



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје
Филозофски Факултет



**Институт за специјална едукација и
рехабилитација**
**Инклузивно образование од областа на
специјалната едукација и рехабилитација**

**Инклузивното образование во основните училишта
во Општина Кисела Вода**

- магистерски труд -

Кандидат:

Адријана Кукоска
Бр. индекс 5302/20

Ментор:

Проф. д-р Наташа Чичевска Јованова

Скопје, 2024

***На моите родители Весна и Зоран
во знак на благодарност за трасираниот пат***

Содржина

АПСТРАКТ	3
ABSTRACT	5
ВОВЕД	7
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	9
1.1. Поим за инклузивно образование	9
1.2. Придобивки од инклузивното образование	11
1.3. Почетоци на инклузијата	12
1.4. Инклузивно образование во Република Северна Македонија	14
1.4.1. Ученици со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија	15
1.4.2. Законска рамка	15
1.4.2.1. Закон за основно образование	15
1.4.3. Инклузивно образование во Република Северна Македонија	16
1.4.4. Концепција за инклузивно образование	17
1.5. Чинители во процесот на инклузија во образованието	19
1.5.1. Медицинска класификација на функционалности - МКФ	19
1.5.2. Ресурсни центри	20
1.5.3. Инклузивни тимови во Република Северна Македонија	22
1.5.4. Чинители на инклузијата во воспитно-образовниот процес	23
1.5.5. Оценување на учениците со посебни образовни потреби	35
II. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	37
III. ИСТРАЖУВАЊЕ	47
3.1. Предмет на истражувањето	47
3.2. Цел на истражувањето	47
3.3. Задачи на истражувањето	48
3.4. Хипотези на истражувањето	49
3.5. Варијабли во истражувањето	50
3.6. Методи, техники и карактеристики на истражувањето	50
3.7. Примарни и секундарни податоци и инструменти на истражување	52
3.8. Организација и тек на истражувањето	53
3.9. Статистичка обработка на податоци	53

3.10. Популација и примерок	54
3.11. РЕЗУЛТАТИ	55
3.11.1. Анализа на одговорите на тимовите	55
3.11.2. Анализа на одговорите на наставниците	73
IV. Дискусија	96
V. Заклучоци со препораки	104
5.1. Заклучоци	104
5.2. Препораки	106
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	110
ПРИЛОГ 1	118
ПРИЛОГ 2.....	121

АПСТРАКТ

Инклузивното образование претставува современ пристап во образовниот систем кој се залага за интеграција на сите ученици, вклучувајќи ги и учениците со посебни образовни потреби (ПОП), во редовните училишта. Овој пристап има за цел да обезбеди еднакви можности за учење и развој за сите деца, без оглед на нивните физички, интелектуални, социјални или емоционални разлики. Во Македонија, инклузивното образование е поддржано со законска регулатива и институционални рамки, но сепак постојат предизвици во неговата имплементација.

Ова истражување имаше за цел да го испита нивото на инклузивност во основните училишта во Општина Кисела Вода, со посебен акцент на ставовите на наставниците кон инклузијата на учениците со ПОП. Истражувањето користеше квантитативен метод преку анкети со наставниците во основните училишта. Примерокот во истражувањето беше пригоден, составен од 8 тимови и 160 наставници. Собраните податоци беа анализирани со употреба на дескриптивна статистика и регресивни анализи.

Резултатите покажаа дека нивото на инклузивност во училиштата варира, со значителни разлики во согласноста на наставниците. Само 5,6% од наставниците целосно се согласуваат со инклузијата, додека 52,5% се за делумна инклузија и 41,9% сметаат дека не треба да има инклузија, што укажува на висока неодлучност и несогласување, и покрај тоа што дури 145 наставници (90,6%) присуствувале на предавања, обуки и семинари поврзани со инклузивното образование.

Наставниците сметаат дека учениците со потешкотии во учењето (91,9%) и телесна инвалидност (51,9%) лесно можат да се вклучат во редовните паралелки, но од друга страна, 92,5% од наставниците веруваат дека учениците со комплексни потреби треба да следат настава во специјализирани институции или Ресурсни центри, каде што би добиле поголема поддршка и соодветни услови за нивните потреби.

Според мислењето на тимовите во училиштето (100%), соодветна педагошка документација за учениците со посебни образовни потреби нема ниту во едно од училиштата и покрај тоа што секое училиште има формирани

училишни инклузивни тимови (УИТ), инклузивни тимови за учениците (ИТУ) и редовно води состаноци (во 100% од училиштата). Соработката со Меѓуопштинската комисија за функционална способност (МКФ) е воспоставена во 75% од училиштата, а 100% соработуваат со Ресурсниот центар.

Само 21,9% од наставниците сметаат дека училиштата претставуваат стимулативна средина за учениците со ПОП, додека 50,6% делумно се согласуваат со оваа констатација. 23,1% од наставниците сметаат дека инклузивното образование има позитивно влијание врз останатите ученици, додека 48,8% делумно се согласуваат со оваа констатација. Најголемиот дел од наставниците, односно 60,6%, се изјасниле дека им е потребна стручна помош при работа со овие ученици

Истражувањето укажува дека наставниците, генерално имаат позитивни ставови кон инклузијата, но постојат значајни предизвици во нејзината целосна имплементација. Потребно е да се обезбедат подобри материјално-технички услови, континуирана обука за наставниците и поголема поддршка од стручни лица. Зајакнувањето на соработката меѓу училиштата и надлежните институции е исто така од суштинско значење за успешно спроведување на инклузивното образование.

Клучни зборови: *Инклузивно образование, Основни училишта, Општина Кисела Вода, Наставници, Посебни образовни потреби, Поддршка, Индивидуализирани програми.*

ABSTRACT

Inclusive education represents a modern approach in the education system that advocates the integration of all students, including students with special educational needs (SEN), in regular schools. This approach aims to provide equal opportunities for learning and development for all children, regardless of their physical, intellectual, social or emotional differences. In Macedonia, inclusive education is supported by legislation and institutional frameworks, but there are still challenges in its implementation.

This research aimed to examine the level of inclusion in elementary schools in the Municipality of Kisela Voda, with special emphasis on teachers' attitudes towards the inclusion of students with SEN. The research used a quantitative method through surveys with primary school teachers. The sample in the research was convenient, consisting of 8 teams and 160 teachers. The collected data were analyzed using descriptive statistics and regression analyses.

The results showed that the level of inclusiveness in schools varied, with significant differences in teacher agreement. Only 5.6% of teachers fully agree with inclusion, while 52.5% are in favor of partial inclusion and 41.9% believe that there should be no inclusion, indicating high indecision and disagreement, despite the fact that as many as 145 teachers (90.6%) attended lectures, trainings and seminars related to inclusive education.

Teachers believe that students with learning difficulties (91.9%) and physical disabilities (51.9%) can easily be included in regular classes, but on the other hand, 92.5% of teachers believe that students with complex needs should to attend classes in specialized institutions or Resource Centers, where they would receive more support and adequate conditions for their needs.

According to the opinion of the teams in the school (100%), there is no appropriate pedagogical documentation for students with special educational needs in any of the schools, despite the fact that each school has established school inclusive teams (SIT), inclusive teams for students (ITS) and leads regular meetings (in 100% of schools). Cooperation with the Intermunicipal Commission for Functional Ability (ICF) has been established in 75% of schools, and 100% cooperate with the Resource Center.

Only 21.9% of teachers believe that schools represent a stimulating environment for students with SEN, while 50.6% partially agree with this statement. 23.1% of teachers believe that inclusive education has a positive impact on other students, while 48.8% partially agree with this statement. Most of the teachers, i.e. 60.6%, declared that they need professional help when working with these students

Research indicates that teachers generally have positive attitudes towards inclusion, but there are significant challenges in its full implementation. It is necessary to provide better material and technical conditions, continuous training for teachers, and more support from experts. Strengthening the cooperation between schools and competent institutions is also essential for the successful implementation of inclusive education.

Keywords: *Inclusive education, Primary schools, Kisela Voda Municipality, Teachers, Special educational needs, Support, Individualized programs.*

ВОВЕД

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

Образовната инклузија претставува една голема шанса за квалитетен пристап во реформите во образованието. Пред сè, претставува педагошки предизвик во кој неопходно е да се вклучат голем број стручни лица од различни области, во соработка со семејството, со родителите, кои се неопходни како поддршка на детето да ги достигне своите максимални можности во образованието. Инклузијата во образованието претставува голема можност за насочување на текот на реформите во образованието кон градење училишта што ќе се обликуваат според потребите на учениците и заедницата во целост. Таквото училиште ќе ги уважува различностите и ќе придонесе за тоа секоја индивидуа да се развива како личност која критички суди и заклучува, гради свои ставови и верувања.

Образованието го менува животот на луѓето низ целиот свет, отвора нови можности и потенцијали за постојани промени, раст и развој. Но, не е доволно само детето да се вклучи во образовниот процес, потребно е квалитетно образование со кое ќе се овозможи целосно искористување на потенцијалите и образование кое ќе биде лесно достапно и пристапно за сите деца подеднакво.

Инклузивното образование во последните децении, особено во последните неколку години, со воведување на тотална инклузија е во фокусот на многу интердисциплинарни истражувања, законски регулативи и реформи на образовниот систем, но сè уште постојат сомнежи и тешкотии во теоретските размислувања и во практичната реализација на оваа идеја. Иако, терминот инклузија е често употребуван, особено кога се зборува за образовните промени, во практиката и понатаму има недоволно разбирања за основните димензии на овој процес. Инклузијата се заоснова на поинаков систем од вредности и филозофија на образование, а подразбира значајни промени во однос на работните програми, образованието на сите чинители во воспитно-образовниот процес, методите на работа, оценувањето, со цел да излезе во пресрет на бројните

различности. Тоа, значи дека инклузијата подразбира постојан процес на вклучување на децата и прилагодување на нивните потреби, што е неизбежно поврзано со континуираниот процес на педагошки и организациски промени во рамките на редовните училишта. Ваквите организирани училишта не само што ја поддржуваат инклузијата, туку индивидуализмот го подигнуваат над колективизмот, и ги ослободуваат човечките капацитети што се неопходни во изградбата на едно демократско општество.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.1. Поим за инклузивно образование

Според Suzić (2008), инклузивното образование е процес на учење и настава во кој кај поединецот се случуваат релативно трајни и прогресивни промени, во услови на меѓусебна поддршка и социјална вклученост и ги подразбира активностите на поединецот и на општеството, односно на средината. Во образованието, инклузијата значи да се осигура дека секој ученик, без оглед на неговата способност или потреби, се чувствува добредојден и поддржан за да го достигне својот целосен потенцијал во училишна средина. Претставува образовна услуга која обезбедува можности за децата со посебни потреби да посетуваат редовни училишта заедно со своите врстници (Darma & Rusyidi, 2015), исто така подразбира прифаќање на сите ученици во училиштето и сместување на децата со посебни потреби во редовните паралелки (Rofiah, 2022).

Исто така, инклузивно образование е кога училиштето ги едуцира сите деца, без разлика на потеклото, јазик, културно потекло, пол, возраст, нивото на достигнување, нивната попреченост или посебните образовни потреби. Тоа, значи дека децата со дополнителни потреби за учење и посебни образовни барања се образуваат во вообичаена средина за учење, наместо во специјализирано училиште. Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминација во образованието и другите меѓународни договори за човекови права забрануваат какво било исклучување или ограничување на образовните можности врз основа на општествено опишани или перципирани разлики. Инклузивното образование се темели на пристапот заснован на човековите права кој е дефиниран со Конвенцијата за правата на лицата со попреченост на Обединетите нации и со Конвенцијата за правата на детето на Обединетите нации. Со инклузивно образование нема повеќе ограничувања за децата со посебни потреби во добивањето квалитетно образование (Husna, Yunus & Gunawan, 2019).

Целта на инклузивниот систем на образование е да да им служи на децата со посебни образовни потреби во општообразовните услови и на секој ученик да му обезбеди најсоодветна средина за учење, да му овозможи пристап до

ресурсите за учење и да му ја пружи потребната поддршка за да напредува и да ја постигне својата цел. Инклузивното образование е процес со кој се излегува во пресрет и се одговара на различните потреби на децата, младите и возрасните не само преку обезбедување пристап, туку и преку зголемување на нивното учество во учењето, во училиштето и во заедницата. Тоа вклучува разумно прилагодување на образовните содржини, соодветни наставни приоди и стратегии, како и организација на воспитно-образовниот процес воопшто, за да се овозможи квалитетно образование за сите. Инклузивното образование подразбира дека сите деца се вклучени и се прифатени, со особено внимание на децата што може да бидат маргинализирани, дискриминирани или исклучени од образовниот систем. Тие, без оглед на нивните слабости во некои области, а соодветно на нивните потенцијали, се вклучуваат во редовната настава и им се обезбедуваат соодветни услови за учење, напредување и учество во животот на редовното училиште.

Овој концепт на образование оди подалеку и не само што се фокусира на тоа да ги направи училиштата достапни за сите ученици, туку се обидува и да ги идентификува бариерите со кои се среќаваат учениците во обидот да пристапат до квалитетно образование.

Меѓутоа, како што нагласува Lansdon (2014), концептот на инклузијата не подразбира само техничка или организациска промена, туку вклучува културни промени и филозофски пристап во образованието, засновани на почитување на секое дете и разбирање на облигационите приспособувања на образовниот систем во согласност со потребите и правата на детето. Тоа значи дека законодавството во секој сегмент треба да обезбеди мерки и услуги кои го поддржуваат развојот и процесите насочени кон инклузивно образование. Инклузијата мора да се сфати како составен дел на целиот образовен систем, а не само како негов додаток.

Но, за жал, иако државите имаат обврска да го почитуваат, штитат и исполнуваат правото на сите ученици на образование, како што е регулирано со голем број меѓународни договори и документи и е потврдено со голем број на законски обврзувачки и необврзувачки инструменти од земјите, сепак во многу земји во развој, има голем број деца со попреченост кои сè уште се исклучени од формалното образование и сè уште го немаат посакуваниот пристап до редовните училишта (Yu, Su & Liu, 2011), поради што не сите деца со посебни

потреби во образованието чувствуваат дека ги имаат истите можности како нивните врсници.

1.2. Придобивки од инклузивното образование

Придобивките од инклузивното образование се многубројни и за учениците со и без попреченост. Децата добиваат социјални, физички и психолошки придобивки од инклузијата (Mahder, 2013). Учениците со попреченост имаат тенденција најдобро да напредуваат во редовните услови посетувајќи редовни училишта, иако овој ефект слабее за време на средното образование. Сепак, Flexer и неговите соработници (2011), откриле дека учениците образовани во инклузивни услови имаат поголема веројатност да се запишат во високото образование.

Исто така, вклучувањето на учениците со попреченост во редовните поставувања нема негативно влијание врз исходот на нивните врсници без попреченост (Dyssegaard & Larsen, 2013). На пример, мета-анализата на Dyssegaard и Larsen (2013), потврдува дека академскиот и социјалниот развој на учениците без попреченост не е попречен кога учениците со попреченост се вклучени во редовната училница.

Придобивки од инклузијата за учениците со попреченост меѓу останатите вклучуваат:

- пријателства;
- зголемени социјални иницијации, врски и мрежи;
- модели на врсници за академски, социјални и вештини за однесување;
- зголемено постигнување на целите на ИОП;
- поголем пристап до општите наставни програми;
- засилено стекнување и генерализација на вештини;
- зголемено вклучување во идните средини;
- поголеми можности за интеракции;
- поголеми очекувања;
- зголемена соработка со училишниот персонал;
- зголемено учество на родителите;
- Семејствата се повеќе интегрирани во заедницата (Kids Together, 2024).

Kvalsund и Bele (2010), сугерираат дека редовните часови може да доведат до социјална вклученост во раниот возрасен живот, додека посетувањето посебни специјализирани училишта е фактор на ризик и е поверојатно да доведе до изолација. Инклузивните практики можат да ги охрабрат учениците, особено оние кои се изложени на ризик од неуспех или рано напуштање на училиштето, да бидат дел од нивната заедница, да развијат чувство на припадност и да станат подобро подготвени за животот на возрасните во нивното општество (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019). Инклузивното образование не е само за обезбедување квалитетно образование додека учениците се на училиште. Тоа е предуслов за социјална вклученост во понатамошното и високото образование, вработувањето и животот во заедницата. Со промовирање на социјалната вклученост, инклузивното образование подобро ги подготвува учениците за животот на возрасните. Инклузивното образование е предуслов за социјална вклученост на лицата со попреченост во текот на училишните години, но и по завршувањето на училиштето.

Придобивки од инклузијата за студенти без попреченост се:

- нови искуства и нови видови пријателства;
- зголемено ценење и прифаќање на индивидуалните разлики;
- зголемено разбирање и прифаќање на различностите;
- почит кон сите луѓе;
- ги подготвува сите ученици за возрасен живот во инклузивно општество;
- можности за совладување на активности преку вежбање и подучување на другите;
- поголеми академски резултати;
- сите потреби на учениците се подобро задоволени, поголеми ресурси за секого (Kids Together, 2024).

1.3. Почетоци на инклузијата

Организацијата за образование, наука и култура на Обединетите нации (УНЕСКО), во 1990 година на Светската конференција за образование за сите, го иницираше движењето „Образование за сите“ (Education For All) за да одговори на потребите за учење на сите деца (UNESCO, 1990a), што резултираше со

усвојување на Светската декларација за образование за сите, која го промовира образованието како основно човеково право за задоволување на основните потреби за учење. На овој начин земјите беа охрабрени да спроведат мерки за подобрување на своите образовни системи и да создадат подлога за инклузивно образование (UNESCO, 1990b).

Идејата за инклузивно образование датира од 1994 година, промовирана во Изјавата и Акциската рамка од Саламанка и „Програма за сите“ на УНЕСКО, кои се залагаат училиштата да ги прифатат сите деца, без разлика на нивните физички, интелектуални, емоционални, социјални, јазични и други карактеристики, а специјалните училишта да се искористат како вреден ресурс за развој на инклузивните училишта (Ајдински, 2017).

Инклузијата е една од Целите за одржлив развој на Обединетите нации, наведени во Агенда 2030, опфтена во целта бр. 4 - Образование, и се залага за формирање на инклузивен, правичен и квалитетен образовен систем, при што редовните училишта треба да ги обезбедат потребните ресурси да им служат на учениците со попреченост во најдобри можни услови и подеднакво за сите (UN, 2015).

Во текот на изминатите три децении, имаше значајно движење кон инклузивно образование ширум светот (Hassanein, Alshaboul & Ibrahim, 2021), за кое сè повеќе се дискутира во последните години, со цел да се подобри инклузивната состојба во сите сегменти на општественото живеење, уште од најрана возраст, од организирано вклучување на децата во системот на предучилишно воспитание и образование, при што се создаваат услови за успешно вклучување на децата со посебни образовни потреби во редовните групи во градинките, потоа во основното образование, па во повисоките степени на образование (средно, високо), со цел поставување клима и обезбедување услови за успешно вклучување во севкупното општествено функционирање (успешна инклузија меѓу врсниците, не само во рамките на училиштето, туку и надвор од училиштето, успешна вклученост на работното место итн.).

1.4. Инклузивно образование во Република Северна Македонија

Република Северна Македонија е потписник на клучните меѓународни документи кои се однесуваат на фокусот на концептот на образовна инклузија (Бошковска et al., 2018), ја прифати концепцијата за инклузивно образование и ја вклучи во своите образовни политики и законодавство, согласно Конвенцијата за правата на лицата со посебни потреби на ОН и согласно барањата на другите меѓународни стандарди.

Некои од главните карактеристиките на инклузивното образование во Република Северна Македонија вклучуваат:

- *Интеграција на учениците со посебни потреби во редовното образование* - Учениците со различни потреби се интегрираат во редовните училишта, каде што им се обезбедуваат погодни услови за учење и развој.
- *Индивидуализирани програми и поддршка* - Учениците со посебни потреби добиваат индивидуализирани програми и поддршка според нивните потреби. Ова, може да вклучува асистенти, специјални образовни програми, адаптирана образовна материја и слично.
- *Професионална обука за наставници, професионални советници и стручни соработници* - Наставниците и другите професионални работници во образованието добиваат обука и подготовка за да можат да ги поддржуваат и инклузирани учениците во нивното учење и развој.
- *Развој на инфраструктура и ресурси* - Училиштата и образовните институции се обезбедени со инфраструктура, ресурси и образовни помагала за да им овозможат на учениците со посебни потреби да учат и да се развиваат во пријатна и стимулативна средина заедно со останатите ученици.
- *Соработка со родителите и заедницата* - Родителите и заедницата играат важна улога во инклузивното образование, па затоа се засилува соработката помеѓу училиштата, родителите и другите заинтересирани страни за поддршка на учениците и нивното успешно образование.

Меѓутоа, важно е да нагласиме дека иако има значителни напори за инклузивност во образованието во Република Северна Македонија, исто така постојат предизвици и пречки кои треба да се совладаат, бидејќи сите училишта

сè уште не овозможуваат доволно и адекватни ресурси и обука за наставниците, ресурси во училиштата и соодветна инфраструктура. Исто така, постои потреба од измена на ставовите и културата кон инклузивност во општеството. Затоа, овој труд има за цел да даде појасна слика за реалната состојба во основните училишта, преку анализа на состојбата во основните училишта во Општината Кисела Вода и може да сугерира за одредени слабости, доколку постојат, што би можело да им помогне на одговорните фактори за конципирање на идни стратегии за подобрување и постигнување на целосна инклузија во сите училишта во државата.

1.4.1. Ученици со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија

Член 35 од Законот за Основно образование на Република Северна Македонија, посочува кои ученици се сметаат за ученици со посебни образовни потреби. Тие се:

- ученици со попреченост кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања, 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 и
- ученици кои потекнуваат од неповолни социо-економски, културни, и/или јазични депривирани средини.

1.4.2. Законска рамка

1.4.2.1. Закон за основно образование

Република Северна Македонија е земја потписничка на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост од 14.12.2011 година, а со донесувањето на новиот Закон за основно образование од 05.08.2019 година направено е усогласување на регулативата со Конвенцијата за правата на детето и Конвенцијата за правата на лицата со попреченост. Новиот Закон гарантира

дека секое дете има право на образование и дека никој не смее да биде дискриминиран според неговите лични карактеристики или потреби. Законот има за цел да ги регулира и унапреди различните аспекти на основното образование, за да обезбеди подобрување на квалитетот на образованието и развој на учениците, да се зајакнат вредностите во образованието. Во фокус ги има и учениците со посебни образовни потреби. Законот содржи и новини во однос на организирање на учениците, нивно проактивно учество во создавање политики во училиштата во коишто се запишани и каде што ја следат воспитно-образовната настава. Законот воведува стандарди за квалитет на образованието и ги обезбедува механизмите за нивно следење и оценување, со цел да се подобри образовниот процес и резултатите на сите ученици, вклучително и учениците со посебни образовни потреби. Може да се каже дека генерално, новиот Закон за основно образование е насочен кон подобрување на квалитетот на образованието, да ги заштити правата на учениците и да го поддржи развојот на сите ученици, независно од нивните различности и потреби.

Според новото македонско образовно законодавство, од учебната 2022/23 година, сите деца со пречки во развојот мора да бидат вклучени во редовните училишта, и тоа во секоја паралелка ќе може да бидат запишани најмногу два ученика со попреченост, со единствена цел, избегнување на нивно групирање и изолирање во само една паралелка. Но, и покрај тоа, речиси три од четири деца со попреченост воопшто не одат на училиште, главно поради стигма, физички бариери, недостаток на услуги за поддршка и ниски очекувања на родителите (UNICEF, no date).

1.4.3. Инклузивно образование во Република Северна Македонија

Инклузивното образование во Република Северна Македонија е процес кој е започнат пред две децении и во континуитет дисперзира и прогресира во целиот образовен систем, со засилен интензитет во последните неколку години, притоа вклучувајќи сè поголем број деца со посебни образовни потреби, во редовните училишта (Хасипи et al., 2018).

Според член 11 од Законот за Основно образование, основното образование е институционално, кадровски и содржински организирано на начин кој поддржува инклузија на сите деца во редовното основно образование.

Инклузивното образование е процес кој ги зема предвид различните индивидуални потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование.

Инклузивното образование вклучува промени и прилагодувања на наставната содржина, пристапот, структурите и стратегиите, за учениците со попреченост, со заедничка визија и убедување дека државата има обврска да обезбеди образование за сите деца.

Инфраструктурата, индивидуализираната поддршка, наставниот план и програма во основното образование, разумно се прилагодени според индивидуалните потреби на ученикот, што значи дека Законот им дава на учениците со посебни потреби право на индивидуализирано образование и потребната поддршка за нивното успешно учество во образовниот процес.

Разумно прилагодување претставува изменување и приспособување на условите за воспитание и образование во одреден случај, што не предизвикува несразмерно или непотребно оптоварување на училиштето, а е со цел обезбедување на уживањето или остварувањето на сите човекови права и слободи на учениците со попреченост на еднаква основа со другите.

Пристапност до инфраструктурата и услугите подразбира преземање мерки кои осигуруваат дека учениците со попреченост имаат пристап, на еднаква основа со другите, до физичкото опкружување, транспортот, информациите и комуникацијата, вклучувајќи информатички и комуникациски технологии и системи во основното училиште.

Инклузивното образование има свои специфичности во системската поставеност, во содржините и организацијата на воспитно-образовната дејност, па затоа Законот за основно образование предвидува изготвување посебен документ - Концепција за инклузивно образование, која посочува конкретни насоки за практично спроведување на инклузивното образование во македонскиот општествен систем (Трпевска, Чонтева & Чешларов, 2020).

1.4.4. Концепција за инклузивно образование

Инклузијата на сите деца во редовното основно образование се дефинира со Концепција за инклузивно образование, која предлага мерки и стратегии со кои треба да се отстранат бариерите кои го попречуваат спроведувањето на

инклузивното образование и неговата одржливост (Трпевска, Чонтева & Чешларов, 2020).

Според Станковска и Мемеди (2020), клучните принципи на инклузија се однесуваат на следните фундаментални концепти:

- вреднување на различноста;
- право на почитување;
- достоинство на човечкото суштество;
- индивидуални потреби сфатени како индивидуални барања;
- планирање;
- колективна одговорност;
- развој на професионална односи и култура;
- професионален развој и еднакви можност.

Оттука, јасно е дека е од суштинско значење секое училиште:

- да ги препознае различностите на своите ученици;
- да изнајде начини како да ги почитува разликите и учениците со различности;
- 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;
- во случаи кога се идентификуваат поголеми потешкотии за учество во воспитно-образовниот процес, секое училиште треба да ги идентификува бариерите за учење со кои се соочува ученикот и да понуди соодветни стратегии за нивно надминување.

На овој начин, се овозможува секој ученик да има пристап до наставата и учењето, како и учество и постигнувања во согласност со неговите потенцијали (Трпевска, Чонтева & Чешларов, 2020).

Концепцијата за инклузивно образование ги опфаќа следните групи ученици со посебни образовни потреби (ПОП):

- 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, односно 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, односно ученици кои не биле вклучени во настава, а се со надмината возраст и
- деца, односно ученици и од други ранливи категории кои од различни причини бараат посебна поддршка и грижа во текот на воспитно-образовниот процес (Трпевска, Чонтева & Чешларов, 2020).

1.5. Чинители во процесот на инклузија во образованието

1.5.1. Медицинска класификација на функционалности - МКФ

Пред вклучување во инклузивниот процес, за детето треба да се направи функционална проценка од страна на професионални експерти за Медицинска класификација на функционалности - МКФ.

Во Скопје, во 2019 година, во зградата на поранешниот дом „11-ти Октомври“ е отворен Центарот за функционална проценка и поддршка на деца и млади. Отворањето на овој центар е големо достигнување за инклузивните практики во здравството, образованието и социјалната заштита кои имаат за цел да обезбедат на децата и на семејствата да ја добијат неопходната поддршка за достоинствено детство во кое ќе се развиваат и напредуваат. Во Центарот за функционална проценка и поддршка на деца и млади кој работи по најсовремени стандарди и меѓународно признаени практики, се применува нов модел на проценка на децата со попреченост - Медицинска класификација на

функционалности - МКФ. Моделот овозможува анализа на потенцијалот на детето и што тоа може да постигне, но и кои се пречките во средината кои му создаваат бариери, да го постигне својот целосен потенцијал. Преку процесот треба да се дознае каде и како да се насочат децата и кои пречки треба да се отстранат за тие да може да го постигнат нивниот максимален потенцијал. За поголема ефикасност во постапката на проценка вклучени се и родителите (старателите), како рамноправни членови на тимот. Со МКФ се опфаќаат учениците кои навремено не биле дијагностицирани, на кои им била изоставена раната интервенција од различни причини. Проценката, во зависност од потребите на детето, освен во центарот се прави и во домот, градинка, училиште. Работата на сите стручни тела е стандардизирана и во тек е воведување централна електронска база.

