



**Универзитет „Св. Кирил и Методиј“  
Филозофски факултет - Скопје  
Институт за дефектологија**

## **МАГИСТЕРСКИ ТРУД**

**Квалитетот на инклузивното образование на учениците со  
различен вид на пречки во развојот во основните училишта на  
територијата на градот Скопје**

**Ментор  
Проф. д-р Наташа Чичевска Јованова**

**Кандидат  
Јулијана Станковска Колевска**

*Скопје, 2020 г.*

## Содржина

Вовед .....	Error! Bookmark not defined.
I ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ .....	Error! Bookmark not defined.
1. Историски преглед на инклузија.....	2
1.1. Инклузија и интеграција .....	4
2. Посебни образовни потреби – поим.....	6
2.1.1. Едукација на лицата со посебни образовни потреби.....	9
3. Дефинирање на инклузијата и инклузивното образование .....	10
3.1. Дефинирање на инклузија .....	11
3.2. Дефинирање на инклузивното образование.....	13
4. Цели и задачи на инклузивното образование.....	19
5. Основните карактеристики на инклузивното образование .....	21
5.1. Позитивни ефекти за детето кое е вклучено во инклузивно образование .....	24
6. Инклузивни стратегии во училищата.....	26
6.1.1. Достапна помошна технологија .....	28
7. Бариери за инклузивно образование .....	29
8. Инклузивни училишта .....	32
8.1. Целосно инклузивни училишта, општи или специјални политики за образование .....	34
8.2. Избор на ученици со посебни образовни потреби за вклучување во редовните училишта .....	36
8.3. Прогресивно образование и однос со универзален дизајн за учење .....	37
8.3.1. Позитивни ефекти од вклучување на инклузивното образование во редовното образование .....	38

8.3.2. Негативни ефекти од вклучување на инклузивното образование во редовно образование .....	39
9. Индикатори на квалитет.....	40
10. Улогата на дефектологот и наставниците во училиштето .....	44
10.1. Инклузивен тим.....	45
10.2. Улогата и ставовите на наставниците .....	46
10.3. Родителите како важен дел од процесот на инклузивното образование .....	49
10.4. Соработка на наставници со професионални терапевти .....	50
10.5. Изготвување индивидуален образовен план.....	50
11. Принципи на инклузивното образование.....	52
12. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби....	55
12.1. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија.....	58
13. Релевантни истражувања .....	59
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....	64
1. Предмет на истражување .....	64
2. Цел и карактер на истражувањето .....	64
3. Задачи на истражувањето.....	65
4. Хипотези .....	66
5. Варијабли .....	66
6. Методи, техники и инструменти на истражување .....	67
6.1. Методи на истражување.....	67
6.2. Техники на истражување .....	67
6.3. Инструменти на истражување .....	67
6.4. Примерок на истражување.....	68

7. Статистичка обработка на податоците.....	80
8. Организација и тек на истражувањето .....	80
III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето со дискусија.....	81
3.1. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот за секое прашање одделно .....	81
3.2. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот во однос на различните видови на попречености.....	110
3.3. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот во однос на областите.....	125
3.4. Заклучни согледувања .....	154
IV. Заклучоци и предлог - мерки 1. Заклучок.....	157
2. Предлог - мерки .....	160
Користена литература .....	162
Прилози .....	172

## *Апстракт*

Инклузија е процес на вклучување на деца коишто имаат посебни потреби во развојот и деца кои немаат посебни потреби во развојот, а се на иста возраст, во средината каде што учат и играат, обезбедување хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во редовните одделенија во основните училишта како и вклучување на овие деца во целокупниот општествен живот. Се спроведе истражување и анализа на податоци со цел да се увиди една конкретна состојба за квалитетот и вклученоста на учениците со посебни образовни потреби во основните училишта на територијата на градот Скопје.

*Предмет* на ова истражување е анализа на квалитетот на инклузивно образование на учениците со различни пречки во развојот вклучени во основните училишта на територија на град Скопје. Целта на истражувањето ја реализиравме преку следниве задачи: да се испита квалитетот на инклузивното образование на учениците со различен вид на пречки во развојот во неколку основни училишта во Скопје, да се испита ставот на наставниците во однос на спроведување на инклузивниот процес во основните училишта да се испита дали наставниците и училиштата постојано се унапредуваат и развиваат форми на соработка со органи, институции и поединци за поддршка, разбирање и унапредување на инклузивното образование, испитување за тоа со кои групи ученици со пречки во развојот наставниците најмногу сакаат/не сакаат да работат, да се испита дали другите деца имаат бенефиција од инклузијата на децата со различен вид на пречки во развојот, да се испита дали наставниците ја поддржуваат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациска пракса, да се испита дали учениците со различен вид на пречки во развојот имаат корист од инклузијата во редовна паралелка за нивна социјализација. За потребите на истражувањето користевме посебно изготвен прашалник составен од 23 прашања поделени во два дела. Првиот дел се состоеше од осум прашања, а се однесуваше на демографските податоци на наставниците: пол, возраст, образование,

работен статус во институцијата работен стаж, стекнато знаење за инклузијата во основното образование, дали наставниците имаат посетувано обуки за одредена категорија на ученици со пречки во развојот и дали имаат практично искуство во работата со деца со пречки во развојот. Во вториот дел користевме прашалник составен од 15 прашања поделени во пет области: Способност, Бенефиции, Права, Прифаќања и Ресурси.

Истражувањето и резултатите ни овозможија да дојдеме до заклучни сознанија дека во училиштата во кои се спроведе ова истражување, сè уште постојат бариери со кои се соочуваат учениците и наставниот кадар. Притоа, се извлече заклучок дека наставниот кадар нема доволно ресурси за работа. Немаат доволно адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со посебни образовни потреби, исто така немаат доволно адекватни услуги како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони и специјални едукатори. Наставниот материјал и адекватната опрема не се достапни за учење на деца со ПОП.

**Клучни зборови:** *инклузивно образование, квалитет на инклузивно образование, лица со пречки во развојот.*

## Abstract

Inclusion is a progress of involving children who have special needs in development and children who do not have a special development needs, and are at the same age in the environment where they learn and play, providing human assumptions for adequate involvement of children with special needs in regular primary schools as well as involving on that children in overall social life. Data research and analysis is being conducted in order to see a specific state of quality and involvement of students with special educational needs in ordinary schools on territory of Skopje city.

The subject of this research is its analysis to the quality of inclusive education to the students with various developmental disabilities involved in primary schools on Skopje city territory. We achieved the goal of the research through the following tasks: to examine the quality of inclusive education of students with different types of disabilities in several primary schools in Skopje, to examine the attitude of teachers regarding the implementation of the inclusive process in primary schools and to examine whether teachers and schools forms of cooperation with organs, institutions are constantly being promoted, institutions and individuals for support, understanding and promoting inclusive education, examination of which groups of students with disabilities teachers most like/don't want to work, to examine whether other children benefits from the inclusion of children with different types of developmental disabilities, to examine if teachers support inclusion as one of the ways of positive educational practice, to examine whether students with different types of developmental disabilities benefits from inclusion in a regular classroom for their socialization. For the needs of the research we used a specially prepared questionnaire consisting of 23 questions divided into two parts. The first part consisted of eight questions and referred to the demographic data of the teachers; gender, age, education, employment status in the institution work experience, acquired knowledge about inclusion in primary education, whether the teachers have attended trainings for a certain category of students with disabilities.

In the second part we used a questionnaire consisting of 15 questions divided into five areas: Ability, Benefits, Rights, Acceptances and Resources. The research and the results enabled us to come to the conclusion that in the schools where this research was conducted, there are still barriers facing students and teaching staff. At the same time, we concluded that the teaching staff

does not have enough resources for work, and they do not have adequate school support for the planning and learning of students with special educational needs, physiotherapists, occupants and special educators. Teaching materials and adequate equipment are not available for teaching children with special needs –CSN.

Key words: inclusive education, quality of inclusive education, people with disabilities.



## Вовед

Квалитетот на инклузивното образование на учениците со различен вид на пречки во развојот во основните училишта на територија на град Скопје, е главната тематика на овој труд. Инклузијата и инклузивното образование е она што овозможува вклучување на децата со посебни образовни потреби да бидат вклучени во редовниот воспитно-образовен процес што воедно е и неговото главно значење. Во првот дел на овој труд даден е теоретскиот пристап кон проблемот, односно дефинирање на поимот инклузија и инклузивно образование како и направен е историски преглед на истиот. Дефиниран е и поимот посебни потреби со цел да се приближиме кон главната проблематика. Детално се разработени и едукацијата на лицата со посебни образовни потреби како и целите и задачите на инклузивното образование. Целите на инклузивно образование се однесуваат на поддршка и совети на родителите на децата со посебни потреби, усовршување, врз основа на посебните потреби, промовирање на инклузивно образование, партнерска соработка со цел да се запознаат посебните потреби. Во продолжение се опфатени позитивните и негативните ефекти од инклузијата во редовните основни училишта, бариерите кои се јавуваат како и изборот на ученици со посебни образовни потреби за вклучување во редовните училишта. Квалитетот и успешноста на инклузијата во редовните основни училишта зависи од стручниот тим во училиштето посебно дефектологот како и формирањето на инклузивен тим за работа со ученици со посебни образовни потреби како и изработката и примената на индивидуалниот образовен план. Вклучени се и родителите како важен дел од процесот на инклузивното образование, меѓусебната соработка на наставниците со соодветни стручни лица и професионални терапевти. Во вториот дел опфатена методологијата на истражувањето, како и анализата од добиените резултати од спроведените анкетни прашалници, и истите се обработени и претставени табеларно и со графикони. Истражувањето се спроведе во основните училишта на територија на град на Скопје и се очекува да се подигне свеста на училиштата и другите чинители за фокусирање на подигнувањето на нивото на поддршка за учениците од ранливи групи и на воспоставувањето на соработка и заемна поддршка помеѓу општините, училиштата и организациите вклучени во проектот.

# I ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

## 1. Историски преглед на инклузијата

Низ историјата лицата со одредена попреченост поминале низ различни фази, од целосна дискриминација во минатото, преку сожалувачки пристап, па се до конечно признавање и прифаќање како рамноправни на сите останати. Се до средината на 20-от век децата со посебни потреби се едуцирале во сегрегирани образовни системи, кој имал за цел да го поправи детето и да го подготви за враќање во заедницата. Децата со пречки во развојот или хендикеп биле исклучени од редовните училишта и заедницата. Се сметало дека образовниот систем нема проблеми кои треба да се надминат, односно дека детето е тоа кое треба да се промени. Во минатото биле употребувани различни термини кои се однесуваат на лицата со пречки во развојот: инвалидни лица, хендикепирани лица, лица со пречки во психичкиот и физичкиот развој и слично, додека денес во литературата најчесто употребуван термин е лица со посебни потреби. Дете со посебни потреби е дете на кое му е потребна специјализирана нега поради физички, емоционални или здравствени причини. Видовите посебни потреби значително се разликуваат од физички предизвици до разлики и развојни болести. Тие можат да бидат попречености во комуницирањето, да имаат попречувања и задоцнувања во развојот, емоционални пречки, попречувања во однесувањето, оштетен вид или слух, исклучителни здравствени потреби, попречувања во учењето и физички предизвици. Кај некои деца се среќава комбинација на неколку состојби. Терминот посебни образовни потреби се однесува на децата и младите кои имаат потешкотии во учењето, или кои имаат попреченост што им го прави потешко учењето и пристапот до образование, за разлика од повеќето лица на иста возраст<sup>(1)</sup>. Во групата ученици со посебни образовни потреби влегуваат: ученици со пречки во психичкиот развој, слепи и слабовидни ученици, глуви и наглуви ученици, ученици со пречки во говорот, ученици со телесна инвалидност, хронично болни ученици, ученици со асоцијално однесување, ученици со тешкотии во учењето, ученици со емоционални

---

<sup>1</sup> Хејс, Д., (2012). *Основи на наставата во основното образование*. Тетово: Алберта Дизајн., 45-58.

проблеми, ученици без родители, ученици од семејства со нарушени семејни односи, ученици од културно-депримирано семејство, ученици кои не го познаваат јазикот на кој се изведува воспитно-образовната работа, ученици на бегалци и на раселени лица. Примена на посебни образовни и рехабилитациони процедури за воспоставување успешно функционирање на децата со посебни потреби, примена на специфични методи, алатки и опрема за реализација на едукативни и рехабилитациони задачи, квалификуван, стручен едуциран персонал за рехабилитација кој работи со деца, родители, наставници е она што им е потребно на овие деца. На крајот на шеесеттите години на 20-от век, во светот започнува преиспитување на етичката оправданост на процесот на издвојување на лицата со различни видови попреченост од останатата популација, во седумдесеттите и осумдесеттите години, како резултат на критичкото преиспитување на сегрегацискиот образовен систем, неговите недостатоци и неуспеси, произлегува концептот на нормализација и интеграција. Обидите за вклучување на децата со попреченост во редовниот образовен систем датираат од осумдесеттите години на минатиот век, кога во канадските северни провинции почнале да се развиваат програми насочени на инклузијата на сите деца. Со демократизација на образованието во текот на 20-от век, сметајќи дека образованието не е привилегија на поединците, туку право на сите, инклузијата се промовира како основа за образовниот систем, која има за цел да ги задоволи потребите на сите деца. Се развива нов став за поправеден општествен однос кон лицата со посебни потреби, бидејќи му дава можност на секој поединец да одлучи за сопствениот живот и да преземе одговорност. Глобализацијата во цивилизацискиот свет остави силен печат во сферата на образованието и воспитанието, образовните институции, училищата, наставникот. Од таа перспектива образованието се движи по патот од сегрегација кон интеграција, од ексклузивност кон инклузивност. Инклузивноста како атрибут подразбира нов модел на организирано поучување и учење кој се идентификува и потврдува преку создавање инклузивна култура, креирање инклузивна политика и развивање инклузивна практика во нашите училишта и истиот е прифатен од многу земји во светот. Во новиот милениум движењето за инклузија на маргинализираните и исклучените групи од образовниот систем, прераснува во широко прифатена визија и е предизвик за секое општество кое маргинализацијата ја гледа како општествена закана.

## **1.1. Инклузија и интеграција**

Во педагошката теорија и пракса често постои тенденција на термините интеграција и инклузија да им се дава исто значење, но тие всушност претставуваат два различни образовни концепти. **Инклузија** не претставува интеграција, преместување и вклучување во редовни услови и не означува асимилација или акомодација на индивидуата во рамките на социоекономски услови и релации во општеството. Инклузијата ги реконструира редовните услови на живеење, на начин на кој се креираат можностите за целосна партиципација, припаѓање и социјална интеракција, го содржи радикалниот концепт на трансформација на општеството во сите негови сегменти, односно менување на вредностите, приоритетите и политиката со која се поддржува вечната практика на исклучување и дискриминација. Инклузијата се организира преку мрежна структура на координација, така што секоја индивидуа е во центарот на системот<sup>(2)</sup>. Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби<sup>(3)</sup>. Интеграцијата се организира преку хиерархиска структура, во образовниот систем, го гледа ученикот како проблем и од него се бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училиштето. Во интегрираното образование, во центарот на вниманието е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси. Инклузивното образование не значи интегрирање на некои деца во образовниот систем, туку целосно трансформирање на образовниот систем и неговите процеси, за да ги опфати сите различни ученици, вклучувајќи ги и оние со недостатоци, но и оние со различни способности и образовни потреби. Во инклузивната наставна практика наставниците работат со децата индивидуално, ги следат и одговараат на нивните потреби и темпо на развој, ги наградуваат нивните силни страни, наместо да ги поправаат нивните недостатоци. Според Бечировиќ С. (Besirović S.) поимот интеграција може наједноставно да се означи како ученик по мерка на училиштето, а поимот инклузија како училиште по

---

<sup>2</sup> Јачова, З., Каровска, А. (2009), *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница приказ на случај*, Скопје: Студио Круг, 77-84.

<sup>3</sup> Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика*, Скопје, 38-49.

мерка на ученикот<sup>(4)</sup>. **Интеграцијата**, според Џенкис, Пајас и Џул (Jenkis, Pious & Jewell), значи дека детето треба да се прилагоди на редовната настава, додека инклузијата означува прилагодување на редовната настава кон детето<sup>(5)</sup>. Разликата меѓу образовната интеграција и инклузија е во тоа што интеграцијата подразбира да се оди во училиште, додека пак инклузијата подразбира да се учествува во училиштето. За разлика од интеграцијата, инклузијата претставува преобразба не само на воспитно-образовните институции туку и на целата заедница. Инклузијата има поголемо значење од интеграцијата, затоа што е начин на верување дека сите луѓе се важни, без оглед на нивната различност. Во инклузивното општество и инклузивната училница не треба да постојат предрасуди и треба да се почитува рамноправноста.

➤ **Меѓу термините инклузија и интеграција, се издвојуваат следниве разлики:**

*Инклузијата е многу поприфатен термин во односот на интеграцијата, бидејќи претставува рефлексија на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот врз кој е базиран е социјална интеграција, што може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања;*

❖ *Монолитноста е карактеристика на модерните програми за интеграција, базирани врз одговорноста на државата и институциите. Во таа смисла интеграцијата ја поврзуваме со официјалните институции на општеството, организирани преку хиерархиски принцип. Инклузијата се организира преку мрежна структура на координација, така што секоја индивидуа е во центарот на системот;*

---

<sup>4</sup> Becirović, S., 2004. *Determinante inkluzivne edukacije; u: Zbornik radova: Inkluzija u školstvu Bosne I Hercegovine; Sarajevo: TEPI I Filozofski fakultet u Sarajevu, 10-21.*

<sup>5</sup> Adoyo, P. O (2007), „*Educating Deaf Children in a inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations*““ *Electronic Journal for Inclusive Education.*, 14-26.

❖ *Моделот на интеграција го поврзуваме со специфични стандарди, дефинирани норми или сет на постигнувања кон просечните резултати, врз база на критериумот нормализација;*

❖ *Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби. Фундаменталниот принцип на инклузивно образование е проценување на различноста во рамките на хуманото општество. Инклузивното образование вклучува идентификација, предизвик и надминување на бариерите на партиципација, условени од социјалните, културните, идеолошките и физичките фактори. Значи, инклузијата е технички едноставна, но социјално комплексна, бидејќи е поврзана со реалноста на училиштето, другите образовни средини до димензијата на инклузијата наречена култура. Во таа смисла инклузијата претставува трансформација на ставовите на луѓето, на училиштата, на системот на општеството<sup>(6)</sup>.*

## **2. Посебни образовни потреби – поим**

Терминот **посебни образовни потреби** првично е наменет да им даде можност на училиштата, локалните власти за образование и други даватели на услуги да обезбедат учениците кои имаат потешкотии во учењето или пристапот до наставната програма, да добијат соодветно ниво на поддршка. Децата имаат посебни образовни потреби доколку имаат потешкотии во учењето, што бара да се направи посебна едукативна одредба за нив. **Тешкотијата во учењето** се дефинира кога децата имаат значително поголема тешкотија во учењето од мнозинството деца на иста возраст, имаат инвалидитет што ги спречува да користат едукативни установи од ваков вид генерално обезбедени за деца од иста возраст во училиштата од областа на локалната образовна власт и се под задолжителна училишна возраст. Важно е да се напомене дека дефинициите овозможуваат да се направи разлика помеѓу учениците со тешкотии во учењето или инвалидитет кои ќе бараат од наставниците да ги решат нивните потреби преку модифицирани пристапи за

---

<sup>6</sup> Јачова, З., (2004). *Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика*, 35–46.

предавање или преку специјализирани ресурси или модификација на наставните програми. Не треба да се прават претпоставки за потребите на учење на учениците, едноставно затоа што имаат инвалидитет, многу ученици опишани како хендикепирани, се добри во училиштата и сметаат дека нивната попреченост има мало или никакво влијание врз нивната способност за пристап до учење<sup>(7)</sup>. Применетите етикети на учениците, кои може да имаат дефицит на конотација или може да се согледаат на негативен начин, може да биде значаен фактор за намалување на очекувањата и да придонесе за неуспех во учењето. Учениците со посебни потреби или клиничките дијагностики, честопати биле подложени на стереотипи што доведува до дискриминација во однос на образованието. Разбирањето на факторите што можат да влијаат на пристапот до учење е од значителна помош за наставникот, ниските очекувања кои често се поттикнуваат со обележување на етикетите може да доведат до недоволно достигнување и одрекување на правото на соодветни можности за учење. Учениците со посебни образовни потреби честопати се сметаат за оние на кои им е потребен пристап до услуга што е различна од онаа што им е обезбедена на другите ученици. Ваквата перцепција веднаш ги наведува наставниците дека веројатно ќе се бара од нив да обезбедат пристап, различен од оној предвиден за другите ученици. Неизбежно, овој поим го охрабрува наставникот со совест да се фокусира на потребите на поединецот и да се обиде да смисли начини за надминување на уочените бариери за учење. Овој фокус на индивидуалните потреби може да има и позитивни и негативни исходи. Признавањето на индивидуалноста може да го охрабри наставникот да ги испита стиловите и преференциите на учењето на учениците и со тоа да овозможи прилагодување на наставните пристапи. Ефективните наставници ги прилагодуваат наставните содржини за да обезбедат индивидуалните потреби да бидат препознаени и планирани на начин што ги истакнува способностите на учениците наместо да ги потенцираат нивните тешкотии. Меѓутоа, кога наставниците се фокусираат само на она што може да се смета за тешкотии во учењето и да усвојат симплистички методи, без соодветно внимание на нивното место во рамките на една група или цела класа, тие веројатно ќе наштетат на самодовербата на индивидуата којашто треба да ја охрабрат во

---

<sup>7</sup> Димитрова-Радојчиќ, Д., Чичевска-Јованова, Н. (2009) *Инклузивна култура во редовните училишта*, Годишен зборник на Филозофски факултет, Скопје, 62-74.

вклучувањето во учењето. *Индивидуалноста* треба да се потенцира, секој ученик е индивидуа, а постои веројатност дека во повеќето паралелки сите ученици ќе имаат јаки и слаби страни, преференции и допаѓања, и интереси и предмети за кои сметаат дека им се здодедни. Признавањето на индивидуалноста кај учениците е важно, но мора да се управува на начин на кој ниту индивидуата ниту паралелката не се во неповолна положба. Кога наставниците планираат за индивидуален ученик, често планираните активности се со еднаква вредност и за другите ученици. Одделувањето на учениците, може едноставно да ги потенцира нивните потешкотии и да дојде до дискриминација. Ако се фокусира на тешкотиите во учењето на одделен ученик, тоа може да значи дека јаките страни, личноста, интересите или способностите на учениците стануваат секундарни на предизвиците со кои се соочуваат во учењето. Сите наставници мора да гледаат подалеку од симплистичката употреба на етикетите за да ги видат учениците како индивидуи кои имаат заедничко учество со сите други и дека тие се дел од заедницата на ученици што споделуваат искуства од целиот час. Очекувањата на наставниците неизбежно се обоени од нивните претходни искуства во учењето на учениците. Учениците со посебни образовни потреби, генерално се сметаат дека претставуваат предизвик за управување и педагошки вештини на наставникот. Секако е точно да се каже дека многу ученици со посебни образовни потреби, бараат посебни интервенции, во некои случаи, специјализирани ресурси или наставни пристапи и дополнително внимание на планирањето, со цел да се осигурат дека ќе добијат ефективен пристап до учење. Сепак, преголемата генерализација на потребите на учениците врз основа на етикетата за посебни потреби не е корисна за наставниците кои се обидуваат да обезбедат ефективни можности за учење. Ученик кој има дадена дијагноза проследени со одредени карактеристики не е индикација дека следниот ученик со иста категоризација ќе учи, ќе се однесува или ќе реагира на ист начин како и првата таква индивидуа. Сите ученици, без оглед на потребата и способноста, покажуваат лични карактеристики и однесувања на учење, кои ги издвојуваат како индивидуи. Додека многу се знае за веројатните предизвици со кои се соочуваат учениците со специфични дијагностики, секој ќе се карактеризира со индивидуалност како ученик. Предвидувањата засновани врз стереотипите се одговорни за самоисполнувачките предвидувања, што резултираат со мали очекувања.



### **2.1.1. Едукација на лицата со посебни образовни потреби**

Општеството има обврска да ги образува сите деца, детските потреби и способности, треба да ја диктираат соодветната образовна средина во која ќе се одвива учењето на децата со пречки во развојот. Научните сознанија, како и промените во општеството, сами по себе носат промени во облиците на едукација на лицата со пречки во развојот.

➤ **Како облици на работа кои се нудат во рамките на основното образование на учениците со посебни образовни потреби, се издвојуваат следниве<sup>(8)</sup>:**

❖ *Посебните воспитно-образовни установи, каде што воспитно-образовниот процес се реализира според прилагодена посебна програма;*

❖ *Редовните училишта, каде што воспитно-образовниот процес за овие лица се одвива во редовните паралелки, почитувајќи го принципот на индивидуализација во наставата, посебните паралелки при редовните училишта, каде што се применува прилагодена наставна програма.*

Инклузивната едукација го опишува процесот преку кој училиштата се обидуваат да ги распознаат сите ученици како индивидуи, со реконструкција на курикуларната организација и прописи и дислоцирање на истражувањата во постигнување подеднакви можности. Тоа се постигнува преку унапредување на ефикасноста на наставникот, развој на соодветни учебници и материјали за учење, развиена свест за правото на различност и сл. Со вклучувањето во образовниот процес, на учениците со посебни образовни потреби им се олеснува нивниот развој, се актуализираат нивните потенцијали и се оспособуваат за вклучување во општеството, а со тоа се придонесува за квалитетот на нивниот живот. Па затоа се препорачува учениците со посебни образовни потреби, каде што е можно, да го стекнуваат своето образование заедно со своите врстници во редовните училишта за основно образование<sup>(9)</sup>.

---

<sup>8</sup>Национална програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015).

<sup>9</sup>Јачова, З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика*, Скопје., 14-20.

### 3. Дефинирање на инклузијата и инклузивното образование

Вклучувањето во образованието се однесува на модел во кој учениците со посебни потреби го поминуваат поголемиот дел или цело време со ученици кои не се со посебни потреби. Вклучувањето обезбедува употреба *посебни училишта* или *посебни паралелки* за ученици со посебни потреби и на тој начин се одделуваат од учениците без инвалидитет. Спроведувањето на овие практики варира, училиштата најчесто го користат моделот на вклучување за избрани ученици со благи до умерени посебни потреби. Целосно инклузивните училишта, кои се ретки, не ги одделуваат програмите за општо образование и посебно образование, наместо тоа, училиштето е реструктурирано така што сите ученици учат заедно<sup>(10)</sup>. Се цели кон целосно учество на учениците со посебни потреби и за почитување на нивните социјални, граѓански и образовни права. Вклученоста не е ограничена на физички и когнитивни нарушувања, туку вклучува и целосен опсег на човекова различност во однос на способноста, јазикот, културата, полот, возраста и на другите форми на човечки разлики. Ричард Вилкинсон и Кејт Пикет сметаат дека „Настапот на учениците и однесувањето во образовните задачи можат да бидат длабоко погодени од начинот на кој се чувствуваме, ние сме видени и осудени од другите. Кога очекуваме да се сметаат за инфериорни, нашите способности се чини дека се намалуваат“<sup>(11)</sup>. Инклузивното образование се смета за процес на решавање и одговарање на различностите на потребите на сите ученици преку зголемување на учеството во учењето, културите и заедниците и намалување на исклученоста од образованието и од рамките на образованието. Целта е целиот образовен систем да ја олесни средината за учење, каде што наставниците и учениците ги прифаќаат и ги поздравуваат предизвиците и придобивките од различностите. Во рамките на пристапот на вклучување во образованието, средините за учење се цели да ги исполнуваат индивидуалните потреби и секој ученик да има можност да успее.

---

<sup>10</sup> Scheyer et al. (1996)., *The Inclusive Classroom Teacher Created Materials, Inc. The Inclusive Classroom.*,77-98.

<sup>11</sup> Wilkinson, Richard; Pickett, Kate (2010)., *The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone.*, England: Penguin Books.,113-125.

Инклузивното образование е вистинско спроведување на основното човеково право на образование. Не станува збор само за постигнување универзален пристап до образованието, туку универзален пристап до значајно и намерно знаење и учење за сите.

### 3.1. Дефинирање на инклузија

Секој човек има сопствено гледиште за комплексната идеја како што е инклузијата која честопати се поврзува со ученици кои имаат одредени оштетувања или ученици кои се перципираат како ученици со различни видови пречки во развојот. Инклузивното образование се обидува да одговори на потребите за учење на сите деца, со специфичен фокус на оние кои се подложни на маргинализација и исклучување. Терминот инклузија потекнува од латинскиот јазик и всушност значи вклучување, учество и импликација. Потекнува од двата латински збора *includo* и *inclusio*. Првиот збор означува заклучување, затворање, замолчување, ограничување, а пак вториот означува затвор, затворање<sup>(12)</sup>. Како општ поим инклузијата претставува процес или пристап во кој индивидуата се гледа како дел од целина. Тука се почитуваат три основни работи, а тоа се рамноправноста, еднаквоста и сличноста. Доста често се случува една целина да не може непречено да функционира поради некој недостаток на еден дел кој никако не може да биде клучен за таа целина. Инклузивното образование и воспитание подразбира активности како на индивидуата, така и на целата образовна средина како процес на учење и воспитување во кој доаѓаме до релативно трајни и прогресивни промени на поединецот. Овој процес претставува интенционално образование и воспитание како и спонтано учење и самовоспитување, односно самообразување<sup>(13)</sup>. ***Инклузија е процес на вклучување на деца коишто имаат посебни потреби во развојот и деца кои немаат посебни потреби во развојот, а се на иста возраст, во средината каде што учат и играат***<sup>(14)</sup>. Всушност станува збор за обезбедување хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во редовните одделенија во основните училишта како и вклучување на овие деца во целокупниот општествен живот. Инклузијата претставува процес на решавање

---

<sup>12</sup> Žepić, M. (1961). *Latinsko-hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.,170-171.

<sup>13</sup> Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.,10-11.

<sup>14</sup> Јордановска, Ж., Ценеvsка.З, О. (2008), „Работа со ученици со пречки во развојот“, Министерство за образование и наука, Скопје., 2-5.

на разновидноста на потребите на сите ученици преку зголемување на учеството во учењето, културата, заедницата, а намалување на исклученоста во образованието. Процесот ги опфаќа промените и измените на содржината, пристапот, структурата и стратегијата, со заедничка визија опфаќајќи ги сите деца на иста возраст преку единствено убедување дека редовниот образовен систем е одговорен за образованието на децата. Инклузивното образование се занимава со обезбедување соодветни одговори на широк спектар на потреби за учење како во формалното така и во неформалното образование. Наместо да биде маргинална тема, инклузивното образование е пристап кој гледа како да се трансформира образовниот систем со цел да се одговори на разновидноста на учесниците. Тоа има за цел да им овозможи на наставниците и учениците да се чувствуваат удобно, а различноста да ја гледаме како предизвик и збогатување во учењето на животната средина, а не како проблем<sup>(15)</sup>. Вклучувањето на главните текови претпоставува дека учениците со посебни потреби можат да споделат ист физички простор, училница, игралиште и сл., со оние кои немаат инвалидитет само кога можат да прават исти активности како и сите други со минимални модификации. За некои ученици, со потешка инвалидност, нивните можности да бидат околу врстници со неинвалидност се ограничени на најмногу ручек и одмор, други пак, исто така, може да бидат интегрирани во физичко образование, музика, уметност и или стручни програми. Како и да е, само на учениците со благи пречки им е дозволено да учествуваат во традиционалните области за основни академски содржини, математика, јазични уметности, наука, историја и слично. Вистинската суштина на вклучувањето се заснова на претпоставката дека сите лица со посебни потреби имаат право да бидат вклучени во природно опкружувачки услови и активности со нивните соседства, браќа и сестри и пријатели. Поддржувачите на инклузивно образование го користат терминот и истиот се однесува на заложбата за едукација на секое дете, во најголема мерка соодветна, во училиштето и училницата, носење услуги за поддршка на детето. Инклузивна програма за образование им овозможува дневно и неделно време во училишниот распоред за редовните и специјалните наставници да соработуваат. Настојува да се прошири капацитетот на редовните воспитувачи за да можат да учат поширок спектар на деца, вклучително и оние

---

<sup>15</sup> UNESCO, (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, 7-11.

со различни пречки, и да ги прошират улогите на специјалните наставници како консултанти, како и наставници.

### 3.2. Дефинирање на инклузивното образование

**Инклузивното образование** е еден од многу често употребуваните термини во последно време, при што во теоријата можеме да се сретнеме со доста различни дефиниции и сфаќања што всушност значи тоа<sup>(16)</sup>:

- ❖ *Инклузивното образование е процес со кој се излегува во пресрет и се одговара на различните потреби на децата, младите и возрасните преку зголемување на учеството во учењето, во училиштето и во заедницата;*
- ❖ *Инклузивното образование вклучува модифицирање на образовните содржини, приоди, организација и стратегии за да се овозможи квалитетно образование за сите;*
- ❖ *Инклузивното образование подразбира дека сите деца, без оглед на нивните посебности, се вклучени и се прифатени;*
- ❖ *Инклузивното образование посебно внимание обрнува на вклучување на оние деца што може да бидат маргинализирани, дискриминирани или исклучени од образовниот систем<sup>(17)</sup>. Тие, без оглед на нивните потенцијали или слабости во некои области, се вклучуваат во редовните одделенија и им се обезбедуваат соодветни услови за учење, напредување и учество во животот на училиштето;*

Инклузивното образование е релативно контроверзна тема за многу родители и наставници. Идејата за инклузивно образование е дека учениците со посебни потреби ќе бидат сместени во исто училничко опкружување како другите ученици на нивна возраст

---

<sup>16</sup>Засновано на: UNESCO 2009, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, стр. 8–9,

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> и UNICEF, 2012, *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*, стр. 10–11, [https://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper\\_ENGLISH.pdf](https://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf)

<sup>17</sup>Според оперативната дефиниција на УНЕСКО тоа се следниве категории ученици: „А/Попреченост: Ученици со попреченост или нарушувања во медицинска смисла или органски нарушувања што може да се поврзат со органска патологија (на пр. поврзано со сензорни, моторни или невролошки недостатоци). Посебните образовни потреби произлегуваат од овие попречености; Б/Тешкотии: Ученици со нарушувања во однесувањето или емоциите или специфични тешкотии во учењето. Посебните образовни потреби произлегуваат првенствено од интеракцијата меѓу ученикот и образовниот контекст; В/Депривираност: Ученици чии тешкотии произлегуваат од социоeкономски, културолошки и/или јазични фактори. Посебните образовни потреби се однесуваат на надоместување на недоволностите што произлегуваат од споменатите фактори“ (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO 2009).

кои немаат посебни потреби. Во рамките на инклузивното образование, постојат две главни гранки на размислување вклучување во главните текови и целосно вклучување. Вклучувањето на главните текови е процес кој им овозможува на децата со посебни потреби да влезат во одредени стандардни училиници откако ќе покажат можност да бидат во чекор со остатокот од своите врстници. Целосното вклучување ги става студентите со посебни потреби во стандардни средини во училиницата без тестирање или демонстрација на вештини.

➤ **Важноста на инклузивното образование**

Иако мислењата за инклузивно образование се уште се различни, многу студии покажуваат дека децата со посебни потреби напредуваат во стандардни средини во училиницата од најразлични причини. На интерперсонално ниво им овозможува на децата да развиваат пријателства со своите врстници и да чувствуваат помала социјална напнатост во врска со нивните инвалидитети. Некои луѓе веруваат дека децата кои се сместени во стандардни средини во училиницата обично имаат поголема самодоверба од децата кои се изолирани во различни училиници, едноставно затоа што имаат посебни потреби. Други студии покажуваат дека децата со посебни потреби всушност учат повеќе во редовни средини во училиницата, под услов да добијат помош и поддршка што им е потребна во и надвор од училиницата кога станува збор за академски предмети. Групите кои се спротивставуваат на инклузивно образование, честопати одржуваат став дека децата без посебна потреба ќе бидат принудени да учат со побавно темпо, но во пракса, ова лесно го избегнуваат квалификувани наставници<sup>(18)</sup>. Потребата да се чувствуваат вклучени или да припаѓаат на групата е силна кај повеќето. Децата кои се префрлаат во посебни паралелки или училишта затоа што имаат посебни потреби можат да развијат проблеми со самодовербата, се последици што би можеле да останат со нив во текот на целиот живот, им го отежнува чувството дека им припаѓаат на возрасните. Квалитетното и сеопфатно образование претставува главен предуслов за културниот и економскиот развој на секое општество, со што директно придонесува за добросостојбата на граѓаните. Од овие претпоставки произлегува важноста на инклузивното образование. Областа на

---

<sup>18</sup>McInnis J.,(2008), *Elementary school principals as leaders of inclusion for students with exceptionalities. Brock University: Professional education and teaching, 20-28.*

образованието е клучната област од општеството која треба да биде придвижувач и реализатор на идејата за инклузија, преку заедничко образование на учениците со посебни образовни потреби<sup>(19)</sup>. Образовната инклузија е можност за квалитетен пристап во реформите на образованието. Таа, пред се, е педагошки, а не дефектолошки предизвик, со неопходно вклучување на голем број експерти од различни области неопходни за поддршка на децата, особено на децата со посебни потреби за, да можат максимално да ги достигнат своите можности во процесот на воспитување и образование. Учењето е најефикасно во средина што има интерперсонални односи и интеракции и кога ученикот се чувствува уважен, почитуван и признат<sup>(20)</sup>. Токму во тоа е и нејзината суштина како редовните училишта и одделенијата да се развијат на начин што ќе одговара на образовните и социјални потреби на секој ученик и да се оформат во место каде што секој ученик припаѓа, каде што е прифатен и поддржан од соучениците и сите други членови на училишната заедница. Меѓутоа, приспособувањето на училиштата кон различностите на учениците е можно единствено ако се направат и длабоки промени во образовниот систем, услов за остварување инклузија е културна реконструкција на училишниот систем, притоа мислејќи на реконструкција на постојната култура, образовни политики и образовни практики, така што тие да одговараат на учениците со посебни потреби.

