

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

– ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА –



*Ставовите на наставниците од редовните основни училишта кон
инклузивното образование во Општина Струга*

– магистерски труд –

Ментор:
проф. д-р Зора Јачова

Кандидат:
Маја Талеска 4935/15

Скопје, 2019.

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР	4
РЕЗИМЕ	5
SUMMARY	6
ВОВЕД	7
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ	9
1. Лица со посебни образовни потреби.....	11
1. 2 Едукација на лицата со посебни потреби	12
2. Инклузивно образование.....	14
3. Разлики помеѓу инклузија и интеграција	19
4. Принципи на инклузивно образование	23
4. 1 Принцип на социјална прифатеност и поддршка	23
4. 2 Принцип на рана интервенција и рехабилитација.....	24
4. 3 Принцип на функционално развивање на способноста	25
4. 4 Принцип на стимулација и компензација	26
5. Цели и задачи на инклузивното образование	27
6. Инклузивен тим.....	29
7. Барии во инклузивниот процес	31
8. Улогата и ставовите наставниците кон инклузијата на децата со посебни образовни потреби	34
9. Придобивки на дете вклучено во инклузија.....	38
10. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби.....	40
11. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија	43
II РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	45
III МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	50
3. 1 Предмет на истражување.....	50
3. 2 Цел и карактер на истражување.....	50

3. 3	Задачи на истражувањето	50
3. 4	Хипотези во истражувањето	51
3. 5	Варијабли во истражувањето	53
3. 6	Методи, техники и инструменти на истражување	54
3. 7	Организација на истражувањето	55
3. 8	Статистичка обработка на податоци	55
4.	АНАЛИЗА НА ПРИМЕРОКОТ	56
5.	АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	60
5. 1	АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД ПОЛОВАТА ПРИПАДНОСТ	60
5. 2	АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД ВОЗРАСТА	77
5. 3	АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НАСТАВНИЦИТЕ ОД ПРЕДМЕТНА И ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА.....	96
5.4	АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД НИВНАТА ДОДАТНА ЕДУКАЦИЈА	115
6.	ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ	136
7.	ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ	139
8.	ПРЕПОРАКИ ЗА УСПЕШНО ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ	141
	ЛИТЕРАТУРА	143
	ПРИЛОГ	148

ПРЕДГОВОР

Основната идеја која ме поттикна за пишување на овај труд произлегува од ставот и дескриминацијата за лицата со посебни потреби во Општина Струга, кои ги согледав волонтирајќи во Центарот за подобрување на животот на лицата со интелектуална попреченост и нивните фамилии ПОРАКА НОВА.

Мотивот да се изработи овој труд беше, преку ставовите наставниците, да се дојде до сознанија за практичната реализација на инклузивниот процес на децата со посебни потреби.

Истражувањето беше спроведено во ОУ “Јосип Броз Тито“ и ОУ „Браќа Миладиновци“ – Струга, на примерок од 120 наставници.

Истражувањето е квалитативно и се вршеше со помош на прашалник.

Ја изразувам мојата голема благодарност кон проф. д-р Зора Јачова, како мој ментор со кој е задоволство да се соработува и со чии инструкции и тешките задачи полесно се извршуваат.

Им изразувам голема благодарност наставниците од ОУ “Јосип Броз Тито“ и ОУ „Браќа Миладиновци“ – Струга за соработката и поддршката во текот на истражувањето.

Скопје, јуни 2019.

Маја Талеска

РЕЗИМЕ

Талеска, М., Ставовите наставниците од редовните основни училишта кон инклузивното образование во Општина Струга. Магистерски труд. Филозофски факултет: Скопје, 2019; 1-150

Вовед: Бројот на ученици со посебни образовни потреби, кои се вклучени во редовниот образовен систем, континуирано расте. Вклучените ученици со посебни образовни потреби бараат промена во начинот на работа на редовното одделение, а успешноста на инклузивниот процес во одредена мера зависи и од ставот наставниците за прифаќање на промени.

Цел: Основна цел на ова истражување е **утврдување на ставовите** наставниците кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во основните редовни училишта.

Методи: Истражувањето беше спроведено во ОУ „Јосип Броз Тито“ и ОУ „Браќа Миладиновци“ – Струга, на примерок од 120 наставници. Ставовите наставниците беа утврдени со помош на анкетен лист.

Добиените резултати беа анализирани со помош на дескриптивна статистика (табеларен и графички приказ).

Применети методи: анализа на содржина, функционална анализа (квантитативна) – метод на индукција и дедукција

Заклучок: Од анализата и интерпретацијата на резултатите можеме да донесеме заклучок дека наставниците имаат делумно позитивни ставови кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта. Можеме да заклучиме дека делумно позитивните ставови наставниците претставуваат база за квалитетна инклузивна едукација на децата со посебни образовни потреби во воспитно образовниот процес, но дека, за успешна квалитетна инклузивна едукација, неопходно е да се преземат дополнителни мерки и интервенции, односно чекори и активности, кои ќе придонесат за подобрување на инклузијата во основните редовни училишта.

Клучни зборови: *Инклузија, ставови, деца со посебни потреби, наставник*

SUMMARY

Taleska, M., The attitudes of the teachers from the regular primary schools towards the inclusive education in the municipality of Struga. Master's thesis. Faculty of Philosophy: Skopje, 2019; 1-150

Introduction: The number of students with special educational needs included in the regular education system is continuously growing. The included students with special educational needs require a change in the way of work of the regular department, and the success of the inclusive process to a certain extent depends on the teachers' attitude to accepting those changes.

Purpose of research: The aim of this research is to determine the attitudes of the teachers from the regular primary schools towards the inclusion of children with special needs.

Methods: The survey was conducted in primary school "Josip Broz Tito" and "Miladinov Brothers" in Struga on a sample of 120 teachers.

The results were analyzed using qualitative descriptive statistics (spreadsheet and graphic display).

Used methods: Content analysis, functional analysis (quantitative) and methods of induction and deduction.

Conclusion: From the analysis and interpretation of the results we can conclude that the teachers have partially positive attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the regular schools. We can conclude that partially positive attitudes of teachers represent a basis for quality inclusive education of children with special educational needs in the educational process, but for successful quality inclusive education it is necessary to undertake additional measures and interventions, steps and activities that will contribute to improving the inclusion in primary regular schools.

Key words: *Inclusion, attitudes, children with special needs, teacher.*

ВОВЕД

Инклузивното образование во последните децении е во фокусот на многу интердисциплинарни истражувања, законски регулативи и реформи на образовниот систем, но сè уште постојат сомнежи и тешкотии во теоретските размислувања и во практичната реализација на оваа идеја. Иако терминот инклузија е често употребуван, особено кога се зборува за образовните промени, во практиката и понатаму има недоволно разбирања за основните димензии на овој процес. Инклузијата се заоснова на поинаков систем од вредности и филозофија на образование, а подразбира значајни промени во однос на работните програми, образованието наставниците, методите на работа, оценувањето, со цел да излезе во пресрет на бројните различности, без разлика дали потекнуваат од пречките или имаат некое друго потекло. Тоа значи дека инклузијата подразбира постојан процес на вклучување на децата и прилагодување на нивните потреби, што е неизбежно поврзано со континуираниот процес на педагошки и организациски промени во рамките на редовните училишта.

Инклузијата прокламира потполно вклучување на сите луѓе со инвалидност во сите сегменти на општественото живеење и има потенцијал да ги намали стравовите и да изгради пријателство, почитување и разбирање.

Инклузијата во образованието претставува можност реформите во образованието да го насочат своето внимание кон создавање училишта што ќе ги задоволат потребите на сите ученици и општеството во целина, односно во фокусот на инклузијата е неопходноста од приспособување на училиштата кон образовните потребите на ученикот¹.

Така изградените училишта ги земаат предвид различностите и придонесуваат секоја индивидуа да се развива како личност што критички проценува и заклучува, ги гради своите ставови и уверувања. Ваквите организирани училишта не само што ја поддржуваат инклузијата, туку индивидуализмот го подигнуваат над колективизмот, ги ослободуваат човечките капацитети што се неопходни во изградбата на едно демократско општество.

Ставовите заземаат важно место во нашиот секојдневен живот; однесувањето е мотивирано од ставовите и затоа влијаат на нашите постапки и го предвидуваат нашето однесување. За да постанеме демократско општество кое го прифаќа моделот –

¹Bartolo, P. (2004). Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6(2), 65 – 91

инклузија, односно општество во кое секој поединец има еднакви права и можности, без оглед на индивидуалните разлики, неопходна е промена на ставовите кон лицата со посебни потреби и тешкотии во развојот.²

Основен услов за промена на ставовите кон лицата со посебни потреби, како и за училишна и социјална интеграција, е вклучувањето на лице со посебни потреби во редовната настава.

Успехот на вклучувањето на лице со посебни потреби во редовна настава, односно успехот на инклузивниот процес, во голема мера зависи од професионалците кои се директно вклучени во процесот – наставниците, како и од нивните ставови.

Ставот се дефинира како тенденција да се реагира позитивно или негативно кон одреден објект, било тоа да е личност, идеа или ситуација.

Ова истражување имаше за цел да ги утврди ставовите на редовните наставници за инклузијата на децата со посебни потреби, како важен основен сегмент за успешна инклузивна едукација.

²Vujacic, M., (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, Pedagogija, [online]
Avalilable at:
<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2406-2588/2016/2406-25881601024V.pdf>
[Accessed 07. 12. 2017]

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ

Односот кон лицата со попреченост поминал низ многу фази низ историјата на општествата: од целосна дискриминација, преку сожалувачки пристап до конечно признавање.

Основен чекор во менување на општеството за вклучувањето на лицата со посебни потреби подразбира развој на позитивни ставови и почитување на основните човекови права.

Сè до средината на XX век децата со посебни потреби се едуцирале во сегрегирани образовни системи, кој имал за цел да го „поправи“ детето и да го подготви за враќање во заедницата. Децата со пречки во развојот или хендикеп биле исклучени од редовните училишта и заедницата. Се сметало дека образовниот систем нема проблеми кои треба да се надминат – односно дека детето е тоа кое „треба да се промени“.

Меѓутоа, на крајот на шеесеттите години на XX век, во светот започна преиспитување на етичката оправданост на процесот на издвојување на лицата со различни видови попреченост од останатата популација. Веќе во седумдесеттите и осумдесеттите години, како резултат на критичкото преиспитување на сегрегациониот образовен систем, неговите недостатоци и неуспеси, произлегува концептот на нормализација и интеграција.

Обидите за вклучување на децата со попреченост во редовниот образовен систем датираат од осумдесеттите години на минатиот век, кога во канадските северни провинции почнале да се развиваат програми насочени на инклузијата на сите деца.

Со демократизација на образованието во текот на XX век, со визијата дека „Образованието не е привилегија на поединците, туку право на сите“ (UNESCO, 2001), инклузијата се промовира како основа за образовниот систем и училиште, која има за цел да ги задоволи потребите на сите деца. Вклучувањето на децата, кои биле сегрегирани или дескриминирани, во редовниот воспитно-образовен процес, развива нов став за поправеден општествен однос кон лицата со посебни потреби, бидејќи му дава можност на секој поединец да одлучи за сопствениот живот и да преземе одговорност.

Глобализацијата во цивилизацискиот свет остави силен печат во сферата на образованието и воспитанието, образовните институции, училищата, наставникот. Од таа перспектива образованието се движи по патот од сегрегација кон интеграција, од

ексклузивност кон инклузивност. Со право може да се констатира дека концептот на инклузивно образование е прифатен во многу земји. Инклузивноста како атрибут подразбира нов модел на организирано поучување и учење кој се идентификува и потврдува преку создавање инклузивна култура, креирање инклузивна политика и развивање инклузивна практика во нашите училишта.

Во новиот милениум движењето за инклузија на маргинализираните и од образовниот систем исклучените групи, прераснува во широко прифатена визија и е предизвик за секое општество кое маргинализацијата ја гледа како општествена закана.

1. Лица со посебни образовни потреби

Во минатото биле употребувани различни термини кои се однесуваат на лицата со пречки во развојот: инвалидни лица, хендикепирани лица, лица со пречки во психичкиот и физичкиот развој и сл. Денес во литературата најчесто употребуван термин е „лица со посебни потреби“.

Во конвенцијата за правата на децата терминот „дете со посебни потреби“ е дефиниран на следниот начин: „Дете со пречки во развојот е дете со посебни потреби, а дете со посебни потреби е ДЕТЕ“.

Дете со посебни потреби е дете на кое му е потребна специјализирана нега поради физички, емоционални или здравствени причини. Видовите посебни потреби значително се разликуваат од физички предизвици до разлики и развојни болести. Тие можат да бидат попречености во комуницирањето, да имаат попречувања и задоцнувања во развојот, емоционални пречки, попречувања во однесувањето, оштетен вид или слух, исклучителни здравствени потреби, попречувања во учењето и физички предизвици. Кај некои деца се среќава комбинација на неколку состојби.³

Терминот „посебни образовни потреби“ се однесува на децата и младите кои имаат потешкотии во учењето, или кои имаат попреченост што им го прави потешко учењето и пристапот до образование, за разлика од повеќето лица на иста возраст.⁴

Во македонскиот модел на инклузивно образование, во групата ученици со посебни образовни потреби влегуваат:

- ученици со пречки во психичкиот развој
- слепи и слабовидни ученици
- глуви и наглуви ученици
- ученици со пречки во говорот
- ученици со телесна инвалидност
- хронично болни ученици
- ученици со асоцијално однесување
- ученици со тешкотии во учењето

³ Хејс, Д., (2012). *Основи на наставата во основното образование*,. Тетово : Албериа Дизајн

⁴ Government of United Kingdom, [Online]

Available from:

URL: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600

http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600

- ученици со емоционални проблеми
- ученици без родители
- ученици од семејства со нарушени семејни односи
- ученици од културно-депримирано семејство
- ученици кои не го познаваат јазикот на кој се изведува воспитно-образовната работа
- ученици на бегалци и на раселени лица
- надарени ученици ⁵

Секоја од наведените специфични потреби и степенот на развојни тешкотии кај децата предизвикуваат специфични потреби:

- Примена на посебни образовни и рехабилитациски процедури за воспоставување на успешно функционирање на децата со посебни потреби;
- Примена на специфични методи, алатки и опрема за реализација на едукативни и рехабилитациони задачи;
- Квалификуван, стручен едуциран персонал за рехабилитација кој работи со деца, родители, наставници и дава советодавна помош.

1. 2. Едукација на лицата со посебни образовни потреби

Општеството има обврска да ги образува сите деца. Детските потреби и способности треба да ја диктираат соодветната образовна средина во која ќе се одвива учењето на децата со пречки во развојот.

Научните сознанија, како и промените во општеството, сами по себе доведоа до промени во облиците на едукација на лицата со пречки во развојот.

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

⁵ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) [Online], Available from:

URL: <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>

А. Посебните воспитно-образовни установи, каде што воспитно-образовниот процес се реализира според:

- прилагодена програма
- посебна програма

Б. Редовните училишта, каде што воспитно-образовниот процес за овие лица се одвива во:

- редовните паралелки, почитувајќи го принципот на индивидуализација во наставата;
- посебните паралелки при редовните училишта, каде што се применува прилагодена наставна програма.

Инклузивната едукација го опишува процесот преку кој училиштата се обидуваат да ги распознаат сите ученици како индивидуи, со реконструкција на курикуларната организација и прописи и дислоцирање на истражувањата во постигнување подеднакви можности.

Инклузивното училиште на секое дете, но и на наставниот кадар, ќе му овозможи максимално развивање на потенцијалите и ќе влијае на подигање на квалитетот на образованието. Тоа се постигнува преку: унапредување на ефикасноста на наставникот, развој на соодветни учебници и материјали за учење, развиена свест за правото на различности сл.

Со вклучувањето во образовниот процес, на учениците со посебни образовни потреби им се олеснува нивниот развој, се актуелизираат нивните потенцијали и се оспособуваат за вклучување во општеството, а со тоа се придонесува за квалитетот на нивниот живот. Па затоа се препорачува учениците со посебни образовни потреби, каде што е можно, да го стекнуваат своето образование заедно со своите врстници во редовните училишта за основно образование.⁶

⁶Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика, Скопје, (1-2).

2. Инклузивно образование

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

Областа на образованието е клучната област од општеството која треба да биде придвижувач и реализатор на идејата за инклузија, преку заедничко образование на учениците со посебни образовни потреби⁷

Образовната инклузија е можност за квалитетен пристап во реформите на образованието. Таа, пред сè, е педагошки, а не дефектолошки предизвик, со неопходно вклучување на голем број експерти од различни области неопходни за поддршка на децата, особено на децата со посебни потреби, да можат максимално да ги достигнат своите можности во процесот на воспитување и образование. Учењето е најефикасно во средина што има интерперсонални односи и интеракции и кога ученикот се чувствува уважен, почитуван и признат.⁸

Токму во тоа е и нејзината суштина – како редовните училишта и одделенијата да се развијат на начин што ќе одговара на образовните и социјални потреби на секој ученик и се оформат во место каде што секој ученик припаѓа, каде што е прифатен и поддржан од соучениците и сите други членови на училишната заедница. Меѓутоа, приспособувањето на училиштата кон различностите на учениците е можно единствено ако се направат и длабоки промени во образовниот систем, или како што тврди Сли, услов за остварување инклузија е културна реконструкција на училишниот систем, притоа мислејќи на реконструкција на постојната култура, образовни политики и образовни практики, така што тие да одговараат на учениците со посебни потреби.⁹

⁷ Чичевска – Јованова, Н., Димитрова – Радојичиќ, Д., (2016) Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Скопје.

Available at

<https://www.researchgate.net/publication/311740827>

[INDIVIDUALEN OBRAZOVEN PLAN ZA UCENICI](https://www.researchgate.net/publication/311740827)

[Accessed 08. 12. 2017]

⁸ Lambert, N., McCombs, B. (1998). Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform. V N. Lambert, B. McCombs (ur.). How Students Learn, Reforming Schools Through Learner-Centered Education. Washington, D. C. : American Psychological Association, 1-23

⁹ Armstrong, F. (2003): Spaced out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Инклузивниот пристап во образованието се темели на следниве идеи:

- Секое дете може да учи и да постигне високи образовни цели.
- Училиштата треба да се подготват и прилагодат за прием за децата, а не обратно.
- Децата се разликуваат едни од други на многу начини, а тие разлики се вредни ресурси, а не пречки.
- На различните образовни потреби и капацитети на децата, како и на нивното различно темпо на учење и развој може да се одговори со примена на различно стратегии на поучување.

Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на различноста на секој ученик и на неговите потреби, каде што ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици. Ова подразбира материјална, финансиска и кадровска подготвеност на училиштата да одговорат на потребите на различните ученици во редовната настава, овозможување наставни програми и помагала што ќе бидат адаптирани на индивидуалните капацитети и потреби и ќе одговараат на нивните афинитети.

Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивното образование, се наидува на различни пристапи: од третман на разновидност, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност за сите деца¹⁰. Така, според некои, инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Додека некои инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој, други сметаат дека инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци.¹¹

Според С. Миљковиќ, инклузивното образование се одредува како процес на задоволување на потребите на учениците во рамките на редовниот образовен систем, со употреба на сите расположливи средства за да се создадат можности децата да

¹⁰ Suzic, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS

¹¹ Исахи-Палоши, А., и сор., (2014) Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби..., *Инклузија во средното стручно образование* Скопје. Available. at https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/inclusion_in_secondary_vocational_education_handbook_mkd.pdf [Accessed 08. 12. 2017]

стекнуваат знаења, умеања и вештини, со што ќе се подготват за живот во општествената заедница. Посебно се акцентира образованието на маргинализираните социјални групи. На тој начин училиштето станува отворено за сите ученици кои во училиштето, без оглед на нивните способности и можности во дадени области, стануваат дел од училишната заедница и се со еднакви услови да учат заедно со останатите во одделението.¹²

Според Јачова и соботниците (2002), инклузивното образование, како интегрална компонента на целокупниот образовен систем, овозможува соодветно образование за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење. Флексибилноста на системот се рефлектира врз методите и материјалите што се користат за да им се овозможи на децата со посебни потреби најефикасен пристап до редовните наставни програми.

Концепциски гледано, инклузивното образование е дел од една поширока стратегија на секое општество кое промовира инклузивен развој, односно толеранција, социјална правда, задоволување на основните потреби, права и слободи на сите, без оглед на нивните различности – интелектуални, физички, културолошки, јазични, расни, полови и сл..¹³

Инклузивното образование е разбрано како развоен приод кој бара да се земат предвид потребите за учење на сите деца, млади и возрасни, нагласувајќи ги оние што се подложни на маргинализација и исклучување. Тоа значи вклучување на сите деца во сите школски активности во училницата и надвор од неа, воедно овозможувајќи им еднакви можности на сите да го достигнат својот максимум во потенцијалите и постигањата, без оглед на нивното потекло или способности, јазични или други разлики.¹⁴

Инклузивното образование, како интегрална компонента на целокупниот образовен систем кој овозможува соодветна едукација за сите, ги распознава и

¹² Министерство за образование, (2016), *Инклузија во образованието по основ на социјалномаргинализира маргинализираните групи* Скопје
Available at
<https://oddelenskanastava.wordpress.com/>
[Accessed 16. 12. 2017]

¹³ Манасиева Герасимова, В., Петревска, Б., (2011) III НАУЧНО-СТРУЧЕН СОБИР СО МЕЃУНАРОДНО УЧЕСТВО „Образованието во 21 век., *Инклузивно образование во редовната настава -очекувања и проблеми*. Битола

¹⁴ Спасовски, О. (2010), „Претпоставките за инклузивно образование и улога наставниците и стручните служби“, *Дефектолошка теорија и практика 1–2*, 68

почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење.¹⁵

Инклузивното образование е најдобро сфатено како цел, аспирација, па дури и филозофија, а не како збир на техники кои можат да се применат во одредена ситуација (како на училиште). Училишната заедница е задолжена да обезбеди образование за сите членови на заедницата преку модифицирање на начинот на кој сите вклучени работат за да ги задоволат потребите на сите, така што практиките кои биле склони кон исклучување на учениците од училиштето биле заменети со поинклузивни. Преминот во инклузивен правец вклучува вежби со решавање на проблеми во име на сите што се вклучени. Џеклин, Грифитс и Робинсон (2006) нагласуваат дека правото на сите деца да добиваат богато и релевантно образование вклучува диференцирана настава, поддршка и развој на најмалку способните и најспособните ученици и, над сè, поставување високи очекувања и стандарди за сите, без оглед на полот, етничката припадност, расата, хендикепираноста или социјалното потекло и сето тоа е дел од улогата на наставникот во основното образование.¹⁶

Инклузивното образование бара создавање отворен и прилагодлив образовен систем во кој е можно да се елиминираат пречките што го попречуваат оптималниот развој на потенцијалот за сите деца, вклучувајќи ги и децата со посебни потреби. Инклузивното училиште се заоснова на принципот дека училиштата се прилагодуваат на потребите на учениците, а не обратно, а во практиката е потребно да се потврди дека индивидуалните разлики меѓу децата се извор на богатство и разновидности, а не проблем и дека на различните потреби и индивидуалното темпо на учење и развој може успешно да се договори со широк опсег на флексибилни пристапи.¹⁷

Општеството кое ја поддржува инклузијата креира училишта по мерка на детето, на учениците им овозможува целосно постигнување на нивните потенцијали, наставните планови и програми ги прилагодува според индивидуалните потреби на

¹⁵ Јачова, З., Самарциска-Панова Љ., Лешновски И., Ивановска М. (2002) *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*, Скопје: Биро за развој на образованието, 13.

¹⁶ Хејс, Д., (2012) *Основи на наставата во основното образование*, Тетово : Албериа Дизајн, (2017)

¹⁷ Шефер, Ј., Радишиќ, Ј. (2002). Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликации за образовну праксу. II део. [e-book] Београд: Институт за педагошка истраживања. Available at <https://www.ipisr.org.rs/izdavacka-delatnost/izdanja-instituta/165-sis-implikacije-za-obrazovnu-praksu> [Accessed 4. 11. 2018]

детето и создава демократска атмосфера, во која има почитување на различностите и човековите права.

Инклузивното образование во денешно време претставува главен политички императив во однос на децата со посебни потреби. Тоа претставува средство за надминување на бариерите, подобрување на резултатите и отстранување на дискриминацијата.¹⁸

Од горенаведеното согледуваме дека инклузијата се дефинира различно, но дека во суштина се состои во активно вклучување на децата со посебни потреби.¹⁹

¹⁸ Димитровска-Радојчиќ, Д., 2011. Методика за работа со слепи и слабовидни ученици I и методика на работа со телесно инвалидни ученици I. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Филозофски факултет, интерен материјал, 18

¹⁹ Richey DD., Wheeler JJ., (2000). Inclusive early childhood education. US, Delmar Publishers.

3. Разлики помеѓу инклузија и интеграција

Во педагошката теорија и пракса често постои тенденција на термините интеграција и инклузија да им се дава исто значење, но тие всушност претставуваат два различни образовни концепти.

Инклузија не претставува интеграција (преместување и вклучување во редовни услови) и не означува асимилација или акомодација на индивидуата во рамките на социо-економски услови и релации во општеството. Во тој контекст инклузијата ги реконструира редовните услови на живеење, на начин на кој се креираат можностите за целосна партиципација, припаѓање и социјална интеракција.

Значи, филозофијата на инклузивното образование го содржи радикалниот концепт на трансформација на општеството во сите негови сегменти, односно менување на вредностите, приоритетите и политиката со која се поддржува вечната практика на исклучување и декриминација.

Инклузијата се организира преку мрежна структура на координација, така што секоја индивидуа е во центарот на системот.²⁰ Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби²¹.

Интеграцијата се организира преку хиерархиска структура. Интегративниот пристап, во образовниот систем, го гледа ученикот како проблем и од него се бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училиштето. Во интегрираното образование, во центарот на вниманието е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси.

Инклузивното образование не значи интегрирање на „некои“ деца во образовниот систем, туку целосно трансформирање на образовниот систем и неговите процеси, за да ги опфати сите различни ученици, вклучувајќи ги и оние со недостатоци, но и оние со различни способности и образовни потреби. Во

²⁰ Јачова, З., Каровска, А. (2009). *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница-приказ на случај*, Скопје: Студио Круг

²¹ Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика*, Скопје, (1–2), 38–39

инклузивната наставна практика учителите работат со децата индивидуално: ги следат и одговараат на нивните потреби и темпо на развој, ги наградуваат нивните силни страни (она што умеат да го направат) наместо да ги „поправаат“ нивните недостатоци (она што не умеат да го направат).

Според Vesirović S. (2004), поимот интеграција може наједноставно да се означи како „ученик по мерка на училиштето“, а поимот инклузија како „училиште по мерка на ученикот“.²²

Интеграцијата, според Jenkins, Pious & Jewell (1990), значи дека детето треба да се прилагоди на редовната настава, додека инклузијата означува прилагодување на редовната настава кон детето.²³

Според Мајлс (Miles 2000), разликата меѓу образовната интеграција и инклузија е во тоа што интеграцијата подразбира „да се оди во училиште“, додека пак инклузијата подразбира „да се учествува во училиштето“.

За разлика од интеграцијата, инклузијата претставува преобразба не само на воспитно-образовните институции туку и на целата заедница/општество.

Инклузијата има поголемо значење од интеграцијата, затоа што е начин на верување дека сите луѓе се важни, без оглед на нивната различност. Во инклузивното општество и инклузивната училишница не треба да постојат предрасуди и треба да се почитува рамноправноста.

Табела 1. Разлика меѓу термините инклузија и интеграција

Интеграција	Инклузија
<i>Модерен концепт</i>	<i>Постмодерен концепт</i>
<i>Хиерархиска структура</i>	<i>Мрежна структура</i>
<i>Универзалност</i>	<i>Индивидуализација</i>
<i>Асимилација</i>	<i>Идентификација</i>

²²Vesirović, S., 2004. Determinante inkluzivne edukacije; u: Zbornik radova: Inkluzija u školstvu Bosne I Hercegovine; Sarajevo: TEPD I Filozofski fakultet u Sarajevu. 102

²³Adoyo, P. O (2007), „Educating Deaf Children in a inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations” Electronic Journal for Inclusive Education Vol. 2, Art. 8, 4-6.

Availibe at <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejje/vol2/iss2/8>
(Accessed 15. 12. 2017).

Определувајќи ги разликите меѓу термините инклузија и интеграција (Табела 1.) доаѓаме до заклучоци:

* **Инклузијата** е многу поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи претставува рефлекција на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот врз кој е базиран е „социјална интеграција“, што може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања.

* **Монолитноста** е карактеристика на модерните програми за интеграција, базирани врз одговорноста на државата и институциите. Во таа смисла интеграцијата ја поврзуваме со официјалните институции на општеството, организирани преку хиерархиски принцип.

* Инклузијата се организира преку мрежна структура на координација, така што секоја индивидуа е во центарот на системот;

* Моделот на интеграција го поврзуваме со специфични стандарди, дефинирани норми или сет на постигнувања кон просечните резултати, врз база на критериумот нормализација;

* Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби.

Фундаменталниот принцип на инклузивно образование е проценување на различноста во рамките на хуманото општество. Инклузивното образование вклучува идентификација, предизвик и надминување на бариерите на партиципација, условени од социјалните, културните, идеолошките и физичките фактори. Значи, инклузијата е технички едноставна, но социјално комплексна, бидејќи е поврзана со реалноста на училиштето, другите образовни средини до димензијата на инклузијата наречена култура. Во таа смисла инклузијата претставува трансформација на ставовите на луѓето, на училиштата, на системот на општеството.²⁴

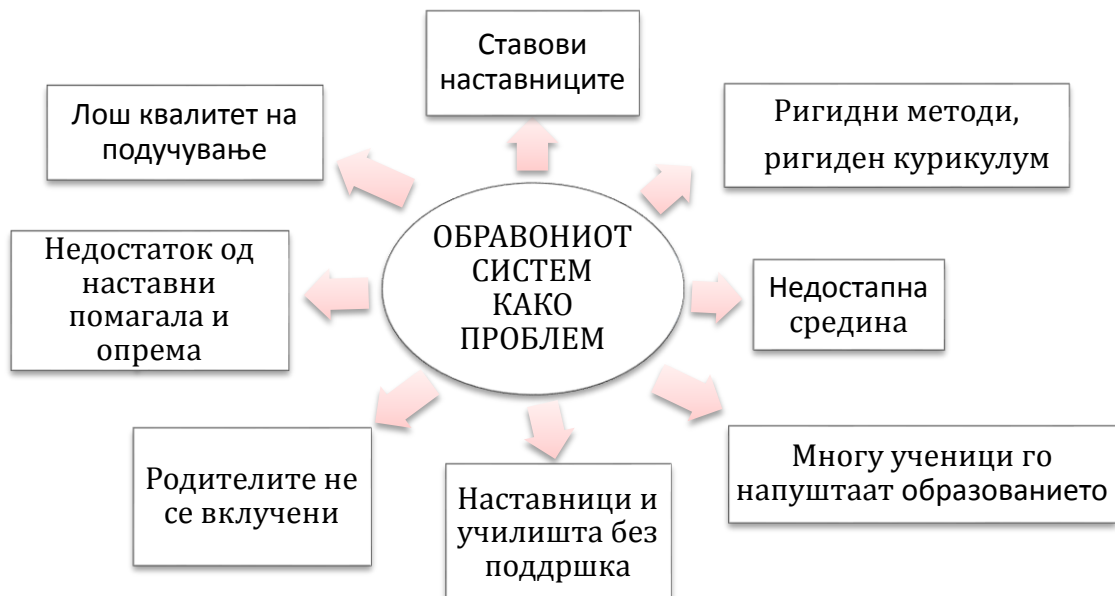
²⁴ Јачова, З., (2004). Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија, *Дефектолошка теорија и практика*, 1–2: 35–46

Илустративно претставување на предизвиците кои се јавуваат во интегрираното и инклузивното образование

Слика 1. Илустративно претставување на предизвиците кои се јавуваат во интегрирано образование



Слика 2. Илустративно претставување на предизвиците кои се јавуваат во инклузивно образование



4. Принципи на инклузивното образование

Принципите на инклузивното образование се специфични во однос на сите други педагошки принципи. Овие принципи ги вклучуваат сите познати педагошки принципи, но во мера која одговара на децата со посебни потреби, како и на другите деца во одделението.

Принципите на инклузивното образование, како трајна ориентација да се делува на определен начин и во одредена насока, е многу тешко да се одвојат како потполно класифицирани принципи. Инклузивното образование претставува интердисциплинарна област во која е многу тешко да се одвојат потполно класифицирани принципи, затоа што голем дел од педагошките принципи важат и тука. Според Сузич (Suzic, N. 2008), по суштината и приоритетот, неспорни се следните принципи во инклузивното образование:

4. 1 Принцип на социјална прифатеност и поддршка
4. 2 Принцип на рана интервенција и рехабилитација
4. 3 Принцип на функционално развивање на способноста
4. 4 Принцип на стимулација и компензација

4. 1 Принцип на социјална прифатеност и поддршка

Принципот на социјална прифатеност и поддршка е многу значаен за животот и напредокот на учениците со посебни образовни потреби, кој подразбира социјализација, вклучување и интекција на учениците со посебни образовни потреби со своите врсници. Истражувањето на Одом и соработниците (Odom et., 2006) покажува дека способноста за решавање когнитивни и социјални проблеми била поголема кај учениците кои биле социјално прифатени, отколку кај учениците кои биле социјално отфрлени. Ова истражување исто така покажува дека на учениците со посебни потреби мора да им се овозможи да се вклучат во интеракцијата со врсниците и на тој начин да бидат ставени во ситуација да ги почувствуваат сите проблеми на социјалното прифаќање и конфликтите. Во оваа констелација на чувствителни односи, улогата наставниците во редовната настава е многу важна, затоа што тие, преку ученичката заедница, можат да направат и да постигнат многу работи кои родителите и специјалните училишта нема да можат.

4. 2 Принцип на рана интервенција и рехабилитација

Од голема важност за учениците со посебни потреби е раното откривање на проблемот кој го поседува детето. Раното соочување со тој предизвик ќе придонесе родителите и самиот ученик да се насочат кон решавање на сите проблеми кои се врзани за индивидуалните активности, како и интеракцијата со врсниците. Раната поддршка на децата со посебни потреби е етичка и законска обврска не само на родителите и задолжените професионалци, туку и на целото општество. Во раната поддршка влегува и рехабилитацијата. Таа подразбира на децата со посебни потреби да им се обезбедат претпоставки, со кои тие ќе го постигнат оптимумот или максимумот на развој на своите потенцијали, без разлика на тоа колку тие потенцијали се скромни или изразени. Принципот на рана интервенција и рехабилитација ќе биде задоволен кога ќе му се овозможи на детето здрава интеракција со врсниците, со тоа што ќе се обрне посебно внимание на оние активности во кои ученикот покажува најголеми способности. Возрасните многу полесно ги поднесуваат и надминуваат недостатоците од кој било вид. Во ситуација во која станува збор за ученик кој трага по својот идентитет, состојбата е комплексна, бидејќи истиот тешко се помирува со фактот дека некои работи нема да може никогаш да ги работи во животот. Кога ваквите состојби се однесуваат на лице со посебни потреби, недостатокот претставува посебна траума, затоа што ученикот уште пред да го започне образованието, често забележува дека не може да прави повеќе работи кои ги прават неговите врсници. Во овој контекст, индивидуализацијата доаѓа до израз, при што под индивидуализација не се подразбира само прилагодување на наставните содржини, туку и суптилна поддршка преку низа постапки и методи кои ќе можат да им помогнат на овие ученици.

4. 3 Принцип на функционално развивање на способноста

Функционалната развојна способност претставува развивање на дадените способности кои ги поседува детето, со тоа што тие ќе се стават во функција на негов понатамошен развој и образование. За да се постигне функционално развивање на способностите, за детето со посебни потреби треба да се изработи индивидуализирана програма која својата содржина ќе ја базира на индивидуалните потреби на ученикот. Ваквата индивидуализирана програма, која во себе инкорпорира адекватни методи и модели на работа, на детето ќе му овозможи да работи тоа што може, а на тој начин,

постепено ќе ги развива своите способности. Токму поради тоа, неопходно е да се напомене дека функционалното развивање на способноста се базира повеќе на примена, работа, активности отколку на теоретско учење, помнење и репродуцирање.

Индивидуализираното подучување, преку моделот на индивидуален образовен план²⁵ или подучување на секое дете на начин кој најмногу му одговара, како и обезбедување на потребните физички и комуникациски услови е еден од можните начини, за детето на кое му е потребна дополнителна поддршка успешно да се интегрира и школува.

Успешноста на ИОП несомнено зависи од средината во која постои ефикасно и детално планирање, како сегмент од севкупната стратегија за проценка и евидентирање.

Основните карактеристики на ИОП вклучени во Кодексот на инклузивната пракса се:

- Внимателно фокусирање на специфичните тешкотии во учењето на детето.
- Да се земе предвид она што детето го има постигнато следејќи ја наставната програмаќ
- Да се стават јасни цели што детето треба да совлада во одреден временски период.
- Во изготвување на ИОП треба да учествуваат родителите и детето (доколку дозволуваат способностите на детето).
- Во изработка на ИОП да се вклучат и надворешни специјалисти.

Меѓутоа од досегашните анализи во светски рамки најчести слабости на ИОП се: непрецизна терминологија, недоволно учество на ученикот и сл.

