

РЕЗИМЕ

Организациите се карактеризираат со процес на промени од најразличен вид. Во современото функционирање на организациите единствено сигурни се промените кои постојано се случуваат.

Во современи услови, организациите успешноста на своето функционирање ја мерат според тоа колку можат процесите и производите да ги организираат и ги направат поинаку и подобро во однос на конкуренцијата, а тоа е поврзано и зависи од луѓето кои работат во нив. Луѓето ги создаваат идеите, а потоа идеите ги менуваат производите и услугите, создаваат профит, ги подобруваат условите за работа и живеење. На тој начин луѓето како жив фактор на организацијата, со нивните знаења, способности и вештини и со нивната креативност најмногу придонесуваат за подобрување на конкурентската способност и за успешно остварување на целите на организацијата.

Обуката е посебна функција на менаџментот на човечки ресурси и бара квалитетно извршување на низа активности. Нејзините конечни резултати зависат од тоа колку тие активности се добро извршени. Поради комплексноста на воспитно-образовниот процес и барањата на современото општество многу е важно перманентното учење, обучување и доусовршување на наставниот кадар.

Со цел да се процени колку наставниот кадар како човечки ресурси е едуциран или обучен за работа со ученици со посебни потреби спороведено е истражување во кое беа опфатени 100 испитаници т.е наставен кадар од 5 редовни основни училишта во Република Македонија. Испитаниците беа анкетирани со анкетен прашалник од затворен тип.

Клучни зборови: ученици со посебни образовни потреби

СОДРЖИНА

РЕЗИМЕ.....	3
ВОВЕД.....	8
ТЕОРЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
I.ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	11
1.МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ	11
1.1 Цели на менаџментот на човечки ресурси.....	15
1.2 Факторите кои влијаат на менаџментот на човечки ресурси.....	20
2. СТРАТЕГИСКИ МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ	23
2.2 Улогата на човечките ресурси во процесот на стратегискиот менаџмент.....	26
2.3 Дефинирање на стратегискиот менаџмент на човечки ресурси.....	29
3. ПОИМ И ДЕФИНИРАЊЕ НА ОБУКА НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ.....	30
3.1 Процес на обука	34
3.2 Методи на обука.....	38
4. ПРОЦЕСОТ НА ИНКЛУЗИЈА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	41
4.1 Перспективите за инклузивно образование во Република Македонија.....	45
5.СПЕЦИФИЧНОСТИ ВО РАБОТАТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО РАМКИТЕ НА РЕДОВНИТЕ ОСНОВНИ УЧИЛИШТА.....	47
5.1 Проблеми во учењето кај учениците со посебни образовни потреби.....	49

5.2 Индивидуален пристап во образованието и воспитанието.....	53
--	-----------

6. ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ И ЕДУКАЦИЈА НА НАСТАВНИЦИТЕ.....	55
---	-----------

6.1 Иницијалното образование и професионално усовршување.....	56
--	-----------

6.2 Доживотно учење и професионален развој на наставниците.....	58
--	-----------

7. Спроведување на процеси на обука и едукација на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби во Република Македонија.....	59
---	-----------

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	67
--	-----------

1.ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	68
--	-----------

2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	68
--	-----------

3.ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	68
---------------------------------------	-----------

4.ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	69
---	-----------

5.ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	70
--	-----------

6.МЕТОДИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	70
---	-----------

7.ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	71
---------------------------------------	-----------

8.ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	75
---	-----------

9.АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	72
--	-----------

9.1 Анализа на податоците од опфатениот наставен кадар за посетеноста на обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби	76
---	-----------

9.2 Анализа на податоците за бројот на посетени обуки од страна на наставниот кадар за работа со ученици со посебни образовни потреби	78
--	-----------

9.3	Анализа на податоците за начинот на спроведување на обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби	79
9.4	Анализа на податоците за информирање за организаторите на обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби	80
9.5	Анализа на податоците за застапеноста на темите на обука од страна на организаторите.....	81
9.6	Анализа на податоците за застапеноста на категориите на ученици со посебни образовни потреби	83
9.7	Структура на опфатените теми на обука за работа со ученици со посебни образовни потреби	85
9.8	Структура на категориите на ученици со посебни образовни потреби за кои се посетувале обуки.....	86
9.9	Анализа на податоците за познавањата на наставниот кадар за првичен соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби	87
9.10	Анализа на податоците за придонесот на обуките за првичен соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби.....	88
9.11	Анализа на познавањата на наставниот кадар на стратегиите за прилагодување на пристапот кон ученици со посебни образовни потреби.....	89
9.12	Анализа на податоците за придонесот на обуките на наставниот кадар за првичен соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби.....	90
9.13	Анализа на познавањата на наставниот кадар за посебните методи кои се користат во работата со ученици со посебни образовни потреби	91
9.14	Анализа на познавањата на наставниот кадар за посебните техники кои се користат во работата со ученици со посебни образовни потреби	92
9.15	Структура на податоците за доприносот на обуките во практичната настава со ученици со посебни образовни потреби	93

9.16 Структура на мислењата на наставниот кадар за корисноста од обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби	94
9.17 Структура на мислењето на наставниот кадар за тоа колку спроведените обуки се доволни и ги задоволуваат потребите	95
9.18 Анализа на познавањата на наставниот кадар на процесот на инклузија во наставата	96
10.ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ	97
11.ЗАКЛУЧОЦИ	101
12.ПРЕПОРАКИ	104
13. БИБЛИОГРАФИЈА	106
14. ПРИЛОЗИ	113

В О В Е Д

Промените што настанаа кај нас, создадоа нов општествен амбиент за трансформација и развој на сите дејности, а особено на воспитно - образовниот и едукативниот систем кој заслужува посебно внимание. Сите движења и промени кои настануваат во општеството се поврзани со образовниот систем и со неговата современост, ефикасност и флексибилност. Несомнено се покажува како точно дека човечкиот ресурс е клучниот фактор во обединувањето и ставањето во функција на расположливите економски фактори на секоја држава.

Во воспитно-образовниот процес во Република Македонија се спроведуваат низа промени. Промените се со цел обазованието во нашата држава да се прилагоди на стандардите на Европската унија од причини што државата се стреми да стане нејзина членка.

Како и сите земји кои се насочени кон модерно општество и интензивен научно-истражувачки развој и нашата држава се стреми кон истото. Да се постигне тоа не е ни најмалку едноставна работа. Република Македонија како самостојна и суверена држава треба да направи своја стратегија, при што квантитетот на информациите во оваа сфера не треба да биде индикатор за успешноста на соработката, туку напротив да се подржуваат и осмислуваат само оние врски кои носат интерес, прогрес и унапредување на научно-техничката и воспитно образовната дејност кај нас. Друга форма на соработка на овој план би било школувањето и оспособувањето на разни кадри кои потоа се вклучуваат во воспитно образовниот систем на Републикава. Посебно внимание се посветува на учеството на меѓународните проекти во рамките на ЕУ, ОЕЦД, ЕФТА, УНЕСКО, УНДП и други фондации.¹

Интересно е да се спомене и прашањето на можноста за школување на секој граѓанин, при што Уставот гарантира достапност до образовните услуги под еднакви услови за сите граѓани. Промените во воспитно-образовниот процес кај нас се спроведуваат на најразлични начини, директно или индиректно, посредно или непосредно, и се разбира

¹ Гоцевски Т. (2004), *Економика на образованието*, Филозофски факултет Скопје стр.214и 225

тие промени ги опфаќаат сите области во воспитанието и образованието почнувајќи од самите наставници, наставните планови и програми, учениците, раководните органи на училиштата и родителите како составен дел за непречено функционирање на воспитно-образовните институции.

За успешното следење и спроведување на промените во образовната сфера најзначајна улога има директорот како раководител, менаџер на училиштето. Неопходно е да се напомене дека денешната улога на раководител е далеку поразлична од онаа во минатото. Тоа значи дека раководителите со следење и воведување на промени во училиштата се стремат кон постигнување на трендот „ефективно училиште” односно унапредување и иновации во работата на училиштето. Од таму неизбежно е, и важно да се спомене процесот на инклузија на ученици со посебни образовни потреби во рамките на редовните училишта. Процесот на инклузија е многу важен, бидејќи и децата со посебни потреби ги имаат истите физиолошки, социјални и емоционални потреби како и другите деца.²

Според Законот за основното образование бр.07-3352/1 (Службен весник на Р.М бр.103 2008) за учениците со посебни образовни потреби се обезбедуваат посебни услови за образование и воспитание во редовните и посебните основни училишта и на индивидуална помош во основното образование и воспитание. Тргувајќи од тоа несомнено е важна едукацијата на наставниците од редовните основни училишта за работа со деца со посебни потреби. Почетоците на процесот на инклузија се од пред повеќе од 15 години, но сепак не постојат законски регулативи со кои ќе се прецизира начинот на спроведување.

² Министерство за образование и наука на Р.М, Проект за модернизација на образованието(2005),Работа со ученици со посебни потреби

ТЕОРЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ

За да се разбере денешната нова економија како што многумина автори ја нарекуваат треба да се разгледа човечката историја и во тој контекст значајно е да се спомене познатиот футурист Алвин Тофлер³. Појдовна точка на Тофлеровата теорија е дека човечкото општество за време на своето настанување и развој поминало низ три главни фази или три брана кои го зафатиле и секој од нив на свој начин ја унапредил човечката цивилизација. Секој бран со себе донел промени како во технолошка така и во социјална смисла. Првиот бран на трансформација почнал од оној момент кога човекот го напуштил номадскиот живот и почнал да се занимава со земјоделије. Се до 18^{ти} век целата економија имала карактер на земјоделско општество и скоро 90% од населението се занимавало со земјоделие. Другиот бран започнува со индустриската револуција во 18-от век. Појавата на машините го менува начинот на живот. Луѓето ги напуштаат земјоделски имоти и се преселуваат во градовите, и почнуваат да работат во фабриките каде што ги плаќаат за рутинските работи што ги работат. Третиот бран донел умствена работа наместо физичка. Двигател на оваа ера е информацијата и затоа се нарекува ера на знаењето, или ера на информацијата. Општеството се повеќе се движело кон давање услуги а знаењето станува ултимативна движечка сила. „Знаењето е моќ,, е главна изрека која ја опишува оваа доба а работниците од овој трет бран се нарекуваат „работници со знаење,, поим кој прв го вовел Питер Дракер⁴ уште во 1959 год. Со константен развој на технологијата, пазарот бара високо квалификувани работници кои се спремни да се прилагодат не само на промените во своето опкружување туку и на промените во својата кариера.⁵ Успехот на организацијата во

³ Автор е на повеќе дела и познат по Тофлеровата теорија за човечкото општество;

⁴ Автор е на 27 книги од областа на менаџментот;

⁵ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.5 file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf (Accessed 20 July 2014)

општеството кое се заснова на знаење ќе зависи од вештините на организацијата да ги задржи и мотивира работниците, значи знаењето кое тие го поседуваат да се пренесе и на други работници во организацијата и на тој начин да дојде до создавање на една додатна вредност на организацијата. Во таа смисла се нагласува и значењето на менаџментот на човечки ресурси. Современиот пристап на вработените тргнува од тоа дека човекот е клучен фактор за успешноста на една организација. Голем дел од работата зависи од неговата мотивација, креативност, умешност во работата, познавање на организацискиот процес и слично. Промената во пристапот на вработените довел и до промена во организационата структура на организацијата. Истражувањата во областа на менаџментот покажале дека значајна низа човечки фактори влијаат на ефективноста и ефикасноста на организацијата, како што е: тимската работа, мотивирање на вработените, начинот на водење и раководење на вработените, режимот на наградување и казнување, поттикнување на креативноста и слично. Така постепено се формирале и одделенијата за човечки ресурси како дел од организациската структура која се занимава со луѓето во организацијата. Човечките ресурси ги претставуваат вкупните знаења, вештини, способности креативни можности, мотивација и лојалност со кои располага една организација. Менаџментот на човечки ресурси се занимава со дизајнирање на формални системи во организацијата кои ќе осигураат ефективно и ефикасно искористување на човечкиот талент за остварување на организациските цели. Суштината на имплементирањето на модерната концепција на менаџментот на човечки ресурси во работењето се состои во обезбедување на негова активна улога во осигурувањето или помагањето при остварувањето на замислените и договорените цели.⁶

Менаџментот на човечките ресурси претставува процес на привлекување, обука, мотивирање, задржување и наградување на вработените, со цел создавање на безбедна и праведна средина за вработените од една страна, а од друга страна, постигнување на стратегиските цели на организацијата. Тоа укажува на фактот дека менаџментот на човечки ресурси денес е многу повеќе од „персонален менаџмент“ и дека, всушност претставува филозофија која ефикасно оди во пресрет на потребите на вработените.