1.5.2. Ресурсни центри

Според една од поновите дефиниции, Hofmann и Muller (2021), објаснуваат дека ресурсните центри се институции формирани од владата или заедницата за да обезбедат услуги за поддршка за редовните училишта кои организираат инклузивно образование, технички и консултативно. Ресурсните центри и нивните алтернативи се основани во голем број земји во развој, често со меѓународна поддршка, и често за подобрување на пристапот на децата со попреченост до образование. За секоја образовна реформа и успешно образование на ученици со различни способности, ресурсните центри играат многу значајна улога во многу земји низ светот. Тие служат како центри за планирање и координирање на спроведувањето на образовните програми и реформи (Еканет, 2015). 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.

Ресурсните центри се доста важни за спроведување на различни активности и програми за подобрување на пристапот, учеството и квалитетот на образованието за сите ученици во основните училишта. Согласно Законот за основно образование на Република Северна Македонија 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, имаат функција да ја понудат потребната поддршка на учениците, родителите/старателите, наставниците и стручните соработници. Според Helmer и неговите колеги (2020), ресурсните центри има различни функции кои вклучуваат услужни функции (како што се медиумски услуги, обука и консултации за учење), а Ekanem (2015), дообјаснува дека основната цел на формирањето на ресурсни центри е да се зајакне професионалната компетентност на наставниците, да се надополнат постигањата во учењето на децата и училишните заедници и нудат пристап до обуки на вработените во училиштата, како и ресурсни материјали за подобрување на квалитетот на образованието за сите ученици и покрај сите тешкотии. Според Бошковска и нејзините соработници (2020), ресурсните центри во Република Северна Македонија ќе вршат индивидуален третман и рехабилитација, ќе обезбедуваат образовна и лична асистенција, ќе учествуваат и во реализација на дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, согласно со препораките кои ќе ги дава стручно тело, на основ на претходна функционална проценка. Ресурсните центри нудат различни обуки за професионален развој на наставниците, директорите на училиштата и други службеници во образованието, за да го подобрат нивното знаење, динамиката на наставата и учењето за да подобро одговорат на различните потреби на сите ученици (Govender, 2005). Пристапот за обука на ниво на училиште, соработка помеѓу наставниците и професионалците за поддршка, соработката и поддршката од училишните лидери и ресурсни центри, вклучително и универзитетите, промовира имплементација на различни карактеристики на инклузивно образование на ниво на училиштето (Harris & Jones, 2017).

Законот за основно образование налага дека 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. 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, бидејќи го олеснува и

оптимизира спроведувањето на инклузивното образование и помага да има континуитет и успех на образованието за децата со посебни потреби (Heyder et al., 2020). 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 ПОП во воспитно-образовниот систем. Од друга страна, нудат можности кадарот во редовните училишта да ја добие максималната поддршка за прифаќање и работа со учениците со посебни образовни потреби, на најдобар можен начин. Училиштата со ресурсен центар и центрите за поддршка на учењето треба да даваат поддршка во различни нивоа на образование, од предучилишно преку основно, средно, до образование на возрасни. Вклучувањето на повеќе од една институција, како и соработката и поддршката од родителите (и на родителите) е од суштинско значење за успехот (Gibb et al., 2007).

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.

1.5.3. Инклузивни тимови во Република Северна Македонија

Училишните инклузивни тимови во Република Северна Македонија не датираат одамна и се новитет во образовниот систем.

Според член 16 од Законот за Основно образование, во основното училиште Директорот формира училишен инклузивен тим, кој има за цел да се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште и инклузивен тим за ученик којшто работи по индивидуален образовен план или по модифицирана наставна програма. Училишниот инклузивен тим со сочинуваат педагогот/психологот/социјален работник во училиштето, двајца наставници вработени во училиштето (еден наставник од одделенска настава и еден наставник од предметна настава), двајца родители/старатели, специјален едукатор, рехабилитатор и директорот на училиштето. Тимот им помага на семејствата на учениците и придонесува родителите/старателите да се чувствуваат добредојдени во училиштето. Тимот е со мандат од три учебни години и има функција да го води процесот на планирање за подобрување на

училиштето, преку промовирање култура на отворено и инклузивно училиште во кое се добредојдени, осмислување активности, опфаќајќи ја практиката на инклузивно образование, и спроведување на активностите на ниво на целото училиште, а воедно и да обезбеди нивно усогласување и примена во воспитно-образовната работа (Бошковска et al., 2020). Постои општа согласност дека инклузивната училишна култура и специјалното знаење на тимот за инклузија се и важни фактори кои овозможуваат успех (Gib et al., 2007; Forlin & Rose 2010).

Инклузивниот тим за ученикот е посебен тим, насочен кон конкретен ученик и се формира за период до завршување на основното образование на ученикот. Наставниците на ученикот, родителот, односно старателот, педагогот, односно психологот, односно социјален работник во училиштето, специјалниот едукатор и рехабилитатор го сочинуваат овој тим. Фокусот на работа на овој тим се конкретни ученици за кои се изготвуваат индивидуални образовни планови и тимот се грижи за реализирање на истите. По потреба, во тимот може да учествува и ученикот, но и други наставници, стручни соработници или друго лице на кое му верува ученикот и со кое се чувствува сигурно. Доколку, училиштето нема вработено стручен соработник од потребните профили, за членови на тимот се определуваат лица од центрите за поддршка на учењето на учениците со попреченост и/или училиштата со ресурсен центар. Инклузивниот тим за ученикот со попреченост има задача за изготви ИОП и модифицирана наставна програма за него, согласно со неговите индивидуални потенцијали и потреби. Рок за тоа е 30 дена од започнувањето на наставата на ученикот во училиштето. Тимот е одговорен и за поддршка во учењето, согласно препораките од стручните тела за проценка на дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на деца и младинци. При изработката на ИОП и модифицирана наставна програма, инклузивниот тим за ученикот треба да соработува со другите наставници и стручните соработници вклучени во образовниот процес на ученикот (Бошковска et al., 2020).

1.5.4. Чинители на инклузијата во воспитно-образовниот процес

Реализацијата на воспитно-образовната работа во училиштата е сложена активност и бара вклучување на повеќе актери, кои треба координирано и активно да учествуваат во сите фази од реализација на процесите за реформи на

образованието, со цел да се обезбедат инклузивни наставни програми, учебници, оценување и други потребни ресурси за постигнување на социјална инклузија. Обезбедувањето на инклузивното образование не е единствена одговорност на образовните институции и не е само избор за креаторите на политиките, туку подразбира и промена на начинот на размислување кај мнозинството во заедницата, вклучително и кај вработените во институциите кои треба да ја имплементираат инклузијата, односно градење на ставови и верувања дека способностите не се дадени еднаш засекогаш и тие можат да се развиваат преку труд и работа на себеси. Во продолжение се објаснети клучните чинители во процесот на инклузија во образованието.

➤ **Наставниците** се клучни за обезбедување квалитетно воспитание и образование за сите деца и во спроведувањето на инклузијата во училишната средина. Наставникот од од т.н. „посредник на знаењето“ тој станува „советник за учење“ (Razdevšek-Pučko, 2005) и му помага на ученикот да ги стекне потребните компетенции за живот и работа. Наставниците не се само ментори, туку имаат улога на фасилитатор, активно да ги подучуваат децата (Zikl et al., 2011). Во овој процес, наставниците со своето искуство во учењето и подучувањето се трудат да применат методи и форми на работа соодветни за децата со различни способности и попречености. Спроведувањето на инклузивното образование во училиштето бара нов наставен пристап фокусиран на понови методи, нови компетенции кои се во согласност со барањата на современите образовни реформи, со што се нагласува дека добро обучените, поддржани и мотивирани наставници влијаат врз пристапот, учеството и успехот на сите деца, а особено на децата со посебни образовни потреби на кои им треба дополнителен поттик и поддршка за да дојдат и да останат на училиште. Во инклузивен дух, квалитетниот наставник континуирано ги испитува потребите на секој ученик и се обидува да ги охрабри сите со својата воспитно-образовна работа. Вредностите и ставовите на наставниците се од суштинско значење за инклузивното образование. „Наставниците создаваат важни врски помеѓу потребите на учениците кои имаат попреченост и наставната програма“ (Blanton, 2011).

➤ **Предучилишни установи** се средини каде се врши првата идентификација на дел од децата со посебни образовни потреби и се нуди помош и на децата и на родителите за поттикнување на развојот на детето и се

обезбедува дополнителна поддршка. Искуството на воспитувачките од инклузивни градинки, покажува дека децата од предучилишна возраст не можат да се третираат како хомогена група (Zikl, 2011) и дека нивните потреби од се тотално индивидуални на која било возраст, особено во контекст на нивниот психомоторен, јазичен и личен развој, додека суштинската неусогласеност е особено видлива во случајот на децата со ПОП (Jordan et al., 2009). Па, предучилишните установи обезбедуваат информации за овие деца, се релевантен извор на информации потребни за наставниците од основните училишта и со тоа ја олеснуваат вертикалната транзиција кон образованието.

➤ **Училиштата** ги препознаваат потребите на своите ученици и вложуваат напори да одговорат на потребите на сите деца и преку принципите на разумно прилагодување, креираат стимулативна училишна средина за учество и учење на секој ученик, која е клучен овозможувачки фактор за инклузивно образование (Avramidis & Norwich, 2002). Успешното спроведување на инклузивното образование се случува на ниво на училиште, но и на училница (Schuelka, 2018). Училиштата соработуваат и негуваат партнерски односи со родителите/старателите и сите други релевантни чинители кои се вклучени во поддршката на учениците со посебни образовни потреби, водат евиденција и се грижат за сите деца кои не се запишани во училиште и за учениците кои неоправдано не го посетуваат училиштето. Една од значајните улоги на училиштата е препознавање на способностите на учениците со посебни образовни потреби и нивен развој во самостојни индивидуи, конкурентни на пазарот на трудот. За успешна имплементација на инклузивното образование во училиштето е од клучно значење неговото раководство (Villa & Thousand, 2016) и често најинклузивните и најквалитетните училишта се училиштата кои имаат училишни лидери кои водат со визија, инклузивни вредности, мотивација, автономија и доверба во училишниот персонал (Schuelka, Sherab & Nidup, 2018).

➤ **Образовните асистенти** учествуваат во наставата на различни начини, секогаш под супервизија на наставникот, за да се подобри процесот на учење. Тие можат да ја фасилитираат групната работа со учениците, повремено да работат индивидуално со одредени ученици на зајакнување на нивните вештини, да помогнат во менаџирање во училницата (менаџмент на дисциплина, мотивација, емоции и потреби на учениците). Обучени се да испорачуваат структурирани програми за интервенции на наставните програми

на поединечни ученици или мали групи, што придонесува за умерени позитивни придобивки (Nickow, Oreopoulos & Quan, 2020). Целта на поддршката која ја даваат образовните асистенти е преку соработка со наставниците и со примена на методите на кооперативно учење и поучување да им помогнат на учениците да учествува во воспитно-образовниот процес, максимално да ги реализираат своите потенцијали и да стекнуваат самостојност и социјална вклученост во училишната средина. Асистентите им овозможуваат на учениците со попреченост да учествуваат во многу поголеми образовни искуства со нивните врстници без попреченост, отколку што некогаш правеле кога се предавале во посебни училници. Тие многу брзо станаа високо ценети од наставниците, родителите, администраторите и самите ученици. Покрај тоа, тие несомнено ја направија работата на наставникот во училницата уште поефикасна. Наставниците и образовните асистенти планираат и работат заедно ефективно, а природата и квалитетот на таквата работа се силно поврзани со резултатите од учењето на учениците со посебни образовни потреби (Webster et al., 2011). Образовните асистенти секојдневно се вклучуваат во педагошки активности.

➤ **Личните асистенти** се ангажираат како поддршка на учениците со попреченост, во изведување на секојдневните активности. Целта на поддршката која ја дава личниот асистент е да му овозможи на ученикот со попреченост соодветна индивидуална практична помош при задоволување на основните потреби во секојдневниот живот: движење, одржување на личната хигиена, хранење, облекување и комуникација со другите. Ваквиот вид поддршка овозможува ученикот да стекне поголемо ниво на самостојност и функционалност, како основа за полесно вклучување во воспитно-образовниот процес и активностите во заедницата (Хант, без датум). Посветниот асистент кој води одделни активности со ученикот со посебни образовни потреби, по дефиниција ја одвојува од останатиот дел од училницата, но меѓународната литература укажува на важноста да се направи транзиција кон лични асистенти кои ќе работат не само со децата со посебни образовни потреби, туку и со целото одделение, за да постигнат вистинска инклузивна средина (Forlin & Rose, 2010). Надвор од подготвеноста на наставниците да развијат инклузивни училници, прегледот на литературата посочува дека „треба да се изврши значајно реструктурирање во редовната училишна средина, пред да се вклучат учениците со посебни образовни потреби“ и треба да се воспостават соодветни системи за

надворешна поддршка (Avramidis & Norwich, 2002). Тие вклучуваат дополнителни услуги за поддршка на некои ученици, вклучувајќи асистенти за настава во училиниците, дополнителни материјали за учење за поддршка на различни начини на учење, на самото место или мобилни кластери на специјализирани услуги како говорна терапија, и дополнително финансирање за поддршка на овие услуги (Pillay, 2009). Работата на личниот асистент не бара секогаш посебни квалификации или претходно искуство и може да ја вршат луѓе од различна возраст и потекло. Клучниот услов е потенцијалниот личен асистент самиот корисник да го смета за соодветен за работата. Главната разлика помеѓу личен асистент и негувател е тоа што во случај на лична асистенција, услугата е дизајнирана и управувана од директно корисникот на услугата. Во Република Северна Македонија лични асистенти се возрасни кои им помагаат на децата со попреченост самостојно да се движат низ училишната средина. Тие треба да работат само 4 училишни часа дневно, иако училишниот ден може да има 5 или повеќе часа. Позицијата личен асистент за деца со попреченост е создадена на барање на семејствата кои имаат дете со попреченост, со цел да ги поддржи оние кои се соочуваат со тешкотии во пристапот до училишната средина и додека училиштата во повеќето општини не ги решат прашањата поврзани со пристапноста (Хант, без датум).

➤ **Образовните медијатори** се посочуваат како уште една важна гледна точка во училишната инклузија (Metelko Lisec, 2008). Образовната медијација се дефинира како „интегрирана едукативна активност која се навраќа на секојдневниот живот на училишниот живот и работата, на стилот на комуникација, а со тоа и на квалитетот на часовите, на индивидуалниот развој и напредок на секој ученик (и возрасни), на начинот на (со) соработка на педагошките работници, до поинаква комуникација со родителите итн.“ (Iršič, 2010: 30). Образовните медијатори се ангажираат за децата кои потекнуваат од социјално депривирани средини и за оние кои се надвор од воспитно-образовниот систем. Нивната улога е информирање за можностите и пристапот до училиштата, спроведување редовни средби за сензибилизација на населението и вработените во основното училиште со спецификите и потребите на ранливите групи во делот на образованието, редовна соработка со стручните соработници и наставниците за подобрување на постигањата на учениците, преземање активности за спречување на прерано напуштање на воспитно-

образовниот процес на учениците. Потребата за ангажирање на образовен медијатор се врши на барање на училиштето во кое е запишан или треба да се запише ученикот, кое се доставува до Министерството за образование и наука.

➤ **Тutori-волонтери** можат преку таторство за изучување на јазикот на наставата да придонесат за надминување на јазичната бариера кај децата чиј мајчин јазик е различен од јазикот на наставата. Нивната главна цел е да го поддржат учењето на ученикот, водени од квалификувани обучувачи и оценувачи во училницата. Може да поддржуваат еден ученик или да обезбедат поддршка на мали групи во училницата. Поддршката се заснова на индивидуалните потреби на учениците (Berry, 2024). Тutori-волонтери во Република Северна Македонија учествуваат во инклузивниот процес, согласно со програмата за обезбедување таторство на ученици од основното образование, која ја утврдува Министерот за образование и наука, преку обезбедување дополнителна поддршка за учениците по предметите кои се дел од наставниот план во учебната година во која е запишан ученикот.

➤ **Основни училишта со ресурсен центар** - со развојот на инклузијата, посебните училишта се трансформираат во училишта со ресурсен центар и стануваат национални, односно регионални центри кои нудат стручни, материјални и просторни ресурси за учениците со попреченост, нивните семејства и воспитно-образовниот кадар во училишта. Особено е важна стручната поддршка на училишниот кадар, бидејќи наставниците често чувствуваат дека инклузивното образование е нешто што им се кажува да го прават, наметнато и често без стручна поддршка и ресурси, што станува товар одозгора надолу, наместо заеднички процес (Сингал, 2009). Основните училишта со ресурсен центар во нашата држава вршат индивидуален третман и рехабилитација, ја обезбедуваат образовната и личната асистенција, учествуваат и во реализација на дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, согласно со препораката на стручното тело за функционална проценка. Помошта што ја добива училишниот кадар на овој начин, а особено наставниците, позитивно влијае на нивните ставови кон инклузијата, нагласувајќи дека е во рамките на нивната професионална улога да ги вклучат сите деца во нивни училници, а не е само домен на специјалисти и посебна наставна програма (Graham & Scott, 2016).

➤ **Центри за поддршка на учењето** се посебни паралелки во рамки на училиштата, кои со развојот на инклузијата се трансформираа во центри за поддршка на учењето. Тие имаат за цел да понудат стручни, материјални и просторни ресурси за учениците со попреченост, нивните семејства и воспитно-образовниот кадар во училиштата. Тие имаат задача да вршат индивидуален третман и рехабилитација и да учествуваат во реализација на дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, согласно со препораката на стручното тело за функционална проценка (Бошковска et al., 2020).

➤ **Универзитетите** се особено значајни за процесот на инклузија. Тие се високообразовни институции кои образуваат и продуцираат наставнички кадар. Знаењето добиено од универзитетската експертиза игра важна улога во развојот на довербата за флексибилно избирање соодветни наставни стратегии, суштински аспект на адаптивната експертиза (Mintz, 2022), што е од витално значење за успешна инклузија. За да се унапредат компетенциите на идните наставници и стручните соработници во доменот на инклузијата, македонските универзитети, односно факултети, кои образуваат наставнички кадар, работат во насока да направат нови студиски програми усогласени со меѓународните стандарди за инклузивно образование. Универзитетите учествуваат и во делот на поддршка на наставниците на работните места, преку практичната настава со студентите во инклузивните училници. Програмите на факултетите се јасно означени домени на експертиза, експлицитно препознаваат различни видови експертиза, и имаат тенденција да го олеснат обезбедувањето на пропозициско знаење и ефективно развивање на капацитетот на наставникот, да размислува за односот помеѓу пропозициското и практичното знаење во нивната практика. Затоа, факултетите освен што креираат кадар и образуваат наставници, пожелно е да постои ефективно партнерство меѓу училиштата и универзитетите за работа во праксата (Mintz, 2022).

➤ **Министерство за образование и наука (МОН)**, креира инклузивни политики, обезбедува соодветни ресурси на училиштата (човечки, материјални и финансиски) за спроведување на инклузивното образование, ги следи инклузивните практики во секое училиште, расположливите човечки ресурси и расположливите ресурси во заедницата/општината, со цел дополнителна поддршка на учениците кои имаат потреба од тоа. МОН треба да развива

стратегија за премин на децата со попреченост од посебните во редовните училишта и да го поддржува процесот на трансформација на посебните училишта во училишта со ресурсни центри, каде спаѓа и програмата за развој на капацитетите на кадарот кој работи во тие училишта. Министерствата за образование и другите групи на национални образовни политики имаат влијание во однос на дозволувањето модифицирање на наставната програма, обезбедување алтернативни форми на оценување и дозволување на наставниците и учениците да имаат сопственост на наставната програма и резултатите од учењето. Литературата силно сугерира дека зголемувањето на различноста и широчината на исходите од учењето, заедно со зголемувањето на разновидноста на средствата со кои ученикот може да ги постигне овие резултати од учењето, ќе го олесни успешното спроведување на инклузивното образование (Nelson, 2014).

➤ **Биро за развој на образование (БРО)** се залага за унапредување и усовршување на наставата и учењето на учениците со посебни образовни потреби, реализира развојни истражувања од областа на инклузивното образование, врши советодавна - стручна работа за поддршка на училиштата во делот на обезбедување квалитетна настава и обезбедување алатки за евидентирање, следење и документирање на напредокот на учениците со посебни образовни потреби. БРО работи на креирање, акредитирање и на програми за обуки од областа на инклузивното образование, со цел стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и вреднување на постигањата на учениците, публикување прирачници, списанија и други дидактички материјали за поддршка на наставата за подобрување на инклузивното образование. Со член 14 од Законот за Бирото за развој на образованието е дефинирано дека Бирото за развој на образованието врши воспоставување информациски систем и база на податоци за образованието за ученици со посебни образовни потреби (Хасипи et al., 2018).

➤ **Центар за стручно образование и обука (ЦССО)** улогата на центарот е во насока на анализа и проучување на системите за стручно образование, проектирање на нови системски концепциски решенија за одделни нивоа и видови на стручно образование, истражување на пазарот на трудот и предлагање на занимања кои се актуелни, развој на образовни стандарди кои го вклучуваат концептот на инклузија, поддршка на училиштата и социјалните

партнери за прилагодување и реализација на практичната обука на учениците со попреченост, подигање на квалитетот на образование во стручните училишта со акцент на инклузивното образование и подготовка на наставниците од стручните училишта за спроведување инклузивно образование.

➤ **Државен испитен центар (ДИЦ)** ги дефинира и овозможува прилагодувањата во процесот на надворешни мерења на постигањата на учениците и државните тестирања, со цел задоволување на потребите на учениците со посебни образовни потреби, не само од аспект на технички прилагодувања и поддршка, туку и од аспект на содржински прилагодувања. ДИЦ во своите модули за обука и лиценцирање на идните директори на училишта, има модул/и за инклузивно образование и ги зема предвид постигнатите резултати од оваа област, како особено значајни. ДИЦ заедно со БРО вршат континуирана поддршка и следење за зајакнување на капацитетите на училиштата за инклузивно образование (Хасипи et al., 2018).

➤ **Државен просветен инспекторат (ДПИ)** во рамки на интегралната евалуација, како и вонредните надзори ги следи и оценува инклузивните практики во секое училиште врз основа на јасно дефинирани индикатори кои се вклучени во индикаторите за квалитет на работата на училиштата. ДПИ следи на кој начин училиштето го организира и реализира наставниот план и програма, односно дали ефикасно ги спроведува мерките за поддршка на учењето (МОН, 2020).

➤ **Министерство за труд и социјална политика (МТСП)** ја следи и унапредува работата на предучилишните установи, дневните центри и другите социјални установи кои нудат поддршка на училиштата, преку своите услуги. Преку подрачните центри за социјална работа, МТСП учествува во процесот на детекција на децата со посебни образовни потреби, кои се надвор од образование. Ова министерство обезбедува и лиценцирање на сервисни служби кои нудат социјални услуги за лицата со попреченост (МОН, 2020). Социјалниот сектор во државата ја носи главната одговорност за формална идентификација на децата со попреченост, следење на семејствата и водење сметка тие да ги добијат услугите што им се потребни (Каровска-Ристовска et al., 2023).

➤ **Стручни тела за функционална проценка** имаат улога да вршат функционална проценка во согласност со Меѓународната класификација на функционирање, попреченост и здравје - МКФ, на децата или младинците кои

имаат потреба од дополнителна поддршка, да соберат доволно информации, со цел да донесат официјална одлука за типот на поддршка, контекстот на учење, да даваат препораки на родителот како да го поддржува детето и континуирано да го следат учењето и опкружувањето за учење и координација на поддршката и комуникацијата меѓу родителите, наставниците и стручните лица (МОН, 2020). Собирањето информации за учениците се корисни за проценка на функцијата и работната попреченост кој е сложен процес што бара внимателна примена на ригорозни, современи техники и избор на најдобри методи за собирање информации, мерни инструменти и мерки за поддршка (Lalitha et al., 2019). Исто така, важно е да се забележи потребата да се стави фокус на коегзистенција и интеракција на повеќе состојби на оневозможување, како дел од процесот на евалуација на попреченоста (Ubalde-Lopez et al., 2016).

➤ **Сервисни служби** се специјализирани и лиценцирани во областа на спроведување непосредни услуги кон децата со посебни образовни потреби и нивните семејства. Пристапот насочен кон семејството се заснова на холистичката перспектива и на фактот дека семејствата се единствени. Сервисните служби нудат услуги за советодавна поддршка на родители и ги насочуваат во процесот на преземање неопходни чекори за поддршка на децата со посебни образовни потреби (МОН, 2020). Услугите треба да се приспособат на специфичните потреби на семејството имајќи предвид дека фактот да се има дете со попреченост влијае на целото семејство, да се прецизира конкретната цел или посакуваното влијание на услугата, кои специфични активности за поддршка водат до оптимални резултати за намалување на негативните и промовирање позитивни ефекти за детето и семејството и сл. (Samuel, Rillotta & Brown, 2012). Овие служби во Република Северна Македонија се во надлежност на МТСП (МОН, 2020).

➤ **Дневни центри** се неверојатно корисни и за детето и за неговото семејство, бидејќи се опремени со персонал обучен да обезбеди специјализирана нега и поддршка. Центрите со својата стручност и компетенции нудат поддршка на училиштата, а имаат и можност и потреба за креирање нови услуги на локално ниво за децата со посебни образовни потреби и нивните семејства (МОН, 2020). Развиваат персонализирани планови за грижа за секое дете, земајќи ги предвид нивните специфични потреби, способности и предизвици. Персоналот обезбедува емоционална поддршка и ги охрабрува децата да

изградат доверба, да развијат социјални вештини и да се справат со предизвиците. Дневните центри, често соработуваат со здравствените работници, воспитувачи и терапевти за да се обезбедат континуитет на грижата и поддршката за развојот на детето. Во Република Северна Македонија се во надлежност на МТСП (МОН, 2020).

➤ **Родители и семејство**

Развивањето на инклузивен систем оди подалеку од училишната организација и вклучува активно ангажирање на други клучни актери, како што се родителите и засегнатите страни во заедницата. Родителите имаат моќ да одлучат дали нивните деца со попреченост треба да бидат вклучени во редовните училишта. Тоа е затоа што се верува дека родителите се интегрални партнери во развојот на поинклузивен систем каде што тие ја споделуваат одговорноста за донесување одлуки и неговите последици (Swart et al., 2004). Hill и Tyson (2009), објаснуваат дека постигањата на учениците се позитивно поврзани со вклученоста на родителите што создава разбирање за академските перформанси, ги пренесува очекувањата за вклученоста и обезбедува стратегии што учениците можат ефикасно да ги користат. За инклузијата особено е важна позитивна интеракција на чинителите во училиштето со тешко достапните родители, интеракција која е особено важна за поддршка на учењето, однесувањето и присуството на учениците (Campbell, 2011). Некои родители се позитивни кон инклузивни практики, други имаат резерви во врска со истото, а малтретирањето, виктимизацијата, социјалната изолација и отфрлањето се некои од нивните клучни грижи (Sharma, 2019). Родителите на децата со посебни образовни потреби се поотворени за вклучување, перципирани позитивни социјални ефекти и придобивки за децата со и без попречености, бидејќи имаат помалку негативни ставови за ефектите на инклузија врз децата без попречености, отколку родителите на деца со попречености (Schmidt, Krivec, & Bastič, 2020). Проактивното вклучување на родителите позитивно влијае, не само на децата со посебни образовни потреби, туку и на другите соученици во училишната како и на нивните родители, кои полесно ги надминуваат психолошките бариери поврзани со инклузијата.

