



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ-СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА



ОЦЕНУВАЊЕ НА НАПРЕДОКОТ И ПОСТИГАЊАТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПОПРЕЧЕНОСТ

-МАГИСТЕРСКИ ТРУД-

Ментор:

Проф. д-р.Наташа Чичевска-Јованова

Кандидат:

Татјана Љапова

СКОПЈЕ, 2013

СОДРЖИНА

Кратенки.....	8
Резиме.....	9
Вовед.....	11
1. Теоретски пристап кон проблемот на истражување	13
1. Интелектуална попреченост	13
1.1 Дефиниција	13
1.2 Карактеристики на лицата со интелектуална попреченост.....	15
2. Поим и дефинирање на процесот на оценување во услови на инклузивно образование	16
2.1 Што претставува оценувањето.....	16
2.2 Инклузивно образование.....	23
2.3 Описно оценување на постигнувањата на учениците со ИП.....	28
2.4 Описно и бројчано оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со ИП	30
2.5 Наставната програма како основа за оценување на постигнувањата и напредокот.....	31

2.6 Блумова таксономија на образовни цели.....	33
2.7 ИОП како основа за оценување на постигнувањата и напредокот кај ученици со ИП	37
2.8 Документирање на напредокот и евалвација на ИОП.....	38
3. Методи на оценување на напредокот и постигнувањата.....	41
3.1 Самооценување како метод.....	42
3.2 Метод на разговори со ученици.....	42
3.3 Метод на портфолио на ученик.....	43
3.4 Мисловна мапа.....	44
3.5 Метод на поставување прашања од страна на наставникот.....	45
3.6 Набљудување од страна на наставникот на работата на ученикот.....	45
3.7 Изготвување на тестови и задачи од страна на наставникот.....	47
3.8 Оценување на практична (изведбена) активност на ученик.....	48
3.9 Усни и писмени повратни информации.....	48
4. Училишна политика на оценување.....	50
5. Релевантни истражувања.....	53

2. Методологија на истражувањето.....	55
1. Предмет на истражување.....	55
2. Цел и карактер на истражувањето.....	55
3. Задачи на истражување.....	56
4. Хипотези на истражување.....	57
5. Варијабли на истражувањето.....	58
6. Методи техники и инструменти на истражувањето.....	58
7. Опис на примерокот.....	59
8. Статистичка обработка на податоци.....	61
9. Организација и тек на истражувањето.....	61
3. Анализа и интерпретација на резултатите.....	63
3.1 Анализа и интерпретација на резултатите во однос на искуството на наставниците во РОУ со ученици со ИП и нивните компетенции во однос на користење ИОП како предуслов за објективно оценување на учениците со ИП.....	63
3.2 Анализа и интерпретација на резултатите во однос на видот на оценување кои наставниците од РОУ и дефектолозите и од ПОУ го применуваат и нивните ставови во однос на екстерното оценување и влијанието на видот и степенот на ИП на постигањето и напредокот.....	68

3.3	Анализа и интерпретација на резултатите во однос на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на наставниците во РОУ и дефектолози во ПОУ	74
3.4	Анализа и интерпретација на резултатите во однос на сознанија кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ за примена на методи за оценување со ученици со ИП(метод на набљудување,метод на писмена проверка со примена на задачи и тестови,метод на наменски разговори и метод анализа на портфолио).....	79
3.5	Анализа и интерпретација на резултатите на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на самооценување и метод на мисловна мапа.....	102
3.6	Анализа и интерпретација на резултатите на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на усна проверка и каков вид на истражување користат.....	109
3.7	Анализа и интерпретација на резултатите на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на применливоста и ефикасноста на методите за оценување со учениците со ИП.....	114
3.8	Анализа и интерпретација на резултатите во однос на сознанија за училишната политика за оценување во однос на планирањето на оценување на ученици со ИП.....	119
3.9	Анализа и интерпретација на резултатите во однос на сознанија за недостатоци на постоечкиот систем на оценување на ученици со ИП, неедуцираност на наставниот кадар и потребата од перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на ученици со ИП.....	123
4.	Дискусија.....	133
4.1	Дискусија на резултатите во однос на искуството на наставниците во РОУ со ученици со ИП и нивните компетенции во однос на користење ИОП како предуслов за објективно оценување на учениците со ИП.....	133

4.2 Дискусија на резултатите во однос на на видот на оценување кои наставниците од РОУ и дефектолозите и од ПОУ го применуваат и нивните ставови во однос на екстерното оценување и влијанието на видот и степенот на ИП на постигањето и напредокот..... 135

4.3 Дискусија на резултатите во однос на во однос на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на наставниците во РОУ и дефектолози во ПОУ..... 137

4.4 Дискусија на резултатите во однос на сознанија кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ за примена на методи за оценување со учении со ИП(метод на набљудување,метод на писмена проверка со примена на задачи и тестови,метод на наменски разговори и метод анализа на портфолио)..... 139

4.5 Дискусија на резултатите на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на самооценување и метод на мисловна мапа..... 143

4.6 Дискусија на резултатите во однос на на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на усна проверка и каков вид на истрашување користат..... 145

4.7 Дискусија на резултатите во однос на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на применливоста и ефикасноста на методите за оценување со учениците со ИП 146

4.8 Дискусија на резултатите во однос на во однос на сознанија за училишната политика за оценување во однос на планирањето на оценување на ученици со ИП..... 147

4.9 Дискусија на резултатите во однос на сознанија за недостатоци на постоечкиот систем на оценување на ученици со ИП, неедуцираност на наставниот кадар и потребата од перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на ученици со ИП..... 148

5. Заклучоци и предлози..... 150

5.1 Заклучоци..... 150

5.2 Предлози..... 154

6. Прилози..... 156

Литература..... 168

Кратенки

ПОП-посебни образовни потреби

ИП-интелектуални потреби

ЛИП-лесна интелектуална попреченост

ОНП-оценување на напредокот и постигнувањата

ПОУ-посебно основно училиште

РОУ-редовно основно училиште

ФО-формативно оценување

СО-сумативно оценување

ИОП-индивидуален образовен план

БРОМ- биро за развој на образование

МОН- Министерство за образование и наука

ДПИ- Државен просветен инспекторат

ДИЦ- Државен испитен центар

РЕЗИМЕ

ЉаповаТ. Оценување на напредокот и постигањата кај ученици со интелектуална попреченост. Магистерски труд. Филозофски факултет: Скопје, 2012;

Постои обемна литература и нормативна поставеност за процесот на оценување на напредокот и постигањата кај учениците во основните училишта. Но, досега не е забележано истражување за оваа појава кое во својот фокус ќе ги има учениците со интелектуална попреченост. Предмет на ова истражување е процесот на оценување на постигнувањата и напредокот кај ученици со интелектуална попреченост. Овој труд треба да одговори на повеќе прашања за ставовите и мислењата на наставниците од РОУ кои во реализацијата на воспитно-образовниот процес секојдневно се сретнуваат со ученици со интелектуална попреченост инклузирани во редовните училишта и дефектолозите и наставниците со долгогодишно искуство во ПОУ за објективноста и професионалноста на процесот на оценување на напредокот и постигањата. Утврдени се значителни разлики во пристапот на оценување (начинот), како и разлика во применливоста на стандардите и критериумите за оценување кај ученици со ИП. Ова истражување претставува една компонента од компаративна анализа за постигнувањата на учениците со ПОП во посебните и редовните училишта и има за цел да поттикне сериозна евалвација на процесот на инклузија кој ја достигна својата кулминација.

Во истражувањето беа опфатени 76 наставници и дефектолози од редовни и посебни училишта на територија на град Велес и град Скопје. Преку истражувањето се дојдовме до оние карактеристики кои се заеднички за поголем број наставници и дефектолози, но и оние обележја кои се карактеристични за наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ.

Истражувањето и добиените резултати овозможија да се дојде до значајни заклучоци за процесот на оценување на напредокот и постигањата кај учениците со интелектуална попреченост. Сепак, како најзначаен би го одвоиле заклучокот за потребата од создавање на стандарди и критериуми и модифицирање на постоечките методи, како и дефинирање на нови методи за оценување на ученици со интелектуална попреченост.

Целта на истражувањето е согледаните заклучоците да бидат прифатени од креаторите на образовни политики во Р. Македонија кои треба да изнајдат начини како да се надминаат на детектираните проблеми кои влијаат на процесот на оценување на напредокот и постигањата кај ученици со интелектуална попреченост.

Клучни зборови: оценување на напредокот и постигањата , ученици со интелектуална попреченост, редовно основно училиште, посебно основно училиште.

ВОВЕД

Овој труд би требало да отвори нови парадигми во оценувањето на напредокот и постигнувањата кај учениците во контекст на квалитетно образование. Практичниот агол на понатамошното истражување е актуелната педагошка и дефектолошка сцена кај нас, во која оценувањето како сегмент има многу отворени прашања, но може и да понуди упатство на практични ситуации. Универзален рецепт во наставната работа и во дефектолошката практика нема, и секогаш е добро да се земаат во вид позитивните искуства на теоретичарите, но и на практичарите.

Подобрувањето на оценувањето на учениците во основните училишта има за цел да го унапреди постојниот систем на училишно оценување и да придонесе за оптимален и индивидуален напредок на секој ученик. Постојаното следење и информирање за постигнувањата е клуч за успехот. Учениците повеќе ќе научат ако ги знаат критериумите за оценување. На учениците треба да им се објасни што треба да научат. Познавањето на критериумите за оценување може да се искористи на многу начини. Не е сеедно кога и како се дава повратната информација од страна на наставникот. Повеќе приоди во оценувањето водат до подобри постигања (1). Комплексноста на поимот оценување кое е суштински поим на докимологијата, неговата повеќеслојност и повеќедимензионалност, дозволуваат повеќе аспекти на набљудување што е и вообичаено за многу дидактички поими (2). Конструктивизмот е насочен кон детето, тој претпоставува дека средината на учење треба да овозможува различни видувања или толкувања на реалноста, конструирање на знаење, богатство на содржини, активности кои се базираат на искуство. Жан Пијаже ја развил теоријата врз основа на неговиот поглед на психолошки развој на децата, како што тоа го сториле Џером Брунер и Лав Виготски со социјалниот конструктивизам. Значајна компонента на конструктивистичка теорија е образованието на детето да се фокусира на автентични задачи и тие да имаат вистинска вредност и корисност во вистинскиот свет. Современите трендови на процесот на едукација тежнеат да се согледа потребата од почитување на основните принципи на оценувањето и да се

согледаат заемните односи меѓу оценувањето, учењето и поучувањето. Поставеноста на конструктивистичкото учење многу се разликува од традиционалниот модел (3).

Односот кон процесот на оценување на напредокот и постигнувањата на учениците со интелектуална попреченост може да се разгледува во два периода: периодот пред започнување на инклузивното образование во Република Македонија и периодот со официјално започнување на овој процес со Закон за основно образование (2008) каде е дадена можност родителите на деца со посебни образовни потреби по сопствена желба да го направат изборот дали нивното дете ќе посетува редовно основно училиште или посебно основно училиште. Кај нас образовниот систем е двостран и токму затоа е потребно да се добијат сознанија каков е процесот на оценување на деца со интелектуална попреченост во редовни училишта и оние кои посетуваат посебни училишта и со нив работат стручни лица - дефектолози.

Инклузивното образование претставува образовен процес во кој се вклучени сите деца без оглед на способностите, националната и верската припадност.

Најголеми недостатоци на кои, секако, треба да се посвети поголемо внимание се оние компетенции кои се однесуваат на новитетите во образованието, како што е инклузијата на деца со посебни образовни потреби, интердисциплинарноста, односно соработката соработката со родителите и пристапот кон информатичката технологија (4).

Зошто е потребно поинакво оценување?

Како да се оцени ученикот со интелектуална попреченост во редовно училиште, а напредува по ИОП? Дали има слабости во постојниот систем на оценување на напредокот и постигнувањата на учениците со интелектуална попреченост? Дали има последици од несоодветно оценување?

Ова се прашања на кои по завршувањето на истражувањето ќе бидат дадени соодветни одговори и заклучоци од кои секако, треба да произлезат и одредени и предлози.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Интелектуална попреченост

1.1 Дефиниција

Во литературата може да се сретнат најразлични дефиниции за интелектуална попреченост кои го одразуваат времето и контекстот на нивната употреба.

Интелектуалната попреченост е посебна состојба на функционирање, што започнува во детството и се карактеризира со ограничување на интелигенцијата и адаптивните вештини. Интелектуалната попреченост стои меѓу способностите на индивидуата и нејзината структура и очекувањето од нејзината надворешна средина (5).

Според Светската здравствена организација (ICD-10,1992). „Менталната ретардација е состојба на заперен и нецелосен психички развој кој особено се карактеризира со пореметување на оние способности кои се јавуваат во текот на развојниот период и кои влијаат врз општото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности“ (6).

Истата дефиниција е внесена и во Правилникот за оцена на специфичните потреби на лица со пречки во физичкиот и психичкиот развој (Службен весник на Р.М бр 30/2000) според кој за лица со инвалидност се сметаат:

- Лица со ментална ретардација
- Лица со оштетен вид
- Лица со оштетен слух
- Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот
- Телесно инвалидни лица

- Лица со аутизам
- Хронично болни лица
- Лица со повеќе видови на пречки (7).

Американското здружение за ментална ретардација (ААМД) ја дава следната дефиниција: „Ментална ретардација е функционирање на пониско интелектуално ниво од просечната популација, што настанало за време на развојниот период, а е поврзано со слабоста во адаптивното однесување. Под терминот адаптивно однесување (Grossman J.N.) подразбира личност која е социјално одговорна, независна личност, но и овие способности треба да бидат поврзани со возраста на индивидуата, како и со културата во која живее.

Во публикацијата на Прирачникот 2002, Американската асоцијација за ИП (ААМР) ги проширува димензиите кои се земаат во предвид при оценување на ИП. Опишани се пет димензии со препорака истите да се користат во процесите на дијагноза, класификација и одредување каква поддршка е потребна за одредена индивидуа.

- Димензија 1 - интелектуални способности
- Димензија 2 - адаптивно однесување (концептуални, социјални и практични вештини)
- Димензија 3 - учество, интеракција и социјални улоги
- Димензија 4 - здравје (физичко здравје, ментално здравје и етиолошки фактори)
- Димензија 5 - контекст (средина, култура) (8).

Во однос на овие димензии дадена е следната дефиниција за ИП: „Менталната ретардација е попреченост која ја карактеризираат значителни ограничувања на

интелектуалното функционирање и на адаптивното однесување изразени во концептуалните, социјалните и практичните вештини на адаптирање. Оваа попреченост се јавува пред 18-тата година“(8).

1.2 Карактеристики на лицата со интелектуална попреченост

Децата со интелектуална попреченост имаат исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби како и останатите деца. Нивниот развој ги следат истите законитости на развојот кои важат за децата од општата популација, но темпото им е забавено, а според степенот на ретардација ограничено, т.е. лимитирано. Специфичностите во развојот на овие деца се гледаат по должината на траење на секоја од развојните фази. Лицата со лесна ментална ретардација се препознаваат по благото намалување на интелектуалните, говорните, јазичните и моторните способности. Овие лица, и покрај тоа што почнуваат да зборуваат со извесно задоцнување, сепак го користат говорот во секојдневниот живот. На стандардизирани тестови за интелигенција овие лица имаат IQ од 50 до 69. Лицата со умерен ментален хендикеп покажуваат забавен развој и ограничени способности во употребата на говорот, јазикот, моториката и грижата за себе. На стандардизирани тестови покажуваат IQ до 35 до 49. Лицата со тешка ментална ретардација по клиничка слика се слични со лицата со умерен ментален хендикеп. Разликата се гледа во значително ограничените способности во областа на говорот, јазикот, моториката и грижата за себе. Поголем дел од овие лица имаат изразени моторни и други придружни оштетувања кои укажуваат на оштетување или пореметување на централниот нервен систем. На стандардизирани тестови IQ се движи од 20 до 34. Лицата со длабока ментална ретардација се најтешка категорија кои на стандардизирани тестови покажуваат IQ под 20 (9).

Лицата со интелектуална попреченост уште од најрана возраст покажуваат воочлива интелектуална и физичка инфериорност, незрелост и неспособност. Сите ментални функции кај овие лица, а особено сознајните функции и способноста за учење се значително дефицитарни. Поради тоа, овие лица не можат да се земат во предвид во

систематско обучување во читање, пишување и сметање, како и стекнувањето на останати знаења и вештини. Само оние лица кои ќе постигнат ниво на интелектуално функционирање помеѓу 4 и 6 години почнуваат да оперираат со бројки, иако не се во состојба да ја објаснат основата на нивната класификација, па оттука и бројката како поим им останува нејасна (10). Во однос на когнитивните аспекти кај овие деца првенствено се забележува опаѓање на вниманието така што не можат подолго време да се сконцентрираат на вршење волеви, насочени активности, особено оние кои бараат ангажирање на мислењето (11). Карактеристична е недоволната селективност на вниманието, што го спречува стекнувањето на знаење и успешност во учењето (12). Способноста за помнење е дефициентна, колку е поголем интелектуалниот дефицит, толку поголеми ќе бидат тешкотиите во помнењето (13). Статусот на ученик со пречки во равојот се утврдува со наод и мислење од надлежна стручна установа.

2. Поим и дефинирање на процесот на оценување во услови на инклузивно образование

2.1. Оценувањето како основен поим на докимологија

Докимологија се дефинира како научна дисциплина од понов датум која ја проучува техниката и организацијата на испитувањето и прашањата на објективност и адекватност на оценките во училиштето (2). Во енциклопедискиот речник за педагогија се истакнува дека е: „Психолошка дисциплина која систематски ја проучува точноста, систематичноста објективноста и веродостојноста на испитувањето и оценувањето, различни методи на натпреварување и сл.“. Во друга литература е дефинирана како дидактичка дисциплина која ги проучува системите на оценување и однесувањето на испитувачот и испитаникот (14). Како понова научна дисциплина во својот состав има и субдисциплина –училишна докимологија која е посветена на прашањата на испитувањето и оценувањето на учениците во воспитно-образовните постигнувања во училиштето. Нејзина основна

функција е да го идентификува и проучува влијанието на сите оние фактори, посебно од аспект на субјективност на испитувањето и проценувањето на знаењето, кои влијаат на метриската вредност на училишната оценка. Има за задача да пронајде начини и постапки на што поголема објективност, веродостојност и валидност во испитувањето и мерењето на ученичките знаења (15). Некои автори ја вбројуваат во психолошки, а некои во дидактички, односно педагошки дисциплини. Поимот докимологија прв го употребил Хенри Пиерон 1922 година во неговиот речник „Vocabulaire de la psychologie”, 1 издание, 1951 година. Од аспект на ментална хигиена треба да се има во вид дека оценката е субјективно мерило, субјективен момент во кој се одразува содржината и паметењето и способноста за оперативно мислење на ученикот во рамките на запаметени или разјаснети поими и нивни односи (16).

Терминот оценување во своја најширока смисла, означува процес на собирање и интерпретирање на информации за постигнувањата на учениците кои што се користат за: информирање на учениците и нивните родители за напредокот во учењето, обезбедување на поддршка на наставниците за да ја модифицираат својата настава, информирање на другите надлежни структури кои што донесуваат одлуки за образовната политика што се однесува на учениците, одлуки за вклучување на ученици во одредени образовни програми и видови на практични активности (17).

Оценувањето е процес на обезбедување на информации што се користат за донесување одлуки за учениците, наставните планови и програми и за образовната политика.

Постигнувањата на учениците во основното училиште се оценуваат описно и бројчано. Во првиот период, од прво до трето одделение, знаењето на ученикот, кој наставата ја следи во посебните училишта по задолжителните и изборните предмети, се оценува описно. Ученикот на крајот на учебната година добива свидетелство со описни оценки. Во вториот период, од четврто до шесто одделение, знаењето на ученикот кој наставата ја следи во посебните училишта може да се оценува описно и бројчано во зависност од видот на попреченоста на ученикот. Ученикот на крајот од прво полугодие

добива известување за успехот со бројчани оценки, а на крајот на учебната година добива свидетелство со бројчани оценки и оценка за општ успех. Во третиот период, од шесто до деветто одделение постигнувањата на ученикот во текот на наставната година по задолжителните и изборните предмети се оценува бројчано. Ученикот добива известување за успехот како и за вториот период (чл.65) (18).

Оценувањето на ученикот е според стандарди кои ги утврдува министерот, на предлог на Бирото за развој на образованието(чл. 66)(18).

Одделенскиот наставник (дефектолог во ПОУ), односно раководителот на паралелката е должен да го извести родителот за успехот на ученикот најмалку два пати во текот на секое полугодие (чл. 67) (18).

Постојат Евидентни листови за описно оценување и за комбинирано оценување. Со новиот систем на деветгодишно образование, сукцесивно се применува и за децата со ПОП во ПОУ тоа е започнато една година подоцна во однос на редовните училишта.

2.1.1. Принципи на оценување според стандардите за оценување :

- Ги подобрува постигнувањата на учениците;
- Обезбедува целосни информации за постигнувањата;
- Составен дел на наставниот процес;
- Засновано на користење различни методи;
- Представува континуиран процес;
- Праведно;
- Транспарентно;
- Валидно (веродостојно) и релијабилно (доследно и сигурно)(19).

2.1.2. Особености на описното и бројачното оценување

Описното оценување е аналитичко оценување на постигнувањата на учениците. При формирање на описната оценка предметот на оценување се расчленува на делови. За секој од деловите се утврдуваат еден или повеќе показатели за успех. За показателите за успех се врзуваат вредносни критериуми врз основа на кои се одредува што е успех.

Бројчаното оценување е глобално оценување на постигнувањата на учениците. Кога на ученикот за некоја изработена задача ќе му се каже дека добил 5, или пак дека изработил „многу добро“ му се соопштува воопштен, недиференциран или глобален суд за неговиот успех (19).

2.1.3. Оценувањето како составен дел од наставниот процес

Постои јасна врска помеѓу целите и содржината на наставата и оценувањето (помеѓу она што се учи и поучува и она што се оценува). Поучување, учење и оценување се процеси што се поврзани и обезбедуваат кохерентност во наставата. Од наставните цели и содржини зависи што ќе се оценува. Од резултатите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се насочи. За оценувањето можат да се дадат и два дополнителни аспекти:

- Оценувањето треба да биде сеопфатно, односно тоа треба да ги вклучува и когнитивните знаења, но исто така, треба да ги има во предвид и емоционалните и социјалните димензии на учењето. Во постапките на јавно коментирање на оценките на ученикот посебно треба да се внимава, затоа што после јавно изречен суд за работата и ефектите на учење на ученикот можно е да се формира став на потценување, особено ако е послаб ученик (20).
- Оценувањето игра клучна улога во создавањето на климата на часот, бидејќи сите постапки во оценување треба да бидат правични и транспарентни.

2.1.4. Циклус и видови на оценување

Циклусот на оценување се состои од неколку фази:

- *Каде се обидуваме да стигнеме?* Кои се образовните цели и очекувани резултати? (одредување и соопштување на образовните цели и резултати од учењето).
- *Каде сте ние сега?* (оценување со помагање на ученикот самиот да ги оцени тековните нивоа на разбирањето).
- *Како ние можете да стигнете таму?* (да му помогаме на ученикот со стратегиите и со неговите способности да ја постигне целта).
- *Дали се целите постигнати?* (да проверуваме со извесна комбинација на формативно и сумативно оценување) (21).

2.1.5. Формативно оценување

Формативно оценување е таков тип на оценување кое ги вклучува сите оние активности што се преземаат од наставниците и од нивните ученици и што обезбедуваат информации што ќе бидат користени како повратни информации за да се модификуваат активностите за поучувањето и учењето во кои се тие вклучени (1, 22). Формативното оценување се однесува на оценувања што обезбедуваат информации за учениците и наставниците што се користат за подобрување на наставата и учењето. Тие се често неформални и тековни, иако не мора да бидат такви. Податоците од сумативните оценувања можат да се користат и на формативен начин (1, 23). Информациите од формативното оценување можат да се користат за добивање повратни информации (да му кажат на наставникот и ученикот колку добро нешто е научено) и да поттикнуваат понатамошни активности (да се воспоставуваат планови за идно учење преку потавување поединечни и групни образовни цели).

Формативното оценување може, но не мора да биде планирано. Повратните информации треба да се даваат непосредно, а не задоцнето - ова е најважно, бидејќи учениците имаат најмногу корист од брзи повратни информации. Формативно оценување им помага повеќе на учениците со ниски постигања, затоа што може да доведе до намалување наразликата на постигања на една група. Клучна поента на формативно оценување е утврдување на она што ученикот веќе го знае (претходни знаења) за да се добијат основни податоци за оценувањето пред да се започне со учењето и за да можат да се планираат и соодветните активности за учењето. Како оценувања што можат да се користат за формативни цели се јавуваат: одговорите на прашањата поставени од наставникот или од самите ученици, листи за проверка, усни презентации, есеи и писмени извештаи, проектна работа, портфолија со трудови на ученикот, квизови и текстови изготвени од наставникот, тестови за одредени лекции или поглавја што ги обезбедуваат издавачите на учебниците и др. Во практиката се случија значителни промени во смисла на интегрирање на оценувањето во наставата, поддршка на постигањето како важна целина во образованието, преку формативното оценување, вклучување на учениците во оценувањето. Во стандардите за Ефективно инклузивно училиште во рамките на темата за поставеноста на инклузијата како принцип во националната програма за реформи во образованието како една од целите, предвидено е и објективно оценување. Тоа подразбира користење на различни стратегии на аналитичко- развојно оценување на континуираниот когнитивен, социо-емоционален и физички развој на учениците со ПОП (24).

2.1.6. Сумативно оценување

Додека формативното оценување се однесува на собирање и интерпретирање на информациите од оценувањето за да се поттикне наставата и учењето, **сумативното оценување** се однесува на сумирањето на успехот на ученикот во одреден временски интервал (1, 25).

Некои од целите на сумативно оценување се:

- Да им дадат оценки на учениците со цел да се известат за постигнувањата - наставникот ги бележи вреднувањата на напредокот во учењето на секој ученик за да ги информира учениците и нивните родители и одговорните органи во образованието (1, 26).
- Да ги идентификува учениците за дополнителна и додатна настава, за кои наставникот треба да ја приспособи наставата според индивидуалните потреби.
- Да ја вреднува сопствената настава - наставникот прави осврт на знаењата што учениците можат да ги покажат по завршување на часовите. Наставникот може да утврди кои часови биле успешни и да ги идентификува промените во наставните стратегии што треба да се направат во наредните часови (1, 25, 26).

Во сумативни оценувања спаѓаат:

- писмени испити на крајот на полугодие или на крајот на учебната година;
- квизови и тестови изготвени од наставникот;
- портфолија со најдобри трудови;
- есеи за кои се дава вкупна оценка;
- практични тестови (пр.спроведување на некој научен експеримент);
- стандардизирани тестови (1, 27, 28).

Постои извесно преклопување меѓу оценувањата кои се користат главно за формативни цели и оние за сумативни цели (29), освен кај стандардизираните тестови.

2.1.7. Ипсативно оценување

Ипсативното оценување е насочено кон себе, поттикнувајќи ги учениците самите да се споредуваат со сопствените поранешни постигања, отколку да се споредуваат со другите ученици. Ова го прави ваквото оценување да биде еден вид натпревар со себеси, каде што се става акцент на самоподобрување, без оглед на напредокот на другите ученици. Тоа е индивидуализирано оценување (1, 29).

Ипсативното оценување може да се смета како еден приод кон оценувањето што ги вклучува:

- критериумските оценувања во кои изведбените стандарди се јасно прецизирани – целнонасочени повратни информации, кои обезбедуваат јасни насоки за тоа како да се подобруваме (наспроти повратните информации кои се базираат на посигањата, кои обично вклучуваат споредување со успехот на други ученици) (1, 30).
- активно вклучување на ученици во самооценувањето (наспроти пасивни вежби на самододелување на оценки);
- давање на извесен избор на учениците во начинот по којшто одат во постигнување на образовни задачи.

Ипсативното оценување може да биде тешко применливо во ситуации во кои се практикува оценувањето засновано на норми. Но, тоа е многу добро за оние со ниски постигања на кои оценувањето базирано на норми им дава мал мотив да покажуваат добри резултати. Учениците се често вклучувани во воспоставување на критериуми за оценки и во нивното користење за оценување на нивните трудови (31, 32).

2.2. Инклузивно образование

Инклузивното образование претставува флексибилна и индивидуализирана поддршка на децата и младите луѓе со посебни образовни потреби во рамките на редовното

училиште (Ture Jonson, 1994). Инклузивните училишта се различни организации кои имаат заедничка мисија што дава нагласок на наставата за сите ученици. Инклузивната едукација го опишува процесот преку кој училиштата се обидуваат да ги распознаваат сите ученици како индивидуи со реконструкција на курикуларната организација и прописи и дислоцирање на истражувањата во постигнување на подеднакви можности (33).

Инклузивното образование го почитува правото на секое дете да биде дел од единствениот образовен систем. Децата со пречки во развојот кои имаат сензорен и моторен инвалидитет во инклузивното образование одат во предучилишни установи заедно со деца кои немаат инвалидитет (34).

Инклузивното образование не го истакнува проблемот, туку детето, неговите таленти и потенцијали. Сите деца без обзир на хендикепот, треба да се образуваат и воспитуваат заедно и тоа во најблиското училиште. Инклузивното образование е образование без поделби, а самиот образовен систем е тој што мора да се менува за да ги прифати сите деца. Во едно вакво училиште, во исто одделение учат и најдобрите математичари и децата кои сметаат на прсти.

Многу НВО се залагаат за целосна инклузија – постојат примери за добри инклузивни практики. Прашањето е *како да се дефинира инклузијата?* За да се одговори на ова прашање потребно е да се имаат во предвид следните три пристапи: *Прво* да се дефинира инклузијата како најопшт поим и процес; *второ* да се дефинира инклузивното воспитание и образование и *трето* да се дефинира инклузијата како хуман процес на вклучување на децата со пречки во развојот во редовните училишта и во целокупниот општествен живот(35).

Инклузијата најопшто може да се дефинира како процес или пристап во кој определен сегмент или поединец во општеството се набљудува како дел од целината. Тука треба да се внимава од поимите рамноправност, еднаквост. Зошто? Многу често има

ситуации кога целината не може да функционира без некој свој дел, а тој дел да не е клучен за целината. На пр. фаровите за автомобилот не се клучни за преку ден, но ноќе автомобилот без нив не може да се движи. Тиранијата на рамноправноста и еднаквоста лесно може да се претвори во антиинклузија за децата со пречки во развојот.

Инклузијата како процес на вклучување на детето со посебни потреби во редовното образование и целосната општествена средина претставува најчест појмовен контекст за сфаќање на инклузијата. Станува збор за обезбедување на петте хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во редовната настава, како и вклучување на овие деца во целокупниот општествен живот.

Хумани претпоставки се:

1. Децата со пречки во развојот треба да добијат повеќе отколку во посебните училишта;
2. Децата во редовните училишта не смеат ништо да изгубат;
3. Учениците, родителите и наставниците треба да го прифатат детето со пречки во развојот во редовната настава;
4. Важно е да се создадат сите потребни кадровски, материјални и организациски претпоставки;
5. Треба да се предвидат сите ризици и да се спречат несаканите последици (36).

Дефинирањето на инклузијата како хуман процес на вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта подразбира обезбедување на хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и во целиот општествен живот (35). Државите потписнички го признаваат правото на образование за лица со попреченост и се обврзуваат да обезбедат инклузивен образовен систем на сите нивоа, како и доживотно учење (37).

Табела 1: Стереотипи за инклузивното образование

<i>Стереотипно гледиште за децата со пречки во развојот</i>	<i>Гледиште ослободено од стереотипите за децата со пречки во развојот</i>
Пречат на останатите деца во одделението.	Треба да бидат во одделението со останатите деца.
Наставниците од редовната настава не можат да им помогнат.	Наставниците можат да им помогнат на овие деца, посебно ако се усовршуваат.
Наставата не може да се одвива како што треба, ако во одделението има дете со пречки во развојот.	Со хуманите претпоставки на инклузијата, во наставата може да има дете со пречки во развојот.
Посебните училишта се покорисни за детето со пречки во развојот отколку редовните.	Редовното училиште е покорисно за децата со пречки во развојот и може да се комбинира работата на овие две институции.
Редовното училиште е траума за детето со пречки во развојот.	Редовното училиште треба децата со пречки во развојот да ги социјализира, воведе во живот.
Инклузијата ги укинува посебните училишта.	Посебните училишта ќе се реорганизираат и ќе воспоставуваат подобар контакт со редовните.

Како е во земјите во Европска унија ?

Двостран (паралелен) two-track approach-пристап подразбира постоење на два одвоени образовни системи. Учениците со ПОП вообичаено се во ПОУ или во посебни одделенија во РОУ. Најголем дел од нив не го следат редовниот курикулум. Посебното образование е многу развиено во Белгија и Швајцарија. Во Македонија е застапен овој пристап (35).

Табела 2: Видови системи на образование на ученици со ИП

	Двостран(паралелен)систем	Едностран систем,,сите деца во РОУ,,
Карактеристики на учениците	Ги дели учениците во РОУ или ПОУво зависност од нивните нормални/отстапувачки каракт.	Ги почитува интелектуалните, физичките и психолошките разлики на учениците
Индивидуализација	Јанагласува за учениците соИП	Ја нагласува за сите ученици
Наставни методи	Се користат посебни методи	Се бираат соодветни за сите
Вид на образовни услуги	Засновани врз категоризација на ученикот	Засновани на индивидуални потреби
Професионални односи	Постојат вештачки бариери помеѓу наставниците од РОУ и ПОУ и оттуѓување	Се промовира соработка преку заедничко користење на ресурсите и давање на стручна помош
Курикулум	Изборот на содржините е ограничен во зависност од категоризацијата на ученикот	Изборот на содржините е приспособен за потребите на сите ученици

Развојот на децата со посебни потреби во инклузивните наспроти посебните училишта, моментално е контраверзен проблем во училишните политики (38).

