги наведуваме личните податоци на детето и неговите карактеристики, јаките и слабите страни на ученикот, проценката на можности, што детето знае и што може, кои се интересите на ученикот, постојното искуство кое го има, начинот на кој ученикот најлесно го совладува материјалот, што детето не знае и што не може и подрачјата кои треба да се развиваат кај детето. Исто така, се наведуваат информации од формален и неформален карактер кои се однесуваат на функционирањето на детето надвор и во училиштето. Значајни информации се и оние што се однесуваат на однесувањето на детето во семејството, однесувањето кон своите врсници, снаоѓање во социјалната средина, начинот и степенот на совладаната едукативна програма, времето што било потребно за постигнување успех при едукација, развиеноста на мотивацијата за работа и другите неопходни развојни способности.

Информациите кои ќе се соберат, се анализираат и се категоризираат во неколку основни категории:

- ✓ здравствената состојба на детето (хронично заболување, поспаност, лесно заморување, респираторни пречки);
- ✓ пречки во слухот (неспособност за диференцијација на звуците и гласовите, недостиг на концентрација при слушање на соговорникот, потреба повеќе пати да се повтори изговореното);

---

<sup>51</sup> Чичевка-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2012) Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потеби, Скопје: Филозофски факултет

- ✓ пречки во видот (отсуство на психичка регулација, неспособност за разликување на бои, слабовидост);
- ✓ пречки во говорот (артикулациони нарушувања, пелтечење, отсуство на контрола на гласот);
- ✓ перцептивно-моторни нарушувања (нарушување на визуелно и аудитивно внимание, нарушување на визуелно-моторна контрола);
- ✓ пречки во областа на интелигенцијата и академските способности (отежнато усвојување на училишниот материјал, намалена меморија, недостаток на генерализација, учење преку обиди и грешки, проблем со разбирање на апстрактни содржини);
- ✓ пречки во областа на социоемоционалниот развој (хиперактивност, импулсивност, загриженост, страв, недостаток на емоционална контрола, недостаток на социјални навик и вештини, недостаток на социјални врски и односи со врсниците и возрасните);
- ✓ социокултурни фактори (припадност кон маргинални групи, двојазичност, недоволно познавање на јазикот и системот на вредности).

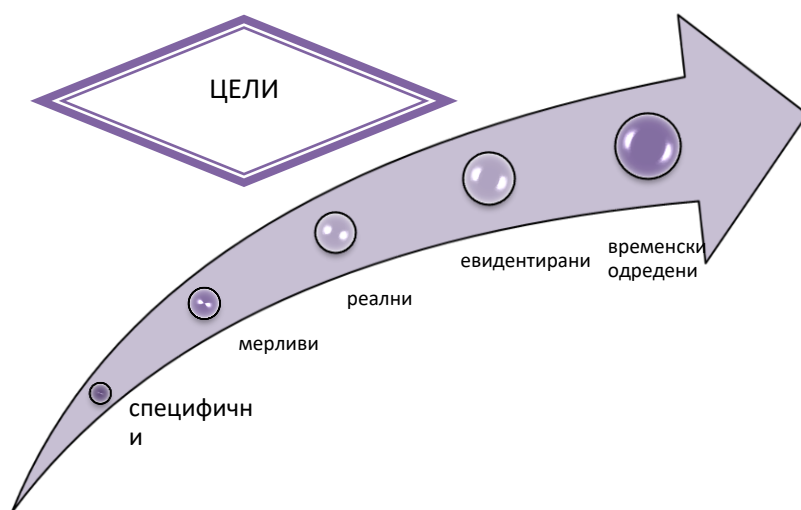
Врз основа на добиени информации се утврдуваат индикациите за потенцијални или постоечки пречки, а притоа кон детето се пристапува со дефинирање цели што се составна компонента на програмата за едукација. Потребно е фокусот да се стави на оние области на развој во кои детето е најуспешно, и на тој начин, преку доживување на искуствата за успех, да се поттикне чувството на сигурност и да се поттикне мотивацијата кај овие ученици.

Вториот чекор на оваа индивидуална образовна програма подразбира одредување на приоритетите кои треба да се остварат преку јасно формулирани цели. Овие цели се однесуваат на тоа што сакаме да постигнеме кај овие ученици. Целите кои ќе ги поставиме треба да се временски ограничени, а притоа да се води сметка на досегашниот напредок на ученикот. Поставените цели можеме да ги поделиме на краткорочни - временскиот интервал го одредуваат членовите на тимот и се однесува на период од два до три месеци, и долгорочни (годишни) - ги претставуваат очекуваните постигнувања на детето во една училишна година во одредена област. Од исклучителна важност е сите планирани цели да

бидат сосема јасно дефинирани и прецизно опишани за да има можат да се евалуираат. За да се постигне ова, потребно е целите да содржат одредени елементи:

- опис на она што ученикот треба да го совлада;
- опис на условите во кои се изведува наставата;
- наведување на критериумите со кои ќе се проценува степенот на совладувањата на ученикот;
- временско одредување на периодот во кој детето би требало да го оствари планираниот напредок.

Поставените цели треба да бидат реални и да се темелат на објективните можности на детето во однос на моменталното ниво на развој или стекнатото знаење во одредена област. Реалноста мора да се согледа и во динамичноста на постигнувањето на краткорочните цели за да не дојде до регресија во развојот на детето, доживување на неуспех и губење на веќе развиената мотивација. Постигнувањето на целите треба да се процени не само во однос на детските способности и мотивацијата на родителите да го поддржат развојот на детето туку и во однос на реалните можности на училиштето во пружање на најголемата можност на поддршка на детето со пречки во развојот. Најважната карактеристика на инклузивната програма е да се обезбедат оптимални услови за сите ученици во одделението.<sup>52</sup>



<sup>52</sup>Kalјaca, S. S. (2008), Umerena intelektualna ometenost, Beograd: Izdavacki centar (CIDD)

Во изработката на индивидуалниот образовен план учествува стручен тим, чија структура ја сочинуваат:

- ☞ одделенски наставник, односно класен раководител;
- ☞ предметен наставник;
- ☞ стручните соработници и дефектолог;
- ☞ родителот/старателот на ученикот;
- ☞ останати професионални профили по барање на родителите.<sup>53</sup>

Позицијата и улогата на секој член од инклузивниот тим кој учествува во изработка на ИОП е изедначена, а сите заедно треба да придонесат за формирање на оптимален индивидуален образовен план што ќе овозможи ефикасен напредок во едукацијата и развојот на детето со пречки во развојот.

Родителите како дел од овој тим имаат клучна улога, бидејќи тие најмногу го познаваат своето дете, неговите навики, можности и потреби. Информациите што можат да ни ги дадат во врска со начинот на кој детето учи или ги применува стекнатите знаења во различни животни ситуации, можат да бидат драгоценци.

Наставникот кој е вклучен во изработката на ИОП може да ни даде информации поврзани со општата програма на едукација, годишните цели кои важат за сите ученици, можните отстапувања од програмата, дополнителни наставни активности, критериуми за оценување и сл.

Дефектологот како дел од тимот учествува во градењето стратегии за модификација на општата наставна програма, ги дефинира начинот и степенот на поддршка, ја реализира таа поддршка, ги модифицира тестовите за знаење, а исто така и дава сугестии во врска со другите аспекти на индивидуалниот третман кој му е потребен на детето.

За успешна имплементација на индивидуалниот образовен план, секој член од тимот треба сосема јасно да си ја знае својата улога и начинот на кој ќе ја исполни. Во текот на целиот процес на имплементација, стручниот тим треба да функционира како целина, да постои добра комуникација помеѓу училиштето и родителите на ученикот.

---

<sup>53</sup> Чичевка-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2012) Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потеби, Скопје: Филозофски факултет



Изработката на индивидуалниот образовен план пред тргнување на детето во училиште врз основа на претходно добиените податоци од родителите, здравствените работници, воспитувачите, претставува типично време за изработка на ИОП.<sup>54</sup>

Следењето и оценувањето на работата и напредокот на детето мора да се спроведува континуирано и доследно во текот на имплементацијата на индивидуалниот образовен план, како и по завршениот процес во период од една школска година. Со тоа се доаѓа до релевантни податоци за изборот на стратегии и инструменти за потребите на евалуација. Одбраните процедури треба да овозможат проценка на нивото на развиеност и квалитетот на функционалните знаења на ученикот, како и неговите способности за самооценување и самопроцена. Евалуација на годишните цели е задолжителна и се дава во комплетниот извештај за да се увиди дали е реализирано тоа што е предвидено во индивидуалниот образовен план.

## **1.7 Улога на персоналните асистенти**

Развојот на инклузивниот процес во училиштата доведува до зголемување на одговорностите и улогата на наставниците во редовните училишта. Вработувањето на дефектолозите ја олеснува работата на наставниците давајќи им поддршка. Меѓутоа, вработувањето на персоналните асистенти директно влијае врз работата на наставникот за време на часот.

Персоналниот асистент е личност која спроведува индивидуална работа со учениците со пречки во развојот, остварувајќи притоа двојна улога: им помага на учениците за усвојување на воспитно-образовните содржини и воспоставува интеракција помеѓу учениците со пречки во развојот и останатите ученици во одделението. Персоналниот асистент настојува да му овозможи на ученикот да стане независен во што поголема мера и му помага да ги подигне стандардите на постигнувања на ученикот со пречки во развојот.

Целта на вработувањето на персонални асистенти е да се работи со децата кои имаат потреба од помош и поддршка за успешно да ги совладаат образовно-воспитните

---

<sup>54</sup> “Save the children” UK (2004), Skola po meri deteta, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta

предизвици. Тие можат да работат со ученици кои имаат физички тешкотии, со ученици со пречки во слухот, ученици со пречки во видот, со ученици кои имаат дислексија или дисграфија, со аутистични и хиперактивни деца и деца со слични развојни нарушувања.

Заедно со наставникот, персоналниот асистент во одделението создава атмосфера во која децата учат и се развиваат сè до својот полн потенцијал. Иако асистентите немаат можност да одлучуваат што и како ќе учи ученикот со пречки во развојот, тие заедно со наставниците дејствуваат како мост помеѓу ученикот и курикулумот, односно се грижат учениците да научат сè што е предвидено во планот и програмата.

Улогата на асистентот првенствено се гледа во давањето поддршка на учениците со пречки во развојот преку:

- ☞ давање и појаснување на упатствата;
- ☞ мотивирање и поттикнување на ученикот;
- ☞ воспоставување добри односи со другите ученици;
- ☞ промовирање и поттикнување на самодовербата и независноста на ученикот;
- ☞ поттикнување на учениците да ги постават своите цели и самооценување;
- ☞ помош на ученикот при учење и следење на наставата.

Персоналните асистенти имаат своја улога и свои одговорности, а тоа се давање поддршка во учењето и подучувањето на начин што ќе настојува да ги приспособи одредените активности и содржини на можностите на детето, воспоставување позитивни односи и комуникација со соучениците, наставниците, родителите и останатите членови на училишната заедница, на што се надоврзува и улогата за соработка со наставниците и родителите за прифаќање совети и помош од другите.

Често улогата на асистентот е недоволно јасна и се разгранува прашањето кое се однесува на тоа кои се конкретните должности на персоналниот асистент во секојдневното работење во училиштето.

- ☞ Персоналниот асистент пристигнува 10 минути пред ученикот и го чека надвор пред училиштето, го презема од родителот или од организираниот превоз. По потреба го води ученикот кој оди со помош или ја вози количката на ученикот кој не може самостојно да се движи.

- ☞ Доколку е потребно, му помага на ученикот во тоалетот.
- ☞ Му помага на ученикот да ги подготви книгите и приборот потребен за следење на наставата.
- ☞ Се грижи ученикот да запишува забелешки или да препишува од училишната табла.
- ☞ Персоналниот асистент го поттикнува ученикот и го насочува во наставата, го придржува учебникот, ги фиксира работните листови или тетратки на подлогата.
- ☞ На крајот на наставата, персоналниот асистент го води ученикот до просторијата на дефектологот или, пак, до превозот или родителите кои го носат дома.

Персоналниот асистент треба да ги познава основните информации за детето со кое работи и неговото семејство и да биде запознаен со целите и очекувањата на родителите. Доколку е потребно, асистентот може да им даде упатство на родителите за активности што можат да се работат дома за да се подобри процесот на учење. Заедно со наставникот, персоналниот асистент им дава информации на родителите за напредокот на детето.

Постојаното професионално усовршување е составен дел на секоја професија, па така и на асистентот во наставата. Стручното усовршување на персоналните асистенти се однесува на унапредување на сопствената работа преку посета на семинари и постојано информирање за најновите сознанија кои се однесуваат на нивната практика и работа со децата со посебни воспитно-образовни потреби.<sup>55</sup>

Давањето поддршка од страна на персоналните асистенти треба да се одвива многу внимателно, бидејќи постои можност за појава и на негативна страна, а тоа е чувството на заштита што му се дава на детето нудејќи му комфор, сигурност и внимание. Во тој случај конструктивните стратегии за справување со учењето и тешкотиите во однесувањето можат да се сведат на долна граница.

Квалитетот на поддршката може да зависи од два постоечки фактори, и тоа: расположението на наставникот да го гледа персоналниот асистент како ценет член на

---

<sup>55</sup> Tabak, I. (2013), Asistent u nastavi, Osijek

училишниот персонал и природата на поддршката што ја примаат учениците да зависи од карактерот, искуството, квалификациите и ставовите на персоналниот асистент.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup>Jones, A. C. (2004), Supporting inclusion in the early years, London: Great Britain

## ***II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО***

---

### **2.1 Предмет на истражување**

Предмет на ова истражување е улогата на дефектологот во креирањето на инклузивна практика во редовните училишта.

### **2.2 Цел и карактер на истражувањето**

Од предметот на ова истражување проилегува основната цел, а тоа е да се испита улогата на дефектологот во инклузивниот процес во редовните училишта.

Според карактерот на истражувањето, станува збор за евалуациско истражување.

### **2.3 Задачи на истражувањето**

Истражувањето се насочува кон остварување на следниве задачи:

- да се испитаат потребите на дефектолозите за професионално усовршување;
- да се испита динамиката за реализација на образовно-работната практика;
- да се испита улогата на дефектологот во однос на организирање и изведување на дополнителна и консултативна настава;
- да се испита начинот на кој се изработува индивидуалниот образовен план на ученикот – ИОП;
- да се испита на кој начин дефектологот ја остварува својата соработка со семејството на децата со пречки во развојот;
- да се испита на кој начин дефектологот соработува со наставниците и колку често остварува консултативни средби со истите;
- да се испита на кој начин дефектологот остварува соработка со персоналните асистенти во училиштето.

## 2.4 Хипотези

### Општа хипотеза (H<sub>0</sub>)

Се претпоставува дека дефектологот претставува клучна алка во креирање на успешна инклузивна пракса во редовните училишта.

### Супхипотези

**H<sub>1</sub>** – Се претпоставува дека динамиката за реализација на образовно-работната практика на дефектолозите зависи од бројот на ученици со пречки во развојот во училиштето;

**H<sub>2</sub>** – Се претпоставува дека дефектолозите преземаат дополнителни, воннаставни активности што имаат за цел подобрување на инклузивната пракса во редовните училишта;

**H<sub>3</sub>** – Се претпоставува дека индивидуалниот образовен план во редовните училишта не е составен од исти сегменти;

**H<sub>4</sub>** – Се претпоставува дека дефектолозите редовно соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот;

**H<sub>5</sub>** – Се претпоставува дека дефектолозите имаат честа соработка со наставниците;

**H<sub>6</sub>** – Се претпоставува дека ставовите на дефектолозите за ангажирање на персонални асистенти се позитивни;

**H<sub>7</sub>** – Се претпоставува дека дефектолозите имаат потреба од дополнителни обуки за професионално усовршување.

## 2.5 Варијабли на истражувањето

### ➤ Независни варијабли

- ❖ Пол
- ❖ Возраст
- ❖ Место на живеење
- ❖ Работно искуство

### ➤ Зависни варијабли

- ❖ Ставовите на дефектолозите

## 2.6 Методи, техники и инструменти на истражувањето

### Методи на истражувањето

- ✓ Метод на функционална анализа - каузален
- ✓ Метод на генерализација

### Техники на истражувањето

- ✓ Техника на анкетање

### Инструменти на истражувањето

- ✓ Анонимен прашалник

#### *Опис на инструментот*

Прашалникот се состои од 41 прашање, од коишто 10 прашања се од отворен тип, 2 прашања се од затворен тип, 2 прашања се од комбиниран тип, 10 прашања се со алтернација, 2 прашања со селекција, 4 од прашањата се со инвентарни податоци, 8 од прашањата се од типот на Ликертова скала, 2 од прашањата се претставени со *чек-листа* со скала на проценка и 1 од прашањата ќе биде претставено со Q – постапка (Прилози).

Од вкупниот број прашања содржани во прашалникот, 7 прашања се преземени и преведени од посебниот водич за мерење на ефективност на инклузивното образование (Quality Indicators for Effective Education Guidebook; Leib, S. P. 2009).

## 2.7 Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се одвиваше во период од 3 месеци. На респодентите им беше проследен анонимен прашалник по електронски пат. Резултатите од прашалникот беа статистички обработени и интерпретирани од страна на истражувачот.

## 2.8 Статистичка обработка на податоците

Средувањето на податоците опфаќа: сигналирање, групирање и табелирање. Графичкото прикажување на податоците со атрибутивни својства беше направено со помош на: бар-дијаграми и структурни кругови. Статистичката анализа беше направена со помош на компјутерската програма *Excel* и со статистичкиот софтвер *SSPS*. Во статистичката обработка беа користени следниве постапки: дескриптивна статистика и инференциска статистика (дистрибуција на фреквенција, процент, аритметичка средина и стандардна девијација). Степенот на статистичка значајност на сите анализи е на ниво од  $p < 0,05$ .

## 2.9 Примерок и популација

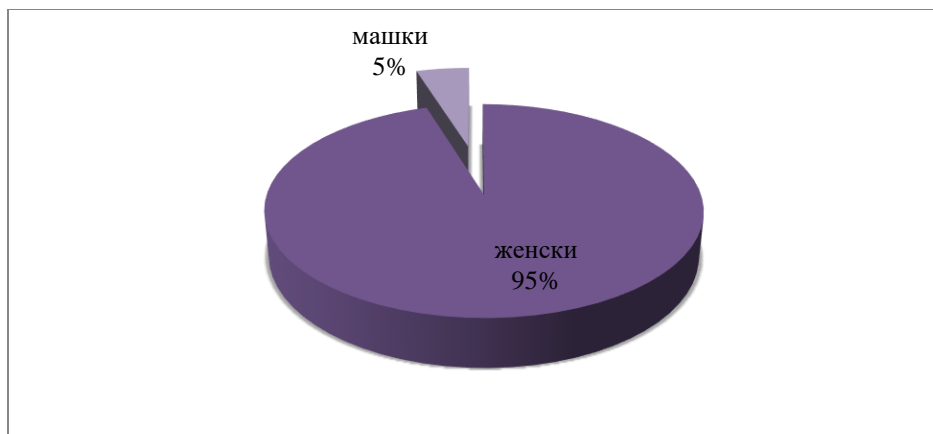
Примерокот го сочинуваат дефектолози вработени во редовните училишта на ниво на територијата на Република Северна Македонија. Испитаниците се одбрани по случаен избор, а истите се со различно место на живеење, пол, возраст и работно искуство.

На табела 1 можеме да видиме дека најголемиот дел од испитаниците, односно 60 испитаници (95,2 %) се од женски пол, а останатите 3 испитаника (4,8 %) се од машки пол.