➤ **Инклузивниот пристап во образованието се темели на следново:**

- ❖ *Секое дете може да учи и да постигне високи образовни цели;*
- ❖ *Училиштата треба да се подготват и прилагодат за прием за децата, а не обратно;*
- ❖ *Децата се разликуваат едни од други на многу начини, а тие разлики се вредни ресурси, а не пречки.*

На различните образовни потреби и капацитети на децата, како и на нивното различно темпо на учење и развој може да се одговори со примена на различни стратегии на

---

<sup>19</sup>Чичевска – Јованова, Н., Димитрова – Радојичиќ, Д., (2016) *Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби*. Скопје., 44-77.

<sup>20</sup>Lambert, N., McCombs, B. (1998). *Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform*. V N. Lambert, B. McCombs., *How Students Learn, Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, D. C. : American Psychological Association, 1-23.

пoучување. Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на разликноста на секој ученик и на неговите потреби, каде што ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици. Ова подразбира материјална, финансиска и кадровска подготвеност на училиштата да одговорат на потребите на различните ученици во редовната настава, овозможување наставни програми и помагала што ќе бидат адаптирани на индивидуалните капацитети и потреби и ќе одговараат на нивните афинитети. Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивното образование, се наидува на различни пристапи: од третман на разновидност, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност за сите деца<sup>(21)</sup>. Така, според некои, инклузијата во образованието претставува **вклучување на сите ученици**, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Додека некои инклузијата едноставно ја набљудуваат како **програми** или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој, други сметаат дека инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци. Според **Миљковиќ**, инклузивното образование се одредува како процес на задоволување на потребите на учениците во рамките на редовниот образовен систем, со употреба на сите расположливи средства за да се создадат можности децата да стекнуваат знаења, умеења и вештини, со што ќе се подготват за живот во општествената заедница. Посебно се акцентира образованието на маргинализираните социјални групи. На тој начин училиштето станува отворено за сите ученици кои во училиштето, без оглед на нивните способности и можности во дадени области, стануваат дел од училишната заедница и се со еднакви услови да учат заедно со останатите во одделението. Инклузивното образование, како интегрална компонента на целокупниот образовен систем, овозможува соодветно образование за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење. Флексибилноста на системот се рефлектира врз методите и материјалите што се користат за да им се

---

<sup>21</sup> *Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS IИсаху-Палоши, А., и сор., (2014) Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби., “ Инклузија во средното стручно образование “ Скопје.,23-32.*



овозвозможи на децата со посебни потреби најефикасен пристап до редовните наставни програми. Концепциски гледано, инклузивното образование е дел од една поширока стратегија на секое општество кое промовира инклузивен развој, односно толеранција, социјална правда, задоволување на основните потреби, права и слободи на сите, без оглед на нивните различности интелектуални, физички, културолошки, јазични, расни, полови и сл.<sup>(22)</sup> Инклузивното образование е разбрано како развоен приод кој бара да се земат предвид потребите за учење на сите деца, млади и возрасни, нагласувајќи ги оние што се подложни на маргинализација и исклучување. Тоа значи вклучување на сите деца во сите школски активности во училиницата и надвор од неа, воедно овозможувајќи им еднакви можности на сите да го достигнат својот максимум во потенцијалите и постигањата, без оглед на нивното потекло или способности, јазични или други разлики<sup>(23)</sup>. Инклузивното образование, како интегрална компонента на целокупниот образовен систем кој овозможува соодветна едукација за сите, ги распознава и почитува различните потреби и способности, вклучувајќи ги различните стратегии на учење. Инклузивното образование е најдобро сфатено како цел, аспирација, па дури и филозофија, а не како збир на техники кои можат да се применат во одредена ситуација, како на училиште. Училишната заедница е задолжена да обезбеди образование за сите членови на заедницата преку модифицирање на начинот на кој сите вклучени работат за да ги задоволат потребите на сите, така што практиките кои биле склони кон исклучување на учениците од училиштето биле заменети со поинклузивни<sup>(24)</sup>. Премиот во инклузивен правец вклучува вежби со решавање проблеми во име на сите што се вклучени. Правото на сите деца да добиваат богато и релевантно образование вклучува диференцирана настава, поддршка и развој на најмалку способните и најспособните ученици и, над се, поставување високи очекувања и стандарди за сите, без оглед на полот, етничката припадност, расата, хендикепираноста или социјалното потекло и сето тоа е дел од улогата на наставникот во основното

---

<sup>22</sup> Манасиева Герасимова, В., Петревска, Б., (2011) III НАУЧНО-СТРУЧЕН СОБИР СО МЕЃУНАРОДНО УЧЕСТВО „Образованието во 21 век., Инклузивно образование во редовната настава -очекувања и проблеми. Битола.,21-31.

<sup>23</sup> Спасовски, О. (2010), „Претпоставките за инклузивно образование и улога наставниците и стручните служби“, Дефектолошка теорија и практика, 68-79.

<sup>24</sup> Јачова, З., Самарциска-Панова Љ., Лешиновски И., Ивановска М. (2002) Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Скопје: Биро за развој на образованието,25-29.

образование. Инклузивното образование бара создавање *отворен и прилагодлив образовен систем* во кој е можно да се елиминираат пречките што го попречуваат оптималниот развој на потенцијалот за сите деца, вклучувајќи ги и децата со посебни потреби. Инклузивното училиште се заснова на принципот дека училиштата се прилагодуваат на потребите на учениците, а не обратно, а во практиката е потребно да се потврди дека индивидуалните разлики меѓу децата се извор на богатство и разновидности, а не проблем и дека на различните потреби и индивидуалното темпо на учење и развој може успешно да се договори со широк опсег на флексибилни пристапи. Општеството кое ја поддржува инклузијата креира училишта по мерка на детето, на учениците им овозможува целосно постигнување на нивните потенцијали, наставните планови и програми ги прилагодува според индивидуалните потреби на детето и создава демократска атмосфера, во која има почитување на различностите и човековите права. Инклузивното образование во денешно време претставува главен политички императив во однос на децата со посебни потреби. Тоа претставува средство за надминување на бариерите, подобрување на резултатите и отстранување на дискриминацијата.

#### 4. Цели и задачи на инклузивното образование

**Услов** за правилна и практична примена на инклузивното образование е остварување на целите и задачите на инклузивното образование, пропишани во светски рамки. Целите на инклузивно образование се: поддршка и совети на родителите на децата со посебни потреби усовршување, врз основата на посебните потреби промовирање на инклузивно образование, партнерска соработка со цел да се запознаат посебните потреби.

➤ **Како основни задачи на инклузивното образование се издвојуваат следниве<sup>(25)</sup>:**

❖ **Поддршка и совет**, на родителите на децата со посебни потреби, што ќе овозможи зголемено активно учество на родителите, а со тоа ќе се овозможат повисоки стандарди на децата преку: овозможување висок квалитет на предучилишно образование и најрана детска грижа, со вклучување на родителите, охрабрување при најрана идентификација на потешкотииите и соодветна рана интервенција, локалната служба за инклузивно образование треба да развива смиренни подготовки за надминување на недоразбирањата, зајакнување на подготовките за вклучување на децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес;

-**Усовршување**, врз основата за посебни потреби значи воведување симплифициран кодекс во инклузивната практика, фокусирајќи се на превентивната работа, надминувајќи ги бариерите и промовирајќи ефективна база за поддршка и супервизија во инклузијата: печатење прирачник за инклузивната практика базиран врз кодексот, прописите и критериумите за работа на проценката, вклучување на локалната служба за поддршка на инклузивното образование и издавање публикација на локалната

---

<sup>25</sup> Шефер, Ј., Радишиќ, Ј. (2002), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу II део*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 22-44.

служба за поддршка што содржи информации за принципите на инклузивното образование, за можностите на финансиска поддршка на локалната служба за инклузивно образование од страна на училишните буџети и перформанси и клучните индикатори за распространување на супервизијата;

❖ **Промовирање** на инклузивното образование и развој на улогата на посебните потреби се врши преку: издавање публикации со информации за прописите на инклузијата и развојните образовни планови на локалната служба за поддршка на децата со посебни потреби, идентификација и распространување на добра практика од посебните училишта во развивањето на врските со редовните училишта и промовирање на придонесот на посебните училишта за инклузивниот процес, обезбедување финансиска поддршка, вклучувајќи се до новата социјална инклузија што обезбедува средства од стандардни фондови за поддршка;

❖ **Развивање** на знаења и способности на тие што работат со децата со посебни потреби се врши со: истакнување на посебните потреби во рамката на обуката наставниците, печатење прирачник за добра практика на наставниците, прецизирање на потребите на воспитувачите и наставниците кои работат со деца со посебни потреби преку индивидуална обука;

❖ **Партнерска соработка**, со цел да се запознаат посебните потреби и да ѝ се овозможи на локална служба за поддршка да соработува со локалните институции, со цел да се зајакне поддршката на децата со посебни потреби: развивање на локална координација за прописи за посебните потреби низ целата земја, воведување нови должности за соработка и нови сили, што ќе овозможат пофлексибилни финансиски аранжмани помеѓу службата за здравство и локалната служба, развивање повисок степен на иницијативи за овозможување мерки од службите за рехабилитација, собирање информации за искуствата на младите луѓе со посебни потреби откако тие ќе ги напуштат училиштата ;

➤ **Успехот на инклузивното образование зависи од следниве фактори:**

- ❖ *Партнерство помеѓу семејството и училиштето;*
- ❖ *Соработка помеѓу наставниците;*
- ❖ *Добро изработени планови кои идентификуваат специфични сместувачки капацитети, измени и цели за секој ученик;*
- ❖ *Координирано планирање и комуникација;*
- ❖ *Интегрирана достава на услуги;*
- ❖ *Тековна обука и развој на персоналот;*
- ❖ *Лидерство на наставниците.*

## **5. Основните карактеристики на инклузивното образование**

Инклузивно образование значи дека сите ученици посетуваат и се добредојдени во училиштата, редовни часови и се поддржани да учат, да придонесат и да учествуваат во сите аспекти од животот на училиштето. Инклузивното образование е за обезбедување пристап до квалитетно образование за сите ученици преку ефективно задоволување на нивните разновидни потреби на начин што одговара, прифаќа, почитува и поддржува. Учениците учествуваат во образовната програма во заедничко опкружување за учење со поддршка за намалување и отстранување на бариерите и пречките што можат да доведат до исклучување, се спроведува во заедничко опкружување за учење тоа е образовно опкружување каде што учениците од различно потекло и со различни способности учат заедно во инклузивно опкружување. **Заедничките околии** за учење се користат во најголем дел од редовните часови на учење на учениците и може да вклучуваат училници, библиотеки, сала, театри за изведба, музички простории, кафетерии, игралишта и локалната заедница. Заедничка средина за учење не е место каде што учениците со интелектуална попреченост или други посебни потреби учат изолирано од своите врсници.

➤ **Ефективното опкружување за заедничко учење ги опфаќа следниве карактеристики<sup>(26)</sup>:**

❖ *Овозможување на секој целосно да учествува во околината за учење што е наменета за сите ученици и е споделена со врсници во избраниот образовен амбиент;*

❖ *Да се обезбеди позитивна клима, да се промовира чувство на припадност и да се обезбеди напредок на учениците кон соодветни лични, социјални, емоционални и академски цели;*

❖ *Акцентот да се стави на индивидуалните потреби за учење преку обезбедување на доволно ниво на поддршка и примена на практики и принципи на учење насочени кон учениците;*

❖ *Инклузивно опкружување каде што наставата е дизајнирана да се испорачува на ученици со мешана способност и со нивните врснички групи во училиштето во заедницата, притоа да одговара на нивните индивидуални потреби како ученик и да се користи за поголемиот дел од учениците, редовни часови;*

❖ *Пристап на целосен систем, мора да се обезбедат сите ресурси да бидат вложени во надградување на инклузивното образование и исто така да бидат вложени во воведување на потребните промени во културата, политиките и практиките на институциите;*

❖ *Целосна образовна средина, раководењето на образовните институции со големо внимание и посветеност е од суштинско значење за воведување и вградување на културата, политиките и практиките коишто се потребни за постигнување на инклузивно образование во наставата и односите на учениците во училиницата;*

❖ *Пристап на целосна личност, во овој контекст е призната способноста за учење на секое лице, и се воспоставени високи очекувања за сите ученици, без разлика дали се работи за ученици коишто имаат некаков вид на*

---

<sup>26</sup> Спасовски, О. (2010), Претпоставките за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, Дефектолошка теорија и практика., 68-89.

*попреченост во развојот. Во инклузивното образование се нудат, флексибилни наставни програми и методи за настава и учење прилагодени на различните способности, услови и стилови на учење. Пристапот на целосна личност подразбира обезбедување на целосна поддршка, приспособување и навремена интервенција со цел сите ученици да го исполнат својот потенцијал. При планирањето на наставните активности, фокусот е ставен на способностите на учениците, а не врз содржината. Целта на овој пристап е да се стави крај на издвојувањето и дискриминацијата во образовните средини со тоа што ќе се обезбеди инклузивно учење во пристапни наставни средини. Образовниот систем мора да подготви персонализирана можност за образование, а не да очекува учениците да бидат тие што треба да се вклопат во системот;*

*❖ **Поддршка за наставниците,** сите наставници и останатиот персонал во образовната установа треба да го добијат соодветното образование и обука коишто им се потребни за да ги согледаат основните вредности и способности за полесна адаптација на инклузивни наставни средини, коишто исто така вклучуваат и наставници кои имаат одреден тип на попреченост.*

*Инклузивната култура обезбедува средина која е пристапна и поддржувачка и која поттикнува работа преку заемна соработка, интеракција и решавање проблеми;*

*❖ **Почитување и ценење на различноста,** секој еден од членовите на наставната заедница се подеднакво добредојдени и вклучени и мора да бидат испочитувани поради различноста без разлика од видот на попреченоста, бојата, расата, полот, јазикот, религијата, политичката или верската определба, националното потекло, етничкото потекло, социјалното потекло, имотната состојба, раѓање, возраст или друг статус. Подеднакво сите ученици мора да имаат чувство дека се вклучени, почитувани, и ислушани, а секако и ценети, воспоставени се мерки во секоја образовна институција за спречување на злоупотреба и малтретирање;*

❖ **Средини лесни за учење**, инклузивни наставни средини се средини коишто се пристапни и каде што секој од учениците поединечно без разлика дали има некаков вид на попреченост се чувствува безбеден, поддржан, стимулиран и способен. Тука се става силен акцент на вклучување на учениците во создавањето позитивна заедница во училиштата;

❖ **Ефективни транзиции**, учениците кои имаат некаков вид на попреченост добиваат поддршка за ефективна транзиција од основно училиште во средно образование потоа во високо образование за конечно после да прејдат на работно место. Довербата и способностите на учениците се развиваат и тие добиваат соодветно приспособување, еднакви се при постапките за оценување и испитување, а нивните капацитети и постигнувања се потврдуваат и утврдуваат на еднаква база со другите ученици;

**Признавање на партнерства**, здруженијата на наставници, здруженијата на ученици, невладините организации на лицата со попреченост, училишните одбори, другите функционални училишни групи за поддршка, формални и неформални, се охрабруваат да стекнат поголемо разбирање и знаење за попреченоста. Вклученоста на родителите или пак на заедницата се смета за ресурс и предност, односот меѓу наставната средина и пошироката заедница мора да се препознае како пат кон инклузивни општества;

❖ **Мониторинг**, како процес кој е континуиран, инклузивното образование мора да се следи редовно и да се оценува за да не се случи ниту дискриминирање ниту пак интеграција, било да е тоа формално или неформално;

### **5.1. Позитивни ефекти за детето кое е вклучено во инклузивно образование**

Како прво може да се истакнат следниве позитивности за детето кое е вклучено во инклузивното образование и тоа, можноста за дружење со врсниците, како пример за однесување и учење на одредени вештини, активности во областа во кои детето не



заостанува, поголема самодоверба кај детето, можност за учење за различност, поголема самодоверба поради помагање на другите, учење нови социјални вештини во интеракција со децата со различни способности, разбирање на тешкотиите кои ги имаат децата кои имаат потреба за посебна поддршка, децата стануваат осетливи кон потребите кои ги имаат другите и подобро го разбираат поимот различност, децата учат дека секој може да ги совлада своите тешкотии и така да постигне успех, познавање на сопствените способности и вештини. Вклучувањето на детето со посебни образовни потреби во редовно училиште е корисно за детето со посебни образовни потреби, но и за другите деца. Детето кое е вклучено во редовно училиште има можност да се дружи со врсниците кои можат да бидат пример за однесување и учење нови вештини. Детето може да биде успешно во активностите во областа во која не заостанува, а тоа доведува до зголемување на самодовербата кај детето. Родителите на децата со посебни потреби се задоволни затоа што нивното дете е прифатено и што добива најмногу што може. Со споредувањето со другите деца, може да добијат информации за своето дете, децата без посебни потреби имаат можност да учат за разликите, да развијат поголема самодоверба поради помагање на детето со посебни образовни потреби и почнуваат повеќе да ги разбираат потешкотиите кои ги имаат децата со посебни потреби, тие учат нови социјални вештини при интеракција со децата со различни способности, согледуваат дека некој може да ги надмине своите тешкотии и така да постигне успех. Социјалната интеграција на детето со посебни потреби и неговите врсници кои немаат посебни потреби дава можност децата заедно да учат, играат и да се дружат заедно, а тоа доведува да се развиваат во личности кои се разбираат и почитуваат едни со други<sup>(27)</sup>. Инклузивното образование развива емпатија, алтруизам, хуманост, почитување на разликите и прифаќање на секое дете, придонесува за социјализација на сите деца, развива чувството на еднаквост и припадност, помага при надминување на стереотипите, предрасудите и дискриминацијата. За да можат да се искористат сите овие предности на инклузивното образование, потребно е да се развие позитивна атмосфера во училницата, односно да се прифати детето со посебни потреби.

---

<sup>27</sup> Bulatović, M. Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Implicitne teorije posebnih potreba kod djece u VI reformisanom razredu. Naša škola.,40-55.

## **6. Инклузивни стратегии во училницата**

Постои дефинитивна потреба наставниците да бидат поддржани при спроведување на инклузијата. Доказите покажуваат дека за да бидат ефективни, наставниците им треба разбирање на најдобрите практики во наставата и прилагодени упатства за работа со деца со посебни потреби, но и позитивните ставови кон вклучувањето се исто така меѓу најважните за создавање инклузивна училница што работи. За да се создадат позитивни услови за работа со деца со посебни потреби во рамките на целокупниот воспитно-образовен процес потребно е да се користат различни наставни форми. Да се започне со настава од целата група и транзиција кон флексибилни групи, кои би можеле да бидат мали групи и работа во парови, да се користи соодветна технологија, како што се интерактивни табли. Што се однесува до флексибилните групирања за помладите ученици, тие честопати се водени од наставниците, но за постарите ученици, тие можат да бидат водени од учениците со мониторинг на наставниците. Учењето поддржано од врсници може да биде многу ефикасно и да има форма на работа во парови, колективно групирање, турско учење и демонстрации предводени од студенти.

### **➤ Обезбедување пристап до наставните содржини**

На сите ученици им треба можност да имаат искуства за учење во согласност со истите цели за учење. Ова ќе бара да се размисли за тоа што треба за индивидуалните, но и за севкупните цели, и да се осигураат дека сите ученици ги слушаат упатствата, дека тие навистина започнуваат активности, дека сите ученици учествуваат во групната настава и дека учениците излегуваат во и надвор од училницата, се движат за време на час. Ова не само што ќе ги задржи учениците во чекор со лекциите, туку и нивните врсници кои не се со посебни потреби, нема да ги гледаат како заминуваат или влегуваат на средина на часови, што навистина може да ги истакне нивните разлики.

### **➤ Примена на методи за учење**

Овие се различни методи и ги поддржуваат потребите на многу ученици, тие вклучуваат повеќе начини на претставување на содржината пред учениците, како што се моделирање, слики, цели и организатори на графики, усни и писмени одговори и

технологија<sup>(28)</sup>. Исто така може да се прилагодат како модификации за учениците со посебни потреби, каде што имаат големо печатење, користат слушалки, им е дозволено да имаат врсници да им го напишат својот диктиран одговор, наместо тоа да нацртаат слика, користат калкулатори или само да имаат дополнително време. Инклузивното образование и училиниците можат да ги задоволат не само барањата на учениците со посебни потреби, туку да имаат корист и од редовно образование на учениците, а со изложеноста и родителите и наставниците стануваат попозитивни. Обуките и поддршката им овозможуваат на наставниците од редовно образование да спроведуваат инклузивно образование. Кога добро се спроведува, инклузивното образование обезбедува поквалитетно образование за учениците.

#### ➤ Групирање на учениците

*Групирање на учениците* им дава можност да комуницираат со своите соученици, како и да учат од нив исто така. Постојат бројни позитивни ефекти од користењето на овој пристап како ненадејно засилување на самодовербата, здрави односи меѓу групите, почитување на академски хендикепирани ученици, позитивен став кон училиштето и можност за работа како тимски играч. Учениците во инклузијата генерално се сместени со своите хронолошки возрасни другари, без оглед на тоа дали учениците работат над или под типичното академско ниво за нивната возраст<sup>(29)</sup>. Исто така, за да се поттикне чувство на припадност, се става акцент на вредноста на пријателствата, наставниците често негуваат врска помеѓу ученици со посебни потреби и ученик од иста возраст без посебна образовна потреба, друга практика е назначување на другар да придружува ученик со посебни потреби. Ова се користи за да им се покаже на учениците дека разновидна група на луѓе сочинуваат заедница, дека никој не е подобар од другиот и да ги отстрани сите пречки за пријателството што може да се случи. Ваквите практики ги намалуваат шансите за елитизам кај учениците во подоцнежните одделенија и ја поттикнуваат соработката помеѓу групите.

---

<sup>28</sup> Hrnjica, S (2004), *Škola po meri deteta*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta., 52-66.

<sup>29</sup> Јачова, З., Самариска-Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М. (2002), „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија”, Графохартија, Скопје., 14-18.

➤ **Техники за градењето на заедниците во училницата:**

- ❖ *Користење игри дизајнирани за градење заедница;*
- ❖ *Вклучување на ученици во решавање проблеми;*
- ❖ *Размена на текстови и книги;*
- ❖ *Отворено да се занимава со индивидуални разлики со дискусија;*
- ❖ *Назначување работни места во училницата што градат заедница;*
- ❖ *Учење на учениците да бараат начини да си помагаат едни на други;*
- ❖ *Користење опрема за физикална терапија, како што се рамки за стоење, така што учениците кои обично користат инвалидски колички можат да стојат кога другите ученици стојат и поактивно да учествуваат во активностите;*
- ❖ *Охрабрување на учениците да ја преземат улогата на наставник и да предаваат;*
- ❖ *Фокусирање на јачината на ученикот со посебни потреби;*
- ❖ *Паузи кога е потребно;*
- ❖ *Самостојна и пријатна околина;*
- ❖ *Поставување основни правила и држење до нив;*
- ❖ *Воспоставување краткорочни цели;*
- ❖ *Дизајн на мултисоочена програма;*
- ❖ *Редовно комуницирање со родителите или старателите;*
- ❖ *Поддршка од други наставници за специјално образование;*

### **6.1.1. Достапна помошна технологија**

**Асистивната технологија** треба да им се овозможи на учениците да ги поддржат нивните индивидуални интереси, стилови и образовни потреби. Најновата технологија, како што се интерактивни апликации, алатки за комуникација на децата се корисни за да им се олесни на децата со посебни потреби да се вклучат во училишни дискусии и да учествуваат во активности. Како едно од креативните помагала за визуелно учење кои се

користат во инклузивни училиници се **визуелните потпори** кои најчесто се користат во инклузивните училиници, како што се традиционални и современи организатори за визуелни активности без оглед дали се создадени од ученик, наставник или компанија, можат да им помогнат на учениците значително да ги надминат своите врсници кои не ги користеле овие алатки. **Дневните распореди**, во форма на слика или во писмена форма, честопати се поставуваат на истакната локација за да помогнат во разбирањето на концептот на денот и времето, за да се запамети концептот, табелите со флип може да се користат за да им помогнат на учениците да разберат теми и во исто време, да ги натераат да ги задржат дневните лекции и да ги применуваат во секојдневниот живот и дома<sup>(30)</sup>. Покрај тоа, модерната технологија исто така се залага за поинтерактивни и корисни наставни материјали. Конечно, не треба да има недостаток на етикети, симболи и слики поставени околу просторијата за да им помогне на учениците да идентификуваат зони за учење, материјали, материјали и предмети од интерес.

## 7. Бариери за инклузивно образование

**Бариерите** кои го попречуваат пристапот до инклузивно образование за лицата со одреден вид на попреченост се создадени под влијание на повеќе **фактори**, вклучувајќи ги следниве:

❖ **Неможноста** да се разбере или примени моделот на попреченост кој е заснован на основа на човековите права, според кој пречките во заедницата и општеството, а не индивидуалните оневозможности, ги исклучуваат лицата со попреченост;

❖ **Серегација** на лицата со попреченост, дополнително усложнета со изолација на оние кои сè уште живеат во резиденцијални институции за постојан престој и ниски очекувања од оние во редовни услови што

---

<sup>30</sup> Karić, T., Milić, V., Korda, M (2014) Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjaa u razvoju. Filozofski fakultet, odsek za psihologija: Univerzitetu Novom Sadu.,33-48.

овозможува предрасудите и стравот да ескалираат и да останат непреиспитани;

❖ **Недоволно познавања** за природата и предностите на квалитетното инклузивно образование и диверзитет, дури и во поглед на натпреварувањето, во наставата за сите, немање контакт со сите родители, и недостаток на поддршка на барањата, што доведува до страв и стереотипи дека инклузијата ќе предизвика влошување на квалитетот на образованието односно дека ќе има негативно влијание врз другите;

❖ **Недостиг** на податоци и истражувања, ова ја попречува изработката на ефективни политики и интервенции за промовирање инклузивно и квалитетно образование;

❖ **Недостаток** на стручно знаење, политичка волја и капацитет за спроведување на правото за инклузивно образование, тука вклучувајќи го недоволно образованиот наставен кадар;

❖ **Несоодветни и недоволно механизми** на финансирање коишто би ги стимулирале училиштата и кои би придонеле за соодветно приспособување за вклучување на учениците со попреченост, потоа меѓуминистерска координација, поддршка и одржливост;.

Врз успешното вклучување на децата со посебни потреби во редовните воспитни институции влијаат бројни фактори, кои истовремено претставуваат и препрека за реализација на инклузивната програма. **Психолошките фактори, стереотипите, предрасудите и негативните ставови** кон децата со посебни потреби, претставуваат главни препреки за успешно инклузивно образование<sup>(31)</sup>. Во текот на последниве години се детектирани многу промени во областа на едукацијата на групи деца кои се маргинализирани поради нивното различно социјално, економско и политичко потекло. Овие промени вклучуваат промени во холистичкото разбирање на детскиот развој, вклучувајќи ги и образовните потреби, свеста и ставовите кон различноста на образовниот демократски процес, свеста во однос на пристапот кон еднаквите можности за

---

<sup>31</sup> Vujačić, M (2006) *Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebima*, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 26-44.

образование и партиципација, свеста за детето и учењето на пријателски образовни пристапи, методологија и евалуација, засновано врз холистичкото разбирање на детскиот развој и врз потребите, сфаќањето на значењето на соработката и интеракцијата со родителите и со заедницата<sup>(32)</sup>. Главните причини за бариерите во учењето и партиципацијата на децата со посебни потреби можат да се најдат во **оокружувањето**. Ова може да се случи како резултат на негативните ставови кон децата, од погрешното разбирање на процесот на активно учење, од премногу ригиден систем и наставни програми, несоодветно приспособени пристапи кон методите на подучување, несоодветен пристап кон образовната средина итн. Учениците можат да имаат бариери поради<sup>(33)</sup>: социо-емоционалните услови, економските услови, културното потекло, политичките услови, вклучувајќи ги и вооружените конфликти општите фактори кои влијаат врз детето злоупотреба на попреченоста со која се раѓаат децата или попреченост која децата ја стекнуваат порано или подоцна во животот. Овај процес е долготраен и бара промена на ставот, преориентација на сфаќањето зошто децата со посебни потреби одат на училиште, преориентација на процената, наставните методи и менаџирањето на училницата, вклучувајќи приспособување на средината, редефинирање на улогата наставниците, релокација на хуманите ресурси во рамките на училиштата, редефинирање на улогата на постојните специјални училишта, т.е. дали може овие училишта евентуално да станат ресурсни центри, обезбедување професионална поддршка за редовните наставници, соработка со родителите и старателите и преориентација во образованието на наставниците, со цел новите наставници да имаат конструктивен придонес во движењето кон инклузија. Потенцијални бариери за реализација на инклузијата се: немање искуство во работата со децата, младите и возрасните со развојни пречки во рамка на институцијата наменета за лицата без развојни пречки, постоење предрасуди и неспремност на стручните лица за работа со лицата со попреченост. Како бариери за инклузивно образование може да се издвојат и недостиг на едукација, обуки и мотивација на наставниот кадар и психолошко - педагошката служба, недостиг на едукации за родители на деца со типичен развој и родители на деца со посебни потреби, недостиг на соодветни кадровски и

---

<sup>32</sup> Johnsen B., Skjorten M., (2001), *Education-Special Needs Education, Towards inclusion, Unipub forlag, Oslo, 23–24.*

<sup>33</sup> Јачова, З., Каровска, А., (2010). *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училница: приказ на случај, Студио круг. Скопје, 10-21.*

технички услови за подобрување на квалитетот на инклузивно образование<sup>(34)</sup>. Имено структурата за успешна инклузија подразбира соодветна поддршка и специјализирани служби за учениците, добро дизајнирани ИОП, професионален развој на наставниците во редовното и специјалното образование, редуцирање на одделенијата и прецизирање на потребите на ученикот, професионален развој на вештини во рамките на кооперативното учење, таторство на врсници, адаптација на курикулумот, разноликост на стилите на учење, соработка меѓу родителите и наставниците.

## 8. Инклузивни училишта

Редовните училишта имаат голема улога во обезбедување на образование за децата со пречки во развојот, со тоа што образовниот систем станува пофлексибилен и поадаптивен. Се нагласува потребата од реформи во образовниот систем и тоа од традиционален, експериментално ориентиран кон инклузивен пристап кој е насочен кон децата, обезбедува еднаквост на можности за сите, акцентот е ставен на учењето<sup>(35)</sup>. Инклузијата наметнува обврска за адекватна подготовка од страна на редовните училишта и градинките, наставниците, учениците и родителите на децата од редовната популација за прием на овие ученици. Тоа подразбира ангажирање на службите за помош во редовните училишта кои мораат да бидат оспособени да даваат адекватна и соодветна помош и на наставничкиот кадар и на учениците со посебни потреби. Да се обезбедат примерни ученици, работна средина со грижа и поддршка каде што секој може да ја развие и зајакне својата индивидуалност, креативност, одговорност и задоволство од работата. Постојењето на добрата инклузивна пракса, критериуми и индикатори на инклузивниот пристап се добра основа за дефинирање на минималните стандарди во оваа област и за дефинирање и следење на развојот на механизмот за надгледување на образовните и воспитните цели кои треба да обезбедат инклузија на сите деца, без оглед на нивната различност<sup>(36)</sup>.

---

<sup>34</sup> Hrnjica, S (2000): *Dete u razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet 33 Bartolo, P., Blake, C., Jacova, Z., (2007). *International Perspectives on SEN and Inclusion, British Journal of Learning Support*, 34-54.

<sup>35</sup> Јачова, З., Самариска-Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М. (2002), „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“, Графохартија, Скопје, 14-18.

<sup>36</sup> Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, CETI, (2007), Fond za otvoreno društvo i Save the Children Fund, Beograd., 77-90.



➤ **Цели на основното образование се<sup>37)</sup>:**

- ❖ *Стекнување на учениците со општи и применливи знаења коишто се потребни во секојдневниот живот или за нивното понатамошно образование;*
- ❖ *Емоционален, интелектуален и социјален развој на учениците во согласност со нивните способности;*
- ❖ *Описменување и развивање на способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување на мајчиниот македонски јазик и неговото кирилично писмо;*
- ❖ *Описменување и развивање на способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување на мајчиниот македонски јазик и неговото кирилично писмо, да се развијат и способности за разбирање, информирање и изразување на друг јазик;*
- ❖ *Стекнување на чувството на самодоверба и свест кај ученикот за сопствената индивидуалност како и одговорност за своите постапки;*
- ❖ *Стекнување со одредени вредности како толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови права;*
- ❖ *Развивање на свеста кај учениците за припадноста на Република Македонија и негување на националниот и културниот идентитет;*
- ❖ *Воспитување културни вредности кои произлегуваат од светските традиции;*
- ❖ *Стекнување способности за истражување, експериментирање и решавање проблеми;*
- ❖ *Вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебни образовни потреби;*
- ❖ *Развивање на талентот на учениците во различни области;*
- ❖ *Унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување за преземање одговорност за сопственото здравје и за заштита на животната средина;*

---

<sup>37)</sup> [http://bro.gov.mk/docs/zakonodavstvo/osnovno/osnovno\\_obrazovanie](http://bro.gov.mk/docs/zakonodavstvo/osnovno/osnovno_obrazovanie)

За да се избегне оштетување на образованието на учениците со посебни потреби, потребно е целосно менување на услуги и ресурси на самото образование, вклучувајќи:

- ❖ *Соодветна поддршка и услуги за ученикот;*
- ❖ *Добро дизајнирани програми за индивидуализирана едукација;*
- ❖ *Професионален развој за сите вклучени наставници, генерално и специјални наставници исто;*
- ❖ *Време е наставниците заедно да ги испланираат, запознаат, создаваат и оценуваат учениците;*
- ❖ *Намалена класа на големината врз основа на сериозноста на потребите на учениците;*
- ❖ *Развој на професионални вештини во областите на соработка за учење, врсничко учење, адаптивна програма;*
- ❖ *Соработка помеѓу родители или старатели, наставници или наставници пред паралелки, специјалисти, администрации и надворешни агенции;*
- ❖ *Доволно финансирање, така што училиштата ќе можат да развиваат програми за ученици засновани врз потребите на учениците, наместо достапноста на финансирање.*

### **8.1. Целосно инклузивни училишта, општи или специјални политики за образование**

*Целосно инклузивни училишта*, кои се ретки, веќе не прават разлика помеѓу општо образование и специјално образование, што се однесува на дебатите и федералните иницијативи од 1980-тите како што е Проектот за интеграција во заедницата и дебатите за училишта со редовно образование, училиштето е реструктурирано така што сите ученици учат заедно. Сите пристапи кон вклучување на школувањето бараат административни и раководни промени за да се премине од традиционалните пристапи кон образованието. Инклузијата, станува дел од училиштето и иницијативи за реформа на образованието. Таа е обид за подобрување на квалитетот во образованието во областа на инвалидитетот, и честа тема во реформите во образованието со децении, и е поддржана од **Конвенцијата на ООН за правата на лицата со инвалидитет**. Класификацијата на учениците според

инвалидитет е стандард во образовните системи кои меѓу другите користат дијагностичко, едукативно и психолошко тестирање. Вклучувањето има два поттипа, првиот понекогаш се нарекува редовно вклучување или делумно вклучување, а другиот е целосно вклучување. Инклузивната практика не е секогаш инклузивна, туку е форма на интеграција. На пример, учениците со посебни потреби се образуваат на редовни часови скоро целиот ден, или барем повеќе од половина од денот. Секогаш кога е можно, учениците добиваат дополнителна помош или посебна настава, а ученикот се третира како целосен член на часот. Сепак, повеќето специјализирани услуги се обезбедуваат надвор од редовното образование, особено ако овие активности бараат посебна опрема, како што е логотерапија и учениците се повлечени од редовниот час за овие активности. Во овој случај, ученикот повремено ја напушта редовната настава да посетува помали, поинтензивни наставни сесии во просторија за ресурси или да прима други поврзани услуги, како што се говор и јазична терапија, професионална и физикална терапија, психолошки услуги и социјална работа. Овој пристап може да биде многу сличен на многу практики на вклучување во главните текови и може да се разликува малку повеќе од образовните идеали зад него. Во поставката за целосно вклучување, учениците со посебни потреби секогаш се едуцираат рамо до рамо со учениците без посебни потреби, како прва и посакувана опција додека одржуваат соодветна поддршка и услуги. Во крајност, целосна вклученост е интеграцијата на сите ученици, дури и оние што бараат најзначајни образовни и бихејвиорални поддржувачи и услуги да бидат успешни во редовните часови и елиминација на посебни, одделени часови за специјално образование. Специјалното образование се смета за услуга, а не место и тие услуги се интегрирани во дневните рутини и структурата во училиницата, животната средина, наставната програма и стратегиите донесени на ученикот, наместо да го отстранат ученикот за да ги исполни своите индивидуални потреби. Учениците со лесна или умерена инвалидност, како и инвалидитет што не влијаат на академските достигнувања, како што се употреба на инвалидска количка или друг уред за мобилност, најверојатно ќе бидат целосно вклучени. Сепак, учениците со сите видови инвалидитет од сите различни категории на инвалидитет биле успешно вклучени на часови за општо образование, работејќи и постигнување на нивните индивидуални образовни цели во редовни училишни средини и активности. Учениците кои посетуваат часови по општо образование, обично за помалку од половина

ден, на пример, еден ученик со значителна интелектуална попреченост може да биде вклучен во часовите по физичко образование, часови по уметност, но часови по македонски јазик и математика да ги помине со други студенти кои имаат слични пречки. Тие можат да имаат пристап до просторија за ресурси за санација или подобрување на содржината на курсот, или за различни групни и индивидуални состаноци и консултации. Децата со посебни потреби веќе можат да бидат вклучени во раното детско образование што може да има компонента за поддршка на семејството што ги потенцира предностите на детето и семејството.

