

ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Ковачевиќ Ј.¹, Јачова З.², Ристовска Л.³, Радовановиќ В.⁴

Универзитет во Белград, Србија¹, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет-Институт за специјална едукација и рехабилитација², Градска болница „8 Септември“³, Одделение за офталмологија, Скопје⁴

Апстракт

Вовед: Образованието засновано на принципот на почитување на човековите права значи образование што го почитува и подобрува оптималниот развој и достоинство на секое дете. Таков модел на воспитно-образовна работа обезбедува инклузивното образование.

Целта на оваа студија е преку анализа на имплементацијата на инклузивното образование во Република Србија и Република Северна Македонија да се покаже развојниот пат, предностите во практиката, но и ограничувањата и постоечките бариери.

Метод и резултати: Анализата на имплементацијата на инклузивното образование покажа дека моделот на инклузивно образование наидува на бројни бариери во практиката: недоволна обука на наставниците, недостиг на мотивација и предрасуди, недостиг на поддршка од стручните лица во спроведувањето на инклузивното образование, недостиг на педагошки асистент, недоволна соработка со родителите, преоптоварување со административни активности. Сепак, анализата покажа дека е воспоставена законска регулатива за поддршка на новиот модел на воспитно-образовна работа. Во училиштето се формирани нови структури на локално и пошироко национално ниво и постои одредена финансиска поддршка во насока на подобрување на образованието. Дефинирани се процедурите за проценка и идентификација на децата вклучени во инклузивното образование, образовните стандарди и критериумите за оценување кои го одредуваат културниот капитал во корист на децата и учениците кои имаат маргинализиран социјален статус се редефинирани со соодветни протоколи за училиштата за евалуација и вреднување.

Заклучок: Видлив е значителен напредок во практиката, но неопходно е да се продолжи со работа за да се промовира инклузивната култура, инклузивната политика и инклузивната пракса.

Клучни зборови: инклузивно образование, закон, анализа, дете со пречки во развојот.

Вовед

Образованието на децата со попреченост, гледано од историска дистанца, помина низ неколку фази - од директна дискриминација, отфрлање и исклучување, преку милостив пристап, до конечното признавање и усвојување на прописите за образование. Основен модел на образование по Втората светска војна беше школувањето во специјални образовни установи, каде експерти/дефектолози од различни профили се занимаваа со рехабилитација и третман, воспитување и образование на децата со пречки во развојот. Овој пристап го одразуваше ставот на општеството како целина, земајќи ги предвид децата со пречки во развојот како „различни“ или „посебни“. Образовната изолација и институционалната грижа продолжија до почетокот на седумдесеттите години на 20 век, кога децата со пречки во развојот и лицата со попреченост, во економски и културно понапредните земји, почнаа постепено да се третираат на еднаква основа со другите граѓани. Така, на децата со пречки во развојот и на лицата со попреченост им беше овозможена можност за пристап до образование и обука, како и на популацијата со типичен развој, прво преку процесот на интеграција, а потоа, стремејќи се кон уште похуман пристап, преку воведувањето на инклузивното образование (Lazovic, Markovic, & Nikolic, 2008).

Инклузивното образование се гледа како процес на создавање стимулативна средина за учење и обезбедување на поддршка за учениците со попреченост, учениците од маргинализираните групи и надарените ученици (Butakor, Ampadu, & Suleiman, 2020). Целта на инклузивното образование е да овозможи индивидуализиран пристап кон секој ученик, почитувајќи ја неговата индивидуалност, потреби и можност за учење (UNESCO 2017). Инклузивното образование ја напушта идејата дека само учениците со „нормални“ способности придонесуваат за подобар свет, бидејќи се заснова на вреднување на различностите. Различноста повеќе не е пречка, туку можност за учење и развој на секој ученик, како и на општеството (Kunc, 1992). Поточно инклузивното образование се смета дека обезбедува можност за развивање на толеранција и прифаќање на различностите меѓу учениците (Operti, 2019).

