

УНИВЕРЗИТЕТ СВ. „КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА



**Подготвеност на редовните основни училишта за инклузија на сите
ученици со попреченост во Општина Ресен**

- магистерски труд -

Ментор:
Проф. д-р Горан Ајдински

Кандидат:
Дивна Стефановска

Скопје, 2022

*Овој магистерски труд им го посветувам **на моите родители** кои неуморно го трасираат мојот пат низ животот и на моето семејство кое секогаш ми дава безрезервна поддршка и безусловна љубов!*

БЛАГОДАРНОСТ

Посебна благодарност му упатувам на мојот ментор проф. д-р Горан Ајдински кој неуморно ме водеше низ целиот процес на пишувањето на оваа магистерска теза и ми помагаше за време на студиите.

Голема благодарност им упатувам на моите професорки, проф. д-р Александра Каровска Ристовска и проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска за нивните насоки и сугестии, за соработката и сестраната помош која ми ја пружеа за време на истражувањето и пишувањето на овој труд.

На моите професори кои несебично ги споделуваа нивните знаења и искуства во текот на целото студирање и на сите оние кои што веруваат во моите успеси и достигнувања.

Содржина:

Кратенки	8
Резиме	9
Abstract.....	10
Вовед.....	11
I Теоретски основи	12
1. Лицата со пречки во развојот	12
1.1. Лица со оштетен вид	12
1.2. Лица со оштетен слух	13
1.3. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот	14
1.4. Телесно инвалидни лица.....	15
1.5. Хронично болни лица	15
1.6. Лица со интелектуална попреченост	16
1.7. Лица со аутизам и други первазивни развојни нарушувања	17
1.8. Лица со комбинирани пречки	17
2. Образование.....	18
2.1. Светска конференција за достапноста и квалитетот на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби	19
3. Училишен систем	21
4. Дефиниција на поимот инклузија	23
5. Развојниот тек на инклузијата во образованието на глобално ниво	25
6. Инклузивно образование во повеќе земји од светот	27
6.1. Инклузивно образование во Шведска	27
6.2. Инклузивно образование во Англија.....	31
6.3. Инклузивно образование во Италија.....	32
6.4. Инклузивно образование во Хрватска.....	35
6.5. Инклузивно образование во Црна Гора.....	37

6.6. Инклузивно образование во Србија	39
7. Развојниот тек на образовната инклузија во Република Македонија	41
8. Инклузија во образовниот процес	42
8.1. Потполна перманентна инклузија	43
8.2. Парцијална перманентна инклузија	44
8.3. Привремена инклузија	44
9. Принципи на инклузивното образование	45
9.1. Принцип на социјална прифатеност и поддршка.....	45
9.2. Принцип на рана интервенција и рехабилитација	45
9.3. Принцип на функционално развивање на способноста	46
9.4. Принцип на стимулација и компензација.....	47
10. Целосна или тотална инклузија.....	48
11. Индивидуален образовен план (ИОП)	51
11.1. Карактеристики на индивидуалниот образовен план	51
11.2. Изготвување на индивидуален образовен план	52
12. Училишен инклузивен тим и инклузивен тим на ученик со посебни образовни потреби	53
12.1. Улогата на училишниот инклузивен тим	53
12.2. Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во процесот на инклузија	55
12.3. Улогата на наставникот во процесот на инклузија	56
12.4. Улога на педагогот во инклузивното училиште.....	60
12.5. Улогата на психологот во инклузивното училиште.....	61
12.6. Улогата на образовен асистент	62
12.7. Улогата на личен асистент.....	64
II Методологија на истражувањето.....	66
1. Предмет на истражувањето	66
2. Цел на истражувањето.....	66
3. Задачи на истражувањето	66
4. Хипотези	67

4.1. Општа хипотеза.....	67
4.3. Помошни хипотези	67
5. Варијабли на истражувањето	68
5.1. Зависни варијабли.....	68
5.2. Независни варијабли.....	68
6. Примерок на истражувањето.....	68
7. Методи, техники и инструменти на истражувањето	68
7.1. Методи на истражувањето.....	68
7.2. Техники на истражувањето.....	69
7.3. Инструменти на истражувањето.....	69
8. Место и време на истражувањето	69
9. Статистичка обработка на податоците.....	70
10. Организација и тек на истражувањето	70
III Статистичка обработка и интерпретација на податоци.....	71
1. Анализа на демографските податоци на испитаниците	71
1.1. Пол на испитаниците	71
1.2. Возраст на испитаниците.....	71
1.3. Работно искуство на испитаниците во образование	72
1.4. Степен на образование на испитаниците	73
1.5. Предметна настава, одделенска настава или стручна служба	74
1.6. Испитаниците со повисок степен на образование користат асистивна технологија и помагала при работа со учениците со попреченост.....	75
1.7. Испитаниците со помало работно искуство немаат посетено обука за работа со ученици со попреченост	76
1.8. Испитаниците со поголемо работно искуство имаат работено со повеќе ученици со посебни образовни потреби.....	77
1.9. Работното искуство на испитаниците и изготвувањето и применувањето на индивидуален образовен план за учениците со посебни образовни потреби.....	78

1.10. Работното искуство на испитаниците и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија	79
1.11. Работното искуство на испитаниците и нивното користење на материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат.....	80
1.12. Број на ученици во редовните основни училишта во Општина Ресен	81
2. Анализа на податоци добиени од прашалникот	83
3. Други релевантни истражувања поврзани со процесот на инклузија	95
IV Заклучоци и препораки од истражувањето	98
1. Заклучоци и верификација на хипотезите	98
1.1. Заклучоци од истражувањето	98
1.2. Верификација на хипотези.....	98
2. Препораки	100
Користена литература	102
ПРИЛОЗИ.....	106

Кратенки

АТ	Асистивна технологија
АП	Асистивни помагала
ИО	Инклузивно образование
ИОП	Индивидуален образовен план
ИТУ	Инклузивен тим на ученикот
ЛА	Личен асистент
МКФ	Меѓународна класификација на функционалноста
ОА	Образовен асистент
СЗО	Светска здравствена организација
ПП	Посебни потреби
ПОП	Посебни образовни потреби
УИТ	Училишен инклузивен тим

Резиме

Стефановска Д., „Подготвеностна редовните основни училишта за инклузија на сите ученици со попреченост во Општина Ресен“, Магистерски труд, Филозофски факултет, Скопје, 2022

Според Ture Jonson, 1994, инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со специални образовни потреби во рамките на редовното училиште.

Со новиот закон за образование, со трансформацијата специјалните училишта во ресурсни центри и префрлувањето на сите ученици со попреченост во редовните основни училишта доаѓаме до едно многу важно прашање, дали нашата држава е спремна за целиот процес на инклузија на сите ученици со попреченост?

Предмет на ова истражување е утврдувањето на подготвеноста на државата и образовниот систем за спроведување на инклузија за сите ученици со попреченост во редовните основни училишта во Општина Ресен. За оваа цел беше спроведен анкетен прашалник во сите редовни основни училишта во Општина Ресен и беа опфатени 129 испитаници, наставници и стручни соработници.

Цел на истражувањето е да се утврди дали е креирана позитивна инклузивна клима и инклузивна политика за вклучување на сите ученици со попреченост во воспитно-образовниот процес во редовните основни училишта, како и утврдување дали е подготвен образовниот систем за спроведување на инклузивно образование.

Истражувањето и резултатите од него ни овозможува да ја согледаме целосната ситуација во која што се наоѓаат редовните основни училишта и колку се тие подготвени за спроведување на целосниот инклузивен процес. Она што можеме да го воочиме од резултатите на ова истражување е дека редовните основни училишта во Општина Ресен не се целосно подготвени за инклузија на сите ученици со попреченост во редовните основни училишта, сèуште треба да се работи во отстранувањето на архитектонските бариери и јакнењето на капацитетите на стручните соработници и усовршувањето на наставниот кадар за работа со ученици со посебни потреби.

Клучни зборови: инклузивно образование, ученици со посебни потреби, наставници и стручни соработници, подготвеност за инклузија на сите ученици со попреченост.

Abstract

Stefanovska D., „Preparing the regular primary schools with inclusion of all students with disabilities in the Municipality of Resen“, Master Thesis, Faculty of Philosophy, Skopje, 2022

According to Ture Jonson, 1994, the inclusive education is a flexible and individualized support for children and young people with special educational needs within the regular school.

With the new law of education, with the transformation of the special schools into resource centers and the transfer of all students with disabilities to the regular primary schools, we come to a very important question; is our country ready for the whole process of inclusion of all students with disabilities?

The subject of this research is the determination of the preparedness of the country and the educational system for implementation of inclusion for all students with disabilities in the regular primary schools in the Municipality of Resen. For this purpose, a survey questionnaire was conducted in all regular primary schools in the Municipality of Resen and it involved 129 respondents, teachers and professional associates.

The purpose of the research is to determine whether has been created a positive inclusive climate and inclusive policy for the inclusion of all students with disabilities in the educational process in the regular primary schools, as well as to determine whether the educational system is ready for inclusive education.

The research and its results enabled us to see the overall state in which the regular primary schools are, and how prepared they are to implement the whole inclusive process. What we can see from the results of this research is that the regular primary schools in the Municipality of Resen are not completely prepared for the inclusion of all students with disabilities in the regular primary schools, and we still need to work on removing the architectural barriers and reinforce the capacities of the professional associates and train the teachers to work with students with special needs.

Keywords: inclusive education, students with special needs, teachers and professional associates, preparedness for inclusion of all students with disabilities.

Вовед

Образованието го менува животот на сите луѓе низ светот, отворајќи можности и потенцијали за развој и промена. Но, иако е важно, едноставното праќање на децата во училиште не е доволно. На децата им треба квалитетно образование кое ќе им помогне целосно да го искористат својот потенцијал и да ги зголемат шансите да станат среќни, здрави, успешни и корисни членови на општеството. Исто така на децата им треба квалитетно образование што ќе им помогне да се развијат во учтиви, самоуверени, критични и добро интегрирани суштества во општеството. Најмногу од сè, на децата им треба квалитетно образование што ќе биде лесно пристапно за сите.

Образованието на децата и младите со посебни потреби претставува интегрален дел од образовниот систем. Право на соодветно образование имаат сите граѓани на Република Македонија, без оглед на степенот на нивната попреченост.

Инклузивното образование бара создавање на отворен и прилагодлив образовен систем во кој е можно да се елиминираат пречките кои го попречуваат оптималниот развој на потенцијалот за сите деца, вклучувајќи ги и децата со посебни образовни потреби. Инклузивното училиште се заснова на принципот дека училиштата се прилагодуваат на потребите на училиштата, а не обратно, додека во практиката е потребно да се потврди дека индивидуалните разлики меѓу децата се извор на богатство и разновидност, а не проблем и дека на различните потреби и индивидуалното темпо на учење и развој може успешно да се одговори со широк опсег на флексибилни пристапи (Шефер Ј., Радишиќ Ј., 2012).

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 ученикот (Bartolo, P. ,2004).

На крај остануваат прашањата neodговорени: дали редовните училишта ќе бидат соодветни и ќе ги задоволат потребите на сите ученици во општеството? Дали сите ученици со попреченост со целосната инклузија ќе бидат максимално вклучени или „исклучени“?

I Теоретски основи

1. Лицата со пречки во развојот

Во стручната и во научната литература и во законската регулатива постојат повеќе класификации на децата и младите со развојни проблеми и посебни потреби.

Во Република Македонија најмногу е користена класификацијата според Правилникот за регулирање на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

Соред овој Правилник за лица со пречки во физичкиот или психичкиот развој кои имаат специфични потреби се сметаат: (Правилник за регулирање на специфичните потреби на лицата со речки во физичкиот или психичкиот развој, (Службен весник на РМ бр.30/2000):

1. Лица со оштетен вид (слепи и слабовидни);
2. Лица со оштетен слух (наглуви и глуви);
3. Лица со речки во гласот, говорот и јазикот;
4. Телесно инвалидни лица;
5. Интелектуално поречени лица (лица со лесна, умерена, тешка и длабока интелектуална попреченост);
6. Лица со Аутизам и други превазивни развојни нарушувања;
7. Хронично болни лица;
8. Лица со повеќе видови попреченост или лица со комбинирани пречки во развојот.

1.1. Лица со оштетен вид

Во Република Македонија во согласност со правилникот за регулирање на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, во кој според член 10:

За слабовидно лице се смета она лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот помала од 40% (0,4) и лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот поголемо од 40% (0,4) но кај кое се предвидува извесно влошување на видот.

За слепо лице се смета она лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот до 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со

корекционно стакло од 25% (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20 степени. Според степенот на попреченоста слепите лица се распоредуваат во три групи и тоа:

- Лице кое целосно го изгубило осетот за светлина (амауроza);
- Лице кое на подоброто око со корекционото стакло има остаток на видот до 5% (0,05) или лице кое на подоброто око со корекционно стакло има остаток на видот помалку од 10% (0,10) или има видно поле стеснето до 20 степени.
- Лице кое на подоброто око со корекционото стакло има остаток на видот помалку од 10% (0,10) и лице со централен вид на подоброто око со корекционно стакло до 25% (0,25) и кое има видно поле стеснето до 20 степени (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

Практично слепо лице се смета лице со толку намалена функционална способност на органот за вид која не му овозможува воспитание и образование по визуелен пат (Димитрова- Радојчиќ, Д., 2013).

1.2..Лица со оштетен слух

Во оваа категорија на деца и млади се вбројуваат наглувите и глувите лица.

За наглуви се сметаат оние лица кај кои оштетувањето на слухот на подоброто уво е од 25 db до 80db и кои потоплно или делумно го развиле вербалниот говор. Според степенот на оштетувањето на слухот, времето кога настанало оштетувањето и степенот на говорната развиеност, наглувите лица се распоредуваат во следните подгрупи:

- Лица со оштетување на слухот од 25 db до 40 db. Овие лица може спонтано да развијат вербален говор.
- Лица со умерено оштетување на слухот од 40db до 60db кои пред оштетувањето спонтано го развиле говорот.
- Лица со умерено оштетување на слухот од 40 db до 60 db се и лицата кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а како последица имаат делумно развиен говор.
- Лица со тешко оштетување на слухот од 60 db до 80 db кои спонтано го развиле говорот пред да настане оштетувањето.
- Лицата со тешко оштетување на слухот од 60 db до 80 db кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а потоа го развиле со систематски сурдоаудиолошки третман.

Лица со тешко оштетување на слухот од 60 db до 80 db се и оние лица кај кои оштетувањето на слухот настанало пред да го развијат говорот, а во моментот на оцената на специфичните потреби имаат недоволно развиен говор.

Глуви се оние лица кај кои оштетувањето на слухот е поголемо од 80 db и кои со слушен аплификатор не може целосно да го перципираат вербалниот говор. Глувите лица се поделени во две групи и тоа на:

- Практично глуви лица кои со слушен аплификатор може да слушаат одделни суперсегменти од говорот;
- Тотално глуви лица кои имаат згасната слушна перцепција.

Според времето на настанување и степенот на развојот на говорот овие лица се распоредуваат на:

- Лица кои пред оштетувањето на слухот го развиле вербалниот говор и во времето на оцената на специфичните потреби добро говорат.
- Лица кои пред оштетувањето на слухот не го развиле спонтано вербалниот говор, а потоа со интензивен и систематски сурдоаудиолишки третман го постигнале тоа.
- Лица кои го изгубиле слухот пред да го развијат вербалниот говор и во моментот на распоредувањето имаат недоволно изграден говор или се без говор.

Кај лицата со комбинирани пречки кај кои примарно оштетување е оштетувањето на слухот специфичните потреби се одредуваат во зависност од видот и степенот на пречките (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.3. Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот

Во оваа група се вбројуваат оние лица чиј говор не одговара на календарската возраст, или не е разбирлив, граматички и синтактички неизграден, со конвулзивни пречки во механизмот и автоматизмот на говорот, заради што им е потребен логопедски третман и лекување.

Лицата со пореметувања во вербалната комуникација според видот и степенот се распоредуваат во следните групи:

- Лице со потполно отсуство на говорот- алалија;
- Лице со патолошки говорен развој;
- Лице со тешка назализација- ринолалија;
- Лице со отсуство и тешко оштетување на гласот- афонија и дисфонија;

- Лице со тешко оштетен говор поради детска парализа;
- Лице со аутизам;
- Лице со оштетен или изгубен порано стекнат говор- афазија и дисфазија;
- Лица со комбинација на горе наведените пречки.

Лицата со поблаги облици на оштетување, како и лицата со неправилен изговор на гласовите (дислалии), неправилно читање (дислексии) и неправилно пишување (дисграфији) не се вбројуваат односно распоредуваат како лица со пречки во психичкиот или физичкиот развој (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.4. Телесно инвалидни лица

Телесна инвалидност подразбира состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото со што значително се намалува способноста на лицето во задоволувањето на основните животни потреби.

Во зависност од специфичните потреби што се јавуваат како резултат на таквите промени телесната инвалидност може да биде тешка, потешка и најтешка.

1. Лице со тешка телесна инвалидност е она лице кое може самостојно да ги задоволува своите животни потреби со помош на ортопедски помагала или со адаптација физичка средина;
2. Лица со потешка телесна инвалидност се оние лица кои може да ги задоволуваат своите животни потреби, но со помош од други лица;
3. Најтешка телесна инвалидност постои кога лицето има потреба од постојана нега, грижа и помош за задоволувањето на основните биолошки и социјални потреби (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.5. Хронично болни лица

Во оваа категорија на лица со хронични болести се делат на две групи и тоа:

1. Лица со најтешки облици на хронични заболувања и сериозно нарушена здравствена состојба каде ги вбројуваме лицата со срцеви заболувања, хемофилија, дијабетес, леукемија, потежок облик на бронхијална астма, хемиплегија, параплегија, артритис, ревматизам и лица на дијализа;
2. Лица со оштетувања во психомоториката каде што има три подгрупи и тоа:

- Оштетувања на психомоториката како резултат на дисхармоничен тек на развојот на психомоторниот спрег,
- Оштетувања на психомоториката како резултат на забавен развој на одделни структури на психомоторниот спрег.
- Оштетувања на психомоториката во склоп со општите емоционални оштетувања и оштетувања на интелигенцијата (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.6. Лица со интелектуална попреченост

Лице со интелектуална попреченост е лице со забавен или непотполен психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се појавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат за општото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности. Лицата со интелектуална попреченост се распоредуваат во следниве групи:

- Лице со лесна интелектуална попреченост е лице кое се карактеризира со благо намалување на нивото на интелектуалните, говорните, јазичните моторните и социјалните способности, зборува со извесно задоцнување, но може да го користи говорот во секојдневниот живот. На стандардизираните тестови за интелигенција, коефициент на интелигенција се движи од 50 до 69 IQ;
- Лице со умерена интелектуална попреченост покажува забавен развој и ограничени достигнувања во развојот и употребата на говорот и јазикот, моторните способности и грижата за себе. На стандардизираните тестови за интелигенција коефициентот на интелигенција ориентационо се движи во рамките од 35 до 49 IQ;
- Лице со тешка интелектуална попреченост е слично на лице со умерена интелектуална попреченост по клиничката слика, присуството на органска етиологија и придржни оштетувања, но со значително ограничување на достигнувањето во областа на говорот и јазикот, моторните способности и грижата за себе, изразени моторни и/или други попречености кои укажуваат на присуство на значајно оштетување или пореметување во развојот на централниот нервен систем. На стандардизираните тестови за интелигенција

коефициентот на интелигенција ориентационо се движи во рамките од 20 до 34 IQ;

- Лице со длабока интелектуална попреченост се карактеризира со изразена ограничена способност за разбирање и прифаќање на барањата и упатствата, има зачувана способност за многу рудиментирани форми и на невербална комуникација, полуподвижни или неподвижни, неспособно за волева контрола на сфинктерите, кое поседува мали или скоро никакви способност да се грижи за себе, поради што му е потребна постојана помош и надзор. На стандардизираните тестови за интелигенција, коефициентот на интелигенција ориентационо е под 20 IQ (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.7. Лица со аутизам и други первазивни развојни нарушувања

Аутизмот претставува первазивно психичко развојно нарушување кое се карактеризира со квалитативно оштетување на реципрочните социјални интеракции во невербалната и вербалната комуникација и имагинација. Овие лица имаат сиромашени или ограничен репертоар на интересирања и активности. Аутизмот честопати е пропратен со интелектуална попреченост, различни невролошки знаци, епилепсија, растројства во однесувањето (агресија и автоагресија), деструктивност и сл. (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

Во зависност од тоа во кој период се јавува може да биде примарен и секундарен. Од дефинирањето на аутизмот може да се заклучи дека постојат три карактеристики или тријада на нарушувања и тоа:

- Нарушувања во говорот, јазикот и невербалната комуникација;
- Растројства во социјалната интеракција;
- Потешкотии со фантазијата и внатрешниот говор (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

1.8. Лица со комбинирани пречки

Во категоријата на лица со комбинирани пречки се вбројуваат лицата кои имаат две или повеќе видови пречки во развојот наведени во Правилникот за одредување на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој (Службен весник на РМ бр. 30/2000).

2. Образование

Секое дете има право на бесплатно и квалитетно образование и воспитание во училиште.