⁶ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009) *Менаџмент на човечки ресурси*, Економски факултет, Скопје стр. 20

Персоналниот менаџмент претставува една од двете основни парадигми за управување со луѓето како поим. Во 70^{те} години на 20^{от} век се увидела идејата за персоналниот менаџмент кој заживеал во големите организации во согласност со Тејлоровата организација на работа и научен менаџмент. Оваа функција ги покривала областите на регрутација, селекција, плаќање и социјална грижа за работниците почитување на правилата на работа, а во повеќето индустриски организации и обука на вработените како и регулирање на начинот при нивно заминување од компанијата при намалување на работната сила .вишок на работна сила и пезионирање. Со поголем дел од овие дневни задачи раководел персоналниот специјалист без учество на линиските менаџери. Вака поставената функција на управување со работниците се сведувала на административни работи и задачи на административен и бирократски начин. Улогата на менаџментот на човечки ресурси се гледа во тоа што со правилно организирање на активностите и овозможува на организацијата да ја ангажира вистинската личност на вистинското место, на вработените да им овозможи усовршување и напредок, правилно да ги мотивира и наградува вработените, и да со правилна координација на сите наведени активности оствари добри резултати за организацијата. Политиките и практиките на управување на човечките ресурси, насловени како менаџмент на човечки ресурси настанале во доцните 70^{ти} и раните 80^{ти} години од 20 век во САД. Настанувањето на менаџментот на човечки ресурси претставува значаен прекин на парадигмата за персоналниот менаџмент. Овој начин на менаџерско размислување настанал под влијание на низа фактори, од губењето верба во традиционалниот начин на масовно производство, па до влијанието на новата технологија на работните процеси.⁷

Менаџерите станале свесни дека рапидниот развој на технологијата во глобалното конкурентско опкружување, бара континуирани организациски промени, што

⁷ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.9,10
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf (Accessed 20 July 2014).

имплицира и потреба за континуирано учење и обука на вработените. Тоа бара и работодавецот да има способност да ги процени потребите за обука на своите вработени но и да вложи одредени средства за унапредување на своите вештини и вештините на вработените. Тоа довело до зајакнување на врската меѓу вработениот и работодавецот. Персоналниот менаџмент веќе неможел да одговори на новонастанатите услови. Конкурентската предност веќе не доаѓала само од капиталните инвестиции туку и од човечките ресурси со кои е неопходно да се управува проактивно и стратегиски, доколку организацијата сака да биде успешна. Во развојот на функцијата на менаџментот на човечки ресурси препознатливи се четири основни фази:

- прва фаза: го опфаќа периодот од настанокот (од 1- ва светска војна) до 1960 година на 20 век. Фокусот бил на формирање и чување на вработените. Оваа фаза ја карактеризира воведувањето на посебни организациони единици кои се занимавале со работите на менаџментот на човечките ресурси. Типични работи во овој период биле: тестирање на кандидатите за работа, креирање и спроведување на програма за ориентација на нововработените, собирање и чување на лични податоци за вработените, организирање на дружење на вработените и информирање на вработените за важните случувања во организацијата.

-втора фаза: Започнува во 1964 година со усвојување на Закон за граѓански права во САД. Фокусот се насочува кон зголемување на улогата на државата во областа на вработувањето па се донесени закони за пензионо осигурување, здравствено осигурување, закони кои ги штитат вработените на работното место. Новите закони ја зголемиле функцијата на менаџментот на човечки ресурси, бидејќи секоја област била регулирана со законски акти, па за организацијата било важно да се избегнат скапите судски процеси и лошта пропаганда. Во оваа фаза во рамките на одделенијата за менаџмент на човечки ресурси се појавуваат нови работни места: специјалист за наградување, за обука и развој, за работни односи итн.

-трета фаза: го покрива периодот од 1970 до 1980 година и неа ја карактеризира поместување на фокусот кон контрола на трошоците и поголема ефикасност од

активноста на менаџментот на човечки ресурси. Акцентот е ставен на континуирана обука и доквалификација на вработените.

-четврта фаза: се врзува за почетокот на 90-те години. Се карактеризира со создавање конкурентска предност преку вработените.⁸

Не постои организација чија што цел е да донесе погрешна одлука за ангажирање на вработените, кои на неадекватен начин ќе ја извршуваат работата, која ќе потроши многу средства на неефикасен и долготраен процес на избор на потенцијални кандидати за работа, компанија која ќе има неправилно поставен систем за мотивација на вработените, која ќе дозволи заминување на најдобрите луѓе од компанијата, и која со недоволна обука ќе ја загрози ефикасноста на работниот процес. Секако важно е да се напомене дека менаџментот на човечки ресурси е со широк дијапазон на примена. Одтаму, неможе да не се спомене и важноста на човечките ресурси во воспитно-образовниот систем каде што човечките ресурси како нематеријален фактор имаат клучна улога за ефикасноста на образованието. Важноста на човечките ресурси во училиштата е голема, тргнувајќи од тоа дека наставниот кадар и неговите способности и едукација се еден од клучните фактори за ефикасноста и квалитетот во образованието. Ова е особено важно за работата со ученици со посебни образовни потреби.

1.1 Цели на менаџментот на човечки ресурси

Постојат **неколку основни цели** кои менаџерите на човечки ресурси треба да ги постигнат:

1. Цели кои се однесуваат на вработените - Основна цел на менаџерите на човечки ресурси е да и обезбедат на организацијата квалитетни луѓе кои ќе бидат во состојба ефикасно и ефективно да ги извршуваат дадените задачи. За успешно да се оствари

⁸ Bogicevic.B.(2003)Menagment ljudskih resursa, Beograd, str.6

оваа цел потребно е да се утврди организационата структура, видот на договори со кои што се ангажирани вработените, избор на квалитетни луѓе и нивно задржување во организацијата.

2. Цели кои се однесуваат на работата - Кога организацијата ќе обезбеди квалитетни човечки ресурси, главна цел на менаџерите на човечки ресурси е да ги превземат сите потребни мерки и активности за да вработените бидат мотивирани, оддани на работата и максимално ангажирани. Овде посебно се нагласува улогата на обуката и развојот, системот на наградување на вработените, дисциплината и остварување на високи работни стандарди.

3. Цели кои се однесуваат на менаџирањето на промените - Промените не се случуваат само во надворешното опкружување, туку и самата организација предизвикува промени и иновации, за да може да ја оствари и одржи својата конкурентност на пазарот. Понекогаш промените се структурални и се состојат во реорганизација на работните процеси и активности или во изнаоѓање и ангажирање нови вработени. Можно е и потреба за културолошки промени во смисла промена во одредени ставови, вредности или норми за однесување. Накратко речено за остварување на оваа цел од менаџерите на човечки ресурси се очекува да ги ангажираат вистинските лидери, иноватори, креативни луѓе, кои доведуваат до промени околу себе.⁹

4. Административни цели - тип на цели кои не се директно насочени кон остварување на конкурентската предност, туку може да се каже дека асистираат во остварувањето на одредени видови цели. За да може во самата организација се да се одвива со нормален тек потребно е постојано да се ажурираат податоците на вработените, да се следат нивните развојни перформанси и резултатите од обуките.¹⁰ Тие се многу важни за успешно извршување на работата на менаџерите на човечки ресурси. Под

⁹ Boljanovic, D. Dordevic, J. J. Pavic, S. Z. (2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp. 6
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%20C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf (Accessed 20 July 2014).

¹⁰ Upravljanja ljudskih resursima OM230 (1996), *Predavanja, Univrzitet Metropolit, Beograd str. 7*

административна работа се подразбира не само собирање и ажурирање на податоци за вработените туку и правни регулативи кои се однесуваат на ускладување со законските регулативи (правен, финансиски, социјален аспект). Интересно е и стојалиштето според кое специфичните цели на менаџментот на човечки ресурси се делат во три основни групи:

1.Економски цели - менаџментот на човечки ресурси е одговорен да обезбеди адекватен број вработени, со соодветен квалитет, во вистинско време и на вистинско место, со цел да се искористат нивните потенцијали за остварување на организациските цели и унапредување на конкурентските предности. На ваков начин ќе се постигнат и крајните економски цели како:

- пораст на продуктивноста и профитабилноста;
- смалување на вкупните трошоци;
- осигурување на конкурентската способност на организациската;
- зголемување на вкупната организациска успешност преку ефикасноста, ефективностa и флексибилноста;

2.Социјални цели – Професионалното извршување на обврските на менаџментот на човечки ресурси претпоставува исполнување и на некои социјални цели како:

- задоволување на потребите очекувањата и интересите на вработените;
- подобрување на социјално-економската состојба на вработените;
- осигурување на работната способност;
- подигнување на квалитетот на животот на вработените;

3.Цели поврзани со флексибилноста и промените - Во последно време, како често споменувани цели на менаџментот на човечки ресурси се:

- создавање и одржување на флексибилен и адаптибилен потенцијал на вработените;

- смалување на отпорот на вработените и нивно прифаќање како начин на делување и живеење;
- зголемување на чувствителноста на вкупните човечки потенцијали на организацијата на квантитативни, квалитативни и структурни промени.¹¹

За да можат менаџерите за човечки ресурси да одговорат на барањата на променливата работна средина, и да ги постигнат наведените цели потребно е да поседуваат одредени видови вештини. Тие вештини може да се групираат во четири основни категории: вештини за однос со луѓе, вештини за донесување одлуки, вештини за лидерство и технички вештини.

Човечката димензија во менаџирањето со човечки ресурси е многу важна. Од менаџерите за човечки ресурси не само што се очекува да го имаат потребното знаење за тоа како и на кој начин вработните треба да ја одиграат својата улога за да постигнат конкурентска предност на организацијата, туку од нив се бара познавање на политиката, програмата и праксата со која на вработените ќе им се помогне да ги остварат своите задачи. Неопходно е секако да се додадат и вештините за комуникација, преговарање и развој на тимска работа. Во таа смисла за менаџерите на човечки ресурси како многу важно за извршување на функциите и за развој на сопствената кариера е:

- организирање на идеите и информациите на логичен и комплетен начин;
- разбирливо и уверливо изразување на идеите и информациите (усно, писмено, визуелно или преку електронските медиуми)
- активно слушање на другите;
- ефикасно комуницирање со луѓе со различно потекло и искуство;
- ефикасно користење на комуникативните технологии;

¹¹ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009) Менаџмент на човечки ресурси, Економски факултет, Скопје стр. 23 и 24

- висок квалитет на пишување и говор со почитување на граматичките и правописните правила;
- способност за прилагодување на пораките на аудиториумот или состојбата;
- способност за цивилизиран начин на комуницирање, во согласност со правилата за комуницирање на работно место, дури и со непријателски расположените соговорници;
- мудро управување со времето и ефикасно управување со ресурсите;

Вештините за донесување одлуки менаџерот на човечки ресурси има можност да ги примени секојдневно. Ова се однесува на донесување одлуки за квалификациите и вештините на вработените, но и одлуки за правните, етичките и финансиските аспекти од функциите на менаџерот на човечки ресурси.

Менаџерите на човечки ресурси во денешната турбулентна средина имаат многу важна лидерска улога. Одтука лидерските вештини на менаџерите на човечки ресурси доаѓаат до полн израз. Лидерството подразбира помош на организацијата во управувањето со промените и бара способност за дијагностицирање на проблемите, имплементација на организационите промени и евалуација на резултатите.

Во секоја област па и во областа на менаџментот на човечки ресурси техничките вештини се специјализирани за одредена област. Во областа на менаџментот на човечки ресурси техничките вештини подразбираат познавање на теорија и пракса од развојот, наградувањето, организацискиот дизајн и комуникацијата. На овие вештини неопходно е да се додадат и вештините на познавање на софтвер и компјутерски системи, како и знаења од областа на правната регулатива која секојдневно се менува и ажурира.¹²

¹² Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.6.7.8
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf (Accessed 20 July 2014).

1.2 Факторите кои влијаат на развојот на менаџментот на човечки ресурси

Комплексното ново економско опкружување, наметнува познавање на одредени фактори, кои главно ги насочуваат активностите на менаџментот на човечки ресурси. Во овие фактори се вбројуваат: **технолошкиот развој, глобализацијата, промена на демографските трендови на работната сила** и многу други фактори чие што познавање и следење е неопходно за правилно спроведување на сите активности на менаџментот на човечки ресурси.

