



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



Постдипломски студии, Интеркултурни студии

Културниот плурализам и инклузијата на студентите со попреченост во високото образование во Република Македонија

- магистерски труд -

Кандидат:

Јана Тришкова

Ментор:

Проф. д-р Даниела Д.Радојичиќ

Ноември, 2019

СОДРЖИНА

Резиме

ABSTRACT

Вовед.....	8
1. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ	10
1.1. Дефинирање на поимот инклузија	10
1.2. Односот на општествената заедница кон лицата со попреченост	13
1.3. Предмет на истражување.....	16
1.4. Поимно-категоријален апарат.....	18
1.4.1. Културен плурализам.....	18
1.4.2. Култура.....	21
1.4.3. Култура со попреченост.....	29
1.4.4. Сликата за другиот.....	34
1.4.5. Мултикултура, интеркултура. Интеркултурно образование.....	37
1.4.6. Инклузивно образование.....	45
2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	55
2.1. Предмет на истражување	55
2.2. Цел на истражување.....	57
2.3. Задачи на истражување	57
2.4. Истражувачки прашања.....	57
2.5. Хипотези на истражувањето.....	57
2.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	58
2.7. Организација и тек на истражувањето.....	59
2.8. Примерок и популација.....	64
3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИ	
3.1. Квантитативна анализа	65

3.2.	Сумирање на резултатите добиени од анкетата за инклизација во ВО на СПП согласно одговорите на академската заедница	65
3.3.	Сумирање на резултатите добиени од анкетата за инклизација во ВО на СПП согласно одговорите на студентите	78
3.4.	Квалитативна анализа	89
4.	ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И ПРЕПОРАКИ	100
4.1.	Заклучок	100
4.2.	Препораки	104

Литература

Прилози

РЕЗИМЕ

Длабоко сме навлезени во сферата на 21.век, век на големи промени во рамки на современите мултикултурни општества. Голем број на теоретичари сметаат дека современите светски процеси без разлика дали се однесуваат на релација на взаемна соработка или конфликт, не се резултат на економската состојба или надворешната политика во преден план, туку на културните одредници. Културата, културните разлики, културните идентитети и културните права се основата врз која се градат и осмислуваат човечките односи.

Како што истакнува Рејмонд Вилијамс, општествениот идентитет на поединецот е настанат под влијание на неговата разновидна интеракција со поблиското и подалечно социјално опкружување. Оттука и степенот на дискриминација, стереотипите, предрасудите кон различностите, но и мерките кои се преземаат за прифаќање и активно партиципирање во секојдневниот живот на лицата со попреченост во голема мера зависи од нивото на културната свест на државата, општеството. Сите развојни активности се одвиваат во одреден културен контекст, па оттука и попреченоста е дефинирана од страна на културата.

Поимите култура, плурализам, мултикултура, интеркултура, попреченост сами по себе, се широки и сложени. Културата е дефинирачка карактеристика за личниот идентитет и придонесува за формирање на сликата за себеси и за идентификација со другите. Целта на овој труд е подобро да се разбере улогата на културниот плурализам во формирањето на свеста за постоењето на различностите во доменот на високото образование и да се истакне потребата од воведување на различни дисциплини, како и теоретски, практични и емпириски пристапи.

Клучни зборови: култура, културен плурализам, култура со попреченост, друост, мултикултурализам, интеркултурно образование, студенти со попреченост, високо образование, инклузија, инклузивно образование.

ABSTRACT

We are deeply embedded in the realm of the 21st century, followed by the great changes in the contemporary multicultural societies. Many theoreticians believe that the processes in the contemporary world, whether related to mutual cooperation or to the conflicts, are not the result of the economic status or foreign policy at the forefront, but because of the cultural incentives. Culture, cultural differences, cultural identities, and cultural rights are the foundations upon which human relationships are built and conceptualized.

As Raymond Williams points out, an individual's social identity is shaped by his diverse interaction with a closer and more distant social environment. Hence the degree of discrimination, stereotypes, prejudices against diversity, as well as the measures taken to accept and actively participate in the daily lives of an individual with disabilities, largely depend on the level of cultural awareness of the state, society. All developmental activities take place in a particular cultural context, and therefore disability is defined by the culture. The terms like culture, pluralism, multiculturalism, interculturalism, disability by itself, are broad and complex. The culture is characteristics that defines the self identity and contributes to the formation of the self-perception and for the identification with others. The aim of this thesis is to closely understand the role of the cultural pluralism in creating a awareness of the apparent existence of the diversity in the higher education, and to emphasize the need of establishing different discipline approaches, both theoretical, practical and empirical.

Key words: culture, cultural pluralism, culture with disabilities, others, multiculturalism, intercultural education, students with disabilities, higher education, inclusion, inclusive education.

Културната размена претставува отвореност и почитување на другиот и различностите по сите основи наспроти дискриминацијата која во основа ги девалоризира различностите во однос на однапред утврдени општи норми. Образованието и културата се две алатки кои меѓусебно се надополнуваат, а условите кои општеството ги обезбедува за нивната правилна и успешна коегзистенција се од голема важност. Културниот плурализам подразбира постоење на различни култури во едно исто општество кои меѓусебно се толерираат. Кохезијата, меѓусебната почит, свеста за градење на соживот меѓу различните културни заедници се одлика на современите општества. Но, разликите не се однесуваат само на верската, расна, полова, етничка, културна припадност, туку и на лицата кои имаат одредена попреченост стекната со раѓање или како последица на несреќа, болест. Современите, плурални општества инсистираат на интеркултурен дијалог со цел да се надминат различностите и да се даде поддршка за полесно совладување на предизвиците во рамки на општеството.

Почетокот на 20. век може да се каже дека е отскочна даска во начинот на прифаќање на лицата со пречки во развојот во рамки на модерните современи општества. Тоа е период кога за прв пат кон овие лица се пристапува хумано и во него се издвојуваат три карактеристични периоди:

- период на **сегрегација** (се основаат специјализирани институции за едукација, престој или живеење на лицата со попреченост);
- период на **интеграција** (кога се вклучуваат децата со пречки во развојот или одреден инвалидитет во рамки на редовните институции, но за жал без соодветна поддршка од средината);
- период на **инклузија** која ги подразбира сите видови поддршка како би можеле лицата со попреченост еднакво и непречено да учествуваат во секојдневието на општествената заедница).

Поимот инклузија ги подразбира сите видови поддршка во рамки на заедницата како би можеле лицата со попреченост еднакво и непречено да учествуваат во секојдневието на општествената културна заедница, како што е и правото на стекнување високо образование. Во кругот на забрзани промени постајано се менуваат концептите, а со тоа се создава и потреба од наоѓање на нови пристапи за решавање на истите. Независно од пристапот кој се применува, се чини дека одредени прашања секогаш стојат на врвот на задачата која треба да ја решиме: Како културата на општеството може позитивно да влијае за прифаќање на различностите? Како културниот плурализам може позитивно да влијае кон поттикнување и развој на интеркултурен дијалог со цел да се надминат различностите и да се даде поддршка за полесно совладување на предизвиците во рамки на општеството? Колку современите општества се подготвени без предрасуди и стереотипи да ги прифатат лицата со попреченост во рамки на високото образование?

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

1.1. Дефинирање на поимот инклузија

Инклузијата е процес на соочување со и реагирање на различните потреби на сите ученици низ процесот на учење, вклопување во културната средина и заедница и сè помала исклученост од образовниот систем. Таа подразбира промена и модификација на содржините, пристапот, структурата и стратегијата во образовниот систем, со заедничка визија која ги опфаќа сите деца од определена возраст и верува дека редовниот систем на образование е одговорен за образување на сите деца подеднакво.¹

Фактот дека термините инклузија и интеграција честопати се употребуваат како синоними, ја наметнува потребата од нивна дистинкција. Инклузијата не претставува интеграција и не означува асимилација или акомодација на индивидуите во рамки на социо-економските услови и релации во општеството. Во тој контекст, инклузијата ги реконструира редовните услови за живеење на начин на кој се креираат можностите за потполна партиципација, припаѓање и социјална интеракција. Значи, филозофијата на инклузивното образование во себе го содржи радикалниот концепт на трансформација на општеството во сите негови сегменти, односно менување на вредностите, приоритетите и политиката со која се поддржува вечната практика на исклучување и дискриминација.²

Интерграција	Инклузија
Модерен концепт	постмодерен концепт
Хиерархијска структура	мрежна структура
Универзалност	индивидуализација
Асимилицаија	идентификација

¹Дефиниција за инклузија која ја дава UNESCO во Саламанка, 1994 година

² Index for inclusion www.eenet.org.uk/resource/docs/index%20English.pdf

Инклузијата во образованието вклучува:

- Еднакво вреднување на целиот персонал и на сите ученици.
- Зголемено учество на сите ученици, односно намалено исклучување на учениците од културата, од наставната програма и од заедниците во училиштето.
- Реструктурирање на културите, на политиките и на практиките во училиштата на начин што ќе овозможи тие да одговараат на различностите на учениците од локалната средина.
- Намалување на бариерите за учење и вклучување на сите ученици, а не само на оние што имаат потешкотии или на оние што се распоредени како „ученици кои имаат посебни образовни потреби“.
- Учење преку обиди да се надминат бариерите за пристап и учество на одредени ученици, со цел да се направат промени што ќе доведат до придобивки за поширока маса на ученици.
- Воочување на разликите во доживувањето на учениците како ресурси на кои им треба поддршка во учењето, а не како проблем што треба да биде надминат.
- Признавање на правото на образование на учениците во нивната општина.
- Подобрување на училиштата како за персоналот така и за учениците.
- Истакнување на улогата на училиштата во градење средина и развивање вредности, како и во зголемување на постигнувањата.
- Поттикнување меѓусебни одржливи врски помеѓу училиштата и општините.
- Препознавање на инклузијата во образованието како еден од аспектите на инклузија во општеството (Booth, Ainscow, 2002: 4).

За спроведување на квалитетно инклузивно образование треба да се почитуваат следните принципи:

- **Припадност на сите деца.**

Инклузивното образование се темели на едноставната идеја дека секое дете и секое семејство се еднакво вреднувани и заслужуваат исти можности и искуства.

- **Сите деца учат на различен начин.**

Инклузијата е значајна за обезбедување помош при учење и учество на децата во активностите низ осмислени начини. Посебно дизајнираните материјали и технологии би можеле да бидат од помош. Клучот лежи во тоа да се понуди помош онолку колку што е потребно.

- **Право на секое дете е да биде инклузирано.**

Право на секое дете со посебни образовни потреби е да се едуцира со деца на иста возраст, кои немаат потешкотии, и да има пристап до општата едукативна програма.³

Инклузијата е процес кој неминовно се имплементира во сферата на воспитно-образовниот систем во Република Македонија, како и во сите други сфери на општественото живеење, а е условена од развојот на свеста за правото на секој поединец на еднакви социјално-општествени услови, како и на правото за лично изразување според сопствените можности. Инклузијата во овој контекст не треба да ја сфатиме како цел, туку како начин за остварување на целта – еднакви можности за секој поединец. За да се спроведе успешна имплементација на процесот на инклузија, потребно е да се согледаат и постојано да се подобруваат можностите и условите за повеќедисциплинарен пристап кон лицата со пречки во развојот во текот на нивното созревање како индивидуи со морални, етички и законски права во рамки на општеството.

Значи, интеграцијата и инклузијата претставуваат два различни образовни концепти. Интеграцијата претставува додавање на нешто во постојната целина, интегративниот пристап во образовниот систем го гледа ученикот како проблем и од него бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училишето. Во интегрираното образование, во центарот на

³ Peters, 2003 Inclusive education, https://www.researchgate.net/publication/228606295_Inclusive_education_Achieving_education_for_all_by_including_those_with_disabilities_and_special_education_needs 2012

вниманието е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси (Ајдински, 2014: 10).

Од друга страна пак, инклузијата претставува сеопфатност, односно содржано во себе, и инклузивниот пристап е фокусиран кон целиот образовен систем, неговото менување и прилагодување на индивидуалните потреби на секој ученик. Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на различноста на секој ученик и на неговите потреби, каде ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици, во овој контекст и пред учениците со посебни образовни потреби (Ајдински, 2014: 11).

1.2. Односот на општествена заедница кон лицата со попреченост низ историјата

Состојбата и статусот на лицата со попреченост низ историјата на човештвото биле согледувани, идентификувани и дефинирани во зависност од степенот на општествениот, културен, социјален и економски развој на заедницата. Оттука, постојат примери за целосна стигматизација на лицата со попречености, нивно игнорирање и пасивен однос, до интеграција и еднакви можности за сите (Жунич, 2001). Лицата со инвалидитет биле жртви на предрасуди, а тоа неминовно влијаело на појавата на различни движења за изедначување на можностите за сите. Како што наведува Шостар (2006) може да се издвојат четири фази за односот на заедницата кон лицата со инвалидност:

- **Првата фаза** го опфаќа периодот на првобитната заедница кога лицата со попреченост биле осудени на смрт или се продавале како робови, бидејќи се сметало дека заедницата од нив не може да има никаква корист и добробит. Во периодот на робовладетелството хендикепираните лица по било која основа, биле убивани со фрлање во провалии за што има бројни примери во

Спартата, потоа давање во реката Танг во Индија, старите Инки ги чувале лицата со инвалидитет во посебна зграда оставајќи ги таму да умрат, додека Евреите деца со попреченост ги доживувале како казна за сопствените гревови, па затоа морале да ги чуваат како би можеле да ги искупат направените гревови.

- **Втората фаза** го опфаќа периодот на феудалното општествено уредување и во овој период е карактеристично што се бележи толеранција кон инвалидноста, но без обврска за давање соодветна помош. Грижата за овие лица паѓа на товар на семејството, односно родителите кои најчесто од овие причини се наоѓале во одредена социјална изолација.
- **Третата фаза** се поклопува со преминот од средниот во новиот век. Треба да напоменеме дека во средниот век се издвојуваат два правци во однос на третирањето на лицата со попреченост. Првиот е анимистичен, според кој лоши духови владеат со телото на лицето со хендикеп и демонолошки, според кој демонот треба да биде истеран од телото со помош на молитви упатени кон Бог или некој светец. Во овој период датираат и првите посебно направени простории во кој се згрижувале лицата со попреченост, а кој подоцна стануваат модел за создавање на лудниците. Во новиот век, со појавата на медицината како наука за прв пат на дефектот се гледа на различен начин, т.е. како на посебна психолошка состојба која треба да се лекува.
- Во периодот на хуманизмот и ренесансата се бележат почетоците на многу похуман и потолерантен однос на општествената заедница кон лицата со посебни потреби. Тоа е почетокот на **четвртата фаза**. Големи промени се бележат во периодот на Француската револуција кога се пласира идејата во западноевропските земји за еднакви права на сите во рамки на образовниот систем и се отвораат специјализирани институции за деца и возрасни со инвалидитет. Дваесеттиот век е веројатно периодот во кој доаѓа до значајни промени во перцепцијата на лицата со инвалидитет кога за прв пат и во нив се гледа како на работоспособни личности. Со донесувањето на декларацијата за човекови права во 1948 година од страна на ОН започнува

периодот на сериозна заштита на правата на луѓето со инвалидност на светско ниво.

Савиќ (1993) истакнува дека постојат неколку законитости за појавата на грижата за хендикепираните лица:

1. Хендикепираните лица постоеле секогаш, во сите општества и на сите континенти. Ги имало и во стариот век, а ги има и денес. Додека порано причината била немоќ и незнаење на науката, денес хендикепираноста се јавува како последица на грешки во науката (нуклеарно зрачење, хемиски отрови, загаденост на средината, пробиена озонска обвивка).
2. Од степенот на развојот на општеството во прв ред материјалните средства на конкретното општество и економската моќ на државата зависи и степенот на грижа за хендикепираните лица. Колку економското ниво е поголемо, толку и бројот на таквите случаи е значително помал.
3. Овие два параметри условиле односот меѓу тие лица да биде различен не само во различни земји, туку и во самата земја, во зависност од економскиот развој на земјата и општествената епоха во која се наоѓа земјата (Ајдински, 1999:11/12).

Евидентно е дека културата, како значаен дел од животот на секое човечко суштество, длабоко навлегува во сите сфери на неговото живеење. Луѓето се културни суштества, односно секој човек е роден и израснат во одредена културна средина. Од друга страна пак врз формирањето на личноста на секоја индивидуа има влијание културната историја и историјата на општеството. Така, во зависност од географската одредница, историската позадина, како и актуелните случувања во дадениот дискурс, луѓето се развиваат во различна насока, односно развиваат различен светоглед, различен систем на знаење, различни форми на социјално живеење. Под влијание на различни култури се стекнуваат и различни чувства во однос на идентитични прашања. Секој човек има потреба од признавање на сопствената култура и нејзините обележја, бидејќи тие истовремено се и обележја на неговиот сопствен идентитет. Овие обележја, често создаваат и длабоки емоционални чувства кај поединецот (Петковска, 1995:165). Културната

различност, а во овој контекст и различноста во рамки на попреченоста не треба да претставува пречка во севкупните општествени односи иако многу често разликите се причина за појава на предрасуди и дискриминација.

1.3. Предмет на истражување

Предмет на ова истражување е инклузијата како алатка за полесно остварување на основните права на лицата со пречки во развојот, како што е и правото за стекнување со високо образование. Во него нема да се поставува прашањето дали инклузијата е потребна, сосема спротивно, предмет и цел на истражувањето е спроведување на инклузивното образование во високообразовните институции.

Што кога другиот е различен од нас? Или, кога ние сме различни од другите? Каков е третманот на лицата со пречки во развојот во нашата културна средина? Дали студентите со попреченост имаат еднакви права и можности за непречено извршување на секојдневните животни потреби? Дали средината ги прифаќа различностите без предрасуди и стереотипи? На крајот, дали студентите со попреченост ги имаат условите кои ги заслужуваат во рамки на образовниот систем, или средината дополнително ги отежнува истите преку дискриминација, предрасуди, стереотипи.... Не треба да се занемари и фактот дека условите за непречено следење на наставата од страна на студентите со пречки во развојот во голема мера е отежната заради немање основни средства во високообразовните институции како што се соодветни рампи, лифтови, дидактички средства, соодветно обучен кадар, потоа прилагодени санитарни јазли, прилагодени објекти-училни, амфитеатри, пристап до помагала за учење.

Јакнењето на демократските капацитети на поединецот преку образовниот систем е карактеристика на плуралните општества. Ејми Гутман, една од најзначајните теоретичарки во САД, во делото Демократско образование, го исцртува општиот пристап на мултикултурното образование и резултатите добиени од него во образовниот систем во Америка. Демократскиот идеал и граѓанската еднаквост се

во фокусот на ова истражување. Гутман смета дека принципот на граѓанска еднаквост е доволно општ за да биде применлив како почетна точка за мултикултурно образование во демократските општества.⁴

Оттука, толеранцијата и прифаќањето треба да бидат структурирани како обединувачки практики и во нашиот образовен систем. Образованието во основа подразбира стекнување на одредени вештини кои не се само академски, туку и животни, а со тоа и овозможуваат на личноста поефикасно да се прилагоди во општествената средина. Една од целите на образовниот систем е „да се постигне поголема самостојност и индивидуалност во функционирањето“.⁵

Инклузивното образование условува развој на социјален модел чија суштина ја претставува сфаќањето дека пречките не треба да се негираат, но и дека личностите со пречки во развојот од општеството ги исклучува не само нивната попреченост туку и недоволното познавање на личностите со пречки во интелектуалниот развој, предрасудите и присутните стравови. Од тие причини во сите високообразовни институции е неопходно темелно запознавање на сите учесници во наставниот процес вклучувајќи ги и барањата и потребите на студентите со попречености. За успешно спроведување на инклузивноста неопходни се тимови од дефектолози, социјални работници, библиотеки опремени со соодветна дефектолошка литература, па понатаму и издавање на соодветни списанија кој би биле во функција за успешно реализирање на инклузивната настава.

Треба да прифатиме и подеднакво да се стремиме кон идејата дека лицата со одредена попреченост имаат еднакво право за остварување на своите основни човекови права, како што е правото на образование, и нивните цели во рамки на општеството, а општеството од друга страна не трба само да ги олесни условите за нивно непречено остварување, туку уште повеќе да ги изедначи условите за нивното остварување.

⁴ Gutmann, 2014. Democratic Education
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118474396.wbept0251>

⁵ Брукс-Цун, Денер и Клебанов, 1994, според Чолин Т., 2005

1.4. Поимно-категоријален апарат

1.4.1. Културен плурализам

Културниот плурализам е релативно нов поим и најчесто се врзува со мултикултурализмот. Но, иако е релативно нов термин и за него ретко можеме да најдеме опширни податоци или истражувања, сепак појавата која тој ја означува е стара колку и човештвото. Некои истражувачи сметаат дека овие два поима се синоними, додека други истакнуваат дека културниот плурализам му претходи на мултикултурализмот. Плурализмот треба да го анализираме како задача и предизвик. Во нашите сè повеќе разновидни општества, суштествено е да се обезбеди хармонична интеракција меѓу луѓето и групите со плурални, различни и динамични културни идентитети, како и нивната желба да живеат заедно. Политиките за вклучување и учество на сите граѓани се гаранција за социјална кохезија, виталност на граѓанското општество и мир. Вака дефиниран, културниот плурализам и дава политички израз на реалноста на културната разновидност. Неразделлив од демократските рамки, културниот плурализам води кон културна размена и ширење на креативните способности кои го одржуваат јавниот живот.

Културниот плурализам посочува на културната различност во рамки на едно општество, па оттука тој во дескриптивна смисла означува исто што и мултикултурализмот. Мултикултурализмот е идеја или идеал за заеднички соживот на раличните етнички култури и културни групи во рамки на едно плуралистичко општество. Овој термин за прв пат е употребен во 1971 година во говорот на Пјер Тридо, тогашен претседател на владата на Канада, кога изјавил дека терминот бикултурализам не го отсликува доволно добро општеството и во тој поглед истиот треба да биде заменет со зборот мултикултурализам како попрецизен збор. Овој поим, всушност, го означува паралелното постоење на бројни и различни култури во рамките на една држава-нација, при што се пледира кон еден складен соживот помеѓу различните етнички и културни групи во рамките на едно плуралистичко и мултикултурно општество (Џепароски, 2007: 348). Врзано

со поимот мултикултурализам, Бауман ги елаборира трите елементи тесно поврзани со културата (националноста, етносот и религијата), коишто создаваат еден мултикултурен триаголник. Точките на мултикултурниот триаголник се во врска со националноста како култура, етничката припадност како култура и религијата како култура. Сите овие се трошат веднаш штом ќе се гребне под површината. Националноста како култура ниту е постетничка ниту е пострелигиозна; етничката припадност како култура се заснова врз ферментирани обврски, а не врз сирови гени, и религијата како култура не е нешто во врска со свети правилници, туку контекстуални ставови. Сепак, сите три верзии на културата го сподедуваат истиот избор: дали културата се разбира како нешто што некој го поседува или како процес кој некој го оформува (Бауман, 2009: 83). Мултикултурното општество не е крпеница од пет или десет фиксирани културни идентитети, туку е еластична мрежа на испреплетеност и секогаш заемно ситуациони идентификации (Бауман, 2009: 117).

Културниот плурализам како и терминот култура е повеќезначен. Тој може да се разгледува како демографска категорија, како идеал, цел, па дури и како политика. Во темелните одредници на развиените општества лесно е воочлив фактот за сеопштата плурализација на животот. Во основа се тргнува од фактот дека во секое општествено и политичко уредување егзистираат различни групи кои припаѓаат на различни култури. Во тоа најчесто и се наоѓа изворот на проблемите. Културата со која се идентификуваме најчесто се смета за природна, јасна, добра, додека онаа другата култура ја доживуваме како непозната, на извесен начин чудна, па дури и во одредена мера погрешна. Припадниците на другата, другите култури најчесто ги доживуваме како непознати, странци и потенцијални непријатели. За да постои мирољубива коегзистенција и соработка помеѓу различните култури во едно исто општество треба да се стремиме пред сè кон разбирање, толеранција, компромиси, што најчесто е тешка задача која е извор на сложени проблеми кои секогаш се јавуваат одново и одново. Во контекст на тие проблеми се јавува потребата за подобрување на односите меѓу различните култури во едно исто општество во рамки на државата, како и помеѓу две различни држави. Напредувањето на општеството не зависи само од економската ситуација во државата, туку

подразбира и стабилна културна ситуација, бидејќи културната политика во основа е многу посложена од секоја друга политика. Културата може да биде сојузник, но и противник на државата. Начинот на кој се решаваат проблемите меѓу различните културни групи е директно поврзан со развојот на општеството, неговата автентичност, оригиналност, национален и културен идентитет.

Културниот плурализам е културен, општествен и политички систем кој обезбедува можности за целосен развој и задоволување на потребите на сите учесници во рамки на државата: поединците, културните групи, целокупното општество. Се темели на уверувањето за еднакви права, должности и слобода на сите граѓани како и на начелата за толеранција, демократија и правна држава. Сите граѓани во плуралното општество се обврзани на признавање на човековото достоинство како мерка за изразување на слободата на секој човек одделно, бидејќи човекот и неговото достоинство се над сите идеологии. Тоа е комплексен систем кој им овозможува на поединците и групите слободно да се развиваат, учествуваат и допринесуваат во општеството во сите негови аспекти, а согласно своите лични способности.

Отворените, плурални општества во рамки на својата култура се карактеризираат со:

- Отворен пристап кон лицата со попреченост;
- Се концентрираат на потребите на другите;
- Го прифаќаат хендикепот, развиваат емпатија;
- Го поттикнуваат идентитетот и компетенциите.

Додека за разлика од нив, затворените општества/култури се карактеризираат со:

- Недоверливост кон лицата со попреченост;
- Автоцентричност;
- Хендикепот се доживува како казна;
- Слабо развиваат идентитет за лицата со попреченост.

Разновидноста е основна карактеристика на секое општество во различни контексти, па оттука и во светски рамки може да говориме за бесконечно многу видови разновидност. Идентитетските, културни, религиозни, етнички различности како и различностите на лицата со посебни потреби бараат исклучително развиени способности за меѓусебна комуникација, соработка и разбирање, бидејќи во спротивно истите може да ескалираат во најразлични видови на конфликти, насилства или повреди на човековите права. Во таа смисла, интеркултурните приоди настојуваат да ја подобрат токму интерсоцијалната и меѓучовечка комуникација со тоа што го прифаќаат културниот плурализам како општествена реалност, со цел да се оствари општество на еднакви права и правичност (Пажо, 1993).