Под образование се подразбира „процесот на стекнување знаење и навики, развивање на психолошките способност и формирање научен поглед на светот. Најсистематски облик на образование претставува наставата во која треба постепено да се развива смислот и способноста на секој поединец за самообразование.“ (Ајдински Љ, Михаилов З, Ајдински Г., 1999).

Наставата претставува сложен и широкоорганизиран образовен процес на младото поколение. „Најмасовното и најорганизираното образование на децата и младината се изведува во училишната настава. Поради тоа, за образование на младото поколение наставата претставува најчеста средина, а наставниот процес во целост најефикасното средство-извор на образование и воспитување.“ (Ајдински Љ., Михаилов З., Ајдински Г., 1999).

Наставата и воспитувањето како составен дел на рехабилитацијата значајно место му дава на наставно-воспитниот процес. Низ наставата и воспитувањето децата со потешкотии се подготвуваат и се оспособуваат да може да ги разберат, да ги усвојат потребните знаења и навики и да ги применуваат во практичниот живот (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински А., 2007).

Основното образование, со оглед на неговиот век на постоење, може да се каже дека во последните неколку децении има остварено квалитетни резултати, пред сè, во неговото научно поставување и поопштествување. Поради тоа, може да се каже дека тоа денес се наоѓа во фазата на ослободување од класното обележје, од тесното професионално и доктринарно поставување, автономност и изолираност и на сè она што ја оневозможуваше изградбата на модерниот систем на школување на оваа популација, како дел на современите системи на заштитата, едукацијата и рехабилитацијата на децата со посебни образовни потреби (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински А., 2007).

Основни недостатоци во воспитанието и образованието на децата со посебни образовни потреби беа:

1. Изолираноста, авотномизираноста во однос на општиот систем на воспитување и образование;

2. Непотребното издвојување на оваа популација од редовната и засиленото стигматизирање на „специјалните“ установи, со организацијата, сместувањето и сл.;
3. Системот на образование не беше комплетен и заокружен. Предучилишното воспитување не беше задолжителен и организиран облик на работа, а професионалното квалификување и работното оспособување не влегува во единствената програма на школувањето и оспособувањето на децата со посебни образовни потреби;
4. Недоволното и неадекватното вклучување на родителите, на семејството и на училиштето во процесот на воспитувањето, образованието и оспособувањето на овие деца;
5. Недоволното и неадекватното едуцирање на кадрите за работа со децата со посебни образовни потреби во основните и посебните училишта (Ајдински Г., Киткањ З., Ајдински А., 2007).

На образованието и воспитувањето на децата со посебни образовни потреби мора истовремено да му се пристапи, претпазливо и научно засновано.

2.1. Светска конференција за достапноста и квалитетот на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби

(Саламанка, Шпанија. 7-10 јуни 1994, УНЕСКО)

Оваа конференција го усвои Рамковниот план за акција за воспитание и образование на лицата со посебни образовни потреби. Рамковниот план својата содржина во голема мера ја црпи од искуствата на поедини земји учеснички на самата конференција како и од повеќето резолуции, декларации, препораки и публикации на ООН и некои невладини организации а посебно од Стандардните правила за изедначување на можностите на лицата со инвалидитет (Киткањ З., 2004).

Секое лице со инвалидитет има право на образование, а неговите родители имаат неотуѓиво право да бидат прашани за мислење за обликот на образование кој во постоечките услови најдобро ќе ги задоволи потребите и желбите на нивното дете.

Основно правило на Рамковниот план е училиштата да ги прифатат сите деца без разлика на нивните интелектуални, физички, емоционални, социјални, јазички и други карактеристики. Исто така, Рамковниот план укажува на тоа дека учењето треба

да се прилагодат на потребите на детето, а не тоа да се прилагодува на одредени претпоставки во поглед на брзината и природата на процесот на учење.

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 потреби (Чичевска–Јованова Н., Димитрова–Радојичиќ Д., 2016).

3. Училишен систем

Најорганизиран дел во системот на воспитание е училишниот систем. Училиштето е најважна, најстара, најмасовна и најразвиена воспитна институција. Настанала од објективните оштествени потреби и има долга историја и традиција. Зборот е од грчко потекло, чие првобитно значење е слободно време, односно време на неработа. Подоцна поимот и терминот школа (лат. *schola*) има значење на место каде слободното време се поминува во учење. Почетоците на неговото настанување се совпаѓаат со создавањето на робовладетелското општество. Најстарите податоци за училиштето датираат од третиот милениум пред нашата ера (средината на третиот милениум). Тие покажуваат дека првите институции од овој вид настанале во источните земји (Египед и др.)

Во долгата историја од своето постоење, училиштето перманентно служело за постојан развој на општеството. Оттука, неговата историја е постојано стремење кон решенија, кои се посоодветно ќе одговорат на барањата на времето. Во согласност со тоа се менувале: целта, задачите, содржините, методите, облиците и средствата на работа, положбата на учениците во училиштето и др. Освен тоа, крупни промени се случувале и по низа други прашања: бројот, видовите, нивоата на училиштата, опфатот на учениците, задолжителното школување, нивната положба во општеството и др. (Бараковска А., 2013).

Денес може да се зборува за повеќе типови, степени и други основи за класификација на училиштата и тоа:

- По нивоата: предучилишни установи, основни, средни, виши, високи школи, факултети и академии;
- Според карактерот на образованието: општообразовни и стручни училишта;
- Според траењето: двегодишни, четиригодишни, осумгодишни, деветгодишни и др;
- Според видовите на структури: економски, музички, земјоделски, наставнички и др.;
- Според задолжителноста: задолжителни и незадолжителни;
- Според должината на дневната работа: полудневни, целодневни и вечерни;
- Според основачите: државни, приватни, мешовити;
- Според категориите на децата: училишта за деца со пречки во развојот, за нормално развиени деца, училишта за надарени; и

- Според структурата на учениците во одделението: неподелени училишта, училишта со комбинирани паралелки, училишта со чисти одделенија (Бараковска А., 2013).

4. Дефиниција на поимот инклузија

Поимот инклузија потекнува од латинскиот јазик, а претставува вклучување, прифаќање и разбирање. Изворното значење можеме да го бараме во два латински збора. Првиот е *include* што значи заклучување, затворање, а вториот *inclusio* што значи затвор. Доколку се изведе од овие значења, поимот инклузија би подразбирал интеграција, а во социјална смисла вклучување на поединецот во одредена заедница која е помалку или повеќе затворена или отворена целина (Suzic, N., 2008).

Различните гледишта во однос на инклузијата можеме да ги воочиме преку различните начини и пристапи во процесот на дефинирањето.

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со специјални образовни потреби во рамките на редовното училиште (Ture Jonson, 1994).

Инклузијата го опишува процесот со кој училиштето се обидува да одговори на сите ученици како индивидуи со тоа што повторно ја разгледува својата наставна организација и одредбите (Sebba, 1996).

Ferguson, ја опишува инклузијата како движење кое бара од училиштата да излезат пресрет на потребите на сите ученици, воспоставувајќи такви заедници за учење каде заедно ќе се формираат учениците со посебни образовни потреби и учениците со типичен развој (Ferguson, 1996).

Инклузивните училишта се различни организации кои имаат заедничка мисија која дава нагласка на наставата на сите ученици (Rouse & Florian, 1998).

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 (Lambert, N., McCombs, B. 1998).

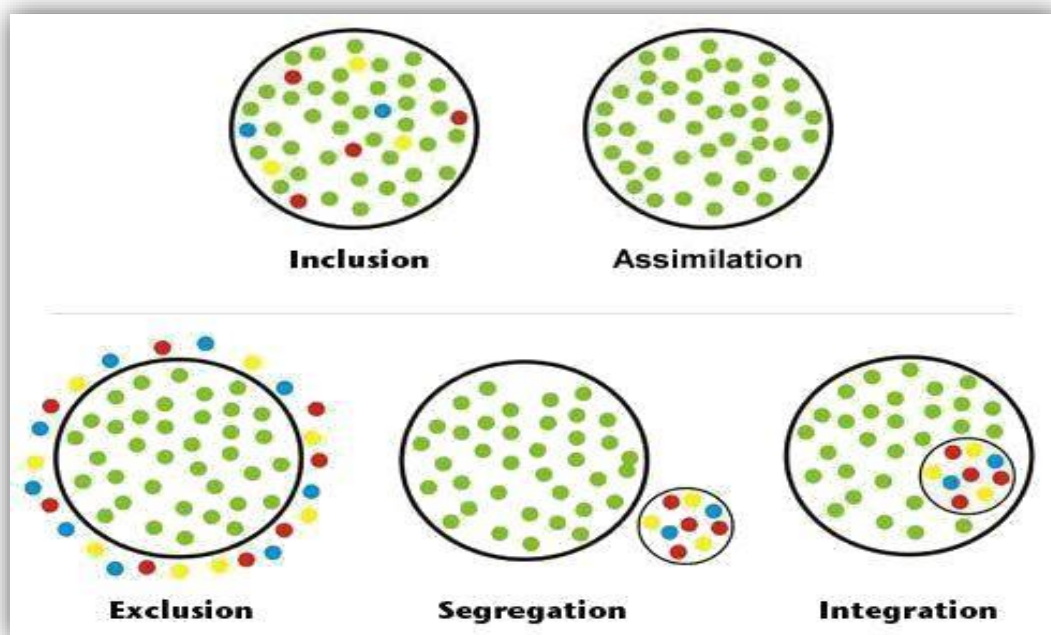
Според Farrell, потполна инклузија треба да подразбира инклудираните деца да бидат активен дел од животот во редовното училиште, да се вреднувани како членови на училишната заедница и да се набљудуваат како нејзини интегрални членови (Farrell, 2000).

Snow кажал дека инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту право дадено на одреден поединци. Инклузијата најпрвин и во најголем дел е состојба на умот. Таа е секогаш реципрочна, а за инклузивното опкружување предизвикува добробит за сите (Snow, 2001).

Odom и сор. објасниле дека инклузијата претставува програми или групи во кои заедно учествуваат децата со посебни образовни потреби и децата со типичен развој (Odom et al., 2004).

Според Vegenu и Martens, инклузијата претставува практика на вклучување на сите ученици без разлика на нивните способности или потекло во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училиштата кои излегуваат пресрет на нивните потреби (Vegenu, Martens, 2007).

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 (Спасовски, О., 2010).



Слика број 1. Сlikовит приказ на инклузијата.

5. Развојниот тек на инклузијата во образованието на глобално ниво

За развојот на инклузијата постојат некои значајни настани, документи, декларации и конвенции (УНЕСКО, 2005):

- 1948 година- Универзална декларација за човекови права;
- 1989 година- Универзална конвенција за правата на детето;
- 1990 година- Светска декларација за образование на сите;
- 1993 година- Универзални стандардни правила за обезбедување подеднакви можности за лицата со попреченост;
- 1994 година- Светска конференција за достапноста и квалитетот на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби, во Саламанка, Шпанија.

Во 1988 година, по иницијативна на УНЕСКО, бил изработен проектот „Специјални потреби во училищата“. Целта на проектот била да се создадат комплет идеи и материјали кои ќе ги користат наставниците и инструкторите за наставници во различни делови на светот, па на тој начин редовните училишта да можат позитивно да одговорат на различноста на учениците (Јачова, З., Самарциска- Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М., 2020).

Концептот на инклузивното образование, кој е инкорпориран од низа документи на интернационални организации како „Светската декларација за образование на сите“, ги промовира основните принципи на образование за сите. Оваа декларација била проследена од страна на Светската конференција за специјално образование во Саламанка (1994). Во „Изјавата од Саламанка“ се вели дека владите на сите змји во светот треба да се насочени кон усвојување на инклузивното образование како закон или принцип. Се изјавило дека секое дете има посебни карактеристики, интереси, способности и потреби за образование и дека „оние со посебни потреби за специјално образование треба да имаат пристап до редовните училишта, а тоа значи дека училиштата треба да се приспособат за да им излезат во пресрет на специјалните потреби на децата“ (Јачова, З., Самарциска- Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М., 2002).

На Конференцијата во Саламанка се усвоил Рамковниот план за акција за воспитание и образование на лицата со посебни образовни потреби. Основно правило на Рамковниот план е: училиштата да ги прифатат сите деца без разлика на нивните

физички, интелектуални, емоционални, социјални, јазични и други карактеристики. Рамковниот план укажува на тоа дека учењето треба да се приспособува на потребите на детето, а не тоа да се приспособува на одредени претпоставки во поглед на брзината и природата на учење (Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ., 2007).

Друг значаен настан за развојот на инклузивното образование претставува „Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност“, усвоена од страна на Генералното собрание на Обединетите нации на 13 декември 2006 година. Целта на оваа Конвенција е да промовира, штити и осигури полно и рамноправно уживање на сите човекови права и основни слободи од страна на сите лица со инвалидност и да промовира почитување на нивното вродено достоинство (Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ., 2007).

Инклузивниот пристап станува основа за воспитувачите и наставниците во редовното образование за да ја придатат одговорноста на сите деца и ученици и во тој случај наставниците го менуваат фокусот на предавање и учење (Јачова, З., Самарџиска- Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М., 2002).

6. Инклузивно образование во повеќе земји од советот

6.1.Инклузивно образование во Шведска

Кога ставнува збор за учениците кои имаат потреба од посебна поддршка и учениците со посебни потреби, шведскиот задолжителен училиштен систем понекогаш се смета за еднонасочен систем (Berhanu, G.,2018). Во понатамошната анализа ќе бидат земени предвид критички дискусии на експерти, како и актуелните политики и практики на различни нивоа на шведскиот училиштен систем за овие ученици.

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

- државните политики оставаат многу простор за интерпретација на општинското училишно ниво што резултира со големи варијации во различни општини;
- шведската државна политика не е толку инклузивна како што често се наведува;
- се претпоставува дека е тешко да се постигне поистоветување на разликите;
- целите за постигнување кои се поставени можат да бидат „нож со две острила“ кога се во корелација со инклузија;
- се чини дека повеќето од учениците кои поседуваат редовна настава уживаат во неа, што од меѓународна перспектива ја прави Шведска во голема мера демократски настроена во таа сфера (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.1. Развој на инклузијата

Шведскиот образовен систем се базира на филозофијата дека сите ученици имаат исто право на личен развој и учење. Ова право е наведено во член 1 од Законот за образование. Вклучувањето на сите ученици по овој принцип е од клучно значење, а правата на учениците кои имаат потреба од посебна поддршка не се искажуваат посебно (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

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

фокусираше на предусловите за интеграција. Сега фокусот е префрлен на потребата да се оправдаат сегрегираниите опции кои се разгледуваат за учениците (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.2. Локални решенија за попреченост во учењето

За учениците со поголеми тешкотии во учењето постои специјална програма-*särskola* или во превод: попреченост во учењето. Оваа програма претходно била одговорност на регионално и национално ниво, но од 1996 година локалната самоуправа преку локалните училишни одбори во секоја општина добива целосна одговорност за нејзиното спроведување. Програмата сега е тесно поврзана и целосно опфатена во општите активности на училиштата. Од кадарот се бара да поднесат извештај до раководителот во кој ќе биде јасно наведено дека може да се очекува ученикот да не ги постигне и минималните стручни барања, кои треба да ги владее во образовниот процес (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

За учениците кои имаат потреба од посебна поддршка, потребно е да бидат разработени акциски планови од страна на нивните наставници во консултација со самите ученици, нивните родители и наставници и советниците за специјална поддршка. Овие планови, кои ги идентификуваат потребите и одредбите за нивно исполнување, континуирано се оценуваат, а напредокот наведува на евентуални промени во почетно утврдените насоки. Раководителот на училиштето е одговорен за посебните потреби на ученикот што се испитува веднаш (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.3. Едукација на наставниците за посебна поддршка

Наставниците за посебна поддршка се специјализирани во шест насоки: развој на јазикот, пишување и писменост, развој на математика, глувост или оштетување на слухот, оштетување на видот, оштетување на јазикот и тешкотии во учењето. Исто така, постои образовен педагог за посебна поддршка без конкретни насоки (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.4. Ресурсни центри и посебни училишта

Специјалистичката одредба за поддршка на учениците со телесна попреченост и оштетување на слухот и видот постои, главно, во општообразовните програми, а во некои случаи и во посебни услови. Целокупното образование и националните наставни програми одговараат колку што е можно повеќе на учениците кои не се

инвалидизирани, со акцент на задоволување на индивидуалните потреби (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

Според националните курикулуми, учениците со глувост имаат можност да комуницираат и на шведски и на знаковен јазик, но знаковниот јазик се наведува како прв јазик. Државата нуди поддршка преку Националната агенција за образование за посебни потреби, која опфаќа три национални и пет регионални специјални училишта. Националните училишта се грижат за учениците со: оштетување на видот во комбинација со дополнителни пречки; глувост или оштетување на слухот во комбинација со недостатоци во учењето; тешки нарушувања во говорот и јазикот. Регионалните училишта нудат едукација на учениците со глувост или губење на слухот што одговараат на задолжително школување. Националната агенција за образование за посебни потреби, исто така, има четири национални ресурсни центри за стекнување специјализирано знаење за лицата кои се опфатени во националните училишта. Ресурсните центри нудат проценки за децата и младите и изработуваат програми за обука за едукатори и родители. Тие се во силна корелација со локалните училишни одбори за да можат да го прилагодат инклузивното образование најблиску до потребите на лицата, согласно нивната попреченост (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

Учениците кои се слепи или имаат оштетувања на видот, но без други оштетувања, од 1988 година се образуваат во редовната настава. Поддршката се обезбедува преку наведените ресурсни центри (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.5. Задолжително основно образование

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

- Учениците имаат напишана програма специјализирана на нивните потреби која ги вклучува родителите и стручни лица.
- Наставниците се во постојани консултации со специјализиран наставник или асистент кој му помага на наставникот и работи со засегнатиот ученик.
- Ученикот ја напушта групата/одделението на одреден период и работи исклучиво со специјализиран наставник.
- Учениците добиваат материјали прилагодени на нивните потреби.
- Наставниците се поддржани од ресурсниот центар на локално ниво.
- Ресурсните центри на локално ниво можат да бидат поддржани од советник од Националната агенција за образование за посебни потреби (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.1.6. Показатели за квалитетот на образованието за посебни потреби

Показателите за квалитетот на образованието за посебни потреби во шведскиот образовен систем се базира на цели. Националните цели ги поставува владата. Општините, училиштата, индивидуалниот кадар и учениците ги прават целите конкретни во сопствената средина и прават планови со своите активности да ги достигнат националните цели. Показателите за квалитетот мора да произлегуваат од образовните планови на неколку нивоа од образовниот систем. Освен наведувањето на целите, националните програми, исто така, наведуваат кој е одговорен за различните задачи во училишното работење и за занемарување на истите. На сличен начин, во зависност од поставени целите, системот на евалуација функционира на неколку нивоа (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

Училишниот одбор, вработените и учениците прават свои евалуации и го поддржуваат училишниот одбор со резултатите и другите потребни информации. Секој училиштен одбор ја оценува работата на училиштето, го користи материјалот за планирање на идното работење и ги известува општините. Општините одговорни за функционирањето на шведското образование ја известуваат Националната агенција за образование, а таа ја известува владата. Документите се официјални и треба да бидат лесно достапни (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.2. Инклузивно образование во Англија

6.2.1. Развој на инклузијата

Владата на Англија цели кон голем број одредби за задоволување на потребите на децата со посебни образовни потреби, вклучително и обезбедување ресурси во редовните училишта и во посебните училишта. Училиштата и локалните власти имаат обврска да испланираат начини со кои ќе го зголемат пристапот на учениците со попреченост во училишните простории и совладување на наставните планови. Училиштата мора да обезбедат аранжмани на курикулум со кои не ги дискриминираат учениците со попреченост, без разлика дали во тековната година имаат запишани ученици со посебни потреби или не (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

Според Законот за деца и семејство од 2014 година, сите деца се едуцираат во основните училишта, освен во исклучителни околности кога треба да бидат примени во посебно училиште по направена проценка. Специјалните училишта може да бидат генерички - за деца со поголеми потешкотии во учењето или физички недостатоци. Тие можат да обезбедат услови и за деца со еден посебен вид потреба, како што е аутизмот. Специјалните училишта, заедно со редовните училишта, имаат право да станат академии, што значи дека повеќе не се под контрола на локалната власт и имаат повеќе слобода за тоа што да се учи во наставната програма. Родителите, невладините организации и други, имаат право да основаат бесплатни училишта, вклучувајќи и специјални бесплатни училишта. Специјалните училишта се дел од владиниот план со кој им се дава на училиштата централна улога во подигањето на стандардите преку развивање на самоподобрувањето и одржлив систем кој го води училиштето (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.2.2. Индикатори за квалитетот на посебното образование

Квалитетот на посебното/специјалното образование е вклучен во пошироките механизми на државата за обезбедување квалитет. Училиштата се предмет на инспекција од страна на одговорниот владин оддел Ofste. Квалитетот на образованието за сите ученици, вклучително и оние со посебни образовни потреби, е дел од инспекциската рамка (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.3. Инклузивно образование во Италија

6.3.1. Развој на инклузивното образование

Според Уставот, Република Италија гарантира училиште за сите (член 34) и бара во текот на процесот задолжителната обврска за солидарност да биде исполнета (член 2) (Constitution of the Italian Republic, 1948). Покрај тоа, „должност на Републиката е да ги отстрани сите пречки со кои се ограничува слободата и еднаквоста на граѓаните со цел да се обезбеди целосен развој на човековата личност” (член 3). Пред интеграцијата, во Италија имало посебни паралелки за ученици со хендикеп и специјални училишта за ученици со „полесни” пречки (ученици со специфични физички или интелектуални пречки). Имало и посебни одделенија каде присуствувале „нервозни, интелектуално депривирани, нестабилни ученици“ кои не можеле да се вклопат во редовните паралелки и за кои заедничката дисциплина и наставните методи би биле несоодветни, а истите би можеле да се подобрат само преку посебни методи. Интеграцијата во Република Италија започнува во 1971 година кога согласно член 118 од Законот за образование, задолжителното образование за деца со посебни потреби мора да се реализира во редовни паралелки, освен во случај на интелектуални недостатоци или физички оштетувања кои се толку тешки за да се спречи учењето или интеграцијата во заедничките одделенија (M. Petrella, R., 2017). Истиот закон, исто така, им наметнува обврска на општините да ги направат училишните згради достапни за секого, во согласност со националните стандарди. Законот 517/1977 озаконил да се спроведат постапките за интегрирање на хендикепираните ученици преку обезбедување специјални наставници, како во основните, така и во средните училишта. Законот 104/1992 е главната рамка за сите проблеми и попреченост. Тој гарантира специфични права за лицата со посебни потреби и нивните семејства, обезбедува помош, предвидува целосна интеграција и усвојување мерки за превенција и функционално закрепнување, а, исто така, обезбедува социјална, економска и правна заштита. Законот 328/2000 предвидува дека семејствата, заедно со општините и социјалните служби, можат да се договорат за индивидуализиран животен проект за своите деца, чија цел е целосна интеграција во семејството и во општествениот живот. Законот 170/2010 ја препознава дислексијата, дисграфијата, дисортографијата и дискалкулијата како специфични нарушувања во учењето. Овој е закон во кој се наведува дека на учениците со нарушувања во учењето не им се потребни посебни наставници, туку нов начин на настава, според кој учењето промовира промена во

перспективата. Целта е да се префрли фокусот од клинички на педагошки поглед преку зајакнување на сите субјекти вклучени во образовниот процес. Министерската директива од 27 декември 2012 година на тема „Мерки за учениците со посебни образовни потреби и локални организации за вклучување во училиштата“, создаде макрокатегорија, „чадор“, за да се покријат сите видови тешкотии во училиштата без разлика дали се постојани или привремени: инвалидност, специфични нарушувања во учењето, специфични нарушувања во развојот, социо-економски, културни или јазични недостатоци, како и ученици на кои им е потребна посебна грижа (Anastasiou, D., Kauffman, J. M., di Nuovo, S., 2015). Ова обезбедува повеќе инклузивни практики во училишните преку индивидуализирани и персонализирани образовни планови.