а) **Технолошки развој** - технологијата ја менува природата на скоро се што постои. За тоа сведочат секојдневните активности кои што се извршуваат на поинаков начин од пред десетина години. На ист начин технологијата го менува и начинот на работење. Промените во работните процеси доведуваат до високо квалификувана работна сила. Всушност порастот на е - бизнисот, дејностите кои се засноваат на давање услуги и информациска технологија бараат и одредени профили на вработени и нивни квалификации.

Затоа од одделенијата за човечки ресурси се бара не само добра постапка при вработување, туку и организирање на квалитетен тренинг и обука. Во таа смисла технологијата е вклучена во сите фази и активноста на менаџментот на човечки ресурси. Во овој контекст е и пријавувањето на кандидатите за одредено работно место и нивна регрутација преку интернет, процесот на селекција кој не ги проверува само вештините и знаењата од областа на информатичката технологија туку подразбира користење на многу други технологии и интернет методи и алати во самата селекција (на пример on - line тестови и сл). Методите на обука и тренинг се засновани на web - технологијата и секако начините и методите на комуникација во самата организација и се што е во врска со работата и активноста на менаџментот на човечки ресурси.¹³

¹³ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011),*Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp17 file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf(Accessed 20 July 2014).

Главна овие промени во технолошкиот развој суштински го унапредиле начинот на кој што луѓето ги извршуваат своите секојдневни работни задачи. Како резултат на овие промени досегашните традиционални работни места се реструктурираат и се менуваат во:

- **Високо технолошки работни места**
- **Услужни работни места**
- **Работни места кои базираат на знаење.**

Информациската и телекомуникациската револуција не само што го промени начинот на извршување на секојдневните работни задачи туку наметна и значителни промени и во начините на управување на вработените, односно во менаџментот на човечки ресурси. Менаџментот на човечки ресурси не може да се замисли без примена на модерни информациски системи познати како информациски системи за менаџмент за човечки ресурси.¹⁴

б) **Глобализација** – Глобализацијата како процес на светското стопанство создава нов конкурентски амбиент на 21-от век. Со развојот на глобализацијата и технологијата се помалку се става акцент на фокусирање на одреден регион, а се повеќе се става акцент на вистински глобални пазари. Светот станува „глобално село,, националните граници, културните разлики и географската далечина повеќе не претставуваат пречка за бизнисот и влегување на многу пазари, што од друга страна дава многу можности, но и закани за фирмите кои се стремат кон конкурентска предност на глобалните пазари.¹⁵ Од поширока гледна точка, глобализацијата претставува движење стоки, услуги, знаење, информации и луѓе преку границите, предизвикувајќи промени во економските, финансиските, социјалните, правно - политичките, технолошките, образовните и работните услови, наметнувајќи потреба од постојано нивно приспособување. Гледано само од аспект на економијата бидејќи глобализација е широк поим, под поимот

¹⁴ Бојачиоски,Д.Ефтимов.Љ.(2009) *Менаџмент на човечки ресурси*,Економски факултет, Скопје стр.28 и 29

¹⁵ Пејковски.Ј.(2010), *Мултинационални корпорации и стратески алијанси*, Прилеп стр.3

економска глобализација се подразбира тенденција на компаниите да ги прошират своите приходи, сопственоста и производството на нови странски пазари. Компаниите ги шират своите операции на странските пазари поради неколку причини: зголемување на подажбата, намалување на производствените трошоци, зголемување на сопственоста.¹⁶ Глобализацијата со себе носи не само истражување на конкуренцијата помеѓу компаниите туку и помеѓу поединците додека мобилноста на работната сила значително се зголемува. Големата глобализација бара и голема конкуренција, а големата конкуренција од големите компании бара тие да бидат во „прва класа, - да ги намалат трошоците, да ги направат вработените попродуктивни, и да произведуваат подобро и поефтино. И поединците и компаниите треба да работат повеќе и поаметно отколку што би работеле кога не би била глобализацијата. Добра страна на глобализацијата за корисниците на услуги и производи секако се ниските цени и квалитет на услуги и производи. Од друга страна глобализацијата со себе носи многу повеќе работа, но многу помала сигурност во работата.

в) **Демографски промени на работната сила** - Светското население брои 6,5 милјарди луѓе. Секој подинец се разликува од останатите според помал или според поголем број карактеристики. Со цел да се определи трендот на промените на зголемената работна сила потребно е, пред се, да се определат основните димензии според кои се определува диверзицифираноста на работноспособното население.¹⁷

- **примарни димензии** - возраст, пол, раса, националност, физичка спремност, сексуална ориентација;

- **секундарни димензии** - образование, работно искуство, брачен статус, родителски статус, религиозна определеност, приходи, место на живеење;¹⁸

¹⁶ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009) Менаџмент на човечки ресурси, Економски факултет, Скопје стр. 26

¹⁷ Boljanovic, Dordevic, J. j. Pavic, S. Z. (2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp. 18
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf> (Accessed 20 July 2014).

¹⁸ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009) Менаџмент на човечки ресурси, Економски факултет, Скопје стр. 27

Работната сила ја карактеризира се постари работници и зголемен број на пензионери. Всушност се поголем број аналитичари и теоретичари од менаџментот на човечки ресурси стареењето на работната сила го сметаат за најголем демографски тренд, кој што влијае на вработените. Всушност основен проблем е што нема доволен број млади вработени кои ќе ги заменат постарите работници.¹⁹

2. СТРАТЕГИСКИ МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ

Светскиот процес на глобализација доведе до значајни промени во начинот на водење на бизнисот во речиси сите национални стопанства во светот. Развојот на трехнологијата, на сообраќајот, на интернетот, и намалувањето на трговските бариери овозможува голем број на погодности за компаниите како што се: подобрување на квалитетот на производите и услугите, зголемување на продажбата, намалување на производствените тошоци, можност за стекнување сопственост во други земји и слично. Но глобализацијата не наметнала само полезни промени во водењето на бизнисот. Таа предизвикува и голем број на главоболки на менаџерите како: се поголемата конкуренција помеѓу компаниите, брзината на застарување на технологиите и производите, брзата, понекогаш и непредвидлива промена на потребите и преференците на потрошувачите.

Глобализацијата дефинитивно е еден од најважните фактори кои придонесоа за голема турбулентност во окружувањето, динамика на промените и неизвесност што ги прати нив. Самиот збор *стратегија* влече корени од воената терминологија. Потекнува од грчкиот збор *strategos* кој претставува дериват од следниве два збора: *stratos* - што

¹⁹ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011),*Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.19 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf> (Accessed 20 July 2014).

значи војска и *ago* - старогрчки збор што значи водство. *Strategos* или стратегија упатува на воен командант или на неговиот план за водење битка или војна.

На овој начин, кон крајот на седумдесетите и почетокот на осумдесетите години од минатиот век се иницира примената на стртегиското планирање кај компаниите. Ако во тоа време ефикасното стратезиско планирање беше доволен услов за обезбедување на опстанокот на компаниите, веќе во деведесетите години концептот на стратезиско планирање беше заменет со стратезиски менаџмент, нагласувајќи ја подеднаквата важност и рамноправност на неговите три фази: стратезиско планирање, извршување и контрола на стратегијата. Денес стратезискиот менаџмент и менаџментот на човечки ресурси ги претставуваат двата најважни интереси и задачи на современиот менаџмент. Нивната меѓусебна интеграција е предуслов за постигнување на конкурентска предност за организацијата.

Се верува дека постоењето на добра стратегија и нејзина успешна примена се најрелевантните знаци за постоење на успешен менаџмент во една организација. Стратезискиот менаџмент е процес со кој менаџерите определуваат долгорочна насока за организацијата, поставуваат специфични цели, развиваат стратегии за постигнување на тие цели притоа имајќи ги во предвид сите релевантни интерни и екстерни околности, преземајќи се што е потребно за спроведување на тие плански активности.

Основната задача на стратезискиот менаџмент е да ја зголеми кокурентската способност, да ја подобри конкурентската позиција на организацијата, преку оптимално користење на можностите и шансите од окружувањето и интерните предности и сили, со истовремено избегнување на заканите и опасностите присутни во околината, како и сопствените слабости и недостатоци. Денес, секоја организација егзистира во конкурентско окружување. Таа располага со различни потенцијали кои може да ги користи при натпреварувањето со другите организации. Овие потенцијали може да бидат физички (на пример: опрема, технологија, фабрика, земјиште), организациски (на пример: организациска структура, планирање, систем за контрола, координациски системи и групни односи) и човечки (на пример: искуство, вештини, способности и инетлигенцијата на вработените). Со успешна контрола на овие потенцијали, може да се обезбеди конкурентска предност на ораганизацијата.

Целта на стратегискиот менаџмент во било која организација е комбинирање и распоредување на овие потенцијали на начин кој ќе осигури конкурентска предност.

Дури два од горенаведените видови потенцијали (организациските и човечките) се директно поврзани со менаџментот на човечки ресурси. Токму затоа потребно е менаџментот на човечки ресурси да се вклучи во процесот на стратегиски менаџмент во организациите, и тоа :

1. Да учествува во изработка на стратегискиот план како за прашањата поврзани со луѓето, така и за прашањата во врска со способноста на расположливите човечки ресурси за имплементација на одредени стратегиски алтернативи.
2. Да ги позанава стратегиските цели на организацијата.
3. Да знае кои видови на вештини, однесувања и ставови кај вработените се потребни како потпора на стратегискиот план.
4. Да развие програми кои ќе осигураат дека вработените навистина ги поседуваат тие вештини, однесувања и ставови.²⁰

Доколку менаџментот на човечки ресурси не е стратешки партнер во организацијата неможе да постои интеграција на работната стратегија со луѓето кои ќе ја имплементираат таа стратегија.

2.1 Улогата на човечките ресурси во процесот на стратегискиот менаџмент

Човечките ресурси претставуваат основа за конкурентската предност на организациите денес, и во таа смисла заземаат важно место во формулирањето и примената на стратегијата како и во стратегиската контрола. Изработката на стратегискиот план на организацијата претставува утврдување и анализа на шансите и воспоставување

²⁰ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009) Менаџмент на човечки ресурси, Економски факултет, Скопје стр. 32, 33

рамнотежа меѓу екстерните шанси и опасности на една страна и интерните сили и слабости на друга. Стратегиските планови би требало да ги искористат шансите и силите на организацијата и да ги отстранат опасностите и слабостите. Во таа смисла, потребно е да се нагласи неопходноста за процена на човечките ресурси во рамките на спроведувањето на анализа за внатрешните сили и слабости на организацијата, која, најчесто се врши со SWOT (STRENGTHS, WEAKNESSES, THREATS, OPPORTUNITIES) анализа. Доколку организацијата ја пропушти наведената анализа, реално е да се очекува дека ќе биде тешко да се следи формулираната стратегија. На пример: доколку организацијата се одлучи да ги зголеми трошоците преку технолошко унапредување и воведување информациски систем за статистичкиот процес на контрола, а подоцна открие дека нејзините вработени поради недостаток на знаење и вештини не се во состојба да работат со новата опрема тогаш организацијата ќе биде осудена на неуспех. Затоа од многу голема важност е сите прашања во однос на човечките ресурси да се разгледаат при формулирањето на стратегијата и ако е можно да се реализира интегрираното ниво на поврзаност.