1.4.2. Култура

Културата е повеќезначна. Зборот култура има латинско потекло (*cultura*) и неговото првобитно значење се однесува на одгледување, нега на растенија и животни. Во раниот 16. век во метафоричка смисла зборот се однесува на образување на луѓето, а во 18. век терминот култура почнува да означува духовен и интелектуален развој на човекот, вклучувајќи го во себе и сè она што произлегува од тој развој. Во 19. век именката култура започнува да се употребува во множина бидејќи со создавањето на националните држави се раѓа и потребата за истакнување дека различните народи имаат различна култура, односно дека колективните идеали и обичаи на заедниците се разликуваат (Француски 2016: 409). Антропологот Франц Баос (1858-1842) прв се спротивставил на актуелните еволуционистички пристапи во определувањето на поимот култура. За разликата од пристапот дека културата се вреднува врз основа на цивилизацискиот напредок, за чиј примат се зема западноевропската култура според која културата на сите други заедници е означена како инфериорна, Баос го воведува *културниот релативизам* според кој културите не можат да бидат подобри или полоши, од повисок или понизок ранг и не може да се вреднуваат на основа на универзални критериуми. Покрај значењето на поимот култура, се менувала и реалноста, а со тоа

и контекстот на нејзината употреба. Ако во минатото културата е збор со позитивна конотација, денес многу често се јавува во контекст на недоразбирање и конфликт, па многу често се говори за „судир на културите”, „културен шок” или „културен конфликт”.

Во определувањето на овој поим и неговото дефинирање истражувале голем број на автори, па денес се јавуваат голем број на различни дефиниции кој во голема мера се меѓусебно контрадикторни. Во предговорот на делото „Аспекти на другоста“, Џепароски вели: поимот култура е еден од најкомпликуваните поими со огромен опфат на значења. Културата е она што се пренесува повеќе социјално отколку биолошки, та оттаму културата е општ термин за симболичките и научните аспекти на човечкото општество. Во основа, станува збор за творечки процес, но едновременно и за она што е резултат на тој творечки процес. Во потесна смисла, културата значи остварување на хуманистичките вредности кај човекот и во неговите дела кои за разлика од делата на цивилизацијата (што некои теоретичари ја именуваат како материјална култура) вредностите ги носи со себе (Џепароски, 2007: 346).

Клифорд Гирц при определувањето на поимот култура, се служи со единаесетте елементи кои ги дава Клакхон и го надополнуваат неговото дефинирање. Така поимот култура во себе ги вклучува:

- целокупниот начин на животот на луѓето;
- општествената оставнина којашто индивидуата ја добива од својата група;
- начинот на размислување, чувствување и верување;
- апстрахирање на однесувањето;
- теоријата што ја развива антропологот за начинот на однесувањето на луѓето во групата;
- складиште на акумулирано учење;
- комплет на стандардизирани ориентации на повторувани проблеми;
- научно однесување;
- механизам за нормативно регулирање на однесувањето;

- комплет техники за прилагодување кон надворешната средина и кон другите луѓе;
- талог на историјата (Гирц, 2007: 14).

Како што наведува Гирц, Талкот Парсонс го развил поимот култура како систем на симболи со кој човекот си придава значење на сопственото искуство. Системите на симболи, произведени од човечка рака, споделени со други, конвенционални, уредени и навистина научени, на луѓето им даваат рамка на значење, во која тие се ориентираат едни кон други, кон светот околу себе и кон самите себе (Гирц, 2007: 244). Или како што истакнува Ворд Гудинаф *културата на едно општество се состои од она што некој мора да го знае или да верува во тоа, за да може да функционира на начин прифатлив за членовите на тоа општество* (Гирц, 2007: 20). Обидувајќи се да го објасни значењето на културата како поим преку конкретна компаративна слика, сè со цел полесно да ја разбереме истата, тој вели: соодветната слика на културната организација, ако баш мораме да имаме слика, не е ниту пајакова мрежа ниту пак куп песок. Тоа попрво би било октопод чии пипала во голем дел се одвоено интегрирани, нервно сосема лабаво поврзани еден со друг и со она што кај октоподот се смета за мозок, но којшто успева да опстане и да се сочува, барем на кратко, како животоспособен, иако донекаде несмасен ентитет (Гирц, 2007: 390). *Доколку сакаме, да откриеме што човекот го прави човек, тоа можеме да го направиме единствено ако согледаме какви се луѓето, а луѓето, пред сè друго, се различни.*

За антропологот со украинско потекло, Дејвид Биднеј, културта е поим кој најмногу преовладува во современите општества. Според него, културните антрополози и социолози се согласуваат дека човечката култура е стекната од човекот како член на општеството и дека во најголем дел е пренесувана преку симболизмот на јазикот. Од филозофска гледна точка кога се говори за функцијата на културата, тој смета дека дефинициите претпоставуваат реалистички или идеалистички пристап. Реалистите културата ја сфаќаат како својство на човечкото поведение и најчесто културата ја дефинираат во контекст на стекнатите навики, традиции, обичаи и институции. Така сфатена, културата е неодвоива од животот на човекот во рамки

на општеството, таа е начин на општествено живеење и нема независна егзистенција од актуелните групи на кои таа им се припишува. Од друга страна, вели Биднеј, идеалистите се склони да ја сфатат културата како збир на идеи во главата на поединците, како тек од идеи и комуникабилна интелигенција. Педагозите пак, поаѓаат од нормативната идеја за културата според која културата означува култивирање на умот или духот заедно со производите на менталната култура (Биднеј, 2000, 377) .

Веројатно постојат онолку дефиниции кои го одредуваат овој поим, колку што има и теоретичари кои се занимаваат со проблемите на културата. На базично ниво, културата е содржана во јазикот (неговата синтакса, вокабуларот, граматиката), потоа во уметноста, музиката, устните преданија, пишаната литература, моралните вредности, идеалите. Културата ги обликува и структурира моралните вредности, содржината на човечкиот живот и сите видови емоции поврзани со нив (Parekh, 2000: 143).

Рејмонд Вилијамс заклучува дека поимот култура е еден од најкомпликуваните зборови во англискиот јазик. Зборот истовремено означува важни поими во неколку различни области и во неколку различни и неспоиви системи на мислење. При дефинирањето на културата, Вилијамс препознава три општи категории: прво, културата е состојба или процес на човековото усовршување во смисла на одредени апсолутни или универзални вредности; второ, културата е корпус од интелектуални и имагинарни дела од кои на различен начин се остава трага во човековата мисла и искуство и трето, социјалната дефиниција на културата се однесува на начинот на живот, кој ги одразува своите значења и вредности не само во уметноста и науката, туку и во секојдневниот живот (Вилијамс, 1961:57). За него е очигледна тешкотијата при дефинирањето на овој поим, пред сè како резултат на поранешните видови на проникнување на интереси:

- нагласување на изразувачкиот дух на еден целовит начин на живот којшто се манифестира преку целиот домен на општествени активности, а кој е најочигледен во специфично културните активности – јазикот, уметничките стилови, видовите на интелектуална дејност;

- нагласувањето на еден целовит општествен поредок во чии рамки една определена култура, во уметничките стилови и видовите на интеркултурна дејност, се согледува како директен или индиректен поредок, првенствено конструиран од останатите општествени активности (Вилијамс, 1996: 8).

Повеќезначноста на поимот култура го потврдува фактот дека е невозможно да се утврди единствена дефиниција за овој поим. Ова особено се истакнува кон крајот на осумнаесеттиот век. Започнувајќи како процес на нега и одгледување на растенија и животни, а потоа и како активно негување на човечкиот разум и ум, после осумнаесеттиот век културата станува именка за конфигурација и генерализација на духот, т.е. поим што изразува еден целовит начин на живот на еден одделен народ или нација, а кој се развил во полемичка спротивставеност на францускиот поим цивилизација (Скаловски, 2012: 209). Ако се прифати разликата помеѓу културата и цивилизацијата можно е да се предвидат линиите (или причините) за божемниот „судир на културите“ (во нивното духовно значење), како всушност „судири на цивилизации“ (во нивното материјално значење), т.е. економски интереси. Според Имануел Кант, различните духовни вредности (религиски, филозофски, естетски, политички) и не можат да дојдат во судир затоа што се безинтересни, додека другите, материјалните, економските, што се врзани за егзистенцијалниот опстанок – се и тоа како интересни и како такви латентно и актуелно подложни на меѓусебни судири.

Слично на ова појаснување и Скаловски посочува на двете дистинкции кои произлегуваат од поимите култура и цивилизација:

1. Поимот култура добива емпириска смисла во два вида, од кои едниот е во еднина, како култура, т.е. како еднозначност за човечкиот род во целина, чии елементи ги поврзуваат сите луѓе како човечки суштества (*gens una summus*), а другиот како посебни и поединечни култури, кои ги изразуваат специфичностите на културните традиции на некој народ или нација, кои го разликуваат и го раздвојуваат од припадниците на некоја друга заедница.
2. Односот на поимот култура со поимот цивилизација, во кој вториот повеќе се однесува на рационализација на животот и добива поопшта важност за сите

луѓе со оглед на универзалноста на техничките достигнувања како константен фактор во социјално-економскиот опстанок, додека првиот, имено културата, повеќе се однесува на духовните вредности и содржини, кои се варијабилни, со оглед на фактот дека ја сочинуваат духовната преработка на материјалното постоење, имено на цивилизацијата (Скаловски, 2012: 209).

Ова поистоветување на поимите култура и цивилизација е забележливо и кај Фројд. Според него, поимот култура го сублимира во себе сето она што човекот го постигнал во својот историски развој, односно зборот култура го означува сиот збир од достигнувања и институции со кои нашиот живот се разликува од животот на нашите животински предци и кои служат за две цели: заштита на човекот од природата и уредување на односите меѓу луѓето... Првите дела на културата, ако се вратиме многу далеку наназад, биле употребата на алати, скротувањето на огнот, изградбата на населби (Фројд, 1988: 28).

По втората светска војна, поимот култура се проширува со поимите мултикултура, интеркултура и транскултура, кои се јавуваат како резултат на миграционите движења во Европа и надвор од неа, и кои се израз на културните нееднозначности на различните национални, етнички, расни, религиски и други корени на културата. Во разбирањето на културата во овој период се вклучуваат и дотогаш недоволно забележаните, маргинализирани култури. Тие особено доаѓаат до израз во родовите студии, но и во истражувањата на одредени социјални групи како што се верските, етнички и хомосексуалните малцинства, за што особено значаен е придонесот на Мишел Фуко, со неговиот постмодерен и постструктуралистички пристап. Овие проширувања особено се истакнуваат со појавувањето на културните пандани - контракултурата и субкултурата.

Кон крајот на деветнаесеттиот век, со појавата на антропологијата (за која многу теоретичари сметаат дека се појавила токму преку толкувањето на концептот за културата), класичната концепција е заменета со разновидните антрополошки концепции за културата кои најчесто се делат на дескриптивни, описни и симболички. Описната концепција за културата се однесува на верувањата,

обичаите, навиките, постапките карактеристични за определено општество или историски период, а во фокусот на симболичката концепција се наоѓа токму симболиката, односно културата се занимава со толкување на симболите и нивното дејствување. Во делата посветени на историјата на концептот на културата, антропологот Рејмонд Вилијамс опишал четири различни современи употреби:

1. општ процес на интелектуален, духовен и естетски развој;
2. одреден начин на живот на луѓе во некој временски период или некоја група;
3. делата и дејствата на интелектуалната, а посебно на уметничката активност;
4. означувачки систем преку кој се пренесува, репродуцира и истражува општествената структура (Џордан, Ведон, 1999-2000: 16-18).

Четири категории кои најчесто се поврзуваат со поимот култура се: јазикот, националноста, етничката припадност и религијата (верската припадност). Како што потенцира Цветан Тодоров, антрополозите го употребуваат зборот „култура“ како синоним за народ, заедница во која се користи ист јазик, чии припадници живеат на исто подрачје, имаат извесно заедничко помнење, исти обичаи (Тодоров, 1994: 169).

Независно колку дефиниции да цитираме, сите се сведуваат на фактот дека секое општество има своја посебна култура или социокултурен систем. Нивните варијации произлегуваат од различните навиките, обичаите, ресурсите, потоа од наследените вредности како јазикот, социјалната организација и секако поврзувањето и мешањето со други култури низ историјата. Културата е најстарата човечка одлика, таа го обезбедува опстанокот на цивилизацијата. Културата настанала со настанувањето на човештвото, таа е збир од материјални и духовни вредности кои се под влијание на традиционалните рамки и на современите промени кои го формираат однесувањето на сите членови во општеството. Или, како што англискиот социолог Chris Jenks ќе каже *идејата за култура опфаќа широк спектар на теми, процеси, разлики, па дури и парадокси, така што само мудар човек би држел проповеди во врска со неа, а можеби само будала би се обидел да напише книга за неа* (Jenks, 1993: 13).

Ако во минатото економските разлики се најчеста причина за појава на конфликти, во современиот свет, културните разлики се во основа причина за нивна појава. Оваа морбидна констатација произлегува од фактот дека културата го определува и го посредува човековиот однос кон самиот себе, кон другите луѓе, кон светот и кон универзумот воопшто, тргнувајќи од критериумите создадени во текот на едно историско искуство. Постои реална опасност, наместо една динамична култура втемелена на принципот на интеркултурализам, светот да се поларизира на два културни антипода: култура на изобилство (во високо развиените земји) и култура на сиромаштија (во земјите во развој и неразвиените земји) (Петковска, 2009 :45,47). Во оваа насока културата на високоразвиените земји неминовно се наметнува над сиромашните, односно над земјите во развој. Или како што истакнува Чомски, *големите народи прават што сакаат, а малите народи го прифаќаат она што мораат* (Чомски, 2008: 23).

Толкувањето на овој поим се разликува зависно од периодот во кој се определуваат неговите значења, но, сепак трите карактеристики кои ги дава Едвард Хол може да се каже дека се заеднички за сите:

- културата не е вродена, таа се учи;
- различните аспекти на културата се меѓусебно поврзани и зависни едни од други;
- културата ја делат нејзините припадници со што се одредуваат и границите помеѓу различните културни групи (1976: 16 Хол).

Метафората која најчесто се користи во книжевноста „културата е голема карпа од мраз” јасно ни укажува дека видлив е само мал дел од културата исто како и врвот на карпата од мраз, додека поголемиот и суштествениот дел е секогаш скриен под површината. На површината ги наоѓаме само аспектите на културата како што е архитектурата, уметничкото творештво, потоа основните обележја како храната, начинот на облекување... Но, верувањата на заедницата, нивните ставови, општествените норми се аспектите кои не се очигледни однадвор, но ја сочинуваат културата на општеството.

Ако тргнеме од општата дефиниција дека поткултурата или супкултурата претставува збир на норми, вредности и образци на однесување кои разликуваат една група на луѓе од културата на пошироката заедница во која припаѓаат, тогаш можеме да говориме и за т.н. **култура со попреченост** (disability culture) како одреден вид на поткултура во рамки на општествените заедници.

1.4.3. Култура со попреченост

Според последните проценки на светската здравствена организација околу 15% од вкупното население го чинат лицата со одредена попреченост. Иако сме длабоко навлезени во 21. век, лицата со попреченост и понатаму се изложени на дискриминација, сегрегација, гетоизација и секојдневно се соочуваат со бројни препреки предизвикани од непосредната средина иако неспорен е фактот дека на лицата со попреченост им припаѓаат истите човекови права како и на сите други луѓе. Оваа група на граѓани не живее изолирано од доминантната културна средина, туку се дел од истата и имаат еднакво право, но за жал не и еднакви можности да земат непречено учество во сите сегменти од културната средина. Затоа, слободно може да се констатира дека во 21. век една од најголемите пречки за остварување на инклузивно општество се **менталните бариери**.

Овој концепт е развиен во доцните 80. години на минатиот век и се стреми кон опфаќање на разликите во начинот на живеење кои се предизвикани заради определен инвалидитет. Културата со попреченост се создава како резултат на меѓународните проекти на лицата со инвалидност, активистите, невладините организации и борците за спроведување на еднакви права за сите луѓе без дискриминација. Културата со попреченост не може да се дефинира со еден специфичен опис бидејќи таа претставува сложено мешање на уметноста, изведбата, пристапот и односот на заедницата. Во рамките на оваа култура, терминот „онеспособени“ е наменет да претставува социјален идентитет на зајакнување и свесност. Важно е да се истакне дека пред раѓањето на културата со инвалидитет, токму во тешката и долготрајна борба на лицата со инвалидност и

нивните барања за инклузија и еднакви можности, всушност лежат корените на овој концепт. Во 70. години од минатиот век, лицата со инвалидност започнале сè почесто да ги запишуваат и споделуваат своите лични искуства. Се појавуваат алтернативни списанија во кои се пишува за пречките со кои тие се соочуваат секојдневно. Лицата со инвалидност излегуваат на улица како активисти во најразлични протести во кои се истакнуваат проблемите со инфраструктурата, транспортот, спроведуваат кампањи за борба за човековите права и бројни хуманитарни акции. Примери за таков вид на протести има во Обединетото Кралство, кога светот бил запрепастен од сликите кои биле пренесени преку медиумите во кои инвалидни лица со ланци се заврзани за јавниот превоз (автобуси, возови) како и лица со инвалидитет кои лазат по главните сообраќајни улици (Поингтон, 1999 према Баренс и Мекер, 2001). Сè поголемата активност и вклученост во медиумите на лицата со попреченост довела до промена на дотогашното сфаќање дека лицата со инвалидност се пасивни и целосно зависни од другите. Така во 1976 година UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) го издава манифестот “Основните принципи на попреченоста” кој се темели на фактот дека општеството е виновно за создавањето на пречките со кои се соочуваат лицата со попреченост, и претставува битна ставка во историјата за создавање на култура со попреченост. Важно е да се напомене дека сите овие промени во општествата не би се оствариле без активистите, уметниците и интелектуалците кои инсистирале на прифаќање на новото гледиште кон попреченостите.



Слика 1. Протест за правата на студентите со попреченост, Беркли Универзитет, УСА 1970 год



Слика 2. Протест на лица со попреченост, Австралија 1980 година



Слика 3. Протест на лица со попреченост, Англија 1978 година

Благодарение на сè поголемата политичка активност на лицата со попреченост се зголемил и степенот на внимание кон создавање на културата со попреченост чии цели биле во спротивставувањето на: медицинскиот модел на инвалидноста, есенцијалните и детерминистички дефиниции на инвалидноста, постоењето на термините “нормално”, негативните стереотипи кон инвалидните лица, инвалидноста како метафора за социјално исклучување, како и недостатокот на посредување помеѓу лицата со инвалидност (Баренс и Меркер, 2001). Важно е да сфатиме дека културата со попреченост и денес е релативно млада од аспект на нејзиното потполно разбирање и поимање што ни укажува на потребата од поттикнување на понатамошна активна работа во овој домен. Иако лицата со моторичка попреченост наспроти лицата со оштетен вид или одредена автоимуна болест имаат малку заеднички допирни точки во својата попреченост, сепак сите нив ги поврзува факот дека во рамки на заедницата сите заедно делат одредени политички, општествени, културни цели.

Низ историјата, како што истакнува Куперс (2003) најчесто присутноста на лица со инвалидитет во доминантната култура се доживувале и прифаќале со одреден степен на сожалување, страв, недоверба во нивните квалификации. Тие се идентификуваат со некаква трагедија, недостаток, зависност од туѓа нега. Затоа од особена важност е да се надминат стереотипите и предрасудите и да се рedefинира инвалидноста. Или како што наведува Куперс, *културата со инвалидност во своето значење ја отфрла етикетата инвалид како симбол на срам и сожалување, и се стреми кон истакнување на важноста за солидарност и позитивна идентификација.*

Развојот на културата со попреченост нуди можност за создавање на уметнички дела кои ја слават различноста, го рedefинираат инвалидитетот, и подразбира употреба на култура и уметност во разоткривање на дискриминацијата и предрасудите со кои лицата со попреченост се сретнуваат секојдневно, а со тоа ја поттикнуваат општествената свесност и солидарност (Баренс и Мекер, 2001). Во 1972. година активистите за правата на лицата со инвалидност во Калифорнија (Беркли) го основаат првиот центар за самостоен живот кој произлегол од програмата на студентите со телесен инвалидитет (Phisically Disabled Student's Program, PDSP) кој се засновал на идејата дека „самостојноста не се мери преку активностите кои може да ги направи лицето со инвалидност без користење на асистент, туку преку квалитетот на нивниот живот со помош на асистентот“ (Шапиро, 2005:38). Лицата со попреченост на овој начин не се доживуваат како пасивни жртви и објекти на милосрдие, туку како поборници за започнување на самостоен живот во кој проблемите се идентификуваат во општеството, а не во поединецот. Ако во минатото лицата со попреченост најчесто биле инспирација за креирање на негативни карактери пред сè во филмот и театарот (еден пример е ликот на Квазимодо), денес културната заедница ги вклучува овие лица како рамноправни членови во рамки на културните проекти. Со тоа се рушат бариерите и стигмата дека попреченоста е облик на казна за неморалното однесување, тие не се повеќе лица кој треба да бидат затворени во својата судбина ниту пак да отсутуваат од секојдневниот општествен и културен живот, бидејќи нивното

рамноправно партиципирање во општеството не може да ги загрози останатие членови на културната заедница.

За пофалба е проектот кој се одржа на 9 април годинава, во просториите на МОБ со наслов „Пепелашка“, а претставува прва инклузивна претстава реализирана во регионот. Главните ликови се лица со церебрална парализа, а останатите од вкупно 120 деца на сцената се членови на танцовото студио „Еурека“.



Слика 4. Проба на инклузивната претставата „Пепелашка“, МОБ 2019 год.

1.4.4. Сликата на “Другиот”

“Оној другиот е секој од нас”

(Федерико Мајор)

Навистина е предизвик да се истражува другоста во современиот свет. Тоа е комплексен феномен за кој опширно е елаборирано од различен аспект од страна

на филозофите, психолозите, социолозите, феминистите, постколонијалистите, антрополозите... *Другиот* е клучен термин во културолошките студии како и во книжевно-теориските студии од крајот на дваесеттиот и почетокот на дваесет и првиот век. Иако овој термин за прв пат е воведен од страна на херменевтичарите Мартин Хајдегер, Ханс- Георг Гадамер (каде што *другиот* е проекција на *јас*) и психоанализата, Жак Лакан (*јас* е проекција на *другиот*), сепак својата широка примена ја добива со појавата на постструктурализмот.

„Менталната карта” како што ја нарекува германскиот невролог Волф Цингер (во која човекот ги внесува сите податоци од перцепираната околина на хронотопот), му овозможува на човекот да ја разбере околината во која живее, временски и просторно да се ориентира, да го пронајде својот идентитет и своето место во општеството и да ги класифицира другиот и другите врз основа на сликите и претставите кои ќе ги изгради за нив и нивната етичка, национална, верска и друга припадност. Таа ментална карта станува слика за светот, слика за другиот/другите, слика за себеси. Нејзиното создавање е плод на личните симпатии, желби, емпатија, но и плод на антипатија, омраза, индивидуална или колективна предрасуда, стереотипи...

Општествените теории во поновата историја, најчесто го користат терминот стереотип како еден вид облик на сликата на другиот. Па така стереотипот е средство за етикетирање, вреднување, разликување, препознавање, афирмирање, негирање... За да можеме целосно или делумно да ја формираме сликата за една личност, нејзиниот идентитет, припадност кон одредена култура на една личност или пак на група луѓе секогаш ни е потребен *другиот*. Во делото „Неугодното во културата” Фројд вели: *„луѓето страдаат од три причини: нивното тело е трошно, постојат природни непогоди, земјотреси, поплави; затоа што природата е во безинтересен однос кон луѓето и затоа што другите луѓе те прават несреќен. Првите две причини се реални и објективни извори на несреќата кај луѓето, додека страдаме само и исклучиво заради другите”*.

Прашањето кој сум јас, наспроти оние другите, е можеби најпоставувано прашање и тоа во сосема различни контексти. Без разлика дали сме христијани, муслимани, евреји, атеисти, конзервативни, десно или лево ориентирани, дали со себе носиме одредена физичка или друга попреченост, не значи ништо ако во секојдневниот живот има отсуство од емпатија, соработка, толеранција помеѓу сличните или сосема различните од нас.

По дефиниција терминот другост (лат. *alter*, англ. *Otherness*) стриктно го означува другото од двете нешта, додека како филозофски принцип тој може да претставува промена на сопственото гледиште за она на другиот (Џепароски, 2007: 342). Понатаму, поставувањето на Другото и Другоста, се разбира, ја има својата филозофска и секоја друга смисла, само во однос на Првото, Истото, т.е. Себството, затоа што „оној другиот е секој од нас” (Скаловски, 2010: 87).

Секоја средба со нешто ново, различно, друго, претставува влез во нов, непознат, возбудлив свет кој треба да се истражува. Иако, во него би требало да се влезе со отворен ум и возбуда најчесто како пречка се јавуваат стравот од непознатото и постоењето на одредени предрасуди. За да може полесно да ја разбере различноста, другоста, човекот мора пред сè да се запознае самиот себе, да ги преиспита своите длабоко вкоренети ставови и уверувања и да развие способност за гледање од перспективата на другите. Таквата способност се учи и стекнува, таа не се развива интуитивно (Ачаји, 2011: 3).

Постојат најразлични одговори на прашањето кој е другиот? Тој може да биде дефиниран од социо-политички аспект како етнички другиот, религиозно другиот, расно другиот, или пак во однос на полот (жената, хомосексуалецот, транссексуалецот...), потоа другиот може да има политичка позадина (национално другиот, маргинализираниот, колонизираните...). Јасно е воочлива пејоративната конотација која имплицира на маргиналност, недостаток, назаденост. Филозофот Емануел Левинас вели да, другиот е различен и никој нема право да ја негира другоста на другиот. Единствено гледајќи го и спознавајќи го другиот, ние можеме да се видиме и спознаеме себеси. Само преку менување на начинот на кој гледаме на другите, можеме да се промениме и самите себе.

Околу 10% од граѓаните во нашата земја се соочуваат со некаков вид на попреченост. За нивно еднакво функционирање во рамки на општеството потребно е отстранување на сите видови пречки, меѓу кои и физичката непристапност до институциите, поголема инклузивност во образованието, пристап до здравствените услуги, развој и поголема достапност на соодветни сервиси за поддршка и подигнување на јавната свест која подразбира отстранување на дискриминацијата и стигматизацијата. Предизвиците со кои овие лица секојдневно се соочуваат се системски и долготрајни, затоа е потребна мобилизираност во сите сегменти и сите чинители на општествената заедница. Прифаќањето на различностите може да не направи само побогати и пореализирани личности, затоа од огромна важност е спроведување на концептот на интеркултурата и инклузивниот пристап во рамки на високото образование.