➤ **Локална самоуправа** - Преку креирање политики за поддршка, распределба на средства, развој на капацитети, поттикнување на соработка, застапување реформи и следење на напредокот кон целите на инклузивно

образование, локалната самоуправа е од суштинско значење за унапредување на вклучувањето на деца со посебни образовни потреби. Локалната самоуправа поттикнува меѓуресокторска соработка, нуди локални услуги, ја поддржува идејата за инклузија на повисоко ниво, ја вклучува во своите акциони планови и се вклучува во иницијативи за подигање на свеста за ова прашање во пошироката заедница. Покрај тоа, што ги прави сите јавни простори физички попристапни за пошироката јавност, таа е задолжена да обезбеди пристап до школување на сите деца што живеат во нејзината општина. Локалната самоуправа има клучна улога во одредувањето на реоните и во ефективното спроведување на реонизацијата, како предуслови за интеграција на децата од сегрегирани заедници.

➤ **Локална заедница** - Покрај родителите и семејствата, поддршката од локалната заедница е клучен фактор во развојот на инклузивни системи (Flecha, 2015). Erskine и неговите колеги (2016), тврдат дека вклучувањето на заедницата во училиштата може да има значителни придобивки за ангажманот, исходот на учениците и генерално заштита од предвремено напуштање на училиштето и негативни транзиции кон повисоко образование (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019). Заедницата може да вклучи специјализирани услуги за поддршка на сите ученици во вид на здравствени услуги, социјални услуги, поддршка во кариерата, итн., особено на оние кои се изложени на ризик од неуспех, како што се децата со попреченост.

➤ **Граѓански организации** го актуелизираат прашањето на инклузија и ги застапуваат и лобираат за интересите на децата со посебни образовни потреби и нивните семејства. Овие организации нудат поддршка на училиштата и на родителите/старателите на децата со посебни образовни потреби на локално ниво, национално ниво и ги поддржуваат во остварувањето на нивните права и можности. Sørensen (2020), смета дека граѓанските организации често имаат поблиски контакти со заедниците и можат да бидат мост за загриженоста на учениците, родителите или наставниците за квалитетот на образовните услуги да допре до креаторите на политиките. Можат да генерираат информации и докази преку собирање податоци од заедниците и анализа и евалуација на истите, согласно локалните потреби или потребите на ниво на држава.

1.5.5. Оценување на учениците со посебни образовни потреби

Оценувањето на учениците е составен дел од наставата и процесот на учењето и претставува континуирано следење, проверување и вреднување на знаењето, вештините и компетенциите на учениците во наставата. Оценувањето е интегрирано, бидејќи начинот на еден ученик може да се разликува од начинот на кој учи друг ученик, поради разликите во стилот на учење, разбирањето и нивото на разбирање, поради што може да се каже дека оценувањето не е само процедура која се користи за генерирање резултати и оценување на постигањата на учениците, туку е и дијагностичка алатка, која според Adeleke (2010), првенствено е наменета да дијагностицира области каде што учениците имаат тешкотии, со цел да се направат напори во тие области. Наставниците можат да го откријат тоа преку оценувањето, бидејќи тоа може да вклучи собирање информации за поединецот на различни теми и во когнитивните, афективните и психомоторните домени (Nkwocha, 2009). Затоа е важно кој пристап на оценување се користи, а особено е важно за учениците со посебни образовни потреби.

Оценувањето вклучува активност за наоѓање факти и му овозможува на наставникот да го опише преовладувачкиот статус на ученикот, во контекст на дадена образовна цел. Тоа, подразбира собирање податоци од различни извори, со цел да се има појасно разбирање на атрибутите на ученикот како резултат на средбата со учењето, според претходно дефинирани стандарди и резултати на учењето, кое вклучува писмени, усни и практични тестови, испити, проекти, и портфолио.

Во Република Северна Македонија, во првиот воспитно-образовен период, постигнувањата на учениците кои следат настава според ИОП се оценуваат описно. Во вториот и третиот воспитно-образовен период, постигнувањата може да се оценуваат и описно и бројчано. Учениците кои следат настава според модифицирана програма, се оценуваат описно во сите воспитно-образовни периоди на основното образование, согласно индивидуалното постигнување на поставените резултати од учењето.

Начинот на оценување на учениците со попреченост го пропишува Министерот за образование и наука, на предлог на Бирото за развој на

образованието. За учениците кои следат настава по индивидуален образовен план и модифицирана програма, оценувањето се врши согласно ангажираноста на ученикот и степенот на реализираните прилагодени резултати од учењето. Согласно Правилникот за начинот на оценување на учениците со попреченост (МОН, 2021), наставникот го планира оценувањето на учениците со посебни образовни потреби, врши избор на специфични методи за оценување и избор, односно изработка на специфични постапки и инструменти, го спроведува процесот на оценување, ја формира оценката на ученикот, ги анализира и информира за сознанијата кои резултирале со оценувањето и заедно со училишниот инклузивен тим ја планира идната наставата, на основ на сознанијата. Членот 3 го појаснува начинот на следење и оценување на секој ученик посебно, и кажува дека истиот треба да се приспособи врз основа на когнитивните способности, можностите, ограничувањата и начинот на кој се изразува ученикот. Во реализација на наставата, за оценување на постигањата на ученикот може да се користат следните начини за оценување: дијагностичко оценување-насочени кон откривање на предзнаењата на ученикот, формативно оценување и сумативно оценување. Правилникот налага начинот на оценување да се прилагоди зависно од специфичните потреби на ученикот и притоа објаснува дека тоа може да се постигне преку широк спектар на начини, кои меѓу останатите вклучуваат: разговор, односно преку разни форми на усно испитување, писмени одговори, како на пример, тестови на Брајово писмо, зголемен формат, во електронска верзија, аудио формат и слично, употреба на асистивна технологија, подолго време за тестот, помош за читање на прашањата од тестот, надгледувани паузи и флексибилен наставен план, присуство на образовен асистент. Процесот на оценување треба да делува стимулативно на ученикот и да помогне во развивање на способноста за самооценување на ученикот, во зависност од неговите можности.

II. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Во овој дел се прикажани одредени истражувања кои се релевантни за спроведување на ова истражување.

Истражувањето под наслов „Инклузивна култура во редовните училишта“, реализирано од страна на Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2009), имало за цел испитување на ставовите наставниците во однос на инклузијата на лицата со посебни образовни потреби. За ова истражување се преземени податоци од 12 дипломски работи изработени од страна на студенти на Институтот за дефектологија во Скопје, во период 2004-2009 година. Примерокот се состои од 575 наставници, од 14 редовни основни училишта и 12 редовни средни училишта. Истражувањето покажало дека постои поделеност во однос на мислењата за вклучување на ученици со посебни образовни потреби во редовниот образовен систем. Околу половина од наставниците сметале дека редовното училиште претставува стимулативна клима (48,8%) и дека би прифатиле ученик со посебни образовни потреби во нивното одделение (49,9%). Истражувачите откриле дека негативните ставови кон учениците со посебни образовни потреби се најголемата препрека за нивно вклучување во редовното училиште, но и дека инклузивното образование и позитивните искуства влијаат на постепено менување на ставовите и развивањето на позитивното однесување кон учениците со посебни образовни потреби.

Истражувањето под наслов „Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија“ спроведено од Јачова (2004), било реализирано во јуни 2003 година и имало за цел да ги испита ставовите на наставниците и родителите во првите пет проектни училишта. Во истражувањето биле вклучени и анкетирани 123 наставници и 123 родители. Во структурата на прашалникот биле опфатени следниве области: инклузивните училишта како стимулативна средина, прифатеноста на децата со посебни потреби во редовните училишта од страна на нивните врстници, архитектонските бариери, поддршката од специјализирани лица, вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта, форми на дополнителна помош од дефектолог, придонесот на родителите во локалната заедница во рамките на инклузивниот процес, грижата на општествената заедница за децата со посебни потреби. Откриено било дека: за родителите и наставниците е неприфатлива

„автоматската инклузија“, дека наставниците имаат попозитивни ставови од родителите, во однос на прифатеноста на децата со посебни потреби од нивните врсници во редовните училишта, родителите и наставниците сметале дека архитектонските бариери во училиштата не се надминати и дека е неопходна поддршката од мобилните дефектолози во инклузивниот процес. Родителите и наставниците го прифатиле реализирањето на инклузивниот процес, а доминирал позитивниот став на родителите, во однос на вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта. Се дошло до заклучок дека ангажирањето на родителите на децата врсници во рамките на инклузивниот процес ќе овозможи анимирање на локалната заедница, бидејќи и родителите и наставниците сметале дека општествената заедница не се грижи доволно за децата со посебни потреби. Од наставниците, посебно била нагласена неопходноста од поддршката на дефектолозите при изработката на ИОП.

Истражувањето насловено како „Состојби и предизвици на инклузивното образование во Република Македонија“ реализирано во 2018 година, од страна на Рашиќ Цаневска и Ајдински (2018), било аналитичко и евалуативно, во насока да се креираат стандарди, начела и принципи за успешно образование на децата со пречки во развојот, во редовните или ресурсни училишта. Анкетирани биле 120 дефектолози вработени во редовни училишта, при што биле пополнети 24 анкетни прашалници од дефектолози во средни училишта и 65 прашалници од дефектолози од основни училишта. Според податоците добиени од Министерството за образование и наука, за време на истражувањето имало 172 дефектолози во редовните основни училишта, 63 во редовни средни училишта, а обезбедена била согласност за вработување на дополнителни 131 дефектолог, 74 во основните училишта и 57 во средните училишта. Анкетата се состоела од 40 прашања наменети да ја мапираат моменталната состојба на инклузивното образование во редовните училишта во Република Македонија, поточно да ги детерминираат проблемите и предизвиците со кои се соочуваат дефектолозите (специјалните едукатори и рехабилитатори). Било откриено дека 12,5% од испитаниците опслужуваат повеќе училишта на ниво на општина и тоа посочувајќи од 3 до 5 училишта. Се констатирало дека секој дефектолог во просек третирал 15 до 20 деца на ниво на училиште, работејќи по 2 до 3 часа неделно со секое од децата, што укажало на потребата од комплетирање на стручниот тим во секое училиште и евентуално збогатување на тимот со уште

еден дефектолог или користење на ресурсите на посебните училишта, со цел навремено опфаќање на сите инклуudirани деца со индивидуален третман и подобар квалитет на инклузивното образование. При споредба на одговорите помеѓу основните и средните училишта, се забележало дека поголем недостаток на наод и мислење има во средните училишта. Како најчести проблеми со кои се соочувале наставниците биле истакнати потребата од изработка на нагледни средства приспособени за учениците со посебни образовни потреби и потребата од директен контакт и реализација на час со овие ученици. Во рамки со посочените проблеми, наставниците најчесто од дефектолозите бараат помош во изработка на ИОП и извлекување на учениците со посебни образовни потреби од час. При инклузивниот процес, според дефектолозите, со најголеми тешкотии се соочуваат учениците со интелектуална попреченост, а како проблеми биле идентификувани оценувањето, адаптација на материјалот, но и малата свест на наставниците за реалните капацитети на овие деца. Од целокупната анализа се утврдило дека биле занемарени претходните согледувања и резултати, но сепак, во последните години има континуирано подобрување на процесот на инклузивно образование на учениците со посебни образовни потреби, во изработката на стратешки документи кои се залагаат во секој домен да го софистицираат и унапредат квалитетот на образованието на деца со пречки во развој, притоа не засенувајќи ги посебните училишта, туку користејќи ги нивните ресурси. Констатирано било дека и покрај дводецениското постоење на инклузијата, македонските училишта сè уште се соочуваат со физички бариери, недоволен број на материјали за работа, недоволна мрежна поврзаност и искористување на надворешни ресурси и потенцијали.

Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2013), во истражувањето „Stavovi nastavnika osnovnih skola o inkluzivnom odgoju u obrazovanju u Republici Makedoniji“ ги истражувале ставовите на 879 наставници, од 25 редовни основни училишта во Македонија во 17 општини, поврзани со инклузијата во образованието. Податоците биле обезбедени преку прашалник, а целта била да се соберат што повеќе и порелевантни информации за бројот на ученици со ПОП во редовните училишта, но и да се открие улогата на дефектолозите во училиштата. Резултатите покажуваат дека редовните училишта ги посетуваат многу деца со ПОП без соодветен документ, односно без наод и мислење, детектирани од наставниците. Наставниците прифаќаат инклузија во

училиштето, но кога станува збор за нивната училница, тогаш ставов е негативен. 42,7% од наставниците рекле дека го разбираат концептот на инклузивното образование, 15,5% не, а 41,8% дека знаењето кое го поседуваат е недоволно и дури 75,5% се изјасниле дека имаат потреба од додатна едукација и 78,2% дека имаат потреба од стручна помош. Разликите во мислењето за учество во инклузијата, значајно се разликуваат меѓу одделенските и предметните наставници, а попозивитен став преовладува кај предметните наставници. Истражувачите сугерираат дека искуството при работата на наставниците со децата со ПОП негативно им влијае на согласноста за инклузија. Тие, препорачале вклучување на 2 до 3 ученика со ПОП во едно училиште, активно учество на наставниците во процесот, кои мора да се одвива долгорочно и со соодветно темпо на имплементација за да не се сруши ентузијазмот на наставниците. Истражувачите посочија потреба и од ресурси, дефинирање на работата на ИТУ и вклучување на родителите во активностите.

По две години во 2015 година, двете истражувачки Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова, повторно спровеле истражување насловено како „Прифаќање на учениците со попреченост од наставниците“ со кое го истражиле прифаќањето на учениците со ПОП од наставниците. Истражувале во 6 училишта, а вклучени биле 122 наставника. Констатирале дека успехот на инклузивното образование зависи од прифаќањето и способноста на наставниците да овозможат добра средина за учење за сите ученици. Без оглед на возраста на наставниците и нивните искуства, имаат слични оценки на списокот за проверка за прифаќање различности на ученици со попреченост и значајни разлики не биле откриени. Наставниците не се чувствувале удобно кога комуницираат со родителите на децата со ПОП, но и дека не се чувствуваат удобно во интеракцијата со учениците со ментална и физичка попреченост. Исто така, истражувањето покажало дека наставниците не се задоволни со помошните услуги што се обезбедуваат во училницата.

Чичевска Јованова, Рашиќ Цаневска и Станковска Колевска (2020), спровеле истражување под наслов „Инклузија на учениците со различни видови попречености во основните училишта“ во основните училишта во град Скопје, а во истражувањето вклучиле 98 наставници. Анализата на податоците покажува дека генерално, наставниците имаат позитивен став кон инклузијата, но може да се забележи дека имаат поделено мислење за степенот и видот на

попреченоста. Истражувачите заклучиле дека сè уште постојат бариери со кои се соочуваат учениците со попреченост и наставниот кадар, а во исто време, наставниот кадар нема доволно ресурси за работа. Истражувачите откриле дека најпотребно за наставниците е да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна образовна пракса. Исто така, откриле дека немаат соодветна опрема и наставни материјали за да ги подучуваат учениците со интелектуална попреченост и дека соодветни услуги (како што се говорот и јазикот терапевти, физиотерапевти, професионални терапевти и специјални едукатори) не се лесно достапни. Наставниците ја изразиле својата подготвеност за учествуваат на различни видови дополнителни курсеви, со цел да го зголемат своето знаење, што значи дека сметале дека не се доволно подготвени на спроведување и учество во инклузијата. 25,6% од наставниците сметале дека во наставата треба да се вклучат ученици со специфични попречености, а биле потенцирани ученици со телесен инвалидитет (23,3%), ученици со оштетен вид (13,3%), најмалку биле споменати учениците со интелектуална попреченост (7,8%). Било потенцирано позитивното влијание на децата со ПОП кои се вклучени во наставата во редовните училиште, преку можностите за социјализација на овие деца, посебно за децата со аутизам. Наставниците потврдиле дека веруваат дека другите ученици имаат корист од вклучувањето на децата со ПОП во наставата, посебно во пониските одделенија. Била посочена потребата од модификации на наставната програма и училиницата за вклучување на децата со попреченост и дека тоа вклучување им користи на сите деца, без разлика дали се со или без попреченост.

Чичевска Јованова и Рашиќ Цаневска (2020), истражувале на тема „Развој на инклузивен пристап кон лицата со попреченост во Република Северна Македонија“. Констатирале дека и покрај долгогодишните континуирани напори, сепак промените се парцијални, и без доволна проценка, анализа и детерминирање на реалната состојба, ресурсите и можностите. Констатирале дека овие парцијални напори само водат до импровизација и ризик од проследици, а не соодветна имплементација на инклузијата. Главен откриен предизвик бил негативниот став на наставниците кон инклузивното образование. Ист став бил откриен и кај членовите тимовите за иклузија на училиштата, но и административната служба. Била потенцирана потребата од

поддршка на сите нивоа, потреба од ресурси, стратешки испланирана програма и временско планирање за успешна инклузија.

Истражувањето под наслов „Profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stavovi učitelja i nastavnika osnovnih skola prema inkluzivnom obrazovanju“, реализирано во 2012 година од Бјелица и Савовиќ имало цел утврдување на ставовите на учителите и наставниците кон инклузијата и инклузивното образование. Во истражувањето учествувале 20 учители и 20 наставника, а била користена анкета-прашалник. Добиените резултати покажуваат дека во училиштата постои позитивна клима за воведување на инклузивно образование, но дека постои разлика во ставовите на учителите и наставниците кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта. Имено, учителите многу подобро ја познаваат суштината на инклузивното образование.

Истражувањето насловено „Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave: kompetencije, prednosti, barijere i preduslov“, спроведено од Milošević и Maksimović (2022), на примерок од 216 училници и предметни наставници, укажува на постоење на негативни ставови на наставниците, во однос на воведувањето на инклузивно образование во основните училишта. Резултатите покажале дека ставовите на одделенските и предметните наставници за компетенциите за инклузивно образование се разликуваат меѓу себе, како и разбирањето и почитувањето на различностите. Истовремено, наставниците кои посетуваат повеќе програми за инклузивно образование, во поголема мера го препознаваат персонализираниот пристап во наставата како важен за инклузивното образование. Недоволната компетентност и мотивираност на наставниците за работа со деца на кои им е потребна дополнителна поддршка и отежната организација на наставата, се дел од бариерите кои им ја отежнуваат работата на наставниците во пракса. Во однос на предусловите, утврдено е дека педагошките асистенти, помалиот број ученици во паралелките и стручното оспособување на наставниците, носат подобри резултати и оттука се клучни за развојот на инклузивната практика. Но, сепак, наодите сугерираат дека инклузивното образование сè уште не е доволно прифатено и соодветно имплементирано во пракса во Република Србија.

Истражувањето „Целосно инклузивно образование: идеалистичка или реалистичка македонска образовна агенда“, спроведено од Димитрова-

Радојичиќ (2023), имало цел да ги истражи ставовите на наставниците кон инклузивното образование на сите ученици со попреченост, како и факторите што тие ги сметаат за најважни за правилно спроведување на инклузивните практики во редовните училишта. Примерокот за оваа студија се состоел од вкупно 346 македонски наставници во редовни училишта, чии ставови кон инклузивното образование за сите ученици со попреченост биле поделени (45,4% од нив се согласувале или силно се согласувале, наспроти 41,3% кои не се согласувале или силно не се согласувале со ова прашање. Наодите покажуваат дека редовните наставници не се сигурни за нивото на доверба во предавањето на учениците со попреченост, а како најголеми бариери за инклузивно образование ги посочиле големиот број ученици во училниците (68,8%), неквалификуваниот образовен кадар (63,6%) и наставната програма (62,1%). Општо земено, наставниците во оваа студија го прифаќаат вклучувањето на децата со некои видови попреченост во редовните училници, што истовремено укажува на придобивките од инклузијата за нив и за децата во типичен развој.

Инклузијата е очекување и во сите редовни училишта низ Англија, но истражувањето на Florian и Black Hawkins (2011), „Истражување на инклузивната педагогија“ кое истражува како наставниците и асистентите на наставата ја олеснуваат ефективната инклузивна практика, останува ограничено. Оваа студија, го истражува пристапот кон инклузивна педагогија преку објективот на наставниците и асистентите кои работат со деца во текот на 4-та година во едно основно училиште во Лондон за да се поправи оваа рамнотежа и да се идентификуваат сите предизвици со кои може да се сретнат со овој пристап. Истражувачите откриле дека е тешко да се имплементира инклузија во сите аспекти од животот во училницата, со оглед на сложената природа и разновидниот опсег на потреби со кои се сретнале во редовните училници. Била препознаена важноста од признавањето на индивидуалните потреби за нивно приспособување без да се предизвика чувство на маргинализација. Наставниците и асистентите работеле флексибилно еден со друг за да создадат добредојдени средини за сите деца, но сепак ефективното распоредување на учениците со посебни образовни потреби не било доследно и задоволително реализирано. Била откриена потреба од стратегии за подобрување.

Студијата на Unianu (2012), насловена како „Ставовите на наставниците

кон инклузивното образование“ била дизајнирана да ги идентификува главните пречки во спроведувањето на инклузивните принципи во редовните училишта и да ги анализира различните аспекти, на односот на 112 наставници кон инклузивното образование. Студијата открила значајни разлики меѓу наставниците од различни возрасти. Резултатите откриваат дека постојат значителни разлики само во однос на спроведувањето на инклузивни активности, земајќи ги предвид индивидуалните карактеристики на учениците во процесот на оценување. Наставниците со диплома и оние со средно образование се различни, во однос на интеграцијата на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта. Разликите меѓу наставниците од различни возрасти се во однос на имплементацијата на инклузивни активности, земајќи ги предвид индивидуалните карактеристики на учениците во процесот на оценување и раководството на часовите, и сугерираат дека наставниците со поголемо искуство во образованието се поуверени дека се способни да ги приспособат воспитно-образовната активност, со цел да се земат предвид сите потреби на децата. Нивото на образование, исто така е важен фактор за развивање на одреден однос кон инклузивно образование. Прифаќањето и квалитетот на понуденото инклузивно образование, првенствено зависи од нивото на професионална квалификација, а исто така и од вештините потребни во областа на социјалното вмрежување на наставниците. Затоа, оваа студија открива дека е неопходно да се преиспитаат и реформираат наставните образовни програми за да се обезбеди подобро разбирање и подобра обука на наставниците за инклузивното образование. И покрај тоа, што студијата потврдува дека за мнозинството наставници е важно секое дете да се образува соодветно на неговиот степен на развој и неговите потреби, резултатите покажуваат и дека сè уште постојат предрасуди во однос на децата со посебни образовни потреби, недоволна подготвеност за прифаќање на целосна инклузија на овие деца и дека на наставниците им е потребна поддршка од училишен советник или училишен психолог за да му помогнат на секое дете и да развие ефикасна едукативна активност.

Студијата на Radolovic и нејзините соработници (2022), со наслов „Ставови на наставниците од основните училишта кон инклузивно образование“ имала за цел да ги испита ставови на наставниците од основните училишта кон инклузивно образование. Примерокот опфаќа 64 наставници од основните

училишта во пониските одделенија од основното училиште (од 1-4 одделение), избрани со користење на просто случаен примерок, во три основни училишта на територијата на Белград, Србија во 2021 година (26, 17 и 21 основно училиште наставници). Секој трет наставници (32,8%) сметал дека инклузијата е корисна за децата со попреченост, (29,7%) од нив сметале дека училиштата немаат услови за инклузивно образование, додека секој четврти наставник (25,0%) сметал дека инклузијата не е добра и не бил согласен за инклузија. Не биле пронајдени статистички значајни разлики во ставовите на наставниците во однос на нивниот пол, возраст и работен стаж. Само секој петти наставник во основно училиште (20,3%) позитивно се изјаснил дека во училиштето има услови за вклучување на децата со попреченост. Како најчести проблеми што ги имале во воспитно-образовната работа со оваа категорија ученици, наставниците од основното образование го навеле тешкото усвојување на материјалот (82,8%) и реализацијата на емоционална контрола со 17,2%. Секој втор наставник (56,3%), сметал дека децата со попреченост ќе бидат поуспешни во совладувањето на материјалот во специјалното училиште отколку во редовните, додека 43,8% од нив сметале дека ќе бидат поуспешни во редовното училиште, но доколку има училишта кои одговараат на материјални и организациски стандарди на најразвиените земји. Гледано според полот, ставовите на наставниците не покажуваат статистички значајна разлика, додека според работното искуство има разлики кога станува збор за ставовите кон инклузивното образование, за тешкотиите во работата со деца со попреченост и за придобивките од инклузивното образование. Крајниот заклучок од оваа студија е дека и покрај позитивните ставови кон инклузивното образование, ставовите на наставниците се само делумно позитивни кога станува збор за децата со попреченост, а разликите во ставовите се статистички значајни. Наставници го истакнале фактот дека инклузивното образование е неприкосновено право на секое дете, ја истакнале неговата корисност во однос на разбирањето на индивидуалните разлики меѓу децата, но исто така истакнале дека редовните училишта немаат услови или капацитети за извршување на инклузивно образование. Истражувачите заклучиле дека инвестирањето во што повеќе ресурси и време во развивањето и спроведувањето на посебните образовни политики може да промовира успешно инклузивно образование.

Истражувањето на Adewumi, Mosito и Agonso (2019), насловено како „Искуства на наставниците во спроведувањето вклучување на ученици со посебни образовни потреби во избрани основни училишта во областа Форт Бофор, Јужна Африка“ го испитувало спроведувањето на политиката за инклузија за ученици со посебни образовни потреби во училиштата во Јужна Африка и ги истражува џебовите на добри практики пронајдени во искуствата на наставниците во спроведувањето на инклузија на ученици со посебни образовни потреби. Применет е квалитативен пристап на истражување и користен дизајн на студија на случај. Во студијата намерно биле земени одговори од осум наставници и осум директори од осум избрани основни училишта, како и еден провинциски и тројца реониски службеници. Наодите откриваат дека наставниците сместуваат во своите училници ученици со посебни образовни потреби и покрај фактот што некои од нив немаат квалификации или обука за тоа. Наставниците искусиле различни предизвици во спроведувањето на инклузијата на овие ученици, кои вклучуваат недостаток на учество на родителите, голем обем на работа, несоодветна обука за наставниците, недостаток на ресурси. Била октиена потреба од давање помош и поддршка во работата, како од тимовите во училиштето така и од заедницата, употреба на наставни помагала, давање индивидуална работа и информирање и потеба од соработка со родителите за предизвиците со кои се соочуваат нивните деца. Истражувачите препорачуваат заеднички напор меѓу засегнатите страни и соодветна обука на наставниците за да се обезбеди ефективна поддршка за учениците со посебни образовни потреби. Училиштата организираат обуки/работилници за наставниците за тоа како да ги сместат сите ученици во нивните училници, со што се нагласува важноста наставниците да имаат знаење и способност да ги подучуваат учениците со посебни образовни потреби, но сепак наставниците не сакаат да спроведуваат инклузивно образование бидејќи немаат квалификации за децата со посебни потреби и дека се уште не се соодветно обучени за инклузија на овие ученици. Постојат едногласни индикации од сите учесници во истражувањето дека нема посебни наставни материјали за ученици со посебни образовни потреби во редовните училишта и дека сите ученици користат исти материјали. Сепак, добра наведена практика е дека наставниците ги импровизираат и ги приспособуваат овие општи материјали за настава и учење за да одговараат на потребите на учениците со посебни образовни потреби.

III. ИСТРАЖУВАЊЕ

3.1. Предмет на истражувањето

Инклузивното образование претставува значаен концепт во модерниот образовен систем, насочен кон обезбедување на еднаков пристап до квалитетно образование за сите деца, без оглед на нивните индивидуални способности, потреби или потекло. Овој пристап се стреми да ги вклучи сите ученици во редовниот образовен систем, овозможувајќи им да учат и да се развиваат во интегрирана средина, што позитивно влијае на нивниот академски и социјален развој. Во последните години, инклузивното образование се утврдува како клучен аспект на образовниот систем, со цел да се осигура дека сите деца, без оглед на нивните индивидуални потреби и способности, имаат пристап до квалитетно образование.

Во ова истражување, предмет на анализа е инклузивното образование во основните училишта во Општина Кисела Вода, за да се испита како училиштата во оваа општина го применуваат инклузивниот образовен пристап, како и какви специфични мерки и стратегии се имплементираат за да се обезбеди ефективно образование за сите ученици, вклучувајќи ги и оние со посебни образовни потреби.