6.3.2. Ученици со посебни потреби

Учениците со посебни потреби, обично посетуваат редовни училишта во обичните секции и часови на сите нивоа од образовниот процес (M. Petrella, R., 2017). Постојат неколку посебни институти за ученици кои се слепи и глуви, кои постоеле пред Законот 104/1992, како и училишта со специфични задачи од областа на образованието на учениците со особено тешки пречки во развојот. Учениците без и учениците со хендикеп можат да се запишат во средно образование до 18-годишна возраст. За време на уписот родителите мора да достават специфична потврда издадена од релевантната канцеларија, откако ќе бидат завршени задолжителните процедури за идентификација на попреченоста. Таквата документација го потврдува видот на попреченоста и правото да добиваат конкретна поддршка. Врз основа на горенаведената сертификација се изготвуваат следниве документи:

- Функционална дијагноза: локалниот здравствен орган ја одредува оваа состојба. Обезбедува аналитички опис на психо-физичките услови на ученикот и неговиот потенцијал.
- Динамичко-функционален профил: локалната здравствена власт и наставниот кадар го поврзуваат ова заедно. Во него се вклучени дијагностички елементи, поврзани со тешкотиите со кои се соочуваат учениците во нивните училишни активности, но, пред сè, нивните можности за развој на краток и среден рок.

Индивидуален образовен план: овој план се подготвува заеднички од страна на локалните здравствени власти, наставниците, едукаторите или асистентите за образование (ако е потребно), во соработка со родителите. Тој вклучува опис на интервенциите предвидени за ученикот (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

Законот, исто така, предвидува создавање на редовни часови во одделни делови во центрите за рехабилитација и болниците, со цел да се обезбеди образование за децата кои привремено не можат да посетуваат училиште (не помалку од 30 дена). Наставниците со специфична психо-педагошка обука можат да бидат вработени за да предаваат во центрите за рехабилитација и во болниците. „Училиштето во болница” е високо флексибилно, имајќи го предвид типот на болеста на секој ученик, времето за лекарски прегледи и терапии, како и темпото на животот во болниците. Домашното учење е наменето за болните деца кои не можат да посетуваат настава најмалку 30 дена, се предава дома од страна на еден или повеќе наставници според конкретен проект, со цел нивна последователна реинтеграција во одделението (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.3.3. Показатели за квалитетот на образованието за посебни потреби

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

- Националниот институт за евалуација на системот за образование и обука (INVALSI), чија задача е да подготви тестови за надворешна евалуација на резултатите од учењето на учениците.
- Националниот институт за документација, иновации и истражување во образованието (НЕНА), чија цел е да ги поддржува училиштата во иновативните процеси и професионалниот развој на наставниците.
- INVALSI е под надзор на Министерството за образование, университети и истражувања (MIUR). MIUR, преку специфична директива, издадена секоја година, поставува цел за надворешна евалуација.

За учениците со индивидуална попреченост училиштата обезбедуваат индивидуализирани тестови базирани на национални модели, а се оценува степенот на постигање според индивидуалниот план за образование (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.4. Инклузивно образование во Хрватска

6.4.1. Развој на инклузивното образование

Генезата на инклузивното образование е вредноста на човековите права на образование и еднаквост и рамноправност, како и социо-културните вредности и основните претпоставки за социјална инклузија. Овие вредности се постулати за промени во образованиот систем во однос на вклучување на сите деца во редовниот систем на образование, како и примена на образовна инклузија. Имплементацијата на образовна инклузија е составен дел на демократизацијата на образованието, со цел да се овозможи еднаков пристап до образование за сите, без оглед на разликите. Имплементацијата ги носи проблемите со кои се соочуваат образовните системи и училишните практики (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Croatia).

Концептот на инклузивното образование е едукативен концепт кој произлегува од генералниот став за потребата од вклучување на сите деца во редовните училишта, земајќи ги предвид нивните образовни потреби, со посебен фокус на ранливите групи, во смисла на маргинализација и исклучување. На Светската конференција на УНЕСКО за образование за посебни потреби, што се одржа во 1994 година, усвоена е Изјавата од Саламанка и рамката за акција која го промовира правото на секое дете без оглед на физичката, интелектуалната, емоционалната, социјалната, јазичната или друга условеност да биде вклучено во образовниот систем, односно во редовните училишта и паралелки. Редовните основни училишта со оваа инклузивна ориентација се најефикасните средства за борба против дискриминаторските ставови, создавајќи отворени заедници, градење инклузивно општество и постигнување на образование за сите. Покрај тоа, ќе се обезбеди ефективно образование за поголемиот дел од децата и подобрување на ефикасноста и ефективноста на трошоците на целиот образовен систем. Принципите на инклузивното образование се усвоени на Светскиот форум на образование во Дакар во 2000 година, а идејата за инклузивно образование и поддршка на ОН (Декларацијата за правата на лицата со попреченост во 1975 година, Конвенцијата на ОН за правата на лицата со посебни потреби во 2006 година и бројни други документи на ОН и УНЕСКО), се стандардни правила за изедначување на можностите на лицата со хендикеп, прогласувајќи учество и еднаквост за сите, а човечката природна разновидност придонесува за богатството на секое општество и мора да се манифестира во училиштата. Во Хрватска ваквото образование е

легализирано во 1980 година со Законот за основно образование. Легитимирањето на идејата за заедничко образование на децата со посебни потреби и децата без такви тешкотии ќе овозможи успешен развој во различни области (особено когнитивниот, социјалниот и емоционалниот), успешен напредок на децата во текот на своето образование и постигање на поголем академски успех. Успешно вклучување значи дека сите деца се активно вклучени и имаат пристап до местата за забава и работа, односно имаат опции кои можат лично да ги изберат. Едно лице не може да биде одговорно за функционирањето на инклузијата. За тој процес е потребно групно залагање. Процесот на вклучување мора да се прилагоди за да се задоволат потребите на секое дете, како и барањата на наставна програма (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

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

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

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

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

Во експертска комисија на училиштето се вклучени: надлежниот училиштен лекар - специјалист, стручниот кадар вработен во училиштето (наставници и / или советник и / или професионални едукатори-рехабилитатор и / или стручен соработник логопед и/или соработник социјален педагог), наставник и учител по хрватски јазик практики (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Croatia). Експертска комисија на Канцеларијата ја одредува физичката состојба на детето/ученикот при:

- рано запишување на детето во прво одделение во основното училиште;

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

Членови на Експертскиот комитет на Канцеларијата се специјалисти по училишна медицина, доктор на училиштето во округот или на Градот Загреб, клинички психолог, асистент психолог, асистент-учител, асистент воспитувач-рехабилитатор, асистент-логопед, асистент-педагог, наставник, наставник-ментор и учител по хрватскиот јазик, кои се вработени во училиштето. Бројот на членови на Експертската комисија мора да биде непарен (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.5. Инклузивно образование во Црна Гора

6.5.1. Развој на инклузивното образование

Овозможувањето услови за инклузивно образование претставува дел од целокупната реформа на воспитно-образовниот систем и подразбира воспоставување образовни институции кои ќе излезат во пресрет на потребите и можностите на сите деца. Причините за инклузија се бројни, како и користа која од овој процес ја имаат сите нејзини учесници (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2018). Промените кои започнале од 1997 година на ниво на претшколско воспитание и образование, со реализација на проектот „Градинка и училиште по мерка на детето“ кој партнерски го реализирале НВО (Save the Children, UNICEF, Педагошки центар на Црна Гора) и Министерството за образование и наука на Црна Гора, претставува прв обид во овозможување услови за инклузивно образование во Црна Гора. Од септември 1998 година почнува пилот - проектот „Интеграција на децата со пречки во развојот во редовните групи во градинките“. Тогаш се вклучени четири деца во две воспитни групи во Подгорица. Во училишната 1999/2000 година вклучени се десетина деца, а во училишната 2000/2001 година, покрај четиринаесетте деца во девет воспитни групи во

Подгорица, биле вклучени и шеснаесет деца во седум општини (Беране, Бијело Поље Плијевља, Цетиње, Бар, Котор и Херцег Нови). Во наредната 2001/2002 година на овој проект му пристапиле уште седум општини (Никшиќ, Плав, Мојковац, Даниловград, Улцињ, Тиват и Будва), а во 23 групи во градинките вклучени се 46 деца со потешкотии во развојот. Законот за образование на децата со посебни потреби е усвоен 2004 година по што следат реформски одлуки, препораки и стандарди од европското законодавство во оваа област. Преодот од конвенционалните образовни модели кон инклузијата е долготраен процес. Сите образовни ресурси во општеството (кадровски, организациони и материјални) мора да бидат ангажирани во текот на реализацијата на инклузивниот модел на образованието. Финскиот проект „Кон инклузивно образование“, реализиран во периодот 2006-2008 година, опфатил 40 директори и помошници директори, 38 советници за подобрување на процесот на образование од Заводот за школство, 39 наставници и стручни лица. Според членот 19 од Законот за воспитание и образование на децата со посебни потреби и согласно Правилникот за критериумите за одредување на формата и степенот на попреченост, односно потешкотии на децата и младите со посебни потреби и начинот на вклучување во образовната програма, во 2008 година се формираат локални комисии за насочување. Формирани се првостепени комисии за насочување на децата со посебни потреби. Комисиите даваат предлог за насочување во соодветна образовна програма, предучилишна установа, училиште или посебна установа во која ќе се вклучи детето со посебни образовни потреби (Zavod za školstvo, Republica Crna Gora).

Во соработка со УНИЦЕФ се реализира и проектот „Едукација на комисиите за насочување на децата со посебни потреби во воспитно-образовниот систем“. Формирани се работни групи за изработка на работни инструменти и дефинирање на Прирачникот за работа на Комисијата. Формирана е и второстепена Комисија за насочување на децата со посебни образовни потреби. Општата Стратегија за инклузивно образование, која ја усвоила Владата на Црна Гора 2008 година, се состои во тоа да се промовира и осигураквалитетно и пристапно образование за сите деца и млади со посебни потреби во образованието, а во склад со нивните интереси, способности и потреби. Заради помош во воспитанието и образованието на децата со посебни потреби, во Заводот за образование се организираат специјализирани мобилни служби кои соработуваат со предучилишните установи, училиштата и здравствените установи, заради пружање додатна и друга стручна помош, а во склад со решенијата за насочување на децата со посебни потреби (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

6.6. Инклузивно образование во Србија

6.6.1. Развој на инклузивното образование

Квалитетното образование е од суштинско значење за развојот на општествата и поединците и помага да се создадат услови за успешна и продуктивна иднина. Кога сите деца имаат пристап до квалитетно образование, кое се базира на човековите права и родовата рамноправност, тогаш позитивните ефекти се чувствуваат преку неколку генерации. Денес децата во Србија имаат подобар пристап до образованието отколку пред 10 години, а училиштата сè повеќе ги запишуваат оние деца за кои претходно беше затворена вратата во образовниот систем. Сепак, сè уште има многу деца од социјално и економски депривирани семејства и деца од ранливи групи кои се изоставени. Во Србија многу деца од ранливите групи рано го напуштаат училиштето, додека други и воопшто не посетуваат училиште. Стапката на осипување во училиштата во Србија е најголема кај децата со посебни потреби, децата кои живеат во сиромаштија, децата од ромски населби и децата од оддалечени региони (Inkluzivno obrazovanje, UNICEF Srbija).

Инклузивното образование е одговор на различните образовни потреби на децата. Со учество во квалитетно инклузивно основно и средно образование, ранливите групи деца можат да ги зголемат шансите за подобар живот и значително учество во општеството. Министерството за образование, наука и технолошки развој на Република Србија дава целосна поддршка на имплементацијата на програмите насочени кон спречување на децата да го напуштат школувањето, а се работи и на зголемување на уписот на ромските девојчиња во средно училиште, со цел да се подобри еднаквоста во образованието. Активностите во оваа област се насочени кон подигнување на капацитетот на наставниците и другиот училиштен персоналда применуваат инклузивно образование за поддршка на локалните меѓусекторски комисии, за да им обезбедат на децата дополнителна образовна, здравствена и социјална помош и да ги охрабрат родителите од ранливите групи активно да се ангажираат и да бараат права за своите деца. Инклузијата е процес на учење и образование на децата со посебни потреби заедно со децата кои немаат такви потреби. Овие деца имаат еднакви можности во развивањето на нивните физички, емоционални, социјални и други способности. Инклузијата им овозможува на децата со посебни потреби да ги набљудуваат, имитираат и непосредно да комуницираат со децата кои имаат типичен развој. Многу истражувачи веруваат дека општествената интеракција со

врсниците придонесува за развојот и социјализацијата на детето. Во најдобар случај, овие односи можат да придонесат за највисоките достигнуања на детето и неговиот социјален и ментален развој (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

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

- Развој на општествени вредности, ставови, погледи на светот и општи способности.
- Предвидување и влијание врз идното ментално здравје на детето. Децата кои имаат лоши односи со своите врсници и остануваат социјално изолирани, се склони кон ментални проблеми во текот на развојот.
- Учење на децата како да не бидат социјално изолирани. Групата од врсници обезбедува средина во која ќе учат и практикуваат социјални вештини.
- Влијанието врз децата и адолесцентите со проблематично однесување, како што е употребата на дроги.
- Учење на децата како да го контролираат агресивното однесување. Надминување на агесијата во друштво на врсниците.
- Помош за развој на родов идентитет. Семејството е првиот учесник во процесот, а врсниците го прошируваат и го развиваат.
- Помош во развојот на поширок поглед на светот и промена од егзоцентризмот.
- Влијание врз образовното достигнуање на детето и неговите цели за иднината (Ајрулаи А., Трпевска С., Чонтева Ж., 2018).

7. Развојниот тек на образовната инклузија во Република Македонија

Во 1998 година во Република Македонија егзистирале неколку посебни паралелки при редовните училишта за деца со посебни потреби. Така, наставниците ја почувствувале потребата за втемелување на соодветна инклузивна методологија, технологија и стратегии во инклузивната практика. Ова наметнало активност за едукација на наставниците во редовните училишта во кои имало обиди за примена на инклузивната практика. Почетоците на инклузијата во Република Македонија започнале со релаизација на проектот „Интеграција на деца со специјални образовни потреби во Република Македонија“, кој бил сегмент од проектот „Специјални потреби во училищата“. Во овој проект учествувале Бирото за развој на образованието, УНЕСКО, УНИЦЕФ, Институтот за дефектологија, претставници на родители на деца со посебни потреби, претставници од Министерство за образование и наука, како и директори, наставници, педагози, психолози и дефектолози од петте училишта вклучени во проектот. На почетокот во проектот биле вклучени пет основни училишта а потоа се приклучиле уште пет предучилишни установи. До 2002 година биле вклучени и ред други редовни училишта. Целта на проектот била да се зголеми свеста на општеството за потребите на децата со посебни потреби, да се создаде средина за учење што ќе ги вклучи сите и да се промовира инклузивната практика во локалните заедници во Република Македонија, создавање на најсоодветен македонски инклузивен модел кој финансиски ќе ги намали трошоците на специјалните образовни установи, ќе создаде и континуирано ќе ги зацврстува механизмите за стручна помош, ќе обезбеди: соработка со родителите, реализирање на семинари за наставници, создавање модел за инклузивни училишта и градинки, организирање на методички работилници за планирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа (Јачова, Самарџиска-Панова, Лешковски и Ивановска, 2002).

Овој проект траел од 1998 до 2004 година. Потоа, од 2004 до 2009 година бил спроведен проект за модернизација на образованието, а во 2011 година веќе започнало вработување на дефектолог во редовните основни училишта (Димитрова- Радојичиќ Д., Чичевска- Јованова Н., 2014).

8. Инклузија во образовниот процес

Не постои општо прифатена дефиниција за инклузија и самото значење на тој термин се менувал со текот на годините. Честопати и термините „меинстриминг“ (meinstriming) и интеграција се користеле за означување програми во која децата со посебни образовни потреби се едуцираат заедно со другите деца. Меѓутоа, терминот инклузија означува едукација на лицата со посебни образовни потреби во редовните училишта каде треба да се задоволат сите потреби на учениците независно од нивните способности и проблеми во развојот. Со терминот „меинстриминг“ се означува процес каде учениците со посебни образовни потреби се образуваат во специјалниот едукативен процес, но со максимално вклучување во редовните одделенија, додека пак интеграцијата претставува ограничен пристап и упатува на реформи во специјалното образование, каде учениците со посебни образовни потреби се сместуваат во редовната настава преку адаптација на наставниот курикулум (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Определувајќи ги разликите помеѓу термините инклузија и интеграција Јачова З., и сор. дошле до следниве заклучоци (Јачова З., Самарциска-Панова., Лешковски И., Ивановска М., 2002):

- Инклузијата е многу поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи претставува рефлексија на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот врз кој е базиран е „социјалната 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 принципи;
- Инклузијата е организирана преку мрежна структура на координација, така што секоја индивидуа е во центарот на системот;
- Моделот на интеграцијата го поврзуваме со специфични стандарди, дефинирани норми или сет 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.

Инклузивниот развој на училиштата е континуиран процес со кој се доаѓа до трајни промени во организациските структури, наставниот процес и педагошкиот пристап кој се остварува во училиштата (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Во Европа, системите за инклузивно образование се развиваат во неколку децении, но сепак, не постои единствен систем на образование на лицата со пречки во развојот. Во некои држави како што се Шведска, Шпанија, Грција, сите деца со попреченост се запишуваат во редовни училишта. Во други држави, како Словенија, Франција, Чешка, Словачка постојат и два система кои даваат сеопфатни образовни услуги, како и голема поддршка на лицата со попреченост. Државите како што се Белгија, Швајцарија го имаат задржано системот за специјално образование со специјални училишта или специјални паралелки (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

Со државен декрет од 2004 година во Белгија допуштени се три форми на вклучување на децата со пречки во развојот во редовниот систем на формалното образование, и тоа (Odom SL., Li S., Sandall S., Zercher C., Marquart Jm., Brown WH., 2006):

- Потполна перманентна инклузија;
- Парцијална перманентна инклузија;
- Привремена инклузија.