## **8.2. Избор на ученици со посебни образовни потреби за вклучување во редовните училишта**

Многу училишта очекуваат ученикот со посебни образовни потреби да работи на ниво или близу со останатите од одделение, но постојат повеќе основни барања: прво, вклучувањето бара ученикот да може да оди на училиште, учениците кои се целосно исклучени од училиште заради долгорочно хоспитализирање или кои се образуваат надвор од училиштата не можат да се обидат да се вклучат. Покрај тоа, некои ученици со посебни потреби се слаби кандидати за вклучување заради нивниот ефект врз другите ученици, на пример, учениците со сериозни проблеми во однесувањето, така што тие претставуваат сериозна физичка опасност за другите, затоа што училиштето има должност да обезбеди безбедно опкружување за сите ученици и вработени. Некои ученици пак, во однос на вклучувањето би имале потешкотии, затоа што нормалните активности во училиштата за општо образование ќе ги спречат да учат. На пример, ученик со сериозни тешкотии во вниманието или екстремни нарушувања во сензорната обработка може да биде многу расеан или потресен од присуството на други ученици кои работат на нивните клупи. Повеќето ученици со посебни потреби не спаѓаат во овие екстремни категории, бидејќи повеќето ученици одат на училиште, не се насилни, немаат сериозни нарушувања на сензорната обработка, итн. Ученици кои најчесто се вклучени се оние со телесен инвалидитет кои немаат или имаат мал ефект врз нивната академска работа, со сите видови на благи инвалидитети и за инвалидност за која им е потребно релативно малку специјализирани услуги. Наставниците на ученици со нарушувања на спектарот на аутизмот понекогаш користат антицедентни процедури, одложени вонредни состојби,

стратегии за самоуправување, интервенирани од врсници, обука за клучни реакции и стратегии за натуралистичко учење.

### **8.3. *Прогресивно образование и однос со универзален дизајн за учење***

Некои застапници за инклузија промовираат усвојување на прогресивни практики на образование. Во прогресивното образование или инклузивна училница, секој е изложен на богат збир на активности и секој студент прави што може или што сака да направи и учи од тоа искуство. Инклузијата бара некои промени во начинот на кој предаваат наставниците, како и промени во начинот на кој учениците со и без посебни потреби комуницираат и се поврзани едни со други. Инклузивните практики за образование честопати зависат од активното учење, автентичните практики за оценување, применетата програма, мултинивоа на наставни пристапи и зголемено внимание на различните потреби на учениците и индивидуализацијата. Понекогаш не е потребно секогаш да има позитивно опкружување и затоа се бара големо внимание на наставниците заедно со поддршка на други деца што ќе обезбеди мирно и среќно место за двата вида на деца. Педагошка пракса која се однесува и на инклузивно образование и на прогресивистичко размислување е Универзален дизајн за учење. Овој метод на предавање се залага за отстранување на бариерите во физичките и социјалните средини во кои се наоѓаат учениците од сите способности, бидејќи ова е главната причина зошто учениците не се во можност да се вклучат во часот. За да го имплементираат во училница, наставниците мора да ги разберат не само потребите на своите ученици, туку и нивните способности, интереси, позадини, идентитети, претходно знаење и нивните цели. Со разбирање на своите ученици, наставниците потоа можат да се придвижат кон употреба на диференцирана настава за да им овозможи на учениците да учат на начин што ги задоволува нивните потреби, проследено со сместување и модифицирање на програмирање за да им се овозможи на сите да имаат правичен и универзален пристап до наставната програма. Целите на крајната точка на учењето остануваат исти, а тоа се начините на кои ученикот стигнува до таа крајна точка на учење што се прави поразновиден. На овој начин, секој ученик е соочен со предизвик да учи со свој капацитет за автентично учење и оценување. Со други зборови, иако учениците го изразуваат своето знаење за содржината преку разновидни средства, а веројатно и преку различни цели за

учење, сите тие неизбежно ја постигнуваат истата цел, заснована врз сопствените способности и разбирање. Некои веруваат дека да се биде инклузивен значи дека учениците со исклучителност се во просторијата, без да се обрнува внимание на нивната потреба за персонал за поддршка или изменети очекувања на наставните програми. Наместо тоа, инклузивното образование треба да биде за учење на секој ученик и правење на учење и настава правично, отколку еднакво. Наставниците треба да размислат за инклузивност во однос на своите ученици и за нивните повеќеслојни идентитети без разлика дали тоа е вклучувајќи материјали напишани од автори на одредена раса за кои се чини дека се истакнати во нивната паралелка, или создавање поотворени места за ученик во стол на тркала.

### ***8.3.1. Позитивни ефекти од вклучување на инклузивното образование во редовното образование***

Има многу позитивни ефекти, кога и учениците со посебни потреби се заедно со другите ученици во училищата. Позитивни ефекти за децата со посебни потреби се согледуваат во области како што се постигнување на индивидуална програма за едукација, подобрување на комуникацијата и социјалните вештини, зголемување на позитивните врски помеѓу врсниците, многу образовни исходи и прилагодувањата во училиштето. Позитивните ефекти врз децата без хендикеп вклучуваат развој на позитивни ставови и перцепции на лицата со посебни потреби и зајакнување на социјалниот статус со врсници со посебни потреби. Додека стануваат помалку дискриминаторски, децата без хендикеп кои учат во инклузивни училиници, исто така, побрзо развиваат комуникациски и лидерски вештини. Направени се неколку студии за ефектите од вклучување на децата со посебни потреби во училиниците за општо образование. Студија за вклучување споредува интегрирани и сегрегирани ученици од предучилишна возраст. Студијата утврди дека децата во интегрираните места напредувале во развојот на социјалните вештини, додека одделените деца всушност биле во регресија. Друга студија го покажува ефектот врз вклученоста во оценките 2 до 5. Студијата утврди дека студентите со специфични тешкотии во учењето оствариле академски и афективни придобивки со темпо споредливо со онаа на нормалното постигнување на студентите. Специфични тешкотии во учењето, исто така, покажаа подобрување на самодовербата и во некои случаи и подобрена

мотивација. Трета студија покажува како поддршката на врсниците во инклузивна училница може да доведе до позитивни ефекти за децата со аутизам. Студијата забележала типични училници за вклучување, на возраст од 7 години до 11 години. Врсниците биле обучени на интервенција, техника за да им помогнат на своите соученици со аутизам да останат на задача и да бидат фокусирани. Студијата покажа дека користењето врсници за интервенција наместо наставници во училницата, им помогна на учениците со аутизам значително да ги намалат однесувањата надвор од задачите. Исто така, покажа дека типичните студенти го прифатија ученикот со аутизам и пред и по воведувањето на техниките на интервенција.

### ***8.3.2. Негативни ефекти од вклучување на инклузивното образование во редовно образование***

Дури и кога инклузивното образование станува се попопуларно и во училиштата и во општеството, сè уште има некои ученици со исклучоци кои не ги искористуваат придобивките од тоа што се во редовно училиште. Многу од нив, во редовните училишта со инклузивно образование се направени затоа што веруваат дека ученикот е академски способен, но ретко размислуваат дали тие се социјално способни да се прилагодат на овие околности. Овие чувства и исклученост имаат влијание врз нивната благосостојба и покажуваат дека, основното образование не ги задоволува потребите на сите со аутизам за кои се смета дека се мејнстрим, постои јаз помеѓу вклучената реторика и нивната жива реалност во училницата. Се уште има потреба од подобрување на социјалните состојби во рамките на инклузивно образование, бидејќи многумина со исклучителни страни немаат корист од ова опкружување. Овие негативни ефекти се неверојатно важни за разбирањето на инклузивното образование како програма и педагошки метод. Иако инклузивното образование има за цел универзално вклучување и обезбедување правично образование на сите ученици без оглед на нивната способност. Дете со сериозни проблеми со невнимание може да не може да се фокусира во училницата што содржи дваесет или повеќе активни деца. Иако со зголемување на инциденцата на инвалидитет кај ученичката популација, ова е околност со која сите наставници мора да се соочат и не е директен резултат на вклучување како концепт. Целосното вклучување може да биде начин училиштата да ги

смират родителите и пошироката јавност, користејќи го зборот како фраза за да го привлечат вниманието за она што се всушност инклузивни напори за едукација на учениците со посебни потреби во општото образование<sup>(38)</sup>. Специјалното образование им помага да ги поправат учениците со исклучителностите преку обезбедување индивидуализирана и персонализирана настава за задоволување на нивните уникатни потреби. Ова е да им помогне на учениците со посебни потреби што побрзо да се прилагодат на мејнстримот на училиштето и заедницата. Поборниците се спротивставуваат на тоа дека учениците со посебни потреби не се целосно во главните текови на училишниот живот, бидејќи тие се изолирани на специјално образование. Некои тврдат дека изолирањето на учениците со посебни потреби може да ја намали нивната самодоверба и може да ја намали нивната способност да се справат со други луѓе. За да ги задржат овие ученици во одделни училници нема да ги видат борбите и достигнувањата што можат да ги направат заедно.

## 9. Индикатори на квалитет

*Наставникот* е свесен за своите убедувања, ставови и искуства, како и за начините на кои комуницира со децата, семејствата и поучувањето, ја темелат и градат својата пракса врз база на нивните верувања за човековата природа и процесот на учењето. Секоја одлука којашто наставникот ја носи во училницата во која работи со своите ученици, вклучувајќи го и тоа какви интеракции ќе има и со децата и нивните семејства, каква средина за учење ќе обезбеди и кои стратегии за учење ќе ги користи, е длабоко вградена во неговите верувања. Верувањата на наставниците не само што се манифестираат во нивните активности, туку тие, исто така, ги дефинираат и нивните лични образовни филозофии. Така ако наставниците веруваат дека децата се беспомошни и неспособни, тие нема да им овозможат автентично да партиципираат во процесот на учење. Наместо тоа, ќе се гледаат себеси како некој кој треба да го контролира и предаде сето она што детето треба да го

---

<sup>38</sup> Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S., (2008)., *Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novosadski humanitarni centar Novi Sad, 8-20.



знае. Доколку веруваат дека образованието служи за да ги воспита децата<sup>(39)</sup> да му служат на домот, да ги обучи новите генерации да им служат на родителите, бабите и дедовците и да го одржуваат статус квото, на децата нема да им се дадат можности да ги развиваат своите потенцијали за сопствена корист. Ако образованието служи за прилагодување на сето она што не се вклопува во главните текови, тогаш тоа ќе биде насочено кон менување на оние што се поинакви. Онаму каде што наставниците ја прифаќаат ваквата филозофија, лесно може да се појават дискриминаторски практики. Наставниците, исто така, треба да внимаваат на интерпретации и евалуации што ги прават кога носат одлуки во врска со учењето на децата. Некои видови на проценки даваат ограничени информации за децата, затоа што наместо да дадат информација за тоа за што се способни децата, тие опишуваат што не знаат или не умеат да направат децата<sup>(40)</sup>. Очекувањата од децата секогаш треба да бидат реалистични, но високи, бидејќи тие можат да се претворат во нивни лични очекувања за себеси. Дobar начин да се стане свесен за тоа како личните верувања, ставови и искуства влијаат врз наставната практика е да се забележуваат личните реакции на разни ситуации и поединци. Наставниците можат да водат записник, забележувајќи ги оние однесувања кои придонеле да се чувствуваат иритирани или среќни. Поважно е да се опишува она што во ситуацијата треба да се направи/како да се постапи, отколку да се опишува личноста која ги предизвикала тие чувства. Наставниците треба да отвораат дискусии на професионалните состаноци во училиштето за тоа како личните убедувања влијаат врз наставната пракса и постигнувањата на децата. Тие би требало да разговараат за тоа дали се свесни за постоењето на некои основни стереотипи кои влијаат врз нивната пракса и врз интеракциите со децата и семејствата, дали секое дете го почитуваат како индивидуа и дали на децата и нивните семејства гледаат преку етикети, како припадници на стереотипни групи. Преку бура на идеи, би можеле да најдат начини да го почитуваат групниот идентитет на секое дете, истовремено почитувајќи го детето како индивидуа со повеќе различни идентитети. Би можеле да ги наоѓаат ситуациите во кои ги обвинувале децата и семејствата и да бараат начини да го сменат нивниот пристап и стратегиите на поучување. Наставникот, секогаш се однесува со почит, уважување и грижа спрема секое

---

<sup>39</sup> Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 12-25.

<sup>40</sup> Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S., (2008)., *Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novosadski humanitarni centar Novi Sad, 8-20.

од децата поединечно, притоа давајќи им еднакви можности на децата да учествуваат во сето она коешто се случува во училиницата. *Почит* спрема децата се покажува кога тие добиваат признание за тоа кои се и што умеат да направат, кога им е дозволено да испробаат разни опции и да направат избор во прифатливи рамки и кога нивниот избор е прифатен и почитуван. Користењето јазик на почит меѓу возрасните и децата сугерира релации кои се базирани на почит. Затоа е важно да се користи јазик кој покажува посветеност на обезбедување еднакви можности и праведност. Почитувајќи ги децата, едновремено ги учиме како да се почитуваат и себеси. Самопочитта е една од најважните форми на почит, кога еднаш ќе научиме да се почитуваме себеси, полесно е да ги почитуваме и другите. Важно е наставниците да научат што е можно повеќе за децата и за нивното потекло преку прибирање точни информации и преку избегнување да се нагаѓа и да се прават погрешни заклучоци. Во работењето со деца од маргинализирани групи, особено е важно да им се помогне да ги прифатат и ценат сопствените родители, семејства и припадниците на нивната група. Ниту едно дете не треба да се етикетира или осудува поради тоа што доаѓа од определено семејство, ситуација или социјална, расна или етничка група. Иако е важно со децата да се зборува на начин кој ги уважуваат разликите меѓу нив, не треба секогаш да ги потенцира овие разлики. За да се чувствуваат децата почитувани и успешни, тие треба да имаат чувство на припадност во средината за учење и дека им е дадена можност да развиваат различни аспекти на нивните идентитети<sup>(41)</sup>. Наставникот е оној кој ги приспособува условите и активностите кои се потребни во текот за учењето со цел децата кои се со различни способности, образовни потреби и социјално потекло да можат да учествуваат во сите активности.

➤ **Наставниците коишто работат со деца со посебни образовни потребно е да ги поседуваат следниве карактеристики<sup>(42)</sup>:**

❖ *Постапност*, секоја нова работа треба да биде воведена полека, постепено и со почит;

---

<sup>41</sup> [www.decet.org](http://www.decet.org)

<sup>42</sup> Марић Д. Станислава, Јуришин Бојана, Марковић М. (2016) Инклузија у студијским програмима вискошколских установа за образовање васпитача и наставника у Србији на путу ка друштву знања. Педагошки факултет, Бијељина.,45-57.

❖ **Позитивно да се охрабруваат**, децата треба да имаат поддршка и да бидат пофалени за идеите што ги предлагаат, како и иницијативите што ги преземаат и за резултатите што на крајот ги постигнуваат

**Јаснотија, предвидливост, истрајност**, секое од правилата и очекувањата мора да бидат јасни;

❖ **Добар тајминг**, секоја работа треба да биде изведена во време кога детето може да ја разбере и треба да се поврзе со личното искуство на детето и неговиот поширок социјален контекст;

❖ **Почит за специфични потенцијали и способности**, на децата треба да им се овозможи подобрување на нивните способности, фокусирајќи се на нивните јаки страни;

❖ **Прилагодување на материјалите и наставните стратегии**, на децата треба да им се дадат на располагање материјали и ресурси кои можат да ги доживеат преку основните сетила и материјали и ресурси кои користат алтернативни симболи и знаци на комуникација и кои се во различни формати. Останатите стратегии се јасниот говор, седењето блиску до децата, седнување на децата едно спроти друго за да можат да се гледаат во уста и очи кога зборуваат, користење аудиовизуелна опрема и компјутери и повторување на инструкциите и задачите;

❖ **Прилагодувања на просторот**, средината односно училницата треба да биде приспособена на видот на посебната потреба на детето;

❖ **Соработка помеѓу соученици**, треба да се градат врски кои се темелат на безусловна поддршка во учењето и социјализацијата на децата.

Може да се каже дека за децата без попреченост се предвидени различни цели на образовниот процес, меѓутоа, кога станува збор за образованието на децата со посебни потреби, тие стануваат посебна, издвоена цел. На овој начин целите на образовниот процес даваат резултат на тоа дека грижата за развојот на учениците со посебни потреби ги издвојува овие деца и тие само се вметнати во генералниот систем, но како посебен дел, како една цел која треба да биде остварена. Така, децата со посебни потреби не се дел од целосниот образовен систем со што и сите негови цели би се однесувале и на нив, туку се една, посебна цел на системот која треба да биде остварена на специфичен начин. Во

праксата, ова се одразува на односот на учителите кон образованието на децата со посебни потреби, односно префрлањето на генералната обврска за работа со овие деца врз специјализиран, стручен кадар, а тоа се дефектолозите, и не само во врска со самата попреченост, туку во однос на целиот образовен процес.

## 10. Улогата на дефектологот и наставниците во училиштето

Неопходна е потребата од стручна поддршка особено од дефектолозите во редовните училишта чија улогата е навистина голема, незапоставувајќи го тука и стручниот тим. Пред се стручен соработник кој ги открива, поучува и оспособува учениците со посебни потреби и учениците со посебни предизвици во нивниот развој. Во останатите земји се сретнува и под името специјален педагог. За секој ученик кој е со пречки во развојот, учителот изработува *досие* кое треба да ги содржи сите веродостојни податоци кои му се потребни да го следи неговиот развој во текот на неговото образование. Со тргнување на детето на училиште тој зема анамнестички податоци или ги дополнува веќе постојните за да може да добие една целосна слика за проблемот на ученикот. Дополнително се внесени и податоците од опсервацијата што треба да ја спроведе задолжително за секој еден ученик посебно. Ова е исклучително важно доколку ученикот нема наод и мислење од Комисијата за определување на специфичните потреби на децата со пречки во развојот. Потоа врши и проценка на психомоторните способности на личноста на секој ученик и со овие податоци ги вметнува во досието на ученикот<sup>(43)</sup>. Врз основа на податоците од овие проценки се изготвува план и стратегија за понатамошната едукација на ученикот. За ова задолжително се известува и одделенскиот наставник. По период од шест месеци повторно се врши дијагностика за да се добијат информации дали ученикот напредува во својот развој или се јавиле некои дополнителни проблеми и слично<sup>(44)</sup>.

---

<sup>43</sup> Спасовски, О. (2010), *Претпоставките за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, Дефектолошка теорија и практика.*, 68-89.

<sup>44</sup> Ајдински, Г. (2007) *Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, Дефектолошка теорија и практика 1-2: 5-14, Филозофски факултет.*, 8-10

### ***10.1. Инклузивен тим***

За може успешно да се изведува инклузивното образование, потребно е да постои тим кој ги исполнува целите и задачите на инклузивното образование. Тимот кој го реализира инклузивното образование е составен од директор на училиштето, стручна служба, наставник, родителите на децата со посебни потреби. Училишниот тим во секое училиште треба да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедувањето на образованието, да изготви акциски и годишни програми, да ги објави пропишаните информации, да поднесе годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика, соодветна обука наставниците и друго. Главна **цел** која треба да ја постигне стручниот тим е активно учество во процесот на инклузијата и во помагањето на детето со пречки во развојот. Од многу голема важност е улогата на стручниот тим, или стручното лице кое ќе работи со децата, а полека тоа стручно лице да го обучува и кадарот за да се постигнат подобри резултати. Развивање на советодавни вештини во работата со родителите на децата со посебни образовни потреби, наставниците и соработниците, оспособување за изработка на индивидуални образовни програми, развивање и примена на план за евалуација и развој на училиштето според инклузивниот метод. Во училиште кое се движи кон инклузија може да се обезбеди квалитетно образование само во образовна средина која е пријателски расположена кон децата и кон процесот на учење, каде што различноста е прифатена и препознаена како процес на збогатување на сите вклучени индивидуи. Треба да бидат акцентирани социјалните аспекти во процесот на учење, ова вклучува дијалог меѓу наставниците и другите наставници, наставниците и директорите на училиштата, меѓу наставниците и децата со посебни образовни потреби и дијалог со родители.

## 10.2. Улогата и ставовите на наставниците

Наставникот е професионално педагошки обучена личност која планира, подготвува и изведува настава и целосна образовно-едукативна работа во училиште и други педагошки институции. Како изведувач на наставниот процес, наставникот има примарна улога во успешно образовно-едукативно вклучување ученик со посебни потреби во редовно одделение<sup>(45)</sup>. Наставникот е тој кој ја поминува, преиспитува и ја менува програмата во склад со способностите, знаењето, интересите и потребите на ученикот при истовремена интеракција со нив. Затоа наставникот има клучна улога во школувањето на детето. Наставникот претставува модел кој, преку секојдневните искуства, ги учи децата да ја ценат и почитуваат разновидноста и да развиваат вештини за активно вклучување. Поттикнува уважување на различните потреби, ефективна соработка за заеднички цели, почит кон посебните интереси и потреби на определени деца во образовниот процес и нивно третирање како индивидуи и рамноправни членови на заедницата и целото општество. Инклузивниот процес се базира на ставовите и вредностите, на педагошките знаења и способностите. Инклузијата зависи првенствено од лицата коишто работат со децата, воспитувачите-наставниците, но и од подготвеноста на другите деца и нивните родители<sup>(46)</sup>. Наставникот во инклузијата претставува клучен фактор за реализација на инклузивниот процес, едукатор кој треба да реагира на програмските содржини кај ученикот со посебни потреби личност која го прилагодува наставниот материјал според способностите и можностите на секое дете за да создава услови за максимален развој на детето, создавач на одделенска клима која влијае на максималниот и сестраниот развој на детето, а ги смалува ефектите на рестриктивност, ја спроведува образовната политика почитувајќи ја различноста, соработува и има образовни знаења, ги знае и спроведува специјалните и индивидуалните стратегии на учење, општествено прифаќање на индивидуалните разлики медијатор на учењето, интерпретатор и дизајнер на програмата и материјалот за учење лидер, администратор и менаџер, прилагодувач на дидактичките активности на учениците личност која го зема предвид когнитивниот стил на детето, клучна поддршка и помош во развојот на детето со попреченост за да се справи со

---

<sup>45</sup> Tomic, R., Osmić, I., (2005) *Didaktika, Zenica: Pedagoški fakultet.*,44-53.

<sup>46</sup> Stančić, Z., Ivančić, D., (1999), *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja, Rijeka: Filozofski fakultet.*,35-57.

предизвиците кои ги носи самото присуство во редовното училиште, личност фокусирана на целите на образованието<sup>(47)</sup>. Инклузијата во голем дел зависи и од ставот кој го имаат професионалците кои се директно вклучени во процесот. Наставниците од редовните училишта се една важна група од редот на професионалците инволвирани во инклузивниот процес, па оттука јасно е значењето на нивното мислење, во врска со инклузијата на децата со посебни образовни потреби и нејзината успешност. Како што утврдиле Судак, Подел и Леман (Soodak, Podell и Lehman), наставниците со позитивен став кон инклузијата покажуваат повисока стапка на соработка, ефикасност и диференцијација на наставата<sup>(48)</sup>. Спротивно на тоа, Рајан (Ryan) посочил дека непостоеноста конзистентен став помеѓу наставниците во врска со прифаќањето на инклузијата на ученици со посебни образовни потреби предизвикува растечка тензија помеѓу училишниот персонал. Тензијата клима во училиштето може да биде пречка за успешно вклучување на учениците со посебни образовни потреби<sup>(49)</sup>. Од ставовите на наставниците за инклузивното образование и за децата со посебни потреби зависи и нивната ангажираност, квалитетот на односите кои ќе се воспостават како со детето така и со неговите родители, како и ставот на врсниците и нивните родители за децата со пречки во развојот. За децата во овој развоен период посебно е важно мислењето на нивните врсници, прифатеноста и чувството на припадност во групата. Личноста која работи со децата претставува бихејвиорален модел за децата и на тој начин влијае во формирањето на системот на вредности кај децата, што е предуслов за создавање клима на прифаќање и толеранција во училищата. Улогата наставниците во инклузивната училишница е да организира искусно независно и интерактивно учење на учениците. Учењето во инклузивна училишница ќе биде педагошко ефективно кога наставникот ќе сфати дека неговата основна улога е да им помогне на учениците во учењето. За да може наставникот да го прифати детето со посебни потреби и тоа да го прифати него, неопходно е наставникот да има позитивен став кон детето и да е професионално обучен за да може да одговори на воспитно-образовните барања. Односот на наставникот кон детето со посебни

---

<sup>47</sup> *Dmitrović, P (2004). Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje u zborniku radova. Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine. Sarajevo: TEPA i Filozofski fakultet u Sarajevu. ,65-88.*

<sup>48</sup> *Borovac-Bekaj, A. (2008) Istraživački rad; Inkluzija u praksi. Sarajevo., 39-57.*

<sup>49</sup> *Ryan, TG (2009) „Inclusive attitudes: a pre-service analysis“, Journal of Research in Special Educational Needs, vol. 9 no3, pp. 180*

потреби треба да биде позитивен, да го прифати детето, ама не и да биде претерано емоционален. Наставникот со својот личен став треба да создаде топла атмосфера и да покаже дека децата со посебни потреби не се различни и помалку вредни од другите деца. Попреченоста не смее да биде вид на дискриминација, на децата со попреченост треба да им се даде шанса да се развиваат и живеат во границите на своите способности. Односот на наставниците кон децата со посебни потреби зависи од неколку фактори: чувство дека се спремни да ги исполнат посебните потреби на децата со пречки во развојот, познавање на секое дете, неговите карактеристики и успехот во училиште, поддршка од стручни лица во училиштето и надвор од него, позитивен став на наставниците кон интеграција на децата со пречки во развојот во редовните училишта. Од школувањето на наставникот и од неговата понатамошната едукација зависи успехот на децата со посебни потреби, затоа наставникот треба: да се стекнува со вештини и знаења кои му се потребни за да може да ја спроведува индивидуализирана настава за сите деца, да има знаење за децата со посебни потреби, за да може да ги дијагностицира потребите на учење и да спроведе соодветни подобрени мерки, да развива ставови кон децата со посебни потреби кои му овозможуваат да ги поставува задачите стручно, наместо емоционално, со чувство на сожалување<sup>(50)</sup>.

---

<sup>50</sup> Hrnjica, S (1997), *Dete sa razvojnom smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.,77-98.



### **10.3. Родителите како важен дел од процесот на инклузивното образование**

Добро осмислениот и воспоставен партнерски однос помеѓу наставникот и родителите се прв чекор за подигање на квалитетот на воспитно-образовната работа и истиот треба постојано да се негува и унапредува. Вклучувањето на родителите во процесот на образование на своето дете води до развивање на позитивни односи помеѓу домот и училиштето, позитивно влијае врз ученикот а ги елиминира и проблемите пред да излезат од контрола. Родителите треба да се гледаат како активни учесници и партнери во образованието на своите деца и донесувањето на одлуките. Соработката со родителите на децата со посебни потреби е плански насочен долгорочен процес на заемни активности со кои се воспоставува доверба меѓу родителот и наставникот, односно училиштето. Она што се бара од родителите е подготвеност за честа соработка, желба за самообразование, љубов кон воспитната работа, трпеливост и упорност, треба да се запознаат со комплексната програма на училиштето, да се разјаснат сите дилеми и да се избегнат стравувањата на родителите за негативната идентификација и социјалното одбивање. Тие треба да бидат инволвирани во сите фази од идентификација до преземање на специфичните потреба, па се до процената на комисијата. Каде што е можно тоа треба да се вклучат и во донесувањето одлуки кои се однесуваат на надворешните фактори. Нивните права и должности се законски определени и при нивно исполнување честопати им е потребна помош од страна на стручни лица и емоционална и морална поддршка во текот на целиот процес на третирање на ученикот<sup>(51)</sup>.

---

<sup>51</sup> Јачова, З., Самариска-Панова, Љ., Лешковски, И., Ивановска, М. (2002), „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија”, Графохартија, Скопје., 136-142.

#### ***10.4. Соработка на наставници со професионални терапевти***

Поставките за вклучување им овозможуваат на децата со и без хендикеп да играат и комуницираат секој ден, дури и кога примаат терапевтски услуги. Кога детето покажува тешкотија во моториката, неговата способност целосно да учествува во активности вообичаени во училишната, како што се сечење, боење и зипување јакна, може да биде попречена. Додека професионалните терапевти честопати се повикуваат да ги оценуваат и спроведуваат стратегиите надвор од училиштето, честопати наставниците преферираат активности само во училишната. Соработката со професионални терапевти ќе им помогне на наставниците во училишната да користат стратегии за интервенција и да ја зголемат свеста на наставниците за потребите на учениците во рамките на училиштата и да ја зајакнат независноста на наставниците во спроведувањето на стратегиите за професионална терапија. Важноста на инклузивните, интегрирани модели за деца со посебни потреби е широко истражено, што укажува на позитивни придобивки. Во традиционалните модели за испорака на услуги, децата обично работат во изолирани поставки еден на еден со терапевт, децата кои работат на вештини еднаш или двапати неделно имаат помала веројатност да произведат учење што доведува до нови однесувања и зголемена компетентност. Во последниве години, професионалната терапија се префрлила од конвенционалниот модел на терапија до интегриран модел каде што терапијата се одвива во рамките на училиште или училишната. Препорачливо е соработка со родители, и со стручни лица во области на културна и јазична разноликост.

#### ***10.5. Изготвување индивидуален образовен план***

***Индивидуалниот образовен план - ИОП*** претставува основен инструмент со кој го регулираме а притоа и обезбедуваме прилагоденото образование и настава за учениците со пречки во развојот. Вклучувајќи ги тука учениците кои поради други причини не можеле да се вклучат во постојниот воспитно-образовен процес. Како пишан документ на установата се разликува од досието на ученикот и се користи како акционен план, а не

како ретроспективен извештај. Ги содржи следниве сегменти потребни за обезбедување квалитетно образование на ученик<sup>(52)</sup>:

- ❖ *Лични податоци и педагошки профил на ученикот;*
- ❖ *Силните страни и сферите на интерес на ученикот;*
- ❖ *Интелектуалниот статус;*
- ❖ *Телесно-моторниот и здравствен статус;*
- ❖ *Социјалниот статус;*
- ❖ *Процена на потребната поддршка; видови поддршка;*
- ❖ *План на активности за поединечните области, цели, очекувани резултати, корелација и нивното траење и учествување, и секако начинот на проценка на постигнатите резултати;*
- ❖ *Согласност од родителите или старателите на ученикот;*

Крајна цел на индивидуалниот образовен план е обезбедување оптимални воспитно-образовни постигнувања и оспособување за квалитетен и самостоен живот на ученикот во општествената заедница. Во неговата изработка покрај членовите на инклузивниот образовен тим партиципираат и родителите кој ја даваат согласноста за негова имплементација и исполнување на одредени предуслови за донесување и отпочување со неговата примена. Наставниците и воспитувачите при планирање на својата работа во одделението, односно групата ја прилагодуваат со ИОП на ученикот<sup>(53)</sup>. Во првата година на уписот на ученикот во училиштето ИОП се донесува и ревидира на секои 3 месеци, а секоја наредна година на почетокот или крајот на полугодието на учебната година. Според својата структура ИОП може да биде долгоречен и среднорочен индивидуален образовен план.

---

<sup>52</sup>Исахи-Палоши, А., Василевска, Л., Трпческа, Л., Спасовски, Г., Стојковска-Алексова, Р., Crabtree, D. (2014) Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби. Скопје: Британски совет во Македонија.,59-65.

<sup>53</sup>Чичевска – Јованова, Н., Димитрова – Радојичиќ, Д., (2016) Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Скопје., 44-77.

## 11. Принципи на инклузивното образование

*Принципите* на инклузивното образование се специфични во однос на сите други педагошки принципи. Овие принципи ги вклучуваат сите познати педагошки принципи, но во мера која одговара на децата со посебни потреби, како и на другите деца во одделението. Принципите на инклузивното образование, како трајна ориентација да се делува на определен начин и во одредена насока, е многу тешко да се одвојат како потполно класифицирани принципи. Принципите на инклузивното образование и воспитание се специфични во однос на останатите педагошки принципи кои исто така може да одговараат за децата со посебни потреби, но во одредена мера<sup>(54)</sup>:

### ➤ Принцип на социјална прифатеност и поддршка

Овој принцип е доста значаен за напредокот на учениците со посебни образовни потреби, кој подразбира социјализација, вклучување и интеракција на учениците со посебни образовни потреби со своите врсници. Истражувањето на Одом и соработниците<sup>(55)</sup> покажува дека способноста за решавање когнитивни и социјални проблеми била поголема кај учениците кои биле социјално прифатени, отколку кај учениците кои биле социјално отфрлени. Исто така, на учениците со посебни потреби мора да им биде овозможено да се вклучат во интеракцијата со врсниците и на тој начин да бидат ставени во ситуација да ги почувствуваат сите проблеми на социјалното прифаќање и конфликти. На учениците со посебни потреби мора да им се овозможи да се вклучат во интеракцијата со врсниците и на тој начин да бидат ставени во ситуација да ги почувствуваат сите проблеми на социјалното прифаќање и конфликтите. Во оваа констелација на чувствителни односи, улогата на наставниците во редовната настава е многу важна, затоа што тие, преку ученичката заедница, можат да направат и да постигнат многу работи кои родителите и специјалните училишта нема да можат.

### ➤ Принцип на рана интервенција и рехабилитација

---

<sup>54</sup> Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.,45-54.

<sup>55</sup> Odom, S.L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J.M., Brown, W.H., (2006). *Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis*, *Journal of Edukational Psychology*, 56-88.

Од многу голема важност за учениците кои се со посебни потреби е раното откривање на проблемот кој што го поседува детето. Навременото соочување со тој предизвик ќе придонесе ученикот и неговите родители да се насочат кон решавање на сите проблеми коишто се врзани за индивидуалните активности, како и интеракцијата со врсниците. Раната поддршка на децата со посебни потреби е етичка и законска обврска не само на родителите и задолжените професионалци туку и на целото општество. Во раната поддршка влегува и рехабилитацијата. Таа подразбира на децата со посебни потреби да им се обезбедат претпоставки, со кои тие ќе го постигнат оптимумот или максимумот на развој на своите потенцијали, без разлика на тоа колку тие потенцијали се скромни или изразени. Принципот на рана интервенција и рехабилитација ќе биде задоволен кога ќе му се овозможи на детето здрава интеракција со врсниците, со тоа што ќе се обрне посебно внимание на оние активности во кои ученикот покажува најголеми способности.