Инклузивно образование е процес на зајакнување на капацитетот на образовниот систем со цел да допре до сите ученици и на тој начин да може да се сфати како клучна стратегија за постигнување Образование за сите - образовни системи кои би имале корист од разликите, и да се изгради поправедно, демократско општество (Acedo, 2008). Како севкупен принцип, тој треба да ги води сите образовни политики и практики, поаѓајќи од фактот дека образованието е основно човеково право и основа за поправедно и еднакво општество. Главниот поттик за инклузивно образование беше даден на Светската конференција за образование за посебни потреби: пристап и квалитет, одржана во Саламанка, Шпанија, јуни 1994 година (Извештај на УНЕСКО, 1994 година). Така, основниот принцип на

инклузивното образование подразбира почитување на различностите во човечкото општество и вклучува идентификација, предизвик и надминување на бариерите во учеството, предизвикани од социјалните, културните, идеолошките и физичките фактори (Jachova, Kovačević, Hasanbegović, 2018). Оваа визија беше реafirмирана на состанокот на Светскиот образовен форум во Дакар, април 2000 година, одржан за да се разгледа напредокот постигнат од 1990 година. Форумот објави дека Образованието за сите мора да ги земе предвид потребите на сиромашните и обесправените, вклучително и оние со попреченост или посебни потреби за учење. Така, на вклучувањето се гледа како на процес на решавање и одговор на различноста на потребите на сите деца, млади и возрасни преку зголемување на учеството во учењето, културите и заедниците и намалување и елиминирање на исклученоста во и од образованието. Тоа вклучува промени и модификации во содржината, пристапите, структурите и стратегиите, со заедничка визија која ги опфаќа сите деца од соодветната возрасна област и убедување дека е одговорност на редовниот систем да ги едуцира сите деца (УНЕСКО, 2003). Инклузивните училишта треба да бидат добро опремени во сите аспекти за да се грижат и да обезбедат квалитетно образование за сите деца. Ова вклучува урамнотежена наставна програма која е соодветна за сите категории деца, наставници кои имаат способност да се справат со индивидуалните потреби во училницата и со тоа да промовираат средина каде силно се охрабруваат личниот развој, социјалните вештини и учеството на учениците (Jacob, Olisaemeka, 2016). Сè повеќе се признава дека вклучувањето на учениците со попреченост во општото образование може да им даде можност да учат во природни, стимулирачки услови, што исто така може да доведе до зголемено прифаќање и ценење на разликите (Ajuwon, 2008). Средината за учење во инклузивни училници што е добро управувана со јасни структури и рутина е од најголема важност за успехот на учениците. „Училиштето мора да биде безбедна и заштитена средина, каде што ученикот може да дојде и да учи без страв“ (Wong, H., Wong, R., Jondahl, Ferguson, 2014). Ефективниот образовен систем треба да одговори на потребите на децата на кои им е потребна организирана поддршка од заедницата, образовните институции и од општеството во целина, со цел да се постигне загарантираното право на достапно и квалитетно образование под еднакви услови. Создавањето и одржувањето на инклузивна култура во училишните средини е процес, особено затоа што самата инклузија бара трансформација на ставовите на луѓето, училиштата, системот и општеството како конечни (Jachova, 2008).

Целта на оваа студија беше преку анализа на имплементацијата на инклузивното образование во Република Србија и Република Северна Македонија, да се укаже на актуелните законски прописи со кои е воспоставено инклузивното образование, како и на присутните бариери.

Воведување на инклузивното образование

По 2000 година, Република Србија започна образовна реформа заснована на принципи кои промовираат инклузивен пристап. Иницијативата за инклузивно образование е фокусирана на деца со пречки во развојот, деца на болничко и домашно лекување, деца во ризик како што се деца од обесправени социоекономски средини, деца на жртви на воени настани, деца на бегалци и раселени лица, деца со нарушувања во однесувањето и во поширок контекст, и надарени деца.

Законот за основите на образованието (ЗОСОВ), кој беше донесен во септември 2009 година (Службен весник на РС, бр. 72/2009), претставува почеток на систематското спроведување на инклузивното образование. Тој се заснова на принципите на еднаквост, правичност и достапност на квалитетно образование за сите деца и правото на родителите да го изберат училиштето кое ќе го посетуваат нивните деца - без оглед на видот (изворот) или степенот на потреба од дополнителна поддршка. Мерките за поддршка предвидени со Законот за деца од групи во ризик со социјална исклученост вклучуваат афирмативна акција и воведување на услуги за персонален и педагошки асистент, како и право на индивидуализирана дополнителна образовна поддршка на сите нивоа на образование во форма на индивидуален едукативен план.