После изборот на стратегија неопходно е таа да се спроведе во скојдневниот живот на организацијата. Во таа смисла многу е важна улогата на човечките ресурси. При примена на стратегијата неопходно е да се разгледаат пет варијабли: организациската структура, обликувањето на задачите, селекција, обука и развој на вработените, систем на наградување и информациона систем. Менаџментот за човечки ресурси директно одговара за три од петте варијабли: обликување на работата, селекција, обука и развој на вработените, како и за системот за наградување и индиректно за останатите три. Најпрво за стратегијата успешно да се примени потребно е да се обликуваат задачите, да бидат во склоп со постоечките работни места, на функционален и делотворен начин, и сето тоа преку процесот на анализа на работа и обликување на работата. Понатаму, функцијата на менаџментот на човечки ресурси треба да осигура организацијата да располага со луѓе кои го имаат потребното знаење и вештини за да можат ефикасно да ги извршуваат своите задачи во процесот на применување на стратегијата. Оваа цел се остварува преку регрутирање, селекција, обука и развој на вработените. За да вработените работат на начин кој ќе допринесе за спроведување на работната стратегија потребно е да постојат одговарачки системи за управување со нивната

успешност, како и системи за наградување. За да постигне се функцијата на менаџментот на човечки ресурси треба да ја има одговарачката анализа на работата, системи за регрутирање, селекција и вработување, програми за обука и развој на вработените, како и методи за нивна мотивација и наградување. Во фазата на стратегиска контрола се проценува стратегијата од аспект на успешноста на нејзината примена. Од голема важност за организацијата е постојано да ја надгледува стратегијата, нејзината делотворност и примена и на тој начин да биде во можност да ги увиди евентуалните проблеми во овој процес или да превземе одговарачки, корективни мерки. Контролата во функција на успешна примена на стратегијата би требало да биде баланс помеѓу автономијата и контролата на учесниците во нејзината примена.²¹

Менаџментот на човечки ресурси може активно да партиципира во извршувањето на следниве две стратешки улоги: **стратегиско извршување и стратегиско формулирање.**

1. Стратегиско извршување претставува дел од процесот на стратегискиот менаџмент за кој менаџментот на човечки ресурси е традиционално задолжен. Без разлика дали учествувал во самиот процес на формулирање на организациската стратегија или не, тој секогаш е активно вклучен во процесот на нејзина имплементација односно нејзиното извршување. Одделот за Менаџмент на човечки ресурси врз основа на предходно формулираната организациска стратегија, креира сопствена стратегија, политики и програми кои треба да овозможат нејзино целосно и полесно спроведување. Овој оддел треба да осигури дека организацијата ќе располага со потребниот број вработени кои воедно ќе поседуваат сопствени вештини, способности, знаења и однесувања неопходни за извршување на сопствената стратегија. Основната претпоставка на која се темели стратегиското извршување е дека, организацијата може да избира помеѓу различни организациски процеси и

²¹ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cnp.58 u 59 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf> (Accessed 20 July 2014).

структури при извршувањето на стратегијата, но секој избор резултира со различни економски последици. Се верува дека пет важни варијабли ја одредуваат успешноста на стратегиското извршување:

- организациската структура;
- обликувањето на работните задачи;
- селекцијата обуката и развојот на човечките ресурси;
- системот на плаќање;
- видот на информациите и информацискиот систем;

Менаџментот на човечки ресурси е одговорен за три од петте горенаведени варијабли: обликување на работните задачи, селекција и обука на човечките ресурси и системот на плаќање. Но индиректно може да влијае и на останатите две варијабли:организациската структура и информацискиот систем. Прво за успешно спроведување на стратегијата работните задачи на секое работно место треба да бидат дизајнирани и обликувани на начин кој ќе овозможи успешно и навремено нивно извршување. Тоа се постигнува со процесот на анализа на работата и дизајнирање на работните места. Второ одделот за менаџмент на човечки ресурси мора да осигури дека ораганизацијата располага со луѓе кои поседуваат соодветни знаења, вештини и способности за извршување на предходно дизајнираните работни задачи.

Оваа цел ќе се постигне со внимателно спроведување на основните функции на менаџментот на човечки ресурси- регрутација и селекција на човечки ресурси, потоа воведување во работата, обука и развој, како и управување на нивната кариера. Покрај ова, одделот за менаџмент на човечки ресурси е должен да развие соодветен систем за плаќање, односно наградување на вработените кој ќе ги обврзе нив на извршување на зацртаните стратегиски цели и планови.

2.Стратегиско формулирање

Во последните години, во процесот на стратегискиот менаџмент, бевме сведоци на проширувањето на традиционалната улога на менаџментот на човечки ресурси, од

едноставно спроведување на организациската стратегија, кон активно учество во тимот за нејзино формулирање. Се поголема вклученост на менаџментот на човечки ресурси во процесот на **стратегиското формулирање** е реалност со која е неопходно да се соочат денешните сопственици и менаџери. Условите за водење на денешниот бизнис се битно променети под влијание на брзата глобализација, развојот, технологијата и интернетот како и финансиската криза во која западна целиот свет. Сето тоа наметнува уште понемилосрдна конкуренција помеѓу организациите за подобрување на нивните севкупни перформанси. Во вакви отежнати услови на работење, единствен ресурс врз кој можат да се потпрат организациите без страв дека можеби организацијата ќе го имитира и копира нивниот фактор за успех, се луѓето.²²

2.2 Дефинирање на стратегискиот менаџмент на човечки ресурси

Концептот менаџмент на човечки ресурси во литературата и праксата на големите компании се јавува во 1980-те години и тоа прво во САД. Потребата за усвојување на стратегиски перспективи на менаџментот на човечки ресурси се јавува и зајакнува како што расте организацијата и станува се покомплексна. Во современи услови се смета дека функцијата на менаџментот на човечки ресурси, мора да биде стратешки одговорна, што значи мора да покаже на кој начин допринесува во остварувањето на мисиите и целите на организациите.

Стратегискиот менаџмент на човечки ресурси може да се дефинира како воспоставување врска меѓу менаџментот на човечки ресурси и стратегијата на организацијата - интегрирање и синхронизирање на работните потреби и планови од сите аспекти на управување на вработените. Иако во повеќето организации секторот за менаџментот на човечки ресурси има стратешка вредност, сепак чест случај е да топ менаџментот покажува скептицизам во поглед на успехот на менаџментот на

²² Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Љ. (2009,), *Менаџмент на човечките ресурси*, Економски факултет, Скопје стр. 43, 44

човечки ресурси. Честа ситуација дури и апсурдна е да во повеќето компании, топ менаџментот верува дека луѓето се најголем организационен ресурс, но не сваќаат како за тоа допринесува функцијата за човечки ресурси. Основната причина веројатно лежи во фактот што тешко се мери влијанието на менаџментот на човечки ресурси врз перформансите на компанијата.²³

Ако ги земеме во предвид сите значајни карактеристики на стратегискиот менаџмент на човечки ресурси тогаш можеме со сигурност да заклучиме дека *тој претставува интегриран процес на развој на човечките потенцијали со цел постигнување на конкурентска предност која е ретка вредна и тешка за имитирање, а која на долг рок ќе осигури остварување на стратегиските цели на организацијата како и нејзин опстанок и развој низ времето.*²⁴

3. ПОИМ И ДЕФИНИРАЊЕ НА ОБУКА НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ

Обуката како посебна функција на менаџментот на човечки ресурси, привлекува се поголемо внимание во теоријата и практиката. Основните причини за тоа особено се наоѓаат во следните карактеристики на современата економија: зголемување на конкурентноста меѓу организациите, континуирани промени во техниката и технологијата, организираноста и управувањето со претпријатијата, состојбата на пазарот на работната сила, демографските тенденции и сл.

Обуката може да се дефинира како системски процес на збогатување и проширување на знаењето, вештините и однесувањата на човечките ресурси со цел подобро и поефикасно извршување на работата на конкретното работно место. **Знаењата** го

²³ Upravljanja ljudskih resursima OM230(1996), Predavanja, UnivrzitetMetropoliten, Beograd str. 4,5

²⁴ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Ј. Б. (2009), Менаџмент на човечките ресурси, Економски факултет, Скопје стр. 45 и 46

опфаќаат тоа што поединецот треба да го знае за да ги извршува работните задачи. **Вештините** се однесуваат на тоа што поединецот треба да може да го извршува во остварувањето на работните задачи. **Однесувањата** се поврзуваат со ставовите на поединецот спрема работните задачи и луѓето со кои воспоставуваат меѓусебни односи при нивното извршување.

Одговарачкиот пристап на организацијата кон обуката и усовршувањето на вработените, како и систематскиот пристап кон нивниот професионален развој, се смета за вистински професионален предизвик. Учењето и професионалниот развој се релевантни за знаењето на работниците и се сметаат за составен дел од нивните секојдневни активности. Клучна улога во развојот и усовршувањето на знаењето имаат менаџерите на човечки ресурси кои заедно со топ менаџментот, треба при спроведување на програмите за обука и усовршување да се држат кон следниве насоки:

- развивање на способноста на менаџерите за подржување на иновација и креативност;
- тежнење кон тоа вработените да поседуваат вештини за управување со учење и развој;
- тренинзи за стекнување вештини потребни за ефикасно користење на информациите, генерализација на нови идеи и комуникациски вештини;
- тренинзи за стекнување вештини за користење информациски системи;
- градење вештини за тимско работење и кооперативни модели на работно опкружување;
- развој на ефективни континуирани програми за професионален развој и учење;²⁵

Планирањето на обучувањето се надоврзува на анализата на задачите што треба да се научат. Имено, откако содржината на обучувањето ќе се идентифицира, таа треба да се преведе во успешна програма за обучување. Со оглед на фактот дека човекот има

²⁵ Бојаџиоски, Д. Ефтимов, Љ. (2009,), *Менаџмент на човечките ресурси*, Економски факултет, Скопје стр 151, 152

ограничувања како преработувач на информации, мошне е важно како содржината што треба да се предаде е структурирана и презентирана.²⁶

Обуката или тренингот на вработените може да се дефинира како плански напор на организацијата да ги подобри перформансите на вработените на нивното работно место или на некое поврзано со тоа работно место. Под обука се подразбира промена во специфичното знаење, способности, вештини, ставови или однесувања на вработените.²⁷

Менувањето на однесувањето на човекот не може да настане без менување на знаењата, вештините и ставовите. Затоа тие се основен објект на процесот на обука на човечките ресурси. Обуката на луѓето во организацијата често се изедначува со нивниот развој. Иако станува збор за две многу важни функции на менаџментот на човечки ресурси, во поглед на нивните меѓусебни односи постојат различни ставови. Тие разлики, најчесто, се изразуваат низ следниве три прашања: каква е суштината на развојот, какви се неговите врски и меѓусебни односи со обуката, и на кои групи луѓе се однесуваат активностите опфатени со развојот.

За суштината на развојот како посебна функција на менаџментот на човечки ресурси, речиси сите автори ја прифаќаат дефиницијата според која: развојот е поврзан со стекнување на нови знаења, вештини и способности кои на поединецот му овозможуваат нови, посложени работи и позиции и го подготвуваат за иднината и барањата кои доаѓаат. Тој ги шири и ги зголемува вкупните потенцијали за идните предизвици и работи. Врските и меѓусебните односи на обуката и развојот се особено силни, така што линијата на нивно диференцирање тешко може да се повлече.²⁸

Многу компании денеска веруваат дека клуч за стекнување и одржување на конкурентска предност на пазарот, е развој на интелектуалниот капитал, кој опфаќа когнитивно знаење (да знаеш што), напредни вештини (да знаеш како), систематско

²⁶ *Николовски.Т.(2000) Психологија на трудот, Филозофски факултет, Скопје стр.274*

²⁷ *Bogicevic.B.(2003)Menagment ljudskih resursa, Beograd str.153.*

²⁸ *Бојаџиоски.Д.Ефтимов.Љ.(2009,), Менаџмент на човечките ресурси, Економски факултет, Скопје стр.152*

разбирање и креативност (да знаеш зошто) и индивидуално поттикната креативност (да се свати важноста).

Обуката на вработените станува се позначајна активност во рамките на функцијата на менаџментот на човечки ресурси, покрај глобализацијата која е од светско значење, зголемувањето на потребата за водство, порастот на значењето на знаењето, потребата за привлекување на талентирани поединци и рапидните промени. Компаниите низ целиот свет инвестираат милијони во организирање на различни програми за обука на вработените за да остварат конкурентска предност на пазарот.

Растот на инвестициите во образованието е резултат на прифаќањето на ставот дека знаењето е фактор кој што прави разлика меѓу успешните и неуспешните, било да станува збор за компаниите или вработените внатре во компаниите.

Ефикасниот тренинг мора да има јасно дефинирани цели, да биде прилагоден на идентификуваните потреби, да се планира и обезбеди примена на искуствата од учењето, тоа е идеална состојба во која тренингот ги задоволува потребите на организацијата како и индивидуалните потреби на вработените.²⁹

3.1 Процес на обука

Обуката на човечките ресурси претставува комплексна функција која бара квалитетно извршување на низа активности. Процесот на обука се состои од повеќе самостојни, но меѓусебно поврзани активности:

- 1.Одредување на потребите и целите на обуката на човечките активности;**
- 2.Проектирање, организација и реализација на програмите за обука;**

²⁹ Bogicevic.B.(2003)*Menagment ljudskih resursa, Beograd str.153.*

3.Евалуација на ефектите на обуката на човечките ресурси;

Поделбата на процесот на обука на три основни фази има условен карактер, бидејќи во практиката нивното остварување е меѓусебно поврзано, а некогаш тие се реализираат и истовремено. При одредувањето на потребите и целите на обуката треба да се има во предвид организирањето и остварувањето на програмите за обука, и особено какви се можностите за примена на современи методи и средства за обука. Исто така при проектирањето и организирањето на програмите за обука, се имаат во предвид низа активности поврзани со евалуацијата на ефектите на обуката - одредување на основните методи и критериуми за оцена на ефектите на обуката, спроведување на тестовите за оцена на степенот на совладаноста на материјалот опфатен со обуката, анкети за оценување на задоволството на учесниците во обуката од здобиените знаења и вештини. Во таа смисла се вели дека евалуацијата на ефектите на обуката, како последна фаза во процесот на обука, започнува пред практичното остварување на програмите за обука, поточно уште во фазата на одредување на потребите и целите на обуката каде се согледуваат основните цели и критериуми на резултатите на обуката.