Табела 1. *Пол на испитаниците*

Пол	N	%
женски	60	95.2
машки	3	4.8
Вкупно	63	100



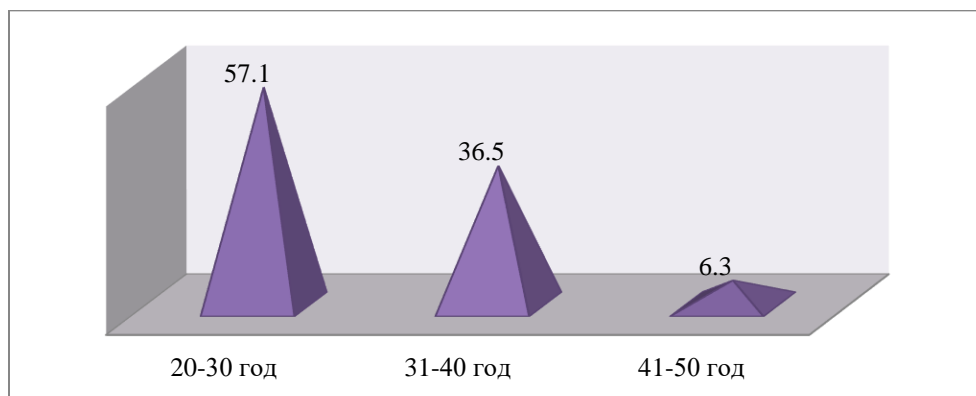


Графикон 1. Пол на испитаниците

На табела 2 можеме да видиме дека најголемиот дел од испитаниците, односно 36 испитаника (57,1 %) се на возраст од 20-30 години. 23 од испитаниците (36,5 %) одговориле дека се на возраст од 31-40 години, додека, пак, од вкупниот број испитаници, само 4, односно (6,3 %) одговориле дека се на возраст од 41-50 години.

Табела 2. Возраст на испитаниците

Возраст	N	%
20-30 год.	36	57.1
31-40 год.	23	36.5
41-50 год.	4	6.3
Вкупно	63	100
SV		30,9
SD		6,2

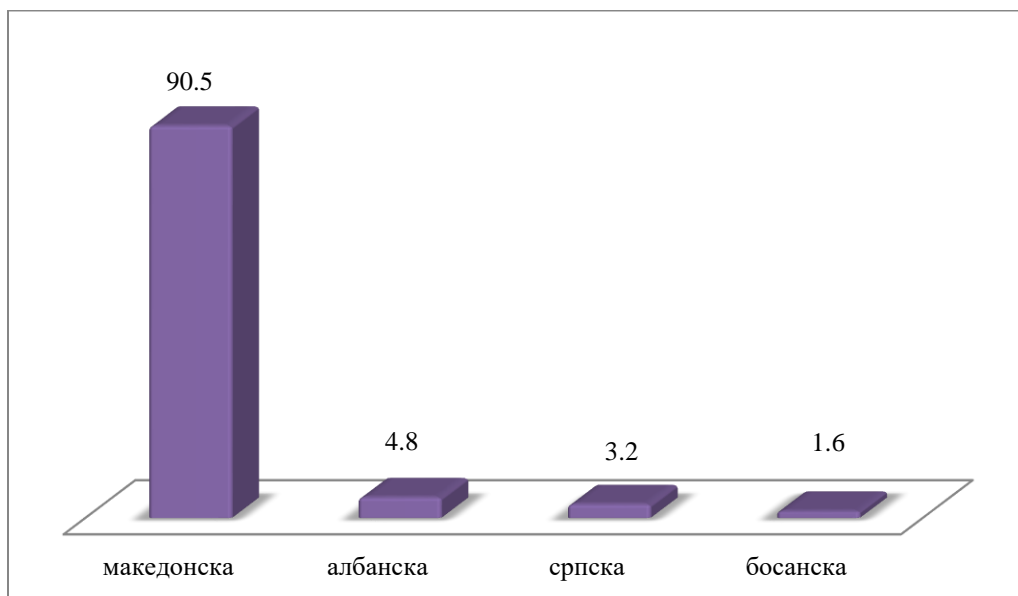


Графикон 2. Возраст на испитаниците

Од табелата 3 можеме да видиме дека испитаниците се со различна националност, и тоа најголемиот дел, односно 57 испитаника (90,5 %) се од македонска националност, 3 од испитаниците (4,8 %) се од албанска националност, 2 испитаника (3,2 %) се од српска националност и еден испитаник (1,6 %) е Босанец.

Табела 3. *Националност на испитаниците*

Националност	N	%
Македонци	57	90.5
Албанци	3	4.8
Срби	2	3.2
Босанци	1	1.6
Вкупно	63	100



Графикон 3. *Националност на испитаниците*

Од табела 4 можеме да видиме дека испитаниците се од повеќе градови од Република Северна Македонија. Најголем број од испитаниците, односно 30 испитаника (47,6 %) се од Скопје. Од Куманово се опфатени 10 испитаника (15,9 %), од Велес имаме 3 испитаника (4,8 %). По 2 испитаника (3,2 %) имаме од градовите: Неготино, Кавадарци, Гевгелија, Виница и Штип, а по еден испитаник (1,6 %) имаме од градовите: Прилеп, Кичево, Берово, Радовиш, Македонски Брод, Богданци, Струмица, Демир Капија, Тетово и Валандово.

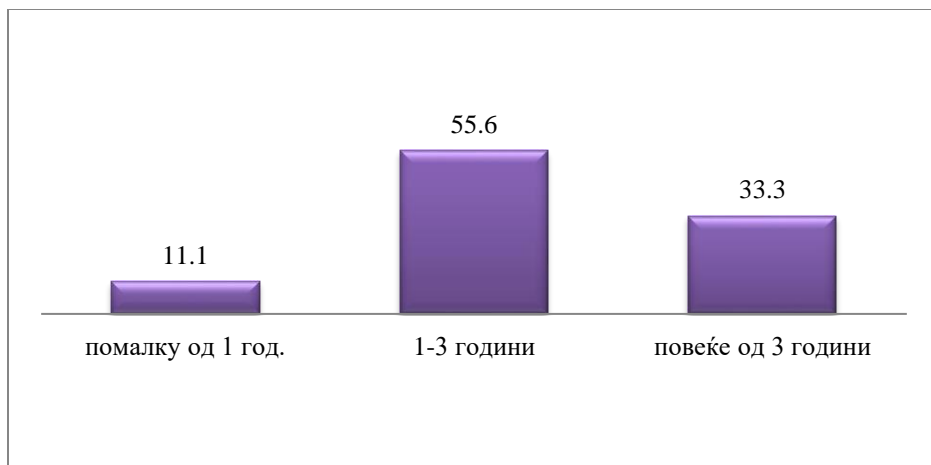
Табела 4. Место на живеење

Место на живеење	N	%	Место на живеење	N	%
<b>Скопје</b>	30	47.6	Кичево	1	1.6
<b>Куманово</b>	10	15.9	Берово	1	1.6
<b>Велес</b>	3	4.8	Радовиш	1	1.6
<b>Неготино</b>	2	3.2	М. Брод	1	1.6
<b>Кавадарци</b>	2	3.2	Богданци	1	1.6
<b>Гевгелија</b>	2	3.2	Струмица	1	1.6
<b>Виница</b>	2	3.2	Демир Капија	1	1.6
<b>Штип</b>	2	3.2	Тетово	1	1.6
<b>Прилеп</b>	1	1.6	Валандово	1	1.6
		<b>N %</b>			
<b>Вкупно</b>		63	100		

На табелата 5. можеме да видиме дека поголемиот дел, односно 35 испитаника (55,6 %) имаат работно искуство од 1-3 години, 21 испитаник (33,3 %) се со работно искуство повеќе од 3 години, додека, пак, 7 испитаника (11,1 %) имаат работно искуство помалку од 1 година.

Табела 5. Работно искуство на испитаниците

Работно искуство	N	%
помалку од 1 год.	7	11.1
1-3 години	35	55.6
повеќе од 3 години	21	33.3
<b>Вкупно</b>	63	100



Графикон 4. *Работно искуство на испитаниците*

### **III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ**

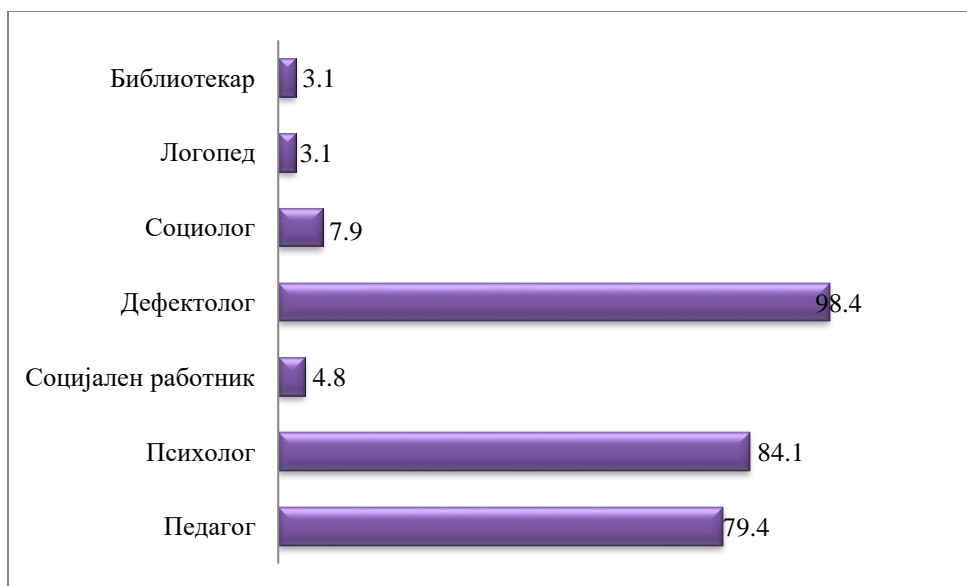
---

Со цел да ја видиме организациската поставеност во училиштата кои беа опфатени со ова истражување, поставивме неколку прашања. На прашањето кој ја претстваува стручната служба во училиштето, испитаниците имаа можност да одговорат со заокружување на профилите. Односно: *Стручната служба во вашето училиште ја сочинуваат следниве профили:* (заокружете) а) педагог, б) психолог, в) социјален работник, г) дефектолог, д) друго \_\_\_\_\_ (наведете). Добиените резултати се претставени во табела 6.

Педагогот претставува дел од стручната служба во 50 училишта кои беа опфатени со ова истражување, односно 79,4 %. 53 од испитаниците (84,1 %) одговориле дека психологот е дел од стручната служба во училиштето. Само 3 испитаника, односно 4,8 % го споменале социјалниот работник. На ова прашање, како најчест одговор се споменува дефектологот, 62 од вкупно 63 испитаника (98,4 %) го спомнале како дел од стручната служба. 5 испитаника, односно 7,9 % одговориле дека имаат социолог во својата стручна служба. Логопед и библиотекар се одговори кои имаат најмал процент (3,1 %), односно 2 испитаника ги навеле овие членови како дел од стручната служба во училиштето.

Табела 6. *Стручна служба во училиштето*

Стручна служба	N	%
педагог	50	79.4
психолог	53	84.1
социјален работник	3	4.8
дефектолог	62	98.4
социолог	5	7.9
логопед	2	3.1
библиотекар	2	3.1



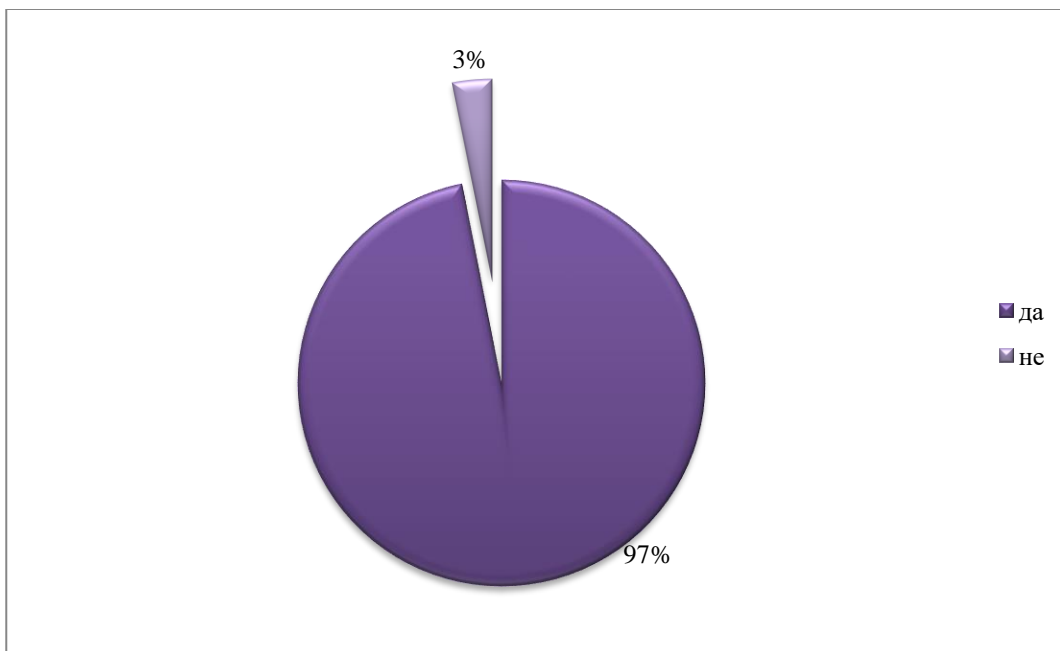
Графикон 5. Стручна служба во училиштето

На прашањето: *Дали во вашето училиште има инклузивен тим*, голем дел од испитаниците, односно 61 (96,9 %) одговориле дека има инклузивен тим во нивното училиште, а 2 испитаника (3,1 %) навеле дека во нивното училиште нема инклузивен тим. Може да се заклучи дека статистички поголем број од училиштата имаат инклузивен тим ( $p < 0,05$ ). Резултатите се прикажани на табела 7.

Табела 7. *Инклузивен тим во училиштето*

Инклузивен тим	N	%
да	61	96.9
не	2	3.1
<b>Вкупно</b>	63	100

$$\chi^2 = 35.386, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 35.39, \quad P(\chi^2 > 35.386) = 0.0000$$



Графикон 6. *Инклузивен тим во училиштето*

Во табела 8 се прикажани резултатите добиени од барањето: *Наведете ги членовите на инклузивниот тим*, групирани во седум групи. Најголемиот инклузивен тим, односно во 30 училишта (49,2 %) го сочинуваат: стручната служба (педагог, психолог, дефектолог), наставници и родители. 22 испитаника (36,1 %) одговориле дека инклузивниот тим го сочинуваат: директор, педагог, психолог, дефектолог, наставници и родители. Во 3 училишта (4,9 %) инклузивниот тим го сочинуваат: дефектолог, педагог и наставници, во 2 училишта (3,3 %) педагогот, психологот и дефектологот се дел од инклузивниот тим. 2 испитаника (3,3 %) наведоа дека нивниот инклузивен тим се состои од дефектолог, педагог, психолог, социолог, логопед, наставници и родители, додека пак 1 од испитаниците (1,6 %) одговори дека во инклузивниот тим во нивното училиште има педагог, психолог, дефектолог и директор. Исто така, во 1 училиште (1,6 %) инклузивниот тим го сочинуваат: дефектолог, психолог и социолог. На ова прашање не се добиени податоци за две училишта.

Табела 8. Членови на инклузивен тим

Членови на инклузивен тим	N	%
педагог, психолог, дефектолог, наставници и родители	30	49,2
директор, педагог, психолог, дефектолог, наставници и родители	22	36,1
дефектолог, педагог, наставници	3	4,9
педагог, психолог, дефектолог	2	3,3
дефектолог, педагог, психолог, социолог, логопед, наставници и родители	2	3,3
педагог, психолог, дефектолог, директор	1	1,6
дефектолог, психолог, социолог	1	1,6
<b>Вкупно:</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

На табела 9 можеме да ги видиме резултатите на прашањето: *Колку ученици со пречки во развојот се вклучени во вашето училиште?* На поставеното прашање се изјаснија сите 63 испитаника (100 %). Можеме да видиме дека во 1 училиште (1,6 %) нема вклучено ученици со пречки во развојот. Во едно од училиштата на територијата на нашата држава има вклучено 56 ученика со пречки во развојот. Најчестиот одговор што ни се јавува на ова прашање е дека во 8 училишта (12,7 %) има вклучено по 5 ученика со пречки во развојот. Вкупниот број ученици со пречки во развојот во сите училишта изнесува 682. Просечно, во 63 училишта има 10,8 ученици со пречки во развојот.



Табела 9. Број на ученици со пречки во развојот

Број на училишта	Ученици со ПР	Вкупно
1	1	1
2	2	4
7	3	21
3	4	12
8	5	40
2	6	12
3	7	21
2	8	16
4	9	36
1	10	10
4	11	44
3	12	36
6	13	78
5	15	75
3	16	48
2	20	40
1	24	24
1	25	25
1	26	26
1	28	28
1	29	29
1	56	56
1	0	0
<b>63</b>		<b>682</b>

Во табела 10 можеме да ја погледнеме застапеноста на учениците со пречки во развојот според нивната попреченост. Најзастапена категорија во училиштата опфатени со ова истражување, односно 55 испитаници (87,3 %) се изјасниле дека се тоа ученици со

интелектуална попреченост. 38 испитаници (60,3 %) се изјасниле за ученици со социовоспитни проблеми и нарушено поведење, 35 испитаника (55,6 %) ги навеле учениците со аутизам и пречки во говорот и гласот, додека пак 28 испитаника (44,4 %) се изјасниле за учениците со телесна инвалидност. 27 испитаници (42,9 %) се изјасниле за учениците со АДХД (хиперактивни). Ученици кои се хронично болни се споменати од 22 испитаника (34,9 %). Учениците со оштетен слух (глуви и наглуви) се застапени со 20,6 % (13 испитаника), додека пак најмала застапеност имаат учениците со оштетен вид (слепи и слабовиди) со 11,1 % (7 испитаника).

Табела 10. Застапеност на ученици со пречки во развојот според видот на нивната попреченост

Застапеност на учениците според видот на нивната попреченост	N	%
<b>интелектуална попреченост</b>	55	<b>87,3</b>
<b>оштетен слух (глуви и наглуви)</b>	13	<b>20,6</b>
<b>оштетен вид (слепи и слабовиди)</b>	7	<b>11,1</b>
<b>телесни инвалиди</b>	28	<b>44,4</b>
<b>аутизам</b>	35	<b>55,6</b>
<b>хронично болни</b>	22	<b>34,9</b>
<b>АДХД (хиперактивни)</b>	27	<b>42,9</b>
<b>социовоспитни проблеми и нарушено поведење</b>	38	<b>60,3</b>
<b>пречки во говорот и гласот</b>	<b>35</b>	<b>55,6</b>

t= -0.002    p=0.499

Во табела 11 се прикажани одговорите на прашањето: *Од вашето работно искуство, дали мислите дека децата со наведените пречки треба да бидат вклучени во инклузивниот процес?* 50 испитаници (79,4 %) сметаат дека децата со интелектуална попреченост треба да бидат вклучени во инклузивниот процес, 43 испитаници (68,3 %) позитивно се изјасниле за децата со оштетен слух (глуви и наглуви), 44 испитаници (69,4 %) се изјасниле за децата со оштетен вид (слепи и слабовиди), 53 испитаници (84,1 %) за децата со телесен инвалидитет, 40 испитаници (63,5 %) за децата со аутизам, 47 испитаници (74,6 %) за децата со хронични болести, 53 испитаници (84,1 %) за децата со

АДХД (хиперактивни), 54 испитаници (85,7 %) за децата со социовоспитно проблеми и нарушено поведење и 53 испитаници (84,1 %) сметаат дека децата со пречки во говорот и гласот треба да бидат вклучени во инклузивниот процес. Со примена на t-тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците се изјасниле дека децата со одредена попреченост треба да бидат вклучени во редовното училиште.