Со Законот се укинаа т.н. комисији за распоредување на децата, а наместо нив се формира механизам на меѓуресорски комисији за проценка на потребата од обезбедување дополнителна образовна, здравствена или социјална поддршка на учениците со пречки во развојот. Основната улога на меѓуресорските комисији е да ги проценат образовните можности и видот на дополнителна поддршка што му е потребна на секое дете поединечно, како и начинот на кој таа може да се обезбеди (Сл. весник, бр. 63/2010). Согласноста на меѓуресорската комисија и родителите е предуслов за запишување на децата во посебните училишта и паралелките за ученици со попреченост и тешкотии во развојот или во редовните училишта. За успешно спроведување на инклузивното образование, значајни се актите со кои се регулира дополнителната образовна, здравствена и социјална поддршка на децата и учениците (Сл. весник на РС, 63/2010), како и актите за утврдување на правото на Индивидуалниот образовен план (ИОП), неговата примена и вреднување (Службен весник на РС, 76/2010) со кои се дефинираат поддршката за вклучување и учество на децата со пречки во развојот во редовната настава во локалното училиште на кое детето припаѓа, според местото на живеење.

Заедничките елементи на целокупната законска регулатива и стратешките документи од областа на образованието прифатени од Владата на Република Србија се: Еднаквост и правичност во образованието; Квалитет и конкурентност во европски рамки; Ефикасност на образовниот систем (Министерство за образование на Република Србија, 2008 година).

Образовната реформа заснована на принципи кои промовираат инклузивен пристап во Република Северна Македонија започна исто така после 2000 година. Од ратификацијата на Конвенцијата на ООН за правата на лицата со попреченост во 2011 година, Република Северна Македонија направи неколку значајни чекори кон поинклузивно општество во коешто лицата со попреченост ќе можат да ги остварат своите човекови права.

Новиот модел за функционална проценка на деца и млади со попреченост, во согласност со Меѓународната класификација за функционалност, попреченост и здравје (МКФ) на Светската здравствена организација се имплементира. Моделот предвидува девет регионални стручни тела за функционална проценка. До овој момент отворени се две стручни тела во Скопје, и по едно во Битола, Гостивар, Струмица и Куманово, а формирано е и национално тело за координација. Работата на сите тела е регулирана со нов Правилник (Службен весник на РСМ бр. 9 од 17.1.2023 г.) за дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на деца и млади, согласно со МКФ, донесен во јануари 2023 година.

Законот за основно образование (Службен весник на РСМ бр. 08-4389/1) од 2019 година и Концепцијата за инклузивно образование од 2020 година донесоа значителен напредок во вклучувањето на сите деца во образовниот систем. Согласно со Законот за основно образование од 2019 година, посебните основни училишта се трансформираа во основни училишта со ресурсен центар, а посебните паралелки во центри за поддршка на учењето, со цел обезбедување квалитетно образование за сите ученици со попреченост. Ресурсите коишто ги поседуваат овие училишта, заедно со експертизата и искуството на професионалците, се достапни да им ја понудат потребната помош и поддршка на учениците, родителите и наставниците. Соработката помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка во учењето и другите основни училишта се одвива на три нивоа: директна поддршка на учениците, поддршка на родителите/старателите, поддршка на воспитно-образовниот кадар и поддршка на пошироката општествена заедница (Службен весник на Република Северна Македонија бр. 161/19 и 229/20). Моделот на интервенции за поддршка вклучува трансформации/интервенции во наставниот план и наставните програми, наставните стратегии, активности и материјали, како и континуирано следење на процесот на спроведување на интервенциите, на најмалку три нивоа на поддршка на учењето:

- **Основно ниво** – пропишаните програми и препорачаните методи се соодветни за најголемиот број ученици (околу 80 %) и за нив не се потребни посебни прилагодувања за да можат успешно да ја следат наставата.

- **Ниво I** – Општа поддршка - за овој вид поддршка одлучува училиштето во соработка со ученикот и неговите родители/старатели и при тоа нема потреба од официјална одлука. Учењето треба да се насочи кон

индивидуализација и диференцијација на наставниот процес со примена на соодветни наставни методи и средства.

– **Ниво II** – Интензивирана поддршка се обезбедува на ученици во случај кога општата поддршка не ги дава очекуваните резултати. Препорака за давање интензивирана поддршка се носи по направена проценка од страна на училишниот инклузивен тим и стручните тела за функционална проценка (МКФ).