8.1. Потполна перманентна инклузија

Потполна перманентна инклузија им овозможува на учениците со попреченост да посетуваат редовни училишта со поддршка од специјалните училишта. Таа се реализира врз основа на мислење кое го дава општ совет за синхронизација на специјалното образование, а одлуката за потпишување на Протоколот за инклузија, заеднички го донесуваат: советот на паралелката, сервисот за водење, родителите и тим на наставници. Јасно се пропишани условите за прекинување или промена на формата на инклузијата. Превозот до училиштето е обезбеден (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

8.2. Парцијална перманентна инклузија

Парцијалната перманентна инклузија се состои во тоа што учениците со попреченост поседуваат одредени предавања во редовните училишта во текот на целата година, а останатиот дел од програмата го реализираат во специјални училишта (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

8.3. Привремена инклузија

Во привремената инклузија учениците во редовните училишта ги посетуваат сите или само одредени предавања во еден дел од школската година. Воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки во рамките на редовните училишта, како и во „редовните паралелки“, заедно со нивните врстници (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017).

9. Принципи на инклузивното образование

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, затоа што голем дел од педагошките принципи важат и тука. Според Сузич, по суштината и приоритетот неспорни се следните принципи во инклузивното образование (Suzic N., 2008):

- Принцип на социјална прифатеност и поддршка;
- Принцип на рана интервенција и рехабилитација;
- Принцип на функционално развивање на способноста;
- Принцип на стимулација и компензација;

9.1. 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 интеракција на учениците со посебни образовни потреби со своите врстници. Истражувањето на Одом и соработниците 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 врстниците 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 на 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 (Мрше С., Јеротијевиќ М., 2012).

9.2. 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 врстниците. 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 овозможи на детето здрава интеракција со врсниците, со тоа што ќе се обрне посебно внимание на оние активности во кои ученикот покажува најголеми способности (Мрше С., Јеротијевиќ М., 2012).

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 (Мрше С., Јеротијевиќ М., 2012).

9.3. 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 функционалното 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 (Мрше С., Јеротијевиќ М., 2012).

9.4. 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 (Мрше С., Јеротијевиќ М., 2012).

10. Целосна или тотална инклузија

Имајќи предвид дека инклузивното образование има свои специфичности во системската поставеност, во содржините и организацијата на воспитно-образовната дејност, Законот за основно образование предвидува изготвување посебен документ - Концепција за инклузивно образование, која треба да даде конкретни насоки како ќе се спроведе во пракса инклузивното образование во нашиот општествен систем. Концепцијата предлага мерки и стратегии со кои треба да се отстранат бариерите што го попречуваат спроведувањето на инклузивното образование и неговата одржливост. Во таа смисла значајно е секое училиште да може да ја препознае вредноста на различностите на своите ученици, да изнајде начини како да ги почитуваат истите, да ја прилагоди наставата на индивидуалните карактеристики на секој ученик, да ги зголеми и мобилизира постоечките ресурси со кои располага, со цел секој ученик да учи и да учествува во севкупното училишно живеење (Концепција за инклузивно образование, 2019).

Со оглед на тоа што инклузивното образование ги зема предвид индивидуалните потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование, концепцијата за инклузивно образование ги дава насоките за вклучување, развој и образование на следните групи ученици со посебни образовни потреби (Закон за основно образование, службен весник на РСМ, 2019) :

- Ученици со попреченост- кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања и кои во интеракција со различните општествени бариери може да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството, на еднаква основа со другите;
- Ученици со нарушување во однесувањето или емоционални проблеми или со специфични тешкотии во учењето;
- Ученици кои потекнуваат од неповолни социо-економски, културни, и/или јазични депривирани средини;
- Ученици со комплексни потреби– кои имаат повеќестепени тешкотии, повеќестепени нарушувања, комплексни здравствени потреби и потреба од голема и интензивна помош и поддршка;

- Деца/ученици со странско државјанство, деца без државјанство, деца бегалци, баратели на азил, деца со статус на признаен бегалец, деца под супсидијарна заштита, деца под привремена заштита кои престојуваат во нашата држава;
- Деца/ученици кои не биле вклучени во настава, а се со надмината возраст и
- Деца/ученици и од други ранливи категории кои од различни причини бараат посебна поддршка и грижа во текот на воспитно-образовниот процес.

Согласно Законот за основно образование од 2019 година, посебните училишта се трансформираат во училишта со ресурсен центар, а посебните паралелки во центри за поддршка на учењето, со цел обезбедување на квалитетно образование за сите ученици со посебни образовни потреби. Ресурсите кои ги поседуваат овие училишта и паралелки, заедно со знаењата и искуството на стручните лица, ќе бидат достапни да ја понудат потребната поддршка на учениците, родителите/старателите, наставниците и стручните соработници (Концепција за инклузивно образование, 2019).

При создавање на систем на инклузивно образование, основните училишта со ресурсен центар и центрите за поддршка на учењето имаат клучна улога во спроведување на промените. Тие и понатаму ќе даваат придонес во процесот на воспитание и образование на учениците со комплексни потреби, но ќе имаат и дополнителна улога во поддршка на редовните училишта и сите чинители вклучени во истите. Нивното стручно знаење и претходно искуство ќе придонесе училиштата да го подобрат капацитетот за унапредување на учеството и успехот од учењето кај сите ученици со посебни образовни потреби. Училиштата со ресурсен центар и Центрите за поддршка на учењето ќе ја поддржуваат инклузијата на децата и учениците преку олеснување на пристапот до образование и обука, ќе обезбедуваат специјализирани услуги во заедницата, поддршка на вработување и независно живеење (Концепција за инклузивно образование, 2019).

Соработката помеѓу училишта и училиштата со ресурсен центар и центрите за поддршка на учењето треба да се поттикнува и развива при реализирањето на инклузивните политики и практики. Таквата соработка, од една страна, отвора можности за кадарот во училиштата со ресурсен центар и центрите за поддршка на учењето да ја продолжат својата улога да даваат поддршка за учениците со посебни образовни потреби во воспитно-образовниот систем. Од друга страна, нудат можности на кадарот во редовните училишта да ја добијат максималната поддршка за прифаќање

и работа со учениците со посебни образовни потреби, на најдобар можен начин (Концепција за инклузивно образование, 2019).

Училиштата со ресурсен центар и центрите за поддршка на учењето треба да даваат поддршка во различни нивоа на образование, од предучилишнопреку основно, средно, до образование на возрасни. Начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта се уредуват во посебен акт донесен од страна на министерот за образование, на предлог на Бирото за развој на образованието (Концепција за инклузивно образование, 2019).

11. Индивидуален образовен план (ИОП)

Индивидуален образовен план е основен инструмент и документ со кој се регулира и се обезбедува прилагодена настава на учениците кои не можат да се вклопат во постоечкиот образовен процес од кои било причини. Во потесна смисла, индивидуалниот образовен план претставува пишан документ на установата која ги дефинира и ги содржи сите компоненти кои се потребни за квалитетно образование на конкретен ученик со посебни образовни потреби. Индивидуалниот образовен план овозможува ученикот да напредува до нивото кое соодветствува на неговата способност, вклучува соработка на сите партнери, ги фокусира образовните стратегии и обезбедува евидентирање на податоците (Димкова М., Петров Р., 2006).

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 (Јачова З., 2002).

11.1. Карактеристики на индивидуалниот образовен план

Основните карактеристики на индивидуалните образовни планови вклучени во Кодексот на инклузивната практика се (Јачова З., 2008):

1. Внимателно фокусирање на специфичните тешкотии во учењето кај детето;
2. Да се земе предвид она што детето го има постигнато следејќи ја наставната програма;
3. Да се постават јасни цели што детето треба да ги совлада во одреден временски период;
4. Во изготвувањето на ИОП (индивидуалните образовни планови) треба да учествуваат родителите и детето (доколку дозволуваат способностите на детето);
5. Во изработката на ИОП (индивидуалните образовни планови) да се вклучат и надворешни специјалисти.

Од досегашните анализи во светски рамки, најчести слабости на индивидуалните образовни планови се (Јачова З., 2008):

1. Непрецизна терминологија;
2. Недоволно учество на ученикот;
3. Не се поврзуваат со другите процедури за тестирањето и евидентирањето на ученикот.

Петте најсилни точки на индивидуалните образовни планови се (Јачова З.,2008):

1. Засновани се на вистинско познавање на ученикот;
2. Изработени се според вистинските способности и интереси на учениците;
3. Предвидуваат реални временски рокови;
4. Поврзани се со ресурсите во училиштето;
5. Во одредена фаза на изработка ги вклучуваат и родителите.

11.2. Изготвување на индивидуален образовен план

Индивидуалниот образовен план како основен документ со кој се обезбедува прилагодена настава, бара одредени предуслови за донесување и отпочнување со негова примена. Предусловите за изработка на ИОП се однесуваат на (Ајдински Г., Кескинова А., Мемеди Б., 2017):

- Формиран инклузивен тим на училиштето;
- Училишни мерки- донесен Правилник за индивидуализирана настава;
- Изготвени процедури за изработка на индивидуален образовен план по основ на наставна програма (за дел од наставните предмети, за еден предмет, за група предмети, за сите предмети или за воннаставни активности).

12. Училишен инклузивен тим и инклузивен тим на ученик со посебни образовни потреби

Формирањето на училишниот инклузивен тим е пропишано со Законот за основно образование. Во училиштата се формира училишен инклузивен тим, кој се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште и инклузивен тим за ученик кој што работи по индивидуален образовен план (ИОП).

Училишниот инклузивен тим е составен од:

1. Директорот на училиштето;
2. Специјален едукатор и рехабилитатор;
3. Педагог/ психолог во училиштето;
4. Наставниците;
5. Родителите на учениците со посебни образовни потреби.

Според Законот за основно образование, училишниот инклузивен тим ги осмислува и спроведува активностите на ниво на целото училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во работата.

Инклузивниот тим за ученикот е составен од:

1. Наставникот на ученикот со посебни образовни потреби;
2. Родителот на ученикот со посебни образовни потреби;
3. Педагогот, односно психологот во училиштето;
4. Специјалниот едукатор и рехабилитатор.

Според Законот за основно образование, инклузивниот тим за ученикот во фокусот на својата работа ги имаат конкретните ученици и изготвување и реализирање на нивните индивидуални образовни планови.

12.1. Улогата на училишниот инклузивен тим

Улогата на училишниот инклузивен тим е да ги осмислува и да ги спроведува активностите на ниво на целото училиште и да води грижа да бидат усогласени и применувани во работата, а додека пак на инклузивните тимови за учениците главниот акцент на својата работа го ставаат на учениците со посебни образовни потреби, изготвувањето и реализирањето на нивните индивидуални образовни планови (Закон за основно образование, 2019).

Секој член во училишниот инклузивен тим има јасно дефинирана улога и свои професионални обврски. Тимот треба да се залага за ученикот да ужива еднакви права и да има еднаква слобода како своите врстници.

Училишниот тим во секое училиште треба (Јачова З., Стојкова- Алексова Р., 2013):

- Да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедувањето на образование на деца со посебни потреби;
- Да изготви годишни и акциски програми за својата работа;
- Да ги објави пропишаните информации за својата политика и за обезбедените услови за учениците со посебни потреби;
- Да поднесе годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика;
- Да прави усилби за обезбедување на посебните образовни услуги за децата со посебни потреби;
- Да обезбеди соодветна обука за наставниците во чии одделенија се вклучени деца со посебни потреби, со цел наставниците да се запознаат со посебните потреби на децата;
- Да ја потенцира важноста за препознавање на посебните потреби и обезбедување услуги соодветни на потребите;
- Вклучување на децата со посебни потреби со децата без посебни потреби во училишните активности компатибилно со специјалните образовни услуги.

Според Јачова З., и Стојкова- Алексова Р., директорот на училиштето ја носи одговорноста за секојдневно управување со сета училишна работа, вклучувајќи го обезбедувањето на услугите за посебни потреби во координација со координаторот за посебни потреби и за својата работа редовно го известува Училишниот одбор.

Координаторот за посебни потреби е назначен наставник (педагог, психолог) кој е задолжен за:

- Секојдневното функционирање на детето со посебни потреби;
- Координација во обезбедување услуги за посебни потреби и обезбедување соработка со соодветни стручни лица (мобилни ресурсни учители);
- Соработка со стручни институции и здруженија;
- Водење регистар за ученици со посебни потреби, со досиеја за учениците со посебни потреби;

- Врска со родителите на децата со посебни потреби;
- Востановување потребно стручно усовршување на кадарот;
- Врска со други надворешни служби (Јачова З., Стојкова- Алексова Р., 2013).

12.2. Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во процесот на инклузија

Специјалниот едукатор и рехабилитатор во процесот на инклузија има многу голема и важна игра. Како член на стручниот тим во редовното училиште има активно учество во инклузивниот процес, односно едукацијата на децата со посебни образовни потреби (Министерство за образование и наука, 2006).

Според Ајдински Г., во рамките на самостојната дефектолошка работа како задачи на специјалниот едукатор и рехабилитатор ги набројува следиве задачи кои што треба да ги реализира:

- Изготвување на програма за набавка на нагледни средства, опрема и помагала за работа;
- Активности околу уписот, приемот на децата, формирање на одделенија, групи и сл.;
- Прифаќање и распоредување на учениците со посебни образовни потреби во одделенијата;
- Изработка на програми за индивидуална работа со учениците (Ајдински Г., 2007).

Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор се карактеризира со (Hodzic, S.,2017):

- Образовна проценка и дијагностика со користење на формални и неформални методи, како и информации кои се достапни од други извори;
- Редовна евалуација на напредокот на ученикот кој добива директна поддршка;
- Соработка со семејството на ученикот и примена на приспособената програма;
- Индивидуална настава и настава во мали групи, во училницата и надвор од неа;
- Настава во мали и големи групи чиј состав е хетероген, во кој се вклучуваат и учениците со пречки во развојот;
- Консултации и кооперативно подучување со редовниот наставник;
- Соработка со други стручни лица;

- Работа со одделението кога редовниот наставник работи со мала група на ученици;
- Адаптирање на наставата за да се поттикне инклузијата на учениците во активностите во одделението;
- Избор и адаптација на материјалите;
- Обучување и делење одговорности за надзор на персоналниот асистент;
- Обучување на наставниците;
- Водење на документација.

Дефектологот како и целиот стручен тим имаат голема обврска и одговорност да го модерираат процесот на инклузија, бидејќи самата едукација на децата вклучени во инклузивниот процес бара темелен приод, перманентно давање помош, сеопфатна работа на тимот, како и нивно постојано усовршување (Ајдински Г., 2007).

Соработката помеѓу наставникот во една инклузивна училница и дефектологот во училиштето мора да се одвива на највисоко професионално ниво, за да се задоволат потребите на ученикот со посебни образовни потреби. Во зависност од индивидуалните потреби на ученикот, ваквата обработка првенствено подразбира организација и адаптација на наставата и активностите. Организација на наставата подразбира самосостојна работа (во посебна просторија) на дефектологот со ученикот со посебни образовни потреби или вклучување на дефектологот во наставата со сите ученици (Ристевска М., 2018).

12.3. Улогата на наставникот во процесот на инклузија

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 наставата (Cassady JM., 2011).

Наставникот во инклузијата претставува:

- Клучен фактор за реализација на инклузивниот процес ;
- Едукатор кој треба да реагира на програмските содржини кај ученикот со посебни потреби;

- 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 - Векај, 2008).

12.3.1. Професионални компетенции на наставниците за работа во инклузивна училишница

За работа со ученици со посебни образовни потреби, наставникот мора да поседува бројни компетенции со кои би ги задоволил потребите на секој ученик во своето одделение. Тој мора да биде отворен за нови знаења и спремен за проблеми. Таквите компетенции подразбираат препознавање на карактеристиките на секоја тешкотија кај учениците, избор на дидактички форми и методи за работа со ученици со тешкотии, како и евалуација на успехот.

За подобро да се разбере ученикот кој има тешкотии во учењето, наставникот и останатите субјекти кои што овозможуваат каква било помош во неговото учење, мора да се запознати со двете групи на ученици кои сакаат да учат, но се спречени во тоа. Првата група ги опфаќа учениците кои имаат тешкотии во учењето (читање, математика и сл.). Втората група ги опфаќа учениците кои имаат тешкотии да го задржат вниманието (Moore L. O., 2000).

Покрај знаењата кои мора да ги поседува, за работа со ученици со посебни образовни потреби, на наставникот му се потребни позитивни ставови и високи морални вредности.

Според Прирачникот за инклузивно образование (Биро за развој, Прирачник за инклузивно образование, 2015), употребени се четири области на компетенции за наставниците, со цел да се нагласи профилот на инклузивните наставници:

1. вреднување на различноста на ученикот;
2. поддршка за сите ученици;
3. работење со другите;
4. личен и професионален развој.

Неуспехот на наставникот да спроведува инклузивна практика може да биде поради нејзините вредности и верувања (субјект), недостаток од ефикасни методи и соодветен материјал (алатки и артефакти), немање разбирање за инклузивното образование (објект), немање мотивација или цел да се поддржат сите ученици (намера), или недостаток од поддршка од нејзиниот ментор, инспектор или раководител (контекст) (Биро за развој, Прирачник за инклузивно образование, 2015).

Основните компетенции на наставникот за работа во инклузивна училишница се поделени на (Биро за развој, Прирачник за инклузивно образование, 2015):

- Професионални знаења и разбирања;
- Професионални способности и вештини;
- Професионална практика.

Основни компетенции на наставникот за работа во инклузивна училишница:	
Професионални знаења и разбирања	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познава различни концепти и модели на инклузивно образование; 2. Ги разбира социјалните и културните фактори и како тие влијаат врз образованието и како образованието придонесува за социјална кохезија; 3. Ги знае различните видови ученици на кои им е потребна дополнителна поддршка во образованието: посебни образовни потреби, тешкотии во учењето и недостатоци од социоекономски причини; 4. Ги знае конвенциите за правата на децата и за

	антидискриминација.
Професионални способности и вештини	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учествува во процесот на идентификација на специфичните образовни потреби заедно со стручна служба и користи различни методи за диференцијација и индивидуализација на наставата; 2. Учествува во тимови за изработка на индивидуални образовни планови; 3. Користи стратегии што промовираат почитување на разликите и демократските вредности; 4. Работи во училишни инклузивни тимови; 5. Дава подеднакви можности секое дете и семејство да учествуваат во наставните и воннаставните активности, без разлика на психофизичките способности, полот, етничкото потекло, културата, мајчиниот јазик, религијата, семејната структура, социјалниот и економскиот статус; 6. Ги подготвува учениците да ги прифатат децата од ранливите групи и децата со посебни образовни потреби.
Професионална практика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изработува индивидуални образовни планови; 2. Ја планира наставата за целото одделение со почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците; 3. При поучувањето користи инклузивни стратегии за учење и поучување; 4. Ги следи и ги проценува постигањето и развојот на ученикот во согласност со индивидуалните цели; 5. Вклучен е во инклузивните активности во училиштето; 6. Изработува план за работа и соработува со семејствата на децата на кои им е потребна дополнителна поддршка во образованието; 7. Заедно со учениците изработува наставни средства

	<p>за инклузивна работа.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Ја адаптира училницата според индивидуалните потреби на учениците; 9. Ги вклучува семејствата и учениците во заеднички активности за почитување на различностите и интеркултурната интеграција; 10. Учествува во професионалната ориентација на учениците со посебни образовни потреби; 11. Континуирано соработува со стручните работници во училиштето за надминување на причините за ексклузија; 12. Реализира додатна и дополнителна настава; 13. Работи индивидуално со ученици на кои им е потребно помош.
--	---

12.4. Улога на педагогот во инклузивното училиште

Работата на педагогот во основното училиште е препознатлива во неколку подрачја. Тој го планира сопственото стручно усовршување, како и професионалното усовршување на наставниците во училиштето. Учествува во изработувањето на годишниот план и програма на училиштето, изработува план за здравствена, социјална и еколошка заштита на учениците, како и план за културна и јавна активност на училиштето. Организира воспитно-образовни предавања за учениците, во соработка со локалните заводи за вработување, изработува план и програма за професионално информирање и ги информира учениците за програмите на средните училишта. Во соработка со стручната служба во училиштето го организира и спроведува запишувањето на децата во прво одделение. Ја следи работата на наставниците во училиштето и ги анализира постигнатите резултати на училиштето во целост. (Ристевска М., 2018).

Тој соработува со останатите стручни соработници (психолог, дефектолог/ специјален едукатор и рехабилитатор и др.), особено за прашањата поврзани за учениците со посебни образовни потреби во училиштето. Тоа опфаќа:

- соработка со родителните на ученикот со посебни образовни потреби за време на состаноците на инклузивниот тим и надвор од тие состаноци (договор за

ангажираноста на ученикот во училиштето: часови, ниво на реализација на годишната програма по наставни предмети);

- учество на состаноците со тимот за инклузија на ниво на училиште заедно со наставниците по паралелки (разгледување на секој ученик поединечно);
- учество на состаноците на одделенските совети со предметните наставници (прибирање на информации од искажувањата на истите за напредокот и проблемите на учениците со посебни образовни потреби);
- учество во изработката на индивидуалните образовни планови за секој ученик со посебни образовни потреби;
- соработка со образовните асистенти (добивање на информации од нивните согледувања за учениците со посебни образовни потреби);
- индивидуални средби со учениците со посебни образовни потреби (согледување на образовното ниво на ученикот, откривање на нивните интереси и сл.);
- посета на часови со цел да се набљудваат учениците со посебни образовни потреби;
- професионална поддршка на наставникот во одделението во кое е вклучен ученик со посебни образовни потреби;
- соработка со поединци, локални органи и институции од локалната заедница;
- поддршка на иницијативи за прифаќање на децата со посебни образовни потреби;
- соработка со соодветните високообразовни институции (Ристевска М., 2018).