Петте најсилни точки на ИОП:

- заосновани се на вистинското познавање на ученикот
- изработени се според вистинските способности и интереси на учениците
- предвидуваат реални временски рокови
- поврзани се со ресурсите во училиштето
- во одредена фаза на изработка ги вклучуваат и родителите.

²⁵Стојановиќ, Љ. (2010). Израда индивидуалног образовног плана у 16 корака. Преземно на 13. 12. 2017 од <http://www.inkluzija.org/biblioteka/IOP%20Buba%204.ppt>

Можеме да заклучиме дека индивидуализираниот образовен план придонесува за зголемување на стандардите на учениците со посебни образовни потреби и одржување на позитивна клима во инклузивната практика.²⁶

4. 4 Принцип на стимулација и компензација

Принципот на стимулација и компензација е базиран на мотивацијата на учениците со посебни образовни потреби. За ефикасноста на повеќето активности на учениците со посебни образовни потреби придонесува како надворешната, така и внатрешната мотивација. Многу активности кои ги стимулираат учениците без пречки во развојот, за учениците со посебни образовни потреби можат да делуваат фрустрирачки. Поради овие несомнени сознанија, до израз треба да дојде способноста на наставникот или специјалниот педагог, кој треба да изнајде компензациски активности и задачи кои ќе делуваат стимулативно и на учениците со посебни образовни потреби.²⁷

²⁶ Јачова, З (2002). Придонесот на индивидуалните образовни планови во подигањето на стандардите за учениците со посебни потреби, *Образовни рефлексии*, 2–3 Биро за развој на образование, 5–8

²⁷ Suzic, N(2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS

5. Цели и задачи на инклузивно образование

Услов за правилна и практична примена на инклузивното образование е остварување на целите и задачите на инклузивното образование, пропишана во светски рамки,

- Целите на инклузивно образование се:
 - поддршка и совети на родителите на децата со посебни потреби
 - усовршување Врз основата на посебните потреби (кодекс на инклузивна практика)
 - промовирање на инклузивно образование
 - партнерска соработка со цел да се запознаат посебните потреби
- Инклузивното образование ги има следните задачи:

а) Поддршка и совет на родителите на децата со посебни потреби, што ќе овозможи зголемено активно учество на родителите, а со тоа ќе се овозможат повисоки стандарди на децата преку:

- овозможување висок квалитет на предучилишно образование и најрана детска грижа, со вклучување на родителите;
- охрабрување при најрана идентификација на потешкотиите и соодветна рана интервенција;
- локалната служба за инклузивно образование треба да развива смирени подготовки за надминување на недоразбирањата;
- зајакнување на подготовките за вклучување на децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес.

б) Усовршување Врз основата за посебни потреби значи воведување симплифициран кодекс во инклузивната практика, фокусирајќи се на превентивната работа, надминувајќи ги бариерите и промовирајќи ефективна база за поддршка и супервизија во инклузијата:

- печатење прирачник за инклузивната практика базиран врз кодексот, прописите и критериумите за и работа на проценката;
- вклучување на локалната служба за поддршка на инклузивното образование и издавање публикација на локалната служба за поддршка што содржи информации за принципите на инклузивното образование, за можностите на финансиска поддршка на локалната служба за

инклузивно образование од страна на училишните буџети и перформанси и клучните индикатори за распространување на супервизијата.

в) Промовирање на инклузивното образование и развој на улогата на посебните потреби се врши преку:

- издавање публикации со информации за прописите на инклузијата и развојните образовни планови на локалната служба за поддршка на децата со посебни потреби;
- идентификација и распространување на добра практика од посебните училишта во развивањето на врските со редовните училишта и промовирање на придонесот на посебните училишта за инклузивниот процес;
- обезбедување финансиска поддршка, вклучувајќи се до новата социјална инклузија што обезбедува средства од стандарни фондови за поддршка.

г) Развивање на знаења и способности на тие што работат со децата со посебни потреби се врши со:

- истакнување на посебните потреби во рамката на обуката наставниците;
- печатење прирачник за добра практика наставниците;
- прецизирање на потребите на воспитувачите и наставниците кои работат со деца со посебни потреби преку индивидуална обука.

д) Партнерска соработка, со цел да се запознаат посебните потреби и да ѝ се овозможи на локална служба за поддршка да соработува со локалните институции, со цел да се зајакне поддршката на децата со посебни потреби:

- развивање на локална координација за прописи за посебните потреби низ целата земја;
- воведување нови должности за соработка и нови сили, што ќе овозможат пофлексибилни финансиски аранжмани помеѓу службата за здравство и локалната служба;
- развивање повисок степен на иницијативи за овозможување мерки од службите за рахабилитација (логопедска, сурдолошка, физиотерапија и друго.);
- собирање информации за искуствата на младите луѓе со посебни потреби откако тие ќе ги напуштат училиштата.

6. Инклузивен тим

За може успешно да се изведува инклузивното образование, потребно е да постои тим кој ги исполнува целите и задачите на инклузивното образование.

Тимот кој го реализира инклузивното образование е составен од:

- ✓ Директор на училиштето
- ✓ Координатор за посебни потреби – психолог или педагог
- ✓ Предметен наставник
- ✓ Родителите на децата со посебни потреби
- ✓ Мобилните ресурсни учители – дефектолози и психолози

Училишниот тим во секое училиште треба:

- да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедувањето на образованието;
- да изготви акциски и годишни програми;
- да ги објави пропишаните информации;
- да поднесе годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика;
- соодветна обука наставниците и друго.

Главна цел која треба да ја постигне стручниот тим е активно учество во процесот на инклузијата и во помагањето на детето со пречки во развојот. Од многу голема важност е улогата на стручниот тим, или стручното лице кое ќе работи со децата, а полека тоа стручно лице да го обучува и кадарот за да се постигнат подобри резултати.²⁸

- Усвојување на методи и техники за поттикнување на детскиот развој;
- Развивање на советодавни вештини во работата со родителите на децата со посебни образовни потреби, наставниците и соработниците;
- Оспособување за изработка на индивидуални образовни програми;
- Развивање и примена на план за евалуација и развој на училиштето според инклузивниот метод.

²⁸ Hanak, N., Todorović, N (2003). Drugačiji među vrsnicima

Во училиште кои се движи кон инклузија може да се обезбеди квалитетно образование само во образовна средина која е пријателски расположена кон децата и кон процесот на учење, каде што различноста е прифатена и препознаена како процес на збогатување на сите вклучени индивидуи. Треба да бидат акцентирани социјалните аспекти во процесот на учење. Ова вклучува дијалог меѓу наставниците и другите наставници, наставниците и директорите на училиштата, меѓу наставниците и децата со посебни образовни потреби и дијагог со родители.

7. Бариери во инклузивниот процес

Врз успешното вклучување на децата со посебни потреби во редовните воспитни институции влијаат бројни фактори, кои истовремено претставуваат и препрека за реализација на инклузивната програма.

Психолошките фактори: стереотипите, предрасудите и негативните ставови кон децата со посебни потреби, претставуваат главни препреки за успешно инклузивно образование.²⁹

Во текот на последниве години се детектирани многу промени во областа на едукацијата на групи деца кои се маргинизирани поради нивното различно социјално, економско и политичко потекло.

Овие промени вклучуваат промени во³⁰:

- холистичкото разбирање на детскиот развој, вклучувајќи ги и образовните потреби;
- свеста и ставовите кон различноста на образовниот демократски процес;
- свеста во однос на пристапот кон еднаквите можности за образование и партиципација;
- свеста за детето и учењето на пријателски образовни пристапи, методологија и евалуација, заосновано врз холистичкото разбирање на детскиот развој и врз потребите;
- сфаќањето на значењето на соработката и интеракцијата со родителите, со заедницата, соработката со различни оддели во Министерството и соработка со министерства.

Главните причини за бариерите во учењето и партиципацијата на децата со посебни потреби можат да се најдат во опкружувањето. Ова може да се случи како резултат на негативните ставови кон децата, од погрешното разбирање на процесот на активно учење, од премногу ригиден систем и наставни програми, несоодветно приспособени пристапи кон методите на подучување, несоодветен пристап кон образовната средина итн.

Учениците можат да имаат бариери поради:

²⁹ Vujačić, M (2006) *Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebima*, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Institut za pedagoška istraživanja Beograd

³⁰ Johnsen B., Skjorten M., (2001), *Education-Special Needs Education, Towards inclusion*, Unipub forlag, Oslo, 23–24

- социо-емоционалните услови
- економските услови
- културното потекло
- политичките услови, вклучувајќи ги и вооружените конфликти
- општите фактори кои влијаат врз детето
- злоупотреба (физичка или психичка)
- попреченост со која се раѓаат децата или
- попреченост која децата ја стекнуваат порано или подоцна во животот.

Легислативата и прописите сами по себе не се доволни за да се започне процесот на инклузија.

Овај процес е долготраен и бара:³¹

- промена на ставот;
- реориентација на сфаќањето зошто децата со посебни потреби одат на училиште;
- реориентација на процената, наставните методи и менаџирањето на училницата, вклучувајќи приспособување на средината;
- редефинирање на улогата наставниците;
- релокација на хуманите ресурси во рамките на училиштата;
- редефинирање на улогата на постоечките специјални училишта, т.е. дали може овие училишта евентуално да станат ресурсни центри;
- обезбедување професионална поддршка за редовните наставници;
- соработка со родителите и старателите и
- реорентација во образованието наставниците, со цел новите наставници да имаат конструктивен придонес во движењето кон инклузија.

Според Нтнјиса (2000), потенцијални бариери за реализација на инклузијата се: немање искуство во работата со децата, младите и возрасните со развојни пречки во рамка на институцијата наменета за лицата без развојни пречки, постоење предрасуди

³¹ Јачова, З., Каровска, А., (2010). Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училница: приказ на случај, Студио круг. Скопје, 39.

и неспремност/неподготвеност на стручните лица за работа со лицата со попреченост.

32

Бариери за инклузивно образование:

- ✓ Недостиг на едукација, обуки и мотивацијана наставниот кадар и психолошко-педагошката служба;
- ✓ Недостиг на едукации за родители на деца со типичен развој родители на деца со посебни потреби;
- ✓ Недостиг на соодветни кадровски и технички условиза подобрување на квалитетот на инклузивно образование.

Според Бартоло, Блејк и Јачова (2007), структурата за успешна инклузија подразбира:

- соодветна поддршка и специјализирани служби за учениците
- добро дизајнирани ИОП
- професионален развој наставниците во редовното и специјалното образование
- време наставниците за планирање, за средби, за креативност и за евалуација на ученикот со сите членови на тимот
- редуцирање на одделенијата и прецизирање на потребите на ученикот
- професионален развој на вештини во рамките на кооперативното учење, тусторство на врсници, адаптација на курикулумот, разноликост на стилите на учење
- соработка меѓу родителите и наставниците.³³

³² Hrnjica, S (2000): Dete u razvojnim smetnjama u osnovnoj školi. Beograd: Učiteljski fakultet

³³ Bartolo, P., Blake, C., Jacova, Z., (2007). International Perspectives on SEN and Inclusion, British Journal of Learning Support, 2, 50

8. Улогата и ставовите наставниците кон инклузијата на децата со посебни образовни потреби

Наставникот е професионално педагошки обучена личност која планира, подготвува и изведува настава и целосна образовно-едукативна работа во училиште и други педагошки институции³⁴. Како изведувач на наставниот процес, наставникот има примарна улога во успешно образовно-едукативно вклучување ученик со посебни потреби во редовно одделение. Наставникот е тој кој ја поминува, преиспитува и ја менува програмата во склад со способностите, знаењето, интересите и потребите на ученикот при истовремена интеракција со нив. Затоа наставникот има клучна улога во школувањето на детето³⁵. Наставникот претставува модел кој, преку секојдневните искуства, ги учи децата да ја ценат и почитуваат разновидноста и да развиваат вештини за активно вклучување. Тој поттикнува уважување на различните потреби, ефективна соработка за заеднички цели, почит кон посебните интереси и потреби на определени деца во образовниот процес и нивно третирање како индивидуи и рамноправни членови на заедницата и целото општество.

Инклузивниот процес се базира на ставовите и вредностите, на педагошките знаења и способностите³⁶

Инклузијата зависи првенствено од лицата коишто работат со децата, воспитувачите-наставниците, но и од подготвеноста на другите деца и нивните родители.³⁷

Наставникот во инклузијата претставува:

- клучен фактор за реализација на инклузивниот процес
- едукатор кој треба да реагира на програмските содржини кај ученикот со посебни потреби

³⁴ Tomic, R., Osmić, I., (2005) Didaktika, Zenica: Pedagoški fakultet.

³⁵ Stančić, Z, Ivančić, D., (1999), Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja, Rijeka: Filozofski fakultet

³⁶ DMITROVIĆ, P (2004). Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje u zborniku radova. Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine. Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu. 62

³⁷ Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in the one local education authority, Educational Psychology, [online] Available at <https://www.scribd.com/document/153029813/A-Survey-Into-Mainstream-Teachers-Attitudes-Towards-the-Inclusion-Of>

[Accessed 14. 12. 2017]

- личност која го прилагодува наставниот материјал според способностите и можностите на секое дете за да создава услови за максимален развој на детето.
- создавател на одделенска клима која влијае на максималниот и сестраниот развој на детето, а ги смалува ефектите на рестриктивност
- личност која ја спроведува образовната политика почитувајќи ја различноста
- личност која соработува и има образовни знаења
- личност која ги знае и спроведува специјалните и индивидуалните стратегии на учење
- личност која ќе биде заслужна за општествено прифаќање на индивидуалните разлики
- медијатор на учењето
- интерпретатор и дизајнер на програмата и материјалот за учење
- лидер, администратор и менаџер
- прилагодувач на дидактичките активности на учениците
- личност која го зема предвид когнитивниот стил на детето
- клучна поддршка и помош во развојот на детето со попреченост за да се справи со предизвиците кои ги носи самото присуство во редовното училиште.
- личност фокусирана на целите на образованието (Borovac - Bekaj, 2008).³⁸

Инклузијата во голем дел зависи и од ставот кој го имаат професионалците кои се директно вклучени во процесот. Ставовите кои ги имаат професионалците/наставниците, дејствуваат како олеснувачки или пак ограничувачки на спроведувањето на инклузивната политика во земјата (Avramidis et al. 2000, p. 278)³⁹.

Наставниците од редовните училишта се една важна група од редот на професионалците инволвирани во инклузивниот процес, па оттука јасно е значењето на нивното мислење, во врска со инклузијата на децата со посебни образовни потреби и нејзината успешност. Како што утврдиле Soodak, Podell и Lehman, наставниците со позитивен став кон инклузијата покажуваат повисока стапка на соработка, ефикасност и диференцијација на наставата⁴⁰

³⁸ Borovac-Bekaj, A. (2008) Istraživacki rad; Inkluzija u praksi. Sarajevo

³⁹ Avramidis, E, Bayliss, P & Burden, R (2000), 'Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school', *Teaching and Teacher Education*, no. 16, pp. 277–293

⁴⁰ Caaaady, JM (2011), 'Teachers Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder', *Electronic Journal for inclusive Education*, vol. 2, Available at :

Спротивно на тоа, Ryan (2009p. 180) посочил дека непостоењето на конзистентен став помеѓу наставниците во врска со прифаќањето на инклузијата на ученици со посебни образовни потреби предизвикува растечка тензија помеѓу училишниот персонал. Тензичната клима во училиштето може да биде пречка за успешно вклучување на учениците со посебни образовни потреби⁴¹

Од ставовите наставниците за инклузивното образование и за децата со посебни потреби зависи и нивната ангажираност, квалитетот на односите кои ќе се воспостават како со детето така и со неговите родители, како и ставот на врсниците и нивните родители за децата со пречки во развојот. За децата во овој развоен период посебно е важно мислењето на нивните врсници, прифатеноста и чувството на припадност во групата. Личноста која работи со децата претставува бихејвиорален модел за децата и на тој начин влијае во формирањето на системот на вредности кај децата, што е преуслов за создавање клима на прифаќање и толеранција во училницата.⁴²

Улогата наставниците во инклузивната училница е да организира искусствено независно и интерактивно учење на учениците. Учењето во инклузивна училница ќе биде педагошко ефективно кога наставникот ќе сфати дека неговата основна улога е да им помогне на учениците во учењето.

За да може наставникот да го прифати детето со посебни потреби и тоа да го прифати него, неопходно е наставникот да има позитивен став кон детето и да е професионално обучен за да може да одговори на воспитно-образовните барања. Односот на наставникот кон детето со посебни потреби треба да има позитивен, да го прифати детето, ама не и да биде претерано емоционален (Hrnjica)⁴³. Наставникот со својот личен став треба да создаде топла атмосфера и да покаже дека децата со посебни потреби не се различни и помалку вредни од другите деца. Попреченоста не смее да биде вид на дискриминација, на децата со попреченост треба да им се даде шанса да се развиваат и живеат во границите на своите способности.

<https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>

[Accessed 12. 12. 2018]

⁴¹ Ryan, TG (2009) 'Inclusive attitudes: a pre-service analysis', *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9 no3, pp. 180.

⁴² Rajović, V., Jovanović, O., 2010. Profesionalna i privatna iskustva sa osobama sa posebnim potrebima i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Available at:

<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-7379/2010/0352-73791001091R.pdf> [Accessed 11. 12. 2017]

⁴³ Hrnjica, S (2004), *Škola po meri deteta*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta

Односот наставниците кон децата со посебни потреби зависи од неколку фактори:

- чувство дека се спремни да ги задоволат/исполнат посебните потреби на децата со пречки во развојот
- познавање на секое дете, неговите карактеристики и успехот во училиште
- поддршка од стручни лица во училиштето и надвор од него
- позитивен став наставниците кон интеграција на децата со пречки во развојот во редовните училишта (Hrnjica. 1997)⁴⁴

Од школувањето на наставникот и од неговата понатамошната едукација зависи успехот на децата со посебни потреби, затоа наставникот треба:

а) да се стекнува со вештини и знаења кои му се потребни за да може да ја спроведува индивидуализирана настава за сите деца;

б) да има знаење за децата со посебни потреби, за да може да ги дијгностицира потребите на учење и да спроведе соодветни подобрени мерки;

в) да развива ставови кон децата со посебни потреби кои му овозможуваат да ги поставува задачите стручно, наместо емоционално, со чувство на сожалување.⁴⁵

Можеме да заклучиме дека наставникот како личност може најмногу да придонесе за отстранување на пречките и бариерите на инклузивното образование

⁴⁴ Hrnjica, S (1997), *Dete sa razvojnom smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

⁴⁵ Marjanović, M. Zbornik završenih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja, *Identifikacija i pristup nastavnika djeci posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi*. Zavod za školstvo: Naša škola 1dio: Vlada Crne Gore

9. Придобивки на дете вклучено во инклузија

- Можност/шанса за дружење со врсниците
- Врсниците како пример за однесување и учење вештини
- Активности во областа во кои детето не заостанува
- Поголема самодоверба кај детето
- Можност за учење за разлики/различност
- Поголема самодоверба поради помагање на другите
- Учење нови социјални вештини во интеракција со децата со различни способности
- Развивање разбирање на тешкотиите кои ги имаат децата кои имаат потреба за посебна поддршка
- Децата стануваат осетливи кон потребите кои ги имаат другите и подобро го разбираат поимот различност
- Децата учат дека секој може да ги совлада своите тешкотии и така да постигне успех
- Познавање на сопствените способности и вештини.

Вклучувањето на детето со посебни образовни потреби во редовно училиште е корисно за детето со посебни образовни потреби, но и за другите деца. Детето кое е вклучено во редовно училиште има можност да се дружи со врсниците кои можат да бидат пример за однесување и учење нови вештини. Детето може да биде успешно во активностите во областа во која не заостанува, а тоа доведува до зголемување на самодовербата кај детето. Родителите на децата со посебни потреби се задоволни затоа што нивното дете е прифатено и што добива најмногу што може. Со споредувањето со другите деца, може да добијат информации за своето дете. Децата без посебни потреби имаат можност/прилика да учат за разликите, да развијат поголема самодоверба поради помагање на детето со посебни образовни потреби и почнуваат повеќе да ги разбираат потешкотиите кои ги имаат децата со посебни потреби. Тие учат нови социјални вештини при интеракција со децата со различни способности. Децата согледуваат дека некој може да ги надмине/преовладува своите тешкотии и така да постигне успех. Социјалната интеграција на детето со посебни потреби и неговите врсници кои немаат

посебни потреби дава можност децата заедно да учат, играат и дружат заедно, а тоа доведува да се развиваат во личности кои се разбираат и почитуваат едни со други.

Инклузивното образование развива: емпатија, алтруизам, хуманост, почитување на разликите и прифаќање на секое дете; придонесува за социјализација на сите деца, развива чувството на еднаквост и припадност, помага при надминување на стереотипите, предрасудите и дискриминацијата.

За да можат да се искористат сите овие предности на инклузивното образование, потребно е да се развие позитивна атмосфера во училиницата, односно да се прифати детето со посебни потреби.⁴⁶

⁴⁶Bulatović, M. Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. *Implicitne teorije posebnih potreba kod djece u VI reformisanom razredu*. Naša škola 2 dio

10. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби

Уставот на Република Северна Македонија и општата правна рамка предвидуваат еднакви можности за образование за сите нејзини граѓани, согласно со меѓународното право и меѓународните конвенции. Уставот и законите истовремено го гарантираат и правото на образование на сите нивоа, за сите деца и за сите граѓани во државата. Во тој контекст, со *Законот за спречување и заштита од дискриминација* од 2010 година, правно се обезбедуваат спречување и заштита од дискриминацијата и уживање на правата загарантирани со Уставот на Република Северна Македонија, а истовремено се забранува и секаква директна или индиректна дискриминација. Врз основа на полот, расата, бојата на кожата, родот, припадноста на маргинализирана група, етичката група, јазикот, државјанството, општественото потекло, религиозното убедување, другите верувања, образованието, политичката припадност, личниот или општествениот статус, менталната или телесната заостанатост, возраста, семејниот или брачниот статус, статусот на примањата, здравствената состојба или која било друга основа забранета со закон или со меѓународна повелба⁴⁷.

Истовремено, Република Северна Македонија е потписник на сите позначајни меѓународни конвенции и декларации што се однесуваат на правата на човекот, правата на децата и правата на образование. Меѓу овие меѓународните документи за човекови права, чиј потписник е Република Северна Македонија, се и: Конвенцијата за правата на детето, Европската конвенција за заштита на човековите права и на основните слободи, Рамковната конвенција за заштита на националните малцинства, Меѓународната конвенција за елиминирање на сите форми на расната дискриминација, Меѓународниот пакт за граѓанските и за политичките права, Меѓународниот пакт за економските, социјалните и колтурните права, Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминација во образованието и Универзалната декларација за човековите права.

Покрај општата правна рамка, носителите на образовните политики во Република Северна Македонија минатите години изготвија и низа стратегиски документи, со цел да се развие конструктивна и сеопфатна акција кон унапредувањето на квалитетот на образование на сите членови на општеството. Во националната

⁴⁷ Закон за спречување и заштита од дескриминација, „Службен весник на Република Македонија“ 50/2010

стратегија за развој на образованието 2005 – 2015⁴⁸ е наведено дека глобалната цел на македонското општество е образование за сите, обезбедување образовна рамноправност и зголемување на образовната културната и економската компетентност на македонското општество.

Правото на образование на сите деца и млади е универзално и истото е гарантирано и пропишано во многу меѓународни и национални декларации и документи.

Правото на образование на лицата со попреченост е опфатено во членот 24 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, која нашата држава ја ратификуваше во 2011 година.⁴⁹

Ова Конвенцијата во својата содржина го вклучува: интелектуалниот и креативниот развој на лицата со попреченост, оспособувањето за ефективен и самостоен живот и инклузијата. Според оваа конвенција, воспитанието и образованието на децата и младинците со попреченост треба да претставува интегрален дел на единствениот образовен систем, кој ќе ги отстранува пречките за еднаков пристап до квалитетно образование за лицата со попреченост и ќе обезбеди адекватни услови за нивна инклузија во образовниот систем.

Концептуалната рамка за човекови права, која се темели на образование за сите (УНИЦЕФ, 2007 година), исто така е еден значаен документ кој го истакнува правото на пристап до образование, правото на квалитетно образование, како и правото на почитување во рамките на средината за учење.

Друг значаен документ е Конвенцијата за заштита на човековите права и основни слободи и Протоколот бр. 11, заедно со протоколите бр. 1, 4, 6, 7, 12 и 13, според кои уживањето на правата и слободите им се обезбедува на сите, без дискриминација, без оглед на пол, раса, боја на кожа, јазик, религија, политичко или друго уверување, национално или социјално потекло, припадност на национално малцинство, сопственост, род или друг статус.

⁴⁸ Министерство за образование и наука на РМ, (2004). Национална стратегија за развој во образованието во РМ 200 – 2015

⁴⁹ Konvencija za pravata na licata so invalidnost, Ministerstvo za trud i socijalna politika [Online], Available from <http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>

Во нашата држава актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно образование, Законот за просветна инспекција, како и други стратешки документи, а се базира на највисокиот правен акт Уставот на РСМ. Во Уставот на Република Северна Македонија, во делот на економски, социјални и културни права, се регулира и правото на образование, во кое се вели: „Секој има право на образование. Образованието е достапно за секого, под еднакви услови“. Во тој контекст и Законот за основно и Законот за средно образование, нормативно обезбедуваат образование за лица со ПОП како интегрален дел од националното образовно планирање.

Оттука, Националната програма за развој на образованието во Република Северна Македонија (2005 – 2015) предвидува алтернативни форми за образовна поддршка за маргинални групи.

Сите овие правни акти почиваат на принципот на праведност во образованието, кој за првпат бил инкорпориран во правото на образование, содржано во чл. 26 од Универзалната декларација за човекови права од 1948 год. Оттогаш до денес ова право е реafirмирано со бројни договори и нормативни инструменти,

Од наведените документи произлегува дека стратегиската цел на Р. Македонија како држава и на Владата е подобрување на квалитетот на образованието на сите деца, како и намалување на разликите во образованост меѓу мнозинството и децата од различни ранливи групи. Во овој контекст може да се заклучи дека општата правна рамка во Република Северна Македонија овозможува услови за развој на образованието на сите членови во општеството, како предуслов за општа добросостојба на индивидуално ниво и на ниво на пошироката заедница. Оттука, од национален интерес е да се одговори на прашањето дали успева Македонија во остварувањето на овие цели и во имплементација на овие одредби.

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

Воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки во рамките на редовните училишта, како и во редовните паралелки, заедно со нивните врсници.

Законот за основно образование дава можност во редовните паралелки да следат настава и ученици со посебни образовни потреби. Учениците со посебни образовни потреби кои наставата ја следат во редовните паралелки, по завршување на своето основно образование се запишуваат во редовните средни училишта. Така, од година во година расте и бројот на учениците со посебни потреби во редовните средни училишта.

Но, и понатаму во државата воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби се реализира во посебни установи како интегрален дел на единствениот образовен систем, кое се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи и во целост ја следи шемата на редовното образование:

- посебно предучилишно воспитание и образование;
- посебно основно образование;
- посебно средно стручно образование.

I. Посебно предучилишно воспитание и образование

Во рамките на предучилишното образование, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта, постојат подготвителни одделенија за деца со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, телесен инвалидитет, хронично болни и лица со аутизам.

II. Посебно основно образование

Во нашата држава постојат посебни основни училишта и посебни паралелки при редовните училишта во кои образовниот процес го следат ученици со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, ученици со аутизам и нарушено социјално однесување, како и телесно инвалидните лица.

III. Посебно средно стручно образование

Посебното средно стручно образование се реализира во посебните стручни установи за ученици со: оштетен вид, оштетен слух и пречки во психичкиот развој.

Во Република Северна Македонија прифатено е начелото на децата со посебни образовни потреби колку што е можно повеќе да им се овозможи образование во вообичаената училишна средина, која е поблиску до нивниот дом. Така, кога се во прашање децата со лесни пречки во психичкиот развој, тогаш тие се вклучуваат во редовните паралелки во основните училишта, а во случаите кога се работи за децата со потешки пречки во развојот, тогаш се вклучуваат во посебни училишта или во посебни паралелки за основно образование при редовните основни училишта.

II Релевантни истражувања

Во овој дел се прикажани одредени истражувања кои беа релевантни за спроведување на ова истражување, односно резултати што упатуваат на ставовите наставниците од редовните основни училишта во однос на инклузивното образование.

* Во Република Северна Македонија во мај и јуни 2003 година е спроведено истражување од страна на Зора Јачова, кое имало за цел да ги испита ставовите наставниците и родителите во првите пет проектни училишта. Во истражувањето биле вклучени и анкетирани 123 наставници и 123 родители. Во структурата на прашалникот биле опфатени следниве области: инклузивните училишта како стимулативна средина, прифатеноста на децата со посебни потреби во редовните училишта од страна на нивните врсници, архитектонските бариери, поддршката од специјализирани лица, вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта, форми на дополнителна помош од дефектолог, придонесот на родителите во локалната заедница во рамките на инклузивниот процес, грижата на општествената заедница за децата со посебни потреби. Од резултатите на ова истражување се донеле следните заклучоци: за родителите и наставниците е неприфатлива „автоматската инклузија“; наставниците имаат попозитивни ставови од родителите во однос на прифатеноста на децата со посебни потреби од нивните врсници во редовните училишта; родителите и наставниците сметаат дека архитектонските бариери во училиштата не се надминати; родителите и наставниците сметаат дека е неопходна поддршката од мобилните дефектолози во инклузивниот процес; доминира позитивниот став на родителите во однос на вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта; ангажирањето на родителите на децата врсници во рамките на инклузивниот процес ќе овозможи анимирање на локалната заедница; родителите и наставниците сметаат дека општествената заедница не се грижи доволно за децата со посебни потреби; наставниците ја нагласуваат неопходноста од поддршката на дефектолозите при изработката на ИОП; родителите и наставниците го прифаќаат реализирањето на инклузивниот процес.⁵⁰

⁵⁰ Јачова, З. (2004). „Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија“ *Дефектолошка теорија и практика* 1–2, 39;45.

* Истражувањата на Вујачиќ (Vujačić, 2006) покажуваат дека на разликата на ставовите наставниците кон инклузија и децата со посебни потреби влијаат: претходното лично и професионално искуство со децата со пречки во развојот, должината на работниот стаж, возраста и местото каде што живеат и работат и дека полот и школската подготовка наставниците не влијае значително на ставовите за инклузијата.

Добиените резултати од ова истражување покажале:

- Дека врз ставовите на наставниците за инклузија влијаат условите во училиштата, подобрата опременост во училиштата, услугите за поддршка наставниците и малиот број деца во одделението. И дека наведените школски услови влијаат на позитивните ставови на наставникот кон децата со посебни потреби.
- Помладите наставници со помало работно искуство имаат негативни ставови кон инклузијата во однос на постарите наставници со поголемо работно искуство.
- Обуката наставниците за инклузивно образование има позитивно влијание за создавањето позитивни ставови кон инклузијата.
- Организираните активности во рамките на пилот-проектите за инклузивно образование може да влијаат за надминување на негативните ставови наставниците.
- Наставниците кои биле вклучени во пилот-проектите за инклузивно образование имаат попозитивни ставови кон инклузијата и кон децата со посебни потреби за разлика од наставниците кои не биле вклучени.
- Искуството стекнато за време на реализацијата на проектот, едукациите преку семинари, придонесуваат за менувањето на ставовите и односите на наставникот кон децата со пречки во развојот.⁵¹

*Во Хонг Конг е спроведено истражување за да се испитаат ставови наставниците во однос на инклузивното образование и децата со посебни потреби, за таа цел биле

⁵¹Vujačić, M., (2006). Probleme i perspective deca sa posebnim potrebama. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja [online]
Available at:
<<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2006/0579-64310601190V.pdf>
[Accessed 14. 12. 2017]

анкетирани 345 наставници од 50 средни редовни училишта. Прашалникот бил составен од прашања од затворен тип. Одговорите на секое од прашањата всушност биле ставови рангирани по интензитет, од екстремно позитивни до екстремно негативни.

Резултатите од ова истражување покажуваат:

- Наставниците од средните училишта во Хонг Конг имаат особено позитивни ставови кон процесот на инклузија.
- Покажуваат мала, но статистички значајна разлика во ставовите помеѓу наставниците коишто посетувале обука и оние коишто не посетувале обука за работа со лица со посебни потреби.⁵²

*Во БИХ, во 2012 година, е спроведено истражување од страна на Селма Бориќ и Ружа Томиќ, кое имало за цел да ги испита ставовите наставниците од основните училишта кон поимот инклузија. Во истражувањето биле вклучени 120 наставници од основните училишта во општина Сребреник. Добиените резултати од ова истражување покажуваат дека ставовите наставниците кон инклузивното образование на лицата со посебни потреби се делумно позитивни: 51, 66% од наставниците имале позитивен став кон инклузивното образование; 30% од наставниците биле неодлучни а само 18, (33% од нив) имале негативен став кон инклузивното образование. Исто така, во ова истражување се добива резултат дека инклузијата може да се спроведе во сегашните услови на работа во училиштето, но со одредени измени и услови. Така, 60,83% од наставниците сметаат дека инклузијата може да се спроведува во сегашните услови и работа во училиштето, но со одредени измени.

Неопходните услови за инклузивна настава, наставниците најчесто ги рангирале на следниот начин:

- а) додатна едукација на наставникот
- б) мал број ученици во оделението
- в) соработка наставниците со стручниот тим
- г) опремување на училиштата со дидактички материјали за инклузивна настава
- д) соработка наставник-родител

⁵²Yuen, M., Westwood, P. (2001).., INTEGRATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HONG KONG SECONDARY SCHOOLS: TEACHERS' ATTITUDES AND THEIR POSSIBLE RELATIONSHIP TO GUIDANCE TRAINING'', International Journal of Special Education Vol. 16 No. 2, 79.

62,5% од наставниците кои учествувале во ова истражување сметаат дека прв неопходен услов за инклузивна настава е нивната дополнителна едукација, потоа 15,83% од наставниците сметаат дека најважен услов е малиот број ученици во одделението, 19,16% од наставниците се одлучиле за соработка на наставникот и стурчниот тим, 1,67% од наставниците се определиле за опремување на училиштето со дидактички материјали за инклузивна настава, а само 0,83% за обработка наставник-родител.⁵³

*Во Црна Гора, во градот Никшиќ, од страна на Вера Бјелица и Бранка Савовиќ, е спроведено истражување за утврдување на ставовите на учителите и наставниците. Во истражувањето учествувале 20 учители и 20 наставници. За спроведување на ова истражување била користена анкета-прашалник. Добиените резултати од ова истражување покажуваат дека постои разлика во ставовите на учителите и наставниците кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта. Учителите многу подобро ја познаваат суштината на инклузивното образование и дека во училиштата постои позитивна клима за воведување на инклузивно образование.⁵⁴

* Истражувањето под наслов „Инклузивна култура во редовните училишта“, реализирано од страна на Даниела Димитрова Радојчиќ и Наташа Чичевска-Јованова, имало за цел испитување на ставовите наставниците во однос на инклузијата на лицата со посебни образовни потреби. За потребите на ова истражување се преземени податоци од 12 дипломски работи изработени од страна на студенти на Институтот за дефектологија во Скопје, во период 2004 – 2009 година. Примерокот се состои од 575 наставници од 14 редовни основни училишта и 12 редовни средни училишта. Од истражувањето се добиени следните резултати: сè уште постои поделеност во однос на мислењата за вклучување на ученици со посебни образовни потреби во редовниот образовен систем. Половина од наставниците сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна клима (48,8%) и дека би прифатиле ученик со посебни образовни потреби во нивното одделение (49,9%). Негативните ставови кон учениците со посебни образовни потреби, аргументирано, се најголемата препрека за нивно вклучување во редовното училиште. Инклузивното образование и позитивните

⁵³Borić, S, Tomić, R (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziju. Filozofski fakultet, Tuzla

⁵⁴Bjelica, V., Savović, B. Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stavovi učitelja i nastavnika osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju. Naša škola 1. Vlada Crne Gore

искуства влијаат на постепено менување на ставовите и развивањето на позитивното однесување кон учениците со посебни образовни потреби. Исто така наставниците се изјасниле дека не се доволно информирани во однос на лицата со посебни образовни потреби и дека општествената заедница не се грижи доволно за нив(55%).⁵⁵

⁵⁵ Димитрова-Радојчиќ, Д, Чичевска- Јованова, Н. (2009), „Инклузивна култура во редовните училишта” Годишен зборник Филозофски факултет Скопје Vol 62, 574; 577–578

III МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е анализа на ставовите наставниците од редовните основни училишта кон инклузивното образование во Општина Струга.

3.2 Цел на истражувањето

Основна цел на ова истражување е **утвдување на ставовите** наставниците кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните основни училишта.