1.Одредување на потребите и целите на обуката на човечките активности;

Ако се има во предвид суштината на обуката, може да се каже дека потребата за обука на вработените во организацијата се актуелизира секогаш кога постои разлика помеѓу постојното и потребното ниво на знаења, вештините и однесувањата на вработените, како услов за успешно извршување на работата. Таа разлика манифестира низа проблеми со разни аспекти на функционирањето на организацијата: лоши резултати на работењето, непознавање на новите технологии на производството, недоволна грижа за промените кај барањата на потрошувачите, непознавање на законските прописи, незадоволителни активности во врска со истражување и дизајнирање на нови производи и слично. Одговорот на овие прашања, а со тоа и утврдувањето на потребата за обука, се наоѓа во детална анализа на три нивоа: **анализата на организацијата, анализа на работата на работното место, анализа на поединецот - извршител на работата.**

Идентификувањето на потребата за обука е процес кој покажува дали обуката на вработените е потребна и треба да одговори на следниве прашања: на кој му е потребна обуката, што треба да биде предмет на обуката и кои организациски цели треба да ги поддржи. Идентификувањето на потребите се одвива на три нивоа: на ниво на организацијата, на индивидуално ниво и на ниво на поединечно работно место.³⁰

2.Проектирање, организација и реализација на програмите за обука;

Содржината на програмите за обука е поврзана со потребите и целите на обуката. Нивното проектирање и организирање значи определување на активностите кои ќе се извршат со обуката, времето на траење на обуката, членовите на организацијата кои ќе бидат опфатени со обуката, знаењата и вештините кои треба да се развијат и улогите на менаџерите и специјалистите за обука на човечки ресурси.

Исполнувањето на овие задачи е поврзано со остварување на низа активности кои можат да се систематизираат во пет основни групи:

- Определување на основните карактеристики на вработените кои имаат потреба од обука;
- Определување на содржината и структурата на програмата за обука;
- Избор на соодветни методи за обука;
- Избор на предавачи за реализација на обуката;
- Обезбедување на ресурси за реализација на обуката;

Сите овие активности меѓу себе се тесно поврзани и условени. Така при изборот на предавачи за обуката се води сметка за целите и содржината на програмата за обука и за соодветните методи за обука. Изборот, пак, на ефективни методи за обука зависи, помеѓу другото, и од расположливите ресурси за обуката.

Членовите на организацијата кои се опфатени со обуката претставуваат најважен елемент на процесот на обука. Образованието и работното искуство даваат

³⁰ Bogicevic.B.(2003), *Menagment ljudskih resursa*, Beograd str.163,4

информации за расположливите знаења и вештини на поединците и за нивниот интелектуален капацитет. **Содржината на програмата** зависи од целите што се поставуваат пред обуката – какви знаења, вештини и однесувања треба да имаат учесниците на крајот на програмата.

Улогата на **обучувачите** е многу важна. Тие треба да имаат одлични комуникациски, перцептивни и интерактивни способности, да имаат харизма и солидни професионални познавања на областа која е предмет на обука.

3.Евалуација на ефектите на обуката на човечките ресурси;

Во фазата на проценка на резултатите од обуката потребно е да се разгледаат две основни прашања. Прво на кој начин треба да се спороведе проценката, и второ кој учинок од обуката треба да се измери. Најдобра метода во проценка на програмата на обуката, а како одговор на првото прашање е контролираното експериментирање. Оваа метода подразбира следење на резултатите кај две групи вработени, од кои едната ја поминала програмата за обука, и тие резултати се поврзуваат со програмата за обука. Што се однесува до второто прашање постојат четири основни категории резултати од обуката кои може да се измерат, односно четири нивоа на кои се врши евалуација на програмата за обука:

- Прво ниво на евалуација е реакција: ова ниво подразбира процена на реагирањето на учесниците во обуката во самата обука. Процена на реакцијата за програмата на обука (Дали на учесниците им се допаднала програмата? Дали програмот вредел за потрошените пари и време? Дали програмата е релевантна за работата со која учесниците се занимаваат?)
- Второ ниво на евалуација – учење: на ова ниво на евалуација се поставува прашањето дали учесниците во програмата се стекнале со бараните вештини, знаења или ставови. Евалуацијата на ова ниво е многу потешка од евалуацијата на првото ниво. Методите на мерење се од формални и неформални тестирања до тимска проценка или самопроцена.
- Трето ниво на евалуација – трансфер: ова ниво го мери трансферот на учесниците кој се јавува во текот на програмата. Евалуацијата на ова ниво

подразбира одговор на прашањето: Дали новите вештини, знаења или ставови користат во секојдневното окружување на учесниците на програмата?

- Четврто ниво на евалуација - резултати: во ова ниво се мери успехот на програмите за обука, со термините кои менаџерите и работодавците ги разбираат: пораст на продуктивноста, унапредување на квалитетот, смалување на трошоците зголемување на продажбата.

Постојат два вида евалуација на програмите за обука. Првиот вид евалуација е насочена кон унапредување на самиот процес на обука. Благодарение на овој вид евалуација се добиваат информации кои се потребни за да се унапреди процесот на обука. Со вториот вид евалуација се установува степенот на промени во однесувањето кај вработените како резултат на спроведената обука.

Поаѓајќи од тоа дека, во воспитно образовниот систем кај нас перманентни се промените, значи дека е потребна постојана обука во разни области. Обуката и едукацијата се неопходни како дел од целокупниот професионален и кариерен развој на наставникот и концептот на доживотно учење.³¹

3.2 Методи на обука

Во теоријата, но и во праксата, разликуваме обука на вработените и усовршување на менаџерите. Обуката на вработените е многу важен дел од работата на одделението за човечки ресурси. Обуката е потребна не само за ефективно и ефикасно извршување на работата, туку таа претставува можност компанијата да се прилагоди на промените во

³¹ Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.146
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%20C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf (Accessed 20 July 2014).

опкружувањето, така што ќе ги обучува своите вработени според барањата на пазарот, корисниците на услуги и самите организации. Методите за обука се разновидни и се во зависност од дејноста со која се занимава организацијата како и од поставените цели на организацијата. Најчести методи за обука се:

-*Замена односно ротација* на работното место се состои во плански и временски ограничено преместување на вработениот, кој се наоѓа на обука од едно на друго работно место, а кое што е во врска со извршувањето на неговата работа.

-*Обука на самото работно место*: подразбира традиционален и многу популарен начин на обука, кој се состои во тоа што на вработените им се даваат работни задачи кои тие ќе ги извршуваат под водство на вработени со искуство на тоа работно место. Давањето упатства или овозможување да се набљудува додека поискусниот работи, е добар начин за стекнување нови вештини и знаења.

-*Информално учење*: истражување спроведено од страна на Американско здружение за обука и развој покажува дека 80% од она што вработените го знаат за својата работа не е стекнато со формална обука или учење туку преку информален облик на учење и комуникација со своите колеги.

- *Предавања, купсеви и семинари*: претставуваат класичен вид на обука на идните кандидати за работно место, и се составен дел од скоро сите видови обука. Овој вид на обука се состои во тоа што стручњациите од самата организација или надвор од неа, одржуваат предавања за стекнување на знаења или вештини во комбинација со примери од праксата.

Покрај обуката на вработените практично, големо внимание се посветува и на *усовршување на менаџерите*. Целта на овие програми е да се подобрат резултатите од работењето на менаџерите, така што тие ќе стекнат нови знаења и вештини. Со создавање на менаџери подготвени на одговорот на предизвиците во променливото опкружување, се создаваат и услови за подобрување на резултатите на организацијата како целина. Програмите за усовршување на менаџерите може да се организираат внатре во самата организација (обука, курсеви, ротација на работата, професионални програми) и универзитетски програми. Најпознатите обуки за менаџерско

усовршување на работното место се учење и ротација на друго работно место. Методи за обука кои се карактеристични воглавно за менаџерите се : метод на студија на случај и менаџерски игри.³²

Една од најупотребуваните техники на обука е **методот на случај**, кој води потекло од крајот на 20- те години на минатиот век и се поврзува со методите што се употребувале во Хардварската бизнис школа. Денес тој најчесто се употребува за обука на менаџерите. Менаџерите се запознаваат со некој вистински проблем на организацијата, и од нив се бара да го анализираат проблемот, да предложат решенија, да ја одберат најдобрата алтернатива и да ја применат. **Играњето улоги** претставува еден облик на симулација на практичниот живот и проблемите на организацијата. Секој поединец има своја улога во одредена бизнис ситуација и од него се бара да ја игра таа улога при решавањето на проблемите што ги наметнува таа бизнис ситуација и да одговара на улогите и однесувањата на другите играчи. Посебна улога во обуката на менаџерите имаат т.н. **деловни игри**, кои често се нарекуваат и **менаџерски игри**. Овој метод се применува за стекнување знаења и вештини за решавање на особено комплексни проблеми и ситуации од функционирањето на една организација. Во една типично компјутеризирана процедура се симулира вистинска бизнис ситуација на организацијата. Таквата бизнис ситуација бара донесување низа квалитетни одлуки, како услов за остварување на поставените цели и резултати. Тие одлуки во менаџерските игри ги донесуваат повеќе тимови формирани од членовите на организацијата. Според тоа, деловните, односно менаџерски игри обезбедуваат активна улога на секој член на тимот, во донесувањето одлуки. Во најголем дел организации денес се употребува **аудиовизуелната техника**, како средство за обука на човечките ресурси. Во последно време се зголемува интересот на организациите за **мултимедијално** проектирање на обуката.

³² Boljanovic.Dordevic.J.j.Pavic.S.Z.(2011), *Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd cmp.148
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/US%20-%20Osnove%20menad%C5%BEmenta%20ljudskih%20resursa.pdf> (Accessed 20 July 2014).

Често употребуван метод на обука претставува **конференцијата**. Конференцијата овозможува вербална комуникација меѓу кандидатите и инструкторот, од една страна, и помеѓу самите кандидати, од друга страна. **Симулацијата** претставува метод на обука кој користи специјализирана опрема или материјали за да ја претстават реалната ситуација на работното место на кое работи кандидатот. Така кандидатот во симулираната работна средина, има можност да се обучува со услови кои се идентични со работните услови што реално постојат на работното место.

Модлирање на однесувањето е еден од современите методи на обука, кој има за цел усовршување на меѓуперсоналните вештини на вработените, односно на менаџерите. Суштината на моделот се состои во тоа што поединецот кој што се обучува го набљудува инструкторот (или некое друго вешто лице) како извршува некоја задача, а потоа тој го моделира тоа што го видел и се обидува да ја изврши истата задача. Еден од основните проблеми при проектирањето на програми за обука претставува изборот на соодветни **методи за обука**. Постојат различни методи за обука. Тие, најчесто, се делат во две основни групи: методи за обука без отсуство од работа и методи за обука со отсуство од работа. **Методи за обука без отсуство од работа** широко се применуваат во организациите и обично ги вклучуваат: инструментата, демонстрирањето, приправничкиот стаж, ротацијата на работата, збогатувањето и проширувањето на работата³³

4.ПРОЦЕСОТ НА ИНКЛУЗИЈА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Инклузивното образование овозможува пристап со кој се задоволуваат потребите за образование на сите ученици со еден образовен систем. Неговите начела се базираат врз основните принципи на Конвенцијата за правата на децата. Како што се наведува во Конвенцијата за правата на децата сите деца имаат право на образование. Член 28 од Конвенцијата за правата на децата повикува на бесплатно основно образование за сите

³³ Бојаџиоски,Д.Ефтимов.Љ.(2009,).Менџмент на човечките ресурси,Економски факултет ,Скопје стр.158

ученици, разни образовни можности за средното образование и пристап до високото образование за сите деца врз основа на капацитетот и соодветните ресурси.

Инклузивното образование има за цел создавање флексибилни системи кои нудат доволно поддршка за да се задоволат разни ученици со различно потекло во редовните училишта и училници. Имплементацијата на инклузивното образование на национално ниво е поддржана со неколку други меѓународни договори. Во Конвенцијата за правата на децата со посебни потреби од 2007 година, се наведува дека правото на образование се реализира кога „лицата со пречки во развојот,“ имаат пристап до инклузивно, квалитетно и бесплатно основно и средно образование на еднаква основа како и останатите кои живеат во нивните заедници (член 24 и дел од 26) и имаат право на бесплатно основно образование и еднакви можности за средно образование како и „учениците без пречки во развојот,“³⁴

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставува интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи.

Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Македонија не се потпира врз долга традици

. Во развојниот период од шеесетина години преземени се следните активности:

- нормативно создадена е мрежа на установи што ги задоволува постојните потреби;
- обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комисии;
- ативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование;
- воспитно - образовниот процес се реализира според наставни планови и програми кои содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели.

³⁴ Министерство за образование и наука на Р.М и Unicef *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“ (2010) стр.7*
[http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD\(1\).pdf](http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD(1).pdf) (Accessed 20 September).

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно стручно образование, и глобално може да се презентира:

- * крајната цел на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е иста или слична на оние од „редовната популација“;
- * воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните класови“, заедно со нивните врсници;
- * задолжителноста на основното воспитание и образование се однесува и на децата и младинците со посебни образовни потреби, освен за оние со умерени и тешки пречки во психичкиот развој за кои, исто така, е организиран воспитно - образовен процес, програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби;
- * наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени), во различна мера, согласно видот и степенот на попреченоста;
- * законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образуваат во местото на живеење, што значи условите да се доближат до нив, а не тие до условите;
- * децата со посебни образовни потреби ги имаат истите права на образование како и другите, согласно своите интелектуални и други можности, амбиции и интереси;

Ваквата нормативна поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби, е добра основа за нивното понатамошно доградување и усовршување. Ако се направи споредба со образовната политика за овие ученици, со развиените земји, може да се констатира дека, многу нормативни решенија се идентични или многу блиски со оние кај нас. Разликите се согледуваат во степенот и квалитетот на нормативното оживотворување, што се должи на економското и културното ниво, традицијата, предрасудите, како и низа останати фактори.³⁵

³⁵ Биро за развој на образованието на Р. Македонија <http://bro.gov.mk/> (Accessed 10 April 2013)

При изготвување на насоките за унапредување на концепцијата, како појдовни основи се третираат, искуството на развиените земји во светот, најновите научни сознанија, како и резолуциите на меѓународните тела и организации (УНЕСКО, ООН).

Инклузијата не претставува интеграција (преместување и вклучување во редовни услови) и не означува асимилација и акомодација на индивидуата во рамките на социоекономските 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. Значи филозофијата на инклузивно образование го содржи радикалниот концепт за трансформација на општеството во сите негови сегменти, односно менување на вредностите, приоритетите и политиката со која се поддржува вечната практика на исклучување и дискриминација.

Определувајќи ги разликите меѓу термините инклузија и интеграција доаѓаме до следниве заклучоци:

- **Инклузијата** е многу поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи претставува рефлексија на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот кој е базиран на „социјалната интеграција „ може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања.
- **Монолитноста** е карактеристика на модерните програми за интеграција, базирани врз одговорноста на државите и институциите. Во таа смисла интеграцијата ја поврзуваме со официјалните институции на општеството, организирани преку хиерархиски принцип.

Инклузивното образование вклучува идентификација, предизвик и надминување на бариерите на партиципацијата, условени од социјалните, културните, идеолошките и физичките фактори.³⁶

Наједноставно кажано е дека интеграцијата се однесува на одењето во училиште, а инклузијата на учествување во училиштето. Интеграцијата се однесува на прилагодување (на ученикот) во училиштето, на веќе постоечкиот, априори дадениот образовен систем, а инклузијата имплицира вклученост во образовниот систем.³⁷

4.1 Перспективите за инклузивно образование во Република Македонија

Во Република Македонија инклузивното образование е во фокусот на многу извештаи. Во нацрт студијата од 2009 година за подготвеноста на наставниците за инклузивно образование подготвена од страна на **Европската фондација за обука (ЕТФ)**, инклузивното образование се дефинира како процес кој се обидува да одговори на потребите на сите ученици како поединци, преку разгледување и реконструирање на наставните планови и разгледување и распределба на ресурси за да се зголеми правичноста на можностите. Преку овој процес училиштето ги гради своите капацитети со цел да ги прифати сите ученици од локалната заедница кои сакаат да го посетуваат училиштето, и притоа се намалуваат сите форми на исклученост и деградирање на учениците поради нивните пречки во развојот, етничката припадност или сето она што може да им го направи тежок ученичкиот живот на некои деца. Во поширока смисла инклузивноста претставува процес на зголемено учество и намалена исклученост каде што учеството значи признавање, прифаќање, почит и вклученост во процесот на учење и социјалните активности, на начин кој на пединецот му

³⁶ Јачова.3(2004), *Дефектолошка теорија и практика*, Скопје стр.36-38

³⁷ Cerić, H. (2004). *Fakultet političkih nauka u Sarajevu* Tekst je objavljen u časopisu *Naša škola*, god.L, br.29, Sarajevo, str.87- 95.

овозможува да го развие чувството на припадност во група. Оттаму инклузивното образование мора да биде општа практика во образованието, а не конкретна интервенција која се однесува на една или повеќе обесправени групи. Документот на Европската фондација за обука е одраз на уникатните сценарија кои имаат влијание врз инклузивноста во Република Македонија – имено да се обезбеди квалитетно образование за сите етнички заедници, рационализирани училишни системи кои се поинклузивни за децата со пречки во развојот и изнаоѓање на начини за подобра поддршка на децата кои се соочуваат со економски потешкотии. Меѓутоа инклузивното образование и севкупната литература за инклузивно образование експлицитно се повикува на системски решенија, кои ќе се однесуваат на потребите на конкретни групи од популацијата преку подобрување на образовните политики за сите.

Иако во Република Македонија не постои закон кој се однесува на инклузивното образование, членовите од **Конвенцијата за правата на децата** и од други меѓународни конвенции и документи кои се однесуваат на децата со посебни потреби во голема мера се составен дел од Законот за основно образование и Законот за средно образование. **Националната стратегија за развој на образованието (2006 - 2015)** претставува најдалекусежен обид да се подобри образовниот систем за сите ученици. Оваа стратегија предвидува подобрување на физичкиот пристап до образованието, намалување на дискриминацијата (врз основа на полот, бојата на кожата, националната, политичката определба или верската припадност), подобрување на образовните искуства и резултати за сите ученици, подобрување на грижата за децата со посебни образовни потреби, проширување на можностите како за предучилишно образование, така и за годините на задолжително основно образование (поконкретно, основното училиште се продолжи од осум на девет години задолжително средно образование).

Со член 42 од Законот за основно образование се утврдува правото на училиштето да ангажира дефектолог за работа со учениците со посебни образовни потреби, и со член 61 се предвидува бесплатен превоз до училиштето за учениците со посебни образовни потреби.

Моменталното сценарио за инклузивност покажува дека во изминатите 20 години се случиле драматични подобрувања и дека е поставен патоказ за активностите во

иднина. Според извештајот Innocenti на УНИЦЕФ (2005), бројот на деца сместени во институции во Македонија е намален за половина од 1990 до 2002 година. Меѓутоа, според истиот извештај, УНИЦЕФ забележува дека континуираната примена на моделот на пречки во развојот базиран на „дефекти“ (со професионални дефектолози) го поддржува постоењето на специјални училишта за децата со пречки во развојот. Во Националната стратегија за деинституционализација на системот за социјална заштита на Република Македонија од 2007 година, се наведува експлицитно барање за Министерството за образование и наука да создаде услови за инклузивност или вклученост на децата со посебни образовни потреби во посебните и редовните училишта. За да се постигне таа цел, во Националната програма за развој на образованието (2005-2015) се повикува на ставање поголем акцент на обученоста на наставниците за обезбедување на образование за лица со посебни образовни потреби. Иако образованието за ученици со посебни потреби е документирано во Законот за образование, Законот за детска заштита исто така дава насоки за програмите на детските градинки за учениците со посебни потреби. Во **член 48** се наведува дека услугите за учениците со пречки во развојот, за кои се потребни прилагодени програми (со дополнителен професионален развој), ќе бидат отворени училишта. Во овој член понатаму се наведува дека за учениците кои имаат поумерени или физички пречки во развојот ќе биде организирана грижа во рамките на специјални програми. Иако со законот се поддржува инклузивноста, реалноста во практиката има многу предизвици. За оние ученици кои посетуваат училиште, изборот се сведува на редовно училиште или специјално училиште. Постојат исто така паралелки за ученици со посебни образовни потреби во редовните основни училишта. Вакви паралелки има во 21 училиште во 18 општини и се составен дел на основни училишта кои сега се во надлежност на општината. Овие училници функционираат како средини со посебни услови во рамките на редовните училишта.³⁸

³⁸ Министерство за образование и наука на Р.М и UNICEF(2010), *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“*, Скопје, стр.34,35 [http://unicef.org.mf/macedonia/INCLUZIVE_REPORT_MKD\(1\).pdf](http://unicef.org.mf/macedonia/INCLUZIVE_REPORT_MKD(1).pdf) (Accessed 20 March 2014).

5. СПЕЦИФИЧНОСТИ ВО РАБОТАТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО РАМКИТЕ НА РЕДОВНИТЕ ОСНОВНИ УЧИЛИШТА

Во современите услови на образование и воспитание, збогатено со нови, креативни методи и постапки, предизвикот на учењето - како функција, останува ист, сега како и пред многу години. Предизвикот детето да се воведо во „океанот на знаења“ и при тоа да се изградува неговата личност во духот на современоста во која живее, најдобро може да се искаже со навраќање на познатиот цитат од уште попознатиот психолог, основач на бихејвиоризмот, Џон Вотсон (1878-1958).³⁹

И покрај исклучивоста на бихејвиоралната теорија, која, во креирањето на личноста ги анулира сите останати влијанија и учењето го става на пиедесталот, како единствено нешто што влијае врз детето, во неговите ставови ненаметливо фигурираат и другите фактори. И самиот Вотсон, истакнувајќи ја својата сигурност дека ќе успее во својата цел - моделирање на детето, всушност, говори за себе како личност и како едукатор, односно го нагласува факторот на успешен (спротивно од неуспешен) професор.

Амбициозноста на бихејвиористичката мисла се гледа и во нивниот став дека треба сите деца, па и оние со многу поскупоцености, да се едуцираат, да не постои селекција во воспитанието и во образованието. Бихејвиористите сметаат дека децата со поскупоцености можат да постигнат задоволителни резултати ако им се осигура потребната поддршка. Воспитанието и образованието треба да овозможат развој и напредок на секое дете и не треба да постои отпад, како во селекцијата. Оттогаш до денес системот на образование и воспитание претрпел многу промени и бил под влијание на многу психолошки и педагошки правци и учења. Не треба да се запостави ни влијанието на дефектологијата, која се јавува како неминовност (тргнувајќи од фактот дека 10% од вкупното население во светот по разни основи се лица со посебни потреби - според Светската здравствена организација) и како креатор (меѓу другото) и на образовниот систем адаптиран за овие лица. Секако, педагошката пракса црпи

³⁹ Џон Вотсон (1878-1958), американски психолог, творец на бихејвиористичката теорија;

сознанија и од многу интердисциплинарни науки, дисциплини, чии истражувања се врзани со некои методи или процеси од доменот на образованието и воспитанието.

Последните години е актуелен процесот на инклузија на деца со различни развојни пречки во редовните училишта, деинституционализација, што значи напуштање на специјализираните установи и на специјалните училишта, демистификација на оваа широка и разновидна популација, и нејзино инкорпорирање во комуникациска, општествена и образовно-воспитна смисла во примарната детска популација. Ова е, секако, светски тренд и дел од глобалната општествена грижа за лицата со посебни потреби, за нивната заштита и рехабилитација, за нивното згрижување и образование, оспособување за работа и, секако, вработување. Во популацијата на деца со посебни потреби спаѓаат оние со пречки во менталниот развој (при што постојат неколку градации), деца што имаат поголеми слушни оштетувања, деца со големи оштетувања на видот, потоа со телесна инвалидност, деца со церебрална парализа, деца со висок степен на атипичност, асоцијалност во однесувањето - како агресивност и аутистичност или некои други нарушувања на личноста, или деца со комбинирани пречки.⁴⁰

5.1 Проблеми во учењето кај учениците со посебни образовни потреби

Наставниците во редовните основни училишта често се среќаваат со ученици со посебни образовни потреби или деца со потешкотии во учењето.