12.5. Улогата на психологот во инклузивното училиште

Психологот е стручен соработник кој се грижи за психолошките аспекти од училишната работа. Негова надлежност е тестирањето на учениците и проценување на нивните психолошки проблеми и тешкотии во учењето. Во врска со таквите проблеми, тој соработува со родителите и со наставникот на ученикот со тешкотии и заедно планираат како да му се помогне (Ристевска М., 2018).

Психологот ја испитува психолошката атмосфера во одделенијата, соработува со педагогот и заедно ги унапредуваат методите за оценување на постигнувањата на учениците.

Работата на психологот е насочена кон ученици со социјални проблеми, семејни проблеми, лични проблеми, ученици со послаб успех. Во зависност од проблемите на

учениците, психологот може да работи со нив индивидуално или групно. Низ тие средби, тој ги открива причините за промена во расположението на ученикот.

При запишувањето на учениците во прво одделение, психологот во соработка и консултации со педагогот и дефектологот, ги открива учениците со посебни образовни потреби и ги одредува следните чекори кои се потребни да се преземат за детето (на пример, одложување на образование), води дијагностичко консултативни и советодавни разговори со родителите, во согласност со професионалноста нуди одредени решенија, а врши и најсоодветен избор на наставник.

Како член на инклузивниот тим, заедно со педагогот и дефектологот, учествува во изработувањето на програмите за учениците со посебни образовни потреби. Тој врши проценка на нивото на ментален развој, изработува техники за мотивација за учење на учениците со посебни образовни потреби, како и инструменти за следење на напредувањето на учениците со посебни образовни потреби. Психологот, исто како и педагогот, посетува настава со цел да го утврди напредокот на ученикот со посебни образовни потреби според краткорочните и долгорочните цели предвидени во неговиот индивидуален образовен план. Соработува со родителите на ученикот со посебни образовни потреби, а учествува и на родителски состаноци кога се информираат родителите за специфичните ситуации кои може да се појават во одделението каде е вклучен ученик со посебни образовни потреби. Соработува со институциите и развива можности за партнерска соработка наменета за помош на учениците со посебни образовни потреби. Исто како и педагогот поддржува иницијативи за прифаќање на децата со посебни образовни потреби (Ристевка М., 2018).

12.6. Улогата на образовен асистент

Обезбедувањето на образовни асистенти е услуга за поддршка на учењето за учениците со попреченост во согласност со индивидуалните потреби на учениците со цел да се овозможи нивно учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици и со тоа да се спречи нивната дискриминација поради попреченоста (Закон за основно образование, „Службен весник на РСМ“ бр. 161/19 и 229/20).

Образовниот асистент дава поддршка на ученикот со попреченост во секојдневните наставни и воннаставни активности, задачи што бараат комуникација, социјална интеракција, сетилна и моторна активност, во движењето, поддршка при

земање храна и пијалок, при стекнувањето и вршењето на хигиенските потреби на ученикот и др. (Закон за основно образование, „Службен весник на РСМ “ бр. 161/19 и 229/20).

Според Правилникот за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент, компетенциите за образовен асистент опфаќаат основни знаења, способности и вештини групирани во следните четири подрачја:

1. Непосредна поддршка на учениците со попреченост;
2. Соработка со родителите/старателите;
3. Соработка со наставниците;
4. Соработка со стручните соработници и инклузивниот тим за ученикот.

Компетенции на образовен асистент:	
Непосредна поддршка на учениците со попреченост:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Училишни активности и задачи; 2. Комуникација, социјална интеракција и вклученост; 3. Движење, употреба на помагала, ориентација во простор; 4. Грижа за себе.
Соработка со родителите/старателите:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разбирање за тоа како семејството влијае на севкупниот развој на ученикот; 2. Умешноста да се идентификуваат потенцијалните кризни ситуации во семејствата што го засегаат развојот и учењето на ученикот; 3. Вештини за соодветно комуницирање, односно давање поддршка на семејството.
Соработка со наставниците:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основни познавања за приспособување на наставата на карактеристиките на учениците; 2. Стратегии на учење и поучување различни наставни методи, средства, ресурси, техники, активности; 3. Познавање на основните принципи на работење во тим, соработка, почитување, правила за давање и примање на повратна информација.

<p>Соработка со стручните соработници и инклузивниот тим за ученикот:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знаења и вештини за остварување соработка во тим; 2. Вештини за јасно и прецизно усмено и писмено изразување; 3. Вештини за активно слушање; 4. Организациски вештини; 5. Разбирање на предизвиците во комуникацијата и соработката со припадници на различни култури, со различни вредности и искуства.
---	---

12.7. Улогата на личен асистент

Програмата за работа на личниот асистент предвидува активности кои му овозможуваат на ученикот со попреченост соодветна индивидуална практична помош и поддршка при задоволување на основните потреби во секојдневниот живот согласно неговите насоки и стекнување поголемо ниво на самостојност и функционалност. Личниот асистент дава поддршка на ученикот со попреченост во движење, употреба на помагала, ориентација во простор, одржување на лична хигиена, хранење, облекување и др., согласно насоките на ученикот и во консултација со родителот/старателот (Закон за основно образование, „Службен весник на РСМ“ бр. 161/19 и 229/20).

Според Правилникот за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент, компетенциите за личен асистент опфаќаат основни знаења, способности и вештини групирани во следните две подрачја:

1. Помош при движење, употреба на помагала, ориентација во простор;
2. Грижа за себе,

Компетенциите на личниот асистент во подрачјето 1. Помош при движење, употреба на помагала, ориентација во простор се однесуваат на познавање на правила за безбедно движење и престој во просторот.

Личниот асистент во помош при движење, употреба на помагала, ориентација во простор ги има следниве работни задачи:

- Обезбедуваат поддршка на учениците со попреченост доколку имаат тешкотии со одењето-придржување, потпирање, водење;
- Внимаваат на безбедноста на учениците кои имаат потешкотии со движењето во просторот;

- Обезбедуваат поддршка на учениците кои се движат со помош на количка, особено при наидување на препреки;
- Обезбедуваат поддршка на учениците безбедно да стигнат од дома до училиште и од училиште до дома;
- Обезбедуваат поддршка на учениците да стигнат до училиштето со ресурсен центар за реализација на дел од модифицирана програма.

Компетенциите на личниот асистент во подрачјето 2. Помош при грижа за себе се однесуваат на познавање и примена на вештини за помош/поддршка при исхрана и одржување на лична хигиена.

Личниот асистент во помош при грижа за себе ги има следниве работни задачи да:

- Им помага на учениците при користење на прибор за јадење и пиење;
- Се грижи за почитување на режимот или редоследот на исхрана;
- Им помага на учениците за одржување на хигиенските навики;
- Им помага на учениците при пиење течности;
- Им помага на учениците при движење;
- Им помага на учениците при извршување на физиолошките потреби (користење на тоалет, седнување, придржување во текот на седењето, соблекување и облекување, миење раце), по претходен договор со родителот/старателот.
- Им помага на учениците при пресоблекување (облека и обувки) додека се во училиште зависно од потребата на учениците и ситуацијата, по претходен договор со родителот/старателот.

II Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Со вклучувањето на сите ученици со попреченост во редовните основни училишта, потребно е да се направи една анализа во поглед на подготвеноста на редовните основни училишта за спроведување на целиот процес на инклузијата.

Предмет на ова истражување е утврдувањето на подготвеноста на државата и образовниот систем за спроведување на инклузија за сите ученици со попреченост во редовните основни училишта во Општина Ресен.

2. Цел на истражувањето

Цел на истражувањето е да се утврди дали е креирана позитивна инклузивна клима и инклузивна политика за вклучување на сите ученици со попреченост во воспитно-образовниот процес во редовните основни училишта, како и утврдување дали е подготвен образовниот систем за спроведување на инклузивно образование.

3. Задачи на истражувањето

Задачите на ова истражување се:

- Да се утврди дали во училиштата има формирано училишен инклузивен тим;
- Да се утврди дали на влезот од училиштата има пристапни рампи;
- Да се утврди дали училиштата располагаат со внатрешен лифт за полесно движење на учениците со попреченост, меѓу спратовите на училишната зграда;
- Да се утврди дали училиштата располагаат со училници и други внатрешни простории прилагодени на учениците со попреченост;
- Да се утврди дали училиштата располагаат со физкултурна сала прилагодена на потребите на учениците со попреченост;
- Да се утврди дали училиштата располагаат со материјали и нагледни средства кои што се прилагодени на учениците со попреченост и дали наставниците ги применуваат во нивната работа;
- Да се утврди дали училиштата поседуваат асистивни помагала и асистивна технологија и дали наставниците ги користат при нивната работа;

- Да се утврди дали во училиштата има обележано тактилна патека корисна за учениците со оштетен вид;
- Да се утврди дали наставничкиот кадар има посетено обуки за усовршување за работа со учениците со попреченост;
- Да се утврди дали училиштата се спремни да одделат средства од својот буџет кои ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост.

4. Хипотези

4.1. Општа хипотеза

H_0 - Се претпоставува дека редовните основни училишта не се подготвени за спроведување на инклузија за сите ученици со попреченост.

4.3. Помошни хипотези

H_1 - Се претпоставува дека редовните основни училишта имаат пристапни рампи на влезот од нивната зграда, имаат адаптирани тоалети за учениците со попреченост, имаат внатрешен лифт за полесно движење во училишната зградаа и имаат тактилни патеки за полесна ориентација на учениците со оштетен вид.

H_2 - Се претпоставува дека во редовните основни училишта има вработен специјален едукатор и рехабилитатор.

H_3 - Се претпоставува дека во редовните основни училишта нема адаптирана физкултурна сала за учениците со попреченост.

H_4 - Се претпоставува дека во редовните основни училишта има доволно дидактички средства и нагледни материјали и дека наставниците ги применуваат при работа со учениците со попреченост.

H_5 - Се претпоставува дека во редовните основни училишта се користат асистивни помагала и асистивна технологија и дека наставниците кои што се со повисок степен на образование ги користат истите при работата со ученици со попреченост.

H_6 - Се претпоставува дека наставниците со помало работно искуство немаат посетено обука за работа со ученици со попреченост со што не се доволно подготвени за работа со нив.

X7- Се претпоставува дека училиштата се подготвени да издвојат средства од својот буџет што ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост.

5. Варијабли на истражувањето

5.1. Зависни варијабли

- Подготвеноста на наставниците вработени во редовните основни училишта за спроведување на инклузија за сите ученици со попреченост.
- Инфраструктурна подготвеност на училиштата за инклузивно образование.
- Достапност на ресурси и технологија за работа.

5.2. Независни варијабали

- Пол
- Возраст
- Работно искуство
- Степен на образование

6. Примерок на истражувањето

Во ова истражување се опфатени вкупно пет редовни основни училишта кои се на територијата на Општина Ресен. Истражувањето се спроведе на инклузивниот училишен тим и на наставниците во редовните основни училишта. Опфатени се наставници кои што се вработени во училиштата и се разговараше со директорите на училиштата во однос на целосната инклузија и колку се тие спремни за тој предизвик. Вкупно беа опфатени 129 испитаници во истражувањето.

7. Методи, техники и инструменти на истражувањето

7.1. Методи на истражувањето

Во ова истражување беше искористен методот на дескриптивна анализа, метод на конкретизација, компарација, метод на генерализација. Анализата е почетна, најосновна и најопшта посебна метода на научното сознание. Анализата претставува:

мисловно теориско и практично разделување на секој сложен предмет на сознание на неговите фактори или составни делови, моменти или аспекти. Конкретизацијата претставува детерминација во смисол на определување на општото со додавање на една или повеќе ознаки, посебни определби кои можат да се искушат со сетила.

7.2. Техники на истражувањето

Техниката која што беше искористена во ова истражување е анкета. Анкетата претставува собирање податоци преку ондапред подготвени прашања чии што одговори нудат информации за определено истражување. Според начинот како се формулирани прашањата, може да биде стандардизирана анкета, односно кога се дадени одговори во алтернативи и не стандардизирана анкета, односно без одговори и алтернативи, со отворени прашања.

Во ова истражување беше искористена стандардизирана анкета, со затворени прашања.

7.3. Инструменти на истражувањето

Како инструмент на ова истражување беше искористен анкетен прашалник. Анкетниот прашалник беше составен од дваесет и едно прашање од затворен тип со понудени два одговори, односно одговорите беа да или не, кои што беа наменети за наставниците и стручната служба во редовните основни училишта.

8. Место и време на истражувањето

Истражувањето се спроведе во петте редовни основни училишта на територија на Општина Ресен:

- ОУ. „Димитар Влахов“- с. Љубојно;
- ОУ. „Славејко Арсов“- с. Подмочани;
- ОУ. „Браќа Миладиновци“- с. Царев Двор;
- ОУ. „Гоце Делчев“- Ресен;
- ОУ. „Мите Богоевски“- Ресен.

Се спроведуваше за време на второто полугодие од учебната 2020/2021 година, односно во месец мај, 2021 година.

9. Статистичка обработка на податоците

За обработката на податоците применета е дескриптивна статистика, со која се сумираат податоците, графички и табеларно се прикажуваат. Хипотезите се тестирани со примена на Хи-квадрат тестот, со кој се утврдуваше и постоење на статистички значајна разлика помеѓу варијаблите.

Податоците кои се добија се анализирани и обработени во статистичкиот софтвер SPSS.

10. Организација и тек на истражувањето

Од директорите на редовните основни училишта се обезбеди дозвола за практично реализирање на истражувањето. На директорите им се објасни целта на ова истражување, потоа на стручниот инклузивен тим и наставниците им се спроведоа анкетните прашалници. По собирањето на одговорените анкетни прашалници се започна со сумирање на добиените резултати и интерпретација на истите.

III Статистичка обработка и интерпретација на податоци

1. Анализа на демографските податоци на испитаниците

Во ова истражување вкупно се опфатени 129 испитаници, односно наставници и стручни соработници кои се вработени во редовните основни училишта на територија на Општина Ресен, 95 испитаници од женски пол и 34 испитаници од машки пол.

1.1. Пол на испитаниците

Во истражувањето се вклучени наставници од машки и женски пол кои што предаваат во редовните основни училишта на територијата на Општина Ресен. Вкупно се опфатени 129 наставници, директори и стручниот тим од училиштата, односно опфатени се 95 испитаници или 74% од женскиот пол и 34 испитаници односно 26% од машкиот пол.

Табела број 1. Пол на испитаниците

Пол:	N:	%:
Женски:	95	74%
Машки:	34	26%
Вкупно:	129	100%

1.2. Возраст на испитаниците

Според возраста, испитаниците се поделени во четири групи. Првата група се испитаници од 24 до 34 годишна возраст, втората група ја сочинуваат испитаници од 35 до 45 годишна возраст, третата група е составена од испитаници на возраст од 46 до 56 години и последната, односно четвртата група ја сочинуваат испитаници над 57 годишна возраст.

Табела број 2. Возраст на испитаниците

Возраст:	24 -34 години	35-45 години	46-56 години	Над 57 години	Вкупно:

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Машки:	10	7%	7	5%	5	4%	12	10%	34	26%
Женски:	11	9%	28	23%	34	26%	22	17%	95	74%
Вкупно:	21	16%	35	28%	39	30%	34	26%	129	100%

Од табела број 2 може да се забележи дека најголем број испитаници биле на возраст од 46 до 56 години, односно вкупно биле опфатени 39 испитаници, 34 испитаници од женски пол и 5 испитаници од машки пол. Тие сочинуваат 30% од вкупниот број на испитаници опфатени во ова истражување. Следна група со поголем број на испитаници се испитаниците на возраст од 35 до 45 години, од нив 28 испитаници се од женски пол додека пак 7 испитаници се од машки пол. Тие сочинуваат 28% од вкупниот број. Наредна група со повеќе испитаници е групата над 57 годишна возраст, неа ја сочинуваат вкупно 34 испитаници од кои 22 се од женски пол и 12 се од машки пол, заедно сочинуваат 26% од вкупниот број на испитаници. Најмалата група е составена од испитаници на возраст од 24 до 34 годишна возраст. Во неа влегуваат вкупно 21 испитаник од кои 11 се женски испитаници и 10 машки испитаници и заедно сочинуваат 16% од вкупниот број на испитаници од ова истражување.

1.3. Работно искуство на испитаниците во образование

Според работното искуство во образование испитаниците и вработените во редовните основни училишта се поделени во четири групи од кои првата група ја сочинуваат наставници кои што се вработени од 4 месеци до 10 години, втората група се наставници од 11 до 21 годишно искуство, третата група ја сочинуваат наставници со работно искуство од 22 до 32 години и четвртата група ја сочинуваат наставници со над 33 годишно работно искуство.

Табела број 3. Работно искуство во образование на наставниците

Работно искуство во	4 месеци-	11-21	22-32	Над 33	Вкупно:

образование	10 години		година		години		години			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Машко:	18	14%	7	5%	2	2%	7	5%	34	26%
Женско:	29	22%	20	16%	32	25%	14	11%	95	74%
Вкупно:	47	36%	27	21%	34	27%	21	16%	129	100%

Од табела број 3 можеме да забележиме дека најголем број на испитаници се до 10 годишно работно искуство, вкупно се 47 испитаници односно 36% од вкупниот број на испитаници, од нив 29 се женски испитаници додека пак 18 се машки. Втората група со поголем број на испитаници, се испитаниците со работно искуство од 22 години до 32 години, нивната група ја сочинуваат вкупно 34 испитаници односно 27% од кои 32 се испитаници од женски пол додека пак само 2 се испитаници од машки пол. Во третата група спаѓаат испитаниците со работно искуство од 11 години до 21 година, во неа се опфатени вкупни 27 испитаници или 21% од кои 20 испитаници се од женски пол а 7 се испитаници од машкиот пол. Следно се испитаници со работно искуство од над 33 години работно искуство, вкупно 21 испитаници или 16%, од кои 14 се женски испитаници а 7 машки.

1.4. Степен на образование на испитаниците

Според степенот на образование на испитаниците се добиени следниве резултати:

Табела број 4. Степен на образование на испитаниците

Степен на образование	В.П.Ш		В.Ш		В.П.А		П.А		В.С.С		VII ¹		VII ²		Вкупно:	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Машко:	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%	4	3%	27	21%	1	1%	34	27%
Женско:	2	2%	6	4%	1	1%	1	1%	12	9%	71	54%	2	2%	95	73%
Вкупно:	3	3%	7	5%	1	1%	1	1%	16	12%	98	75%	3	3%	129	100%

Од табела број 4 можеме да забележиме дека најголем број од испитаниците имаат завршено високо образование односно 75% од вкупниот број на испитаници

опфатени во ова истражување. Од нив 71 испитаник се од женски пол, додека пак, 27 се од машки пол. Висока стручна спрема имаат завршено 16 испитаници, односно 12% од кои 12 женски и 4 машки. Виша школа имаат завршено 7 испитаници од кои 6 женски и 1 машко односно вкупно 5%. Виша педагошка школа и постдипломски студии имаат завршено по 3 испитаници односно по 2 испитаници од женски пол и 1 испитаник од машки пол, вкупно изнесуваат по 2% од вкупниот број на испитаници. Виша педагошка академија и педагошка академија имаат завршено по еден испитаник од женски пол, тие изнесуваат по 1% од вкупниот број на испитаници кои што се опфатени во ова истражување.

1.5. Предметна настава, одделенска настава или стручна служба

Во ова истражување испитаниците имаа опција да одберат дали предаваат во предметна или одделенска настава или се дел од стручната служба во редовните основни училишта. Стручната служба во редовните основни училишта ја сочинуваат специјален едукатор и рехабилитатор, психолог, педагог, училишен социолог и директорите на училиштата.

Табела број 5. Предметна настава, одделенска настава или стручна служба

Предметна настава, одделенска настава или стручна служба	Предметна настава		Одделенска настава		Стручна служба		Вкупно:	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Машко:	28	22%	3	3%	3	3%	34	26%
Женско:	39	30%	46	35%	10	7%	95	74%
Вкупно:	67	52%	49	38%	13	10%	129	100%

Од табелата со број 5 можеме да забележиме дека најголем процент од испитаниците, 52% биле испитаници кои што предавале во предметна настава, односно вкупниот број изнесува 67 испитаници, од кои 39 од испитаниците се женски а 28 се машки. Од одделенска настава во истражувањето опфатени се 49 испитаници од кои 46 се женски и 3 машки, тие сочинуваат 38% од вкупниот број. Во стручна служба опфатени се вкупно 13 испитаници од кои 10 испитаници се женски и 3 испитаници се машки, тие сочинуваат 10%.