Во рамките на оваа анализа, ќе се разгледаат различни аспекти на инклузивното образование, како што се обуката и поддршката за наставниците, ресурсите достапни за учениците со посебни потреби, адаптацијата на наставните планови и програми, како и соработката со семејствата и заедницата. Ова истражување, има за цел да обезбеди увид во практичните аспекти на инклузивниот образовен модел и да ја оцени неговата успешност во Општина Кисела Вода, со акцент на предизвиците и можностите кои се јавуваат во реализацијата на оваа важна образовна стратегија.

3.2. Цел на истражувањето

Основна цел на ова истражување е да се утврди инклузивноста во образованието во основните училишта во Општина Кисела Вода. Со ова истражувањето ќе ги разгледаме различните аспекти на инклузивното

образование, како што се пристапноста, учеството на стручните служби, подготвеноста на наставниците и ефективността на примена на индивидуални образовни програми.

3.3. Задачи на истражувањето

Основните задачи на истражувањето се:

- да се утврди бројот на вклучени ученици со посебни образовни потреби во редовните основни училишта во ОКВ;
- да се утврди бројот на вклучени ученици со посебни образовни потреби во редовните основни училишта во ОКВ со соодветен документ и без соодветен докумен;
- да се испита дали училиштата имаат комплетна стручна служба;
- да се испита дали во училиштата се формирани УИТ и ИТУ;
- да се испита дали во училиштата редовно се водат состаноци за УИТ и ИТУ;
- да се испита дали училиштата соработуваат со МКФ, како и оценка на нивната достапност и пристапност за учениците со попреченост;
- да се испита дали училиштата соработуваат со Ресурсниот центар, како и оценка на нивната достапност и пристапност за учениците со попреченост;
- да се испита дали училиштата се инклузивни, достапни, пристапни за учениците со попреченост;
- да се испита дали во училиштето се изготвуваат ИОП, модифицирана програма или диференцијација во наставата;
- да се испита дали наставниците ги оценуваат децата со посебни образовни потреби според постигнатите цели од ИОП, Модифицирана програма или диференцијација во наставта;
- да се испита дали постојат разлики во одговорите на наставниците од предметна и оделенска настава во редовните основни училишта во ОКВ;
- да се испита дали наставниците учествувале во предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивно образование;
- да се испита дали наставниците реализираат дополнителна настава за учениците со попреченост;

- да се открие кои категории на ученици со попреченост може да се вклучат во редовните училишта;
- да се испита дали редовните основни училишта во ОКВ претставуваат стимулативна средина за учениците со посебни образовни потреби;
- да се испита дали инклузивното образование позитивно им влијае и на останатите ученици;
- да се испита дали наставниците имаат потреба од стручна помош при работа со учениците со посебни образовни потреби.

Овие задачи ќе овозможат длабинско разбирање на состојбата и предизвиците на инклузивното образование во основните училишта во Општина Кисела Вода, што ќе придонесе за развој на препораки за унапредување на образовниот систем и создавање на поддржувачка и инклузивна средина за сите ученици.

3.4. Хипотези на истражувањето

Сложеноста на проблематиката, и учеството на тимови и наставници во ова истражување повлекоа потреба од поопширна хипотетска рамка, која ги вклучува следните хипотези:

Х0: Наставниците во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода имаат позитивен став кон инклузијата во образованието;

Х1: Учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта во ОКВ имаат соодветен документ;

Х2: Во училиштата има комплетна стручна служба;

Х3: Во училиштата се формирани УИТ и ИТУ;

Х4: Во училиштата редовно се водат состаноци за УИТ и ИТУ;

Х5: Училиштата соработуваат со МКФ;

Х6: Се претпоставува дека училиштата соработуваат со Ресурсниот центар;

Х7: Училиштата се инклузивни, достапни, пристапни за учениците со попреченост;

Х8: Во училиштата наставниците соработуваат со образовни асистенти;

Х9: Во училиштата имало доволно обуки поврзани за инклузија за наставниците;

X10: Во сите училишта се изготвуваат ИОП, модифицирана програма или диференцијација во наставата;

X11: Повеќето од наставниците реализираат дополнителна настава за учениците со попреченост;

X12: Наставниците ги оценуваат децата со посебни образовни потреби според Правилник за оценување на учениците со попреченост, согласно постигнатите цели од ИОП;

X13: Редовните основни училишта во ОКВ претставуваат стимулативна средина за учениците со посебни образовни потреби;

X14: Инклузивното образование позитивно им влијае и на останатите ученици;

X15: На наставниците им е потребна стручна помош при работа со учениците со посебни образовни потреби.

3.5. Варијабли во истражувањето

Независни варијабли: училиште, пол и возраст на наставникот, работен стаж во образованието, вид на настава (предметна или одделенска), имање ученик/ци со посебни образовни потреби.

Зависна варијабла: ставот на наставниците за инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта во Општина Кисела Вода.

3.6. Методи, техники и карактеристики на истражувањето

Во процесот на научното сознание за исполнување на целите и задачите на истражувањето беа користени широк спектар на истражувачки методи и методски постапки. Истражувачките методи беа:

1. **Метод на дескриптивна анализа и синтеза** - без кои не може да се замисли ниту едно истражување и се користени за анализа на одговорите на испитаниците и синтетизирање на одговорите во резултати;
2. **Компаративен метод** - користен при анализата на одговорите од спроведените прашалници, но и за споредување на добиените резултати со резултати од други истражувања;

3. **Метод на докажување** - за испитување на точноста на хипотезите;
4. **Методи на индукција и дедукција** - индукцијата за заклучување од посебно кон општо (или изведување општ став од повеќе посебни ставови), а дедукцијата за заклучување од општо кон посебно или поединечно (изведување посебен став или посебни ставови од некој општ став).

Специфичноста на темата, бројноста на задачите и хипотезите, предизвикаа истражувањето да има и квантитативен и квалитативен карактер, бидејќи како што објаснува Ангелоска-Галевска (2021), тешко е да се поларизираат.

Истражувањето е индивидуално, бидејќи е спроведено од еден истражувач.

Исто така, објективно е, се базира исклучиво на одговорите на испитаниците и не вклучува субјективно мислење на истражувачот, освен во делот на осмислување на концепцијата на анализата и тестовите кои се користени.

Техники:

- анализа на документација и
- анкета.

Инструменти:

Во истражувањето се користени два структурирани прашалници, самостојно изготвени од истражувачот, наменети за ова истражување.

Првиот прашалник содржи 27 прашања и е наменет за тимовите во училиштата. Прашалникот содржи прашање за избор на училиште за кое се одговара, па потоа 5 отворени прашања за учениците во училиштето, по две прашања за наставниците и стручните соработници ангажирани во училиштето, 15 прашања за практиките за инклузија во училиштето, едно прашање за предизвиците за инклузивно образование и едно прашање кое ги отсликува ставовите на тимовите за подобрување на состојбата. Шест прашања

се со еден можен одговор, 12 се отворени прашања, а 9 прашања се со избор на понуден одговор и надополнување, односно дообјаснување на одговорот.

Вториот прашалник содржи 26 прашања и е наменет за наставниците. Прашалникот содржи прашање за избор на училиште каде работи наставникот, потоа 4 демографски прашања, 3 прашања за познавањата на наставникот поврзани со инклузивниот процес, едно прашање со кое дознаваме дали наставникот предава на дете со ПОП, 7 прашања за практиките на наставникот поврзани со инклузијата, 8 прашања кои ги отсликуваат ставовите на наставниците поврзани со инклузивниот процес и едно прашање за предизвиците за инклузивно образование и едно за препораки на наставникот за подобрување на состојбата. Едно прашање е со можен повеќекратен одговор, две се отворени прашања, а останатите 23 прашања се со еден можен одговор.

3.7. Примарни и секундарни податоци и инструменти на истражување

Во трудот се користени примарни податоци во истражувачкиот дел и секундарни податоци во теоретскиот дел. Собирањето на примарните податоци за ова истражување беше спроведено со помош на техника на анкетање и беа обезбедени преку два прашалници, еден наменет за тимовите во 8 основни училишта во Општината Кисела Вода и еден за наставниците во истите училишта. Секундарните податоци беа избрани и аспстрахирани преку преглед на обемна литература, која опфаќа книги, публикации и статии со претходни истражувања во областа.

Инструментите во истражувањето се два полуструктурирани прашалници. Првиот прашалник се однесува на тимовите во училиштата, содржи 28 прашања, од кои 9 се со избор на еден одговор од понудените, 13 се отворени прашања, и 6 се и со избор на понуден одговор и со можност за надополнување и дообјаснување. Прашалникот е даден во прилог 1.

Вториот прашалник беше наменет за наставниците во училиштата. Содржи 26 прашања, од кои 23 се со избор на еден одговор од понудените, 1 е со избор на повеќекратен избор од понудените одговори и 2 се отворени прашања. Прашалникот е даден во прилог 2.

3.8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се спроведе во 8 редовни основни училишта во Општина Кисела Вода. Беа анкетирани 8 тимови и 160 наставници, а анкетата беше испратена во електронска форма во Google forms, со цел побрзо прибирање на одговорите и обезбедување целосна анонимност, со оглед дека со оваа метода одговорите пристигнуваат директно во база на податоци и нема можност да види кое е лицето кое одговорило. Пред да се пристапи кон доставување на прашалниците, од тимовите и наставниците се побара согласност за пополнување на истите и им беше соопштено дека од нив се бара да пополнат анкета која е анонимна, дека податоците ќе бидат искористени за магистерскиот труд, исклучиво за академски цели и нема да бидат достапни на трети лица. Анкетата беше доставена до тимовите и наставниците кои се согласија за пополнување на анкетниот прашалник. Исто така, им беа нагласени етичките правила за почитување на анонимноста на нивните одговори од страна на истражувачот, но им беше потенцирано и дека согласно специфичноста и актуелноста на темата е од особена важност нивните одговори да бидат искрени. На испитаниците им се нагласи дека можат да постават прашања доколку нешто не им е јасно, за анкетата да даде релевантни податоци за анализа. Тоа беше постигнато, и одговорите беа собрани во периодот од 31.03.2024 до 24.05. 2024 година.

3.9. Статистичка обработка на податоци

Одговорите од анкетите беа статистички обработени со статистичкиот пакет International Business Machines Corporation Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS) верзија 26. Беше употребен сет на генерирани тестови, а беа избрани:

- Дескриптивни статистики за застапеноста во истражувањето и за квантитативен приказ на одговорите на прашањата;
- Shapiro-Wilk тестот за тестирање на нормалната дистрибуција на одговорите на тимовите (кој се користи за примерот помал од 50 испитаници) и Kolmogorov-Smirnov^a за одговорите на наставниците (кој се користи за примерот со над 50 испитаници);

- Independent Samples Test-ови за утврдување на разлики во одговорите според пол, настава, имање ученик со посебни потреби и One-Way Anova тестови за разлики според училиште, возраст, работен стаж во образованието, стекнато знаење за инклузија во основно образование, учество на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование и познавање на начините на работа со учениците со потреби и Hoc Post тест за конкретизирање на разликите;
- Тестови за корелација, за испитување на врските меѓу варијаблите, испитувани со непараметарскиот тест Rank-biserial correlation (коефициент r) за одговорите на тимовите и со Spearman's rho коефициент за одговорите на наставниците (коефициент ρ);
- Ordinal Regression за испитување на предикторска моќ на одредени варијабли врз ставот на наставниците за инклузија на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

Сите тестови беа спроведени на интервал на доверба од 95% и вредностите на $p < 0,05$ се сметаа за статистички значајни. Добиените резултати се прикажани со табеларен или графички приказ.

3.10. Популација и примерок

Популација на истражувањето се тимовите и наставници од редовните основни училишта во Општина Кисела Вода: ООУ „Рајко Жинзифов“ – н. Драчево, ООУ „Св. Климент Охридски“ – с. Драчево, ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ - Кисела Вода, ООУ „Круме Кепески“ - Кисела Вода, ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ - Кисела Вода, ООУ „Кузман Шапкарев“ – н. Драчево, ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ - Кисела Вода и ООУ „Партение Зографски“ - Кисела Вода.

Примерокот во истражувањето е пригоден, составен е од 8 тимови и 160 наставници, од кои од кои 141 (88,1%) се од женски пол, а останатите 19 (11,9%) се од машкиот пол. На возраст до 30 години се 10 наставници (6,3%), од 31 до 40 години имаат 33 (20,6%), од 41 до 50 години имаат 77 наставници (48,1%), од 51 до 60 години 38 (23,8%), а над 60 години имаат двајца наставници (1,3%). До 5 години искуство во образовниот сектор имаат 23 наставници (14,4%), а со од 6 до 10 години се 25 (15,6%). Од 11 до 20 години работен стаж во образованието имаат 68 наставници (42,5%), а од 20 до 30 години 33 наставници (20,6%). Над 30

години искуство со ученици имаат 11 (6,9%). Во одделенска настава се ангажирани 83 наставници (51,9%), а во предметна 77 (48,1%). Во одделението имаат ученик/ци со посебни образовни потреби 116 наставници (72,5%), а 44 немаат (27,5%).

3.11. РЕЗУЛТАТИ

3.11.1. Анализа на одговорите на тимовите

На почетокот на оваа анализа ги презентираме дескриптивните статистики за примерокот од тимовите.

Во табела 1. прикажани се параметрите кои се однесуваат на дескриптивните статистики за број на ученици со посебни образовни потреби, а табела 2. за наставниците и за инклузивните тимови во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода. Во табела 3. презентираме податоци за работата на училиштата поврзана со инклузијата на учениците со посебни образовни потреби. Табелата 4. презентира податоци за компетеноста на образовниот кадар во училиштата, а табела 5. за начинот на изведување на наставата за учениците со посебни образовни потреби.

Табела 1. Дескриптивни статистики за број на ученици со посебни образовни потреби, за наставниците и за инклузивните тимови во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода

	M	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Вкупен број на ученици во училиштето	682	160	492	983	0,744	0,793
Вкупен број на ученици со посебни образовни потреби	16	8	5	29	0,395	-1,126
Вкупен број на ученици со мислење од МКФ	12	5	4	19	-0,349	-0,433
Вкупен број на ученици со друг документ	6	5	0	15	1,053	0,237
Вкупен број на ученици со потешкотии во учењето (без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници)	11	13	0	36	1,236	0,750

Од табела 1. може да се заклучи дека во редовните основни училишта во Општината Кисела Вода, во Скопје наставата ја посетуваат во просек 682 ученика. Бројот варира со 159 ученика, а најмалку односно 492 ученика го посетуваат ООУ „Партение Зографски“, а најмногу 983 - ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Според вредноста на скјунесот (0,744) може да се заклучи дека тој е позитивен, што значи дека дистрибуцијата е благо закривена на десно, а вредноста на куртозисот (0,793) упатува на слаба заостреност на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција на просечниот број на ученици во анализираните 8 училишта.

Просечниот број на ученици со посебни образовни потреби во анализираните 8 училишта изнесува 16, со отстапување од 8 ученика. Најмалку ученици се 5 во ООУ „Св. Климент Охридски“, а најмногу 29 во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Позитивната вредност на скјунесот (0,395) укажува дека дистрибуцијата е минимално закривена на лево од претходната, а вредноста на куртозисот (-1,126) укажува на тенки опашки и пораман врв на одговорите на тимовите, во однос на нормалната распределба на просечниот број на ученици со посебни образовни потреби во анализираните училишта.

Со мислење од МКФ, училиштата ги посетуваат во просек 12 ученика, со варијација од 5. Најмалку вакви ученика (4) има во ООУ „Партение Зографски“, а најмногу (19) во ООУ „Круме Кепески“. Вредноста на скјунесот е исто така, ниска и негативна (-0,349), што значи дека дистрибуцијата е благо закривена на лево, а вредноста на куртозисот (-0,433) упатува на потенки опашки и уште пораман врв на одговорите на тимовите, во однос на нормалната распределба на одговорите.

Училиштата ги посетуваат просечно по 6 ученика со друг документ, а бројот варира со најмногу 5 ученика. Ниту еден ученик со друг вид на документ не го посетува ООУ „Св. Климент Охридски“, а дури 15 го посетуваат ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Вредностите за дистрибуцијата се позитивни ($S=1,053$ и $K=0,237$), што значи дека истата е благо закривена на десно, слабо заострена на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција.

Ученици со потешкотии во учењето без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници се просечно 11, со варирање од дури 13 ученика. Ова сугерира дека треба да ја отфрлиме хипотеза 1. Нема ниту еден

ваков ученик во ООУ „Св. Климент Охридски“, а дури 36 учат во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Тимот на ООУ „Круме Кепески“ се изјасни дека во ова училиште бројот на вакви ученици постојано варира, и не прецизираше број. Позитивната вредност на скјунесот (1,236) укажува дека дистрибуцијата е повеќе закривена на десно, а вредноста на куртозисот (0,750) посочува слаба заостреност на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција на одговорите з ова прашање.

Табела 2. Дескриптивни статистики за наставниот кадар во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода

	M	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Вкупен број на наставници во одделенска настава	24	5	15	29	-0,736	-0,478
Вкупен број на наставници во предметна настава	26	7	18	38	0,409	-0,409
Вкупен број на стручни соработници	4	1	3	5	0,404	-0,229
Број на членови на инклузивниот тим во училиштето	7	1	5	7	-1,951	3,205
Број на образовни асистенти во училиштето	4	3	1	8	0,188	-0,269

Во однос на наставниот кадар од табела 2. се забележува дека минимално повеќе во наставата учествуваат наставници во предметна настава (26), додека во одделенска настава се ангажирани 24 наставници. Минималниот број на одделенски наставници е 15 и овој број се однесува на ООУ „Св. Климент Охридски“, додека максималниот број е 29 и се однесува на ООУ „Рајко Жинзифов“. Најмалку (18) наставници во предметна настава, исто така има во ООУ „Св. Климент Охридски“, а најмногу (38) пак има во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Значи, бројот на одделенски наставници меѓу училиштата варира со 5, а на предметни наставници со 7 наставници. Според вредноста на скјунесот за наставниците во одделенската настава (-0,736) заклучуваме дека дистрибуцијата е закривена на лево, а според куртозисот (-0,478) укажува на потенци опашки и порамен врв, во однос на нормалната распределба. За наставниците во предметна настава скјунесот (0,409) покажува на благо закривување на десно, а негативната вредност на куртозисот (-0,409) упатува,

исто така на потенки опашки и порамен врв, во однос на нормалната распределба на овие податоци.

Просечниот број на стручни соработници во училиштата изнесува 4 лица, со варирање од по 1 лице. Најмалку, односно по 3 стручни соработници има во три училишта и тоа ООУ „Круме Кепески“, ООУ „Партение Зографски“ и ООУ „Невена Георгиева - Дуња“, а најмногу 5 во ООУ „Св. Климент Охридски“. Ниската и позитивна вредност на скјунесот (0,404) покажува дека дистрибуцијата е благо закривена на лево, а негативната и пониска вредност на куртозисот (-0,229) упатува на тенки опашки, во споредба со нормалната дистрибуција на бројот на стручни соработници низ анализираните училишта. Составот на стручните соработници е следниот:

- Во ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ - педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор, социјален работник;
- Во ООУ „Кузман Шапкарев“ - педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор и библиотекар;
- Во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ - специјален едукатор и рехабилитатор, педагог, психолог и библиотекар;
- Во ООУ „Круме Кепески“ – педагог, психолог и специјален едукатор и рехабилитатор;
- Во ООУ „Св. Климент Охридски“ - педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор и двајца образовни асистенти;
- Во ООУ „Партение Зографски“ - педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор;
- Во ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ - педагог, специјален едукатор и рехабилитатор и библиотекар.
- Во ООУ „Рајко Жинзифов“ - специјален едукатор и рехабилитатор, педагог, психолог, библиотекар.

Забележуваме дека сите училишта ангажираат педагог, психолог и специјален едукатор и рехабилитатор, додека 4 и библиотекар. Социјален работник и образовни асистенти се дел од тимот на стручни соработници само во две училишта. Сите училишта немаат комплетна стручна служба, поради што ја отфрламе хипотеза 2.

Во просек, инклузивните тимови во училиштата вклучуваат 7 членови, кои варираат со по 1 член низ училиштата. Најмалку, или 5 члена има

инклузивниот тим во ООУ „Св. Климент Охридски“, потоа со 6 члена е тимот во ООУ „Кузман Јосифовски Питу“, а најмногу по 7 члена имаат останатите 6 училишта. Сепак во училиштата се формирани УИТ и ИТ, што значи потврда на хипотеза 3. Во овој случај вредноста на скјунесот е негативна, но висока (-1,951), што упатува дека постои силна закривеност на дистрибуцијата на бројот на членовите на инклузивните тимови на лево, додека уште повисоката вредност на куртозисот (3,205) покажува дека дистрибуцијата е знајачно и екстремно заострена на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција на просечниот бројот на членовите на инклузивните тимови низ училиштата.

Во однос на бројот на членови и составот на инклузивниот тим за ученик, истите во повеќето училишта варираат зависно од потребите на учениците, и само 3 училишта кажаа конкретен борј. Имено, дека бројот е 6 кажа тимот на ООУ „Кузман Јосифовски Питу“, 15 во ООУ „Кузман Шапкарев“ и 14 во ООУ „Невена Георгиева - Дуња“. Сите наставници кои предаваат на ученикот, родителот и по потреба надворешни соработници кои работат со ученикот, учествуваат во тимот за ученик во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“, а во ООУ „Круме Кепески“ бројот на членовите на ИТУ е различен, во зависност од бројот на наставници кои му предаваат на ученикот, и сите ИТУ се составени од наставниците кои му предаваат на ученикот, родител/старател, стручната служба во училиштето и образовниот асистент. Тимот на ООУ „Св. Климент Охридски“ одговори дека ИТУ го сочинуваат педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор, родител и наставници кои му предаваат на ученикот, без прецизирање на нивниот број, а ИТУ во ООУ „Партение Зографски“ го сочинуваат одделенски/класен раководител, педагог, специјален едукатор, предметните наставници кои предаваат на ученикот, родител и образовниот асистент. Во ИТУ во ООУ „Рајко Жинзифов“ учествуваат наставниците кои му предаваат на ученикот со посебни образовни потреби, стручните соработници, родителите, образовниот асистент (доколку го има) или друго надворешно лице од доверба кое работи со ученикот. Бројот на членовите зависи од одделението во кое учи ученикот.

Училиштата агнажираат просечно по 4 образовни асистенти, со варирање од 3 асистенти, односно најмалку асистенти или само 1 има во ООУ „Партение Зографски“, а најмногу или 8 во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“. Вредноста на скјунесот (0,188) упатува на многу благо искривување на десно, во однос на

нормалната дистрибуција, а на куртозисот (-0,269) на тенки опашки, во споредба со нормалната дистрибуција на просечниот број на асистентите низ училиштата.

Заостреноста на врвот во споредба со нормалната дистрибуција е идентична и кај дистрибуцијата на бројот на наставниците, на стручните соработници, членовите на инклузивните тимови и на бројот на образовни асистенти во училиштето.

Табела 3. Дескриптивни статистики за работата на училиштата поврзана со инклузијата на ученици со посебни образовни потреби

	Да		Не		Skewness	Kurtosis
	N	%	N	%		
Во училиштето е формиран училишен инклузивен тим	8	100	0	0	-1,951	3,205
Во училиштето се формира инклузивен тим за ученик	8	100	0	0	-	-
Во училиштето се водат состаноци за училишен инклузивен тим	8	100	0	0	-	-
Во училиштето се водат состаноци за инклузивен тим за ученик	8	100	0	0	-	-
Родителите се вклучени во инклузивниот процес	8	100	0	0	-	-
Училиштето соработува со Ресурсниот центар	8	100	0	0	-	-
Училиштето соработува со Стручното тело за проценка МКФ	6	75,0	2	25,0	-1,440	0,000
Училиштето е опремено, пристапно и достапно за учениците со ПОП	7	87,5	1	12,5	-2,828	8,000
Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за родителите	1	12,5	7	87,5	-2,828	8,000
Учениците со попреченост се оценуваат според Правилникот за оценување на учениците со попреченост	8	100	0	0	-	-
Постои соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	0	0,0	8	100,0	-	-

Во сите 8 редовни основни училишта во Општината Кисела Вода (100%) е формиран училишен инклузивен тим и инклузивен тим за ученик. Исто така, во сите се водат состаноци за училишните инклузивни тимови, како и инклузивниот тим за ученик и во сите се вклучени родителите. Првиот дел од овој наод ја потврдува хипотеза 4. Сите училишта соработуваат со Ресурсниот центар и во сите училишта учениците со попреченост се оценуваат според Правилникот за оценување на учениците со попреченост. Со овие резултати ги

потврдуваме хипотезите 5 и 6. Вредноста на скјунесот (-1,951) посочува дека дистрибуцијата е умерено закривена на лево од нормалата, додека вредноста на куртозисот (3,205) посочува на значајна заостреност на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција на одговорите, во однос на составот на тимовите.

Родителите во ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ се вклучени во заедничка подготовка на програмата за работа, во ООУ „Кузман Шапкарев“ во работата учествуваат преку групни и индивидуални разговори, работилници и состаноци, додека во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ преку работилници и преку учеството во инклузивен тим на училиштето и на ученикот. Во ООУ „Круме Кепески“ има секојдневна комуникација и соработка со родителите за секакви прашања поврзани со ученикот. Преку состаноци за следење на напредокот и учество во задачите за домашна работа, родителите учествуваат во инклузивниот процес во ООУ „Св. Климент Охридски“. Во ООУ „Партение Зографски“ се практикуваат постојани консултации со родителот и насока за работа во домашни услови, тимска работа, специјален едукатор и рехабилитатор - родител - наставник за полесно совладување на наставниот материјал од страна на ученикот, како и за психолошка поддршка на родителите, а во ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ родителите дејствуваат во насока на подобрување на можностите и интересите на учениците со посебни образовни потреби. Во ООУ „Рајко Жинзифов“ родителите се вклучени во сите активности на ниво на училиштето. Соработуваат со наставниците и стручната служба, учествуваат во работилници, во воннаставни активности. Учествуваат во изработка, ревизија, реализација на индивидуалната програма за нивното дете, членови се во инклузивен тим на училиштето и на ученикот, учествуваат на состаноците на инклузивниот тим на училиштето и на ученикот. Но, и покрај тоа, на родителите на децата со попреченост сè уште им е потребна соодветна помош и поддршка за прифаќање и живеење со состојбата на нивното дете.

Соработката со Ресурсниот центар во ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ се одвива на тој начин што за секакви дилеми и дополнителни информации телефонски училиштето се консултира со Ресурсниот центар. Во ООУ „Кузман Шапкарев“ се изготвува акциски план, се реализираат работилници и обуки заедно со Ресурсниот центар, а ООУ „Св. Климент Охридски“ одржува состаноци со Ресурсниот центар, меѓусебно се известуваат за секакви промени и заедно изготвуваат извештаи за учениците. Ресурсните центри со ООУ „Кирил

Пејчиновиќ“, ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ и ООУ „Рајко Жинзифов“, соработуваат на тој начин што им обезбедуваат образовни асистенти за учениците со посебни образовни потреби. ООУ „Рајко Жинзифов“ прецизираше дека покрај тоа, во зависност од потребите на училиштето, се советува со Ресурсниот центар како да се постапи или изработи некој материјал за работа за ученикот. Ресурсниот центар дава насоки за работа со образовните асистенти и нивно рационализирање, со цел да се опфатат повеќе ученици со попреченост. Обезбедува и ресурсни, на пример, лупа за ученик со оштетен вид, а исто така дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби се реализира во Ресурсниот центар. Ресурсниот центар реализира обуки за наставниците и стручните соработници во училиштето. На ООУ „Круме Кепески“ Ресурсните центри, освен што помагаат во обезбедување на образовни асистенти, даваат и консултации околу видот на поддршката за некои ученици и обуки за наставниот кадар. Ресурсниот центри на ООУ „Партение Зографски“ му даваат насоки за справување со предизвикувачко однесување кај одредени ученици, координација со образовен асистент за постигнување на целите кај ученикот, како и (по потреба) обуки на одредени теми.

ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ соработува со Стручното тело за проценка МКФ на тој начин што се препраќаат ученици за мислење и во најкраток рок училиштето добива повратна информација. ООУ „Кузман Шапкарев“ ги следи насоките кои ги препорачува МКФ, а ООУ „Св. Климент Охридски“ соработува со Стручното тело за проценка МКФ преку известувања и извештаи. ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ континуирано доставува мислење за учениците до Стручното тело, додека ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ добива документ за препорачани услуги за децата со посебни образовни потреби. Останатите три училишта: ООУ „Круме Кепески“, ООУ „Партение Зографски“ и ООУ „Рајко Жинзифов“ директно не соработуваат со МКФ, и соработката е преку родителите на учениците, кои ги носат документите од МКФ во училиштето. Овој податок ја нагласува потребата од директна соработка со училиштата за состојбата, напредокот и постигнувањата на ученикот со посебни образовни потреби. Тимот на ООУ „Рајко Жинзифов“ потенцираше дека на овој начин ќе се избегне да се донесуваат заклучоци без консултација со ИТУ или УИТ и директно мешање во работата на стручните соработници.

Од сите 8 анализирани училишта, 6 (75%) соработуваат со Стручното тело за проценка МКФ, но ниту во едно не постои соодветна педагошка документација за учениците со посебни образовни потреби. Вредноста на скјунесот (-1,440) за соработката со Стручното тело за проценка МКФ укажува дека дистрибуцијата е умерено закривена на лево, додека не постои заостреност согласно вредноста на куртозисот (0,000), а за документацијата не се генерирани вредности поради истиот одговор.

Значајни отстапувања има во однос на опременоста, пристапноста и достапноста на училиштата за учениците со посебни потреби и во однос на обуките поврзани со инклузија за родителите, на што не упатува повисоката од дозволената вредноста на скјунесот (-2,828) и на куртозисот (8,000), кои укажуваат на значајно закривување на лево, и многу силна заостреност на врвот во споредба со нормалната дистрибуција на одговорите кои се однесуваат на опременоста, пристапноста и достапноста на анализираниите 8 училишта за учениците со ПОП и на одговорите за обуките поврзани со инклузијата. Закривеноста потекнува од различниот одговор на по еден тим, на двете прашања. Имено, тимот на ООУ „Круме Кепески“ одговори дека училиштето не е соодветно опремено, пристапно ниту е достапно за учениците со посебни образовни потреби, а само во ООУ „Кузман Шапкарев“ до сега се одржала барем една обука за родителите на учениците со посебни образовни потреби, за разлика од останатите 7 училишта каде до сега ова не се случило. Овие резултати значат прифаќање на хипотезата 7, бидејќи само едно училиште не е достапно и пристапно за учениците со посебни образовни потреби.

Соодветна педагошка документација за учениците со посебни образовни потреби нема ниту во едно од училиштата (100%), потребно е да се изготват свидетелстава за учениците со ПОП кои се оценуваат според Правилникот за начинот на оценување на учениците со попреченост.

Табела 4. Дескриптивни статистики за компетеноста на кадарот

	Да, но недоволно		Не		Skewness	Kurtosis
	N	%	N	%		
Образовните асистенти се компетентни за да бидат вклучени во воспитно-образовниот процес	7	87,5	1	12,5	2,828	-1,440
Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за наставниот кадар	2	25,0	6	75,0	8,000	0,000

Образовните асистенти се компетентни, но според мислењето на тимовите на училиштата недоволно, за да бидат вклучени во воспитно-образовниот процес. Вака се изјаснија 7 тимови (87,5%), а 1 тим (12,5%) се изјасни дека истите воопшто не се компетентни. Овој, драстично различен одговор придонесува да вредноста на скјунесот биде висока и позитивна (2,828), што укажува дека дистрибуцијата е значајно закривена на десно и дека постојат значајни отстапувања во мислењата на тимовите на училиштата по однос на ова прашање, а вредноста на куртозисот (-1,440) значи постоење на тенки опашки, во споредба со нормалната дистрибуција на одговорите.

Обуки за наставниот кадар поврзани со инклузија до сега биле одржани само во 2 училишта (25%), но како што потенцираа тимовите од овие училишта и овие обуки не биле доволни, согласно потребите. Овој резултат укажува дека треба да ја отфрлиме ипотезата 9. Дури во 6 училишта (75%) не се одржани никакви обуки за наставниот кадар до сега. Вредност на скјунесот (8,000) укажува дека дистрибуцијата на одговорите е силно и значајно закривена на десно, а вредноста на куртозисот (0,000) дека нема заостреност на врвот.

Табела 5. Дескриптивни статистики за начинот на наставата

Во училиштето за учениците со посебни образовни потреби се изготвува:	N	%	Skewness	Kurtosis
ИОП	2	25,0	-1,440	0,000
ИОП, Модифицирана програма, Прилагодувања во наставата	6	75,0		

Во 2 училишта (25%) за учениците со посебни образовни потреби се изготвува само ИОП, а во 6 (75%) покрај ИОП и модифицирана програма, и се вршат прилагодувања во наставата, согласно состојбата и потребите на ученикот, што значи отфрлање на хипотеза 10.

ООУ „Кузман Шапкарев“ и ООУ „Невена Георгиева - Дуња“, покрај наведеното, исто така практикуваат и диференцирана настава, а во ООУ „Св. Климент Охридски“ наставниците по јазици се усогласуваат за темите и вокабуларот што го изучуваат учениците со оштетен слух. Вредноста на скјунесот (-1,440) укажува дека дистрибуцијата е умерено закривена на лево, а вредноста на куртозисот (0,000) посочува дена нема заостреност на врвот, во споредба со нормалната дистрибуција на одговорите.

Табела 6. Дескриптивни статистики за учество во наставата

Кој учествува во подготовка, реализација и ревизија на документите (ИОП, Модифицирана програма, Прилагодувања во наставата)?	N	%	Skewness	Kurtosis
Специјален едукатор и рехабилитатор, родителите, одделенскиот наставник	1	12,5	-0,302	-0,165
Специјален едукатор и рехабилитатор, наставник и образовен асистент	1	12,5		
Инклузивен тим за ученик и специјален едукатор и рехабилитатор	1	12,5		
Инклузивниот тим за ученик	3	37,5		
Тим на инклузија	1	12,5		
Наставници кои предаваат на детето, специјален едукатор и рехабилитатор, педагог и родител	1	12,5		
Вкупно	8	100,0		

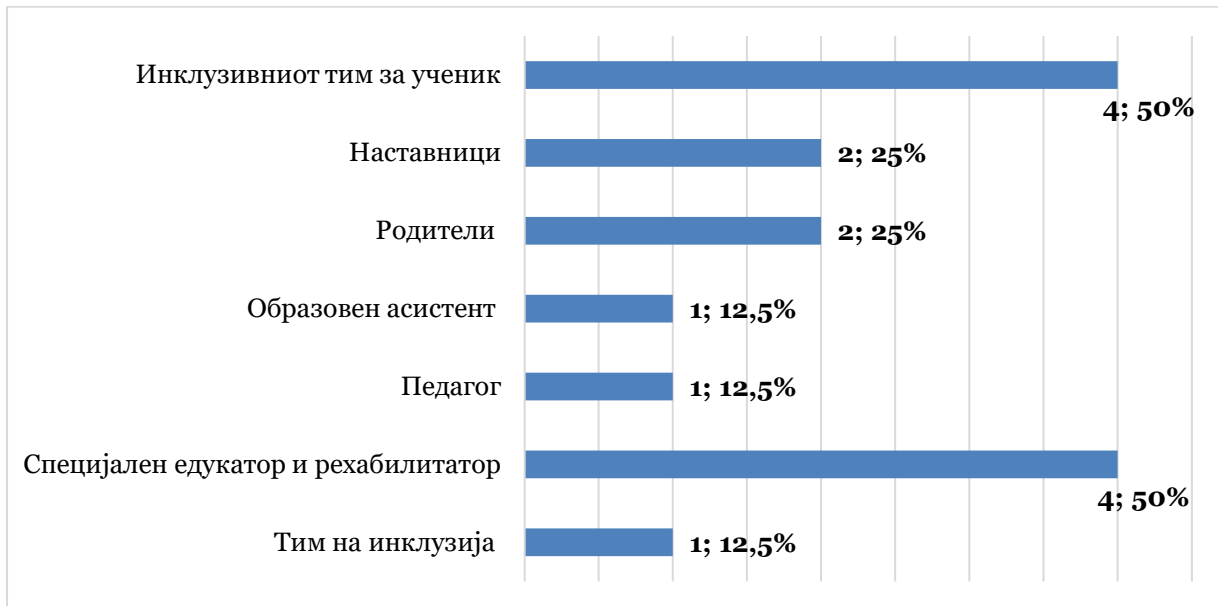
Во подготовка, реализација и ревизија на документите (ИОП, Модифицирана програма, Прилагодувања во наставата) учествуваат:

- Во ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ - Специјален едукатор и рехабилитатор, родители, одделенскиот наставник;
- Во ООУ „Кузман Шапкарев“ - Специјален едукатор и рехабилитатор, наставник и образовен асистент;
- Во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ - Инклузивен тим за ученик и специјален едукатор и рехабилитатор;
- Во ООУ „Круме Кепески“ - Инклузивниот тим за ученик;
- Во ООУ „Св. Климент Охридски“ - Тим на инклузија;

- Во ООУ „Партение Зографски“ - Наставници кои предаваат на детето, специјален едукатор и рехабилитатор, педагог и родител;
- Во ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ - Инклузивниот тим за ученик и
- Во ООУ „Рајко Жинзифов“ - Инклузивниот тим за ученик.

Значи, во подготовка, реализација и ревизија на документите, најчесто учествува само инклузивниот тим за ученик, односно ова е случај во 3 училишта (37,5%). Инклузивен тим е составен од специјален едукатор и рехабилитатор, педагог, психолог, родители, асистент доколку го има, што значи дека во подготовка реализација и ревизија на документите учествуваат сите. Покрај ИТУ во ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ учествува и специјален едукатор и рехабилитатор. Значи ИТУ е вклучен во оваа активност во 4 училишта (50%). Специјални едукатори и рехабилитатори учествуваат во 4 училишта (50%), а наставници кои му предаваат на ученикот и родители во 2 училишта (25%). Во едно училиште (12,5%) учествува и педагог, во едно исто така, дополнително учествува образовен асистент, а во едно училиште само тим на инклузија на училиштето (график 1.). Негативната вредност на скјунесот (-0,302) укажува дека дистрибуцијата е многу благо закривена на лево, а вредноста на куртозисот (-0,165) посочува на многу тенки опашки во одговорите, во споредба со нормалната дистрибуција.

График 1. Учество во подготовка, реализација и ревизија на документите



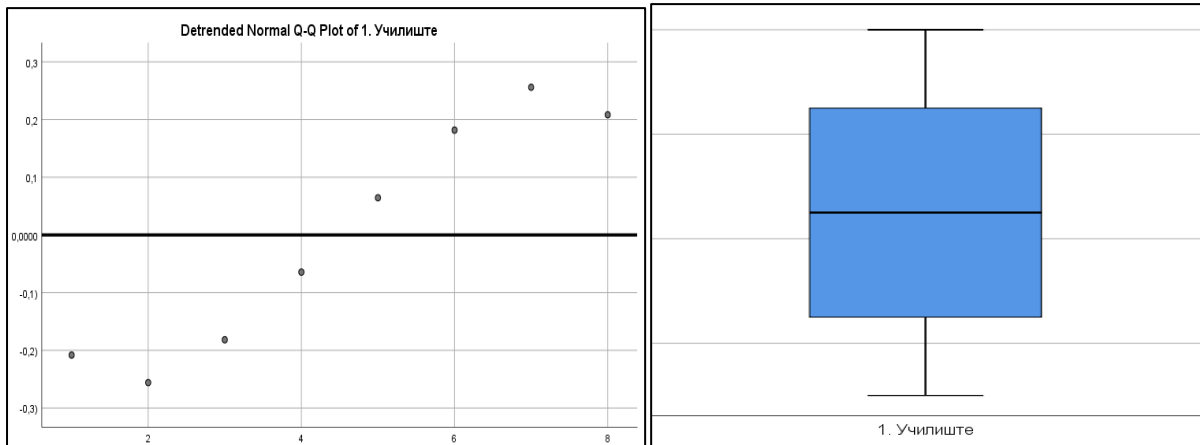
Дека во однос на училиштето, во целина, не постојат мислења на тимови кои значајно отстапуваат од нормалната дистрибуција или поточно кажано од мислењата на повеќето тимови, односно значајни разлики помеѓу состојбите во училиштата, покажува и Shapiro-Wilk тестот (табела 7.).

Табела 7. Нормална дистрибуција на одговорите

	Shapiro-Wilk		
	Статистика	df	p
Училиште	0,975	8	0,933

Тестот за нормалност покажува дека вредноста p која изнесува 0,933 е поголема од избраното алфа ниво од 0,05 и укажува дека одговорите на тимовите на училиштата имаат нормална распределеност и не постојат значајни разлики и отстапувања во одговорите на тимовите, што е видливо и на график 1.

График 1. Графички приказ на нормалната дистрибуција на одговорите на тимовите на училиштата



Во однос на предизвциците со кои се соочуваат училиштата, тимовите ги посочија следниве:

- потреба од поголем број на образовни асистенти;
- некои од асистентите се несоодветни или се без искуство;
- преголем број на ученици со посебни образовни потреби во училиштето и во едно одделение, голем број на ученици кои се без документација;
- премногу големи (нереални) очекувања од надредените институции;
- недоволно човечки и технички ресурси;
- неможност да се оствари комуникација со МКФ;
- доцнење на документи од МКФ со што се доцни и со добивањето образовен асистент;
- неисполнителност на родители упатени во соодветна институција (Симпо, МКФ);
- неспремни училишта, наставен кадар и родители за тотална инклузија;
- дел од наставниот кадар не ги прифаќаат учениците со посебни образовни потреби;
- несоодветна помош и поддршка;
- недоволен број на обуки за работа со учениците со посебни образовни потреби на наставниците, стручните соработници и образовните асистенти;
- недоволна соработка со некои родители;

- родителите на учениците со посебни образовни потреби немаат избор каде го запишат своето дете со посебни образовни потреби (мораат во редовните училишта бидејќи посебните повеќе не постојат);
- на родителите потребна им е соодветна помош и поддршка за прифаќање, разбирање, работа и живеење со состојбата на нивното дете со посебни образовни потреби;
- недоволна и несоодветна соработка на училиштата со институциите; сè уште не се отворени Центрите за поддршка;
- непостоење на соодветна педагошка документација за учениците со посебни образовни потреби која е од витално значење за целосна и правилна инклузија.

Во продолжение се анализирани корелациите помеѓу одговорите на тимовите во училиштата. Во табела 8. се прикажани корелации помеѓу бројот на учениците со посебни образовни потреби и перцепцијата за состојбата во училиштето, во однос на наставниците и инклузивните тимови.

Табела 8. Корелации 1

		Број на наставници во одделенска настава	Број на наставници во предметна настава	Број на стручни соработници	Број на образовни асиситенти во училиштето
Број на ученици во училиштето	r	0,691	0,963**	0,812*	0,812*
	p	0,058	0,000	0,014	0,014
Број на ученици со посебни образовни потреби	r	0,481	0,817*	-0,508)	0,828*
	p	0,227	0,013	0,199	0,011
Број на ученици со мислење од МКФ	r	0,600	0,755*	-0,363)	0,772*
	p	0,116	0,030	0,377	0,025
Број на ученици со друг документ	r	0,561	0,627	0,070	0,668
	p	0,148	0,096	0,869	0,070
Број на ученици со потешкотии во учењето (без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници)	r	0,680	0,872*	0,126	0,778*
	p	0,093	0,011	0,788	0,039
	N	7	7	7	7
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).					
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).					

Од коефициентите прикажани во табела 8. се детектираат 9 сигнификантни врски помеѓу анализираниите варијабли. Резултатите се следните:

➤ Бројот на ученици во училиштето значајно корелира со бројот на наставници во предметна настава ($p=0,000$ и $r=0,963$), со бројот на стручни соработници ($p=0,014$ и $r=0,812$) и со бројот на образовни асистенти во училиштето ($p=0,014$ и $r=0,812$). Коефициентите се позитивни и упатуваат на право-пропорционална врска, односно со зголемување на бројот на ученици кои се запишуваат и учат во училиштето се зголемува и бројот на ангажирани наставници во предметна настава, стручните работници и образовните асистенти во училиштето. Пирсоновите коефициенти сугерираат дека на секои нови 10 ученика се ангажираат 9 наставници во предметната настава и по 8 стручни соработници и образовни асистенти. Првиот резултат е веродостоен на ниво од 99%, додека вториот на 95%.

➤ Бројот на ученици со посебни образовни потреби, исто така силно и сигнификантно позитивно корелира со бројот на наставници во предметна настава ($p=0,013$ и $r=0,817$) и бројот на образовни асистенти во училиштето ($p=0,011$ и $r=0,828$), што значи дека колку повеќе во училиштето се вклучуваат во наставата ученици со посебни образовни потреби, истото повлекува и зголемување на бројот на наставници во предметната настава и образовни асистенти, или поточно на секои нови 10 ученика со посебни потреби се ангажираат по 8 наставници во предметна настава и асистенти. Резултатот е точен со веројатност од 95%.

➤ И нови ученици со мислење од МКФ условува зголемување на наставниците во предметната настава ($p=0,030$ и $r=0,755$) и образовни асистенти ($p=0,025$ и $r=0,772$). Со веројатност од 95% со секои нови 10 ученика со мислење од МКФ, во училиштето се ангажираат по 7 наставници во предметна настава и образовни асистенти.

➤ Бројот на ученици со потешкотии во учењето без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници значајно позитивно корелира, исто така со бројот на наставници во предметна настава ($p=0,011$ и $r=0,872$) и со бројот на образовни асистенти ($p=0,039$ и $r=0,778$), што значи дека ако во училиштето има повеќе вакви ученици повеќе се ангажирани и наставници во предметната настава и образовни асистенти. На 10 ученика се ангажираат 8

предметни наставници и 7 образовни асистенти. Резултатите е точни на ниво од 95%.

Во табела 9. се прикажани резултатите од тестовите за корелации помеѓу бројот на учениците со посебни образовни потреби и работата на училиштата поврзана со инклузијата на учениците со посебни образовни потреби.

Табела 9. Корелации 2

		Училиштето соработува со Стручното тело за проценка МКФ	Училиштето е опремено, пристапно и достапно за учениците со ПОП
Број на ученици во училиштето	г	0,289	-0,103)
	р	0,487	0,809
Број на ученици со посебни образовни потреби	г	-0,065)	-0,337)
	р	0,878	0,415
Број на ученици со мислење од МКФ (Меѓународна класификација на функционирање, попреченост и здравје)	г	0,000	-0,604)
	р	1,000	0,113
Број на ученици со друг документ	г	0,229	,0150
	р	0,586	0,723
Број на ученици со потешкотии во учењето (без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници)	г	0,295	. ^b
	р	0,521	0,000
	N	7	7
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).			
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).			
b Не може да се пресмета бидејќи барем една од променливите е константна.			

Од резултатите можеме да заклучиме дека постои само сигнификантна корелација помеѓу бројот на ученици со потешкотии во учењето без соодветен документ, а кои се детектирани од наставник и стручни соработници ($p=0,000$). Пирсонов коефициент не може да се пресмета, бидејќи барем една од променливите се смета за константна, а тоа е затоа што тимот на ООУ „Круме Кепески“ не прецизираше број на вакви ученици.

Во табела 10. прикажани се резултатите од тестовите за корелации помеѓу бројот на учениците со посебни образовни потреби и компетеноста на образовниот кадар во училиштата.

Табела 10. Корелации 3

		Образовните асистенти се компетентни за да бидат вклучени во воспитно-образовниот процес	Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за наставниот кадар	Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за родителите	Програма која ја изготвува училиштето за учениците со ПОП
Број на ученици во училиштето	r	-0,057)	-0,171)	-0,079)	0,411
	p	0,894	0,686	0,852	0,312
Број на ученици со посебни образовни потреби	r	-0,300)	0,196	-0,104)	0,421
	p	0,471	0,641	0,806	0,299
Број на ученици со мислење од МКФ (Меѓународна класификација на функционирање, попреченост и здравје)	r	-0,121)	-0,185)	0,201	0,554
	p	0,776	0,662	0,632	0,154
Број на ученици со друг документ	r	0,490	0,107	-0,070)	-0,259)
	p	0,218	0,801	0,869	0,535
Број на ученици со потешкотии во учењето (без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници)	r	0,295	0,127	-0,295)	0,000
	p	0,521	0,786	0,521	1,000
	N	7	7	7	7
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).					
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).					

Во однос на компетеноста на образовниот кадар во училиштата, обуки поврзани со инклузија за наставниот кадар и за родителите не се откриени значајни корелации со бројот на учениците во училиштето, како и со бројот на учениците со посебни образовни потреби (со мислење од МКФ, со друг документ ниту оние без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници), на што упатуваат коефициентите за сигнификантност кои се над дозволеното ниво од 0,05.

Ист е случајот и со корелациите помеѓу бројот на учениците во училиштата и оние со посебни образовни потреби и начинот на изведување на наставата за учениците, односно програмата која ја изготвува училиштето за овие ученици.

3.11.2. Анализа на одговорите на наставниците

Анализата на одговорите на наставниците започнува со дескриптивните статистики за нивните одговори. Во табела 12. прикажани се параметрите кои се однесуваат на дескриптивните статистики за наставниците во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода. Табелата 13. дава податоци за стручноста на наставниците поврзана со инклузијата и начинот на кои го стекнале знаењето, како и потребата од стручна помош. Во табелата 14. се прикажани податоци за начинот на работа на наставниците, а во табела 15. за соработката со други стручни и помошни лица, родителите и за учеството во инклузивните тимови во училиштето. Потоа, во табела 16., го прикажуваме мислењето на наставниците за тоа кои ученици, односно со какви посебни потреби, треба да бидат вклучени во наставата во редовните училишта. Во следната табела 17., даваме податоци за ставовите на наставниците поврзани со инклузијата во училиштата.

Табела 12. Дескриптивни статистики за наставниците во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода

Пол	N	%	Skewness	Kurtosis
Женски	141	88,1	2,379	3,708
Машки	19	11,9		
Возраст	N	%	Skewness	Kurtosis
До 30 години	10	6,3	-0,343	-0,103
Од 31 до 40 години	33	20,6		
Од 41 до 50 години	77	48,1		
Од 51 до 60 години	38	23,8		
Над 60 години	2	1,3		
Работен стаж во Образование	N	%	Skewness	Kurtosis
До 5 години	23	14,4	-0,144	-0,478
Од 6 до 10 години	25	15,6		
Од 11 до 20 години	68	42,5		
Од 20 до 30 години	33	20,6		
Над 30 години	11	6,9		
Наставник во:	N	%	Skewness	Kurtosis
Одделенска настава	83	51,9	0,076	-2,020

Предметна настава	77	48,1		
Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	44	27,5	-1,017	-0,977
Да	116	72,5		

Во истражувањето учествуваат вкупно 160 наставници, од кои 141 (88,1%) се од женски пол, а останатите 19 (11,9%) се од машкиот пол. Според полот има значајни отстапувања во одговорите, што го гледаме од вредностите на скујнесот и куртозисот (2,379 и 3,708, соодветно). Закривеноста е на десно и екстемна заостреност на врвот, во однос на нормалната дистрибуција на одговорите.

Најголемиот дел од нив се на возраст од 41 до 50 години (48,1%), па потоа слично е учеството на наставници на возраст од 51 до 60 години и од 31 до 40 години (38 или 23,8% и 33 или 20,6%, соодветно), до 30 години имаат само 10 наставници (6,3%), а само двајца (1,3%) имаат над 60 години. Според вредноста на скујнесот (-0,343) се забележува дека постои благо закривување на лево, а според вредноста на куртозисот (-0,103) дека постојат тенки опашки, во однос на нормалната дистрибуција.

Најголемиот дел од испитаниците имаат од 11 до 20 години работен стаж во образованието и такви се 68 лица (42,5%), а потоа следуваат оние со стаж од 20 до 30 години. Такви се 33 наставници (20,6%). До 5 години искуство во образовниот сектор се 23 наставници (14,4%), а со од 6 до 10 години се 25 (15,6%). Над 30 години искуство со ученици имаат најмалку наставници, односно само 11 (6,9%). Сепак, според вредностите на скујнесот и куртозисот (-0,144 и -0,478, соодветно) нема значјни отстапување во одговорите, и закривеноста е блага и на лево со тенки опашки.

Примерокот е задоволително хетероген по однос на наставата. Имено, во одделенска настава се ангажирани 83 наставници (51,9%), а во предметна 77 (48,1%). Вредноста на скујнесот (-0,343) укажува благо закривување на лево, додека на куртозисот (-2,020) дека постојат значајни дебели опашки, во однос на нормалната дистрибуција на одговорите.

Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби имаат 116 наставници (72,5%), а останатите немаат. Сепак, не се детектира значајно отстапување на одговорите од нормалата, закривеноста е умерена и на лево ($S=-1,017$) и постојат тенки опашки ($K=-0,977$).

Табела 13. Дескриптивни статистики за стручноста на наставниците поврзана со инклузијата, начинот на кои го стекнале знаењето и потребата од стручна помош

Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	N	%	Skewness	Kurtosis
Универзитетско	27	16,9	0,255	-0,941
Професионално доусовршување	67	41,9		
Обуки	30	18,8		
Не постои	36	22,5		
Учествувано на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	12	7,5	-3,258	8,722
Да	148	92,5		
Познавање на начините на работа со учениците со ПОП	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	15	9,4	-2,814	5,993
Да	145	90,6		
Имам потреба од стручна помош при работа со ученик со ПОП	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	11	6,9	-1,011	-0,018
Делумно	52	32,5		
Да	97	60,6		

Со професионално доусовршување се најмногу наставници, односно 67 (41,9%), додека универзитетско образование, со обуки и без никакво посебно образување за инклузија во основното образование се наставници, со речиси идентичен број (27 или 16,9%, 30 или 18,8% и 36 или 22,5%, соодветно). Сепак, нема значајни отстапувања во одговорите според образованието, и закривеноста во однос на нормалната дистрибуција е блага и на десно, а постојат и тенки опашки, согласно вредностите на скујнесот (0,255) и куртозисот (-0,941).

На предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование учествувале дури 145 наставници (90,6%). Но, сепак, одговорите значајно отстапуваат од нормалата, во однос на оваа варијабла. Според вредноста на скујнесот закривеноста е силна на лево (-3,258), а според куртозисот (8,722) заостреноста на врвот е екстремна.

Дури 145 наставници (90,6%) се изјаснија дека ги познаваат на начините на работа со учениците со посебни образовни потреби и по оваа варијабла се

откриени значајни отстапувања на одговорите. Вредноста на скјунесот сугерира на силна закривеноста лево (-2,814), а вредноста на куртозисот (5,993) упатува на екстремна заостреност на врвот, во однос на нормалната дистрибуција на одговорите.

Сепак, најголемиот дел од наставниците, односно 97 (60,6%), рекоа дека им е потребна стручна помош при работа со овие ученици, што сугерира дека треба да ја прифатиме хипотеза 15. Дека делумно имаат потреба од помош одговорија 52 наставника (32,5%), а само 11 (6,9%) дека помош воопшто не им треба. И покрај ваквата диференцираност, нивните одговори не отстапуваат значајно од нормалата. Закривеноста на одговорите е слаба и на лево ($S=-1,011$), а постојат и многу тенки, речиси незабележителни опашки ($K=-0,018$).

Табела 14. Дескриптивни статистики за начинот на работа на наставниците

Изработувам ИОП, Модифицирана програма, Диференцијација во настава	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	14	8,8	0,164	1,018
Да	120	75,0		
Немам ученик со ПОП	26	16,3		
Учениците со ПОП ги оценувам според Правилник за оценување на учениците со попреченост	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	7	4,4	0,395	0,327
Да	116	72,5		
Со учениците со попреченост работам во дополнителна настава	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	47	29,4	0,110	-1,020
Да	78	48,8		

Од испитаниците 120 (75%) изработуваат ИОП, модифицирана програма, диференцијација во настава, додека 14 не (8,8%). Останатите 26 учесници во истражувањето (16,3%) немаат ученик со посебни образовни потреби. Одговорите не отстапуваат од нормалната дистрибуција, и забележуваме дека има многу благо закривување на десно ($S=0,164$) и малку поизразена заостреност на врвот, но истата не е екстремна ($K=1,018$).