➤ **Принцип на функционално развивање на способноста**

Функционалната развојна способност претставува развивање на способностите кои што ги поседува детето, со тоа што тие ќе бидат ставени во функција на негов понатамошен развој и образование. За да се постигне ова, за детето со пречки во развојот треба да се изработи *индивидуализирана програма* која својата содржина ќе ја основа на личните потреби на ученикот. Ваквата програма која во себе соединува соодветни методи и модели на работа, на детето ќе му даде можност да работи тоа што го може, а на тој начин, постепено ќе ги развива своите способности. Тука значајно е да се напомене дека функционалното развивање на способноста се базира повеќе на активности отколку на теоретско учење. За да се постигне функционално развивање на способностите, за детето со посебни потреби треба да се изработи индивидуализирана програма која својата содржина ќе ја базира на индивидуалните потреби на ученикот. Ваквата индивидуализирана програма, која во себе инкорпорира адекватни методи и модели на работа, на детето ќе му овозможи да работи тоа што може, а на тој начин, постепено ќе ги развива своите способности. Токму поради тоа, неопходно е да се напомене дека функционалното развивање на способноста се базира повеќе на примена, работа, активности отколку на теоретско учење, помнење и репродуцирање. Индивидуализираното подучување, преку моделот на индивидуален образовен план или

подучување на секое дете на начин кој најмногу му одговара, како и обезбедување на потребните физички и комуникациски услови е еден од можните начини, за детето на кое му е потребна дополнителна поддршка успешно да се интегрира и школува. Успешноста на ИОП несомнено зависи од средината во која постои ефикасно и детално планирање, како сегмент од севкупната стратегија за проценка и евидентирање. Основните карактеристики на ИОП вклучени во Кодексот на инклузивната пракса се: Внимателно фокусирање на специфичните тешкотии во учењето на детето. Да се земе предвид она што детето го има постигнато следејќи ја наставната програма. Да се стават јасни цели што детето треба да совлада во одреден временски период. Во изготвување на ИОП треба да учествуваат родителите и детето. Во изработка на ИОП да се вклучат и надворешни специјалисти. Меѓутоа од досегашните анализи во светски рамки најчести слабости на ИОП се: непрецизна терминологија, недоволно учество на ученикот и сл. Петте најсилни точки на ИОП: засновани се на вистинското познавање на ученикот изработени се според вистинските способности и интереси на учениците, предвидуваат реални временски рокови, поврзани се со ресурсите во училиштето, во одредена фаза на изработка ги вклучуваат и родителите.

#### ➤ **Принцип на стимулација и компензација**

Принципот на стимулација и компензација е фокусиран на мотивацијата на учениците со посебни образовни потреби. За ефикасно да бидат спроведени сите активности коишто ги презема ученикот со пречки во развојот исто значење имаат и внатрешната и надворешната мотивација. Многу од активностите кои ги поттикнуваат учениците кои немаат пречки во развојот, за учениците со посебни образовни потреби можат да делуваат доста фрустрирачки. Тука до израз треба да дојде способноста на учителот или специјалниот педагог, кој треба да подготви и спроведе компензациски активности и задачи кои ќе делуваат поттикнувачки и на учениците со посебни образовни потреби. Можеме да заклучиме дека индивидуализираниот образовен план придонесува за зголемување на стандардите на учениците со посебни образовни потреби и одржување на позитивна клима во инклузивната практика. За ефикасноста на повеќето активности на

учениците со посебни образовни потреби придонесува како надворешната, така и внатрешната мотивација. Многу активности кои ги стимулираат учениците без пречки во развојот, за учениците со посебни образовни потреби можат да делуваат фрустрирачки. Поради овие несомнени сознанија, до израз треба да дојде способноста на наставникот или специјалниот педагог, кој треба да изнајде компензациски активности и задачи кои ќе делуваат стимулативно и на учениците со посебни образовни потреби. Придонесот на индивидуалните образовни планови во подигањето на стандардите за учениците со посебни потреби.

## **12. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби**

Во нашата држава актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно образование, Законот за просветна инспекција, како и други стратешки документи, а се базира на највисокиот правен акт Уставот на РСМ. Во Уставот на Република Северна Македонија, во делот на економски, социјални и културни права, се регулира и правото на образование, во кое се вели: „*Секој има право на образование. Образованието е достапно за секого, под еднакви услови*“. Во тој контекст и Законот за основно и Законот за средно образование, нормативно обезбедуваат образование за лица со ПОП како интегрален дел од националното образовно планирање. Оттука, Националната програма за развој на образованието во Република Северна Македонија предвидува алтернативни форми за образовна поддршка за маргинални групи. Сите овие правни акти почиваат на принципот на праведност во образованието, кој за првпат бил инкорпориран во правото на образование, содржано во чл. 26 од Универзалната декларација за човекови права од 1948 год. Оттогаш до денес ова право е реafirмирано со бројни договори и нормативни инструменти, Од наведените документи произлегува стратешкото подобрување на квалитетот на образованието на сите деца, како и намалување на разликите во образованост меѓу мнозинството и децата од различни ранливи групи<sup>(56)</sup>. Во овој контекст може да се заклучи дека општата правна

---

<sup>56</sup>Министерство за образование и наука на РМ, (2004). Национална стратегија за развој на образованието во РМ, 2005–2015.

рамка овозможува услови за развој на образованието на сите членови во општеството, како предуслов за општа добросостојба на индивидуално ниво и на ниво на пошироката заедница. Оттука, од национален интерес е да се одговори на прашањето дали успева во остварувањето на овие цели и во имплементација на овие одредби. Уставот и општата правна рамка предвидуваат еднакви можности за образование за сите нејзини граѓани, согласно со меѓународното право и меѓународните конвенции. Уставот и законите истовремено го гарантираат и правото на образование на сите нивоа, за сите деца и за сите граѓани во државата. Во тој контекст, со Законот за спречување и заштита од дискриминација од 2010 година, правно се обезбедуваат спречување и заштита од дискриминацијата и уживање на правата загарантирани со Уставот на Република Северна Македонија, а истовремено се забранува и секаква директна или индиректна дискриминација, врз основа на полот, расата, бојата на кожата, родот, припадноста на маргинализирана група, етничката група, јазикот, државјанството, општественото потекло, религиозното убедување, другите верувања, образованието, политичката припадност, личниот или општествениот статус, менталната или телесната заостанатост, возраста, семејниот или брачниот статус, статусот на примањата, здравствената состојба или која било друга основа забранета со закон или со меѓународна повелба<sup>(57)</sup>. Истовремено е потписник на сите позначајни меѓународни конвенции и декларации што се однесуваат на правата на човекот, правата на децата и правата на образование. Меѓу овие меѓународни документи за човекови права, чиј потписник е Република Северна Македонија, се и: Конвенцијата за правата на детето, Европската конвенција за заштита на човековите права и на основните слободи, Рамковната конвенција за заштита на националните малцинства, Меѓународната конвенција за елиминирање на сите форми на расната дискриминација, Меѓународниот пакт за граѓанските и за политичките права, Меѓународниот пакт за економските, социјалните и културните права, Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминација во образованието и Универзалната декларација за човековите права<sup>(58)</sup>. Покрај општата правна рамка, носителите на образовните политики во минатите години изготвија и низа стратегиски документи, со цел да се развие

---

<sup>57</sup>Закон за спречување и заштита од дискриминација, „Службен весник на Република Македонија 50/2010.

<sup>58</sup>UNESCO,(2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 8–9.



конструктивна и сеопфатна акција кон унапредувањето на квалитетот на образование на сите членови на општеството. Во националната стратегија за развој на образованието е наведено дека глобалната цел на македонското општество е образование за сите, обезбедување образовна рамноправност и зголемување на образовната културната и економската компетентност на македонското општество<sup>59</sup>. Правото на образование на сите деца и млади е универзално и истото е гарантирано и пропишано во многу меѓународни и национални декларации и документи. Концептуалната рамка за човекови права, која се темели на образование за сите, исто така е еден значаен документ кој го истакнува правото на пристап до образование, правото на квалитетно образование, како и правото на почитување во рамките на средината за учење. Во согласност со членот 24 став 1, државите членки мора да го обезбедат остварувањето на правото на образование на лицата со пречки во развојот преку системот за инклузивно образование на сите нивоа на образование, а тука спаѓаат предучилишното, основното, средното и терцијарното образование, стручната обука и доживотното учење, воннаставни и социјални активности, и тоа да биде за сите ученици, вклучувајќи ги и лицата со пречки во развојот, без сегрегација и на еднаква основа со другите ученици. Да се обезбеди правото на инклузивно образование значи да се направат одредени реформи во културата, политиката и практиката во сите формални и неформални образовни средини за да се задоволат различните потреби и секој ученик поединечно, заедно со заложбата за отстранување на пречките кои ја попречуваат таа можност. Тоа подразбира зајакнување на капацитетот на образовниот систем да допре до сите ученици. Тоа се насочува на целосно и ефективно учество, пристапност, присуство и успех на сите ученици, особено на оние кои, поради некои причини, се исклучени или во ризик да бидат маргинализирани. Инклузијата, исто така значи и пристап до и напредување во висококвалитетно формално и неформално образование без сегрегација. Таа има за цел да им овозможи на заедниците, системите и структурите да се борат против дискриминирањето, и стереотипите, да ја препознаваат разновидноста, да промовираат учество и да ги надминуваат бариерите за учење и учество кај сите преку фокусирање на благосостојбата и успехот на учениците со попреченост. Тоа бара длабоки реформи на образовните системи во законодавството,

---

<sup>59</sup> Закон за спречување и заштита од дискриминација, „Службен весник на Република Македонија“ 50/2010

политиките и механизмите за финансирањето, управувањето, осмислувањето, реализацијата и следењето на образованието.

### ***11.1. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија***

Воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки во рамките на редовните училишта, како и во редовните паралелки, заедно со нивните врсници. Законот за основно образование дава можност во редовните паралелки да следат настава и ученици со посебни образовни потреби. Учениците со посебни образовни потреби кои наставата ја следат во редовните паралелки, по завршување на своето основно образование се запишуваат во редовните средни училишта. Така, од година во година расте и бројот на учениците со посебни потреби во редовните средни училишта. Но, и понатаму во државата воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби се реализира во посебни установи како интегрален дел на единствениот образовен систем, кое се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи и во целост ја следи шемата на редовното образование: посебно предучилишно воспитание и образование, посебно основно образование, посебно средно стручно образование<sup>(60)</sup>. Посебно предучилишно воспитание и образование, во рамките на предучилишното образование, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта, постојат подготвителни одделенија за деца со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, телесен инвалидитет, хронично болни и лица со аутизам. Во нашата држава постојат посебни основни училишта и посебни паралелки при редовните училишта во кои образовниот процес го следат ученици со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, ученици со аутизам и нарушено социјално однесување, како и телесно инвалидните лица. Посебно средно стручно образование се реализира во посебните стручни установи за ученици со: оштетен вид, оштетен слух и пречки во психичкиот развој. Во Република Северна Македонија прифатено е начелото на децата со посебни образовни потреби колку што е можно повеќе

---

<sup>60</sup> Министерство за образование и наука на РМ, (2004). Национална стратегија за развојво образованието во РМ, 2005–2015.

да им се овозможи образование во вообичаената училишна средина, која е поблиску до нивниот дом. Така, кога се во прашање децата со лесни пречки во психичкиот развој, тогаш тие се вклучуваат во редовните паралелки во основните училишта, а во случаите кога се работи за децата со потешки пречки во развојот, тогаш се вклучуваат во посебни училишта или во посебни паралелки за основно образование при редовните основни училишта.

## 12. Релевантни истражувања

### 1. *Наслов на истражување: “Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија“*

- *Автор:* Зора Јачова
- *Година на истражување:* 2003 година
- *Цели на истражувањето:* Спроведено е истражување за цел да ги испита ставовите наставниците и родителите во првите пет проектни училишта.
- *Методологија на истражувањето:* Во истражувањето биле вклучени и анкетирани 123 наставника и 123 родител. Во структурата на прашалникот биле опфатени следниве области: инклузивните училишта како стимулативна средина, прифатеноста на децата со посебни потреби во редовните училишта од страна на нивните врсници, архитектонските бариери, поддршката од специјализирани лица, вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта, форми на дополнителна помош од дефектолог, придонесот на родителите во локалната заедница во рамките на инклузивниот процес, грижата на општествената заедница за децата со посебни потреби.
  - *Резултати и заклучок:* За родителите и наставниците е неприфатлива автоматската инклузија. Наставниците имаат попозитивни ставови од родителите во однос на прифатеноста на децата со посебни потреби од нивните врсници во редовните училишта, родителите и наставниците сметаат дека архитектонските бариери во училиштата не се надминати; родителите и наставниците сметаат дека е

неопходна поддршката од мобилните дефектолози во инклузивниот процес. Доминира позитивниот став на родителите во однос на вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта, ангажирањето на родителите на децата врсници во рамките на инклузивниот процес ќе овозможи анимирање на локалната заедница, родителите и наставниците сметаат дека општествената заедница не се грижи доволно за децата со посебни потреби, наставниците ја нагласуваат неопходноста од поддршката на дефектолозите при изработката на ИОП, родителите и наставниците го прифаќаат реализирањето на инклузивниот процес.

## **2. Наслов на истражување: „Probleme i perspective deca sa posebnim potrebama“**

- **Автор:** Vujačić
- **Година на истражување:** 2006 година
- **Цели на истражувањето:** да се испитаат ставовите на наставниците кон инклузијата и што влијае врз децата со посебни потреби во текот на воспитно-образовниот процес.
- **Методологија на истражувањето:** Испитувани се наставници од редовно образование, земени се предвид степенот на нивното образование, возраста, стажот на наставниците.
- **Резултати и заклучоци:** Врз ставовите на наставниците за инклузија влијаат условите во училиштата, подобрата опременост во училиштата, услугите за поддршка наставниците и малиот број деца во одделението. И дека наведените школски услови влијаат на позитивните ставови на наставникот кон децата со посебни потреби. Помладите наставници со помало работно искуство имаат негативни ставови кон инклузијата во однос на постарите наставници со поголемо работно искуство. Обуката на наставниците за инклузивно образование има позитивно влијание за создавањето позитивни ставови кон инклузијата. Организираните активности во рамките на пилот-проектите за инклузивно образование може да влијаат за надминување на негативните ставови на наставниците. Наставниците кои биле вклучени во пилот-проектите за инклузивно

образование имаат попозитивени ставови кон инклузијата и кон децата со посебни потреби за разлика од наставниците кои не биле вклучени. Искуството стекнато за време на реализацијата на проектот, едукациите преку семинари, придонесуваат за менувањето на ставовите и односите на наставникот кон децата со пречки во развојот.

### **3. Наслов на истражување: „Инклузивна култура во редовните училишта“**

- **Автор:** Даниела Димитрова Радојчиќ, Наташа Чичевска Јованова
- **Година на истражување:** 2004-2009 година
- **Цел на истражувањето:** Испитување на ставовите на наставниците во однос на инклузијата на лицата со посебни образовни потреби
- **Методологија на истражувањето:** За потребите на ова истражување се преземени податоци од 12 дипломски работи изработени од страна на студенти на Институтот за дефектологија во Скопје, во период 2004 – 2009 година. Примерокот се состои од 575 наставника од 14 редовни основни училишта и 12 редовни средни училишта.
- **Резултати и заклучоци:** се уште постои поделеност во однос на мислењата за вклучување на ученици со посебни образовни потреби во редовниот образовен систем. Половина од наставниците сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна клима - 48,8 % и дека би прифатиле ученик со посебни образовни потреби во нивното одделение - 49,9 %. Негативните ставови кон учениците со посебни образовни потреби, аргументирано, се најголемата препрека за нивно вклучување во редовното училиште.

### **4. Наслов на истражување: „За profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stavovi učitelja i nastavnika osnovnih skola prema inkluzivnom obrazovanju“**

- **Автор:** Вера Бјелица и Бранка Савовиќ
- **Година на истражувањето:** 2012 година
- **Цели на истражувањето:** утврдување на ставовите на учителите и наставниците кон инклузијата и инклузивното образование

➤ **Методологија на истражувањето:** Во истражувањето учествувале 20 учители и 20 наставника. За спроведување на ова истражување била користена анкета-прашалник.

➤ **Резултати и заклучоци:** Добиените резултати од ова истражување покажуваат дека постои разлика во ставовите на учителите и наставниците кон вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта. Учителите многу подобро ја познаваат суштината на инклузивното образование и дека во училиштата постои позитивна клима за воведување на инклузивно образование.

## II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 1. Предмет на истражување

Поради големиот број на ученици со пречки во развојот вклучени во процесот на инклузија во редовните основни училишта како и проблемите кои се јавуваат во секојдневниот воспитно-образовен процес и тековните прашања, се појави потребата вниманието да се насочи кон квалитетот на образовниот процес на учениците со посебни образовни потреби вклучени во процесот на инклузија во редовните основни училишта.

*Предмет* на ова истражување е анализа на квалитетот на инклузивното образование на учениците со различни пречки во развојот вклучени во основните училишта на територијата на град Скопје.

### 2. Цел и карактер на истражувањето

➤ *Основна цел на ова истражување е:*

❖ *Анализа на квалитетот на инклузивно образование на учениците со различни пречки во развојот вклучени во основните училишта на територијата на град Скопје;*

❖ *Анализа на квалитетот на инклузивно образование на учениците со различни пречки во развојот од одделенска и предметна настава;*

❖ *Компарација на квалитетот на инклузивно образование на учениците со различни пречки во развојот вклучени во основните училишта;*

Во однос на карактерот, ова истражување има **квантитативен карактер**, насочено е кон откривање, анализа и компарација на квалитетот на образование на учениците со различни пречки во развојот.

Со помош на ова истражување се добиени информации за инклузивниот систем и основните карактеристики на училиштата во кои е реализирано ова истражување.



Добиените резултати дадоа свој придонес во насока на откривање на предизвиците со кои се соочуваат учениците и наставниот кадар во училиштата.

Врз основа на спроведеното истражување изведени се заклучоци и препораки за унапредување на процесот инклузивно образование, па оттука произлегува и **применетиот карактер** на истражувањето.

Додека пак **современоста на истражувањето** потекнува од тенденцијата на општеството да ги задоволи специфичните проблеми со кои секојдневно се соочуваат учениците во совладување на наставните содржини, односно наставниците и дефектолозите во презентацијата на тие содржини и воопшто, во едукација на учениците, како и максимална флексибилност во задоволување на сите потреби.

### 3. Задачи на истражувањето

➤ **Целта на истражувањето е реализирано преку следниве задачи:**

- ❖ *Да се испита квалитетот на инклузивното образование на учениците со различен вид на пречки во развојот во неколку основни училишта во Скопје;*
- ❖ *Да се испита ставот на наставниците во однос на спроведување на инклузивниот процес во основните училишта во Скопје;*
- ❖ *Да се испита дали наставниците и училиштата постојано се унапредуваат и развиваат форми на соработка со органи, институции и поединци за поддршка, разбирање и унапредување на инклузивното образование;*
- ❖ *Испитување за тоа со кои групи ученици со пречки во развојот наставниците најмногу сакаат/не сакаат да работат;*
- ❖ *Да се испита дали другите деца имаат бенефиција од инклузијата на децата со различен вид на пречки во развојот;*

#### 4. Хипотези

- $X_1$  – Претпоставуваме дека наставниците од основните училишта имаат различни ставови, повеќе позитивни во однос на вклучувањето на учениците со различен вид на пречки во развојот во нивните училишта;
- $X_2$  – Претпоставуваме дека во основните училишта постојат бариери односно пречки кои влијаат врз образованието на учениците со различни видови на попреченост во развојот;
- $X_3$  – Претпоставуваме дека наставниците се способни да се справат со тешкотиите во учењето кај учениците со различен вид на пречки во развојот;
- $X_4$  - Претпоставуваме дека наставниците се подготвени да присуствуваат на дополнителни обуки со цел да го прошират своето знаење за учење на учениците со различен вид на пречки во развојот;
- $X_5$  - Претпоставуваме дека наставниците сметаат дека училиштата не располагаат со доволно ресурси за да им излезат во пресрет на учениците со пречки во развојот.
- $X_6$  - Претпоставуваме дека наставниците сметаат дека учениците со типичен развој имаат бенефит од вклучувањето на учениците со пречки во развојот во нивната училишница.

#### 5. Варијабли

- **Независни варијабли на ова истражување се:**
  - ❖ *Пол;*
  - ❖ *Работен стаж;*
  - ❖ *Наставници;*
  - ❖ *Искуство*
- **Зависни варијабли на ова истражување се:**
  - ❖ *Квалитетот на инклузивното образование;*

## **6. Методи, техники и инструменти на истражување**

### ***a. Методи на истражување***

- ***Дескриптивниот метод*** го употребивме за да се опише квалитетот на образованието на учениците со различни видови на пречки во развојот во основните училишта.
- ***Методот на генерализација*** го користевме за да ги донесеме конечните заклучоци и препораки за дејствување во иднина со цел за подобрување на квалитетот на инклузивното образование.
- ***Метод на компарација***

### ***b. Техники на истражување***

- ***Техника на анкетање***
- ***Анализа на документација***

Анкетен прашалник упатен до неколку основни училишта на територијата на градот Скопје, во кои е веќе спроведена програмата за инклузивно образование. Целта на анкетата е преку неа да се дојде до резултатот за тоа колку е квалитетно инклузивното образование на учениците со различен вид пречки во развојот. Меѓутоа, треба да се има предвид дека податоците коишто се добиени преку анкетата не даваат квантитативен опфат на децата со посебни потреби во редовното образование, како и квалитетот на образованието што го добиваат овие деца. Преку анкетата, дополнително се добија и резултати и сознанија за тоа колку всушност образовните институции го разбираат процесот на инклузија.

### ***c. Инструменти на истражување***

За потребите на истражувањето е користен посебно изготвен прашалник составен од 23 прашања поделени во два дела.

Првиот дел се состои од осум прашања, а се однесува на демографските податоци на наставниците: пол, возраст, образование, работен статус во институцијата, работен стаж, стекнато знаење за инклузијата во основното образование, дали наставниците имаат

посетувано обуки за одредена категорија на ученици со пречки во развојот и дали имаат практично искуство во работата со деца со пречки во развојот.

Во вториот дел е користен Прашалник составен од 15 прашања поделени во 5 области: Способност, Бенефиции, Права, Прифаќање и Ресурси.

Прашањата се превземени од прашалникот во практичниот водич за основни училишта на авторот Марк Фокс - Инклузија на деца 3-11 со пречки во развојот, 2003 година и се адаптирани според нашите потреби за изработка на елаборатот, а се однесуваат на квалитетот на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби за одредена категорија на ученици. Истиот е наменет за наставниците од одделенска и предметна настава.

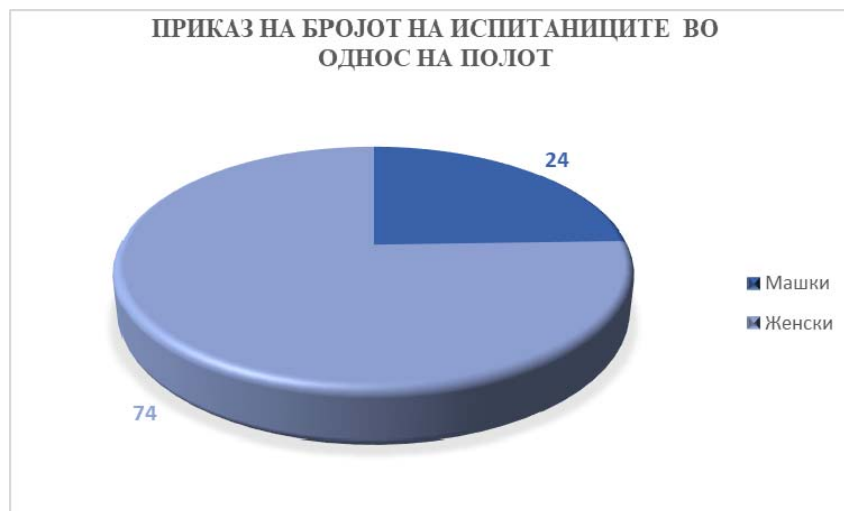
#### *d. Примерок на истражување*

Во истражувањето се опфатени наставници од предметна и одделенска настава. Односно, примерокот е поделен во две групи, чии резултати се анализираа и компарираа помеѓу себе. За ова истражување беше избран примерок кој е *пригоден*, односно беа опфатени вкупно 98 испитаника, 55 наставника од одделенска настава и 43 наставника од предметна настава, од редовните основни училишта на територијата на град Скопје. Структурата на примерокот кој е опфатен во истражувањето се анализира во зависност од полот, возраста, образованието, работниот статус во институцијата, работниот стаж, стекнатото знаење за инклузијата во основното образование. Исто така се направи анализа дали наставниците имаат посетувано обуки за одредена категорија на ученици со пречки во развојот и дали имаат практично искуство во работата со деца со пречки во развојот.

На Табела бр. 1. и Слика бр. 1. е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на *полот*.

**Табела бр. 1: Број на испитаници во однос на полот**

Хронолошка возраст	Број на испитаници во групата (N)	%
машки	24	24,5
женски	74	75,5
Вкупно	98	100



**Слика бр. 1: Приказ на бројот на испитаниците во однос на полот**

Во однос на полот побројни беа испитаниците од женски пол - **74 (75.5 %)**, во споредба со испитаниците од машки пол кои беа вкупно - **24 (24.5 %)**.

Според *хронолошката возраст*, испитаниците беа поделени во 4 групи и тоа: со возраст помала од 35 години, со возраст од 35 до 45 години, со возраст од 45 до 55 години

и со возраст над 55 година. На Табела бр. 2. и Слика бр. 2. е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на групите на хронолошка возраст.

**Табела бр. 2: Број на испитаници во однос на хронолошката возраст**

Хронолошка возраст	Број на испитаници во групата (N)	%
< 35 години	12	12.2
35-45 год.	33	33.7
45-55 год	45	45.9
над 55 год.	8	8.2



**Слика бр. 2: Приказ на бројот на испитаниците во однос на хронолошката возраст**

Во однос на хронолошката возраст, од вкупниот број на испитаници, најбројни беа испитаниците на возраст помеѓу 45-55 години кои беа вкупно - **45 (45.9 %)**, потоа беа испитаниците со возраст помеѓу 35-45 години - **33 (33.7 %)**, а најмалку застапени беа испитаниците со над 55 годишна возраст – **8 (8 %)**.

Според *образованието*, испитаниците беа поделени во 5 групи и тоа: со завршено средно образование, со завршена виша школа, со завршено високо образование, магистер и доктор на науки. На Табела бр. 3 и Слика бр. 3 е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на образованието.

На *Табела бр. 3* и *Слика бр. 3* е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на образованието на испитаниците.

**Табела бр. 3: Број на испитаници во однос на образованието**

Образование	Број на испитаници во групата (N)	%
ВПШ	5	5.1
ВСС	90	91.8
Магистер	3	3.1
Доктор на науки	/	/



### Слика бр. 3: Приказ на бројот на испитаниците во однос на образованието

Во однос на образованието најбројни беа испитаниците со завршено високо образование ВСС – **90 (91.8 %)**, потоа испитаници со ВСП - **5 (5.1 %)**, и магистер – **3 (3.1 %)**, испитаници со завршено средно образование и доктор на науки нема.

На *Табела бр. 4* и *Слика бр. 4* е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на *работниот статус кој го имаат во институцијата*.

**Табела бр. 4: Број на испитаници во однос на работен статус во институцијата**

Работен статус во институцијата	Број на испитаници во групата (N)	%
Одделенски наставник	55	56.1
Предметен наставник	43	43.9





**Слика бр. 4: Приказ на бројот на испитаниците во однос на работниот статус во институцијата**

Во однос на работниот статус во институцијата побројни беа испитаниците од одделенска настава - 55 (56.1 %), во споредба со испитаниците од предметна настава кои беа вкупно - 43 (43.9%).

Според *работниот стаж*, испитаниците беа поделени во 4 групи и тоа: наставници со работен стаж помал од 30 години, наставници со работен стаж од 10 до 20 години, наставници со работен стаж од 20 до 30 години и наставници со работен стаж повеќе од 30 години. На Табела бр. 5 и Слика бр. 5 е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на работниот стаж.

На *Табела бр. 5* и *Слика бр. 5* е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на *работниот стаж*

**Табела бр. 5: Број на испитаници во однос на работниот стаж**

Работен стаж	Број на испитаници во групата (N)	%
Помалку од 10 години	15	15.3

Од 10 до 20 години	48	49
Од 20 до 30 години	26	26.5
Повеќе од 30 години	9	9.2



**Слика бр. 5: Приказ на бројот на испитаниците во однос на работниот стаж**

Во однос на работниот стаж најбројни беа испитаниците со стаж од 10-20 години - 48 (49 %), потоа испитаници од 20 до 30 години - 26 (26.5 %), потоа со стаж помал од 10 години -15 (15.3 %), и со најмалку испитаници со стаж повеќе од 30 години - 9 (9.2 %).

Според *стекнато знаење за инклузијата во основното образование*, испитаниците беа поделени во 3 групи и тоа: универзитетско - задолжителни или изборни предмети, практична настава, професионално доусовршување - обуки, семинари и не постои. На Табела бр. 6 и Слика бр. 6 е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на стекнатото знаење за инклузија во основното образование. На *Табела бр. 6* и *Слика бр. 6* е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на работниот статус кој го имаат во институцијата.

**Табела бр. 6: Број на испитаници во однос на стекнато знаење за инклузијата во основното образование**

Стеknато знаење за инклузија во основно образование	Број на испитаници во групата (N)	%
Универзитетско - задолжителни или изборни предмети, практична настава	8	8.2
Професионално доусовршување (обуки, семинари)	90	91.8
Не постои	/	/



**Слика бр. 6: Приказ на бројот на испитаниците во однос на стекнатото знаење за инклузијата во основното образование**

Во однос на стекнатото знаење за инклузијата во основното образование побројни беа испитаниците со професионално доусовршување (обуки, семинари) - **90 (91.8 %)**, во споредба со испитаниците со универзитетско - задолжителни или изборни предмети, практична настава - **8 (8.2 %)**

Според *посетените обуки за лица со одредена категоризација*, испитаниците беа поделени во 8 групи според видот на попреченоста за која посетиле одредена обука: интелектуална попреченост, аутизам, оштетен слух, оштетен вид, моторни нарушувања, специфични тешкотии во учењето, говорни проблеми, емоционални социјални проблеми. На Табела бр. 7 и Слика бр. 7 е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на работниот стаж.

На *Табела бр. 7 и Слика бр. 7* е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на *видот на обуката која ја посетиле*

**Табела бр. 7: Број на испитаници во однос на видот на обуката која ја посетиле**

Вид на посетена обука	Број на испитаници во групата (N)	%
Интелектуална попреченост	19	19.4
Аутизам	13	13.3
Оштетен слух	/	/
Оштетен вид	/	/
Моторни нарушувања	1	1
Спец. тешкотии во учењето	44	44.9
Говорни проблеми	21	21.4



**Слика бр. 7: Приказ на бројот на испитаниците во однос на видот на обуката која ја посетиле**

Во однос на видот на обуката која ја посетиле најбројни се испитаниците кои посетиле обука за специјални тешкотии во учењето - **44 (44.9 %)**, потоа испитаниците кои посетиле обука за говорни проблеми **21 (21.4 %)**, испитаници кои посетиле обука за интелектуална попреченост **19 (19.4 %)**, и најмал број на испитаници кои посетиле обука за аутизам - **13 (13.3 %)**. Нема испитаници кои посетиле обука за оштетен вид и оштетен слух.

Според тоа дали имаат **практично искуство во работата со деца со пречки во развојот во институцијата**, испитаниците беа поделени во 2 групи односно да се изјаснат со позитивен или негативен одговор. На Табела бр. 8 и Слика бр. 8 е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на работниот стаж.

На **Табела бр. 8** и **Слика бр. 8** е прикажан бројот и процентот на испитаниците во однос на **практичното искуство во работа со деца со пречки во развојот во институцијата**.

**Табела бр. 8: Број на испитаници во однос на практичното искуство во работа со деца со пречки во развојот во институцијата.**

<b>Практично искуство во работа со деца со пречки во развојот</b>	<b>Број на испитаници во групата (N)</b>	<b>%</b>
Да	82	83.7
Не	16	16.3



**Слика бр. 8: Приказ на бројот на испитаниците во однос на практичното искуство во работа со деца со пречки во развојот во институцијата**

Во однос на практичното искуство во работа со деца со пречки во развојот на институцијата побројни беа испитаниците кои се изјасниле дека имаат практично

искуство во работа со деца со посебни потреби – **82 (83.7%)**, во споредба со испитаниците кои немаат искуство - **16 (16.3 %)**.

## **7. Статистичка обработка на податоците**

Откако податоците беа собрани, а припаѓаа на ординалната скала на обележја, истите беа групирани и табелирани со цел да се олесни понатамошната обработка. Потоа се пристапи кон пресметување на фреквенција и проценти на структурата на добиените резултати. За да направиме компарација и да го утврдиме односот помеѓу добиените податоци од различните групи на испитаници, наставниците од одделенска и наставниците од предметна настава, како и да ги тестираме поставените хипотези беше применет  $\chi^2$  тестот. Споменатите постапки беа компјутерски изведени со стандардна статистичка програма SPSS 11 за WindowsXP.

## **8. Организација и тек на истражувањето**

По обезбедувањето дозвола за практично реализирање на истражувањето, се пристапи кон негова реализација.

Паралелно со прибирањето податоци, се вршеше и анализа на достапната документација потребна за да се верификуваат податоците што се однесуваа на проблемот на нашето истражување.

Откако се заврши со прибирање на податоците, следуваше фазата на нивна статистичка обработка, врз чија основа дојдовме до значајни заклучоци за научната вредност на истражувањето и предлог-мерки за решавање на проблемот и унапредување на образовниот систем во Република Северна Македонија.

Истражувањето се реализираше во текот на учебната 2019/2020 годин



## **III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО СО ДИСКУСИЈА**

### ***3.1. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот за секоје прашање одделно***

**Табела бр. 9:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Сметам дека имам доволно познавања да ја споведам воспитно-образовната работа со учениците со ...“

Сметам дека имам доволно познавања да ја споведам воспитно-образовната работа со учениците со...												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	21	38.1	12	21.8	13	23.6	6	11	3	5.4	3.8
	Предметна настава	10	23.2	24	55.8	3	7	2	4.7	4	9.3	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>8</b>	<b>8.2</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>3.8</b>
Аутизам	Одделенска настава	7	12.7	6	11	23	41.8	15	27.3	4	7.2	2.9
	Предметна настава	3	7	2	4.7	13	30.2	20	46.5	5	11.6	2.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>8</b>	<b>8.2</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>35</b>	<b>35.7</b>	<b>9</b>	<b>9.2</b>	<b>2.7</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	3	5.4	4	7.2	10	18.2	30	54.6	8	14.6	2.3
	Предметна настава	1	2.3	2	4.7	7	16.3	24	55.8	9	20.9	2.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>54</b>	<b>55.1</b>	<b>17</b>	<b>17.4</b>	<b>2.2</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	4	7.2	6	11	4	7.2	33	60	8	14.6	2.3
	Предметна настава	0	0	3	7	3	7	29	67.4	8	18.6	2
	<b>Вкупно:</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>	<b>9</b>	<b>9.2</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>62</b>	<b>63.3</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>2.2</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	14	25.4	15	27.3	20	36.4	5	9.1	1	1.8	3.6
	Предметна настава	8	18.6	10	23.2	19	44.2	4	9.3	2	4.7	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>25</b>	<b>25.5</b>	<b>39</b>	<b>39.8</b>	<b>9</b>	<b>9.2</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>3.5</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	14	25.4	16	29.1	11	20	9	16.4	5	9.1	3.4
	Предметна настава	9	20.9	11	25.6	17	39.5	4	9.3	2	4.7	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>23</b>	<b>23.5</b>	<b>27</b>	<b>27.5</b>	<b>28</b>	<b>28.6</b>	<b>13</b>	<b>13.3</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>3.4</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	10	18.2	28	51	13	23.6	2	3.6	2	3.6	3.7
	Предметна настава	9	20.9	15	34.9	11	25.6	5	11.6	3	7	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>19</b>	<b>19.4</b>	<b>43</b>	<b>43.9</b>	<b>24</b>	<b>24.5</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.6</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	13	23.6	24	43.6	11	20	3	5.4	4	7.2	3.7
	Предметна настава	13	30.3	18	41.9	10	23.2	1	2.3	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>21</b>	<b>21.5</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.8</b>

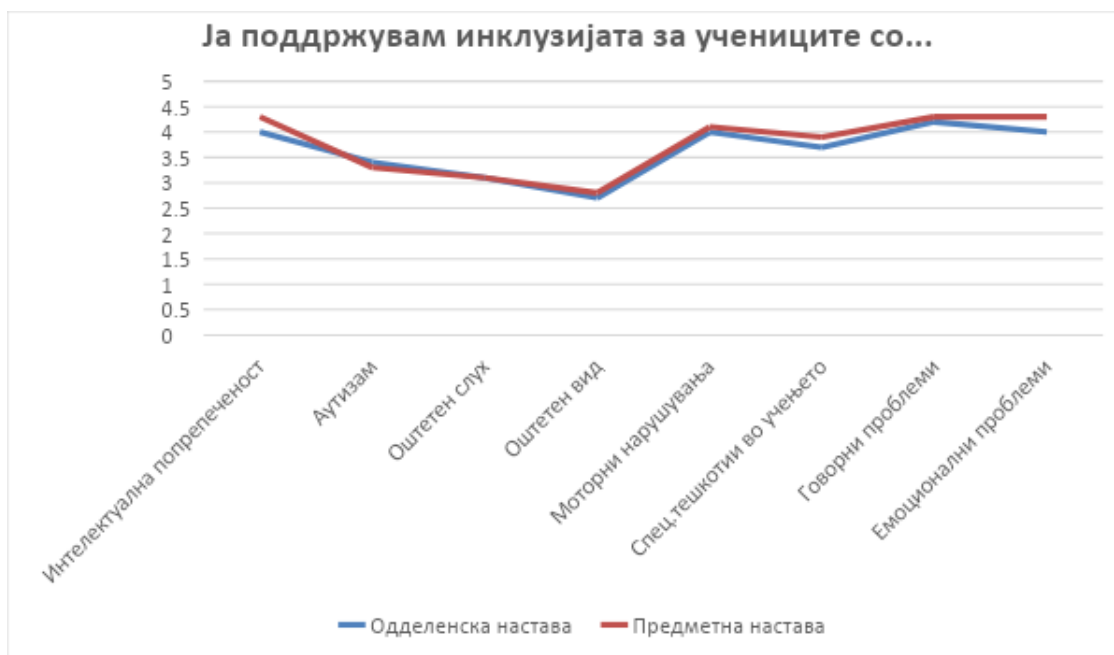


**Слика бр. 9,** прашање: „Сметам дека имам доволно познавања да ја спроведам воспитно-образовната работа со учениците со ...“

Во врска со првото прашање: “Сметам дека имам доволно познавање да ја спроведам воспитно – образовната работа со ученици со ... “наставниците (одделенските и предметните) најпозитивно одговориле дека може да работат со ученици со интелектуална попреченост, емоционални проблеми. А не се согласуваат да работат со ученици со оштетен слух, вид, аутизам.