3.3 Задачи во истражувањето

- ✓ Да се утврдат разликите на ставовите наставниците во однос на полот, возраста, едукацијата кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во основните редовни училишта;
- ✓ Да се утврдат разликите на ставовите наставниците меѓу наставниците од одделенска и предметна настава, во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во основните редовни училишта;
- ✓ Да се утврди дали редовното училиште претставува стимулативна средина за учениците со посебни образовни потреби;
- ✓ Да се утврди дали во редовните основни училишта се вклучени сите видови на ученици со посебни образовни потреби;
- ✓ Да се утврди мислењето наставниците во однос на прифатеноста на учениците со посебни потреби од страна на децата-врсници;
- ✓ Да се утврди дали децата врсноци имаат придобивки во својот развој од комуникацијата со децата со посебни потреби;
- ✓ Да се утврди дали се надминати архитектонските бариери;
- ✓ Да се утврди дали едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата наставниците во однос на прифаќањето на децата со посебни потреби;

- ✓ Да се утврди дали преку диференцијацијата на учениците со посебни потреби се овозможува пристап до содржините од редовната настава и дали на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика;
- ✓ Да се утврди дали наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини со децата со посебни потреби;
- ✓ Да се утврди дали наставниците имаат потреба од дополнителна помош од специјализирано лице при изработката на специфичните наставни средства;
- ✓ Да се утврди која форма дополнителна помош од страна на дефектолог е најприоритетна во рамките на инклузивната практика;
- ✓ Да се утврди дали родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби;
- ✓ Да се утврди дали вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП;
- ✓ Да се увиди дали соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница;
- ✓ Да се утврди дали општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби.

3.4 Хипотези во истражувањето

Ho – Се претпоставува дека наставниците имаат позитивни ставови кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

H1 – Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите на женските и машките наставници во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

H2 – Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите наставниците (согласно возраста) во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

X3 – Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите наставниците од одделенска и предметна настава во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

X4 – Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите наставниците (согласно едукацијата) во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

X5 – Се претпоставува дека редовните училишта се стимулативна средина за децата со посебни потреби.

X6 – Се претпоставува дека постојат разлики во ставовите наставниците во однос на вклучувањето на видот на децата со посебни потреби во редовниот образовен систем.

X7 – Се претпоставува дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот.

X8 – Се претпоставува дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби.

X9 – Се претпоставува дека во училиштата се надминати архитектонските бариери.

X10 – Се претпоставува дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби.

X11 – Се претпоставува дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.

X12 – Се претпоставува дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини

X13 – Се претпоставува деканаставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства.

X14 – Се претпоставува дека изработката на ИОП е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице.

X15 – Претпоставуваме дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби.

X16 – Претпоставуваме дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП.

X17 – Претпоставуваме дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница.

X18 – Претпоставуваме дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби.

3.5 Варијабли во истражувањето

Независни варијабли:

- полот;
- возраста;
- наставници од предметна и одделенска настава
- учеството на обуки и семинари за инклузија.

Зависна варијабла:

- Ставовите наставниците за инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

3.6 Методи, техники и инструменти на истражување

Во процесот на научното сознание се користиме со посебни методи и методски постапки, како што се: анализа и синтеза; апстракција и конкретизација, генерализација и специјализација; класификација, индукција и дедукција.

Во ова истражување се применети се следните методи:

1. Анализа на содржина, како општа методска постапка на предметот или појавата и како посебна методска постапка во општествените истражувања. Анализата е почетна, најосновна и најопшта посебна метода на научно сознание. Анализата претставува мисловно теориско и практично разделување на секој сложен предмет на сознание на неговите фактори или составни делови, моменти или аспекти, раздвојување на општото на посебни моменти и раздвојување на целината на делови.

2. Функционална анализа (квантитативна), со која се откриваат меѓусебните односи и зависноста на поединечите делови, фактори на одредена појава или процес како целина.

3. Методите на индукција и дедукција – индукцијата се сфаќа како заклучување од посебно кон општо (или изведување општ став од повеќе посебни ставови), а дедукцијата како заклучување од општо кон посебно или поединечно (изведување посебен став или посебни ставови од некој општ став).⁵⁶

Собирањето на податоците за ова истражување се изврши со помош на техника на анкетање, со помош на анкетен лист.

Инструмент во истражувањето

Со цел да се испитаат ставовите наставниците од редовните основни училишта во однос на инклузивното образование на учениците со посебни потреби, се користеше анкетен лист. Анкетниот лист се состои од 15 прашања, од кои 14 се од затворен тип, а 1 од отворен тип⁵⁷.

⁵⁶ Ангелевска-Галевска, Н. (2012) *Планирање на научно истражување*, интерен материјал, Скопје, 8–16

⁵⁷ Ангелевска-Галевска, Н. (2012) *Планирање на научно истражување*, интерен материјал, Скопје, 163–165

3.7 Организација на истражувањето

Примерокот во истражувањето е пригоден, составен е од 120 наставници, меѓу кои 85 од нив се од женски и 35 од машки пол. Истражувањето беше спроведено во две редовни основни училишта во Општина Струга, и тоа: ОУ „Јосип Броз Тито“ – Струга и ОУ „Браќа Миладиновци“ – Струга.

Анкетирани беа 125 наставници, а анкетата им беше зададена во печатена форма. Од вкупниот број пополнети анкетни листови, 120 беа земени за валидни, а 5 од анкетните листови беа дисквалификувани поради нецелосно пополнување.

Пред да се пристапи кон доставување на прашалниците, од наставниците се бараше согласност за пополнување на истите, им беше соопштено дека од нив ќе се бара да пополнат анкетен лист, дека се анонимни и дека податоците ќе бидат искористени во магистерски труд. Кај наставниците кои се согласија за пополнување на анкетниот лист се пристапи кон давање на истиот.

Наставниците кои се согласија им беше даден анкетниот лист и инструкција за пополнување на анкетниот лист. Исто така им беа нагласени етичките правила за почитување на анонимноста на нивните одговори и важноста нивните одговори да бидат искрени. На испитаниците им беше нагласено дека можат да постават прашања доколку нешто не им е јасно.

Истражувањето беше спроведено во временски опсег од 4 месеци, и тоа од февруари до мај 2018 година.

3.8 Статистичка обработка

Анкетните листови релевантни за понатамошна статистичка обработка беа компјутерски обработувани со статистичката програма SPSS 20 и Excel.

Добиените резултати беа анализирани со помош на дескриптивна статистика со табеларен и графички приказ.

4. АНАЛИЗА НА ПРИМЕРОКОТ

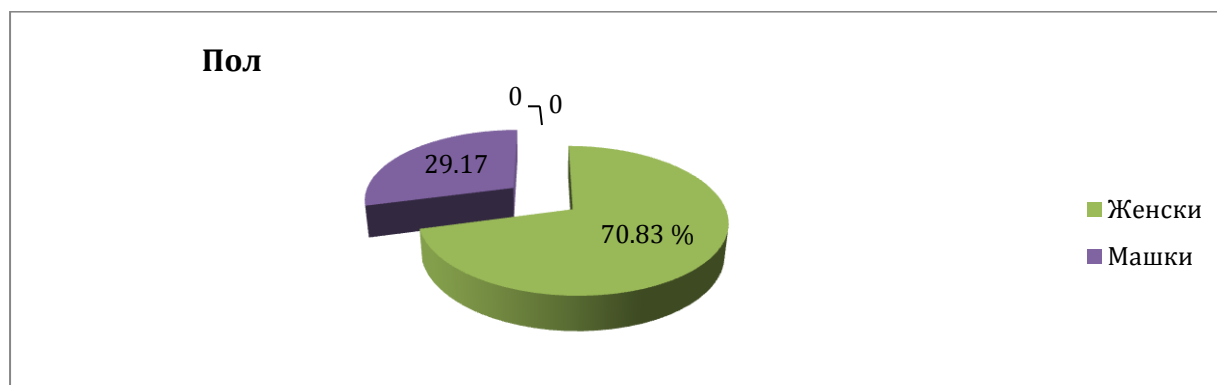
Во Табела 1 се прикажани процентуалната застапеност во примерокот според полот.

Табела 1. *Процентуалната застапеност во примерокот според полот*

Пол	Машки	Женски	Вкупно
% на застапеност	35 29,17 %	85 70,83%	120 100%

Очекувано, поголем број од наставниците се од женски пол (или 70,83%), а помал од машки пол (или 29,17%).

Графикон 1. *Процентуалната застапеност во примерокот според пол*



Од Табела бр. 1 и Графикон бр. 1 можеме да согледаме дека поголем број од наставниците се од женски пол (70,83%), а помал од машки пол (29,17%).

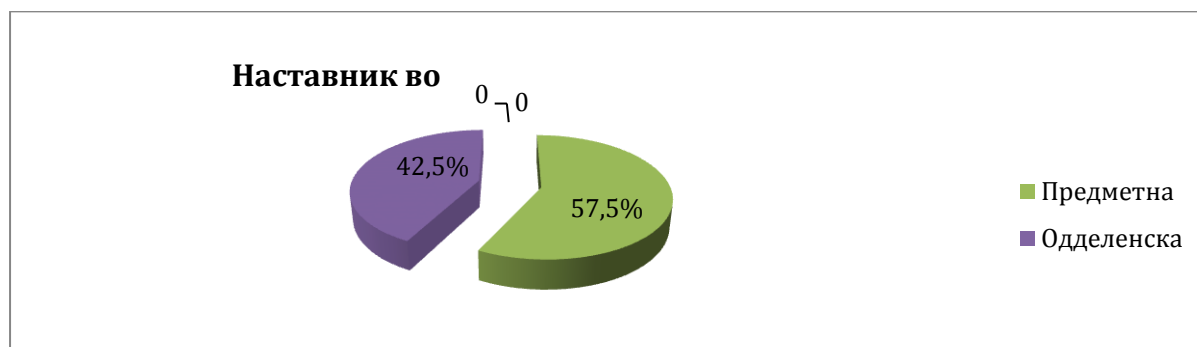
Во Табела 2 се прикажани процентуалната застапеност во примерокот според тоа дали е наставникот во одделенска или предметна настава.

Табела 2. *Процентуалната застапеност во примерокот според тоа дали наставникот предава во одделенска или предметна настава*

Наставник во	Предметна настава	Одделенска настава	Вкупно
% на застапеност	69 57,5 %	51 42,5 %	120 100%

Во Графикон 2 се прикажани процентуалната застапеност во примерокот според тоа дали е наставник во одделенска или предметна настава.

Графикон 2. *Процентуалната застапеност во примерокот според пол*



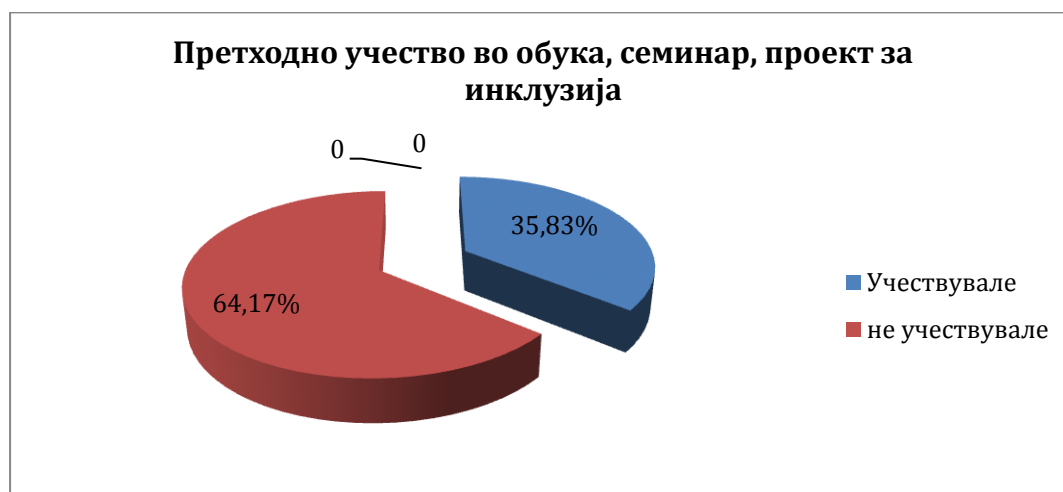
Според Табела 2 и Графикон 2, гледаме дека има повеќе анкетирани наставници во предметна отколку во одделенска настава.

Во Табела 3 и Графикон 3 се прикажани процентуалната застапеност во примерокот според посетеноста на обука.

Табела 3. Процентуалната застапеност во примерокот според посетеноста на обука, семинар или проект за инклузија.

Претходно учество во обука, семинар, проект за инклузија	Учествувале	Не учествувале	Вкупно
% на застапеност	43 35,83 %	77 64,17 %	120 100%

Графикон 3. Процентуалната застапеност во примерокот според посетеноста на обука, семинар или проект за инклузија.



Од Табела бр. 3 и Графикон бр. 3 согледуваме дека има повеќе анкетирани наставници кои не учествувале на обука, семинар за инклузија, или 64,17%, отколку што учествувале, или 35,83%.

Во Табела 4 е прикажана анализата за возраста на целната група.

Табела 4. Возраст на целната група

	N	Min	Max	M	SD
Возраст	120	24	61	45.19	9,36

Од Табела бр. 4 согледуваме дека најмладиот наставник кој учествувал во истражувањето има 24 години, а најстариот 61 година. Просечна возраст на испитаниците е 45, 19 години.

Дескриптивните податоци се важни во поглед на добиените одговори врзани со инклузијата, за планирање на нови вработувања во оваа област, како и за изработување стратегии за подобрување на условите на вклучените деца со посебни образовни потреби во редовните училишта.

5 АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

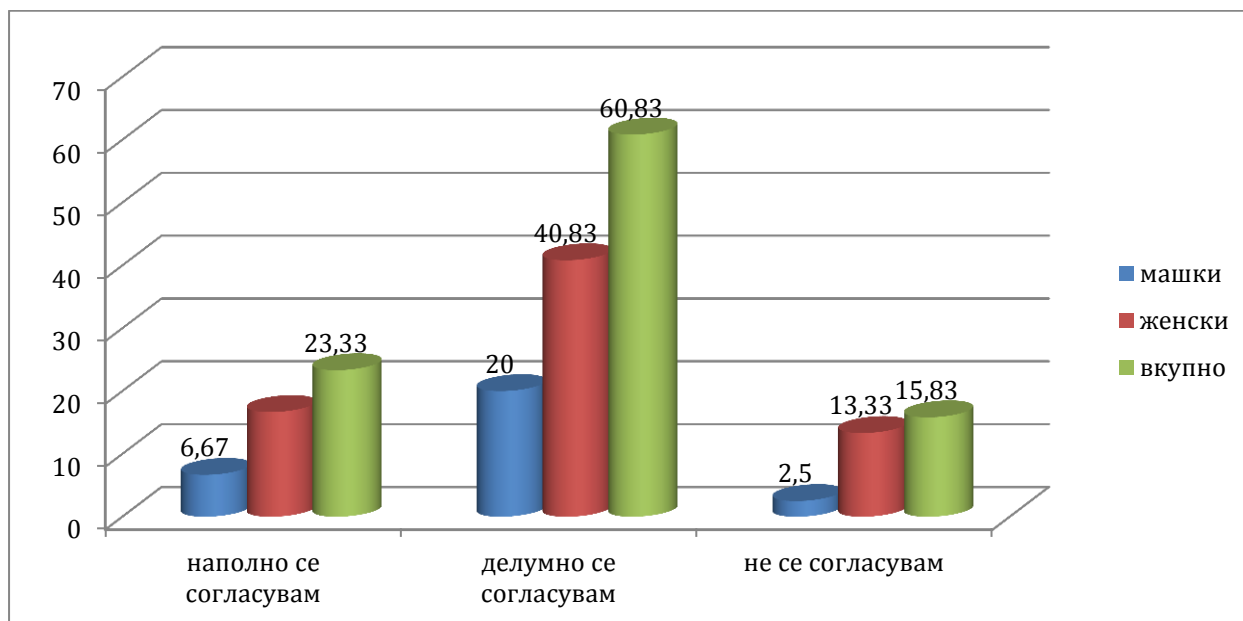
5.1 АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД ПОЛОВАТА ПРИПАДНОСТ

Табела 5. *Редовните училишта се стимулативна средина за образованието на децата со посебни образовни потреби*

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	8	6,67	20	16,67	28	23,33
делумно се согласувам	24	20	49	40,83	73	60,83
не се согласувам	3	2,5	16	13,33	19	15,83
вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100%

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (60,83%), без оглед на полот, делумно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби (20% машки и 40,83 % женски)*. Следна категорија, според број на одговори кај машките (6,67%) и женските (16,76) испитаници е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби (23,33%)*. Само 15,83% од испитаниците не се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби*, односно вака одговориле најмал број и на машки (2,5%) и на женски (13,33%) испитаници.

Графикон 4. Редовните училишта се стимулативна средина за образованието на децата со посебни образовни потреби



Табела 6. Пол и ставови наставниците за вклучувањето на видот на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта

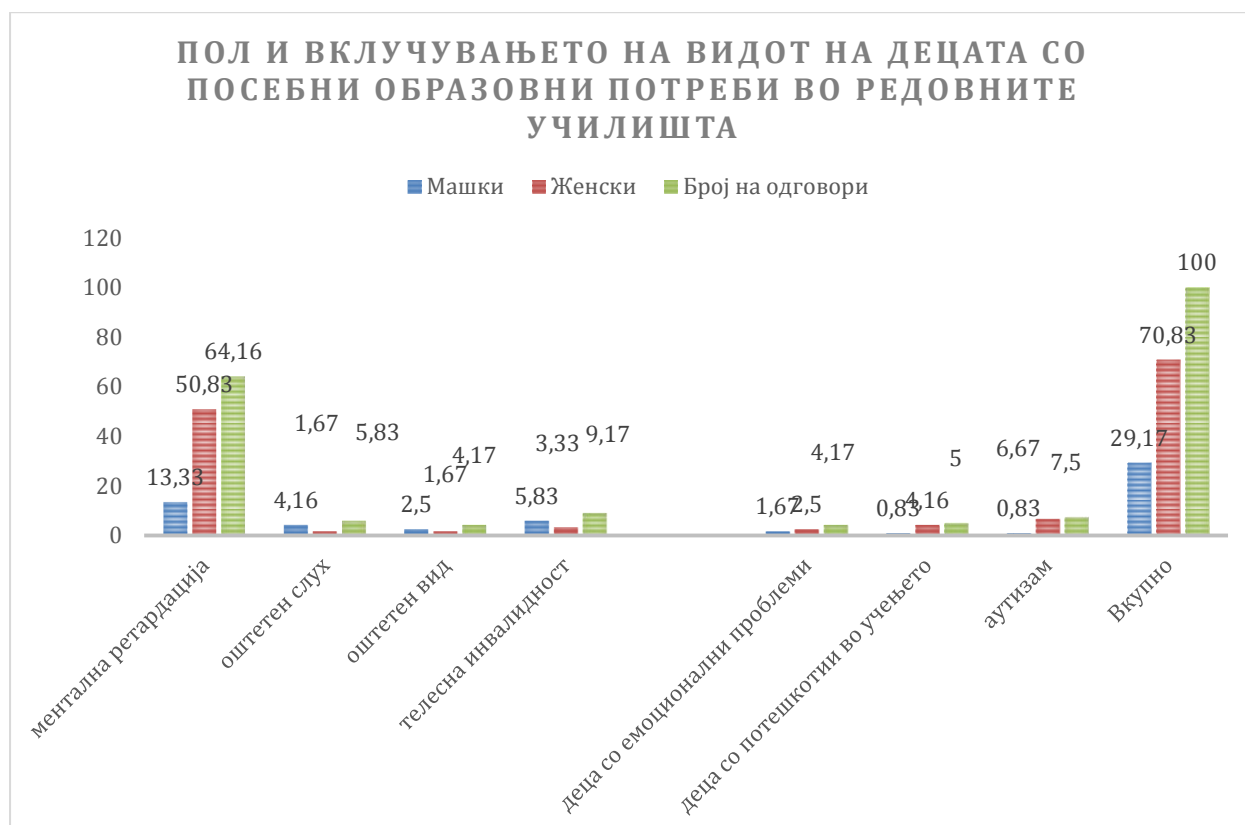
Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
интелектуална попреченост	16	13,33	61	50,83	77	64,16
оштетен слух	5	4,16	2	1,67	7	5,83
оштетен вид	3	2,5	2	1,67	5	4,17
телесна инвалидно	7	5,83	4	3,33		9,17
деца со емоционални проблеми	2	1,67	3	2,5	5	4,17
деца со потешкотии во учењето	1	0,83	5	4,16	6	5
аутизам	1	0,83	8	6,67	9	7,5
вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100%

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (64,16%), без оглед на полот, сметаат дека децата со интелектуална попреченост не би можеле да се вклучат во редовниот образовен систем (машки наставници 13,33% и женски наставници 50,83%). Машките наставници сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи во редовниот образовен систем се децата

со телесна инвалидност (5,83%), а женските наставници сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи се децата со аутизам (6,67%).

Разлика во размислувањето помеѓу машките и женските наставници можеме да забележиме кај децата со аутизам, каде што машките испитаници сметаат дека децата со аутизам се една од категориите кои најмногу можат да се вклучат во редовните училишта (0,83%), а кај женските испитаници ова е следна категорија која не може да се вклучи (6,67%).

Графикон 5. Пол и ставови наставниците за вклучувањето на видот на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта

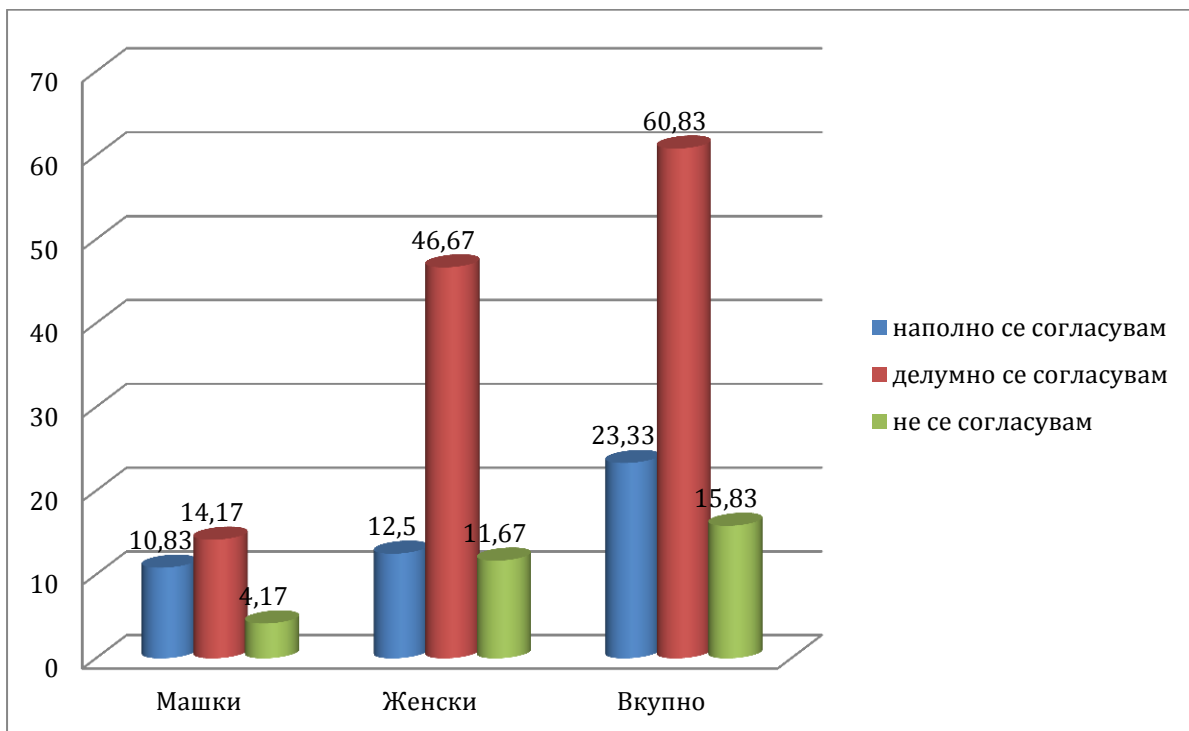


Табела 7. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	13	10,83	15	12,5	28	23,33
делумно се согласувам	17	14,17	56	46,67	73	60,83
не се согласувам	5	4,17	14	11,67	19	15,83
вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100%

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (60,83%), без разлика на полот, делумно се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот* (14,17% машки и 46,67% женски). Следна категорија, според број на одговори кај машките (10,83) и женските (12,5%) испитаници, е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот* (23,33%). Само 15,83% од испитаниците не се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот*, односно вака одговориле најмал број и машки (4,17%) и женски (11,67%) испитаници.

Графикон 6. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот

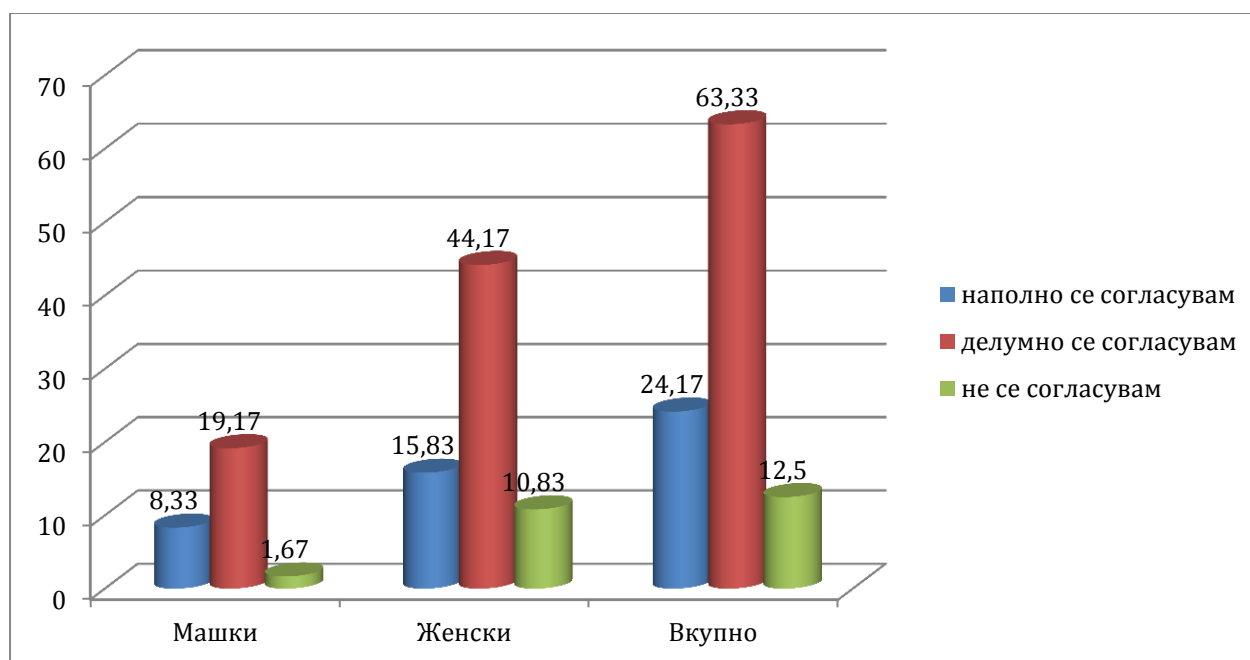


Табела 8. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	10	8,33	19	15,83	29	24,17
делумно се согласувам	23	19,17	53	44,17	76	63,33
не се согласувам	2	1,67	13	10,83	15	12,5
вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (63,33%), без разлика на полот, делумно се согласуваат дека *децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби* (19,17% машки и 44,17% женски). Следна категорија, според бројот на одговори кај машките (8,33%) и женските (15,83%) испитаници е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни *потреби* (24,17%). Само 12,5% од испитаниците не се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби, односно вака одговориле најмал број и на машки (1,67%) и на женски (10,83%) испитаници.

Графикон 7. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби

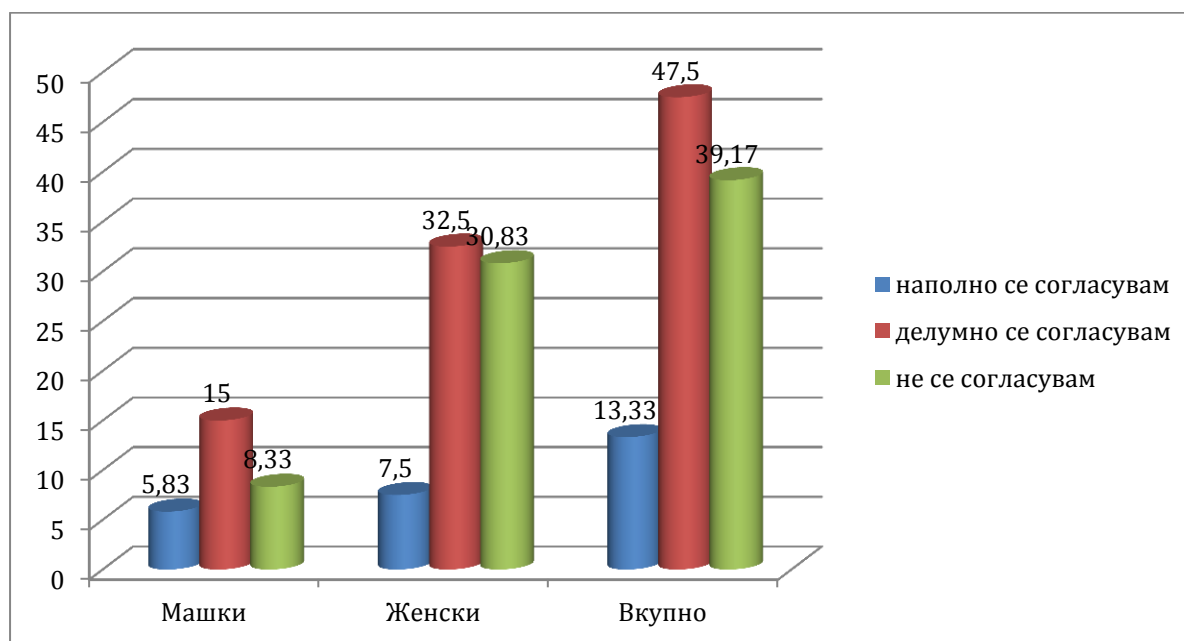


Табела 9. Во училиштата се надминати архитектонските бариери

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	7	5,83	9	7,5	16	13,33
делумно се согласувам	18	15	39	32,5	57	47,5
не се согласувам	10	8,33	37	30,83	47	39,17
Вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (47,5%), без разлика на полот, делумно се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери (15% машки и 32,5% женски). Следна категорија, според број на одговори кај машките (8,33%) и женските (30,83%) испитаници е категоријата во која тие не се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери. (39,17%). Само 13,33% од испитаниците наполно се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери, односно вака одговориле најмал број и машки (5,83%) и женски (7,5%) испитаници.

Графикон 8. Во училиштата се надминати архитектонските бариери

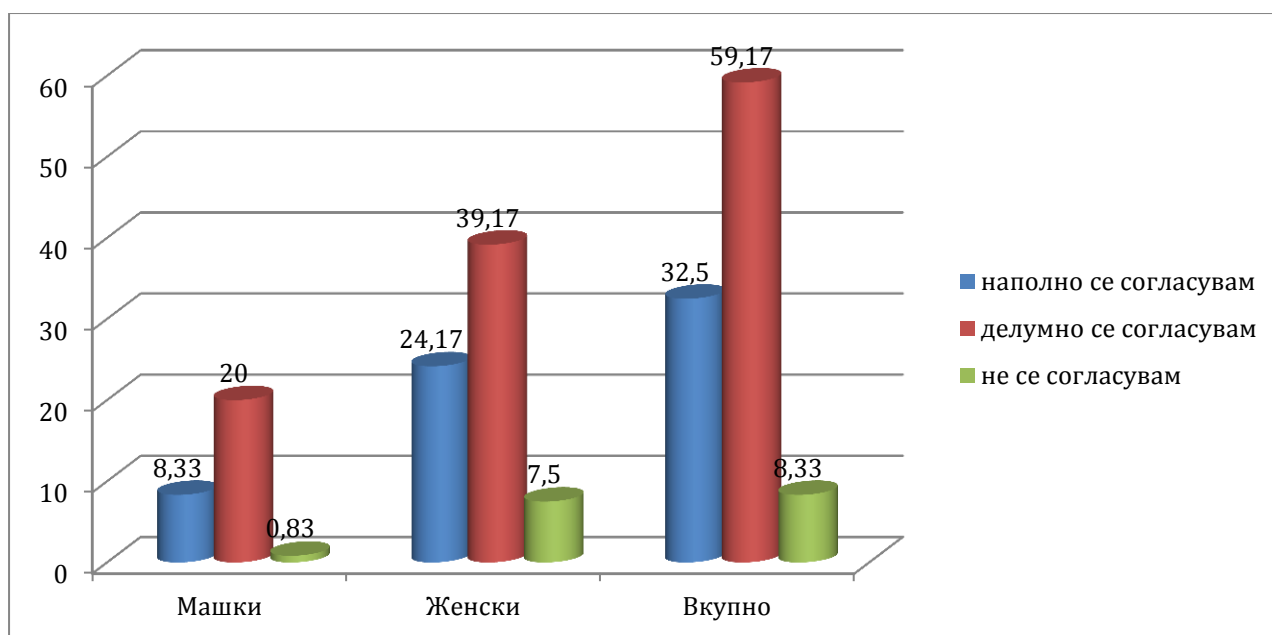


Табела 10. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	10	8,33	29	24,17	39	32,5
делумно се согласувам	24	20	47	39,17	71	59,17
не се согласувам	1	0,83	9	7,5	10	8,33
вкупно	35	29,17 %	85	70,83 %	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (59,17%), без разлика на полот, делумно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби (20% машки и 39,17% женски). Следна категорија, според бројот на одговори кај машките (8,33%) и женските (24,17%) испитаници е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби (32,5%). Само 8,33% од испитаниците не се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби, односно вака одговориле најмал број и на машки (0,83%) и на женски (7,5%) испитаници.

Графикон 9. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби

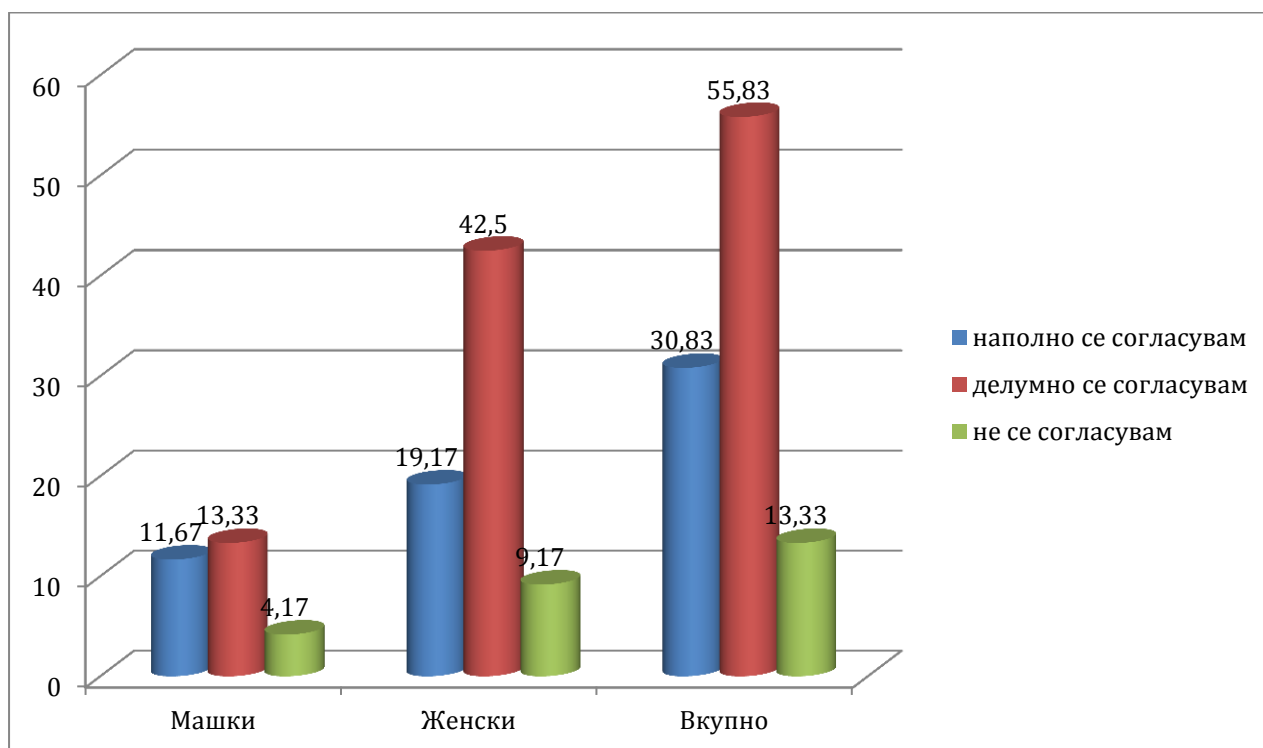


Табела 11. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	14	11,67	23	19,17	37	30,83
делумно се согласувам	16	13,33	51	42,5	67	55,83
не се согласувам	5	4,17	11	9,17	16	13,33
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (55,83%), без разлика на полот, делумно се согласуваат *диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика (13,33% машки и 42,5% женски)*. Следна категорија, според бројот на одговорите кај машките (11,67) и женските (19,17%) испитаници е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика. (30,83%). Само 13,33% од испитаниците не се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика, односно вака одговориле најмал број и на машки (4,17%) и на женски (9,17%) испитаници.

Графикон 10. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.