Исто така, поголем дел од наставниците, односно 116 или 72,5%, ги оценуваат своите ученици со посебни образовни потреби според Правилникот

за оценување на учениците со попреченост, а 7 не (4,4%). Овој резултат налага прифаќање на хипотеза 12. Одговорите, на сите речиси и да не отстапуваат од нормалната дистрибуција на одговорите, има благо закривување на десно (според вредноста на скујнесот од 0,395) и според вредноста на куртозисот од 0,327 мала заостреност на врвот.

Од 160 наставници кои учествуваа во ова истражување 78 (48,8%) работат со учениците со попреченост во дополнителна настава, а 47 (29,4%) воопшто не, што значи прифаќање на хипотеза 11. И покрај разликите, сепак нивните одговорите не отстапуваат значајно од нормалната дистрибуција, на што укажуваат вредностите на скујнесот (0,110) и куртозисот (-1,020), и искривувањето е благо и на десно, а има тенки опашки во одговорите.

Табела 15. Дескриптивни статистики за соработката на наставниците со стручни лица и родителите и за учеството во инклузивните тимови во училиштето

Соработувам со образовен асистент	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	15	9,4	-1,036	0,474
Недоволно	11	6,9		
Да	72	45,0		
Немам образовен асистент	62	38,8		
Соработувам со родителите на учениците со ПОП	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	16	10,0	-0,589	-0,181
Недоволно	28	17,5		
Да	82	51,3		
Член сум во инклузивен тим за ученик	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	44	27,5	0,107	-0,798
Да	86	53,8		

Со образовен асистент соработуваат 72 наставници (45%), 11 (6,9%) соработуваат, но сметаат дека е недоволно, а 15 (9,4%) воопшто не соработуваат со образовен асистент. Од резултатот заклучуваме дека треба да ја прифатиме хипотеза 8. Од вредноста на скујнесот (-1,036) заклучуваме дека има закривување на одговорите на лево во однос на нормалната дистрибуција на одговорите, а според вредноста на куртозисот (0,474) слаба заостреност на врвот.

Со родителите на учениците со посебни образовни потреби соработуваат 82 наставници (51,2%), а 28 (17,5%) соработуваат, но сметаат дека е недоволно. Немаат никаква соработка ниту со еден родител 16 наставници (10%), но и покрај ваквиот степен на соработка нема значајни искривувања на одговорите и има минимални опашки, во однос на нивната нормална дистрибуција, што го заклучуваме од вредностите на скјунесот од -0,589 и на куртозисот од 0,181.

Членови во инклузивен тим за ученик се 86 наставници (53,8%), а 44 (27,5%) не се. Позитивната вредност на скјунесот (0,107) укажува дека дистрибуцијата на одговорите е многу благо закривена на десно, а негативната вредност на куртозисот (-0,165) посочува на тенки опашки во одговорите, во споредба со нормалната дистрибуција.

Табела 16. Мислење на наставниците кои ученици со посебни образовни потреби треба да учат во редовните училишта

	N	%	Skewness	Kurtosis
Со интелектуална попреченост	45	28,1	-0,889	0,326
Со оштетен слух	46	28,8		
Со оштетен вид	46	28,8		
Со телесна инвалидност	83	51,9		
Со аутизам	35	21,9		
Со емоционални проблеми	91	56,9		
Со потешкотии во учењето	147	91,9		
Сите наведени	21	13,1		
Вкупно	160	100,0		

Преовладува мислењето на наставниците за вклученоста на учениците со потреба според видот на потребата дека приоритет треба да имаат учениците со потешкотии во учењето, како што одговорија 147 наставници (91,9%), а најмалку, односно 35 (21,9%) одговорија дека тоа треба да се учениците со аутизам. Дека редовните училишта треба да ги посетуваат учениците со емоционални потреби смета 91 наставник (56,9%), а со телесна инвалидност 83 наставници (51,9%). Учениците со оштетен слух и оштетен слух беа издвоени од по 46 наставници (28,8%), а со интелектуална попреченост од 45 наставници (28,1%). Дека ученици со сите наведени попречености треба да бидат вклучени во наставата во редовните основни училишта, сметаат 21 наставник (13,1%). И покрај ваквата диференција на одговорите, сепак нема значајно закривување од нормалата,

ниту значајна заостреност на врвот на дистрибуцијата. Вредноста на скјунесот од -0,889 покажува благо закривување во лево, а на куртозисот минимална заостреност на врвот, во однос на нормалната дистрибуција.

Табела 17. Дескриптивни статистики за ставовите на наставниците поврзани со инклузијата во училиштата

Се согласувам за целосна инклузија во образованието	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	67	41,9	0,295	-0,679
Делумно	84	52,5		
Да, целосно	9	5,6		
Учениците со комплексни проблеми потребно е наставата да ја следат само во Ресурсните центри	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	12	7,5	-3,258	8,722
Да	148	92,5		
Сметам дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	44	27,5	0,078	-0,955
Делумно	81	50,6		
Да	35	21,9		
Учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	6	3,8	-0,086	-0,788
Делумно	91	56,9		
Да	63	39,4		
Инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	45	28,1	0,074	-1,033
Делумно	78	48,8		
Да	37	23,1		
Со индивидуалните образовни планови... на учениците со ПОП им се овозможува подеднакво образование	N	%	Skewness	Kurtosis
Не	28	17,5	-0,148	-0,804
Делумно	85	53,1		
Да	47	29,4		

За целосна инклузија на учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта се изјаснија само 9 наставници (5,6%), додека за делумна најголемиот дел од испитаниците, односно 84 наставници (52,5%). Дека не треба да има инклузија во образованието одговорија значаен дел од испитаниците, речиси половина или поточно 67 од нив (41,9%). Резултатот значи дека треба да ја отфрлиме хипотеза 0. Но, и по ова прашање одговорите на отстапуваат значајно од нормалната дистрибуција и има благо закривување на десно од нормалата ($S=0,295$) и тенки опашки ($K=-0,679$).

Дури 148 наставници (92,5%) се согласуваат со тврдењето дека учениците со комплексни проблеми треба да ја следат наставата само во Ресурсните центри, и затоа по ова прашање дистрибуцијата на одговорите значајно и силно е закривена на лево ($S=-3,258$) и има екстремна заостерност на врвот ($K=8,722$).

Дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост сметаат 35 наставници (21,9%), а дека е така делумно најголемиот дел од нив, односно 81 наставник (50,6%), додека воопшто не се согласуваат 44 наставници (27,5%). Ова, значи отфрлање и на хипотеза 13. Сепак, според вредностите на скјунесот и куртозисот од 0,078 и -0,955, соодветно, заклучуваме дека одговорите се минимално и речиси незабележително закривени на десно, со малку поизразени опашки, во однос на нормалната дистрибуција на одговорите.

Дека учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици сметаат 63 наставници (39,4%), а дека тоа е само делумно така сметаат 91 наставник (56,9%). Воопшто не го делат ова мислење само 6 наставници (3,8%). Отстапувањата од нормалната дистрибуција на одговорите е речиси иста како и на претходното тврдење ($S=-0,086$ и $-0,788$), со таа разлика дека минималното закривување е на лево.

Само 37 наставници (23,1%) сметаат дека инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици, а дека делумно е така 78 (48,8%). Негативен став по ова тврдење имаа речиси третина од испитаниците, односно 45 наставници (28,1%). Овој резултат, сепак значи дека можеме да ја отфрлиме хипотеза 14. Од вредноста на скјунесот (0,074) заклучуваме дека постои минимално закривување на десно на одговорите, во однос на нормалната дистрибуција, а од вредноста на куртозисот (-1,033) дека има подебели опашки, но сепак незначајни.

Дека со индивидуалните образовни планови, како и другите активности што во училиштето се преземаат за учениците со посебни образовни потреби им се овозможува подеднакво образование со останатите ученици сметаат 47 наставници (29,4%), а дека делумно е точно ова тврдење одговорија 85 наставници (53,1%). Воопшто не се согласуваат со тврдењето 28 наставници (17,5%). Одоговорите се благо закривени на лево ($S=-0,148$) и со тенки опашки, во однос на нормалната дистрибуција, кои се незначајни.

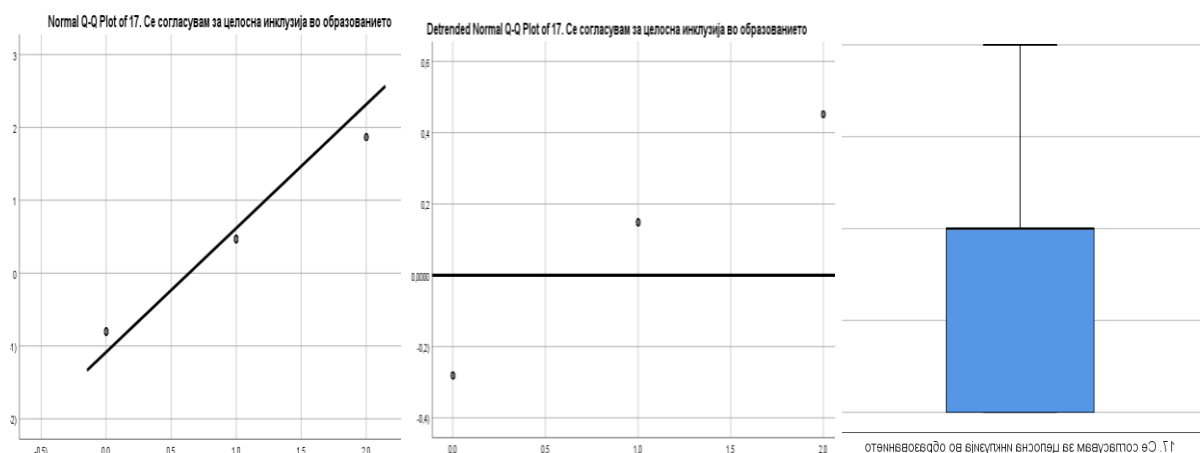
Во целина, со исклучок на 5 прашања, забележавме дека дистрибуцијата на одговорите е без сигнификантни отстапувања. За да ја потврдиме нормалната дистрибуција на одговорите спроведовме Kolmogorov-Smirnov^a, а резултатите од истите се прикажани во табелата која следува.

Табела 18. Нормална дистрибуција на одговорите на наставниците поврзани со инклузијата во училиштата

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Статистика	df	p
Се согласувам за целосна инклузија во образованието	0,312	160	0,000

Коефициентот за сигнификантност потврдува дека не постојат значајни отстапувања на одговорите, во однос на ставот за инклузија на учениците со посебни потреби ($p=0,000$), што го забележуваме и на график 2.

График 2. Графички приказ на нормалната дистрибуција на согласноста за целосна инклузија во образованието



Главните и најсериозни предизвици за успешен процес на инклузија во основните училишта во Општина Кисела Вода, со кои се соочуваат наставниците се:

- немање стручна подготовка за соодветна поддршка на овие ученици;
- немање на ресурси и соодветни работни услови;
- несоодветна педагошка документација (свидетелста за ученици со ПОП);
- потребно е поголема соработка со асистенти;
- немање на образовни асистенти;
- недоволна обученост поради што инклузијата претставува наметната обврска без доволни знаења;
- потреба од стручна поддршка и помош;
- малку е само еден дефектолог во училиштето;
- недоволно време за да се посвети внимание на ученикот, не компетентност на наставникот за работа со ваков тип на ученик, а доколку се издвои повеќе време за овој ученик, другите ученици остануваат без објаснување и помош;
- потешкотии во реализацијата, учениците со посебни образовни потреби немаат концентracија, раздразливи се и им пречат на останатите ученици со одредени постапки;
- агресивно однесување на учениците со посебни образовни потреби. Кога конкретен ученик има напади ги вознемирува останатите ученици, понекогаш и самиот е вознемирен од однесувањето на другите ученици во одделението, поради што понекогаш е отежнато реализирање на наставниот процес;
- големи потешкотии во прифаќањето на учениците со посебни образовни потреби од другите деца и проблеми во соработката со другите;
- недоволна соработка со родители и мешање на други членови од поширокото семејство;
- недостапност на информациите од страна на родителот до училишниот специјален едукатор и рехабилитатор;
- немање слух од страна на Ресурсните центри за реалната ситуација специфична за учениците;
- некои ученици немаат соодветни документи од различни причини.

Во продолжение се анализирани разликите во мислењата на наставниците според различните варијабли.

Табела 19. Разлики во одговорите според училиште, возраст и работен стаж

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Квадрат на вредности	F	p
Училиште	Помеѓу групи	45,745	2	22,872	4,521	0,012
	Во рамките на групите	794,255	157	5,059		
	Вкупно	840,000	159			
Возраст	Помеѓу групи	3,541	2	1,771	2,424	0,092
	Во рамките на групите	114,702	157	0,731		
	Вкупно	118,244	159			
Работен стаж во образованието	Помеѓу групи	5,943	2	2,972	2,502	0,085
	Во рамките на групите	186,457	157	1,188		
	Вкупно	192,400	159			

Од табела 19. заклучуваме дека значајни разлики во мислењето има само во однос на училиштето каде работи наставникот ($p=0,012$). Разликите се помеѓу самите училишта, а не и во мислењата на наставниците од исто училиште. Поконкретно со тестот Post Hoc утврдивме дека разликите се помеѓу ООУ „Рајко Жинзифов“ и ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ ($p=0,022$).

Табела 20. Разлики во одговорите според пол, вид на настава и дали наставникот има ученик со посебни потреби или не

Independent Samples Test						
		Levene's Test за еднаквост на варијанси		t-test за еднаквост на вредностите		
		F	p	t	df	p
Пол	Претпоставени еднакви варијанси	1,547	0,215	-0,784	158	0,434
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-0,816	23,720	0,423
Наставник во одделенска или предметна настава	Претпоставени еднакви варијанси	1,172	0,281	0,023	158	0,981
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			0,024	157,932	0,981

Во одделението има ученик/ци со посебни образовни потреби	Претпоставени еднакви варијанси	0,552	0,459	-0,616)	158	0,539
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-0,648)	86,160	0,519

Според полот, видот на наставата во која се вклучени наставниците и во однос на тоа дали имаат ученик со посебни образовни потреби или немаат, не се откриени никакви сигнификантни разлики во мислењата, во однос на инклузијата на овие ученици, на што укажуваат коефициентите ($p > 0,05$).

Табела 21. Разлики во одговорите според стручноста на наставниците

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Квадрат на вредности	F	p
Стезнато знаење за инклузија во основно образование	Помеѓу групи	11,374	2	5,687	6,293	0,002
	Во рамките на групите	141,870	157	0,904		
	Вкупно	153,244	159			
Има учествувано на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	Помеѓу групи	0,101	2	0,050	0,719	0,489
	Во рамките на групите	10,999	157	0,070		
	Вкупно	11,100	159			
Ги знае начините на работа со учениците со ПОП	Помеѓу групи	0,157	2	0,079	0,919	0,401
	Во рамките на групите	13,436	157	0,086		
	Вкупно	13,594	159			

Во однос на стекнатото знаење за инклузија во основно образование, детектираме сигнификантни разлики поврзани со инклузијата ($p = 0,002$), додека според учеството на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование и според познавање на начините на работа со овие ученици, не ($p > 0,05$). Разликите се помеѓу групите на наставници диференцирани според образованието (универзитетско, професионално доусовршување, обуки или целосно не постои), а не и во мислењата на наставниците со ист начин на стекнатото знаење. Со тестот Post Hoc утврдивме разлики помеѓу мислењата на наставниците со универзитетско образование и

наставниците со обуки ($p=0,017$) и помеѓу мислењето на наставниците со професионално доусовршување и на исто така, оние со обуки ($p=0,044$).

Понатаму, извршена е анализа за корелации помеѓу карактеристиките и нивното знаење поврзано со инклузијата, како и со тоа дали имаат ученик со посебни побразовни потреби или не.

Табела 22. Корелации 4

Spearman's rho		Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	Имате учествувано на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	Ги знаете начините на работа со учениците со ПОП	Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби
Училиште	ρ	-0,086)	-0,031)	-0,211)**	-0,092)
	p	0,282	0,697	0,008	0,249
Пол	ρ	0,093	-0,116)	-0,147)	0,053
	p	0,243	0,146	0,063	0,506
Возраст	ρ	0,141	0,102	0,089	-0,176)*
	p	0,075	0,199	0,264	0,026
Работен стаж во образование	ρ	0,078	0,097	0,165*	-0,174)*
	p	0,326	0,223	0,037	0,028
Настава	ρ	0,110	-0,106)	0,095	0,201*
	p	0,165	0,184	0,231	0,011
	N	160	160	160	160

*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).
 **. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).

Откривме три сигнификантни корелации и тоа помеѓу возраста, работниот стаж во образованието и во однос на видот на наставата во која учествуваат со тоа дали имаат ученик/ци со посебни побразовни потреби или не.

Возраста на наставниците и таа дали имаат ученик/ци со посебни побразовни потреби или не ($p=0,026$). Од коефициентот на корелација од -0,176 заклучуваме дека повозрасните наставници се склони да немаат ваков ученик, и во група од 100 наставници кои немаат вакви ученици, 18 со сигурност од 95% ќе бидат во највозрасната група над 60 години.

Коефициентите за работниот стаж во образованието ($p=0,026$ и $\rho=-0,174$) покажуваат дека подолгиот работен век на наставниците во образованието,

значајно е поврзан со помалку ученици со посебни потреби на кои има предаваат тие. Од 100 наставници со најдолг стаж, само 17 ќе имаат ваков ученик, односно со секоја следна година бројот на нивните ученици со потреби се намалува за просечно по 2 ученика. Резултатот е веродостоен на ниво од 95%.

Наставниците од одделенска настава имаат повеќе ученици со посебни потреби, од оние во предметната настава ($p=0,011$ и $p=0,201$), што значи дека од 100 наставници со најмногу вакви ученици ќе бидат 20 одделенски наставници.

Табела 23. Корелации 5

Spearman's rho		Изработувам ИОП, Модифицирана програма, Диференцијација во настава	Учениците со ПОП ги оценувам според Правилник за оценување на учениците со попреченост	Постој соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	Со учениците со попреченост работам во дополнителна настава	Соработувам со образовен асистент	Соработувам со родителите на учениците со ПОП	Член сум во инклузивен тим за ученик
Училиште	ρ	0,139	0,054	0,135	0,001	0,080	-0,013)	-0,025)
	p	0,080	0,499	0,088	0,989	0,317	0,871	0,752
Пол	ρ	-0,019)	-0,096)	-0,086)	-0,070)	-0,115)	-0,119)	-0,042)
	p	0,808	0,228	0,279	0,380	0,147	0,134	0,601
Возраст	ρ	0,136	0,069	-0,079)	0,015	-0,014)	-0,006)	0,182*
	p	0,086	0,386	0,323	0,852	0,864	0,939	0,021
Работен стаж во образование	ρ	0,078	0,069	-0,059)	0,064	0,060	-0,015)	0,201*
	p	0,329	0,388	0,455	0,425	0,451	0,849	0,011
Настава	ρ	0,044	-0,178)*	0,086	-0,211)**	-0,099)	-0,296)**	-0,074)
	p	0,584	0,024	0,279	0,007	0,211	0,000	0,354
	N	160	160	160	160	160	160	160

*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).
 **. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).

Во однос на карактеристиките на наставниците, откривме уште две значајни корелации и тоа помеѓу возраста и работното искуство во образованието со тоа дали наставникот е член на инклузивен тим за ученик или не е ($p=0,021$ и $0,011$ соодветно). Од спирмановите коефициенти заклучуваме дека повозрасните членови и оние со подолг работен стаж во образовниот

сектор, почесто се членови на тимовите. Од 100 наставици кои се членови на тимови за ученик 18 ќе бидат од највозрасната група со над 60 години, а 20 со најдолго работно искуство од над 30 години.

Табела 24. Корелации 6

Spearman's rho		Изработувам ИОП, Модифицирана програма, Диференцијација во настава	Учениците со ПОП ги оценувам според Правилник за оценување на учениците со попеченост	Постои соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	Со учениците со попеченост работам во дополнителна настава	Соработувам со образовен асистент	Соработувам со родителите на учениците со ПОП	Член сум во инклузивен тим за ученик
Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	ρ	-0,053)	-0,127)	-0,136)	-0,108)	-0,083)	-0,111)	-0,007)
	p	0,508	0,111	0,086	0,174	0,300	0,163	0,929
Имате учествувало на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	ρ	-0,050)	0,008	0,136	0,071	-0,185)*	-0,057)	0,001
	p	0,528	0,921	0,086	0,372	0,019	0,475	0,989
Ги знаете начините на работа со учениците со ПОП	ρ	-0,045)	-0,249)**	0,089	0-,087)	-0,132)	-0,111)	0,001
	p	0,569	0,002	0,262	0,273	0,096	0,163	0,990
Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби	ρ	-0,359)**	-0,737)**	-0,089)	-0,575)**	-0,337)**	-0,487)**	-0,449)**
	p	0,000	0,000	0,264	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	160	160	160	160	160	160	160

*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).
 **. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).

Од резултатите прикажани во табелата 24., се откриени повеќе значајни корелации. Тие се помеѓу:

1. Учеството на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование и соработката со образовен асистент ($p=0,019$ и $\rho=-0,185$). Тоа значи дека колку повеќе наставниците се дообразуваат преку предавања, обуки, семинари толку помалку имаат потреба да соработуваат со образовни асистенти. Со веројатност од 95%, од 100 вакви случаи, 18 наставници воопшто нема да имаат потреба од асистент.

2. Познавањето на начините на работа со учениците со посебни образовни потреби и нивно оценување на според Правилникот за оценување на учениците со попреченост ($p=0,002$ и $\rho=-249$). Колку повеќе наставниците се запознаваат начините за работа со децата со посебни потреби, толку помалку ги оценуваат водејќи се според Правилникот и знаат подобро да се справат со оценувањето. Од 100 наставници кои активно се доусовршуваат за начините на работа со учениците со посебни образовни потреби, 25 од нив го знаат многу добро начинот за оценување според Правилникот. Резултатот е точен на ниво од 99%.

3. Имањето ученик/ци со посебни образовни потреби и изработката на ИОП, модифицирана програма, диференцијација во настава ($p=0,000$ и $\rho=-0,359$), што покажува како расте бројот на вакви ученици на кои им предаваат наставниците, така наставниците стануваат поiskusни и се намалува нивната потреба од детална изработка на ИОП, модифицирана програма и се налагова потребата од диференцијација во настава, иако делумно. Со веројатност од 99% со зголемување на бројот на нови ученици со потреби за 10, се намалува потребата за изработката на ИОП, модифицирана програма, диференцијација во настава за тројца ученика.

4. Имањето ученик/ци со посебни образовни потреби и оценувањето на овие ученици според Правилник за оценување на учениците со попреченост ($p=0,000$ и $\rho=-0,737$), што значи дека како расте бројот на вакви ученици на кои им предаваат наставниците, така наставниците стануваат поiskusни и се намалува нивната потреба постојано консултирање со Правилникот, бидејќи наставникот со текот на времето стекнува знаење како да се однесува на ова поле со ученикот. Резултатот е веродостоен на ниво од 99%, и од 100 наставници со најмногу деца со потреби на кои предаваат, дури во 73 случаи ќе имаат минимална потреба да се водат според Правилникот или потреба ќе немаат воопшто.

5. Имањето ученик/ци со посебни образовни потреби и работата со учениците со попреченост во дополнителна настава ($p=0,000$ и $\rho=-0,575$). Овој резултат сугерира дека колку повеќе ученици со потреби имаат наставниците, толку повеќе се намалува потребата од дополнителна работа со децата. Ваков ќе биде случајот кај 57 од 100 деца. Резултатот е веродостоен со доверба од 99%.

6. Имањето ученик/ци со посебни образовни потреби и соработката со образовен асистент ($p=0,000$ и $\rho=-0,337$) и со родителите на децата ($p=0,000$ и $\rho=-0,487$). Ова значи дека колку повеќе ученици со потреби имаат наставниците,

толку повеќе се намалува нивната потреба од помош од образовен асистент и од соработка со родителите, бидејќи поголемиот број на ученици, значи диверзификација на проблемите и проширување на искуството и знаењето на наставникот за различни видови на потреби.

7. Имањето ученик/ци со посебни образовни потреби и членувањето во инклузивен тим за ученик ($p=0,000$ и $\rho=-0,449$). Резултатот сугерира дека поголемиот број на ученици со потреба повлекува намалено учество во тимовите за ученик, што исто така води кон претходната констатација.

Следите корелации се однесуваат на согласноста за целосна инклузија во образованието. Резултатите се прикажани во табелата 25.

Табела 25. Корелации 7

Spearman's rho		Се согласувам за целосна инклузија во образованието
Училиште	ρ	0,211**
	p	0,007
Пол	ρ	0,068
	p	0,390
Возраст	ρ	-0,088)
	p	0,269
Работен стаж во образование	ρ	-0,073)
	p	0,359
Наставник сте во:	ρ	0,010
	p	0,902
Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	ρ	-0,270)**
	p	0,001
Имате учествувало на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	ρ	-0,027)
	p	0,737
Ги знаете начините на работа со учениците со ПОП	ρ	-0,030)
	p	0,705
Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби	ρ	0,038
	p	0,630
Изработувам ИОП, Модифицирана програма, Диференцијација во настава	ρ	0,022
	p	0,783

Учениците со ПОП ги оценувам според Правилник за оценување на учениците со попреченост	ρ	0,022
	p	0,786
Постои соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	ρ	-0,086)
	p	0,282
Со учениците со попреченост работам во дополнителна настава	ρ	0,046
	p	0,566
Соработувам со образовен асиситент	ρ	0,045
	p	0,575
Соработувам со родителите на учениците со ПОП	ρ	0,087
	p	0,274
Член сум во инклузивен тим за ученик	ρ	-0,029)
	p	0,712
	N	160
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).		
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).		

Само училиштето во кое работат и стекнато знаење на наставниците за инклузија во основно образование сигнификантно се поврзани со нивниот став за целосна инклузија во образованието ($p=0,007$ и $0,001$ соодветно). Од спирмановите коефициенти за корелација од $0,211$ и $-0,270$, соодветно, заклучуваме дека наставниците од ООУ „Партение Зографски“ и ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ имаат најпозитивен став по ова прашање, додека ООУ „Круме Кепески“, ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ и ООУ „Кузман Шапкарев“ имаат умерен став. Кај наставниците од ООУ „Рајко Жинзифов“, ООУ „Св. Климент Охридски“ и ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ преовладува негативен став. Додека, колку повеќе наставниците посетуваат обуки, предавања семинари поврзани со инклузијата во образованието, толку повеќе нивниот став се менува кон согласност за целосна инклузија. Од 100 наставници, со веројатност од 99%, 28 од нив кои добиваат повеќе информации за инклузијата и за постапувањето со децата со посебни потреби и се дообразуваат на овие начини ќе имаат најпозитивен став за инклузијата во образованието.

Останатите коефициенти за сигнификантност се над дозволената вредност од 0,05 поради што останатите корелации не се значајни.

Табела 26. Корелации 8

Spearman's rho		Сметам дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост	Учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици	Инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици	Сметам дека со индивидуалните образовни планови... на учениците со ПОП им се овозможува подеднакво образование	Имам потреба од стручна помош при работа со ученик со ПОП
Училиште	ρ	0,039	-0,150)	0,017	-0,004)	-0,097)
	p	0,621	0,058	0,835	0,960	0,224
Пол	ρ	0,029	-0,122)	0,027	-0,031)	-0,066)
	p	0,718	0,124	0,733	0,698	0,410
Возраст	ρ	-0,128)	-0,096)	-0,093)	-0,156)*	-0,040)
	p	0,108	0,228	0,244	0,049	0,614
Работен стаж во образование	ρ	-0,150)	-0,030)	-0,112)	-0,166)*	-0,046)
	p	0,059	0,708	0,160	0,036	0,566
Наставник сте во:	ρ	-0,102)	-0,192)*	0,033	-0,041)	-0,130)
	p	0,198	0,015	0,677	0,608	0,101
Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	ρ	-0,090)	0,112	0,060	-0,010)	0,255**
	p	0,257	0,160	0,448	0,898	0,001
Имате учествувано на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	ρ	-0,090)	-0,042)	-0,086)	-0,128)	0,060
	p	0,256	0,596	0,277	0,107	0,452
Ги знаете начините на работа со учениците со ПОП	ρ	0,002	0,183)*	0,069	0,058	0,020
	p	0,980	0,021	0,388	0,463	0,800
Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби	ρ	0,090	0,156)*	0,155)*	0,133	0,024
	p	0,260	0,049	0,050	0,093	0,759
	N	160	160	160	160	160
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).						
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).						