2.3 Описно оценување на постигнувањата и напредокот на ученици со ПОП

Едукациите што ги спроведува Бирото за развој на образованието на Р.Македонија за дефектолозите кои се раководители на паралелки на ученици во првиот период на деветгодишно образование, имаат за цел продлабочување на знаењата за планирањето на следењето, проверувањето и оценувањето на учениците со ПОП и се очекува тие да бидат оспособени да поставуваат и планираат конкретни цели за следење, да определуваат индикатори (показатели) за проверување на постигнувањата, и да креираат сопствени инструменти за следење и ефикасно бележење (евидентирање) податоци за постигнувањата на учениците и да ги користат истите во функција на квалитетно аналитичко описно оценување (25, 39). Ако децата со ПОП можат да останат во одделение во редовно училиште, тоа е за нив многу корисно. Кај нив се развиваат здрави односи кон воспитувањето и образованието, се изградуваат основи за правилен однос кон работата, и во реалноста на природните општествени услови почнуваат да се навикнуваат и својот личен недостаток го сметаат за нешто природно. Колективот со ученици (одделението) ако е правилно воспитно подготвен, овозможува да се манифестира другарска солидарност (40).

2.3.1. Формативно оценување на постигнувањата на учениците со ПОП

Формативното оценување (оценување за учење) е вградено и во поучувањето и во учењето како дел од наставниот процес. Тоа ги вклучува учениците и соучениците и во самооценувањето, а истовремено обезбедува повратни информации со насоки за идните чекори во учењето. Формативното оценување промовира уверување дека секој ученик може да се подобри (19, 25, 41).

Учениците со ПОП треба да осознаат кои наставни цели треба да ги постигнат. Наставникот-дефектолог им ги соопштува наставните цели и тие се транспарентни. Наставниците и учениците се во партнерски однос, постои интеракција. Учениците се оспособуваат самите да осмислуваат и поставуваат прашања, да учествуваат во составувањето на листи за проверка врз основа на кои ќе се спроведува оценувањето и да ги собираат своите трудови како доказ за сопствениот напредок во учењето, да учествуваат во оценувањето на своите трудови и трудовите на своите соученици. Учениците повеќе ќе научат ако ги знаат критериумите за оценување (42).

2.3.2. Сумативно оценување на постигнувањата на учениците со ПОП

Сумативното оценување е оценување на наученото при што се формира и оценка и има за цел да извести колку е научено на крајот на темата или периодот. Главна цел на сумативното оценување е да им се дадат оценки на учениците со цел да се известат за нивните постигнувања, да се вреднува сопствената настава и да се идентификуваат учениците за дополнителна и додатна настава. Кај учениците со интелектуална попреченост покрај специфичностите кои се рефлектираат во времетраењето на секоја развојна фаза, зависно од видот и степенот на попреченост, во текот на школувањето наидуваат на големи потешкотии, особено при совладување на математичките операции. Тешкотии се јавуваат при совладување на градиво кое бара апстрактно мислење. Говорот е честопати со забавен развој и пречки во артикулација, па овие ученици имаат нарушен експресивен и рецептивен говор (43).

Микросумативното оценување во формативни цели е оценување кога оценката е проследена и со пишан коментар за постигнатоста на наставните цели (44).

2.4 Описно и бројчано оценување на постигања и напредокот на ученици со ПОП

Цели на едукациите кои во вид на семинари ги релизира Бирото за развој на образованието на Р. Македонија во однос на наставниците и дефектолозите се:

- *да се запознаат со нормативната заснованост на оценувањето на постигнувањата на учениците;*
- *да ги согледаат функциите на оценувањето на постигнувањата на учениците како појдовна основа за формирање на описна и бројчана оценка и да ги прошират своите знаења за описното и бројчаното оценување;*
- *да се упатат во стратегиите на самооценувањето и да ја согледаат користа од истото;*
- *да се запознаат со критериумите за оценување на постигањата на учениците;*
- *да се оспособат за пишување на описна и бројчана оценка на постигнувањата на учениците.*

Описната оценка како структурирана аналитичка слика на успехот на ученикот, може во принцип да биде изразена и бројчано, но не со еден број, туку со низа броеви чие значење е познато. Доколку оценката изразена со број е поткрепена и со јасна информативна содржина за постигнатото, тогаш има описно и бројчано оценување (19, 45). При давањето поддршка на државните и локалните институции за образование во користење на нови приоди во оценувањето од страна на компонентата при УСАИД неопходна е соработка помеѓу Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Државен испитен центар, Државен просветен инспекторат и општините преку организирање на специјални обуки и обезбедување информации кои ќе помогнат во креирање на образовни политики (46). Клучните карактеристики на формативното оценување се идентични во однос на потребата од создавање клима за формативно

оценување и за учениците со ПОП. Многу е значајно да се согледа како повратната информација придонесува во формативното оценување кај деца со ПОП и како сумативното оценување да се користи во формативни цели (47).

2.5. Наставната програма како основа на оценувањето

2.5.1. Наставен план и програм и можности за негово приспособување

Основен и обврзувачки документ за секое училиште кога е во прашање образовен процес, се наставните планови и програми. Нив ги изготвува тим од Бирото за развој на образование, а ги донесува Министерството за образование и наука на Р. Македонија, застапувано од министерот. Наставниот план е документ во форма на табела кој пропишува кои наставни предмети ќе се изучуваат во одредени училишта, со кој редослед, во кои одделенија (на која возраст) со колку часа неделно, односно годишно. Наставниот план се конкретизира со Наставна програма со која се пропишува што, согласно предвидениот план, ќе се изучува т.е. кои знаења, умеења и навики учениците треба да ги стекнат во секое одделение (36, 39). Тие се креирани за просечен ученик на одредена возраст. Кога е во прашање основно образование во Р. Македонија постојат:

- **„Редовни“ – наставни планови и програми** за деца без ПОП во редовни училишта.
- **Посебни и приспособени-адаптирани наставни планови и програми** за деца со интелектуална попреченост, мултихендикеп и аутизам и за деца со телесна попреченост, оштетен вид и слух, но со зачувани интелектуални потенцијали. Тие можат да се реализираат и во редовни и во посебни основни училишта.

„Адаптираните“ наставни планови и програми се разликуваат по методите и формите на работа, начинот на комуникација и пренесувањето на знаења од редовните, а содржините се идентични, бидејќи целите за воспитание и образование се исти за сите деца. Изучувањето на Брајово писмо (за деца со оштетен вид) или гестовен говор (за деца

со оштетен слух) во рамките на наставните планови и програми се во функција да овозможат комуникација со надворешната средина и ги содржат наставните предмети како ориентација во движење, вежби за визуелна перцепција, аудитивен тренинг чија цел е стимулација на развојот на способностите на учениците и подобра комуникација со локалната заедница и поголема самостојност во секојдневните животни активности .

Како и во случајот во „редовните“ наставни планови и програми за основно образование, каде содржините се наменети за сите ученици на одредена возраст, но не и за секој пединечен ученик, така и посебните приспособени програми не можат да одговорат на потребите на сите деца со ПОП. Затоа за секој ученик потребно е да се изврши извесно приспособување што се однесува на наставните содржини, наставните методи и форми на тестовен материјал.

Наставниците не треба да потклекнуваат пред искушението да прават брза проверка-оценување и истата веднаш да ја спроведат. Потребно е да имаат познавања за наставните планови и програми (вклучувајќи го и она што го сочинува учењето, соодветните методи). Треба да знаат како учат учениците и каква интеракција постои меѓу учениците и наставните планови и програми (вклучувајќи го и контекстуалното/личното влијание врз учењето) (1, 19), тргувајќи од тоа дека современите наставни планови и програми ги вклучуваат целите, принципите, задачите, содржината и методите, оценувањата и ресурсите поврзани со учењето во текот на одделни одделенија во основното училиште. Корисно е наставниците да се враќаат еден чекор назад за да ја разгледаат пошироко структурата на самото учење за да можат да согледаат како посебните препораки во наставните планови и програми се поврзуваат со познатите теории за учењето кои, пак, се поврзуваат со докажани методи за оценување (1, 48). Во текот на изминатите децении, унитарниот концепт за интелигенција отвори пат за еден посеопфатен, детален поим за повеќекратни видови на интелигенција. Наставниците, исто така, треба да ги разбираат постигнувањата на учениците во еден поширок контекст. Се користи терминот таксономија, односно хиерархиска шема за вршење класификација на знаењата,

однесувањата и способностите. Вообичаено, учењето се става во категории во рамките на едно од трите подрачја: когнитивното, афективното и психомоторното.

Во *когнитивното подрачје* задачите се фокусираат на знаењата и способностите коишто бараат меморија, мислење и процеси на резонирање.

Во *афективното/емоционалното подрачје* задачите се фокусираат на чувствата, интересите, ставовите, емоционалните состојби, верувања, мотиви и вредности.

Во *психомоторното подрачје* задачите се фокусираат на моторните вештини и процесите на перцепција, движења и вештини. Реформираната визија на курикулумот содржи претпоставки според кои сите деца можат да учат и еднакви можности за различни ученици. Се заснова и на партиципативност во мисловните процеси (1, 48).

2.6. Блумовата таксономија на образовни цели

Под влијание на когнитивните психолози во шеесетите години се појавува урамнотежување во концепирање на основните показатели за настава соодветно на Блумовата таксономија. Таа доживеа голема популарност и применливост на основа на дидактичко–методиска трансформација. Позната е Клаусмајеровата интерпретација на оваа таксономија и упатствата како треба да се составуваат прашања за проверување на знаењето на ученикот (2, 49). Неодамнешни ревизии биле предложени од Андерсон и Кратвох 2001, но дури и во оригиналната форма од 1956 таксономијата се покажува како многу корисна во развојот на наставните планови и програми и соодветните техники за оценување.

Когнитивното подрачје вклучува знаење и развој на интелектуални вештини и способности. Тука спаѓаат потсетувањето или препознавањето на конкретни факти, постапки и концепти кои се користат при развој на интелектуалните способности и вештини. Постојат шест основни категории, почнувајќи од наједноставното однесување

кон најсложеното. Категориите можат да се сметаат за степени на сложеност, т.е. претходната треба да се совлада за да се премине на следната (29, 50).

Категории:

- *познавање*- потсетување на податоци или информации;
- *сфаќање*- разбирање на значењето, искажување на проблемот со сопствени зборови;
- *примена* –користење на концепт во нова ситуација или непоттикнуто користење на апстракција;
- *анализа*- раздвојува материјали или концепти на нивни составни делови, со цел да се разбере организациската структура, разликува факти од заклучоци;
- *синтеза*- изградува структура или шема од различни елементи;
- *евалвација*- проценува за вредноста на идеи или материјали.

Афективното подрачје се однесува на начинот на кој емоционално се справуваме со работите и вклучува чувства, вредности, вреднување, ентузијазам, мотивација и ставови. Има пет категории кои започнуваат од наједноставно однесување до најсложеното.

- *восприемање на појави* –свесност, волја да се сослуша, селективно внимание;
- *реагирање на појави* –активно учество од страна на ученикот, слуша и реагира на одредена појава;
- *вреднување*-вредноста која личноста ја придава кон одреден предмет, појава или однесување;
- *организација*- организира вредности во приоритети преку споредување на различни вредности;

- *интернализирање на вредности* (карактеризација- поседува вредносен систем кој го контролира однесувањето).

Психомоторното подрачје вклучува физички движења, координација и користење на моторички вештини. Развојот на овие вештини бара вежбање и се мери преку брзина, прецизност, раздалеченост, процедури или техники на изведба. Има седум категории, од наједноставна до најсложена.

- *перцепција*- способност да се користат сензорни информации за да се води моторичката активност;
- *настроеност*- подготвеност за делување, вклучува психичка, физичка и емоционална настроеност;
- *воден (насочен) одговор*, први фази при учење на сложена вештина кои вклучуваат имитација и обиди и грешки;
- *механизам*- средна фаза во процесот научење на сложена вештина, научените кои реакции станале дел од навиките и движењата, се со доза на сигурност;
- *оригинација*- создавање на нови шеми на движење потребни во одредена ситуација или проблем сложена надворешна експлицитна реакција- вешта изведба на моторичка активност која вклучува сложени шеми на движења;
- *адаптација (приспособување)* –вештините се добро развиени (29, 50).

Оценувањето се однесува на градењето слика за напредокот или постигнувањата на детето во изучувањето на наставните програми за основно училиште во одреден период. Информациите за тоа како детето учи (процесот на учењето) и за тоа што е она што детето го учи (производот на учењето) ја формираат сликата за него. Наставникот ги

користи овие информации за да го идентификува и да го пофали тековниот напредок во учењето и да му даде соодветна поддршка во натамошното учење.

Исто така, ваквите информации му овозможуваат на наставникот да ги планира активностите за учење засновани врз соодветни образовни цели од наставните програми и врз она што детето претходно го учело. Преку оценувањето наставникот добива сеопфатна слика за краткорочните и долгорочните потреби на детето и према тоа ја планира и идната работа (29, 51).

Затоа оценувањето, како и планирањето и артикулацијата на часот е дел од она што наставникот го прави секој ден во својата настава.

Родителите на детето со ПОП треба да бидат информирани за напредокот и постигнувањата на нивното дете и затоа треба:

- *Активно да учествуваат во планирањето на програмата за учење, ИОП и начините на оценување на нивното дете.*
- *Редовно да присуствуваат на закажаните состаноци и на индивидуалните средби со наставникот и ученикот.*
- *Активно да се вклучат во наставните и воннаставните активности.*
- *Редовно да го бараат и следат портфолиото на нивното дете (да ги потпишуваат работните листови, да ги прегледуваат тетратките и да дознаваат што повеќе за неговите постигнувања за време на часовите).*
- *Одржување на позитивен однос и добра клима за комуникација со детето и наставникот (29, 51).*

2.7. ИОП како основа за оценување на напредокот и постигнувањата кај ученици со ИП

Индивидуален Образовен План (ИОП) е напишан документ чија основна задача е на ученикот со посебни образовни потреби да му обезбеди специјализирана или индивидуална помош во училиштето. Според Smith Индивидуалниот Образовен План е договор за тоа како ќе се води, управува и документира специјално креираното образование, за секој ученик со посебни образовни потреби. Според Wheles тој е пишан извештај во кој се опишува моменталното развојно ниво на ученикот, краткорочната и долгорочната цел на образовната програма, специфичните образовни услуги и помошта која ученикот мора да ја добие, датумот кога ќе се започне и колку ќе трае, стандарди за мерење на остварени задачи и целта на програмот како и опсегот до кој ученикот ќе може да учествува во редовниот образовен програм (52).

ИОП е инструмент со кој на најдискретен можен начин се обезбедува приспособување на образовниот процес на детето со ПОП т. е. негова индивидуализација. ИОП се креира за секое дете за кое оправдано може да се претпостави дека има ПОП, но и за секое дете кое од било кои причини не покажува очекуван напредок во училиштето и средината. ИОП е пишан документ кој настапува со тимска работа на наставникот, родителите, педоагог, психолог, дефектолог со цел да се поттикне оптималниот развој на ученикот, кон останатите потенцијали и напредување во согласност со способностите на детето (36, 53).

ИОП обезбедува создавање услови во одделението детето да биде прифатено и задоволно. Ги покрива областите и на академски и на вонкадемски знаења и вештини се заснова на динамична процена на актуелната (моментална) состојба на детето и планираното ниво на знаење и вештини. Со ИОП се определуваат формите, нивоата и видовите на поддршка на детето во училиштето и дома се афирмира тимската работа и се почитуваат компетенциите на сите членови на тимот.

ИОП овозможува одговорноста за оптимален развој на детето да биде тимска, но со јасно дефинирани улоги на секој член. ИОП поддржува, промовира и овозможува активно учество на родителите во образовниот процес. Во својата структура, ИОП покрај личните податоци за детето содржи:

- *опис на актуелното ниво на функционирање на детето и развојниот статус во целина, а потоа и по области;*
- *индивидуалните карактеристики на детето, способности, афинитети, потреби и интереси;*
- *области во кои е потребна поддршка;*
- *приказ на моменталното ниво на постигнување добиено на основа на податоци собрани во тек на проценката на детето;*
- *цели кон кои се тежи во одреден временски период;*
- *структура на тимот и нивни задачи во релизирање на ИОП;*
- *место на реализација (училиште, училница, сервисен центар);*
- *начин на следење и вреднување на поставените цели и временски рокови.*

2.8. Документирање на напредокот и евалвација на ИОП

Интегрален дел на ИОП е континуирано проценување и собирање податоци кои ќе се користат во одредување на детскиот напредок. Меѓу методите се примероци од трудови, примероци од опсервација, чек листи, анегдотски белешки, тестови базирани на критериуми за напредок. Со воведување на ИОП се поставува прашањето: Како да се оцени дете со ПОП кое оди во редовно училиште, а напредува по ИОП. На прв поглед одговорот е едноставен – исто како и другите деца, но практиката покажува дека се појавуваат проблеми во оценувањето. Со овие прашања досега никој сериозно не се

занимал, освен наставниците и дефектолозите кои се нашле во таа ситуација. Кога детето со ПОП не може да следи „редовен курикулум“ за него се креира ИОП приспособен на неговите способности и можности како би се осигурал напредок. Ако детето добро напредува и постои напредок (резултат) според ИОП, но тие постигнувања се уште под или на границата на минимум планираните резултати со редовните курикулуми за одделението кое го посетува, се поставува прашањето „Како ќе го оцениме?“ (36).

Процесното (формативно) оценување во тек на учебната година е помалку проблематично, бидејќи основната функција му е насочена на следење на напредокот на ученикот и негово мотивирање за понатамошна работа и учење, додека сумативното оценување или заклучната оценка повеќе е усмерена кон одредување на статус на ученикот во ситуации надвор од наставата и процесот на учење. Таа сведочи за видот и нивото на училишна подготвеност и се користи за селекција на кандидатот за упис во наредната фаза на образување. Голем број на наставници во рамките на Проектот за основно образование, финансиран од УСАИД, а реализиран во соработка то со Биро за развој на образованието и раководните тимови во училиштата добија обука, стручни материјали и стручна поддршка (54).

Во практика, присутни се идеите детето да се оценува во согласност со постигнувањата кои се споредуваат со целите во ИОП, а на крај во однос на целите (резултатите) на „редовната“ програма што е неприфатливо за детето. Тешко е да му се објасни дека на крајот на учебната година не може да има повеќе од двојка, иако цела година имало четворка и петка. Оценувањето преку целата година (ФО) е развојно и една од неговите функции е мотивација на ученикот за понатамошна работа и напредок. Почитувајќи го принципот на индивидуализација постои обврска за достигнување на претходно поставените целите на ИОП да се даде висока оценка, бидејќи ученикот ги совладал предвидените содржини. Тоа е потребно бидејќи повеќе од тоа и не се барало од ученикот. Ако неговото постигнување се оцени со ниска оценка и се спореди со другите во одделението, тогаш оцената би изгубила некои од најважните функции. Не би била

доволно јасна и прецизна и не би мотивирала. Ако пак квалитетот го оцениме исклучиво во однос на ИОП што е поприфатливо, тогаш оценката нема да дава конкретна информација на надворешниот свет и на родителите ќе дава реална слика за напредувањето на нивното дете што би отворило низа нови проблеми и недоразбирања. Тешко е да се прикажат и објаснат разликите во квалитетот на постигнувањата на учениците кои имаат исти оценки, но тие оценки се однесуваат на различни видови курикулуми. Поради непостоењето емпириски проверени стандарди за оценки, најизразен е проблемот за објективноста на бројчаните оценки (36).

2.8.1. Практични примери за оценување со ученици со ИП

На оценувањето не треба да гледаме како на настан кога се менува амбиентот во училиницата за да може да се оценува или како на еден ден од училишниот календар кога се дава тест за целата паралелка. Процесот на оценување се разложува на три елементи: собирање на информации, преиспитување и акција (34). Кај учениците со ИП постои значајна разлика во нивните едукативни способности.

2.8.2. Собирање информации преку опсервација

Активностите за проценка на децата со посебни образовни потреби треба да бидат сеопфатни, фокусирани и прецизни, за да може да се утврдат сите области каде е потребна помош на детето, сите способности и интереси на детето, како и да се овозможи и максимален придонес на сите членови на тимот, што ќе резултира со детална слика за детето. Знаењата, ставовите и интересите на детето можат да се опишат во кусиот извештај кој ќе се подготви како заклучок на проценката. Врз основа на тоа ќе се планира индивидуализацијата и адаптацијата на активностите за деца со посебни потреби (33).

Проценката, се разбира, треба однапред добро се испланира и при тоа се имаат во предвид активностите кои треба да се проценат, каде се врши проценката, дали ќе има

други деца или возрасни кои го познаваат детето, точното време на започнување и времетраење на проценката, кои инструменти ќе се користат за проценката. За прибирање информации се користат разни неформални техники: анегдотски белешки, описен записник, листи за проверка, броење, фреквенција, временски примерок, скала за процена, мерки на основа на критериум (карти за нормален развој), процена на детски трудови, разговор, тестови, аудиовидео запис (33).

3. Методи на оценување во наставата

Изборот на методи за оценување се движи од набљудување и поставување на прашања како дел од секојдневната настава, па се до поформалните и построкурирани методи како што стандардизирани тестирање. Користејќи комбинација на методите наставникот добива податоци за напредокот и постигнувањата на децата. Врз основа на овие податоци тој планира како најефективно да им помогне во нивното учење во иднина. Постојат повеќе, но ќе споменеме осум методи на оценување: самооценување, разговори со ученици, оценување на портфолио, изготвување мисловни мапи, поставување прашања, набљудување на работата на учениците од страна на наставникот, задачи и тестови изготвени од наставниците и стандардизирани тестирање (23). Фактот дека нашите наставници чувствуваат потреба од втемелување на соодветна инклузивна методологија, технологија и стратегии во инклузивната практика, наметна креирање на концепт на активности за едукација на наставниците во редовните училишта (33). Токму и затоа акцентот на истражувањето е применливоста и ефективноста на овие методи во оценување на учениците со посебни образовни потреби. Може да се заклучи дека ниту еден метод сам по себе нема да му обезбеди доволно корисни информации на наставникот. Секој метод вклучува користење и на други методи.

3.1 Метод на самооценување

Децата се вклучени во самооценувањето кога тие ја разгледуваат својата сопствена работа на еден рефлексивен начин, ги идентификуваат аспектите на она што е добро и на она што би можело да се подобри, сопствени цели за своето понатамошно учење (23, 54).

Самооценувањето ја вклучува метакогницијата- процес да се биде свесен за и да се размислува за сопственото учење. Способностите за самооценување ги вклучуваат ефективното поставување на прашања, размислувањето, решавањето проблем, компаративна анализа и способности да се разменуваат мислења на разновиден начин. Самооценувањето може да се користи од страна на деца на сите нивоа на способности во сите образовни подрачја, на начини што соодветствуваат со возраста. Дискусиите во паралелка, разговорите во група или поединечни разговори претставуваат основа за самооценување. Оценување од соученик или самооценувањето е суштинско за нивниот развој и ја поттикнува одговорноста. Во текот на воспитно-образовниот процес се ангажираат учениците еден со друг да си ја оценуваат својата работа „со очите“ на своите другарчиња (55).

Практиката со ученици со ИП покажува дека тие не се оспособени за овој процес и треба да се работи долгорочно на развивање на самооценувањето, а при тоа наставниците-дефектолози треба јасно да ги специфицираат целите кон кои учениците треба да ја насочуваат својата работа и да ги знаат критериумите според кои може да се даде проценка за таа работа.

3.2 Разговори со ученици како метод во ОПН

Наменските разговори во контекстот на оценувањето значат дека оние коишто се заинтересирани за учењето на детето во текот на еден планиран или инцидентен разговор ги применуваат своите сознанија и разбирање за работата на детето, за начините на работа и резултатите. Во одредени временски периоди во текот на учебната година работата и

напредокот на детето може да бидат предмет на разговорите помеѓу детето и неговиот наставник, или наставникот и родителите или пак на сите заедно (46, 56).

Разговорите даваат можност да се разменуваат информации со цел да се зголеми разбирањето за учењето на детето. Разговорот претставува оценувачка дејност. Кога разговорот меѓу наставникот и детето е во врска со работата на портфолио, на пр. наставникот разговара за неговите јаки страни и неговите постигнувања и му дава сугестии како може неговото учење да се подобрува (46, 57). Во текот на разговорот наставникот ги слуша идеите на детето за тоа каде мисли дека му е лесно или тешко и го поттикнува ваквиот начин на отвореност со детето. Сознанијата од разговорот му помагаат на наставникот да ги планира следните чекори во учењето на детето и ќе му помогне да види како неговата работа може да се подобри. Наставникот остава определено време за наменски разговори кои може да се именуваат како осврт, средба или едноставно разговор (46, 57). Предмет на разговорот може да биде поединечен труд во учењето (писмен состав, цртеж или проект) или пак општи образовни искуства, како што се информативно компјутерска технологија (ИКТ) или учество во драмска секција или пак некои спортски активности. Разговорот треба да биде неформален и да не биде непријатен. Основна цел е да се однесува за работата во училиштето. Во подоцнежна фаза или со деца во погорни одделенија наменскиот разговор може да се користи да се даде оценка на некој поединечен труд којшто го изготвил детето. Основна ќе биде дискусијата за критериумите: Што е тоа што го прави овој труд да биде добар?, Како може да се подобри?, итн.

3.3 Портфолио на ученик како метод во ОПН

Децата уште на рана возраст може да развиваат способности за самооценување, постепено преземајќи поголема одговорност за квалитетот на својата сопствена работа. Изготвување на портфолио претставува корисен начин да се поттикнуваат ваквите способности (46, 58). Портфолио претставува збирка на трудови на детето која го одразува неговото учење и развој во текот на извесен временски период. Тоа може да обезбеди

податоци за напредокот во учењето во одредено програмско подрачје, наставен предмет, наставна тема, имајќи ја во фокусот определената тема. Наставните програми за основни училишта препорачуваат користење на портфолија, како и примери на трудови и проекти за оценување на учење во одделни наставни предмети: јазици, математика, природни и општествени науки, физичко и здравствено образование, визуелни уметности, музичко образование и драмски активности. Во зависност од неговата цел портфолиото може да се користи во текот на една учебна година, полугодие или покус временски период. Портфолијата, исто така, даваат можности за заедничко оценување кога наставникот и детето заедно го разгледуваат и разговараат за трудот, идентификувајќи ги позитивните карактеристики и точките на неговото подобрување. Некои наставници применуваат и електронско портфолио создадено како електронска папка на компјутер, дискета или веб страна, составено од дигитални фајлови кои можат да вклучуваат документи во вид на текст, слики, видео-клипови и друг вид на дигитален материјал (46, 59).

3.4 Мисловна мапа како метод во ОПН

Изготвување на мисловна мапа (позната како семантичка мрежа) претставува процес којшто се користи за да се изготви просторна претстава на идеите и врските меѓу тие идеи. Мисловните мапи се слични на графиконите коишто содржат идеи и означени линии кои што ги опишуваат врските помеѓу нив. Целта на мапите е да му помогнат на детето да покаже што и како размислува за извесна идеја. Постојат различни видови на мисловни мапи и тие му помагаат на детето да го организира и презентира своето мислење (46, 60). На овој начин мисловните мапи претставуваат графички организатори или сликовни резимеа на размислувањето на детето за идеите и врските меѓу идеите. Изготвувањето на мисловни мапи му помага на наставникот да навлезе во мислите на децата. Ваквите информации можат да дадат богати сознанија за тоа како децата учат, односно како ги поврзуваат идеите. Изготвувањето на мисловни мапи е, исто така, многу корисно и за самите деца. Овој процес ги ангажира децата во поцелисходно учење, помагајќи да ги интегрираат новите информации во претходните знаења и да обезбедат показатели за

ваквото разбирање. Тие може да бидат посебно корисни за деца со потешкотии во читањето и пишувањето, бидејќи она што тие го изучуваат го претставуваат на графички начин. Користејќи ги показателите за учењето на децата добиени со мисловни мапи, наставникот може да ги идентификува нивните стратегии, активности и искуства и да го модифицира нивното учење таму каде постои недоволно разбирање, или да го развива нивното мислење (46,61).

3.5 Поставувањето на прашања од страна на наставникот како метод во ОПН

Прашањата што ги поставува наставникот ги потпомагаат сите методи на оценување на часовите. Наставниците редовно им поставуваат на учениците усни прашања за нивната работа за да дознаат што тие направиле и зошто. Наставниците ги користат ваквите прашања за да ги оценуваат знаењето и разбирањето и да ги водат децата во нивното учење. Децата, исто така, користат прашања кои им помагаат да научат нешто, на пр. тие ги прашуваат наставниците или своите соученици. Еден дел во работата на наставникот во користење на прашања како метод на оценување е моделот на поставување на добри прашања. Постојат многу различни видови на усни прашања. Тие се движат од затворени прашања во кои наставникот очекува едноставен одговор со факти, па се до отворени прашања коишто поттикнуваат на давање покритички, аналитички одговори кои што овозможуваат различни патишта до решението. Прашањата може да се користат да се оценува наученото и да се помага во учењето, иако разликата меѓу нив не е јасно определена. Затворените прашања бараат „куси“ точни одговори и поттикнуваат на поедноставни мисловни процеси, како што е учењето на памет (46, 62).

3.6 Набљудување на работата на учениците од страна на наставник/дефектолог

Набљудувањето на учениците од страна на наставник-дефектолог, без оглед дали е спонтано или планирано, може да биде секогаш присутно во интеракцијата меѓу наставникот и ученикот. Набљудувањето од страна на наставникот на часовите обезбедува одредени, најнепосредни и точни информации за учењето на детето. Тоа може да се оформи

во вид на писмени белешки и му овозможува да го опише знаењето на одреден ученик. Ваквата евиденција може да овозможи планирањето за идната работа за одделни деца, групи или цела паралелка да биде понасочено и посистематски. Тој може да ги идентификува образовните потреби на детето и може да оцени колку ефективно тие се задоволуваат на часовите (34, 63).

Набљудувањето на наставникот-дефектолог му обезбедува информации за тоа како детето комуницира и работи со другите деца. Тоа му овозможува да ја оценува не само способноста на детето да ги користи вештините и знаењата и во другите наставни предмети, туку и неговата способност да ги користи учебните материјали и ресурси. Набљудувањето му помага на наставникот да ги открие различните нивоа на успешност со која детето ги стекнува и ги совладува различните способности и знаења, а потоа следствено на тоа да ја приспособи наставата и образовниот контекст. Извесни знаења и способности стекнати од ученикот најдобро се следат во текот на некоја активност и така следењето од страна на наставникот може да биде единствениот начин тој да го оцени точно напредокот на секое дете. Наставните програми за деца со посебни образовни потреби препорачуваат следење од страна на наставникот-дефектолог по сите наставни предмети. Постојаниот циклус на оценување на учениците ги идентификува оние на кои им е потребна помош. За нив се обезбедува повеќе поддршка и за време на наставата, но и во текот на училишниот ден или надвор од вообичаените часови на училиште (64).

Дневник за учење е писмен извештај за набљудувањето или реакциите на ученикот што се води редовно во текот на еден проект или друга активност. Тој го покажува развојот на мислење и други способности во разни фази на проектот/период. Наставниците – дефектолозите треба да ја сфатат важноста на детството и да бидат одговорни за создавањето услови во кои децата ќе се развиваат социјално, емотивно и когнитивно. Наставникот треба да ги набљудува учениците кога тие заеднички работат, да ги забележува нивните коментари во книга за анегдотски забелешки (65).

3.7 Задачи и тестови изготвени од наставникот како метод во ОПН

Задачите и тестовите може да имаат форма на писмени и усни оценувања, или пак на практични задачи изготвени од наставникот за да го оценува учењето на децата. Тие може да се користат во текот на целата учебна година како основа за континуирано оценување. Задачите и тестовите може, исто така, да се користат на крајот на учебната година или на крајот на некој одреден период на изучување на некоја програмска тема. Следењето и евалвацијата на „планот за личен растеж на ученикот“ (ИОП) треба да бидат флексибилни и да му служат на ученикот (66). Задачите и тестовите им даваат можности на децата да го покажат своето ниво на разбирање или погрешно разбирање и своите способности, а истовремено нудат нудат значајни информации што може да се користат планирањето на идната работа, насочена кон потребите на децата.

Стандардизирано тестирање

Стандардизирани тестови се користат да се измерат способностите на детето во читање и математика и да се одреди напредокот на децата во тие подрачја. Информациите се значајни поради виталната улога што јазичката и математичката писменост ја имаат за учењето во сите наставни предмети. Стандардизиран тест претставува инструмент за оценување којшто содржи стандардизирани постапки за негово спроведување и бодирање, и за интерпретација на резултатите. Со други зборови, тестот се спроведува, бодира и интерпретира на ист начин без разлук на тоа каде и кога се користи. Резултатите од стандардизирани тестови се користат за да се идентификуваат децата со потешкотии во учење, за да може да им се обезбеди соодветна поддршка, како и децата со исклучително високи резултати, за да може и со нив да се обезбедат соодветни искуства во учењето. Секако, и со цел да ги известат родителите за постигнувањата и напредокот на нивните деца (67).