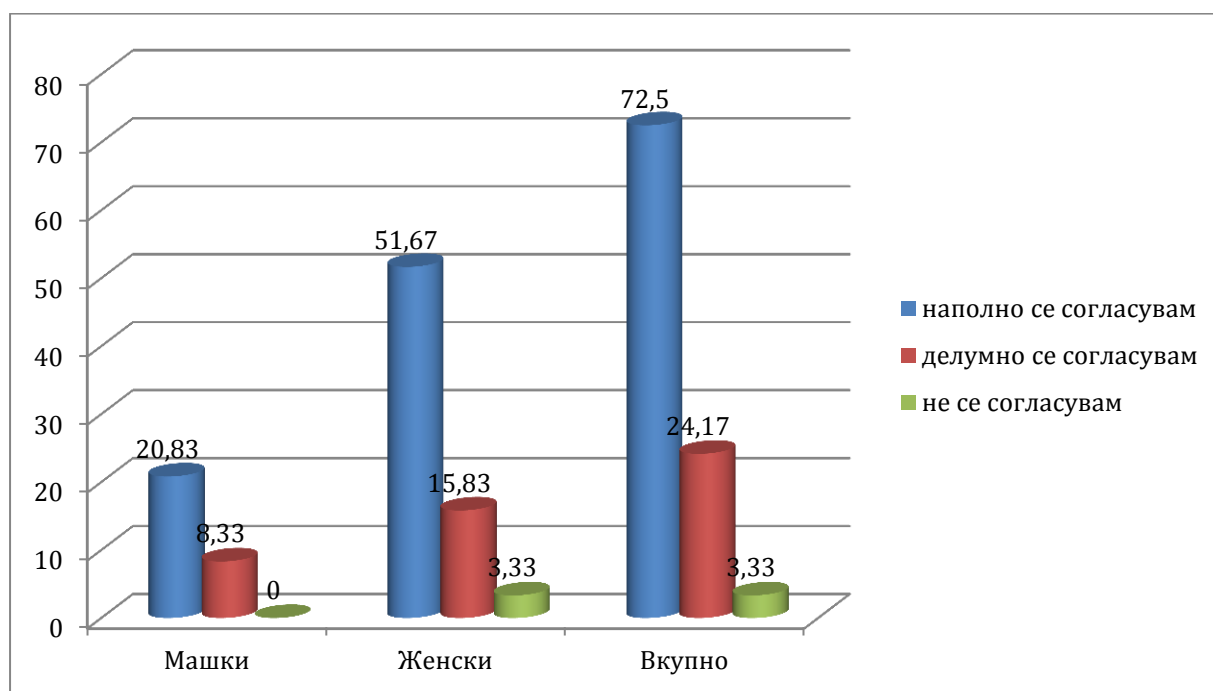
Табела 12. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	25	20,83	62	51,67	87	72,5
делумно се согласувам	10	8,33	19	15,83	29	24,17
не се согласувам	0	0	4	3,33	4	3,33
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (72,5%), без разлика на полот, наполно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини (машки 20,83 % и 51,67% женски). Следна категорија според број на одговори кај машките (8,33%) и женските (15,83%) испитаници е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини (24,17%). Само 3,33% од испитаниците не се согласуваат дека наставниците имаат потреба од

дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини, односно вака одговориле најмал број женски (3,33%) и ниту еден машки (0%) испитаник.

Графикон 11. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини



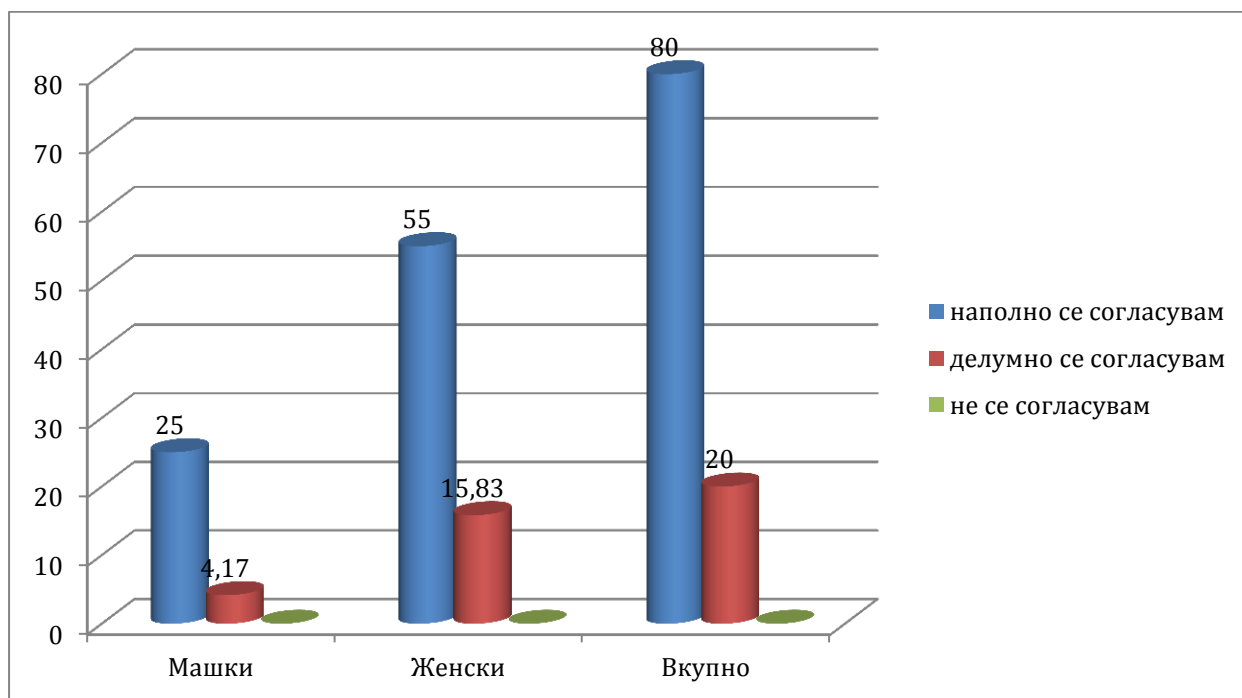
Табела 13. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	30	25	66	55	96	80
делумно се согласувам	5	4,17	19	15,83	24	20
не се согласувам	0	0	0	0	0	0
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (80%), без разлика на полот, наполно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (машки 25% и 55% женски). Следна категорија, според број на одговори кај машките (4,17%) и женските (15,83%) испитаници е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна

помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (20%). Нема испитаници кои одговориле дека не се согласуваат од двете категории.

Графикон 12. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства



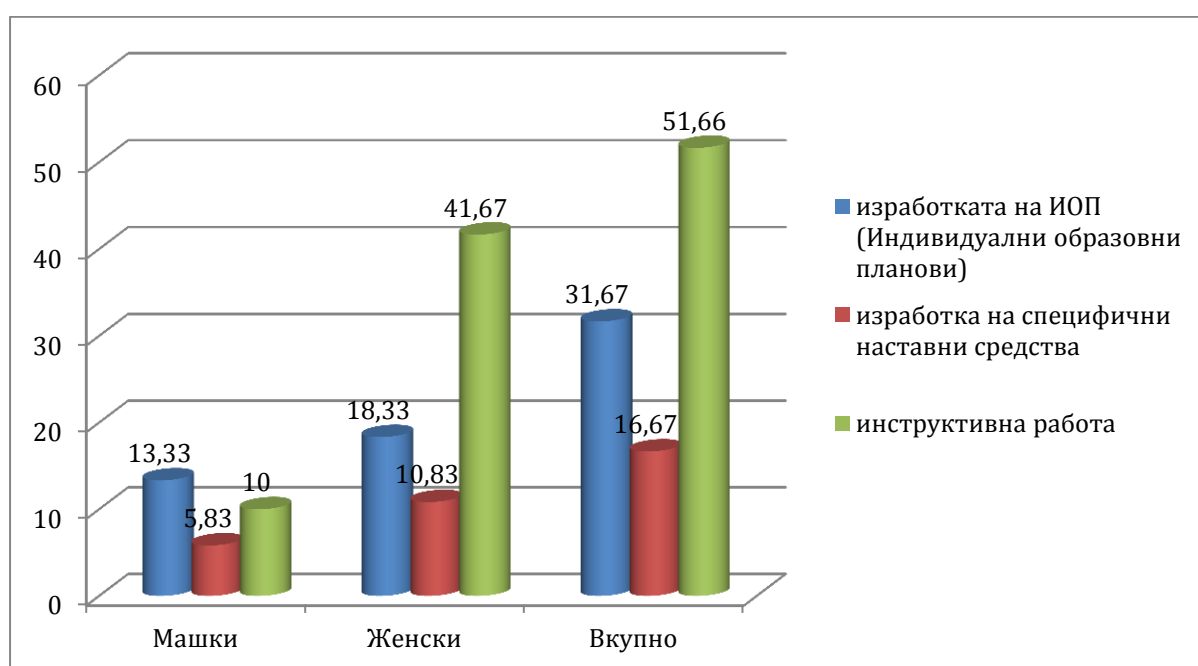
Табела 14. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
изработката на ИОП (индивидуални образовни планови)	16	13,33	22	18,33	38	31,67
изработка на специфични наставни средства	7	5,83	13	10,83	20	16,67
инструктивна работа	12	10	50	41,67	62	51,66
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, без разлика на полот, сметаат дека изработката на ИОП не е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице, односно 51. 66% од наставниците одговориле дека сметаат дека инструктивната работа е најприоритетната помош од страна на мобилен дефектолог

/специјализирано лице (машки 10% и 41,67% женски). Следна категорија според бројот на одговорите кај машките (13,33%) и женските (18,33%) испитаници е категоријата дека изработката на ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице (31,67%). Само 16,67 % од испитаниците сметаат дека изработка на специфични наставни средства е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице (5,83%) и на женски (10,83%) испитаници.

Графикон 13. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице



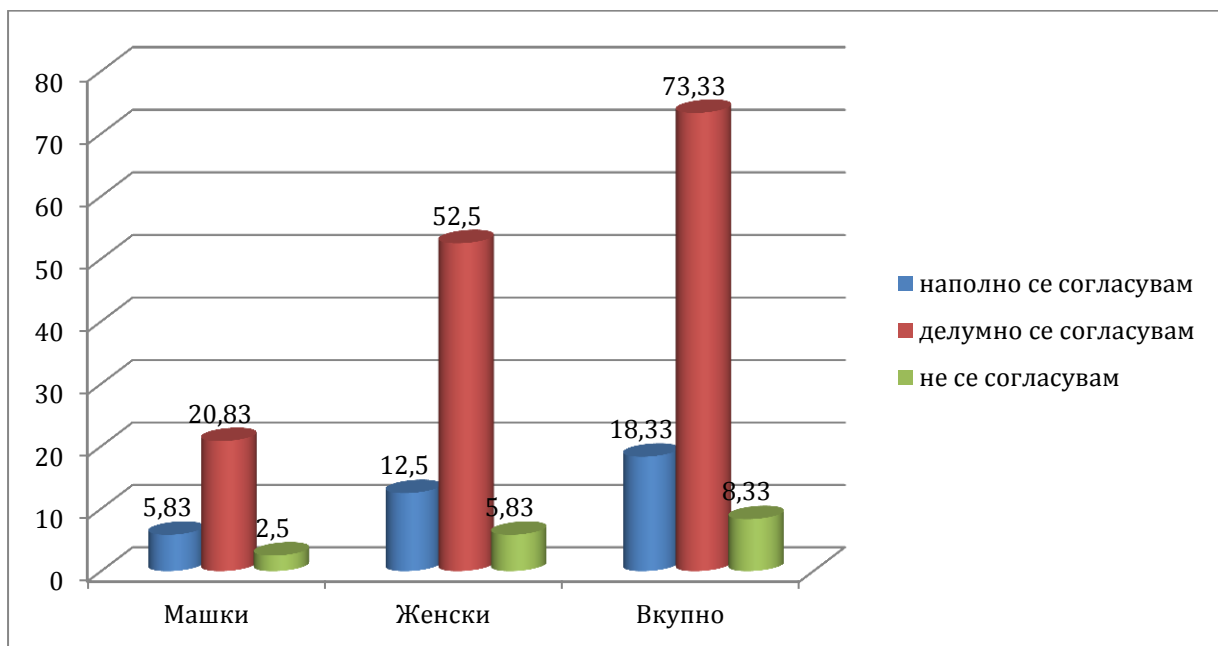
Табела 15. Родителите на децата врстници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	7	5,83	15	12,5	22	18,33
делумно се согласувам	25	20,83	63	52,5	88	73,33
не се согласувам	3	2,5	7	5,83	10	8,33
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, или 73,33%, без разлика на полот, делумно се согласуваат дека *родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби* (машки 20,83% и женски 52,5%). Следна категорија, според број на одговори, кај машките (5,83%) и женските (12,5%) испитаници, е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (18,33%).

Само 8,33% од испитаниците не се согласуваат дека дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби, односно вака одговориле најмал број и на машки (2,5%) и на женски (5,8%) испитаници.

Графикон 14. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби

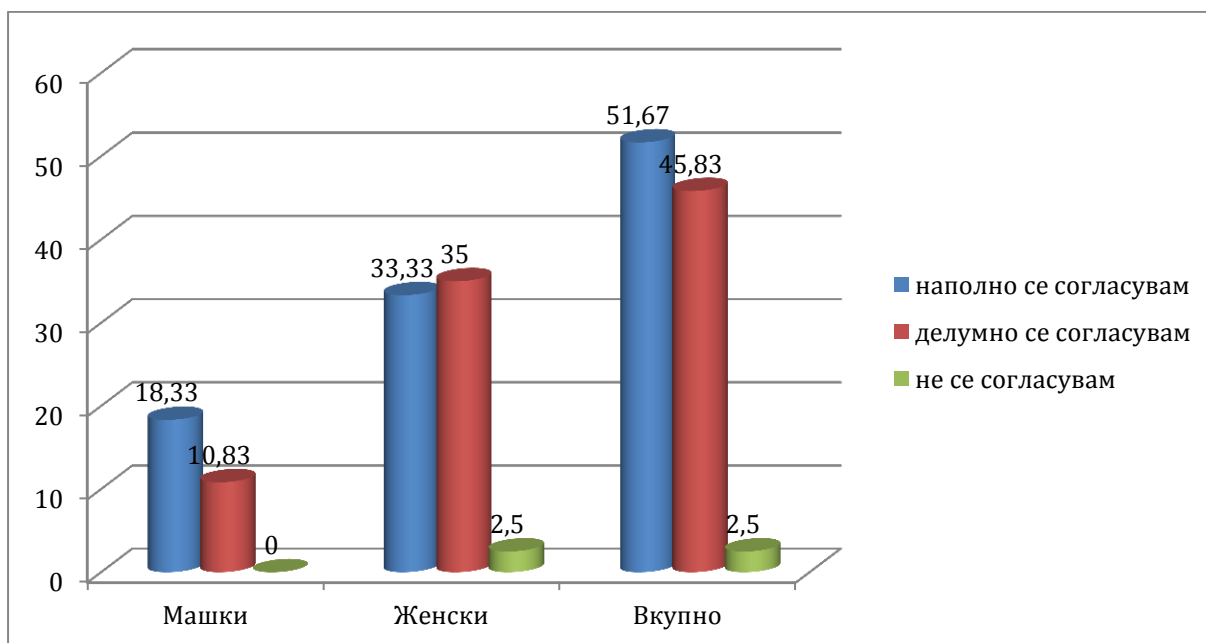


Табела 16. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
напoлно се согласувам	22	18,33	40	33,33	62	51,67
делумно се согласувам	13	10,83	42	35	55	45,83
не се согласувам	0	0	3	2,5	3	2,5
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, или 51,67%, без разлика на полот, наплно се согласуваат дека *вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (машки 18,33 % и женски 33,33%)*. Следна категорија според број на одговори кај машките (10,83%) и женските (35%) испитаници е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека родителите на децата врсноци го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (18,33%). Само 2,5% од испитаниците не се согласуваат дека дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП, односно вака одговориле најмал број и на женски (2,5%) испитаници.

Графикон 15. *Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП*



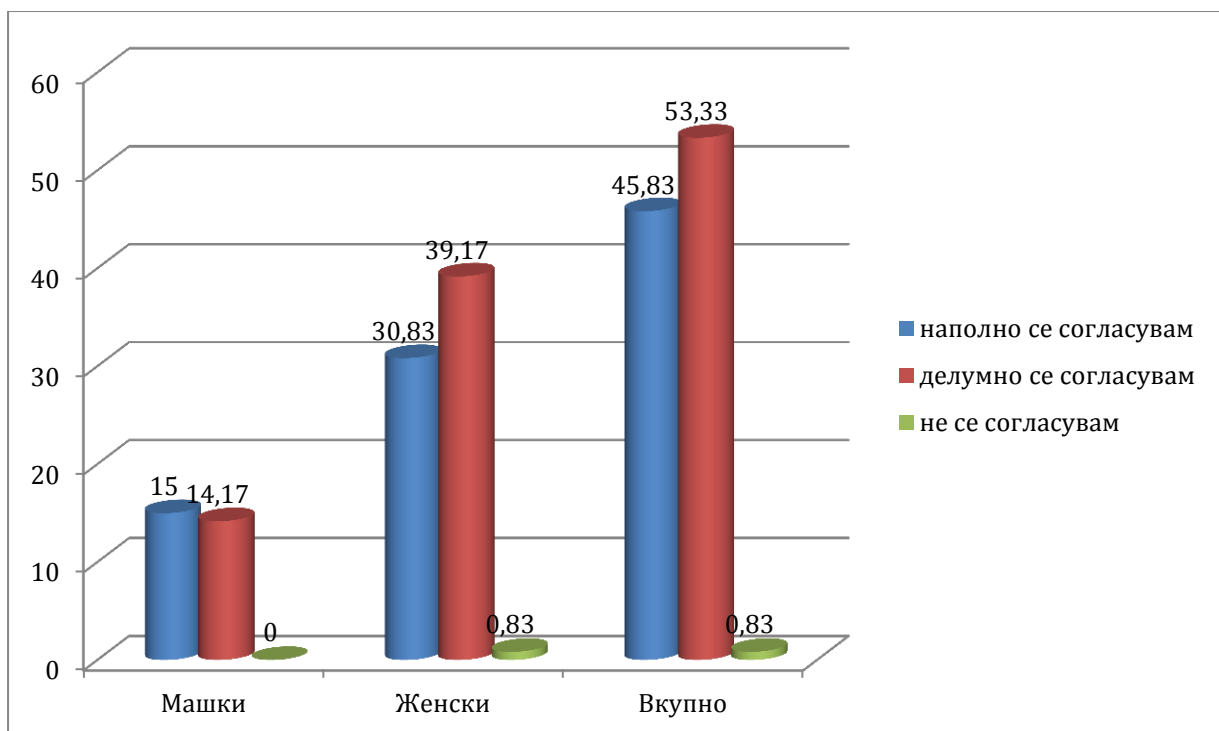
Табела 17. *Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница*

Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наплно се согласувам	18	15	37	30,83	55	45,83
делумно се согласувам	17	14,17	47	39,17	64	53,33
не се согласувам	0	0	1	0,83	1	0,83
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (53,33%), без разлика на полот, делумно се согласуваат дека *соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница* (машки 14,17 % и женски 39,17%). Следна категорија, според бројот на одговори кај машките (15%) и женските (30,83%) испитаници е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (45,83%).

Само 0,83% од испитаниците не се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница, односно вака одговориле најмал број и на женски (0,83%) испитаници.

Графикон 16. *Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница*



Табела 18. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби.

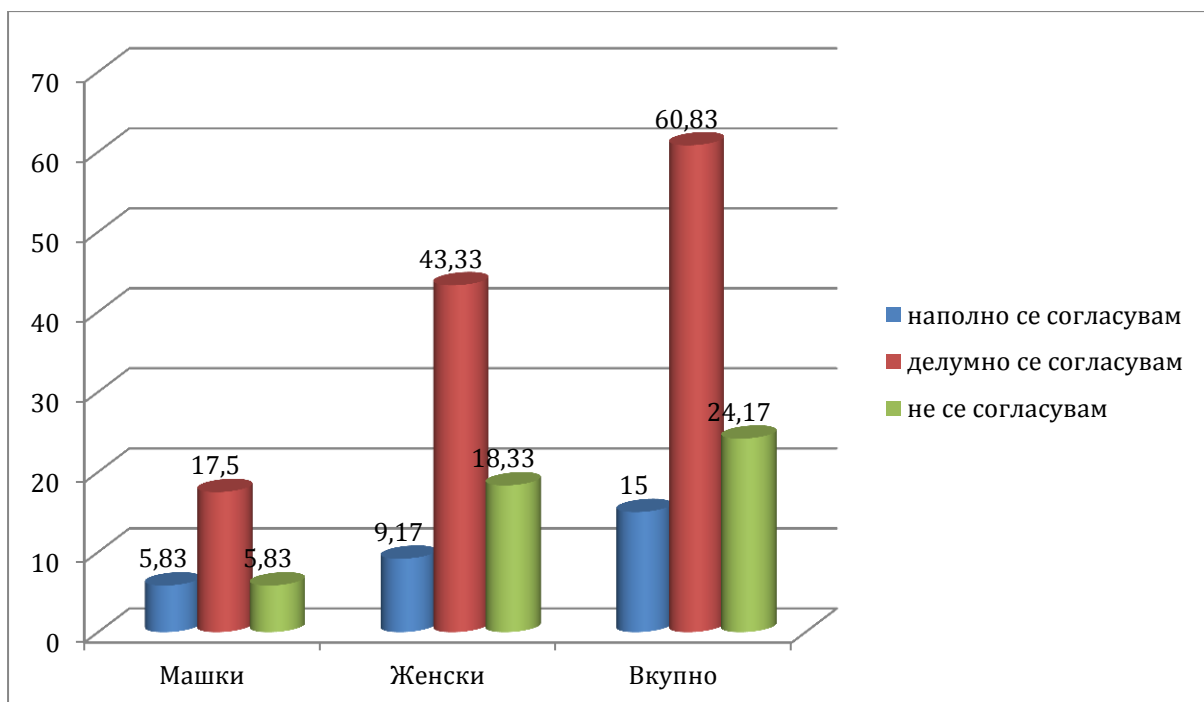
Одговор	Машки		Женски		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	7	5,83	11	9,17	18	15
делумно се согласувам	21	17,5	52	43,33	73	60,83
не се согласувам	7	5,83	22	18,33	29	24,17
вкупно	35	29,17	85	70,83	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, или 60,83%, без разлика на полот, делумно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (машки 17,5 % и женски 43,33%).

Следна категорија, според број на одговори кај машките (5,83%) и кај женските испитаници (18,33%) е категоријата во која тие не се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (24,17%).

Само 15% од испитаниците наполно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби, односно вака одговориле најмал број машки (5,83) и на женски (9,17%) испитаници.

Графикон 17. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби



5.2 АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НАСТАВНИЦИИ СПОРЕД ВОЗРАСТА

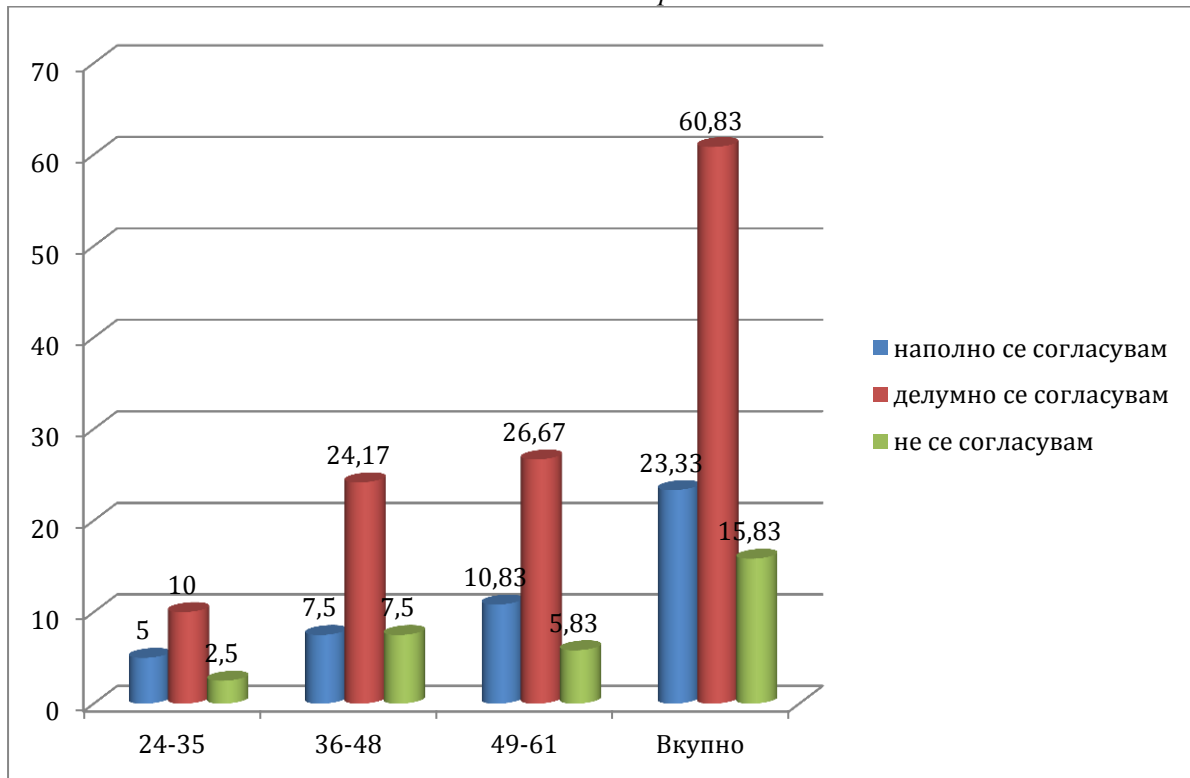
Табела 19. *Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби*

Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	6	5	9	7,5	13	10,83	28	23,33
делумно се согласувам	12	10	29	24,17	32	26,67	73	60,83
не се согласувам	3	2,5	9	7,5	7	5,83	19	15,83
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	28	23,33

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, или 60,83%, делумно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби* (10% на возраст од 24 до 35 години, 24,17% наставници на возраст од 36 до 40 и 26,67% наставници на возраст 49 – 61 година). Еднаков број испитаници на возраст од 36 до 48, или 7,5%, наполно се согласуваат и не се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби*. Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби* (23,33%, од кои 5% на возраст од 24 до 35, 7,5% на возраст од 36 до 48 и 10,83% на возраст од 49 до 61).

Најмал број наставници (15,83%) од која било возраст не се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби*.

Графикон 18. Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби

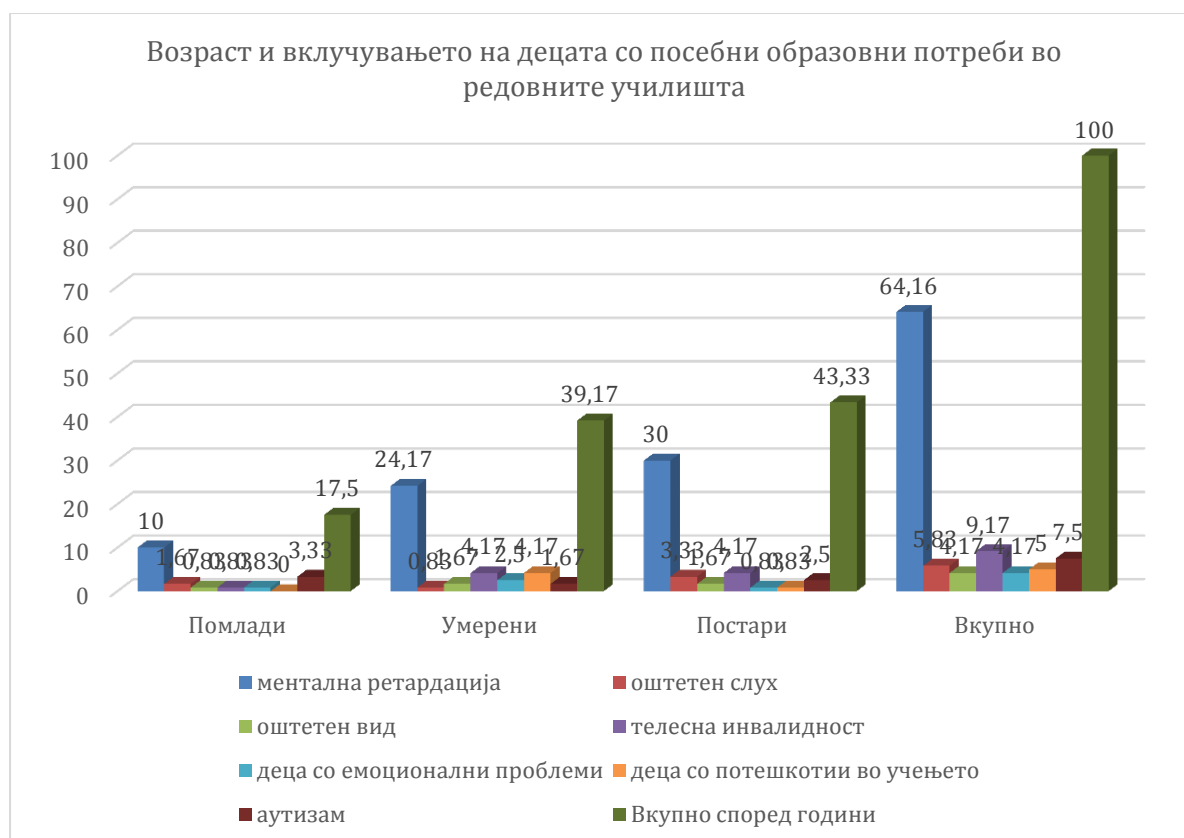


Табела 20. Возрасти разлики во ставовите наставниците за вклучувањето на видот на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта

Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
интелектуална попреченост	12	10	29	24,17	36	30	77	64,16
оштетен слух	2	1,67	1	0,83	4	3,33	7	5,83
оштетен вид	1	0,83	2	1,67	2	1,67	5	4,17
телесна инвалидност	1	0,83	5	4,17	5	4,17	11	9,17
деца со емоционални проблеми	1	0,83	3	2,5	1	0,83	5	4,17
деца со потешкотии во учењето	0	0	5	4,17	1	0,83	6	5
Аутизам	4	3,33	2	1,67	3	2,5	9	7,5
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, 64,16%, без оглед на возраста, сметаат дека децата со интелектуална попреченост не би можеле да се вклучат во редовниот образовен систем (испитаници на возраст од 24 до 35 (или 10%) и возраст од 36 до 48 (или 24,17 %) и возраст од 49 до 61,30%). Најмладите наставници сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи во редовниот образовен систем се децата со аутизам (3,33%), наставниците од средната категорија по возраст сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи се децата со телесен инвалидитет и потешкотии во учењето (4,17%) и највозрасните наставници сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи се исто децата со телесен инвалидитет (4,17%).

Графикон 19. *Возраст и ставови наставниците за вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта*



Табела 21. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот

Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	3	2,5	11	9,1	14	11,67	28	23,33
делумно се согласувам	15	12,5	27	22,5	31	25,83	73	60,83
не се согласувам	3	2,5	9	7,5	7	5,83	19	15,83
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	73	60,83

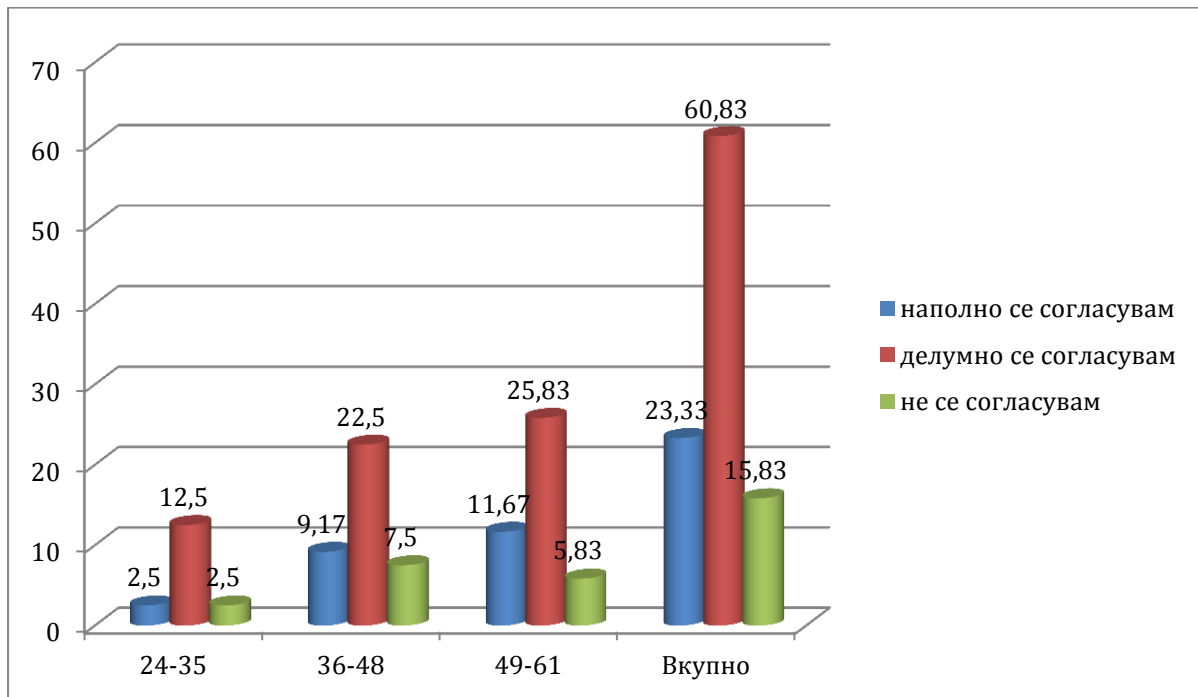
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 60,83% делумно се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот* (12,5% од наставниците на возраст од 24 до 35; 22,5% наставници на возраст од 26 до 48 и 25,83% наставници на возраст од 49 до 61).

Еднаков број испитаници (2,5%), на возраст од 24 до 35, наполно се согласуваат и не се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот*.

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот* (23,33% од кои 2,5 % на возраст од 24 до 35; 9,17% на возраст од 36 до 48 и 11,67% на возраст од 49 до 61 година).

Најмал број наставници, или 15,83% од која било возраст, не се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот.

Графикон 20. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот



Табела 22. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби

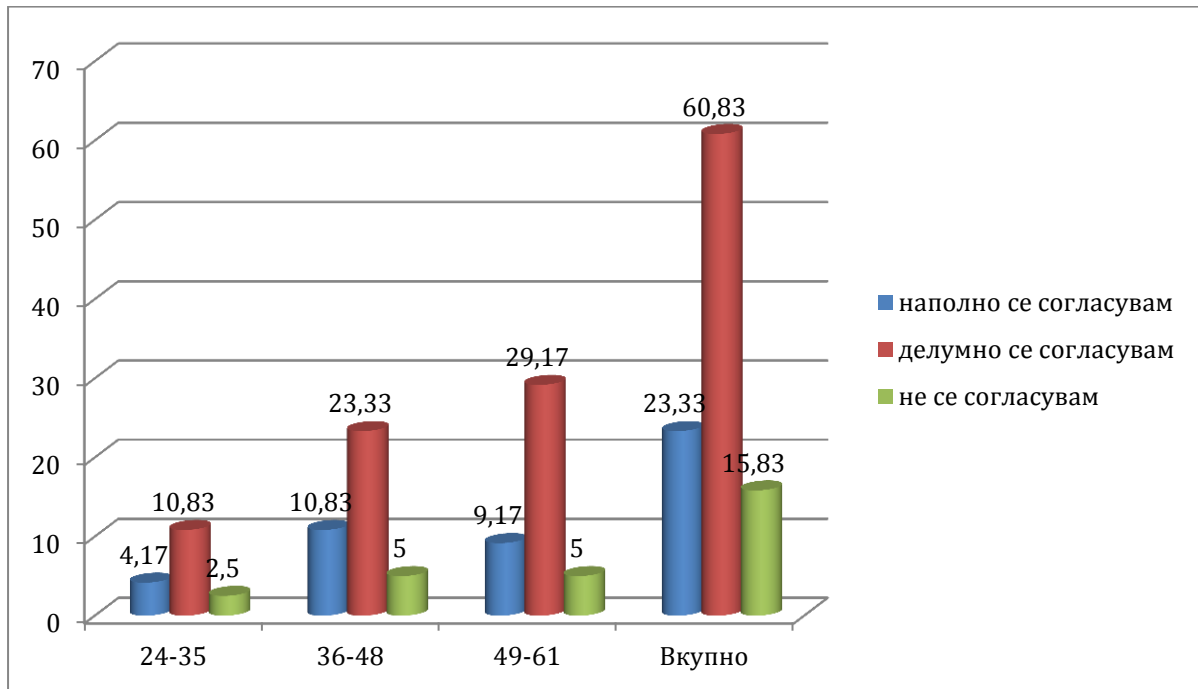
Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	5	4,17	13	10,83	11	9,17	29	24,17
делумно се согласувам	13	10,83	28	23,33	35	29,17	76	63,33
не се согласувам	3	2,5	6	5	6	5	15	12,5
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 63,83% делумно се согласуваат дека *децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби* (10,83% наставници на возраст од 24 до 35, 23,33% наставници на возраст на 36 – 48 и 29,17% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие *наполно се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби* (2417%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата со децата со посебни потреби (12,5%).