А) Дефинирање на проблемот во учењето;

Секој човек понекогаш има проблеми при усвојувањето на некои знаења и вештини, затоа мора да разликуваме краткотрајни проблеми во учењето кои се присутни кај

⁴⁰ Министерство за образование и наука на Р.М, Проект за модернизација на образованието (2008), *Работа со ученици со посебни образовни потреби*, Скопје <http://www.mon.gov.mk/> (Accessed 5 April 2014).

повеќе личности. Стручниот тим во училиштата полесно разбира дека е потребно да се создадат услови за вклучување на децата со „видни пречки,, (на пример: деца со пречки во сетилата, со телесни пречки и слично), а помалку ги разбира потребите на децата со „невидливи пречки,, (на пример: потешкотии во учењето).

Проблемите во учењето се распоредени од лесни до умерени и тешки, од краткотрајни до доживотни, и затоа за децата со проблеми во учењето мора да имаме различни облици на помош во учењето. Децата со проблеми во учењето меѓусебе се разликуваат, различни деца имаат различни проблеми во учењето од различни причини. Деца со проблеми во учењето се многу хетерогена група како деца со нормална интелигенција но со различни когнитивни, социјални, емоционални и други особини кои при учењето имаат многу повеќе проблеми од нивните врстници. Децата со проблеми во учењето се делат на :

Деца со општи проблеми во учењето се оние кои што учат побавно и имаат проблеми при усвојување на знаењето и вештините кај поголем број образовни предмети;

Деца со посебни проблеми во учењето се оние кои се помалку успешни или се неуспешни при усвојување на знаењата и вештините од пооделни области од учењето (читање, пишување, сметање).

Проблемите во учењето се условени од:

Внатрешни фактори како што се: подпросечни или гранични интелектуални способности, проблеми во социјално - емотивното прилагодување, слабо развиени саморегулирачки способности и друго.

Надворешни фактори како што се: социо - културната различност, двојазичноста, неадекватно или недоволно учење;

Б) Групи ученици кои постигнуваат слаби резултати во учењето;

- Ученици кои побавно учат (не се ментално пореметени) поради бавниот развој на општите когнитивни способности побавно го совладуваат симболичкото претставување на материјалот а покажуваат поголем интерес за практични

активности, им треба повеќе време за усвојување и утврдување на материјалот, успешно решаваат едноставни задачи со илустрации.

- Ученици чии проблеми во учењето се предизвикани од повеќејазичноста или мултикултуралноста;
- Ученици кои поради културни и економски проблеми, сиромаштија, немаат поттикнување и можности на когнитивен, социјален и мотивациско емоционален план;
- Ученици кои се жртва на несоодветно учење на пример: често менување на училишта и учители);
- Ученици со специфични проблеми во учењето се ученици кај кои се појавува заостанување во раниот развој или имаат проблеми во врска со вниманието памтењето, мислењето, координација, комуникација, читање, пишување, правопис, сметање;
- Ученици чии проблеми во учењето се резултат на несоодветната развојно-образовна интеракција меѓу учениците и самата средина;
- Ученици со условени емотивни проблеми при учењето (на пример: страв од неуспех, декомпензација поради доживеан стрес, пример: смрт на родител). На овие ученици им требаат можности каде што ќе доживеат успех, ќе бидат пофалени, ќе се чувствуваат сигурно;
- Ученици чии проблеми во учењето се последица на недостаток на мотивација и самоконтрола (на пример: слабо организирани деца кои имаат проблем при планирањето, следењето или контролата на сопствената работа и поставување на цел).

В) Области на посебно образовно-развојни потреби;

Посебните развојно-образовни потреби кај децата со проблеми во учењето се разликуваат од развојно-образовните потреби кај нивните врсници. Кога во развојно-образовниот процес се земаат во предвид потребите на децата со посебни потреби тогаш тие може да учествуваат во сите или во дел од образовните активности. Погрешно е поврзувањето на проблемите во учењето само со образовните

постигнувања затоа што често проблемите се наоѓаат во други области. Покрај децата со намалени интелектуални способности има и деца со :

- Слаби организациски способности кои се одразуваат со неуредни забелешки, проблеми при препишување од табла, забораване на правилата, задачите приборот и слично;
- Слабо развиени моторички способности пред се фината моторика, кое се одразува во образовните предмети при пишувањето (брзината и големината) и манипулирањето со помагала, цртање и обликување;
- Слаба способност за социјална интеграција, и со оглед на тоа дека децата со проблеми во учењето поради намалени социјални способности не поврзуваат одредени вербални и невербални знаци со соговорникот и имаат неодговарачки облици на однесување, и поради тоа се сметаат за неуспешни ученици;

Г) Третирање на децата со проблеми во учењето;

Не постојат точно дефинирани карактеристики на успешното третирање на учениците со општи и специфични проблеми во учењето, затоа е потребно секое дете да се третира со индивидуална програма за учење во која се земаат во предвид индивидуалните развојно-образовни потреби на детето. Но, тој пристап е скап и е многу тешко да се примени во праксата, затоа во праксата се користат различни , помалку или повеќе успешни облици на третирање на деца со проблеми во учењето. Друга причина за неуспешно третирање на децата со посебни образовни потреби е предоцната или мала помош на децата со проблеми во учењето, што предизвикува ниска мотивација на децата за училишна работа, лоша слика кај детето за самото себе, функционална неписменост и слично.

Третирањето на децата со посебни потреби ќе биде успешно ако ги диференцираме и индивидуализираме барањата на децата. На основа на знаењето на детето, со стратегија и одредени постапки на наставникот може да се испланира успешна диференцијација во процесот на учење.

Диференцијација е процес со кој ги прилагодуваме посебните потреби на едно дете на наставниот план и програм, методите на оценување и активностите на учење. При

самиот процес на диференцијација наставникот не може да импровизира во самиот процес на учење, туку мора најпрво систематски да испланира. Диференцијацијата не вклучува само различни стратегии на учење, туку и препознавање и флексибилна употреба на можностите за користење на одредени стратегии.

Наставникот деференцијацијата може да ја изведе ако се реализирани одредени услови како што се :

- Активно вклучување на децата во процесот на учење (подготовка на соодветни активности, дискусии, учење со соработка);
- Способност за самостојно учење (потребно е децата да се научат на вештини за самостојно учење);
- Создавање на поддршка од одделението (добри односи, комуникација, мотивација) што го мотивира детето со проблеми во учењето на соработка;
- Насочување на целите на училиштето кон деференцијација;

Деференцијацијата во процесот на учење се најчесто се изведува најчесто со помош на задачи (задачи со различна тежина) и резултати (различен квалитет на одговор или различна презентација на одговорот, која вклучува покрај писмениот и вербален одговор и графички приказ на одговорот, практично изведување на активностите и слично).⁴¹

5.2 Индивидуален пристап во образованието и воспитанието

Идејата за индивидуализација на наставниот процес е многу стара и се врзува за многубројни истражувања од почетокот на минатиот век, а чии резултати укажале на потребата да се напушти традиционалното уверување за еднаквоста на учениците од иста возраст како во поглед на психофизичките способности така и во поглед на

⁴¹ Kavkler.M. Lidija Magajna•Sonja Pečjak•Cirila Peklaj•Gabi Čačinovič Vogrinčič•Ksenija Bregar Golobič•Simona Tancig UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI Ljubjana (2008)
http://www.seeducoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf (Accessed 25 August 2014).

когнитивните способности. Концептот на униформирана настава еднаква за сите се покажал како недоволно стимулативен за напредување на учениците во наставата. Поради тоа се пристапува кон индивидуализација на процесот на едукација на неколку начини: индивидуално планирање на наставата, формулирање на задачи со различен степен на сложеност, примена на програмирана настава и слично.

Значењето и потребата индивидуалниот образовен план (ИОП) да биде интегративен елемент од специјалната едукација посебно може да се воочи во развиените земји како Велика Британија и САД. Во овие земји овој принцип е законски верификуван и налага сите деца кои припаѓаат во категоријата деца со пречки во развојот и поради тоа се вклучени во процесот на специјална едукација мора да бидат опфатени со индивидуален образовен план. Индивидуалниот образовен план е автентичен документ кој се однесува на секој поединечен ученик и е заснован на проценка на моменталниот развоен статус на детето, неговите сознајни капацитети, како и потребите во однос на социјалното опкружување. Тој претставува модифициран програм на работа во однос на општиот програм за специјална едукација бидејќи ги зема во предвид индивидуалните потреби и способности. Се креира со намера да обезбеди ефикасен процес на учење на секој поединец и негово напредување.

Секој индивидуален план треба да ги содржи следниве компоненти:

- Прецизен и детален опис на моменталната состојба на детето (општата состојба, степенот на развиеност во различни области од развојот сознајна, социјална, емоционална, физичка);
- Податоци кои се однесуваат на достигнувањето на детето во едукацијата со посебен осврт на тешкотиите, начините на кои учи, и сите други елементи кои се релевантни за неговото натамошно напредување;
- Стратегија и начин на реализација на програмата (постапки на прилагодување, избор и извор на сознанијата, начини на мотивација за работа, избор на средства за работа, дидактички материјал, дидактичко-методски постапки);
- Структурата на стручниот тим, задачи за членовите на тимот, како и ориентационен план за состаноци на тимот (време и место);
- Видови на мониторинг за поставените цели и задачи;

- Дефинирање на објективни критериуми за успех и евалуциони процедури за поставените цели;
- Документација за активностите и поддршка во областа на специјалната едукација во која е вклучено детето;

Според овој модел на индивидуален образовен план најважната етапа се однесува на собирање на референтни податоци за ученикот од најразновидни извори, врз основа на кои може да се детектираат различни облици на пореметувања. Се наведуваат многубројни информации од формален и неформален карактер кои се однесуваат на функционирањето на детето надвор од училиштето, и во училишни услови. Значајни се оние кои се однесуваат на однесувањето во семејството, како и спрема врсниците, снаоѓање во социјалната средина, потоа за начинот и бстепенот на совладување на едукативните содржини, времето кое било потребно за успех во едукацијата, развиеноста на мотивацијата за работа како и други неопходни развојни способности.⁴²

6. ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ И ЕДУКАЦИЈА НА НАСТАВНИЦИТЕ

Во секоја земја треба да се спроведат соодветни политики, мерки со цел промовирање на доживотното учење на наставниците. Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците, како и континуираниот развој на училиштето треба да се набљудуваат во нивното единство и да се промовираат во природно поврзани и меѓузависни процеси. Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците

⁴² Kaljaca.S. www.hud/w-zakoni/ucenici20%poop.pdf (Accessed 27 August2014).

имаат смисла само ако се поврзани со унапредување на квалитетот на образованието на ученикот.⁴³ Во процесот на образование во една организација, треба да се утврди кои знаења вештини и способности треба да ги има вработениот за да може успешно да ја обавува работата.⁴⁴

Тргувајќи од тоа дека денес во нашето општество се повеќе се става акцент на инклузивното образование на ученици со посебни образовни потреби, неизбежни се обуките и едукацијата на наставниците за работа со овие ученици

Потребата од задоволување на стандардите за компатибилност, современост и ефикасност на образовната практика го актуелизира прашањето за научно осмислен и глобален приод во таа сфера. Подигањето на квалитетот на работата, особено квалитетот на наставниот процес и вкупната воспитно образовна институција, императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во нашата земја. Поради тоа сите училишни кадри се наоѓаат во центарот на општествените настојувања за подобрување на квалитетот на образовната работа и подигање на ефикасноста на воспитно - образовната институција. При тоа барањата кои произлегуваат од местото и улогата на овие кадри на преден план ја истакнуваат нивната квалификуваност т.е. оспособеност за почитување, познавање, аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно-образовната теорија и практика. Со оглед на фактот дека формалното сертификатно образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени, како и со оглед на брзото застарување на сознанијата (стекнати за време на формалното шлолување) очигледна е потребата од нова архитектура на системот за иницијална обука и системот за професионално усовршување на училишните кадри. Во таа смисла се очекува квалитетот и успешноста на нивната работа помалку да претставува еманција на

⁴³ Министерство за образование и наука на Р.М, Проект за модернизација на образованието(2008), Работа со ученици со посебни образовни потреби, Скопје <http://www.mon.gov.mk/> (Accessed 5 April 2014).

⁴⁴ Национална стратегија за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015 стр.331 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf (Accessed 20 September 2014).