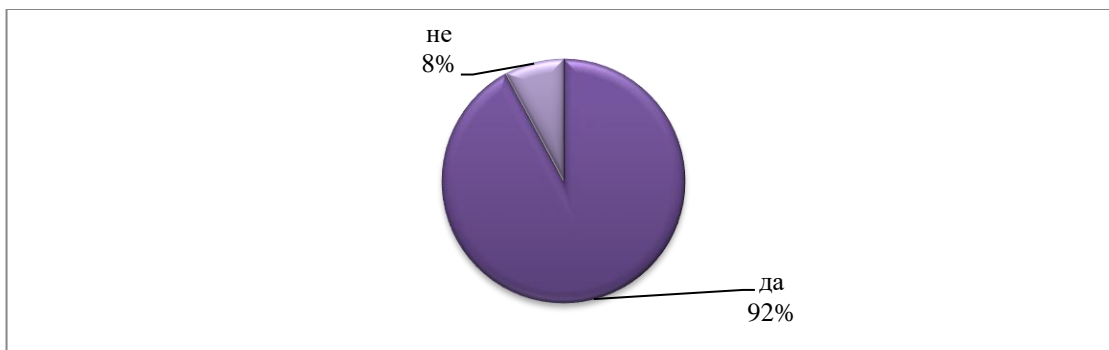
Табела 11. *Вклученост на ученици со пречки во развојот во инклузивниот процес*

Од вашето работно искуство, дали мислите дека децата со наведените пречки треба да бидат вклучени во инклузивниот процес?	N	%
<b>интелектуална попреченост</b>	50	<b>79,4</b>
<b>оштетен слух (глуви и наглуви)</b>	43	<b>68,3</b>
<b>оштетен вид (слепи и слабовиди)</b>	44	<b>69,4</b>
<b>телесноинвалидни</b>	53	<b>84,1</b>
<b>аутизам</b>	40	<b>63,5</b>
<b>хронично болни</b>	47	<b>74,6</b>
<b>АДХД (хиперактивни)</b>	53	<b>84,1</b>
<b>социовоспитни проблеми и нарушено поведење</b>	54	<b>85,7</b>
<b>пречки во говорот и гласот</b>	<b>53</b>	<b>84,1</b>

На прашањето: *Дали сте посетиле некоја обука за професионално усовршување*, голем дел од испитаниците (58), односно 92,1 % одговориле потврдно на ова прашање, додека пак 5 испитаници (7,9 %) досега не посетиле обука за професионално усовршување. Резултатите од ова прашање се прикажани во табела 12.

Табела 12. *Обука за професионално усовршување*

Обука	да		не		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
	58	92,1	5	7,9	63	100



Графикон 7. Обука за професионално усовршување

Во табела 13 се претставени податоците добиени од прашањето: *Кои обуки, стручни предавања и семинари сте ги посетиле?* Најчесто посетувани обуки од 30 испитаници (47,6 %) се на тема „Дислексија и дисграфија“. Обуките на тема „АДХД“ и „Методи, техники и алатки за работа со ученици со посебни образовни потреби“ се посетени од 14 испитаници (22,2 %). Обуки на тема „Аутизам“ се посетени од 13 испитаници (20,6 %), додека, пак, обуките на тема „Инклузивно образование“ се посетени од 9 испитаника (14,3 %). „Инклузија на лица со оштетен вид“ е обука посетена од 7 испитаника (11,1 %), а „Асистивна технологија“ е обука која е посетена од 5 испитаника (7,9 %).

Табела 13. Најчесто посетувани обуки

Најчесто посетувани обуки на тема:	N	%
Дислексија и дисграфија	30	47,6
Асистивна технологија	5	7,9
Инклузија на лица со оштетен вид	7	11,1
Аутизам	13	20,6
АДХД	14	22,2
Инклузивно образование	9	14,3
Методи, техники и алатки за работа со ученици со посебни образовни потреби	14	22,2

На прашањето: *Дали во Вашето училиште се организирани обуки за дефектолози и наставници*, со дадениот пример: *Дефектолозите и наставниците се обучуваат за поголема меѓусебна соработка, воведување нови стратегии, избор на наставни средства, помош при изработка на ИОП итн.*, претставено со Ликертова скала од 1 до 4, 17 испитаници (26,9 %) одговорија дека во потполност се согласуваат. Најголем дел на испитаници, односно 29 (46,1 %) се изјаснија дека се согласуваат, 11 испитаници (17,4 %) не се согласуваат, а 6 од испитаниците (9,6 %) во потполност не се согласуваат со поставениот пример прикажан во табела 14. Средната вредност на овие одговори изнесува 2,9, а стандардната девијација 0,9. Статистички поголем број од испитаниците се согласуваат дека во нивното училиште се организираат обуки ( $p > 0,05$ )

Табела 14. *Интерни обуки за дефектолози и наставници*

Дали во Вашето училиште се организирани обуки за дефектолози и наставници?										
Дефектолозите и наставниците се обучуваат за поголема меѓусебна соработка, воведување на нови стратегии, избор на наставни средства, помош при изработка на ИОП итн.	во потполност се согласувам (4)		се согласувам (3)		не се согласувам (2)		во потполност не се согласувам (1)		SV	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%		
		17	26,9	29	46,1	11	17,4	6	9,6	2,9

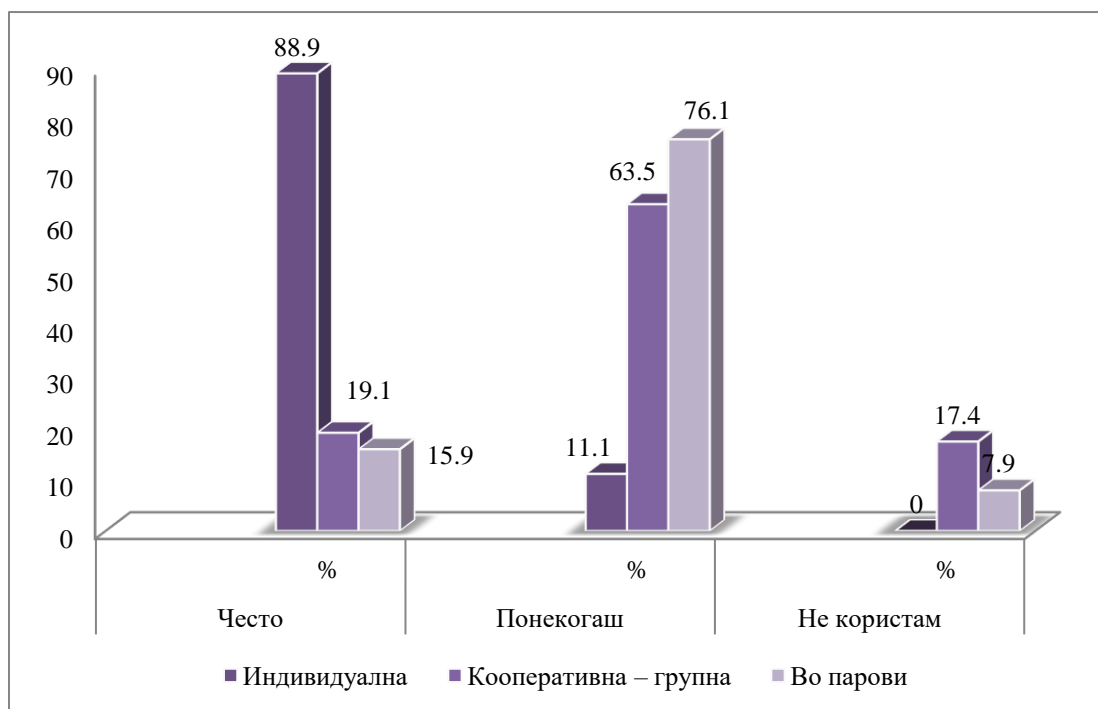
$$\chi^2 = 9.185, \quad df = 3, \quad \chi^2/df = 3.06, \quad P(\chi^2 > 9.185) = 0.0269$$

Во делот динамика за реализација на образовно-работната практика, го поставивме прашањето: *Кои форми на работа ги користите?* Во табела 15 се прикажани резултатите добиени од ова прашање. Индивидуалната форма на работа често ја користат 56 од испитаниците (88,9 %), а понекогаш оваа форма на работа ја користат 7 испитаници (11,1 %). Кооперативна-групна форма на работа често користат 12 испитаници (19,1 %), а понекогаш 40 испитаници (63,5 %). Оваа форма на работа не ја користат 11 испитаници, односно 17,4 %. Форма на работа „во парови“ често ја користат 10 испитаници (15,9 %). 48 испитаници (76,1 %) се изјаснија дека оваа форма на работа ја користат понекогаш, а 5 од испитаниците (8,0 %) воопшто не користат форма на работа во парови. Претставено со Ликертова скала од 1 до 3, средната вредност за индивидуална работа изнесува 2,88 ( $\pm 0.608$ ), кооперативна групна 2,01 ( $\pm 0.316$ ) и во парови 2,07 ( $\pm 0.485$ ).

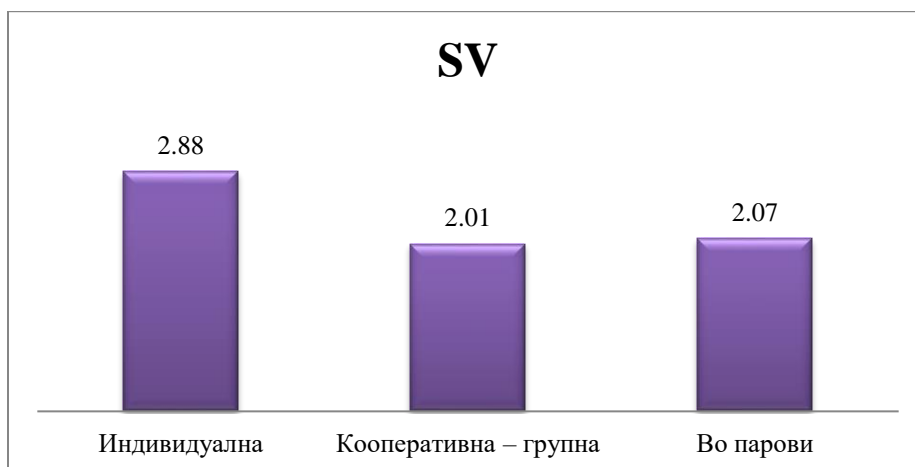
Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирана е статистички значајна разлика ( $p > 0,05$ ) кај сите форми на работа, односно дека испитаниците често користат индивидуална работа, а понекогаш користат кооперативна-групна работа и работа во парови.

Табела 15. *Форми на работа*

	често (3)		понекогаш (2)		не користам (1)		$\chi^2$	p	SV	SD
	N	%	N	%	N	%				
<b>Индивидуална</b>	56	88,9	7	11,1	0	0	<b>43.909</b>	<b>0.0000</b>	<b>2.88</b>	<b>0.608</b>
<b>Кооперативна – групна</b>	12	19,1	40	63,5	11	17,4	<b>11.498</b>	<b>0.0032</b>	<b>2.01</b>	<b>0.316</b>
<b>Во парови</b>	10	15,9	48	76,1	5	7,9	<b>24.315</b>	<b>0.0000</b>	<b>2.07</b>	<b>0.485</b>



Графикон8. *Форми на работа*



Графикон9.Форми на работа

Во табела 16 се прикажани резултатите од прашањето даливо *наставата*, за *учениците со пречки во развојот се користат дополнителни визуелни, тактилни и аудитивни материјали, како и дополнителни активности*, претставени со Ликертова скала од 1 до 4. 16 од испитаниците (25,4 %) во потполност се согласуваат, 32 испитаника (50,8 %) се согласуваат, додека пак 15 од испитаниците (23,8 %) не се согласуваат со ова прашање. Ниту еден испитаник (0 %) не одговори дека во потполност не се согласува. Средната вредност од овие резултати изнесува 3,0, додека пак стандардната девијација е 0,7.

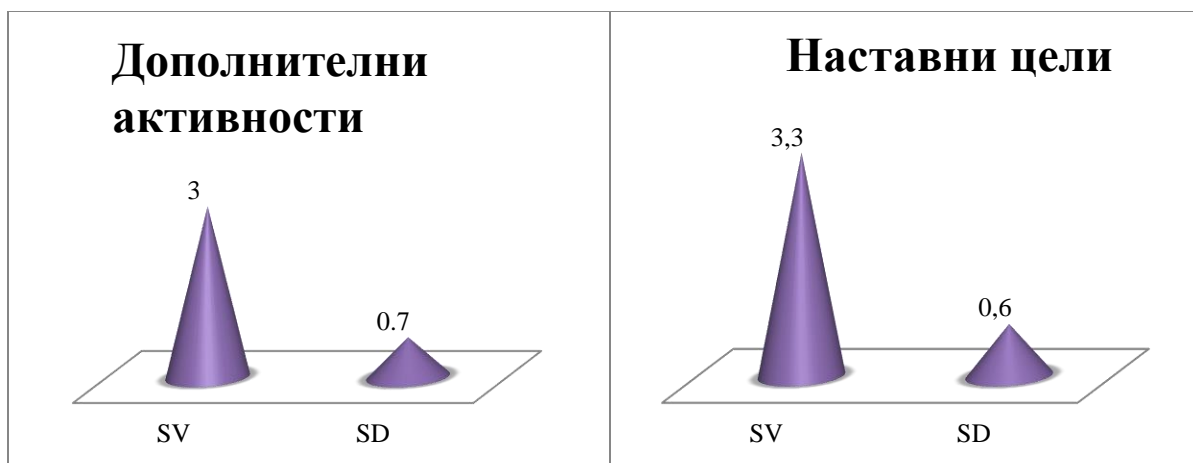
На прашањето дали *кога учениците со пречки во развојот не можат да совладаат одредени наставни содржини, се менуваат наставните цели и инструкции во наставата*, претставени во истата табела бр.16, добивме резултати дека 25 испитаници (39,7 %) во потполност се согласуваат, 35 испитаници (55,5 %) се согласуваат со ова прашање. 3 испитаници (4,8 %) се изјаснија дека не се согласуваат, а ниту еден испитаник (0 %) не одговори дека во потполност не се согласува. Средната вредност по резултатите од ова прашање изнесува 3,3, а стандардната девијација е 0,6.

Табела 16. Наставни цели, инструкции и проценка

Настава, инструкции и проценка										
	во потполност се согласувам (4)		се согласувам (3)		не се согласувам (2)		во потполност не се согласувам (1)		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Во наставата, за учениците со пречки во развојот се користат дополнителни визуелни, тактилни и аудитивни материјали, како и дополнителни активности	16	25,4	32	50,8	15	23,8	0	0	3.959	0.138
2. Кога учениците со пречки во развојот не можат да совладаат одредени наставни содржини, се менуваат наставните цели и инструкции во наставата	25	39,7	35	55,5	3	4,8	0	0	17.348	0.0002

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирана е статистички значајна разлика ( $p > 0,05$ ) во ставот на испитаниците во однос на потребата, како и менување на наставните цели и инструкции кога учениците не можат да совладаат одредени наставни содржини. Не е најдена статистички значајна разлика ( $p > 0,05$ ) во мислењата дека за учениците со пречки во развојот во наставата треба да се користат дополнителни визуелни, тактилни и аудитивни материјали, како и дополнителни активности.





Графикон 10. Наставни цели, инструкции и проценка

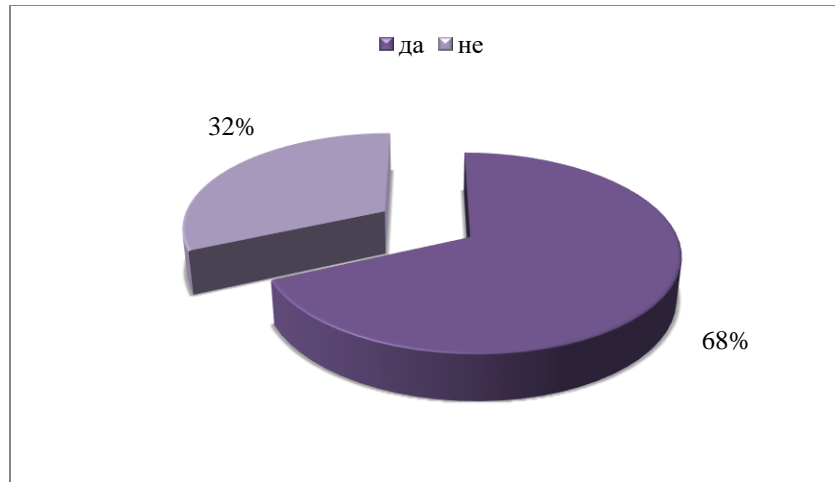
На прашањето: *Дали користите прирачници во Вашата работа*, 43 испитаници (68,3 %) се изјаснија дека користат прирачници во својата работа, додека, пак, останатите 20 испитаници (31,7 %) се изјаснија дека не користат прирачници во својата работа. Резултатите од ова прашање се прикажани на табела 17.

Табела 17. *Користење прирачници*

Дали користите прирачници во Вашата работа?	да		не		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
	43	68,3	20	31,7	63	100

$\chi^2 = 4.343$ ,  $df = 1$ ,  $\chi^2/df = 4.34$ ,  $P(\chi^2 > 4.343) = 0.0372$

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците користат прирачници во својата работа.



Графикон 11. Користење прирачници

Во табела 18 можат да се видат добиените резултати од барањето: *Ако одговорот е да, Ве молам да наведете кои прирачници ги користите во вашата работа.* Најчесто користен прирачник, споменат од 16 испитаници (25,4 %) е прирачникот „Конципирање на инклузивното образование“. 9 испитаници (14,3 %) го користат прирачникот „Водич за работа на училишниот инклузивен тим“, 8 испитаници (12,7 %) го користат „Прирачникот за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта“. По 4 испитаници (6,3 %) се изјаснија за „Прирачникот за формативно оценување кај учениците со тешкотии во учењето“ и „Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“. 3 испитаника (4,8 %) се изјаснија за прирачникот „Методи и техники за работа со ученици кои имаат дислексија“. Исто така, 3 испитаника (4,8 %) го користат „Прирачникот за планирање и изработка на ИОП“. По 2 испитаника (3,2 %) се изјаснија дека во својата работа ги користат „Прирачникот за пружање индивидуална поддршка“ и „Акциони истражувања“.

Табела 18.Најчесто користени прирачници

Најчесто користени прирачници:	N	%
Водич за работа на училишниот инклузивен тим	9	14,3
Конципирање на инклузивното образование	16	25,4
Прирачник за формативно оценување кај учениците со тешкотии во учењето	4	6,3
Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија	4	6,3
Методи и техники за работа со ученици кои имаат дислексија	3	4,8
Прирачник за пружање индивидуална поддршка	2	3,2
Акциони истражувања	2	3,2
Прирачник за планирање и изработка на ИОП	3	4,8
Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта	8	12,7
Прирачник за ученици со пречки во развојот во средни училишта	2	3,2

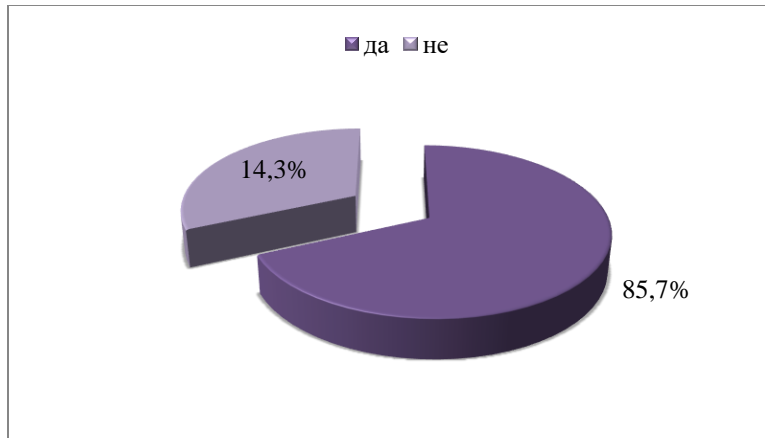
Во делот за организирање и изведување на дополнителна и консултативна настава, беше поставено прашањето: *Дали учествувате во воннаставни активности?* Резултатите прикажани во табела 19 покажуваат дека 54 испитаници (85,7 %) учествуваат во воннаставни активности, додека пак 9 испитаници (14,3 %) не учествуваат во воннаставни активности.

Табела 19.Учество во воннаставни активности

Дали учествувате во воннаставни активности?	да		не		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
	54	85,7	9	14,3	63	100

$$\chi^2 = 18.421, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 18.42, \quad P(\chi^2 > 18.421) = 0.0000$$

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците учествувале во воннаставни активности.