3.8 Оценување на практичната оспособеност (изведбена активност)

Под изведбена активност се подразбира секоја техника за оценување којашто бара од учениците да релизираат извесен комплексен посложен процес (пр. да презентираат усно некој елемент, да отсвират музичко дело, да напишат есеј за демократија), или да изготват некој значаен продукт (пр. да напишат песна, да известат за некој експеримент или да насликаат слика).

3.9 Усни и писмени повратни информации како метод во ОПН

Оној наставник којшто научил да го користи формативниот пристап ги сумира промените што ги направил при користење на прашања на часовите како што се следните примери:

Поставување на прашања е метод кој го прави наставниот процес интерактивен и место покажување како да се најдат решенија им се дава време на учениците заедно да ги истражуваат одговорите. При тоа и не мора да креваат рака зависно какви „правила“ се воспоставени, а секако потребна е клима на поддршка, за да не се чувствуваат непријатно при давање на погрешен одговор.

Истражувањата за „време на чекање“ ги импресионира наставниците со потребата да им даваат на учениците време да размислуваат, многумина ги охрабруваат да разговараат еден со друг пред да ги побараат одговорите (67).

Кога се работи со ученици со ИП прашањата треба да бидат посебно формулирани и што е најважно отворени за да се исчекаат одговори кои соодветствуваат на нивните преостанати сознајни способности. Прашањата од затворен тип кои само ги проверуваат знаењата се корисни, но даваат мал допринос во напредокот со ученикот. Прашањата треба да бидат јасни и разбирливи, да ги задоволуваат основните дидактичко методски барања, не смеат да бидат неочекувани, сугестивни, зајадливи (68). Секој искусен

дефектолог треба да знае да ја одреди сложеноста во прашањата (нивото на знаење што го поттикнуваат) според Блумовата таксономија на наставни цели.

При формативно проверување на ученички трудови и изготвување на формативна повратна информација треба да се прави разлика помеѓу ефикасна и неефикасна повратна информација и да се знае правилно да се формулираат описните искази. Ефикасната повратна информација се однесува на постигнување на договорените цели.

Говорна е кога аналитички ги опишува постигнувањето и сите негови комплексности од повеќе аспекти. Описите се дадени со зборови и се однесуваат на постигнување на целите, определени со описните критериуми. Ги почитува процесите и продуктите (резултатите). Давањето на информацијата секогаш е во процесот и го поттикнува ученикот на залагање за подобрување и му посочува како да се подобри. Повратната информација треба да му овозможи на ученикот самиот да се оценува и да го следи својот напредок.

Неефикасната повратна информација ги стигматизира учениците : пр. „Потруди се повеќе“; „правиш многу грешки“.. и.т.н. или искази во вид на поени,бројки или проценти. Дадена е вредносно или споредбено: одлично, добро, задоволително, примерно, непримерно, малку успешно и.т.н. без увид во факторите, врз основа на кои е донесен таков суд. Почитува само процеси или само продукти (резултати). Информацијата се дава повремено и еднократно, бара само грешки и слаби подрачја и го демотивира ученикот (36).

Ефективната повратна информација за корекција на грешка би гласела:„Да, она што зборуваш се нарекува.....Повратна информација за вреднување и пофалување... Ајде да се задржиме на тоа –навистина е многу важно ...и.т.н.. Квалитетната повратна информација обезбедува информација за тоа што е направено, вреднување на тоа колку е добро направено и насоки како тоа да се подбри. Таа може да се даде усно, во пишана форма и преку говор на телото (70).

Дидактичко методски карактеристики на прашањата

Сложеноста на прашањето е предуслов за откривање на нивото на знаење што го поседува ученикот. Јасно поставеното прашање со претходно оправдана цел, овозможува добивање на резултат кој ќе послужи при формативното оценување, а подоцна и во сумативното, кога се поставуват воопштена оценка за постигнувањата на ученикот. При проверка на знаењето посебно се следи способноста на ученикот за: анализа, синтеза, вреднување или оправдување на постапка или одлука врз основа на критериуми, познавање на претходно наученото, разбирање на значењето на материјалот, примена и користење на наученото во конкретни ситуации. Значајно е да се спомене дека во инклузивното образование се уште му недостасуваат инклузивни методи на предавање, посебно развиени за учителите. Се уште недостасуваат заедничка наставна програма, образовни програми и материјали кои би овозможиле профитабилно образование без оглед на разликите во успехот (71). На методите за оценување во дидактичките материјали посветено е мало внимание. Најчесто оваа материја ја именуваат како „постапки и техники на проверување и оценување на успехот на ученикот, а поретко формираат директно поглавие (72).

4. Училишна политика за оценување

Во Закон за образование (1998) предвидена е обврска на секое училиште да изготви училишен план. Развојот на училишна политика за оценување е поставен во поширок контекст на развојот и планирањето на училиштето и го следи моделот на развојно планирање. Процесот на планирање е цикличен и тој им овозможува на училиштата да се вклучат во фазата што е релевантна за нивната состојба. Некои училишта имаат изготвено своја политика за оценување и можеби се во фаза на преиспитување на овие насоки. Други училишта можеби се во фаза на изготвување на нацртот. Важно е дека сите членови на наставничкиот колегиум треба да бидат вклучени во развојот, примената и преиспитување на политиката на оценување (29). Исто така, важно е политиката формулирана од училиштата редовно да се вреднува и преиспитува за да може континуирано да ги задоволува менливите потреби на училиштата и нивните ученици.

Родителите треба, исто така, да бидат вклучени во политиката на оценување. Ова развива чувство на сопственост во врска со политиката и овозможува поефективна имплементација. Слично на сите други видови политки, училишната политика за оценување треба да ги содржи сите компоненти и да вклучува планирање на оценување за ученици со ПОП суштинските вредности и климата на инклузивно училиште. Инклузијата бара училиштето да ги следи развојните ниво, квалитетот на хармоничноста на развојот и видовите на хендикепи во развојот на учениците што се вклучуваат во процесот на образование и воспитание. Тоа бара реорганизација на обуката на наставникот и создавање мултидисциплинарен тим (наставник, дефектолог, педагог, психолог) (68).

Законот за образование ја наметнува потребата училиштата редовно да ги вреднуваат знаењата на учениците и да доставуваат периодични извештаи за резултатите од евалвацијата до учениците и нивните родители. Во исполнување на ова барање училиштата изготвуваат развојни процедури кои обезбедуваат точен опис на напредокот и постигнувањата на децата. Компонентите како, кога и каде се изложени во кратки црти во училишната политика за оценување. Училишната политика за оценување содржи писмен приказ за целите и во куси црти изложува како училиштата ќе го користат оценувањето за да излезат во пресрет на потребите на децата, наставниците, родителите и на други релевантни субјекти. Тој документ треба да вклучува кус преглед.

- Начин на креирање и поврзаност на политиката со одредбите на целта на училиштето и училишната клима;
- Улогата и одговорностите на кадарот за таа политика ;
- Содржина на политиката- процесот на оценување;
- Целите на оценувањето, методите на оценувањето (собирање информации од оценувањето), интерпретирање, бележење, користење и известување за информациите од оценувањето

- Импликации за обучување на кадарот и за ресурсите

Процедури за разгледување и евалвација на резултатите. Семејството секогаш било од големо значење за образование и воспитување на децата и младите, поради што се проучуваат феномените на креативноста и често се воочува дека карактеристиките на семејството се пресуден фактор за развој на способностите кај децата.

Политиката на оценување треба, исто така, даде објаснување за тоа кога и како училиштето ќе користи ИКТ во оценување на учењето на децата, во бележење и собирање на информации од оценувањето и за причината што го одредува овој процес. Стратегиските цели на планот за образование во Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност во Република Македонија се движат во позитивна насока, со цел обезбедување на образование за сите деца и вклучување на децата со инвалидност во редовното образование (69). Потребно е на сите ученици да се обезбедат услови за да можат да ги постигнат дефинираните постигнувања (73).

4.1 Предизвици за иднината- етички кодекс за оценување

Етичноста е дел од личниот систем на вредности. Една личност етички се однесува не затоа што така бара законот, не затоа што некој го очекува тоа од неа, туку затоа што верува дека така треба и сака да се однесува на тој начин. Кога е во прашање ОПН на учениците, тие се најмногу засегнати кога тоа однесување не е коректно и фер. Квалитетното оценување и користење на резултатите од оценувањето покрај што е засновано на стручно-професионално знаење, вештини и способности на наставниците и дефектолозите, има и морална димензија. Оценувањето не е само стручна, туку и морална активност која има влијание пред сè на учениците, но и на наставниците и родителите. Од етички аспект, многу важно е информациите да не бидат употребени на начин со којшто ќе се повреди личноста на ученикот. Покрај Упатството за оценување во основните училишта донесени со Решение на Министерот за образование и наука на Р. М. Бр.071581/1 од 21.02.2008 за наставниците за квалитетно изведување на оценувањето

подготвен е и Етички кодекс за оценување на постигнувањата и напредокот на учениците. Етичките определби бараат од службениците во институциите надлежни за образование, навремено и квалитетно да донесуваат нормативни акти (закони, правилници, упатства) со кои се регулира ОПН и да се грижат за нивна доследна примена во практиката. Од наставниците и дефектолозите се бара навремено и непристрасно да реагираат на приговори, жалби, молби и слично во врска со ОПН за чие разрешување се надлежни, а кои се поднесени од учениците или од родителите (чест случај во однос на деца со ПОП). Информациите (резултатите) од оценувањето што се службено достапни да не ги користат за ненаменски цели на начин, со кој би предизвикале негативни последици за учениците. Професионалната позиција да не ја користат за приватни цели поврзани со оценувањето во некое училиште или за некој ученик.

5. Релевантни истражувања

Назив на проектот: Оценување на учењето и ученици со посебни образовни потреби-Извештаи за системи на национално оценување во земји од Е.У.

Цел на проектот: Да обезбеди преглед и можни одговори на клучни прашања во однос на концептот „оценување за учење“ -формативно оценување на учениците со посебни образовни потреби.

Име на истражувач: Европска агенција за развој на образованието

Време кога е извршено истражувањето:2008

Методологија:

Истражувањата на експерти од земји на ЕУ го истражуваа концептот формативно оценување и како тоа може да се примени во инклузивна практика. Беа реализирани две активности: преглед на достапна литература и разговори со проектни експерти кои требаше да ги нагласат разликите помеѓу формативното и сумативно оценување преку

користење на параметри (цели, вклучени страни, временска рамка, алатки, методи кои се користат итн).

Резултати:

Експертите нагласуваат дека концептот на повратни информации кај учениците е од суштинско значење. Формативното оценување е форма на само рефлексивност, поточно средство со кое учениците размислуваат за нивното учење како сопствено разбирање на тоа што го учат, но и како да го научат за сите ученици вклучувајќи ги учениците со посебни образовни потреби.

Заклучок:

Важат истите принципи на оценување, разлика постои само во видот на методите (алатките) на комуникација (индивидуализирано). За учениците со „поголеми потешкотии“ не им е потребно поразлично оценување туку различни методи (алатки) за оценување (индивидуализирано набљудување, портфолио).

Сите методи се модифицираат според потребите на поединецот-ученикот. Потребно е само да им се даде насока од стручно лице како да ги подобрат вештините на набљудување, да развијат индивидуализирани методи, при сослушување на одговори да го даваат потребното „време на чекање“ за можни одговори на ученикот (74, 75).

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост. Истражувањата од ова област се занемарени и не постојат стандарди за оценување на учениците со интелектуална попреченост. Тргувајќи од фактот дека нашиот образовен систем за ученици со интелектуална попреченост е двостаран (се образуваат во редовни и во посебни училишта) постои потреба од истражување на процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост.

2. Цел - карактер на истражувањето

Основна цел е утврдување на процесот на оценување на постигнувањата и напредокот кај ученици со интелектуална попреченост во посебното и редовното основно образование.

Што се однесува до карактерот на истражувањето е со дескриптивен карактер кое овозможува детектирање, елаборација и компарација на состојбите и проблемите во однос на ОПН кај ученици со ИП и согледување на методите и средствата кои се користат притоа. Преку истражувањето се дојде и до оние карактеристики кои се заеднички за поголем број на дефектолози и наставници, но и на оние обележја кои се карактеристични за дефектолози во ПОУ и наставници од ПОУ. Истражувањето има и современ карактер и истражува проблем кој е актуелен, бидејќи применетоста на истражувањето произлегува од можноста за детектирање на фактори кои влијаат врз процесот на ОНП кај ученици со ИП. Сознанијата од истражувањето ќе се искористат за пронаоѓање на методи, начини и средства за усовршување на процесот на ОНП.

3. Задачи на истражувањето

Поставената цел на истражувањето ќе се реализира преку следните задачи:

- Да се испитаат ставовите и мислењата на наставниците/дефектолози вклучени во процес на едукација на учениците со интелектуална попреченост за процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост.
- Да се утврди процесот на оценување на постигнувањата и напредокот кај учениците со интелектуална попреченост во редовните и посебните училишта.
- Да се утврдат разликите во пристапот на наставниците/дефектолозите во процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост.
- Да се утврди применливоста на постоечките стандарди за оценување на напредокот и постигнувањата кај учениците со интелектуална попреченост.
- Да се утврди применливоста на методите за оценување на постигнувањата и напредокот кај учениците со интелектуална попреченост.
- Да се утврди кои методи се најчесто застапени во процесот на оценување на учениците со интелектуална попреченост.

4. Хипотези на истражувањето

Во согласност со поставениите задачи на истражување формулирани се следните хипотези:

Општа хипотеза

X₀ - Се претпоставува дека процесот на оценување на постигнувањата на учениците со интелектуална попреченост е недоволно објективен и недоволно професионален.

X₁ - Се претпоставува дека наставниците од редовните училишта имаат голема потреба од едукација за процесот на оценување кај ученици со интелектуална попреченост.

X₂ - Се претпоставува дека доминираат разлики во ставовите и мислењата кај наставниците во редовните и посебните училишта за примена на таканаречено „поинакво“ оценување кај учениците со интелектуална попреченост.

X₃ - Се претпоставува дека постои разлика во пристапот во процес на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост кај наставниците и дефектолозите во редовните и посебните училишта.

X₄ - Се претпоставува дека постои разлика во применливоста на стандардите и критериумите за оценување кај учениците со интелектуална попреченост во однос на децата врсници.

X₅ - Се претпоставува дека има потреба од создавање стандарди за оценување на учениците со интелектуална попреченост.

X₆ - Се претпоставува дека постои потреба од модифицирање на постоечките методи за оценување при нивна примена кај учениците со интелектуална попреченост.

X₇ - Се претпоставува дека има потреба од дефинирање на нови методи за оценување на постигнувањата и напредокот кај учениците со интелектуална попреченост.

X8 - Се претпоставува дека постои разлика во училишната политика за оценување кај посебните и редовните училишта.

5. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли:

- пол
- возраст
- националност
- ученици со и без интелектуална попреченост
- наставници
- дефектолози.

Зависни варијабли:

- стандарди за оценување
- методи за оценување
- училишна политика.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Методи

- дескриптивен метод
- метод на анализа на документација

- каузален метод со кој се испитуваат причинско-последичната поврзаност помеѓу независните и зависните варијабли.

Техники

- анализа на документација
- анкетирање
- ***Инструменти***

Во ова истражување се применети два типа на анкетни листови:

- анкетен лист наменет за наставниците и стручните соработници од РОУ (прилог 1)
- анкетен лист наменет за дефектолозите и стручните соработници од ПОУ(прилог 2)

7. Опис на примерокот

Примерокот е содветен и составен од 76 учесници во едукативниот процес.

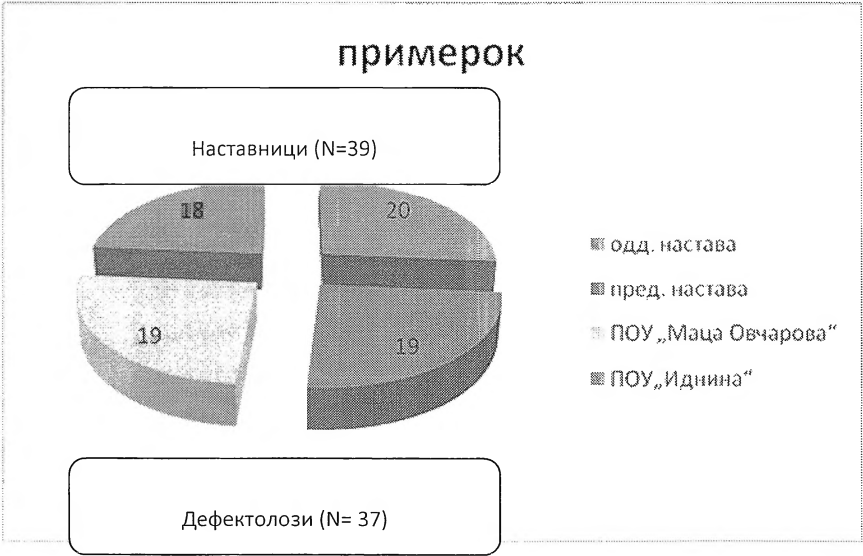
Примерокот го сочинуваат две групи на испитаници:

- Наставниот кадар од основното училиште “Васил Главинов” од Велес, во кое се спроведува инклузивната пракса на учениците со посебни образовни потреби. Овој дел од примерокот се состои од 39 наставници од кои: 20 наставници од одделенска настава и 19 наставници од предметна настава.
- Втората група на испитаници се состои од 37 дефектолози кои работат во посебните основни училишта и тоа: 19 од посебното основно училиште „Маца Овчарова“ од Велес и 18 од ПОУ „Иднина“ од Скопје.

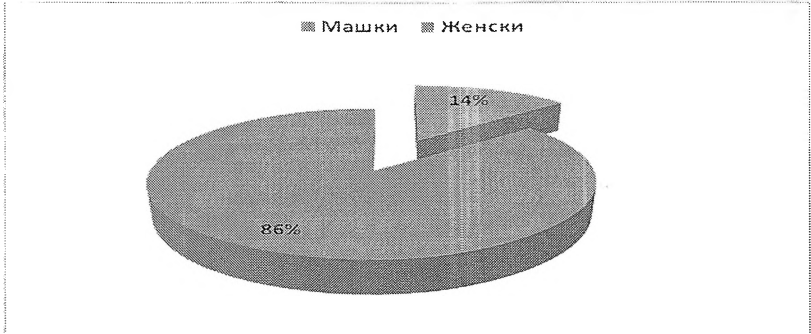
За да се добие подобар увид во примерокот, а подоцна истиот да послужи за вкрстување и споредување на варијаблите, како и верификација на хипотезите, дека е

потребно е да се направи мала анализа на истиот, со што ќе добиеме реална слика за неговата структура.

Анкетни прашалници се поделија на сите наставници и дефектолози (вкупно 96) кои работат во горенаведените установи. Меѓутоа, преку процесот на опсипација назад се добија вкупно 76. На графикон 1 и 2 е прикажан бројот на анкетирани наставници и дефектолози во однос на училиштето во кое работат и во однос на работното место.



Графикон 1: Преглед на примерокот во однос на работното место (наставници/предметна/одделенска/дефектолози)



Графикон 2: Преглед на примерокот во однос на пол

8. Статистичка обработка на податоци

Обработката на податоците од истражувањето се изврши со помош на статистички техники и етапи:

- *Дистрибуција на фреквенција;*
- *Групирање и табелирање на податоците* - заради поголема прегледност на податоците;
- *Пресметување на χ^2 тест* - поради тестирање на хипотезите за да се одреди разликата помеѓу очекуваната и добиената фреквенција.

За да се направи компарација и да се утврди односот помеѓу добиените податоци од различни групи на испитаници, како и да се тестираме поставените хипотези го применивме Fisher Exact и χ^2 тестот, на ниво на значајност $p < 0,05$ и $p < 0,01$. Анализата на резултатите се изврши со помош на PASW Statistics 18.

9. Организација и тек на истражувањето

На почстокот во подготвителниот период беше извршена идентификација, дефинирање и спецификација на проблемот на истражувањето и беше изработен план на самото истражување. По обезбедувањето на потребното одобрување од соодветните одговорни институции за спроведување на истражувањето на терен, се остварија контакти со претпоставените (директори, стручни соработници, наставници, дефектолози) во едно општинско и две посебни основни училишта. Потоа се премина на избор и формулација на примерокот. Основните податоци (пол, возраст, професија, работно искуство) се собраа преку анализа на постоечката документација (Досиеја на ученици,

Наставни планови и програми на училишта, тематски и процесни подготовки, на наставници/дефектолози). Врз основа на добиените податоци, се пристапи кон спроведување на анкетниот лист. Паралелно со прибирањето податоци, се вршеше и анализа на документацијата која се однесуваше на проблемот на истражување (научна домашна и странска литература, интернет ресурси, статии објавени во разни публикации). Откако се собраа сите податоци, се премина на нивна обработка. По прибирање на општите податоци за испитаниците беше реализиран разговор за процесот на оценување на учениците со интелектуална попреченост, преку кој се добија одговори за училишната политика за оценување. Истражувањето се спроведуваше во текот на учебната 2011/12, односно од декември 2011 година до март 2012 година.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Анализата на резултатите даде реална слика за процесот на оценување на напредокот и постигнувањата кај учениците со ИП и овозможи запознавање со разновидноста на методите на оценување кај наставниците и дефектолози во ПОУ и РОУ. Се доби јасен увид за училишната политика на оценување и се согледаа сличностите и разликите во пристапот на процесот на оценување на напредокот и постигнувањата кај наставниците и дефектолозите. Се очекува дека добиените резултати ќе најдат практична примена кај креаторите на политики на воспитно - образовниот процес на ученици со ПОП, зашто истите овозможуваат да се согледа дека има потреба од воспоставување на стандарди за ОПН кај деца со ИП, систематско модифицирање на методите и потреба од обука на наставниот кадар како и изготвување на стручни материјали. И како најважно се очекува дека добиените резултати ќе бидат применливи за научни цели, ќе бидат од значење за подигање на свеста на стручната и пошироката јавност за придобивките од квалитетно оценување. Во понатамошниот дел од трудот следува анализа и интерпретација на добиените резултати кои понатаму преку дискусија ќе доведат до одредени заклучоци.

3.1. Анализа и интерпретација на резултати во однос на работното искуство на наставниците во РОУ со ученици со интелектуална попреченост и нивните компетенции во однос на користење Индивидуален Образовен План (ИОП), како предуслов за објективно оценување на учениците со интелектуална попреченост

За испитувањето на работното искуство на наставниците од РОУ со ученици со ИП и нивните ставови беше направена анализа на два параметри: дали имале работно искуство со ученик со ИП и дали за истите ученици изготвуваат ИОП. Наставниците беа поделени во две групи: одделенски и предметни наставници (табела 1).

Табела 1: Приказ на работното искуство на наставниците од РОУ со ученици со ИП во изминатиот период

Одговори	Одделенски наставници				Предметни наставници				Вкупно			
	да	%	не	%	да	%	не	%	да	%	не	%
Имале ученик	20	100	0	0	18	94,7	1	5,3	38	97,4	1	2,5

Во однос на првиот параметар од наставниците беше побарано да одговорат на прашањето „Дали за време на Вашето работно искуство сте имале ученик со ИП“. Одговорите од ова прашање се прикажани на табелата 2 каде се гледа дека од вкупно 39 анкетирани наставници кои работат во РОУ „Васил Главинов“ во Велес, 38 односно 97,4% за време на своето работно искуство имале ученик со ИП, а само еден наставник (2,5%) кој работи во предметна настава немал такво искуство.

Табела 2: Приказ на работното искуство на наставниците во РОУ со ученици со ИП во текот на тековната учебната година (2011/2012)

Одговори	Одделенски наставници				Предметни наставници				Вкупно			
	да	%	не	%	да	%	не	%	да	%	не	%
Имаат ученик 2011/2012	14	70	6	30	12	63,2	7	36,8	26	66,7	13	33,3

Во однос на прашањето дали имаат ученик со ИП во текот на учебната година 70% од одделенските наставници се изјаснија дека имаат, а кај предметните наставници афирмативни одговори има 63,2 %. се утврди дека 66,7 %од испитаниците имаат ученик со ИП во текот на учебната година. Кај наставниците во предметна е забележана незначителна разлика во однос на првиот параметар и тоа 97,4% имале ученик со ИП , а во тековната година 63,2 % од нив имаат ученик со ИП. Од вкупниот број испитаници во РОУ во своето работно и професионално искуство 97,4% имале ученик со ИП, а во тековната учебна година 66,7% имаат ученик со ИП.

$\chi^2=25,58$

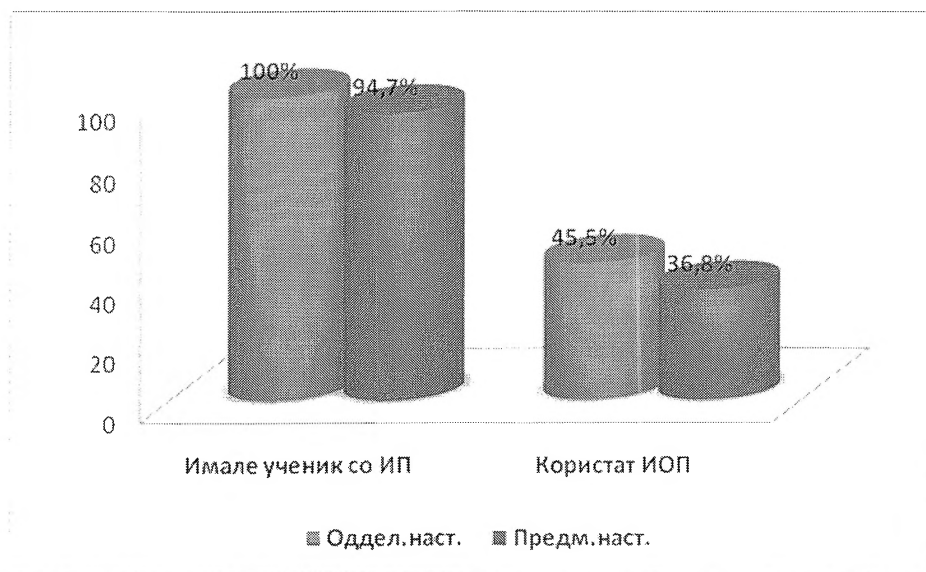
$df=2$

$p \leq 0,05$

Табела 5: Приказ на компетенциите на наставниците во РОУ за изготвување ИОП

Одговори	Одделенски наставници				Предметни наставници				Вкупно			
	да	%	не	%	да	%	не	%	да	%	не	%
Користат ИОП	9	45	11	55	7	36,8	12	63,2	16	41	23	59

Од табела 5 можеме да се види дека 45% од одделенските наставници користат ИОП, а 36,8% од претметните наставници или вкупно 41% од испитаниците користат ИОП во својата работа. На графикон 3 е дадена споредба на резултатите помеѓу оние испитаници што имале ученик со ИП и оние што изготвуваат ИОП .



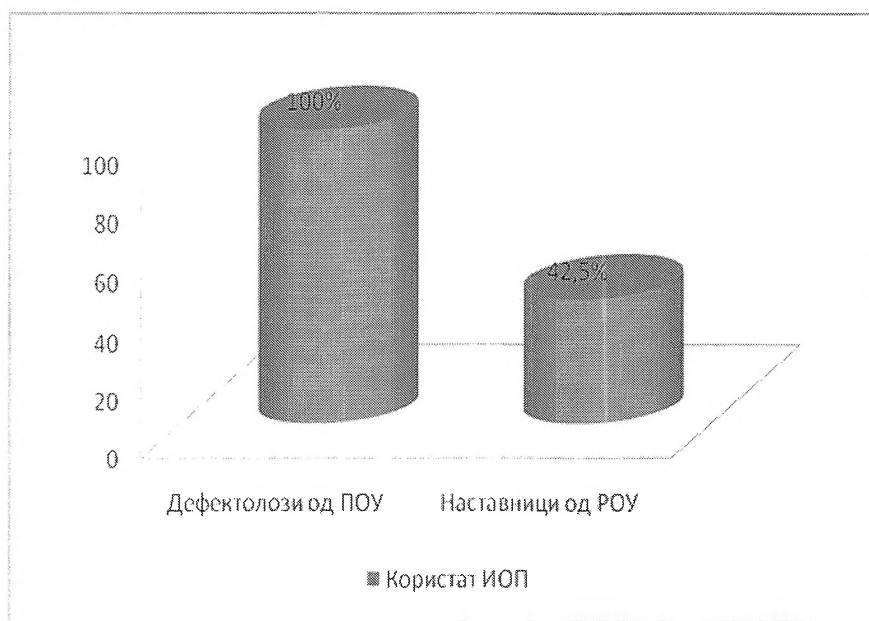
Графикон 3: Компаративна анализа помеѓу одделенски и предметни наставници што имале ученик со ИП и користат ИОП

$$\chi^2=25,58$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

Од графиконот можеме да се види разликата помеѓу одделенски наставници кои имале ученик со ИП и користат ИОП, во однос на предметните наставници кои имале ученик со ИП и користат ИОП. Сите одделенски наставници изјавиле дека во својот работен стаж имале ученик со ИП, но 45% користат ИОП. Поголем процент предметни наставници 94,7% имале ученик со ИП но, ИОП користат 36,8%. Постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0.05, во однос на тоа дека, иако наставниците имале ученик со ИП, многу мал процент од нив користеле ИОП, во работата со ученици со ИП. Од табела бр.3 и табела бр.5 може да се види дека дури 97,4 % од наставниците од РОУ во својот работен стаж имале ученик со ИП, а 41% користат ИОП. Во ИОП се планирани и методите и критериумите за мерење на постигнувањата. Разликата помеѓу дефектолозите од ПОУ и наставниците од РОУ во однос на примената на ИОП е прикажана во графикон 4.



Графикон 4: Компарација за користење на ИОП помеѓу наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ

Утврдена е значителна разлика од 47,5% во корист на дефектолозите кои имаат професионални компетенции и изготвуваат ИОП –документ во кој се осмислени целите на воспитно –образовниот процес. Добро опишаните цели во ИОП даваат насока што треба детето да прави, кога и како ќе го прави тоа и која ќе биде временската рамка за тоа. Во ИОП за секој наставен предмет е опишано моменталното ниво на функционирање и постигнување и очекуваните цели за прв, втор, трет и четврт класификационен период. Следењето на напредокот и постигнувањата на ученикот, по потреба се врши и по завршувањето на секоја тема, задолжителна е евалуација со цел да се одреди дали е реализирано она што е утврдено со ИОП. Во ИОП се планирани и методите и критериумите за мерење на постигнувањата во воспитно-образовниот процес, соодветни на специфичните потреби на ученикот со ИП.

3.2 *Анализа и интерпретација на резултати во однос на видот на оценување кои наставниците од РОУ и дефектолозите и од ПОУ го применуваат и нивните ставови во однос на екстерното оценување и влијанието на видот и степенот на ИП на постигањето и напредокот*

За да се согледа кој вид на оценување сметаат дека е подобро (иако Законот за основно образование предвидува нормативна поставеност за ова прашање) наставниците од РОУ за ученици со ИП, односно примерокот од РОУ се подели на два дела: одделенски наставници и предметни наставници со цел да се воочи евентуална разлика. Примерокот дефектолози од ПОУ, кој ги вклучува и доквалификуваните наставници во предметна настава кои имаат долгогодишно искуство во работа со ученици со ИП не се подели. На прашањето „Дали мислите дека за учениците со ИП е подобро да се користи описно, бројчано или комбинирано оценување?“се добија податоците прикажани во табелата 6.

Табела 6: Приказ на видови на оценување кои го применуваат одделенските и предметните наставници од РОУ и дефектолозите од ПОУ со ученици со ИП

	Одделенски наставници (РОУ)		Предметни наставници(РОУ)		Дефектолози-наставници (ПОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Описно	9	45	10	52,6	22	59,5	41	53,9
Бројчано	1	5	1	5,3	1	2,7	3	3,9
Комбинирано	10	50	8	42,1	14	37,8	32	42,2

$$\chi^2=1,01$$

$$df=2$$

$$p \leq 0.05$$

$$p= 0.60626$$

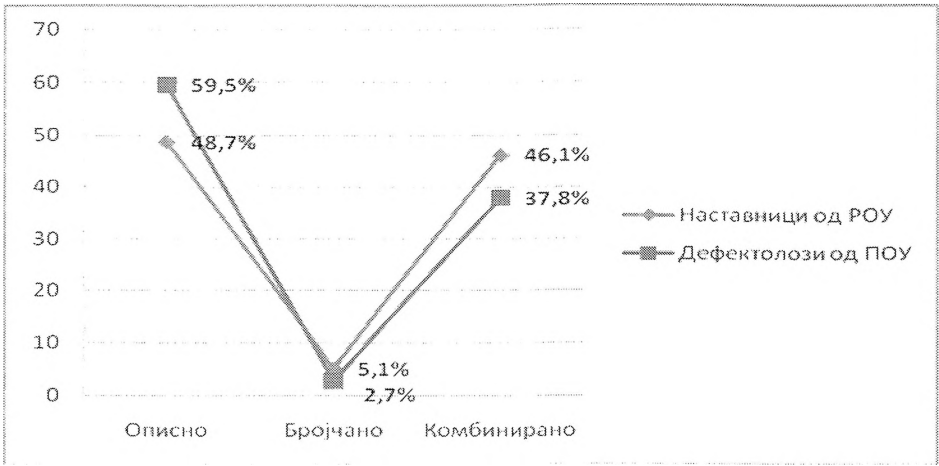
Генерално 53,9% од испитаниците се изјасниле дека се за користење на описно оценување со ученици со ИП 3,9 % за бројчано, 4,2 % за комбинирано. Од табелата се гледа дека 45% од одделенските наставници од РОУ се за примена на описно оценување, 50% за комбинирано, а само 5% бројчано. Кај предметните наставници 52,6% се изјасниле за описно оценување, 42,1 за комбинирано, а само 5,3% за бројчано (нумеричко) оценување. Дефектолозите од ПОУ во најголем дел 59,5% се за описно оценување, 37,8 % се за комбинирано, а само 2,7% се изјасниле за бројчано. За подобра анализа на оваа варијабла истите карактеристики и вредности се прикажани во графиконот 5.