1.6. Испитаниците со повисок степен на образование користат асистивна технологија и помагала при работа со учениците со попреченост

Табела број 6. Степенот на образование на испитаниците и користењето на асистивни помагала и технологија

Степенот на образование и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија		Дали се користат асистивни помагала и асистивна технологија?				Вкупно:	Pearson Chi-Square	Df.	P
		Да		Не					
		N	%	N	%				
Степен на образование	В.П.Ш.	0	0%	3	3%	3	32.825	37	0.657
	В.Ш.	0	0%	7	5%	7			
	В.П.А.	0	0%	1	1%	1			
	П.А.	0	0%	1	1%	1			
	В.С.С.	0	0%	16	12%	16			
	VII ¹	10	7%	88	68%	98			
	VII ²	1	1%	2	2%	3			
Вкупно:		11	8%	118	92%	129			

Од табела со број 6 може да се забележи дека испитаниците со највисок степен на образование, испитаници со завршени постдипломски студии, опфатени во ова истражување не користат асистивни технологии и помагала при работа со учениците со попреченост, тие изнесуваат 2% од вкупниот број на испитаници. Од вкупниот број на испитаници само 10 испитаници или 8% кои што имаат завршено високо образование користат асистивна технологија и асистивни помагала при работа со ученици со попреченост. Од табелата можеме да забележиме дека степенот на образование на наставниците не е поврзано со користењето на асистивната технологија и помагала при работа со учениците со попреченост, тука нема статистички значајна разлика бидејќи $p = 0.657$.

1.7. Испитаниците со помало работно искуство немаат посетено обука за работа со ученици со попреченост

Табела број 7. Работното искуство на испитаниците и посетените обуки за работа со ученици со попреченост

Работното искуство на испитаниците и посетените обуки за работа со ученици со попреченост		Дали имате посетено обука за работа со ученици со попреченост?				Pearson Chi-Square	Df.	P	
		Да		Не					Вкупно:
		N	%	N	%				
Работно искуство на испитаниците:	4 месеци-10 години	22	17%	25	19%	47	35.894	37	0,568
	11 години-21 година	12	9%	15	12%	24			
	22 години-32 години	13	10%	14	11%	27			
	над 33 години	12	9%	16	12%	28			
Вкупно:		59	45%	70	54%	129			

Од табела број 7 може да се забележи дека поголемиот дел од испитаниците немаат посетено обука за работа со ученици со попреченост. Од испитаниците со помало работно искуство само 22 наставници имаат посетено обука за работа со ученици со попреченост, додека пак, 25 наставници или 19% немаат посетено ваква обука. Од испитаниците кои што се со работно искуство од 11 години до 21 година, само 12 испитаници имаат посетено соодветни обуки додека 15 испитаници немаат посетено обука за работа со учениците со посебни потреби. Испитаниците кои што имаат работно искуство од 22 години до 32 години, 14 испитаници немаат посетено обуки додека пак, 13 наставници имаат посетено обука. Испитаниците со најголемо работно искуство, почнувајќи од над 33 години работно искуство, само 12 испитаници посетиле обуки за работа со ученици со попреченост додека 16 испитаници не посетиле ваков вид на обука. Во однос на работното искуство и посетеноста на обуки

за работа со ученици со попреченост, од табелата можеме да забележиме дека нема статистички значајна разлика бидејќи $p = 0.568$.

1.8. Испитаниците со поголемо работно искуство имаат работено со повеќе ученици со посебни образовни потреби

Табела број 8. Работното искуство на испитаниците и нивното искуство при работа со ученици со посебни образовни потреби.

Работното искуство на испитаниците и нивното искуство при работа со ученици со посебни образовни потреби.		Во досегашната работа во образовниот процес дали сте работеле со ученик со посебни образовни потреби?					Pearson Chi-Square	Df.	P
		Да		Не		Вкупно			
		N	%	N	%				
Работно искуство на испитаниците:	4 месеци-10 години	21	16%	26	20%	47	46.797	10	0,001
	11 години-21 година	13	10%	14	11%	27			
	22 години-32 години	17	13%	17	13%	34			
	над 33 години	14	11%	7	5%	21			
Вкупно:		65	50%	64	50%	129			

Од табела број 8 можеме да воочиме дека од 20% од испитаниците со најмало работно искуство, односно испитаниците со работно искуство од 4 месеци до 10 години, одговориле дека немаат работено со ученици со посебни образовни потреби, додека пак, само 16% или 21 испитаници одговориле дека во нивното работно искуство во образование имаат работено со ученици со попреченост. Од испитаниците со работно искуство над 33 години, 11% или 14 испитаниците одговориле дека имаат работено со ученици со посебни образовни потреби, додека пак, 5% или 7 испитаници одговориле дека во нивното работно искуство не работеле со ученици со посебни образовни потреби. Во однос на работното искуство и работата со ученици со

образовни потреби, од табелата можиме да забележиме дека има статистички значајна разилка бидејќи $p = 0,001$.

1.9. Работното искуство на испитаниците и изготвувањето и применувањето на индивидуален образовен план за учениците со посебни образовни потреби

Табела број 9. Работното искуство на испитаниците и изготвувањето и применувањето на индивидуален образовен план за учениците со посебни образовни потреби

Работното искуство на испитаниците и изготвувањето и применувањето на и.о.п. за учениците со посебни образовни потреби		Дали се изготвува и применува индивидуален образовен план за учениците со посебни образовни потреби во вашето училиште?				Pears on Chi-Square	Df.	P	
		Да		Не					Вкупно
		N	%	N	%				
Работно искуство на испитаниците:	4 месеци-10 години	31	24%	16	12%	47	48.724	10	0,001
	11 години-21 година	18	14%	9	7%	27			
	22 години-32 години	23	18%	11	8%	34			
	над 33 години	19	15%	2	2%	21			
Вкупно:		91	71%	38	29%	129			

Од табела број 9 можиме да забележиме дека најголемиот број на испитаници кои што изготвуваат и применуваат индивидуален образовен план, се испитаници со работно искуство од 4 месеци до 10 години, од нив вкупно 31 испитаници или 24% одговориле дека изработуваат индивидуален образовен план, додека пак, 16 испитаници или 12% од нив одговориле дека не изработуваат и не применуваат индивидуален образовен план. Од испитаниците со работно искуство над 33 години, 19 испитаници или 15% одговориле дека изработуваат индивидуален образовен план,

додека само 2 испитаници односно 2% одговориле дека не изработуваат и не применуваат индивидуален образовен план при нивната работа. Од табелата можиме да воочиме дека во однос на работното искуство со изработката и применувањето на индивидуален образовен план има статистички значајна разлика бидејќи $p = 0,001$.

1.10. Работното искуство на испитаниците и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија

Табела број 10. Работното искуство на испитаниците и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија.

Работното искуство на испитаниците и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија		Дали се користат асистивни помагала и асистивна технологија во вашето училиште?				Pearson Chi-Square	Df.	P	
		Да		Не					Вкупно
		N	%	N	%				
Работно искуство на испитаниците:	4 месеци-10 години	5	4%	42	32%	47	52.962	15	0,015
	11 години-21 година	0	0%	27	21%	27			
	22 години-32 години	4	3%	30	23%	34			
	над 33 години	3	3%	18	14%	21			
Вкупно:		12	10%	117	90%	129			

Од табела број 10 можеме да забележиме дека од испитаниците со најмало работно искуство, односно испитаници со работно искуство од 4 месеци до 10 години кои се само 5 испитаници или 4%, користат асистивни помагала и асистивна технологија при работа со ученици со попреченост, додека пак, 42 испитаници или 32% од вкупниот број на испитаници не користат асистивни помагала и асистивна технологија при работа со ученици со попреченост. Од испитаниците со работно искуство од над 33 години само 3 испитаници односно 3% користат асистивни помагала и асистивна технологија, додека пак, 18 испитаници или 14% не користат

асистивни помагала и асистивна технологија при работа со ученици со попреченост. Од табелата можеме да воочиме дека во однос на работното искуство и користењето на асистивни помагала и асистивна технологија при работа со ученици со посебни образовни потреби, има статистички значајна разлика бидејќи $p = 0,015$.

1.11. Работното искуство на испитаниците и нивното користење на материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат

Табела број 11. Работното искуство на испитаниците и нивното користење на материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат

Работното искуство на испитаниците и нивното користење на материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат		Дали во вашето училиште се користат материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат?					Pearson Chi-Square	Df.	P
		Да		Не		Вкупно			
		N	%	N	%				
Работно искуство на испитаниците:	4 месеци-10 години	12	9%	35	27%	47	49.484	10	0.001
	11 години-21 година	5	4%	22	17%	27			
	22 години-32 години	2	2%	32	25%	34			
	над 33 години	5	4%	16	12%	21			
Вкупно:		24	19%	105	81%	129			

Од табела број 11 можеме да воочиме дека од испитаниците со најмало работно искуство, односно испитаници со работно искуство од 4 месеци до 10 години, 12 испитаници или 9% користат материјали за учење и тестови за процена на знаењето

со соодветно прилагоден формат според потребите на учениците со посебни образовни потреби, додека пак, од оваа група на испитаници, 35 испитаници или 27% не користат материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат според потребите на учениците со посебни образовни потреби. Од испитаниците со над 33 годишно работно искуство 5 испитаници или 4% одговориле дека користат соодветно изработени материјали и тестови за проценка на знаењето, додека пак, 16 испитаници или 12% одговодиле дека не користат соодветно изработени материјали и тестови за проценка на знаењето. Од табелата можиме да воочиме дека помеѓу работното искуство на испитаниците и изготвувањето на материјали за учење и тестови за проценка на знаењето со соодветно прилагоден формат има статистички значајна разлика бидејќи $p = 0,001$.

1.12. Број на ученици во редовните основни училишта во Општина Ресен

Табела број 12. Број на ученици во редовните основни училишта во Општина Ресен

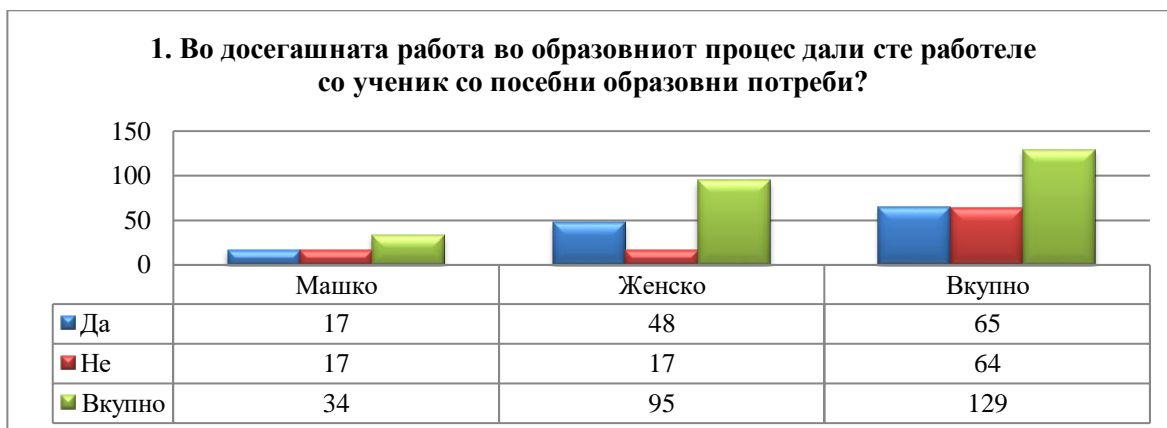
Основно училиште:	Ученици со типичен развој:	Ученици со МКФ проценка:	Ученици со наод и мислење:	Ученици со посебни образовни потреби проценати од стручниот тим во училиштето:	Вкупно ученици со посебни образовни потреби:
ОУ. „Димитар Влахов“	56	0	0	2	2
ОУ. „Славејко Арсов“	95	0	0	1	1
ОУ. „Браќа Миладиновци“	96	0	0	2	2
ОУ. „Гоце Делчев“	286	3	1	*	4
ОУ. „Мите Богоевски“	561	1	2	3	6
Вкупно:	1.094	4	3	8	15

Од табела број 12 можеме да забелжиме дека во редовните основни училишта во Општина Ресен вкупно има 15 ученици со посебни образовни потреби. Од вкупната бројка 8 ученици се ученици со попреченост кои што се забележани од страна на стручната служба на училиштата, на 4 ученици им е извршена МКФ (Меѓународна класификација на функционалноста) проценка, додека пак само 3 ученици имаат наод и мислење извршен од страна на стручен тим. Мора да се напомене дека има поголем број на ученици со посебни образовни потреби кои што не се опфатени во регистарот на училиштата поради тоа што нивните родители не дале согласност за понатамошна работа.

* Учениците од ОУ. „Гоце Делчев“, ученици со посебни образовни потреби што се проценати од страна на стручниот тим во училиштето, се истите ученици со МКФ проценка и наод и мислење, вкупно во ова училиште има 4 ученици со посебни образовни потреби.

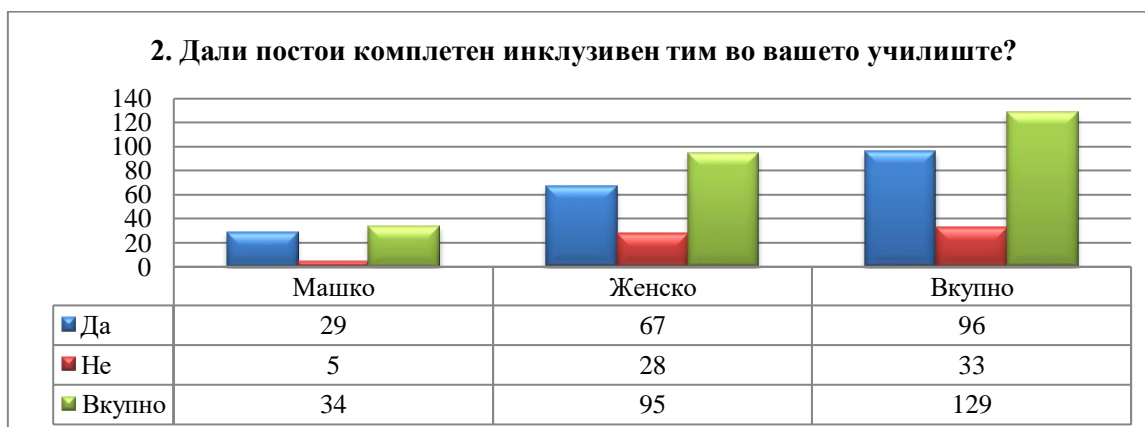
2. Анализа на податоци добиени од прашалникот

Прашалникот за ова истражување беше составен од вкупно дваесет и едно прашање кои што имаа по два понудени одговори. Прашалникот беше спроведен на вкупно стодваесет и девет испитаници од редовните основни училишта кои што се наоѓаат на територија на општина Ресен.



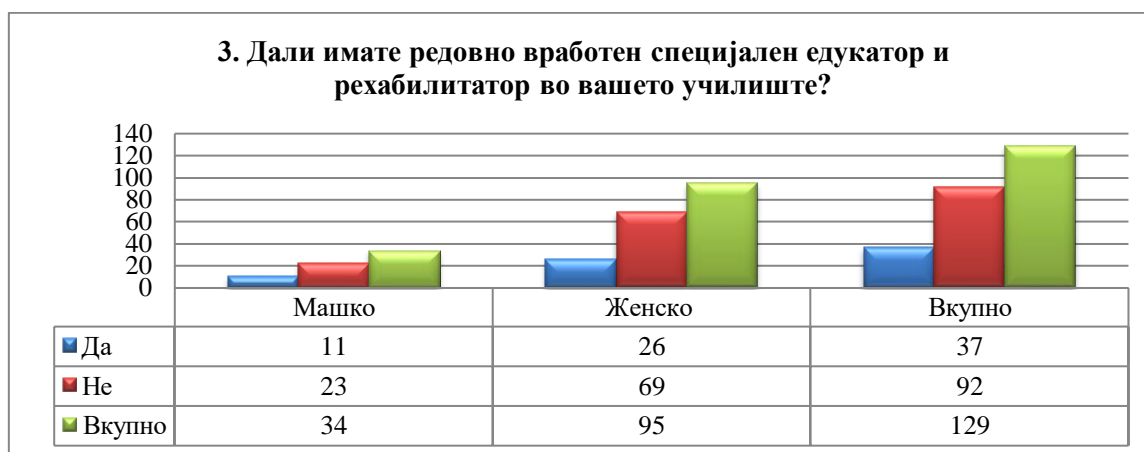
Графикон број 1. Во досегашната работа во образовниот процес дали сте работеле со ученик со посебни образовни потреби?

Од графикон број 1, на првото прашање дали испитаниците во досегашната работа во образовниот процес работеле со ученик со посебни образовни потреби вкупно 65 испитаници или 51% од испитаниците одговориле дека имале работено со ученик со посебни образовни потреби, додека 64 испитаници или 49% одговориле дека до сега немаат работено со оваа категорија на ученици.



Графикон број 2. Дали постои комплетен инклузивен тим во вашето училиште?

На прашањето дали во училиштето во кое што работеле испитаниците, постои комплетен инклузивен тим, од графикон број 2 може да се забележи дека 96 или 74% од испитаниците одговориле потврдно, додека пак, 33 испитаници односно 26% одговориле дека во нивното училиште не постои комплетен инклузивен тим. Училишниот инклузивен тим треба да биде составен од специјален едукатор и рехабилитатор, психолог/педагог, наставници, родители на учениците со посебни образовни потреби и директорот на училиштето.



Графикон број 3. Дали имате редовно вработен специјален едукатор и рехабилитатор во вашето училиште?

Од графикон со број 3. можеме да забележиме дека 92 испитаници или 71% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште немаат редовно вработен специјален едукатор и рехабилитатор, додека пак, само 37 испитаници или 29% одговориле дека во нивното училиште работи и специјален едукатор и рехабилитатор.

Според фактичката состојба во редовните основни училишта во Општина Ресен, само во едно основно училиште има вработен специјален едукатор и рехабилитатор, кој што извршува услуга на мобилен дефектолог и ги посетува сите редовни основни училишта во општината.



Графикон број 4. Дали се изготвува и применува индивидуален образовен план за учениците со попреченост во вашето училиште?

На четвртото прашање од овој прашалник, 91 испитаник или 71% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште се изготвува и применува индивидуален образовен план за учениците со попреченост додека 38 испитаници или 29% одговориле дека во нивното училиште не се изработува индивидуален образовен план.



Графикон број 5. Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја следат наставата со помош на образовен асистент?

Од графикон број 5 можеме да воочиме дека поголемиот број на испитаници односно 89 испитаници или 69% се изјасниле дека во нивното училиште нема ученици со попреченост кои што следат настава со помош на образовен асистент, додека пак, 40 испитаници или 31% се изјаснале дека во нивното училиште има ученици кои што ја следат наставата со образовен асистент.



Графикон број 6. Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја следат наставата со помош на персонален/личен асистент?

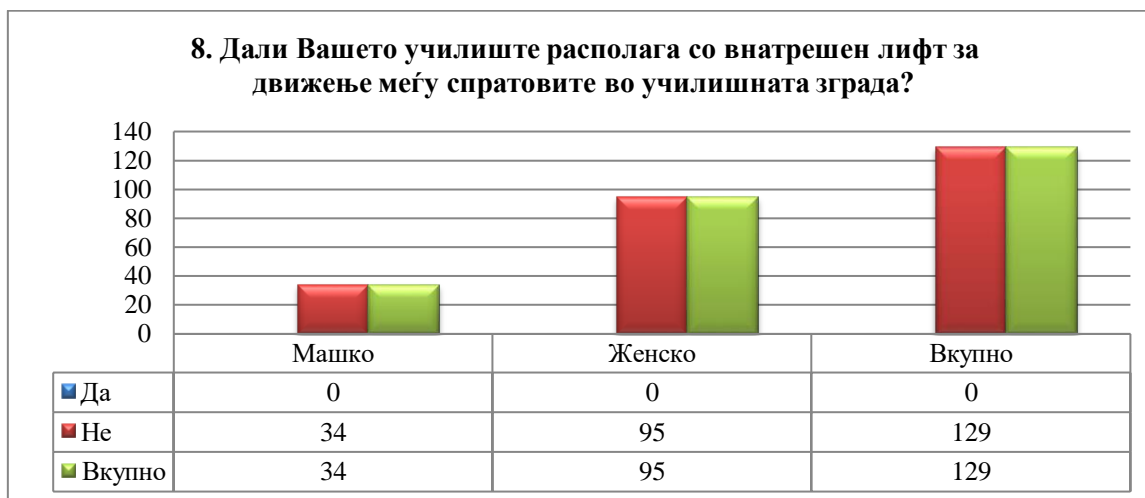
Од графикон број 6 можеме да воочиме дека поголемиот број од испитаници, односно 113 испитаници или 88% одговориле дека во нивното училиште нема ученици што ја следат наставата со помош на персонален/личен асистент, само 16 испитаници или 12% одговориле дека во нивното училиште има ученици што следат настава со персонален/личен асистент.



Графикон број 7. Дали има поставено пристапна рампа на влезот на училиштето во кое што работите?