Графикон 12. Учество во воннаставни активности

Во табела 20 се изнесени податоците добиени од прашањето: *Кои активности ги преземате за подобрување на инклузивната клима*, при што најголем дел од испитаниците, односно 38 од испитаниците (60,32 %) организираат работилници, 35 испитаника (55,5 %) како активност за подобрување на инклузивната клима организираат интерни обуки и консултации. 8 испитаници (12,7 %) споменале дека се тоа трибини и дебати, 6 испитаници (9,5 %) ги одбележуваат меѓународните денови, 5 испитаници (7,9 %) учествуваат на приредби и 3 испитаници (4,8 %) соработуваат со локалната заедница и институции.

Табела 20. *Активности за подобрување на инклузивна клима*

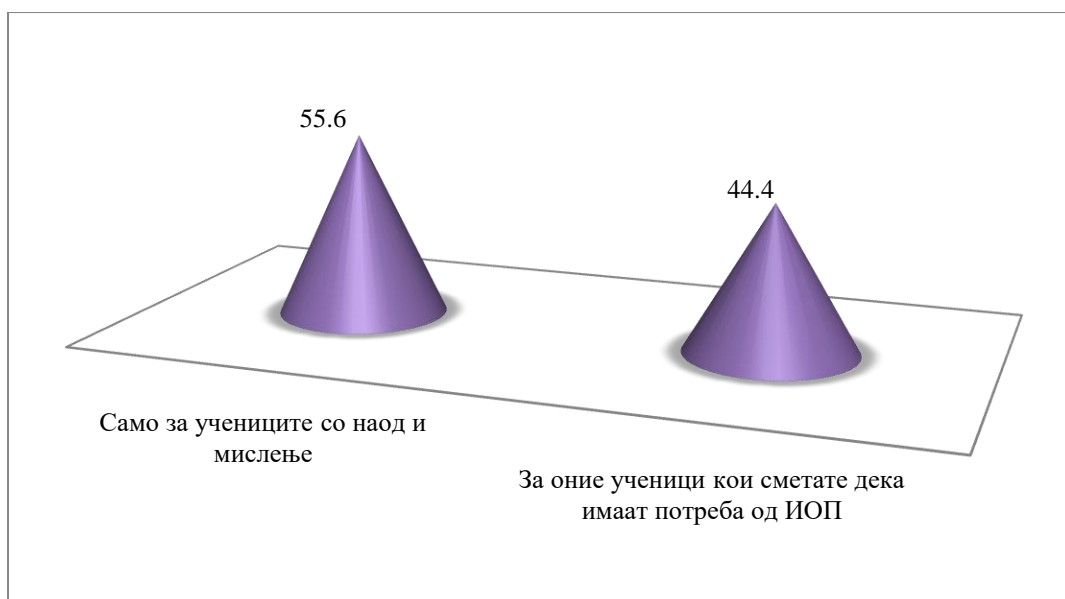
Активности за подобрување на инклузивната клима	N	%
приредби	5	7,9
работилници	38	60,3
трибини и дебати	8	12,7
интерни обуки и консултации	35	55,5
одбележување на меѓународни денови	6	9,5
соработка со локалната заедница и институции	3	4,8

Во делот за педагошка евиденција и документација, на поставеното прашање за изработка на индивидуалниот образовен план, 35 испитаници (55,6 %) се изјаснија дека изработуваат ИОПсамо за учениците со наод и мислење, додека пак 28 испитаници (44,4%) ИОП изработуваат за оние ученици за кои сметаат дека има потреба од ИОП. Резултатите се прикажани на табела 21. Не постои статистички разлика во однос на изработката на ИОП ( $p < 0,05$ ).

Табела 21.Изработка на индивидуален образовен план

ИОП изработувате:	само за учениците со наод и мислење		за оние ученици кои сметате дека имаат потреба од ИОП		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
		35	55,6	28	44,4	63

$$\chi^2 = 0.390, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 0.39, \quad P(\chi^2 > 0.390) = 0.5323$$



Графикон 13.Изработка на индивидуален образовен план

За да се види планирањето на програмата и развојот на индивидуалниот образовен план, во табела 22 се прикажани резултатите претставени со Ликертова скала од 1 до 4. На тврдењето: *ИОП за учениците со пречки во развојот ги одразува нивните индивидуални образовни потреби, вклучувајќи академски и функционални вештини (пр. однесување, комуникација, животни вештини итн.), потребни за пристап до наставната програма за општо образование*, 48 испитаника (76,1 %) во потполност се согласуваат, 12 испитаника (19,1 %) се согласуваат, додека пак 3 испитаника (4,8 %) не се согласуваат. Ниту еден испитаник (0 %) не одговори дека воопшто не се согласува. Средната вредност на одговорите по ова прашање изнесува 3,7, а стандардната девијација е 0,6.

На тврдењето: *Тимот за изработка на ИОП користи трансдисциплинарен пристап за развивање на целите и давање на поддршка*, 31 испитаник (49,2 %) се изјаснија дека во потполност се согласуваат, 24 испитаници (38,1 %) се согласуваат, а 8 испитаника (12,7 %) не се согласуваат. Ниту еден испитаник (0 %) не се изјасни дека воопшто не се согласува. Средната вредност на резултатите од ова прашање изнесува 3,4, а стандардната девијација е 0,7.

На тврдењето: *ИОП на учениците содржи оптимален број академски и функционални цели и истите се мерливи и видливи*, 32 испитаника (50,8 %) се изјаснија дека во потполност се согласуваат, 28 испитаници (44,4 %) се согласуваат, 3 испитаници не се согласуваат (4,8 %), а ниту еден испитаник (0 %) не се изјасни дека во потполност не се согласува. Средната вредност на податоците по ова прашање изнесува 3,5, а стандардната девијација е 0,6.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците се согласуваат дека ИОП на учениците со пречки во развојот ги одразува нивните индивидуални образовни потреби, вклучувајќи академски и функционални вештини, потребни за пристап до наставната програма за општо образование. Исто така, статистички поголем број од испитаниците ( $p > 0,05$ ) се согласуваат дека тимот кој е вклучен во изработката на ИОП користи трансдисциплинарен пристап за развивање на поставените цели.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, исто така се докажа дека статистички поголем број испитаници ( $p > 0,005$ ) се согласуваат дека ИОП на учениците со пречки во развојот содржи оптимален број академски и функционални цели кои се мерливи и видливи.

Табела 22. Планирање на програмата и развој на индивидуален образовен план

Планирање на програмата и развој на ИОП										
	во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам		$\chi^2$	p
	(4)	(3)	(2)	(1)						
	N	%	N	%	N	%	N	%		
ИОП на учениците со пречки во развојот ги одразува нивните индивидуални образовни потреби, вклучувајќи академски и функционални вештини, потребни за пристап до наставната програма за општо образование	48	76,1	12	19,1	3	4,8	0	0	26.52	<.05
Тимот за изработка на ИОП користи трандисциплинарен пристап за развивање на целите и давање на поддршка	31	49,2	24	38,1	8	12,7	0	0	7.951	<.05
ИОП на учениците содржи оптимален број на академски и функционални цели и истите се мерливи и видливи	32	50,8	28	44,4	3	4,8	0	0	16.78	<.05



Графикон 14. Планирање на програмата и развој на индивидуален образовен план

Во табела 23 се прикажани податоците добиени од прашањето: *Кога испитаниците го изработуваат индивидуалниот образовен план?* Најголемиот дел од испитаниците, односно 55 испитаници (87,3 %), ИОП го изработуваат во првите неколку недели од тргнувањето на училиште. 3 испитаника (4,8 %) ИОП го изработуваат пред тргнување на детето на училиште, врз основа на претходно добиените податоци. 2 испитаника (3,1 %) тоа го прават на полугодие, додека пак 3 испитаника (4,8 %) не изработуваат ИОП.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците изработуваат ИОП во првите неколку недели од тргнувањето на училиште ( $p > 0,05$ ).

Табела 23. Изработка на индивидуален образовен план

ИОП го изработувате:	пред тргнување на детето на училиште, врз основа на претходно добиените податоци		во првите неколку недели од тргнувањето на училиште		на полугодие		не изработувам индивидуален образовен план		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	3	4,8	55	87,3	2	3,1	3	4,8	63	100

$$\chi^2 = 49.766, \quad df = 3, \quad \chi^2/df = 16.59, \quad P(\chi^2 > 49.766) = 0.0000$$



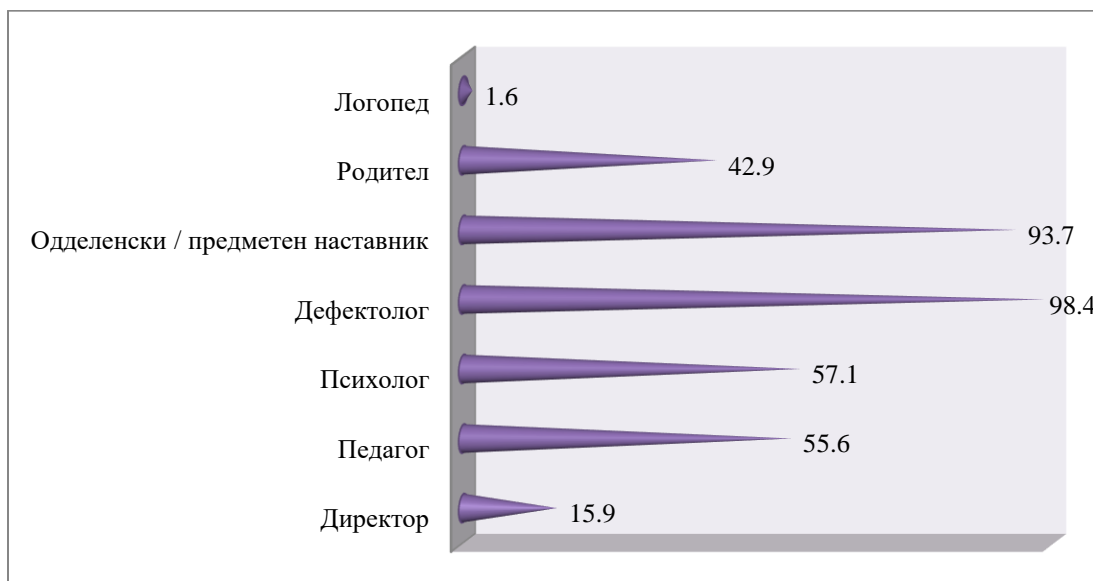
Графикон 15. Изработка на индивидуален образовен план



На прашањето: *Кој учествува во изработка на индивидуалниот образовен план*, се добиени податоците прикажани на табела 24. Дефектологот зема најголемо учество, односно 62 испитаници (98,4 %) се изјасниле дека дефектологот учествува во изработка на ИОП. Одделенски / предметен наставник се јавува кај одговорите од 59 испитаници (93,7 %), психологот кај 36 испитаници (57,1 %), педагогот кај 35 испитаници (55,6 %), родителите кај 27 испитаници (42,9 %), директорот на училиштето кај 10 испитаници (15,9 %), и во едно училиште (1,6 %) се јавува логопедот како дел од тимот кој го изработува индивидуалниот образовен план.

Табела 24. Учество при изработка на индивидуален образовен план

Кој учествува во изработка на индивидуалниот образовен план?	N	%
директор	10	15,9
педагог	35	55,6
психолог	36	57,1
дефектолог	62	98,4
одделенски / предметен наставник	59	93,7
родител	27	42,9
логопед	1	1,6



Графикон 16. Учество при изработка на индивидуален образовен план

На прашањето: *Од кои сегменти е составен индивидуалниот образовен план*, се добиени податоците прикажани во табела 25. Педагошкиот профил како дел од индивидуалниот образовен план се јавува како одговор од 41 испитаник (65,1 %), моменталното ниво на училишните знаења и функционални способности од 18 испитаници (28,6 %), годишни и краткорочни цели специфични за ученикот се јавува како одговор од 38 испитаника (60,3 %), преглед на програмите и сервисите кои се вклучени од 20 испитаника (21,7 %), неопходни модификации за оценување на постигнувањата на ученикот од 13 испитаника (20,6 %), следење на напредокот на ученикот од 18 испитаници (28,6 %), соработка со родителите од 9 испитаници (14,3 %), а 16 испитаника не одговорија на ова прашање (25,4 %).

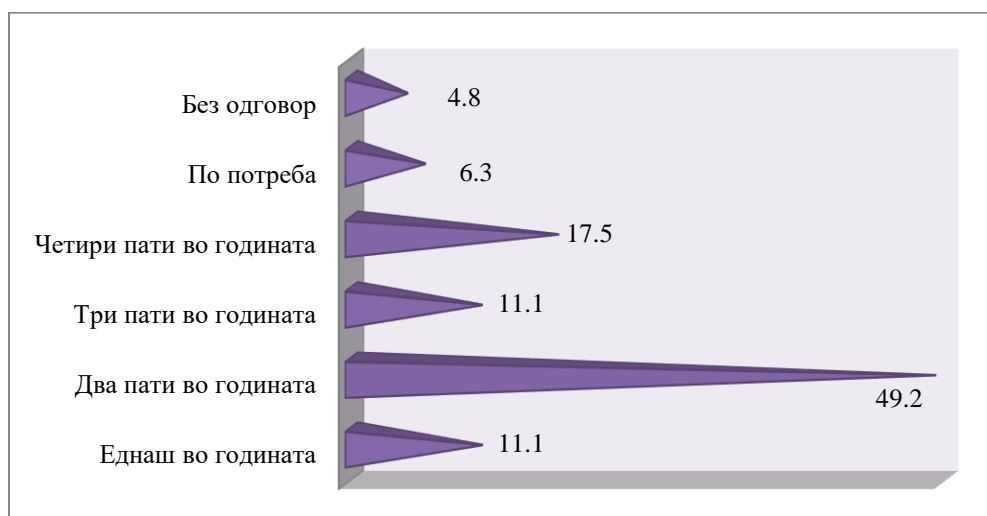
Табела 25. *Сегменти на индивидуален образовен план*

Сегменти на индивидуален образовен план	N	%
педагошки профил	41	65,1
моментално ниво на функционирање	18	28,6
цели	38	60,3
преглед на програмите и сервисите	20	31,7
модификации за оценување	13	20,6
следење на напредокот	18	28,6
соработка со родители	9	14,3
без одговор	16	25,4

Во табела 26 се претставени резултатите добиени од прашањето: *Колку пати во годината правите ревизија/евалуација на индивидуалниот образовен план?* Најголемиот дел, односно 31 испитаник (49,2 %) се изјаснија дека ревизија/евалуација на ИОП прават два пати во годината. 11 испитаници (17,5 %) одговорија дека ревизија/евалуација на ИОП прават четири пати во годината. 7 испитаници (11,1 %) прават три пати во годината. Исто така, 7 испитаници (11,1 %) прават еднаш во годината ревизија/евалуација на ИОП. 4 од испитаниците (6,3 %) ревизија/евалуација на ИОП прават по потреба, а 3 испитаници (4,8 %) не одговорија на ова прашање.

Табела 26.Ревизија/евалуација на индивидуален образовен план

Колку пати во годината правите ревизија/евалуација на ИОП?	N	%
еднаш во годината	7	11,1
двапати во годината	31	49,2
трипати во годината	7	11,1
четири пати во годината	11	17,5
по потреба	4	6,3
без одговор	3	4,8
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>



Графикон 17.Ревизија/евалуација на индивидуален образовен план

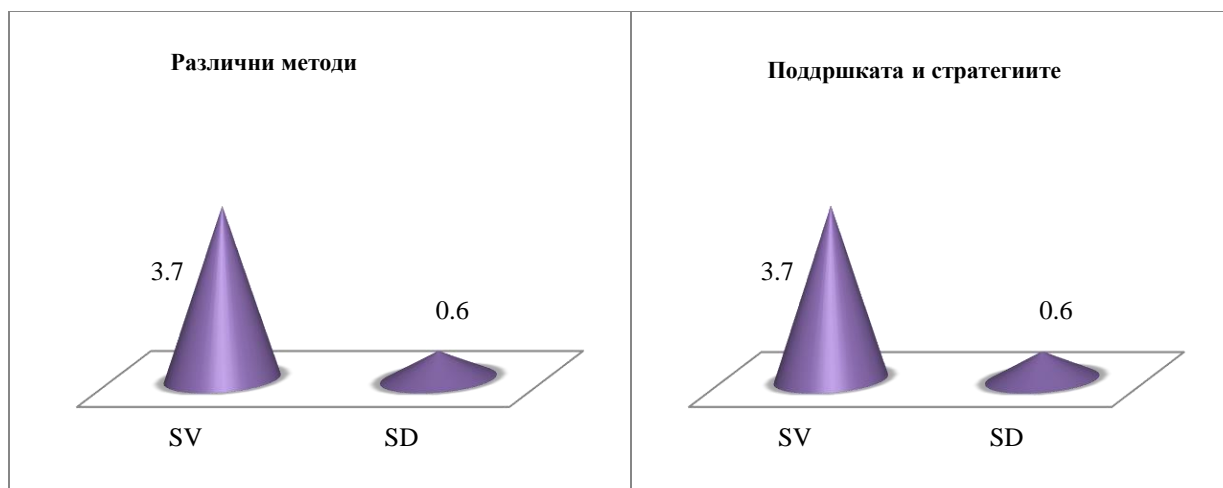
На поставеното прашање во однос на имплементацијата на програмата и проценка, дали се користат различни методи за собирање на податоци за остварување на целите поставени во ИОП, 32 испитаника (50,8 %) одговорија дека во потполност се согласуваат, 28 испитаника (44,4 %) се согласуваат, а 3 испитаника (4,8 %) не се согласуваат со ова прашање. Средната вредност изнесува 3,7, додека пак стандардната девијација 0,6.

Во однос на прашањето дали поддржката и стратегиите наведени во ИОП се имплементирани и ажурирани според напредокот на ученикот, 28 испитаници (44,4 %) во потполност се согласуваат, 30 испитаници (47,6 %) се согласуваат, додека пак 5 испитаници (7,9 %) не се согласуваат. Средната вредност изнесува 3,7, а стандардната девијација 0,6. Резултатите од овие две прашање се прикажани во табела 27.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирана е статистички значајна разлика ( $p>0,05$ ), односно голем дел од испитаниците се согласуваат дека се користат различни методи за собирање на податоци за остварување на целите поставени во ИОП. Исто така, констатирано е дека статистички поголем број испитаници ( $p>0,05$ ) се согласуваат дека поддршката и стратегиите кои се наведени во ИОП на учениците се имплементирани и ажурирани според напредокот на самиот ученик.

Табела 27. Имплементација на програмата и проценка

Имплементација на програмата и проценка											
		во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам			
		(4)		(3)		(2)		(1)			
		N	%	N	%	N	%	N	%	$\chi^2$	p
<b>Се користат различни методи за собирање на податоци за остварување на целите поставени во ИОП</b>		32	50,8	28	44,4	3	4,8	0	0	33.380	0.0000
<b>Поддршката и стратегиите наведени во ИОП се имплементирани и ажурирани според напредокот на ученикот</b>		28	44,4	30	47,6	5	7,9	0	0	29.188	0.0000



Графикон 18. Имплементација на програмата и проценка

Во табела 28 се прикажани податоците добиени од прашањето дали кога ќе се утврди дека ученикот не може ефективно да учествува во постоечките активности на часот, се преземаат „алтернативни“ инструкции; ученикот излегува на кратки паузи, 20 испитаници (31,8 %) се изјаснија дека во потполност се согласуваат, 34 испитаници (54,0 %) се согласуваат, додека пак 9 испитаници (14,2 %) не се согласуваат. Средната вредност изнесува 3,2, додека пак стандардната девијација 0,7.