**Табела бт. 10:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Ја поддржувам инклузијата за учениците со ...“

Ја поддржувам инклузијата за учениците со ...												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	20	36.3	25	45.4	5	9	4	7.2	1	1.8	4
	Предметна настава	24	55.8	12	28	4	9.3	0	0	3	6.9	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>44</b>	<b>44.8</b>	<b>37</b>	<b>37.7</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>4</b>	<b>4.4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>
Аутизам	Одделенска настава	12	21.8	16	29	13	23.6	8	14.5	6	9	3.4
	Предметна настава	10	23.2	12	28	8	18.6	8	18.6	5	14	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>28</b>	<b>28.5</b>	<b>21</b>	<b>21.4</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>11</b>	<b>11.4</b>	<b>3.4</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	8	14.5	8	14.5	20	36.3	11	20	8	12.7	3.1
	Предметна настава	4	9.3	8	18.6	19	44.1	9	21	3	4.6	3.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>16</b>	<b>17.3</b>	<b>39</b>	<b>39.8</b>	<b>20</b>	<b>21.4</b>	<b>9</b>	<b>9.3</b>	<b>3.1</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	5	9	6	11	21	38.1	14	25.4	9	16.3	2.7
	Предметна настава	4	9.3	6	14	18	41.8	13	30.2	2	7	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>27</b>	<b>28.5</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>2.8</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	19	34.5	29	52.7	3	5.4	2	3.6	2	3.6	4
	Предметна настава	21	48.8	13	30.2	8	18.6	1	2.3	0	0	4.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>40</b>	<b>41.8</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.1</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	15	27.2	22	40	9	16.3	7	12.7	2	3.6	3.7
	Предметна настава	15	34.8	18	41.8	7	16.2	2	4.7	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	28	51	18	32.7	4	7.2	3	5.4	2	3.6	4.2
	Предметна настава	24	55.8	14	32.5	4	9.3	1	2.3	0	0	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.3</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	23	41.8	18	32.7	11	20	2	3.6	1	1.8	4
	Предметна настава	24	55.8	11	25.5	6	14	1	2.3	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>47</b>	<b>47.9</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>17</b>	<b>17.6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.2</b>



**Слика бр. 10,** прашање: „Ја поддржувам инклузијата за учениците со ....“

На второто прашање: “Ја поддржувам инклузијата за учениците со ...” , одделенските и предметните наставници најпозитивно одговориле дека ја поддржуваат инклузијата со интелектуална попреченост, моторни, емоционални и говорни проблеми, а не ја поддржуваат инклузијата за децата со оштетен слух и вид, аутизам, специфични тешкотии во учењето.

**Табела бр. 11:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Сметам дека учениците со посебни образовни потреби подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки ... “

<b>Сметам дека учениците со ПОП подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	12	21.8	20	36.3	15	27.2	7	12.7	1	1.8	3.5
	Предметна настава	11	25.5	12	28	11	25.5	5	11.6	4	9.3	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>32</b>	<b>32.6</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>12</b>	<b>12.4</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.5</b>
Аутизам	Одделенска настава	8	14.5	12	21.8	20	36.3	11	20	4	7.2	3.1
	Предметна настава	5	11.6	12	28	16	1.1	0	0	10	23.2	3.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>24.4</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>11</b>	<b>11.7</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>3.2</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	13	23.6	10	18.1	15	27.2	11	20	6	11	3.2
	Предметна настава	1	2.3	2	4.7	14	32.5	17	40	9	20.9	2.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>12</b>	<b>13.2</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>28</b>	<b>28.1</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>2.8</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	2	3.6	11	20	22	40	17	31	3	5.4	2.9
	Предметна настава	2	4.7	7	16.2	13	30.2	18	41.8	3	6.9	2.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>18.3</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>36.7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2.8</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	10	18.1	25	45.4	16	29	2	3.6	2	3.6	3.6
	Предметна настава	18	41.8	14	32.5	7	16.2	1	2.3	3	7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>28</b>	<b>28.5</b>	<b>39</b>	<b>39.2</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>3</b>	<b>3.8</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.8</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	16	29	22	40	9	16.3	5	9	3	5.4	3.7
	Предметна настава	13	30.2	17	39.5	9	21	3	7	1	2.3	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>39</b>	<b>39.7</b>	<b>18</b>	<b>18.7</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	37	67.2	11	20	5	9	1	1.8	1	1.8	4.5
	Предметна настава	25	58.1	8	18.6	5	11.6	2	4.7	3	6.9	4.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>62</b>	<b>62.5</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4.4</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	21	38.1	13	23.6	11	20	7	12.7	3	5.4	3.8
	Предметна настава	18	41.8	15	34.8	6	14	1	2.3	3	6.9	4.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>28</b>	<b>28.5</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>8</b>	<b>9.1</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>4</b>



Слика бр. 11, прашање: “Сметам дека учениците со посебни образовни потреби подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки ...”

На ова прашање како најдобро би напредувале учениците со ПОП во редовните отколку во посебните паралелки одговорите на наставниците покажуваат дека учениците со интелектуална попреченост, аутизам, моторни проблеми, говорни и емоционални проблеми најдобро би напредувале во редовните училишта, а најмалку би напредувале учениците со оштетен вид и слух.

**Табела бр. 12:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Сметам дека учениците со посебни образовни потреби се прифатени од нивните врсници ...“

Сметам дека учениците со ПОП се прифатени од нивните врсници ...												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	19	34.5	15	27.2	11	20	7	12.7	3	5.4	3.7
	Предметна настава	9	21	14	32.5	12	28	7	16.2	1	2.3	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>28</b>	<b>28.5</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>14</b>	<b>14.6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.6</b>
Аутизам	Одделенска настава	11	20	16	29	20	36.3	5	9	3	5.4	3.5
	Предметна настава	8	18.6	5	11.6	21	49	6	14	3	6.9	3.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>21</b>	<b>21.4</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>11</b>	<b>12.2</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3.4</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	11	20	5	9	21	38.1	13	23.6	5	9	3.2
	Предметна настава	5	11.6	6	14	16	37.2	10	23.2	6	14	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>11</b>	<b>12.1</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>3</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	8	14.5	15	27.2	13	23.6	15	27.2	4	7.2	3.1
	Предметна настава	5	11.6	8	18.6	12	28	16	37.2	2	4.7	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>25</b>	<b>25.5</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>	<b>3.1</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	31	56.3	20	36.3	2	3.6	1	1.8	1	1.8	4.4
	Предметна настава	24	55.8	10	23.2	4	9.3	4	9.3	1	2.3	4.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>55</b>	<b>56.1</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>2</b>	<b>2.1</b>	<b>4.3</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	17	31	6	11	14	25.4	10	18.1	8	14.5	3.2
	Предметна настава	7	16.2	9	21	11	25.5	8	18.6	8	18.6	2.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>24</b>	<b>24.4</b>	<b>14</b>	<b>15.5</b>	<b>25</b>	<b>25.5</b>	<b>18</b>	<b>18.3</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>3.1</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	27	49	18	32.7	6	11	2	3.6	2	3.6	4.2
	Предметна настава	24	55.8	15	34.8	2	4.7	1	2.3	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>51</b>	<b>52.4</b>	<b>33</b>	<b>33.5</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4.3</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	29	30.8	16	29	8	14.5	1	1.8	1	1.8	4.2
	Предметна настава	21	48.8	13	30.2	4	9.3	2	4.7	3	7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4.3</b>	<b>4.1</b>





Слика бр. 12, прашање: “Сметам дека учениците со ПОП се прифатени од нивните вреници ...”

Одговорите на испитаниците во однос на ова прашање покажуваат дека учениците со моторни, говорни и емоционални проблеми се најмногу прифатени од нивните вреници во редовните училишта. Негативно на ова прашање одговориле дека не прифатени се учениците со оштетен слух, вид. За останатите попречености испитаниците одговориле со средна оцена 3 за прифатеноста од нивните вреници.

**Табела бр. 13:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Мислам дека сум способен/на да ги санирам тешкотиите во учењето кај ученикот со ...“

<b>Мислам дека сум способен/на да ги санирам тешкотиите во учењето кај ученикот со ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	11	20	18	32.7	22	40	1	1.8	3	5.4	3.5
	Предметна настава	9	20.9	17	40.3	14	32.5	3	7.1	0	0	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>35</b>	<b>35.6</b>	<b>36</b>	<b>36.9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>3.6</b>
Аутизам	Одделенска настава	11	20	11	20	19	34.5	7	12.7	7	12.7	3.2
	Предметна настава	4	9.3	6	14	29	67.4	1	2.3	3	6.9	3.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>48</b>	<b>48.9</b>	<b>8</b>	<b>8.3</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>3.2</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	3	5.4	3	5.4	29	52.7	12	21.8	8	14.5	2.6
	Предметна настава	3	6.9	4	9.3	28	65.1	5	11.6	3	6.9	2.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>57</b>	<b>58.3</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>2.8</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	1	1.8	3	5.4	22	40	26	47.2	3	5.4	2.4
	Предметна настава	2	4.7	1	2.3	18	41.8	19	44.1	3	6.9	2.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>45</b>	<b>45.9</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>2.5</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	26	27.8	20	36.3	5	9	1	1.8	3	5.4	4.1
	Предметна настава	17	39.5	16	37.2	7	16.2	2	4.7	1	2.3	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4.3</b>	<b>4.1</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	20	36.3	17	30.9	11	20	5	9	2	3.6	3.8
	Предметна настава	11	25.5	14	32.5	9	20.9	6	14	3	6.9	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>5</b>	<b>5.2</b>	<b>3.7</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	27	49	19	34.5	5	9	3	5.4	1	1.8	4.2
	Предметна настава	16	37.2	18	41.8	5	11.6	2	4.7	2	4.7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>37</b>	<b>37.7</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>5</b>	<b>5.2</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>4.1</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	30	54.5	15	27.2	8	14.5	1	1.8	1	1.8	4.3
	Предметна настава	21	48.8	19	44.1	1	2.3	2	4.7	0	0	4.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.4</b>



Слика бр. 13, прашање: “Мислам дека сум способен/на да ги saniрам тешкотиите во учењето кај ученикот со ...”

За saniрање на тешкотиите во учењето кај децата со ПОП одделенските и предметните наставници најмногу можат да одговорат кај учениците со емоционални, моторни и говорни проблеми, а негативно одговориле за учениците со оштетен вид и слух.

**Табела бр. 14:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето „Сметам дека учениците со ПОП имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки ...“

<b>Сметам дека учениците со ПОП имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	20	36.3	22	40	11	20	1	1.8	1	1.8	4
	Предметна настава	13	30.2	16	37.2	9	20.9	4	9.3	1	2.3	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>33</b>	<b>33.6</b>	<b>38</b>	<b>38.7</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>2</b>	<b>2.2</b>	<b>3.9</b>
Аутизам	Одделенска настава	13	23.6	21	38.1	11	20	6	10.9	4	7.2	3.6
	Предметна настава	4	9.3	6	14	20	46.5	8	18.6	5	11.6	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>27</b>	<b>27.8</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>3.4</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	10	18.1	12	21.8	14	25.4	11	20	8	14.5	3.2
	Предметна настава	9	20.9	7	16.2	16	37.2	11	25.5	0	0	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>22.4</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3.3</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	4	7.2	5	9	8	14.5	29	52.7	9	16.3	2.4
	Предметна настава	7	16.2	5	11.6	6	14	23	53.4	2	4.7	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>11</b>	<b>12.2</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>52</b>	<b>52.2</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>2.6</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	32	58.1	19	34.5	2	3.6	1	1.8	1	1.8	4.4
	Предметна настава	26	60.4	10	23.2	4	9.3	2	4.7	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>58</b>	<b>59.1</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2.3</b>	<b>4.4</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	26	47.2	23	41.8	3	5.4	2	3.6	1	1.8	4.2
	Предметна настава	20	46.5	17	39.5	3	6.9	1	2.3	2	4.7	3.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>46</b>	<b>47.9</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.9</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	27	49	22	40	1	1.8	1	1.8	4	7.2	4.2
	Предметна настава	26	60.4	14	32.5	1	2.3	1	2.3	1	2.3	4.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>53</b>	<b>54.2</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>4.3</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	23	41.8	26	47.2	1	1.8	2	3.6	3	5.4	4.1
	Предметна настава	22	51.1	16	37.2	2	4.7	2	4.7	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>45</b>	<b>45.9</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4.3</b>	<b>4.2</b>



Слика бр. 14, прашање: “ Сметам дека учениците со ПОП имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки ... “

На прашањето: “ Сметам дека учениците со ПОП имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки “, одделенските и предметните наставници позитивен став искажале кај учениците со интелектуална попреченост, моторни, говорни и емоционални проблеми, а негативно кај учениците со оштетен слух, вид и аутизам.

**Табела бр. 15:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со ПОП во редовните паралелки ...“

<b>Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со ПОП во редовните паралелки ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	21	38.1	25	45.4	4	7.2	4	7.2	1	1.8	4.1
	Предметна настава	18	41.8	11	25.5	10	23.2	2	4.7	2	4.7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>39</b>	<b>39.7</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>14</b>	<b>14.3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4.1</b>
Аутизам	Одделенска настава	12	21.8	16	29	16	29	7	12.7	4	7.2	3.5
	Предметна настава	11	25.5	18	41.8	11	25.5	3	6.9	0	0	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>28.5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>	<b>3.6</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	21	38.1	12	21.8	13	23.6	3	5.4	6	10.9	3.7
	Предметна настава	16	37.2	8	18.6	10	23.2	6	14	3	6.9	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>37</b>	<b>37.7</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>23</b>	<b>23.7</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>3.7</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	9	16.3	22	40	20	36.3	2	3.6	2	3.6	3.6
	Предметна настава	16	37.2	8	18.6	14	32.5	3	6.9	2	4.7	3.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>25</b>	<b>25.5</b>	<b>30</b>	<b>31.3</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>4</b>	<b>4.1</b>	<b>3.6</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	15	27.2	9	16.3	24	43.6	4	7.2	3	5.4	3.5
	Предметна настава	7	16.2	10	23.2	22	51.1	4	9.3	0	0	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>46</b>	<b>46.9</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	8	14.5	19	34.5	25	45.4	2	3.6	1	1.8	3.5
	Предметна настава	3	6.9	5	11.6	27	62.7	6	14	2	4.7	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.3</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	7	13	16	29	28	50.9	2	3.6	2	3.6	3.4
	Предметна настава	8	18.6	11	25.5	17	39.5	4	9.3	3	6.9	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>27</b>	<b>27.5</b>	<b>45</b>	<b>45.9</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>5</b>	<b>5.2</b>	<b>3.4</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	9	16.3	12	21.8	27	49	5	9	2	3.6	3.3
	Предметна настава	4	9.3	12	27.9	20	46.5	7	16.2	0	0	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>24</b>	<b>25.4</b>	<b>47</b>	<b>47.2</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>



Слика бр. 15 прашање: “ Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со ПОП во редовните паралелки...”.

Резултатите од ова прашање покажуваат дека одделенските наставници позитивно одговориле за учениците со интелектуална попреченост, а не се согласуваат за учениците со емоционални проблеми. Додека предметните наставници своето мислење го имаат поделено со сите останати категории на попречености.

**Табела бр. 16:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Сметам дека имам адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП ...“

<b>Сметам дека имам адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	10	18.1	8	14.5	33	60	1	1.8	3	5.4	3.3
	Предметна настава	6	14	21	48.8	12	27.9	2	4.7	2	4.7	3.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>29</b>	<b>29.6</b>	<b>45</b>	<b>45.9</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.5</b>
Аутизам	Одделенска настава	4	7.2	9	16.3	31	56.3	8	14.5	3	5.4	3
	Предметна настава	3	6.9	4	9.3	20	46.5	15	34.8	1	2.3	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2.9</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	10	18.1	7	12.7	26	47.2	6	10.9	6	10.9	3.2
	Предметна настава	4	9.3	6	14	24	55.8	5	11.6	4	9.3	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>50</b>	<b>51.1</b>	<b>11</b>	<b>11.3</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>3.1</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	4	7.2	4	7.2	33	60	6	10.9	8	14.5	2.8
	Предметна настава	6	14	11	25.5	23	53.4	1	2.3	2	4.7	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>56</b>	<b>57.1</b>	<b>7</b>	<b>7.2</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>3.2</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	5	9	8	14.5	22	40	17	30.9	3	5.4	2.9
	Предметна настава	3	6.9	6	14	6	14	26	60.4	2	4.7	2.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>14</b>	<b>14.3</b>	<b>28</b>	<b>28.6</b>	<b>43</b>	<b>43.9</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>2.7</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	8	14.5	8	14.5	29	52.7	8	14.5	2	3.6	3.2
	Предметна настава	2	4.7	3	6.9	35	81.3	0	0	3	6.9	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>64</b>	<b>65</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3.1</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	13	23.6	12	21.8	27	49	1	1.8	2	3.6	3.6
	Предметна настава	6	14	12	27.9	23	53.4	1	2.3	1	2.3	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	10	18.1	17	30.9	24	43.6	1	1.8	3	5.4	3.5
	Предметна настава	14	32.5	9	20.9	11	25.5	6	14	3	6.9	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>24</b>	<b>24.4</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3.5</b>





Слика бр. 16. прашање: “ Сметам дека имам адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП ... “.

Одделенските и предметните наставници на прашањето: “ Сметам дека ја имам адекватната училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП “ , најмногу имаат одговорено со оцена 3. Сметаат дека немаат доволно соодветна училишна поддршка за учениците со сите видови на попречености.

**Табела бр. 17:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Верувам дека наставниците треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна еду. пракса ...“

<b>Верувам дека наставниците треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна еду. пракса ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	42	76.3	4	7.2	8	14.5	0	0	1	1.8	4.5
	Предметна настава	42	97.6	0	0	0	0	0	0	1	2.3	4.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>84</b>	<b>85.7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>8.3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.7</b>
Аутизам	Одделенска настава	38	69	12	21.8	4	7.2	0	0	1	1.8	4.5
	Предметна настава	21	48.8	22	51.1	0	0	0	0	0	0	4.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>59</b>	<b>60.2</b>	<b>34</b>	<b>34.8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.5</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	5	9	21	38.1	23	41.8	3	5.4	3	5.4	3.4
	Предметна настава	0	0	0	0	43	100	0	0	0	0	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>21</b>	<b>21.4</b>	<b>66</b>	<b>67.5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.2</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	6	10.9	17	30.9	27	49	4	7.2	1	1.8	3.4
	Предметна настава	5	11.6	19	44.1	15	34.8	4	9.3	0	0	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>8</b>	<b>8.3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3.5</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	27	49	20	36.3	6	10.9	1	1.8	1	1.8	4.2
	Предметна настава	27	62.7	15	34.8	1	2.3	0	0	0	0	4.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>54</b>	<b>55.1</b>	<b>35</b>	<b>35.7</b>	<b>7</b>	<b>7.2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.4</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	24	43.6	20	36.3	10	18.1	0	0	1	1.8	4.2
	Предметна настава	15	34.8	14	32.5	14	32.5	0	0	0	0	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>34</b>	<b>35.6</b>	<b>24</b>	<b>24.4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	22	40	15	27.2	16	29	1	1.8	1	1.8	4
	Предметна настава	17	39.5	20	46.5	2	4.7	4	9.3	0	0	4.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>39</b>	<b>39.7</b>	<b>35</b>	<b>35.7</b>	<b>18</b>	<b>18.5</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.1</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	18	32.7	17	30.9	10	18.1	7	12.7	3	5.4	3.7
	Предметна настава	11	25.5	12	27.9	16	37.2	3	6.9	1	2.3	3.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>10</b>	<b>10.5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.7</b>



Слика бр. 17, прашање: “Верувам дека наставниците треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациона пракса ..”.

Испитаниците од двете групи најпозитивно одговориле дека ќе ја поддржат инклузијата како еден од начините за едукациона пракса од категоријата на интелектуална попреченост, моторни нарушувања, емоционални и говорни проблеми, специјални тешкотии. Не ја поддржуваат инклузијата од категоријата на оштетен вид и слух.

**Табела бр. 18:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Сметам дека адекватни услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори) се лесно достапни ...“

<b>Сметам дека адекватни услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори) се лесно достапни.</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	1	1.8	3	5.4	22	40	25	45.4	4	7.2	2.4
	Предметна настава	2	4.7	7	16.2	18	41.8	13	30.2	3	6.9	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>38</b>	<b>38.7</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>2.6</b>
Аутизам	Одделенска настава	5	9	7	12.7	22	40	20	36.3	1	1.8	2.7
	Предметна настава	3	6.9	2	4.7	22	51.1	14	32.5	2	4.7	2.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>44</b>	<b>45.8</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2.7</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	6	10.9	4	7.2	16	29	27	49	2	3.7	2.7
	Предметна настава	3	6.9	3	6.9	14	32.5	20	46.5	3	6.9	2.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>	<b>47</b>	<b>47.9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2.7</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	1	1.8	1	1.8	17	30.9	30	54.5	6	10.9	2.2
	Предметна настава	1	2.3	3	6.9	13	30.2	20	46.5	6	14	2.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>	<b>50</b>	<b>51.2</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>2.3</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	4	7.2	3	5.4	5	9	40	72.7	3	5.4	2.3
	Предметна настава	4	9.3	6	14	15	34.8	16	37.2	2	4.7	2.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>9</b>	<b>9.1</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>56</b>	<b>57.4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2.6</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	12	21.8	13	23.6	25	45.4	3	5.4	2	3.6	3.4
	Предметна настава	8	18.6	7	16.2	22	51.1	3	6.9	3	6.9	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>20</b>	<b>20.6</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>47</b>	<b>47.9</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3.4</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	7	12.7	7	12.7	34	61.8	3	5.4	4	7.2	3.1
	Предметна настава	4	9.3	7	16.2	22	51.1	7	16.2	3	6.9	3
	<b>Вкупно:</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>14</b>	<b>14.4</b>	<b>56</b>	<b>57.1</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>3.1</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	4	7.2	6	10.9	32	58.1	6	10.9	7	12.7	2.8
	Предметна настава	7	16.2	6	14	20	46.5	9	20.9	1	2.3	3.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>12</b>	<b>12.4</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>3</b>

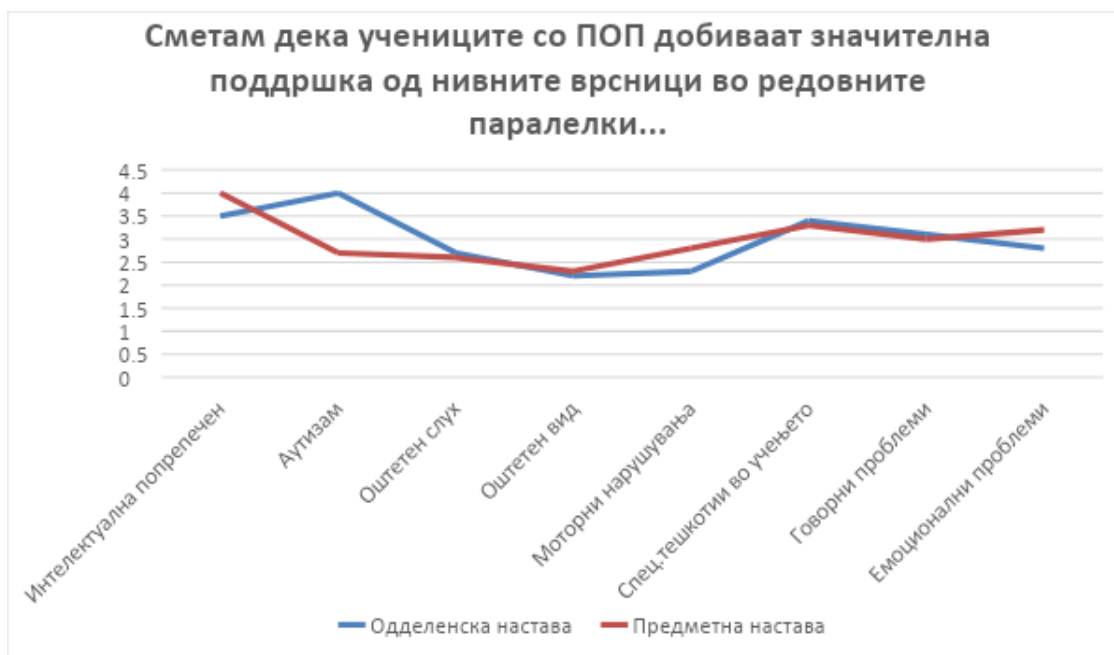


Слика бр. 18, прашање: “ Сметам дека адекватните услуги ( како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори ) се лесно достапни ... “ .

Испитаниците од двете групи не се согласуваат целосно дека имаат достапни адекватни услуги за лицата со различни попречености. Со оцена 3 најмногу одговориле дека услуги имаат кај учениците со специфични тешкотии во учењето. Во останатите како што се интелектуална, аутизам, вид, слух ... не се согласуваат дека им се лесно достапни терапевти, едукатори, физиотерапевти итн.

**Табела бр. 19:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Сметам дека учениците со ПОП добиваат значителна поддршка од нивните врсници во редовните паралелки ...“

<b>Сметам дека учениците со ПОП добиваат значителна поддршка од нивните врсници во редовните паралелки ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	14	25.4	17	30.9	13	23.6	8	14.5	3	5.4	3.5
	Предметна настава	9	20.9	25	58.1	9	20.9	0	0	0	0	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>8</b>	<b>8.4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.8</b>
Аутизам	Одделенска настава	24	43.6	18	32.7	9	16.3	2	3.6	2	3.6	4
	Предметна настава	18	41.8	13	30.2	8	18.6	2	4.7	2	4.7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>17</b>	<b>17.6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	10	18.1	26	47.2	14	25.4	3	5.4	2	3.6	3.7
	Предметна настава	10	23.2	7	16.2	18	41.8	7	16.2	1	2.3	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>33</b>	<b>33.6</b>	<b>32</b>	<b>32.8</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	8	14.5	5	9	30	54.5	6	10.9	6	10.9	3
	Предметна настава	6	14	8	18.6	24	55.8	4	9.3	1	2.3	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>14</b>	<b>14.2</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>54</b>	<b>55.3</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>3.2</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	18	32.7	20	36.3	14	25.4	1	1.8	2	3.6	3.9
	Предметна настава	13	30.2	17	39.5	10	23.2	2	4.7	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>31</b>	<b>31.6</b>	<b>37</b>	<b>37.7</b>	<b>24</b>	<b>24.7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.9</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	12	21.8	17	30.9	23	41.8	1	1.8	2	3.6	3.6
	Предметна настава	8	18.6	9	20.9	23	53.4	2	4.7	1	2.3	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>26</b>	<b>26.7</b>	<b>46</b>	<b>46.9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	26	47.2	18	32.7	5	9	4	7.2	2	3.6	4
	Предметна настава	17	39.5	19	44.1	3	6.9	2	4.7	2	4.7	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>37</b>	<b>37.7</b>	<b>8</b>	<b>8.4</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	22	40	20	36.3	9	16.3	2	3.6	2	3.6	4
	Предметна настава	9	20.9	25	58.1	7	16.2	1	2.3	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>31</b>	<b>31.8</b>	<b>45</b>	<b>45.9</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>



Слика бр. 19 прашање: “ Сметам дека учениците со ПОП добиваат значителна поддршка од нивните врсници во редовните паралелки ... “.

На ова прашање двете групи на испитаници сметаат дека учениците со ПОП најмногу поддршка добиваат од своите врсници од категориите на интелектуална попреченост, аутизам, моторни нарушувања, говорни проблеми и емоционални проблеми. Помалку поддршка добиваат учениците со оштетен слух, вид.

**Табела бр. 20:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето “Јас сум подготвен/а да присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учење на учениците со...”

<b>Јас сум подготвен/а да присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учење на учениците со ...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	15	27.2	16	29	18	32.7	3	5.4	3	5.4	3.6
	Предметна настава	19	44.1	12	27.9	10	23.2	1	2.3	1	2.3	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>34</b>	<b>34.6</b>	<b>28</b>	<b>28.7</b>	<b>28</b>	<b>28.7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>
Аутизам	Одделенска настава	47	85.4	5	9	2	3.6	0	0	1	1.8	4.7
	Предметна настава	31	72	10	23.2	2	4.7	0	0	0	0	4.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>78</b>	<b>79.6</b>	<b>15</b>	<b>15.4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.7</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	47	85.4	7	12.7	0	0	0	0	1	1.8	4.8
	Предметна настава	23	53.4	17	39.5	3	6.9	0	0	0	0	4.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>70</b>	<b>71.6</b>	<b>24</b>	<b>24.4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.6</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	42	76.3	9	16.3	2	3.6	1	1.8	1	1.8	4.6
	Предметна настава	36	83.7	6	14	1	2.3	0	0	0	0	4.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>78</b>	<b>79.7</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.7</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	28	50.9	17	30.9	7	12.7	1	1.8	2	3.6	4.2
	Предметна настава	6	14	18	41.8	16	37.2	0	0	3	6.9	3.5
	<b>Вкупно:</b>	<b>34</b>	<b>34.9</b>	<b>35</b>	<b>35.7</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3.9</b>
Спец.тешкотии во учењето	Одделенска настава	28	50.9	20	36.3	4	7.2	1	1.8	2	3.6	4.2
	Предметна настава	16	37.2	15	34.8	12	27.9	0	0	0	0	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>44</b>	<b>44.8</b>	<b>35</b>	<b>35.9</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.1</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	15	27.2	16	29	16	29	5	9	3	5.4	3.6
	Предметна настава	11	25.5	10	23.2	20	46.5	1	2.3	1	2.3	3.6
	<b>Вкупно:</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>36</b>	<b>36.7</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3.6</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	19	34.5	22	40	9	16.3	3	5.4	2	3.6	3.9
	Предметна настава	13	30.2	16	37.2	11	25.5	2	4.7	1	2.3	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>32</b>	<b>32.8</b>	<b>38</b>	<b>38.7</b>	<b>20</b>	<b>20.4</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.9</b>



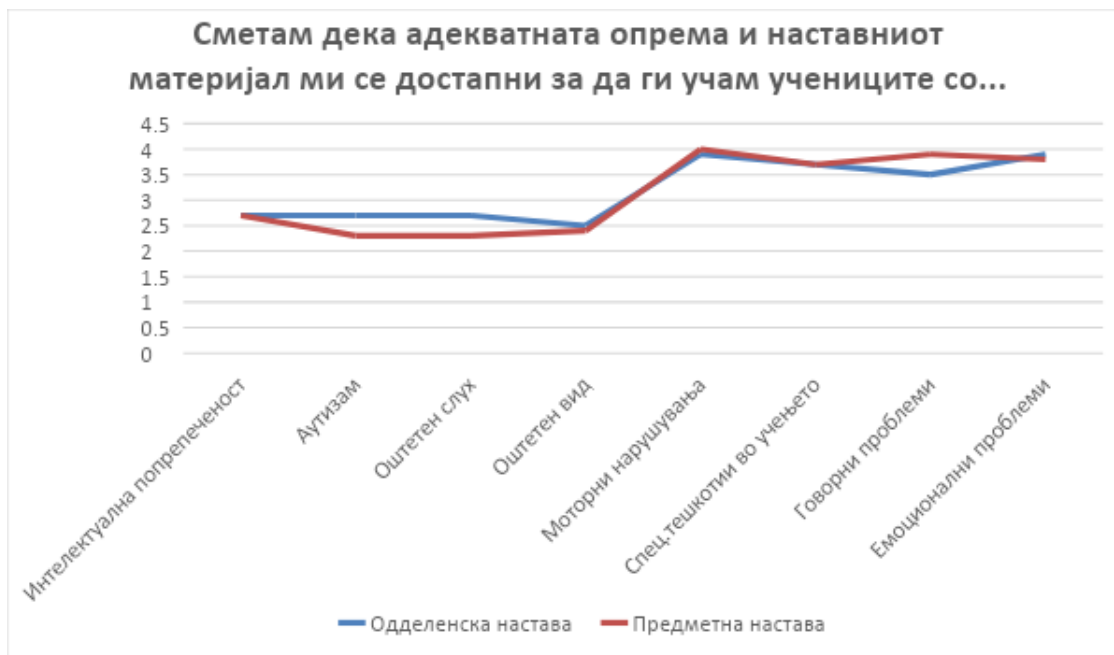


Слика бр. 20, прашање: “ Јас сум подготвен/а да присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учениците со ... “ .

На прашањето за посетување на обуки одделенските и предметните наставници најголема заинтересираност имаат за обуките за ученици со аутизам, оштетен вид и слух. Не се исклучени ниту пак обуките за останатите попречености што се оценети со помали оценки.

**Табела бр. 21:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со ...“

<b>Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	6	10.9	7	12.7	18	32.7	12	21.8	12	21.8	2.7
	Предметна настава	7	16.2	6	14	9	20.9	12	27.9	9	20.9	2.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>27</b>	<b>27.5</b>	<b>24</b>	<b>24.7</b>	<b>21</b>	<b>21.4</b>	<b>2.7</b>
Аутизам	Одделенска настава	5	9	12	21.8	10	18.1	16	29	12	21.8	2.7
	Предметна настава	3	6.9	4	9.3	8	18.6	18	41.8	10	23.2	2.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>8</b>	<b>9.1</b>	<b>14</b>	<b>15.2</b>	<b>18</b>	<b>19.3</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>2.5</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	8	14.5	6	10.9	13	23.6	22	40	6	10.9	2.7
	Предметна настава	2	4.7	7	16.2	9	20.9	12	27.9	13	30.2	2.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>10</b>	<b>10.2</b>	<b>13</b>	<b>13.2</b>	<b>22</b>	<b>22.7</b>	<b>34</b>	<b>34.6</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>2.5</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	4	7.2	6	10.9	9	16.3	31	56.3	5	9	2.5
	Предметна настава	3	6.9	5	11.6	7	16.2	21	48.8	7	16.2	2.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>11</b>	<b>11.2</b>	<b>16</b>	<b>16.3</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>12</b>	<b>12.4</b>	<b>2.5</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	16	29	27	49	6	10.9	3	5.4	3	5.4	3.9
	Предметна настава	12	27.9	17	39.5	11	25.5	2	4.7	1	2.3	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>28</b>	<b>28.5</b>	<b>44</b>	<b>44.8</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>4</b>	<b>4.3</b>	<b>4</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	17	30.9	12	21.8	22	40	2	3.6	2	3.6	3.7
	Предметна настава	11	25.5	14	32.5	16	37.2	1	2.3	1	2.3	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>28</b>	<b>28.6</b>	<b>26</b>	<b>26.6</b>	<b>38</b>	<b>38.8</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.7</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	8	14.5	23	41.8	19	34.5	3	5.4	2	3.6	3.5
	Предметна настава	17	39.5	11	25.5	10	23.2	4	9.3	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>25</b>	<b>25.5</b>	<b>34</b>	<b>34.6</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>3</b>	<b>3.3</b>	<b>3.7</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	15	27.2	29	52.7	7	12.7	1	1.8	3	5.4	3.9
	Предметна настава	12	27.9	17	39.5	12	27.9	0	0	2	4.7	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>27</b>	<b>27.7</b>	<b>46</b>	<b>46.9</b>	<b>19</b>	<b>19.3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.9</b>



Слика бр. 21, прашање: “ Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со ... “ .

За достапноста на адекватната опрема и наставниот материјал за ученици од различни попречености испитаниците од двете групи највисоки оценки даваат за лицата со говорни и моторни проблеми и специјални тешкотии сметајќи дека им се достапни опремата и материјалот за работа, а најниско ја оценуваат интелектуалната попреченост, вид, слух и аутизам сметајќи дека не им е достапна опремата и материјалот за работа со вакви ученици.