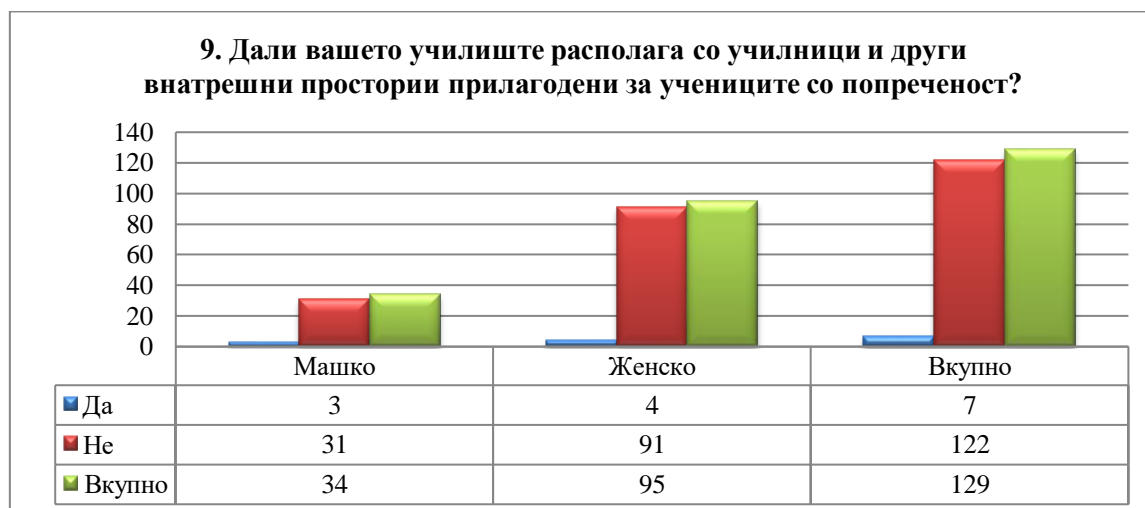
Од графикон број 7, на прашањето дали во училиштето во кое што работат испитаниците има поставено пристапна рампа, најголем процент да испитаници одговориле потврдно, односно 74% или 95 испитаници, додека само 34 испитаници

или 26% се изјасниле дека на влезот од нивното училиште нема поставено пристапна рампа.



Графикон број 8. Дали Вашето училиште располага со внатрешен лифт за движење меѓу спратовите во училишната зграда?

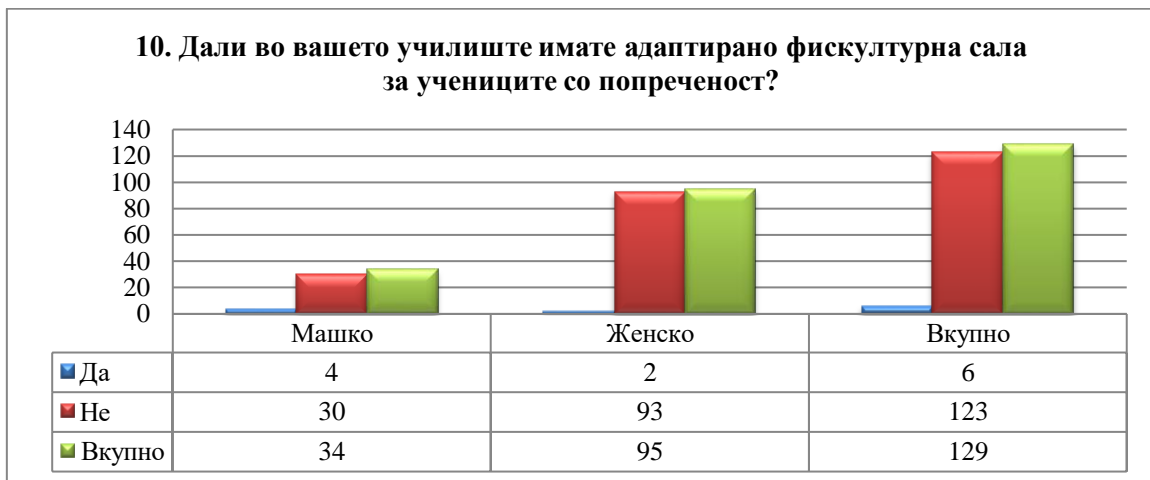
Од графикон број 8 можеме да заклучиме дека училиштата на територија на општина Ресен не располагаат со внатрешен лифт за движење меѓу спратовите во училишната зграда. Сите 129 испитаници одговориле негативно на ова прашање.



Графикон број 9. Дали вашето училиште располага со училници и други внатрешни простории прилагодени за учениците со попреченост?

На прашањето дали вашето училиште располага со училници и други внатрешни простории прилагодени за учениците со попреченост, од графикон број 9 можеме да воочиме дека вкупно 122 испитаници односно 95% одговориле дека немаат внатрешни простории прилагодени за учениците со попреченост, додека пак, само 7

испитаници или само 5% одговориле дека во нивното училиште има вакви простории прилагодени за ученици со попреченост.



Графикон број 10. Дали во вашето училиште имате адаптирано физкултурна сала за учениците со попреченост?

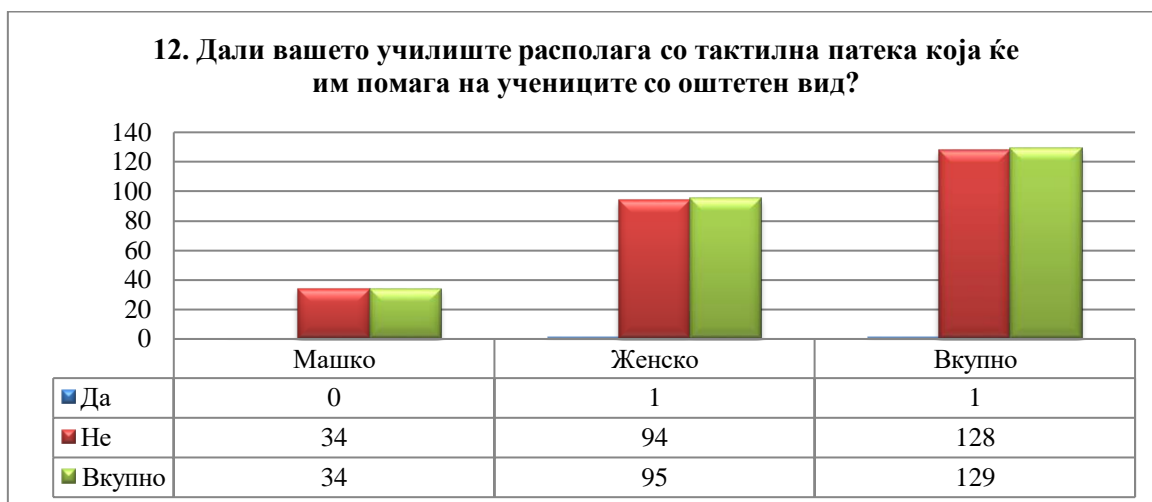
Од графикон број 10 можеме да забележеме дека 123 испитаници или 96% одговориле дека нивното училиште нема адаптирано физкултурна сала според потребите на учениците со попреченост, само 6 испитаници или 4% од вкупниот број, одговориле дека во нивното училиште има адаптирано физкултурна сала за учениците со попреченост.



Графикон број 11. Дали вашето училиште има прилагодени тоалети за учениците со попреченост?

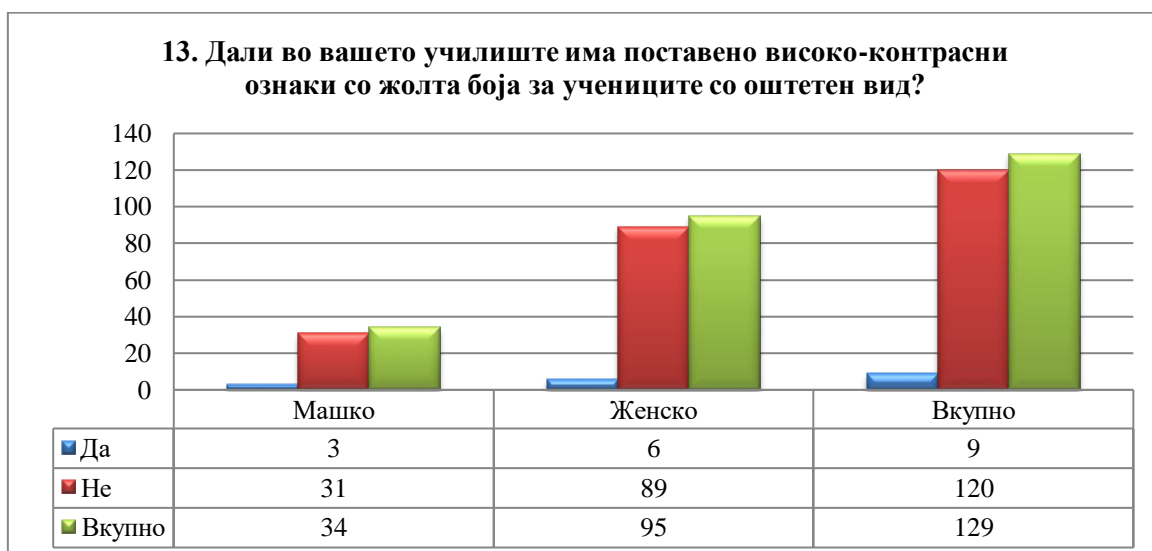
Од графикон број 11 се забележува дека најголемиот број на испитаници 123 или 96% од вкупната бројка одговориле дека во нивното училиште нема прилагодени

тоалети за учениците со попреченост, само 6 испитаници или 4% одговориле дека во нивното училиште тоалетите се прилагодени за ученици со попреченост.



Графикон број 12. Дали вашето училиште располага со тактилна патека која ќе им помага на учениците со оштетен вид?

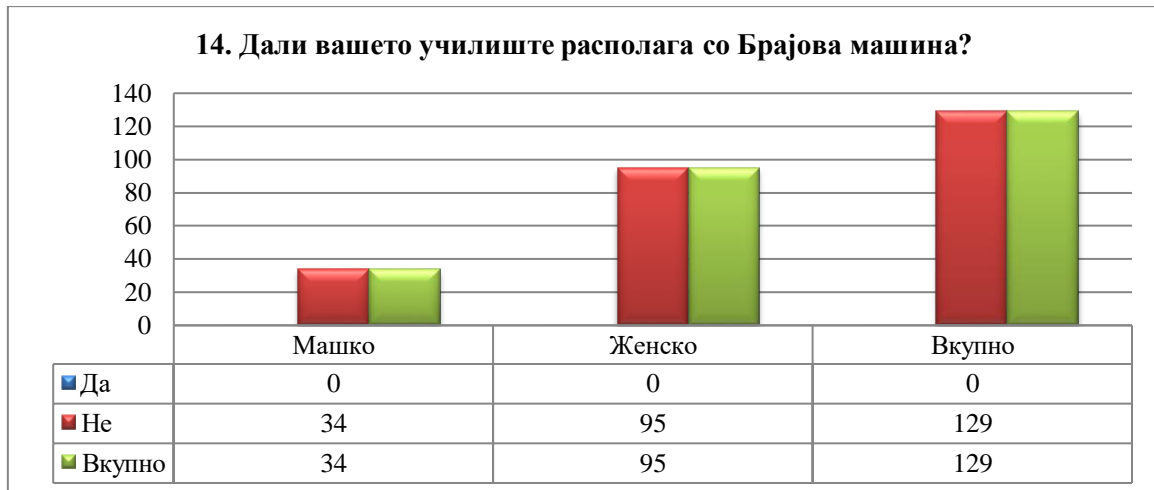
Од графикон број 12 можеме да воочиме дека 128 испитаници или 99% од вкупниот број на испитаници одговориле дека во нивното училиште нема тактилна патека која ќе им помага на учениците со оштетен вид, додека пак, само 1 испитаник или само 1% од вкупниот број на испитаници, одговорил дека во нивното училиште има тактилна патека.



Графикон број 13. Дали во вашето училиште има поставено високо-контрасни ознаки со жолта боја за учениците со оштетен вид?

На прашањето дали во училиштата има поставено високо-контрасни ознаки со жолта боја кои би им помогнале на учениците со оштетен вид, 120 испитаници или

93% од вкупниот број на испитаници одговориле дека во нивното училиште нема поставено високо-контрасни ознаки, додека пак, само 9 испитаници или 7% од вкупниот број одговориле дека во нивното училиште има високо-контрасни ознаки со жолта боја. Одговорите можеме да ги забележиме на графикон број 13.



Графикон број 14. Дали вашето училиште располага со Брајова машина?

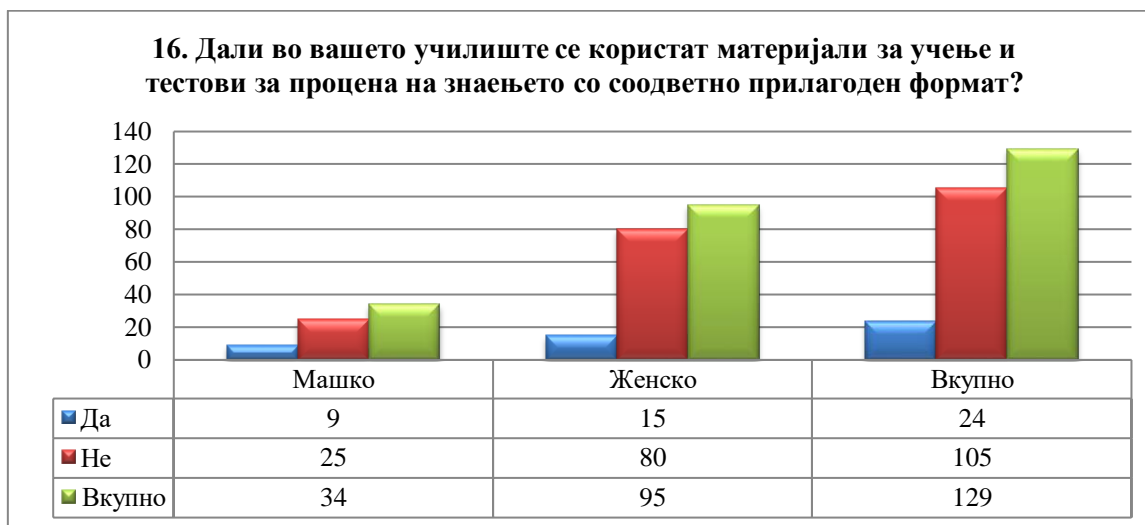
Од графикон број 14 можеме да воочиме дека сите 129 испитаници одговориле дека нивните училишта не располагаат со Брајова машина која би им помогнала на учениците со оштетен вид.



Графикон број 15. Дали се користат асистивни помагала и асистивна технологија во вашето училиште?

Од графикон број 15 можеме да забележиме дека 90% од испитаниците или 117 испитаници одговориле дека во нивното училиште се користат асистивни помагала и асистивна технологија со цел да им се помогне на учениците со попреченост, додека

пак, 10% или само 12 испитаници одговориле дека во нивното училиште не се користат асистивни помагала и асистивна технологија.



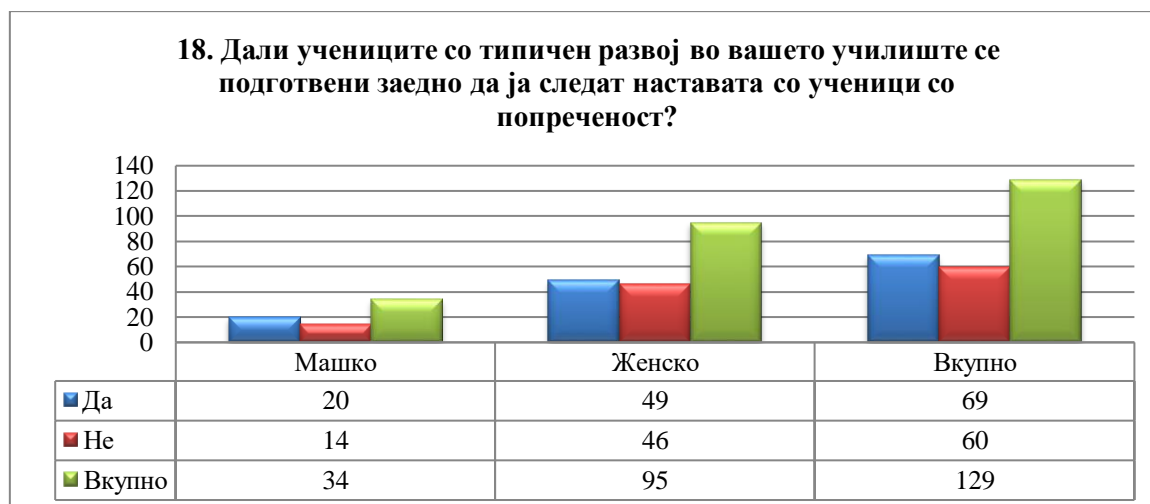
Графикон број 16. Дали во вашето училиште се користат материјали за учење и тестови за процена на знаењето со соодветно прилагоден формат?

Од графикон број 16 можеме да заклучиме дека 105 испитаници односно 81% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште не се користат материјали за учење и тестови за проверка на знаењето со соодветно прилагоден формат според потребите на учениците. Само 24 испитаници односно 19% одговориле дека во нивното училиште се користат материјали за учење и тестови за проценка на знаењето со соодветно прилагоден формат.



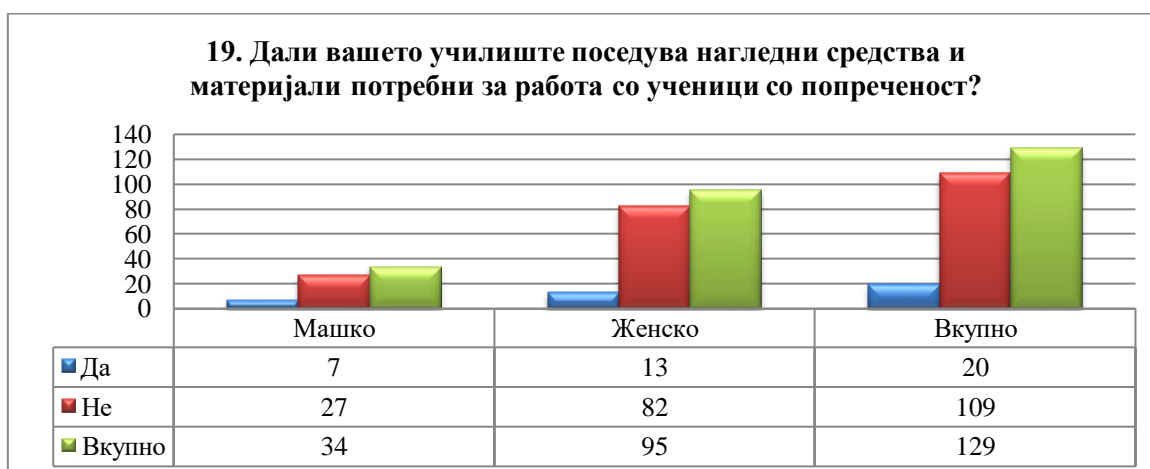
Графикон број 17. Дали наставниците и вработените во вашето училиште посетиле некаква обука за усовршување за работа со ученици со попреченост?

Од графикон број 17 можеме да воочиме дека само 59 испитаници или 46%, посетиле обука за усовршување за работа со ученици со попреченост, додека пак, 70 испитаници или 54%, немаат посетено обука за усовршување за работа со ученици со попреченост.



Графикон број 18. Дали учениците со типичен развој во вашето училиште се подготвени заедно да ја следат наставата со ученици со попреченост?

Од графикон број 18 можеме да забележиме дека поголемиот број на испитаници односно 69 испитаници или 53% одговориле дека учениците со типичен развој во нивното училиште се подготвени заедно да ја следат наставата со ученици со попреченост, нешто помал број на испитаници односно 60 испитаници или 47% одговориле дека учениците со типичен развој не се подготвени да ја следат наставата со ученици со попреченост.



Графикон број 19. Дали вашето училиште поседува нагледни средства и материјали потребни за работа со ученици со попреченост?

Како што можеме да воочиме од графикон број 19 од вкупниот број на испитаници, 109 испитаници или 84% одговориле дека нивното училиште не поседува нагледни средства и материјали кои што се потребни при работа со ученици со попреченост. Само 20 испитаници или 16% одговориле дека во нивното училиште има нагледни средства и материјали потребни за работа со ученици со попреченост.



Графикон број 20. Дали вашето училиште има можност да издвои средства од буџетот кои што ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост?

Од графикон број 20 можеме да забележиме дека поголемиот број на испитаници, односно 83 испитаници или 64% одговориле дека нивното училиште нема можност да издвои средства од буџетот со цел да бидат искористени за потребите на учениците со попреченост, додека пак, 46 испитаници или 36% одговориле дека нивното училиште има можност да издвои средства од буџетот кои што ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост.



Графикон број 21. Дали сте подготвени за спроведување на тотална инклузија, односно да работите со ученици со потежок степен на попреченост?

Од графикон број 21 можеме да забележиме дека од вкупниот број на испитаници, 100 испитаници или 78% одговориле дека не се подготвени за спроведување на тотална инклузија, односно не се подготвени да работаат со ученици кои што се со потежок степен на попреченост, додека пак, само 29 испитаници или 22% одговориле дека се подготвени за тотална инклузија и дека можат да работаат со ученици со потежок степен на попреченост.