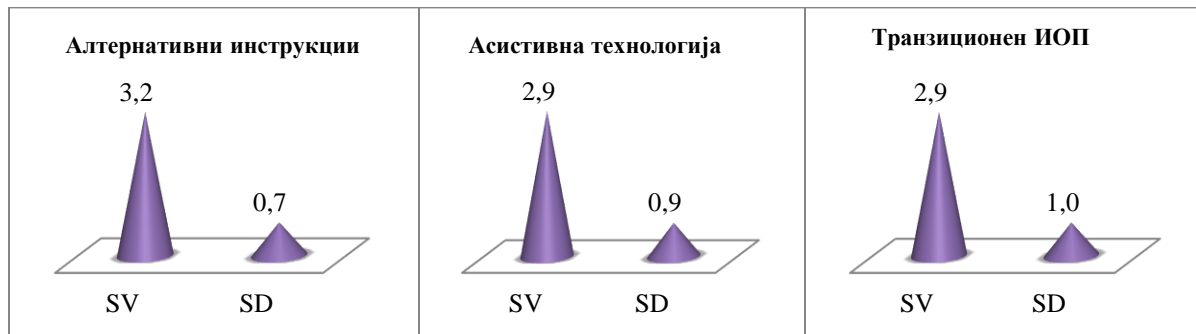
На прашањето дали по потреба, учениците користат нискотехнолошка асистивна технологија (на пр. моливи за раце, дрвени коцки) и високотехнолошка асистивна технологија (компјутерски софтвер) за да се обезбеди поголемо учество во наставните активности, 16 испитаници (25,4 %) во потполност се согласуваат, 32 испитаници (50,8) се согласуваат, 9 испитаници (14,2 %) не се согласуваат, додека пак 6 испитаници (9,6 %) воопшто не се согласуваат со ова прашање. Средната вредност изнесува 2,9, а стандардната девијација 0,9.

На прашањето: Дали во 9-то одд. се подготвува транзиционен ИОП, во кој се наведени конкретни цели и вештини што се потребни за постучилишниот период (на пр. продолжување во средно училиште, работа, живеење во заедница, одмор и релаксација), 5 испитаници (7,9 %) во потполност се согласуваат, 27 испитаници (42,9 %) се согласуваат, 12 од испитаниците (19,1 %) не се согласуваат, а 19 испитаници (30,1 %) се изјаснија дека воопшто не се согласуваат. Средната вредност изнесува 2,9, додека, пак, стандардната девијација 1,0.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички голем дел од испитаниците ( $p > 0,05$ ) преземаат алтернативни инструкции кога ќе утврдат дека ученикот не може ефективно да учествува во активностите за време на часот. Статистички голем дел од испитаниците ( $p > 0,05$ ) користат нискотехнолошка, како и високотехнолошка асистивна технологија со цел обезбедување на поголемо учество на учениците со пречки во наставните активности. Не постои статистички значајна разлика ( $p > 0,05$ ) во одговорите на испитаниците во однос на прашањето за изработка на транзиционен ИОП, во кои се наведени конкретни цели и вештини што се потребни за постучилишниот период.

Табела 28. *Индивидуална поддршка на учениците*

Индивидуална поддршка на учениците	во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам		$\chi^2$	p
	(4)	(3)	(2)	(1)	N	%	N	%		
Кога ќе се утврди дека ученикот не може ефективно да учествува во постоечките активности на часот, се преземаат “алтернативни” инструкции; ученикот излегува на кратки паузи	20	31,8	34	54,0	9	14,2	0	0	24.791	0.0000
По потреба, учениците користат нискотехнолошка асистивна технологија (пр. моливи, дрвени коцки) и високотехнолошка асистивна технологија (компјутерски софтвер) за да се обезбеди поголемо учество во наставните активности	16	25,4	32	50,8	9	14,2	6	9,6	11.744	0.0083
Дали во 9-то одд. се подготвува транзиционен ИОП, во кои се наведени конкретни цели и вештини што се потребни за постучилишниот период (пр. Продолжување во средно училиште, работа, живеење во заедница, одмор и релаксација)?	5	7,9	27	42,9	12	19,1	19	30,1	9.341	0.0251



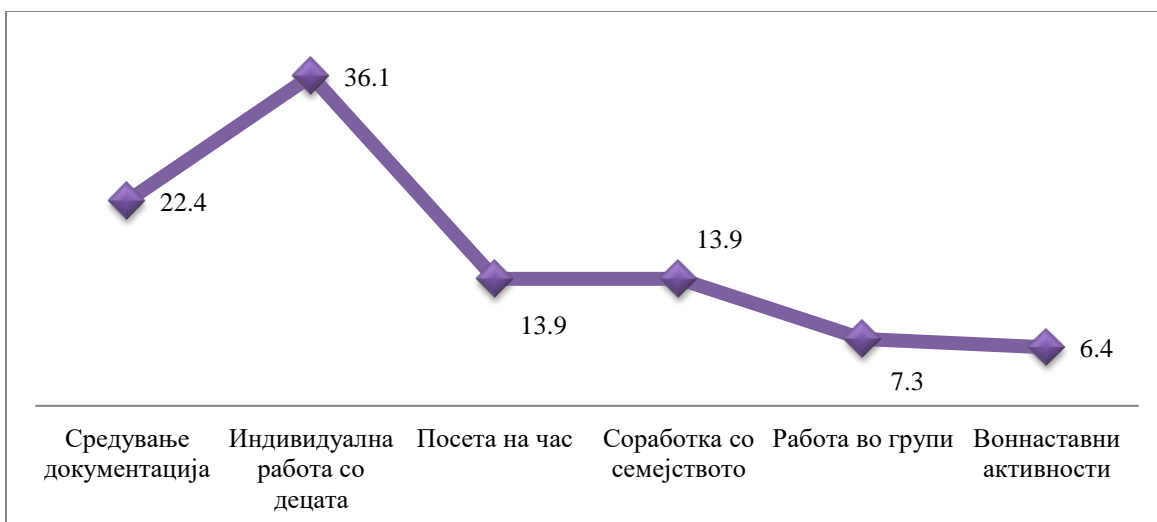
Графикон 19. Индивидуална поддршка на учениците

Во табела 29 се прикажани резултатите на прашањето: *Како обично го користите вашето работно време како специјален едукатор и рехабилитатор во рок од еден месец (вкупно 100 %), 56 испитаници (88,9 %) одговорија на ова прашање, а 7 испитаници (11,1 %) не дадоа одговор. Имено, од резултатите од ова прашање е пресметана средната вредност, каде индивидуална работа со децата изнесува 36,1, средување на документација 22,4, посета на час и соработка со семејството 13,9, работа во групи 7,3 и воннаставни активности 6,4. Со примена на t-тестот не е констатирано статистички значајна разлика во однос на распоредувањето на работното време на испитаниците ( $p < 0,05$ ).*

Табела 29. Работно време на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Како обично го користите Вашето работно време како специјален едукатор и рехабилитатор во рок од еден месец?	SV
средување документација	22,4
индивидуална работа со децата	36,1
посета на час	13,9
соработка со семејството	13,9
работа во групи	7,3
воннаставни активности	6,4

$$t = -2.141 \quad p < 0.5$$



Графикон 20.Работно време на специјалниот едукатор и рехабилитатор

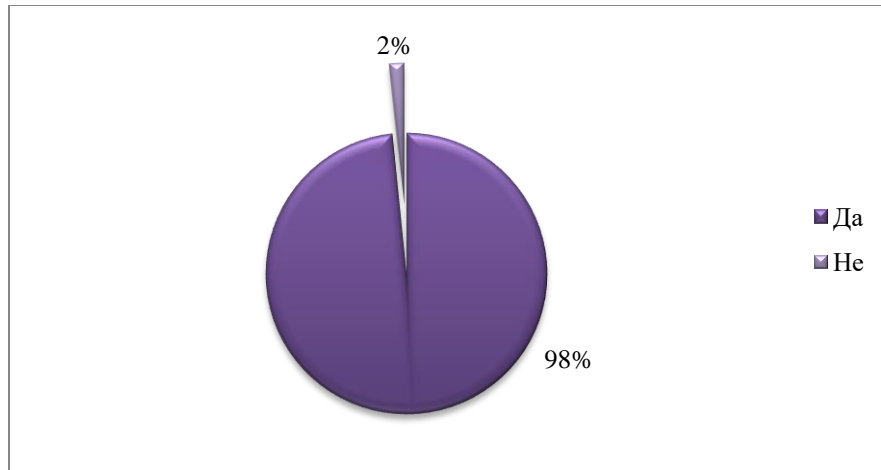
Во делот на соработка, го поставивме прашањето: *Дали соработувате со семејствата на децата со пречки во развојот?* Добиените резултати ги прикажавме во табела 30. Најголемиот број испитаници, односно 62 испитаника (98,4 %) соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот, а само 1 испитаник (1,6 %) не остварува соработка. Статистички поголем број од испитаниците соработуваат со родителите на децата со пречки во развојот ( $p > 0,05$ ).

Табела 30.Соработка со семејството

Дали соработувате со семејството на децата со пречки во развојот?	N	%
да	62	98,4
не	1	1,6
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 38.572, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 38.57, \quad P(\chi^2 > 38.572) = 0.0000$$





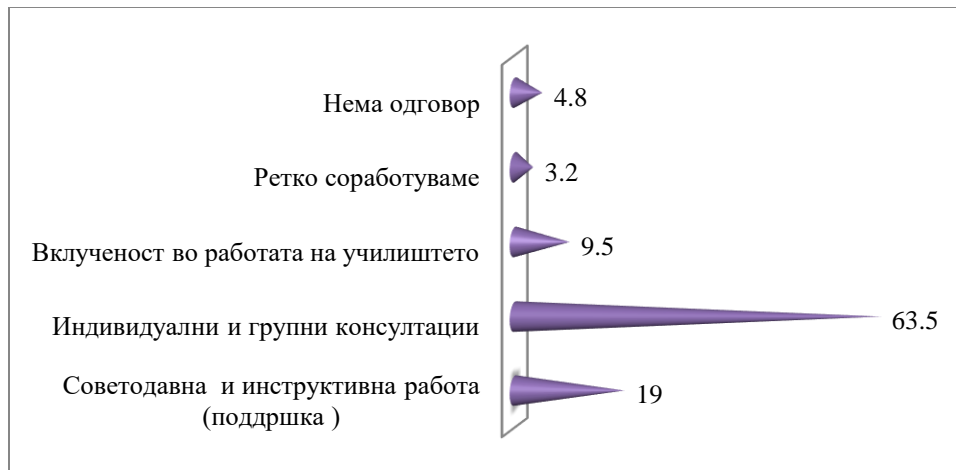
Графикон 21.Соработка со семејството

Испитаниците кои соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот се изјаснија на кој начин ја остваруваат соработката, а резултатите се прикажани на табела 31. 40 испитаника (63,5 %) остваруваат индивидуални и групни консултации, 12 испитаника (19,0 %) наведоа дека тоа е советодавна и инструктивна работа (подршка), 6 испитаници (9,5 %) ги вклучуваат родителите во работата на училиштето, додека, пак, 2 испитаника (3,2 %) ретко соработуваат. На ова прашање не добивме одговор од 3 испитаника (4,8 %). Статистички поголем број од испитаниците имаат индивидуални и групни консултации со родителите на децата со пречки во развојот ( $p > 0,05$ ).

Табела 31.Активности за соработка со семејствата

Активности за соработка со семејствата	N	%
советодавна и инструктивна работа (подршка )	12	19,0
индивидуални и групни консултации	40	63,5
вклученост во работата на училиштето	6	9,5
ретко соработуваме	2	3,2
нема одговор	3	4,8
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 30.233, \quad df = 4, \quad \chi^2/df = 7.56, \quad P(\chi^2 > 30.233) = 0.0000$$



Графикон 22. Активности за соработка со семејствата

Во табела 32 се прикажани резултатите во однос на прашањата за партнерството училиште-семејство. На поставениот пример: *Семејствата се охрабруваат да учествуваат во донесувањето одлуки и активности*, 26 испитаници (41,2 %) во потполност се согласуваат, 34 испитаници (54,0 %) се согласуваат, а само мал дел од испитаниците, односно 3 испитаници (4,8 %) не се согласуваат. Средната вредност добиена од ова прашање изнесува 3,7, а стандардната девијација 0,6.

На поставениот пример: *Семејствата се вклучени во зголемување на свеста за попреченоста и потребата од обука на вработените и учениците*, 20 испитаници (20,6 %) во потполност се согласуваат, 28 испитаници (44,4 %) се согласуваат, 10 испитаници (15,9%) не се согласуваат, а 5 испитаници (7,9 %) во потполност не се согласуваат. Имено, средната вредност изнесува 3,0, а стандардната девијација 0,9.

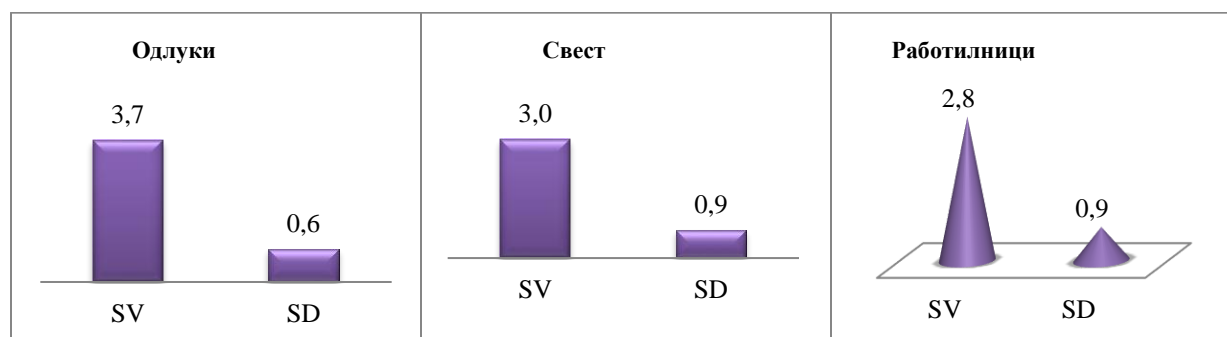
Во овој дел, го посочивме и примерот: *Членовите на семејството и училишниот персонал присуствуваат на работилници и конференции за инклузивно образование*. 13 испитаници (20,6 %) во потполност се согласуваат, 30 испитаници (47,6 %) се согласуваат, 15 испитаници (23,8 %) не се согласуваат, додека пак 5 испитаници (7,9 %) во потполност не се согласуваат. Средната вредност изнесува 2,8, а стандардната девијација 0,9.

Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички голем дел од испитаниците ( $p > 0,05$ ) се согласуваат дека семејствата на децата со пречки учествуваат во донесувањето одлуки и активности. Статистички поголем број испитаници ( $p > 0,05$ ) се согласуваат дека семејствата се вклучени во зголемување на свеста за попреченоста и

потребата од обуки на вработените и учениците. Исто така, истражувањето покажа дека статистички поголем број испитаници се согласуваат дека членовите на семејството присуствуваат на работилници и конференции за инклузивно образование.

Табела 32. Партнерство училиште-семејство

Партнерство училиште - семејство										
	во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам		$\chi^2$	p
	(4)	(3)	(2)	(1)	N	%	N	%		
Семејствата се охрабруваат да учествуваат во донесувањето на одлуки и активности	26	41,2	34	54,0	3	4,8	0	0	<b>33.631</b>	<b>0.0000</b>
Семејствата се вклучени во зголемување на свеста за попреченоста и потребата од обука на вработените и учениците	20	31,7	28	44,4	10	15,9	5	7,9	<b>10.789</b>	<b>0.0129</b>
Членовите на семејството и училишниот персонал присуствуваат на работилници и конференции за инклузивно образование	13	20,6	30	47,6	15	23,8	5	7,9	<b>10.289</b>	<b>0.0163</b>



Графикон 23. Партнерство училиште-семејство

Во истражувањето се опфатени 63 дефектолози од различни училишта низ територијата на нашата земја. Во сите училишта, испитаниците (100 %) се изјаснија дека соработуваат со наставниците во нивното училиште (табела 33).

Табела 33. *Соработка со наставници*

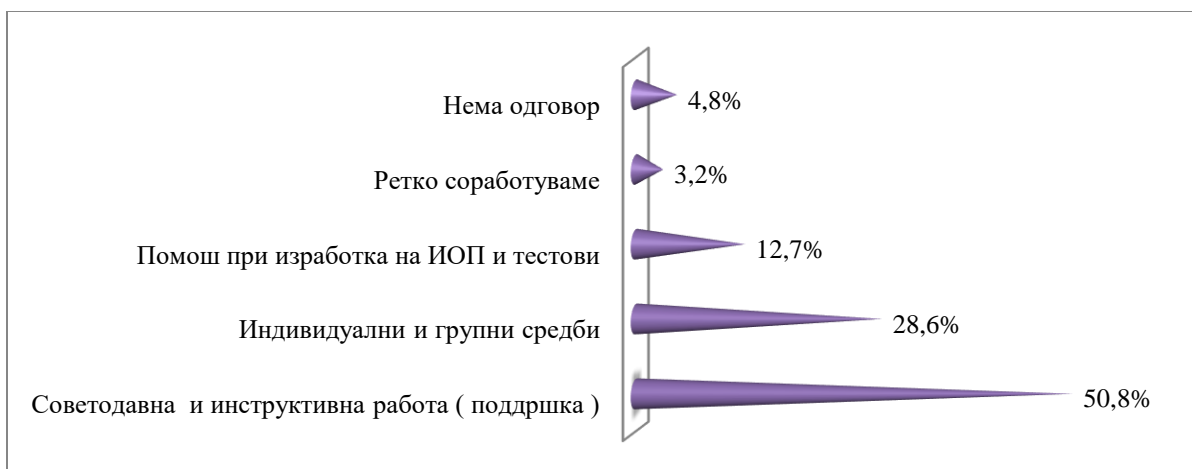
Дали соработувате со наставниците во Вашето училиште?	N	%
да	63	100
не	0	0
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Испитаниците во ова истражување, својата соработка со наставниците ја остваруваат на различни начини. Нивните одговори се прикажани во табела 34. Советодавна и инструктивна работа (подршка) како начин на соработка го наведоа 32 испитаници (50,8 %), 18 од испитаниците (28,6 %) имаат индивидуални, односно групни средби со наставниците, 8 испитаници (12,7 %) им помагаат на наставниците при изработка на ИОП и изработка на тестови за учениците со пречки во развојот, 2 испитаници (3,2 %) ретко соработуваат, а од 3 испитаници (4,8 %) немаме одговор на ова прашање. Статистички поголем број од испитаниците се изјасниле дека им даваат советодавна и инструктивна работа на наставниците ( $p > 0,05$ ).

Табела 34. *Начини за остварување на комуникација со наставници*

Начини за остварување на комуникација со наставници	N	%
советодавна и инструктивна работа (подршка)	32	50,8
индивидуални и групни средби	18	28,6
помош при изработка на ИОП и тестови	8	12,7
ретко соработуваме	2	3,2
нема одговор	3	4,8
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 18.493, \quad df = 3, \quad \chi^2/df = 6.16, \quad P(\chi^2 > 18.493) = 0.0003$$



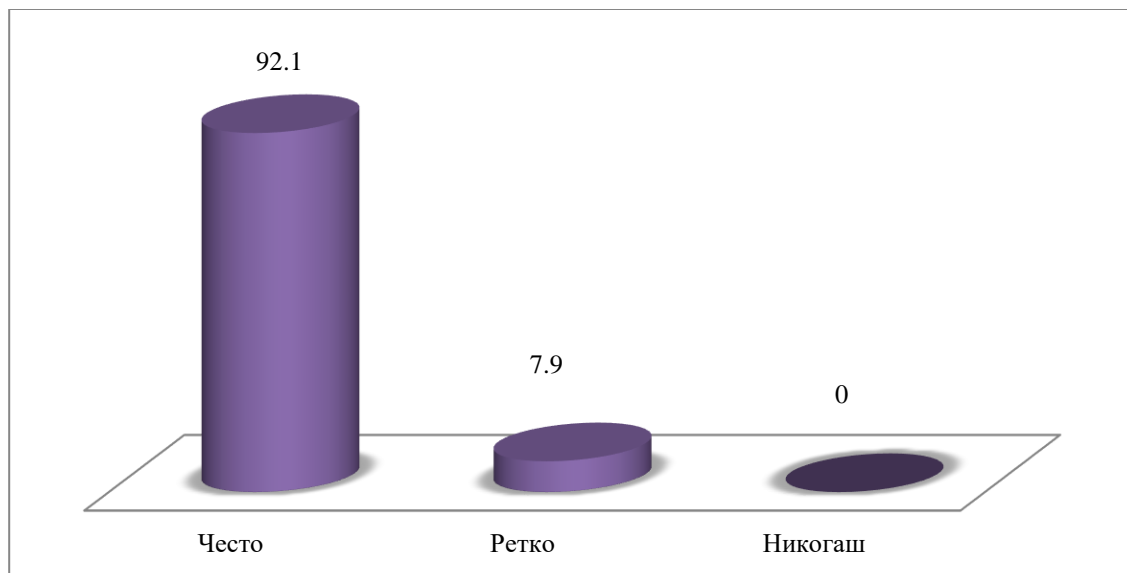
Графикон 24. Начини за остварување на комуникација со наставници

На прашањето: *Колку често остварувате консултативни средби со наставниците*, поголемиот дел од испитаниците, односно 58 испитаници (92,1 %) одговорија дека често остваруваат консултативни средби, 5 од испитаниците (7,9 %) ретко остваруваат консултативни средби. Ниту еден испитаник не одговори дека никогаш не остваруваат вакви средби. Резултатите се прикажани на табела 35.