Возраста на наставникот значајно корелира и со ставот дека со индивидуалните образовни планови на учениците со посебни образовни потреби им се овозможува подеднакво образование ($p=0,049$ и $\rho=-0,156$). Помладите наставници сметаат дека индивидуалните образовни планови на учениците со посебни образовни за разлика од повозрасните.

Наставниците со пократок работен стаж во образованието, повеќе од останатите се убедени дека учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици, но наставниците со најдолго работно искуство во

образованието не го делат нивното мислење. На оваа констатација упатуваат коефициентите за сигнификантност од 0,015 и спирмановиот коефициент од - 0,166.

Наставниците од предметната настава повеќе се убедени дека учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици без проблеми, за разлика од одделенските наставници ($p=0,015$ и $\rho=-0,192$).

Наставниците со поголемо знаење за инклузија во образованието значајно позитивно корелира со потребата од стручна помош при работа со ученик со посебни образовни потреби, односно тие повеќе од оние кои помалку ја познаваат инклузијата сметаат дека им е потреба дополнителна помош ($p=0,001$ и $\rho=0,255$).

Од коефициентите за значајност заклучуваме дека постојат значајни корелации, и тоа помеѓу тоа дали наставникот има или нема ученик со посебни образовни потреби и дали наставникот ги познава начините за работа со ваквите ученици со ставот дали учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици ($p=0,049$ и $0,021$ соодветно). Спирмановите коефициенти покажуваат дека наставниците кои имаат ученик/ци со посебни образовни потреби и ги знаат начините на работа со овие ученици повеќе од другите наставници се убедени дека учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици ($\rho=0,156$ и $0,183$ соодветно).

Наставниците кои имаат ученик/ци со посебни образовни потреби се поубедени од останатите дека инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици ($p=0,050$ и $\rho=0,155$). Позитивниот став на наставниците расте со зголемување на бројот на ученици со потреби на кои им предаваат.

Табела 27. Корелации 9

Spearman's rho		Се согласувам за целосна инклузија во образованието
Учениците со комплексни проблеми потребно е наставата да ја следат само во Ресурсните центри	ρ	-0,320**
	p	0,000
Сметам дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост	ρ	0,543**
	p	0,000
Учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици	ρ	0,301**
	p	0,000
	ρ	0,497**

Инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици	p	0,000
Сметам дека со индивидуалните образовни планови... на учениците со ПОП им се овозможува подеднакво образование	ρ	0,503**
	p	0,000
Имам потреба од стручна помош при работа со ученик со ПОП	ρ	-0,142)
	p	0,073
	N	160
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05 (2-tailed).		
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01 (2-tailed).		

Согласноста на наставниците со инклузијата во образованието значајно корелира со:

➤ Мислењето дека учениците со комплексни проблеми потребно е наставата да ја следат само во Ресурсните центри ($p=0,000$ и $\rho=-0,320$). Врската е негативна, што значи дека колку повеќе наставниците мислат вака, толку повеќе не се согласни за инклузија на овие деца.

➤ Ставот дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост ($p=0,000$ и $\rho=0,543$). Имено, колку повеќе наставникот е убеден дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост, толку повеќе се согласни за целосна инклузија.

➤ Мислењето дека учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици ($p=0,000$ и $\rho=0,301$). Кога наставникот смета дека учениците се прифатени од соучениците, тој/таа повеќе станува посогласен на целосна инклузија на овие деца во редовните училишта.

➤ Мислењето дека инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици ($p=0,000$ и $\rho=0,497$), односно колку повеќе наставникот смета дека инклузивното образование е добро за останатите ученици, толку повеќе се согласува со инклузијата на учениците со потреби.

➤ Ставот дека со индивидуалните образовни планови на учениците со потреби им се овозможува подеднакво образование со останатите ученици ($p=0,000$ и $\rho=-0,142$). Врската е послаба од претходните, но сепак покажува значајност и дека попозитивното мислење за индивидуалните образовни планови повлекува и поцврст став за инклузија.

Табела 28. Предикција за согласност на наставниците за целосна инклузија во образованието

Проценки на параметрите								
	Параметар E	Станд. грешка	Wald W	df	p	95% Интервал на доверба		
						Долна граница	Горна граница	
Праг	[Согласност за целосна инклузија = не]	2,057	2,301	0,799	1	0,371	-2,453)	6,567
	[Согласност за целосна инклузија = да, делумна]	7,662	2,419	10,035	1	0,002	2,921	12,403
Локација	Пол	0,934	0,681	1,882	1	0,170	-0,400)	2,269
	Возраст	0,084	0,375	0,050	1	0,823	-0,652)	0,820
	Работен стаж	0,211	0,292	0,520	1	0,471	-0,362)	0,783
	Настава	0,233	0,484	0,232	1	0,630	-0,716)	1,182
	Знаење	-0,663)	0,240	7,618	1	0,006	-1,134)	-0,192)
	Обуки	0,988	0,858	1,326	1	0,250	-0,693)	2,669
	Познавање на начини на работа	-0,463)	0,846	0,299	1	0,585	-2,121)	1,196
	Ученик/ци со ПОП во одд.	-0,214)	0,732	0,086	1	0,770	-1,649)	1,220
	Изработува ИОП	-0,076)	0,544	0,019	1	0,889	-1,142)	0,990
	Оценува според правилникот	-0,072)	0,734	,010	1	0,922	-1,511)	1,367
	Постои соодветна документација	1,106	0,633	3,054	1	0,081	-0,134)	2,346
	Дополнителна настава	-0,052)	0,502	0,011	1	0,917	-1,035)	0,931
	Соработка со образовен систем	0,256	0,258	0,989	1	0,320	-0,249)	0,761
	Соработка со родителите	0,267	0,361	0,546	1	0,460	-0,440)	0,974
	Член во ИТУ	-0,578)	0,409	2,000	1	0,157	-1,379)	0,223
	Децата со ПОП да учат само во Ресурсни Центри	-2,345)	0,945	6,152	1	0,013	-4,197)	0-,492)
	Училиштето е стимулативна средина за ученикот со ПОП	0,934	0,450	4,301	1	0,038	0,051	1,817
	Прифатеност	0,249	0,493	0,254	1	0,614	-0,718)	1,215
	Позитивно влијание на инклузијата врз др.ученици	1,395	0,458	9,290	1	0,002	0,498	2,292
	На учениците со ПОП им се овозможува подеднакво образование	0,960	0,454	4,473	1	0,034	0,070	1,849
Потреба од стручна помош	-0,551)	0,351	2,457	1	0,117	-1,240)	0,138	

Испитуваните независни варијабли имаат силна и значајна предикторска моќ за предвидување на делумна согласност кај наставникот за инклузија во образованието ($p=0,002$), но не и за целосна ($p=0,371$) (табела 28.).

Поконкретно, како можни предиктори се детектираат:

- Стекнатото знаење на наставникот поврзано со инклузијата во образованието ($p=0,006$ и $W= -0,663$);
- Мислењето дали децата со посебни образовни потреби треба да учат во ресурсните центри или не ($p=0,013$ и $W=-2,345$);
- Мислењето дали училиштето е стимулативна средина за ученикот со посебни образовни потреби ($p=0,038$ и $W=0,934$);
- Мислењето дали инклузијата позитивно влијание на останатите ученици во одделнието и училиштето воопшто ($p=0,002$ и $W=1,395$) и
- Ставот дали на овие ученици со инклузијата им се овозможува подеднакво образование ($p=0,034$ и $W=0,960$).

Имено, од наставникот со поголемо знаење за инклузијата стекнато преку обуки, семинари предавања за инклузијата и за децата со посебни потреби, и кој смета дека училиштето е стимулативна средина за ученикот со посебни образовни потреби, дека инклузијата позитивно влијание на останатите ученици во одделнието и училиштето воопшто и дека на овие ученици со инклузијата им се овозможува подеднакво образование како и на останатите ученици, со сигурност од 95% може да се очекува да пројават делумна согласност за инклузија на учениците со посебни образовни потреби.

За да испитаме дали анализираните варијабли се доволни да креираат модел преку кои може да се предвиди ставот на наставниците за согласноста за инклузија во образованието, спроведен е нов тест, Model Fitting Information (табела 29.).

Табела 29. Испитување на моделот за предикција

Информации за соодветност на моделот				
Модел	-2 Log Веројатност	Chi-Square	df	p
Само пресретнување	276,700			
Финален резултат	169,335	107,364	21	0,000
Функција за поврзување: Logit.				

Од резултатите може да се заклучи дека моделот е сигнификантен и добар ($p=0,000$), со можност за силна предикција (Chi-Square коефициент од 107,364) и дека испитуваните варијабли се доволни за предикција на ставот за инклузија кај наставниците.

IV. Дискусија

Инклузивното образование претставува образовен пристап кој се залага за интеграција на сите ученици, вклучително и оние со посебни образовни потреби, во редовните училишта. Овој пристап има за цел да обезбеди еднакви можности за учење и развој за сите деца, без оглед на нивните физички, интелектуални, социјални или емоционални разлики. Во Македонија, инклузивното образование е законски регулирано и поддржано од бројни политики и програми кои се насочени кон создавање пријателска и поддржувачка училишна средина за сите ученици.

Во последните години, Македонија направи значителни чекори кон промовирање на инклузивното образование, вклучувајќи го и унапредувањето на правната рамка, обучувањето на наставниот кадар и подобрувањето на инфраструктурата во училиштата. И покрај овие напори, сè уште постојат бројни предизвици кои го попречуваат целосното имплементирање на инклузивното образование.

Нашето истражување имаше за цел да го испита нивото на инклузивност во основните училишта во Општина Кисела Вода, со акцент на ставовите на наставниците кон инклузијата на учениците со посебни образовни потреби. Користевме квантитативен метод преку анкети со наставниците во основните училишта во Општина Кисела Вода. Анкетите беа дистрибуирани на случаен примерок од наставници, а собраните податоци беа анализирани со употреба на дескриптивна статистика и регресивни анализи.

Резултатите покажаа дека нивото на инклузивност во училиштата варира, со значителни разлики во согласноста на наставниците, врз основа на нивната возраст, пол и работен стаж.

Нашите наоди покажаа дека само 5,6% од наставниците се за целосна инклузија на учениците со посебни образовни потреби, додека 52,5% се за делумна инклузија, а 41,9% сметаат дека воопшто не треба да има инклузија. И Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2013), откриле делумно прифаќање инклузија, бидејќи наставниците се согласувале за инклузија во училиштето, но кога станува збор за нивната училница, тогаш ставов бил негативен. Негативен став констатирале и Чичевска Јованова и Рашиќ Цаневска (2020), а мислењето

го делеле и членовите тимовите за инклузија на училиштата, па дури и административната служба.

Нашето истражување покажа дека дури 92,5% го делат ставот дека учениците со комплексни проблеми треба да ја следат наставата само во Ресурсните центри. Овие наоди се конзистентни со истражувањата на Radolović и нејзините соработници (2022), кои исто така утврдиле дека ставовите на наставниците се само делумно позитивни кога станува збор за децата со попреченост. Во нивното истражување, 25% од испитаните наставници сметале дека инклузијата не е добра и не биле согласни за инклузија, што е подобар резултат од нашиот, каде што 41,9% се против инклузијата.

Недоволна подготвеност за прифаќање на целосна инклузија на овие деца била констатирана и од Unianu (2012). Нашиот наод, иако не драстично, сепак се разликува од оној на Јачова (2004), која дошла до попозитивен резултат, дека кај наставниците доминирал позитивен став за реализирањето на инклузивниот процес во училиштата во држава.

Но, сепак, наодот од ова истражување значи дека во македонските основни редовни училишта постои позитивна клима за инклузијата, како и во српските, како што констатирале Бјелица и Савовиќ (2012), за српските основни училишта, но е сосема спротивен од наодот на Milošević и Maksimović (2022), кои после 10 години од истражувањето на Бјелица и Савовиќ, утврдиле сосема различна состојба и утврдиле постоење на негативни ставови на наставниците, во однос на воведувањето на инклузивно образование во основните училишта. Нивните наоди сугерираат дека инклузивното образование во Република Србија сè уште не е доволно прифатено и соодветно имплементирано во пракса.

Во голема мера, мислењето на наставниците од редовните основни училишта во Општина Кисела Вода е предизвикано од фактот дека речиси третина од нив сметаат дека редовните училишта воопшто не се стимулативна средина за учениците со попреченост и дека така е само делумно, но и бидејќи учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици задоволитено, но не и целосно од сите соученици и дека инклузивното образование делумно позитивно им влијае на останатите ученици, што изискува потреба да се работи на подобрување на односот. Целосното прифаќање на децата со различни попречености од соучениците носи бенефити и за децата со пречки, но и за оние со типичен развој, а ова го тврди Димитрова-Радојичиќ (2023), која истовремено

укажува на придобивките од инклузијата за двете страни. Наодот е ист како и оној на Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2009), кои утврдиле дека околу половина од наставниците сметале дека редовното училиште претставува стимулативна клима за учениците со посебни потреби, но е многу поповолна клима во однос на соучениците. И Чичевска Јованова, Рашиќ Цаневска и Станковка Колевска (2020), ја потенцирале важноста од вклучувањето на децата со ПОП во наставата, посебно во пониските одделенија. Тие сметаат, потенцираат позитивно влијание за децата со ПОП, преку можностите за социјализација на овие деца, посебно за децата со аутизам. Полош е наодот на Radolović и нејзините соработници (2022), дека една третина од наставниците сметале дека инклузијата е корисна за децата со попреченост.

Нашето истражување покажа дека само училиштето во кое работат и стекнато знаење на наставниците за инклузијата сигнификантно се поврзани со нивниот став за целосна инклузија во образованието. Вториот резултат е конзистентен со оној на Unianu (2012), дека нивото на образование е важен фактор за развивање на посилен однос кон инклузивно образование. Според полот, возраста, работното искуство во образованието разлики немаше, што е исто со наодот на Radolović и нејзините соработници (2022), кои не пронашле статистички значајни разлики во ставовите на наставниците основните училишта во Србија ниту во однос на нивниот пол, ниту возраст и работен стаж, за разлика од Unianu (2012), кој констатирал значајност според возраста. Исто така, и во однос на истражувањето на Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2015) кога имало поделеност на согласноста за инклузија, нашите резултати се спротивни и покажаа подобрување и недиференцираност, според полот, односно усогласување на мислењата без разлика на возраста на наставниците.

Во ова истражување не беа откриени разлики во ставот за целосна инклузија ниту според видот на настава во која предава наставникот, како што откриле и Milošević и Maksimović (2022), но е спротивно од наодите на Бјелица и Савовиќ (2012), кои нашле дека одделенските наставници многу подобро ја познаваат суштината на инклузивното образование, поради што ја прифаќаат повеќе од предметните.

Наставниците во ова истражување беа селективни во изборот на попречености на децата кои треба да бидат вклучени во редовниот воспитно-образовен процес, и само рекоа 13,1% од сите наставници дека односот треба да

е ист за сите деца без разлика на попреченоста. 91,1% од нив беа многу селективни и ги посочија учениците со потешкотии во учењето како приоритетни за инклузија. Овој резултат се надоврзува на истражувањето на Димитрова-Радојичиќ (2023), од пред една година, која открила селективно прифаќање на децата со само одредени видови попреченост во редовните училиници, но не и за сите видови.

Стезнато знаење за инклузија во основно образование е важно на што сугерира различниот став за инклузијата помеѓу наставниците со различно образование. Ова сознание е сосема исто со наодот на Milošević и Maksimović (2022), кои откриле дека наставниците кои посетуваат повеќе програми за инклузивно образование во поголема мера го препознаваат персонализираниот пристап во наставата како важен за инклузивното образование и имаат попозитивен став кон инклузијата. Ова, значи дека недоволната компетентност и знаење на наставниците поврзано со инклузијата и со состојбата на самите деца со посебни потреби, ја отежнува нивната работа со децата на кои им е потребна дополнителна поддршка од наставниците и ја отежнува организацијата, конципирањето и прилагодувањето на наставата. Нашите резултати поврзани со знаењето на наставниците за инклузијата се исти со наодите на Димитрова-Радојичиќ (2023), која тврди дека една од најголемите бариери за инклузивно образование во нашата држава е токму неквалификуваниот образовен кадар. И Чичевска Јованова, Рашиќ Цаневска и Станковска Колевска (2020), откриле потреба од дополнителни курсеви, со цел наставниците да го зголемат знаењето, бидејќи сметале дека не се доволно подготвени на учество во инклузија. Димитрова-Радојичиќ и Чичевска-Јованова (2013), уште пред 10 години ја потенцирале потребата од знаење и утврдиле дека 42,7% од наставниците го разбираат концептот на инклузивното образование, 15,5% не, а 41,8% дека знаењето кое го поседуваат е недоволно и дури 75,5% се изјасниле дека имаат потреба од додатна едукација.

Ова истражување, откри дека мал дел од испитаниците имаат соодветно универзитетско образование и дека се дообразуваат воглавно преку обуки, што го откриле и Adewumi, Mosito и Agonso (2019) и констатирале дека афричките наставници имаат несоодветна обука за инклузијата.

Според одговорите на тимовите, обуки за наставниот кадар поврзани со инклузија до сега биле одржани само во 75% од училиштата, а во 25%, биле

одржани, но истите биле недоволни. Сепак, мислењето на наставниците по ова прашање драстично се разликува од ова на тимовите. Имено, тие одговорија дека во 25% од училиштата имало обуки за нив, и дека дури во 75% од училиштата не се одржани никакви обуки за наставниот кадар до сега, што е многу попоразителен факт од тоа дека Adewumi, Mosito и Agonso (2019), откриваат дека дури и јужноафричките редовни училишта денес организираат обуки и разни работилници за наставниците за тоа како да ги сместат сите ученици во нивните училници и како правилно да постапуваат со нив, со што се нагласува знаењето и способноста како витална за ефективно да ги подучуваат учениците со посебни образовни потреби.

Колку повеќе наставниците се дообразуваат преку предавања, обуки, семинари, толку помалку имаат потреба да соработуваат со образовни асистенти. Но, тимовите на училиштата сметаат дека образовните асистенти се компетентни, но недоволно, за да бидат вклучени во инклузивен воспитно-образовниот процес. Училиштата со повеќе асистенти се поподготвени за спроведување на инклузија во училиштето, како што констатирале и Milošević и Maksimović (2022), дека тие се значаен фактор за подобри резултати и се клучни за развојот на инклузивната практика. Соработката со асистентите не е доволна според мислењето на наставниците и има потреба од подобрување. И Florian и Black Hawkins (2011), откриле потреба од подобрување во лондонските училишта и покрај тоа што наставниците и асистентите работеле флексибилно еден со друг за да создадат добредојдени средини за сите деца, но сепак, напорите не биле доследни и задоволително реализирани, односно биле недоволни.

Во училиштата постојат значајни разлики во однос на опременоста, пристапноста и достапноста на училиштата за учениците со посебни потреби и во однос на обуките поврзани со инклузија за родителите. Оваа констатација ги потврдува наодите на Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2013), од пред 10 години, но и на Рашиќ Цаневска и Ајдински (2018) и Чичевска Јованова, Рашиќ Цаневска и Станковка Колевска (2020) и Чичевска Јованова и Рашиќ Цаневска (2020), кои констатирале дека и покрај дводецениското постоење на инклузијата, македонските училишта сè уште се соочуваат со физички бариери, недоволен број на материјали за работа, недоволна мрежна поврзаност и искористување на надворешни ресурси и потенцијали. Училиштата сè уште

немаат соодветна опрема и наставни материјали за да ги подучуваат учениците со интелектуална попреченост и дека соодветни услуги, како што се совети за говорот и јазикот, други услуги од терапевти, физиотерапевти, професионални терапевти и специјални едукатори и рехабилитатори не се лесно достапни. Наодите од истражувањата се исти со оној на Radolović и нејзините соработници (2022), кои утврдиле дека српските редовни училишта, исто така немаат услови, ниту капацитети за извршување на инклузивно образование. Истражувачите заклучиле дека инвестирањето во што повеќе ресурси и време во развивањето и спроведувањето на посебните образовни политики може да промовира успешно инклузивно образование, каков што е и заклучокот од резултатот во ова истражување и согласно козистентноста на проблемот години наназад. Исто така, наодите се исти и со оние на Adewumi, Mosito и Agonso (2019), дека во училиштата има недостаток на ресурси за спроведување на инклузија и на Radolović и нејзините соработници (2022), дека во српските редовни основни училишта нема услови за инклузивно образование.

Во однос на условите поврзана со наставните програма, во 25% од училиштата за учениците со посебни образовни потреби се изготвува само ИОП, а во 75% покрај ИОП и модифицирана програма и се вршат прилагодувања во наставата, согласно состојбата и потребите на ученикот. Овој резултат, но и потребата на наставниците од дополнителна стручна помош, ја истакнуваат потребата од посериозен и пообремен пристап кон изработка на ИОП, што е ист како и наодот на Јачова (2004), која уште тогаш сугерирала дека наставниците посебно ја нагласувале неопходноста од поддршката на дефектолозите при изработката на ИОП, а подоцна овој наод го потврдиле Рашиќ Цаневска и Ајдински (2018). Потреба од стручна помош, откриле и Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2013), Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2015) и Чичевска Јованова и Рашиќ Цаневска (2020). Значи, овој проблем сè уште егистира, и апелот на наставниците не е слушнат од релевантните фактори во државата. И Unianu (2012), открил дека на наставниците им е потребна поддршка, со потенцирање на училишниот советник или училишен психолог за да му помогнат на секое дете и да развие ефикасна едукативна активност. Дека има потреба од стручна помош заклучиле и Adewumi, Mosito и Agonso (2019). Тие откриеле потреба од давање помош и поддршка во работата, како од тимовите во училиштето, така и од заедницата, употреба на наставни помагала, давање

индивидуална работа и информирање. Но, овие истражувачи дошле до драстично полоши резултати во однос на наставата. Имено, откриле дека немаат посебни наставни материјали за учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта и дека сите ученици користат исти материјали. Тие импровизираат и ги приспособуваат општите материјали за настава и учење за да одговараат на потребите на учениците со посебни образовни потреби.

Во подготовка, реализација и ревизија на документите во училиштата во Општина Кисела Вода, најчесто учествува само инклузивниот тим за ученик, специјални едукатори и рехабилитатори и наставници кои му предаваат на ученикот учествуваат и тоа 37,5% од училиштата, а родителите во 25% од училиштата. Наставниците сметаат дека индивидуалните образовни планови, како и другите активности што се преземаат за учениците со посебни образовни потреби во училиштето, само делумно им помага на учениците, така што може да им се овозможи подеднакво образование како останатите ученици. Оттука, е потребно поактивна работа на ова поле, и стратешки испланирана програма, што го потенцирале и Чичевска Јованова и Рашиќ Цаневска (2020). Како препорака за подобрување на Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова (2013), било дефинирање на работата на ИТУ во оваа насока.

Родителите се вклучени во инклузијата на своите деца. Тие активно учествуваат во подготовка на програмата за работа, секојдневна комуникација за секакви прашања поврзани со ученикот, состаноци за следење на напредокот и учество во задачите за домашна работа, консултации со наставниците и добивање насока за работа во домашни услови, тимска работа со специјален едукатор и рехабилитатор и наставник за полесно совладување на наставниот материјал од страна на ученикот. Соработуваат со наставниците и стручната служба, учествуваат во работилници и во воннаставни активности. Учествуваат во изработка, ревизија, реализација на индивидуалната програма за нивното дете, членови се во инклузивен тим на училиштето и на ученикот и учествуваат на нивните состаноци. Училиштата нудат психолошка поддршка на родителите во насока на подобрување на можностите и интересите на нивните деца со посебни потреби, но и покрај тоа, на родителите на децата со попреченост сè уште им е потребна соодветна помош и поддршка за прифаќање и живеење со состојбата на нивното дете. Значи, соработката на родителите со училиштето е на задоволително ниво, и овој наод значи подобрување на состојбата од 2013

година, кога Димитрова-Радојчиќ и Чичевска-Јованова потенцирале потреба од поактивно вклучување на родителите во активностите. Нашиот резултат е многу подобар од наодот на Adewumi, Mosito и Agonso (2019), кои во основните училишта во областа Форт Бофор (Јужна Африка), откриеле недостаток на учество на родителите и потреба од соработка со родителите за предизвиците со кои се соочуваат нивните деца.

Ова истражување дојде до краен заклучок дека од наставникот со поголемо знаење за инклузијата стекнато преку обуки, семинари предавања за инклузијата и за децата со посебни потреби и кој смета дека училиштето е стимулативна средина за ученикот со посебни образовни потреби, дека инклузијата позитивно влијание на останатите ученици во одделнието и училиштето воопшто и дека на овие ученици со инклузијата им се овозможува подеднакво образование како и на останатите ученици, со сигурност од 95% може да се очекува да пројават делумна согласност за инклузија на учениците со посебни образовни потреби.

V. Заклучоци со препораки

5.1. Заклучоци

X₀: Наставниците во редовните основни училишта во Општина Кисела Вода имаат позитивен став кон инклузијата во образованието - *хипотезата е отфрлена*. Само 5,6% од наставниците целосно се согласуваат со инклузијата, додека 52,5% се за делумна инклузија и 41,9% сметаат дека не треба да има инклузија. Ова, укажува на значителна неодлучност и несогласување меѓу наставниците, во однос на целосната инклузија.

X₁: Учениците со посебни образовни потреби во редовните основни училишта во ОКВ имаат соодветен документ - *е потврдена*. Според податоците, учениците со посебни образовни потреби имаат соодветна документација која овозможува правилна идентификација и поддршка.

X₂: Во училиштата има комплетна стручна служба - *се отфрла*. Дел од училиштата имаат комплетна стручна служба, додека останатите се соочуваат со недостаток на специјализиран кадар. Забележуваме дека сите училишта ангажираат педагог, психолог и специјален едукатор и рехабилитатор, додека 4 училишта имаат и библиотекар, само едно училиште социјален работник.

X₃: Во училиштата се формирани УИТ и ИТУ - *е потврдена*. Во училиштата се формирани училишни инклузивни тимови (УИТ) и инклузивни тимови за ученици (ИТУ), што покажува на организациска поддршка за инклузивното образование.

X₄: Во училиштата редовно се водат состаноци за УИТ и ИТУ - *е потврдена*. Според податоците во училиштата редовно се одржуваат состаноци за УИТ и ИТУ, овозможувајќи континуирана поддршка и мониторинг на напредокот на учениците со посебни образовни потреби.

X₅: Училиштата соработуваат со МКФ - *е потврдена*. Соработката со Меѓуопштинската комисија за функционална способност (МКФ) е воспоставена во 75% од училиштата, што обезбедува дополнителна стручна поддршка за учениците.

X₆: Се претпоставува дека училиштата соработуваат со Ресурсниот центар - е потврдена. Сите училишта соработуваат со Ресурсниот центар, што овозможува подобрување на поддршката за учениците со посебни образовни потреби. Соработуваат само за побарување на образовни асистенти, консултативно и советодавно.

X₇: Училиштата се инклузивни, достапни, пристапни за учениците со попреченост - е делумно потврдена. Додека 87,5% од училиштата се прилагодени и пристапни, останатите 12,5%, сè уште се соочуваат со значајни предизвици во поглед на пристапноста и опременоста.

X₈: Во училиштата наставниците соработуваат со образовни асистенти - е потврдена. Со образовен асистент соработуваат 72 наставници (45%), 11 (6,9%), но сметаат дека е недоволно, а 15 (9,4%) воопшто не соработуваат со образовен асистент. 62 наставници (38,8%) немаат образовен асистент.