– **Ниво III** – Посебна поддршка се обезбедува кога интензивираната поддршка не ги задоволува потребите на ученикот или во друг случај, откако е донесена препорака за давање посебна поддршка по направена проценка од страна на стручните тела за функционална проценка. Посебната поддршка е слична како и интензивираната поддршка, но е со уште поголем интензитет и повеќекратни и/или истовремени интервенции и се обезбедува врз основа на модифицирана наставна програма (Бошковска, Р. и сор. (2020). За прв пат во учебната 2020/2021 година, согласно со Законот за основно образование, се предвиде услугата за образовна асистенција за учениците со попреченост преку ресурсните центри и работно ангажирање на образовни асистенти (Нацрт-национална стратегија за правата на лицата со попреченост 2023 – 2030).

Табелата 1 ги илустрира основните елементи на кои се заснова инклузивното образование и кои мора дополнително да се развиваат со цел имплементацијата на процесот на инклузија да ги исполни сите критериуми и принципите за создавање инклузивна заедница во која би се почитувале различностите како потенцијал за развој на општеството во целина.

Република Србија	Основни карактеристики на инклузијата	Република Северна Македонија
Закон за основите на системот за образование и воспитание	Закони	Законот за основно образование (2019) Концепција за инклузивно образование (2020) Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование (2021) Нацрт-национална стратегија за правата на лицата со попреченост (2023 – 2030)

Интерресорна комисија	Проценка	Стручно тело за функционална проценка согласно со МКФ (2023)
<p>Правилник за дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на детето, ученикот и возрасната личност</p> <p>Правилник за поблиските упатства за утврдување на правото на индивидуален образовен план, негова примена и вреднување</p>	Поддршка	<p>Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент</p> <p>Правилник за дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на деца и млади, согласно со МКФ (2023)</p> <p>Упатство за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта</p>
Воспитувачи, наставници, специјални едукатори и рехабилитатори и соработници од други образовни профили	Кадри	Воспитувачи, наставници, специјални едукатори и рехабилитатори и соработници од други образовни профили
Извршена трансформација	Установи за деца со пречки во развојот	Извршена трансформација
Индивидуален образовен план (ИОП1, ИОП2, ИОП3)	Курикулум	Индивидуален образовен план (ИОП)
Активен партнер	Семејство	Активен партнер
Компетенции на наставникот, предрасуди, негативни ставови, несоодветна информираност и промоција на инклузијата	Бариери	Компетенции на наставникот, предрасуди, негативни ставови, несоодветна информираност и промоција на инклузијата
Државата, локални самоуправи, невладини организации	Материјална поддршка	Државата, локални самоуправи, невладини организации

Бариири и имплементација на инклузивното образование

Постоењето на законска регулатива што го дефинира спроведувањето на инклузивното образование не гарантира позитивни резултати во пракса. И по повеќе од една деценија спроведување на инклузивното образование, постојат бројни предизвици со кои се соочуваат училиштата во Република Србија, како и во Република Северна Македонија.

Околината во која се спроведува инклузивното образование е оптоварена со сериозни бариери, вклучувајќи системски институционални, социопсихолошки (предрасуди и стереотипи и во општеството воопшто и во училиштата), законски пречки од претходните закони, недоволен број материјални средства, но од сите предизвици се издвојуваат ставовите на наставниците и нивната подготвеност за работа во мешани паралелки, како и односот на наставниците и врсниците кон учениците со попреченост кои се вклучени во инклузивните одделенија.

Улогата на наставникот е еден од најважните фактори за успешно спроведување на инклузивното образование. Наставникот е тој што ги спроведува, преиспитува и менува програмските барања според способностите, знаењата, интересите и потребите на секој ученик. Ставовите и верувањата на наставниците директно влијаат на квалитетот на наставата и учењето во рамките на наставниот процес, но и на развојот на социјалните и емоционалните компетенции на учениците. Учениците ги доживуваат наставниците како авторитети и често однесувањето на наставникот има влијание врз перцепцијата на учениците со попреченост за себе, нивниот однос со нивните врсници, како и ставовите на нивните врсници за вклученоста (Batten, Oakes, Alexander, 2014; Galović, Brojčin, Glumbić, 2014; Lissi, Sebastián, Iturriaga, Vergara, 2017).