**Табела бр. 22:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Сметам дека учениците со ПОП имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација“

<b>Сметам дека учениците со ПОП имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална погреченост	Одделенска настава	26	47.2	14	25.4	11	20	2	3.6	2	3.6	4
	Предметна настава	17	39.5	14	32.5	10	23.2	1	2.3	1	2.3	4
	<b>Вкупно:</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>28</b>	<b>28.8</b>	<b>21</b>	<b>21.4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Аутизам	Одделенска настава	21	38.1	27	49	4	7.2	1	1.8	2	3.6	4.1
	Предметна настава	19	44.1	17	39.5	5	11.6	1	2.3	1	2.3	4.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>40</b>	<b>40.8</b>	<b>44</b>	<b>44.8</b>	<b>9</b>	<b>9.4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4.2</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	17	30.9	18	32.7	11	20	4	7.2	5	9	3.6
	Предметна настава	12	27.9	9	20.9	21	48.8	1	2.3	0	0	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>29</b>	<b>29.5</b>	<b>27</b>	<b>27.5</b>	<b>32</b>	<b>32.8</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.7</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	9	16.3	11	20	10	18.1	22	40	3	5.4	3
	Предметна настава	9	20.9	9	20.9	5	11.6	18	41.8	2	4.7	3.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>18</b>	<b>18.3</b>	<b>20</b>	<b>20.5</b>	<b>15</b>	<b>15.3</b>	<b>40</b>	<b>40.8</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.1</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	24	43.6	25	45.4	3	5.4	1	1.8	2	3.6	4.2
	Предметна настава	14	32.5	15	34.8	10	23.2	1	2.3	3	6.9	3.8
	<b>Вкупно:</b>	<b>38</b>	<b>38.7</b>	<b>40</b>	<b>40.8</b>	<b>13</b>	<b>13.4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>4</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	21	38.1	21	38.1	6	10.9	6	10.9	1	1.8	4
	Предметна настава	20	46.5	21	48.8	0	0	1	2.3	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>41</b>	<b>41.8</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>	<b>7</b>	<b>7.1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.2</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	21	38.1	22	40	9	16.3	2	3.6	1	1.8	4
	Предметна настава	18	41.8	21	48.8	2	4.7	1	2.3	1	2.3	4.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>39</b>	<b>39.7</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>11</b>	<b>11.5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.1</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	21	38.1	23	41.8	9	16.3	1	1.8	1	1.8	4.1
	Предметна настава	20	46.5	19	44.1	2	4.7	1	2.3	1	2.3	4.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>41</b>	<b>41.8</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>11</b>	<b>11.4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.2</b>

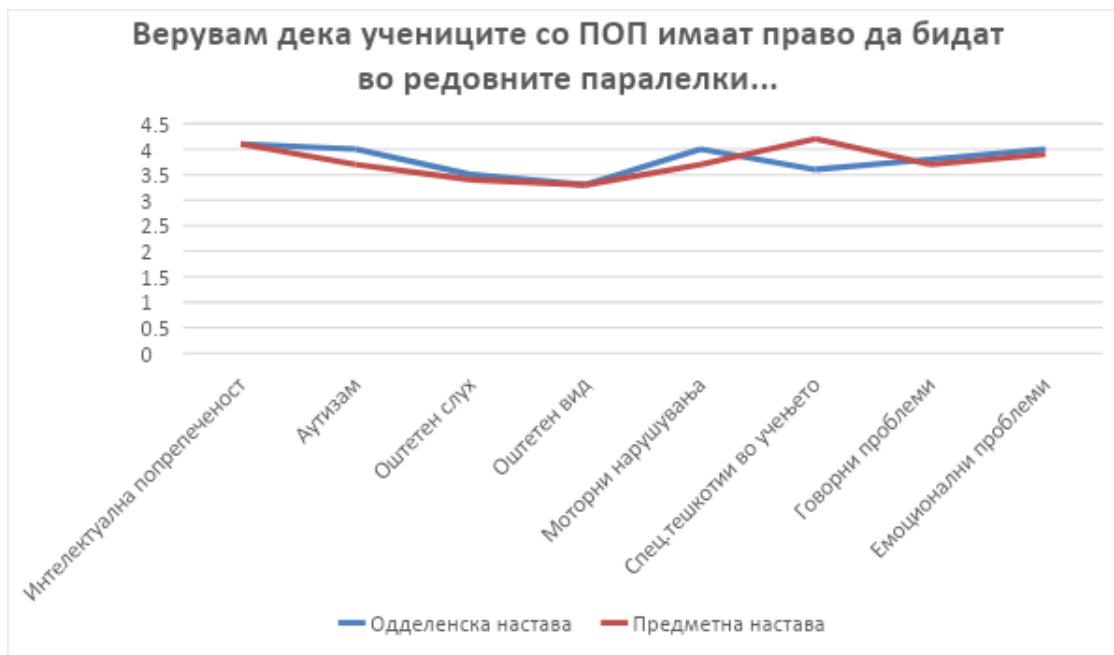


Слика бр. 22, прашање: “ Сметам дека учениците со ПОП имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација ... “.

На прашањето дали учениците со ПОП ќе ја добијат социјализацијата во редовните паралелки, одделенските и предметните наставници позитивно одговориле за лицата со интелектуална попреченост, аутизам, моторни нарушувања, специјални тешкотии, говорни и емоционални проблеми. Негативно одговориле дека потребната социјализација не може да ја добијат лицата со оштетен вид и слух.

**Табела бр. 23:** Дистрибуција на одговорите на наставниците во однос на прашањето: „Верувам дека учениците со ПОП имаат право да бидат во редовните паралелки ...“

<b>Верувам дека учениците со ПОП имаат право да бидат во редовните паралелки...</b>												
наставници		потполно се согласувам (5)		се согласувам (4)		делумно се согласувам (3)		не се согласувам (2)		потполно не се согласувам (1)		SV
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Интелектуална попреченост	Одделенска настава	25	45.4	23	41.8	5	9	1	1.8	1	1.8	4.1
	Предметна настава	23	53.4	11	25.5	4	9.3	3	6.9	2	4.7	4.1
	<b>Вкупно:</b>	<b>48</b>	<b>48.9</b>	<b>34</b>	<b>34.8</b>	<b>9</b>	<b>9.3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4.1</b>
Аутизам	Одделенска настава	19	34.5	25	45.4	6	10.9	3	5.4	2	3.6	4
	Предметна настава	10	23.2	17	39.5	11	25.5	1	2.3	4	9.3	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>29</b>	<b>29.8</b>	<b>42</b>	<b>42.8</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3.9</b>
Оштетен слух	Одделенска настава	13	23.6	18	32.7	14	25.4	8	14.5	2	3.6	3.5
	Предметна настава	10	23.2	10	23.2	16	37.2	4	9.3	3	6.9	3.4
	<b>Вкупно:</b>	<b>23</b>	<b>23.4</b>	<b>28</b>	<b>28.7</b>	<b>30</b>	<b>30.6</b>	<b>12</b>	<b>12.2</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>3.5</b>
Оштетен вид	Одделенска настава	11	20	12	21.8	22	40	8	14.5	2	3.6	3.3
	Предметна настава	11	25.5	1	2.3	21	48.8	10	23.2	0	0	3.3
	<b>Вкупно:</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>13</b>	<b>13.5</b>	<b>43</b>	<b>43.8</b>	<b>18</b>	<b>18.3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>
Моторни нарушувања	Одделенска настава	21	38.1	19	34.5	11	20	2	3.6	2	3.6	4
	Предметна настава	12	27.9	20	46.5	4	9.3	3	6.9	4	9.3	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>33</b>	<b>33.6</b>	<b>39</b>	<b>39.7</b>	<b>15</b>	<b>15.5</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>6</b>	<b>6.1</b>	<b>3.9</b>
Спец. тешкотии во учењето	Одделенска настава	7	12.7	29	52.7	14	25.4	3	5.4	2	3.6	3.6
	Предметна настава	19	44.1	18	41.8	4	9.3	1	2.3	1	2.3	4.2
	<b>Вкупно:</b>	<b>26</b>	<b>26.5</b>	<b>47</b>	<b>47.9</b>	<b>18</b>	<b>18.6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.9</b>
Говорни проблеми	Одделенска настава	10	18.1	31	56.3	11	20	2	3.6	1	1.8	3.8
	Предметна настава	7	16.2	23	53.4	11	25.5	1	2.3	1	2.3	3.7
	<b>Вкупно:</b>	<b>17</b>	<b>17.3</b>	<b>54</b>	<b>55.3</b>	<b>22</b>	<b>22.4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.8</b>
Емоционални проблеми	Одделенска настава	18	32.7	24	43.6	10	18.1	2	3.6	1	1.8	4
	Предметна настава	15	34.8	14	32.5	10	23.2	3	6.9	1	2.3	3.9
	<b>Вкупно:</b>	<b>33</b>	<b>33.6</b>	<b>38</b>	<b>38.7</b>	<b>20</b>	<b>20.6</b>	<b>5</b>	<b>5.1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>



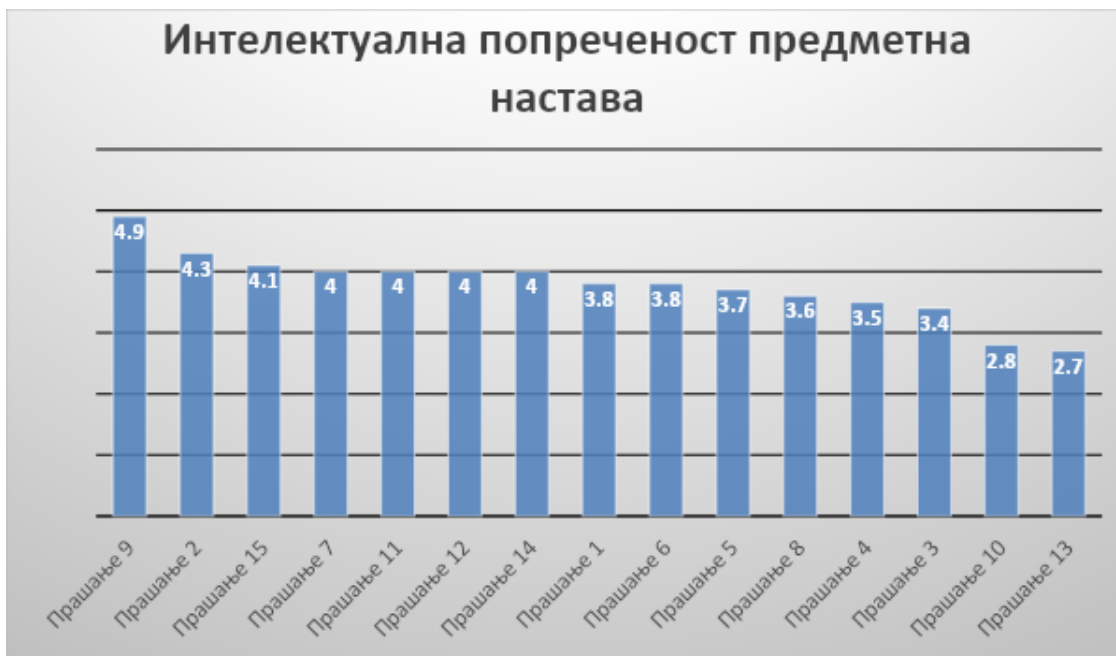
Слика бр. 23, прашање: “ Верувам дека учениците со ПОП имаат право да бидат во редовните паралелки ... “.

На ова прашање испитаниците најпозитивно одговориле сметајќи дека учениците со интелектуална попреченост, моторни нарушувања, специјални тешкотии, емоционални проблеми имаат право да бидат вклучени во редовните паралелки. А учениците со оштетен слух , вид не треба да бидат вклучени во редовните паралелки.

### ***3.2. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот во однос на различните видови на попречености***

На Сликите 24 и 25 се подредени ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава кон лицата со интелектуална попреченост во однос на вкупните средни бодови почнувајќи од ставовите кои се најпозитивни и завршувајќи со ставовите со кои наставниците најмалку се согласуваат.

**Слика 24:** Ставови на наставниците од одделенска настава кон лицата со интелектуална попреченост





**Слика бр. 25:** Ставови на наставниците од предметна настава кон лицата со интелектуална попреченост

Според Сликите 24 и 25 може да се заклучи дека и обете групи испитаници (и наставниците од одделенска и наставниците од предметна настава) се сложуваат дека најпотребно е наставниците да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукативна пракса (SV- 4,5 за наставниците од одделенска настава и SV- 4,9 за наставниците од предметна настава). Исто така двете групи на испитаници се согласуваат дека наставниците немаат адекватна опрема и наставен материјал за да ги учат учениците со интелектуална попреченост (SV – 2,4 за наставниците од одделенска настава и SV- 2,7 за наставниците од предметна настава), и дека адекватните услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори) не се лесно достапни (SV- 2,4 за наставниците од одделенска настава и SV- 2,8 за наставниците од предметна настава).

На Сликите 26 и 27 се подредени ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава кон лицата со аутизам во однос на вкупните средни бодови почнувајќи од ставовите кои се најпозитивни и завршувајќи со ставовите со кои наставниците најмалку се согласуваат.

Слика бр. 26: Ставови на наставниците од одделенска настава кон лицата со аутизам



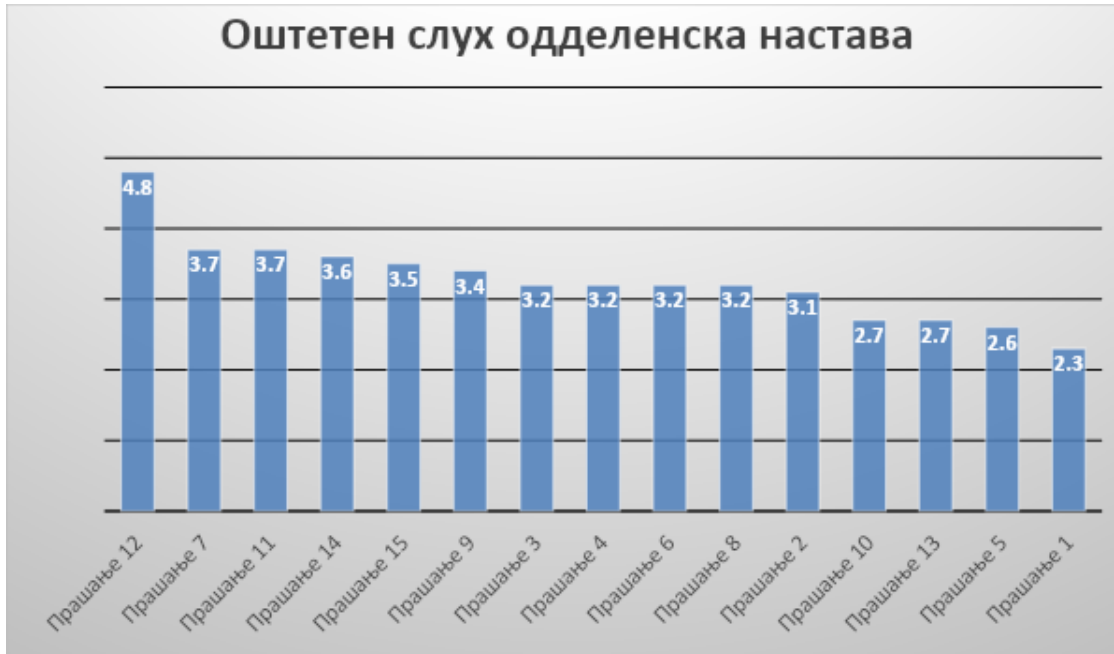
Слика бр. 27: Ставови на наставниците од предметна настава кон лицата со аутизам



Според Сликите 26 и 27 може да се заклучи дека и обете групи испитаници (и наставниците од одделенска и наставниците од предметна настава) се сложуваат дека најпотребно е наставниците да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукативна пракса (SV- 4,7 за наставниците од одделенска настава и SV- 4,6 за предметните наставници). Исто така двете групи на испитаници се согласуваат дека наставниците се подготвени да присуствуваат на дополнителни обуки со цел да се прошири нивното знаење, и сметаат дека учениците со аутизам имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација. ( SV 4,5 за наставниците од одделенска настава и SV- 4,4 за предметните наставници). Не се согласуваат дека имаат адекватна опрема и наставен материјал за работа со ученици со аутизам, ( SV-2,7 за одделенските наставници и SV – 2,3 за предметните наставници), адекватните услуги како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони и специјални едукатори се лесно достапни. ( SV - 2,7 и за предметните и одделенските наставници). Наставниците од одделенска и предметна настава сметаат дека немаат доволно познавање за да ја спроведат воспитно – образовната работа со учениците со аутизам. ( SV 2,9 за одделенските наставници и SV- 2,4 за предметните наставници) .

На Сликите 28 и 29 се подредени ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава кон лицата со оштетен слух во однос на вкупните средни бодови почнувајќи од ставовите кои се најпозитивни и завршувајќи со ставовите со кои наставниците најмалку се согласуваат.

Слика бр. 28 Ставови на одделенските наставници кон лицата со оштетен слух



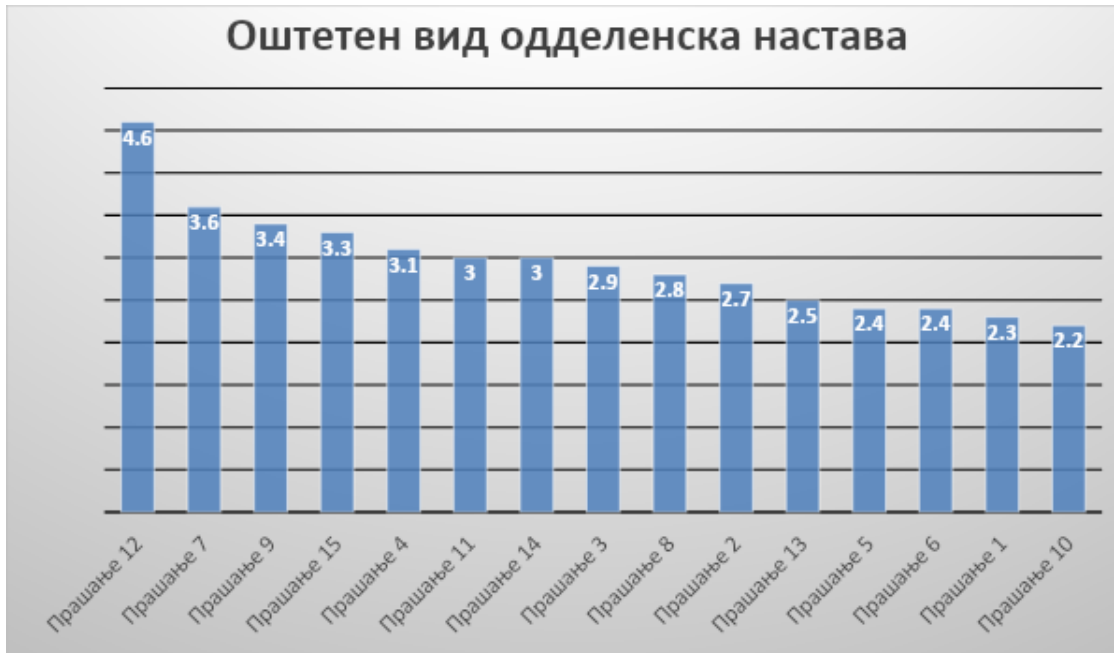
Слика бр. 29 Ставови на предметните наставници кон лицата со оштетен слух



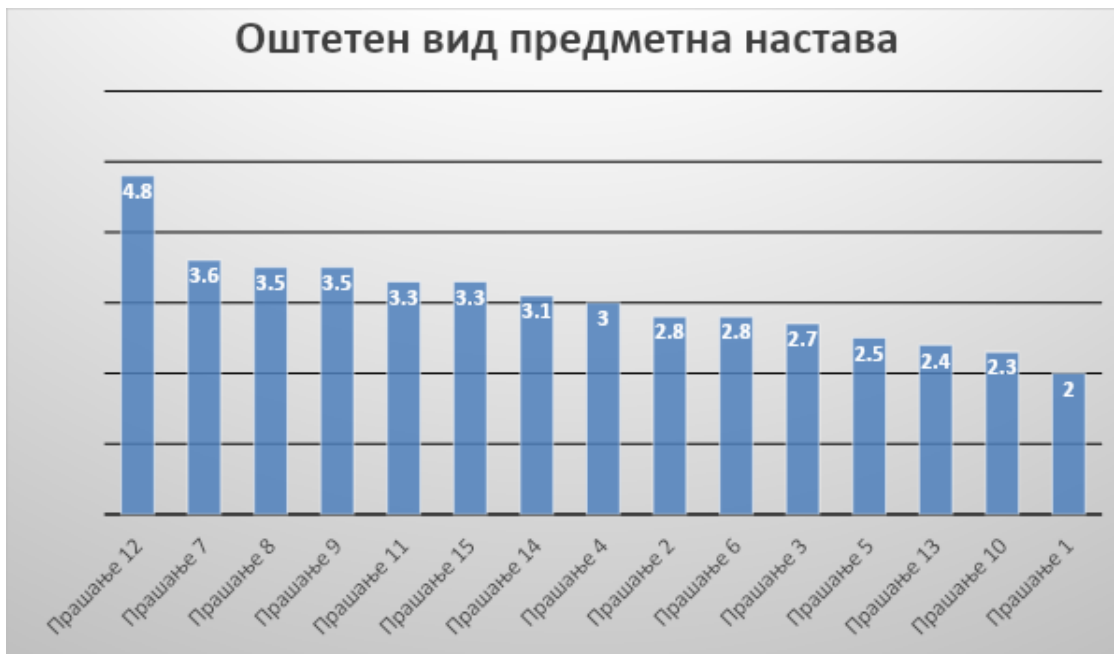
## Слика 28 и 29 Графикони за слух

Според Сликите 28 и 29 може да се заклучи дека и обете групи испитаници (и наставниците од одделенска и наставниците од предметна настава) се сложуваат дека најпотребно е наставниците да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукативна пракса. ( SV – 4,8 за наставниците од одделенска настава и SV – 4,4 за наставниците од предметна настава ). Мислат дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со оштетен слух во редовните паралелки. ( SV – 3,7 за одделенските наставници и SV – 3,7 за предметните наставници ). Одделенските наставници сметаат дека учениците со оштетен слух добиваат значителна поддршка од нивните врсници, ( SV – 3,6 ), а предметните наставници сметаат дека овие ученици имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација. (SV – 3,7). Обете групи испитаници не се согласуваат дека адекватната опрема и наставниот материјал им се лесно достапни за да ги учат учениците со оштетен слух (SV 2,3 за одделенските наставници и SV-2,1 за предметните наставници) и сметаат дека немаат доволно познавање да работат со овие ученици. ( SV – 2,6 за одделенските наставници и SV - 2,3 за предметните наставници).

Слика бр. 30 Ставови на наставниците од одделенска настава кон лицата со оштетен вид



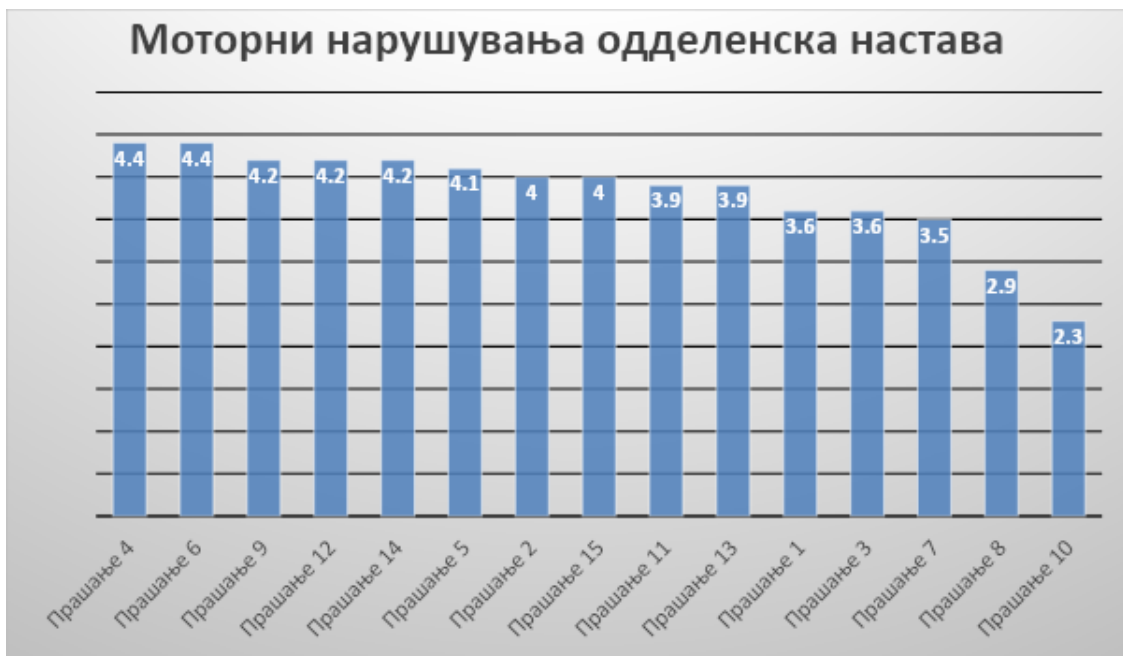
Слика бр. 31 Ставови на наставниците од предметна настава кон лицата со оштетен вид



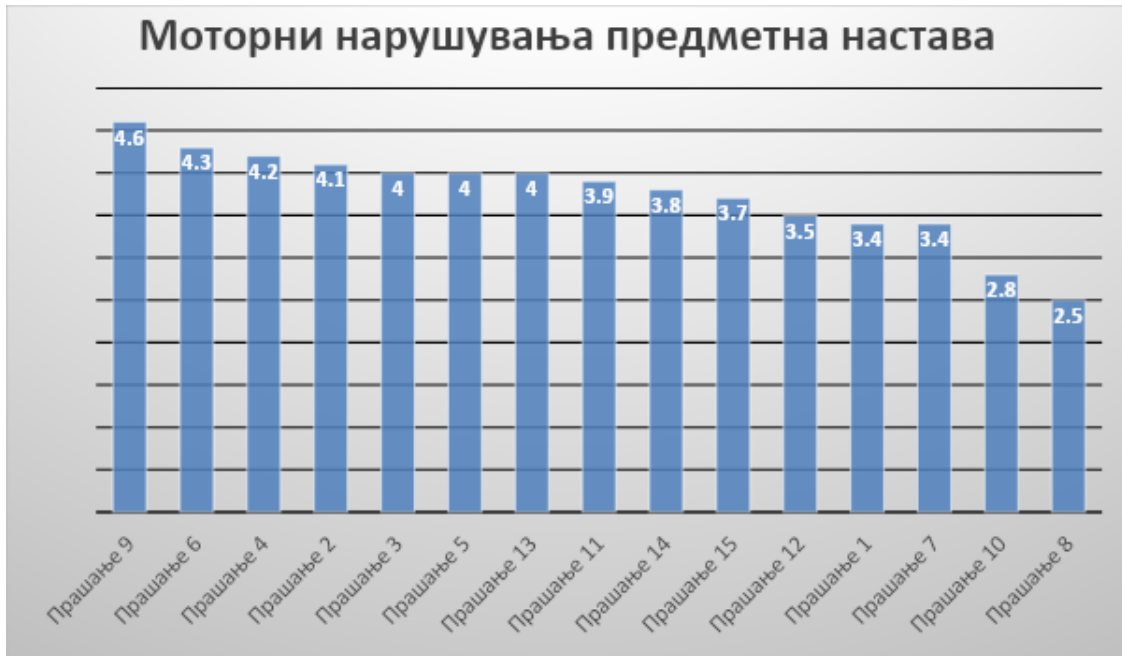
Слика 30 и 31 Графикони за вид

Според Сликите 30 и 31 може да се заклучи дека и обете групи испитаници (и наставниците од одделенска и наставниците од предметна настава) се сложуваат дека најпотребно е наставниците да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукативна пракса (SV- 4,6 за наставниците од одделенска настава и SV – 4,8 за наставниците од предметна настава). Испитаниците мислат дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со оштетен вид во редовните паралелки (SV – 3,6 за одделенските наставници и SV – 3,6 за предметните наставници). И одделенските и предметните наставници не се согласуваат дека адекватните услуги како говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти се лесно достапни (SV – 2,2 за одделенските наставници и SV – 2 за предметните наставници). Исто така сметаат дека немаат доволно познавање да ја спроведат образовната работа со ученици со оштетен вид. ( SV– 2,3 за одделенските наставници и SV – 2,3 за предметните наставници ).

**Слика бр. 32** Ставови на наставниците од одделенска настава кон лицата со моторни нарушувања



**Слика бр. 33** Ставови на наставниците од предметна настава кон лицата со моторни нарушувања



Слика 32 и 33 Графикони за моторни нарушувања

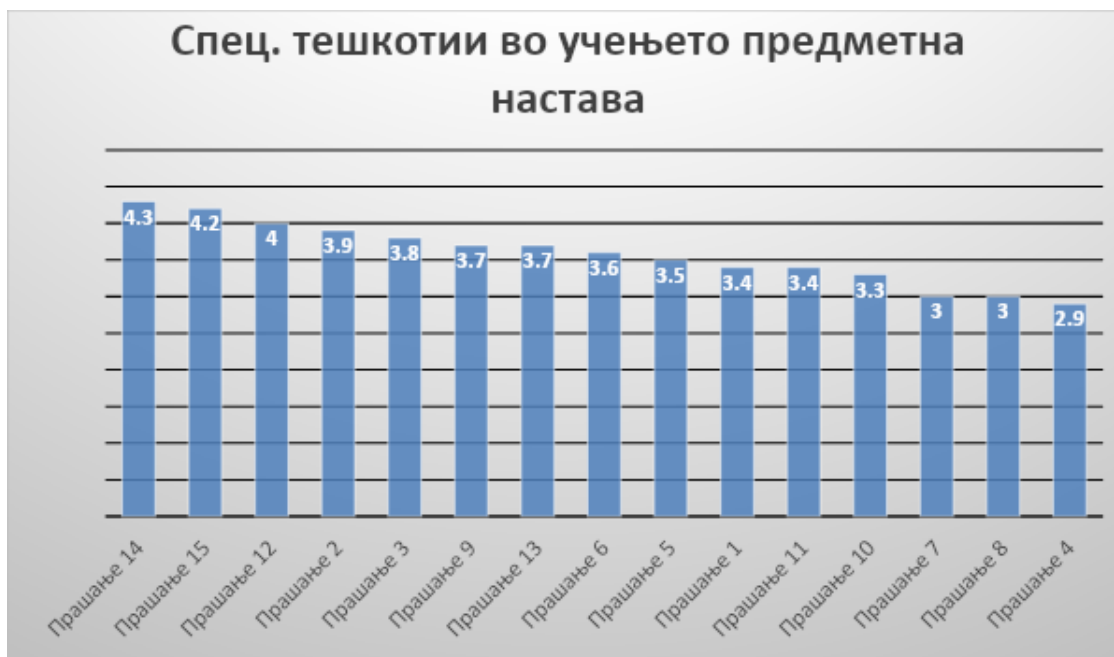
Според сликите 32 и 33 одделенските наставници најпозитивно мислат дека учениците со моторни нарушувања, имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки. ( SV – 4,4 ). Предметните наставници најпозитивно одговориле дека треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за едукациска пракса, ( SV – 4,6 ) и овие ученици имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки. ( CB – 4,2 ). Обете групи не се согласуваат дека ја имаат адекватната училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП, (SV – 2,3 за одделенските наставници и SV – 2,8 за предметните наставници), адекватните услуги (специјални едукатори и рехабилитатори) не им се лесно достапни, ( SV – 2,9 за одделенските наставници и SV – 2,5 за предметните наставници ), и другите ученици со ПОП имаат повеќе бенефиции од децата со моторни нарушувања во редовните паралелки ( SV – 3,5 за наставниците од одделенска настава и SV – 3,4 за наставниците од предметна настава).



**Слика бр. 34** Ставови на наставниците од одделенска настава кон лицата со специфични тешкотии во учењето



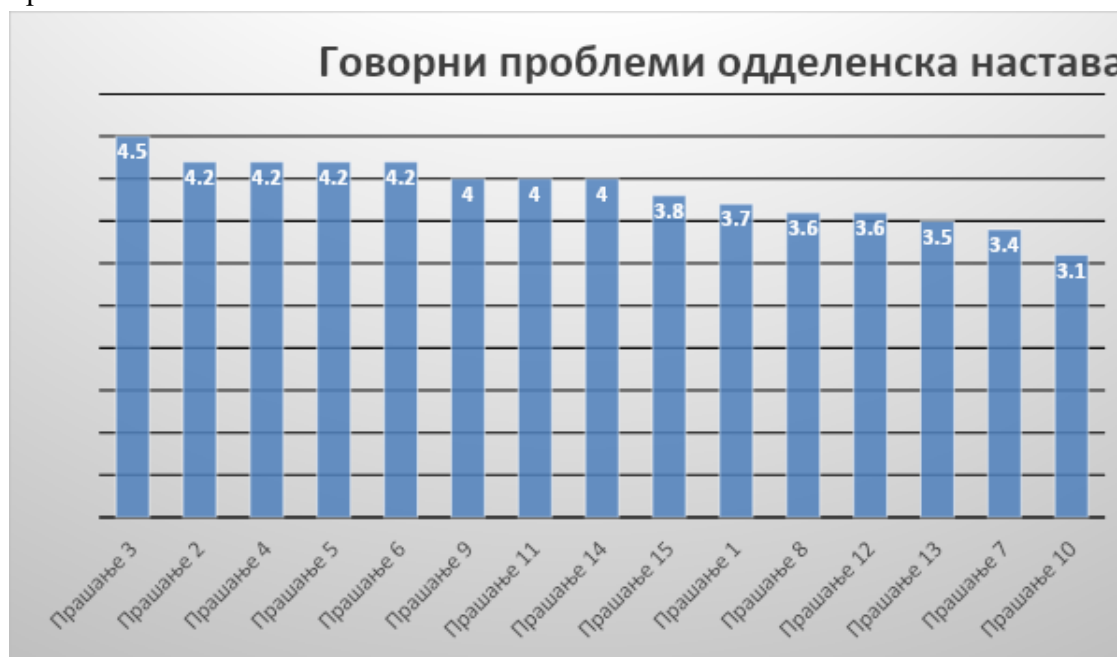
**Слика бр. 35** Ставови на наставниците од предметна настава кон лицата со специфични тешкотии во учењето



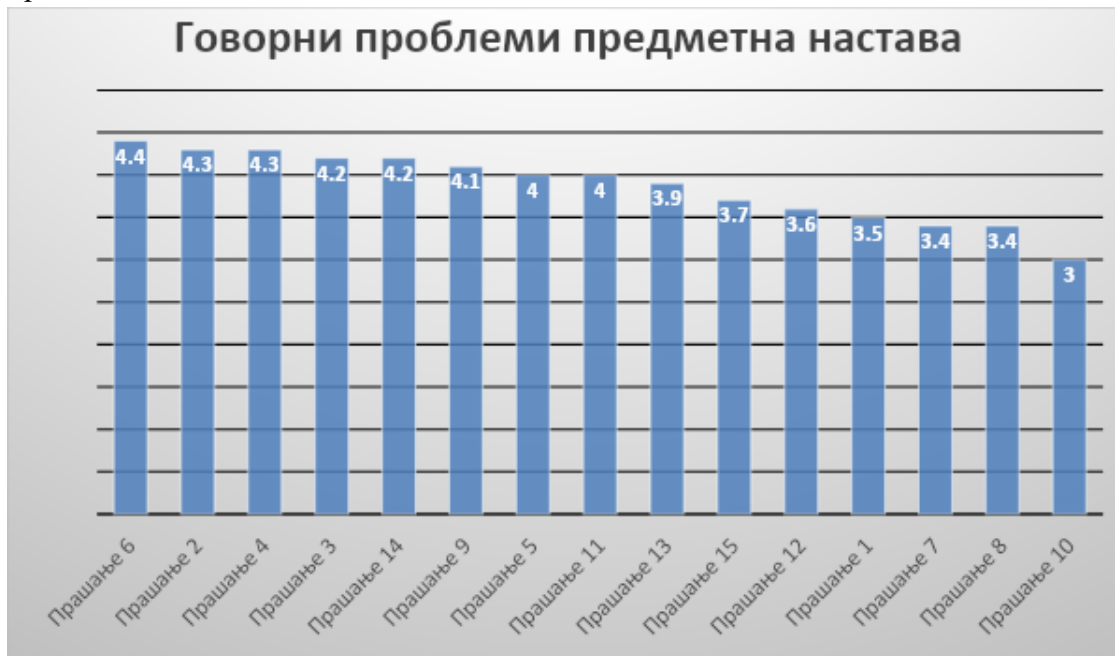
Слика 34 и 35 Графикон за тешкотии во учењето

Според одделенските наставници најмногу од нив сметаат дека кај учениците со тешкотии во учењето, наставниците треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациска пракса, ( SV – 4,2 ) и се подготвени да присуствуваат на дополнителни обуки со цел да го прошират знаењето за учениците со специјални тешкотии ( дислексија, дисграфија и дискалкулија), ( SV – 4,2 ) и дека имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки ( SV – 4,2 ). Не се согласуваат дека имаат адекватна училишна поддршка од инклузијата за децата со специјални потешкотии во редовните паралелки, ( SV – 3,2) и овие ученици не се добро прифатени од нивните врсници ( SV – 3,2). Предметните наставници најпозитивно одговориле сметајќи дека учениците со специјални тешкотии имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација, ( SV – 4,3 ), исто така сметаат дека овие ученици треба да бидат во редовните паралелки ( SV – 4,2). Не се согласуваат дека учениците со специјални тешкотии се прифатени од нивните врсници ( SV – 2,9) и дека ја имаат адекватната училишна поддршка за планирање и учење од оваа категорија на ученици ( SV – 3 ).