Графикон 21. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби



Табела 23. Во училиштата се надминати архитектонските бариери

Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	3	2,5	5	4,16	8	6,67	16	13,33
делумно се согласувам	12	10	20	16,67	25	20,83	57	47,5
не се согласувам	6	5	22	18,33	19	15,83	47	39,17
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

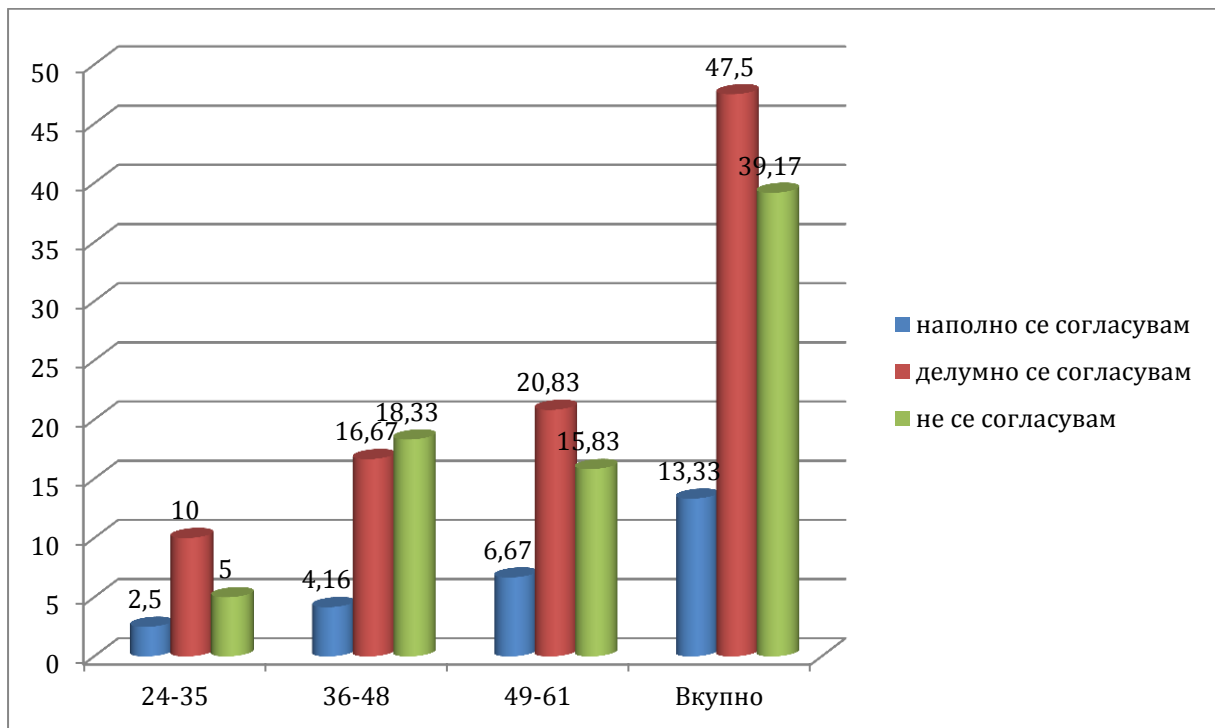
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 47,5% делумно се согласуваат дека во училиштата се

надминати архитектонските бариери (10% од наставниците на возраст од 24 до 35, 16,67% од наставниците на возраст од 35 до 48 и 20,83% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие не се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери (39,17%).

Најмал број наставници од која било возраст (на возраст од 24 до 35 – 2,5%, на возраст од 46 до 48 – 4,16% и на возраст од 49 до 61 – 6,67%) напoлно се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери (13,33%).

Графикон 22. Во училиштата се надминати архитектонските бариери



Табела 24. *Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби*

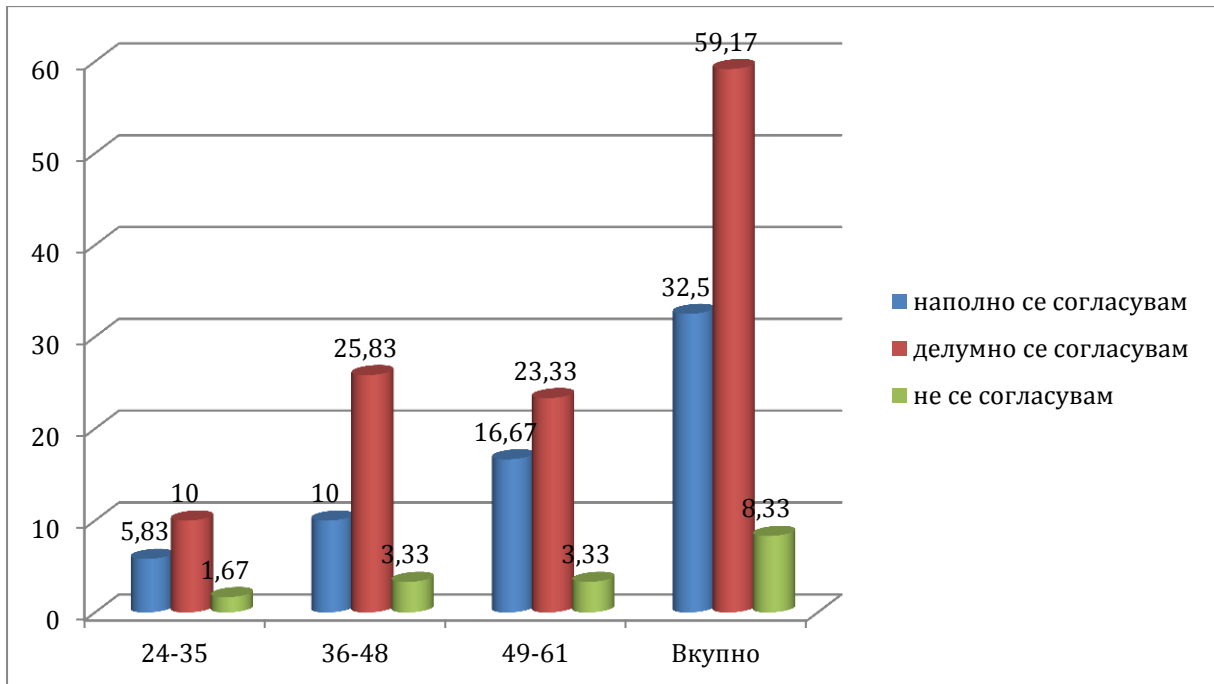
Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	7	5,83	12	10	20	16,67	39	32,5
делумно се согласувам	12	10	31	25,83	28	23,33	71	59,17
не се согласувам	2	1,67	4	3,33	4	3,33	10	8,33
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 59,17% делумно се согласуваат дека *едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби* (10% наставници на возраст од 24 до 35, 25,83% наставници на возраст од 36 до 48 и 23,33% од наставниците на возраст од 49 до 61 година).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби* (32,5%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека *едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби* (8,33%).

Графикон 23. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби



Табела 25. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика

Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	8	6,67	11	9,167	18	15	37	30,83
делумно се согласувам	11	9,16	27	22,5	29	24,16	67	55,83
не се согласувам	2	1,67	9	7,5	5	4,16	16	13,33
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

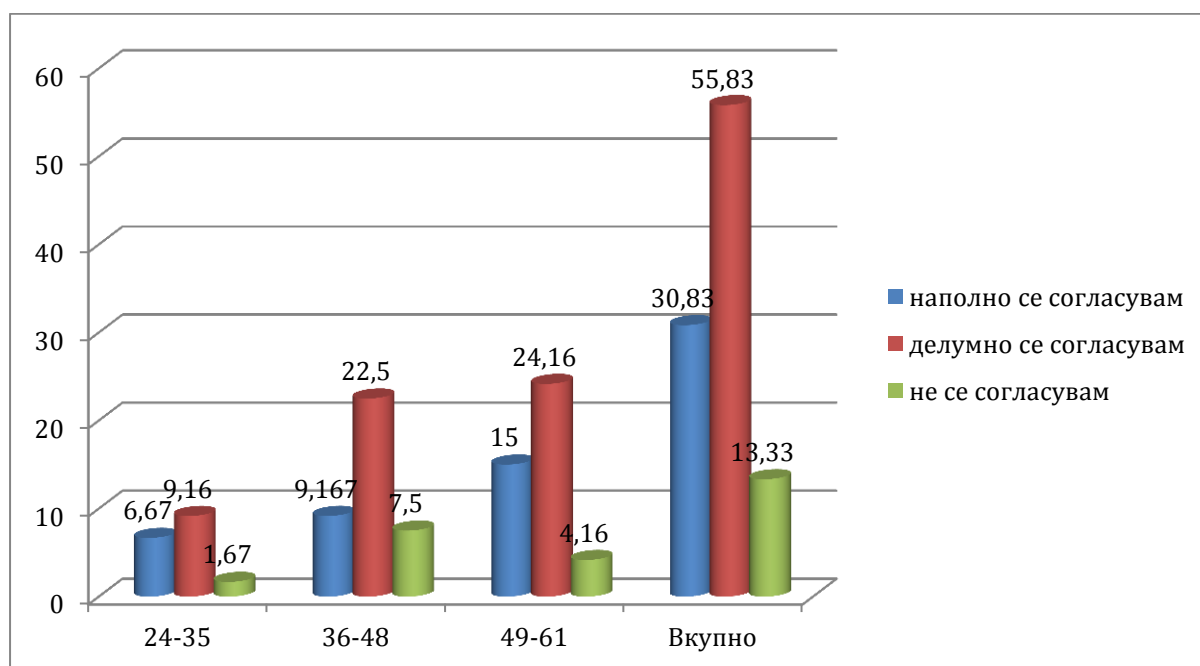
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 55,83% делумно се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на

инклузивната практика (9,16% од наставниците на возраст од 24 до 35, 22,5% од наставниците на возраст од 36 до 48 и 24,16% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика (30,83%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика (13,3%).

Графикон 24 Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика



Табела 26. *Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини*

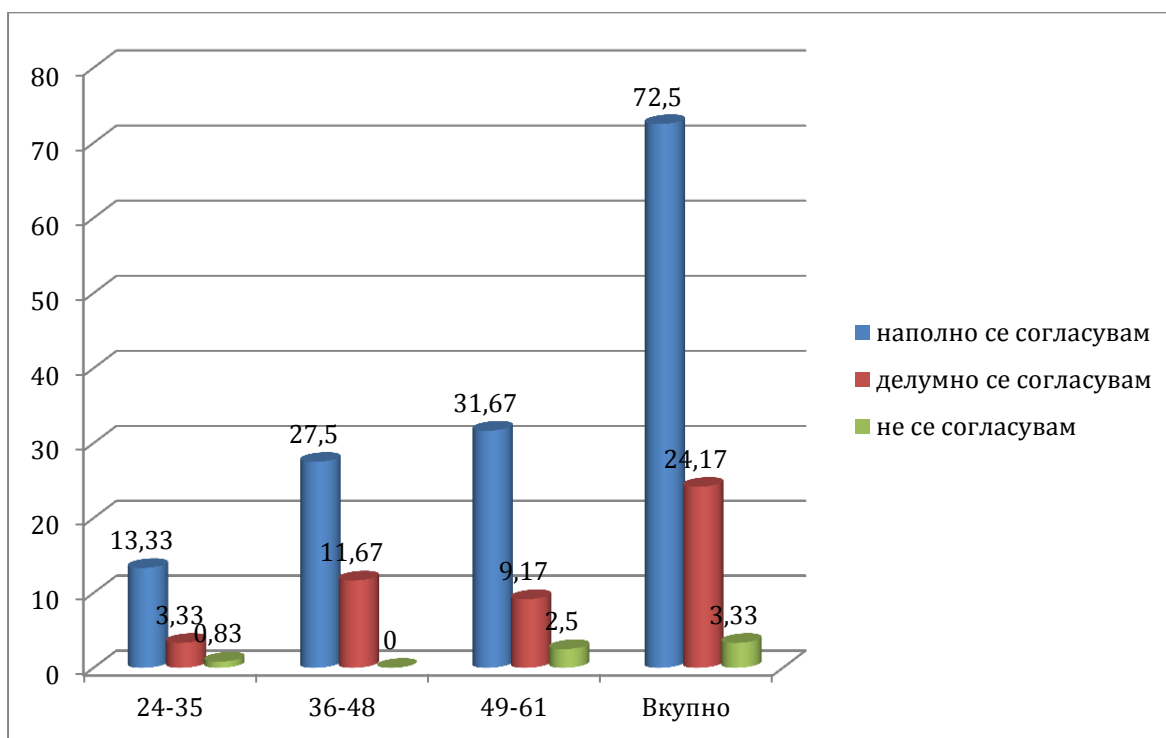
Одговор	Возраст 24 – 35		Возраст 36 – 48		Возраст 49 – 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	16	13,33	33	27,5	38	31,67	87	72,5
делумно се согласувам	4	3,33	14	11,67	11	9,17	29	24,17
не се согласувам	1	0,83	0	0	3	2,5	4	3,33
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 72,5% наполно се согласуваат дека *наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини* (13,33% на возраст од 24 до 35, 27,5% од наставниците на возраст од 36 до 48 и 31,67% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека *наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини* (24,17%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини (3,33%).

Графикон 25. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини



Табела 27. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства

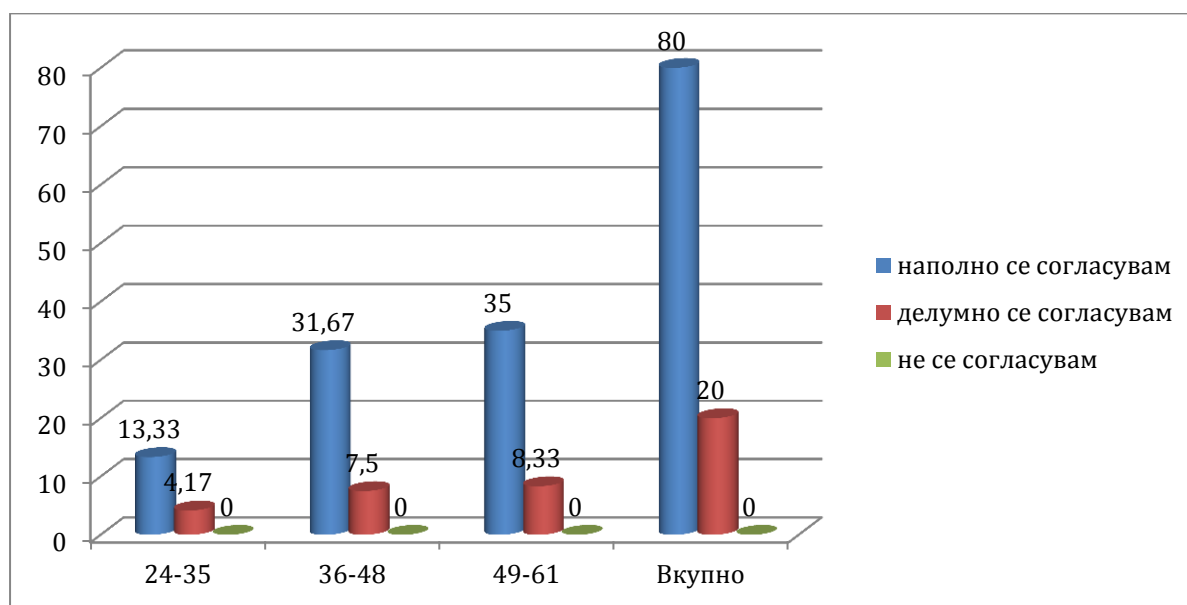
Одговор	Возраст 24 – 35		Возраст 36 – 48		Возраст 49 – 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	16	13,33	38	31,67	42	35	96	80
делумно се согласувам	5	4,17	9	7,5	10	8,33	24	20
не се согласувам	0	0	0	0	0	0	0	0
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 80% наполно се согласуваат дека имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (13,33% на возраст од 24 до 35, 31,67% наставници на возраст од 36 до 48 и 35% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (20%).

Никој од наставниците од која било возраст не дал одговор дека не се согласува.

Графикон 26. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства



Табела 28. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице

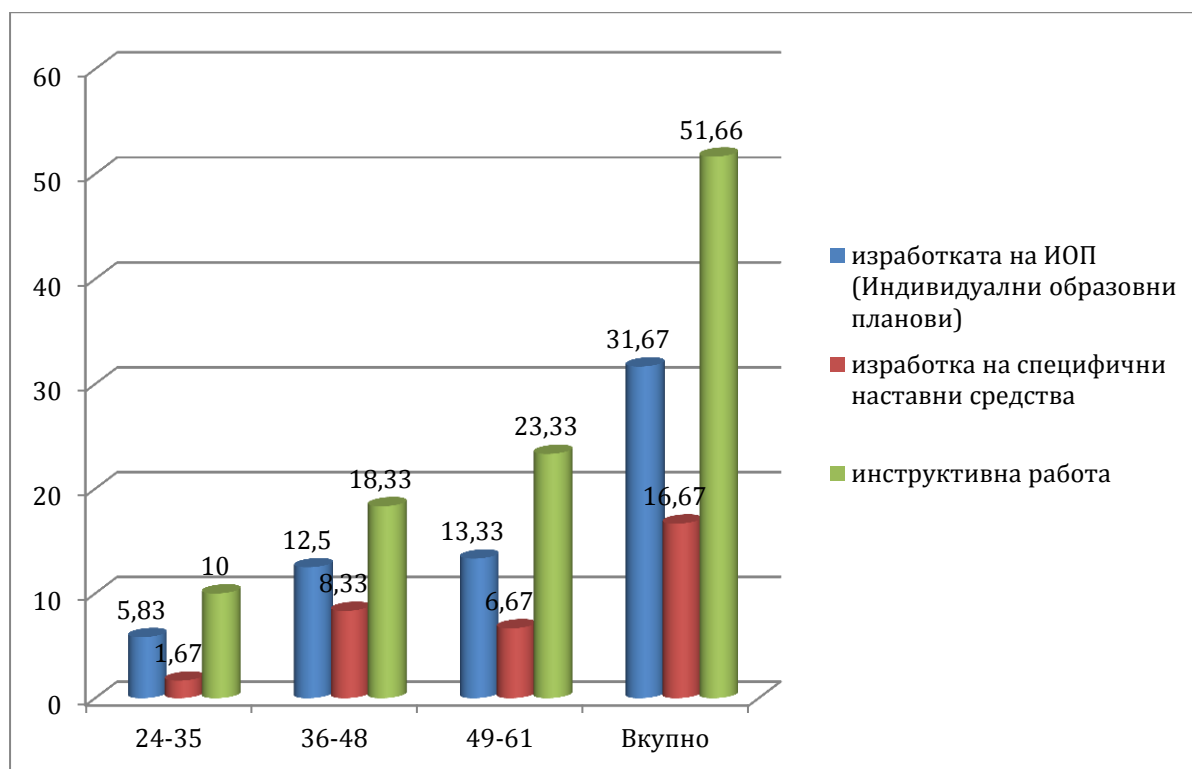
Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
изработката на ИОП (индивидуални образовни планови)	7	5,83	15	12,5	16	13,33	38	31,67
изработка на специфични наставни средства	2	1,67	10	8,33	8	6,67	20	16,67
инструктивна работа	12	10	22	18,33	28	23,33	62	51,66
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Според одговорите наставниците, 31,67% сметаат дека изработката на ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице (5,83 на возраст од 24 до 35, 12,5% од наставниците на возраст од 36 до 48 и 13,3 % од наставниците на возраст од 49 до 61 година).

Според одговорите наставниците, 51,66% сметаат дека инструктивна работа е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице, 51,6 6% (10% од наставниците на возрат од 24 до 35, 18, 33 % од наставниците на возраст од 36 до 48 и 23,33% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Најмал број наставници од која било возраст сметаат дека изработка на специфични наставни средства е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице (16,67%).

Графикон 27. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице



Табела 29. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби

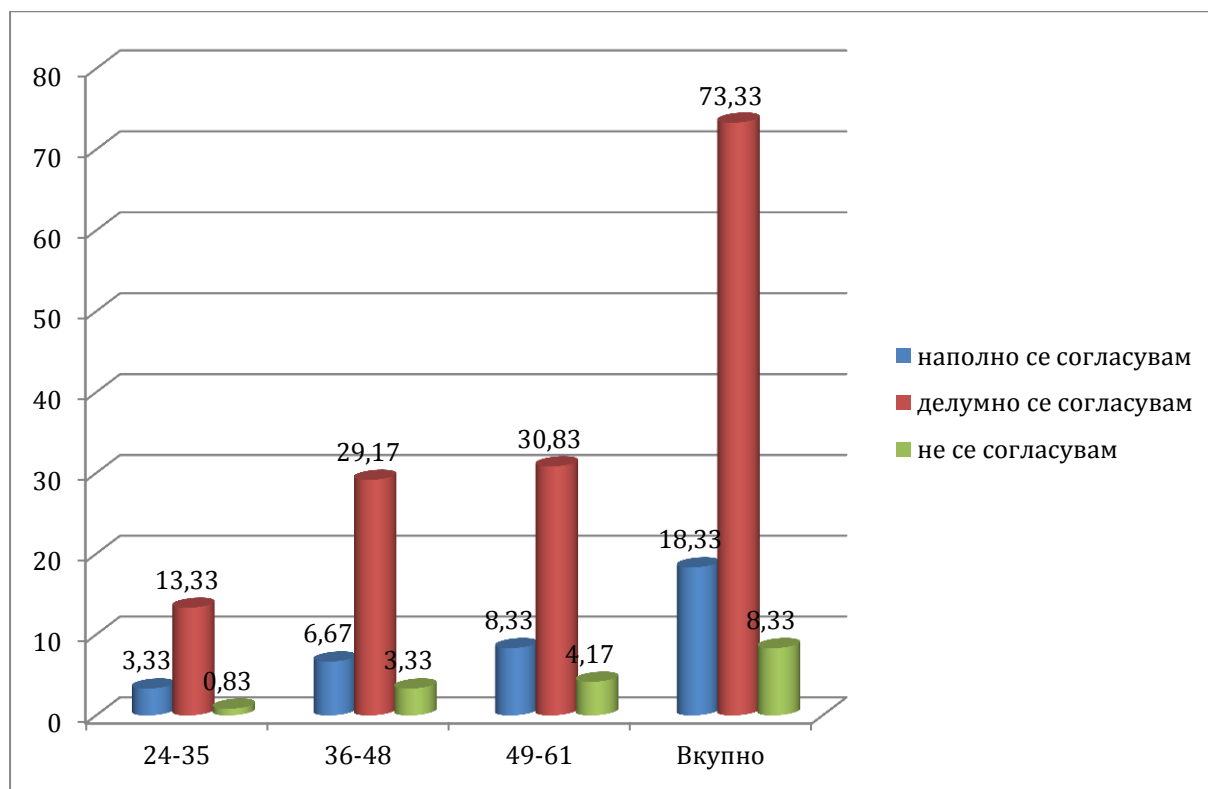
Одговор	Возраст 24 – 35		Возраст 36 – 48		Возраст 49 – 61		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	4	3,33	8	6,67	10	8,33	22	18,33
делумно се согласувам	16	13,33	35	29,17	37	30,83	88	73,33
не се согласувам	1	0,83	4	3,33	5	4,17	10	8,33
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 73,33% делумно се согласуваат дека *родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби* (13,33% на возраст од 24 до 35, 29,17% од наставниците на возраст од 36 до 48 и 30,83% од наставниците на возраст од 49 до 61 година).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие наполно се согласуваат родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (18,33%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (8,33%).

Графикон 28. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби



Табела 30. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП

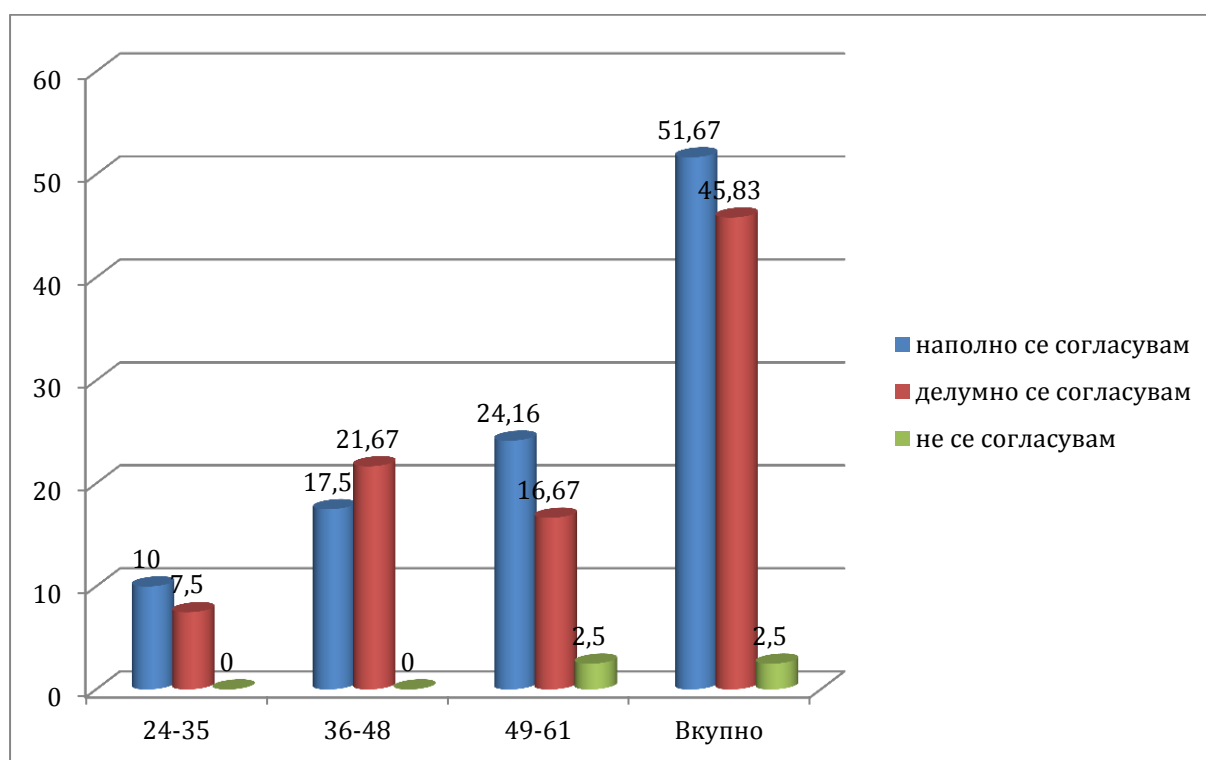
Одговор	Возраст 24- 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	12	10	21	17,5	29	24,16	62	51,67
делумно се согласувам	9	7,5	26	21,67	20	16,67	55	45,83
не се согласувам	0	0	0	0	3	2,5	3	2,5
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 51,67% наполно се согласуваат *вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП* (10% на возраст од 24 до 35, 17,5% од наставниците на возраст од 36 до 48 и 24,16% од наставниците на возраст од 49 до 61 година).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (45,83%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (2,5%).

Графикон 29. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП



Табела 31. Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница

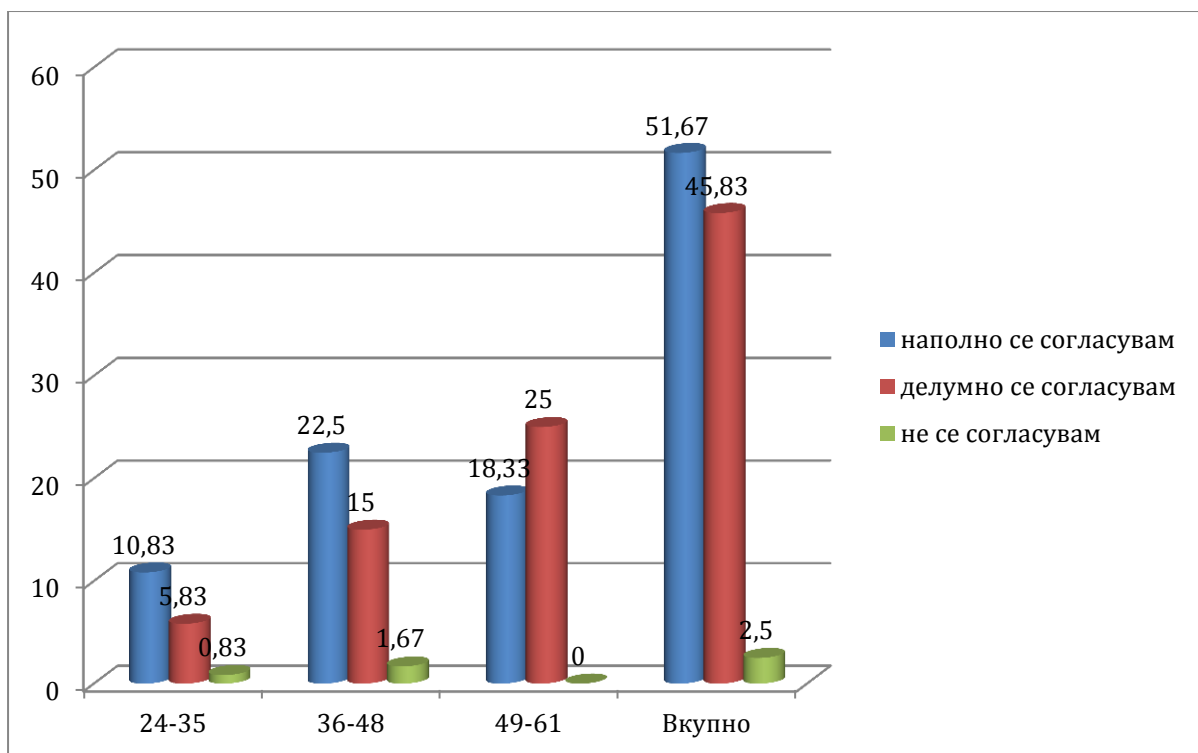
Одговор	Возраст 24 - 35		Возраст 36 - 48		Возраст 49 - 61		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	13	10,83	27	22,5	22	18,33	62	51,67
делумно се согласувам	7	5,83	18	15	30	25	55	45,83
не се согласувам	1	0,83	2	1,67	0	0	3	2,5
вКУПНО	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 51,67% напoлно се согласуваат дека *соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница* (10,83% на возраст од 24 до 35, 22,5% наставници на возраст од 36 до 48 и 18,33% од наставниците на возраст од 49 до 61 година).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (45,83%).

Најмал број наставници од која било возраст не се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (2,5%).

Графикон 30. *Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница*



Табела 32. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби

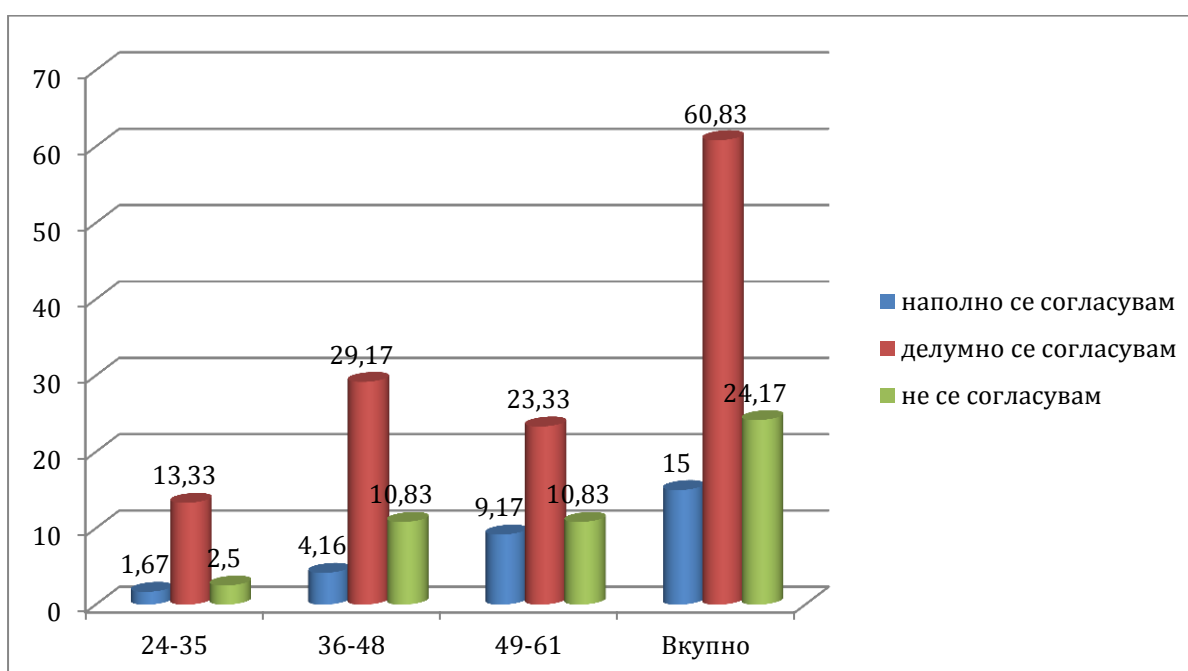
Одговор	Возраст 24 – 35		Возраст 36 – 48		Возраст 49 – 61		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	2	1,67	5	4,16	11	9,17	18	15
делумно се согласувам	16	13,33	29	29,17	28	23,33	73	60,83
не се согласувам	3	2,5	13	10,83	13	10,83	29	24,17
вкупно	21	17,5	47	39,17	52	43,33	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници од која било возраст, 60,83% делумно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (13,33% на возраст од 24 до 35, 29,17% наставници на возраст од 36 до 48 и 23,33% од наставниците на возраст од 49 до 61).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која не се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (24,17%)

Најмал број наставници од која било возраст наполно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (15%).

Графикон 31. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби



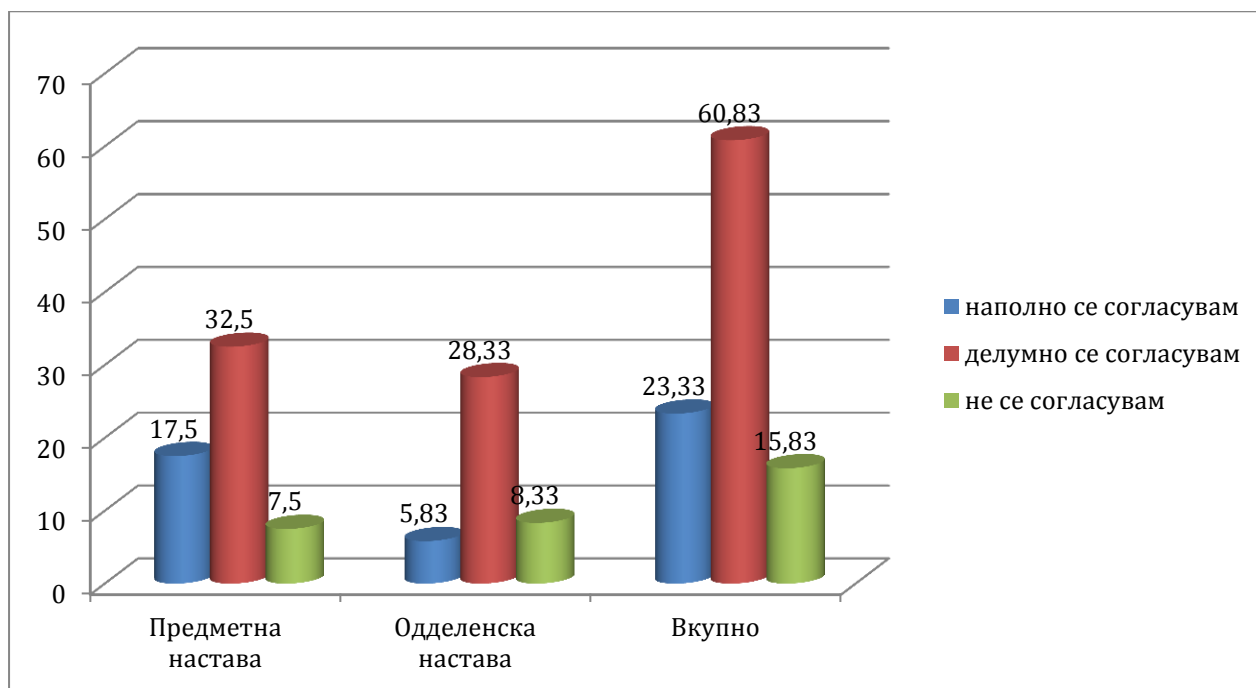
5. 3 АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ОД ПРЕДМЕТНА И ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Табела 33. *Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби*

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	21	17,5	7	5,83	28	23,33
делумно се согласувам	39	32,5	34	28,33	73	60,83
не се согласувам	9	7,5	10	8,33	19	15,83
вкупно	69	57,5	51	42,5	28	23,33

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 60,83%, без оглед на тоа дали предаваат во одделенска или предметна настава, делумно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби (32,5% кои се додатно едуцирани и 28,33% кои не се додатно едуцирани)*. Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (17,5%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби, а само 5,83% од наставниците кои се во одделенска настава. 7,5% од наставниците од предметна и 8,33% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби.*

Графикон 32. Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби



Табела 34. Наставник од предметна и одделенска настава и разлики во ставовите наставниците за вклучувањето на видот на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
интелектуална попреченост	46	38,33	31	25,83	77	64,16
оштетен слух	3	2,5	4	3,33	7	5,83
оштетен вид	3	2,5	2	1,67	5	4,17
телесна инвалидност	7	5,83	4	3,33	11	9,17
деца со емоционални проблеми	3	2,5	2	1,67	5	4,17
деца со потешкотии во учењето	2	1,67	4	3,33	6	5
аутизам	5	4,17	4	3,33	9	7,5
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, 64,16%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, сметаат дека децата со интелектуална попреченост не би можеле да се вклучат во

редовниот образовен систем (наставници од предметна настава 38,33% и наставници од одделенска настава 25,83%). Наставниците од предметна настава сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи во редовниот образовен систем се децата со телесна инвалидност (5,83%), а наставници од одделенска настава подеднакво сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи се децата со аутизам (3,33%), децата со потешкотии во учењето (3,33%), децата со телесна инвалидност (3,33%) и децата со оштетен слух (3,33%).