Табела 35. Консултативни средби со наставници

Колку често остварувате консултативни средби со наставниците?	N	%
<b>често</b>	58	92,1
<b>ретко</b>	5	7,9
<b>никогаш</b>	0	0
<b>Вкупно</b>	63	100

$$\chi^2 = 27.086, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 27.09, \quad P(\chi^2 > 27.086) = 0.0000$$



Графикон 25. Консултативни средби со наставници

Во однос на колаборативното планирање на настава, на дадениот пример: Предметните наставници (пр. музичко, ликовно) имаат можност да се консултираат со дефектологот во однос на стратегиите за да им се помогне на учениците кои работат по ИОП, 38 испитаници (60,3 %) во потполност се согласуваат, 23 испитаници (36,5 %) се согласуваат, 1 испитаник (1,6 %) не се согласува, исто така 1 испитаник (1,6 %) воопшто не се согласува со овој даден пример. Резултатите од ова прашање, како и средната вредност која изнесува 3,6 и стандардната девијација која изнесува 0,6 се прикажани на табела 36.

Може да се заклучи дека испитаниците во потполност се согласуваат дека предметните наставници имаат можност да се консултираат со дефектологот во однос на стратегиите за да им се помогне на учениците кои работат по ИОП ( $p > 0,05$ ).

Табела 36. Колаборативно планирање на настава

Колаборативно планирање на настава										
	во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам		SV	SD
	(4)		(3)		(2)		(1)			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Предметните наставници (пр. музичко, ликовно) имаат можност да се консултираат со дефектологот во однос на стратегиите за да им се помогне на учениците кои работат по ИОП	38	60,3	23	36,5	1	1,6	1	1,6	3,6	0,6

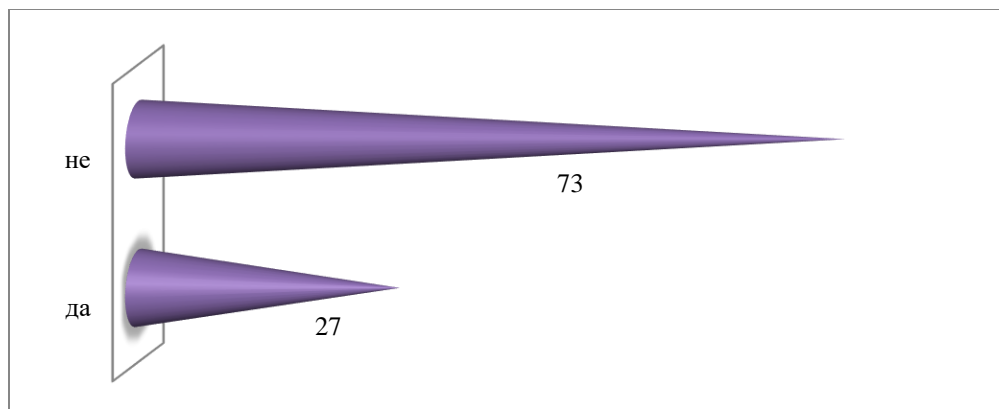
$$\chi^2 = 36.545, \quad df = 3, \quad \chi^2/df = 12.18, \quad P(\chi^2 > 36.545) = 0.0000$$

Во голем дел опфатени училишта во ова истражување, на прашањето: *Дали во вашето училиште има персонални асистенти*, испитаниците одговорија дека нема. Имено, 46 испитаници (73,0 %) одговорија дека немаат персонални асистенти во нивното училиште, а 17 испитаници (27,0 %) одговорија дека во своето училиште имаат персонални асистенти. Резултатите се прикажани во табела 37. Од одговорите може да се заклучи дека статистички поголем број од училиштата немаат персонален асистент ( $p > 0,05$ ).

Табела 37. Персонални асистенти

Дали во вашето училиште има персонални асистенти?	N	%
да	17	27,0
не	46	73,0
<b>Вкупно</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 7.048, \quad df = 1, \quad \chi^2/df = 7.05, \quad P(\chi^2 > 7.048) = 0.0079$$



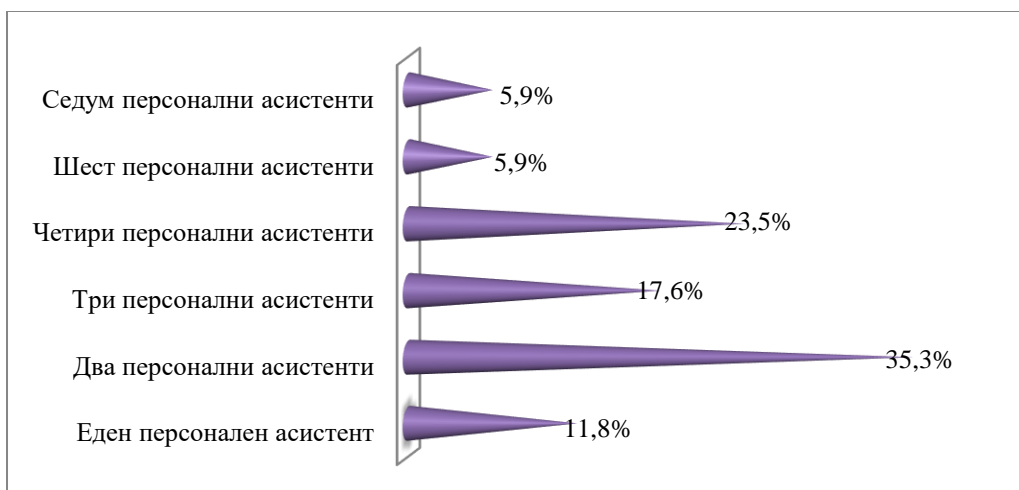
Графикон 26. Персонални асистенти

Вкупниот број персонални асистенти изнесува 17. Во 6 училишта (35,3 %) има по два персонални асистенти. Во 4 училишта (23,5 %) има по четири персонални асистенти, во 3 училишта (17,6 %) има по три персонални асистенти, во 2 училишта (11,8 %) има по еден персонален асистент, во едно од училиштата (5,9 %) има шест персонални асистенти. Исто така, во едно училиште (5,9 %) има седум персонални асистенти. Резултатите се прикажани на табела 38.

Табела 38. Број на персонални асистенти

Број на персонални асистенти	N	%
еден персонален асистент	2	11,8
двајца персонални асистенти	6	35,3
три персонални асистенти	3	17,6
четири персонални асистенти	4	23,5
шест персонални асистенти	1	5,9
седум персонални асистенти	1	5,9
<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>100</b>



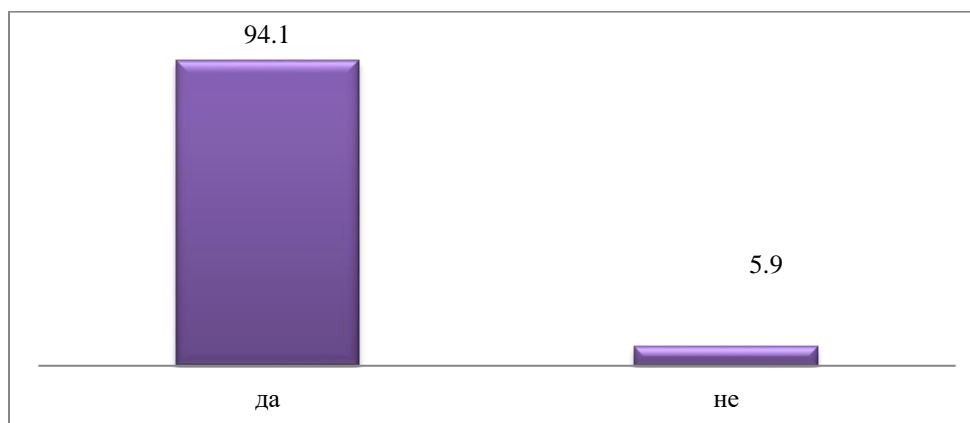


Графикон 27. Број на персонални асистенти

На прашањето: *Дали соработувате со персоналните асистенти*, 16 испитаници (94,1 %) одговорија *да*, а 1 испитаник (5,9 %) не остварува соработка со персоналните асистенти во нивното училиште. Податоците се прикажани на табела 39.

Табела 39. Соработка со персонални асистенти

Дали соработувате со персоналните асистенти?	N	%
да	16	94,1
не	1	5,9
<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

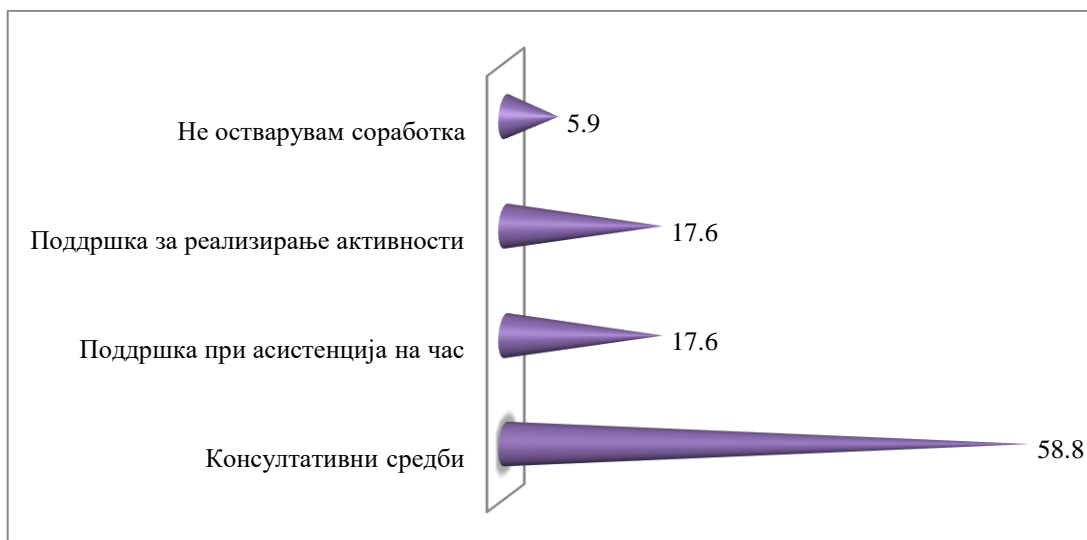


Графикон 28. Соработка со персонални асистенти

Во табела 40 се прикажани резултатите од прашањето: *На кој начин ја остварувате соработката со персоналните асистенти?* 10 испитаници (58,8 %) остваруваат соработка преку консултативни средби, 3 испитаници (17,6 %) преку поддршка при асистенција на час, 3 испитаници (17,6 %) преку поддршка при реализирање на активности. 1 испитаник (5,9 %) не остварува соработка со персоналните асистенти во училиштето.

Табела 40. *Начини на соработка со персонални асистенти*

На кој начин ја остварувате соработката со персоналните асистенти?	N	%
консултативни средби	10	58,8
поддршка при асистенција на час	3	17,6
поддршка за реализирање активности	3	17,6
не остварувам соработка	1	5,9
<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>100</b>



Графикон 29. *Начини на соработка со персонални асистенти*

Одговорите на прашањето: *Дали мислите дека ангажирањето на персоналните асистенти ќе го подобри инклузивното образование на учениците со пречки во развојот*, се прикажани во табела 41. 20 испитаници (31,7 %) во потполност се согласуваат, 29 испитаници (46,1 %) се согласуваат, 7 испитаници (11,1 %) не се согласуваат и 7 испитаници (11,1 %) во потполност не се согласуваат. Средната вредност изнесува 3,0, а стандардната девијација 0,9. Испитаниците се согласуваат дека ангажирањето на персоналниот асистент ќе го подобри инклузивното образование ( $p > 0,05$ ).

Табела 41. Ангажирање на персонални асистенти

	во потполност се согласувам		се согласувам		не се согласувам		во потполност не се согласувам		SV	SD
	(4)	(3)	(2)	(1)						
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Дали мислите дека ангажирањето на персоналните асистенти ќе го подобри инклузивното образование на учениците со пречки во развојот?	20	31,7	29	46,1	7	11,1	7	11,1	3,0	0,9

$$\chi^2 = 11.159, \quad df = 3, \quad \chi^2/df = 3.72, \quad P(\chi^2 > 11.159) = 0.0109$$

## IV. ДИСКУСИЈА

---

Инклузивниот процес претставува прашање со многу одговори, поле за спроведување на многу истражувања од областа на инклузијата.

- *Дефектологот претставува клучна алка во креирање на успешна инклузивна пракса во редовните училишта.*

Во нашето истражување претпоставивме дека дефектолог претставува клучна алка во креирањето на успешна инклузивна пракса во редовните училишта во нашата земја. Оваа поставена општа хипотеза (Ho) се потврди според добиените резултати од нашето истражување. Имено, организациската поставеност во училиштата покажа дека дефектологот како дел од стручната служба се јавува како одговор од 62 испитаника, односно 98,4 %. Дефектолозите, исто така, во најголемиот дел од училиштата (96,9 %) се членови на инклузивниот тим. Тие често посетуваат обуки, а стекнатото знаење им го пренесуваат на наставниците и семејството со кои често соработуваат. Честата соработка помеѓу дефектологот-наставниците и дефектологот-семејството овозможува одржување на комуникацијата, споделување на искуства, советодавна поддршка и упатства за помош на ученикот кој има потреба од тоа.

- *Динамиката за реализација на образовно-работната практика на дефектолозите зависи од бројот на ученици со пречки во развојот во училиштето.*

Нашата претпоставка во однос на оваа поставена хипотеза не се потврди, а одговорите на испитаниците докажаа дека не е констатирано статистички значајна разлика во однос на распоредувањето на работното време на испитаниците. Спротивни резултати во однос на нашето истражување се добиени во истражувањето „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“, чија студија се концентрира на работата на дефектологот во редовното образование во Финска. Испитаниците се изјасниле дека

постојано се соочуваат со проблемот за недостаток на време за консултации и соработка, нејасен работен профил и премногу работа.

Овие проблеми се јавуваат како резултат на голем број деца со пречки во развојот кои се вклучени во инклузивниот процес. Работата на дефектологот е делумно инклузивна и вклучува сегрегативни елементи.

Во студијата „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“ е објаснето дека работата на дефектологот во редовното образование во Финска се состои од 3 елемента: настава, односно индивидуална работа со учениците со пречки во развојот, консултации и соработка и работа во заднина, односно средување документација и планирање активности. Наставното планирање мора да биде флексибилно и насочено кон потребите на учениците (Harris, Kaff, Anderson & Knackendoffel, 2007). Се објаснува дека негативен ефект се јавува кога дефектологот го извлекува детето од настава (Markussen, 2004), а всушност тоа е најчестиот начин на организација и форма на поддршка што е најчесто инициран од наставниците, а поретко и од родителите.

Како специјален едукатор и рехабилитатор, своето работно време го користат така што стандардната девијација во однос на ова прашање, во студијата „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“ изнесува: соработка со наставниците во основните училишта 5,0; додека, пак, во средните училишта 3,4; соработка со семејствата во основните училишта 3,3; а во средните 5,6; работа во групи 2,4 во основните, а 2,2 во средните училишта. 2,5 во основните, а 8,7 во средните училишта изнесува посета на час, планирање активности 5,9 во основните и 4,5 во средните училишта, средување документација во основните изнесува 4,3 додека, пак, во средните училишта 4,6.

Споредбено со нашето истражување, средната вредност на одговорите изнесува: 22,4 во однос на средување документација, 36,1 индивидуална работа со децата, 13,9 посета на час, 13,9 соработка со семејството, 7,3 работа во групи, а за воннаставни активности изнесува 6,4.<sup>57</sup>

Во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), поставена е цел да се опишат активностите на

---

<sup>57</sup> Takala, M., Pirttimaa, R., Tormanen, M. (2009), Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland, USA: Blackwell Publishing.

дефектолозите во текот на секој ден, улогите и одговорностите, како и предизвиците со кои се соочуваат во областа на планирање, инструкции и следење на напредокот на учениците во западна Пенсилванија.

Во оваа студија се поставени прашањата: *Кои се секојдневните задачи кои ја сочинуваат улогата на дефектологот во областа на планирање, инструкции и следење на напредокот на учениците; Кои се предизвиците што се искусуваат при вршење на работните задачи; Како го користите вашето работно време?* Во оваа студија добиени се резултати дека дефектологот најголемиот дел од своето време го троши во посета на час и средување на документацијата, а помал дел од времето на индивидуална работа со децата. Посетата на час и давање инструкции изнесува 51 %, документацијата 27 %, следење на напредокот на ученикот 13 %, додека, пак, соработката и планирањето на активности 9 %. Поради големиот број ученици, дефектолозите опфатени во оваа студија се изјасниле дека документацијата навистина е многу обемна, а доколку се земе предвид дека при следењето на напредокот на ученикот тие пополнуваат формулари, процентот на дневно ниво е 40 % во потполнување, генерирање и усогласување со документацијата.<sup>58</sup>

Во истражувањето „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведено од истражувачкиот тим „proMENTE“, 59,19 % од испитаниците во потполност се согласуваат дека бројот на учениците со пречки во развојот вклучени во инклузивниот процес е голем, постои недостаток на дидактичко-методски средства, а тоа се сведува на недоволно развиена инклузивна пракса и лошо распоредено работно време за реализација на образовно-работната практика.

Во нашето истражување, во однос на формите на работа кои ги користат дефектолозите, со примена на  $X^2$ -тестот, констатирана е статистички значајна разлика ( $p > 0,05$ ) кај сите форми на работа, односно дека испитаниците често користат индивидуална работа, а понекогаш користат кооперативна-групна работа и работа во парови. Индивидуалната форма на работа често ја користат најголем дел од испитаниците 88,9 %, додека пак кооперативната-групна ја користат понекогаш 63,5 % од испитаниците. Формата на работа во парови ја користат понекогаш 76,1 % од испитаниците. 17,4 % од испитаниците не ја користат кооперативната-групна форма на работа.

---

<sup>58</sup>Katsafanas, D. J. (2006), The roles and responsibilities of special education teachers, Pittsburgh.

Во студијата „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“ се објаснува дека наставата често се фокусира на давање поддршка на децата со пречки во развојот и се реализира во групи (парови), кооперативни или индивидуални поставки. Изразено процентуално, во оваа студија испитаниците се изјасниле дека индивидуалната форма на работа во основно образование ја користат 14,7 %, а во средно образование 14,0 % од испитаниците. Кооперативната (групна) форма во основно образование ја користат 7,3 %, додека пак во средно образование 13,2 %. Во основно образование 49,3 % од испитаниците користат форма на работа во парови, а во средно образование 46,0 % од испитаниците ја користат оваа форма. Сумарните резултати покажуваат дека како најчесто користена форма е работа во мали групи (парови) 79 %, индивидуална форма на работа се јавува кај 12 % од испитаниците, што во значајна бројка се разликува од нашите добиени податоци, додека, пак, најмалку користена е кооперативната (групна) форма на работа 9 %.

➤ ***Дефектолозите преземаат дополнителни, воннаставни активности што имаат за цел подобрување на инклузивната пракса во редовните училишта.***

Од вкупниот број испитаници во нашето истражување, 85,7 % се изјаснија дека учествуваат во воннаставни активности. Со примена на  $\chi^2$ -тестот, констатирано е дека статистички поголем број од испитаниците учествувале во воннаставни активности.