Да се биде повеќе или помалку успешен во остварувањето на квалитетни релации со луѓето кои се различни од нас зависи секако од искуството на поединецот, допирот со другите, но и од компетенциите кои личноста ги поседува. Еден од важните фактори кој ни овозможуваат не само учење за и разбирање на другиот и различниот од нас, туку и за нас самите е интеркултурната компетенција. Да се биде интеркултурно компетентен не значи да се има само знаење за одредена област и позитивни ставови, туку да се биде способен за воспоставување на квалитетна интеркултурна комуникација. Културата е комуникација и комуникацијата е култура, вели Едвард Хол. Затоа е нужно да се спознаеме најпрво себеси, како би можеле полесно да ги запознаеме другите.

1.4.5. Мултикултура, интеркултура. Интеркултурно образование

Во секое демократско општество една од клучните цели на образованието е унапредување на демократската заедница. Затоа, образовниот систем е потребно во својата програма да го земе во предвид мултикултурниот карактер на општеството и да се стреми кон создавање за позитивна интеракција помеѓу различните културни групи. Мултикултурното и/или интеркултурното образование се појавува

како резултат на движењата за човекови права во 60-те години на 20 век, пред сè во Америка, Велика Британија, Канада и Австралија. Иако овие движења зафатиле различни сегменти од општественото живеење, во голем дел биле предизвикани од незадоволството од образовните институции за кои се сметало дека систематски го одрекуваат правото на одредена група на луѓе за еднаков третман во рамки на образовните институции. Овие движења барале ревизија на наставните програми и педагошките практики во училиштата со цел да се овозможат еднакви можности за учење на сите ученици без разлика на нивното потекло (May, 1999; Leistyna, 2002). Во себе тоа вклучува образовни политики и практики кои се обидуваат да го афирмираат културниот плурализам вклучувајќи ги разликите во однос на родот, класата, расата, способностите итн. Овој концепт ја истакнува важноста на културната разновидност, алтернативните животни стилови, домородните култури, универзалните човекови права, социјалната правда, еднаквите можности и еднаквата дистрибуција на моќ меѓу групите (Leistyna, 2002).

Мултикултурата и интеркултурата се клучни концепти кои се однесуваат на заедничкото живеење на припадниците на различните култури:

- **Мултикултурата** – го става акцентот на културната разновидност во која примарно е зачувување на сопствениот културен идентитет и прифаќањето на другиот и/или развивање толеранција за другиот.
В.Кимилка се согласува со либералните теории и тврди дека сите сами сме одговорни за сопствените постапки и со нив го градиме нашиот живот и од нив зависат нашиот успех и нашата среќа. Но, сепак некои околности не можеме да ги промениме, ниту пак ние самите ги создаваме. Не можеме да ја прифатиме нееднаквоста само затоа што произлегува од фактот дека припаѓаме на малцинска група, бидејќи не е резултат на наша одлука и за неа ние не можеме да бидеме одговорни. Затоа, треба да се земат во предвид овие нееднаквости за да се излезе во пресрет на нивното надминување (В.Кимилка, 2009: 361).
- **Интеркултурата** – е динамичен процес на градење односи меѓу различните култури и споделување културни изрази преку дијалог и заемно

почитување. Оттука интеркултурата ја подразбира мултикултурата и претставува нејзино зајакнување и надградување, паралелното живеење еден покрај друг прераснува во взаемна упатеност на еден кон друг и поврзаност на еден со друг.

Значи, интеркултурализмот инсистира на потребата од дијалог и интеракција, но и соработка и заемно потпирање меѓу културите. Тоа е процес кој се стреми кон квалитативни промени во мултикултурната средина, бидејќи не е доволен само фактот за мултикултурноста во општествата, не е доволна само толеранцијата, бидејќи толеранцијата е пасивен принцип, не е доволно само прифаќање на фактот на мултикултурноста во заедницата - потребна е интеграција (МЦГО, 2013: 54).

Ако мултикултурното образование се заснова на верувањето за пасивна коегзистенција на различни култури во еден ист простор и низ учењето за нив има за цел да ги прифати разликите или во најмала рака да се биде толерантен кон истите, интеркултурното образование тежнее кон развивање оржлив начин на живот во рамки на мултикултурното општество преку градење на дијалог, взаемно почитување, разбирање и недискриминација помеѓу припадниците на различни култури. Интеркултурното образование е процес кој бара пред сè познавање на сопствената култура како би можеле полесно да ја разбереме различноста, бидејќи *најпрво се сретнуваат поединците, а не културите*. Тоа е процес кој наложува преиспитување на длабоко вкоренетите ставови, верувања, погледи на свет и развива способност за гледање од перспективата на *другите и различните*. Таквата способност не може да се развие интуитивно, туку со помош на образовниот систем таа се стекнува и учи. Американскиот социолог Милтон Бенет го развива моделот за интеркултурна осетливост во кој ги опишува стадиумите низ кои минуваат поединците и заедницата при контактот со други култури и нивното отфрлање или прифаќање на различностите (табела 1). Овој модел разликува три основни стадиуми на етноцентризам и три стадиуми на етнорелативизам:

Табела 1. Модел за интеркултурна осетливост

ЕТНОЦЕНТРИЗАМ		
1	негирање	изолација сепарација
2	одбрана	омаловажување супериорност вртење кон спротивното
3	минимизирање	физички универзализам трансцедентален универзализам
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ		
1	прифаќање	бихејвиорален релативизам вредносен релативизам
2	адаптација	емпатија плурализам
3	интеграција	контекстуална евалуација конструктивна маргиналност

Според моделот на Бенет, етноцентризмот во себе опфаќа:

1. **Негирање на разликите:** единствено прифатлив е сопстениот поглед на свет во кој игнорирањето и индиферентноста кон културните разлики е основна карактеристика. Тој е карактеристичен за лица кои потекнуваат од културно хомогени средини кои имале малку или воопшто немале контакт со припадници на други култури. Во зависност од изразеноста на ригидното сфаќање на разликите се издвојуваат две подврсти на негирање: **изолацијата** која на поединците им ги наметнува околностите за немање можности за воспоставување на било какви односи со пропадници на друга културна средина и **сепарација** кога намерно се одбегнува контакт со друга култура, заради уверувањето дека тоа е штетно за развојот на сопствената културна средина.

2. **Одбрана од различностите:** поединците кои припаѓаат на овој стадиум можат да ги воочат културните разлики, но истите ги доживуваат како закана за сопствениот идентитет. Се разликуваат три облици на одбрана: супериорност над другите култури, нивно омаловажување или вртење кон спротивностите во случаи кога другата култура се доживува како супериорна, а се омаловажува сопствената.
3. **Минимизирање на разликите:** поединците се свесни за културните разлики но истите ги минимизираат најчесто тргнувајќи од ставот дека сите луѓе во основа се исти при тоа тргнувајќи или од физичките универзалности како што е потребата за храна, живеалиште или од трансцеденталните универзалности каде сличностите се гледаат во духовните, политички или други интереси.

Спротивно на етноцентризмот, етнорелативизмот спорд Бенет се стреми кон:

1. **Прифаќање на разликите:** културните разлики се проучуваат и прифаќаат во културниот контекст од кој произлегуваат. Културниот релативизам според кој ни една култура не е ниту подобра ниту полоша од другите култури е водечки принцип.
2. **Адаптација на разликите:** личноста го менува сопствениот референтен оквир прилагодувајќи се на ставовите и уверувањата на припадниците на другите културни заедници, но тоа го прави доброволно. Се издвојуваат два вида на адаптација: **емпатија**, која се карактеризира со способност за разбирање на другите такашто се тргнува од нивниот агол на перцепција, ставајќи се себе во позадина или доаѓа до усвојување на повеќе различни културни вредности односно се пристапува **плуралистички**.
3. **Интеграција на разликите:** за разлика од адаптацијата каде што повеќе различни култури делуваат кон прифаќање на разликите, личноста во овој стадиум ги интегрира сите нив во една заедничка рамка.

Авторот на моделот за интеркултурна чувствителност нагласува дека општеството, институциите, поединците како крајна фаза во развојот на интеркултурната осетливост треба да го прифатат и применат *минимизирањето* настојувајќи да

изградат свет во кој луѓето ќе делат *универзални вредности*. Проблемите се јавуваат најчесто заради тоа што оваа идеја се заснова на сопствениот вредносен систем во кој како што истакнува Бенет *сите сме деца на еден бог, но тоа е мојот бог*. За да може да се надминат овие стереотипи потребно е во образовниот систем да се тежнее кон отфрлање на етноцентричната и/или хиерархиската слика за културите. Понатаму истакнува Бенет со помош на интеркултурното образование се поддржува различноста во сите области на човековото живеење. Тоа е образовен систем кој се залага за промовирање на рамноправноста и човековите права, се спротивставува на дискриминацијата и ги зајакнува вредностите врз кои се гради рамноправноста. Овој комплексен процес подразбира инклузија на различни перспективи и сфаќања чија заедничка цел е промовирање на културниот плурализам и почитување и разбирање на различните животни стилови при што прифаќањето на сличностите и разликите се прави доброволно.

Во насоките кои ги дава УНЕСКО (Delors, Jacques: *Learning: The Treasure Within* report to UNESCO of the International Commission of Education for the Twenty-first Century, UNESCO, 1996) за подобрување и унапредување на развојот на интеркултурното образование се истакнуваат три основни принципи според кои:

1. Интеркултурното образование го почитува културниот идентитет на секој ученик и нуди културно соодветно и респонзивно квалитетно образование за сите;
2. Интеркултурното образование на сите ученици подеднакво им нуди културолошки знаења, вештини и ставови кои им се неопходни за во иднина да станат активни и одговорни граѓани на општеството;
3. Интеркултурното образование на сите ученици подеднакво им нуди културолошки знаења, вештини и ставови кои ги оспособуваат да стекнат разбирање, солидарност и почитување меѓу поединците, етничките групи, социјалните и културните групи и нациите.

Според Уеле интеркултурното образование се обидува да промовира и развие подобро разбирање на културите во современите општества, способност за взаемна комуникација на луѓето кои потекнуваат од различни култури, пофлексибилен

однос кон културната разновидност, поголема подготвеност на луѓето за активно вклучување во социјалната интеракција со другите културни средини и можност да ги идентификуваат основните карактеристики на човековата природа како нешто што им е заедничко. Интеркултурното образование е предизвикувачки процес со кој се отвора можност за преиспитување на длабоко вкоренетите прашања кај секоја индивидуа за сопствениот поглед на светот околу себе. Преку него учениците најмногу можат да научат како да се вклопат во светот на разликите што е појдовна точка за заеднички живот во мултикултурно општество.

За живот во меѓусебно разбирање на припадниците на различни култури во една заедница, потребно е учење за другите и разликите, зацврсување на позитивните односи и совладување на препреките кои произлегуваат од разликите. Со правото на секој поединец да биде различен и да не биде дискриминиран се гради толеранцијата, рамноправност и солидарност во рамки на заедницата. Детските градинки, училиштата и високообразовните институции се дел од матрицата на заедничкиот соживот. Според Gundera, интеркултурното образование како темел на интеркултурната педагогија има за цел да го подготви наставникот да биде способен да ја организира наставата на тој начин што учениците кои припаѓаат на различни културни заедници можат да учат едни со други (Gundera, 2000: 124).

Критичките пристапи кон мултикултурното образование го застапуваат ставот дека треба да се продлабочат промените во образованието и да се надмине единствено менувањето на наставните програми во насока на вклучување и репрезентација на различните култури на помалите заедници од општеството. Потребно е да се иницираат социјални промени кои суштински ќе го одразуваат плуралитетот во општеството и ќе придонесуваат за социјална еднаквост преку промовирање на учество и акциони проекти кои остваруваат промени во заедниците (May, 1999; Kanpool & McLaren, 1995). Еден пристап кон интеркултурното образование е т.н. образование за различност кое се залага за образование во кое ќе се интегрираат содржини и перспективи кои произлегуваат од искуствата на недоминантните расни, етнички и лингвистички групи во наставните програми и активности. Исто така, образованието за различност подразбира прифаќање и негување на демократските ставови, вредности и однесувања меѓу учениците и вработените во

училиштата (Appelbaum, 2002). Ваквиот пристап овозможува учениците да ги препознаваат улогите на моќ и во конструирање на знаењето. Овој пристап се базира на воведување на образование за социјални вештини кои водат кон општествена промена како дел од наставната програма. Учениците стекнуваат вештини за тоа како да организираат промена во својата заедница и околина. На пример, се истражува за дискриминацијата и се развиваат акциони проекти за интервенција и промена на локалните политики и процедури кои ќе придонесат за намалување на дискриминацијата во локалната заедница. Во овој пристап се вклучуваат и други институции и организации од локалната или општествената заедница и се организираат проекти кои имаат реални ефекти во средината.

Интеркултурната димензија на образованието е особено значајна во мултикултурните заедници како што е Република Македонија, во кои заедничкото живеење на припадниците на различни култури има длабоки историски корени, а инклузивноста и интегративноста во образованието се во функција на јакнење на демократските капацитети на државата. Остварувајќи се во јазичен, етнички, верски, социоекономски и плурален амбиент, образованието треба да биде насочено кон развивање на интеркултурни вештини, вредности и ставови кај сите учесници во воспитно-образовниот процес, овозможувајќи на тој начин изнаоѓање оптимален сооднос меѓу културните различности и општествената кохезија.

Веројатно при обидот да се истакнат предностите на интеркултурното образование во мултикултурните општества најсоодветни се петте димензии кои ги посочува др. Бенкс:

- 1. Интеграцијата на содржината** се справува со претставување на различни култури, заедници, религии и други социјални групи, преку промени во наставната програма. Ова значи дека наставниците кои предаваат различни предмети можат да најдат начин во своите предмети да инкорпорираат елементи на спознавање на културата на другите. На пример, наставниците по јазик, уметност и други социјални предмети можат да најдат поголема лепеза на можности за претставување на различните култури.

- 2. Процесот на конструкција на значењето** ги подготвува учениците да станат покритични за начинот како може да се претстави знаењето. Учениците со помош на наставниците се подготвуваат да истражуваат различни културни перспективи, а со тоа можат полесно да ги разберат различните култури.
- 3. Намалување на предрасудите** наставниците преку своите предавања градат позитивна слика за различните етнички заедници, ги одобруваат разликите.
- 4. Еднаква педагогија** се однесува на модифицирање на стилите на предавања на наставниците и нивниот пристап кон учењето и постигнување успех кај сите ученици без разлика на нивната припадност. Наставниците им помагаат во личните достигнувања на учениците доколку го менуваат методот на работа во зависност од контекстот.
- 5. Охрабрување на училишната култура** претставува ситуација на истражување на училишната култура и организација на наставниот кадар со цел да се реструктурираат институционалните практики и да се оствари подобар пристап за сите ученици.

1.4.6. Инклузивно образование

На 13 декември 2006 година во рамки на Обединетите Нации е усвоена Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, и истата е отворена за потпишување на 30 Март 2007 година. По нејзината ратификација на 3 Мај 2008 година, овој договор стапува на сила и заклучно со месец октомври 2017 година има 160 потписнички и 175 договорни страни. Оваа конвенција наложува конкретни обврски за државите договорнички, преку кои се обидува да ја изедначи положбата на лицата со попреченост со сите други поединци во општеството во уживањето и практикувањето на сите слободи и права. Во Конвенцијата може да се идентификуваат две нивоа насочени кон достигнувањето на оваа цел:

- забрана на дискриминација по основа на попреченост, и

- Обврска за преземање проактивни мерки со цел создавање услови за ефективно уживање и практикување на сите слободи и права од страна на лицата со попреченост.

Конвенцијата содржи 50 члена кои ги покриваат граѓанските, политичките, економските, социјалните и културните права на лицата со попреченост. Таа не создава нови права, права кои се надвор од корпусот на основните човекови права и слободи, туку ги појаснува постоечките обврски на државите во однос на можноста за фактичко практикување на овие права од страна на лицата со попреченост. Оваа конвенција има холистички пристап кон правата кои ги опфаќа, и според неа луѓето со попреченост претставуваат 10% од вкупната популација на светско и на национално ниво. За поголемиот број од овие луѓе дискриминацијата, во различни форми е реалност на живеењето. Оттука, погледнато низ призмата на правата и основните слободи, пречка за остварување на овие права и слободи не е попреченоста, туку социјалните, економските, законските, политичките и културните услови.

Инклузивното образование треба да овозможи секој студент да се чувствува добредојден во училишната средина, со тоа што неговите специфични потреби и стил на учење ќе бидат земени во предвид. Поради фактот што секој ученик различно го користи усвоеното знаење, целта на инклузијата е преку сопственото знаење ученикот да постигне успех, исто како и неговите врстници кои се еднакво вклучени во наставниот процес. Инклузивното образование како интегрална компонента на целокупниот образовен систем кој овозможува соодветно образование за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности вклучувајќи различни стратегии на учење. Флексибилноста на системот се рефлектира врз методите и материјалите кои се користат за да им се овозможи на децата со посебни потреби најефикасен пристап до редовните наставни програми (Јачова, 2002).

Инклузивното образование треба постојано да трпи промени и да се прилагодува на потребите на лицата со попреченост. Сепак, сеуште постојат многу предизвици пред инклузивното образование, не само во нашата држава, туку и во рамки на

Европа. Во земјите постојат многу сличности но и разлики во политичкото уредување и практики кои се применуваат кон спроведување на инклузивното образование. Промените се неопходни, а тие подразбираат и спроведување на законски рамки кои нема да бидат двосмислени, спроведување на соодветни практики и изготвување на студии кои ќе го дополнат квантумот на знаење, практики и компетенции.

Изворното значење на овој поим се содржи во два латински збора: првиот е *includo* што значи да заклучиш, затвориш, врамиш, а вториот збор е *inclusio* и означува затворање (Жепиќ, 1961:170). Изведен од овие значења поимот инклузија подразбира интеграција, вградување, а во социјален контекст вклучување на поединецот во рамки на една заедница која е повеќе или помалку затворена или отворена целина. Треба да се има на ум дека поимот интеграција потекнува од зборот *integre* – чисто, непристрасно, несебично, чесно, па оттука, во основата на поимот инклузија наоѓаме значења кои упатуваат на нејзиниот симедонијски карактер (Сузиќ, 2006:65).

Општо прифатена дефиниција за инклузија нема, а значењето на овој поим се менувал низ годините. Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивно образование се наидува на различни пристапи, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност на сите деца (Pasaluc-Kreso, 2003). Така, за Бегани и Мартинс (Begeny, Martens, 2007) инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици без разлика на нивните способности и поткло во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Одом и соработниците (Odom, 2004) инклузијата ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој. Според Сноу (Snow, 2001) инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци. По нејзиното сфаќање во најголем дел, инклузијата претставува состојба на умот, таа е реципрочна и во инклузивното опкружување секој придонесува за доброто на сите. Ако еден член само добива или зема, тој не е вклучен во процесот (Исахи-Палоши и др. 2014: 12,13). Со прифаќање

и спроведување на инклузијата во високото образование се истакнуваат социјалните и етичките предности на образовниот процес, бидејќи преку инклузивното образование студентите со попреченост многу побрзо би напредувале во социјалниот и академскиот круг, а со тоа ќе се избегне и негативниот ефект на ексклузијата.

Европа и светот преку своите образовни политики и конвенциите за човековите права, постојано работат кон унапредување на развојот на инклузивното образование, а едни од најважните документи кои ги истакнуваат општествените и педагошките димензии на инклузивното образование се следните:

- во 1948.година *Универзалната Декларација за човековите права* во чии рамки се осигурува правото на бесплатно основно образование за сите деца;
- 1989.година *Конвенцијата на ОН за правата на децата* со која се гарантира правото на темелно образование на сите деца без разлика на нивната различност;
- 1990.година *Светската декларација за образование за сите*;
- 1993.година во рамки на стандардните правила на ОН се донесува и согласност за *еднакви можности за лицата со пречки во развојот*, а темелна цел на овој документ се еднакви можности за образование на сите деца и младинци со нивна целосна вклученост во рамки на редовното образование;
- 1994.година *Соопштението од Саламанка*
- 2000.година *Светскиот образовен форум (ЕФА, Дакар)* ставен е акцентот на тоа дека сите деца треба да имаат пристап до целосно бесплатно и задолжително образование. Фокусот е ставен на децата и младинците кои се социјално обесправени и маргинализирани;
- 2001.година *Право на образование за лицата со инвалидитет согласно инклузијата (Education for all)*;

- 2008.година прифатена е *Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност во ОН* која промовира друштвена инклузија како темел за друштвена еднаквост (Guidelines for Inclusion, 2005:14).

Во споредба со политиките за инклузивност во основното и средно образование, прашањата и залагањата за „еднакви можности“ во високото образование стануваат актуелни по 2000. година. Европската Унија, владите потписнички на Болоњскиот систем на образование, Организацијата за економска соработка и развој (OECD), УНЕСКО, ЕУ, како и Европскиот студентски збор (ESU) имаат цврсто изградени ставови и соодветни препораки во однос на инклузивното образование во универзитетите (Фарнел, 2008: 26). Присуството на студентите со посебни потреби во склоп на универзитетските училиници е реалност која е со висок пораст (Seale 2017). Европската Унија, меѓународната политика и интернационалните иницијативи како што се Европската стратегија за попреченост 2010-2020 на Европската Комисија, или Агендата за одржлив развој на ОН 2030 се стремат кон претворање на сите универзитети во повеќе инклузивни институции. Овие иницијативи се со цел да се поттикне социјалното и образовно вклучување како и долготраен пристап на лицата со попреченост во образовниот систем, вклучувајќи го и високото образование⁶.

Кога говориме за принципот на еднакви можности во високото образование како што наведува Фарнел, проблемот со терминологијата не е занемарлив. На меѓународно ниво тоа често се разликува заради неусогласеностите помеѓу државите и/или институциите и не се дадени јасни дефиниции за клучните термини. Но, сепак се јавуваат нови трендови во употребата на терминологијата па така денес најчесто се користат следните поими:

- **Зголемување на пристапноста:**

овој термин се однесува на зголемување на бројот на лица кои пристапуваат кон високото образование. Во документите на УНЕСКО се употребуваат

⁶ <https://sci-hub.tw/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.157987>

термините “еднаков пристап” или “праведен пристап” во високото образование.

- **Проширување на учеството:** овој термин произлегува од Велика Британија (widening participation in higher education), првенствено поради непрецизноста на поимот “еднаков пристап”. Зборот “учество” подразбира не само пристап туку и задржување и завршување на студиите, што е клучна цел. Од друга страна, зборот “проширување” подразбира активно вклучување нови групи студенти кои претходно не биле доволно застапени во високото образование.
- **Праведност:** овој термин повеќе не зборува за пристапот, туку за правичноста на образовниот систем како целина (equality in education). Најмногу го користат институциите на Европската Унија и ОЕЦД (Организација за економска соработка и развој) и неговото значење во склоп на високото образование вклучува отстранување на пречките за успех во образованието врз основа на социјалните или лични околности, а го опфаќа и пристапот и завршувањето на образованието (ОЕЦД; 2008).
- **Социјална димензија:** овој термин произлегува од Болоњскиот процес; Европското студентско тело треба да ја одразува различноста на популацијата во Европа, студентите треба да запишат и завршат студии без пречки поврзани со своето потекло. Во документите за социјалната димензија исто така се повикува и на принципите на еднакви можности, проширување на пристапот и проширување на учеството (Фарнел, 2008: 27,28).

Начелото за еднакви можности во образованието вклучува најразлични групи кои се исклучени од образовниот систем или се недоволно застапени во однос на нивниот број наспроти општата популација. Тоа се лица од понизок социоекономски статус, лица кои доаѓаат од рурални средини, расни, етнички и други видови на малцинства. Лица кои се дискриминарни во образованието заради возраста, религијата или сексуалната определба. Терминот во себе ги опфаќа и лицата со попреченост кои претставуваат една од најранливите општествени категории кои се соочуваат со безброј препреки во процесот на образување. На

глобално ниво една третина од децата кои не се образувани се лица со пречки во развојот (УНЕСКО, 2009).

Според Гајрин и Суарез (Gairin and Suarez 2014) инклузивноста е предуслов за квалитетен универзитет. Европската Унија е посветена на инклузивното образование во рамки на високото образование. За таа цел, во Европската стратегија 2010-2020 (European Commission, 2010) е предложено креирање поддршка и планови за нетрадиционални студенти. Многу универзитети имаат служби за поддршка на студентите со инвалидност, користат нови технологии за учење и/или имплементираат инклузивна образовна практика. Сепак, постоењето на овие услуги е недоволно за да се обезбеди правото на квалитетно образование, без дискриминација и врз основа на принципите на инклузивно образование (Радојичиќ, Јованова 2018: 422).

Македонија како мултикултурно општество, не треба да заостанува зад Европските земји и потребно е максимално вложување на сите институции кои се директно или индиректно поврзани кон спроведување на инклузивно образование не само во основното и средно образование туку и во високото образование. Иако законот за високо образование на студентите со посебни потреби им овозможува низа поволности и олеснувања за студирање како што е бесплатна партиципација, право на редовно студирање, користење на сите услуги утврдени според студентскиот стандард, сепак е многу мал бројот на лица кои завршуваат високо образование. Според анкета спроведена во 2015 година од страна на Фондацијата за одржлив развој ПРЕДА ПЛУС, а во соработка со Здружението на студенти и младници со хендикеп само 49 лица со попреченост завршиле високо образование, 5 станале магистри, а нема податок за успешно завршени докторски студии.

Наспроти тоа, како можни сугестии кои веќе биле анализирани и предложени во доменот на инклузијата во високото образование во Велика Британија е предлогот за донесување на етос (фундаменталниот карактер или духот на културата, основно чувство кои ги пренесува верувањата, обичаите на една група или народ) на ниво на универзитетите кој активно ќе ги охрабрува сите поединци без разлика на возраста, полот, класата, етничката припадност, инвалидноста, сексуалната

ориентација и претходните образовни искуства да ги надградат своите индивидуални потреби на повисоко ниво преку создавање на соодветни услови за учење. Образованието е едно од основните човекови права и затоа тоа не треба да биде достапно само на оние кои се економски моќни или кои имаат стекнато одредени академски квалификации. Универзитетите треба да им дадат еднаква тежина на учењето и на истражувањето. Наставата и учењето на универзитетите треба да биат структурирани, флексибилни и да вклучат соодветни наставни методи и процедури за оценување и регрутирање соодветен кадар кој ќе ги опфати сите делови на општествената заедница.⁷

Образованието на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија е регулирано со Закон за основното образование⁸, Закон за средното образование,⁹ Закон за високото образование,¹⁰ Закон за образование на возрасните¹¹ и Законот за ученичкиот и студентскиот стандард¹².