Графикон 33. Наставник од предметна и одделенска настава и ставови наставниците за вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта



Табела 35. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот.

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	19	15,83	9	7,5	28	23,33
делумно се согласувам	38	23,33	35	29,17	73	60,83
не се согласувам	12	10	7	5,83	19	15,83
вкупно	69	57,5	51	42,5	28	23,33

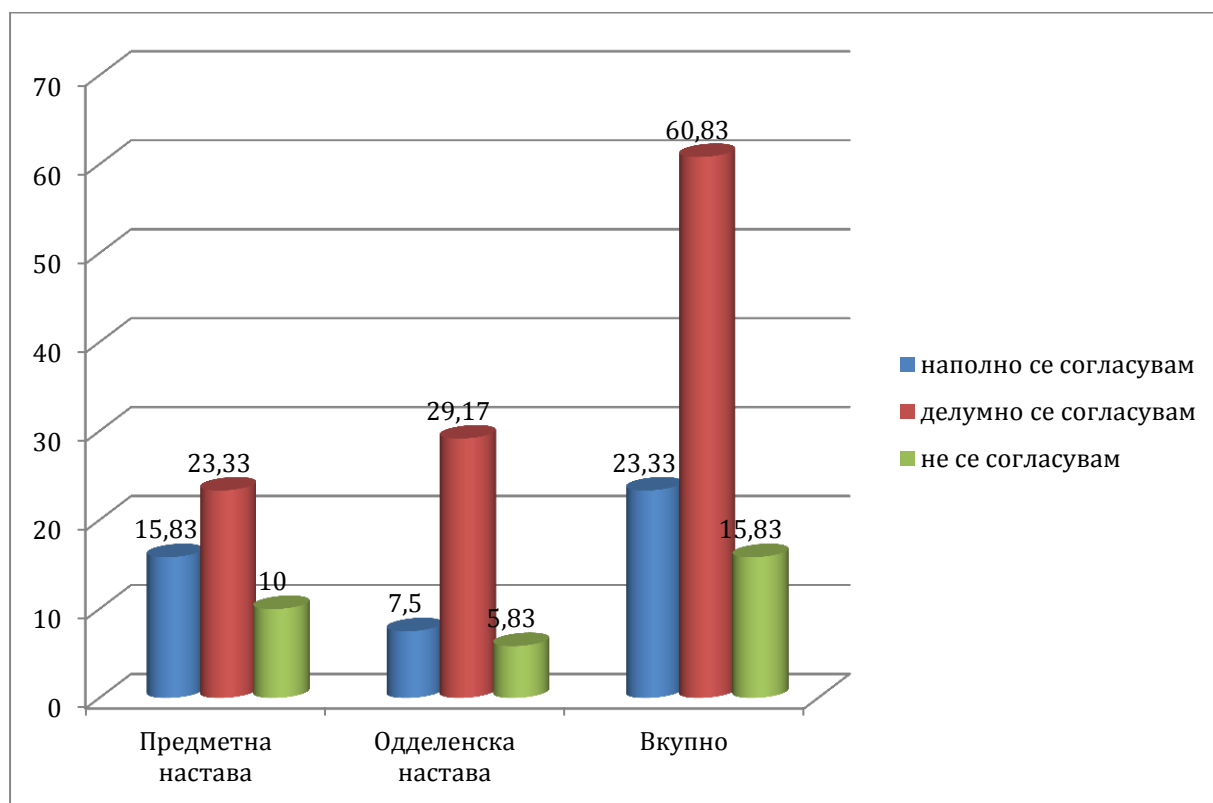
Врз основа на овие одговори, можеме да видиме дека повеќето наставници, 60,83%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се

согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот (наставници од предметна настава 23,33% и наставници од одделенска настава 29,17%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (15,83%) е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот, а само 7,5% од наставниците кои се во одделенска настава.

10% од наставниците од предметна и 5,83% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот.

Графикон 34. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот



Табела 36. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	18	15	11	9,16	29	24,17
делумно се согласувам	41	34,17	35	29,17	76	63,33
не се согласувам	10	8,33	5	4,17	15	12,5
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

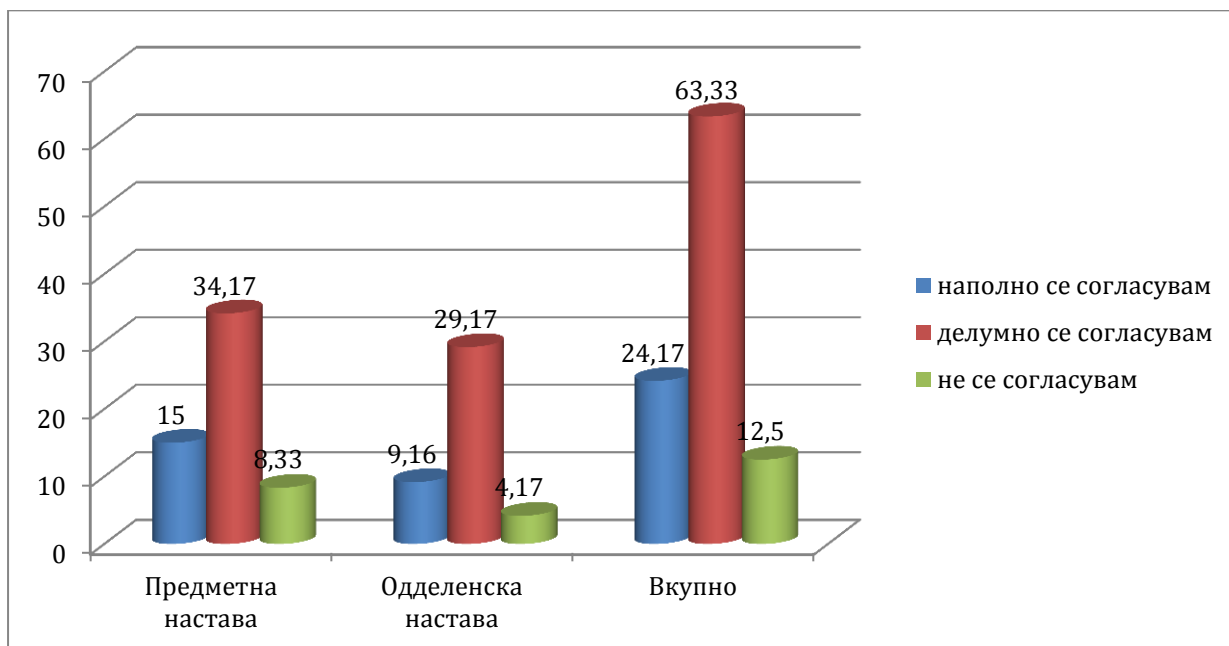
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (60,83%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека *децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби* (наставници од предметна настава 34,17% и наставници од одделенска настава 29,17%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (24,17%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата со децата со посебни потреби, а само 9,16% од наставниците кои се во одделенска настава.

8,33% од наставниците од предметна и 4,17% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби.

Според резултатите, можеме да заклучиме дека нема разлика во ставот дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби според тоа дали наставниците предаваат во одделенска или предметна настава.

Графикон 35. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби



Табела 37. Во училиштата се надминати архитектонските бариери

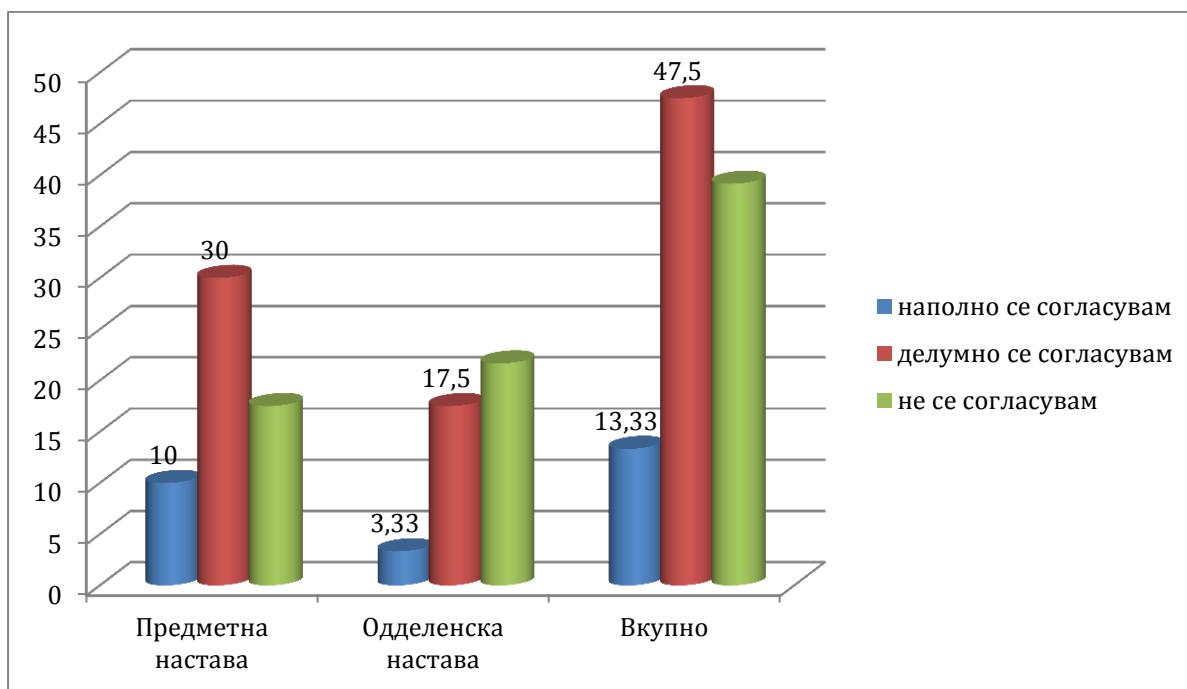
Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	12	10	4	3,33	16	13,33
делумно се согласувам	36	30	21	17,5	57	47,5
не се согласувам	21	17,5	26	21,67	47	39,17
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, 47,5%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека училиштата се надминати архитектонските бариери. (наставници од предметна настава 30% и наставници од одделенска настава 17,5%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (39,17%) е категоријата во која тие не се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери, а само (21,67%) наставници од одделенска настава и само 9,16% од наставниците кои се во одделенска настава

10% од наставниците од предметна и 3. 33% од наставниците од одделенска настава наполно се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери.

Графикон 36. Воучилиштата се надминати архитектонските бариери



Табела 38. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	21	17,5	18	15	39	32,5
делумно се согласувам	45	37,5	26	21,67	71	59,17
не се согласувам	3	2,5	7	5,83	10	8,33
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

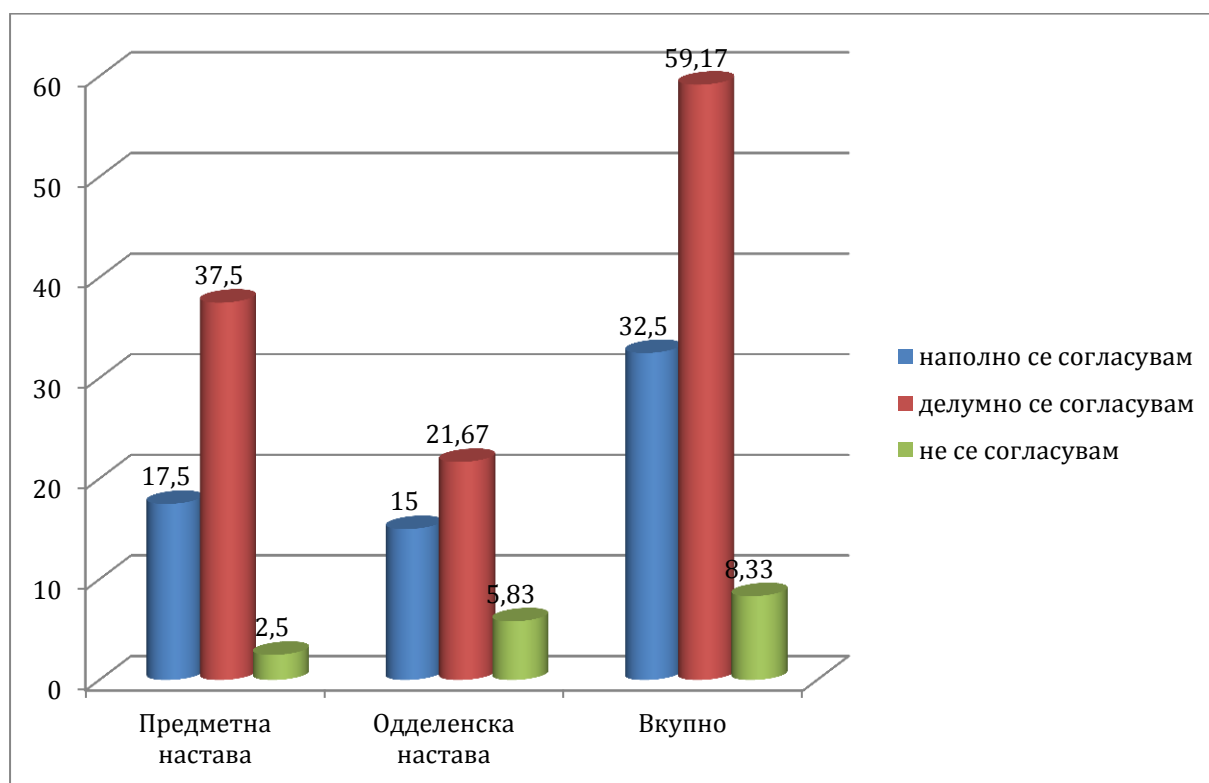
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (59,17%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби (наставници од предметна настава 37,5% и наставници од одделенска настава 21,67%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (32,5%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги

менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби, а само 21,67%) во предметна и само 15% од наставниците кои се во одделенска настава.

2,5% наставници од предметна и 5,83% наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби.

Графикон 37. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби



Табела 39. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	24	20	13	10,83	37	30,83
делумно се согласувам	35	29,16	32	26,67	67	55,83
не се согласувам	10	8,33	6	5	16	13,33
вкупно	69	57,5	51	42,5 %	120	100

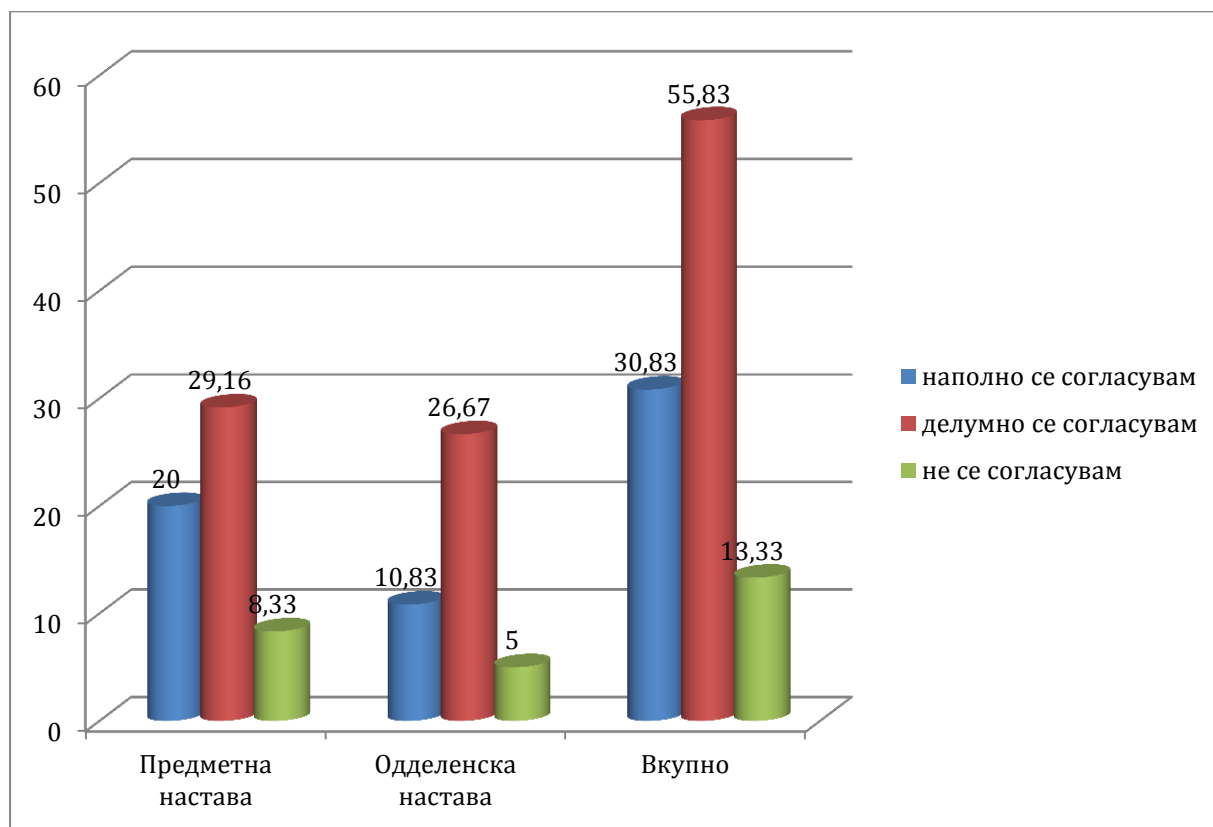
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, или 55,83%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика (наставници од предметна настава 29,16% и наставници од одделенска настава 26,67%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (30,83%) е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика, а само (10,83%) од наставниците кои се во одделенска настава

8,33% од наставниците од предметна и 5% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.

.

Графикон 38. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика



Табела 40. *Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини*

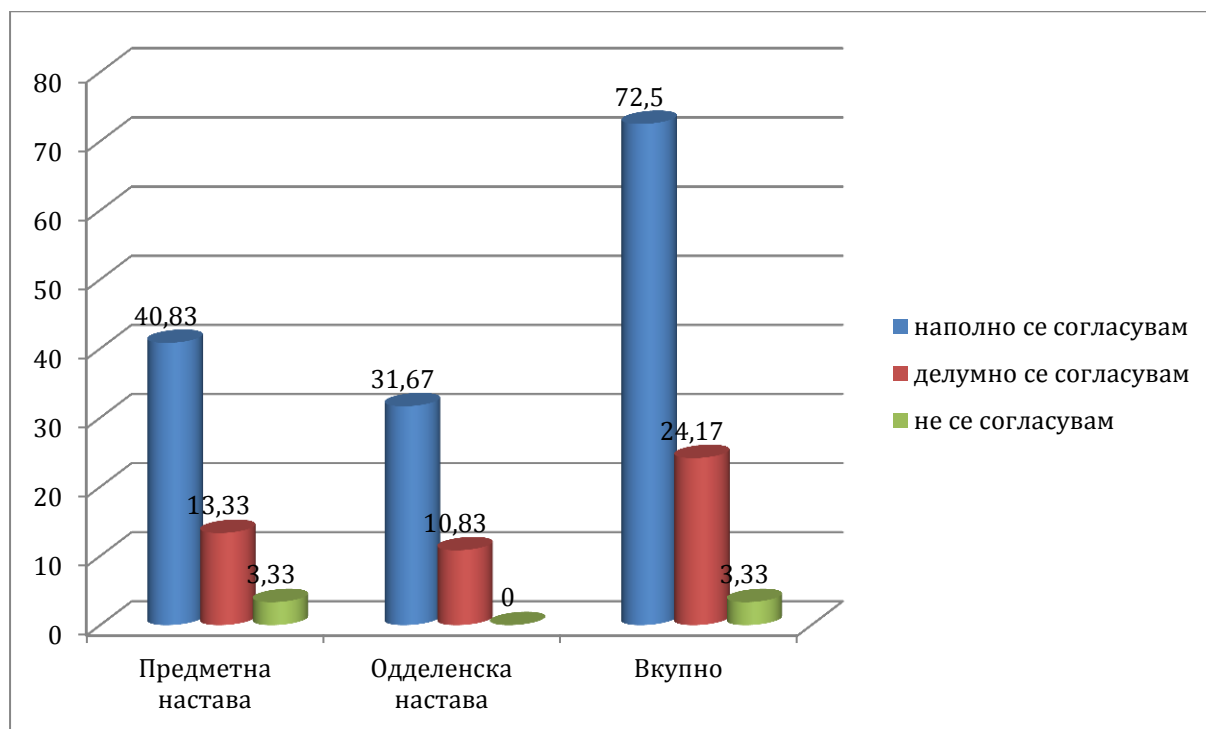
Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	49	40,83	38	31,67	87	72,5
делумно се согласувам	16	13,33	13	10,83	29	24,17
не се согласувам	4	3,33	0	0	4	3,33
вкупно	69	57,50	51	42,50	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, 72. 5%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, наполно се согласуваат дека *имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини.* (наставници од предметна настава 40,83% и наставници од одделенска настава 31,67%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (24,17%) е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини, а само (10,83%) од наставниците кои се во одделенска настава.

3,33% од наставниците од предметна и никој од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини.

Графикон 39. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини



Табела 41. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства

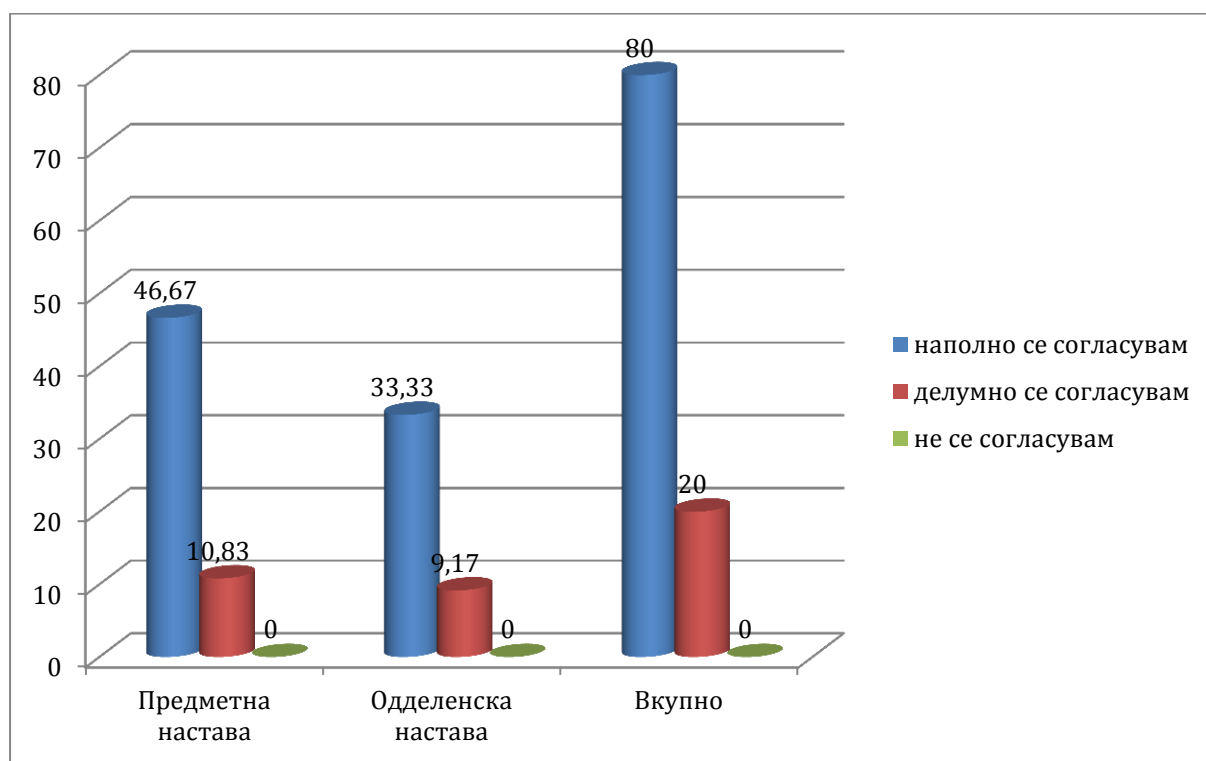
Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	56	46,67	40	33,33	96	80
делумно се согласувам	13	10,83	11	9,17	24	20
не се согласувам	0	0	0	0	0	0
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, или 80%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, наполно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (наставници од предметна настава 46,67% и наставници од одделенска настава 33,33%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (20%) е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства, аа

само (9,17%) од наставниците кои се во одделенска настава и ниеден испитаник, без оглед на тоа дали предаваат предметна или одделенска не одговорил дека не се согласува.

Графикон 40. *Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства*



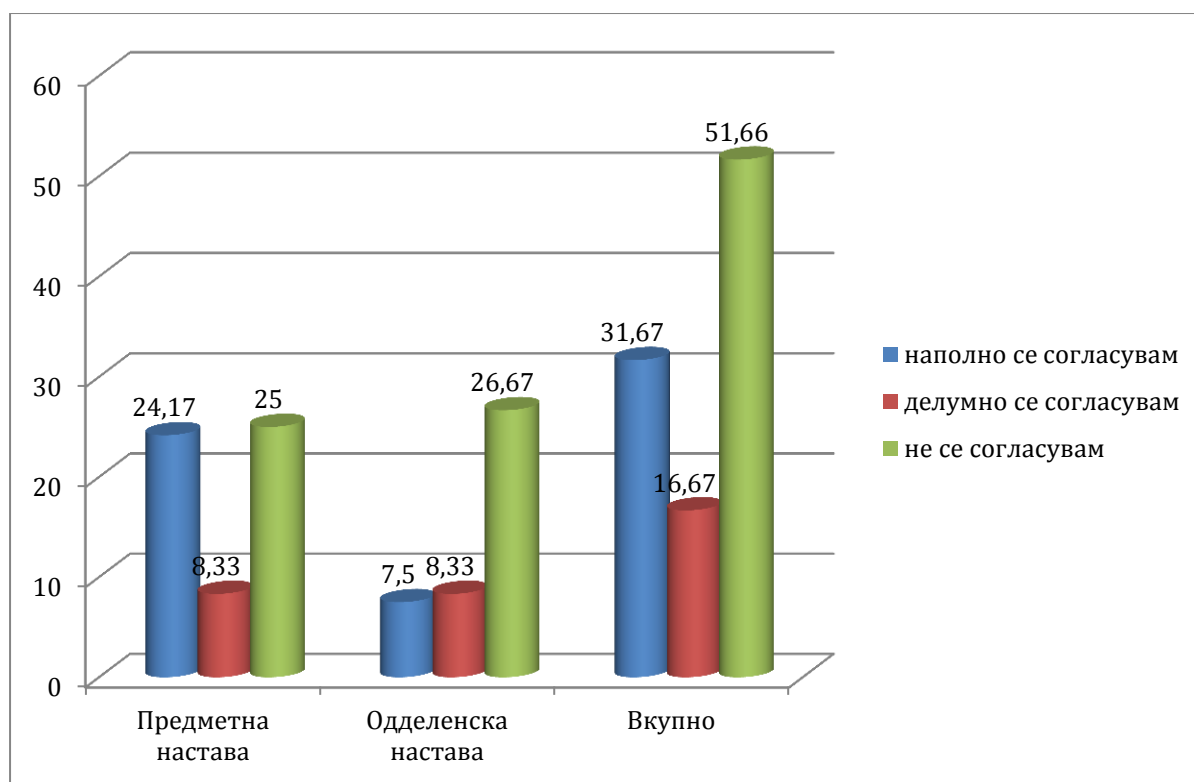
Табела 42. *ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице*

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
изработката на ИОП (индивидуални образовни планови)	29	24,17	9	7,5	38	31,67
изработка на специфични наставни средства	10	8,33	10	8,33	20	16,67
инструктивна работа	30	25	32	26,67	62	51,66
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (51,66%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, сметаат дека *инструктивата работа е најприоритетната дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице* (наставници од предметна настава 25% и наставници од одделенска настава 26,67%).

Следна категорија кај наставниците кои се во предметна настава (24,17%) е категоријата во која тие сметаат дека изработката на ИОП е најприоритетната дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице, а само (7,5%) од наставниците кои се во одделенска настава. 8,33% од наставниците од предметна настава и 8,33% од наставниците од одделенска настава сметаат дека изработката на специфични наставни средства е најприоритетната дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице.

Графикон 41. *ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице*



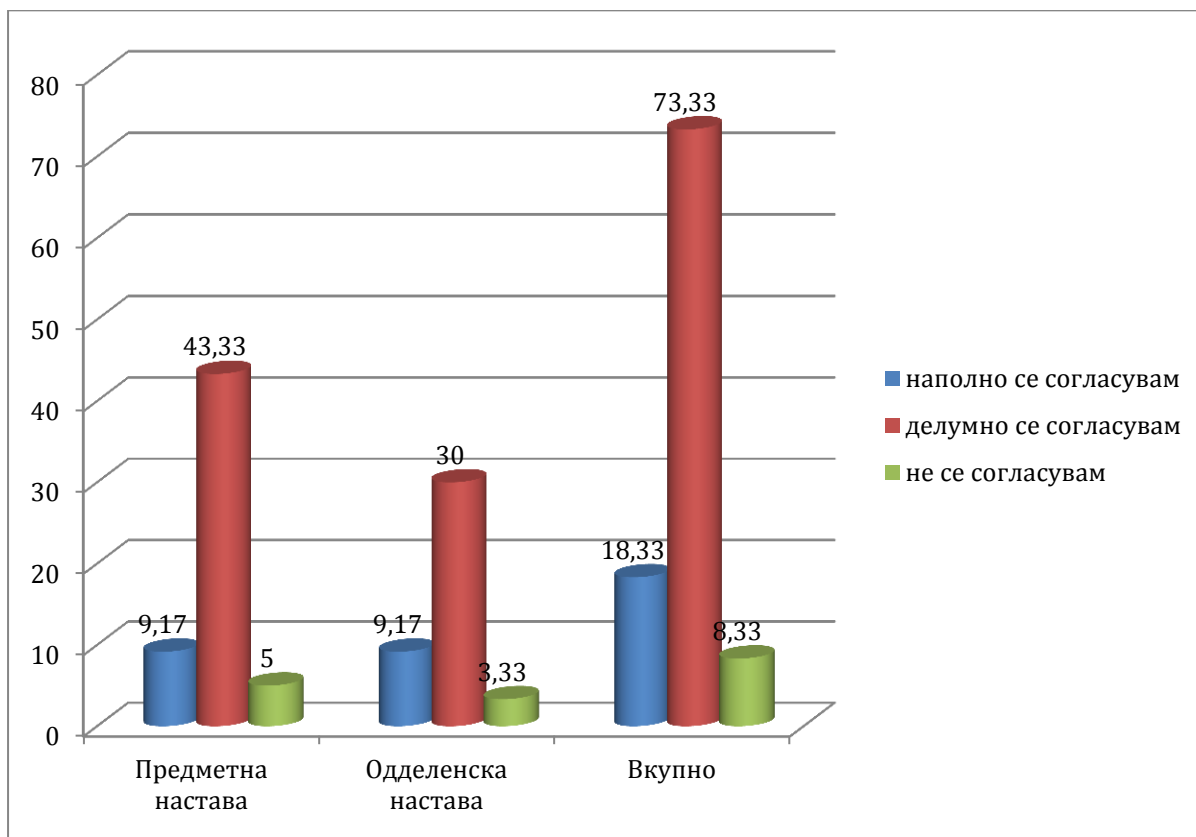
Табела 43. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	11	9,17	11	9,17	22	18,33
делумно се согласувам	52	43,33	36	30	88	73,33
не се согласувам	6	5	4	3,33	10	8,33
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (73,33%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (наставници од предметна настава 43,33% и наставници од одделенска настава 30%).

Следна категорија е категоријата во која наставниците делумно се согласуваат (18,33%) дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби, без оглед дали предаваат одделенска (9,17%) и предметна настава (9,17%). 5% од наставниците од предметна и 3,33% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби.

Графикон 42. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби



Табела 44. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП

Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	36	30	26	21.67	62	51.67
делумно се согласувам	31	25.83	24	20	55	45.83
не се согласувам	2	1.67	1	0.83	3	2.5
вкупно	69	57,5 %	51	42,5 %	120	100

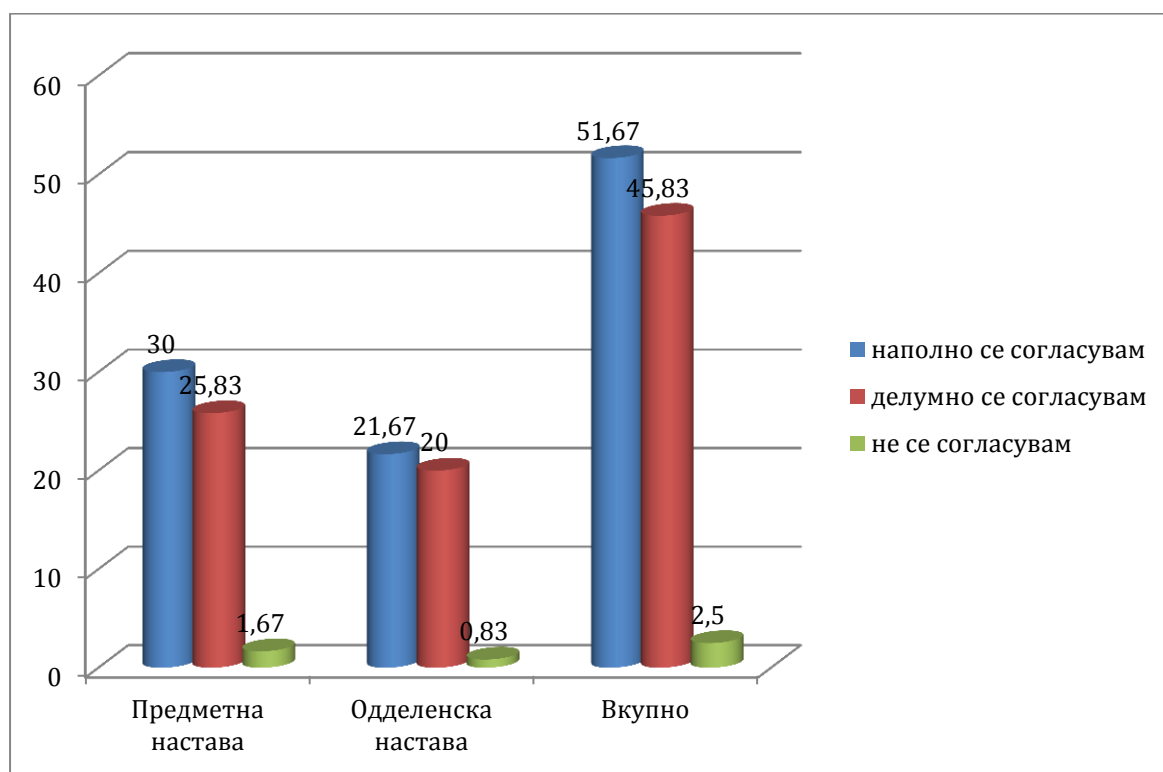
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници, 51,67%, без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, наполно се согласуваат дека *вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП* (наставници од предметна настава 30% и наставници од одделенска настава 21,67%).

Следна категорија е категоријата во која наставниците делумно се согласуваат (45,83%) дека *вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во*

инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (наставници од предметна настава 25,83% и наставници од одделенска настава 20%).

1, 67% од наставниците од предметна и 0,83% од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП.

Графикон 43. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП



Табела 45. Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница

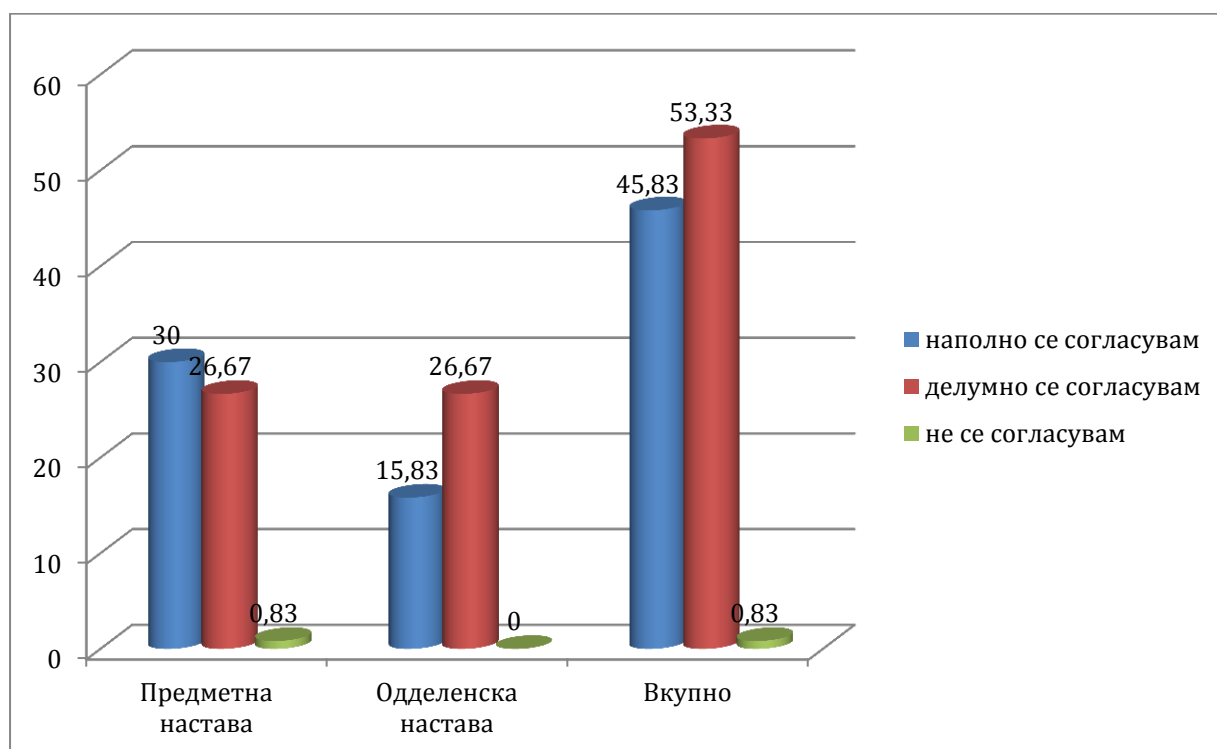
Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	36	30	19	15,83	55	45,83
делумно се согласувам	32	26,67	32	26,67	64	53,33
не се согласувам	1	0,83	0	0	1	0,83
вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (53,33%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека *соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница*. (наставници од предметна настава 26,67% и наставници од одделенска настава 26,67%).