Во однос на наставата за учениците со пречки во развојот и користењето на дополнителни визуелни, тактилни и аудитивни материјали, како и дополнителни активности не е најдена статистички значајна разлика во мислењата на испитаниците, додека, пак, во однос на менувањето на наставните цели и инструкции кога учениците не можат да совладаат одредени наставни содржини, констатирана е статистички значајна разлика во ставот на испитаниците. Овие податоци можат да ни укажат на тоа дека најголемиот дел од испитаниците, со цел подобрување на инклузивната клима во училиштето, организираат работилници со учениците со пречки во развојот, вклучувајќи ги и соучениците и наставниците, организираат интерни обуки за наставниците на тема инклузија, изработка на ИОП, вршат консултации, организираат трибини и дебати на актуелни теми, ги одбележуваат меѓународните денови со што акцент се става на децата со пречки во развојот, учествуваат во маскенбали, заеднички приредби, одење в театар,

уредување на училишниот двор, организирање на драмски секции по повод патронатот во училиштето, излети, соработка со локалната заедница и институции.

Извештајот „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведена од истражувачкиот тим „proMENTE“, претставува преглед на моменталната состојба на инклузивната образовна пракса во средношколскиот образовен систем на подрачјето на БиХ. Овој извештај е настанат како дел од проектот под називот „Поддршка на развојната инклузивна политика во образованието на децата со посебни потреби во средните училишта во БиХ“, спроведено од здружението „Дуга“. Истражувањето е спроведено во 22 града на територијата на БиХ, вклучувајќи ги Федерацијата на БиХ, Република Српска и округот Брчко. Во истражувањето се анализирани: законската регулатива, конзистентноста на наставните планови и програма во средните училишта за потребите и потенцијалите на децата, адаптација на дидактичко-методските средства, обуки од областа на инклузијата, систем на поддршка и постоење на инклузивни тимови, степенот на инклузивност во училиштата и соработка на училиштето со заедницата. Резултатите од ова истражување покажале дека постои слаба имплементација на инклузивната пракса во средните училишта. 87 % од испитаниците се изјасниле дека немаат доволно време за спроведување на активности за цел подобрување на инклузивната клима. Со оглед на тоа дека прашањето за инклузија не е само прашање или проблем на образованието и образовните институции туку на целокупната општествена заедница, се јавува и потребата за соработка и кооперација на образовната институција со сите општествени заедници во целост. Генерално, соработката на училиштето со институциите надвор од образовниот сектор е парцијална и недоволна. Таа варира од училиште до училиште, а во одредени училишта речиси и не постои соработка со локалната заедница, а со тоа се отежнува имплементацијата на инклузивната пракса.<sup>59</sup>

Во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), сите испитаници (100 %) зборуваат за проблемот со кој се соочуваат, а тоа е постојаното исмејување кое го добиваат од локалното население.

---

<sup>59</sup> DUGA, MDG, (2013), “Zastupjenost mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovnim praksama I politikama srednjoskolskog obrazovanja u Bosni i Hercegnovi”



➤ ***Индивидуалниот образовен план во редовните училишта не е составен од исти сегменти.***

Нашето истражување покажа дека индивидуалниот образовен план во редовните училишта се состои од различни сегменти. Имено, секој дефектолог кој е опфатен во нашето истражување наведе различни сегменти од кои се состои индивидуалниот образовен план кој го изработуваат. Педагошкиот профил, како дел од ИОП се јавува како најчест сегмент спомнат од испитаниците (65,1 %). Исто така, поставувањето на цели е сегмент кој во поголем процент се споменува во одговорите на испитаниците (60,3 %). Во помал процент се споменуваат моменталното ниво на функционални способности на ученикот (28,6 %), преглед на програмите и сервисите кои се вклучени во индивидуалната програма (21,7 %), неопходните модификации за оценување на постигнувањата на ученикот (20,6 %), следење на напредокот на учениците (28,6 %) и соработката со родителите (14,3 %).

Во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), добиени се резултати дека индивидуалниот образовен план содржи: а) информации за попреченоста на ученикот и како попреченоста влијае врз вклученоста на ученикот во општиот наставен план, б) мерливи цели и задачи кои се врзани за општиот наставен план и в) редовна проценка кон напредокот на ученикот за постигнување на годишните цели.<sup>60</sup>

Во истражувањето „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведено од истражувачкиот тим „proMENTE“ е наведено дека постоењето на индивидуални образовни планови е премногу мало, а оние што ги има се неприспособени за децата со пречки во развојот.<sup>61</sup>

Во истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во покраината Војводина (2011), се наведува дека индивидуалниот образовен план претставува писмен документ на училиштето, кој е изработен од страна на тимот за пружање дополнителна поддршка на ученикот, со кој се планира дополнителната поддршка во образованието и

---

<sup>60</sup>Katsafanas, D. J. (2006), The roles and responsibilities of special education teachers, Pittsburgh

<sup>61</sup>DUGA, MDG, (2013), “Zastupjenost mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovnim praksama I politikama srednjoskolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini”

воспитанието на детето доколку претходното приспособување и отстранување на физичките и комуникациските пречки (индивидуализација) не довеле до остварување на општите цели на образованието и воспитанието, односно до задоволување на образовните потреби на ученикот со посебни потреби. Во ова истражување се воочува дека ИОП е документ кој не е важен услов за реализација на инклузијата во образовниот процес. Од суштинско значење за инклузија на ученикот е индивидуалната настава (која не е проследена со пишан документ) и подразбира отстранување на физичките и комуникациските пречки и како таква е основа за евентуален пристап за изработка и имплементација на индивидуален образовен план. Во ова истражување, исто така се наведува дека 85,5 % од испитаниците одговориле дека постои инклузивен тим за изработка на ИОП, а во изработката најчесто учествуваат директорот, педагогот, психологот и наставникот, а мал дел од испитаниците споменале дека во тимот има дефектолог, родители и логопед. Соработката со родителите, како сегмент на ИОП се јавува од 31,1 % од испитаниците.<sup>62</sup>

➤ ***Дефектолозите редовно соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот.***

Нашето истражување покажа дека дефектолозите кои се вработени во редовните основни и средни училишта имаа висок степен на соработка со семејствата на децата со пречки во развојот кои се вклучени во процесот на инклузија. 98,4 % од испитаниците соработуваат со семејствата, а нивната соработка ја остваруваат преку индивидуални средби со родителите, советодавна поддршка, консултативни разговори, телефонски разговори, вклучување на родителите во училишните обврски, заедничко присуство на обуки, средби со инклузивниот тим, консултативно-инструктивна работа, давање насоки за работа со децата во нивниот дом и давање материјали, организирање активности и сл. Најголемиот број испитаници во нашето истражување 63,5 % соработката ја остваруваат преку индивидуални и групни средби со семејствата на децата со пречки во развојот. Исто така, резултатите покажаа дека 41,2 % од испитаниците во потполност се согласуваат и 54% се согласуваат дека семејствата постојано се охрабруваат да учествуваат во донесувањето на одлуки и активности поврзани со нивното дете. Поголем процент од

---

<sup>62</sup>Muskinja, O. (2011), *Inkluzija – izmedju zelje I mogucnosti*, Vojvodina

испитаниците се изјаснија дека семејствата се вклучени во зголемувањето на свеста за попреченоста и потребата од обука на вработените и учениците, каде 20,6 % во потполност се согласуваат, а 44,4 % се согласуваат. Имено, голем процент од испитаниците, исто така потврдија дека членовите на семејството присуствуваат на работилници и конференции за инклузивното образование, при што 20,6 % во потполност се согласуваат, додека, пак, 47,6 % се согласуваат.

Во истражувањето „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведено од истражувачкиот тим „proMENTE“ на прашањето: *Што го попречува спроведувањето на инклузијата*, во однос на одговорот *соработката со родителите*, 4,63 % воопшто не се согласуваат, 20,03 % не се согласуваат, 47,68 % се согласуваат, 24,95 % во потполност се согласуваат, 2,69 % не одговориле. Лошата и недоволна соработка со семејствата доведуваат до нецелосно спроведување на инклузијата.

Во истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во покраината Војводина (2011), опфатени се доста прашања околу практичните постапки на кои се заснова инклузијата, професионалното усовршување на стручниот тим, изработката на индивидуалниот образовен план, дополнителните активности. Во ова истражување е поставено прашањето од отворен тип: *Пречки за спроведување на инклузијата*, при што се добиени следниве одговори: непостоењето на соработка или недоволна соработка со родителите е од големо значење за образовниот инклузивен систем. Родителите мора да бидат вклучени во одредени форми на едукација за да ги прифатат различните вредности и да претставуваат столб за реализација на инклузивната настава. Родителите на децата со пречки во развојот имаат можност да учествуваат во изработката на ИОП и во одредувањето на образовните цели за ученикот. Резултатите покажуваат дека соработката со семејството не е на многу високо ниво.<sup>63</sup>

Во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), добиени се резултати кои укажуваат на

---

<sup>63</sup>Muskinja, O. (2011), *Inkluzija – izmedju zelje I mogucnosti*, Vojvodina

соработка со семејството. Во вклучените училишта во оваа истражување постојат задолжителни средби со родителите кои ги организира директорот на училиштето.

Родителите имаат можност постојано да бидат информирани за напредокот на своето дете. Покрај овие средби, соработката се одвива и преку телефонски разговори.

Во истражувањето „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“, добиени се податоци и е прикажана SD на одговорите во однос на соработката на специјалните едукатори со семејството на децата со пречки во развојот, при што соработката во основните училишта изнесува 3,3, а во средните училишта 5,6.

➤ *Дефектолозите имаат честа соработка со наставниците.*

Во нашето истражување резултатите покажаа дека 100 % од испитаниците често соработуваат со наставниците. Тие својата соработка ја остваруваат преку давање советодавна помош и поддршка, давање инструкции при работа со децата со пречки во развојот, редовни состаноци и размена на информации за ученикот, чести индивидуални и групни средби, организирање работилници, посета на час, помош при изработка на ИОП, помош при изработка на наставни листови и тестови, презентации, држење интерни обуки и сл. 92,1 % од испитаниците се изјаснија дека често остваруваат консултативни средби со наставниците.

Спротивно од нашето, во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), испитаниците се изјасниле дека немаат доволно комуникација и соработка со наставниците. Нивната соработка претставува заедничкото планирање кое трае 2 минути пред да влезе наставникот во училницата, или на дневно ниво тоа се 12 минути. Испитаниците, исто така, наведуваат дека постои недостаток од тимска работа.

Во истражувањето „Инклузивно образование: улогата на специјалниот едукатор во Финска“, испитаниците се изјасниле дека училишниот тим постојано се состанува, на наставниците им се нудат флексибилни наставни материјали и активности кои нудат алтернативи и зголемено учество на учениците со пречки во развојот. Тие сметаат дека вадењето на ученикот од часот има негативни ефекти врз образовната настава, и затоа сметаат дека кога поддршката се дава за време на час, тогаш наставникот ги менува наставните рутини, и тоа дава поголеми резултати (Wright, 2005; Tissot & Evans, 2003).

Во ова истражување, во однос на соработката со наставниците, SD за соработка со класен наставник во основно образование изнесува 5,0, во средно образование 3,4, додека, пак, со предметните наставници во основното образование изнесува 2,3, а во средното образование 4,4.

➤ ***Дефектолозите имаат позитивни ставови за ангажирање на персонални асистенти.***

Во нашето истражување, во поголемиот број од училиштата нема вклучено персонални асистенти (73,0 %). Меѓутоа, во оние 27,0 % каде што има вклучено персонални асистенти, соработка е на високо ниво, односно 94,1 % од испитаниците соработуваат со персоналните асистенти. Соработката ја остваруваат најчесто преку консултативни средби, давање насоки, поддршка при асистенција на час и давање поддршка при реализирање на активности. Голем е бројот на испитаници кои сметаат дека ангажирањето на персонални асистенти ќе го подобри инклузивното образование на учениците со пречки во развојот, при што 31,7 % од испитаниците во потполност се согласуваат, додека пак 46,1 % се согласуваат.

Во истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во покраината Војводина (2011), резултатите покажуваат дека само 11,4 % од испитаниците одговориле дека во своето училиште имаат персонален асистент, додека пак 79,7 % одговориле дека немаат персонален асистент. Интересен е фактот што во истражувањето на Покраинскиот народен правобранител спроведено во 2007 година, резултатите се потполно исти, односно 79,7 % во тогашното истражување покажале дека нема ангажирано персонални асистенти.<sup>64</sup>

Во истражувањето „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведено од истражувачкиот тим „proMENTE“, во однос на прашањето за потребата на персонални асистенти, 4,04 % од испитаниците воопшто не се согласуваат, 12,41 % не се согласуваат, 33,33 % се согласуваат, а 48,28 % од испитаниците во потполност се согласуваат.

---

<sup>64</sup>Muskinja, O. (2011), Inkluzija – izmedju zelje I mogucnosti, Vojvodina

Во истражувањето „Улогите и одговорностите на специјалните едукатори“, спроведено во Питсбург, Америка (2006), добиени се резултати според кои соработката на дефектологот со персоналниот асистент, временски пресметана, трае подолго од соработката со наставникот, и изнесува 15 минути дневно.

Во истражувањето „Асистентот во настава“, спроведено во Осиек (2013), поставена е цел да се испита придонесот на асистентот во инклузивната настава на децата со тешкотии во редовните училишта и се добиени резултати дека персоналниот асистент има придонес во инклузивниот процес. Испитаниците од ова истражување сметаат дека еден од главните услови за успешна инклузија е вработувањето кадар што ќе биде поддршка – персонален асистент. Основната улога на асистентот е пружање поддршка и помош на ученикот со пречки во развојот, со цел успешно вклучување во одделенскиот колектив и совладување на социјално-психолошките препреки и наставната содржина. Персоналниот асистент, исто така, им дава поддршка и на наставниците, родителите, училиштето и курикулумот.<sup>65</sup>

На прашањето дали *асистентот ќе го олесни изведувањето на наставата и ќе го подобри инклузивното образование*, сите испитаници се изјасниле дека се согласуваат (100 %). 86,7 % од испитаниците не се согласуваат дека асистентот во наставата, со своето присуство им смета на другите деца, додека, пак, 13,3 % од испитаниците се изјасниле дека персоналниот асистент ќе им пречи на останатите деца. 46,7 % од испитаниците во ова истражување во потполност се согласуваат дека присуството на персоналниот асистент ќе ја зголеми интеракцијата меѓу децата со пречки во развојот и другите деца, 46,7 % главно се согласуваат, 6,7 % ниту се согласуваат, ниту не се согласуваат.

➤ ***Дефектолозите имаат потреба од дополнителни обуки за професионално усовршување.***

Во нашето истражување, 92,1 % од испитаниците се изјаснија дека посетиле некоја обука за професионално усовршување. Најчесто посетуваните обуки се на тема „Дислексија и дисграфија“ (47,6 %), обуки на тема „АДХД“, „Методи, техники и алатки за работа со ученици со посебни образовни потреби“, „Аутизам“, „Инклузивно образование“, „Инклузија на лица со оштетен вид“, „Асистивна технологија“ и сл.

---

<sup>65</sup>Tabak, I. (2013), Asistent u nastavi, Osijek.

За професионално усовршување, испитаниците од нашето истражување, организираат интерни обуки за наставници во училиштето и учествуваат во обуките организирани од нивните колеги со цел поголема меѓусебна соработка, воведување нови стратегии, избор на наставни средства, помош при изработка на ИОП и сл.

За своето професионално усовршување, испитаниците (68,3 %) користат и прирачници во својата работа. Најчесто користени прирачници се: „Конципирање на инклузивното образование“, „Водич за работа на училишниот инклузивен тим“, „Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта“, „Прирачник за формативно оценување кај учениците со тешкотии во учењето“, „Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“, „Методи и техники за работа со ученици кои имаат дислексија“, „Прирачник за планирање и изработка на ИОП“, „Прирачникот за пружање индивидуална поддршка“ и „Акциони истражувања“.

Во истражувањето „Обука на специјалните едукатори за развој на наставната програма“, спроведено од Ozcan D. & Uzunboyu, чија цел е да ги одреди потребите на специјалното образование за развој на наставната програма и имплементација на конструктивниот пристап кон програмата за обука на специјалните едукатори, опфатени се 84 дефектолози. Според резултатите добиени од истражувањето, дефектолозите имаат потреба од повисоко ниво на обука за развој на наставната програма. Резултатите добиени во ова истражување, односно средната вредност на обуката „Признавање на поединецот и планирање“ изнесува 3,06 и е на средно ниво, обуката „Подготовка на интередисциплинарна наставна програма“ изнесува 3,14 и се наоѓа на високо ниво, а обуката „Утврдување на интересот кај учениците“ се наоѓа на минимално ниво и средната вредност изнесува 2,79.<sup>66</sup>

Според истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во покраината Војводина (2011), посетеноста на обуки е многу мала, односно 2,4 % од

---

<sup>66</sup> Ozcan, D., Uzunboyu, H. (2015), “Training of special education teachers about curriculum development”, Turkey: Andragoski glasnik, Vol.19, br. 1-2, 2015, str.23-27

испитаниците посетиле обука за професионално усовршување. Од вкупниот број испитаници во ова истражување (711), најчесто посетена е обуката за инклузија.

Во истражувањето „Застапеноста на мерките и принципите на инклузивното образование во образовната пракса и политика во средното образование во Босна и Херцеговина“, спроведена од истражувачкиот тим „proMENTE“ се добиени резултати дека само 10 % од испитаниците посетиле обука за професионално усовршување.



## V. ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И ПРЕПОРАКИ

---

### 5.1 Заклучок

Врз основа на анализата на резултатите кои ги добивме во нашето истражување, спроведено преку анонимен прашалник, статистички обработени и интерпретирани, можеме да ги изведеме следните заклучоци кои се директна корелација по поставените хипотези:

**Опитата хипотеза ( $H_0$ ), со која претпоставивме дека дефектологот претставува клучна алка во креирање на успешна инклузивна пракса во редовните училишта, се потврдува според резултатите добиени од истражувањето. Можеме да заклучиме дека статистички поголем број училиштата имаат инклузивен тим, а дефектологот како дел од овој тим се јавува во најголем процент. Можеме да заклучиме дека дефектолозите од нашето истражување постојано се стремат кон нивно професионално усовршување кое резултира со сè поголема соработка со семејствата на децата со пречки во развојот и наставниците. Тие постојано организираат интерни обуки и работилници со цел давање на поддршка и подобрување на инклузивната клима во училиштето.**

**Првата супхипотеза ( $H_1$ ), со која претпоставивме дека динамиката за реализација на образовно-работната практика на дефектологот зависи од бројот на ученици со пречки во развојот во училиштето, не се потврдува. Според резултатите добиени од истражувањето, и покрај различната бројка на деца со пречки во развојот кои се вклучени во училиштата опфатени со нашето истражување, не е констатирано статистички значајна разлика во однос на распоредувањето на работното време на испитаниците.**

**Втората сунхиоптеза (X2)**, со која претпоставивме дека дефектолозите преземаат дополнителни, воннаставни активности што имаат за цел подобрување на инклузивната пракса во редовните училишта, се потврдува според резултатите добиени од истражувањето. Констатиравме дека статистички поголем број од испитаниците преземаат активности и организираат обуки со цел подобрување на инклузивната клима во училиштето.

**Третата сунхиоптеза (X3)**, со која претпоставивме дека индивидуалниот образовен план во редовните училишта не е составен од исти сегменти, се потврдува. Според добиените резултати, дефектолозите во редовните училишта немаат законски утврдена рамка за изработка индивидуален образовен план, па како резултат на тоа сегментите на индивидуалниот образовен план се разликуваат кај секој испитаник.