За да се постигнат очекуваните резултати од инклузивната настава, од клучно значење е наставниците да веруваат во еднаквите права на сите ученици во образованието и да го реализираат нивниот целосен потенцијал во редовните училишта, (Nishan, 2018). Од друга страна, негативните ставови на наставниците, недоволната стручност, несоодветните услови за работа во училиштата, како и доминацијата на традиционалните методи и пристапи, заедно со недоволно флексибилните наставни програми, претставуваат пречки за постигнување на посакуваните резултати во работата (Aktan, 2021). Бројни автори посочуваат дека постои тенденција за декларативно прифаќање на инклузивното образование, но и недостиг од негова ефикасна примена во пракса (Bouillet, Domović, Ivančević, 2017; Lalvani, 2013; Vujačić, Lazarević, Đević, 2015). Истражувањата покажуваат дека отпорот на наставниците кон инклузија најчесто е условен од недоволната поддршка во однос на човечките и материјално-техничките ресурси (Spasenović i Matović, 2015). Еден од значајните фактори на недоволната поддршка за инклузивното образование е недостатокот на информации за можностите и способностите на учениците со попреченост, како и за

начинот на нивното функционирање. Негативните ставови главно ги изразуваат наставниците кои немаат доволно информации за учениците со попреченост или немаат доволно искуство во работата со нив (Vujačić, Gutvajn, Stanišić, 2018; Jablan, Jolić Marijanović, Grbović, 2011; Karić, Mihić, Korda, 2014; Kovačević, Maćešić-Petrović, 2012). Резултатите кои покажуваат дека предметните наставници имаат претежно негативни ставови кон инклузијата, за разлика од наставниците во одделенска настава, може да се припишат токму на недоволните информации (Kovačević, Maćešić-Petrović, 2012), имајќи предвид дека наставниците од одделенска настава за време на иницијалното образование преку силабусите се запознаваат со карактеристиките на децата со пречки во развојот. Сепак, неодамнешните истражувања покажуваат дека наставниците од одделенска настава имале претежно негативни ставови за вклученоста на учениците со попреченост, додека предметните наставници имале претежно неутрални ставови (Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković, Milanović-Dobrota, 2022; Dimitrova Radojičić, Čičevska Jovanova, 2013). Добиените ставови се резултат на несоодветна подготовка за спроведување на инклузивното образование. Наставниците се свесни за нивната одговорност за постигањата на сите ученици, вклучително и учениците со попреченост, но во однос на нивните очекувања генерално недостига квалитетна поддршка од администрацијата и од стручните соработници, па се чувствуваат оставени сами на себе (Jablan, Maksimović, 2020). Од друга страна, предметните наставници ставаат поголем акцент на наставната содржина на предметот во однос на развојот на учениците, што е основно во работата на наставниците од одделенска настава (Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014; Saloviita, 2018). Во исто време, неколкуте студии спроведени во Србија укажуваат дека наставниците од предметната настава се помалку способни за соодветно воспитување и образование на ученици со попреченост и тешкотии отколку наставниците во одделенска настава (Vujačić, Gutvajn, Stanišić, 2018).

Компетенциите на наставниците за работа со деца со попреченост се од примарно значење за развојот и имплементација на инклузивното образование, така што иницијалното образование и професионалниот развој на сите учесници имаат главна улога во инклузивното образование. Сепак, истражувањата покажуваат дека наставниците сметаат дека иницијалното образование што го поседуваат не е доволно за да ги едуцираат децата со попреченост и затоа го наведуваат недостатокот на чувство на компетентност за работа со деца со пречки во развојот како најголема пречка за инклузивно образование (Knežević Florić, Ninković, Tančić, 2018). Наставниците не се чувствуваат доволно подготвени да работат во хетерогени паралелки (Macura Milovanović, Vujisiq Živkovic, 2014) и укажуваат на ниска перцепција за сопствените компетенции, како и на ниска оценка за нивниот придонес во образованието на децата со попреченост, што може да предизвикува страв од професионален неуспех (Knežević Florić, Ninković, Tančić, 2018; Korać, Kosanović, Klemenović, 2018; Krstić, 2019; Rajić,