Слика бр. 36 Ставовите на наставниците од одделенска настава кон лицата со говорни проблеми



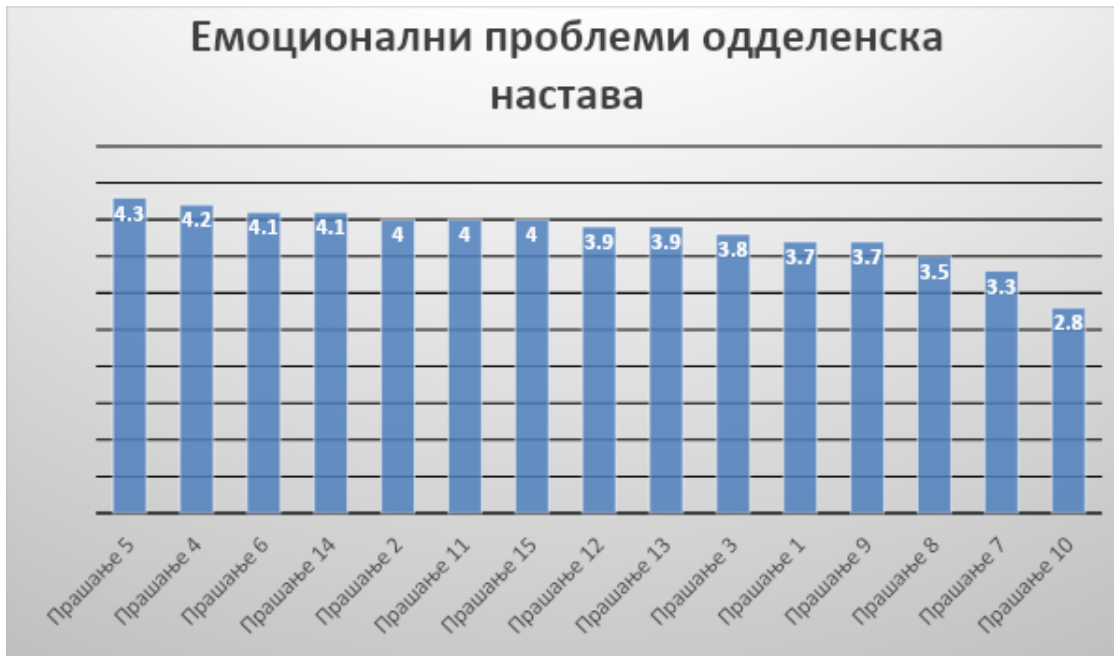
**Слика бр. 37** Ставовите на наставниците од предметна настава кон лицата со говорни проблеми



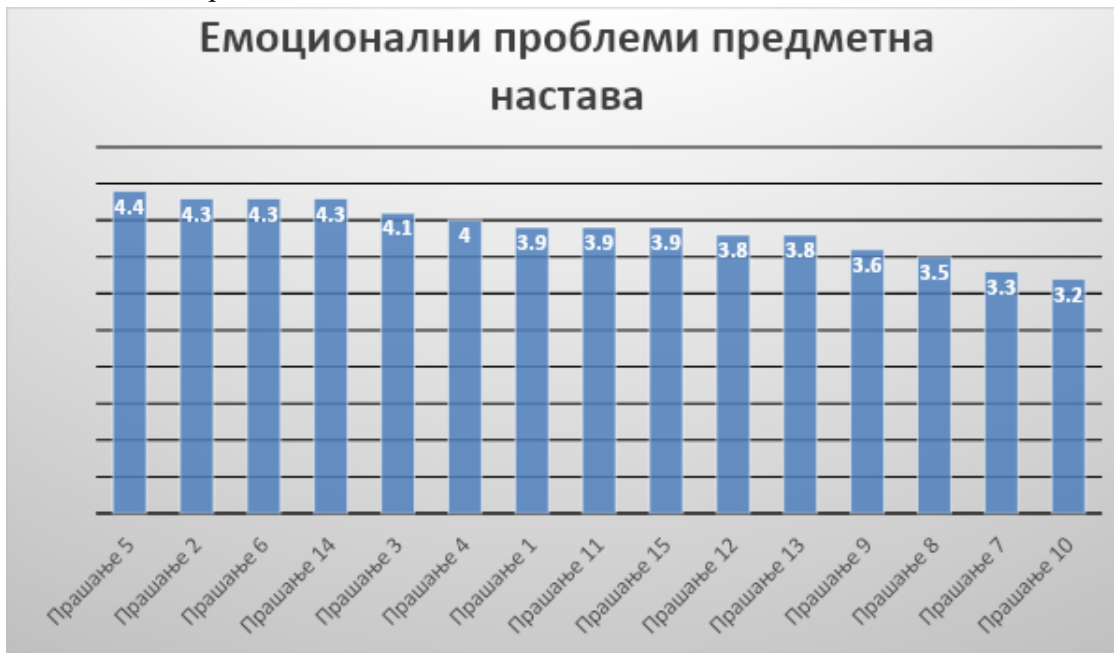
Слика 36 и 37 Графикон за говорни проблеми

Одделенските наставници најпозитивно одговориле сметајќи дека учениците со говорни проблеми, ја поддржуваат инклузијата за ученици со говорни проблеми ( SV – 4,5 ) и сметаат дека оваа група на ученици се добро прифатени од нивните врсници ( SV – 4,2). Предметните наставници позитивно одговориле сметајќи дека учениците со говорни проблеми имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки ( SV – 4,4), ја поддржуваат инклузијата за ученици со говорни проблеми ( SV- 4,3 ). И обете групи испитаници не се согласуваат дека адекватните услуги им се лесно достапни, (SV – 3,1 за одделенските наставници и SV – 3 за наставниците од предметна настава).

**Слика бр. 38** Ставовите на наставниците од одделенска настава кон лицата со емоционални проблеми



**Слика бр. 39** Ставовите на наставниците од предметна настава кон лицата со емоционални проблеми



### Слика 38 и 39 Графикон за емоционални проблеми

Одделенските и предметните наставници најпозитивно одговориле дека можат да ги санираат тешкотиите во учењето кај ученикот со емоционални проблеми ( SV – 4,3 за наставниците од одделенска настава и SV – 4,4 за наставниците од предметна настава). Одделенските наставници сметаат дека оваа група на ученици се најдобро прифатени од своите врстници ( SV – 4,2), а предметните наставници ја поддржуваат инклузијата на ученици со емоционални проблеми ( SV – 4 ). Обете групи на испитаници не се согласуваат дека адекватните услуги (како што се говорни и јазични терапевти, окупациони и специјални едукатори ) им се лесно достапни ( SV – 2,8 за наставниците од одделенска настава и SV – 3,3 за наставниците од предметна настава). Не се согласуваат дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со емоционални проблеми во редовните паралелки. ( SV – 3,5 за обете групи ).

### ***3.3. Анализа и интерпретација на одговорите на наставниците од Прашалникот во однос на областите***

Во продолжение табеларно и графички се презентирани податоците добиени од одговорите на наставниците од Прашалникот во однос на областите: Способност, Бенефиции, Права, Прифаќање и Ресурси.

На табелите 25 и 26 се прикажани одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа Способности. Оваа област ја сочинуваа три прашања од прашалникот и тоа прашање 1: „Сметам дека имам доволно познавања да ја спроведам воспитно-образовната работа со учениците со ...“ , прашање 5: „Мислам дека сум способен/на да ги санирам тешкотиите во учењето кај ученикот со ...“ и прашање 12: „Јас сум подготвен/а да присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учење на учениците со ...“

Табела бр. 25: Дистрибуција на одговорите на наставниците од одделенска настава од областа Способности

Способности							
Наставниците веруваат во врска со нивните способности и компетентност во ефективното учење и менаџирање на учениците со ПОП во основните училишта							
Одделенски наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 1	21	12	13	6	3	3.8
	Прашање 5	11	18	22	1	3	3.5
	Прашање 12	15	16	18	3	3	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.7</b>
Аутизам	Прашање 1	7	6	23	15	4	2.9
	Прашање 5	11	11	19	7	7	3.2
	Прашање 12	47	5	2	0	1	4.7
	<b>Вкупно</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>
Оштетен слух	Прашање 1	3	4	10	30	8	2.3
	Прашање 5	3	3	29	12	8	2.6
	Прашање 12	47	7	0	0	1	4.8
	<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>3.6</b>
	Прашање 1	4	6	4	33	8	2.3

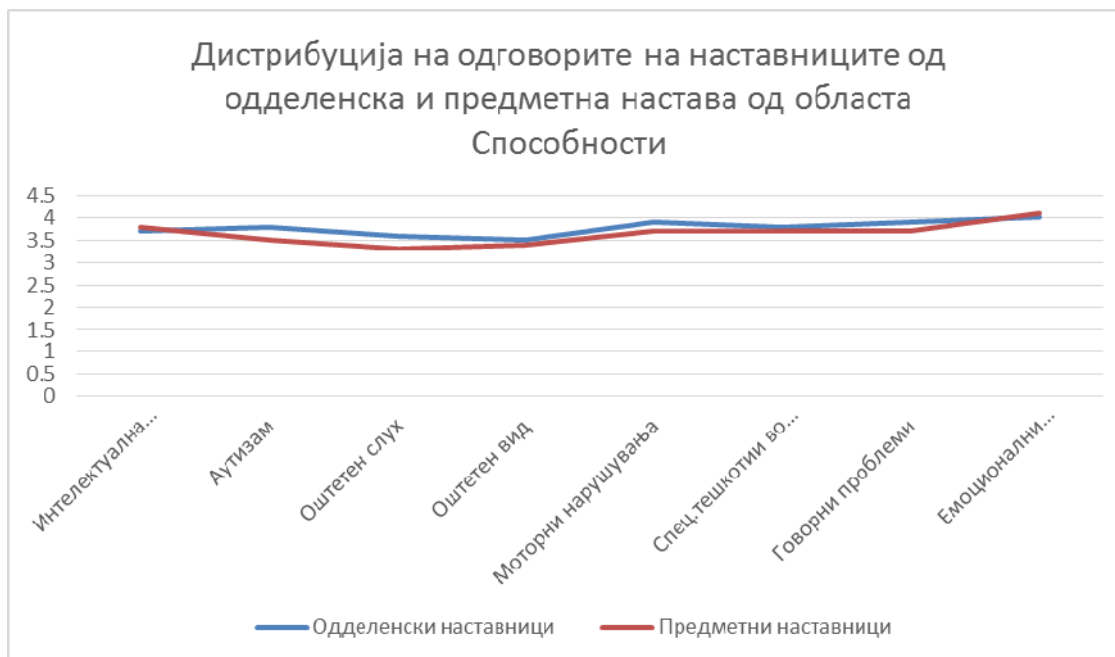
Оштетен вид	Прашање 5	1	3	22	26	3	2.4
	Прашање 12	42	9	2	1	1	4.6
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>3.5</b>
Моторни нарушувања	Прашање 1	14	15	20	5	1	3.6
	Прашање 5	26	20	5	1	3	4.1
	Прашање 12	28	17	7	1	2	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>
Спец. тешкотии во учењето	Прашање 1	14	16	11	9	5	3.4
	Прашање 5	20	17	11	5	2	3.8
	Прашање 12	28	20	4	1	2	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3.8</b>
Говорни проблеми	Прашање 1	10	28	13	2	2	3.7
	Прашање 5	27	19	5	3	1	4.2
	Прашање 12	15	16	16	5	3	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>
Емоционални проблеми	Прашање 1	13	24	11	3	4	3.7
	Прашање 5	30	15	8	1	1	4.3
	Прашање 12	19	22	9	3	2	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Табела бр. 26: Дистрибуција на одговорите на наставниците од предметна настава од областа Способности

<b>Способности</b>							
<b>Наставниците веруваат во врска со нивните способности и компетентност во ефективното учење и менаџирање на учениците со ПОП во основните училишта</b>							
Предметни наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 1	10	24	3	2	4	3.8
	Прашање 5	9	17	14	3	0	3.7
	Прашање 12	19	12	10	1	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.8</b>
Аутизам	Прашање 1	3	2	13	20	5	2.4
	Прашање 5	4	6	29	1	3	3.1
	Прашање 12	31	10	2	0	0	4.6
	<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Оштетен слух	Прашање 1	1	2	7	24	9	2.1
	Прашање 5	3	4	28	5	3	2.9
	Прашање 12	23	17	3	0	0	4.4



	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3.3</b>
Оштетен вид	Прашање 1	0	3	3	29	8	2
	Прашање 5	2	1	18	19	3	2.5
	Прашање 12	36	6	1	0	0	4.8
	<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>3.4</b>
Моторни нарушувања	Прашање 1	8	10	19	4	2	3.4
	Прашање 5	17	16	7	2	1	4
	Прашање 12	6	18	16	0	3	3.5
	<b>Вкупно</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Спец. тешкотии во учењето	Прашање 1	9	11	17	4	2	3.4
	Прашање 5	11	14	9	6	3	3.5
	Прашање 12	16	15	12	0	0	4
	<b>Вкупно</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Говорни проблеми	Прашање 1	9	15	11	5	3	3.5
	Прашање 5	16	18	5	2	2	4
	Прашање 12	11	10	20	1	1	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Емоционални проблеми	Прашање 1	13	18	10	1	1	3.9
	Прашање 5	21	19	1	2	0	4.4
	Прашање 12	13	16	11	2	1	3.8
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4.1</b>



Слика бр. 25 и 26: прашање од областа на Способности

Од областа на Способности каде што наставниците веруваат во своите компетенции и способности за работа со ученици со ПОП испитаниците од одделенска и предметна настава одговориле најпозитивно дека имаат доволно познавање да ја спроведат воспитно – образовната работа со учениците со интелектуална попреченост, моторни нарушувања, говорни проблеми емоционални проблеми . Негативно одговориле дека не можат да работат со ученици со оштетен вид и слух, аутизам. Наставниците мислат дека можат да ги санираат тешкотиите во учењето на учениците со интелектуална, емоционална попреченост, специфични тешкотии, говорни проблеми, а негативно одговориле дека не можат да ги санираат тешкотиите кај учениците со оштетен вид, слух и аутизам. Позитивно мислење наставниците истакнале кај посета на дополнителни обуки со цел да го прошират своето знаење кај учениците со интелектуална, емоционална попреченост, говорни проблеми, специјални тешкотии, а негативно одговориле дека не сакаат да посетуваат обуки за ученици со оштетен вид и слух.

На табелите 27 и 28 се прикажани одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа Бенефиции. Оваа област ја сочинуваа три прашања од прашалникот и тоа прашање “3” прашање “6” и прашање “14” Прашање 3: “ Сметам дека учениците со посебни образовни потреби подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки “. Прашање 6: “ Сметам дека учениците со ПОП имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки “ , и прашање 14: “ Сметам дека учениците со ПОП имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација “.

Табела бр. 27 : Дистрибуција на одговорите на наставниците од одделенска настава од областа Бенефиции

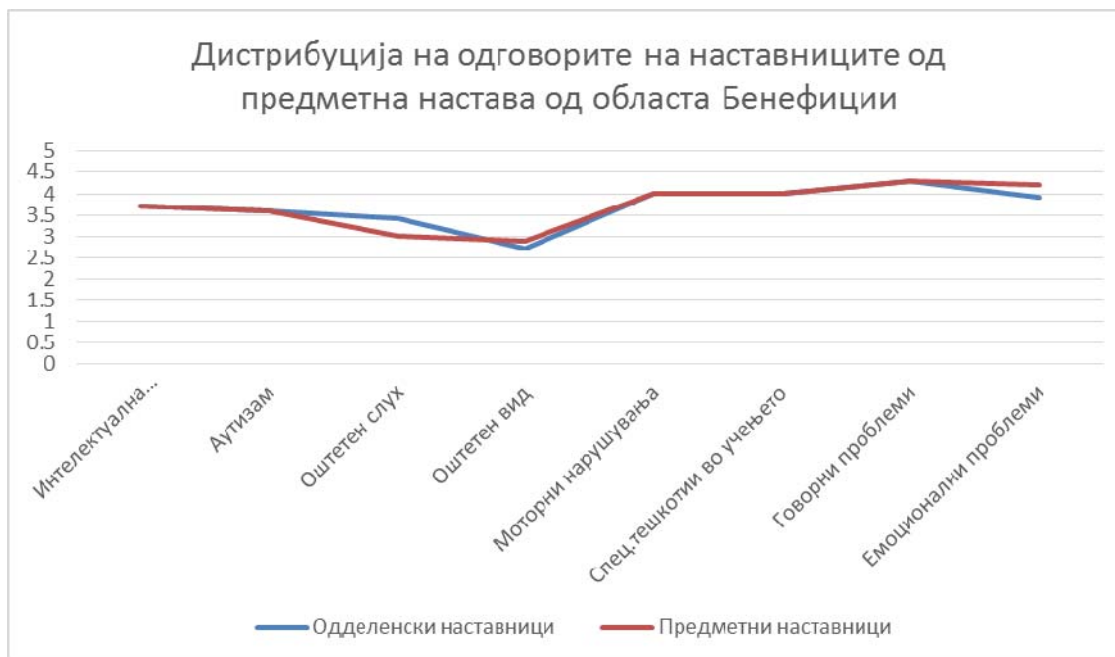
Бенефиции							
Верувањето на наставниците во врска со академските и социјалните бенефиции од инклузијата за учениците со ПОП							
Одделенски наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 3	12	20	15	7	1	3.5
	Прашање 6	20	22	11	1	1	4
	Прашање 14	26	14	11	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Аутизам	Прашање 3	8	12	20	11	4	3.1
	Прашање 6	13	21	11	6	4	3.6
	Прашање 14	21	27	4	1	2	4.1
	<b>Вкупно</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3.6</b>
	Прашање 3	13	10	15	11	6	3.2

Оштетен слух	Прашање 6	10	12	14	11	8	3.2
	Прашање 14	17	18	11	4	5	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>3.4</b>
Оштетен вид	Прашање 3	2	11	22	17	3	2.9
	Прашање 6	4	5	8	29	9	2.4
	Прашање 14	9	11	10	22	3	3
	<b>Вкупно</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>5</b>	<b>2.7</b>
Моторни нарушувања	Прашање 3	10	25	16	2	2	3.6
	Прашање 6	32	19	2	1	1	4.4
	Прашање 14	24	25	3	1	2	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Спец. тешкотии во учењето	Прашање 3	16	22	9	5	3	3.7
	Прашање 6	26	23	3	2	1	4.2
	Прашање 14	21	21	6	6	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Говорни проблеми	Прашање 3	37	11	5	1	1	4.5
	Прашање 6	27	22	1	1	4	4.2
	Прашање 14	21	22	9	2	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4.3</b>
Емоционални проблеми	Прашање 3	21	13	11	7	3	3.8
	Прашање 6	23	26	1	2	3	4.1
	Прашање 14	21	23	9	1	1	4.1
	<b>Вкупно</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>

Табела бр. 28: Дистрибуција на одговорите на наставниците од предметна настава од областа Бенефиции

Бенефиции							
Верувањето на наставниците во врска со академските и социјалните бенефиции од инклузијата за учениците со ПОП							
Предметни наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 3	11	12	11	5	4	3.4
	Прашање 6	13	16	9	4	1	3.8
	Прашање 14	17	14	10	1	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Аутизам	Прашање 3	5	12	16	0	10	3.2
	Прашање 6	4	6	20	8	5	3
	Прашање 14	19	17	5	1	1	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3.6</b>
Оштетен слух	Прашање 3	1	2	14	17	9	2.3
	Прашање 6	9	7	16	11	0	3.3
	Прашање 14	12	9	21	1	0	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	Прашање 3	2	7	13	18	2	2.7
	Прашање 6	7	5	6	23	2	2.8

Оштетен вид	Прашање 14	9	9	5	18	2	3.1
	<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>2.9</b>
Моторни нарушувања	Прашање 3	18	14	7	1	3	4
	Прашање 6	26	10	4	2	1	4.3
	Прашање 14	14	15	10	1	3	3.8
	<b>Вкупно</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 3	13	17	9	3	1	3.8
	Прашање 6	20	17	3	1	2	3.6
	Прашање 14	20	21	0	1	1	4.3
	<b>Вкупно</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Говорни проблеми	Прашање 3	25	8	5	2	3	4.2
	Прашање 6	26	14	1	1	1	4.4
	Прашање 14	18	21	2	1	1	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.3</b>
Емоционални проблеми	Прашање 3	18	15	6	1	3	4.1
	Прашање 6	22	16	2	2	1	4.3
	Прашање 14	20	19	2	1	1	4.3
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.2</b>



Слика бр. 27 и 28 прашање од областа на Бенефиции

Од областа на Бенефиции обете групи на испитаници одделенски и предметни наставници позитивно одговориле дека учениците со интелектуална, емоционална попреченост, говорни проблеми, моторни нарушувања, специфични тешкотии, аутизам подобро би напредувале во редовните отколку во посебните паралелки или училишта, додека негативно одговориле за учениците со оштетен слух и вид. Испитаниците од двете групи сметаат дека учениците со интелектуална емоционална попреченост говорни проблеми, специфични тешкотии, моторни нарушувања, аутизам имаат бенефиции од инклузијата во редовните училишта. Додека учениците со оштетен вид и слух немаат доволно бенефиции во редовните училишта. Позитивно испитаниците имаат одговорено дека учениците со интелектуална, емоционална попреченост, говорни проблеми, специфични тешкотии, аутизам имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација, а негативно одговориле за лицата со оштетен вид и слух.

На табелите 29 и 30 се прикажани одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа права. Оваа област ја сочинуваа три прашања од прашалникот и тоа прашање 2, “Ја поддржувам инклузијата за учениците со ...”, прашање

9, “Верувам дека наставниците треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациска пракса“, и прашање 15, “Верувам дека учениците со ПОП имаат право да бидат во редовните паралелки“.

Табела бр. 29: Дистрибуција на одговорите на наставниците од одделенска настава од областа Права

Права							
Наставниците веруваат во правата на учениците со ПОП да бидат вклучени во основните училишта							
Одделенски наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 2	20	25	5	4	1	4
	Прашање 9	42	4	8	0	1	4.5
	Прашање 15	25	23	5	1	1	4.1
	<b>Вкупно</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4.3</b>
Аутизам	Прашање 2	12	6	13	8	6	3.4
	Прашање 9	38	12	4	0	1	4.5
	Прашање 15	19	25	6	3	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>
Оштетен слух	Прашање 2	8	8	20	11	8	3.1
	Прашање 9	5	21	23	3	3	3.4
	Прашање 15	13	18	14	8	2	3.5
	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3.3</b>

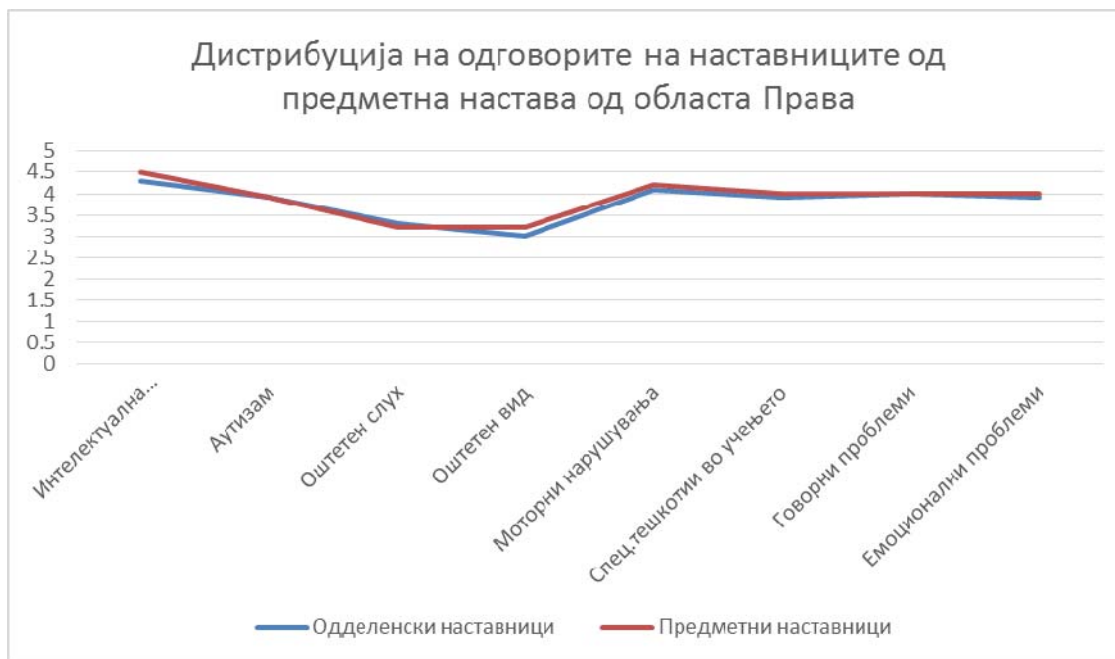


Оштетен вид	Прашање 2	5	6	21	14	9	2.7
	Прашање 9	6	17	27	4	1	3.4
	Прашање 15	11	12	22	8	2	3.3
	<b>Вкупно</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
Моторни нарушувања	Прашање 2	19	29	3	2	2	4
	Прашање 9	27	20	6	1	1	4.2
	Прашање 15	21	19	11	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4.1</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 2	15	22	9	7	2	3.7
	Прашање 9	24	20	10	0	1	4.2
	Прашање 15	7	29	14	3	2	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3.9</b>
Говорни проблеми	Прашање 2	28	18	4	3	2	4.2
	Прашање 9	22	15	16	1	1	4
	Прашање 15	10	31	11	2	1	3.8
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
Емоционални проблеми	Прашање 2	23	18	11	2	1	4
	Прашање 9	18	17	10	7	3	3.7
	Прашање 15	18	24	10	2	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3.9</b>

Табела 30: Дистрибуција на одговорите на наставниците од предметна настава од областа  
Права

Права							
Наставниците веруваат во правата на учениците со ПОП да бидат вклучени во основните училишта							
Предметни наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 2	24	12	4	0	3	4.3
	Прашање 9	42	0	0	0	1	4.9
	Прашање 15	23	11	4	3	2	4.1
	<b>Вкупно</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4.5</b>
Аутизам	Прашање 2	10	12	8	8	5	3.3
	Прашање 9	21	22	0	0	0	4.4
	Прашање 15	10	17	11	1	4	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.9</b>
Оштетен слух	Прашање 2	4	8	19	9	3	3.1
	Прашање 9	0	0	43	0	0	3
	Прашање 15	10	10	16	4	3	3.4
	<b>Вкупно</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3.2</b>
	Прашање 2	4	6	18	13	2	2.8
	Прашање 9	5	19	15	4	0	3.5

Оштетен вид	Прашање 15	11	1	21	10	0	3.3
	<b>Вкупно</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>3.2</b>
Моторни нарушувања	Прашање 2	21	13	8	1	0	4.1
	Прашање 9	27	15	1	0	0	4.6
	Прашање 15	12	20	4	3	4	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4.2</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 2	15	18	7	2	1	3.9
	Прашање 9	15	14	14	0	0	3.7
	Прашање 15	19	18	4	1	1	4.2
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Говорни проблеми	Прашање 2	24	14	4	1	0	4.3
	Прашање 9	17	20	2	4	0	4.1
	Прашање 15	7	23	11	1	1	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
Емоционални проблеми	Прашање 2	24	11	6	1	1	4.3
	Прашање 9	11	12	16	3	1	3.6
	Прашање 15	15	14	10	3	1	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>



Слика бр. 29 и 30 прашање од областа на Правата на децата

Наставниците веруваат во правата на децата со инвалидитет да бидат вклучени во редовните училишта и позитивно од обете групи на испитаници одговориле дека ја поддржуваат инклузијата за учениците со интелектуална попреченост, говорни проблеми, емоционални проблеми, аутизам, специфични тешкотии, моторни нарушувања, а не ја поддржуваат инклузијата за учениците со оштетен слух и вид. Позитивно одговориле и предметните и одделенските наставници дека треба да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациска пракса од категоријата на интелектуална и емоционална попреченост, аутизам, специфични тешкотии, говорни проблеми, моторни нарушувања, а негативно одговориле дека не ја поддржуваат едукациската пракса за учениците со оштетен вид и слух. Позитивно двете групи на испитаници имаат одговорено и сметаат дека сите овие наведени попречености може да бидат вклучени во редовните паралелки освен учениците со оштетен вид и слух.

На табелите 31 и 32 се прикажани одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа прифаќање. Оваа област ја сочинуваат три прашања од прашалникот и тоа : прашање 4, “ Сметам дека учениците со ПОП се прифатени од нивните врстници “, прашање 7 “ Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со ПОП во редовните паралелки “, прашање 11 “ Сметам дека

учениците со ПОП добиваат значителна поддршка од нивните врсници во редовните паралелки “.

Табела бр. 31: Дистрибуција на одговорите на наставниците од одделенска настава од областа Прифаќање

Прифаќање							
Перцепцијата на наставниците во социјалните прифаќања или одбивања на учениците со ПОП							
Одделенски наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 4	19	15	11	7	3	3.7
	Прашање 7	21	25	4	4	1	4.1
	Прашање 11	14	17	13	8	3	3.5
	<b>Вкупно</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3.8</b>
Аутизам	Прашање 4	11	16	20	5	3	3.5
	Прашање 7	12	16	16	7	4	3.5
	Прашање 11	24	18	9	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3.7</b>
Оштетен слух	Прашање 4	11	5	21	13	5	3.2
	Прашање 7	21	12	13	3	6	3.7
	Прашање 11	10	26	14	3	2	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3.4</b>
	Прашање 4	8	15	13	15	4	3.1
	Прашање 7	9	22	20	2	2	3.6

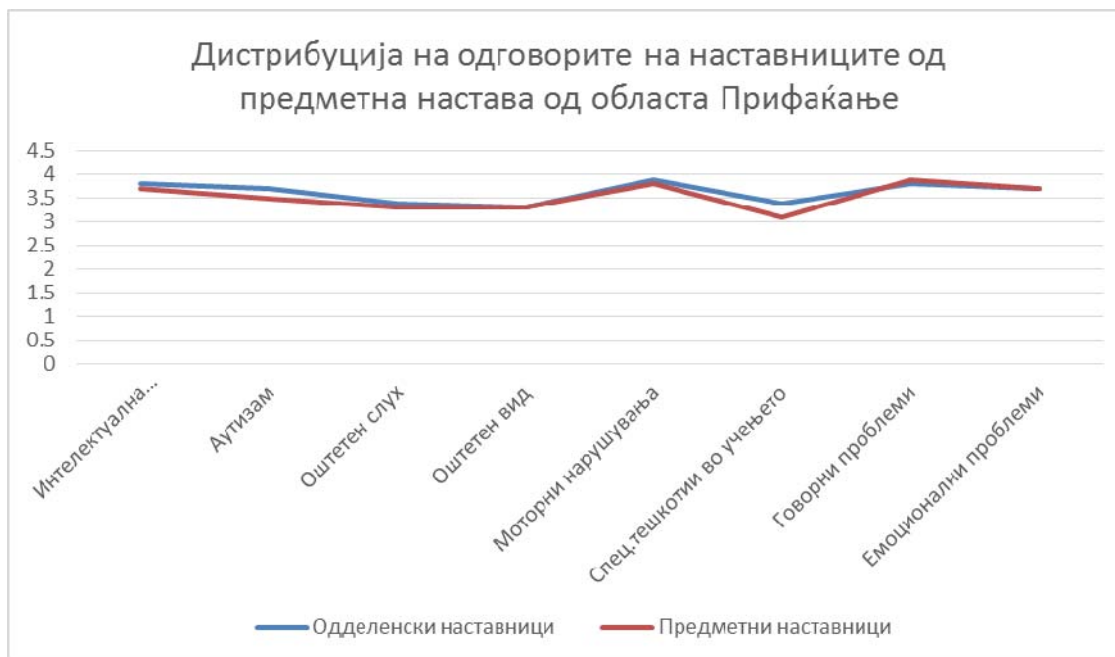
Оштетен вид	Прашање 11	8	5	30	6	6	3
	<b>Вкупно</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3.3</b>
Моторни нарушувања	Прашање 4	31	20	2	1	1	4.4
	Прашање 7	15	9	24	4	3	3.5
	Прашање 11	18	20	14	1	2	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 4	17	6	14	10	8	3.2
	Прашање 7	8	19	25	2	1	3.5
	Прашање 11	12	17	23	1	2	3.6
	<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3.4</b>
Говорни проблеми	Прашање 4	27	18	6	2	2	4.2
	Прашање 7	7	16	28	2	2	3.4
	Прашање 11	26	18	5	4	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.8</b>
Емоционални проблеми	Прашање 4	29	16	8	1	1	4.2
	Прашање 7	9	12	27	5	2	3.3
	Прашање 11	22	20	9	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3.7</b>

Табела бр. 32: Дистрибуција на одговорите на наставниците од предметна настава од областа Прифаќање

Прифаќање							
Перцепцијата на наставниците во социјалните прифаќања или одбивања на учениците со ПОП							
Предметни наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 4	9	14	12	7	1	3.5
	Прашање 7	18	11	10	2	2	4
	Прашање 11	9	25	9	0	0	4
	<b>Вкупно</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3.7</b>
Аутизам	Прашање 4	8	5	21	6	3	3.2
	Прашање 7	11	18	11	3	0	3.7
	Прашање 11	18	13	8	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3.5</b>
Оштетен слух	Прашање 4	5	6	16	10	6	2.8
	Прашање 7	16	8	10	6	3	3.7
	Прашање 11	10	7	18	7	1	3.4
	<b>Вкупно</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>3.3</b>
	Прашање 4	5	8	12	16	2	3



Оштетен вид	Прашање 7	16	8	14	3	2	3.6
	Прашање 11	6	8	24	4	1	3.3
	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>
Моторни нарушувања	Прашање 4	24	10	4	4	1	4.2
	Прашање 7	7	10	22	4	0	3.4
	Прашање 11	13	17	10	2	1	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3.8</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 4	7	9	11	8	8	2.9
	Прашање 7	3	5	27	6	2	3
	Прашање 11	8	9	23	2	1	3.4
	<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3.1</b>
Говорни проблеми	Прашање 4	24	15	2	1	1	4.3
	Прашање 7	8	11	17	4	3	3.4
	Прашање 11	17	19	3	2	2	4
	<b>Вкупно</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.9</b>
Емоционални проблеми	Прашање 4	21	13	4	2	3	4
	Прашање 7	4	12	20	7	0	3.3
	Прашање 11	9	25	7	1	1	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3.7</b>



Слика бр. 31 и 32 прашање од областа на Прифаќање на учениците

Од областа на Прифаќања на учениците од нивните врсници одделенските и предметните наставници својот позитивен став го даваат за учениците со интелектуална и емоционална попреченост, аутизам, моторни нарушувања, говорни проблеми, специфични тешкотии, а негативно прифаќање искажале кај учениците со оштетен вид и слух. Одделенските и предметните наставници во однос на другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со ПОП во редовните паралелки позитивно одговориле на наведените попречености освен негативно за учениците со оштетен слух и вид. Поддршката учениците со ПОП од своите врсници ја добиваат само учениците со интелектуална, емоционална попреченост, аутизам, говорни проблеми, моторни нарушувања, специфични тешкотии, а не ја добиваат учениците со оштетен вид и слух, во целост сметаат одделенските и предметните наставници.

На табелите 33 и 34 се прикажани одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа Ресурси. Оваа област ја сочинуваа три прашања од прашалникот и тоа прашање 8, “ Сметам дека ја имам адекватната училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП “, прашање 10, “ Сметам дека адекватните

услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори) се лесно достапни “, прашање 13, “Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со...”“.