X₉: Во училиштата имало доволно обуки поврзани со инклузија за наставниците - е отфрлена. Според тимовите во 75% од училиштата имало обуки, а во 25% имало, но тие сметаат дека биле недоволни. Но, наставниците одговорија дека само 25% од училиштата организирале обуки за наставниот кадар, што укажува на контрадикторност по ова прашање и укажува на потребата од повеќе обуки и професионален развој во областа на инклузивното образование.

X₁₀: Во сите училишта се изготвуваат ИОП, модифицирана програма или диференцијација во наставата - е потврдена. Во сите училиштата се изготвуваат индивидуализирани образовни програми (ИОП), модифицирани програми или диференцијација во наставата, согласно состојбата и потребите на ученикот.

X₁₁: Повеќето од наставниците реализираат дополнителна настава за учениците со попреченост - е отфрлена. Од 160 наставници кои учествуваа во ова истражување 78 (48,8%) работат со учениците со попреченост во дополнителна настава, а 47 (29,4%), воопшто не.

X₁₂: Наставниците ги оценуваат децата со посебни образовни потреби според Правилник за оценување на учениците со попреченост согласно постигнатите цели од ИОП - е потврдена. 80% од наставниците ги оценуваат учениците со посебни образовни потреби според постигнатите цели од ИОП, во согласност со Правилникот за оценување.

X₁₃: Редовните основни училишта во ОКВ претставуваат стимулативна средина за учениците со посебни образовни потреби - е делумно потврдена. Само 21,9% од наставниците сметаат дека училиштата претставуваат стимулативна средина за учениците со ПОП, додека 50,6% делумно се согласуваат со оваа констатација.

X₁₄: Инклузивното образование позитивно им влијае и на останатите ученици - е потврдена. Според податоците, 23,1% од наставниците сметаат дека инклузивното образование има позитивно влијание врз останатите ученици. 48,8% од наставниците делумно се согласуваат со оваа констатација. Наставниците посочуваат дека има потреба од подобрување на односот и прифаќањето на учениците со попреченост.

X₁₅: На наставниците им е потребна стручна помош при работа со учениците со посебни образовни потреби - е потврдена. Според статистичката анализа на податоците, 97 (60,6%) од наставниците изразиле потреба од дополнителна стручна помош и поддршка при работата со овие ученици. Процентите добиени од анкетите укажуваат на висок степен на потреба за стручна поддршка и континуирана професионална обука.

5.2. Препораки

Потребно е да се обезбедат соодветни услови за квалитетно инклузивно образование, а потоа и неопходно е да се обезбеди соодветен квалификуван кадар кој ќе работи во инклузивната училница, што значи дека е потребно училиштата да се опремаат со кадри од сите професионални профили и тоа во доволен број (според големината на училиштето): педагози, психолози, логопеди, специјални едукатори и рехабилитатори, социјални работници, медицински персонал итн. Потребно е да се обезбедат соодветни материјално-технички услови за работа во инклузивната училница, соодветна асистивна

технологија, адекватна инфраструктура (на училиштето, училниците и сите простории) која ќе одговори на потребите на сите деца. Тогаш, не помалку важно е да се создаде поволна клима во училницата и училиштето на прифаќање на различностите и заемна помош (прифаќање на инклузија од страна на деца со типичен развој, родители на деца со типичен развој).

Препораките од тимовите и наставниците се за тоа да се вратат посебните училишта или покрај Ресурсен центар да се отворат посебни паралелки каде ќе можат да се запишат ученици со попреченост. Инклузијата е важна, но не по секоја цена. Има потреба од стандардизирање на категории на ученици кои можат да се вклучат во редовна настава и ученици кои би требало да посетуваат специјално училиште со постоење на инклузивни часови по одредени предмети со ученици од редовно училиште. Не секое дете со ПОП може и треба да биде вклучено во редовните училишта, и не треба секое дете со ПОП да биде целосно инклузирано, туку некои ученици со комплексни потреби наставата да ја следат во Ресурсните центри или повторно да се вратат посебните училишта и да се отворат Центри за поддршка. Потребна е поголема и соодветна соработка на редовните училишта со надлежните институции, посебно во делот на забелешките кои членовите на тимовите и наставниците ги имаат во однос на децата, бидејќи сепак тие најмногу ги познаваат своите ученици.

Клучно за успешно спроведување на инклузијата е подобрување на условите за работа во училиштата со ресурси за работа со ученици со ПОП, обезбедување на асистивна технологија, компетентни образовни асистенти, зголемување на бројот на стручни соработници од истите, но и од други профили. Потребно е соодветно и добро обучен наставен кадар, образовни асистенти, потребна е соодветна помош и поддршка на родителите на учениците со ПОП. Ова, ја нагласува потребата од дополнителни обуки за наставниците. Исто така, и тимовите и наставниците ја истакнаа потребата што поскоро да се обезбеди соодветна документација (свидетелства) за секој ученик, за работата со овие деца да биде поефикасна и ефективна. И промена во законската регулатива за инклузија беше нотирана и од двете страни.

Врз основа на истражувањето спроведено во основните училишта во Општина Кисела Вода, препораките за подобрување на инклузивното образование се следни:

1. Обезбедување на соодветен квалификуван кадар:

- Потребно е училиштата да се опремаат со доволен број на стручни лица од сите професионални профили, како што се педагози, психолози, логопеди, специјални едукатори и рехабилитатори, социјални работници и медицински персонал, во согласност со големината на училиштето.

2. Подобрување на материјално-техничките услови и инфраструктурната пристапност:

- Обезбедување на соодветна асистивна технологија и подобрување на инфраструктурата на училиштата, училниците и сите простории за да одговараат на потребите на сите ученици. Модернизација и адаптација на училишните објекти за да се обезбеди пристапност и удобност за учениците со попреченост.

3. Континуирана обука за наставниците:

- Организирање на редовни и квалитетни обуки за наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби, со цел да се зголемат нивните компетенции и подготвеност за инклузивна настава.

4. Поддршка за наставниците:

- Обезбедување на стручна помош и поддршка за наставниците преку соработка со образовни асистенти и специјализирани стручни лица за поефикасна работа со учениците со посебни образовни потреби.

5. Подобрување на соработката со надлежните институции:

- Зајакнување на соработката меѓу редовните училишта и надлежните институции, како и соработка со Меѓуопштинската комисија за функционална способност (МКФ) и Ресурсните центри, за навремено обезбедување на потребната поддршка.

6. Подобрување на климата во училницата и училиштето:

- Промовирање на инклузивни вредности и создавање позитивна училишна култура која прифаќа различности и поттикнува заемна помош меѓу учениците.

7. Обуки за родителите:

- Обезбедување на програми за поддршка и обука за родителите на учениците со посебни образовни потреби за да се подобри нивното разбирање и поддршка за инклузивното образование.

8. Редовно оценување и ревизија на инклузивните програми:

- Спроведување на редовни оценки и ревизии на инклузивните програми и стратегии за да се осигура нивната ефективност и да се направат неопходните подобрувања.

9. Поголема соработка со Ресурсните центри:

- Зголемување на ангажманот и поддршката од страна на Ресурсните центри, вклучувајќи и посета на стручни лица од центрите во училиштата за да се обезбеди соодветна и постојана поддршка, како и обезбедување на соодветни ресурси за работа со учениците со попреченост.

10. Документација и индивидуални образовни програми:

- Навремено обезбедување на соодветна документација за секој ученик со посебни образовни потреби и изработка на индивидуални образовни програми (ИОП) за да се осигура ефикасна и персонализирана настава.

11. Водење соодветна документација:

- Да се обезбеди соодветна педагошка документација за учениците со ПОП, да се обезбедат свидетелства за учениците со ПОП.

12. Инклузивни активности и програми:

- Организирање на инклузивни активности и програми кои ги вклучуваат сите ученици, со цел да се промовира прифаќањето и разбирањето на различностите.

13. Поголема финансиска поддршка:

- Обезбедување на дополнителни финансиски средства за поддршка на инклузивното образование, вклучувајќи обуки, технологии и ресурси за учениците со посебни образовни потреби.

14. Ревизија на законската регулатива:

- Ажурирање на законската регулатива за инклузија, со цел подобро спроведување на инклузивното образование и осигурување на сите потребни ресурси и поддршка.

15. Соработка со заедницата:

- Воспоставување на тесна соработка со локалната заедница и невладините организации за поддршка на инклузивното образование и обезбедување на дополнителни ресурси и услуги.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Adeleke, J.O. (2012). *The basic of research and evaluation tools*. Somerest Ventures.
- Adewumi, T.M., Mosito, C. & Agonso, V. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1), 1-20.
- Ангелоска-Галевска, Н. (2021). *Планирање на научно истражување*. Скопје: Филозофски факултет.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Berry, G. (2024). *VOLUNTEER TUTOR HANDBOOK*. Inclusion Melbourne. Достапно на: <https://inclusionmelbourne.org.au/wp-content/uploads/2024/03/Volunteer-Tutor-Handbook.pdf> (Пристапено на: 16.04.2024)
- Бошковска, Р., Ивановска, М. и др. (2018). *ИНКЛУЗИВНО училиште: водич за работа на училишниот инклузивен тим*. Скопје: БРО.
- Бошковска, Р., Ивановска, М., Мицковска, Г., Мојаноска, В., Панкова, Д., Петровиќ, Е., Пешевска, Митановска А., Трпевска С. & Чонтева Ж. (2020). *ПРОГРАМА: ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ: Водич за работа на училишниот инклузивен тим*. Скопје: Биро за развој на образованието. Достапно на: [МК revidiran Vodich za rabota na UIT final WEB.pdf \(mon.gov.mk\)](#) (Пристапено на: 20.03.2024)
- Chichevska Jovanova, N. et al. (2020). Inclusion of the students with different types of disabilities in primary school. *Vospitanie.- Journal of Educational Sciences, Theory and Practice*, 185-198.
- Chichevska Jovanova N., Rashikj Canevska O. (2022). Development of the inclusive approach towards persons with disabilities in the Republic of North Macedonia. International scientific-professional conference: "Education of persons with disabilities - current conditions and perspectives" Skopje, R. N. Macedonia. pp. 18-30.

- Darma, I. P. & Rusyidi, B. (2015). Pelaksanaan sekolah inklusi di Indonesia. *Prosiding Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat*, 2(2), 233-227.
- De Vroey, A., Struyf, E. & Petry, K. (2015). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Димитрова-Радојичиќ, Д. & Чичевска-Јованова, Н. (2009). Инклузивната култура во редовните училишта. *Годишен зборник на Филозофскиот факултет*. Скопје: Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, стр. 571-581.
- Dimitrova-Radojichikij D., Chichevska – Jovanova N. (2013). The attitudes of primary school teachers on inclusive education in the Republic of Macedonia. *Croatian review of rehabilitation research*. 49 (Supplement): 164-172.
- Dimitrova-Radojichikij D., Chichevska – Jovanova N. (2015). Teacher's Acceptance of Students with Disability. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education – Education: Theory & Practice*. 24(5): 647-656.
- Димитрова-Радојичиќ, Д. (2023). ЦЕЛОСНО ИКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ: ИДЕАЛИСТИЧКА ИЛИ РЕАЛИСТИЧКА МАКЕДОНСКА ОБРАЗОВНА АГЕНДА. 11. МЕЃУНАРОДНИ НАУЧНИ СКУП „SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA DANA. UDK 376.091.014(497.7)" 316.644:37.011.3-051]:376-056.26/.36(497.7.
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on inclusion. Danish clearinghouse for educational research*. Copenhagen: Department of Education, Aarhus University.
- Ekanem, J.E. (2013). Problems and prospects of education resource centers in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(30), 66.
- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C., Copeland, W. E., Whiteford, H. A. et al. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841-850.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Preventing school failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels* (A. Kefallinou, Ed.). Odense, Denmark. Достапно на: <https://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-synthesis-report> (Пристапено на: 18.04.2024)

- Flaubert, J.L, Spicer, C.M. & Volberdin, P.A. (2019). *Functional Assessment for Adults with Disabilities*. Washington (DC): National Academies Press.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham: Springer.
- Flexer, R.W., Daviso, A.W., Baer, R.M., McMahan Queen, R. & Meindl, R.S. (2011). An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 34(2), 83-94.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Forlin, Ch. & Rose, R. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(1), 13-22.
- Campbell, C. (2011). *How to involve hard-to-reach parents: Encouraging meaningful parental involvement with schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23, (2), 109-127.
- Govender, D. (2005). The status and role of resource centers in exHouse of Delegates (ExHOD) schools under post-apartheid. *International Journal of Whole Schooling*, 2(1), 20-28.
- Graham, L. & Scott, W. (2016). Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development. Report prepared for the Victorian Department of Education and Training. Достапно на: <https://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf> (Пристапено на: 22.04.2024)
- Хант, П. Ф. (без датум). *ОБРАЗОВАНИЕ И ЛИЧНИ АСИСТЕНТИ - СЕГА И ОВДЕ - ОТВОРЕНИ ПЕРСПЕКТИВИ*. Програма „Општинско-корисна работа“. Достапно на: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/mk/e5edobcfbfd792af672a7f75b34ca78e77774edbef71e5b08f9952cf23d854f.pdf> (Пристапено на: 26.04.2024)

- Harris, A., and Jones, M. (2017). Leading professional learning with impact. *Sch. Leadersh. Manag.*, 39, 1-4.
- Хасипи, З., Ајрулаи, А., Трпевска, С., Самарциска-Панова, Љ. & Чонтева, Ж. (2018). *Истражувањето на актуелната состојба на инклузија на децата со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија*. Скопје: Биро за развој на образованието. Достапно на: <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/02/Aktuelna-sostojba-na-inkluzija-na-deca-so-posebni-obrazovni-MK.pdf> (Пристапено на: 18.04.2024)
- Hassanein, E.E.A., Alshaboul, Y.M. & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon.*, 7, e07925.
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M. & Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77.
- Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Husna, F., Yunus, N. R., & Gunawan, A. (2019). Hak Mendapatkan Pendidikan Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Dimensi Politik Hukum Pendidikan. *SALAM J. Sos. dan Budaya Syar-i*, 6(2), 207-222.
- Iršič, M., Boršinar, I., Marič, I. & Lorber, K. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Јачова, З. (2004). Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика 1-2*, 39, 45.
- JORDAN, A., SCHWARTZ, E., & McGHIE-RICHMOND, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Education*, 25(4), 535-542.
- Каровска Ристовска А., Чичевска-Јованова Н., Рашиќ-Цаневска О., Станојковска-Трајковска Н. (2021). Прирачник за наставници и

- училишни инклузивни тимови. Скопје: Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“- Македонија.
- Каровска Ристовска, А. et al. (2023). *АНАЛИЗА НА СОСТОЈБАТА со раната интервенција во детството во Северна Македонија*. Скопје: Фонд за деца на Обединетите Нации (УНИЦЕФ). Достапно на: [https://www.unicef.org/northmacedonia/media/13296/file/Situation%20Analysis%20on%20Early%20Childhood%20Intervention%20in%20North%20Macedonia%20\(MKD\).pdf](https://www.unicef.org/northmacedonia/media/13296/file/Situation%20Analysis%20on%20Early%20Childhood%20Intervention%20in%20North%20Macedonia%20(MKD).pdf) (Пристапено на: 18.03.2024)
- Kids Together (2024). *Inclusive education*. Достапно на: <https://kidstogether.org/inclusion/> (Пристапено на: 20.04.2024)
- Kvalsund, R. & Bele, I. V. (2010). Students with special educational needs- Social inclusion or marginalisation? Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 15-35.
- Lansdon, G. (2014). *Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivno obrazovanja*. UNICEF. Достапно на: <https://www.unicef.org/serbia/media/3006/file/Zakonodavstvo%20i%20opolitike%20u%20oblasti%20inkluzivnog%20obrazovanja.pdf> (Пристапено на: 18.04.2024)
- Mahder S. (2013). *Benefits and experiences of inclusive education programme for physically disabled pupils at public primary school in Bishoftu Town, South-East Ethiopia*. (MA Thesis). Indira Gandhi National Open University.
- Metelko Lisec, T. (2009). *Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. *Vzgoja: revija*, XI(41), 4-6.
- Milošević, D. & Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave: kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 7-27.
- Министерство за образование и наука (2020). *Концепција за инклузивно образование на РСМ*. (2020) Достапно на: <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20za%20inkluzivno.pdf> (Пристапено на: 25.04.2024)
- Министерство за образование и наука (2021). *Правилник за начинот на оценување на ученици со попреченост*. Службен весник на РСМ, бр. 38 од

- 15.2.2021 година. Достапно на: pravilnik-za-nacinot-na-ocenuvanje-na-ucenicite-so-poprecenost.pdf (dip.gov.mk) (Пристапено на: 26.04.2024)
- Mintz, J. (2022). The role of universities and knowledge in teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-11.
- Nelson, L.L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Baltimore: Brookes.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. & V. Quan, V. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-analysis of the Experimental Evidence. *NBER working paper* No. 27476.
- Nwocha, P.C. (2009). *Educational measurement and evaluation for efficient teaching*. Liu House of Excellence Ventures.
- Pillay, J. & Di Terlizzi, M. (2009). A case study of a learner's transition from mainstream schooling to a school for learners with special education needs (LSEN): lessons for mainstream education. *South African Journal of Education*, 29, 491-509.
- Radolovic, J., et al. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Front Psychol*, 13, 891930.
- Рашиќ Цаневска, О. & Ајдински, Г. (2018). Состојби и предизвици на инклузивното образование во Р. Македонија. Conference: *TRANSFORMATION TOWARDS SUSTAINABLE AND RESILIENT SOCIETY FOR PERSONS WITH DISABILITIES*. Ohrid, Macedonia.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra), *Napredak*, 146 (1), 75-90.
- Samuel, P.S., Rillotta, F. & Brown, I. (2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1-16.
- Schmidt, M., Krivec, K. & Bastič, M. (2020). Attitudes of Slovenian parents towards pre-school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*.
- Schuelka, M.J. (2018). The cultural production of the 'disabled' person: Constructing student difference in Bhutanese schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(2), 183-200.

- Schuelka, M.J., Sherab, K. & Nidup, T.Y. (2018). Gross National Happiness, British Values, and non-cognitive skills: Teachers and curriculum in Bhutan and England. *Educational Review*, 71(1), 1-19.
- Sharma, J. (2019). Parents' Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*, 33(4).
- Sørensen, B. (2020). *The role of civil society in ensuring education for all. Education Outloud*. Достапно на: <https://educationoutloud.org/role-civil-society-ensuring-education-all> (Пристапено на: 16.04.2024)
- Stankovska, G. & Memedi, I. (2020). THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES. *Society Register*, 4(4), 209-226.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R. & Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as Change*, 8(1), 80-108.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Трпевска, С., Чонтева, Ж. & Чешларов, М. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. Скопје: Биро за развој на образованието Достапно на: <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/09/Koncepcija-za-inkluzivno-obrazovanie-FINAL-za-pecat.pdf> (Пристапено на: 18.04.2024)
- Ubalde-Lopez, M., Delclos, G.L., Benavides, F.G., Calvo-Bonacho, E. & Gimeno, D. (2016). Measuring multimorbidity in a working population: The effect on incident sickness absence. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 89(4), 667-678.
- UNESCO (1990a) . *Education for All: Purpose and Context*. UNESCO; Jomtien, Thailand: Достапно на: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184555> (Пристапено на: 21.04.2024)
- UNESCO (1990b). World Conference on Education for All. *Rev. Educ. Super. Soc. (ESS)*, 1, 110-122. Достапно на: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/199> (Пристапено на: 21.04.2024)

- UNICEF (no date). *Квалитетно и инклузивно образование*. Преземено од:
<https://www.unicef.org/northmacedonia/mk/квалитетно-и-инклузивно-образование> (Пристапено на: 16.04.2024)
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Достапно на: https://sdgs.un.org/#goal_section (Пристапено на: 20.04.2024)
- Unianu, E.M. (2012). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for ALL students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2011). The Wider Pedagogical Role of Teaching Assistants. *School Leadership and Management* 31 (1), 3-20.
- Yu, L., Su, X. & Liu, C. (2011). Issues of teacher education and inclusion in China. *Prospects*, 41, 355-369.
- Закон за Бирото за развој на образованието КОНСОЛИДИРАН ТЕКСТ („Службен весник на Република Македонија“ бр.37/2006; 142/2008; 148/2009,69/2013, 120/2013,148/2013,41/2014 и 30/2016).
- Закон за Основно образование. Службен весник на РСМ, бр.161 од 05.08.2019 г.
- Zilk, P. (2011). Children with special educational needs in kindergarten and changes in teacher training. In Kroufek, R., Šlégel, J. (ed.) *Preschool education in pedagogical, psychological and social contexts*. Univerzita J. E. Purkyne.

ПРИЛОГ 1

АНКЕТА

За тимот во училиштето

Покана за учество во анкета

Почитувани,

Ве поканувам да учествувате во академска истражувачка студија потребна за комплетирање на магистерски труд, која ја спроведува Адријана Кукоска, од Филозофскиот Факултет (Институт за специјална едукација и рехабилитација) во Скопје, под менторство на Проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова.

Ве замолувам да го одговорите прашалникот кој се однесува на **Инклузивното образование во основните училишта во Општина Кисела Вода**. Прочитајте внимателно, а потоа одговарајте со дополнување или избор од понудените опции за која сметате дека најмногу соодветствува со состојбата во училиштето. Прашалникот ќе Ви одземе најмногу 10-тина минути.

Вашето учество во оваа студија ќе биде од исклучителна важност при сумирањето на податоците и оформување на подобра и порелевантна слика за состојбата во државата по однос на оваа тематика.

Податоците добиени од прашалниците ќе се користат само за академски и истражувачки цели, ќе бидат третираны како доверливи и нема да бидат достапни за трета страна.

Ви благодарам за соработката!

1. Име на училиште	ООУ „Рајко Жинзифов“ - Драчево ООУ „Св. Климент Охридски“ - Драчево ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ - Кисела Вода ООУ „Круме Кепески“ - Кисела Вода ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ - Кисела Вода ООУ „Кузман Шапкарев“ - Драчево ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ - Кисела Вода ООУ „Партение Зографски“ - Кисела Вода
2. Вкупен број на ученици во училиштето	
3. Вкупен број на ученици со посебни образовни потреби	
4. Вкупен број на ученици со мислење од МКФ	
5. Вкупен број на ученици со друг документ	
6. Вкупен број на ученици со потешкотии во учењето (без соодветен документ, детектирани од наставник и стручни соработници)	
7. Вкупен број на наставници во одделенска настава	
8. Вкупен број на наставници во предметна настава	
9. Вкупен број на стручни соработници	
10. Напишете го составот на стручни соработници	
11. Во училиштето е формиран училишен инклузивен тим (Напишете го бројот на членови и состав)	Не Да _____
12. Во училиштето се формира инклузивен тим за ученик (Напишете го бројот на членови и составот на тимот)	Не Да _____
13. Во училиштето се водат состаноци за инклузивен тим	Не Да
14. Во училиштето се водат состаноци за инклузивен тим за ученик	Не Да
15. Родителите се вклучени во инклузивниот процес Објаснете на кои начини.	Не Да _____
16. Училиштето соработува со Ресурсниот центар	Не Да

Објаснете на кои начини.	_____
17. Училиштето соработува со МКФ Објаснете на кои начини.	Не Да
18. Училиштето е опремено, пристапно и достапно за учениците со ПОП	Не Да
19. Колку образовни асистенти има во училиштето? За кои ученици	_____
20. Образовните асистенти се компетентни за да бидат вклучени во воспитно-образовниот процес	Не Да, но недоволно Да
21. Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за наставниот кадар	Не Да, но недоволно Да
22. Во училиштето имало обуки поврзани со инклузија за родителите	Не Да
23. Во училиштето за учениците со ПОП се изготвува:	ИОП Модифицирана програма Прилагодувања во наставата Друго (Што?) _____
24. Кој учествува во подготовка, реализација и ревизија на документите (ИОП, Модифицирана програма, Прилагодувања во наставата)?	
25. Учениците со попреченост се оценуваат според Правилникот за оценување на учениците со попреченост	Не Да
26. Постои соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	Не Да
27. Со какви предизвици се соочувате во процесот на инклузивно образование?	
27. Напишете Ваши сугестии за подобра инклузија во училиштата	

ПРИЛОГ 2

АНКЕТА За наставници

Покана за учество во анкета

Почитувани,

Ве поканувам да учествувате во академска истражувачка студија потребна за комплетирање на магистерски труд, која ја спроведува Адријана Кукоска, од Филозофскиот Факултет (Институт за специјална едукација и рехабилитација) во Скопје, под менторство на Проф. д-р Наташа Чичевска- Јованова.

Ве замолувам да го одговорите прашалникот кој се однесува на **Инклузивното образование во основните училишта во Општина Кисела Вода**. Прочитајте внимателно, а потоа одговарајте со дополнување или избор од понудените опции за која сметате дека најмногу соодветствува со состојбата во училиштето. Прашалникот ќе Ви одземе најмногу 10-тина минути.

Вашето учество во оваа студија ќе биде од исклучителна важност при сумирањето на податоците и оформување на подобра и порелевантна слика за состојбата во државата по однос на оваа тематика.

Податоците добиени од прашалниците ќе се користат само за академски и истражувачки цели, ќе бидат третирани како доверливи и нема да бидат достапни за трета страна.

Ви благодарам за соработката!

1.Училиште	ООУ „Рајко Жинзифов“ - Драчево ООУ „Св. Климент Охридски“ - Драчево ООУ „Кирил Пејчиновиќ“ - Кисела Вода ООУ „Круме Кепески“ - Кисела Вода ООУ „Кузман Јосифовски Питу“ - Кисела Вода ООУ „Кузман Шапкарев“ - Драчево ООУ „Невена Георгиева - Дуња“ - Кисела Вода ООУ „Партение Зографски“ - Кисела Вода
2.Пол	Женски Машки
3.Возраст	До 30 години Од 31 до 40 години Од 41 до 50 години Од 51 до 60 години Над 60 години
4. Работен стаж во образование	До 5 години Од 6 до 10 години Од 11 до 20 години Од 20 до 30 години Над 30 години
5. Наставник сте во:	Одделенска настава Предметна настава
6. Стекнуто знаење за инклузија во основно образование	Универзитетско Професионално доусовршување Не постои Друго _____
7. Имате учествувано на предавања, обуки, семинари поврзани со инклузивното образование	Не Да
8. Ги знаете начините на работа со учениците со ПОП	Не Да
9. Во одделението имате ученик/ци со посебни образовни потреби	Не Да
10. Изработувам ИОП, Модифицирана програма, Диференцијација во настава	Не Да Немам ученик со ПОП
11. Учениците со ПОП ги оценувам според Правилник за оценување на учениците со попреченост	Не Да Немам ученик со ПОП
12. Постои соодветна педагошка документација за учениците со ПОП	Не Да
13. Со учениците со попреченост работам во дополнителна настава	Не Да Немам ученик со ПОП
14. Соработувам со образовен асистент	Не Недоволно Да Немам образовен асистент

15.Соработувам со родителите на учениците со ПОП	Не Недоволно Да Немам ученик со ПОП
16.Член сум во инклузивен тим за ученик	Не Да Немам ученик со ПОП
17. Се огласувам за целосна инклузија во образованието	Не Делумно Да, во целост
18. Кои ученици со попреченост според Вас треба да бидат вклучени во образовниот процес? (со можност за повеќекратен избор)	Со интелектуална попреченост Со оштетен слух Со оштетен вид Со телесна инвалидност Со аутизам Со емоционални проблеми Со потешкотии во учењето
19. Учениците со комплексни проблеми потребно е наставата да ја следат само во Ресурсните центри	Не Да
20. Сметам дека редовните училишта претставуваат стимулативна средина за учениците со попреченост	Не Делумно Да
21. Учениците со попреченост се прифатени од останатите ученици	Не Делумно Да
22. Инклузивното образование позитивно им влијае на останатите ученици	Не Делумно Да
23. Сметам дека со индивидуалните образовни планови, диференцијацијата во наставата, модифицирана програма, на учениците со ПОП им се овозможува подеднакво образование	Не Делумно Да
24. Имам потреба од стручна помош при работа со ученик со ПОП	Не Делумно Да
25. Со какви предизвици се соочувате во процесот на инклузивно образование?	
26.Напишете Ваши сугестии за подобра инклузија во училиштата	