**Четвртата сунхиоптеза (X4)**, со која претпоставивме дека дефектолозите редовно соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот, се потврдува. Според резултатите добиени од истражувањето, статистички поголем број испитаници (98,4 %) соработуваат со семејствата на децата со пречки во развојот. На месечно ниво, 13,9% од испитаниците своето работно време го посветуваат за соработка со семејствата. Дефектолозите постојано ги охрабруваат семејствата да учествуваат во донесувањето одлуки, ги вклучуваат во активности за зголемување на свеста за попреченоста и потребата од обука на вработените во училиштето и соучениците, како и присуство на членовите на семејството во работилници и конференции за инклузивно образование.

**Петтата сунхиоптеза (X5)**, со која претпоставивме дека дефектолозите имаат честа соработка со наставниците, според податоците од истражувањето, се потврдува. Статистички поголем број испитаници (100 %) често соработуваат со наставниците давајќи им постојана поддршка, советодавна помош, инструкции при работа со децата со пречки во развојот, постојано одржуваат состаноци, разговараат меѓусебно за потребите на детето, организираат работилници, заедно го изработуваат ИОП, им помагаат на наставниците при изработка на наставни листови и организираат обуки со цел да ги запознаат наставниците со проблематиката и можните начини за подобрување на инклузивниот процес.

**Шестата сунхиоптеза (X6)**, со која претпоставивме дека ставовите на дефектолозите за ангажирање на персонални асистенти се позитивни, се потврди. Според резултатите од истражувањето, статистички поголем број испитаници се согласуваат дека ангажирањето на персоналните асистенти ќе го подобри инклузивното образование на учениците со пречки во развојот. Иако заклучивме дека статистички поголем број од училиштата немаат персонален асистент, онаму каде што има ангажирано персонален асистент, соработката е на високо ниво (94,1 %).

**Седмата сунхиоптеза (X7)**, со која претпоставивме дека дефектолозите имаат потреба од дополнителни обуки за професионално усовршување, се потврдува според резултатите добиени од истражувањето. Статистички поголем број од испитаниците посетувале обуки за нивно професионално усовршување. Дефектолозите, освен на обуките организирани од страна на различни здруженија, често присуствуваат на стручни предавања, организираат интерни обуки и присуствуваат на обуки организирани во училиштето од нивните колеги.

## 5.2 Препораки

Врз основа на добиените резултати од истражувањето и изведените заклучоци, можат да се истакнат следниве препораки за поуспешен инклузивен образовен систем со цел да се спротивставиме на маргинализацијата:



поголемо залагање на приватните ентитети кои обезбедуваат услуги на јавноста, вклучено и преку интернет да обезбедат информации и услуги во достапни и корисни формати за децата со пречки во развојот, како и поттикнување на масовните медиуми да обезбедат достапност за децата со пречки во развојот;



детерминирање на инструкции и упатства за изработка на општа рамка на индивидуален образовен план;



училишната администрација да се охрабрува да учествува во програмите за стручно усовршување за инклузивното образование на таков начин што ќе можат силно да се вклучат во водење на своето училиште кон инклузија, работејќи со своите вработени, учениците и нивните семејства и заедницата;



модернизација на методите во наставата во иницијалното образование со што ќе се овозможи наставниците и дефектолозите да научат да користат современи пристапи. Модернизацијата, исто така, треба да се заснова на договорен сет на наставни компетенции кои би вклучиле поголемо социјално вклучување и образование за сите;



кампањата за промовирање на инклузивното образование мора да има траен и стратешки карактер. Имајќи го предвид постоечкиот акцент на инклузијата на децата со пречки во развојот во редовните училишта, потребно е проширување на кампањата со што ќе се овозможи поширока социјална вклученост;



потребно е развивање на сеопфатни наставни програми кои ќе помогнат во прекинување на бариерите со кои се соочуваат децата со пречки во развојот во училницата;



наставниците мора да бидат поддржани со обуки и педагошки алатки во едукацијата на децата со пречки во развојот;



воведување модул кои ќе ги покрива методите на работа со деца со посебни образовни потреби во основните студии на сите факултети на кои се образуваат идните наставници, при што приоритет ќе се стави на прилагодување на сите предмети кои се поврзани со образованието на наставниците;



примена на систематски пристап за да се обезбеди стекнување на знаења за предмети релевантни за професијата на наставниците, на оние факултети каде што таквите компетенции не се составен дел од студиската програма;



воспоставување посебни мултидисциплинарни мрежи кои би ги сочинувале вработени лица во образовните, здравствените и установите за социјална грижа, за да се олесни соработката при рана дијагностика, рана интервенција и инклузија во образованието;



пристапите за поддршка на децата со пречки во развојот треба да ја вклучат заедницата за да ги ублажат општествените пречки за напредок;



планирање на континуирани и соодветни обуки со цел професионално усовршување на дефектологот и поттикнување на надградба, самоиницијативност и креативност;



зголемување на стапката на вработеност на дефектологот како клучна алка во креирањето на успешна инклузивна пракса во редовните училишта;



дефинирање на улогата на дефектологот во процесот на инклузија преку изготвување на законски регулативи за работните задачи на дефектологот;



зголемување на стапката на вработеност на персонални асистенти во редовните училишта;



да се внесат иновации во работата на дефектологот и да се врши проценка на ефикасноста на иновациите;



да се планира и евидентира професионалниот развој на дефектологот;



да се имплементираат практиките на новините од структурата;



да се остварува соработка на дефектолозите со колегите од професионалните здруженија, социјалните мрежи и форуми;



да се обезбеди пренос на портфолиото на ученикот со посебни образовни потреби од предучилишното, низ основното и средно образование, со универзитетот или вработувањето, со што на долгорочен план ќе се обезбеди поддршка низ целиот процес на образование.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б. (2017), Интелектуална попреченост, Тетово: ArberiaDesign
2. Ajdinski G. The Role of the Special Teacher in the Process of Inclusion in the Regular Primary Schools. J Spec Educ Rehab 2007; 8(1-2):5-14.
3. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007), Основи на дефектологија, Скопје: Македонска ризница, Куманово
4. Ајдински, Г. (2007), Олигофренологија, Скопје: Бомат-График
5. Barton, L., Armstrong, F. (2008), Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education, London: Media B.V.
6. Bezuk-Jakovina, J. et al. (2002), Do prihvacanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama, Zagreb: Offset tisak NPGTO
7. Djurovic, M. (2007), Skola za sve- uklucivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje, Podgorica: AP Print, Podgorica
8. DUGA, MDG, (2013), “Zastupjenost mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovnim praksama I politikama srednjoskolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini”
9. DUGA. (2006), Vodice kroz inkluziju u obrazovanju, Sarajevo: ArkaPRESS
10. Георгиева, Н., Јаневска, Л. (2014), “Инклузија на лица со телесна инвалидност во средното образование”. Петрушев, Г. (ed.), Специјална едукација и рехабилитација: гласило на сојузот на дефектолози на Република Македонија, Скопје: Академски печат, ISSN 1857-8780 бр.4
11. Холенвегер, Ц., Хант, Ф. П., Шабани, Х. (2015), Прирачник за инклузија, Скопје: Винсент графика
12. Hodzic, S. (2017), Smjernice za ras defektologa/edukatora – rehabilitatora u redovnoj osnovnoj skoli, Tuzla: Off-Set Tuzla
13. Ivancic, Dz., Stancic, Z. (2013), Stvaranje inkluzivne kulture skole, Zagreb: Hrvatska revija za rehabilitacijska istrazivanja 2013, Vol 49, br.2, str.139-157
14. Jones, A. C. (2004), Supporting inclusion in the early years, London: Great Britain.

15. Јачова, З., Стојковка Алексова, Р. (2014), Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, Скопје: Боро График
16. Kaljaca, S. S. (2008), Umerena intelektualna ometenost, Beograd: Izdavacki centar (CIDD)
17. Katsafanas, D. J. (2006), The roles and responsibilities of special education teachers, Pittsburgh.
18. Kuzmanovic, B., Dunn, A., Albulj, Z. (2004), Skola po meri deteta, Beograd: AB Tas
19. Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S. (2008), Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, Novi Sad, Srbija: LitoStudio Novi Sad
20. Leib, S. P. (2009), Quality Indicators for effective inclusive education guidebook, New Jersey.
21. Mwakyeja, M. B. (2013), Teaching students with visual impairments in inclusive classrooms, Oslo: University of Oslo
22. Mathieson, K. (2007), Identifying special needs in the early years, London: Great Britain
23. Mrse, S., Jerotijevic, M. (2012), Prirucnik za planiranje I pisanje individualnog obrazovnog plana, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke I tehnoloskog razvoja Republike Srbije
24. Muskinja, O. (2011), Inkluzija – izmedju zelje i mogucnosti, Vojvodina.
25. Milojevic, N., Zavisic, V. (2011), Inkluzivno obrazovanje = uspesan obrazovni sistem, Beograd: VelikiMali
26. Milic, T., Maric, A., и др. (2009), Politike i prakse mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta, Bolonja
27. Најчевска, М., Кадриу, Б. и др. (2011), Невидливи за општеството: проценка на подготвеноста за ратификација на Конвенцијата за правата на лицата со попречености, Скопје: Пропоинт
28. Nedovic, G., Ilic-Stosovic, D., Rapaic, D. (2009), Profesionalne kompetencije specijalnog edukatora I rehabilitatora, Cidd
29. Ozcan, D., Uzunboylu, H. (2015), “Training of special education teachers about curriculum development”, Turkey: Andragoski glasnik, Vol.19, br. 1-2, 2015, str.23-27



30. Петров, Р. (2007), Лица со инвалидност: професионална ориентација, оспособување и вработување, Скопје: Македонска ризница, Куманово
31. Петров, Р., Ѓурчиновска, Л., Трајковска, С. Н. (2008), Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност, Скопје: Македонска Ризница, Куманово
32. Petrovic, J. (2016), Zivot u senci: socioloska studija o osobama sa invaliditetom u Srbiji, Nis: Unigraf X-copy
33. Radovanovic, D. (2008), U susret inkluziji – dileme u teoriji I praksi, Beograd: PPlaneta print
34. Rose, R. (2010), Confronting obstacles to inclusion, New York: Routledge
35. Sebek, N. (2013), Nastava orijentisana na ucenje, Novi Beograd: Gama digital centar
36. “Save the children” UK (2004), Skola po meri deteta, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta
37. Spungin, J. S. (2002), When you have a visually impaired student in your classroom a guide for teachers, New York: AFB Press
38. Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: GrafoMark
39. Tabak, I. (2013), Asistent u nastavi, Osijek.
40. Takala, M., Pirttima, R., Tormanen, M. (2009), Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland, USA: Blackwell Publishing.
41. УНИЦЕФ, Биро за развој на образование (2016), Поддршка на учениците со потешкотии во учењето, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија
42. Чичевка-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2012), Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потеби, Скопје: Филозофски факултет
43. Закон за основно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)
44. Закон за средно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)

45. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/inclusive-education-what-why-and-how.pdf>
46. [https://www.researchgate.net/publication/311740827\\_INDIVIDUALEN\\_OBRAZOVEN\\_PLAN\\_ZA\\_UCENICI](https://www.researchgate.net/publication/311740827_INDIVIDUALEN_OBRAZOVEN_PLAN_ZA_UCENICI)
47. <http://www.sonk.org.mk/documents/Zakon%20za%20osnovno%20obrazovanie.pdf>
48. <http://www.mon.gov.mk/index.php/2014-07-24-06-34-40/zakoni>
49. [https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/23735920\\_514562642236259\\_3833791725143326720\\_n.pdf/2019-PROFESIONALNE-KOMPETENCIJE-SPECIJALNOG-EDUKATORA-I-REHABILITATORA.pdf?\\_nc\\_cat=110&\\_nc\\_ht=cdn.fsbx.com&oh=b5d99b5209b16c5d107164167c962566&oe=5CF0D72A&dl=1&fbclid=IwAR3Uu5dR3xQtJTJykqV8nLZNT\\_ArS8N18vBZenodgTkLSoYJkvze-k7yG38](https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/23735920_514562642236259_3833791725143326720_n.pdf/2019-PROFESIONALNE-KOMPETENCIJE-SPECIJALNOG-EDUKATORA-I-REHABILITATORA.pdf?_nc_cat=110&_nc_ht=cdn.fsbx.com&oh=b5d99b5209b16c5d107164167c962566&oe=5CF0D72A&dl=1&fbclid=IwAR3Uu5dR3xQtJTJykqV8nLZNT_ArS8N18vBZenodgTkLSoYJkvze-k7yG38)

## ПРИЛОЗИ

---

# П Р А Ш А Л Н И К

---

Ве молиме да го потполните прашалникот. Истиот е анонимен и ќе биде искористен за изработка на магистерски труд на тема „Инклузивна пракса во редовните училишта“. Поголем дел од прашањата се преземени од посебниот водич за мерење на ефикасноста на инклузивното образование (Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook).

*Ви благодариме на соработката!*

---

### I. Општи податоци

Пол:            М      Ж

Возраст: \_\_\_\_\_

Националност: \_\_\_\_\_

Место на живеење: \_\_\_\_\_

Работно искуство:

а) помалку од 1 год.

б) 1-3 год.

в) повеќе од 3 год.

### II. Организациона поставеност во училиштето

Стручната служба во Вашето училиште ја сочинуваат следните профили: (заокружете)

а) педагог

б) психолог

в) социјален работник

г) дефектолог

д) друго \_\_\_\_\_ (наведете)

Дали во Вашето училиште има Инклузивен тим?

а) да

б) не

Наведете ги членовите на инклузивниот тим:

---

Колку ученици со пречки во развојот се вклучени во Вашето училиште?

\_\_\_\_\_ ученици

Во табелата, Ве молиме да ги наведете учениците со пречки во развојот според нивната попреченост:

Попреченост	
интелектуална попреченост	
оштетен слух (глуви и наглуви)	
оштетен вид (слепи и слабовиди)	
телесно инвалидни	
аутизам	
хронично болни	
АДХД (хиперактивни)	
социовоспитни проблеми и нарушено поведење	
пречки во говорот и гласот	

Од Вашето работно искуство, дали мислите дека децата со наведените пречки треба да бидат вклучени во инклузивниот процес?

Попреченост	
интелектуална попреченост	
оштетен слух (глуви и наглуви)	
оштетен вид (слепи и слабовиди)	
телесно инвалидни	
Аутизам	
хронично болни	
АДХД (хиперактивни)	
социовоспитни проблеми и нарушено поведење	
пречки во говорот и гласот	

### III. Професионално усовршување

Дали сте посетиле ли некоја обука за професионално усовршување:

да  не

Кои обуки, стручни предавања и семинари сте ги посетиле? (наброј неколку)

	Професионален развој	Примери	1	2	3	4
1.	Дали во Вашето училиште е организирана обука за дефектолози и наставници	Дефектолозите и наставниците се обучуваат за поголема меѓусебна соработка, воведување на нови стратегии, избор на наставни средства, помош при изработка на ИОП				

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

### IV. Динамика за реализација на образовно-работната практика

Кои форми на работа ги користите?

	често	понекогаш	Не користам
индивидуална			
кооперативна - групна			
во парови			

	Настава, инструкции и проценка	1	2	3	4
1.	Во наставата, за учениците со пречки во развојот се користат дополнителни визуелни, тактилни и аудитивни материјали, како и дополнителни активности.				

2.	Кога учениците со пречки во развојот не можат да совладаат одредени наставни содржини, се менуваат наставните цели и инструкции во наставата				
----	--	--	--	--	--

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

Дали користите прирачници во Вашата работа?

Да

Не

Ако одговорот е Да, Ве молам да наведете кои прирачници ги користите во Вашата работа?

---



---

## V. Организирање и изведување на дополнителна и консултативна настава

Дали учествувате во воннаставни активности?

1. Да

2. Не

Кои активности ги преземате за подобрување на инклузивната клима?

---



---

## VI. Педагошка евиденција и документација

Индивидуалниот образовен план го изработувате:

а) само за учениците со наод и мислење

б) за оние ученици кои сметате дека имаат потреба од ИОП

	Планирање на програмата и развој на ИОП	1	2	3	4
1.	ИОП-от на учениците со пречки во развојот ги одразува нивните индивидуални образовни потреби, вклучувајќи академски и функционални вештини (пр. однесување, комуникација, животни вештини итн.), потребни за пристап до наставната програма за општо образование				
2.	Тимот за изработка на ИОП користи трансдисциплинарен пристап за развивање на целите и давање на поддршка				
3.	ИОП на учениците содржи оптимален број на академски и функционални цели, и истите се мерливи и видливи				

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

Индивидуалниот образовен план го изработувате:

- Пред тргнување на детето на училиште, врз основа на претходно добиените податоци
- Во првите неколку недели од тргнувањето на училиште
- На полугодие
- Не изработувам индивидуален образовен план

Кој учествува во изработка на индивидуалниот образовен план?

- а) директор      б) педагог      в) психолог      г) дефектолог  
д) одделенски / предметен наставник      ѓ) \_\_\_\_\_

Од кои сегменти е составен индивидуалниот образовен план?

---



---



---

Колку пати во годината правите ревизија/евалуација на индивидуалниот образовен план? \_\_\_\_\_

	Имплементација на програмата и проценка	1	2	3	4
1.	Се користат различни методи за собирање на податоци за остварување на целите поставени во ИОП				
2.	Поддршката и стратегиите наведени во ИОП се имплементирани и ажурирани според напредокот на ученикот				

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

	Индивидуална поддршка на учениците	1	2	3	4
1.	Кога ќе се утврди дека ученикот не може ефективно да учествува во постоечките активности на часот, се преземаат “алтернативни” инструкции; ученикот излегува на кратки паузи				
2.	По потреба, учениците користат ниско-технолошка асистивна технологија (на пр. моливи за раце, дрвени коцки) и високо-технолошка асистивна технологија (компјутерски софтвер) за да се обезбеди поголемо учество во наставните активности				
3.	Дали во 9. одд. се подготвува транзиционен ИОП, во кои се наведени конкретни цели и вештини што се потребни за пост-училишниот период (на пр. продолжување во средно училиште, работа, живеење во заедница, одмор и релаксација)				



- 1 – во потполност се согласувам
- 2- се согласувам
- 3- не се согласувам
- 4 – во потполност не се согласувам

Како обично го користите Вашето работно време како специјален едукатор и рехабилитатор во рок од еден месец? (вкупно 100 %)

- Средување документација \_\_\_\_\_ %
- Индивидуална работа со децата \_\_\_\_\_ %
- Посета на час \_\_\_\_\_ %
- Соработка со семејството \_\_\_\_\_ %
- Работа во групи \_\_\_\_\_ %
- Воннаставни активности \_\_\_\_\_ %

## VII. Соработка

Дали соработувате со семејството на децата со пречки во развојот?

1. Да
2. Не

На кој начин ја остварувате соработката со семејствата на децата со пречки во развојот?

---



---

	Партнерство училиште-семејство	1	2	3	4
1.	Семејствата се охрабруваат да учествуваат во донесувањето на одлуки и активности				
2.	Семејствата се вклучени во зголемување на свеста за попреченоста и потребата од обука на вработените и учениците				

3.	Членовите на семејството и училишниот персонал присуствуваат на работилници и конференции за инклузивното образование				
----	---	--	--	--	--

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

Дали соработувате со наставниците во Вашето училиште?

1. Да
2. Не

На кој начин ја остварувате комуникацијата со наставниците?

---



---

Колку често остварувате консултативни средби со наставниците?

Често	Ретко	Никогаш

	Колаборативно планирање на настава	1	2	3	4
1.	Предметните наставници (пр. музичко, ликовно) имаат можност да се консултираат со дефектологот во однос на стратегиите за да им се помогне на учениците кои работат по ИОП				

1 – во потполност се согласувам

2- се согласувам

3- не се согласувам

4 – во потполност не се согласувам

### **VIII. Персонални асистенти**

Дали во Вашето училиште има персонални асистенти?

Да

Не

Доколку да, кој е бројот на персоналните асистенти? \_\_\_\_\_

Дали соработувате со персоналните асистенти?

Да

Не

На кој начин ја остварувате соработката со персоналните асистенти?

---

---

Дали мислите дека ангажирањето на персоналните асистенти ќе го подобри инклузивното образование на учениците со пречки во развојот?

- 1 во потполност се согласувам
- 2 се согласувам
- 3 не се согласувам
- 4 во потполност не се согласувам