Графикон 5: Графички приказ на ставовите на испитаниците во однос на видот на оценување што го користат со учениците со ИП

Разликата помеѓу одделенски наставници и предметни наставници од РОУ во однос на описно оценување е незначителна 7,6%, а разликата во однос на бројчано оценување е 0,03%, додека за комбинирано е 7,9% во прилог на одделенските наставници. Ова покажува дека постои дека разликата во видот на оценување кое го користат испитаниците генерално. За да утврди дали доминираат разлики во ставовите и мислењата на наставниците од РОУ и дефектолозите во ПОУ за примена на т.н

„поинакво“ ОПН кај учениците со ИП, се направи споредба на исказите за видот на оценување кое го преферираат (графиконб).



Графикон 6: Приказ на разликата за видот на оценување кое го преферираат наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ

Од графиконот може да се види дека 48,71% од наставниците од РОУ се изјасниле дека се за применување на описно оценување со учениците од ИП, за комбинирано се изјасниле 46,2%, а за бројчано само 5,1%. Разликата, споредбено со дефектолозите е незначителна кај описното оценување и е 5,19% во корист на дефектолозите од ПОУ, а кај комбинираното е 4% во корист на наставниците од РОУ, дека бројчаното е 1,2% во корист на дефектолозите. Од вкупниот број на испитаници 53,9% се изјасниле дека за описно оценување, 42,2% за комбинирано, а само 3,9% се за бројчано оценување. Подеталните анализи со χ^2 не покажуваат на статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, во однос на видот на оценување што го користат наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ со децата со ИП, односно нивните ставови се усогласени.

Од овој графикон повторно се добиваа релевантни информации за видот на оценување кое би сакале да го користат и наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ, и разликата која постои и помеѓу нив во однос на видот на оценување, но мошне воочливо е

отстапувањето на бројчаното оценување кај учениците со ИП кај двете групи испитаници, и нивната усогласеност за описното и комбинирано оценување.

Преку одговорите на прашањето: Дали учениците со ИП треба да подлежат на екстерно оценување? се добија одредени податоци, кои потоа беа вкрстени. Резултатите од вкрстувањето се прикажани во табела 7.

Табела 7: Екстерно оценување за ученици со ИП

	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници (РОУ)				Дефектолози-наставници (ПОУ)				Вкупно			
Одговори	ДА		НЕ		ДА		НЕ		ДА		НЕ		ДА		НЕ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Екстерно	3	15	17	85	4	21,1	15	78,9	8	21,6	29	78,4	15	19,7	61	80,3

$\chi^2= 0.162$

$df=1$

$p\geq 0,01$

$(p= 0.68761)$

Генерално 80,3% се изјасниле дека овие ученици не треба да подлежат на екстерно оценување, а само 19, 7 % дека треба и за нив да има екстерно оценување. Понатаму, може да се види дека 85% од одделенска настава од РОУ се изјасниле дека не треба да има екстерно оценување, а само 15% одговориле позитивно. Не постои значителна разлика и кај предметните наставници од РОУ од кои 78,9 % одговориле негативно за екстерното оценување, а 21,1% одговориле позитивно. Дефектолозите од ПОУ се изјасниле негативно во 80,3%, а 19,7% позитивно. Понатамошните анализи, покажаа дека има разлика во однос на афирмативните одговори за екстерно оценување помеѓу одделенските и предметните наставници од РОУ и таа е 6,1%. Во однос на негативните одговори таа

разлика е повторно 6,1%. Позитивните одговори кои беа давани за екстерно оценување беа со објаснување од страна на испитаниците дека добро е да има екстерно оценување и за учениците со ИП за да не би се чувствувала дискриминација.

На графиконот 7 сликовито е прикажана разликата во одговорите на испитаниците и забележуваме дека постои усогласеност помеѓу трите групи испитаници во однос на екстерното оценување, дека не треба да се применува за ученици со ИП, но, исто така, и голема разлика помеѓу афирмативните и негативните одговори за екстерното оценување. Кај дефектолозите од ПОУ таа разлика е за 56,8% да нема екстерно оценување, кај одделенските наставници од РОУ е 65%, а кај предметните наставници од РОУ е 57,8%.



Графикон 7: Приказ на разликата кај испитаниците во однос на екстерното оценување

И според χ^2 нема статистички значајна разлика, помеѓу одговорите на испитаниците, односно го делат истото мислење дека не треба да се применува екстерното оценување.

Во понатамошниот тек на истражувањето, на прашањето: „Какви се Вашите сознанија за тоа како влијае видот и степенот на попреченост на постигнувањата и напредокот кај учениците со ИП?“-се добија податоците прикажани во табела 8.

Табела 8: Приказ на ставовите на наставниците од РОУ за влијанието на видот и степенот на ИП, кај ученикот врз постигнувањата и напредокот

	Одделенски наставници		Предметни наставници		Вкупно	
Најчести одговори	N	%	N	%	N	%
Не ја усвојува наставната содржи.	10	50	12	63,2	22	55,5
Поголема ИП /помал напредок	9	45	7	36,8	16	41
Заостануваат/ниски резултати	13	65	15	78,9	28	71,8
Видот и степенот се клучен фактор за напредок	13	65	14	73,7	27	69,2
Немаат сознанија	6	30	5	26,3	11	27,5

Од табелата може да се види дека 55,5% од испитаниците се изјасниле дека учениците со ИП не ја усвојуваат наставната содржина,таа е преобемна за нив. 41% како можен одговор го понудиле нивното сознание дека степенот на ИП е пропорционален со напредокот и кај оние ученици со потешок форма не е можно да се применат никакви стандарди за оценување. Кај најголем дел,односно 71,8% ,возможиот одговор е дека обично

заостануваат и постигнуваат ниски резултати, дека се на ниво на репродукција и нема апстрахирање и не се во можност да одговорат на логички задачи и ја истакнале потребата од изготвување посебни тестови за проценка. Видот и степенот како клучен фактор го дале како можен одговор 69,2 %од испитаниците, а 27,5% немаат сознанија во однос на овој параметар. При анализата се забележува дека 50% од одделенските наставници од РОУ дале одговор дека учениците со ИП не ја усвојуваат наставната содржина, а дури 63,2 % од предметните наставници од РОУ го дале истиот одговор. Исто така, може да се забележи незначителна разлика од 8,2% помеѓу одделенските и предметните наставници од РОУ за даден одговор дека поголем степен на ИП е пропорционален со постигнувањата и напредокот. Дека заостануваат во повеќе области и постигнуваат ниски резултати се изјасниле 65%од одделенските наставници, а 78,9 % од предметните наставници од РОУ, а дека е потребно да се изготват посебни тестови, скали за проценка, методи и критериуми за оценување на учениците со ИП .

3.3. *Анализа и интерпретација на резултати во однос на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на наставниците во РОУ и дефектолози во ПОУ.*

На прашањето: „Како вршите следење, оценување и евидентирање на успехот кај учениците со ИП? - се добија одговори кои се систематизирани во табела 9:

Табела 9: Приказ на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на учениците со ПОП од страна на наставниците во РОУ

	Одделенски наставници(РОУ)		Предметни наставници(РОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Најчести одговори						
Адаптирани по критериуми за пониски постигнувања на почетно ниво на Блумова таксономија	9	45	15	78,9	24	61,5
Како кај редовните ученици	6	30	3	15,8	9	23,1
Немаат сознанија	5	25	1	5,3	6	15,4

Од нивните наративни одговори дадени во објаснување, се согледа дека најчести понудени одговори се: писмено изразување, практична работа, усна репродукција, анализа на портфолио, опсервација, анегдотски белешки исто како кај редовните, **адаптирани по нивоа по критериум за пониски постигнувања, на почетно ниво на Блумовата таксономија** се можни одговори кај 61,5 % од испитаниците, а 23,1% се изјасниле дека користат ист начин на следење, оценување и евидентирање на успехот како и кај редовни ученици, а 15,4% одговориле дека немаат сознанија. Од табелата се гледа

дека 45% од одделенските наставници користат начин на следење, оценување и евидентирање на успехот со ученици со ИП, адаптиран по критериуми за пониски постигнувања, а истиот начин го користат 78,9% од предметните наставници. 30% од одделенските наставници користат начини како за редовни ученици, а 15,8% од предметните наставници. Понатамошната анализа беше насочена кон утврдување на разлика помеѓу одделенските и предметните наставници во однос на овој параметар (графикон 8)



Графикон 8: Приказ на разлика помеѓу одделенски и предметни наставници во РОУ во однос на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот

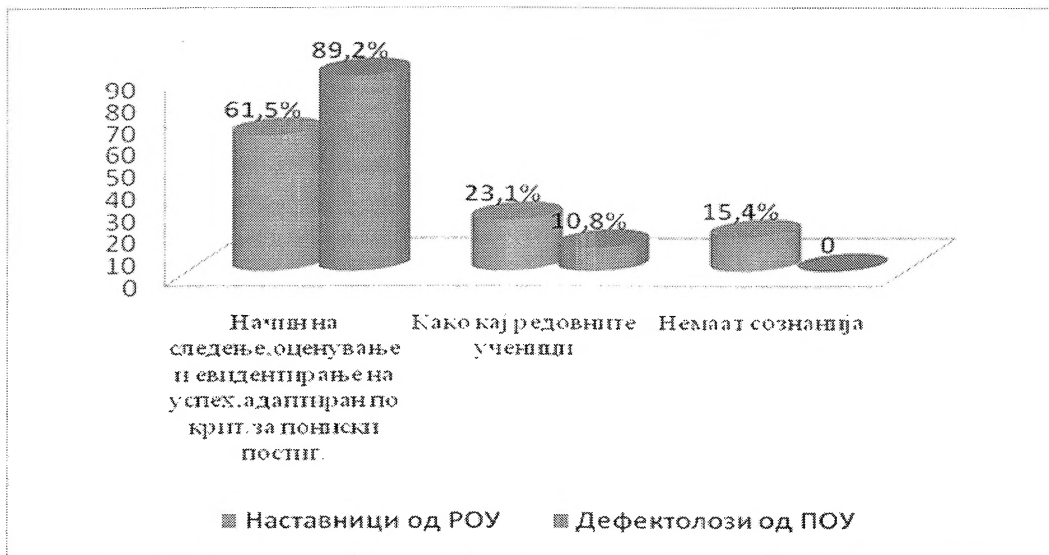
Разликата помеѓу одделенски наставници од РОУ и предметни наставници од РОУ е 33,9% во корист на предметните наставници дека користат начин адаптиран за ученици со пониски постигнувања. Се забележува дека постои значителна разлика од 14,2 % во корист на одделенските наставници дека користат начин на следење, евидентирање и

оценување на учениците со ИП како кај редовните ученици. На следната табела се прикажани податоците за следење, евидентирање и оценување на успехот на учениците со ЛИП од страна на дефектолози од ПОУ.

Табела 10: Приказ на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на учениците од страна на дефектолозите од ПОУ

	Дефектолози-наставници (ПОУ)	
Најчести одговори	N	%
Писмено изразување, практична работа, усна репродукција, опсервација, анализа на портфолио-адаптирани по критериуми за пониски постигнувања на почетно ниво на Блумова таксономија	33	89,2
По критериуми исти за сите ученици во одделението	4	10,8
Немаат сознанија	/	/

Табелата покажува да видиме дека од вкупниот број дефектолози дури 89,2 се изјасниле дека користат начини адаптирани по критериуми за пониски постигнувања а само10,8% користат исти критериуми за сите ученици во одделението. Во понатамошниот тек на истражувањето добиените податоци се вкрстија со цел да утврдиме евентуална разлика во начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот кај наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ графикон 9.



Графикон 9: Приказ на разлика помеѓу наставници во РОУ и дефектолози во ПОУ во однос на начин на следење, оценување и евидентирање на успехот

$$\chi^2=6,421$$

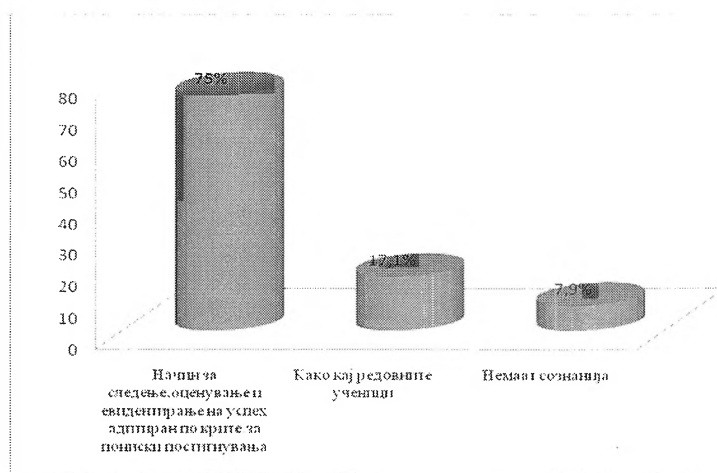
$$df=3$$

$$p \leq 0.01$$

$$p=0,092874$$

Анализата овозможи да се согледа разлика од 17,7% помеѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ, во корист на дефектолозите, дека користат начин адаптиран по критериуми за пониски постигнувања и разлика. Во однос на нивните искази дека користат начин како за редовните ученици разликата е 15,1% во корист на наставниците од РОУ, што смета за значителна разлика. Според χ^2 , се гледа дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0.01, во однос на тоа кој начин се користи најчесто, а тоа е начин адаптиран за ученици со пониски постигнувања.

Со подетална анализа на податоците се доби слика за начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот генерално прикажана преку графикон 10.



Графикон 10: Приказ на одговорите на испитаниците ,каде може да се види кој од начините најмногу е применуван

Од графиконот се гледа дека од 75% од испитаниците се изјасниле за начин на следење, оценување и евидентирање на успехот со ученици со ИП, адаптиран по критериуми за пониски постигнувања, а само 17,1% како кај редовни ученици. Генерално се користи начин адаптиран за пониски достигнувања од Блумова таксономија.

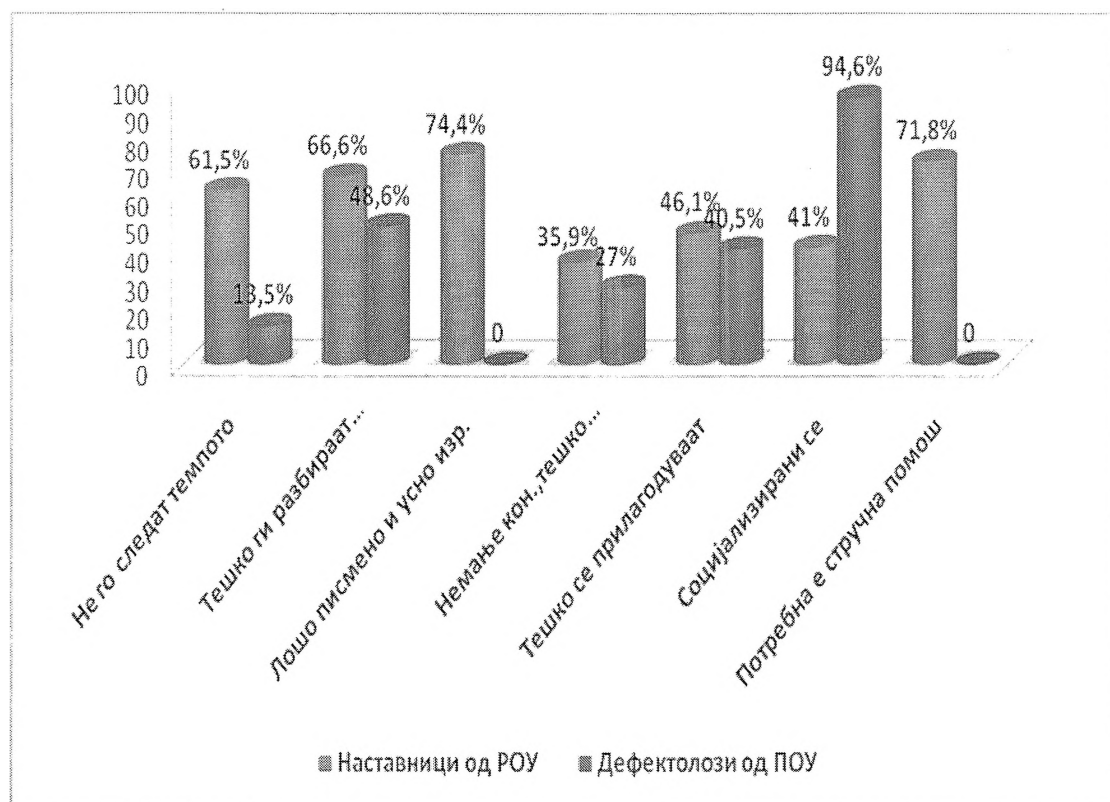
3.4. Анализа и интерпретација на резултати во однос на сознанија кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ за примена на методи за оценување со ученици со ИП(метод на набљудување, метод на писмена проверка со примена на задачи и тестови, метод на наменски разговори и метод анализа на портфолио)

Честопати методите за оценување се поистоветуваат со начините и видовите на оценување, но во ова истражување однос на тоа се направи дистинкција. Преку прашањето: „Кои се вашите впечатоци и сознанија при примената на методот на набљудување во процесот ОПН кај ученици со ИП?“-се добија податоците наведени во табела 11.

Табела 11: Приказ на сознанија кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ за примена на методи на набљудување со ученици со ИП

Метод набљудување	Одделенски наставници (РОУ)		Предметни наставници (РОУ)		Дефектолози-наставници (ПОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Можни одговори								
Не го следат темпото во повеќе области	12	60	12	63,1	5	13,5	29	38,1
Тешко ги разбираат вербалните налози	14	70	12	63,1	18	48,6	44	57,9
Лошо писмено и усно изразување	14	70	15	78,9	/	/		
Немање концентрација, тешко ракување со училишен прибор	8	40	6	31,6	10	27	24	31,6
Тешко се прилагодуваат	12	60	6	31,6	15	40,5	33	43,4
Социјализирани се	9	45	7	36,8	35	94,6	51	67,1
Потребна стручна помош	15	75,5	13	68,4	/	/	28	36,8

Врз основа на исказите на наставниците при користење на методот на набљудување забележани се следните искази. Дека не го следат темпото во сите области 60% од одделенските наставници, 63,1% од предметните наставници, а 13,5 % од дефектолозите 60% се изјасниле од одделенските наставници тешко се прилагодуваат, а 31,6% од предметните наставници, а 40,5% од дефектолозите. Како можен одговор дека тешко ги разбираат вербалните задачи се изјасниле 70% од одделенските наставници, 63,1% од предметните наставници во РОУ, а 48,6% од дефектолозите. При методот набљудување, лошо писмено и усно изразување е забележано од 70% од одделенските наставници или 78,9% од предметните наставници, а кај дефектолозите не е забележана оваа состојба. Дека учениците со ИП немаат концентрација и тешко ракуваат со училишниот прибор се изјасниле 40% од одделенските наставници, 31,6% од предметните наставници, а кај дефектолозите 27%. Во однос на нивната социјализација 45% од одделенските наставници се изјасниле дека се социјализирани, а 36,8% од предметните наставници, а кај дефектолозите таа состојба е дури во 94,6%. Дека им е потребна стручна помош како можен одговор го дале 75,5% од одделенските наставници и 68,4 % од предметните. Компарацијата на одговорите на наставниците од РОУ со дефектолозите е прикажана на графикон 11.



Графикон 11: Приказ на разлика помеѓу наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на сознанија од метод набљудување

Од графиконот може да се забележи интензивна разлика од 48,% помеѓу наставниците во РОУ и дефектолозите во ПОУ во однос на нивното изјаснување при користење на метод на набљудување, дека учениците со ИП не го следат темпото во сите или во повеќе области. Значајна е и разликата во однос на одговорот дека учениците со ИП имаат лошо усно и писмено изразување и таа разлика е 74,4% во корист на наставниците од РОУ, односно кај дефектолозите при метод на набљудување, воопшто не се придава значење на тоа дали усменото или писменото отстапување е забележливо, бидејќи тоа се подразбира во работата на дефектолозите, односно нивниот диференцијален пристап во работата кога на секој ученик индивидуално му се дава стручна помош да ги развие неговите преостанати способности во усно и писмено изразување. Голема разлика од 71,8% е забележана и во понудениот одговор од страна на наставниците од РОУ дека им е потребна

стручна помош на учениците со ИП, а никој од дефектолозите не го дал тој одговор. Во понатамошниот дел од анализата забележана е разлика од 18 % во корист на наставниците од РОУ дека при методот набљудувања во процесот на ОПН почести биле одговорите дека учениците со ИП тешко ги разбираат вербалните задачи, а 8,9% од наставниците од ПОУ почесто дале одговор дека учениците со ИП немаат концентрација и тешко ракуваат со училишниот прибор. Во однос на социјализацијата кај учениците со ИП забележана при методот на набљудување разликата е 5,6% почест одговор кај наставниците од РОУ дека тешко се прилагодуваат и значителна разлика од 53,6 % во корист на дефектолозите дека дале одговор дека се социјализирани.

Како следен метод за ОПН, чија применливост се истражуваше беше примената на задачи и тестови како метод при ОПН на ученици со ИП и дали тие се разликуваат во однос на заостанатите ученици. Резултати од анализата се прикажани во табела12

Табела 12: Приказ на сознанија кај наставниците од РОУ за примена на задачи и тестови како метод на оценување на ОПН со ученици со ИП

Дали користат задачи и тестови?	Одделенски наставници (РОУ)		Предметни наставници(РОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
ДА	11	55,0	12	63,2	23	58,9
НЕ	2	10,0	2	10,5	4	10,3
Понекогаш	7	35,0	5	26,3	12	30,8

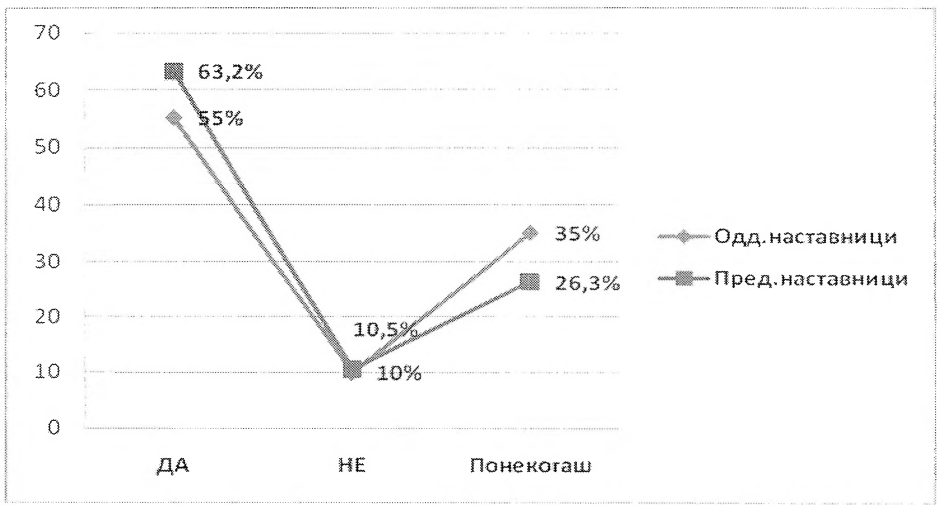
$\chi^2= 0,3517$

$df=2$

$p\geq 0,05$

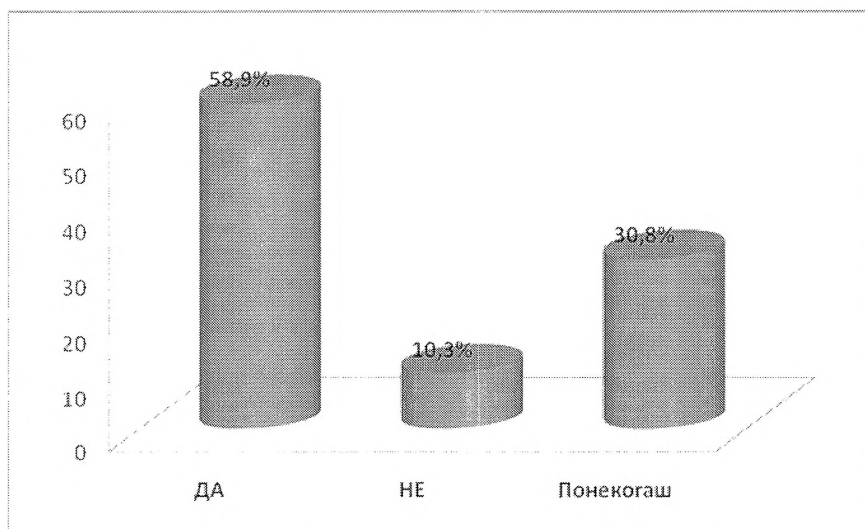
$p=0,08387$

На прашањето дали користат задачи и тестови 55% од одделенските наставници се изјасниле дека користат,10% не користатат,а 35 % понекогаш користат.Кај предметните наставници се забележува дека 63,2% користат ,10,5 не користат, а 26,3% понекогаш користи задачи и тестови. Разликата е прикажана преку графикон 12 и изнесува 8,2 % во корист на предметните наставници за почесто користење на овој метод за ОПН.



Графикон 12: Приказ на разлика помеѓу одделенски и предметни наставници во РОУ во однос на користење тестови и задачи

Според χ^2 не постои статистички значајна разлика во одговорите на одделенските наставници и предметните наставници од РОУ во однос на тоа дали користат задачи и тестови во процесот на ОПН со ученици со ИП, односно наставниците дале приближно исти одговори. На графиконот13 визуелно е претставена применливоста и застапеноста на метод на задачи и тестови кај вкупниот број испитаници.



Графикон 13: Застапеност на методот на задачи и тестови кај наставници од РОУ со ученици со ИП

Се забележува дека кај 58,9 % од испитаниците генерално доминираат ставовите за користење на овој метод со учениците со ИП . Податоците добиени преку прашањето кои видови задачи и тестови ги користите за учениците со ИП и за останатите ученици со цел да евидентираме можни разлики, се прикажани во табела 13 .

Табела 13: Приказ на видови задачи кои најчесто ги применуваат наставниците од РОУ при писмена проверка на ученици со ИП и останати

Видови задачи/тестови	Наставници од РОУ			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
Задачи/тест. во кои ученикот го репрод. точниот одговор	24	61,6	3	7,7
Задачи/тест. во кои ученикот го избира точниот одговор од понудените одговори	7	17,9	28	71,8
Двата вида на задачи	8	20,5	8	20,5

Од табелата се гледа дека 61,6 %од наставниците од РОУ се изјасниле дека применуваат задачи и тестови при писмена проверка за сите ученици, во кои ученикот го репродуцира точниот одговор, а такви задачи и тестови применуваат 7,7 %.. Во однос на вториот понуден одговор во анкетниот прашалник за примена на задачи и тестови како метод во кој ученикот го избира од понудените одговори точниот одговор, 17,9% од наставниците се изјасниле дека го користат за сите ученици, а дури 71,8% за ученици со ИП. Дека ги користат двата вида задачи за сите ученици и за ученици со ИП се изјасниле 20,5% од наставниците од РОУ.

Анализа беше насочена кон утврдување на разликата во примената на метод на задачи и тестови кај ученици со ИП и кај други ученици графикон 14.



Графикон 14: Приказ на разлика во одговорите на наставници од РОУ во однос на видовите на задачи кои ги користат за сите ученици и ученици со ИП

$$\chi^2=19,64$$

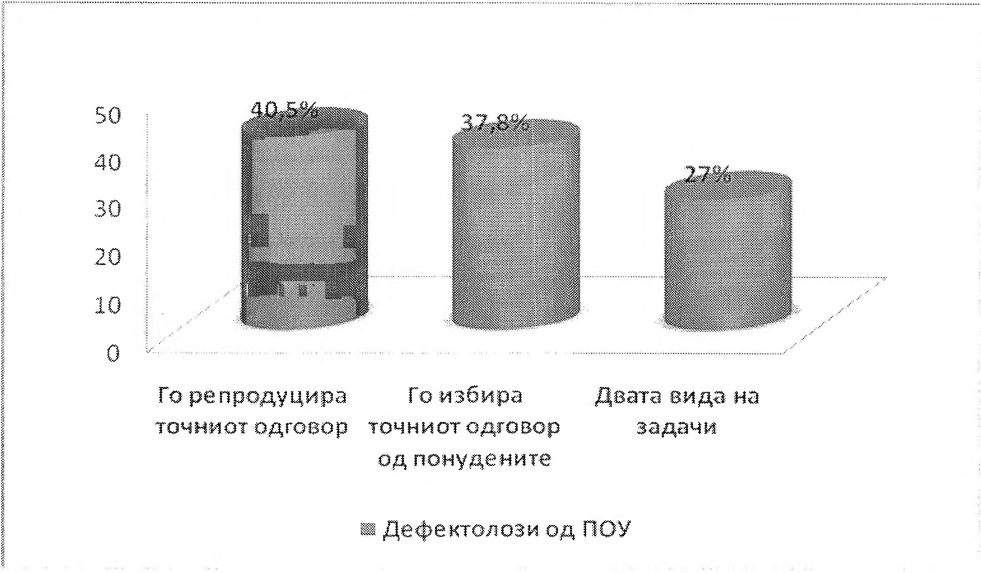
$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

$$p= 5.0E-5$$

Се забележува разлика од 53,9% во примена на задачи и тестови во кои ученикот го репродуцира точниот одговор, како метод кај наставниците од РОУ кај учениците со ИП и кај условно кажано „редовните,, ученици. Овој вид на задачи и тестови повеќе се користи за сите ученици. За вториот вид задачи и тестови во кои ученикот сам го одбира точниот одговор разлика е иста и изнесува 53,9% во корист на примена на овој метод повеќе со ученици со ИП ,што укажува дека наставниците од РОУ дијаметрално спротивен пристап во примената на задачи и тестови како метод за учениците со ИП и „редовните ,, ученици. Во однос на примената на двата вида задачи како можен одговор на наставниците од РОУ не е забележана е разлика за поголема применливост за учениците со ИП.

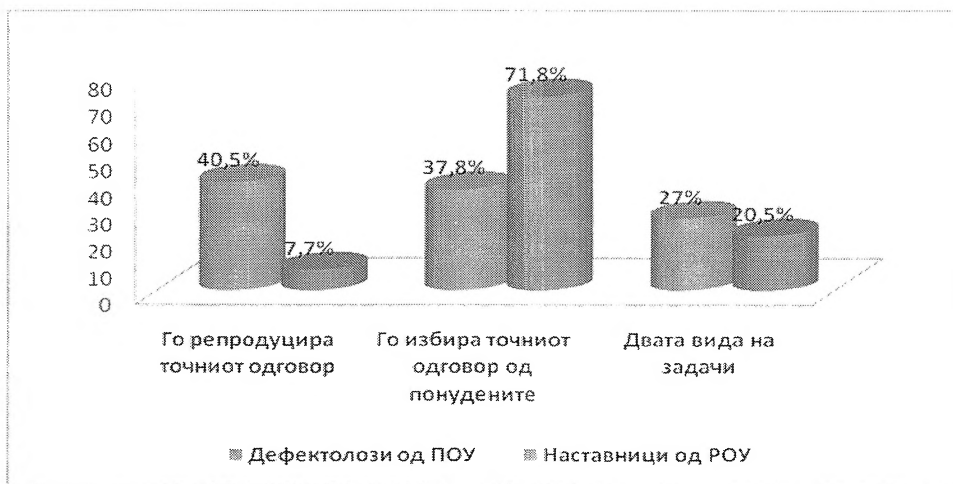
Вредноста на χ^2 укажува дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,05, со што се доаѓа до заклучок дека наставниците од РОУ **не користат ист тип на задачи при писмена проверка кај сите ученици и кај учениците со ИП**. Подолу се дадени резултатите добиени преку анализа на одговорите на дефектолозите од ПОУ во однос на видот на задачи и тестови. Постои незначителна разлика во изборот на трите понудени одговори и тоа е прикажано со графикон бр.15:



Графикон 15: Приказ на одговорите на дефектолозите од ПОУ во однос на видовите на задачи и тестови со ученици со ИП

Дефектолозите од ПОУ се изјасниле со 40,5% дека користат задачи и тестови во кои ученикот го репродуцира точниот одговор, 37,8% дека користат задачи и тестови во кои ученикот го избира точниот одговор од понудените одговори, а 27 % од дефектолозите од ПОУ се изјасниле дека ги применуваат двата вида на задачи.

Графиконот 16 ги покажува разликите помеѓу двете групи од примерокот кога се добиени со вкрстување на податоците за видови на задачи и тестови кои ги применуваат како метод во процесот на ОПН за ученици со ИП и за сите ученици.