Во Уставот на Република Македонија лицата со попреченост се нарекуваат инвалидни лица (член 35 став 3), термин кој според современото гледање на попреченоста од аспект на социјалниот модел е застарен и треба да се напушти. Иако оваа категорија е уставна, потребно е да се изврши редефинирање на одредбите во Уставот кои се однесуваат на ова група на лица согласно актуелните гледишта на попреченоста од аспект на социјалниот модел. Ова редефинирање треба да опфаќа како термиолошка така и суштинска измена. Затоа што, зад определената терминологија се отсликува гледиштето на општеството и неговата

⁷ Developing and Embedding Inclusion: Policy and Practice in Higher Education, 'Making Progress' Conference, 2007 Prof. Colin Barnes, Centre for Disability Studies School of Sociology and Social Policy University of Leeds.

⁸ Закон за основно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)

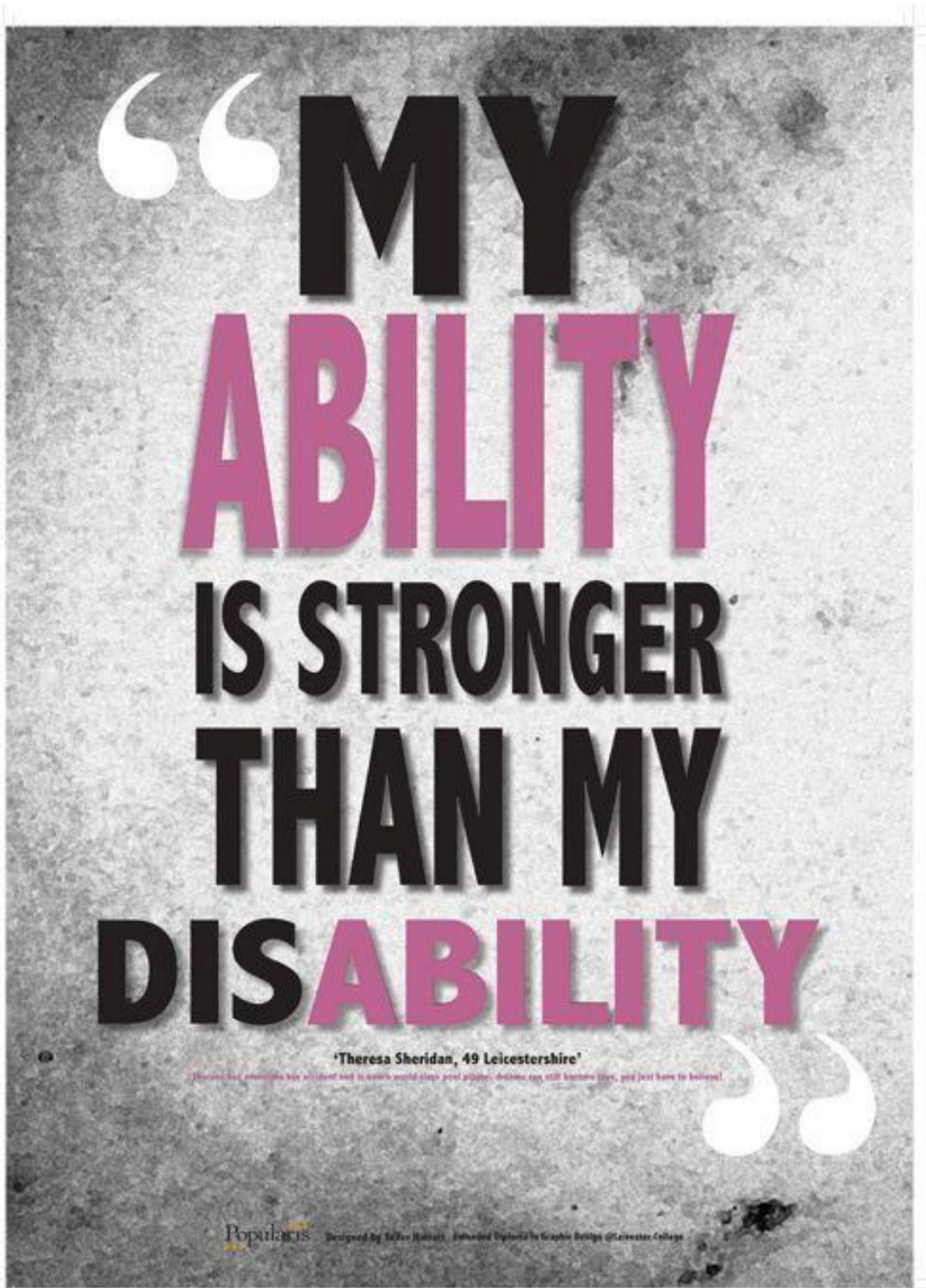
⁹ Закон за средно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)

¹⁰ Закон за високо образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр.35/08, 103/08, 26/09 и 99/09)

¹¹ Закон за образование на возрасните - „Службен весник на Република Македонија“ (бр.07/08)

¹² Закон за ученичкиот и студентскиот стандард - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 37/98 и 40/03).

релација кон лицата со попреченост, кое вака формулирано упатува на дискриминација.



DISABILITY AWARENESS



Learn how to see my **ability**, not disability.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1. Предмет на истражување

Предмет на ова истражување е инклузијата како алатка за полесно остварување на основните права на лицата со пречки во развојот, како што е и правото за стекнување со високо образование.

2.2. Цел на истражување

Од предметот на ова истражување, произлегува и неговата цел да се испитаат ставовите на студентите и академскиот кадар во Република Македонија во однос на инклузијата на лицата со попреченост во високообразовните институции.

2.3. Задачи на истражувањето

Истражувањето се насочува кон спроведување на успешно инклузивно образование во рамки на високото образование. Тоа може да се постигне ако се направи обид да се образуваат лица со интелектуална или физичка попреченост преку нивно поблиско интегрирање во регулаторната структура на образовниот систем (Michailakis & Reich, 2009), па се до пошироки дефиниции, како оние дека инклузивното образование е насочувачки принцип кој потпомага кон остварување на образование за сите (ОЗС) – образовни системи кои профитираат од диверзитетот, кои се стремат да се изгради едно подемократско општество (Asedo, 2008).

Инклузивното образование, во оваа студија, во целост се подразбира како процес преку кој високообразовните институции се обидуваат да одговорат на сите студенти како индивидуи преку преиспитување и реструктуирање на нивната организација и подготовка на курикулуми и доделување ресурси, со цел зголемување на еднаквоста на можности. На тој начин факултетите ги градат и

надоградуваат своите капацитети за прифаќање на сите студенти кои сакаат да се запишат во високообразовните институции и ги намалуваат сите видови на исклученост и дискриминација, независно дали станува збор за одредена попреченост, етничка припадност, или нешто друго што би го направило животот на студентот дополнително отежнат (Sebba & Sachdev, 1997; Booth и Ainscow, 1998; Реџек и други, 2006). Оттука, инклузивното образование мора да биде општа политика и пракса која ќе се спроведе во образованието, а не посебна интервенција која се однесува на една или друга обесправена група. Во ваква поширока смисла, инклузијата е процес на зголемена партиципација за намалена исклученост, каде партиципација значи препознавање, прифаќање и почитување, и инклузија во процесите на учење и социјалните активности, на начин на кој и овозможува на индивидуата да развие смисла за припадност во општеството.

Уште една моментална впечатлива позиција, според Florian и Rouse (2009), е дека, инклузијата не е само за “посебни” ученици, компетенциите на наставниците за инклузивни образовни практики треба да вклучуваат и релевантни вештини за усовршување на наставата и учењето, меѓу другото и да бидат способни да ги намалат бариерите за учење и нивно активно учество. Според ова мислење, компетенциите на наставниците за инклузивно образование треба да ги имаат во предвид индивидуалните карактеристики на учениците, учењето надвор од образовните институции, предходно стекнатото знаење, индивидуалните и културни искуства и интереси (Florian & Rouse, 2009). Овие практики во целост треба да се применуваат не само во училиштата туку и во високообразовните институции.

Процентот на студенти кој завршуваат високо образование во нашата држава е во постојан пораст. Но, не постојат статистички податоци за бројот на запишани и завршени студенти со одредена попреченост. Од особена важност е да се истакне дека стекнувањето со диплома за завршено високо образование има многу поголема важност во понатамошниот живот за студентите со попреченост, наспроти останатите студенти, бидејќи стапката на вработеност кај овие лица е значително пониска.

2.4. Истражувачки прашања

1. Колкава е свесноста од потребата за инклузивно образование во високообразовните институции?
2. Дали студентите со попреченост се предмет на дискриминација во високообразовните институции од страна на студентите кои немаат попреченост или од страна на академскиот кадар?
3. Какви компетенции им се потребни на наставните кадри за успешно спроведување на инклузивното образование во состојба на социјален и културен плурализам?
4. Како може да се подобри актуелната состојба за соодветно и успешно спроведување на инклузивно образование во високообразовните институции?
5. Дали администрацијата на универзитетите е соодветно обучена за работа и давање адекватна помош на студентите со попреченост?
6. Дали степенот на попреченост е најважен и определувачки фактор за успешно завршување на високото образование?
7. Кој се придобивките и слабостите за студентите со попреченост кој живеат во главниот град, наспроти студентите од провинција?
8. Зошто нема дефинирани инклузивни тимови задолжени за спроведување на целосна инклузија во високото образование?
9. Дали академскиот кадар би поддржал изградба на соодветни кампови за дополнителна едукација и помош на студентите со попреченост по примерот на Шпанија?
10. Колку општеството е спремно да помогне на студентите со попреченост во остварување на нивните основни права загарантирани со устав?

2.5. Хипотези на истражувањето

Инклузијата во високото образование во себе треба да ги вклучува компонентите на достапност, адаптивност, прифатливост и отвореност.

Културниот плурализам со сета своја специфичност да се стави во полза на пробивање на сите бариери (јазични, верски, етнички, расни, полови, дискриминаторски) со цел да се поврзат студентите од различна културна, верска и национална припадност, како и студентите кои имаат одредена попреченост. Градење и негување на чувството за емпатија и соживот во линија студент-студент, професор-студент, администрација-студент. Инклузивното образование како алатка за демократизација, стабилизација и промовирање на толеранција и интеркултурно разбирање.

Хипотеза 1. Претпоставуваме дека поголем број од академскиот кадар сметаат дека студентите со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти.

Хипотеза 2. Поголем број од академскиот кадар држеле настава со студенти со попреченост.

Хипотеза 3. Наставата во високообразовните институции е прилагодена за работа со студенти со попреченост.

Хипотеза 4. Претпоставуваме дека поголем број од академскиот кадар смета дека инфраструктурата не е единствениот проблем со кои се соочуваат студентите со попреченост.

Хипотеза 5. Претпоставуваме дека поголем број од анкетираниите студенти мислат дека инклузијата на студентите со попреченост во високото образование ќе го намали квалитетот на наставата.

2.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

➤ **Методи на истражувањето**

- Метод на функционална анализа – каузален
- Метод на генерализација

➤ **Техники на истражувањето**

- Анкета

➤ **Инструменти на истражувањето**

- Анонимен прашалник
- Интервју на студенти со попреченост

• *Опис на инструментот*

Во процесот на ова истражување беа спроведени два анкетни прашалници, од кои едниот беше наменет за академскиот кадар во високообразовните институции (Прилог 1), составен од 22 прашања, а другиот беше наменет за студентите (Прилог 2) и составен од вкупно 25 прашања. Прашалниците се одговараа онлајн преку директен линк до анкетата поставена на веб страна и за негово целосно пополнување беа потребни околу 10 минути. Секој испитаник според Ликертовата скала го означил својот одговор на скала од потпоно согласување до потполно несогласување на понудениот одговор или тврдење. По пополнување на анкетниот прашалник податоците автоматски се обработуваа за секој испитаник одделно со што беше овозможен едноставен пристап и анализа на добиените резултати. Со овој дел од истражувањето беа добиени квантитативни резултати.

За добивање на квалитатвна анализа беа направени директни интервјуа на студенти со попреченост. Истите преку транскрипт се пренесени во натамошниот дел од овој труд.

2.7. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се одвиваше во период од 3 месеци. На испитаниците им беше проследен анонимен прашалник по електронски пат. Исто така беа спроведени и директни интервјуа на студенти со попреченост. Резултатите од прашалникот и интервјуата се обработени и интерпретирани во натамошниот дел од истражувањето.

Додека го спроведувавме истражувањето се соочивме со неколку недостатоци во однос на изработката на трудот кои се наметнаа како проблем во обидот да се добијат приближни податоци за состојбата и статусот на студентите со попреченост.

Во нашата држава за жал до денес нема регистер со точна бројка на лицата со посебни потреби. Ова беше првиот камен на сопнување при нашето истражување. На 05.06. годинава, министерката за труд и социјална работа Мила Царовска во интервју дадено за 21ТВ истакна дека немаме податоци за бројот на вработени лица со попреченост во државните и приватни институции, а овој податок би бил достапен, како што истакна таа со спроведување на попис на населението во 2020 година. Од организацијата за лица со посебни потреби „Порака“ даваат податок дека само 15% од лицата со попреченост се вработени. Секако, услов за нивно вработување во одредена мера е и степенот на образование, особено високото образование. Од агенцијата за вработување на РСМ добивме преглед на евидентирани инвалидни невработени лица според старосна структура (табела 1), преглед на евидентирани инвалидни невработени лица според видот на инвалидноста (табела 2) и преглед на евидентирани инвалидни невработени лица според степен на образование (табела 3).

Табела 1. Возрасна структура на невработени инвалидни лица

АГЕНЦИЈА ЗА ВРАБОТУВАЊЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

ПРЕГЛЕД
на невработени инвалидни лица според возрасна структура
со состојба 31.12.2018 година

	Центар за вработување	Вкупно		од 15 до 19 години		од 20 до 24 години		од 25 до 29 години		од 30 до 34 години		од 35 до 39 години		од 40 до 44 години		од 45 до 49 години		од 50 до 54 години		од 55 до 59 години		од 60 години и повеќе	
		Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени	Се	Жени
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	Берово	40	16	0	0	0	0	4	1	5	2	11	4	7	2	4	3	4	3	3	1	2	0
2	Битола	152	72	2	0	6	3	14	4	17	5	15	9	14	7	9	4	19	4	35	23	21	13
3	Валандово	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Велес	67	25	0	0	1	0	6	3	5	2	10	2	14	6	10	5	6	1	11	5	4	1
5	Виница	17	6	0	0	0	0	1	1	3	0	5	3	2	0	2	0	1	1	2	1	1	0
6	Гевгелија	9	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0
7	Гостивар	39	10	0	0	1	0	2	0	6	2	4	1	8	1	5	3	6	1	6	2	1	0
8	Дебар	11	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	4	0
9	Делчево	39	7	2	1	4	0	5	1	6	1	0	0	6	1	4	0	5	1	5	2	2	0
10	Демир Хисар	13	3	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	5	0	2	2	2	1	0	0
11	Кавадарци	20	6	1	0	3	1	2	1	3	2	3	0	2	1	1	1	2	0	2	0	1	0
12	Кичево	17	8	0	0	1	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1	0	1	0	3	2	2	1
13	Кочани	40	14	0	0	1	1	5	1	7	2	4	2	5	0	5	4	6	1	2	1	5	2
14	Кратово	11	4	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	4	0
15	Крива Паланка	21	6	0	0	3	0	0	0	3	2	2	0	1	0	3	0	2	1	3	1	4	2
16	Крушево	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0
17	Куманово	146	47	2	1	13	4	16	5	13	3	10	3	18	6	16	4	19	4	26	12	13	5
18	Македонски Брод	18	5	0	0	4	1	1	0	2	1	0	0	3	0	1	1	3	2	3	0	1	0
19	Неготино	22	6	3	0	3	0	0	0	6	1	3	2	1	0	0	0	4	2	0	0	2	1
20	Охрид	43	14	1	0	2	0	5	1	8	3	5	1	3	2	7	1	3	2	5	3	4	1
21	Прилеп	108	36	1	0	7	2	11	5	9	4	12	3	14	6	8	3	15	5	18	5	13	3
22	Пробиштип	23	8	2	1	2	0	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	5	1	5	1	1	0
23	Радовиш	31	13	0	0	2	0	3	2	4	2	2	0	3	1	5	1	1	1	7	5	4	1
24	Ресен	12	3	0	0	2	0	2	0	1	0	0	0	2	1	2	1	2	1	1	0	0	0
25	Свети Николе	27	12	0	0	1	0	4	1	4	2	0	0	1	1	5	3	3	1	4	1	5	3
26	на град Скопје	266	79	2	1	13	3	19	6	34	10	28	11	43	14	40	7	31	7	30	13	26	7
27	Струга	17	6	0	0	0	0	0	0	3	1	3	0	1	0	3	2	3	1	4	2	0	0
28	Струмица	25	9	0	0	6	2	2	1	5	3	2	1	1	1	3	0	0	0	4	1	2	0
29	Тетово	21	3	0	0	2	0	0	0	2	0	3	1	6	1	1	0	2	1	2	0	3	0
30	Штип	69	18	0	0	3	0	4	1	3	2	13	3	11	4	6	1	10	3	12	3	7	1
Вкупно		1328	440	18	4	83	19	112	36	157	54	140	49	174	57	152	46	159	48	199	86	134	41

Табела 2. Вид на инвалидност на невработени инвалидни лица

АГЕНЦИЈА ЗА ВРАБОТУВАЊЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

ПРЕГЛЕД
на невработени инвалидни лица според вид на инвалидноста
со состојба 31.12.2018 година

1	2	Вкупно		Воен инвалид		Воено-мирновременски инвалид		Инвалид на трудот		Пречки во видот		Пречки во слухот		Пречки во говорот		Телесна инвалидност		Лица со пречки во развојот		Лица со повеќе видови инвалидност		Останати категоризирани видови на инвалидност		Останати некатегоризирани видови на инвалидност		Пречки во говорот и слухот	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	Берово	40	16	0	0	0	0	2	2	6	0	1	1	1	0	9	4	18	8	3	1	0	0	0	0	0	0
2	Битола	152	72	0	0	1	1	31	19	5	2	13	7	0	0	44	21	45	15	13	7	0	0	0	0	0	0
3	Валандово	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Велес	67	25	0	0	1	0	4	1	4	2	2	1	0	0	13	5	35	12	1	0	1	0	6	4	0	0
5	Виница	17	6	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	5	2	8	3	1	0	0	0	0	0	0	0
6	Гевгелија	9	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Гостивар	39	10	0	0	0	0	1	0	0	0	5	3	1	0	17	3	7	2	2	0	2	1	4	1	0	0
8	Дебар	11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	Делчево	39	7	3	0	0	0	3	2	5	3	2	0	0	0	6	1	16	1	2	0	2	0	0	0	0	0
10	Демир Хисар	13	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	6	2	4	0	0	0	0	0	1	1	0	0
11	Кавадарци	20	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	8	3	2	0	0	0	1	1	3	1
12	Кичево	17	8	0	0	0	0	1	1	4	2	1	0	2	1	5	2	1	0	1	1	0	0	2	1	0	0
13	Кочани	40	14	1	0	1	1	1	0	3	1	2	1	0	0	13	4	12	3	0	0	3	2	3	2	1	0
14	Кратово	11	4	1	1	0	0	2	0	3	1	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0
15	Крива Паланка	21	6	0	0	0	0	6	2	0	0	1	0	1	0	3	2	4	1	5	1	0	0	1	0	0	0
16	Крушево	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Куманово	146	47	1	0	0	0	12	8	15	5	4	2	3	0	35	9	59	15	12	6	3	1	2	1	0	0
18	Македонски Брод	18	5	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	9	4	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0
19	Неготино	22	6	0	0	0	0	1	1	2	0	4	1	0	0	7	3	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20	Охрид	43	14	1	1	0	0	1	0	1	1	5	2	1	0	8	1	20	8	3	1	1	0	1	0	1	0
21	Прилеп	108	36	0	0	0	0	9	3	3	1	15	7	2	0	23	7	47	15	5	2	0	0	3	1	1	0
22	Пробиштип	23	8	0	0	0	0	4	1	1	0	1	1	1	0	7	3	5	2	2	0	1	0	0	0	1	1
23	Радовиш	31	13	0	0	0	0	6	6	1	0	2	1	1	0	6	1	9	2	3	2	0	0	3	1	0	0
24	Ресен	12	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	7	2	1	0	0	0	0	0	0	0
25	Свети Николе	27	12	1	1	0	0	1	1	1	1	3	1	0	0	6	4	13	4	0	0	1	0	1	0	0	0
26	на град Скопје	266	79	1	1	0	0	20	8	14	3	21	5	1	1	44	15	141	38	19	7	2	0	3	1	0	0
27	Струга	17	6	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	6	2	4	1	0	0	0	0	4	2	0	0
28	Струмица	25	9	0	0	1	1	3	0	3	2	2	0	1	0	9	3	3	1	2	1	0	0	1	1	0	0
29	Тетово	21	3	0	0	0	0	2	1	1	0	2	0	0	0	10	1	3	0	1	0	0	0	2	1	0	0
30	Штип	69	18	0	0	0	0	2	0	7	2	1	1	2	1	18	3	35	11	3	0	0	0	1	0	0	0
Вкупно		1328	440	12	4	4	3	114	56	85	28	94	36	19	3	329	104	524	152	82	29	18	5	39	18	8	2

Табела 3. Школска подготовка на невработени инвалидни лица

АГЕНЦИЈА ЗА ВРАБОТУВАЊЕ НА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

ПРЕГЛЕД
на невработени инвалидни лица според школска подготовка
со состојба на 31.12.2018 година

1	2	Центар за вработување		Вкупно		Без образование и со основно образование		Непотполно средно образование		Завршено средно образование		Више образование		Високо образование		Магистри на науки		Доктори на науки	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	Берово	40	16	27	12	6	2	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Битола	152	72	84	35	29	17	31	17	4	2	4	1	0	0	0	0	0	0
3	Валандово	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Велес	67	25	45	15	9	3	11	5	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
5	Виница	17	6	9	3	6	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
6	Гевгелија	9	2	3	1	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Гостивар	39	10	22	7	8	1	8	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
8	Дебар	11	1	5	1	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Делчево	39	7	28	4	4	0	6	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	Демир Хисар	13	3	6	1	2	1	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Кавадарци	20	6	8	4	5	0	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Кичево	17	8	5	2	2	1	7	3	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
13	Кочани	40	14	22	7	10	2	7	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
14	Кратово	11	4	5	2	1	0	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Крива Паланка	21	6	13	4	1	0	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	Крушево	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Куманово	146	47	88	26	23	7	31	11	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0
18	Македонски Брод	18	5	5	0	3	2	9	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
19	Неготино	22	6	10	3	6	1	5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
20	Охрид	43	14	26	10	3	1	11	2	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0
21	Прилеп	108	36	52	14	31	13	20	5	2	1	3	3	0	0	0	0	0	0
22	Пробиштип	23	8	10	3	7	2	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	Радовиш	31	13	18	5	1	0	12	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	Ресен	12	3	7	2	1	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	Свети Николе	27	12	9	6	10	2	7	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
26	на град Скопје	266	79	149	44	71	18	36	14	1	0	8	3	1	0	0	0	0	0
27	Струга	17	6	11	5	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	Струмица	25	9	6	2	11	4	8	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	Тетово	21	3	8	1	5	0	6	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
30	Штип	69	18	38	11	17	4	13	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Вкупно	1328	440	723	231	281	85	279	102	10	5	31	16	4	1	0	0	0	0

Од Табела 3, се гледа дека 31 лице од машки пол, и 16 лица од женски пол се лица со попреченост кои завршиле високо образование, а 4 лица од машки пол и 1 лице од женски пол се магистри на науки. Доктори на науки нема. Овие лица се заведени во агенцијата за вработување како невработени лица.

Статистички податоци за бројот на запишани и завршени студенти со одредена попреченост во министерството за образование и наука нема. Со цел да добиеме приближна слика за реалната состојба на лицата со инвалидност во нашата држава,

особено во доменот на виското образование, и идентификување на нивните проблеми методолошкиот пристап е базиран на неколку сегменти:

- Идентификување на проблемот / искуства и инфорамции кои се достапни (социјални, економски, политички трендови)
- Прибирање на податоци со квантитативна и квалитативна метода на истражување
 - Прашалници
 - Интервјуа
 - Статистички податоци
- Обработка и анализа на податоци
- Хипотези и предлог мерки
- Евалуцаија и можни ризици

2.8. Примерок и популација

Примерокот го сочинуваат студенти и професори на државните и приватни факултети во нашата држава. Испитаниците се анонимни, имаат различно место на живеење, пол, возраст и различна стручна подготовка, работно искуство. Воочливо е дека најголемиот дел од испитаниците се од женски пол.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИ

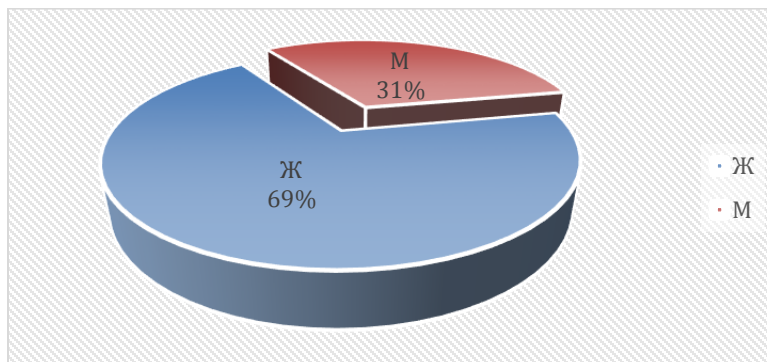
Резултатите од ова истражување се добиени по пат на спроведена анкета, индиректен контакт со студентите и стручниот кадар во високообразовните институции, нивните размислувања, претпоставки, гледишта и ставови искажани преку нивните одговори.

Во тие рамки беа добиени и демографски податоци за испитаните лица, односно општи податоци за пол, возраст, националност, брачен статус, степен на образование и вработеност.

3.1. Квантитативна анализа на податоци

3.1.2. Сумирање на резултатите добиени од анкетата за инклузија во високото образование на студентите со попреченост согласно одговорите добиени од академската заедница.

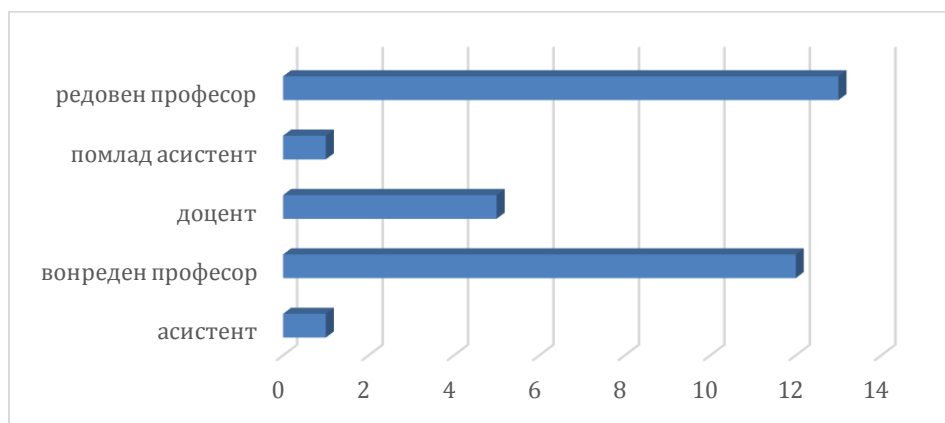
На прашалникот на кој одговори академскиот кадар 69% од испитаниците се од женски пол и 31% од машки пол.