Mihić, 2017; Spasenović, Matović, 2015). Бројните студии покажуваат дека позитивните ставови на наставниците се клучни за успешен процес на инклузивно образование (Hastings & Oakford, 2003). Позитивниот однос на наставниците кон учениците со попреченост придонесува за создавање позитивна училишна клима, воспоставување доверба и прифаќање на учениците со попреченост од другите ученици. На овој начин се гради успешна социјална интеракција. Како што покажуваат некои истражувања (Bunch & Valeo, 2004; Hrnjica & Sretenov, 2003), степенот на позитивни ставови на врсниците кон дете со попреченост во голема мера зависи од степенот на позитивни ставови на наставниците кон овие деца. Студиите покажуваат дека постои заемно прифаќање меѓу наставниците и учениците со попреченост и дека учениците со попреченост покажуваат позитивен став во училишната средина (Kovačević, 2014, Pavković, Kovačević, 2017). Сепак, истражувањето на Đević (2015) покажува дека учениците со попреченост се значајно помалку социјално прифатени во одделението во споредба со нивните врсници со типичен развој, исто така, учениците со попреченост имаат понеповолен социјален статус во одделението од учениците со типичен развој и помал број на пријателства постигнати во споредба со нивните врсници без попреченост. Овие наоди го поддржуваат истражувањето на Ковачевиќ и Радовановиќ (2023), кое покажа дека учениците со типичен развој генерално не ги отфрлаат социјалните контакти со врсниците со попреченост, но дека социјалната дистанца расте во областите на емоционална и физичка блискост, што е потврдено со претходните истражувања (Mihić i Mihić; 2003; Stanković-Đorđević, 2013). Истражувањето на Радовановиќ и Ковачевиќ (2022) покажа дека учениците со попреченост имаат високо ниво на чувство на припадност, што укажува на позитивно искуство на учениците за време на школувањето во инклузивни одделенија, односно кога учениците со попреченост се на училиште. Останувајќи во врсничка група, децата со попреченост и развојни нарушувања комуницираат со деца кои се развиваат на типичен начин и на тој начин добиваат чувство на сигурност и припадност кон групата. Авторите, покрај личните карактеристики, особено го истакнуваат позитивниот однос со врсниците, училишниот персонал, училишните карактеристики и степенот на ангажираност на учениците, како најчести конструкции поврзани со чувството на припадност кон училиштето.

Архитектонските бариери се издвојуваат меѓу другите кои го забавуваат процесот на инклузивното образование. Истражувањето на Ковачевиќ (2014) за архитектонските бариери во однос на надворешната и внатрешната организација на училишниот простор (рампи и ескалатори, лифт, комуникациски бариери, настава во училишница), покажува дека, иако голем број на образовни институции го адаптирале внатрешниот и надворешниот простор, тие се присутни и во образовните институции од урбаните средини и во образовните институции од руралните средини.

Заклучок

Анализата на развојот на инклузивното образование во Република Србија и Република Северна Македонија покажува дека се воспоставени законски прописи на кои се заснова и верификува имплементацијата на инклузивното образование. Реформата на образовниот систем го направи школувањето достапно за сите категории деца, вклучувајќи ги и децата со попреченост во редовните училиштата. На родителите им се дава можност да го изберат најдобриот модел на образование за своите деца, да го следат нивниот напредок и активно да соработуваат со сите актери во образованието во рамките на образовните институции и локалната заедница во целина. Воспоставена е мрежа за поддршка на инклузивно образование преку идентификација на деца на кои им е потребна дополнителна поддршка, се утврдуваат мерки за поддршка (личен асистент, ИОП, асистивна технологија...) и се рedefинираат образовните стандарди и критериумите за оценување кои го одредуваат културниот капитал во корист на децата и учениците кои имаат маргинализиран социјален статус. Обуката на наставниците и на сите учесници во инклузивното образование се реализира преку програми за перманентно образование. Посебните училишта покрај основната дејност, како дел од организациската трансформација, добија и улога на дополнителна поддршка на семејствата и нивните деца со пречки во развојот кои се вклучени во инклузивни паралелки. Сепак, и покрај соодветните законски прописи, спроведувањето на инклузивното образование е ограничено со бројни предизвици, меѓу кои се издвојуваат ставовите на наставниците во редовните училишта, компетенциите за работа со ученици со попреченост и ставовите на врсниците на децата со попреченост. Поттикнувањето на позитивните ставови на наставниците кон децата со попреченост придонесува тие да се чувствуваат удобно на училиште, да бидат среќни што посетуваат училиште и да се мотивираат за учење на наставните содржини. Исто така, позитивните ставови на наставниците во голема мера се пренесуваат и на останатите ученици, што условува подобра интеракција помеѓу двете групи ученици. Ставовите на врсниците кон учениците со попреченост се условени од различни фактори, но тие најмногу зависат од ставовите на родителите и на наставниците. Доколку семејството и училиштето имаат поддржувачки ставови кон инклузивното образование, поверојатно е дека другите деца ќе развијат такви ставови.