Графикон 16: Разлика во одговорите помеѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ во однос на видовите на задачи кај учениците со ИП

$$\chi^2=14,06$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

$$p= 0.00089$$

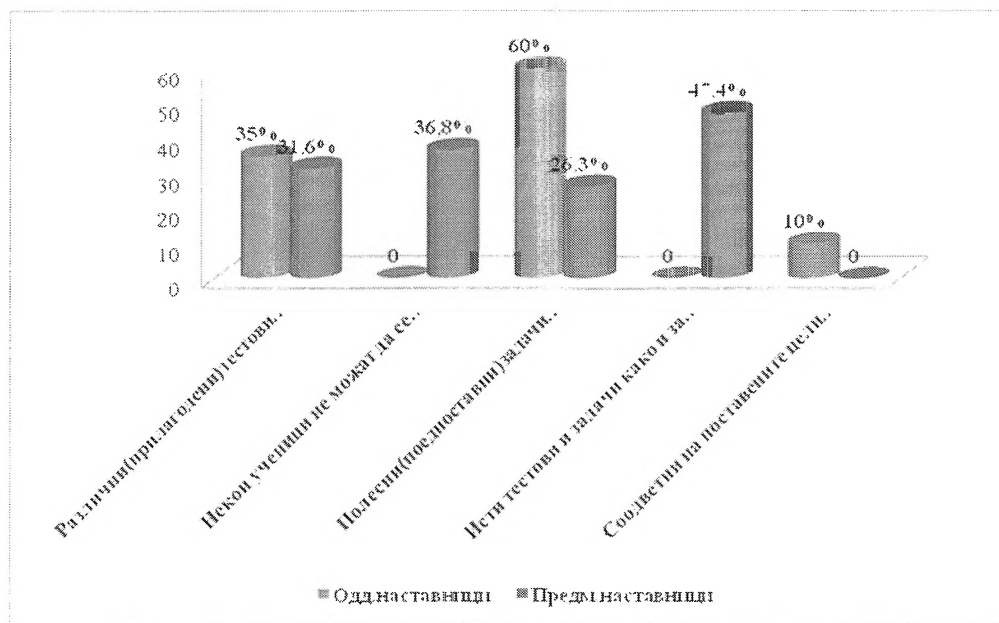
Се јавува разлика од 32,8% помеѓу наставниците од РОУ и дефектолози од ПОУ во изборот на задачи во кои ученикот со ИП сам го репродуцира точниот одговор ,разлика од 44% за одговор кога ученикот сам го избира,и разлика од 7% за исти задачи. Според χ^2 постои статистички значајна разлика во одговорите што ги дале дефектолозите од ПОУ и наставниците од РОУ , во однос на тоа кој вид на задачи и тестови ги користат кај учениците со ИП. Статистички значајната разлика е на ниво на значајност од 0,05.

Разликите во одговорите на прашањето „По што се разликуваат задачите кои ги користат наставници од РОУ за учениците со ИП и останатите ученици? можат да се видат од табела 14

Табела 14: Приказ на сознанија на наставници од РОУ за тестовите и задачите што ги користат во процесот на ОПН со ученици со ИП и останатите (редовните) ученици

Писмена проверка со тестови и задачи	Одделенски наставници(РОУ)		Предметни наставници(РОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Различни (приспособени) тестови и задачи по тежинско ниво	7	35	6	31,6	13	33,3
Некои ученици не можат да се изразат во пишана форма	/	/	7	36,8	7	17,9
Полесни(поедноставни) задачи спрема потребите на ученикот	12	60	5	26,3	17	43,6
Исти тестови и задачи како и за редовни	/	/	9	47,4	9	23,1
Соодветни на поставените цели во ИОП	2	10	/	/	2	5,1

Табелата покажува дека 35 % од одделенските наставници применуваат различни , приспособени тестови и задачи ,а 31,6% од предметните наставници. Како може да се одговори дека „некои ученици не можат да се изразат во пишана форма „одговориле 36,8% од предметните наставници, а ниту еден од одделенските наставници, што укажува на значителна разлика помеѓу нив и укажува на состојба на забележана неописменост кај ученици со ИП во предметна настава, забележано со примена на метод на задачи и тестови во процесот на ОПН. Дека користат полесни, поедноставни задачи согласно посебните потреби на ученикот се изјасниле 60,% од одделенските наставници а 26,3 % од предметните. Забележаната разлика во корист на одделенските наставници укажува на можна поголема сензитивност кај нив за учениците со ИП. Исто така се забележува дека „исти тестови и задачи како за редовни ученици „пренуваат како метод за писмена проверка на знаењата , 47,4% од предметните наставници, а ниту еден од одделенските наставници. Оваа разлика ќе биде подеталано објаснета во следното поглавје од овој труд. 10 % од одделенските наставници дале одговор дека користат задачи и тестови соодветни на поставените цели во ИОП, а ниту еден предметен наставник не дал сличен одговор. Во следниот графикон е прикажана извршената, компаративна анализа, како и добиените разлики.



Графикон 17: Приказ на разликата примената на метод на тестови и задачи што ги користат наставниците од РОУ во процесот на ОПН со ученици со ИП

Значителна и статистички значајна е разликата од 36,8% помеѓу одделенските и предметните наставници во корист на предметните наставници кои искажале одговор дека „некои ученици не се во можност писмено да се изразуваат. Постои разлика од 47,4 % во корист на предметните наставници кои се изјасниле дека користат исти задачи и тестови како за редовните ученици. Како можен одговор дека применуваат полесни (поедноставени) задачи се изјасниле за 33,7 % повеќе одделенски наставници.

Генерално можеме да се забележи значителна разлика во примената на метод на тестови и задачи со ученици со ИП кај одделенските и предметните наставници од РОУ.

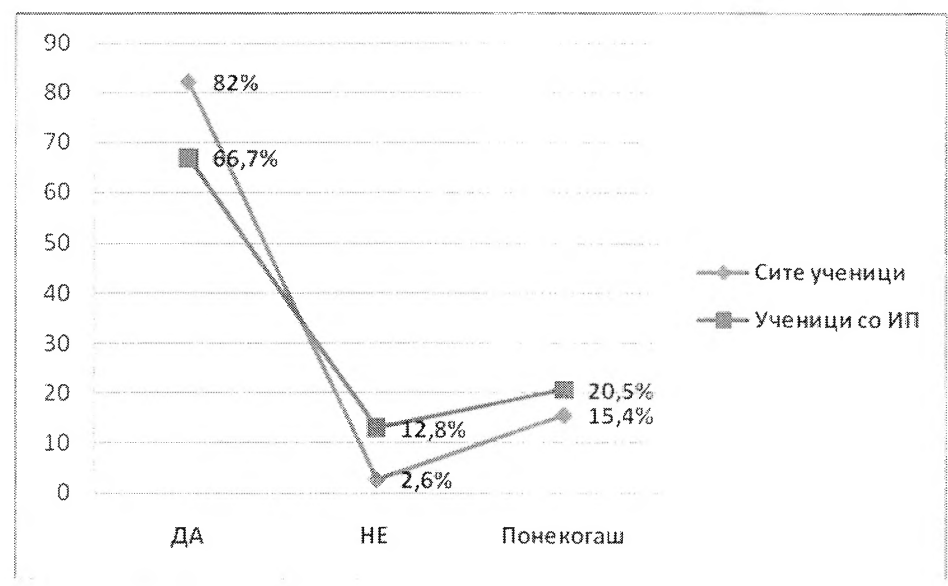
Следен параметар за применливоста на методите во процесот на ОПН со ученици со ИП, кој беше истржуван е методот на наменски одговори. Тоа се направи прашањето,, Дали користите метод на наменски одговори? Податоци добиени од анализа се прикажани во табела 15

Табела 15: Приказ на сознанија кај наставниците од РОУ за примена на метод наменски одговори со ученици со ИП

Примена на метод на наменски разговори	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници(РОУ)				Вкупно			
	За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ДА	14	70	10	50	18	94,7	16	84,2	32	82	26	66,7
НЕ	1	5	4	20	/	/	1	5,3	1	2,6	5	12,8
Понекогаш	5	25	6	30	1	5,3	2	10,5	6	15,4	8	20,5

Од табелата се гледа дека 70 % од одделенските наставници применуваат метод на наменски одговори со сите ученици, а во 50 % со ученици со ИП, а дури 94,7 од предметните го применуваат овој метод со сите ученици, а во 84,2 со ученици со ИП. Негативни одговори за примена на овој метод дале 0,5 % од одделенските наставници за сите ученици, а за ученици со ИП во 20 % се изјасниле дека не го применуваат. Само 5,3 од предметните наставници се изјасниле дека не го применуваат методот на наменски одговори со ученици со ИП. Дека понекогаш го применуваат овој метод за сите ученици се изјасниле 25% од одделенските наставници, а во 30 % со ученици со ИП. Состојбата кај предметните наставници кои понекогаш го применуваат методот е 5,3% за сите ученици и 10,5% за ученици со ИП. Понатамошната анализа укажува на разлика од 20 % кај одделенските наставници во примената на овој метод почесто кај сите ученици

споредбено со учениците соИП, а кај предметните наставници таа разлика е 10,5 % во корист на сите ученици. Утврдената разлика е прикажана во графикон 18.



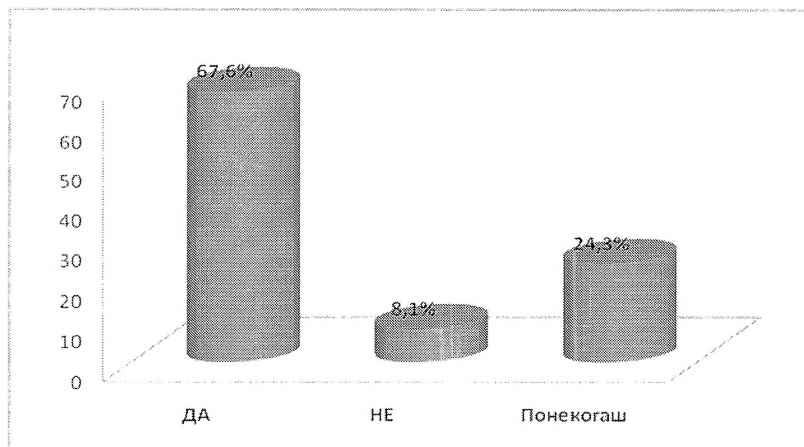
Графикон 18: Споредба на употреба на методот на наменски разговори кај ученици со ИП и останати ученици

$\chi^2=3,52$

$df=2$

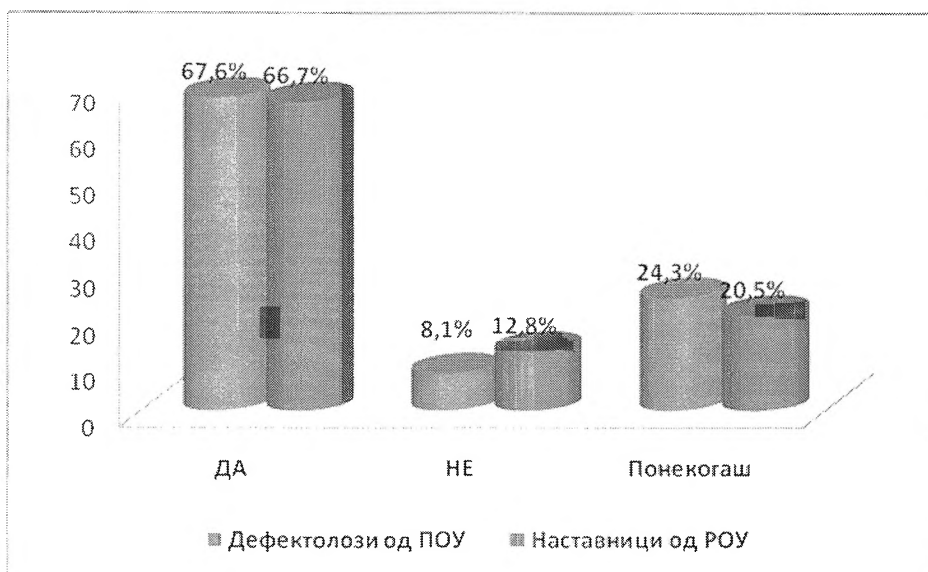
$p \leq 0,05$

Графиконот покажува дека 82% од сите наставници од РОУ го применуваат методот за сите ученици, а 66,7 % го применуваат за учениците со ИП. Разликата од 15,3% е незначителна и нукажува на подеднаков пристап во примената на овој метод ,но сепак е почесто применуван за сите ученици. Дека не го применуваат за сите ученици се изјасниле 2,6 % од вкупниот број испитаници или во 12,8 % за учениците со ИП. Понекогаш со сите ученици го применуваат 15,4% од испитаниците , а 20,5 % случаи со ученици со ИП. Понатамошната анализа се однесува на примената на методот на наменски одговори кај дефектолозите со учениците со ИП (графикон19)



Графикон 19: Употреба на методот на наменски разговори кај дефектолозите од ПОУ при работата со ученици со ИП

Кај дефектолозите е забележана состојба од 67,6% примена на овој метод , а 8,1 % од дефектолозите се изјасниле дека не го употребуваат, а 24,3% дека понекогаш го применуваат методот на наменски разговори. Добиените резултати за применливоста на методот на наменски разговори со учениците со ИП вкрстено се прикажани преку графикон 20.



Графикон 20: Споредба на користење на методот на наменски разговори кај наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ

$$\chi^2=0,5207$$

$$df=2$$

$$p \geq 0,05$$

$$p= 0.76868$$

Графиконот покажува дека постои разлика од 0,9% кај испитаниците за применливоста на овој метод, но таа е апсолутно безначајна, како и разлика од 4,7% во нивните искази дека не го применуваат овој метод. Разликата во одговорите дека понекогаш го применуваат е 3,8 % забележана во корист на наставниците од РОУ. Генерално постојат исти ставови за примената на методот на наменски разговори во процесот на ОПН со ученици со ИП кај сите испитаници. Според χ^2 не постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05; односно и наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ го делат истото мислење за употребата на методот на наменски разговори кај учениците со ИП. Во најголем процент се изјасниле дека овој метод се користи во процесот на ОПН со сите ученици и со ученици со ИП. Понатамошната статистичка анализа на добиените податоци извршена преку примена на Fisher exact тестот, со цел да се утврди евентуална корелација на употребата на методот на наменски разговори во зависност од тоа дали учениците се со ИП или без, не покажа

статистички значајна поврзаност ($p= 0.76868$), што може да се види како податок во графиконот бр.19.

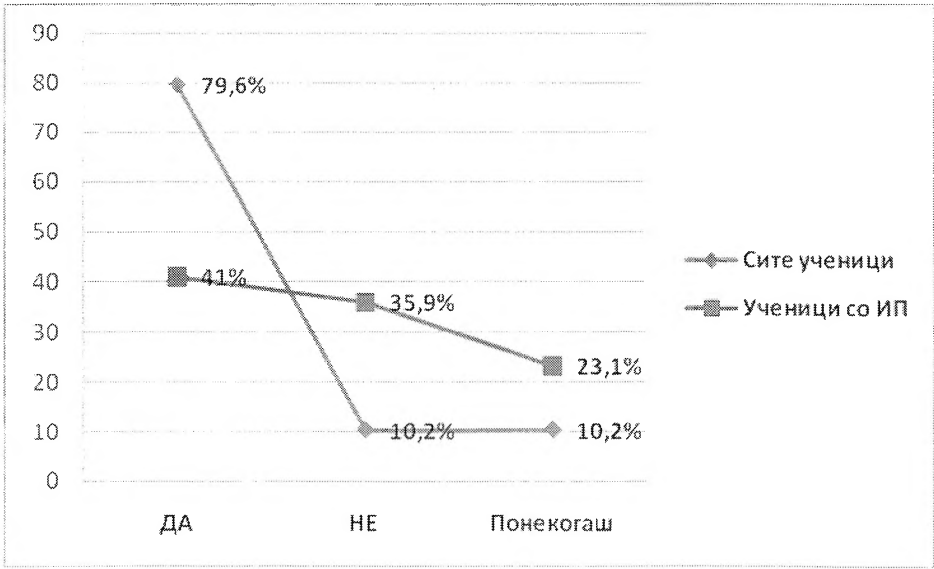
Земајќи го во вид фактот дека секој ученик со ИП има свои специфични потреби во едукативниот процес во зависност од преостанатите способности, потребно е сите негови трудови да се документираат во ученичкото портфолио како би можело при негова анализа сите наставници кои се вклучени во воспитно-образовниот процес да имаат увид во неговите постигнувања и напредок. Преку одговор на прашањето дали користат метод анализа на портфолио се добиени податоци прикажани во табелата подолу .

Табела16: Приказ на сознанија кај наставниците од РОУ за примена на метод анализа на портфолио со ученици со ИП и сите ученици

Примена на метод на анализа на портфолио	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници(РОУ)				Вкупно			
	За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ДА	16	80	8	40	15	78,9	8	42,1	31	79,6	16	41
НЕ	1	5	5	25	3	15,8	9	47,4	4	10,2	14	35,9
Понекогаш	3	15	7	35	1	5,3	2	10,5	4	10,2	9	23,1

Во овој дел на истражувањето, на прашањето дали користат метод на анализа на портфолио на ученик 80 % од одделенските наставници одговориле афирмативно, 5 % негативно, а 15 % одговориле дека понекогаш го користат овој метод за сите ученици. Во однос на учениците се ИП одделенските наставници одговориле дека користат во 40 %, што е значително помалку во однос на сите ученици. Дека не користат одговориле 25 % , а 35 % понекогаш користат метод на анализа на портфолио со ученици со ИП. **Генерално постои значителна разлика во примената на овој метод кај одделенските наставници во однос на учениците со ИП , односно за 40 % помалку го применуваат .**

Предметните наставници со 78,9 % се изјасниле дека го користат за сите ученици , 15,8 % дека не го користат , а 5,3% дека понекогаш го користат овој метод. Во однос на учениците со ИП овој метод го користат во 42,1 % , не го користат 47, 4 % а дека понекогаш го користат е утврдено во 10 ,5 % од нивните одговори. И кај предметните наставници е забележана разлика од 36,8 % почеста употреба на овој метод во однос на, условно кажано, „редовните „ ученици и тие разлики се прикажани во следниот графикон.



Графикон 21: Приказ на користење на метод на анализа на портфолио кај сите ученици и ученици со ИП

$$\chi^2=5,3$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

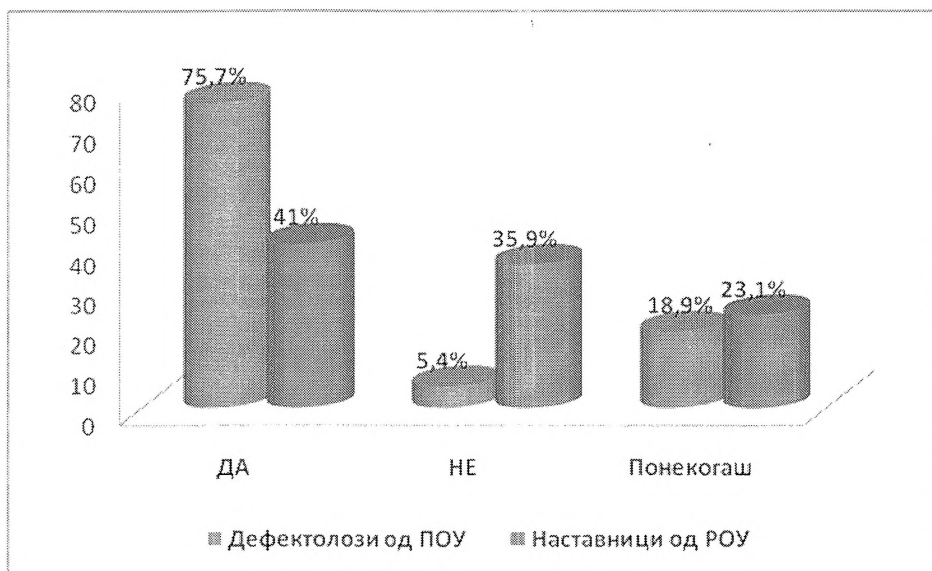
$$p= 0.07075$$

Генерално, од графиконот се забележува разлика кај вкупниот примерок во примената на овој метод со сите ученици и кај учениците со ИП. Таа разлика е **21,8 % почеста примена на методот анализа на портфолио за сите ученици кај предметните наставници**. Со примена на χ^2 се потврди дека **не постои статистички значајна разлика** во примената на методот на анализа на портфолио кај сите ученици и кај учениците со ИП. Меѓутоа, во исто време се утврди дека за да би постоела статистички значајност вредноста на χ^2 треба да биде поголема од 5,992, односно во конкретниов случај за да има статистички значајна разлика на χ^2 треба да има поголема вредност за 0,6. Ваквата разлика е многу мала и непостоењето на статистички значајната разлика не треба да се прифати како апсолутно вистинито. Еден или два поинакви одговори на било кој од наставниците или дефектолозите или зголемување на примерокот за еден или двајца испитаници може целосно да го промени крајниот резултат, поради тоа значајноста во разликата на одговорите за сите ученици и за учениците со ИП, мора повторно понатаму да се испита. Во следната табела се прикажани податоците за примена на метод анализа на портфолио кај дефектолозите.

Табела17: Приказ на сознанија кај дефектолозите од ПОУ за примена на метод анализа на портфолио со ученици со ИП

Примена на метод на анализа на портфолио	Дефектолози-наставници (ПОУ)			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	/	/	28	75,7
НЕ	/	/	2	5,4
Понекогаш	/	/	7	18,9

Дефектолозите од ПОУ го користат во 75,7 % , 5,4 % не го користат, а 18 ,9 % го користат понекогаш. Особено интересна е да се направи компарацијата на добиените резултати од примерокот наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ прикажана преку графикон 22 .



$$\chi^2=12,51$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

$$p= 0.00195$$

Графикон 22: Приказ на разликата во користење на методот анализа на портфолио кај наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ со ученици со ИП

Според χ^2 постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, во примената на метод анализа на портфолио кај ученици со ИП , помеѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ. Направената статистичка анализа со примена на методата на Fisher exact- тестот со добиена вредност за $p = 0,00195$ покажа статистички значајна корелација помеѓу одговорите на наставниците и дефектолозите во однос на употребата на методот анализа на портфолио кај учениците со ИП и утврдивме дека дефектолозите почесто го применуваат овој метод .

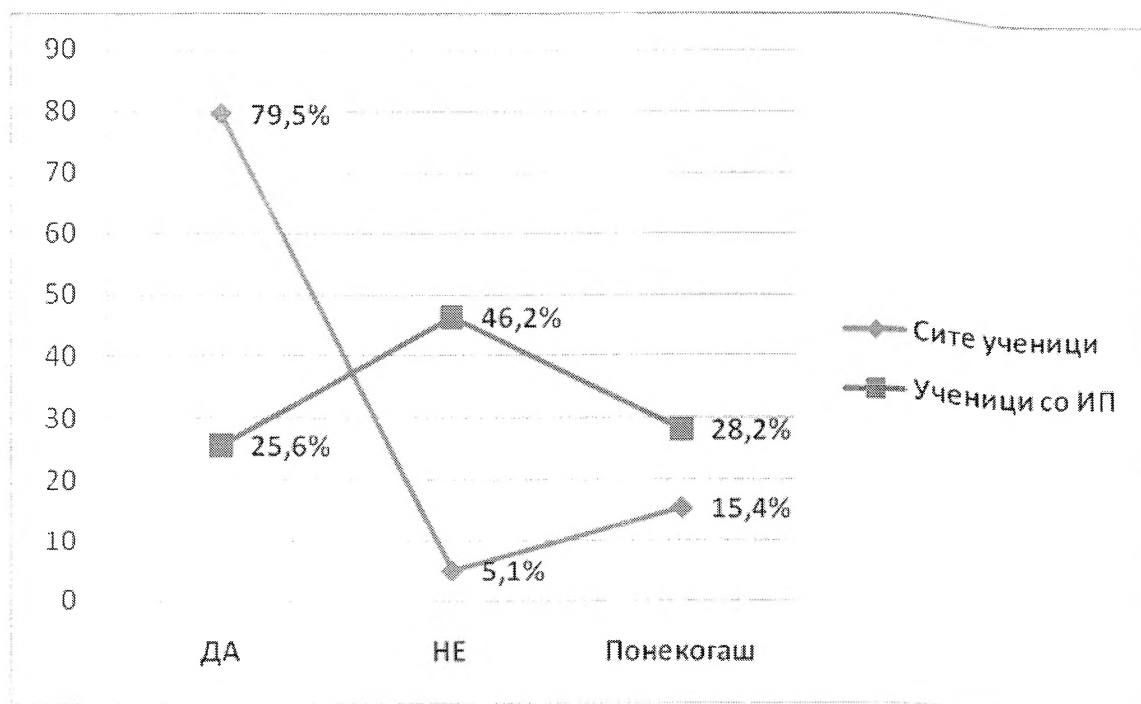
3.5.Анализа и интерпретација на резултати на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на самооценување и метод на мисловна мапа

Преку одговорите на прашањето „Дали користат метод на самооценување за сите ученици и за учениците со ИП ? добиени се податоците прикажани во табела 18

Табела 18: Приказ на сознанија за примена на метод на самооценување со ученици со ИП и сите ученици

Примена на метод на самооценување	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници(РОУ)				Вкупно			
	За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ДА	15	75	6	30	16	84,2	4	21,1	31	79,5	10	25,6
НЕ	1	5	7	35	1	5,3	11	57,8	2	5,1	18	46,2
Понекогаш	4	20	7	35	2	10,5	4	21,1	6	15,4	11	28,2

Од табелата може да се забележи дека методот на самооценување се применува од одделенските наставници со сите ученици во 75% , а со ученици со ИП во 30 %. Кај предметните наставници истиот метод се применува за сите ученици во 84,2% , а за учениците со ИП во 21,1 %. Наставниците од РОУ се изјасниле дека методот на самооценување значително помалу го применуваат со учениците со ИП. Истражувањето во однос на примената на овој метод спроведено на вкупниот примерок на одделенски и предметни наставници ќе ги добиеме следните сознанија прикажани на графиконот што следи (графикон 2 3).



$$\chi^2 = 29,34$$

$$df = 2$$

$$p \leq 0,01$$

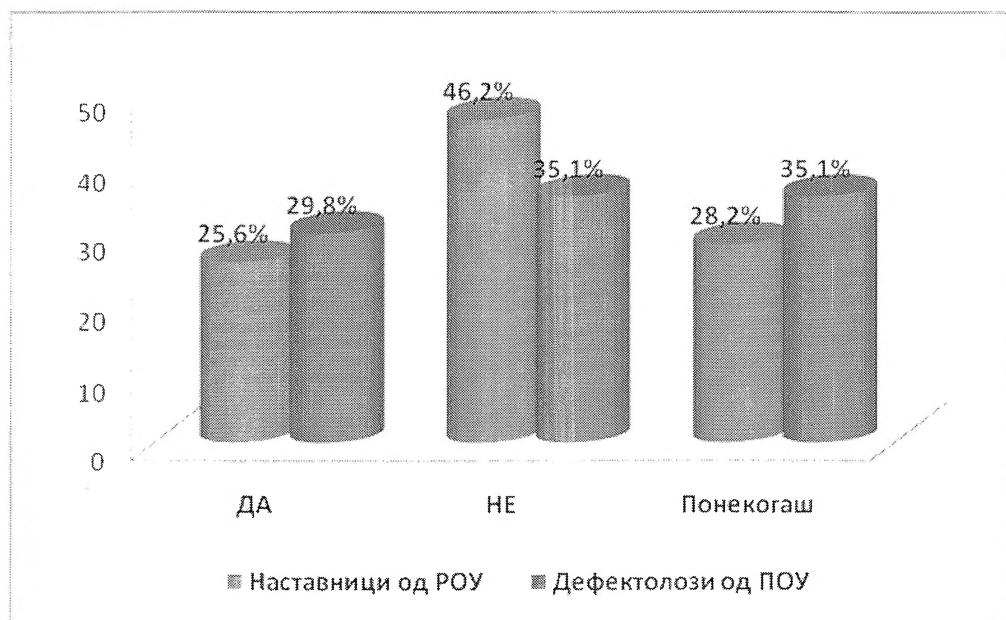
Графикон 23: Приказ на користење на метод на самооценување кај сите ученици и ученици со ИП

Според χ^2 постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,01, односно може да се заклучи дека постои значителна разлика во користењето на методот на самооценување, односно повеќе се користи во работата со сите ученици отколку со ученици со ИП. Во табелата што следи се прикажани податоците за примена на метод на самооценување кај дефектолозите.

Табела 19: Приказ на исказите на дефектолозите за примена на метод на самооценување со ученици со ИП

Примена на метод на самооценување	Дефектолози-наставници (ПОУ)			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	/	/	11	29,8
НЕ	/	/	13	35,1
Понекогаш	/	/	13	35,1

При вкрстување на резултатите на одговорите на наставниците од РОУ со одговорите на дефектолозите од ПОУ се согледа дека не постои значителна разлика во примената на овој метод, бидејќи во најголем процент се изјасниле дека не го употребуваат овој метод кај учениците со ИП, а тоа може да се види од рафикон подолу. (графикон 24)



Графикон 24: Приказ на разлика во примена на метод на самооценување кај испитаниците

$$\chi^2=0,96$$

$$df=2$$

$$p \geq 0,05$$

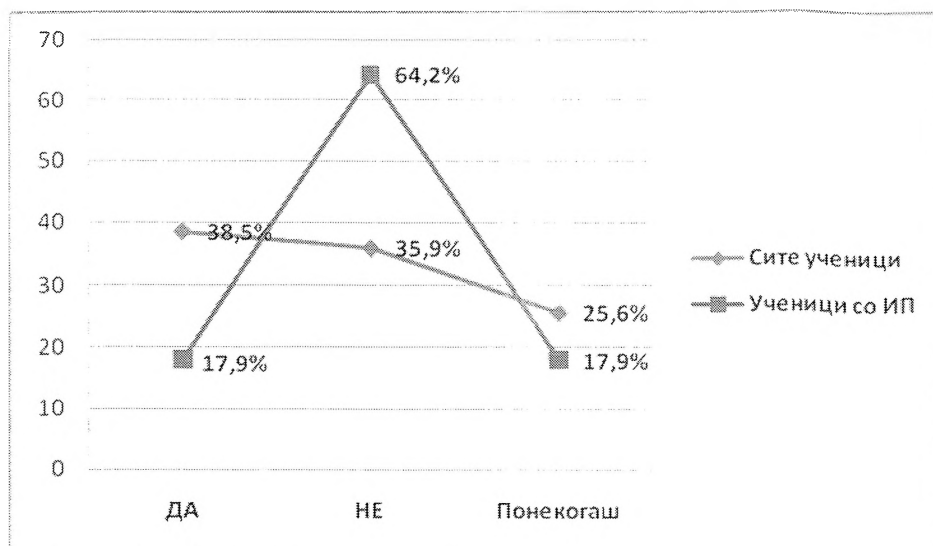
$$p=0.6160$$

И според χ^2 не постои статистички значајна разлика во одговорите меѓу наставниците и дефектолозите, односно нивните мислења за употребата на метод на самооценување не се разликуваат со статистичка значајност и двете групи испитаници одговориле во најголем процент позитивно за употребата на овој метод во работата со деца со ИП. Направената статистичка анализа со примена на методата на Fisher exact- тестот со добиена вредност за $p=0,61607$ не покажа статистички значајна корелација меѓу одговорите на наставниците и дефектолозите во однос на употребата на методот на самооценување кај учениците со ИП. Податоците добиени со одговорите на прашањето „Дали користите мисловната мапа како метод и каква е нејзината примена?“ се прикажани во табела 20

Табела 20: Приказ на резултати за користење метод на мисловна мапа кај наставниците од РОУ

Примена на метод на мисловна мапа	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници(РОУ)				Вкупно			
	За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ДА	9	45	4	20	6	31,6	3	15,8	15	38,5	7	17,9
НЕ	7	35	12	60	7	36,9	13	68,4	14	35,9	25	64,2
Понекогаш	4	20	4	20	6	31,6	3	15,8	10	25,6	7	17,9

Од табелата се гледа дека 45 % од одделенските наставници користат метод на мисловна мапа со сите ученици, но истиот го користат во 20 % со учениците со ИП, што е евидентно помалку. Слична е состојбата и со предметните наставници кои методот на мисловна мапа го користат во 31,6 % со сите ученици, а со ученици со ИП го користат во 15,8%. Со негативни одговори за примена на метод на мисловна мапа се изјасниле 35% за сите ученици, дури 60 % за ученици со ИП, со што уште еднаш се **потврди претпоставка** дека постои различен пристап во примената на методите во процесот на ОПН. Кај предметните наставници негативни одговори имало во 36,9 % за сите ученици и 68,4 % за учениците со ИП. Дека понекогаш го користат се изјасниле 20 % од одделенските наставници и со двете групи ученици, а 31,6 % од предметните за сите ученици , а 15,8 % за учениците со ИП. Таа разлика е прикажана во графиконот 25.