Графикон 1. Пол на испитаниците

Најголем дел од испитаниците односно 50% се на возраст помеѓу 46-55 години, 47% се на возраст помеѓу 35/45 години и 3% од испитаниците се на возраст помеѓу 56/65 години.

Од нив, 53.1 % живеат во Скопје, а најголем процент од испитаниците или вкупно 40.6% имаат звање редовен професор, додека 65,6% работат во полето на општествените науки (графикон број 2 и 3).



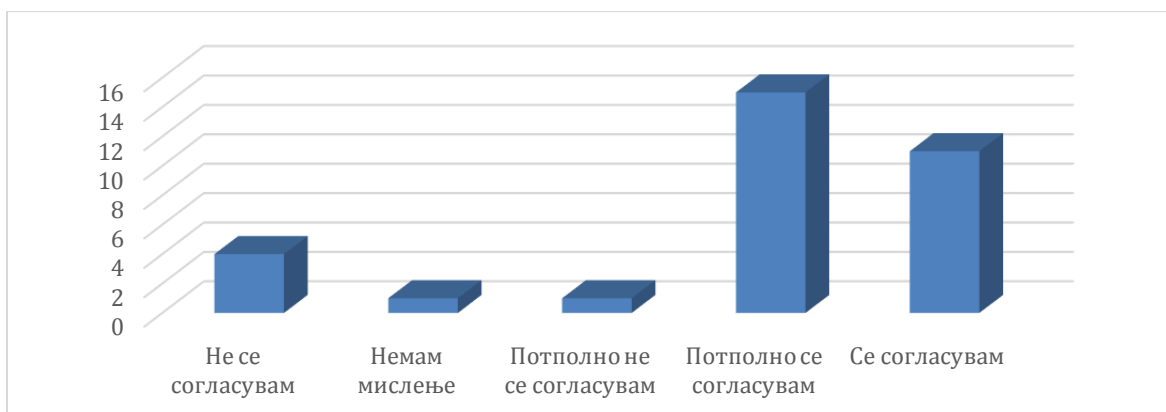
Графикон 2. Стручна подготовка на академскиот кадар



Графикон 3. Поле на истражување

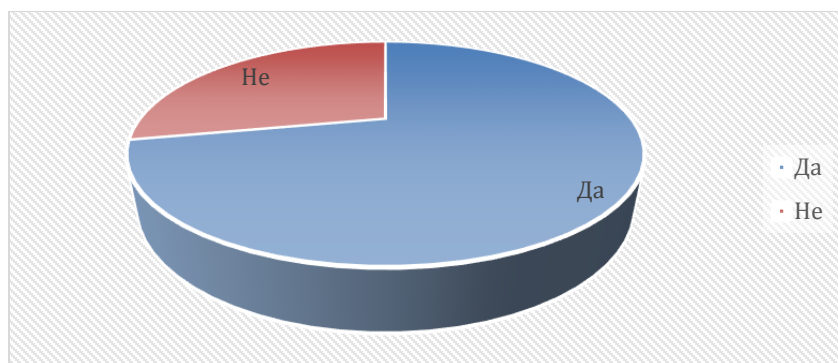
Во продолжение следат одговорите добиени на овој анкетен прашалник:

Првата хипотеза која гласеше *Претпоставуваме дека поголем број од академскиот кадар сметаат дека студентите со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти*, се потврдува (графикон 4). Имено, со анализа на добиените резултати може да се констатира дека мнозинството од академскиот кадар потполно се согласуваат и согласуваат со оваа констатација.



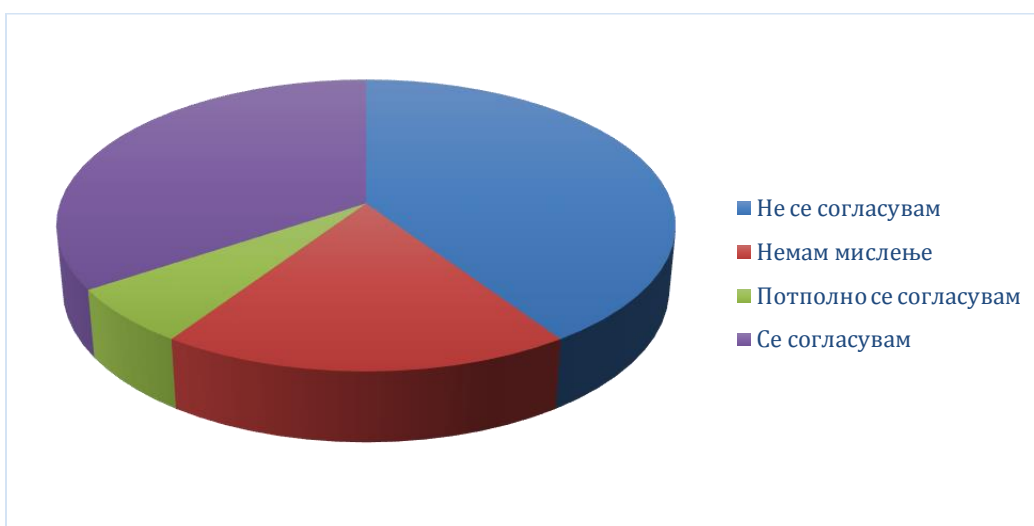
Графикон 4. Студентите со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти.

Втората хипотеза која гласеше *Поголем број од академскиот кадар држеле настава на студенти со попреченост*, исто така се потврдува. Имено, искуство со држење на настава на студент со попреченост имаат поголемиот број од испитаниците на академската заедница (графикон број 5).



Графикон 5. Академскиот кадар има искуство со држење настава на студенти со попреченост

Речиси три четвртини од испитаниците одговориле дека студентите со попреченост имаат проблем со комуникација за време на часот, а речиси еднаков број на одговори од испитаниците не се согласуваат со истото. Тука се наметнува сериозно прашање каде треба да го лоцираме коренот на овој проблем. Дали причина за непријатноста кај студентите со попреченост е заради одреден степен на дискриминација од страна на останатите студентите кон своите колеги, студенти со попреченост, или пак, можеби во недостатокот на соодветни технички можности и прилагодливи услови за активно партиципирање на студентите со попреченост за време на часовите.



Графикон 6. Студентите со попреченост се чувствуваат непријатно за време на часовите и тоа им претставува дополнителна пречка во комуникацијата на часот

Дадените одговори на четвртото прашање („Студентите со попреченост се рамноправно третирани од страна на државните институции и имаат еднаков пристап во високообразовните институции како и останатите студенти“ графикон број 7) и 5 прашање („Студентите со попреченост се еднакво третирани од администрацијата и управата на факултетот со останатите студенти“ графикон број 8), за жал го демонстрираат ставот наведен погоре, кој се однесува на недостатокот на комуникација помеѓу државните институции и високо образовните институции представени од страна на академскиот кадар и администрацијата.



Графикон 7. Студентите со попреченост имаат еднаков пристап во високообразовните институции како и останатите студенти



Графикон 8. Студентите со попреченост се еднакво третирани од администрацијата и управата на факултетот со останатите студенти

Третата хипотеза која гласеше *Наставата во високообразовните институции е прилагодена за работа со студенти со попреченост*, не се потврдува. На прашањето со реден бр 6. (наставата и содржината на наставниот курикулум во високото образование е соодветно прилагоден за активно партиципирање на студентите со попреченост) каде што поголемиот дел од академскиот кадар одговорил дека наставата не е прилагодена за работа со стдентите со попреченост, е важен индикатор за квантитативно одредување кон решавањето на проблемот (поголемиот дел имаат искуство со работа со лица со попреченост, но повеќе од половината сметаат дека насатвата не е соодветно прилагодена). Можеби проблемот треба да го лоцираме на поединечни факултети и нивните под смерови,

каде овој проблем е поизразен и дополнително да се влијае за спроведување на промени и соодветно прилагодување на засегнатите страни.



Графикон 9. Наставата во високообразовните институции е прилагодена за работа со студенти со попреченост

Точно една половина од испитаниците во 7то тврдење дека во академската средина сеуште постојат стереотипи и предрасуди кон студентите со попреченост одговориле потврдно. Ова е сеиروزен индикатор кој доаѓа од страна на академската заедница, такашто е потребно спроведување на дополнителна анализа и истражување за да може целосно да се утврди веродостојноста и практичноста на спроведувањето на инклузијата во високото образование.



Графикон 10. Во високообразовните институции сеуште постојат стереотипи и предрасуди кон студентите со попречености

Дека Студентите со попреченост од внатрешноста немаат еднаков пристап при упис на факултетите во главниот град, сметаат помалку од половината од испитаниците (графикон бр.11).



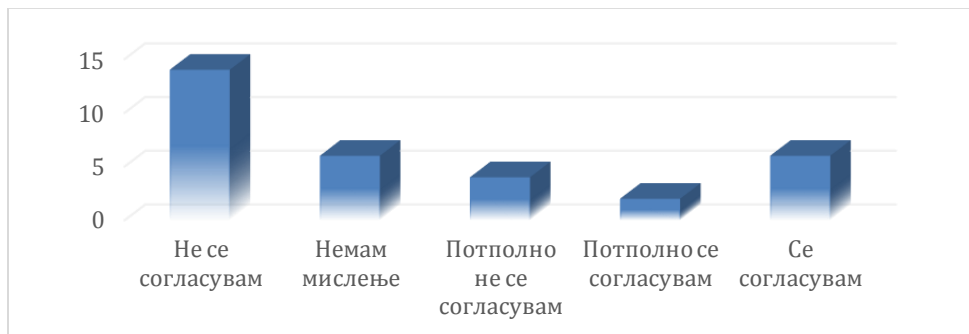
Графикон 11. Студентите со попреченост од внатрешноста имаат еднакви можности за студирање во главниот град како и останатите студенти со попреченост кои живеат во Скопје

Во Македонија вкупната бројка на факултети низ целата држава изнесува над 150 факултети со дисперзирани одделенија во повеќе градови, меѓу кои Виница, Гевгелија, Гостивар, Кичево, итн. Податоците од државниот завод за статистика не се релевантно објавени и ажурирани од 2018 година до денес, додека податоците за вкупниот број на студенти и акредитирани факултети во државата на сајтот на Министерството за образование и наука, во текот на изработката на магистерскиот труд не беа активни, односно линкот не работеше.

Во анкетата најголемиот дел од испитаниците се од Скопје односно 71.5% од вкупниот број анкетирани лица.

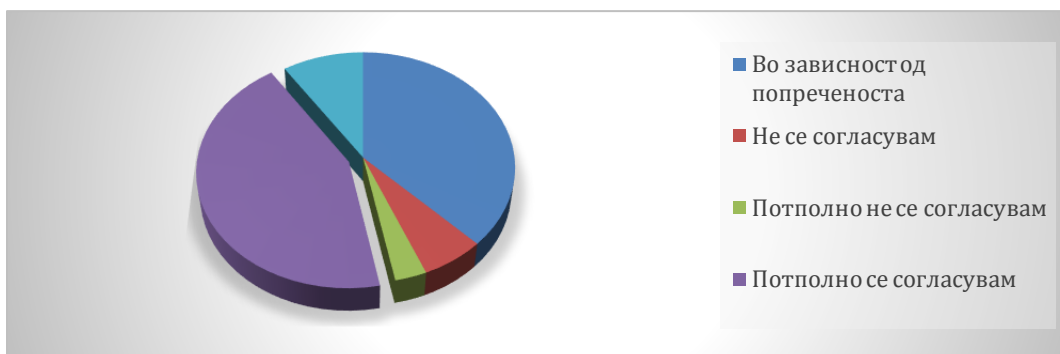
Од кои причини правото на лицата со попреченост им е ускратено, дали заради немање на соодветни услови на дисперзираните одделенија или пак можноста да функционираат поедноставно во главниот град наспроти изборот на факултети во нивното најблиско опкружување? Сметам дека соодветна анализа треба да укаже и на интересот на лицата со пречки во развојот во однос на расположливите наставно образовни програми и смерови, кои сигурно би дале соодветна и репрезентативна слика во однос на класификацијата на попреченостите, и според неа и можностите

за студирање, личните афинитети и потребите наспроти програмските цели..... Како пример, би сакала да наведеме пример на лице со попреченост од Кочани кое сака да студира медицина во Скопје, а не го зема во предвид факултетот во Штип и покрај тоа што тој е во неговото блиско опкружување со што би му се олеснила комуникацијата на дневна основа, економскиот момент, потребата од личен асистент, живеалиште во непосредна близина и сл.



Графикон 12. Студентите со попреченост од внатрешноста имаат еднакви можности за студирање во главниот град како и останатите студенти со попреченост кои живеат во Скопје

На тврдењето дека студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со другите студентите 2/4 од анкетираниите лица одговориле дека потполно се согласуваат, додека помалку од две четвртини одговориле во зависност од попреченоста што повторно укажува на свесноста кај академскиот кадар за разликите во одредувањето на попреченостите, за различните потреби и можни приоритети на лицата со попреченост.



Графикон 13. Студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со другите студентите

Споредбено со одговорот од второто прашање дали професорите имале искуство со држење настава на лица со попреченост каде позитивно одговориле 3/4 од испитаниците, сепак во овој случај имаме половина од испитаниците кои сметаат дека попреченоста е предуслов за посетување на наставата. Оттука, може да се заклучи дека проблемите не се еднонасочни и дека постои сериозна потреба од запознавање на академската заедница со нееднаквоста во попреченоста (на пример лице со аутизам не може да запише, студира и напредува во полето на медицината со стручна специјализација).

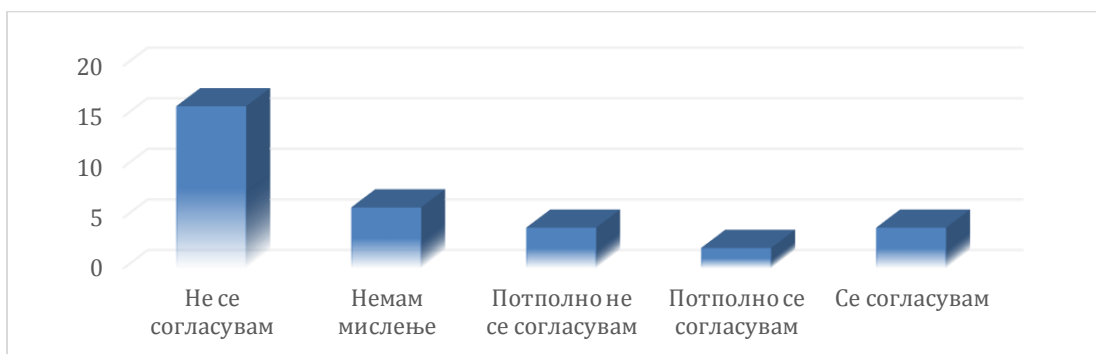
Дека во текот на студиите треба да постојат соодветни отстапки за студентите со попреченост се согласуваат повеќе од половина од испитаниците, додека 1/4 не се согласуваат со оваа хипотеза. Многу мал дел од испитаниците или помалку од 1/8 потполно се согласуваат, а целосно не се согласуваат 1/8. Во однос на овој статистички параметар преку анализата дојдовме до податок дека оние кои се согласуваат со ова прашање во најголем процент доаѓаат од академска заедница во полето на хуманистичките студии, делумно и оние кои потполно се согласуваат со што упатува на потребата од дефинирање на соодветни критериуми.



Графикон 14. Во текот на студиите треба да постојат соодветни отстапки за студентите со попреченост

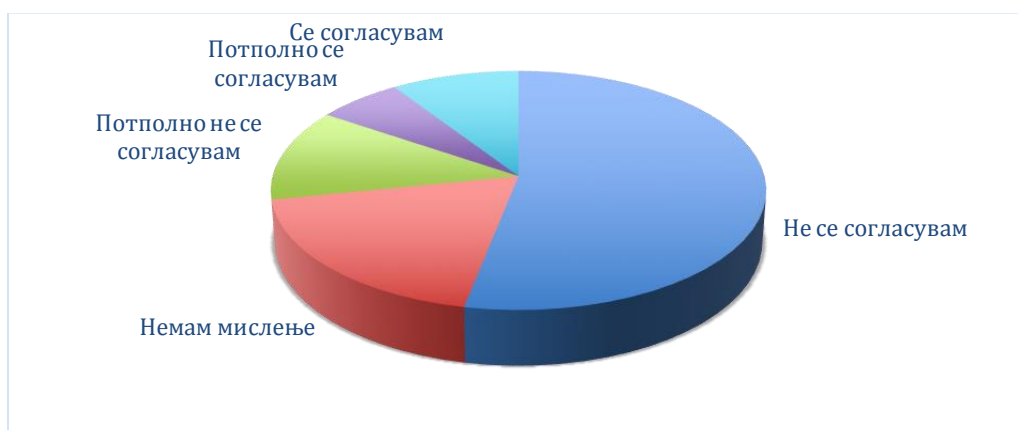
Во прилог на тоа оди и податокот добиен од 11. прашање кое укажува дека лицата со пореченост нема да влијаат на намалување на нивото на наставата. Половина од

испитаниците се согласуваат со ова, а 1/8 од испитаниците потполно се согласуваат. Повторно представниците од општествените и хуманистичките науки ја имаат процентуалната предност во однос на компетенциите на стручните студии, што можеби упатува на нивната поголема спремност за прифаќање на студентите со попреченост во тие области.



Графикон 15. Лицата со попреченост нема да влијаат на намалување на нивото на наставата

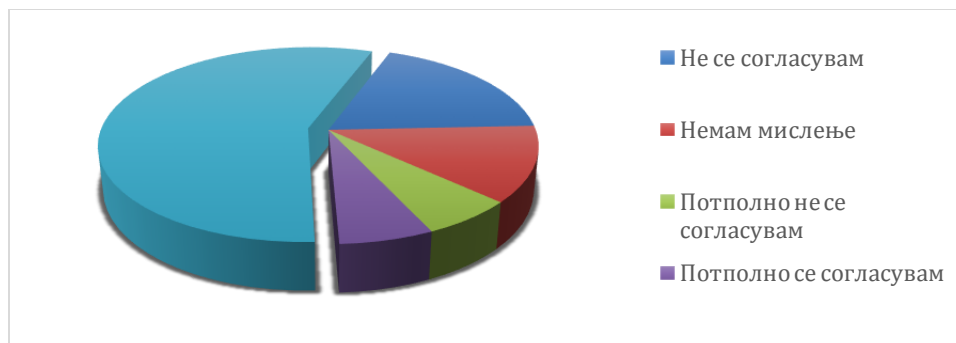
Слична е и констатацијата која се однесува на 12. прашање за потребата од придружник за време на часовите независно од степенот на попреченост. Повеќе од половината од испитаниците одговориле дека не се согласуваат или потполно не се согласуваат.



Графикон 16. Студентите со попреченост треба задолжително да посетуваат настава со придружник независно од степенот на инвалидност

Најиндикативно е прашањето со бр 13, во кое половината од анкетираните лица сметаат дека наставата треба да претрпи соодветни измени за лицата со

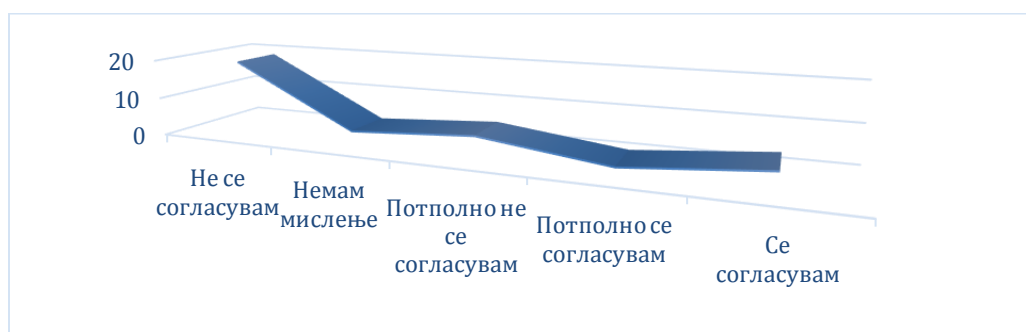
попреченост, со што преку подлабока анализа и квалитативно истражување би се утврдило каде и каква адаптација треба да претрпи наставата во однос на спецификата на студиите. Можеби во однос на стручно уметничките смерови или хуманистичките науки студентите со лесни пречки во развојот многу послесно се интегрираат во образовниот процес. Високо образовните институции во Македонија сеуште немаат кластер и целосен увид за евентуалните предизвици со кои би се соочиле студентите со попреченост и нивните семејства или лични асистенти, тоа е долг процес на кој треба активно да се работи. Како пример би го напоменала искуството на соседна Црна Гора, каде студентите со аутизам може да присуствуваат на наставата и секој семестар да посетуваат различен факултет, додека самите студенти со помош на нивниот личен асистент и нивните родители не одберат кој факултет би го посетувал кандидатот. Секако дека во тој период се проценуваат компетенциите и вклученоста на професорите, менторскиот пристап и можноста студентот директно да работи и напредува со еден професор, додека факултативно би ги посетувал останатите часови. Искуството има покажано дека тие студенти за време на теориските предмети неможат подолго да го задржат вниманието на часот, а посебни потешкотии имаат кога требаа да водат белешки од часот. Примерот со Црна Гора е директен и јасно става до знаење на родителите и придружникот дека студентот неможе да добие диплома за завршен факултет за уметност, туку сертификат или потврда дека посетувал одредени часови, односно курсеви за квалификација.



Графикон 17. Наставата треба да претрпи дополнителни измени заради студентите со попреченост

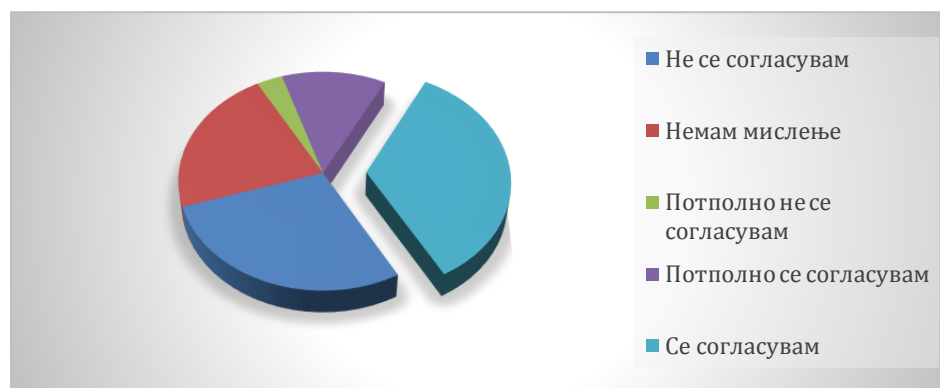
Четвртата хипотеза која гласеше *Претпоставуваме дека поголем број од академскиот кадар смета дека инфраструктурата не е единствениот*

проблем со кои се соочуваат студентите со попреченост, се потврдува. Оттука проблемот треба да го бараме и во соодветната стручна подготовка на академскиот кадар за работа со лица со попреченост, како и во нивното расположение за спроведување на овие обуки, бидејќи во 17. прашање во помалку од половината одговори испитаниците потполно се согласуваат со дополнителната обука. Значи, соодветни обуки на наставниот кадар, како и на сите други параметри кои се вклучени во образовниот процес (студентските служби, административните сектори, обезбедувањето...) треба да бидат спроведени за да се подобрат условите за меѓусебна соработка на инволвираните страни.



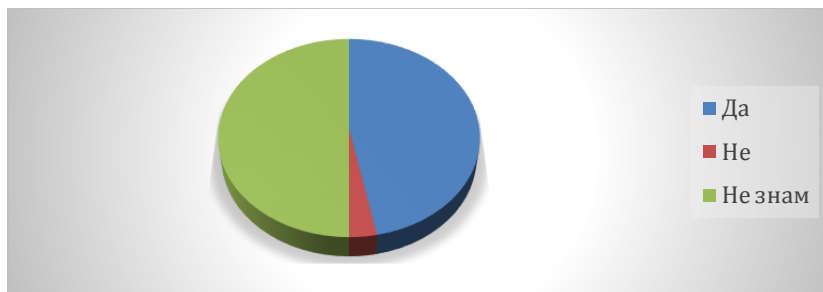
Графикон 18. За студентите со попреченост е доволно само инфраструктурно прилагодување на факултетите

Податокот дека $\frac{3}{8}$ од испитаниците чувствуваат сожалување кон лицата со попреченост (иако $\frac{3}{4}$ од наставниот кадар има искуството со водење настава на лица со попреченост) ни покажува дека инклузијата во високото образование е сеуште на ниско ниво на свесност.



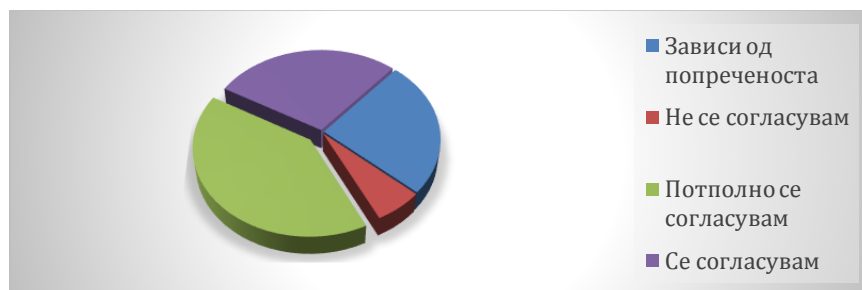
Графикон 19. Кон студентите со попреченост чувствуваме сожалување

Одговорите кои ни ги понуди 20. прашање во однос на учеството на лице со попреченост на некој културен настан, каде што половината одговориле неznam, укажува дека нема можност за следење на студентот по завршувањето на наставата, односно завршувањето на часот, или пак можеби дека немало доволно иницијативи кои би вклучиле лице со попреченост како дел од културен настан во рамки на факултетот.



Графикон 20. Дали студент со попреченост има земено учество во некој културен настан кој е во организација на факултетот?