Анализата на имплементацијата на инклузивното образование во Република Србија и Република Северна Македонија покажува дека е неопходно понатамошната работа да се фокусира на зајакнување на капацитетите на наставниците и нивно упатување на обуки каде што ќе можат да ги стекнат вештините потребни за осовременување на сопствената педагошка работа, зајакнување на иницијалното образование во насока на проширување на педагошките компетенции за работа со ученици со попреченост,

работа на отстранување на предрасудите и негативните ставови, како и по-добро информирање за карактеристиките на децата со попреченост и на крајот анимирање на сите структури релевантни за создавањето на потребата од поголема застапеност на дефектолози и рехабилитатори во училиштата за деца со типичен развој.

Литература

1. Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries, March 2008, *Prospects* 38(1), стр. 5-13
2. Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 1(6), 29-50. 10.29333/aje.2021.613a
3. Ajuwon, M. P. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23, 12-17
4. Batten, G., Oakes, P., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: a systematic literature review. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302. 10.1093/deafed/ent052
5. Бошковска, Р. и сор. (2020). Инклузивно училиште: водич за работа на училишниот инклузивен тим. Скопје: Биро за развој на образованието.
6. Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
7. Bouillet, D., Domović, V. & Ivančević, S. (2017). Uvjerena studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2>
8. Dimitrova-Radojičić, D., & Čičevska-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 164-172.
9. Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija), Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet
10. Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 12:1262-1282. 10.1080/13603116.2014.886307
11. Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
12. Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 87-94

13. Hrnjica, S., & D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children
14. Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z. & Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138
15. Jablan, B., & Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavnčkih kompetencija: stanje, problemi i perspective, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 23 (22) 85-100 doi: 10.5937/ZRP-FU2022084J
16. Jachova, Z., Kovačević, J., & Hasanbegović, H. (2018). Individual Education Plan (IEP) Foundation of a quality inclusive education, *Journal Human Research in Rehabilitation*, 8(2), 88-93.
17. Jachova, Z., (2008) Inclusive Education of children with Hearing Impairment, *Journal of Social Politics, Skopje* (1), стр. 68-76
18. Jacob, U., & Olisaemeka, A. (2016). Inclusive Education in the 21st Century: Parameters and Opportunities for Learners with Special Needs, Vol 12 No 10 (2016): ESJ April Edition, стр. 192
19. Japundža-Milislavljević, M. M., Đurić-Zdravković, A. A., Milanović-Dobrota, B. Z. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 21(1), 15-30. 10.5937/specedreh21-34279
20. Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531– 548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
21. Knežević Florić, O., Ninković, S., Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika - uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67 (1), 7-22
22. Концепција за инклузивно образование достапна на: Концепција за инклузивно.pdf (mon.gov.mk)
23. Korać, I., Kosanović, M. & Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, 61–74.
24. Kovačević, J. & Maćešić-Petrović, D. (2012) Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 463-470.
25. Kovačević J. (2014). Special needs children in inclusive education. In Zdzisława Zaclona and Ivica Radovanović (Eds.), *The Paradigm of Inclusive Education in Theory and Practice*, (29-40). State Higher Vocational in Nowy

- Şaçz, Institute of Pedagogy, Poland and University of Belgrade-Teacher Education Faculty
26. Kovačević, J., & Radovanović, V. (2023). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*. 70(1) 106-119 doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
 27. Krstić, K. (2019) Osposobljenost učitelja za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. *Pedagogija*, 74(1), 133–146
 28. Lazovic, M., Markovic, S., & Nikolic, S. (2008). *Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
 29. Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
 30. Lissi, M., Sebastián, C., Iturriaga, C., & Vergara M. (2017). Chilean deaf adolescents' experiences with reading: beliefs and practices associated to different types of reading activities. *Deafness & Education International*, 19(2), 84-94. [10.1080/14643154.2017.1363450](https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1363450)
 31. Мацура Миловановић, С. & Вујисић Живковић, Н. (2014). Кретање ка инклузији у иницијално образовању учитеља: реалност или реторика?. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење: савремени приступи и перспективе* (123–136). Ужице: Учитељски факултет
 32. Mihić, V. & Mihić, I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem: Istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja. [I know, accept, respect: Exploring ethnic distance in children and their parents]. *Psihologija*, 36 (2), 167-182.
 33. МТСП (2023). Нацрт-национална стратегија за правата на лицата со попреченост 2023 – 2030 со Акциски план 2023 – 2026. Скопје: Влада на РСМ
 34. Национални стандарди за основното образование (Решение бр. 08-4176/2 од 5.03.2021 г.)
 35. Nishan, F. (2018). Challenges of regular teachers in implementing inclusive education in schools of Maldives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.
 36. Opertti, R. (2019). Convergencia de perspectiva sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282
 37. Pavković, I., & Kovačević, J. (2017). *Od integracije do inkluzije - perspektiva i izazovi*, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: Centar za unapređenje životnih aktivnosti-Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora

38. Правилник o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom ("Sl. glasnik RS", br. 80/2018)
39. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање ("Службени гласник РС", број 74 од 5. октобра 2018.)
40. Правилник за основните професионални компетенции на наставниците во основните и средните училишта по подрачја. Достапно на: http://mon.gov.mk/stored/document/06_Pravilnik-za-osnovni-profesionalni-kompetencii-za-nastavnici_18_02_20....pdf
41. Правилник за основните професионални компетенции по подрачја на стручниот соработник во основните и средните училишта. Достапно на: http://mon.gov.mk/stored/document/07_Pravilnik-za-osnovni_kompetencii_strucen_sorabotnik_13_02_2020.pdf
42. Правилник за функционалната проценка (Службен весник на Република Северна Македонија бр. 9 од 17.1.2023 година).
43. Радовановић, В., и Ковачевић, Ј. (2021). Припадност школи гледана из угла ученика са сметњама у развоју. *Иновације у настави*, 34(2), 44-56. doi:10.5937/inovacije2102044R
44. Rajić, M., & Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2), 339–359.
45. Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
46. Спасеновић, В. и Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 64(2), 207–222.
47. Stanković-Dorđević, M. (2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama*, (doktorska disertacija). Niš, RS:Univerzitet u Nišu-Filozofski fakultet
48. Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Ћевић, Р. (2015). Инклузивно образовање – од законске регулативе до практичне реализације. *Теме*, 39(1) 231–247.
49. Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (43–59). Beograd: Insitut za pedagoška istraživanja.
50. Wong, H., Wong, R., Jondahl, S., Ferguson, O. (2014) *The Classroom Management Book*, Harry K. Wong Publications, 2, 11

51. UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/
52. Упатство за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта (Службен весник на Република Северна Македонија бр. 161/19 и 229/20).
53. Закон о основама система образовања и васпитања (“Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020)
54. Закон за основно образование, Службен весник

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Kovačević J.¹, Jačova Z.², Ristovska L.³, Radovanović V.⁴

*University of Belgrade, Serbia¹, University "Ss. Cyril and Methodius"-
Skopje, Faculty of Philosophy-Institute of Special Education and
Rehabilitation², City General Hospital "8th Septemvri"³,
Department of Ophthalmology, Skopje⁴*

Abstract

Introduction: Education based on the principle of respect for human rights means education that respects and improves the optimal development and dignity of every child. Such a model of educational work provides inclusive education.

The goal of this study is to, through the analysis of the implementation of inclusive education in the Republic of Serbia and the Republic of North Macedonia, indicate the development path, the advantages in practice, but also the limitations and existing barriers.

Method and Results: The analysis of the implementation of inclusive education showed that the model of inclusive education encounters numerous barriers in the practice: insufficient training of teachers, lack of motivation and prejudices, lack of support from professionals in the implementation of inclusive education, lack of pedagogical assistant, insufficient cooperation with parents, overload with administrative activities. However, the analysis showed that a legislation has been established to support the new model of educational work. New structures have been established at the school on local and wider national level and there is some financial support aimed at improvement of the education. Assessment procedures and identification of children included in inclusive education are defined, educational standards and evaluation criteria that determine the cultural capital for the benefit of children and students who have a marginalized social status are redefined with appropriate protocols for evaluation and valuation schools.

Conclusion: Significant progress is visible in the practice, but it is necessary to continue working to promote inclusive culture, inclusive policy, and inclusive practice.

Key words: *inclusive education, law, analysis, child with disabilities*