Следна категорија е категоријата во која наставниците напoлно се согласуваат (45,83%) дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (наставници од предметна настава 30% и наставници од одделенска настава 15,83%).

0, 83% од наставниците од предметна и од наставниците од одделенска настава не се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница.

Графикон 44. Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница



Табела 46. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби

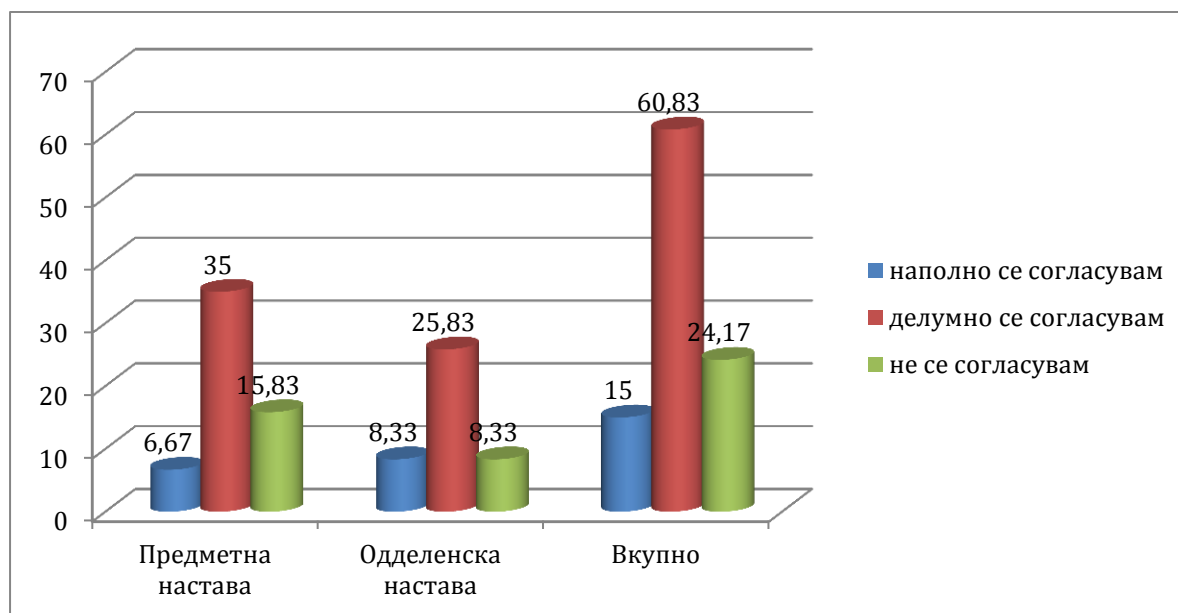
Одговор	Предметна настава		Одделенска настава		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	8	6,67	10	8,33	18	15
делумно се согласувам	42	35	31	25,83	73	60,83
не се согласувам	19	15,83	10	8,33	29	24,17
Вкупно	69	57,5	51	42,5	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (60,83%), без оглед дали предаваат во предметна или одделенска настава, делумно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (наставници од предметна настава 35% и наставници од одделенска настава 25,83%).

Следна категорија е категоријата во која наставниците не се согласуваат (24,17%) дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (наставници од предметна настава 15,83 и наставници од одделенска настава 8,33%).

6. 67 од наставниците од предметна и 8,33% од наставниците од одделенска настава наполно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби.

Графикон 45. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби



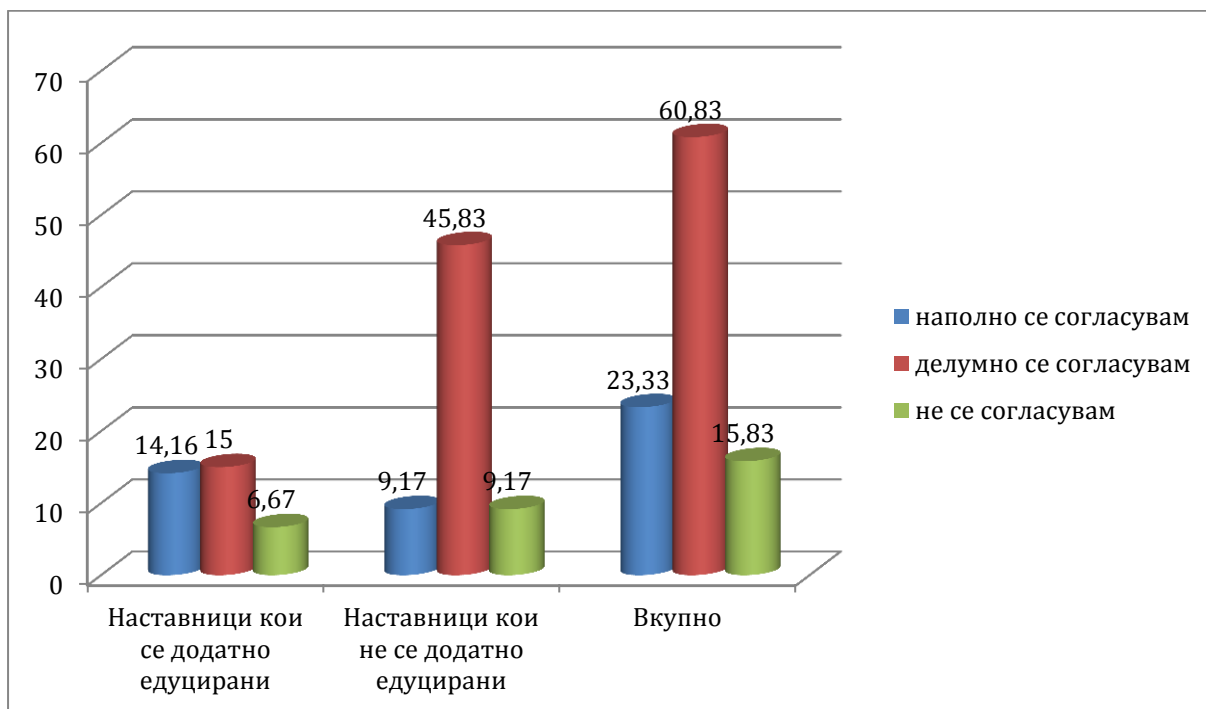
5. 4 АНАЛИЗА НА СТАВОВИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ СПОРЕД НИВНАТА ДОДАТНА ЕДУКАЦИЈА

Табела 47. Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби

Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	17	14,16	11	9,17	28	23,33
делумно се согласувам	18	15	55	45,83	73	60,83
не се согласувам	8	6,67	11	9,17	19	15,83
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (60,83%), без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или неделумно, се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби (15 % кои се додатно едуцирани и 45,83% кои не се додатно едуцирани)*. Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (14,16%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби, а еднаков број наставници (9,17%) кои не се додатно едуцирани подеднакво сметаат дека редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби и не се согласуваат дека редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби. Најмал број наставници кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби.*

Графикон 46. Редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби



Табела 48. Учеството на обуки, семинари за инклузија и разлики во ставовите наставниците за вклучувањето на видот на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта

Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
интелектуална попреченост	34	28,33	43	35,83	77	64,16
оштетен слух	3	2,5	4	3,33	7	5,83
не се согласувам	2	1,67	3	2,5	5	4,17
телесна инвалидност	1	0,84	10	8,33	11	9,17
деца со емоционални проблеми	0	0	5	4,17	5	4,17
деца со потешкотии во учењето	1	0,83	5	4,17	6	5
аутизам	2	1,67	7	5,83	9	7,5
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека повеќето наставници (64,16%), без оглед дали се додатно едуцирани или не, сметаат дека децата со интелектуална попреченост не би можеле да се вклучат во редовниот образовен

систем (наставници од предметна настава 28,33% и наставници од одделенска настава 35,83%). Наставниците кои се додатно едуцирани сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи во редовниот образовен систем се децата со оштетен слух (2,5%), а наставници кои не се додатно едуцирани сметаат дека следна категорија која не може да се вклучи се децата со телесна инвалидност (8,33%).

Графикон 47. Едукација кај наставниците и ставови наставниците за вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта



Табела 49. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врстници во класот.

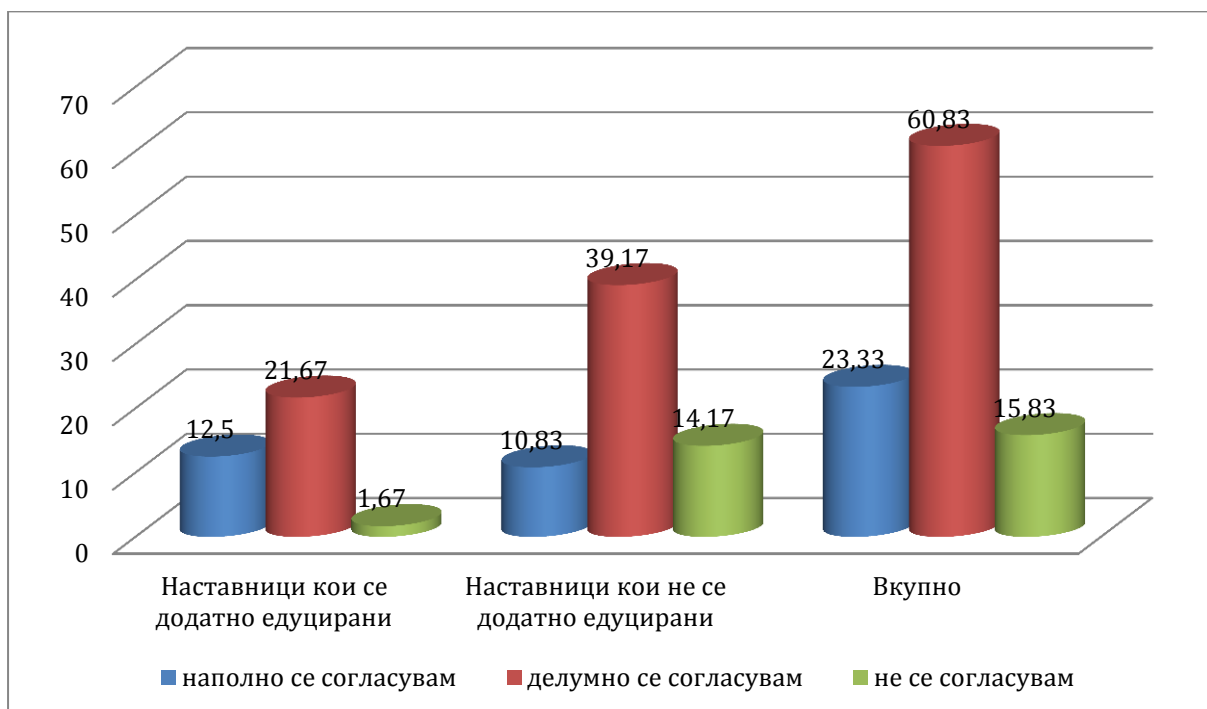
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	15	12,5	13	10,83	28	23,33
делумно се согласувам	26	21,67	47	39,17	73	60,83
не се согласувам	2	1,67	17	14,17	19	15,83
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (60,83%), без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот (21,67 %) кои се додатно едуцирани и 39,17% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (12,5%) е категоријата во која тие напoлно се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот, а 10,83% кои не се додатно едуцирани подеднакво сметаат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот.

Најмал број наставници (14,17%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот, а само 1,67% од наставниците кои се додaдно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 48. Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот



Табела 50. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби.

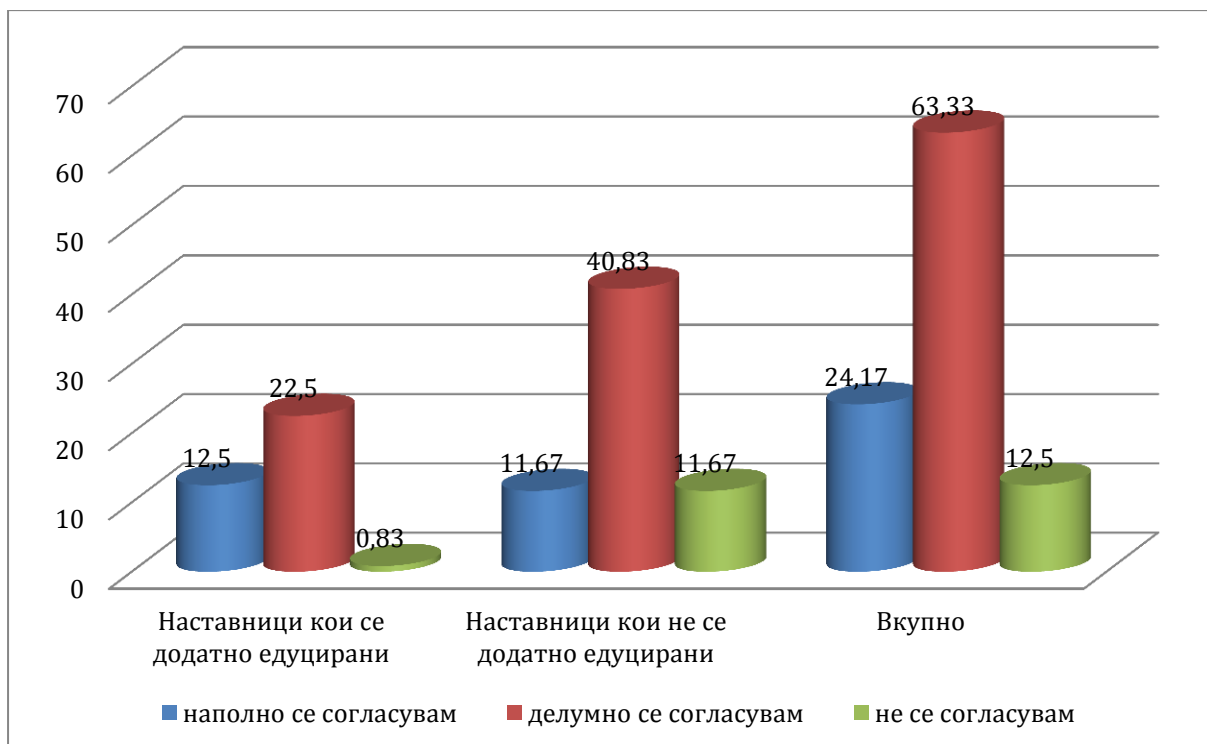
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	15	12,5	14	11,67	29	24,17
делумно се согласувам	27	22,5	49	40,83	76	63,33
не се согласувам	1	0,83	14	11,67	15	12,5
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 63,33%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби (22,5 % кои се додатно едуцирани и 40,83% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (12,5%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби, а 11,67% кои не се додатно едуцирани подеднакво сметаат дека децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби.

Најмал број наставници (11,67%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот, а само 0,83% од наставниците кои се додаточно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 49. Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби



Табела 51. Во училиштата се надминати архитектонските бариери

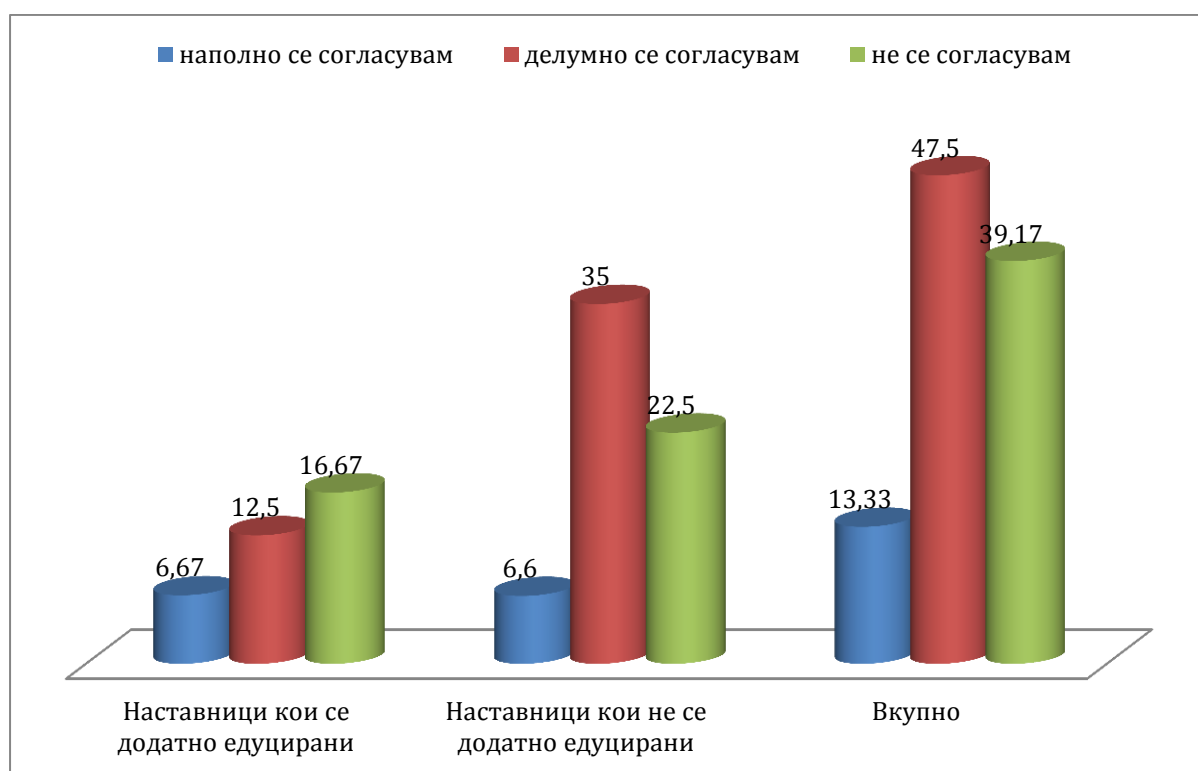
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	8	6,67	8	6,6	16	13,33
делумно се согласувам	15	12,5	42	35	57	47,5
не се согласувам	20	16,67	27	22,5	47	39,17
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (47,5%), без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери (12,5 % кои се додатно едуцирани и 35% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (16,67%) е категоријата во која тие не се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери, а 22,5% кои не се додатно едуцирани сметаат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери

Најмал број наставници (6,67%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека во училиштата се надминати архитектонските бариери, а само 6,6% од наставниците кои се додаточно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 50. Во училиштата се надминати архитектонските бариери



Табела 52. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби

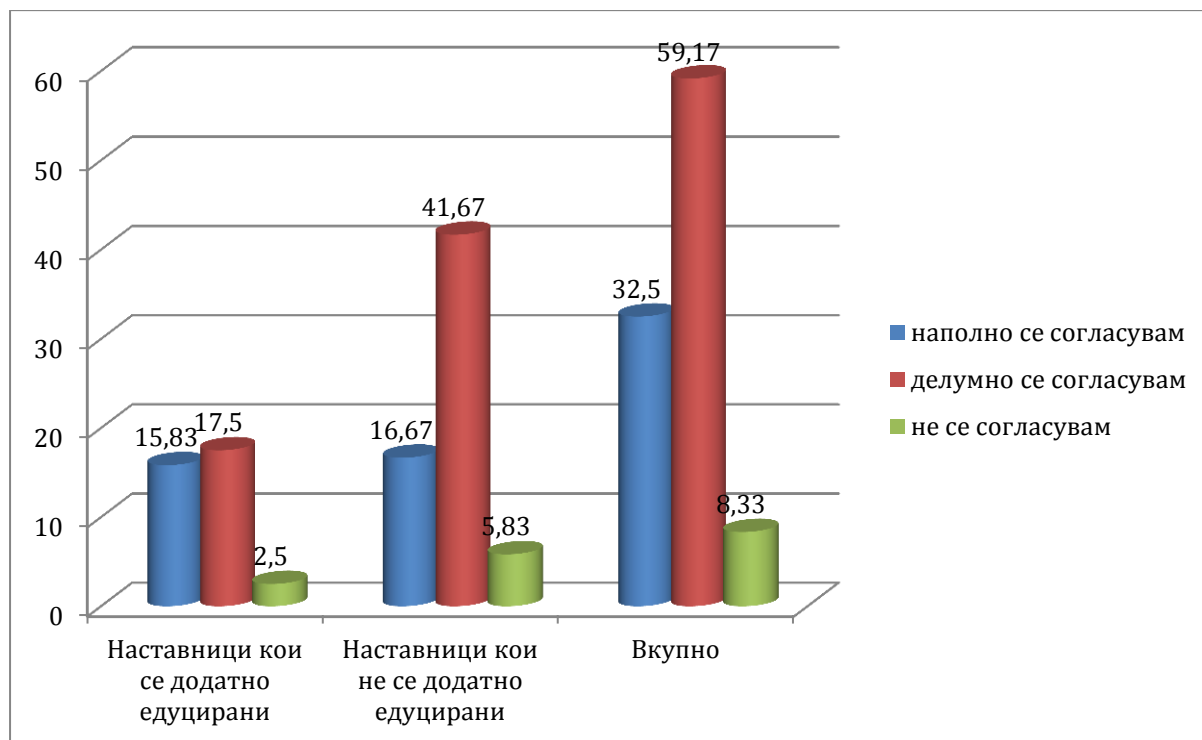
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	19	15.83	20	16.67	39	32.5
делумно се согласувам	21	17.5	50	41.67	71	59.17
не се согласувам	3	2.5	7	5.83	10	8.33
вкупно	43	35,83 %	77	64,17 %	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, или 59,17%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби (17,5 % кои се додатно едуцирани и 41,67% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (15,83%) е категоријата во која тие на полно се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби, а 16,67% кои не се додатно едуцирани сметаат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби

Најмал број наставници (5,83%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби, а само 2,5% од наставниците кои се додаточно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 51. Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби



Табела 53. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.

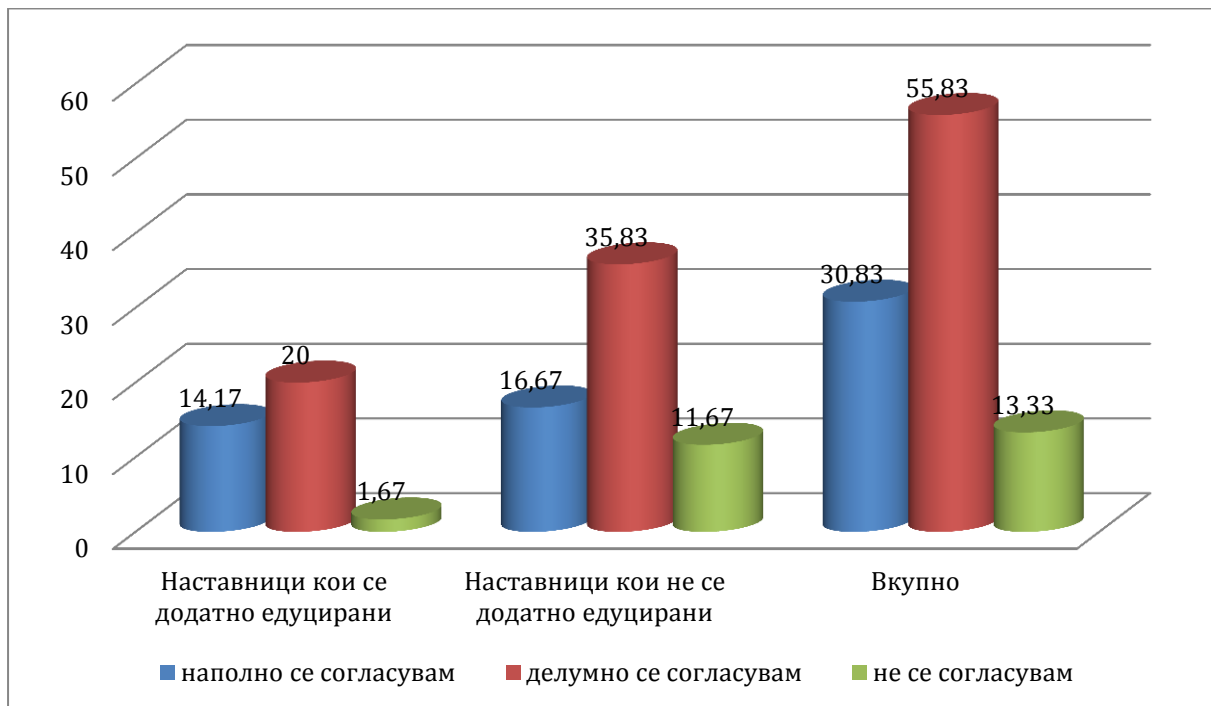
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	17	14,17	20	16,67	37	30,83
делумно се согласувам	24	20	43	35,83	67	55,83
не се согласувам	2	1,67	14	11,67	16	13,33
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (55,83%), без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека *диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика (20 % кои се додатно едуцирани и 35,83% кои не се додатно едуцирани).*

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (14,17%) е категоријата во која тие наполно се согласуваат дека *диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика, а 16,67% кои не се додатно едуцирани сметаат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.*

Најмал број наставници (11,67%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика., а само 1,67 % од наставниците кои се додаточно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 52. Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика



Табела 54. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини.

Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	38	31,67	49	40,83	87	72,5
делумно се согласувам	5	4,17	24	20	29	24,17
не се согласувам	0	0	4	3,33	4	3,33
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

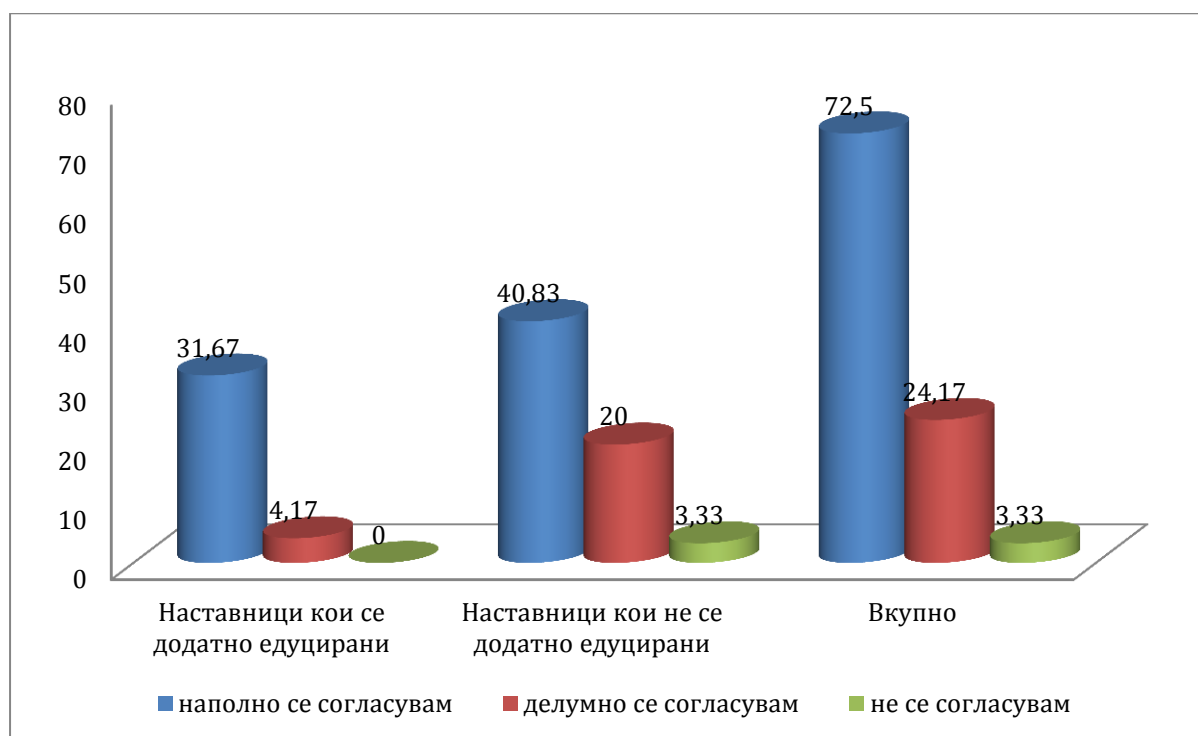
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 72,5%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, наполно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини (31,67% кои се додатно едуцирани и 40,83% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (4,17%) е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од

дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини, а 20% кои не се додатно едуцирани сметаат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.

Најмал број наставници (3,33%) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини, а додека ваков одговор кај наставниците кои се додатно едуцирани нема.

Графикон 53. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини.



Табела 55. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства.

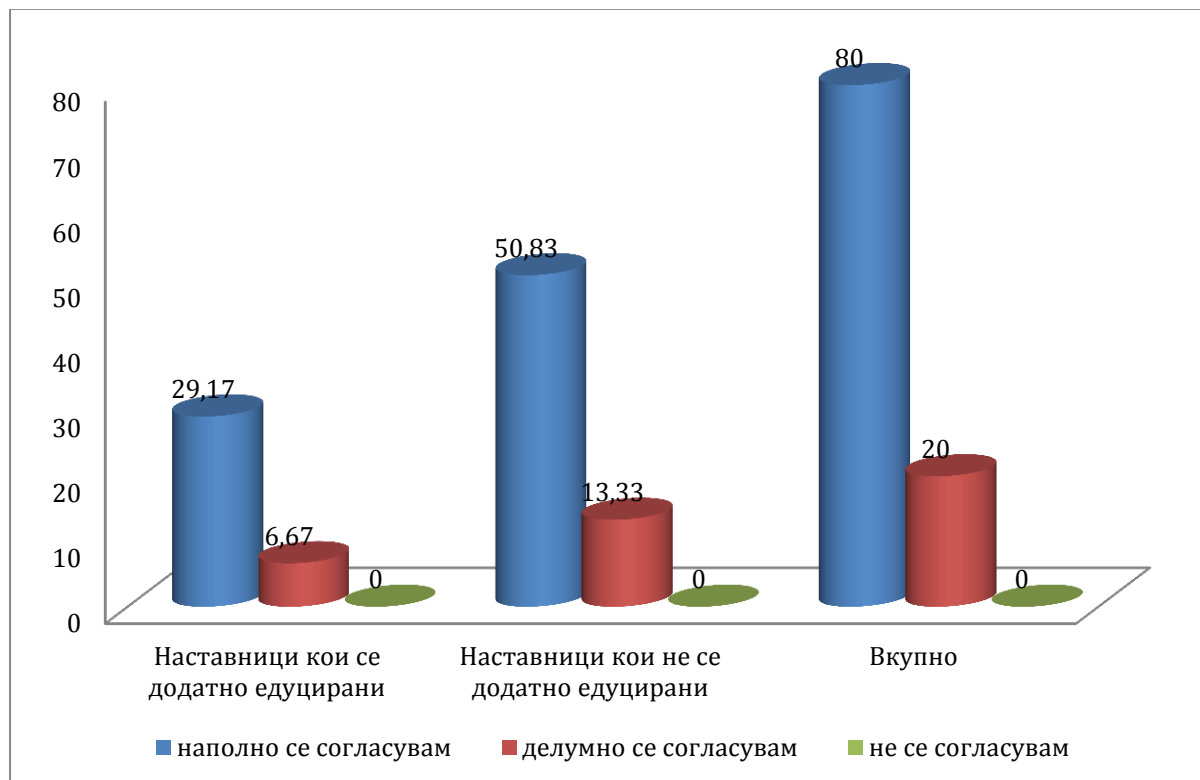
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	35	29,17	61	50,83	96	80
делумно се согласувам	8	6,67	16	13,33	24	20
не се согласувам	0	0	0	0	0	0
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 80%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, на полно се согласуваат дека наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства (29,17% кои се додатно едуцирани и 50,83% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците кои се додатно едуцирани (6,67%) е категоријата во која тие делумно се согласуваат дека имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства, а 13,33% кои не се додатно едуцирани сметаат дека диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика.

Никој од испитаниците наставници, без разлика дали се додатно едуцирани или не, не дал одговор дека не се согласуваат дека имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства.

Графикон 54. Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства



Табела 56. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице

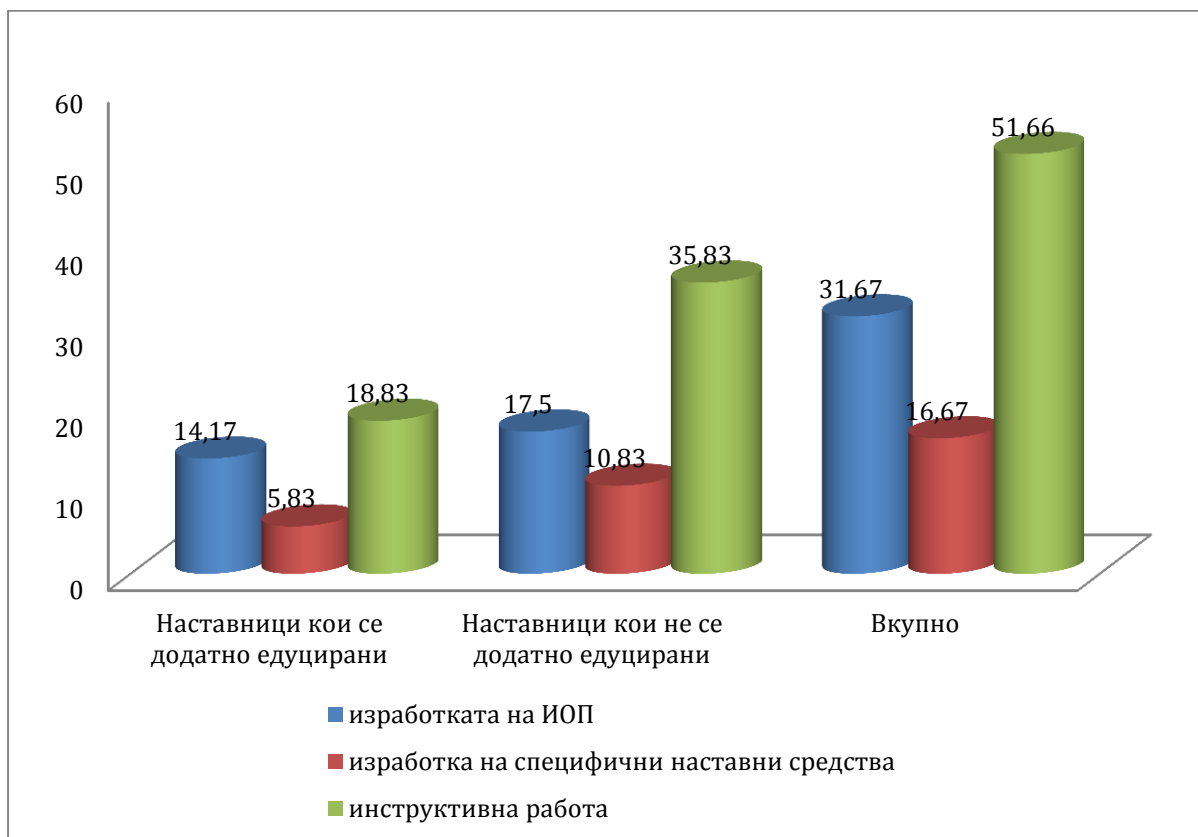
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
изработката на ИОП (Индивидуални образовни планови)	17	14,17	21	17,5	38	31,67
изработка на специфични наставни средства	7	5,83	13	10,83	20	16,67
инструктивна работа	19	18,83	43	35,83	62	51,66
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници (51,66%), без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, сметаат дека инструкторната работа е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице (18,83% додатно едуцирани и 35,83% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која тие сметаат дека ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице (14,17% кои се додатно едуцирани и 17,5% кои не се додатно едуцирани).

5,83% од наставниците кои се додатно едуцирани и 10,83% од наставниците кои не се додатно едуцирани сметаат дека изработката на специфични наставни средства е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице.