Во овој случај не треба да се из земе и можноста дека и лицето со попреченост не би се вклучило во учество или организација на културен настан, поради лични причини кои секако треба да се доистражат. Ако само $3/8$ од испитаниците дале согласност за да асистираат на студентот за време и по завршување на наставата, а $1/4$ се изјасниле зависи од попреченоста, сепак номенклатурата на конкретните заклучоци е непропорционлна па попреченоста како предизвик останува и понатаму сериозно прашање на кое треба да се работи и истражува. Сепак аргументите за недоволното следење на студентот по завршувањето на наставата е легитимен податок кој ни се појавува во анкетата и не насочува кон метричко одредување на интересот.



Графикон 21. Доброволно би асистирале на студент со попреченост за време на наставата и/или по неа

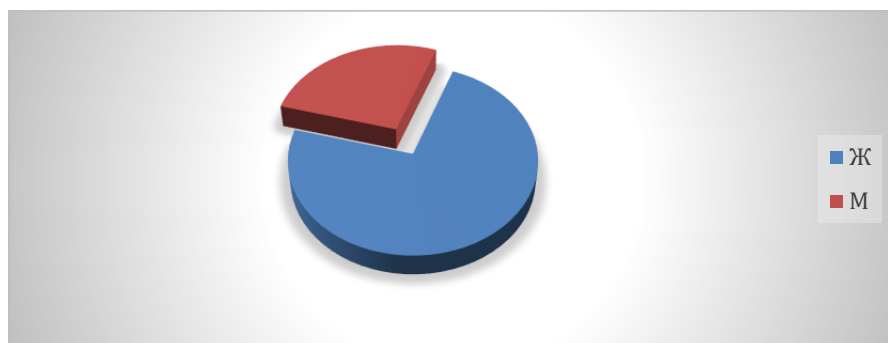
Согласно квантитативната анализа која ја спроведовме, може да се заклучи дека околу 30% од академскиот кадар во целост ги познава причините и потребите на лицата со попреченост. Околу 15-20% инклузијата ја одредуваат согласно степенот на попреченоста, а 30% немаат мислење. Останатите 20% не се согласуваат со инклузија на лицата со попреченост во високото образование.

3.2. Сумирање на резултатите добиени од анкетата за инклузија во високото образование на студентите со попреченост согласно одговорите добиени од студентите.

На прашалникот наменет за студентите одговорија вкупно 110 испитаници од кои 26.4 % (29 испитаници) од машки пол и 73.6% (81 испитаник) од женски пол.

Табела 1. Пол на испитаниците

Пол	N	%
Женски	81	73.6
Машки	29	26.4
Вкупно	110	100



Графикон 1. Пол на испитаниците

Од добиените резултати прикажани во табела број 2, се гледа дека високи 62% од студентите живеат во Скопје, додека останатите студенти живеат во другите градови од државата.

Табела 2. Место на живеење

Место на живеење	N	%
Берово	1	1
Битола	9	8
Велес	9	8
Гевгелија	2	2
Дебар	1	1
Делчево	1	1
Кочани	2	2
Крушево	1	1
Куманово	3	3
Прилеп	3	3
Пробиштип	1	1
Радовиш	1	1
Ресен	1	1
Скопје	70	62
Струмица	5	5
ВКУПНО	110	100

При спроведување на истражувањето беа опфатени следните факултети: Филолошки факултет, Филозофски факултет, Правен факултет, Економски факултет, ФИНКИ, Медицински факултет, Бизнес Академија Смилевски, Интернационален Балкански Универзитет. Најголем процент од испитаниците се на возраст од 20 години (67%), а од нив 28.2 % се од Македонска националност.

Табела 3. Возраст на испитаниците

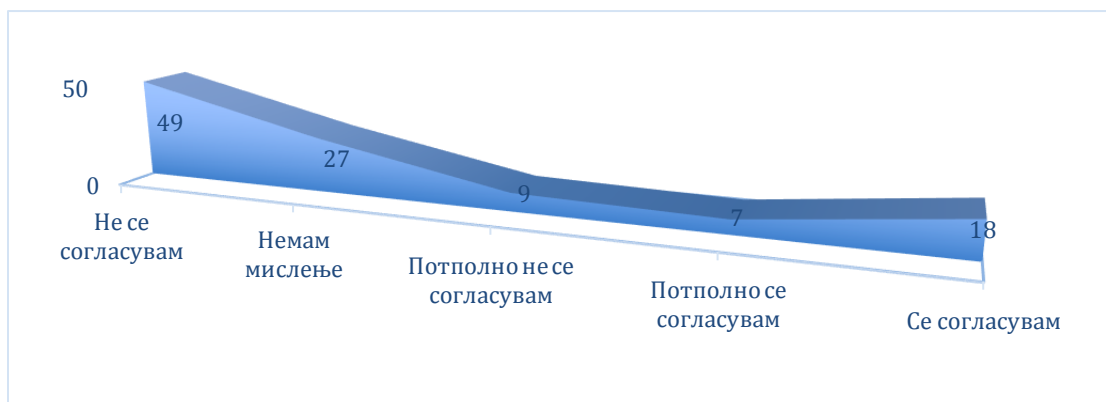
Возраст	N	%
18 - 22	74	67
23 - 27	10	9
< 28	26	24
Вкупно	110	100

- **Во продолжение следи анкетниот прашалник на кој одговорија студентите:**

Како што кажавме погоре, на овој прашалник одговорија вкупно 110 студенти од различни факултети. 52,7% од студентите се целосно согласни дека лицата со попреченост треба да имаат еднаква можност при упис на факултет. Но, на второто прашање дали на факултетот на кој студирате има лице со попреченост, 47% од анкетираниите лица незнаат дали на факултетот каде студираат имаат колега студент со попреченост, што укажува на фактот дека студентите немаат доволно сознанија за актуелната состојба на факултетите. Тоа може да упатува и на недоволна упатеност за потребата од инклузија. Затоа направивме подетално истражување во добиените резултати и дојдовме до податок дека најмногу студенти кои одговориле потврдно се од филозофскиот факултет, вкупно 13 потврдни одговори, потоа студентите од медицинскиот факултет се изјасниле дека имаат колега со попреченост, а останатите по еден испитаник се од ФИНКИ, и 2 испитаници од економскиот државен факултет. 40,9% од студентите не познаваат лица со попреченост во своето опкружување, а 28% се изјасниле дека имаат помеѓу 1-3 познаници на кои им е непријатно поради попреченоста и тоа им претставува проблем во комуникација со средината. Она што е интересно е дека тука се јавуваат студентите од дефектологија кои во предходното 2 прашање изостануваа, потоа од Бизнес Академијата Смилевски, и еден студент од факултетот за уметност и дизајн. Она што е интересно е дека студентот од ФИНКИ очигледно го прескокнал одговорот, или воопшто не обрнал внимание на содржината, не ги чувствува за блиски лицата со попреченост во неговото опкружување или пак нема такви познаници.

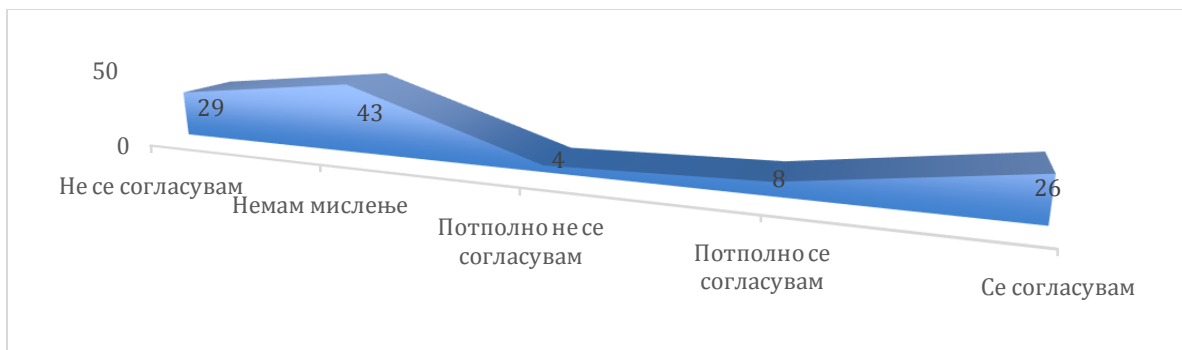
Се наметнува дилемата дека одредена група на студенти немаат доволно познавање на оваа проблематика или пак средината од која потекнуваат не обрнувала внимание на процесот на инклузија во образованието на лицата со попреченост. Ова е во одредена мера и ситемски проблем, па затоа треба на истото да се обрне поголемо внимание и во средното и основното образование.

На понудениот одговор дека студентите со попреченост се соодветно третирали од страна на државните институции и имаат еднаков пристап во високото образование, 44% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат, 8% потполно не се согласуваат, а 24,5% немаат мислење. 16,4% од одговорите на студентите се согласуваат дека студентите со попреченост се соодветно третирали од страна на државните институции и имаат еднаков пристап во високото образование како и останатите студенти. Анализата ни укажа дека перцепцијата на студентите се разликува во зависност од тоа дали тие студираат на државен или приватен универзитет. Свесноста за потребата од инклузија на лицата со попреченост е многу поизразена на државните факултети.



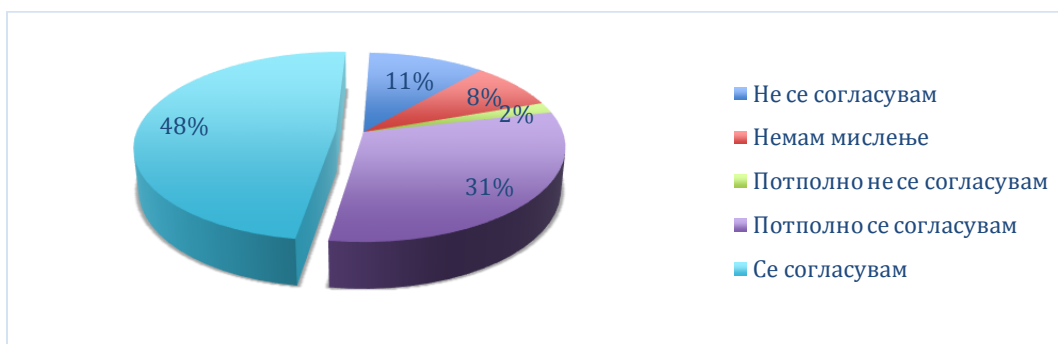
Графикон 1 Лицата со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти

На прашањето дали студентите со попреченост се еднакво третирали од страна на администрацијата и управата на факултетот, дури 39,1% од студентите одговориле дека немаат мислење, 23,6% се согласуваат, а 26,4% не се согласуваат со ова. Процентот на оние кои се согласуваат е поголем на државните факултети. Оние кои немаат мислење се студенти од економски и правен факултет, како и од приватните факултети.



Графикон 2 Студентите со попреченост се еднакво третирани од администрацијата и управата на факултетот со останатите студенти.

Во моментот кога е спроведена анкетата, 38% од анкетираниите студенти не се согласуваат дека курикулумот на наставата е соодветно прилагоден за активно партиципирање на лицата со попреченост, е исто така засенет со оние 34% кои се повторуваат со својот одговор “немам мислење”. Тоа повторно е индикатор дека студентите не се доволно запознаени со проблематиката која ја опфаќа инклузијата во образовните процеси. На 7. прашање (графикон број 3) дека во академската средина сеуште постојат стереотипи кон лицата со попреченост, 48,2% се изјасниле дека се согласуваат, а 30,9% потпоно се согласуваат добиваме поширока општествена слика дека степенот на дискриминацијата кон овие лица во перцепцијата на студентите е сериозно висок. Ова е дополнителен податок дека во рамки на образовниот систем треба под итно да се превземат соодветни мерки за намалување на оваа ставка и подобрување на условите за непречено функционирање во рамки на институциите за лицата со попреченост.

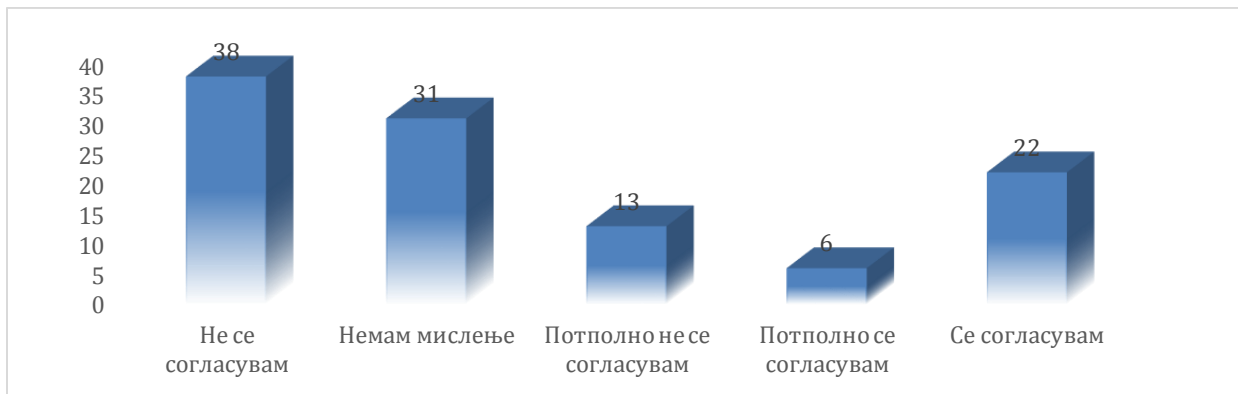


Графикон 3 Во академската средина сеуште постојат стереотипи и предрасуди кон студентите со попреченост



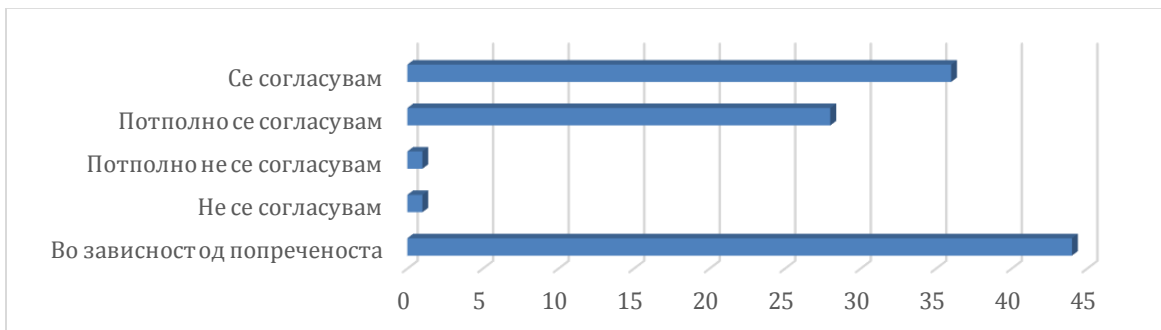
Графикон 4 Студентите со попреченост од внатрешноста имаат исти услови за студирање како и студентите со попреченост кој живеат во од главниот град

Дека студентите со попреченост кои не се од Скопје имаат еднакви можности и услови за студирање како и студентите со попреченост кои живеат во главниот град, со “не се согласувам” одговориле 34% од анкетираниите студенти. Евидентна е поделбата на град Скопје наспроти сите останати градови во државата - изразено во проценти тоа изгледа вака: над 50% се студенти од Скопје, а останатите се од Битола, Прилеп, Куманово, Радовиш, Винаца... Процентот на оние што немаат мислење овде е 28%, кој е доста висок во однос на сензибилитетот на прашањето.



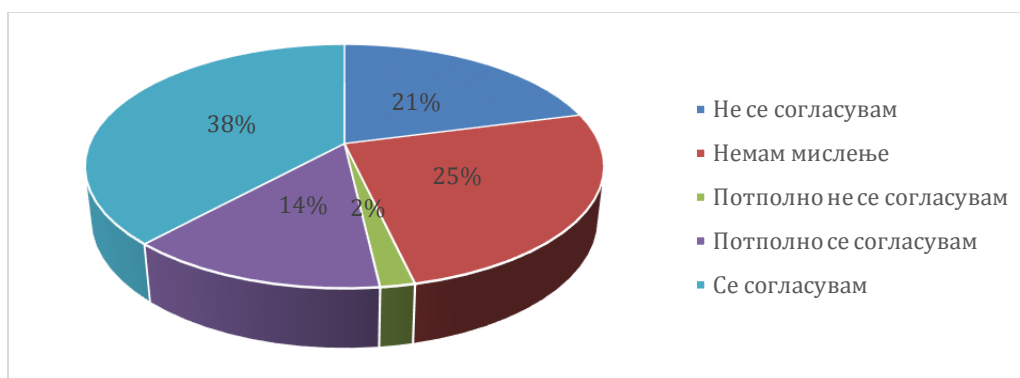
Графикон 5 Студентите со попреченост од внатрешноста имаат еднакви можности за студирање во главниот град како и останатите студентите со попреченост кои живеат во Скопје

40% од студентите одговориле дека во зависност од пореченоста овие студенти може да посетуваат настава заедно со останатите студенти. Изразено во бројка тоа се вкупно 45 студенти меѓу кои доминантни се оние од филозофскиот факултет, и најголем процент од нив се од женски пол, односно 88%. 32,7% потполно се согласуваат дека студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со останатите студенти.

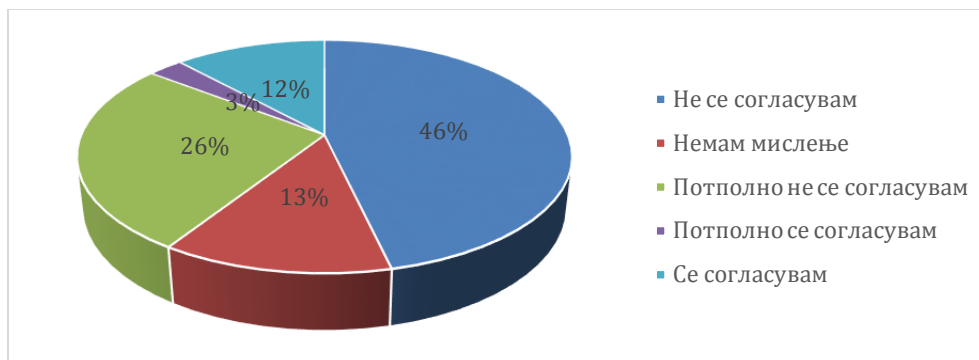


Графикон 5. Студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со останатите студенти

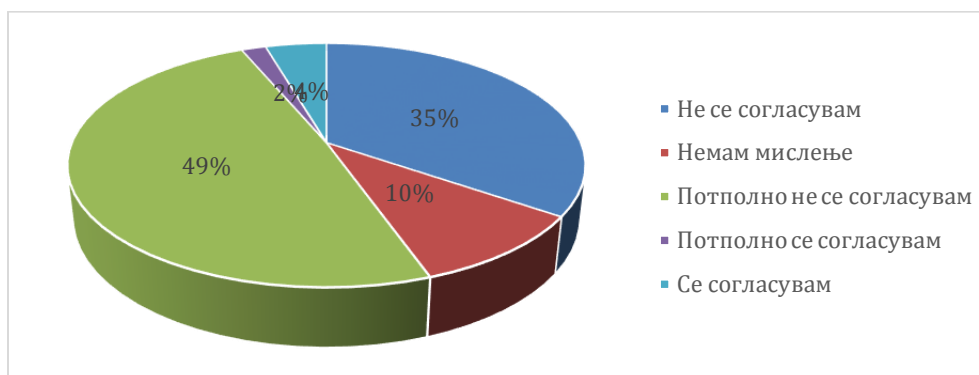
Во 10, 11. и 12. прашање имаме поголема диференцијација на конкретни одговори, каде студентите демонстрираат став дека се подготвени да ги прифатат промените во наставата.



Графикон 6 Дали во текот на студиите треба да постојат одредени отстапки за студентите со попреченост наспроти останатите студенти?

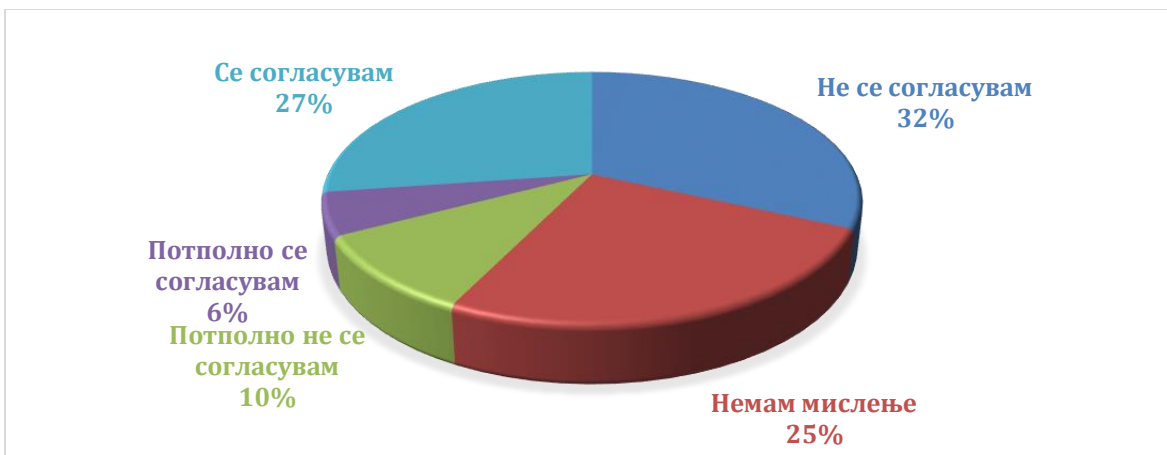


Графикон 7 Студентите со попреченост може да влијаат на намалување на квалитетот на наставата?



Графикон 8 Дали со вклучување на студентите со попреченост ќе се загрози степенот на твојата лична едукација и унапредување на личните знаења и вештини?

Петтата хипотеза која гласеше *Претпоставуваме дека поголем број од анкетираниите студенти сметаат дека инклузијата на студентите со попреченост во високото образование ќе го намали квалитетот на наставата*, не се потврдува. Дека степенот на личната едукација на студентите без попреченост може да биде загрозен заради присуство на лица со попреченост за време на наставата, 35% се изјасниле дека не се согласуваат, а високи 49% потполно не се согласуваат. Процентот на оние кои немаат мислење е многу помал. Ова покажува дека студентите во голема мера се подготвени за остварување на инклузијата во високото образование и немаат предрасуди во однос на нејзиното спроведување.

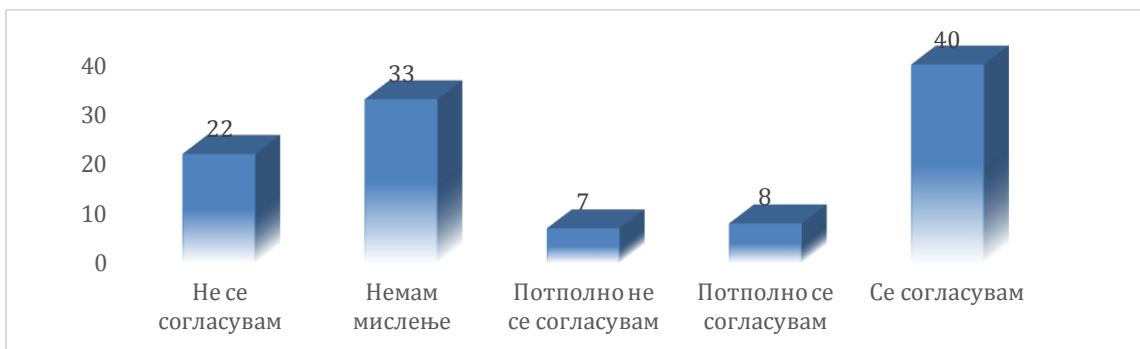


Графикон 9 Студентите со попреченост треба задолжително да посетуваат настава со придружник независно од степенот на инвалидност

Во 13. прашање “Дали лицето со попреченост независно од попреченоста треба да посетува настава со придружник” добивме најразновиден одговор изразен во проценти и истовремено доста контрадикторни одговори во однос на претходно дадените одговори. 33% сметаат дека треба да имаат придружник независно од попреченоста, а оние кои немаат мислење се како и претходно 25%. Наспроти оние кои не се согласуваат 32% и оние кои целосно не се согласуваат 10% сепак ни укажува дека е потребна сериозна едукација на младите за инклузијата во средните и основните училишта. Оние кои се согласуваат ги анализиравме малку подетално и утврдивме дека процентот е поголем кај студентите кои не се од Скопје, односно 73% се од другите градови а останатите се од главниот град. Додека пак кај оние кои немаат мислење е обратно, процентот е со спротивен сооднос 67% од Скопје и останатите студенти се од другите градови. Поголемиот процент отпаѓа на приватните факултети.

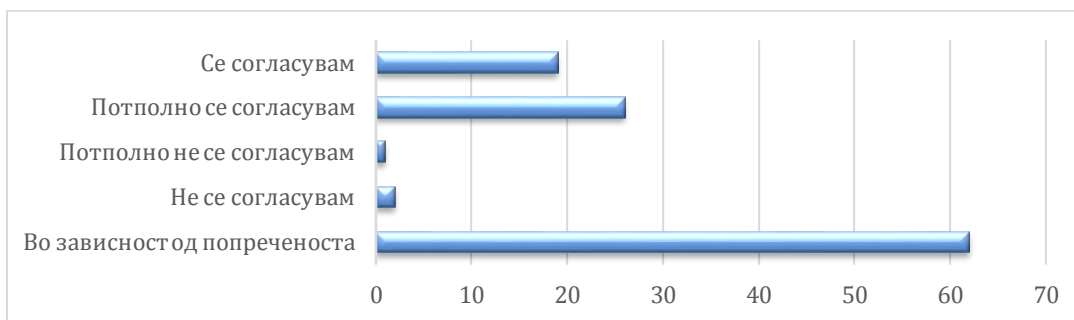
Во однс на 14. прашање сметаме дека треба да се утврди целосната причина преку посебна анкета или формирање на фокус групи кој ќе одговорот подетално на тежината и спецификата на тие промени и истовремено ќе влијаат на оние 30% кои повторно немаат мислење како и 1/3 од анкетираниите лица или 20% од оние кои не се согласуваат со овој став. 36,4% одговориле дека се согласуваат дека наставата треба да претрпи соодветни измени заради лицата со попреченост, но тие неможат

да вилјаат на оние 30% кои немаат мислење, а нивниот процент циклично се повторува во целата анкета.