Графикон 25: Приказ на разлика во употребата на метод мисловна мапа кај сите ученици споредено со учениците со ИП

$$\chi^2=5,239$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

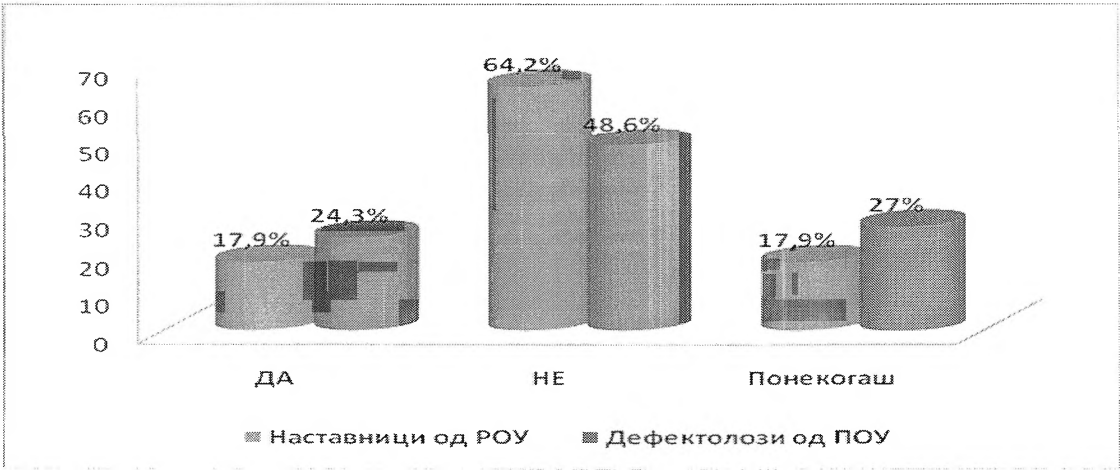
$$p= 0.07282$$

Според χ^2 пресметка не се утврди статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, во примената на методот на мисловната мапа кај сите ученици и кај учениците со ИП. Меѓутоа, во исто време се утврди дека за да постои статистичка значајност вредноста на χ^2 , таа треба да биде поголема од 5,99. Ваквата разлика е многу мала и непостоењето на статистички значајна разлика не можеме да се прифатикако апсолутно вистинито. Само два, три поинакви одговори на било кој од испитаниците или зголемување на примерокот може целосно да го промени крајниот резултат. Ваквата разлика (0.07282) покажува дека постои статистички значајна поврзаност, односно дека примената на методот на мисловна мапа зависи од учениците.

Табела 21: Приказ на резултати за користење метод на мисловна мапа кај наставниците од ПОУ

Примена на метод на мисловна мапа	Дефектолози-наставници (ПОУ)			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	/	/	9	24,3
НЕ	/	/	18	48,6
Понекогаш	/	/	10	27

Во понатамошниот тек на истражувањето се направи споредба на резултатите кај наставниците од ПОУ и дефектолозите од РОУ , во однос на примената на методот на мисловна мапа (графикон 26)



Графикон 26:Компарација во примената на метод мисловна мапа кај испитаници

$$\chi^2=1,87$$

$$df=2$$

$$p \leq 0,05$$

$$p= 0.39306$$

Според χ^2 не постои статистички значајна разлика во одговорите што ги дале наставниците и дефектолозите по однос на примената на метод на мисловна мапа, сите испитаници сметаат дека овој метод не се употребува многу често во работата со учениците со ИП.

3.6. Анализа и интерпретација на резултати на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на усна проверка и каков вид на испрашување користат

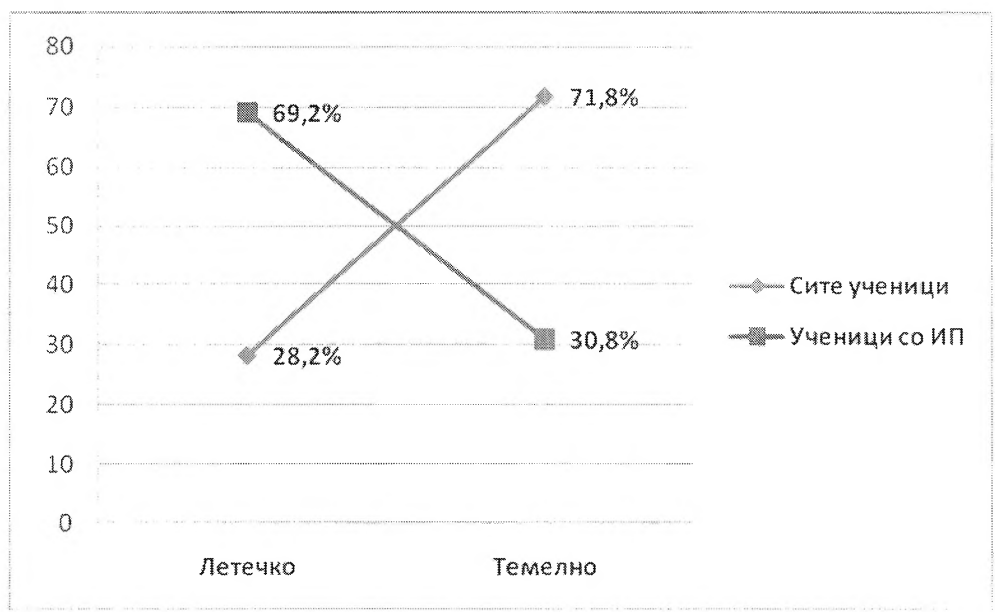
При анализата на одговорите за методот усна проверка се испитуваа два параметри: прв параметар е видот на испрашување што го користат испитаниците и втор параметар е давањето доволно време за одговор на ученик кој го испрашуваме.

Табела22: Приказ на видови испрашување на ученици со ИП и останати ученици

Примена на метод на усна проверка	Одделенски наставници (РОУ)				Предметни наставници(РОУ)				Вкупно			
	За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП		За сите ученици		За ученици со ИП	
Вид на испрашување	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Летимично	4	20	16	80	7	36,8	11	57,9	11	28,2	27	69,2
Темелно	16	80	4	20	12	63,2	8	42,1	28	71,8	12	30,8

Табелата покажува дека при усната проверка на знаењето т.н. „летимично“ испрашување го користат дури 80 % од одделенските наставници со учениците со ИП, а

само 20 % со останатите ученици. Темелното испрашување го користат во 80 % со редовните ученици, а само 20 % со учениците со ИП. Утврдени се дијаметрално спротивни ставови кај одделенските наставници во однос на видот на испрашување што го користат со учениците со ИП. Кај предметните наставници состојбата е следна: во 36,8 % го користат за сите ученици летимичното испрашување, а истото за ученици со ИП го користат дури 57,9%. Темелното испрашување го користат повеќе за сите ученици, отколку за учениците со ИП. Разликата може да се види на следниот графикон.



Графикон 27: Приказ на разлика во видови на испрашување кај ученици со ИП и сите ученици

$\chi^2= 15,69$ $df= 1$ $p \leq 0,01$ $p= 7.0E-5$

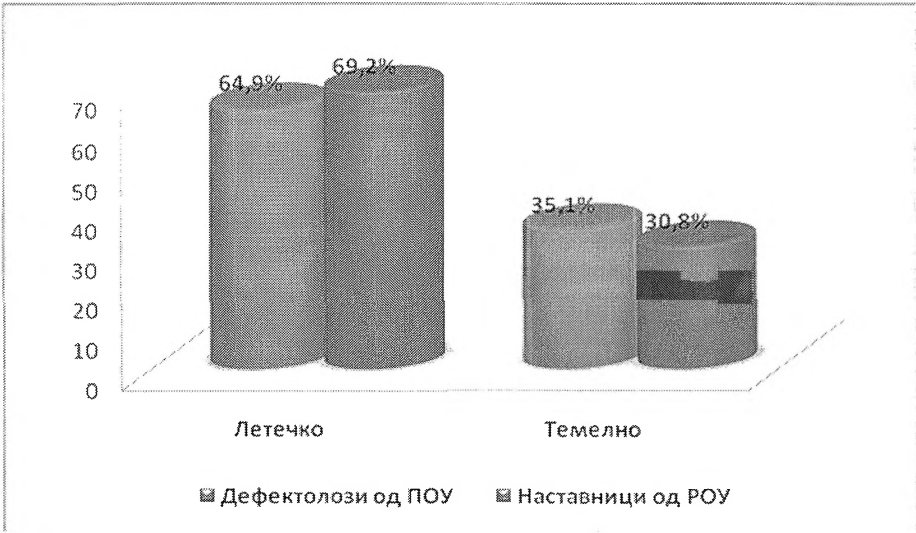
Според χ^2 пресметка утврдено е дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,01, во видот на испрашување. Статистичката анализа на добиените податоци, со цел да се утврди евентуална поврзаност помеѓу видот на испрашување и постоењето на попреченост кај учениците преку примена на Fisher exact тестот, покажа статистички значајна поврзаност ($p=7.0E-5$), односно темелното испрашување најчесто се употребува

кај сите ученици, додека летимичното испрашување се користи во најголем процент кај учениците со ИП. Состојбата кај дефектолозите е прикажана во табела 23

Табела 23: Приказ на одговорите на дефектолозите за видот на испрашување кај учениците со ИП

Примена на метод на усна проверка	Дефектолози-наставници (ПОУ)	
Вид на испрашување	N	%
Летимично	24	64,9
Темелно	13	35,1

И дефектолозите од ПОУ се изјасниле дека 64,9 % го користат летимичното испрашување, а во 35,1 % го користат темелното испрашување како метод во ОПН со ученици со ИП. Утврдената разлика е прикажана на следниот графикон.



Графикон 28: Колпација на примена на видови на усна проверка кај наставници од РОУ и дефектолози од РОУ

$\chi^2= 0,162$

$df= 1$

$p \leq 0,01$

$p= 0.68554$

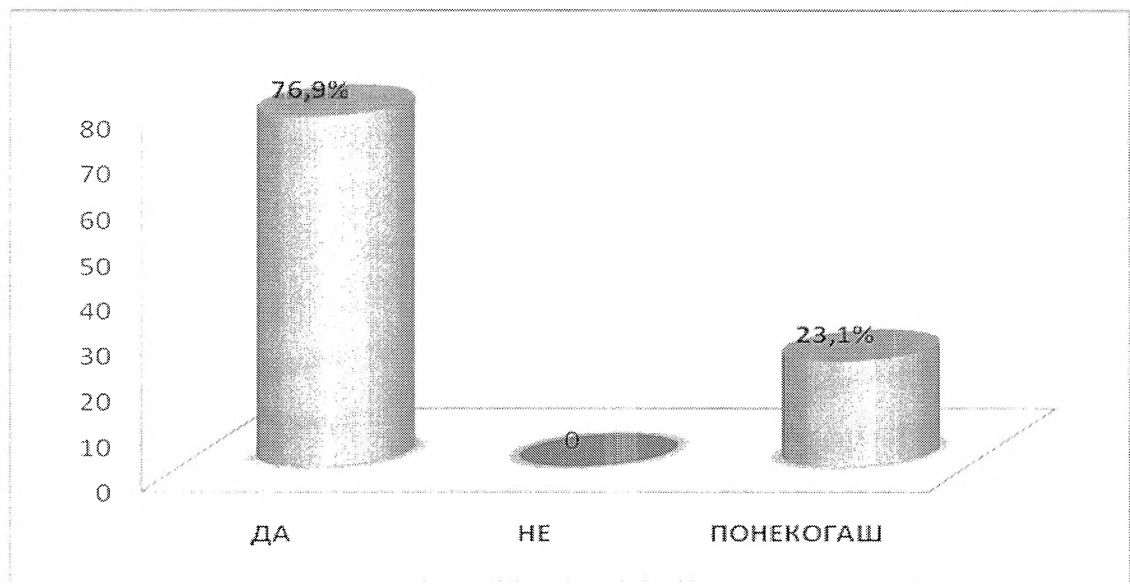
Разликата од 4,3% е во корист наставниците од РОУ за почеста примена на летечкото испрашување, но со χ^2 пресметка утврдено е дека не е статистички значајна.

Анализата на резултатите во однос на вториот параметар при усната проверка беше направена врз основа на добиените одговорите на прашањето: Дали наставниците од РОУ даваат доволно време за одговор на учениците со ИП? При тоа се зема во предвид дека тие работат во поголеми групи за разлика од дефектолозите во ПОУ каде бројот на ученици во одделение е помал, што гарантира диференцијален пристап со учениците со ИП. Добиените податоци се прикажани во табела 24.

Табела 24: Приказ на резултати од наставници од РОУ за давање доволно време за одговор на учениците со ИП

Дали овозможуваат доволно време за одговор на учениците со ИП	Одделенски наставници (РОУ)		Предметни наставници(РОУ)		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
ДА	14	70	16	84,2	30	76,9
НЕ	/	/	/	/	/	/
Понекогаш	6	30	3	15,8	9	23,1

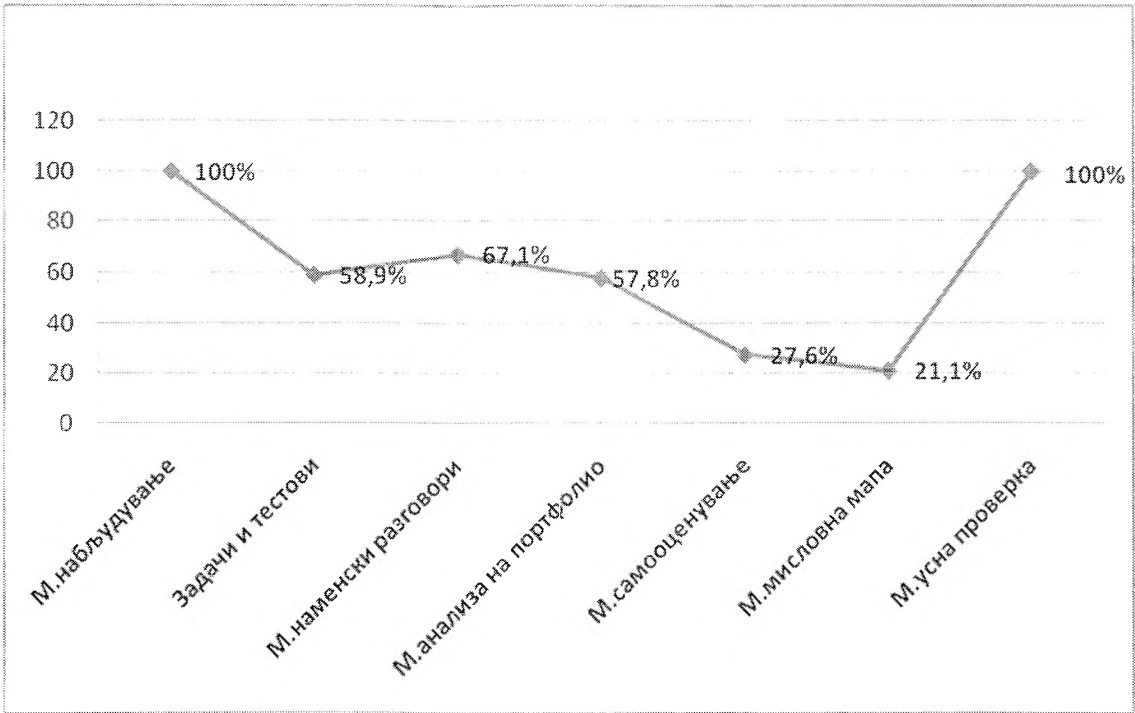
Табеларниот приказ покажува дека ниту еден од наставниците од РОУ не одговорил негативно, а 70 % од одделенските наставници и дури 84,2 од предметните наставници даваат доволно време за одговор, додека само 30 % од одделенските и 15,8 од предметните понекогаш овозможуваат доволно време за одговор на учениците со ИП.



Графикон 29: Приказ на овозможување доволно време за одговор на учениците со Ипк ај наставниците од РО

3.7. *Анализа и интерпретација на резултати на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на применливоста и ефикасноста на методите за оценување со учениците со ИП*

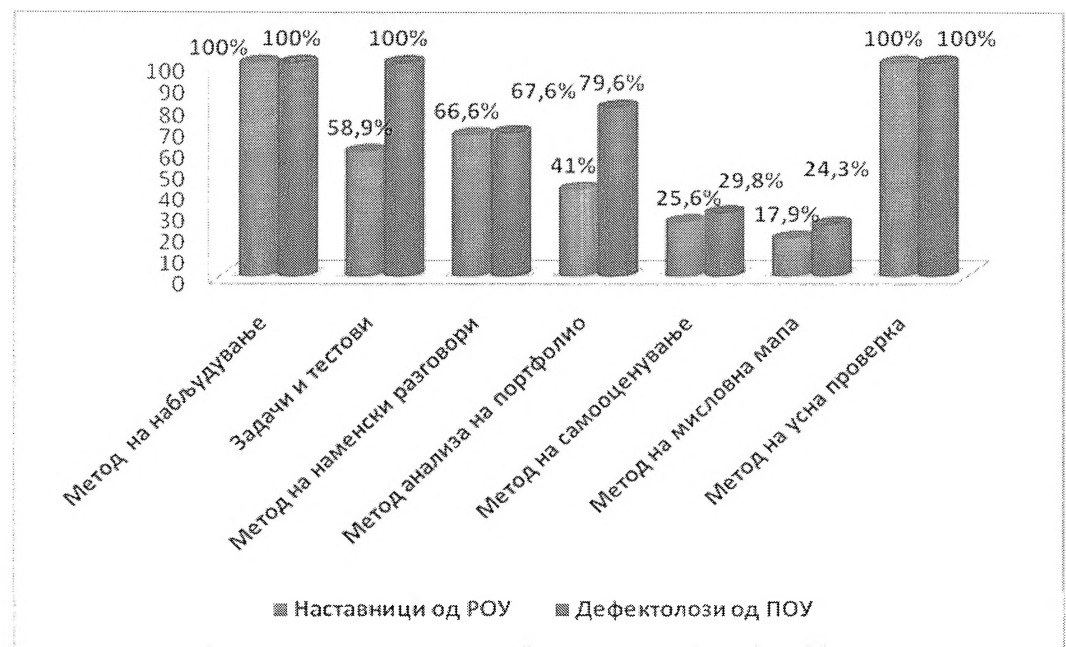
Систематизираните резултатите од направените истражување во однос на применливоста и ефикасноста на методите за ОПН со ученици со ИП се прикажани во графиконот подолу.



Графикон 30:Компаративна анализа за применливост на методите во оценување на ученици со ИП

Анализирајќи ги резултатите можеме да забележиме дека сите испитаници го користат методот на набљудување и усната проверка (100%), задачи и тестови користат 58,9%, нешто помалку или 57,8% го користат методот анализа на портфолио. Методот на наменски разговори се користи кај 67,1% испитаниците, а најмалку се користат методот на самооценување и методот на мисловна мапа. Во понатамошниот дел од истражувањето,

преку вкрстување на добиените резултати кај двете групи испитаници, наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ, се согледа и можната разлика.(графикон 31)



Графикон 31: Компаративна анализа за применливост на методите во оценување кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ

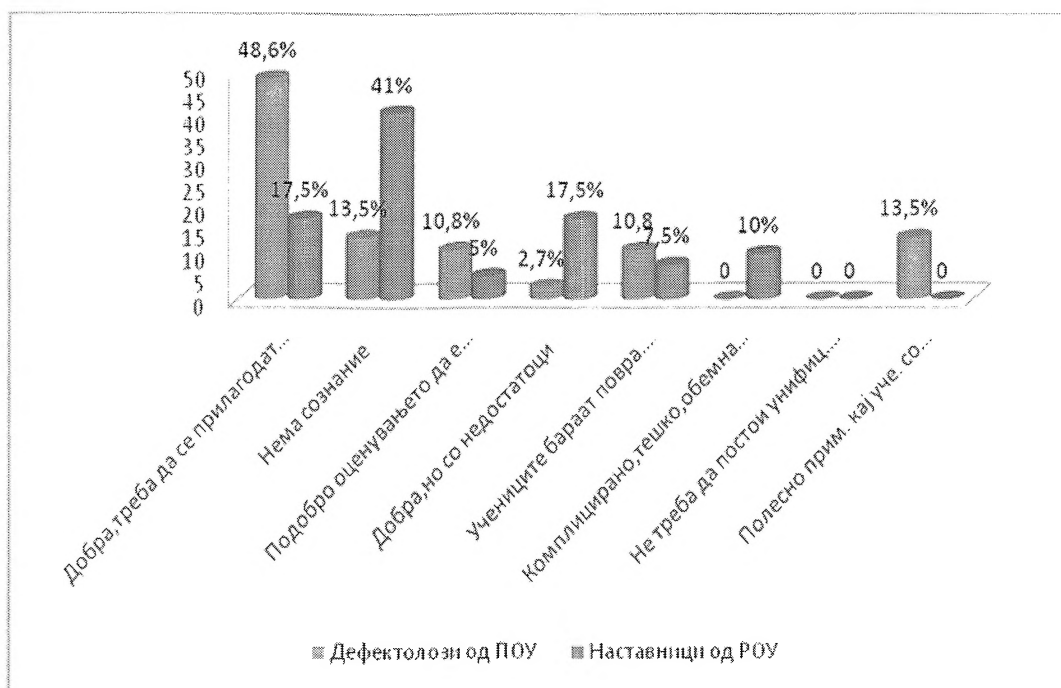
Генерално се забележува значителна разлика во применливоста кај методот на задачи и тестови (41,1%) во корист на дефектолозите кои почесто го користат овој метод со учениците со ИП,како и значителна разлика во методот анализа на портфолио (38,6) што е резултат на почеста употреба на овој метод од страна на дефектолозите.

Одговорите добиени на прашањето: Каква е применливоста и ефикасноста на методите за оценување кај ученици со ИП? се дадени во забележавме следните можни о прикажани во табела 25.

Табела 25: Каква е приемливоста и ефикасноста на методите за оценување кај ученици со ИП

	Наставници од РОУ		Дефектолози-наставници од ПОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
Можни одговори						
Добра, треба да се прилагодат за нивните способности	7	17,5	18	48,6	25	32,9
Нема сознание	16	41	5	13,5	21	27,6
Подобро оценувањето да е описно	2	5	4	10,8	6	7,9
Добра, но со недостатоци	7	17,5	1	2,7	8	10,5
Учениците бараат повратни информации	3	7,5	4	10,8	7	9,2
Комплицирано, тешко, обемна работа, релативна применливост	4	10	/	/	4	5,2
Не треба да постои унифициран систем за оценување	/	/	/	/	/	/
Полесно применливи кај ученици со ЛМР, а потешко кај ученици со УМР	/	/	5	13,5	5	6,6

Табелата покажува дека 17,5 % од наставниците од РОУ се изјасниле дека применливоста е добра, но методите треба да се приспособат на способностите на учениците со ИП. Дефектолозите истиот одговор го дале во 48,6 % од нивните одговори. Дека примената на методите е добра, но дека, сепак, има недостатоци се изјасниле 17,5% од наставниците од РОУ, а само 2,7 % од дефектолозите. Како може одговор оценувањето да биде описно се изјасниле 5% од наставниците од РОУ и 10,8 % од дефектолозите од ПОУ. Дека учениците бараат повратни информации се изјасниле 7,5 % од наставниците и 10,8 % од дефектолозите. Дека примената на методите е комплицирана, тешка и обемна работа и дека се реалативно применливи се изјасниле 10%од наставниците, а ниту еден од дефектолозите. Кај 13,5 % од дефектолозите, а кај ниту еден наставник како можни одговори беа дадени и искази од типот дека методите се полесно применливи за ученици со ЛМР, а потешко со ученици со УМР, а 42,5% од наставниците и 13,5 % од дефектолозите се изјасниле дека немаат сознание. Овие сознанија доведуваат до еден заклучок дека е потребно модифицирање на постоечките методи и дефинирање на нови. На следниот графикон може да се види споредбата помеѓу двете групи испитаници направена со цел да се утврди разликата во нивните ставови .



Графикон 32: Компарација на наставниците и дефектолозите во однос на приеменливоста и ефикасноста на методите на оценување кај ученици со ИП

Разликата меѓу двете групи испитаници помеѓу нивк која е значителна во однос на ставовите за потреба од приспособување на постоечките методи која е 31,1 % кај дефектолозите, а воочлива е и разликата од 29% повеќе искази на наставници од РОУ дека немаат сознание за ова прашање, беше исто така анализирана. Се дојде до заклучок дека оваа целна група има потреба од едукација и обука за процес на оценување со ученици со ИП.

3.8. Анализа за интерпретација на резултати во однос на сознанија за училишната политика за оценување во однос на планирањето на оценување на ученици со ИП

Во понатамошниот тек на истражувањето со цел да се добијат резултати во однос на училишната политика за оценување во редовните и посебните училишта се анализираа одговорите добиени на прашањето „Дали го планирате оценувањето за сите ученици и за учениците со ИП? Добиените податоци се прикажани во следната табела:

Табела 26: Приказ на сознанија за планирањето на оценување на ученици со ИП кај наставници од РОУ

Дали го планирате оценувањето?	Наставници од РОУ			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	34	87,1	13	33,3
НЕ	3	7,7	15	38,5
Понекогаш	2	5,2	11	28,2

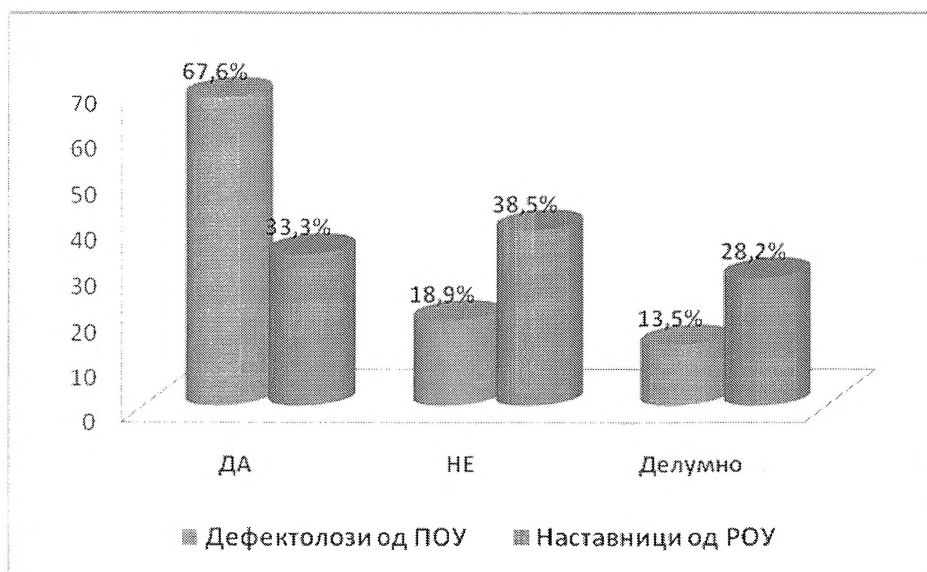
Наставниците од РОУ во 87,1% го планираат оценувањето за сите ученици, а во 33,3 % за учениците со ИП. Дека оценувањето воопшто не го планираат се изјасниле 7,7 %, а дури 38,5 % од наставниците од РОУ не го планираат со учениците со ИП. Дека само понекогаш го планираат оценувањето за сите ученици се изјасниле 5,2% од наставниците од РОУ, а дури 28,2 % го планираат понекогаш со учениците со ИП.

Според χ^2 постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, во планирањето на оценувањето за сите ученици и за учениците со ИП. Односно, од анализата се гледа дека наставниците **се изјасниле дека за сите ученици почесто го планираат оценувањето**, додека за учениците со ИП планирањето е ретко. Таа статистички занашајна разлика може да се забележи на графиконот 33. Со примената на методата на Fisher exact тестот со добиената вредност на $p= 0.00083$ се покажува статистички значајна корелација во однос на планирањето на оценувањето и постоење на ИП кај децата. На истото прашање, поставено во анкетниот прашалник на дефектолозите се добија следните податоци.

Табела 27: Приказ на сознанија за планирањето на оценување на ученици со ИП кај дефектолози од ПОУ

Дали го планирате оценувањето?	Дефектолози-наставници од ПОУ	
	N	%
ДА	25	67,6
НЕ	7	18,9
Понекогаш	5	13,5

67,6% од дефектолозите одговориле дека го планираат оценувањето, 18,9% од дефектолозите кои дале негативен одговор, а оценувањето го планираат понекогаш 13,5 % од дефектолозите. Графиконот 33 ја покажува разликата во планирањето на оценувањето на учениците со ИП меѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ.



Графикон 33: Разлика во планирање на оценувањето кај учениците со ИП меѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ

$$\chi^2 = 9,47$$

$$df=2$$

$$p < 0,05$$

$$p = 0.00875$$

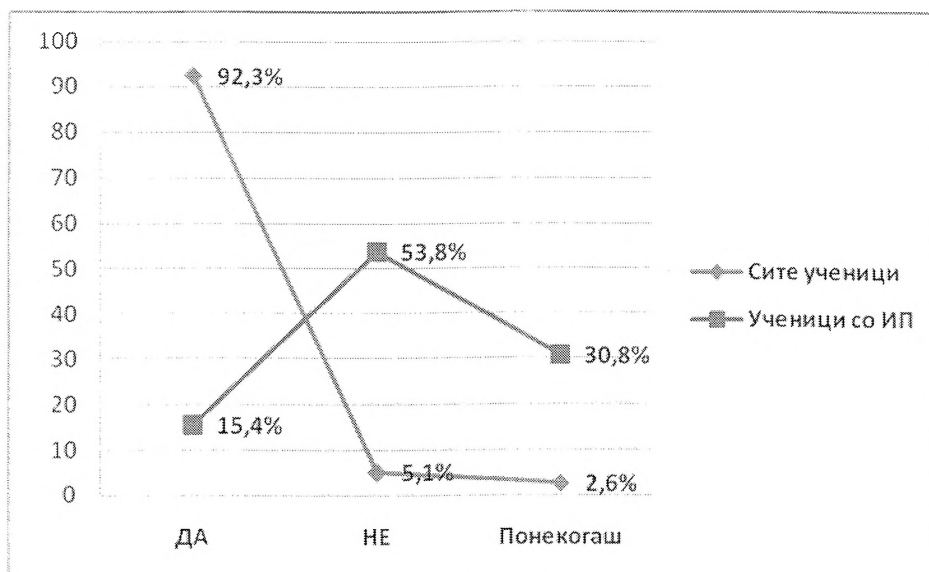
Од графиконот се гледа значителна разлика, односно 67,6% од дефектолозите во голем процент го планираат оценувањето на учениците со ИП, додека само 32,5 % од наставниците во РОУ се изјасниле дека го планираат оценувањето со учениците со ИП. Подеталните анализи на χ^2 покажуваат дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,05, помеѓу одговорите на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ, по однос на тоа дали го планираат оценувањето во работата со учениците со ИП. Генерално се забележува дека доминираат разлики во училишната политика за оценување во РОУ и ПОУ.

Разликата во приеменливоста на стандардите и критериумите кај наставниците од РОУ за оценувањето кај учениците со ИП и „редовните“ ученици уште еден параметер што беше истражуван (табела 28)

Табела 28:Приказ на резултати за примена на критериуми и стандарди за оценување

Примена на стандарди-критериуми за оценување	Наставници од РОУ			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	36	92,3	6	15,4
НЕ	2	5,1	21	53,8
Делумно	1	2,6	12	30,8

Добиените резултатите покажуваат дека за примената на стандарди и критериумите за оценување кај учениците со ИП најмногу одговориле негативно односно 53,8 % , а само 15,4% од испитаниците одговориле дека ги применуваат. Делумна примена забележуваме кај 30,8 % од наставниците од РОУ. За применливоста на стандардите – критериумите на оценување кај сите ученици се изјасниле 92,3 %, а само 5,1 % не ги применуваат, а 2,5 % делумно. Воочената разлика визуелно е прикажана на следниот графикон.



Графикон 34: Разликата на применливоста на стандардите-критериумите за оценување кај сите ученици и кај учениците со ИП

$$\chi^2=48,323$$

$$df=2$$

$$p \leq 0.05$$

И според χ^2 постои статистички значајна разлика во однос на примена на стандардите и критериумите за оценување кај сите ученици и кај учениците со ИП и тоа на ниво на значајност од 0.05. **Забележуваме разлика во пристапот на процесот за ОПН со ученици со ИП** кај наставниците од РОУ што е сликовито прикажано преку графиконот 34.

Генерално се добија сознанија кои упатуваат на општ заклучок дека наставниците од РОУ поретко го планираат оценувањето на учениците со ИП во однос на дефектолозите и многу ретко ги применуваат стандардите и критериумите за оценување со ученици со ИП. Постојат разлики во применливоста на стандардите и критериумите кај учениците со ИП во однос на децата врсноци, што наведува на заклучокот дека постои потреба од создавање стандарди и критериуми за оценување за учениците со ИП.

3.9. Анализа и интерпретација во однос на сознанија за недостатоци на постоечкиот систем на оценување на ученици со ИП, неедуцираност на наставниот кадар и потребата од перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на ученици со ИП.

За да утврди какви се ставовите и мислењата на испитаниците во однос на постоечкиот систем на оценување како параметар се зема јавноста при оценувањето. резултатите беа добиени преку одговорите на прашањето: Дали постои јавност при оценувањето со учениците со ИП?

Табела 29: Ставови на испитаниците во однос на недостатоците во постоечкиот систем за оценување за учениците со ИП

Дали има недостатоци во постоечкиот систем за оценување со учениците со ИП	Наставници од РОУ		Дефектолози-наставници од ПОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
ДА	33	84,6	29	78,4	62	81,6
НЕ	6	15,4	8	21,6	14	18,4

$\chi^2= 0,18$

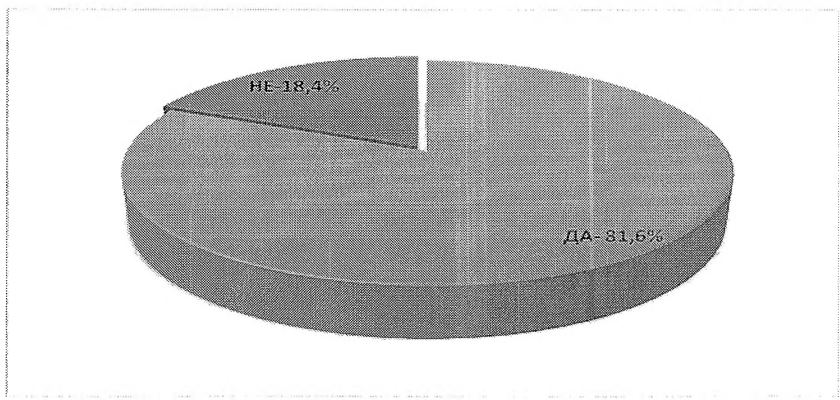
$df= 1$

$p \leq 0,01$

$p= 0.45165$

Табелата покажува дека 84,6% од наставниците од РОУ одговориле дека има недостатоци, а од дефектолозите од ПОУ потврдно на ова прашање се изјасниле 78,4. Според χ^2 не постои статистички значајна разлика во одговорите на наставниците од

РОУ и дефектолозите од ПОУ. И двете групи испитаници се согласуваат по однос на тоа дека постоечкиот систем на оценување има недостатоци на кои се наидува при неговата примена во работата со учениците со ИП. На следниот графикон се претставени добиените податоци во однос одговорите на сите испитаници .