Табела 33: Дистрибуција на одговорите на наставниците од одделенска настава од областа Ресурси

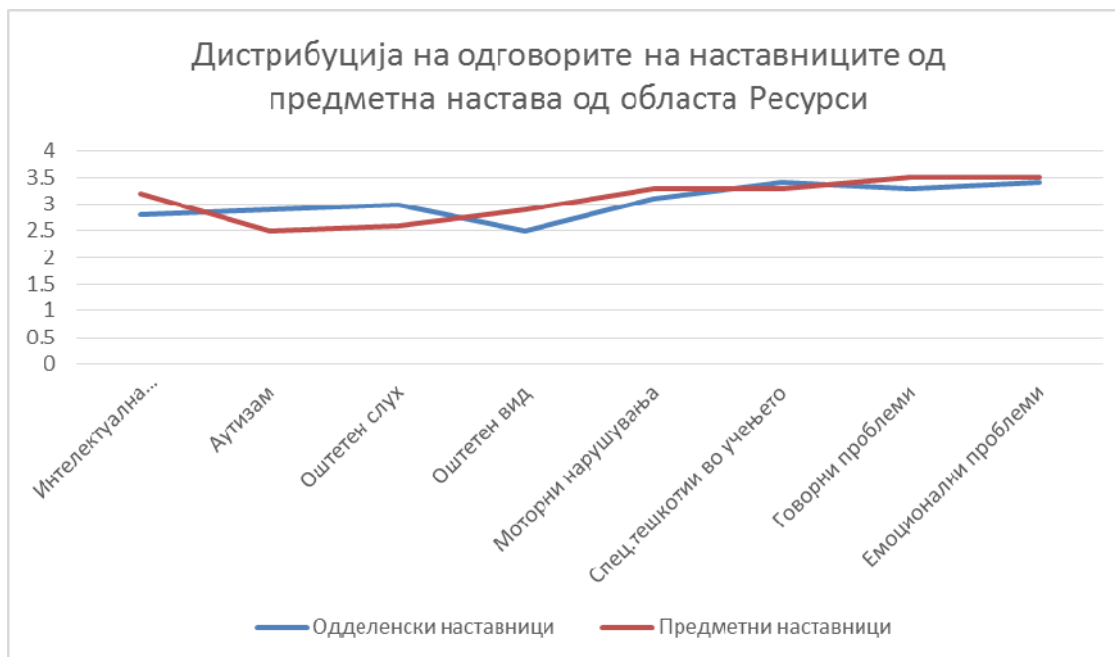
Ресурси							
Наставниците веруваат во врска со поддршката што им е дадена на наставниците во областа на ресурси, опрема и помошен персонал							
Одделенски наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 8	10	8	33	1	3	3.3
	Прашање 10	1	3	22	25	4	2.4
	Прашање 13	6	7	18	12	12	2.7
	<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>2.8</b>
Аутизам	Прашање 8	4	9	31	8	3	3
	Прашање 10	5	7	22	20	1	2.7
	Прашање 13	5	12	10	16	12	2.7
	<b>Вкупно</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>2.9</b>
	Прашање 8	10	7	26	6	6	3.2
	Прашање 10	6	4	16	27	2	2.7

Оштетен слух	Прашање 13	8	6	13	22	6	2.7
	<b>Вкупно</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
Оштетен вид	Прашање 8	4	4	33	6	8	2.8
	Прашање 10	1	1	17	30	6	2.2
	Прашање 13	4	6	9	31	5	2.5
	<b>Вкупно</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>2.5</b>
Моторни нарушувања	Прашање 8	5	8	22	17	3	2.9
	Прашање 10	4	3	5	40	3	2.3
	Прашање 13	16	27	6	3	3	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 8	8	8	29	8	2	3.2
	Прашање 10	12	13	25	3	2	3.4
	Прашање 13	17	12	22	2	2	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3.4</b>
Говорни проблеми	Прашање 8	13	12	27	1	2	3.6
	Прашање 10	7	7	34	3	4	3.1
	Прашање 13	8	23	19	3	2	3.5
	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>
Емоционални проблеми	Прашање 8	10	17	24	1	3	3.5
	Прашање 10	4	6	32	6	7	2.8
	Прашање 13	15	29	7	1	3	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3.4</b>

Табела бр. 34: Дистрибуција на одговорите на наставниците од предметна настава од областа Ресурси

Ресурси							
Наставниците веруваат во врска со поддршката што им е дадена на наставниците во областа на ресурси, опрема и помошен персонал							
Предметни наставници		потполно се согласувам	се согласувам	делумно се согласувам	не се согласувам	потполно не се согласувам	SV
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
		N	N	N	N	N	
Интелектуална попреченост	Прашање 8	6	21	12	2	2	3.6
	Прашање 10	2	7	18	13	3	2.8
	Прашање 13	7	6	9	12	9	2.7
	<b>Вкупно</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3.2</b>
Аутизам	Прашање 8	3	4	20	15	1	2.8
	Прашање 10	3	2	22	14	2	2.7
	Прашање 13	3	4	8	18	10	2.3
	<b>Вкупно</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>2.5</b>
Оштетен слух	Прашање 8	4	6	24	5	4	3
	Прашање 10	3	3	14	20	3	2.6
	Прашање 13	2	7	9	12	13	2.3
	<b>Вкупно</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>2.6</b>

Оштетен вид	Прашање 8	6	11	23	1	2	3.5
	Прашање 10	1	3	13	20	6	2.3
	Прашање 13	3	5	7	21	7	2.4
	<b>Вкупно</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>2.9</b>
Моторни нарушувања	Прашање 8	3	6	6	26	2	2.5
	Прашање 10	4	6	15	16	2	2.8
	Прашање 13	12	17	11	2	1	4
	<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>
Спец.тешкотии во учењето	Прашање 8	2	3	35	0	3	3
	Прашање 10	8	7	22	3	3	3.3
	Прашање 13	11	14	16	1	1	3.7
	<b>Вкупно</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3.3</b>
Говорни проблеми	Прашање 8	6	12	23	1	1	3.4
	Прашање 10	4	7	22	7	3	3
	Прашање 13	17	11	10	4	1	3.9
	<b>Вкупно</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3.5</b>
Емоционални проблеми	Прашање 8	14	9	11	6	3	3.5
	Прашање 10	7	6	20	9	1	3.2
	Прашање 13	12	17	12	0	2	3.8
	<b>Вкупно</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3.5</b>

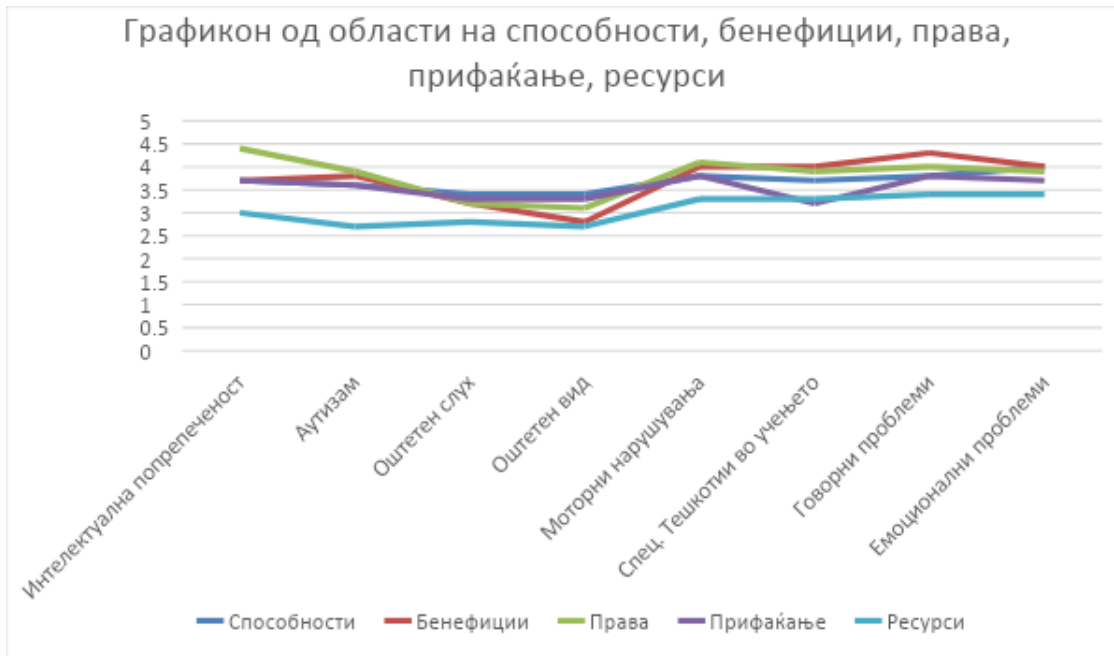


Слика 33 и 34 прашање од областа на Ресурси

Од областа на Ресурси и адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП одделенски и предметните наставници сметаат дека ја имаат поддршката најмногу за емоционална попреченост, говорни проблеми, специфични тешкотии, моторни нарушувања, а немаат поддршка за учење и планирање за учениците со оштетен вид и слух, аутизам и интелектуална попреченост. Исто така позитивно одговориле и сметаат дека адекватните услуги како окупациони терапевти специјални едукатори не им се достапни за лицата со аутизам, оштетен вид и слух, емоционална и интелектуална попреченост. Адекватната опрема и наставниот материјал на обете групи испитаници им се достапни за да учат со ученици со емоционална попреченост, говорни проблеми, специфични тешкотии, моторни нарушувања, а негативно одговориле со недоволна опрема и материјали за лицата со оштетен вид, слух аутизам и интелектуална попреченост.



**Графикон со вкупните SV од петте области на способности, прифаќања, бенефиции, права и ресурси почнувајќи од најголемата средна вредност кон најмалата**



На графиконот од сите пет области може да забележиме дека наставниците имаат право да присуствуваат на обуки за да го збогатат нивното знаење, имаат право да ја поддржат инклузијата како еден од начините за позитивна едукациона пракса, и ја поддржуваат инклузијата за учениците со интелектуална попреченост. Исто така може да забележиме дека наставниците немаат доволно адекватна училишна поддршка за планирање и учење на учениците со посебни образовни потреби, исто така немаат доволно адекватни услуги како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони и специјални едукатори, наставниот материјал и адекватната опрема не се достапни за учење на деца со ПОП.

### **3.4. *Заклучни согледувања***

Основна цел на ова истражување беше да се анализира квалитетот на инклузивното образование на учениците со различни пречки во развојот вклучени во основните училишта на територија на град Скопје, да се согледа каков квалитет има инклузивното образование на учениците со различни пречки во развојот од одделенска и предметна настава. Целта на истражувањето е реализирана, а тоа се согледува преку остварувањето на поставените задачи. Имено согледавме дека квалитетот на инклузивното образование вклучено во основните училишта на територијата на град Скопје е на задоволително ниво. Вклучени се ученици со различни пречки во развојот. Ставот на наставниците во однос на инклузијата се разликува, но во поголем број се согласуваат и сметаат дека таа дава позитивни резултати во однос на целокупниот воспитно-образовен процес на учениците со посебни образовни потреби, инклузијата дава бенефит на учениците со посебни образовни потреби во однос и на нивната социјализација и образование.

Во однос на ставот на наставниците за спроведувањето на инклузивниот процес постојат исто така разлики во нивните мислења, но поголем број од нив сметаат дека треба да се обезбедат поголем број на наставни средства и помагала за работа со учениците со посебни образовни потреби. Кога ќе се направи компарација помеѓу училиштата со посебни паралелки и училиштата каде што се спроведува инклузијата во редовни паралелки ставот на наставниците е дека учениците со посебни образовни потреби напредуваат подеднакво и дека има подобра соработка со родителите каде што има посебни паралелки. Се согледува дека ставовите на наставниците во однос на ова прашање се движат во иста насока. Следно што се согледува со спроведувањето на ова истражување е дека наставниците постојано се унапредуваат и развиваат форми на соработка со институции и соодветни стручни лица за работа со ученици со посебни образовни потреби, но и понатаму им е потребно поголемо усовршување и запознавање со видовите на попреченост, како и на кој начин да постапуваат и да работат со овие ученици. Постојат различни ставови, но најголем број од нив се согласуваат и се отворени за понатамошна обука и дообразување за да можат успешно да се справат со оваа проблематика и успешно да ја реализираат воспитно-образовната работа.

Во однос на нивните врстници со кои го следат целокупниот воспитно-образовен процес сметаат дека тие имаат одреден бенефит од учениците со посебни образовни потреби, поточно се запознаваат со ученици кои се на некој начин различни од нив, се оспособуваат да ги прифаќаат различностите, да соработуваат и да им помагаат во текот на целиот воспитно-образовен процес. Од страна на другите ученици, учениците со посебни образовни потреби се успешно прифатени. За напредокот на учениците со посебни образовни потреби постојат различни ставови на наставниците, но најголем број од нив сметаат дека повеќе би напредувале во инклузивни паралелки отколку во посебни училишта и посебни паралелки. Наставниците ја поддржуваат инклузијата како еден начин за позитивна едукациска пракса.

Во однос на видот на категоризацијата односно конкретната дијагноза на учениците со посебни образовни потреби наставниците најлесно и најдобро се справуваат со учениците кои имаат моторни нарушувања, тешкотии во учењето, емоционални проблеми, социјални проблеми, лесна интелектуална попреченост. Мал број од наставниците сметаат дека имаат способности успешно да работат и да го спроведат воспитно-образовниот процес кај ученици кои имаат оштетен вид, оштетен слух како и тешка или умерена интелектуална попреченост, а сличен став имаат и во однос на аутизамот. Со цел да се надмине ова и да можат да работат со овие ученици наставниците сметаат дека треба да имаат дополнителни обуки и дообразување како и постојана соработка со соодветни стручни лица. Во однос на достапноста на адекватните услуги на стручни лица, говорни и јазични едукатори и терапевти, дефектолози, физиотерапевти, окупациони терапевти и слично наставниците имаат различни ставови, но поголем број од нив сметаат дека нема достапност на истите и дека треба да се подигне на повисоко ниво не во однос на квалитетот туку во однос на квантитетот.

За може успешно да се изведува инклузивното образование, потребно е да постои тим кој ги исполнува целите и задачите на инклузивното образование. Тимот кој го реализира инклузивното образование е составен од директор на училиштето, стручна служба, наставник, родителите на децата со посебни потреби. Училишниот тим во секое училиште треба да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедувањето на

образованието, да изготви акциски и годишни програми, да ги објави пропишаните информации, да поднесе годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика, соодветна обука за наставниците и друго. Резултатите од истражувањето допринесуваат за квалитетот на инклузивното образование на децата со различен вид на пречки во развојот како и понатамошно развивање, запознавање на наставниот кадар во овие основни училишта. Истражувањето ќе придонесе да се трансформира и промени општествениот однос и став кон овие деца во смисла на прифаќање, еднаквост и инклузија. Подигнување на свеста на училиштата и другите чинители за фокусирање на подигнувањето на нивото на поддршка за учениците од ранливи групи и на воспоставувањето на соработка и заемна поддршка помеѓу општините, училиштата и организациите вклучени во проектот.

## IV. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕДЛОГ - МЕРКИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 1. Заклучок

Првата хипотеза која гласеше: Претпоставуваме дека наставниците од основните училишта имаат различни ставови, повеќе позитивни во однос на вклучувањето на учениците со различен вид на пречки во развојот во нивните училишта – **се потврди** за учениците со интелектуална попреченост, аутизам, моторни проблеми, говорни и емоционални проблеми, но **се отфрла** за учениците со оштетен вид и за учениците со оштетен слух. Оваа хипотеза ја докажавме преку прашањето број 3 од прашалникот кое гласеше : “ Сметам дека учениците со посебни образовни потреби подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки“. Одговорите на ова прашање се прикажани на табела 11. Од одговорите на наставниците се покажува дека најдобро би напредувале во редовните паралелки учениците со интелектуална попреченост ( SV- 3,5 ), аутизам ( SV – 3,2 ), моторни проблеми ( SV – 3,8 ) говорни и емоционални проблеми ( SV – 4,4 ) , а најмалку би напредувале учениците со оштетен вид ( SV – 2,8 ) и слух ( SV – 2,8 ).

Втората хипотеза која гласеше: Претпоставуваме дека во основните училишта постојат бариери односно пречки кои влијаат врз образованието на учениците со различни видови на попреченост во развојот – **се потврди**. Мал број од наставниците сметаат дека имаат способности за успешно да работата и да го спроведат воспитно-образовниот процес кај ученици кои имаат оштетен вид, оштетен слух како и тешка или умерена интелектуална попреченост, а сличен став имаат и во однос на аутизамот. Со цел да се надмине ова и да можат да работат со овие ученици наставниците сметаат дека треба да имаат дополнителни обуки и дообразување како и постојана соработка со соодветни стручни лица. Во однос на достапноста на адекватаните услуги на стручни лица, говорни и јазични едукатори и терапевти, дефектолози, физиотерапевти, окупациони терапевти и слично наставниците имаат различни ставови, но поголем број од нив сметаат дека нема достапност на истите и дека треба да се подигне на повисоко ниво не во однос на квалитетот туку во однос на квантитетот.

Третата хипотеза која гласеше: Претпоставуваме дека наставниците се способни да се справат со тешкотиите во учењето кај учениците со различен вид на пречки во развојот – **се потврди** за учениците со интелектуална попреченост, аутизам, моторни проблеми, говорни и емоционални проблеми, но **се отфрла** за учениците со оштетен вид и за учениците со оштетен слух. Оваа хипотеза ја докажавме преку прашањето број 5 од прашалникот кое гласеше: “ Мислам дека сум способен /а да ги санирам тешкотиите во учењето кај ученикот со ... “. Одговорите на ова прашање се прикажани на табела 13. Наставниците најмногу се согласуваат да работат со ученици со емоционални проблеми (SV – 4,4), говорни и моторни проблеми (SV – 4,1 ), специфични тешкотии (SV – 3,7) , интелектуална попреченост (SV – 3,6), аутизам (SV – 3,2). Наставниците сметаат дека не се способни да работат со учениците со оштетен слух (SV- 2,8) и учениците со оштетен вид (SV – 2,5).

Четвртата хипотеза која гласеше: Претпоставуваме дека наставниците се подготвени да присуствуваат на дополнителни обуки со цел да го прошират своето знаење за учење на учениците со различен вид на пречки во развојот - **се потврди**. Оваа хипотеза ја докажавме преку прашањето број 12 од прашалникот кое гласеше: „Јас сум подготвен/а да присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учење на учениците со ...“. Одговорите на ова прашање се прикажани на табела 20. Иако сите наставници поседувале одредени знаења за инклузијата преку професионално доусовршување (обуки, семинари - 90 наставника или 91 %), или универзитетско образование (задолжителни или изборни предмети 8 наставника или 8 %), сепак сите се согласуваат да присуствуваат на дополнителни обуки со цел проширување на знаењето за учениците со пречки во развојот. Наставниците најмногу се заинтересирани за обуки за ученици со аутизам и ученици со оштетен вид (SV-4,7), потоа следуваат учениците со оштетен слух (SV-4,6), учениците со специфични тешкотии во учењето (SV-4,1), учениците со моторни нарушувања и емоционални проблеми (SV-3,9), учениците со интелектуална попреченост (SV-3,8) и учениците со говорни проблеми (SV-3,6) .

Петтата хипотеза која гласеше: Претпоставуваме дека наставниците сметаат дека училиштата не располагаат со доволно ресурси за да им излезат во пресрет на учениците со пречки во развојот – **се потврди** за учениците со аутизам, учениците со оштетен вид и учениците со оштетен слух, а **се отфрла** за учениците со интелектуална попреченост, моторни проблеми, говорни и емоционални проблеми. Оваа хипотеза ја докажавме преку одговорите на наставниците од одделенска и предметна настава од областа Ресурси. Оваа област ја сочинуваа три прашања од прашалникот и тоа прашање 8, “ Сметам дека ја имам адекватната училишна поддршка за планирање и учење на учениците со ПОП “, прашање 10, “ Сметам дека адекватните услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, окупациони терапевти и специјални едукатори) се лесно достапни “, прашање 13, “ Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со ... “. Според сумираните резултати можеме да заклучиме дека наставниците не располагаат со доволно ресурси и одговориле со ниска оцена: специфични тешкотии (SV – 3,3), говорни проблеми (SV – 3,5), емоционални проблеми (SV – 3,5), аутизам (2,5), оштетен слух (SV – 2,6), интелектуална попреченост (SV – 3,2), моторни нарушувања (SV – 3,3), оштетен вид (SV – 2,9).

Шестата хипотеза која гласеше : Претпоставуваме дека наставниците сметаат дека учениците со типичен развој имаат бенефит од вклучувањата на учениците со пречки во развојот во нивната училишница – **се потврди**. Оваа хипотеза ја докажавме преку прашањето број 7 од прашалникот кое гласеше : “ Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со посебни образовни потреби во редовните паралелки “. Одговорите на ова прашање се прикажани на табела 15. Наставниците се согласуваат дека учениците со типичен развој имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки и ги имаат дадено следниве одговори: интелектуална попреченост (SV – 4,1), оштетен слух (SV – 3,7), аутизам и оштетен вид (SV – 3,6), моторни нарушувања (SV – 3,5), говорни проблеми ( SV – 3,4 ), специфични тешкотии и емоционални проблеми (SV – 3,3).

## 2. Предлог - мерки

Резултатите од истражувањето допринесуваат за квалитетот на инклузивното образование на децата со различен вид на пречки во развојот како и понатамошно развивање, запознавање на наставниот кадар во овие основни училишта, да се трансформира и промени општествениот однос и став кон овие деца во смисла на прифаќање, еднаквост и инклузија. Подигнување на свеста на училиштата и другите чинители за фокусирање на подигнувањето на нивото на поддршка за учениците од ранливи групи и на воспоставувањето на соработка и взаемна поддршка помеѓу општините, училиштата и организациите вклучени во проектот. Врз основа на добиените резултати од истражувањето и врз основа на донесените заклучоците произлегуваат следниве предлог - мерки:

- ❖ *Инклузија на сите ученици во училиницата/училиштето и образовниот систем;*
- ❖ *Развој на компетенциите на наставниците за инклузивно образование.*
- ❖ *Унапредување на пристапите на настава коишто ќе придонесат кон повисоки постигнувања на учениците;*
- ❖ *Обезбедување на дополнителна поддршка на учениците со посебни образовни потреби;*
- ❖ *Инклузија на родителите и на пошироката заедница;*
- ❖ *Обуки наменети за развивање на разбирањето на учесниците и подобрување на знаењето и вештините за работа со учениците со пречки во развојот;*
- ❖ *Поддршка на училишните кадри во процесот на јакнење на нивните капацитети за планирање, спроведување и следење на инклузијата;*
- ❖ *Организирање обуки и семинари за наставниот кадар како дел од образовниот систем за обучување и оспособување за навремено препознавање и идентификување на проблемите во однесувањето коишто се појавуваат кај учениците;*



- ❖ *Планирање обуки на наставниот кадар и поттикнување на нивната самоиницијативност, креативност и надградба на нивните капацитети за работа со ученици со пречки во развојот;*
- ❖ *Советодавно-консултативна работа на специјалните едукатори и рехабилитатори со наставниците за користење современи соодветни методи и техники на работа со цел надминување на проблемите кај учениците со пречки во развојот кои се појавуваат во училиште, за време на часот, одморот и кон наставникот;*
- ❖ *Соработка на основните училишта со семејствата на учениците со попреченост во насока на советување, семејна терапија, едукација и други форми на помош и поддршка во домашни услови;*
- ❖ *Вклучување на учениците со пречки во развојот од основните училишта во воннаставни училишни активности за нивна подобра социјализација и адаптација во локалната средина;*

## **КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА**

1. **Becirović, S** Determinante inkluzivne edukacije; u: Zbornik radova: Inkluzija u školstvu Bosne I Hercegovine; Sarajevo: TEFD I Filozofski fakultet u Sarajevu, 2004
2. **Adoyo, P. O** Educating Deaf Children in a inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations"" Electronic Journal for Inclusive Education.,14-26, 2007.
3. **Јачова, З.,** Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика,35–46, 2004.
4. **Scheyer** The Inclusive Classroom Teacher Created Materials, Inc. The Inclusive Classroom.,77-98,1996.
5. **Wilkinson, Richard; Pickett, Kate** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone., England: Penguin Books.,113-125.,2010.
6. **Žepić, M.** Latinsko–hrvatskosrpski rječnik. Zagreb: Školska knjiga.,170-171.,1961.
7. **Suzić, N** Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS.,10-11,2008.
8. **Јордановска, Ж., Цневска.З, О.** „Работа со ученици со пречки во развојот”, Министерство за образование и наука, Скопје., 2-5,2008.
9. **Чичевска Јованова,Н., Димитрова Радојичиќ, Д.,** Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. Скопје., 44-77,2016.

- 10. Lambert, N., McCombs, B.** Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform. V N. Lambert, B. McCombs., How Students Learn, Reforming Schools Through LearnerCentered Education. Washington, D. C. : American Psychological Association, 1-23,1998.
- 11. Јачова, З., Самариска-Панова Љ., Лешновски И., Ивановска М.** Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Скопје: Биро за развој на образованието,25-29,2002.
- 12. Шефер, Ј., Радишиќ, Ј.** Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу II део, Београд: Институт за педагошка истраживања.,22-44,2002.
- 13. Спасовски, О.** Претпоставките за инклузивно образование и улогата на наставниците и стручните служби, Дефектолошка теорија и практика., 68-89,2010.
- 14. Vujačić, M** Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebima, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd,26-44,2006.
- 15. Johnsen B., Skjorten M.,** Education-Special Needs Education, Towards inclusion, Unipub forlag, Oslo, 23–24, 2001.
- 16. Јачова, З., Каровска, А.,** Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училница: приказ на случај, Студио круг. Скопје, 10-21,2006.

17. *Hrnjica, S* Dete u razvojnim smetnjama u osnovnoj školi. Beograd: Učiteljski fakultet 33 Bartolo, P., Blake, C., Jacova, Z., (2007). International Perspectives on SEN and Inclusion, British Journal of Learning Support, 34-54,2000.
18. *Јачова,З., Самарџиска-Панова, Љ.,Лешковски, И., Ивановска, М.* „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија”, Графохартија, Скопје, 14-18.
19. *Freire, P.* Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum,12-25,1970.
20. *Марић Д. Станислава, Јуришин Бојана, Марковић М.* Инклузија у студијским програмима високшколских установа за образовање васпитача и наставника у Србији на путу ка друштву знања. Педагошки факултет, Бијељина.,45-57,2016.
21. *Ајдински, Г.* Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, Дефектолошка теорија и практика 1-2: 5-14, Филозофски факултет., 8-10,2007.
22. *Tomic, R., Osmić, I.,* Didaktika, Zenica: Pedagoški fakultet.,44-53,2005.
23. *Stančić, Z, Ivančić, D.,* Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja, Rijeka: Filozofski fakultet.,35-57,1999.
24. *Dmitrović, P* Edukacija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje u zborniku radova. Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine. Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu. ,65-88,2004.
25. *Borovac-Bekaj, A* Istraživački rad; Inkluzija u praksi. Sarajevo., 39-57,2008.

26. *Ryan, TG* „Inclusive attitudes: a pre-service analysis“, *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9 no3, 180,2009.
27. *Hrnjica, S* Dete sa razvojnou smetnjama u osnovnoj školi. Beograd: Učiteljski fakultet.,77-98,1997.
28. *Odom,S.L.,Li,S.,Sanda ll,S.,Zercher,C.,Marqu art,J.M.,Brown,W.H.* „Inclusive attitudes: a pre-service analysis“, *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9 no3, 180,2008.
29. *Hrnjica, S* Dete sa razvojnou smetnjama u osnovnoj školi. Beograd: Učiteljski fakultet.,77-98,1997.
30. *Јачова,З., Самарциска-Панова, Љ.,Лешковски, И., Ивановска, М.* „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“, Графохартија, Скопје.,136-142,2002.
31. *Suzić, N.* *Uvod u inkluziju. Vanja Luka: XBS,45-54,2008.*
32. *Odom,S.L.,Li,S.,Sanda ll,S.,Zercher,C.,Marqu art,J.M.,Brown,W.H.,* Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis, *Journal of Edukational Psychology*.,56-88,2006.
33. *Suzic, N.* *Uvod u inkluziju. Vanja Luka: XBS 11Исахи-Палоши, А., и сор., (2014) Прирачник за работа со ученици со посебни образовни потреби.,„ Инклузија во средното стручно образование,“ Скопје.,23-32,2008.*
34. *Манасиева Герасимова, В., Петревска, Б.,* III НАУЧНО-СТРУЧЕН СОБИР СО МЕЃУНАРОДНО УЧЕСТВО „Образованието во 21 век,, Инклузивно образование во редовната настава -очекувања и проблеми. Битола.,21-31,2011.

35. *Спасовски, О.* „Претпоставките за инклузивно образование и улога наставниците и стручните служби“, Дефектолошка теорија и практика, 68-79,2010.
36. *Хејс, Д.,* Основи на наставата во основното образование,. Тетово: Албериа Дизајн.,45-58,2012.
37. *Јачова, З., Каровска, А.* Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училиницаприказ на случај, Скопје: Студио Круг.,77-84,2009.
38. *Јачова, З.,* Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија, Дефектолошка теорија и практика, Скопје, 38–49,2004.
39. *Јордановска, Ж., Ценовска.З, О.* „Работа со ученици со пречки во развојот“, Министерство за образование и наука, Скопје., 2-10,2008.
40. *Јачова,З., Самарциска-Панова, Љ.,Лешковски, И., Ивановска, М.* „Прирачник за проектот: Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија“, Графохартија, Скопје.,14-18,2002.
41. *Владисавлевиќ С* Поремечај говора школске и предшколске деца, Савес друштво дефектолога Србије, Београд, 1977
42. *Добрев З.* Особености в развитието на умствено изостаналите деца, Софија, 1998
43. *Добрев З.* Развитие и корекција на речта на учениците от помошното училиште, Просвета, Софија, 1992

44. Добрев З. Умствено изостанали деца, Софија, 1995
45. Забрамна С.Д. Отборумствено отсташих детеи в специјалние учреждениа, Москва, 1988.
46. Соколовски Ж.  
Макешиќ-  
Петровиќ Д. Проблеми у васпитању и образовању лако ментално ретардираних ученика са поремечајима у друштвену понашају, Дефектолошка теорија и пракса, 1/95
47. Софијанов Н. Заболувања на нервниот систем во детската возраст, Македонска книга, Скопје, 1985
48. Кордик А. Развиеност усменог говоракод деце са лако менталном ретардациом у односу на организованост психомоторике, ниво интелигенција и оперативно мишлење, Докторска дисертација, Дефектолошки факултет у Београду, 1982
49. AAMR. American Association on Mental Retardation. Mental retardation: Defenition, classification, and system of supports, Washington, D.C., 2002
50. Ajdinski G. Karakteristike razvoja lako mentalno retardiranih učenika u odnosu na postignut uspeh u školi, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet u Beogradu, 1998

- 51. Bakwin H.** Clinical Management of Behavior Disorder in Children, W.B. Saunders company, Philadelphia, 1960.
- 52. Hrnjica S.** Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole“, Colografix, Beograd, 2007
- 53. ICD-10.** Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1992
- 54. Igrič Lj.** AAMD Skala adaptivnog ponašanja– Priručnik, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1991
- 55. Fulgosi-M R.** Mentalno retardirano dete predškolskog uzrasta, Karakteristike razvoja, Interprint, Beograd, 1995
- 56. Znaor M.** The role of parents in the building of school inclusive culture, The modern Society and Education 2011, Skopje (Macedonia), Proceedings of the VI-th Balkan Education and Science Congress ,2011.
- 57. Jachova Z.** Mentalna zaostalost, Dijagnostika, organiziranost, psihomotorika, ličnost , Naučna knjiga, Beograd, 1991
- 58. Radulović K.**



59. *Rejk B.*  
*Edkok K.* Vrednosti, stavovi i promena ponasanja, Nolit, Beograd, 1978
60. *Serpel R.* Uticaj kulture na ponašanje, Nolit, Beograd, 1978
61. *Schalock L. R.*  
*Luckasson R.* Overview of the 2002 AAMR Definition, Classification, and Systems of Support and its Relation to International Trends and Issues in the Fields of Intellectual Disabilities; Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities; IASSID, Blackwell Publishing, 2004
62. *Schalock R.*  
*Borthwick-Duffy.*  
*Bradley V. Bunitinx*  
*W. Coulter D.* Intellectual disability: Definition, Classification and Systems of Supports, The AAIDD – 11 Eddition USA, 2015
63. *Shpajdier-Džinič J* Socijalna patologija, sociologija devijantnosti, Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, Beograd, 1988
64. *Snow K.* Disability is naturale: Revolutionary common sence for raising successful children with disabilities. Woodland Park, CO: Braveheart Press, 2001
65. *Lawrence B.*  
*Johnston L.*  
*Carpenter L.* Assistive technology access for all students, Pearson, New Jersey, 2007

66. **Levandovski D.**  
**Todorovič B.** Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom, priručnik za roditelje, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Centar za rehabilitaciju“Zagreb”, ZAGREB,1991
67. **Mačešič-Petrovič D.** Saznajni razvoj lako mentalno retardirane dece, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1996
69. **Maulik PK.**  
**Mascarenhas MN.**  
**Mathers CD.**  
**Dua T.**  
**Saxena S.** Prevalence of intellectual disability: a meta analysis od population – based studies., Research in Developmental Disabilities, 2011
70. **Димитровска-Радојчиќ, Д.** Методика за работа со слепи и слабовидни ученици 1и методика на работа со телесно инвалидни ученици 1. Скопје: Универзитет „Св.Кирил и Методиј“Филозофски факултет, интерен материјал., 18-29.2011.
71. **Bartolo, P., Blak C.,** International Perspectives on SEN and Inclusion,British Journal of Learning Support.,50-58,2007.
72. **Jacova, Z.,** Статистика во педагогојата, интерен материјал,Скопје,163–165,2003.

*73. Ангелоска-  
Галевска, Н.,*

Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације  
за образовну праксу II део, Београд.

*74. Шефер, Ј.,  
Радишић, Ј.*

Институт за педагошка истраживања., 22-44, 2002.

## Прилози

### ➤ Прилог бр.1

*Почитувани колеги,*

*Ве молам одговорете ги следниве прашања, групирани во 2 дела, кои се поврзани со Вашите демографски, професионални и наставно-стратегиски карактеристики. Почитувајте ги инструкциите наведени пред секој засебен дел. Одговорите ќе бидат користени исклучиво за истражувачките цели на магистерскиот труд на тема „Квалитетот на инклузивно образование на учениците со различен видпречки во развојот во основните училишта на територијата на градот Скопје“.*

### Дел I

*Инструкции: Заокружете една од наведените опции.*

#### 1. Пол

а) женски

б) машки

#### 2. Возраст

а) < 35 години

б) Од 35 - 45 години

в) Од 45 - 55 години

г) Над 55 години

#### 3. Образование

а) Средно

б) Виша школа

в) Високо

г) Магистер/специјалистичка школа

д) Доктор на науки

#### 4. Работен статус во институцијата

а) одделенски наставник

б) предметен наставник

#### 6. Работен стаж

Изберете една од понудените опции:

а) помалку од 10 години

б) 10 - 20 години

в) 20-30 години

г) повеќе од 30 години

**7. Стегнато знаење за инклузијата во основното образование**

а) универзитетско (задолжителни или изборни предмети, практична настава)

б) професионално доусовршување (обуки, семинари)

в) не постои

**8. Имам посетувано обуки за лица со:(можете да заокружете повеќе опции)**

а) интелектуална попреченост

б) аутизам

в) оштетен слух

г) Оштетен вид

д) Моторни нарушувања

ѓ) Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија...)

е) Говорни проблеми

ж) емоционални и социјални проблеми (проблеми во однесувањето)

**9. Дали имате практично искуство во работата со деца со пречки во развојот во оваа институција?**

а) Да

б) Не

наведете за какви ученици станува збор

**Овој анкетен прашалник се однесува за наставниците во редовната настава и нивните ставови за инклузија на учениците со посебни образовни потреби.**

Одговори ги следните прашања користејќи ја табелата: 5= потполно се согласувам; 4=се согласувам; 3=делумно се согласувам;2= не се согласувам;1=потполно не се согласувам

Оценка		Интелектуална погреченост	Аутизам	Оштетен слух	Оштетен вид	Моторни нарушувања	Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија и дискалкулија)	Говорни проблеми	Емоционални и социјални проблеми (проблеми во однесувањето)
Бр	Став								
1	Сметам дека имам доволно познавања да ја спроведам воспитно - образовната работа со учениците со ....								
2	Ја поддржувам инклузијата за учениците со ....								
3	Сметам дека учениците со посебни образовни потреби подобро би напредувале во редовните отколку во посебните училишта и посебните паралелки.								
4	Сметам дека учениците со посебни образовни потреби се прифатени од нивните врстници.								
5	Мислам дека сум способен/на да ги санирам тешкотиите во учењето кај ученикот со ....								
6	Сметам дека учениците со								

	посебни образовни потреби имаат бенефиции од инклузијата во редовните паралелки.								
7	Мислам дека другите ученици имаат бенефиции од инклузијата на децата со посебни образовни потреби во редовните паралелки.								
8	Сметам дека ја имам адекватната училишна поддршка за планирање и учење на учениците со посебни образовни потреби.								
9	Верувам дека наставниците треба да ја поддржат инклузијата, како еден од начините за позитивна едукациона пракса.								
10	Сметам дека адекватни услуги (како што се говорни и јазични терапевти, физиотерапевти, ок упациони терапевти и специјални едукатори) лесно се достапни.								
11	Сметам дека учениците со посебни образовни потреби добиваат значителна поддршка од нивните врсници во редовните паралелки								
12	Јас сум подготвен/а да								

	присуствувам на дополнителни обуки со цел да го проширам моето знаење за учење на учениците со ....								
13	Сметам дека адекватната опрема и наставниот материјал ми се достапни за да ги учам учениците со ....								
14	Сметам дека учениците со посебни образовни потреби имаат корист од инклузијата во редовните паралелки за нивна социјализација								
15	Верувам дека учениците со посебни образовни потреби имаат право да бидат во редовните паралелки.								