Графикон 11. Наставата треба да претрпи дополнителни измени заради студентите со попреченост

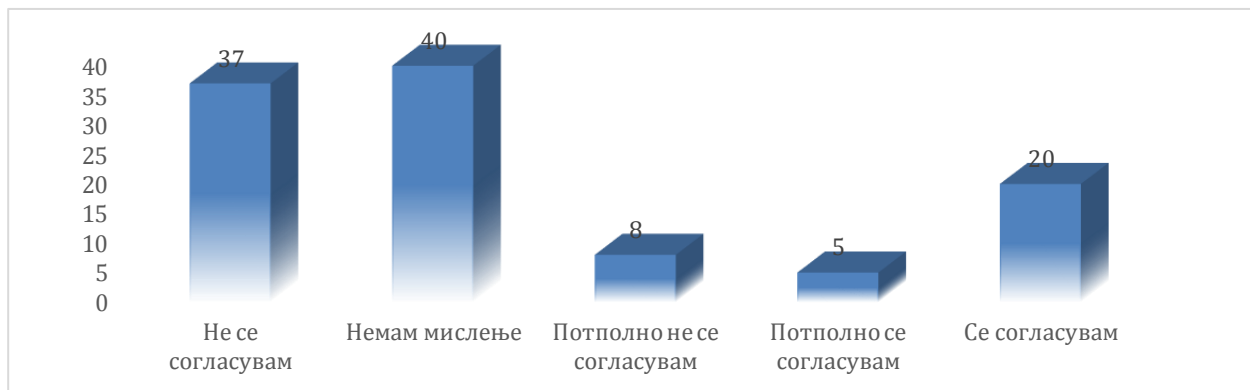
Студентите би прифатиле лица со посебни потреби како дел од студентската служба со високи 46,4% кои одговориле се согласувам, заедно со 35,5% кои потполно се согласуваат. Во 16. прашање 56,4% одговориле дека во зависност од попреченоста би прифатиле лице со попреченост да им држи настава, 17,3% се согласуваат, а 23,6% се согласуваат во целост, што е повторно висок степен на студенти кои се подготвени да ја прифатат инклузијата и немаат проблем со нејзиното спроведување во рамки на високото образование.



Графикон 12 Дали сметате дека лице со попреченост може да држи настава?

Голема свесност се покажува и во 17. прашање кое се однесува на тоа дали е доволно само инфраструктурното прилагодување на факултетите каде 33,6% одговориле “не се согласувам”, а 7% потполно не се согласуваат наспроти оние кои немаат мислење и изнесуваат вкупно 36,4%. Висок процент од 18,2 % сметаат дека само решавањето

на инфраструктурата на факултетите е доволно за непречено функционирање на студентите со попреченост.

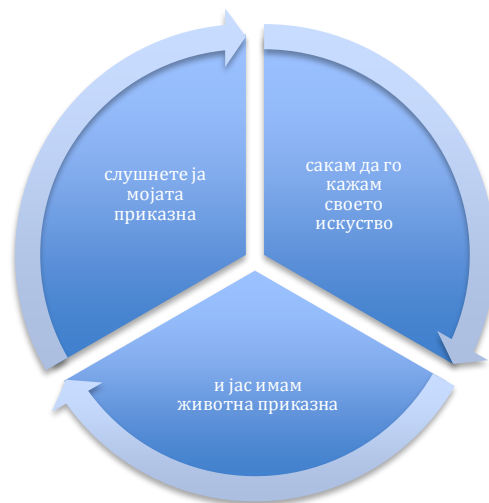


Графикон 13 За студентите со попреченост е доволно само инфраструктурно прилагодување на факултетите

Согласно добиените резултати, може да се заклучи дека околу 20% од студентите во целост ги познаваат потребите на лицата со попреченост и важноста од спроведувањето на инклузивноста во рамки на високото образование. 30% се неопредели, односно немаат мислење по однос на оваа проблематика. 35% од студентите не се доволно запознаети со проблематиката, но сакаат да помогнат, а 15% од студентите воопшто не ја разбираат проблематиката која беше опфатена во оваа анкета.

3.3. Квалитативна анализа

Квалитативната анализа е погодна за добивање на делумна или целосна слика во врска со одреден проблем, состојба или сложена ситуација која се зема како предмет на истражувањето. Банистер (Bannister) и соработниците сметаат дека квалитативното истражување е обид да се дојде до а) внатрешната, “длабока” смисла; б) елаборација и ситематизација на значењето; в) илуминацијска репрезентација на значењето на неограничените проблеми. Додека квантитативното истражување ги мери и одговара на прашањата со помош на броеви, квалитативното истражување не води до разбирање на проблемот, можност да се погледне од перспективата на оној другиот.



За потребите на ова истражување беше направено интервју со двајца студенти со попреченост кој студираат во главниот град. Нивното искуство ќе го споделиме преку транскрипт на направените интервјуа. Но, најнапред сакам кусо да го споделам моето прво лично искуство со лице со попреченост во рамки на високото образование.

- Далечната 1998 година кога јас бев студент во прва година на Филолошкиот факултет Блаже Конески во Скопје, катедра за општа и компаративна книжевност, за прв пат одблиску имав средба со лица со попреченост. Првото лице беше моја

колешка, студентка на истоимената катедра, а другото лице со попреченост беше професорка на истоимената катедра.

Имав 18 години, желба да запишам паралелно и факултет за драмски уметности, да патувам, да се забавувам, да бидам во центарот на случувањата...или едноставно, како и секој млад човек да живеам со полни гради. Во тој период не знаев, ниту пак насетував со какви проблеми секојдневно се соочуваат моите врсници кои на одреден начин се разлчни од мене. Но, не само врсниците, туку генерално лицата со попречености, бидејќи во 80. и 90. години многу малку или воопшто не се зборуваше за лицата со попреченост. Кусо ќе раскажам една епизода од овие денови.

Во комплексот универзитети при УКИМ во тоа време немаше ниту рампа за пристап на лицата со попреченост до ниту една институција, ниту пак лифт со кој овие лица ќе можат непречено да се качат на вториот кат од високообразовните институции.

Имавме “среќа” (иако не бевме свесни за тоа) што сите предавања на нашата катедра се одвиваа на приземјето од зградата, во фамозната просторија П9. Бевме вкупно 20 запишани студенти во прва година, доволно да се сместиме во П9 со должина од 6 метри и широчина од 3.5 метри. Немавме табла, немавме посебна маса за професорите. Сите седевме заедно на долгата маса која се простираше од едниот до другиот крај на просторијата која завршуваше со прозорец. Во тој простор од десетина квадрати, привилегија беше големиот прозорец, изворот на воздух кој најчесто ни недостасуваше. Сите професори како по некое непишано правило седеа на крајот од оваа просторија, под прозорецот. Единствено, нашата професорка Билјана Ангеловска седеше од другата страна на училницата, веднаш до влезот од вратата. Зошто? Затоа што беше лице со попреченост и пристапот во просторијата беше единственовозможен покрај самиот влез. До денес паметам како во 9 часот наутро секоја среда нејзиниот седумдесет годишен татко секогаш со насмевка на лицето, а веројатно со голема севда во душата, ја качуваше нашата професорка заедно со нејзината количка по скалилата од зградата. А, кога конечно ќе ги искачеш тие десетина скалила, кои веројатно секогаш им се чинеле како 110 скалила, повторно двајцата со насмевка на лицата ќе се упатеа кон предавалната. Таткото заминуваше да чека надвор 2 часа, а професорката “удобно” сместена во својот

верен придружник, инвалидската количка, забарикадирана од нас и од левата и од десната страна без никакви приговори и секогаш со сјај во очите го држеше својот час. Кога дојде денот да полагаме испит таа љубезно не замоли испитот да го одржиме во нејзиниот дом, во населабата Влае. Се разбира сите се согласивме. Ќе одиме во домот на професорката. За нас тоа беше доживување. Бевме 14 кандидати пријавени во јунската сесија. Сите 14 во исто време застанавме пред вратата од домот на нашата професорка. Го паметам дури и своето. На вратата не пречека нејзината мајка, госпоѓа на шеесет годишна возраст. Сите не смести во дневната соба. Не послужи со домашен сок од вишни. А, потоа како вистински асистент рече: “Ајде, кој ќе го скрши мразот? Билјана е во другата соба, ве очекува. Обично испрашува по тројца кандидати во исто време. Првите тројца нека појдат по мене.” Јас, не отидов со првата тројка. Госпоѓата се врати и повторно се извини чиниш таа нас ни го расипува редот, а не обратно. “Деца, вие слободно земете уште сок, повторувајте, излезете во дворот на цигара, како сакате, но извинете, јас морам да почнам со подготовка на ручекот, се надевам нема да ви пречам премногу.”

Помина речиси еден час, влеговме следните тројца кандидати. Собата беше голема, имаше библиотека од едниот до другиот крај на ѕидот. Професорката во полуседната позиција беше во нејзиниот кревет, покриена со тенок ќебенце преку нозете. Имаше три дрвени столчиња со наклон кој кога ќе се исправи служи како масичка. На едното од нив го напишав концептот за трите поставени прашања од усмениот дел од испитот. Сите добивме високи оценки. Заминавме дома среќни и возбудени дека испитот го поставивме во домот на професорката.

Тогаш не знаевме дека причините за ова доживување кое остави силен впечаток кај нас се многу длабоки и далеку од она како нам ни изгедаше. Од денешна перспектива сфаќам зошто испитот не се одржа на факултетот. За жал немањето пристапност до зградта е основната причина поради која професорката својот дом го модифицирала во училница. Овој личен пример е реалност на многу лица со попреченост во државата пред дваесет години. Денес фактичката состојба е поинаква во одредена мера, но сеуште далеку од тоа како вистински треба да биде.

- **Искуството на Назли, 24 години од Турција, живее во Скопје**

Интервјуто со Назли го правевме во просториите на Интернационалниот Балкански Универзитет (ИБУ) во Скопје. Таа е родена во Анкара. На 6 годишна возраст, кога нејзиниот татко добива работа во Амбасадата на Р.Турција доаѓаат да живеат во Скопје. Назли завршува основно и средно образование на Јахја Кемал Колец, и се запишува на ИБУ на секторот за графички дизајн. Назли има мултиплекс склероза.

“Со оваа болест живеам 15 години. Периодот после 22.година ми е многу полесен, но претходно на секои три месеци добивав напади при што ми се парализираа нозете. Првиот симптом како и кај повеќето болни од мултиплекс ми се појави со 70% губење на видот на десното око. Имам 9 години. Примив многу терапии со кортико стероиди, денес можам да гледам убаво со двете очи, но на десното око сум далтонист и при поголем замор ми се појавуваат црни точки. По пауза од десетна минути, се стабилизира оваа состојба. Не е ништо страшно. Моите родители многу вложија за подобрување на мојата здравствена состојба. Во период од 15 години пробавме речиси сè, од медицина до алтернативно лекување. На 22 годишна возраст решивме да пробаме со интензивна физикална терапија, иако многу не верував, сепак пробав. Благодарение на оваа терапија по 5 месеци можев сама да одам 150 до 200 метри без пауза, и да функционирам непречено до 6 месеци без да добијам ниту еден напад. Денес, после 2 години, ретко добивам напад, најчесто во вид на помали трнења во пределот на колкот и нозете, но тоа сега не е ништо страшно. Најголема желба ми е еден ден да можам да возам кола.

Периодот на студии во почетокот не ми беше многу лесен и едноставен, бидејќи во ова општество не е лесно да бидете прифатен од секого ако сте различен од останатите. Ми се има случено во прва година колешка од мојата студиска група да не сака да ми помогне да се качам по скалите. Во тој период немаше рампа, ниту решетки на скалите, па без добиената помош останав да чекам надвор. Друг проблем ми беше да се симнам во атељето за цртање кое се наоѓа во подрумот од зградата. Во таа просторија учевме техники на цртање и сликање. Требаше да работам на штафелај во исправена позиција или на специјалните столчиња козици

кои за мене не се удобни, 3 часа по 45 минути. Најпрво имав напор да се симнам во просторијата, а потоа со преостанатата сила да успеам некако да работам на штафелајот повеќе од 1 час.

Друг проблем ми беше часот по компјутерски вештини. Тој се одржува во посебна лабораторија која се наоѓа или во оваа зграда каде што сме сега (старата зграда на Рубин Кармин под Кале), или во новиот комплекс на универзитетот во населбата Топана. Некогаш се организираме со колегите и одевме заедно со приватен автомобил или такси, но сето тоа префрлање од едно на друго место за мене е дополнителен терет. Наједноставно за лица како мене е наставата да се стационира на едно место, бидејќи секое дополнително оптоварување за нас е многу потешко отколку за другите. Морам да кажам дека огромна помош имав од страна на сите професори и управата на факултетот. Од оваа учебна година 2018/19 работам како стручен соработник на факултетот за уметност и дизајн, и сум на мастер студии на истиот факултет. Мојата желба за напредување, познавањето на повеќе јазици, пожртвуваноста вродија со ваков плод и јас сум неизмерно среќна и благодарна на сите кој беа покрај мене во изминатиот период. Довербата во мене, шансата да работам на оваа институција како рамноправен член со сите остнати за мене се доказ дека секој може да успее, со многу работа, но и многу помош и поддршка од околината и најмногу од институциите на државата.”

- **Искуството на Ангела, 20 години од Скопје:**

Со Ангела правевме интервју на клупа во градскиот парк на 15.05.2019 година во 18:15 часот. Договорени бевме да се најдеме порано, но Ангела оправдано задоцни, го пропушти автобусот, а бидејќи е лице со попреченот потребно и е повеќе време за успешно пристигнување на договорената локација. Ангела е дете без родители. Вели дека најубавиот период во животот и бил престојот во Детско Село. Тука имала свој ментор, жена-мајка која се грижела за неа и останатите деца во куќата која им била доделена во комплексот Детско Село во населбата Ченто. Како дете била здрава и речиси никогаш не пиела антибиотици. На 16 годишна возраст животот

(кој и дотогаш и бил доволно тежок) во сообраќајна несреќа останува без 2 прста на левата рака и ампутирано десно стапало. Периодот кој следел, како што вели таа, и бил најтежок дотогаш. Од една страна неподносливи физички болки, а од другата страна психолошката траума и сеприсутноста на фактот дека од од тој ден животот целосно и се променил. Со помошта на лицата од комплексот Детско Село, таа успева некако да излезе на крај со новонастанатата состојба, вонредно го завршува средното училиште и успева да се запише на факултет. Но, во моментот кога станува полнолетна, таа треба да замине од комплексот Детско Село, а тука започнуваат новите премрежја. Немањето доволно финансиски средства кои и се потребни не само за непречено учење туку и за водење грижа за сопственото здравје се дополнителна стигма во нејзиното секојдневие. “Во ниту еден момент не бев дискриминирана заради својот инвалидитет, ниту од страна на професорите, ниту од колегите на факултетот. Но, ми беше тешко да седам на сите предавња. Во одредени денови распоредот на часови беше со поголеми паузи од еден до друг час, па заради физичката болка во ногата, појава на оток, спазми кој е многу тешко да се контролираат, морав да заминам пред да завршат часовите. Заради изгубените часови, подоцна ми беше тешко да го совладам материјалот во целост. Не можам да се пожалам дека бев различно третирана заради својата попреченост, но фактот дека сум сиромашна најмногу ми одмогна. Јас не можев да ги купам книгите, не можев да одам на кафе за време на паузите, па со тек на време почнав нередовно да одам на факултет. Тоа резултираше со пропуштање на испитни сесии, не знам дали намерно или ненамерно одбегнување од страна на колегите, а сето тоа заврши со моето повлекување од студирањето. Во овој период работам во една печатница и се надевам дека во блиска иднина ќе им се вратам на студиите”.

- **Искуството на Пем Данкан Гленс. Активист за еднаквост и човекови права од Обединетото Кралство и кандидат од Лабуристичката партија на Парламентарните избори од Северен Глазгов**

Од многу рана возраст моите зглобови беа сериозно оштетени како резултат на јувенилен хроничен артритис. Постојано бев по болници. Со години мајка ми и татко ми повеќе пати преспиваа на кревети на расклопување по детските одделенија, наместо во својот сопствен кревет! Мојот артритис беше прилично агресивен. На петгодишна возраст веќе бев во количка. На десетгодишна возраст не можев да се исправам и сама да се преместам од количката, а моите раце беа толку вкочанети и згрчени што не можев да држам чаша, ниту пак да се напијам вода. Мајка ми, татко ми, сестра ми и пријателите беа тука да ми помогнат кога бев гладна и жедна, ми помагаа кога требаше да се спремам, да се измијам и буквално ме носеа - од количката до креветот, до тоалетот, до двоседот, до столче во рестораните итн. Набрзо станавме семејство кое мораше да се „снајде“ во општество кое не е сосема подготвено за мене. Тоа што најмногу ме нервира, кога станува збор за мојата попреченост, е фактот што општеството не е подготвено за луѓе како мене. Не болката, ниту фактот што изгледам различно од другите, ниту пак тоа што не можам сама да се облечам или да отидам до тоалет. А, тоа е тоа што мене и на другите лица со попреченост би ни го олеснило животот - општество подготвено да ни помогне да бидеме дел од него. Општество кое препознава дека правата на лицата со попреченост се човекови права - и работи на тоа истите да станат реалност. „Многу работи се направени во Обединетото Кралство, но сè уште ни претстојат многу битки доколку сакаме да го заземеме местото кое го заслужуваме и кое ни припаѓа како еднакви со другите. Секое утро се будам со огромно чувство на нетрпеливост. Едно сеприсутно чувство на потреба од итна промена. Тоа е тоа што ме тера да лобирам и да организирам кампањи. Ме тера да се борам. Ме тера да продолжам. Тоа, но и фактот што доволно верувам во луѓето и што знам дека ќе ја добиеме битката за социјална правда. Јас знам дека може да создадеме подобар свет за лицата со попреченост. „Медиумите и образовниот систем играат огромна улога. Голем дел од предрасудите се резултат на незнаење - дискриминацијата на

лица со попреченост не е различна. Затоа, колку повеќе сме дел од овој свет, на училиште, на работа, во кафулиња, продавници и ресторани заедно со сите други, толку повеќе луѓето ќе почнат да сфаќаат дека и ние сме дел од ова општество - и дека може да го дадеме својот придонес. „Се разбира, не е исто да се сретнете со лице со попреченост во реалниот живот и на телевизија, но да се види лице со попреченост на ТВ е многу моќно. Се сеќавам на првиот пат кога видов лице во количка во една телевизиска сапуница. Не можете да замислите колку бев возбудена. А кога слушнав лице со попреченост како коментира за тековните настани на вестите, и видов човек во количка во Парламентот, бев многу инспирирана. Возбудата и инспирацијата се добри и доволни сами по себе. Како млада жена со попреченост, која растеше во 80-тите, можам да кажам дека немаше многу луѓе кои беа „како мене“, но тоа не е главната причина зошто ни е потребно вниманието од медиумите. „Лицата со попреченост сочинуваат околу 20% од населението во Обединетото Кралство. Тоа не е незначителна група. Треба да бидеме застапени на ТВ, на интернет, во нашите весници и радија. И не само како „приказна“ (или како „инспиративно портретирање“), туку како презентери, предавачи, актери, експерти, одлучувачи, репортери и членови на управни одбори. Зошто? Најнапред, затоа што имаме право да бидеме подеднакво застапени, но што е поважно, затоа што можеме. Светот ќе биде подобро место за живеење кога ќе го сфатиме и искористиме потенцијалот на сите. Лицата со попреченост се иновативни по природа, никој не треба тоа да го занемари. „Но, јас не сум само лице со попреченост. Јас сум жена со попреченост. Тоа се две работи кои општеството треба да ги разбере. Затоа сум доживотен активист за правата на лицата со попреченост и феминист, и затоа најмногу се гордеам со тоа што организирав два настани, односно тркалезни маси за застапувањето - една со медиумите и една со политичарите. И на двете имаше лица со попреченост. Од тие настани научив три работи. Прво, ни претстои уште многу работа! Второ, луѓето се спремни да придонесат. И трето, кога работиме заедно, се менуваме заедно - фактот што сите бевме заедно во иста просторија значеше многу. Претпоставувам, отсекогаш мислев дека тоа е клучот. Веројатно затоа сум толку пасиониран застапник - од училиницата до управниот одбор. „Тоа е сигурно една од причините кои ме натераа да бидам дел од Парламентарните избори во Обединетото Кралство во 2017 година. Јас бев

единствената жена на избирачкиот список во Северен Глазгов и единственото лице во количка на изборите во Шкотска. Жените сочинуваат една половина од населението, а едно од пет лица е со попреченост. Сепак, тоа сè уште не се отсликува во нашите парламенти и совети. „Кампањата беше најневеројатното, најтешкото и најзабавното нешто што сум го направила во животот, и навистина ми беше чест. Бев запрепастана и охрабрена од поддршката која јас, како ситна жена во количка, ја добивав. Но, сакам да истакнам еден инцидент, не затоа што го обележа настанот - бидејќи не беше така - кампањата беше главно одлична, туку затоа што примерот може да се искористи како приказна за тоа колку застапувањето (вклучувањето во медиумите - традиционални и социјални) е важно. „Јас ја објавив мојата кандидатура преку видео на социјалните медиуми, како што тоа го прават многумина денес. #PickPam беше моето мото. Борбата за еднаквост и човекови права, од клупите во Парламентот, беше моја долгогодишна амбиција. Кога го објавив видеото бев многу горда. Но, за неполна минута се закачи еден трол (маж) кој напиша „малку е болно тоа што лабуристите користат хендикепирани лица да добијат гласови“. Некој си безимен лик кој е јак на тастатура мислеше дека е ОК да пишува зловни коментари ...ама кој би се осмелил да го каже тоа во нечие лице. Имам едно правило за вакви работи. Накратко, игнорирам тролови. Но, ова беше различно. Овој пат се кандидирав на избори. Сакав да победам за Северен Глазгов, сакав да победам за да може да имаме влада која ќе се фокусира на јавните услуги, еднаквоста и човековите права. Имаше и уште една причина поради која решив да се кандидирам (и зошто повторно се кандидирав). Сакам да им покажам на другите жени со попреченост, во целото Обединето Кралство, дека можат и треба да бидат слушнати. Како жена со пречки, честопати сум погрешно сфатена и потценета. Потиснувањето, дискриминацијата и нееднаквоста придонесуваат кон тоа. Затоа не бев изненадена што мојот трол претпостави дека мојата партија ме искористи и дека единствената причина поради која некој би ја избрал Пем би била од сожалување. Тој ме потцени, но немаше да дозволам погрешно да ме разбере. Одговорив: 1. Зборот кој вие го барате е „попреченост“ и 2. Јас се кандидирав бидејќи сум најдобриот кандидат за таа работа, случајно сум жена и сум со попреченост. Како единствена жена кандидат на избори за Северен Глазгов и како единственото лице во количка на изборите, јасно беше дека ќе треба да работам

двапати повеќе за да се докажам. Ми беше обврска да му се спротивставам. Затоа и го прекршив моето правило. Со самото тоа, од самиот почеток јасно кажав - јас сум борец. Јас се кандидирав на тие избори бидејќи на Парламентот му беа потребни - и сè уште му се потребни - поинакви парламентарци, а и на самиот Северен Глазгов тоа му е потребно. Тоа е тоа. Секој треба да придонесе, но образованието и медиумите имаат многу моќ, нивниот придонес треба да биде поголем и тие треба да ја искористат нивната моќ одговорно и отворено. И верувам дека ќе ја искористат, бидејќи и тие се луѓе, всушност тие се луѓе кои сакаат да ги раскажат приказните на другите луѓе А и ние сме луѓе. И имаме приказна за раскажување. Затоа, ќе дадам сè од себе да дадам свој придонес во менувањето на светот, колумна по колумна и пратенички мандат по пратенички мандат. Ако сте лице со попреченост, раскажете ја вашата приказна. Напишете ја. Снимете ја. И најважно од сè, дефинирајте ја. Потоа, споделете ја. Развијте ја. Раширете ја. Светот ќе биде подобро место доколку тоа го направите.¹³

Во склоп на квалитативната анализа намерно е преземен последниот текст кој ја раскажува приказната на активистот Пем Данкан, бидејќи нејзината животна приказна пренесува многу моќна порака до сите кој истата ќе ја прочитаат. Како што вели таа, сите имаме приказна за раскажување, ако не ја споделиме светот нема да ја слушне. А, медиумите и образованието се најмоќните и највлијателните фактори кои можат да направат сериозни промени во општеството.

На универзитетско ниво процентот на студенти со завршено високо образование во нашата држава постојано е во пораст, но за жал не постојат релевантни статистички податоци за бројот на запишани студенти со попреченост на академските институции. Несоодветната пристапност, немањето дополнителна поддршка за време на часовите поминати во универзитетските згради, социјалната изолација, недоволната финансиска помош од страна на државата, потоа негативните социјални ставови, предрасудите, стеротипите се голем, негативен фактор кој го отежнува студирањето на студентите со попреченост. Не треба да се занемари и

¹³ Статијата е преземена од Прирачник за организациите на граѓанското општество кои работат на унапредување на сосотјбата на лицата со попреченост. Попреченост: На виделина. ЕУ.

фактот дека студентите со одредена попреченост (независно дали е таа видлива или не) треба да се „борат“ и со својата попреченост и со наставниот материјал, односно двојно потешко се справуваат со задачите како би постигнале половина од нивните колеги, студенти без попреченост.

IV. ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА И ПРЕПОРАКИ

4.1. Заклучок

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

Не е ни чудно што само 17% од македонските граѓани сметаат дека дискриминацијата на лицата со попреченост е многу честа појава (Бешка & Најчевска, 2009). Доколку овие податоци се споредат со податоците од, на пример, образованието и вработувањето на лицата со попреченост, шансите за самостоен живот, мобилност и учество во креирањето на политиките и донесувањето одлуки, огромната разлика меѓу перцепцијата и праксата станува многу очигледна. Во отсуство на квалитетно известување, перцепцијата за лицата со попреченост и нивните потреби остануваат доминантно субјективни и подложни на предрасуди, дури и контрапродуктивни. Иако постојат иницијативи во Македонија за опфаќање на социјалниот модел и пристапот на човековите права во однос на попреченоста, голем дел од професионалните и јавните ставови сè уште се одраз на медицинскиот модел, според кој на лицата со попреченост се гледа како на предмет за добротворни цели и лечење, наместо граѓани со целосни права, еднакви со другите. Употребата на разновидност и комбинација од застарените термини (инвалиди, со специјални или посебни потреби, хендикепирани и сл.) не соодветствува со пристапот заснован на човековите права наведени во Конвенцијата на ООН за правата на лицата со попреченост и укажува на ниско ниво на јавната свест. Образованието е од особена важност за успехот на секој поединец. Но, за студентите со попреченост стекнувањето со диплома од високообразовна институција е многу

поважно, бидејќи условите и можностите за нивна натамошна перспектива, вработување, а со тоа решавање на основното егзистенцијално прашање има императивно значење. Во литературата, од историски аспект, наведено е дека студентите со инвалидност се недоволно застапени во високото образование. Но, сепак бројот на студенти со инвалидност постојано се зголемува на универзитетите (Department of Education and Training, 2014). Студентите со инвалидност продолжуваат да бидат растечка демографска група на факултетските и универзитетските кампуси. Според Херст и Смердон 63% од сите средношколци со инвалидност се запишуваат на високообразовните институции. Погolem број од студентите со инвалидност имаат тешкотии во учењето, АДХД и нарушувања во менталното здравје (Raue and Lewis, 2011). Во академските институции не постојат ресурси што ќе го направат високото образование подостапно за студентите со различна инвалидност (телесно и сензорно оштетување) ниту пак, се одвојуваат доволно финансиски средства за физичка адаптација на објектите наменети за теоретска и практична настава, а не постои ниту посебен фонд заасистивна технологија и за друга адаптирана опрема со која би се зголемила ефикасноста во образовниот процес (Радојчиќ и Јованова, 2019: 417/418).