Графикон 35: Дали има недостатоци во постоечкиот систем за оценување со учениците со ИП

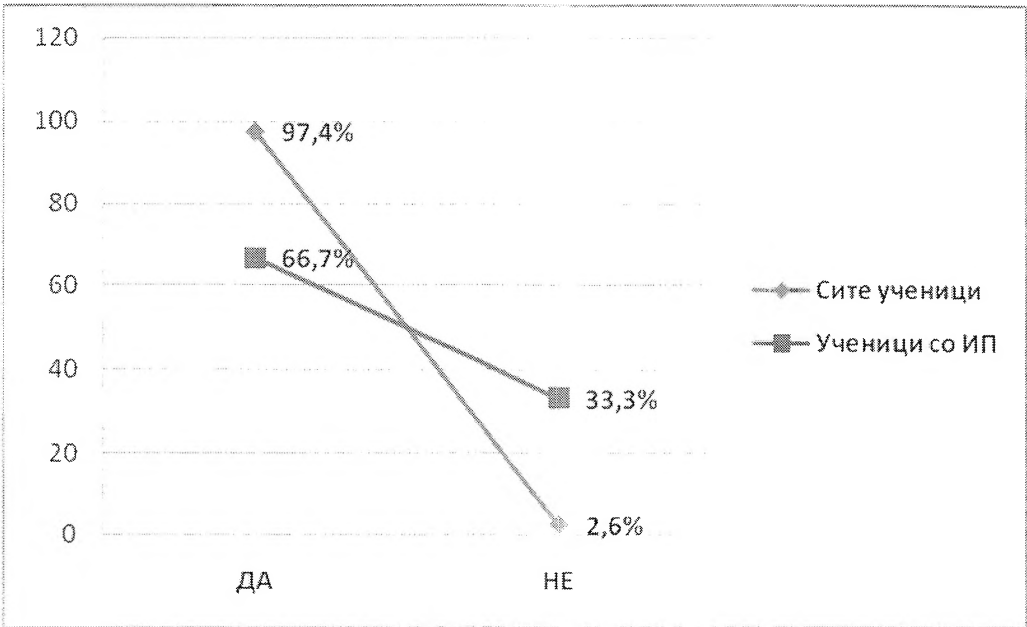
При анализа на прашањето дали постои јавност при оценувањето со ученици со ИП добиени се одредени податоци и истите се прикажани во табела 30.

Табела 30:Приказ на ставовите на наставниците од РОУ за јавност при оценувањето со ученици со ИП

Дали постои јавност при оценувањето на учениците	Наставници од РОУ			
	За сите ученици		За ученици со ИП	
	N	%	N	%
ДА	38	97,4	26	66,7
НЕ	1	2,6	13	33,3

Од табелата се гледа дека кај 97,4% од наставниците од РОУ постои јавност во оценувањето за сите ученици, а кај 66,7%. за учениците со ИП. Дека нема јавност во оценување со сите ученици се изјасниле 2,6 % од наставниците од РОУ, а 33,3% се дека нема јавност во оценување кај ученици со ИП.

Посебно важно беше да се утврди разликата кај испитаниците во однос на јавноста во оценувањето со учениците со ИП, и останатите ученици, што може да се види од следниот графикон.



Графикон 36: Приказ на разликата во ставовите на наставниците од РОУ за јавност при оценување кај учениците со ИП и сите ученици

$\chi^2= 11.329$

$df=1$

$p \leq 0,05$

$p= 0.00076$

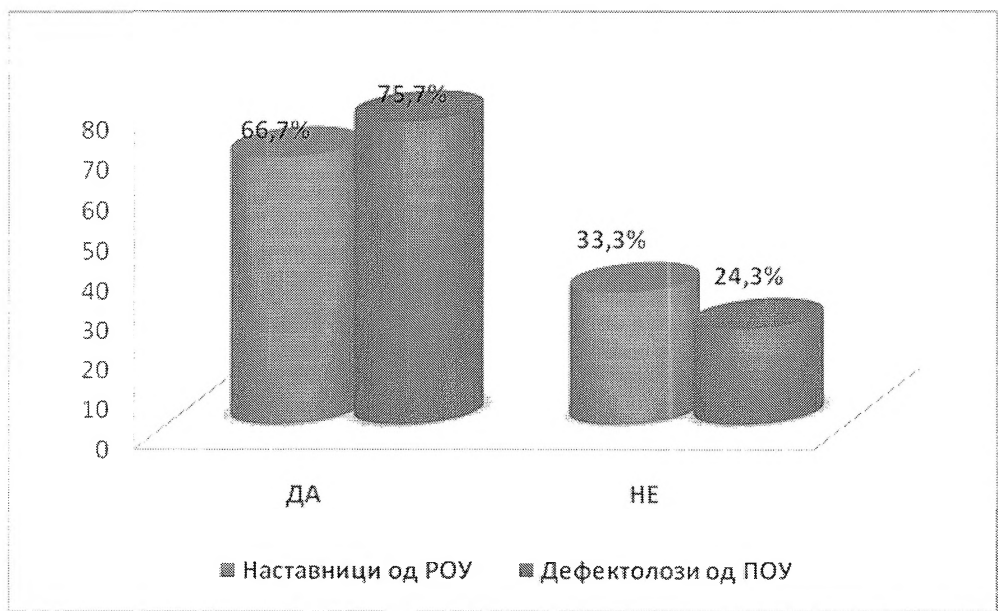
Кај дефектолозите во однос на јавност во оценување ги добивме податоците прикажани во табела 31.

Табела 31: Приказ на ставовите на дефектолози од ПОУ за јавност при оценувањето со ученици со ИП

Дали постои јавност при оценувањето на учениците	Дефектолози од ПОУ	
	N	%
ДА	28	75,7
НЕ	9	24,3

Дефектолозите од ПОУ се изјасниле дека во 75,7% постои јавност во оценувањето кај учениците со ИП. Дека нема јавност во оценување се изјасниле 24,3% од дефектолозите.

Графикон 37 ја покажува разликата во однос на постоењето јавност во оценувањет помеѓу наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ.



Графикон 37 :Приказ на разликата во ставовите на испитаниците за јавност при оценување кај учениците со ИП

$$\chi^2= 0.63$$

$$df=1$$

$$p \leq 0,01$$

$$p= 0.42753$$

Разликата е само 9% во корист на дефектолозите за поголема јавност во оценувањето и за истата сметаме дека не е статистички значајна.

Во табелата 32 систематизирано се прикажани можните одговори добиени на прашањето во анкетниот прашалник „Дали постоечкиот систем на оценување има недостатоци?

Табела 32: Приказ на сознанија за недостатоци на постоечкиот систем на оценување на ученици со ИП, неедуцираност на наставниот кадар и потребата од перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на ученици со ИП.

Можни одговори	Наставници од РОУ и дефектолози –наставници од ПОУ	
	N	%
Тешко да се оценат по стандарди за редовни ученици	1	1,3
Нема дефинирано критериуми ,нема свидетелство	2	2,6
Треба по ИОП	1	1,3
Неопходен систем за оценување приспособен за нив	4	5,2
Не е адаптиран за „оваа категорија на ученици,,	7	9,1
Треба да е адаптиран според нивните способности	3	3,9
Наставниците не се обучени за индивидуално планирање и работа	4	5,2
Да се изработат критериуми и стандарди за ученици со ПОП и приспособени учебници и наст. помагала	1	1,3
До 3 одделение е добро,бидејќи оценувањето е описно,сметам дека и натаму треба да биде описно	2	2,6
Кај ученици со УМР и аутизам не се применливи	4	5,2
Неопходен е систем прилегоден за ученици со ИП	1	1,3
Подобро е описно оценување	4	5,2

Од табелата може да се забележи лепеза на одговори кај испитаниците во однос на слабостите на постоечкиот систем. Во најголем процент се изјасниле дека системот не е адаптиран „ за оваа категорија ученици,,(9,1%) и дека треба да се адатира според нивните способности (3,9%). Дадени се одговори од типот дека не се применливи методите кај ученици со УМР и ученици со аутизам (5,2%). Некои од испитаниците се изјасниле дека во првиот развоен период е добро, бидејќи е застапено описното оценување (2,6%) и дека подобро е описното оценување (5,2%). Генерално, испитаниците се изјасниле дека е тешко да се оценат по стандарди за редовни ученици (1,3%), дека нема дефинирано критериуми и нема свидетелства адекватни за нив (2,6%) и дека е потребен систем приспособен за нив (5,25). Аналогно на ова, има одговори дека наставниците не се обучени за индивидуално планирање за ученици со ИП, (5,2%) и дека треба да се изготват критериуми и стандарди за ученици со ПОП и приспособени учебници и наставни помагала (1,3%).

Во однос на третиот параметар, а тоа е потребата од усовршување на постоечкиот систем на оценување и перманентна стручна поддршка и едукација на наставниот кадар кој работи со ученици со ИП, се добија резултати во прикажани во табела 33.

Табела 33: Приказ на посетеност на обука за ОПН кај наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ

Дали сте посетиле обука за ОПН	Наставници од РОУ		Дефектолози-наставници од ПОУ		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%
ДА	9	23,1	21	56,8	30	39,5
НЕ	30	76,9	16	43,2	46	60,5

$$\chi^2 = 9.485$$

$$df = 1$$

$$p < 0,01$$

$$p = 0.00207$$

Од табелата се гледа дека **39,5 %** од вкупниот број испитаници имаат посетено обука за ОПН, а **60,5 %** немаат посетено. Од наставниците од РОУ обука за ОПН посетиле само 23,1%, а не посетиле 76,9%, додека од дефектолозите 56,8% се изјасниле дека посетиле обука, а 43,2% дека не посетиле. Резултатите од компарацијата помеѓу двете групи на испитаници во однос на тоа дали посетиле обука за оценување со ученици со ИП. покажаа дека Бирото за развој на образование има организирано обуки за описно оценување и за описно и бројчано оценување, сукцесивно секоја година со која беа опфатени и дефектолозите во првиот и вториот развоен период за учениците со ИП. Можеби затоа забележителна е и статистички значајна утврдената разлика од **33,7% во корист на дефектолозите** кои посетиле обука. Во понатамошниот тек на истражувањето беше анализиран примерокот наставници од РОУ во однос на нивните искази за потреба од перманентна стручна помош за оценување и воопшто во воспитно – образовниот процес со ученици со ИП.(табела34)

Табела 34: Приказ на ставови на наставници од РОУ за потребата од перманентна стручна помош

Дали ви е потребна перманентна стручна помош	Наставници од РОУ	
	За ученици со ИП	
	N	%
ДА	23	58,9
НЕ	6	15,4
Делумно	10	25,7

$\chi^2=13,4$

$df=2$

$p \leq 0.05$

Од табелата се гледа дека 58,9% од наставниците од РОУ се изјасниле дека имаат потреба од перманентна, стручна помош, 15,4% дека немаат потреба, а 25,7 % дека делумно имаат потреба од перманентна стручна подготовка.

Во последниот дел од истражувањето се добија резултати во однос на повеќе анализирани варијабли кај испитаниците, кои наведуваат на заклучокот дека постои значителна разлика во училишната политика за оценување на ученици со ИП, во редовните училишта и во посебните училишта. Кај наставниците од РОУ е утврдена голема потреба од перманентна стручна помош во процесот на оценување со ученици со ИП.

IV. ДИСКУСИЈА

4.1. Дискусија на резултатите во однос на искуството на наставниците во РОУ со ученици со ИП и нивните компетенции во однос на користење ИОП како предуслов за објективно оценување на учениците со ИП

Во текот на анализата и интерпретацијата на резултатите се направи преглед на добиените резултати во однос на искуството на наставниците од РОУ со ученици со ИП во нивниот работен стаж и во тековната учебна година, и истите се споредија со нивните компетенции да изготват ИОП за секој ученик со ИП, како предуслов за објективно оценување.

Се покажа дека во однос на работното искуство, речиси сите наставници од РОУ во својот професионален статус имале ученик со ИП, а, исто така, и во тековната учебна година е забележано присуство на ученик со ИП кај повеќето наставници, но мошне голема е разликата помеѓу тие што изготвуваат ИОП како предуслов за објективно оценување, што води кон единствен заклучок дека наставниците од РОУ имаат голема потреба од едукација за процесот на ОПН за ученици со ИП.

Споредбата помеѓу професионалните компетенции на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ во однос на изготвување ИОП, покажа дека сите дефектолози се обучени за изготвување на ИОП и истиот го изготвуваат, но сепак постои голема разлика кај наставниците од РОУ во однос на изготвување на ИОП. Разликата помеѓу одделенските наставници и предметните наставници е незначителна во однос на оваа испитувана појава во нивните професионални компетенции.

Овие резултати кореспондираат со сознанијата на наставниците што имале ученик со ИП, а не користат ИОП како предуслов за објективно оценување кое би се планирало во овој документ. Во ИОП се осмислени целите на воспитно-образовниот процес соодветни на специфичните потреби на детето. Добро опишаните цели упатуваат на тоа што треба

детето да прави, кога и како ќе го прави тоа и која ќе биде временската рамка за тоа. Во ИОП за секој наставен предмет е опишано моменталното ниво на функционирање и постигнување и очекуваните цели за прв, втор, трет и четврт класификационен период.

Следењето на напредокот и постигнувањата на ученикот, по потреба се врши и по завршувањето на секоја тема, евалуацијата е задолжителна со цел да се одреди дали е реализирано она што е утврдено со ИОП. Во ИОП се планирани и методите и критериумите за мерење на постигнувањата.

Гледано генерално, ваквата тенденција може да се должи на посетеноста на семинари за описно и бројчано оценување од БРОМ и МОН од страна на дефектолозите. Во посебните основни училишта, воспитно-образовниот процес се реализира по специјализирани, адаптирани планови и програми што ги пропишува министерот. Сепак, секој дефектолог-наставник, вклучен во наставниот процес изготвува ИОП –педагошки документ со кој се обезбедува приспособување на наставниот процес за можностите и потребите на ученикот. За да се добие реална слика за примената и користењето на ИОП кој гарантира индивидуализиран пристап во воспитно-образовниот процес, потребно е да направи споредба на добиените податоци. Генерално, добиените резултати покажуваат дека се послаби компетенциите на наставниците од РОУ за артикулација на воспитно-образовен процес со ученици со ИП и истите може да се интерпретираат како алармантни за организирање обуки и семинари за обука за методска работа со ученици со ИП. На тој начин може да се обезбеди поголема едуцираност на наставниците од РОУ.

4.2. Дискусија на резултатите во однос на видот на оценување кое наставниците од РОУ и дефектолозите и од ПОУ го применуваат и нивните ставови во однос на екстерното оценување и влијанието на видот и степенот на ИП на постигањето и напредокот

Кога се опишуваат видовите на оценување, речиси во секоја литература се нагласува дека функциите на оценувањето во однос на наставникот и наставата се: информативна, аналитичко-евалуативна и корективно-иновативна. Оценувањето (опис и број) ќе придонесе за подобрување на квалитетот на учењето и оценувањето во наставата. Во делот на теоретската разработка на проблемот дадени се видовите на оценување и нормативната заснованост на ОПН. Беа презентирани и функциите на ОПН како појдовна основа за формирање на описна и бројчана оценка. Резултатите од истражувањето сосема се совпаднаа со теоретската поставеност на проблемот во литературата каде се нагласени јаките страни на описното и комбинираното оценување. Генерално 53,9% од испитаниците се изјасниле дека се за користење на описно оценување со ученици со ИП, 3,9 % за бројчано, 4,2 % за комбинирано. Истражувањето покажа дека 45% од одделенските наставници од РОУ се за примена на описно оценување, 50% за комбинирано, а само 5% бројчано. Кај предметните наставници 52,6% се изјасниле за описно оценување, 42,1 за комбинирано, а само 5,3% за бројчано (нумеричко) оценување. Дефектолозите од ПОУ во најголем дел, 59,5% се за описно оценување, 37,8 % се за комбинирано, а само 2,7% се изјасниле за бројчано. Разликата помеѓу одделенските наставници и предметни наставници од РОУ во однос на описно оценување е незначителна, 7,6%, а разликата во однос на бројчано оценување е 0,03%, додека за комбинирано е 7,9% во прилог на одделенските наставници.

Според резултатите добиени во истражувањето за разликата помеѓу описно и комбинирано оценување, се дојдедо заклучок дека сите испитаници го преферираат описното оценување. При тестирањето на разликата помеѓу описно и комбинирано и бројчаното оценување со χ^2 се утврди статистички значајна разлика помеѓу двете

варијабли, односно значително отстапување на бројчаното оценување во однос на описното и во однос на комбинираното.

При анализа на одговорите во анкетниот прашалник за дефектолозите од ПОУ како го вршат следењето, оценувањето и евидентирањето на успехот на учениците се одредени искази укажуваа на некои специфики на „поинакво„ оценување. Одговорите беа дека се следат секојдневните активности на часот, опсервација, усно и писмено проверување, користење на работни листови, тестови, задачи, анализа на досие на ученик, изведбени активности, преку индивидуални листи за следење, чек листи, евиденциски листи, бележници, со самооценување, но во најголем дел испитаниците –дефектолози се изјасниле дека го планираат во ИОП за секој ученик, што укажува на разлика во пристапот и начинот, на што ќе посочиме внимание во натамошниот тек на истражувањето. Во однос на видот на оценување, во своите наративни одговори дефектолозите од ПОУсе изјаснувале дека користат описно и бројчано оценување.

Во однос на екстерното оценување генерално 80,3% се изјасниле дека овие ученици не треба да подлежат на екстерно оценување, а само 19,7 % дека треба и за нив да има екстерно оценување. Понатаму, може да се види дека 85% од одделенска настава од РОУ се изјасниле дека не треба да има екстерно оценување, а само 15% одговориле позитивно. Не постои значителна разлика и кај предметните наставници од РОУ од кои 78,9 % одговориле негативно за екстерното оценување, а 21,1% одговориле позитивно. Дефектолозите од ПОУ се изјасниле негативно во 78,4%, а 21,6% позитивно. Позитивните одговори на некои од испитаниците беа поткрепени со објаснувањето да нема дискриминација.

Генерално добиените резултати од овој дел на истражувањето наведуваат на единствен заклучок дека не доминира разлика во видот на оценување кое го применуваат испитаниците со ученици со ИП, и кај сите провејува мислењето дека не треба да има екстерно тестирање за овие ученици. Доминираат разлики во пристапот на оценување и провејува потребата за „поинакво оценување“, со учениците со ИП. Ако екстерното

оценување мора да се имплементира, согласно нормативната поставеност, за учениците со ИП потребно е да се изготват соодветни критериуми за ученици со ИП по кои би се спроведувало.

Резултатите од анализата на вториот параметар од овој дел на нашето истражување, укажуваат генерално дека повеќе од половина од испитаниците се изјасниле дека учениците со ИП не ја усвојуваат наставната содржина, таа е преобемна за нив. Голем дел од нив, како можен одговор го понудиле нивното сознание дека степенот на ИП е пропорционален со напредокот и кај оние ученици со потежок форма не е можно да се применат никакви стандарди за оценување. Кај најголем дел е даден одговор дека обично заостануваат и постигнуваат ниски резултати, дека се на ниво на репродукција и нема апстрахирање и не се во можност да одговорат на логички задачи. Истакната е и потребата од изготвување посебни тестови за проценка.

Генерален е заклучокот дека испитаниците во голем дел констатирале дека видот и степенот на ИП значително влијае на постигањето и напредокот, а со тоа и се наметнува потребата од различен пристап во оценувањето.

4.3 Дискусија на резултатите во однос на начинот на следење, оценување и евидентирање на успехот на наставниците во РОУ и дефектолози во ПОУ

Резултатите од ова истражување имплицираат дека писменото изразување, практичната работа, усната репродукција, анализа на портфолио, опсервација, анегдотски белешки, исто како кај редовните, се адаптирани по нивоа по критериум за пониски постигнувања, на почетно ниво на Блумовата таксономија на образовни цели се можни одговори кај повеќе од половината од испитаниците и се најчести начини на следење, оценување и евидентирање на успехот и кај на учениците со ИП. Во понатамошната анализа утврдено е дека мал дел од испитаниците се изјасниле дека користат ист начин на следење, оценување и евидентирање на успехот како и кај редовните ученици, а незначителен дел одговориле дека немаат сознанија.

Значајни, но и очекувани резултати се добија при анализата на разликата помеѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ. Резултатите беа во корист на дефектолозите дека користат начин адаптиран по критериуми за пониски постигнувања и мала разлика дека дефектолозите користат поедноставени начини. Но, генерално, двете групи испитаници почесто користат начин на следење, оценување и евидентирање на успех со ученици со ИП, адаптиран по критериуми за пониски постигнувања, а наставниците од РОУ имаат почеста примена на начин на следење ист како и за редовните ученици. Се користи начин адаптиран за пониски достигнувања од Блумова таксономија на образовни цели.

Значителна разлика, има и помеѓу одделенските и предметните наставници од РОУ Таа е 33,9% во корист на предметните наставници кои користат начин адаптиран за ученици со пониски постигнувања. Дефектолозите од ПОУ на задолжителните семинари за оценување од МОН и БРОМ беа обучени да определуваат нивоа според Блумова таксономија и во работата со учениците со ИП овие активности имаат своја специфика. Стандардите за оценување на постигнувањата на учениците се усогласени со Блумовата таксономија. Стандардите за наставата по задолжителните и изборните предмети се темелат на целите на наставните програми за соодветниот предмет и истите ги одредуваат нивоата на знаење, способностите, вештините кои учениците можат да ги постигнат по соодветниот предмет.

4.4. Дискусија на резултатите во однос на сознанија кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ за примена на методи за оценување со ученици со ИП (метод на набљудување, метод на писмена проверка со примена на задачи и тестови, метод на наменски разговори и метод анализа на портфолио)

Во истражување беа добиени аргументирани податоци според кои се утврдија разликите во пристапот на ОПН на учениците со ИП кај наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ. Исто така беа добиени податоци за примената на методите за ОПН со ученици со ИП како и комплетна слика за применливоста на метод на набљудување, метод на писмена проверка со примена на задачи и тестови, метод на наменски разговори и метод анализа на портфолио на ученик. Анализата ја покажа потребата од модифицирање на постоечките методи и потреба од дефинирање на нови методи за оценување при нивна примена на ученици со ИП.

Резултатите што се добија од испитаниците при користење на методот на набљудување забележани се како писмени искази. Дека не го следат темпото во сите области забележано е како сознание кај повеќе од половината од предметните наставници, а исто значителен дел од одделенските наставници тешко се прилагодуваат. Како може да се одговори дека тешко ги разбираат вербалните налози се изјасниле над 70 % од одделенските наставници, а истиот процент е забележан при методот на набљудување како одговор дека учениците со ИП имаат лошо писмено и усно изразување. Учениците со ИП немаат концентрација и тешко ракуваат со училишниот прибор и дека тешко се прилагодуваат се изјасниле 31,6% од испитаниците. Во однос на нивната социјализација голем дел наставници од РОУ се изјасниле дека се социјализирани. Дека им е потребна стручна помош како може да се одговори дека 75,5% од одделенските наставници и 68,4 % од предметните наставници што доведе до општ заклучок дека е потребна перманентна стручна дефектолошка помош.

Постои значителна разлика помеѓу наставниците во РОУ и дефектолозите во ПОУ во однос на нивното изјаснување при користење на метод на набљудување, дека учениците

со ИП не го следат темпото во сите или во повеќе области. Значајна е и разликата во однос на одговорот дека учениците со ИП имаат лошо усно и писмено изразување и таа разлика е 74,4% во корист на наставниците од РОУ, односно кај дефектолозите при метод на набљудување, воопшто не се придава значење на тоа дали усменото или писменото отстапување е забележливо, бидејќи тоа се подразбира во работата на дефектолозите, односно нивниот диференцијален пристап во работата кога на секој ученик индивидуално дефектологот му дава стручна помош да ги развие неговите преостанати способности во усно и писмено изразување. Голема разлика од 71,8% е утврдена и во понудениот одговор од страна на наставниците од РОУ дека им е потребна стручна помош на учениците со ИП, а никој од дефектолозите не го дал тој одговор. Генерално гледано постои голема разлика помеѓу наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ при користење на метод на набљудување со учениците со ИП и добиените сознанија во однос на користењето и пристапот со овој метод.

Истражувањето покажа каква е примената на методот на тестови и задачи во процесот на ОПН со ученици со ИП, споредбено со останатите ученици. Повеќе од половината од наставниците од РОУ се изјасниле дека применуваат задачи и тестови при писмена проверка за сите ученици, во кои ученикот го репродуцира точниот одговор. Дефектолозите од ПОУ се изјасниле во помал процент дека користат задачи и тестови во кои ученикот го репродуцира точниот одговор. Во однос на вториот понуден одговор во анкетниот прашалник за примена на задачи и тестови како метод во кој ученикот го репродуцира точниот одговор, мал дел од наставниците се изјасниле дека го користат за сите ученици, а дури 72,5% за ученици со ИП. Дефектолозите се изјасниле со 37,8% дека го користат овој метод. Дека ги користат двата вида задачи за сите ученици и за ученици со ИП се изјасниле 20% од наставниците од РОУ, а дефектолозите од ПОУ со овој одговор се изјасниле со 27 %.

Забележана е значителна разлика од 55,% и во примената на задачи и тестови во кои ученикот го репродуцира точниот одговор, како метод кај наставниците од РОУ кај

учениците со ИП и кај условно кажано „редовните,, ученици. За вториот вид задачи и тестови во кои ученикот сам го одбира точниот одговор утврдивме разлика од 37% во корист на примена на овој метод за сите ученици споредбено со ученици со ИП , што укажува дека наставниците од РОУ имаат дијаметрално спротивен пристап во примената на задачи и тестови како метод за учениците со ИП и „редовните ,, ученици. Се забележува мала разлика во изборот на трите понудени одговори. Вредноста на χ^2 укажува дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,05 , со што се доаѓа до заклучок дека наставниците и дефектолозите не користат ист тип на задачи при писмена проверка кај сите ученици и кај учениците со ИП.

Се утврди дека 35% од одделенските наставници применуваат различни, приспособени тестови и задачи, а 31,6% од предметните наставници. Како можен одговор дека „некои ученици не можат да се изразат во пишана форма одговориле 36,8% од предметните наставници, а ниту еден од одделенските наставници, што укажува на значителна разлика помеѓу нив, и укажува на состојба на забележана неописменетост кај ученици со ИП во предметна настава, забележано со примена на метод на задачи и тестови во процесот на ОПН. Дека користат полесни, поедноставни задачи према посебните потреби на ученикот се изјасниле повеќе од половината од одделенските наставници, а 26,3 % од предметните, и забележаната разлика во корист на одделенските наставници укажува на можна поголема сензитивност кај нив за учениците со ИП. Исти тестови и задачи како за редовни ученици како метод за писмена проверка на знаењата, применуваат 47,4% од предметните наставници, а ниту еден од одделенските.

10 % од одделенските наставници дале одговор дека користат задачи и тестови соодветни на поставените цели во ИОП , а ниту еден предметен наставник не дал сличен одговор.

Значителна и статистички значајна разлика помеѓу одделенските и предметните наставници, но во корист на предметните наставници кои искажале одговор дека „некои ученици не се во можност писмено да се изразуваат“. Може да се забележи дека постои разлика од 47,4 % во корист на предметните наставници кои се изјасниле дека користат

исти задачи и тестови како за редовните ученици. Како можен одговор дека применуваат полесни (поедноставени) задачи се изјасниле за 33,7 % повеќе одделенските наставници. Значителна разлика постои и во примената на метод на тестови и задачи со ученици со ИП кај одделенските и предметните наставници од РОУ.

Постојат исти ставови за примената на методот на наменски разговори во процесот на ОПН со ученици со ИП кај сите испитаници. Земајќи го во превид фактот дека секој ученик со ИП има свои специфични потреби во едукативниот процес, во зависност од способности, потребно е сите негови трудови да се документираат во ученичкото портфолио, со цел сите наставници кои се вклучени во воспитно-образовниот процес да имаат увид при анализата на неговите постигнувања и напредок.

На прашањето дали користат метод на анализа на портфолио на ученик 80% од одделенските наставници одговориле афирмативно, 5% негативно, а 15% одговориле дека понекогаш го користат овој метод за сите ученици. Во однос на учениците со ИП, 40%, одделенските наставници одговориле дека користат, што е значително помалку во однос на сите ученици. Дека не користат одговориле 25% ,а 35 % дека понекогаш користат метод на анализа на портфолио со ученици со ИП. Генерално постои значителна разлика во примената на овој метод кај одделенските наставници во однос на учениците со ИП, односно за 40 % помалку го применуваат.

Утврдена е разлика кај вкупниот примерок во примената на овој метод со сите ученици и кај учениците со ИП. Таа разлика произлегува од честата примена на методот анализа на портфолио за сите ученици.

4.5. Дискусија на резултатите на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос на метод на самооценување и метод на мисловна мапа

Како предуслов за квалитетно учење на учениците е тие да партиципираат во процесот на оценување и тоа самостојно да ја оценуваат својата работа и постигнувањата постојано да ги подобруваат. Преку самооценување ја преиспитуваат својата работа критички, врз основа на јасни критериуми за постигања. учениците се самооценуваат додека работат на задачата, позавршувањето на задачата, темата или наставната единица. Според χ^2 постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,01, односно може да се заклучи дека постои значителна разлика во користењето на методот на самооценување, односно повеќе се користи во работата со сите ученици, отколку во работата со учениците со кои се употребува многу ретко.

Од добиените резултати се утврди дека методот на самооценување се применува од одделенските наставници многу почесто со сите ученици, отколку со учениците со ИП. Кај предметните наставници истиот метод се применува за сите ученици во 84,2% , а за учениците со ИП во 21,1 %. Се забележува дека наставниците од РОУ се изјасниле дека методот на самооценување многу помалку го применуваат со учениците со ИП. При анализа на примената на овој метод на вкупниот примерок се добија следните сознанија: 79,5% од испитаниците го применуваат за сите ученици, а само 25,6% кај учениците со ИП. Компаративно е утврдена разлика од 51,9% во корист на примена на методот самооценување за сите редовни ученици, што статистички е значајно. Дека не го применуваат овој метод со учениците со ИП се изјасниле 46,2 %, а дека целосно не го применуваат и за останатите ученици само 5,1% од вкупниот број испитаници, со што повторно ја потврди претпоставката за селектирана употреба на методите во процесот на ОПН со ученици со ИП.

Не се утврди статистички значајна разлика во одговорите меѓу наставниците и дефектолозите, односно нивните мислења за употребата на метод на самооценување не се

разликуваат. И двете групи испитаници во најголем процент одговориле позитивно за употребата на овој метод во работата со деца со ИП.

45 % од одделенските наставници се изјасниле дека го користат метод на мисловна мапа со сите ученици, но и само 20 % го користат со учениците со ИП. Слична е состојбата и со предметните наставници, односно 31,6 % методот на мисловна мапа го користат во со сите ученици, а само 15,8 % го користат со учениците со ИП. Дека дефектолозите го користат овој метод е утврдено во 24,3 % од нивните одговори. Со негативни одговори за примена на метод на мисловна мапа се изјасниле 35% за сите ученици, а дури 60 % за ученици со ИП. Ова повторно ја потврди претпоставката дека постои различен пристап во примената на методите во процесот на ОПН. Кај предметните наставници негативни одговори имало во 36,9% за сите ученици и 68,4 % за учениците со ИП. Голем е и бројот на дефектолози кои се изјасниле дека не го користат овој метод, 48,6 % од примерокот дефектолози од ПОУ, дека понекогаш го користат се изјасниле 20 % од одделенските наставници и со двете групи ученици, односно 31,6 % од предметните за сите ученици и 15,8 % за учениците со ИП, додека само 27% од дефектолозите понекогаш го користат овој метод.

Не се утврди статистички значајна разлика во одговорите што ги дале наставниците и дефектолозите по однос на примената на метод на мисловна мапа. Сите испитаници сметаат овој метод не се употребува често во работата со учениците со ИП.

4.6. Дискусија на резултатите на примената на метод на усна проверка и каков вид на испрашување користат наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ во однос

При усната проверка на знаењето т.н. „летечко,, испрашување користат дури 80% од одделенските наставници со учениците со ИП, а само 20% со останатите ученици. Темелното испрашување со редовните ученици го користат 80%, од испитаниците, а само 20 % со учениците со ИП. се утврдија дијаметрално спротивни ставови кај одделенските наставници во однос на видот на испрашување што го користат со учениците со ИП. Кај предметните наставници состојбата е следна: 36,8 % го користат „летечкото,, испрашување за сите ученици, а дури 57,9% истото го користат за ученици со ИП. Темелното испрашување го користат повеќе за сите ученици, отколку за учениците со ИП. И 64,9 % од дефектолозите од ПОУ се изјасниле дека го користат летечкото испрашување, а само 35,1 % го користат темелното испрашување како метод во ОПН со ученици со ИП. Постои статистички значајна разлика на ниво на значајност 0,01, во видот на испрашување. Кај сите ученици во најголем процент се користи темелното испрашување, а кај учениците со ИП најмногу се користи летечко испрашување.