3. Други релевантни истражувања поврзани со процесот на инклузија

Истражувајќи низ литературата за подготвеноста на училиштата за инклузија на сите ученици со попреченост наидовме до податоци од норвешкиот образовен систем. Во норвешкиот образовен систем инклузивното образование е основен принцип на основно и средно образование. Тоа значи дека сите деца и младинци треба да бидат прифатени исполнети со доверба, почит и внимание без оглед на попреченоста, полот, социјалната припадност, етничка, верска или јазична припадност, сексуална ориентација или родов идентитет. За да може едно училиште да биде инклузивно мора да ги адаптира образовните услови соодветно кон потребите на сите ученици. Секој ученик треба да добие можност да учи на начин кој соодветствува на неговите потреби, можности и способности.

За истражувањето на оваа тематика во Норвешка, обезбедена е доволна сума на средства за периодот од 2014-2023 година како дел од својата нова програма за истражување FINNUT. Со истражувањето очекувано е да се генерираат нови информации за факторите што го попречуваат или промовираат вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во градинките и училиштата.

Во истражувањето на Dyssegaard et al. (2013) се правело споредба и мерење на ефектите од вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби во редовните основни и средни училишта и се дошло до сознанија дека инклузијата има позитивен академски и социјален ефект врз сите ученици. Предуслов за овој ефект е наставниците да имаат соодветни компетенции за работа со ученици со посебни образовни потреби како и достапност на дополнителен персонал кој е специјализиран за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Со новиот закон за инклузија на сите ученици со попреченост, со вклучувањето на учениците во редовното основно образование се засили потребата од вклучување на образовните и личните асистенти како би им помагале на учениците низ целиот инклузивен процес. Во Република Македонија во учебната 2021/2022 година за прв пат се вработени 500 образовни асистенти и се вклучени директно во наставата со учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта.

Во нашето истражување беа поставени пршањата: „Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја следат наставата со помош на образовен асистент?“ и „ Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја

следат наставата со помош на персонален/личен асистент?“. Резултатите покажуваат дека само 31% од испитаниците се изјасниле дека во нивното училиште има образовен асистент кој што ја следи наставата заедно со ученици со посебни образовни потреби додека пак 69% се изјасниле дека во нивното училиште нема образовен асистент. Во однос на личните асистенти, само 12% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште има персонален/личен асистент кој што им помага на учениците со посебни образовни потреби, додека пак, 88% одговориле дека во нивното училиште нема персонални/ лични асиситенти.

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

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

Во нашето истражување на испитаниците им беше поставено прашањето: „Дали наставниците и вработените во вашето училиште посетиле некаква обука за усовршување за работа со ученици со попреченост?“ на кое 54% од испитаниците одговориле дека немаат посетено ваков тип на обука, додека пак, 46% од испитаниците одговориле дека посетиле обука за усовршување за работата со ученици со попреченост.

Според истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во

покраината Војводина (2011), посетеноста на обука е многу мала, односно 2,4 % од испитаниците посетиле обука за професионално усовршување. Од вкупниот број испитаници во ова истражување (711), најчесто посетена е обуката за инклузија.

Индивидуалниот образовен план е од големо значење во процесот на едукацијата на учениците со посебни образовни потреби. Правилното приготвување и правилната примена на индивидуалниот образовен план може да им го олесни целиот образовен процес на учениците со посебни образовни потреби. На нашиот анкетен прашалник се наоѓа прашањето: „Дали се изготвува и применува индивидуален образовен план за учениците со попреченост во вашето училиште?“. На ова прашање 71% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште се изготвува индивидуален образовен план, додека пак, 29% од испитаниците одговориле дека во нивното училиште не се изготвува индивидуален образовен план.

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

Во истражувањето „Инклузија – меѓу желба и можности“ на Покраинскиот народен правобранител за реализација на инклузијата во основните училишта во покраината Војводина (2011), се наведува дека индивидуалниот образовен план претставува писмен документ на училиштето, кој е изработен од страна на тимот за пружање дополнителна поддршка на ученикот, со кој се планира дополнителната поддршка во образованието и воспитанието на детето. Во ова истражување, исто така се наведува дека 85,5 % од испитаниците одговориле дека постои инклузивен тим за изработка на ИОП, а во изработката најчесто учествуваат директорот, педагогот, психологот и наставникот, а мал дел од испитаниците споменале дека во тимот има дефектолог, родители и логопед (Muskinja O., 2011).

IV Заклучоци и препораки од истражувањето

1. Заклучоци и верификација на хипотезите

1.1. Заклучоци од истражувањето

Во ова истражување беа опфатени вкупно 129 испитаници од редовните основни училишта на територија на Општина Ресен. Во истражувањето беше спроведена анкета со цел да се види дали редовните основни училишта се подготвени за спроведување на инклузија на сите ученици со попреченост.

Согласно поставените задачи и цел на прашалникот и врз основа на обработката и анализата на податоците, може да се дојде до заклучок дека редовните основни училишта во Општина Ресен не се целосно подготвени за спроведување на процесот на инклузија на сите деца со попреченост. Во поглед на инфраструктурата на училиштата се уште не се надминати архитектонските бариери. Од спроведениот прашалник може да се дојде до заклучок дека само на влезот од училишната зграда има поставени пристапни рампи, додека пак, во училишната зграда не се решени архитектонските бариери. Во редовните основни училишта во Општина Ресен нема адаптирани тоалети за учениците со посебни потреби, нема лифт за полесно движење меѓу спратовите во училишната зграда. Во однос на подготвеноста на наставниците за целиот процес на инклузија, според прашалникот кој што беше спроведен за ова истражување може да се дојде до заклучок дека наставниците не се подготвени да работат со ученици со попреченост затоа што само мал дел од нив посетиле обука за работа со ученици со посебни образовни потреби, исто така во повеќето училишта нема постојано вработен специјален едукатор и рехабилитатор со што би им помагал на наставниците низ целиот процес на работа. Редовните основни училишта во Општина Ресен не располагаат со доволен број на нагледни средства и материјали за работа со ученици со посебни потреби и не поседуваат асистивна технологија и асистивни помагала.

1.2. Верификација на хипотези

Според поставените хипотези на ова истражување можеме да го утврдиме следново:

- ❖ **Првата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека редовните основни училишта имаат пристапни рампи на влезот од нивната зграда, имаат адаптирани тоалети за учениците со попреченост, имаат внатрешен лифт за полесно движење

во училишната зграда и имаат тактилни патеки за полесна ориентација на учениците со оштетен вид“ се отфрла бидејќи освем пристапни рампи на влезот од основните училишта во ниту едно училиште нема адаптирани тоалети за учениците со попреченост, нема внатрешен лифт во училишните згради и нема тактилни патеки за полесна ориентација на учениците со оштетен вид.

- ❖ **Втората хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека во редовните основни училишта има вработен специјален едукатор и рехабилитатор“ се отфрла, бидејќи поголемиот број од испитаниците, односно 92 испитаници или 71% одговориле дека во нивното училиште немаат редовно вработен специјален едукатор и рехабилитатор. Според фактичката состојба само во едно основно училиште во Општина Ресен има вработен специјален едукатор и рехабилитатор.
- ❖ **Третата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека во редовните основни училишта нема адаптирана физкултурна сала за ученици со попреченост“ се потврдува, бидејќи 123 испитаници или 96% одговориле дека во нивното училиште нема адаптирана физкултурна сала за учениците со попреченост.
- ❖ **Четвртата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека во редовните основни училишта има доволно дидактички средства и нагледни материјали и дека наставниците ги применуваат при работа со учениците со попреченост“ се отфрла, бидејќи поголемиот дел од испитаниците одговориле дека нивните училишта не поседуваат дидактички средства и нагледни материјали потребни за работа со учениците со попреченост.
- ❖ **Петтата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека во редовните основни училишта се користат асистивни помагала и технологија и дека наставниците кои што се со повисок степен на образование ги користат истите при работа со ученици со попреченост“ се отфрла затоа што $p=.657$.
- ❖ **Шестата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека наставниците со помало работно искуство немаат посетено обука за работа со ученици со попреченост со што не се доволно подготвени за работа“ се потврдува, бидејќи $p=.568$.
- ❖ **Седмата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека училиштата се подготвени да издвојат средства од својот буџет што ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост“ се отфрла, бидејќи поголемиот дел од наставниците односно 83 испитаници или 64% од нив одговориле дека училиштата не се подготвени да издвојат средства од својот буџет.

- ❖ **Општата хипотеза** која гласи: „Се претпоставува дека редовните основни училишта не се подготвени за спороведување на тотална инклузија за лицата со попреченост“ се потврдува врз основа на анализата на прашањата од спроведениот прашалник.

Резултатите од ова истражување укажуваат на голема потреба за инвестирање во училиштата и обучување на наставниот кадар се со цел да се подобри целата ситуација во редовните основни училишта со што полесно би можело да се спроведе целосниот процес на инклузија и полесно би се создала инклузивна клима. Потребно е да се надминат повеќе бариери во целиот процес на инклузија почнувајќи од архитектонските бариери па се до општествените бариери со кои секојдневно се соочуваме.

2. Препораки

Препораките од ова истражување се поврзани со детектираните недостатоци во процесот на образовна инклузија за лицата со посебни образовни потреби што беа изнесени во заклучокот, па така:

- ❖ Во поглед на архитектонските бариери во редовните основни училиштата:
 - Се препорачува да се изградат пристапни рампи на влезот од училишната зграда по светски стандарди кои што ќе бидат соодветни и безбедни за користење од страна на учениците со посебни потреби;
 - Се препорачува да се изградат подвижни лифтови или да се набават електрични колички со гасеници кои што се адаптирани за качување по скали;
 - Се препорачува да се адаптираат училишните тоалети и да бидат функционални за користење според потребите на учениците со попреченост;
 - Се препорачува во училниците да се остави доволно простор за да може учениците со попреченост кои што користат инвалидска количка или друго помагало за движење, подобро да се снаоѓаат и да немаат пречки при движењето;
 - Се препорачува да се адаптираат фискултурните сали во училиштата според потребите на учениците со посебни потреби;
 - Се препорачува во училиштата да се постават Брајови ознаки, тактилни патеки и ленти со високо контрасна жолта боја со што би му го олесниле движењето и

ориентацијата низ просториите на училишната зграда на учениците со оштетен вид;

- ❖ Во поглед на образовниот процес во редовните основни училишта:
 - Се препорачува во секое основно училиште да има вработен најмалку еден специјален едукатор и рехабилитатор (дефектолог);
 - Се препорачува да се формира стручен инклузивен тим кој што ќе се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште;
 - Се препорачува постојано да се одржуваат обуки на наставниот кадар за работа со ученици со попреченост;
 - Се препорачува да се набавуваат соодветни дидактички материјали и асистивна технологија за учениците со попреченост;
 - Се препорачува изработка на наставни ливчиња и тестови прилагодени според потребите на учениците со попреченост;
 - Се препорачува вработување на повеќе образовни асистенти како и лични асистенти во училиштата;
 - Се препорачува постојана соработка со семејствата на учениците со посебни образовни потреби;
 - Се препорачува почесто да се организираат кампањи и настани за подигнување на јавната свест.

Користена литература

1. Ајдински, Г., (2007): *Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта*, Дефектологшка теорија и практика, 1-2: 4-14.
2. Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б.,(2017): *Интелектуална попреченост: Тетово*.
3. Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ., (2007): *Основи на дефектологијата-специјална едукација и рехабилитација*: Скопје.
4. Ајдински, Љ., Михаилов, З., Ајдински, Г.,(1999): *Основи на дефектолошката теорија и практика*, Сојуз на дефектолози на Македонија.
5. Ајрулаи, А., Трпевска С., Чонтевска Ж., (2019): *Актуелната состојба на инклузија на деца со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија*, Скопје.
6. Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & di Nuovo, S. (2015): Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
7. Бараковска, А., (2013): *Опита педагогија*: Скопје
8. Bartolo, P., (2004): *Recent developments in inclusive education in Malta*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6(2), 65 – 91
9. Bartolo, P., Blake, C. & Jacova, Z., (2007): „*International Perspectives on SEN and Inclusion*“, *British Journal of Learning Support*, 2, 50.
10. Begeny, Jc., Marten, BK., (2007): *Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research*. *Remedial and Special Education*, vol.28(2), p.80-94
11. Verhanu, G. (2018). Special education today in Sweden. *Special Education Today in Sweden*, 28(209–241).
12. Димкова, М., Петров, Р., (2006): *Статусот на вработените лица со ментална ретардација во заштитните друштва во Република Македонија согласно постоечката легислатива*, Дефектолошка теорија и практика, вол. 7, 1-2 p.41-48.
13. Димитрова- Радојчиќ, Д., (2013): *Методика на работа со лица со оштетен вид*, Скопје.
14. Димитрова- Радојчиќ, Д., Чичевска- Јованова Н., (2014): *Инклузивно образование на учениците со посебни образовни потреби*.

15. DUGA., MDG., (2013): “Zastupjenost mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovnim praksama I politikama srednjoskolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini”
16. DUGA., (2006): Vodic kroz inkluziju u obrazovanju, Sarajevo.
17. Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S., (2013): Evidence on Inclusion. Danish Clearinghouse for educational research.
18. Закон за основно образование на РМ, (2016).
<http://www.sonk.org.mk/documents/Zakon%20za%20osnovno%20obrazovanie.pdf>
19. Закон за основно образование на РСМ, (2019),
<https://www.akt.mk/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD-%D0%B7%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-2/>
20. Закон за наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта во РСМ, (2019).
<http://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20nastavnicite%20i%20str.pdf>
21. 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
22. Јачова, З., (2008): *Инклузивното образование на деца со оштетен слух*, Скопје
23. Јачова, З., Самарџиска-Панова, Ј., Лешковски, И., Ивановска, М., (2002): *Инклузија на деца со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*, Скопје: Биро за развој на образованието.
24. Јачова З., (2002): *Придонесот на индивидуалните образовни планови во подигањето на стандардите за учениците со посебни потреби*, Скопје.
25. Јачова З., Стојковска Алексова Р., (2013): *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*, Скопје.
26. Jonsson, T., (1994) *Inclusive education*, UNDP, Hyderabad: Institute of Research and Rehabilitation for the Mentally Handicapped Press
27. Karovska Ristovska, A., Kardaleska, L., & Ajdinski, G. (2016). Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија и диспраксија).

28. Конвенција за правата на лицата со попреченост, член 1, (2006), <http://www.mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>
29. 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
30. M. Petrella, R., (2017): *Italy- Ways of inclusion in law and at school* [Slides]. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf>
31. Министерство за образование и наука (2006): *Стандарди за ефективно инклузивно училиште*, Скопје.
32. Muskinja, O., (2011):, *Inkluzija – izmedju zelje i mogucnosti*, Vojvodina.
33. Мрше, С., Јеротијевиќ, М., (2012): *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*, Београд.
34. Odom, SL., Vitztum, J., Wolery, R., Liber J., Sandall, S, Hanson, Mj., Horn, E et al. (2004): *Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective*. Journal of Research in Special Educational Needs, vol.4, p.17-49
35. Odom, Sl., Li, S., Sandall, S., Zercher, C, Marquart, JM., Brown, WH., (2006): *Social; acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-metod analysis*, Journal of Educational Psychology, vol. 98(4), p.807-823.
36. Правилник за регулирање на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој. (Службен весник на РМ бр. 30/2000).
37. Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи на образовниот и личниот асистент. (Службен весник на РСМ бр. 161/19 и 229/20).
38. Ристевска, М., (2018): *Инклузивна педагогија*, Битола.
39. Rose, R., (1998) *The curriculum: a vehicle for inclusion or lever for exclusion?*, Promoting inclusive practice, London: Routledge
40. Sebba, J. & Sachdev., (1997): *What works in inclusive ?*, Ilford: Barnardo's
41. Snow, K., (2001): *Disability in natural: Revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*. Woodland Park, CO: Braveheart Press.
42. Спасовски, О., (2010), „Претпоставките за инклузивно образование и улога наставниците и стручните служби“, Дефектолошка теорија и практика 1–2, 68

43. Suzic, N., (2008): *Uvod u inkluziju*, Banja Luka.
44. Службен весник на РМ, бр.172,2017
<http://www.slvesnik.com.mk/Issues/cefb437c31344147a2e200b32554574a.pdf>
45. Tabak, I. (2013), *Asistent u nastavi*, Osijek.
46. Томевска- Илиевска, Е., (2017): *Интерактивни пристапи во наставата*, Скопје.
47. УНИЦЕФ, Србија
<https://www.unicef.org/serbia/inkluzivno-obrazovanje>
48. Farrel, P., (2000): *The impact of research on developments in inclusive education, International Journal of Inclusive Education*, vol.4/2, p.153-162.
49. Ferguson, DL., (1996): *'Is it inclusion yet? Bursting the bubbles'* In Berres, M.S., Ferguson, D.L. Knoblock, P. and Woods, C. (eds.) *Creating Tomorrow's Schools Today: Stories of Inclusion, Change, and Renewal*. New York: Teacher College Press.
50. Florian, L., (1998): *Inclusive practice: What, why and how?, Promoting inclusive practice*, London: Routledge.
51. Hodzic, S., (2017): *Smjernice za ras defektologa/edukatora – rehabilitatora u redovnoj osnovnoj skoli*, Tuzla: OffSet Tuzla.
52. Constitution of the Italia Republic, Senato della Repubblica. 1947
https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione_inglese.pdf
53. Чичевска- Јованова, Н., Димитрова- Радојичиќ, Д., (2016): *Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби*, Скопје.
54. Шефер, Ј., Радишиќ, Ј., (2012): *Стваралаштво , иницијатива и сарадња импликације са образовну праксу II део*, Београд.

ПРИЛОЗИ

Прашалник

Почитувани,

Овој прашалник е наменет за сите вработени во редовните основни училишта и има за цел да направи анализа на подготвеноста за спроведување на тоталната инклузија на учениците со попреченост во редовните основни училишта.

Податоците добиени од овој прашалник се потполно анонимни и ќе бидат искористени за изработка на научно истражување. Името на училиштето нема да биде откриено, ниту пак на оној што го пополнува прашалникот.

Ве замолуваме вашите одговори да бидат искрени и да ја претставуваат реалната ситуација во вашето училиште.

- Работа на позиција во училиштето:

- Пол:

- a) Машко
- b) Женско

- Возраст

- Работа на искуство во образование:

- Степен на образование:

- Предавам во:

- a) одделенска настава
- b) предметна настава

- Предмет кој што го предавам:

1. Во досегашната работа во образовниот процес дали сте работеле со ученик со посебни образовни потреби?
ДА НЕ
2. Дали постои комплетен инклузивен тим во вашето училиште?
ДА НЕ
3. Дали имате редовно вработен специјален едукатор и рехабилитатор во вашето училиште?
ДА НЕ
4. Дали се изготвува и применува индивидуален образовен план за учениците со попреченост во вашето училиште?
ДА НЕ
5. Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја следат наставата со помош на образовен асистент?
ДА НЕ
6. Дали во вашето училиште имате ученици со попреченост кои што ја следат наставата со помош на персонален/личен асистент?
ДА НЕ
7. Дали има поставено пристапна рампа на влезот на училиштето во кое што работите?
ДА НЕ
8. Дали вашето училиште располага со внатрешен лифт за движење меѓу спратовите во училишната зграда?
ДА НЕ
9. Дали вашето училиште располага со училници и други внатрешни простории прилагодени за учениците со попреченост?
ДА НЕ

10. Дали во вашето училиште имате адаптирано физкултурна сала за учениците со попреченост?

ДА

НЕ

11. Дали вашето училиште има прилагодени тоалети за учениците со попреченост?

ДА

НЕ

12. Дали вашето училиште располага со тактилна патека која ќе им помага на учениците со оштетен вид?

ДА

НЕ

13. Дали во вашето училиште има поставено високо-контрасни ознаки со жолта боја за учениците со оштетен вид?

ДА

НЕ

14. Дали вашето училиште располага со Брајова машина?

ДА

НЕ

15. Дали се користат асистивни помагала и асистивна технологија во вашето училиште?

ДА

НЕ

16. Дали во вашето училиште се користат материјали за учење и тестови за процена на знаењето во соодветно прилагоден формат (учебници и тестови со зголемен формат, црно- бели учебници, учебници во електронски формат)?

ДА

НЕ

17. Дали наставниците и вработените во вашето училиште посетиле некаква обука за усовршување за работа со ученици со попреченост?

ДА

НЕ

18. Дали учениците со типичен развој во вашето училиште се подготвени заедно да ја следат наставата со ученици со попреченост?

ДА

НЕ

19. Дали вашето училиште поседува нагледни средства и материјали потребни за работа со ученици со попреченост?

ДА

НЕ

20. Дали вашето училиште има можност да издвои средства од буџетот кои што ќе бидат искористени за потребите на учениците со попреченост?

ДА

НЕ

21. Дали сте подготвени за спроведување на тотална инклузија, односно да работите со ученици со потежок степен на попреченост?

ДА

НЕ