Архитектонската недостапност на високообразовните институции, недостатокот на психосоцијална поддршка, негативните социјални ставови и социјалната изолација, како и недостатокот на финансиски средства, влијаат врз успехот и инклузијата на студентите со инвалидност во високото образование. Затоа, за да им станат достапни академските институции на лицата со инвалидност, важно е соодветно и наменски да се проектираат буџетските средства во државата, а и на самите универзитети (Ramot and Feldman, 2003); покрај стипендиите за студентите треба да се обезбедат средства за физичко адаптирање на објектите наменети за високообразовна дејност, набавка на компјутери, асистивна технологија и друга адаптирана опрема за поефикасно следење и совладување на програмските содржини (Радојчиќ и Јованова, 2019: 418)

Од особена важност е да се истакне дека секој од нас може на одреден начин да допринесе кон спроведување на реформите во општествената заедница во целост за подигнување на свеста кај населението за потребата од инклузија. Лицата со

попреченост се луѓе како секој од нас и ги имаат истите права. Нужна е потребата од спроведување на сериозни реформи со кој ќе се подобрат условите за лицата со попреченост во високо образование, социјалната заштита, сервисите за поддршка и независно живеење, подигнување на јавната свест и борба за искоренување на дискриминацијата. Карпата е многу тешко да ја поместиме ако сме сами, но со здружени сили секој може да помогне. Во овој контекст сакам да го издвојам Здружението на графички дизајнери Плакарт кое постои од 2007 година до денес. Како член на ова здружение во кое членуваат истакнати професори од областа на дизајнот, филмот и мултимедијата од земјата и Европа, а во рамки на Скопје Постер Фестивал, до денес имаме успешно спроведено 11 меѓународни студентски конкурси за плакати кои обработуваат социјални теми. Во 2015 година се одржа 8. студентски конкурс на тема Enabled for disabled. На овој конкурс учество земаа повеќе од 1000 студенти од целиот свет. Оваа година во соработка со Швајцарската Амбасада во тек е европскиот проект на студентски плакати на тема Include not exclude. Плакатот како моќно средство за комуникација ја пренесува пораката преку слика, а сликата е многу помоќна за перцепцијата на примателот на пораката од зборовите. На овој начин имавме можност преку плакатите кои ги изработија студентите од нашата земја и Европа да видиме како тие ја перцепираат инклузијата во општеството (Прилог 3).

Инклузијата во високото образование забрзано станува доминантна парадигма за образување на лицата со попречености.

Инклузијата и специјалните училишта манифестираат еден поширок проблем на актуелното образование кое само по себе не е ниту морално ниту е биолошки или емпириски оправдано (Греј, 2013). Тоа е цивилизациски проблем со кој треба да се бориме во иднина, почнувајќи од денес. Тргувајќи од втемелената хумана димензија дека секој облик на сегрегација е неморален (Аврамидис, 2010) инклузијата се обидува да направи огромна реформа во рамки на образовниот систем.

Според Болоњската декларација реформите во високото образование се направени во сите земји во Европа, а како една од најголемите вредности на оваа реформа во високото образование е обезбедување на квалитетна настава и поттикнување на

мотото за доживотно учење. Но, овој систем на школување не нуди во целост можности за студирање на студентите со попреченост. Со воведување на инклузијана универзитетите ќе им се овозможи на студентите со попреченост да ги остварат своите потенцијали и да достигнат оптимален развој на универзитетско ниво.

Во рамки на ова истражување говоревме генерално за попреченоста без притоа да направиме класификација на попреченостите. Лицата со поголеми потешкотии во интелектуалниот развој, потешки проблеми поврзани со психичкиот развој или со одредени проблеми во учењето, никогаш нема да станат академски граѓани. Затоа сме свесни дека инклузијата во високото образование на лицата со попреченост е од големо значење, но имаме на ум дека таа не е реално спроведлива и остварлива за сите лица со попреченост. Таа е применлива за поедини студенти со попречености и тоа само на одредени факултети или студиски групи.

Иако постојат голем број на можности, сепак инклузивната универзитетска настава има бројни ограничувања:

- Инклузивната настава во високото образование е педагошки ефикасна само кај лицата со полесни пречки во развојот;
- Инклузивната настава се одвива во комплекси кои ги немаат во целост решено проблемите со инфраструктурните бариери;
- Потребни се дополнителни финансиски средства за постојано стручно доусовршување на академскиот кадар и администрацијата во рамки на универзитетите;
- Во општеството сеуште постои висок степен на дискриминација и стигматизација;
- Менталните бариери кон лицата со попреченост сеуште се најголемите и најсуштествени пречки во 21.век.

4.2. Препораки

- Формирање на национален регистар за лицата со попреченост и нивна соодветна категоризација согласно искуствата на државите кои веќе го имаат спроведено овој регистар.
- Намалување на сите видови пречки за непречено следење на настава на факултетите од страна на лицата со попреченост. Архитектонските бариери не се единствената пречка за остварување на инклузијата.
- Прилагодување и модернизација на методите и техниките на наставно-научните содржини.
- Воведување на задолжителни обуки наменети за академскиот кадар за стекнување на компетенции за работа со студенти со попреченост.
- Изградба на студентски кампуси за интерактивна соработка меѓу студентите со попреченост и студентите без попреченост по примерот на Шпанија.
- Потиснувањето, дискриминацијата, предрасудите и стереотипите може да се урнат само ако за нив се говори јавно, медиумите и образовниот систем се најмоќното оружје за спроведување на промени.
- Иницијатива за формирање на студентски тимови на сите факултети кои ќе помагаат на студентите со попреченост за време и по наставата доклучу е тоа потребно.
- Вклучување на студентите со попреченост во студентските активности од културен, забавен и едукативен карактер.
- Изработка на студентски весници, списанија во кој ќе се промовира значењето на инклузијата во високото образование.

Во нашата земја е нужно потребно да се формира национален регистар за лицата со попреченост и нивна соодветна категоризација согласно искуствата на државите кои веќе го имаат спроведено овој регистар. На тој начин ќе имаме многу појасна слика за реалната состојба и можностите на лицата со попреченост. Оттука, со превземање на соодветни дополнителни мерки преку посета на семејствата кој

имаат членови со попреченост, формирање на посебни сектори во рамки на државните институции и формирање на соодветни здруженија кој ќе работат за промовирање на инклузијата во доменот на високото образование би можело да се работи кон специјална едукација за правата на оваа група граѓани. На тој начин ќе се зголеми нивната свесност, а воедно би се создале и услови за поврзување на семејствата и размена на нивните лични искуства. Инклузивното образование е сериозен и голем проект во кој е потребно вклучување на сите засегнати страни, пред сè на државните институции, министерството за образование и наука, но и на сите поединци кои со своето искуство можат да допринесат кон успешно спроведување на овие реформи во доменот на нивната реална остварливост. Затоа е потребно да се преземат и структурни и системски реформи.

Промените не можат да настапат сами од себе, единствено со заеднички и здружени сили на сите засегнати страни тие може да се променат и институционализираат. Како што вели Вилијам Драјтон „промените започнуваат кога еден од нас однапред го гледа чекорот кој следи“. Време е да го надминеме јазикот на секојдневниот дискурс кој сеуште претставува еден од најмоќните начини на кој лицата со попреченост се дискриминираат. Прифаќањето на различностите може да не направи само побогати и пореализирани личности, затоа од огромна важност е спроведување на концептот на интеркултурата и инклузивниот пристап во рамки на високото образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасов, П. (2003), *Мултикултурализмот како теорија политика и практика*, Скопје, Евро-Балкан Пресс.
2. Ајдински Љ., Ајдински Г., Михаилов З. (1999), *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје, Сојуз на дефектолозите на Македонија.
3. Ајдински, Г., Кескинова, А., Мемеди, Б. (2017), *Интелектуална попреченост*, Тетово, ArberiaDesign
4. Acedo, C. (2008). *Inclusive education: pushing the boundaries*. An international study of inclusion in education. London, Routledge Falmer.
5. Аџаји, М. (2011). Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: razvoj interkulturalne osetljivosti. Prezemenno od http://njinj.helsinki.org.rs/serbian/index_s.html.
6. Barton, L., Armstrong, F. (2008), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. London, Media B.V.
7. Bartolo P., Blake C. & Jacova Z. (2007), *International Perspectives on SEN and Inclusion*, British Journal of Learning Support.
8. Department for Education (1994), *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO.
9. Јачова З. Самарциска Панова Љ. Лешковски И. Ивановска М. (2002), *Прирачник за проектот инклузија на деца со посебни образовни потреби во редовните училишта во РМ*. Скопје, биро за развој на образованието.
10. Jachova, Z. (2011), *The role of parents in the building of school inclusive culture, The modern Society and Education*. Skopje, Proceedings of the VI-th Balkan Education and Science Congress.
11. Jasson T. (1995), *Inclusive Education* UNDP, Geneva.
12. Suzic. N. (2008), *Uvod u inkluziju*, Banja Luka, XBS.
13. Bauman, Z. (1984), *Kultrura i drushtvo*, Beograd, Prosveta.
14. Вилијамс, Р. (1996), *Култура*, Скопје, Култура.
15. Golubovic, Z. (2007), *Socioloahki recnik*, Beograd, Zavod za udzbenike.
16. Гирц, К. (2007), *Толкување на културите*, Скопје, Магор - Geertz, Clifford. (1993) *The interpretation of cultures*, London, Fontana Presss.
17. Guerrina R. EUROPE. (2002), *History, Ideas and Ideologies*, London, Arnold-A member of the Hodder Headline Groupe.
18. Зборник текстови: (2002), *Културен идентитет-разлика во себе*, Скопје, Темплум.
19. Зборник: (2006), *Македонија по рамковниот договор*, Скопје, Фондација Институт отворено општество-Македонија.
20. Chomsky, N. (2008), *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad, Rubikon.
21. Chris, J. (1993), *Culture*, Routledge, London and New York.

22. Dmitrović, P. (2005), *Metodika inkluzivnog obrazovanja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo Ilić, M. 2010, *Inkluzivna nastava - drugo izdanje*, Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo
23. Малуф, А. (2001), *Погубни идентитети*, Скопје, Матица Македонска.
24. Морис, Д. (2003), *Слободна трговина*, Глобализација. Клио: Београд
25. Parekh V. (2000), *Rethinking multiculturalism - Cultural Diversity and Political Theory*. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.
26. Петковска, А. (2009), *Есеи од социологијата на културата*, Скопје, Аз-Буки, Филозофски факултет
27. Саркањац, Б. (2009), *По свое*, Скопје, Макавеј.
28. Саркањац, Б. (2009), *Идеологијата и поединецот*, Скопје, Макавеј.
29. Скаловски, Д. (2010/2012), *Во прво лице еднина*, Том 1 и 2, Скопје, Аз-Буки, Филозофски факултет
30. Stojković, B. (1999), *Kulturna prava*, Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.
31. Suzić, N. (2008), *Uvod u inkluziju*, Banja Luka: GrafoMark
32. Tabak, I. (2013), *Asistent u nastavi*, Osijek.
33. Tatić, D. (2011). *Zaštita ljudskih prava osoba sa invaliditetom*. Beograd: Službeni glasnik
34. Тодоров, Ц. (1994), *Mi I drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*, Beograd, SlovoGraf.
35. Тодоров, Ц. (2005), *Должности и наслади*, Скопје, Фондација Небрегово.
36. УНИЦЕФ, Биро за развој на образование (2016), *Поддршка на учениците со потешкотии во учењето*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија
37. Чичевка-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2012), *Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потеби*, Скопје: Филозофски факултет
38. Закон за основно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016)
39. Закон за средно образование - „Службен весник на Република Македонија“ (бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 и 67/2017)
40. Цепароски, И. (2007), *Аспекти на другоста*, Скопје, Евро-Балкан Пресс, Менора
41. Џордан, Г. Ведон, К. (1999-200), *Културна политика - Класа, род, раса и постмодерниот свет*, Скопје, Темплум.
42. What is identity? As we now use the word, Unpublished Paper, Stanford University, 1999.
43. Hall, S. (2006). *Kome treba identitet*, U. D. Duda (ур.), *Politikateorije*. Zagreb: Disput, 2006. *Cultural Identity and Diaspora, Identity, Community, Culture, Difference*. Ed. Jonathan

- Rutherford. London,1990. Превземено од <http://www.rlwclarke.net/theory/primarysources/hallculturalidentityanddiaspora.pdf>
44. Pagé M. (1993). Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques, Québec, Conseil supérieur de l'éducation (coll. « Études et recherches »).
 45. Hall, E. T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.1976
 46. Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*,33 (2), 134-176.
 47. Florian, L. & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.
 48. Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching:theory and practice*, 11 (6), 575-589.
 49. Developing and Embedding Inclusion: Policy and Practice in Higher Education, 'Making Progress' Conference, 2007 Prof. Colin Barnes, Centre for Disability Studies School of Sociology and Social Policy University of Leeds
 50. Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barkingside: Barnardo's.
 51. Wubbels, T. (1995). Professionalism in Teaching: How to Save an Endangered Species. In R.Hozand M.Silberstein (Eds.) *Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development*. Beer-Sheva (Israel): Ben Gurion University of the Negev Press, 239-262.
 52. Francuski, B. (2006) *Encyclopedia of Postcolonial Studies*, Volume I. Malden & Oxford & Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2016.
 53. Lopez-Gavira R., Moríña A. & Morgado.B (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. 12.02.2019. <https://sci-hub.tw/10.1080/13511610.2019.1578198>
 54. Carballo,R., Morgado,B. & Dolores,Cortés-Vega,M. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programe. 18.02.2019. <https://scihub.tw/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1579874>
 55. Morina,A.&Carballo,R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. 04.06.2017. <https://sci-hub.tw/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>
 56. Morina,A. (2018). Learning from experience: training for faculty members on disability. 13.06.2018. <https://sci-hub.tw/10.1080/13603108.2018.1534759>
 57. Lopez-Gavira R., Moríña A. & Morgado.B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability&Society*.10.05.2017 <https://scihub.tw/10.1080/09687599.2017.1361812>
 58. Morgado C,B., Lopez-Gavira, R., & Morina,A. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. 13.07.2017. <https://sci-hub.tw/10.1016/j.ijer.2017.07.013>
 59. Morina,A.&Morgado,B. (2016). University surroundings and inclusive for all: listening to students with disabilities. 03.09.2016. <https://sci-hub.tw/10.1080/0309877x.2016.1188900>
 60. Emry,R. & Wiseman,R.L. (1987). An intercultural understanding of able-bodied and disabled persons communication. 27.07.1987. [http://sci-hub.tw/10.1016/0147-1767\(87\)90029-0](http://sci-hub.tw/10.1016/0147-1767(87)90029-0)
 61. Sapon-Shevin,M. & Zollers, N.J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: preparing teachers for diversity. 13.06.1999. <https://sci-hub.tw/10.1080/13603124.1999.11509463>
 62. Irvine, J.J. (2012). Complex relationships between multicultural education and special education. <http://sci-hub.tw/10.1177/0022487112447113>

63. Kock, E., Molteno, C., Mifki N., Kidd, M., Ali, A. King, M. & Strydom, A. (2011). Cross-cultural validation of a measure of felt stigma in people with intellectual disabilities. 10.11.2011. <http://scihub.tw/10.1111/j.1468-3148.2011.00644.x>
64. Cardona, C.. (2005). Assesing teachers beliefs about diversity in personal and professional contexts. 11.04.2005. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490699.pdf>
65. Block, Martin E. (2007). A teachers guide to including students with disabilities in general physical education.
<https://eric.ed.gov/?q=multicultural%2bdisability&ff1=subMulticultural+Education&pg=6&id=ED497276>
66. Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2018). Hier education of students with disabilities: a literature review. December, 2018.
https://www.researchgate.net/profile/Daniela_Dimitrova-Radojichikj2/contributions
67. Anastasiou, D., Kauffman, J. & Domna, M. (2014). Disability in multicultural theory: Conceptual and social justice issues. 02.12.2014
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1044207314558595>
68. Dimitrova-Radojichikj, D. (2018). Social inclusion of students with visual impairment: a review of literature. December, 2018.
https://www.researchgate.net/publication/329443969_SOCIAL_INCLUSION_OF_STUDENTS_WITH_VISUAL_IMPAIRMENT_A_REVIEW_OF_LITERATURE
69. Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2018) inclusive education or inclusive special education. September 2018.
https://www.researchgate.net/publication/328355854_Inclusive_education_or_Inclusive_special_education
70. Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N. & Canevska,O. (2016). Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers towards students with disabilities. December 2016.
https://www.researchgate.net/publication/311545979_Attitudes_of_the_Macedonian_Preschool_Teachers_toward_Students_with_Disabilities

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Анкетен прашалник за академскиот кадар

Анкета за инклузијата во високото образование на студентите со попреченост во Република Македонија (тема за магистерски труд под менторство на проф. д-р Даниела Д. Радојичиќ)

Ова истражување се прави со цел да се добијат податоци за состојбите, предизвиците, пречките и евентуалните недостатоци со кој се соочуваат студентите со попреченост во нашата држава. Слични анализи се правени во рамки на основното и средно образование, но нема податоци за спроведување на ваков тип истражувања во високото образование. Вашите искрени одговори ќе помогнат за соодветно формулирање на конкретни препораки за подобрување на условите за студирање на лицата со попречености како и спроведување на евентуалните измени во законските регулативи во високото образование.

Прашалникот е анонимен и потполно доверлив.

Однапред ви благодариме!

Пол: м ж

Место на живеење _____

Факултет: _____

Возраст: 35-45 години; 45-55 години; 55-65 години

Националност _____

Кое е вашето звање?

Помлад асистент

Асистент

Доцент

Вонреден професор

Редовен професор

Во кое научно подрачје работите?

Природно-математички науки

Техничко-технолошки науки

Медицински науки и здравство

Биотехнички науки

Општествени науки

Хуманистички науки

1. Лицата со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

2. Дали имате искуство со држење редовна настава на студент со попреченост?
 - a. Да
 - b. Не

3. Студентите со попреченост се чувствуваат непријатно за време на часовите и тоа им претставува дополнителна пречка во комуникацијата на часот:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

4. Студентите со попреченост се рамноправно третирани од страна на државните институции и имаат еднаков пристап во високото образование како останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

5. Студентите со попреченост се еднакво третирани од администрацијата и управата на факултетот со останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

6. Наставата и содржината на наставниот курикулумво високото образование есоодветно прилагоден за активно партиципирање на студентите со попреченост:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам

- c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
7. Во академската средина сеуште постојат стереотипи и предрасуди кон студентите со попреченост:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
8. Студентите со попреченост од внатрешноста имаат еднакви можности за студирање во главниот град како и останатите студентите со попреченост кои живеат во Скопје:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
9. Студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со другите студенти:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Во зависност од попреченоста
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
10. Дали во текот на студиите треба да постојат одредени отстапки за студентите со попреченост наспроти останатите студенти?
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
11. Лицата со попреченост може да влијаат на намалување на квалитетот на наставата?
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење

- d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
12. Студентите со попреченост треба задолжително да посетуваат настава со придружник независно од степенот на инвалидност:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
13. Наставата треба да претрпи дополнителни измени заради студентите со попреченост:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
14. Студент со попреченост може да биде дел од студентската управа, да има одредена функција во рамки на студентските организации:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
15. Дали сметате дека лице со попреченост може да држи настава?
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Во зависност од попреченоста
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
16. За студентите со попреченост е доволно само инфраструктурно прилагодување на факултетите :
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

17. Наставниот кадар во високото образование треба да биде соодветно обучен за да држи настава во група каде има и студенти со попреченост:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
18. Дали сте биле сведок на дискриминација и стигматизација кон лице со попреченост за време или по наставата?
- Да
 - Не
19. Кон студентите со попреченост чувствуваме сожалување:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
20. Дали студент со попреченост има земено учество во некој културен настан кој е во организација на факултетот?
- Да
 - Не знам
 - Не
21. Доброволно би асистирале на студент со попреченост за време на наставата и/или по неа:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Зависи од попреченоста
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
22. Кон студентите со попреченост чувствувате:
- емпатија
 - сочувство
 - ги игнорирате
 - не сакате да имате директен контакт
 - немате мислење

Прилог 2

Анкета за инклузијата во високото образование на студентите со попреченост во Република Македонија (тема за магистерски труд под менторство на проф. д-р Даниела Д.Радојичиќ)

Ова истражување се прави со цел да се добијат податоци за состојбите, предизвиците, пречките и евентуалните недостатоци со кој се соочуваат студентите со попреченост во нашата држава. Слични анализи се правени во рамки на основното и средно образование, но нема податоци за спроведување на ваков тип истражувања во високото образование. Вашите искрени одговори ќе помогнат за соодветно формулирање на конкретни препораки за подобрување на условите за студирање на лицата со попречености како и спроведување на евентуалните измени во законските регулативи во високото образование.

Прашалникот е анонимен и потполно доверлив.

Однапред ви благодариме!

Пол: м ж

Место на живеење _____

Факултет: _____

Возраст _____ години.

Националност _____

1. Лицата со попреченост треба да имаат еднакви можности при упис на факултет со останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

2. Дали на факултетот на кој студирате има студент/и со попреченост (инвалидитет)?
 - a. Да
 - b. Не
 - c. Не знам

3. Колку познаници имате на кој им е непријатно заради попреченоста која ја имаат и тоа им претставува дополнителна пречка во комуникацијата со средината
 - a. _____
 - b. не познавам такви лица
 - c. немаат проблем со средината заради сопствената попреченост

4. Студентите со попреченост се рамноправно третирани од страна на државните институции и имаат еднаков пристап во високото образование како останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

5. Студентите со попреченост се еднакво третирани од администрацијата и управата на факултетот со останатите студенти:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

6. Наставата и содржината на наставниот курикулум во високото образование е соодветно прилагоден за активно партиципирање на студентите со попреченост:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

7. Во академската средина сеуште постојат стереотипи и предрасуди кон студентите со попреченост:
 - a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам

8. Студентите со попреченост од внатрешноста имаат еднакви можности за студирање во главниот град како и останатите студентите со попреченост кои живеат во Скопје:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
9. Студентите со попреченост треба да посетуваат настава заедно со другите студенти:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Во зависност од попреченоста
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
10. Дали во текот на студиите треба да постојат одредени отстапки за студентите со попреченост наспроти останатите студенти?
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
11. Студентите со попреченост може да влијаат на намалување на квалитетот на наставата:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
12. Дали со вклучување на студентите со попреченост ќе се загрози степенот на твојата лична едукација и унапредување на личните знаења и вештини?
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам

13. Студентите со попреченост треба задолжително да посетуваат настава со придружник независно од степенот на инвалидност:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
14. Наставата треба да претрпи дополнителни измени заради студентите со попреченост:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
15. Студент со попреченост може да биде дел од студентската управа, да има одредена функција во рамки на студентските организации:
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
16. Дали сметате дека лице со попреченост може да држи настава?
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Во зависност од попреченоста
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
17. За студентите со попреченост е доволно само инфраструктурно прилагодување на факултетите :
- Потполно се согласувам
 - Се согласувам
 - Немам мислење
 - Не се согласувам
 - Потполно не се согласувам
18. Факултетот на кој студираш е соодветно пристапен за студентите со попреченост до ректорската управа, деканатот, просториите во кој се изведува наставата, службата за студентски прашања:

- a. Комплетно е прилагоден
 - b. Делумно е прилагоден
 - c. Не знам
 - d. не е прилагоден
19. Наставниот кадар во високото образование треба да биде соодветно доквалификуван и обучен за да држи настава во група каде има и студенти со попреченост:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
20. Дали сте биле сведок на дискриминација и стигматизација кон лице со попреченост на твојот факултет?
- c. Да
 - d. Не
21. Доколку се најдете во ситуација на било каква дискриминација кон студент со попреченост во која не сте директен учесник, дали ќе преземете соодветни мерки за заштита на дискриминираното лице?
- a. Да
 - b. Не знам
 - c. не
22. Кон студентите со попреченост чувствуваме сожалување:
- a. Потполно се согласувам
 - b. Се согласувам
 - c. Немам мислење
 - d. Не се согласувам
 - e. Потполно не се согласувам
23. Дали студент со попреченост има земено учество во некој културен настан кој е во организација на факултетот?
- a. Да
 - b. Не знам
 - c. Не
24. Доброволно би асистирале на студент со попреченост за време на наставата и/или по неа:
- a. Потполно се согласувам

- b. Се согласувам
- c. Зависи од попреченоста
- d. Не се согласувам
- e. Потполно не се согласувам

25. Кон студентите со попреченост чувствувате:

- a. емпатија
- b. сочувство
- c. ги игнорирате
- d. не сакате да имате директен контакт
- e. немате мисење

Прилог 3. Наградените плакати на тема INCLUDE NOT EXCLUDE



INCLUDE, NOT EXCLUDE

Клаудиа Заблоцка, Полска
2019

include



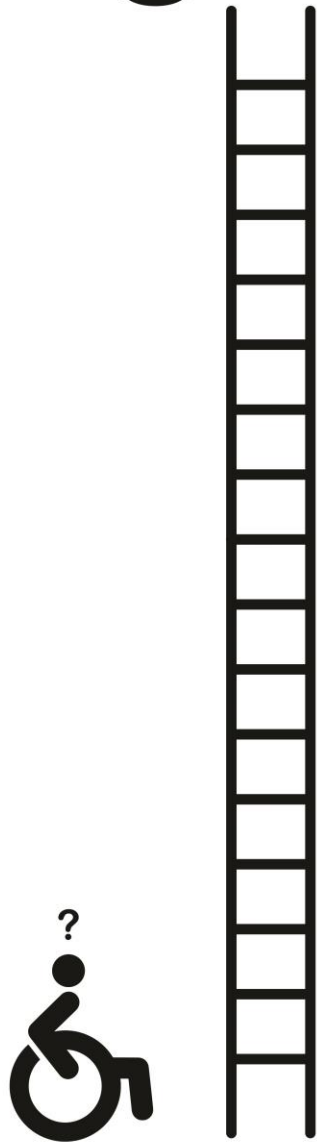
not exclude

include.



Стефан Симоновски, Македонија
2019

SOCIETY



THE SUN SHINES FOR EVERYONE



INCLUDE NOT EXCLUDE



Гжегош Кабаш, Полска

2019



Теодора Младеновска, Македонија
2019