Графикон 55. ИОП е најприоритетна дополнителна помош од стана на мобилен дефектолог/специјализирано лице



Табела 57. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби

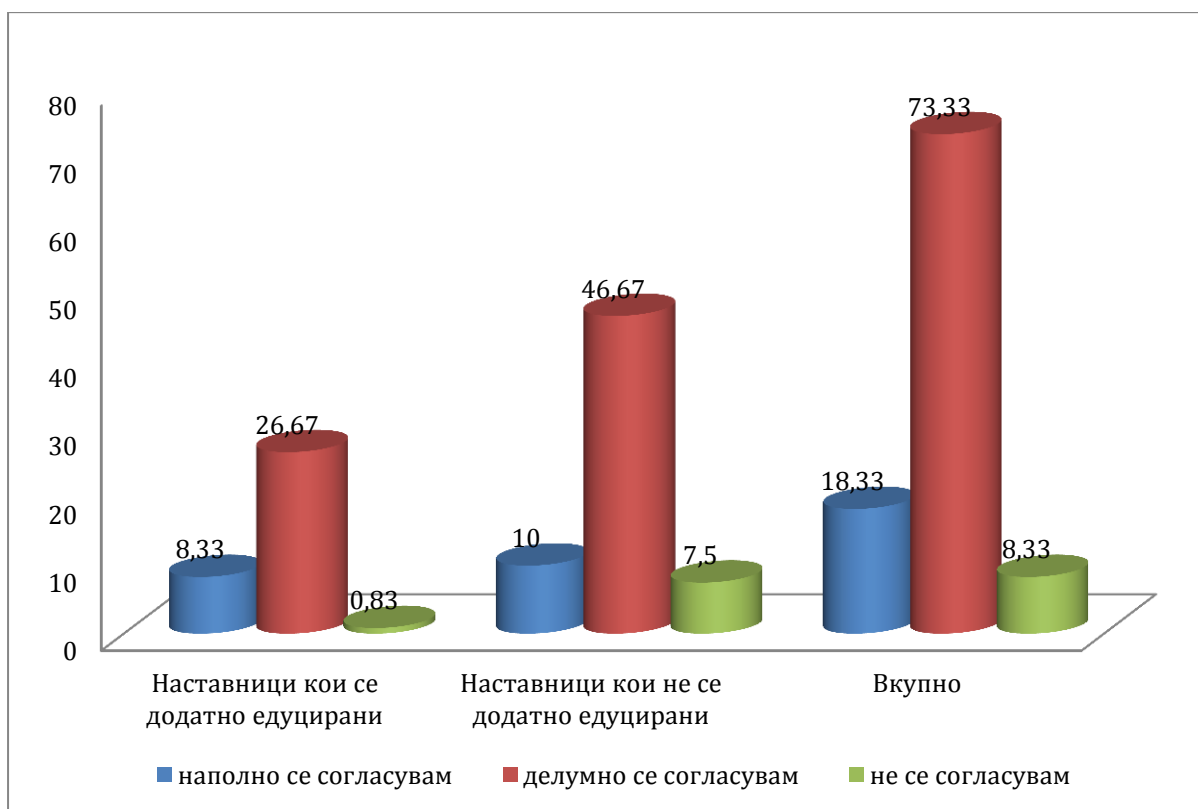
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	10	8,33	12	10	22	18,33
делумно се согласувам	32	26,67	56	46,67	88	73,33
не се согласувам	1	0,83	9	7,5	10	8,33
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 73,33%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека *родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби* (26,67% кои се додатно едуцирани и 46,67% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која наставниците напoлно се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби (8,33% кои се додaтно едуцирани и 10% кои не се додaтно едуцирани).

Најмал број наставници (7,5%) кои не се додaтно едуцирани не се согласуваат дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби, а само 0,83% наставници кои се додaтно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 56. Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби



Табела 58. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП

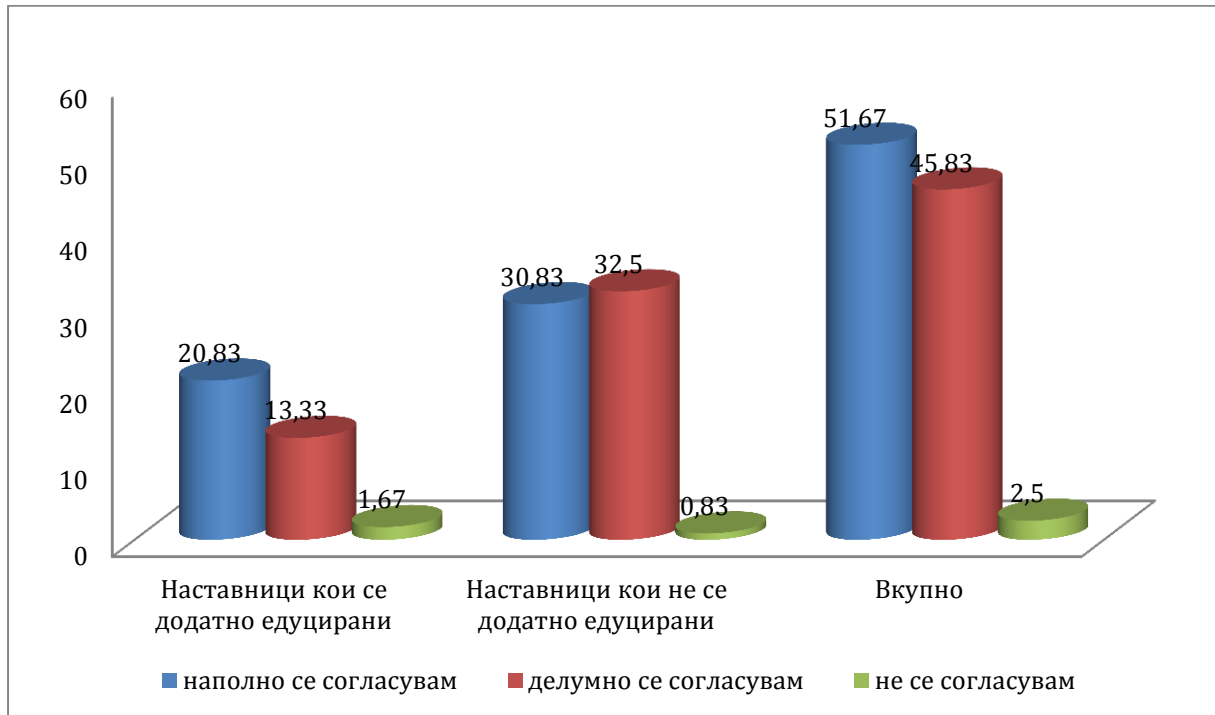
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	25	20,83	37	30,83	62	51,67
делумно се согласувам	16	13,33	39	32,5	55	45,83
не се согласувам	2	1,67	1	0,83	3	2,5
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, 51,67%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, наполно се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (20,83% кои се додатно едуцирани и 30,83% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која наставниците делумно се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (13,33% кои се додатно едуцирани и 32,5% кои не се додатно едуцирани).

Најмал број наставници (0,83) кои не се додатно едуцирани не се согласуваат дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП, а само 1,67% наставници кои се додатно едуцирани не се согласуваат.

Графикон 57. Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП



Табела 59. Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница

Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	23	19,17	32	26,67	55	45,83
делумно се согласувам	20	16,66	44	36,67	64	53,33
не се согласувам	0	0	1	0,83	1	0,83
вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

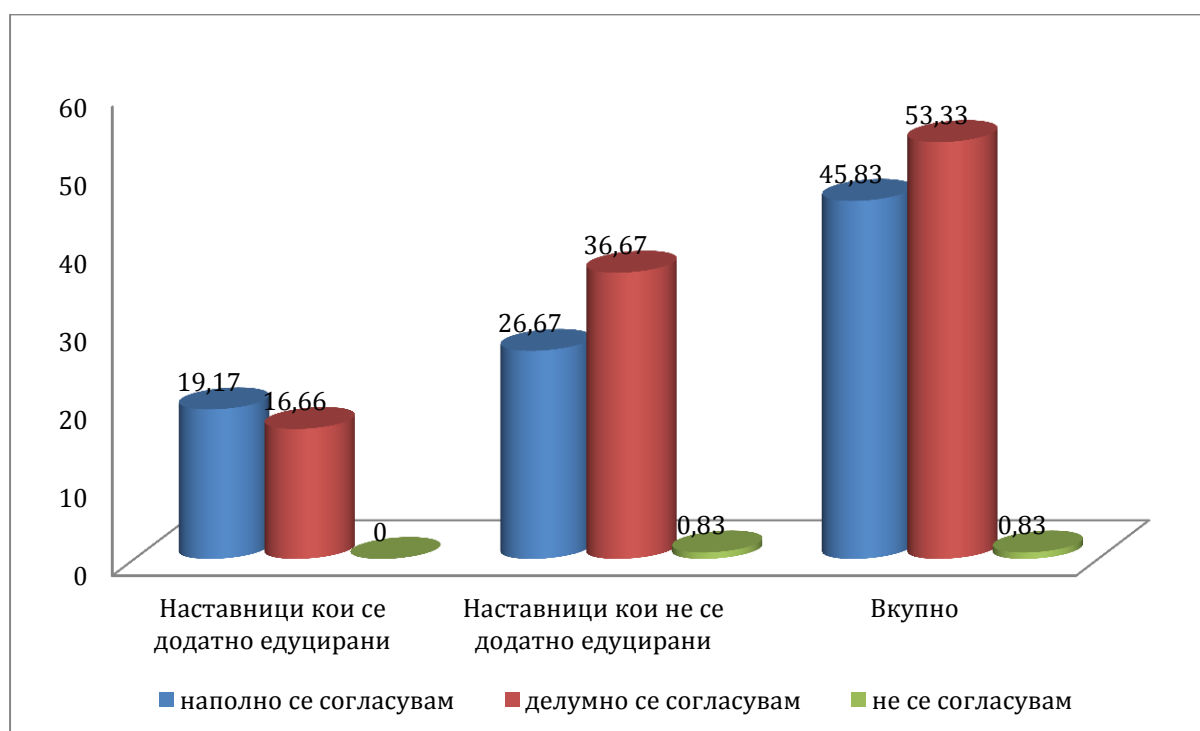
Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, и тоа 53,33%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (16,66% кои се додатно едуцирани и 36,67% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која наставниците наполно се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес

овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница (19,17% кои се додатно едуцирани и 26,67% кои не се додатно едуцирани).

Најмал број наставници (0) кои не се додатно едуцирани и 0,83% кои се додатно едуцирани не се согласуваат дека соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница.

Графикон 58. Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница



Табела 60. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби

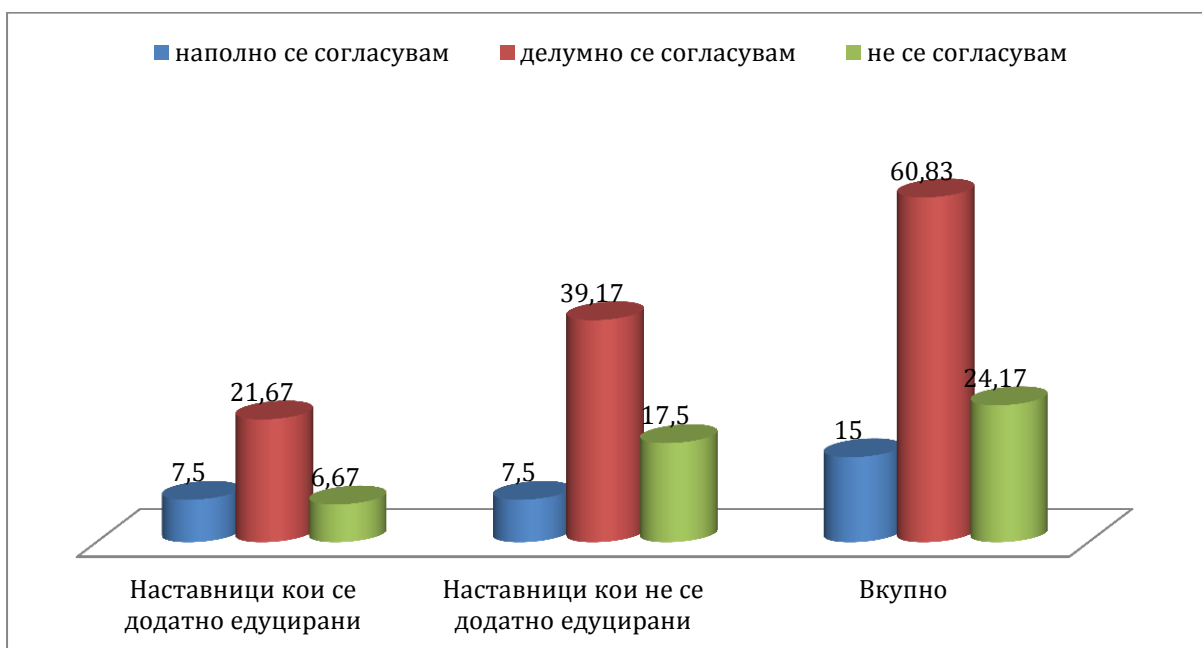
Одговор	Наставници кои се додатно едуцирани		Наставници кои не се додатно едуцирани		Број на одговори	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
наполно се согласувам	9	7,5	9	7,5	18	15
делумно се согласувам	26	21,67	47	39,17	73	60,83
не се согласувам	8	6,67	21	17,5	29	24,17
Вкупно	43	35,83	77	64,17	120	100

Врз основа на овие одговори, можеме да констатираме дека најголемиот број наставници, односно 60,83%, без оглед на тоа дали се едуцирани претходно или не, делумно се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (21,67% кои се додатно едуцирани и 39,17% кои не се додатно едуцирани).

Следна категорија кај наставниците е категоријата во која наставниците не се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби (6,67% кои се додатно едуцирани и 17,5% кои не се додатно едуцирани).

Ист и најмал број наставници, 7,5%, кои не се додатно едуцирани и кои се додатно едуцирани не се согласуваат дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби.

Графикон 59. Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби



Во последниот дел од анкетниот лист наставниците даваат мислење во однос на преземањето одредени активности кои би го подобриле квалитетот на инклузивната практика. Ова се дел од споделените активности:

- **Системски и заеднички пристап:** вклучување на сите субјекти во образовниот процес. Потребна е помош од: психолог, педагог, дефектолог, наставници, врсници и родителите и општествената заедница.
- **Обезбедување соодветни и подобри услови во основните училишта за децата со посебни потреби.**
- **Постоење стручен тим за проценка** (не по секоја цена одредено лице да се вклучи во редовна настава).
- **Поголема соработка со стручни лица,** потреба од обучени стручни лица за работа со деца со потешкотии во образовниот систем, консултација и средби со експерти за таа насока.
 - **Да се обучат лицата кои би ја координирале работата** за да има координирана работа.
 - **Вработување стручни лица (дефектолози, асистенти, педагози и психолози) во секое училиште.**
- **Училиштето треба да располага со специјализирани лица** – соодветен кадар дефектолози кои ќе им помагаат наставниците, бидејќи редовната настава не посветува и не посветува доволно време за работа со овие деца, вклученост на специјализирано лице во наставниот процес кој континуирано и постојано ќе го следи развојот и напредокот и со тоа ќе биде од огромна помош за самиот учител. Вклучување на асистент на наставникот во наставниот процес, бидејќи на децата со посебни потреби им е потреба помош на часовите од стручно лице.
 - Децата со посебни потреби треба да се вклучени во образованието само под **надзор на стручно лице.**
 - **Поголема подготвеност на наставниот кадар.** Да се изврши обука на наставниците, практични мотивациски обуки на наставниот кадар и поредовни обуки на темата.
 - Државниот буџет да одобрува **поголеми средствата за децата со посебни потреби,** со цел да им го олесни нивниот престој во нормалните училишта.

- **Стручниот тим професионално да ги извршува задачите, а не формално.**
- **Подигање на свеста на општеството за инклузивност** (ученици, институции, родители), обезбедување услови за таа практика. Подигнување на свеста на луѓето дека и тие се деца кои имаат потреба да го најдат своето место во општествената заедница, организирање повеќе семинари, трибини и слично. Подигнување на поголема свесност и запознавање за начинот на функционирање на лицето со посебни потреби преку обуки и предавања наменети за врсниците и учителите.
- **Вклучување во училишните настани, манифестации, ученички заедници, спортски манифестации, ликовни презентации, музички точки.**
 - **Поголема помош од страна на локалната самоуправа.**
 - **Отворено да се зборува за проблемите, да се организираат работилници со родители и со деца со посебни потреби и нормални деца.**
- **Проекти во училиштата** – во кои ќе бидат вклучени дневните центри за лицата со посебни потреби.
 - **Практика на работа со деца со посебни потреби.**
- **Посета на одделенијата без деца со ПОП кај одделенија со деца со ПОП и заеднички активност.**
- **Прифаќање дека овие деца се дел од нашето опкружување** и сите на свој начин треба да помагаме со нашиот позитивен однос кон нив, воспитување на другите ученици како да се однесуваат кон нив.
 - **Вклучување на децата со посебни потреби во поголем број од активностите во сите сегменти во општеството.**
- **Помош од специјализирани лица како при изработка на ИОП,** така и при реализирање на наставните содржини со децата со посебни потреби.
 - **Едукација на родителите на децата со посебни образовни потреби.**
 - За децата со посебни потреби би сметале дека не би можеле да се вклучат на образовниот систем, им треба зголемување на стандардите на учениците со посебни потреби (практика), изработка на специфични наставни средства и др.

6. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

Преку анализа и дискусија, успеавме да направиме верификација на хипотезите и да донесеме заклучоци.

Хо-нултата хипотеза која гласи: *Наставниците имаат позитивни ставови кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта е делумно потврдена.* Презентираните податоци укажуваат на делумно позитивни ставови на наставниците вклучени во истражувањето за инклузивниот процес во редовните училишта.

X1-хипотезата која гласи: *Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите на наставниците од женски и машки пол во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта, согласно резултатите од истражувањето се потврдува.*

X2-хипотезата која гласи: *Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите на наставниците, според возраста, во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта, согласно резултатите од истражувањето се потврдува.*

X3 – *Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта согласно резултатите од истражувањето – се потврдува.*

X4 – *Се претпоставува дека постојат разлики меѓу ставовите на наставниците, согласно едукацијата, во однос на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта, согласно резултатите од истражувањето се потврдува.*

X5-хипотезата која гласи: *Редовните училишта се стимулативна средина за образованието на деца со посебни образовни потреби е делумно потврдена, врз основа на добиените резултати од истражувањето.*

X6-хипотезата која гласи: *Се претпоставува дека постојат разлики во ставовите на наставниците во однос на вклучувањето на видот на децата со посебни потреби во редовниот образовен систем, врз основа на добиените резултати од истражувањето, е делумно потврдена.*

X7-хипотезата која гласи: *Децата со посебни потреби се прифатени од нивните врсници во класот, е делумно потврдена, врз основа на добиените резултати од истражувањето.*

X8-хипотезата која гласи: *Децата врсници имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби е делумно потврдена, врз основа на добиените резултати во истражувањето.*

X9-хипотезата која гласи: *Во училиштата се надминати архитектонските бариери е делумно потврдена врз основа на добиените резултати во истражувањето.*

X10-хипотезата која гласи: *Едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби, врз основа на добиените резултати од истражувањето е делумно потврдена.*

X11-хипотезата која гласи: *Диференцијацијата за учениците со посебни потреби овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика, врз основа на добиените резултати од истражувањето, е делумно потврдена.*

X12-хипотезата која гласи: *Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини, врз основа на добиените резултати од истражувањето, е потврдена.*

X13-хипотезата која гласи: *Наставниците имаат потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства е потврдена врз основа на добиените резултати од истражувањето.*

X14-*Изработката на ИОП е најприоритетна дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице не е потврдена*, врз основа на добиените резултати од истражувањето, инструктивната работа е најприоритетната дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/специјализирано лице.

X15-хипотезата која гласи: *Родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби*, врз основа на добиените резултати од истражувањето е **делумно потврдена**.

X16-хипотезата која гласи: *Вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП*, врз основа на добиените резултати од истражувањето **е потврдена**.

X17-хипотезата која гласи: *Соработката со родителите во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница* е **делумно потврдена**, врз основа на добиените резултати од истражувањето.

X18-хипотезата која гласи: *Општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби*, врз основа на добиените резултати од истражувањето е **делумно потврдена**.

7. ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Резултатите добиени од ова истражување се во согласност со прикажаните емпириски истражувања. Имено, истражувањето спроведено од страна на Селма Бориќ и Ружа Томиќ покажува дека ставовите на наставниците од основните училишта кон инклузивното образование на лицата со посебни потреби се делумно позитивни

Со слични наоди е и истражувањето спроведено во Хонг Конг, кое покажува дека наставниците од средните училишта имаат особено позитивни ставови кон процесот на инклузија, но се согласуваат делумно во однос на разликата во ставовите на наставниците коишто посетувале обука и оние коишто не посетувале обука со лица со посебни потреби, затоа што во ова истражување се покажала мала, но значајна статистичка разлика.

Истражувањето под наслов „Инклузивна култура во редовните училишта“, реализирано од страна на Даниела Димитрова Радојчиќ и Наташа Чичевска- Јованова, исто така е со слични наоди. Од ова истражување се добиле следните резултати: Сè уште постои поделеност во однос на мислењата за вклучувањата на ученици со посебни образовни потреби во редовниот образовен систем. Половина од наставниците сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна клима и дека би прифатиле ученик со посебни образовни потреби во нивното одделение.

Слични наоди се добиваат и во истражувањето спроведено во Република Северна Македонија во мај и јуни 2003 година од страна на Зора Јачова. Од ова истражување се добиле следните резултати: За родителите и наставниците е неприфатлива „автоматската инклузија“; Наставниците имаат попозитивни ставови од родителите во однос на прифатеноста на децата со посебни потреби од нивните врстници во редовните училишта; Родителите и наставниците сметаат дека архитектонските бариери во училиштата не се надминати; Родителите и наставниците сметаат дека е неопходна поддршката од мобилните дефектолози во инклузивниот процес; Доминира позитивниот став на родителите во однос на вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта; Ангажирањето на родителите на децата врстници во рамките на инклузивниот процес ќе овозможи анимирање на локалната заедница; Родителите и наставниците сметаат дека општествената заедница не се грижи доволно за децата со посебни потреби; Наставниците ја нагласуваат неопходноста од поддршката на дефектолозите при изработката на ИОП; Родителите и наставниците го прифаќаат реализирањето на инклузивниот процес

Истражувањето на Вујачиќ (Vujačić 2006) е исто така истражување во кое се добиле слични резултати. Но, во ова истражување се покажало дека на разликата на ставовите наставниците влијае возраста, претходното лично и професионално искуство со децата со пречки во развојот и должината на работниот стаж, а дека полот и школската подготовка на наставниците не влијае значајно врз ставовите за инклузија.

8. ПРЕПОРАКИ ЗА УСПЕШНО ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

1. Едукација, обуки и мотивација на наставниот кадар и психолошко-педагошката служба

- ✓ Дополнување на формалното образование на наставниците и психолошко-педагошката служба;
- ✓ Континуирани теоретски и практични обуки за наставниот кадар и психолошко-педагошката служба;
- ✓ Мотивирање на наставниот кадар за работа со деца со посебни потреби;
- ✓ Изготвување прирачници за работа со деца со посебни потреби;
- ✓ Организирање кампањи и изготвување брошури;
- ✓ Создавање мрежа од наставници и стручни соработници;
- ✓ Создавање кадровски и технички услови за подобрување на квалитетот на инклузивно образование.

2. Формирање инклузивни тимови во сите училишта

- ✓ Намалување на бројот на ученици во одделенија каде што наставата ја следи и ученик со посебни потреби;
- ✓ Обезбедување дидактички материјали и асистивна технологија;
- ✓ Системско решавање на пристапноста;
- ✓ Обезбедување образовен и/или личен асистент за секое дете со посебни потреби;
- ✓ Унапредување на соработката со родителите;
- ✓ Соработка со локалната заедница, која треба да овозможи квалитетни мерки за подобрување на целокупното инклузивно општество.

3. Законски промени, односно нов закон за лицата со посебни потреби бидејќи постојните прават големи проблеми и оставаат можност за индивидуално толкување

Се укажува и на потребата од законски промени во Законот за градба и позасилена контрола при градењето и доградувањето нови објекти, како и итно

реадаптирање на веќе постојните изградени објекти во кои се изведува настава, со цел овозможување физички пристап и, уште поважно, можност за соодветно движење во воспитно-образовните објекти.

Наставниот кадар и психолошко-педагошката служба во основните училишта, во својата работа, постојано се среќава со најразлични состојби со ученици со посебни потреби за кои се многу малку или воопшто не се информирани во текот на своето формално образование. Иако и во вакви услови среќаваме наставници што сами се дообразоваат и самомотивираат, со цел што повеќе да постигнат со своите ученици со посебни потреби, па и резултатите не изостануваат, факт е дека единствено исправен начин е дополнување на формалното образование на наставниците и психолошко-педагошката служба со предмети и содржини кои се однесуваат на едукација наставниците и психолошко-педагошката служба за работа со деца со посебни потреби. Бидејќи образованието е постојан процес, мора да постои и континуирана едукација и практични обуки (теоретски и практични обуки), поткрепено со придружна литература (прирачници).

Неопходно е планирање задолжителен курс на факултетите за идните наставници и професори, каде што ќе се подготват со барем основните методолошки и методички знаења за работа со овие лица, како и воведување субвенционирање и обезбедување асистивна технологија и помагала, кои се од суштинско значење за инклузивниот процес.

Дополнителното мотивирање наставниците што работат со деца со посебни потреби. Освен намалувањето и лимитирањето на бројот на ученици во едно одделение, кога во него има ученик/ци со посебни потреби, наставниците треба дополнително и финансиски да бидат поткрепени за својата работа со ученици со посебни потреби.

ЛИТЕРАТУРА

1. Avramidis, E, Bayliss, P & Burden, R (2000), 'Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school', *Teaching and Teacher Education*, no. 16, pp. 277–29
Available at : <<https://www.scribd.com/document/153029813/A-Survey-Into-Mainstream-Teachers-Attitudes-Towards-the-Inclusion-Of>[[Accessed 14. 12. 2017]
2. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in the one local education author, *Educational Psychology*, [online]
3. Adoyo, P. O (2007), „Educating Deaf Children in a inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations“ *Electronic Journal for Inclusive Education* Vol. 2, Art. 8, 4–6.
Available at: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejje/vol2/iss2/8> [Accessed 15. 12. 2017].
4. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински Љ (2007). *Основи на дефектологија – специјална едукација и рехабилитација – второ дополнително издание*. Скопје: Македонска ризница – Куманово, стр. 95–102.
5. Ангелоска-Галевска, Н (2003). *Статистика во педагогата*, интерен материјал, Скопје, 8–16; 163–165
6. Armstrong, F. (2003): *Spaced out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
7. Bartolo, P. (2004). *Recent developments in inclusive education in Malta*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6(2), 65–91
8. Bartolo, P., Blake, C., Jacova, Z., (2007). *International Perspectives on SEN and Inclusion*, *British Journal of Learning Support*, 2, 50
9. Bećirović, S., (2004). *Determinante inkluzivne edukacije*; u: zbornik radova: *Inkluzija u školstvu Bosne u Hercegovine*; Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu. 102
10. Bjelica, V., Savović, B. *Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stavovi učitelja i nastavnika osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju*. Naša škola 1. Vlada Crne Gore
11. Borić, S, Tomić, R (2012). *Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziju*. Filozofski fakultet, Tuzla
12. Borovac-Bekaj, A. (2008) *Istraživački rad; Inkluzija u praksi*. Sarajevo
13. British Council (2014) *Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби. Инклузија во средното стручно образование*. Центар за стручно образование и обука Република Македонија. Скопје
14. Bulatović, M. *Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Implicitne teorije posebnih potreba kod djece u VI reformisanom razredu*. Naša škola, 2 dio
15. Vujačić. M (2006), *Problemi i perspective dece sa posebnim potrebama*, Zbornik institute za pedagoška israživanja [online]

Available at: <<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2006/0579-64310601190V.pdf> [Accessed 14. 12. 2017]

16. Vujačić, M., (2011). *Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju*, Pedagogija, [online] Available at: <<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2406-2588/2016/2406-25881601024V.pdf> [Accessed 07. 12. 2017]
17. Government of United Kingdom, [Online] Available, at: URL: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600
18. Димитрова-Радојчиќ, Д, Чичевска- Јованова, Н. (2009) *Инклузивна култура во редовните училишта*, Годишен зборник на Филозофски факултет Скопје Vol 62, 574; 577–578
19. Димитровска-Радојчиќ, Д., 2011. *Методика за работа со слепи и слабовидни ученици I и методика на работа со телесно инвалидни ученици I*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ Филозофски факултет, интерен материјал, 18
20. Dimitrović, P (2004). *Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje, u: zborniku radova. Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu. 62
21. Димоска, В. (2002). *Национален извештај за човековите права за лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија*. (Eds.) Freyhoff, G., Stewardson, G. & Skondrić, V. Републички центар за помош на лица соментален хендикеп – Порака и европската инклузија, 39 стр. (18–19 стр.), Скопје
22. *Закон за спречување и заштита од дискриминација*, „Службен весник на Република Македонија 50/2010
23. *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju – Zbornik radova* (2006) Sarajevo: CES Programme
24. Исахи-Палоши, А., и сор., (2014) *Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби...*, *Инклузија во средното стручно образование*, Скопје. Available, at: https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/inclusion_in_secondary_vocational_education_handbook_mkd.pdf [Accessed 08.12 2017]
25. Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика, Скопје, (1–2), 38–39
26. Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика, Скопје, (1–2), 38–39
27. Јачова, З., (2004). *Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика, 1–2: 35–46
28. Јачова, З. (2004). *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика 1–2, 39;45.
29. Јачова, З (2002). *Придонесот на индивидуалните образовни планови во подигањето на стандардите за учениците со посебни потреби*, Образовни рефлексии, 2–3 Биро за развој на образование, 5–8

30. Јачова, З., Каровска, А. (2009). *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница – приказ на случај*, Скопје: Студио Круг
31. Јачова, З., Самарциска-Панова Ј., Лешновски И., Ивановска М. (2002) *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*, Скопје: Биро за развој на образованието, 13.
32. Johnsen B., Skjorten M., (2001), *Education-Special Needs Education, Towards inclusion*, Unipub forlag, Oslo, 23–24
33. Yuen, M., Westwood, P. (2001). „INTEGRATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HONG KONG SECONDARY SCHOOLS: TEACHERS’ ATTITUDES AND THEIR POSSIBLE RELATIONSHIP TO GUIDANCE TRAINING“, *International Journal of Special Education* Vol. 16 No. 2, 79.
34. Karić, T., Mihić, V., Korda, M (2014) *Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjaa u razvoju*. Filozofski fakultet, odsek za psihologija: Univerzitet u Novom Sadu
35. Konvencija za pravata na licata so invalidnost, Ministerstvo za trud I socijalna politika [Online], Available, at: <http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
36. Caayaady, JM (2011), ‘Teachers Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder’, *Electronic Journal for inclusive Education*, vol. 2, Available at: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/> [Accessed 12.12 2018]
37. Lambert, N., McCombs, B. (1998). Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for Schooll Reform. V N. Lambert, B. McCombs (ur.). *How Students Learn, 38. Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, D. C. : American Psychological Association, 1–23
38. Манасиева Герасимова, В., Петревска Б (2011). *Инклузивно образование во редовната настава - очекувања и проблеми*. III Научно-стручен собир со меѓународно учество „Образованието во 21 век“, Центар за култура, Битола
39. Министерство за образование, (2016), *Инклузија во образованието по основ на социјално маргинализирани групи*, Скопје Available at <https://oddelenskanastava.wordpress.com/> [Accessed 16. 12. 2017]
40. Министерство за образование и наука на Република Македонија, (2010), *Прирачник за спречување и заштита од дискриминација во воспитнообразовниот систем во Република Македонија*. Скопје.
41. Министерство за образование и наука на РМ, (2004). *Национална стратегија за развој во образованието во РМ, 2005–2015*
42. Marjanović, M. Zbornik završenih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja, *Identifikacija i pristup nastavnika djeci posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi*. Zavod za školstvo: Naša škola, 1 dio: Vlada Crne Gore

43. *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија (2005–2015)* [Online], Available from: URL: <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>
44. Rajović, V., Jovanović, O., 2010. *Profesionalna u privatna iskustva sa osobama s posebnim potrebama u stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Available at: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-7379/2010/0352-73791001091R.pdf> [Accessed 11. 12. 2017]
45. Ресурсен центар на родители на деца со посебни потреби. *Бариери за образовна инклузија на децата со посебни потреби*. Available at: <http://resursencentar.mk/wp>
46. Richey DD., Wheeler JJ., (2000). *Inclusive early childhood education*. US, Delmar Publishers.
47. Ryan, TG (2009) ‘Inclusive attitudes: a pre-service analysis’, *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9 no3, pp. 180.
48. Спасовски, О. (2010), *Претпоставките за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, Дефектолошка теорија и практика 1–2*, 68
49. Спасовски, О. *Психологија на лица со посебни образовни потреби*. Збирка на текстови за интерна употреба за студентите на Институтот за дефектологија и за кандидатите за дефектолошка доквалификација. Филозофски факултет Скопје
50. Марић Д. Станислава, Јуришин Бојана, Марковић М. (2016) *Инклузија у студијским програмима високошколских установа за образовање васпитача и наставника у Србији – на путу ка друштву знања*. Педагошки факултет, Бијељина
51. Stančić, Z, Ivančić, D., (1999), *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja*, Rijeka: Filozofski fakultet
52. Стојановић, Љ. (2010). *Израда индивидуалног образовног плана у 16 корака*. Преземно на 13. 12. 2011 од <http://www.inkluzija.org/biblioteka/IOP%20Buba%204.ppt>
53. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS
54. Tomić, R., Osmić, I., (2005) *Didaktika*, Zenica: Pedagoški fakultet
55. Тематски зборник: *Инклузивно образовање: Од педагошке концепције до праксе*. Филозофски факултет у Новом Садим Available, at: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Inkluzivno%20obrazovanje-I.pdf>
56. UNESCO (2001) *Education for All 2000-2015*. UNESCO
57. Hanak, N., Todorović, N (2003). *Drugačiji među vrsnicima*
58. Хејс, Д., (2012). *Основи на наставата во основното образование*,. Тетово : Албериа Дизајн

59. Hrnjica, S (1997), *Dete sa razvojnom smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet
60. Hrnjica, S (2000): *Dete u razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet
61. Hrnjica, S (2004), *'Škola po meri deteta'*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta
62. Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д., (2016) *Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби*. Скопје.
Available, at: https://www.researchgate.net/publication/311740827_INDIVIDUALEN_OBRAZOVEN_PLAN_ZA_UCENICI[Accesed 08. 12. 2017]
63. Шефер, Ј., Радишић, Ј. (2002). *СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ II ДЕО*. [e-book] Београд: Институт за педагошка истраживања.
Available at: <https://www.ipisr.org.rs/izdavacka-delatnost/izdanja-instituta/165-sis-implikacije-za-obrazovnu-praksu>[Accesed 4. 11. 2018]

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1

Упатство:

Почитувани

Во тек е истражувањето на тема:

Ставовите на наставниците од редовните основни училишта кон инклузивното образование во Општина Струга.

Ве молиме, внимателно прочитајте ги тврдењата кои се наоѓаат пред Вас и одговорете на секоја долунаведена изјава со заокружување.

Истражувањето е анонимно.

Училиште:

Пол: М/Ж

Возраст:.....

Наставник: Предметна/Одделенска/ Воспитувач

Учество во обука, семинар, проект за инклузија а) ДА б) НЕ

1. Дали сметате дека редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

2. Искажете го Вашето мислење во однос на вклучувањето на децата со посебни потреби. Кој вид деца со посебни потреби сметате дека не би можеле да се вклучат во редовниот образовен систем?

- интелектуална попреченост
- оштетен слух
- оштетен вид
- телесна инвалидност
- деца со емоционални проблеми
- деца со потешкотии во учењето
- аутизам

3. Дали сметате дека децата со посебни потреби се прифатени од децата врсници?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

4. Дали сметате децата врсниците имаат придобивки во својот развој од комуникацијата на децата со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

5. Дали сметаде дека во Вашето училиште училиштата се надминати архитектонските бариери за децата со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

6. Дали сметате дека едукациите на семинарите ги менуваат размислувањата во однос на прифаќање на децата со посебни потреби?
- на полно се согласувам
 - делумно се согласувам
 - не се согласувам
7. Дали сметате дека преку диференцијацијата изработка на ИОП (Индивидуален образовен план) за учениците со посебни потреби се овозможува пристап до содржините од редовната настава и на тој начин се подобрува квалитетот на инклузивната практика?
- на полно се согласувам
 - делумно се согласувам
 - не се согласувам
8. Дали чувствувате потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при реализација на наставните содржини со децата со посебни потреби?
- на полно се согласувам
 - делумно се согласувам
 - не се согласувам
9. Дали чувствувате потреба од дополнителна помош на специјализирано лице при изработка на специфични наставни средства неопходни за реализација на содржините за децата со посебни потреби?
- на полно се согласувам
 - делумно се согласувам
 - не се согласувам

10. Која форма дополнителна помош од страна на мобилен дефектолог/ специјализирано лице сметате де Ви е најприоритетна во рамките на инклузивното образование?

- изработката на ИОП (Индивидуални образовни планови)
- изработка на специфични наставни средства
- инструктивна работа

11. Дали сметате дека родителите на децата врсници го прифаќаат вклучувањето на децата со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

12. Дали сметате дека вклучувањето на родителите на децата со посебни потреби во инклузивниот тим подразбира поквалитетна изработка на ИОП (Индивидуални образовни планови) и зголемување на стандардите на учениците со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

13. Дали сметате дека соработката на родителите со Вашето училиште во рамките на инклузивниот процес овозможува прифаќање на децата со посебни потреби во локалната заедница?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

14. Дали сметате дека општествената заедница се грижи за децата со посебни потреби?

- на полно се согласувам
- делумно се согласувам
- не се согласувам

15. Искжете го Вашето мислење во однос преземањето на одредени активности кои би го подобриле квалитетот на инклузивната практика!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ви благодарам за соработката!