Значително поголем процент од испитаниците, дури 71,8% одговориле дека користат т.н.темелно испрашување кај сите ученици, додека кај учениците со ИП овој тип на испрашување го користат само 30,8% од испитаниците, а со т.н летечко испрашување е обратна ситуацијата, поголем процент на испитаниците, 69,2%. го користат летечкото испрашување кај учениците со ИП, а само 28,2% го користат темелното испрашување.

Анализата на резултатите во однос на вториот параметар, усната проверка, беше на одговорите на прашањето дали наставниците од РОУ овозможуваат доволно време за одговор на учениците со ИП, земајќи во предвид дека работат во поголеми групи за разлика од дефектолозите во ПОУ кои работа со помал број на ученици, што гарантира диференцијален пристап. Ниту еден од наставниците од РОУ не одговорил негативно, односно, наставниците од РОУ овозможуваат доволно време за одговор, додека само мал дел понекогаш овозможуваат доволно време за одговор на учениците со ИП.

4.7. Дискусија на резултатите во однос на применливоста и ефикасноста на методите за оценување со учениците со ИП од страна на наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ

Добиените резултатите од сите претходни истражувања за методите покажуваат дека Применливоста и ефикасноста на методите за ОПН со ученици со ИП не е едноставна работа. сите испитаници го користат методот на набљудување и усна проверка (100%), задачи и тестови користат 58,9%, нешто помалку или 57,8% го користат методот анализа на портфолио. Методот на наменски разговори се користи кај 67,1% од испитаниците, а најмалку се користат методот на самооценување и методот на мисловна мапа. Со вкрстувањето на добиените резултати на двете групи испитаници, наставници од РОУ и дефектолози од ПОУ, се соглега значителна разлика во применливоста кај методот на задачи и тестови (41%) во корист на дефектолозите, кои почесто го користат овој метод со учениците со ИП и значителна разлика во методот анализа на портфолио (38,6%) што можеме да ја толкуваме како почеста употреба на овој метод од страна на дефектолозите. 17,9 % од наставниците од РОУ се изјасниле дека применливоста е добра, но треба да се приспособат методите според способностите на учениците со ИП. Дефектолозите истиот одговор го дале во 48,6 % од нивните одговори. Дека примената на методите е добра ,но дека има недостатоци се изјасниле 17,5% од наставниците од РОУ, а само 2,7 % од дефектолозите. Како можен одговор оценувањето да биде описно се изјасниле 5% од наставниците од РОУ и 10,8 % од дефектолозите од ПОУ. Дека учениците бараат повратни информации се изјасниле 7,5 % од наставниците и 10,8 % од дефектолозите. Како можни одговори ги сретнавме и некои искази дека методите се полесно применливи за ученици со ЛМР, а потешко со ученици со УМР кај 13,5 % од дефектолозите, а кај ниту еден наставник. Дека немаат сознание се изјасниле дури 42,5% од наставниците и 13,5 % од дефектолозите.

Дефектолозите имаат свои ставови во однос на применливоста и ефикасноста на методите за ОПН со ученици со ИП, при што се забележува дека високи 48,6 % се

изјасниле дека е добра, но е потребно приспособување кон нивните способности на учениците со ИП, што доведува до заклучокот дека е потребно модифицирање на постоечките методи и дефинирање на нови. И дефектолозите давале слични одговори со наставниците од РОУ дека подобро е оценувањето да е описно, дека методите за ОПН се полесно применливи кај ученици со полесни пречки во интелектуалниот развој и дека примената на некои методи комплицирана и тешка и бара многу работа. Утврдена е значајна разликата помеѓу нив однос на ставовите за потреба од приспособување на постоечките методи, а воочена е и разлика во исказите на наставници од РОУ дека немаат сознание за ова прашање, што повторно наведува на заклучок дека оваа целна група има потреба од едукација и обука за процес на оценување со ученици со ИП.

4.8. Дискусија на резултатите во однос на сознанија за училишната политика за оценување во однос на планирањето на оценување на ученици со ИП

Во овој дел од истражувањето добиените резултати покажуваат дека наставниците од РОУ во 87,1% го планираат оценувањето за сите ученици, а во 33,3% за учениците со ИП, додека дефектолозите кои го планираат оценувањето одговориле позитивно со 67,6%. Дека воопшто не го планираат оценувањето се изјасниле 7,7%, а дури 38,5% од наставниците од РОУ не го планираат со учениците со ИП. Дефектолози кои дале негативен одговор се 18,9%. Дека само понекогаш го планираат оценувањето за сите ученици се изјасниле 5,2% од наставниците од РОУ, а дури во 28,2% понекогаш со учениците со ИП. Кај 13,5% од дефектолозите забележано е планирање на оценувањето за учениците со ИП. И со χ^2 пресметка утврдено е дека наставниците од РОУ за сите ученици почесто го планираат оценувањето, додека за учениците со ИП, планирањето е ретко.

67,6% од дефектолозите го планираат оценувањето на учениците со ИП, додека само 33,3% наставниците од РОУ се изјасниле дека го планираат оценувањето со учениците со ИП. Утврдена е значајна разлика помеѓу одговорите на наставниците од РОУ и дефектолозите од РОУ, по однос на тоа дали го планираат оценувањето во работата со

учениците со ИП. Се забележува дека доминираат разлики во ставовите и мислењата кај испитаниците за примена на „поинакво„ оценување за ученици со ИП.

Со анализа на резултатите се утврди дека за примената на стандардите и критериумите за оценување кај учениците со ИП најмногу одговориле негативно односно, незначителен дел од испитаниците одговориле дека ги применуваат. Делумна примена забележуваме кај 30,8 % од наставниците од РОУ. За применливоста на стандардите и критериумите на оценување кај сите ученици се изјасниле 92,3 %, само 5,1 % не ги применуваат, а 2,6 % делумно ги применуваат. Ова потврдува дека постои разлика во пристапот на процесот за ОПН со ученици со ИП кај наставниците од РОУ.

4.9. Дискусија на резултатите во однос на сознанија за недостатоци на постоечкиот систем на оценување на ученици со ИП, неедуцираност на наставниот кадар и потребата од перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на ученици со ИП

Во истражувањето постојано се провлекуваат податоци според кои се заклучува дека доминираат разлики помеѓу двете групи испитаници во однос на постоечкиот систем на оценување. Генерално 81,8% се изјасниле дека постојат недостатоци во системот. Исто така се утврди дека кај 97,4% од наставниците од РОУ постои јавност во оценувањето за сите ученици, а кај 66,7% за учениците со ИП.

Според мислењето на испитаниците во однос на слабостите на постоечкиот систем, во најголем процент се изјасниле дека системот не е адаптиран за оваа категорија ученици, и дека треба да се адаптира спрема нивните способности. Се јавуваат одговори од типот дека не се применливи методите кај ученици со УМР и ученици со аутизам. Некои од испитаниците се изјасниле дека во првиот развоен период е добро, бидејќи е застапено описното оценување. Испитаниците се изјасниле дека е тешко да се оценат по стандарди за редовни ученици, дека нема дефинирано критериуми и нема свидетелства адекватни за нив и дека е потребен систем приспособен за нив. Аналогно на ова, има одговори дека

наставниците не се обучени за индивидуално планирање за ученици со ИП, и дека треба да се изготват критериуми и стандарди за ученици со ПОП и приспособени учебници и наставни помагала.

За потребата од усовршување на постоечкиот систем на оценување и перманентна стручна поддршка и едукација на наставниот кадар кој работи со ученици со ИП се утврдија следните резултати преку компарација на двете групи на испитаници во однос на тоа дали посетиле обука за оценување на ученици со ИП. Бирото за развој на образование организираше обуки за описно оценување и за описно и бројчано оценување, сукцесивно секоја година со која беа опфатени дефектолозите во првиот и вториот развоен период за учениците со ИП. Можеби затоа забележителна е и статистички значајна утврдената разлика во корист на дефектолозите кои посетиле обука.

Понатаму во стручниот труд беа добиени резултати во однос на потребата од перманентна стручна помош за оценување и воопшто во воспитно –образовниот процес со ученици со ИП и тоа дека најголем дел од наставниците од РОУ се изјасниле дека имаат потреба од перманентна,с тручна помош, а мал дел дека немаат потреба, или имаат делумно потреба од перманентна стручна подготовка.

Во последниот дел од нашето истражување се добија резултати во однос на повеќе анализирани варијабли кај испитаниците кои наведуваат на заклучокот дека постои значителна разлика во училишната политика за оценување на ученици со ИП, во редовните училишта и посебните училишта. Кај наставниците од РОУ е утврдена голема потреба од перманентна стручна помош во процесот на оценување со ученици со ИП

V. ЗАКЛУЧОЦИ СО ПРЕДЛОГ МЕРКИ

5.1. Заклучоци

Преку анализата и дискусијата се направи верификација на хипотезите и се донесеме донесоа следните заклучоци:

- Во однос на работното искуство, **речиси сите наставници од РОУ во својот професионален статус имале ученик со ИП, а, исто така, и во тековната учебна година е забележано присуство на ученик со ИП кај повеќето од половината наставници, но многу голема е разликата помеѓу тие што изготвуваат ИОП (во значителен процент не изготвуваат) како предуслов за објективно оценување, што води кон единствен заклучок дека наставниците од РОУ имаат голема потреба од едукација за процесот на ОПН за ученици со ИП.** По извршената компарација помеѓу професионалните компетенции на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ во однос на изготвување ИОП, забележано е дека сите дефектолози се обучени за изготвување на ИОП и истиот го користат, но постои голема разлика кај наставниците од РОУ за изготвување на ИОП. **Анализата на овие показатели овозможи да се потврди поставената хипотеза.**
- Со резултатите добиени во истражување за видот на оценување се дојде до заклучок дека сите испитаници го преферираат описното оценување, односно значително отстапување на бројчаното оценување во однос на описното и во однос на комбинираното нема. Испитаниците го применуваат описното оценување како посоодветно за ученици со ИП. Во однос на начинот како го вршат следењето, оценувањето и евидентирањето на успехот на учениците се забележаа искази кои укажуваат на некои специфики на „поинакво,, оценување. Одговорите беа дека се следат секојдневните активности на часот, опсервација, усно и писмено проверување, користење на работни листови, тестови, задачи, анализа на досие на

ученик, изведбени активности, преку индивидуални листи за следење, чек листи, евиденциски листи, бележници, со самооценување, но во најголем дел испитаниците – дефектолози се изјасниле дека го планираат во ИОП за секој ученик, **што укажува на разлика во пристапот и начинот.**

- Добиените резултати од овој дел на истражувањето генерално наведуваат на единствен заклучок дека не доминира разлика во видот на оценување кое го применуваат испитаниците со ученици со ИП, и кај сите се јавува мислењето дека не треба да има екстерно тестирање за овие ученици. Доминираат разлики во пристапот на оценување и се јавува потреба за „поинакво оценување“ на учениците со ИП. Ако екстерното оценување мора да се имплементира согласно нормативната поставеност, за учениците со ИП потребно е да се изготват соодветни критериуми по кои би се спроведувало екстерното оценување и ова како предлог да се достави до креаторите на образовни политики. **Се потврди поставената хипотеза дека доминираат разлики во ставовите и мислењата на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ во однос на примената на т.н. „поинакво „оценување“.**
- Испитаници почесто користат начин на следење, оценување и евидентирање на успех со ученици со ИП, адаптиран по критериуми за пониски постигнувања, а наставниците од РОУ имаат почеста примена на начин на следење ист како и за редовните ученици. Писмено изразување, практична работа, усна репродукција, анализа на портфолио, опсервација, анегдотски белешки исто како кај редовните, адаптирани по нивоа по критериум за пониски постигнувања, на почетно ниво на Блумовата таксономија на образовни цели. **Постои разлика во пристапот на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ во процесот на оценување кај ученици со ИП.**
- Добиена е комплетна слика за применливоста на методот на набљудување, методот на писмена проверка со примена на задачи и тестови, методот на наменски

разговори и методот анализа на портфолио на ученик. И дефектолозите давале слични одговори со наставниците од РОУ дека подобро е оценувањето да е описно, дека методите за ОПН се полесно применливи кај ученици со полесни пречки во интелектуалниот развој и дека примената е за некои комплицирана и тешка и бара обемна работа и приспособување за нивните способности.

- Како предуслов за квалитетно учење на учениците е нивната партиципација во процесот на оценување, нивното самостојно оценување на сопствената работа и постојано подобрување на постигнувањата. Преку самооценување ја преиспитуваат својата работа критички, врз основа на јасни критериуми за постигања, учениците се самооценуваат додека работат на задачата, по завршувањето на задачата, темата или наставната единица. Во однос на користењето на методот на самооценување постои значителна разлика, односно повеќе се користи во работата со сите ученици, отколку во работата со ученици со ИП со кои овој метод се употребува многу ретко. Во однос на примената на метод на мисловна мапа сите испитаници сметаат дека во голема мера овој метод не се употребува во работата со учениците со ИП. Кај сите ученици во најголем процент се користи темелното испрашување, а кај учениците со ИП најмногу се користи летечко испрашување во однос на методот на усна проверка. **Се дојде до заклучок дека постои потреба од модифицирање на постоечките методи и потреба од дефинирање на нови методи за оценување при нивна примена на ученици со ИП и се потврди поставената хипотеза.**
- Утврдено е дека наставниците од РОУ за сите ученици почесто го планираат оценувањето, додека за учениците со ИП планирањето е ретко, за разлика од дефектолозите кои во голем процент го планираат оценувањето на учениците со ИП. Претходнокажаното покажува дека постои разлика помеѓу одговорите на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ, по однос на тоа дали го планираат оценувањето во работата со учениците со ИП. За примената на

стандардите и критериумите за оценување кај учениците со ИП најмногу одговориле негативно, а само мал дел од испитаниците одговориле дека ги применуваат. Кај наставниците од РОУ се утврди разлика во пристапот на процесот за ОПН со ученици со ИП. Се наметна потреба од изготвување на нови стандарди и критериуми за оценување за ученици со ИП. **Постои значителна разлика во училишната политика за оценување на ученици со ИП, во редовните училишта и посебните училишта.** Кај наставниците од РОУ е утврдена голема потреба од перманентна стручна помош во процесот на оценување со ученици со ИП.

- Најголем дел од испитаниците се изјасниле дека постојат недостатоци во системот, но не е утврдена статистички значајна разлика во одговорите на наставниците од РОУ и дефектолозите од ПОУ по ова прашање. Речиси кај сите од наставниците од РОУ постои јавност во оценувањето за сите ученици, а кај учениците со ИП тоа е во значително помал дел. Дефектолозите од ПОУ се изјасниле дека во поголем дел постои јавност во оценувањето со ученици со ИП. Се добија резултати од кои се согледа потребата од перманентна стручна помош за оценување и воопшто, во воспитно –образовниот процес со ученици со ИП и тоа дека повеќе од половината од наставниците од РОУ **се изјасниле дека имаат потреба од перманентна, стручна помош во процесот на едукација со ученици со ПОП.**

5.2. Предлог мерки

Врз основа на добиените резултати и донесените заклучоци, подолу изнесените предлози можат да овозможат подобрување и унапредување на процесот на ОПН со ученици со ИП.

- Стимулирање на наставниците од РОУ за докомплетирање на нивните професионални компетенции со обуки и работилници од познати провајдери за артикулација на обуки од областа на дефектолошката теорија и практика и областа оценување на ученици со ИП.
- Лобирање до креаторите на образовни политики (БРОМ, МОН) преку писмени дописи за изготвување на стандарди и критериуми за ученици со ИП и начини и пристапи, адекватни за ученици со ИП во процесот на екстерно оценување.
- Актуелизирање на потребата од модифицирање на постоечките и дефинирање нови методи за оценување на постигнувањата и напредокот на ученици со ИП кај наставниците од РОУ, стимулирање за докомплетирање на нивните професионални компетенции преку обуки и работилници за изготвување ИОП, а со тоа и планирање на методите за оценување на ученици со ИП.
- Организирање на разни форми на медиумски активности (емисии, пресови) за надминување на предрасудите и разликите во пристапот и третманот во воспитно-образовниот процес со ученици со ПОП со посебен осврт на процесот на ОПН.
- Во рамките на усменото проверување за учениците со ЛИП потребно е да се преферира “летимичното“ испитување. За овој вид на проверка не е потребно да се одвои посебен час или посебен дел од часот, туку во текот на обработката на новата содржина се поставуваат куси прашања кои се сметаат за дополнување на изложувањето, заокружување на порано усвоените содржини, навики и

вештини. Цел на ова испитување е наставникот да добие повратна информација уште во текот на изложувањето дали ученикот со ЛИП ја разбрал содржината, дали го следи изложувањето на наставникот, со кое темпо го усвојува материјалот и на какви потешкотии наидува.

- „Летимичното“ испитување е корисно и за останатите ученици, бидејќи со него се избегнува можноста поголемиот дел од учениците да се пасивизираат. Бидејќи прашањата се куси, поголем број ученици имаат можност да го дадат својот одговор, а во недостаток на точен одговор наставникот ги прашува по ред сите ученици, се додека прашањето не се разјасни во целост.
- Во однос на писменото проверување на знаења, потребно е да се истакне дека предноста на овој вид на проверување е во тоа што задачите можат да се разликуваат и диференцираат, по групи или пооделни ученици, т.е да се индивидуализираат и да се примерат кон ученичките способности од една страна и очекуваниот квалитет и квантитет на знаења и способности од друга страна.

6. Прилози

ПРИЛОГ 1

АНКЕТЕН ЛИСТ

(за наставници од РОУ)

Почитувани,

со ова анкета сакаме да го дознаеме Вашето мислење и ставови за процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост. Истиот е анонимен и ќе биде искористен за изработка на магистерска работа. Ви благодариме на соработката!

Возраст _____

Пол: М Ж

Работен стаж: _____

Работно место: а) одделенски наставник

б) предметен наставник

1. Дали за време на Вашето работно искуство сте имале ученик со интелектуална попреченост:

а) Да

б) Не

2. Дали во моментот имате ученик со интелектуална попреченост:

- а) Да б) Не

3. Дали работите по индивидуален образовен план со учениците со интелектуална попреченост?

- а) Да б) Не

4. Дали мислите дека за овие ученици подобро е да се користи само:

- а) описно оценување
б) нумеричко оценување
в) комбинирано (описно и нумеричко)

5. Дали мислите дека учениците со интелектуална попреченост треба да подлежат на екстерно оценување:

- а) Да б) Не

Наведете зошто:

6. Какви се Вашите сознанија за тоа како влијае видот и степенот на попреченост на постигнувањата и напредокот на ученици со интелектуална попреченост? Наведете:

7. Како вршите следење, оценување и евидентирање на успехот кај учениците со интелектуална попреченост? Наведете _____

8. При користење на метод набљудување кои се Вашите впечатоци и сознанија за учениците со интелектуална попреченост? Наведете _____

9. Дали користите задачи и тестови како методи на оценување на постигнувањата и напредокот на ученици со интелектуална попреченост и дали тие се разликуваат од оние за останатите ученици?

- а) Да б) Не в) Понекогаш

Како се разликуваат: _____

10. Дали при поставување на прашањата им овозможувате на учениците со интелектуална попреченост доволно време за одговор (време на чекање)?

- а) Да б) Не в) Понекогаш

11. Дали во дневните планирања го планирате оценувањето за:

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Понекогаш	в) Понекогаш

12. Дали применувате исти критериуми за оценување за:

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Делумно	в) Делумно

13. Дали користите метод на самооценување за:

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Понекогаш	в) Понекогаш

14. Дали користите метод на наменски разговори како метод на оценување за:

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Понекогаш	в) Понекогаш

15. Дали користите метод на анализа на портфолио за оценување за:

останатите ученици	учениците со интелектуална погреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Понекогаш	в) Понекогаш

16. Дали користите мисловна мапа како метод на оценување на напредокот и постигнувањата на:

останатите ученици	учениците со интелектуална погреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не
в) Понекогаш	в) Понекогаш

17. При усна проверка на знаењата кај учениците кој вид на испрашување најчесто го користите

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) “летечко“ испрашување б) темелно усмено испрашување	а) “летечко“ испрашување б) темелно усмено испрашување

18. При писмена проверка на знаењата кај учениците кои видови на задачи најчесто ги користите

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) задачи во кои ученикот го репродуцира точниот одговор б) задачи во кои ученикот го избира точниот одговор од понудените одговори	а) задачи во кои ученикот го репродуцира точниот одговор б) задачи во кои ученикот го избира точниот одговор од понудените одговори

19. Каква е применливоста и ефективноста на методите за оценување кај ученици со интелектуална попреченост? Наведете _____

20. Дали сметате дека има недостатоци постоечкиот систем на оценување за учениците со интелектуална попреченост?

а) Да б) Не Доколку одговорот е ДА, Ве молиме наведете:

21. Дали Ви е потребна перманентна стручна поддршка во процесот на оценување на учениците со интелектуална попреченост?

а) Да б) Не в) Понекогаш

22. Дали сте посетиле обука за оценување на постигнувањата и напредокот на учениците:

а) Да б) Не

23. Постои ли јавност во оценувањето кај

останатите ученици	учениците со интелектуална попреченост
а) Да	а) Да
б) Не	б) Не

ПРИЛОГ 2

АНКЕТЕН ЛИСТ

(за дефектолозите од ПОУ)

Почитувани,

со ова анкета сакаме да го дознаеме Вашето мислење и ставови за процесот на оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост. Истиот е анонимен и ќе биде искористен за изработка на магистерска работа. Ви благодариме на соработката!

Возраст _____

Пол: М Ж

Работен стаж: _____

Работно место: а) дефектолог

б) предметен наставник

1. Како вршите следење, оценување и евидентирање на успехот кај учениците?

Наведете _____

2. Дали во дневните планирања го планирате оценувањето за Вашите ученици:

а) Да б) Не в) Понекогаш

3. Дали користите метод на самооценување за:

а) Да б) Не в) Понекогаш

4. Дали користите метод на наменски разговори како метод на оценување за:

а) Да б) Не в) Понекогаш

5. Дали користите метод на анализа на портфолио за оценување за:

а) Да б) Не в) Понекогаш

6. Дали користите мисловна мапа како метод на оценувањена напредокот и постигнувањата на:

а) Да б) Не в) Понекогаш

7. При усна проверка на знаењата кај учениците кој вид на испрашување најчесто го користите

а) “летечко“ испрашување

б) темелно усмено испрашување

8. При писмена проверка на знаењата кај учениците кои видови на задачи најчесто ги користите

а) задачи во кои ученикот го репродуцира точниот одговор

б) задачи во кои ученикот го избира точниот одговор од понудените одговори

9. Каква е применливоста и ефективноста на методите за оценување кај ученици со интелектуална попреченост? Наведете _____

10. Дали сметате дека има недостатоци постоечкиот систем на оценување за учениците со интелектуална попреченост?

а) Да б) Не

Доколку одговорот е ДА, Ве молиме наведете:

11. Дали сте посетиле обука за оценување на постигнувањата и напредокот на учениците со интелектуална попреченост:

- а) Да б) Не

12. Дали мислите дека за овие ученици подобро е да се користи само:

- а) описно оценување
б) нумеричко оценување
в) комбинирано (описно и нумеричко)

13. Дали мислите дека учениците со интелектуална попреченост кои се вклучени во редовниот образовен систем треба да подлежат на екстерно оценување:

- а) Да б) Не

14. Постои ли јавност при оценувањето на учениците со интелектуална попреченост:

- а) Да б) Не

ЛИТЕРАТУРА

1. Шел Ц, и сор. Примена на стандарди за оценување на ученици. УСАИД Македонија. Македонски центар за граѓанско образование. Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје, 2008.
2. Гојков Г. Докимологија, Приручник, Тринтон, Вршац, 2003.
3. Прентон К, Јанкуловска С. Настава и учење на 21 век. УСАИД Македонија. Академија за развој на образованието. АД Печатница Напредок Тетово, Скопје, 2009.
4. Чичевска Јованова Н, Димитрова Радојичиќ Д. Самоевалуација на компетенциите на дефектолозите од посебните установи, *Дефектолошка теорија и практика 2009, 10 (1-2):25-32*.
5. Трајковски В. Медицински основи на инвалидноста, Академски печат, Скопје, 2008.
6. ICD-10 International Classification of Functioning, Disability and health, World Health Organization, Geneva, 2001.
7. Правилник за регулирање на специфичните потреби на лица со пречки во психичкиот и физичкиот развој, Службен весник на РМ бр. 30, Скопје, 2000.
8. AAMR, Mental retardation-Definition, classification, and system of support, Washington DC, 2002.
9. Ајдински Г. Олигофренологија. Куманово: Македонска ризница, 2008.
10. Петров Р. Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност. Куманово: Македонска ризница, 2008

11. **Бојанин С.** Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985.
12. **Ишпановиќ-Радокониќ В.** Неспретно дете, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1986.
13. **Drew C, Hardman M.** Mental retardation. A Lifespan Approach to People with Intellectual Disabilities. Ohio, Pearson, 2004.
14. **Gilbert de Landsheere.** Evaluation continue et ehamens, Editions Lahor Bruxellers, 1975.
15. **Grgin T.** Школска докимологија, Школска књига, Загреб, 1989.
16. **Бојанин С.** Васпитно-образовни поступак у светлу менталне хигиене, настава и васпитање, Београд, бр.2, 1982.
17. **Биро за развој на образование.** Стандарди за оценување. Available from: URL: <http://www.bro.gov.mk/q=standardi>
18. **Министерство за образование и наука на РМ.** Закон за основно образование, Службен весник на Р М, Скопје, 2008.
19. **МОН, БРОМ.** Семинар, Описно и бројчано оценување на постигнувањата на ученици со посебни образовни потреби за четврто одделение, 2009.
20. **Хавелка Н.** Оцењивање и мотивација за учење, сепарат „Просветни преглед“1982.
21. **Black P, Wiliam D.** 1998. Assesment and classroom learning. Assesment in education, 5 (1), 70-78 Available from:URL:[http://ditc.missouri.edu/docs/black Box.pdf](http://ditc.missouri.edu/docs/black%20Box.pdf)

22. **Assessment Reform Group.** Assessment for learning:10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. Available from: URL: [http:// www.assessment-reform-group.org.uk](http://www.assessment-reform-group.org.uk)
23. **Airasian P.W.** Assessment in the classroom, 6th addition NY, McGraw Hill, 2004.
24. **Поставеност на Инклузијата како принцип во националната програма за реформи во образованието.** Стандарди за Ефективно инклузивно училиште. Национална програма за развој на образованието на Р.Македонија 2005-2015 (извадоци)
25. **МОН, БРОМ.** Семинар, Описно оценување на учениците со посебни образовни потреби, 2008.
26. **Нацева Б, Мицковска Г, Попоски К.** Описно оценување на постигнувањата на учениците од прво, второ и трето одделение. Скопје: Биро за развој на образование, 2004.
27. **Лакинска Б.** Односот меѓу целите на наставата и оценувањето на успехот на учениците. Зборник на трудови од меѓународен симпозиум, Оценување на постигнувањата на учениците. Скопје, 1997.
28. **Попоски К.** Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на учениците. Скопје: МИС, 1996.
29. **Оценување на напредокот, постигнувањата на учениците.** Скопје: Македонски центар за граѓанско образование, 2008.
30. **Унапредување на оценувањето во основните училишта.** Available from: URL: http://www.pep.org.mk/ocenuvanje/sostojbi_assessment.pdf

31. **Мицковска Г.** Формативното оценување во системот на оценување на учениците во Македонија, Оценувањето за учење на 21 век. Зборник на трудови, Меѓународна конференција. Охрид, 2011.
32. **Проект за основно образование. Практикум за настава и учење на 21 век.** Скопје, 2010.
33. **Јачова З и сор.** Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта. Скопје: Биро за развој на образование, 2002.
34. **Мандиќ Д.** Инклузивни модел у образовању, Новосадски хуманитарни центар, 2007.
35. **Лазаревиќ М, Марковиќ С, Николиќ С.** Приручник за рад са децом са сметњама у развоју Available from: [URL:www.servisimp.org/articles/pdf/prirucnik-za-rad-sa-decom.pdf](http://www.servisimp.org/articles/pdf/prirucnik-za-rad-sa-decom.pdf)
36. **Радулов В.** Педагогија на зрително затрудените, Универзитетско издателство, Св. Климент Охридски, Софија, 2004.
37. **Републички центар за поддршка на лица со интелектуална попреченост.** Конвенција на Обединети нации за права на лица со попреченост чл 24. Скопје, 2007.
38. **Гебхард М. и сор.** Достигнување и инклузија на учениците со и без посебни образовни потреби, *Дефектолошка теорија и практика Скопје, 2012, 7 (1-2).*
39. **Наставни планови и програми за деца со посебни потреби за основно образование.** Скопје: Биро за развој на образование, 2007.
40. **Совак М.** Специјална педагогика, Савез друштава дефектолога СР Црне Горе СР Србије, Титоград, 1979.

41. **Раздевшек П.** Формативно проверивање знања и улога повратне информације, Сodobна педагогика, Љубљана, 2004.
42. **Мицкоска Г, Чешларов М.** Оценување за учење на 21 век. УСАИД библиотека „Св.Климент Охридски“, Скопје, 2010.
43. **Костиќ-Ивановиќ В.** Испитување на едукативните способности кај првачињата со лесна психичка попреченост во посебните училишта *Дефектолошка теорија и практика*, Скопје, 2009.
44. **Портфолио.** Availablefrom: URL: <http://www.2learn.ca/Projects/together/evaluate.htm>
45. **Методи.** Availablefrom: URL: <http://www.tedi.uq.edu.au/teaching/assesment/cra.html>
46. **Унапредувањенаоценувањето..**Availablefrom:URL:http://www.pep.org.mk/ocenuvanje_index.html
47. **Капац В.**Знанја и ставови наставника о школском оценјивању, Живот и школа бр. 20, 2008.
48. **Anderson L, Krathwohl D.** A taxonomi for Learning. Teaching and assesising: A Revision of Bloom Taxsonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.
49. **Bloom B.S.** Tahonomy of Educational Objecttives.Vol:Kognitive Domain,New York, McKay, 1956.
50. **AllinandBacon.**Taxonomyofeducationalobjective.(cited2007May29)Availablefrom:URL: <http://www.coun.ca/learn/program/hndouts/bloom.html>
51. **Atherton J.S.** Learningand Teaching: Bloom’s Taxonomy Availablefrom: URL:<http://www.learning/bloomtax.htm>

52. Илић-Стошовић Д, Николић С. Индивидуални образовни програми, *Дефектолошка теорија и практика*, 2006, 7 (1-2):31-40.
53. Кнјежевић Љ. Теоријски основи методике наставе природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 1955.
54. American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association, Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, Available from: [URL: http://www.lib.muohio.edu/edpsych/stevens_stand](http://www.lib.muohio.edu/edpsych/stevens_stand)
55. Association for Achievement and improvement through Assessment. Assessment for Learning\Assessment Issues\Thinking Skills\Websites. Available from: [URL: http://www.aaia.org.uk/assessment.asp](http://www.aaia.org.uk/assessment.asp)
56. Australian Government Department of Education Science and Training. Strategies for teaching reading in the middle years. Available from: [URL: http://www.myread.org/index.html](http://www.myread.org/index.html)
57. Black P. *Testing: Friend or Foe? The theory and practice of Assessment and testing*. London, The Falmer Press, 1998.
58. Black P, and Wiliam D. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London, Kings College, 1998.
59. Blythman, MacLeaod and Ciesla. *Classroom Observation from Inside*. Available from: [URL: http://www.scre.ac.uk/spotlight/index.html](http://www.scre.ac.uk/spotlight/index.html)
60. Burden R, and Williams M. *Thinking through the Curriculum*. London & New York, Routledge, 1998.
61. Government of Ireland. *Education for Persons with Special Educational Needs act*. Dublin. The Stationery Office, 2004.

62. Виготски Ј. Мишлење и говор. Нолит, Београд, 1977.
63. Stipek D.J. Motivation and instruction. In D.C.Berliner and R.C.Calfee, Handbook of Educational Psychology, Mac Millan, New York, 1997.
64. USAID, AED., Создавање иновативни училишта. Подготвување на учениците за 21 –от век, Проект за основно образование Скопје, 2009.
65. USAID, AED. Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“ Создавање средина за учење на 21-от век Скопје, 2010.
66. Holman M, Welkart D. Educating Young Children: High/Scope Press, 2002.
67. Глигоровиќ М. Перцептивне способности код деца школског узраста. Специјална едукација и рехабилитација данас, Зборник резимеа, Београд, 2012.
68. Чордиќ А, Марковиќ С. Инклузијата како отварање училиште за детето и деинституционализација, *Дефектолошка теорија и практика*, Скопје, 2004.
69. Чадиновски Б. Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност во Република Македонија со коментар за нејзино спроведување , *Дефектолошка теорија и практика*, Скопје, 2007.
70. Гојков Г. Прилози постмодерној дидактици. ВCB, Вршац, 2002.
71. School Development Planning Support (SDPS) (Primary)A Whole SchoolApproach, the School Development Plaining poster Availablefrom: [URL:http://www.sdps.ie](http://www.sdps.ie)
72. Продановиќ Т, и Ничковиќ Р. Дидактика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.
73. Полјак В, Дидактика, Школска книга, Загреб, 1988.

74. **Assessment for learning and pupils with special educational needs.** The European Agency for development in Special needs Education, Available from: URL: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessmentmaterials/assessment-for-learning/pdf>
75. **Watkins A.D Alessio S.** Assessment for learning and pupils with special educational needs. Discussion of findings emerging from assessment in inclusive settings project Available from: URL: http://www.shop.erickson.it/front4/image/products/newsletter/watkins_e_d_alessio.pdf