нивната сертификатна квалификација, и да биде продукт на нивната вистинска оспособеност, квалификуваност и подготвеност за перманентна образовна мобилност.⁴⁵

6.1 Иницијалното образование и професионално усовршување

Иницијалното образование како првична професионална подготовка на наставници во основното и во средното образование во Република Македонија се остварува со различен пристап, во зависност од тоа дали станува збор за одделенски или за предметни наставници по општообразовни, уметнички, стручни предмети или пак по практична настава. Сложеноста на средното образование, која произлегува пред се од неговата организациска и програмска структура, го прави мошне комплексно прашањето за наставниот кадар. Во средното образование постојат три категории наставници:

1. Наставници кои непосредно се оспособуваат за вршење на наставничката дејност во текот на факултетските студии.
2. Наставници кои завршиле друг наставнички факултет и со додатно образование (главно педагогија, психологија, методика) се здобиваат со право да изведуваат настава по соодветни стручни предмети.
3. Наставници за изведување практична настава (инструктори). Оваа категорија, образовно гледано и покрај одредени законски барања практично е најнедефинирана.

Иницијалното образование имајќи ја во предвид сегашната поставеност посебно внимание заслужува од гледиштето на неговата програмско - дидактичка физиономија.

⁴⁵ *Национална стратегија за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015* стр.331,332 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf (Accessed 20 September 2014).

Наставничката дејност (нејзината компетентност), како што е познато се темели врз две основни компоненти:

1. Стручно- научна;
2. Педагошка;

што значи дека за успешно извршување на наставничката професија потребни се стручно-научни знаења од одредена област и педагошки знаења, способности и вештини (умеења). Општа тенденција во светот е помеѓу овие две компоненти да се воспостави промислен баланс, иако во различни земји тој сооднос различно се решава. Сериозно внимание заслужува и педагошката практика како значајна компонента на иницијалното образование. Мошне е важно таа да биде методски осмислена, со почитување на основните педагошки принципи и на законитостите на воспитно-образовниот процес. Меѓу актуелните проблеми кои заслужуваат внимание во рамките на иницијалното образование на наставниците за средното образование потребно е да ги посочиме следниве: прашањето за избор и селекција на кандидатите за вклучување во институциите на иницијално образование (утврдување критериуми и механизми), оспособување на наставници по еден, два или повеќе наставни предмети, програмската структура и карактерот на курикулумот, стандардите и начините на евалуација на иницијалното образование, приправничкиот стаж и менторството како продолжена практична обука на иницијалното образовани и други. Новите предизвици со кои се соочуваат воспитението и образованието претпочитаат наставник професионално оспособен за творечко делување кој ќе поттикнува, ќе мотивира, ќе овозможува разновидни наставни, образовни, и воспитни ситуации во кои ученикот ќе ја доживува сопствената себереализација. Во таа смисла посебно внимание заслужува потребата од концептиско и програмско дидактичко осмислување не само на иницијалното туку и на континуираното образование.⁴⁶

Едукацијата на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби, во рамките на иницијалното образование при Педагошкиот факултет во Скопје започнува од 2007 година со предметот Методика на работа со деца попречени во развојот, а

⁴⁶ *Национална стратегија за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015* стр.328-330 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf (Accessed 20 September 2014).

во 2013 година со предметот Инклузивно образование, тоа значи дека ваков тип на едукација започнала да се спроведува но засега само на Педагошкиот факултет во Скопје а не и на другите факултети во Републикава.

6.2 Доживотно учење и професионален развој на наставниците

Во секоја земја треба да се спроведуваат соодветни политички мерки со цел промовирање на доживотното учење на наставниците.

Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците, како и континуираниот развој на училиштето треба да се посматраат во нивното единство и да се промовираат во природно поврзани и меѓузависни процеси. Доживотното учење треба да овозможи и други модели и патишта за учење, како независно учење, училишното искуство и вклученоста во проекти за подобрување на училиштето треба да се ценат и формално да се признаваат и разните начини на стекнување на знаења, по можност, и да се сертифицираат. Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците имаат смисла само ако се поврзани со унапредување на квалитетот на образованието на ученикот. Постојат многу примери за постојниот и посакуваниот професионален развој. Најголем број на експерти истакнуваат дека професионализацијата на наставниците е предуслов за успешно унапредување на квалитетот на образованието и дека тоа е од голем интерес за оние кои ја креираат образовната политика. Токму поради тоа е потребно воведување и развивање на концепт за професионален развој на наставниците. Континуираното образование, односно усовршување на наставникот има свое посебно значење. Потребата на нашето време, изразена во ставот постојано да се учи, односно да се учи во текот на целиот живот е од особена важност токму за наставничката дејност. Создавањето стимулативни општествени и професионални услови за кариерен развој во наставничката професија значително ќе го промени односот на наставникот кон сопствениот професионален развој

Современите стандарди за ефикасно и ефективно работење на воспитно - образовните институции ја наметнаа потребата за имплементирање и институционализирање на систем за иницијална обука и систем за професионално усовршување на вработените во воспитно образовните институции. Бидејќи иницијалното образование на наставниците во голема мерка се обезбедува во рамките на високообразовните институции, Болоњскиот процес е од особена важност во наоѓањето на адекватните решенија за овој проблем.⁴⁷

7. Спроведување на процеси на обука и едукација на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби во Р. Македонија

Инклузијата како процес на вклучување на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта, наметнува обврска за адекватна подготовка од страна на редовните училишта и градинки, наставници, ученици и родители на деца од редовната популација за прием на овие ученици. Тоа секако значи и службите за помош во редовните училишта мораат да бидат оспособени да даваат адекватна и соодветна помош и на наставничкиот кадар и на учениците со посебни образовни потреби.

Наставниците треба за цело време да ги следат активностите на учениците како не би почувствувале конфузност и збунетост. На тој начин ќе можат да оценат кои активности да ги стимулираат. Значајно е да се сфати дека оптимизмот е основа за успешно изведување на наставата особено со ученици кои имаат одредени пречки во развојот и со тоа имаат и посебни образовни потреби. За да се влијае врз намалувањето на потешкотиите на кои се наидува за време на наставата, наставникот треба да ја познава сложената мрежа на односи кои позитивно или негативно влијаат на овој проблем: однос дете-дете, дете-наставник, родител-наставник. Ученикот треба да стекне голема доверба кај наставникот, да се има обострана почит. Наставникот да

⁴⁷ Национална стратегија за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015 стр.331 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/mak-strategija-mk.pdf (Accessed 20 September 2014)

верува во вредностите на ученикот, а ученикот во наставникот. Да се поттикнат децата (соучениците) на взаемна почит, да се поттикнат да си помагаат едни на други. Наставниците треба со својот однос да ги охрабрат децата да им помагаат на учениците со посебни потреби. Родителот-партнер е концепт што се чини се повеќе го зајакнува својот кредибилитет. Укажувањата на тоа дека родителот поседува корисни информации за своето дете, можат да бидат од голема помош за наставникот. Само родител кој ја сфатил и прифатил состојбата на своето дете со посебни образовни потреби, може да му помогне и да биде успешен партнер со наставникот во решавањето на сите препреки кои ќе се појават.⁴⁸

За да се постигне претходно наведеното но и низа други способности неопходна е обука и едукација на наставниците т. е зголемување на нивните капацитети и вештини за работа со ученици со посебни образовни потреби.

За таа цел секако, потребни се организирани обуки кои би го постигнале саканиот ефект. Во Република Македонија последниве години се спровеле низа обуки за наставници за работа со деца со посебни образовни потреби. Покрај обуките кои се спроведуваат во рамките на Филозофскиот факултет во Скопје, дел од нив се во соработка со странски организации и Министерството за образование и наука. Одделни обуки се спроведени од страна на домашни организации за работа со ученици со посебни образовни потреби и Министерството за образование и наука, или пак домашни организации за работа со деца со посебни образовни потреби во соработка со странски организации.

Во контекст на спроведувањето на обуки за работа со деца со посебни образовни потреби во моментот на изготвувањето на тезата и спроведувањето на истражувањето дојдовме до сознание за неколку извршени обуки или спроведени истражувања за одредување на потребите за спроведување на обуки за работа со деца со посебни образовни потреби.

⁴⁸ *Министерство за образование и наука на Р.М, Проект за модернизација на образованието(2008), Работа со ученици со посебни образовни потреби, Скопје/<http://www.mon.gov.mk/> (Accessed 5 April 2014).*

Во Република Македонија значајна улога во делот на овој вид обуки има организацијата „Отворете ги прозорците,, во соработка со USAID водени од мотото - „еднаков пристап, еднакви можности,,. Најпрво, пред да се започне со обуката е направено истражување за реалните потреби од овој тип на обука. Истражувањето за примената на асистивната информатичка технологија во наставата во основните училишта е прво што се однесува на ова прашање во Македонија. Условите за спроведување на едно вакво истражување „созреале“ како резултат на спроведувањето на долгорочните и стратегиски определби на образовните власти насочени кон модернизација, од една, и кон зајакнување на инклузивноста на образовниот систем воопшто, од друга страна. Со истражувањето биле опфатени повеќе од 70% од основните училишта во земјата преку методот на анкета. Истражувањето имало и конкретна цел – да се изберат 20 основни училишта кои ќе бидат опремени и обучени за примена на асистивната технологија во наставата.

Општа цел на обуката е: Наставниците да се здобијат со основни знаења за асистивната технологија, бенефитите кои таа ги нуди и начинот на нејзина имплементација во секојдневната работа со ученици со ПОП.⁴⁹

Обуките биле испорачани во периодот од август до декември 2011 година.

Друга спроведена обука од овој тип спровел „Алгоритам центар,, едукативен центар во соработка со Министерството за образование и наука, а во рамките на проектот за модернизација на образованието. Проектот е спроведен во текот на 2008 година. Оваа обука се реализирала преку работилници. Целта е запознавање со специфичностите во работата со ученици со посебни образовни потреби, пристап, методи, техники на работа.⁵⁰

Во текот на 2009 и 2010 година е направена студија за инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето,,. Во студијата се разгледуваат перцепциите на вклучените страни/чинителите, националните политики и практиките на ниво на

⁴⁹ Министерство за образование и наука на Р.М и UNICEF(2010), *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето,,*, Скопје, стр.34,35 <http://unicef.org.tfmacedonia> INCLUZIVE_REPORT_MKD(1).pdf (Accessed 20 March 2014).

⁵⁰ www.algoritamcentar.edu.mk (Accessed 25 April 2014).

училиште. Студијата особено се фокусира на децата со посебни образовни потреби кои согласно на дефиницијата на концептот за „Училиште по мерка на детето“ ги подразбира трите широки подгрупи и тоа: деца со пречки во развојот, деца од семејства со низок социоекономски статус и деца од различни етнички групи.

Со цел промовирање на поинклузивен систем на образование, во Македонија се даваат препораки за осум чекори за акција. Секоја од тие препораки се однесува на одреден предизвик на национално, општинско и училишно ниво и вклучува:

- 1- Подобрен пристап до образование за децата кои се надвор од образовниот систем;
- 2- Правично финансирање со кое ќе се поттикне инклузивноста;
- 3- Имплементирање на законските одредби за спречување на дискриминација и организирање обуки во сите училишта низ целата држава;
- 4- Редизајнирање на системот за проценка на децата под ризик;
- 5- Подобрување на инклузијата на децата со посебни образовни потреби во детските градинки и поддржување на пристапот на образование за децата во дневните центри;
- 6- Продолжување на училишниот ден за сите деца со цел овозможување на екстракурикуларни активности;
- 7- Подготовка на наставниците, директорите на училиштата и родителите за инклузивното образование;
- 8- Промовирање на вклученост на родителите.⁵¹

Проекти на Министерството за образование и наука односно Бирото за развој на образованието заедно со Институтот за дефектологија се:

Проектот во рамките на програмата Западен балкан - „Развој на инклузивните училишта,,: „Пракса - Истражувања - Изградба на капацитети,, финансиран од

⁵¹ Министерство за образование и наука на Р.М и Unicef Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето,, (2010) стр.34 <http://unicef.org.tfmacedonia>
INCLUZIVE_REPORT_MKD(1).pdf (Accessed 20 March 2014).

Министерството за надворешни работи на Норвешка, реализиран во периодот од 2006-2010 година. Ова е истражување кое што резултирало со акциски план односно со развивање стратегии кои би биле имплементирани и евалуирани. Се работи за квалитативно истражување со интердисциплинарен карактер.

Истражувањето се реализирало во 4 фази:

1. Идентификување на истражувачкиот проблем или прашање;
2. Собирање на информации за да се одговори на прашањето;
3. Анализирање и интерпретирање на собраните информации ;
4. Развивање на план за акција или стратегии за работа;⁵²

Истражувачки прашања се :

1. Дали наставниците употребуваат идентични методи при реализација на содржините со детето со кохлеарен имплант и каква е нивната варијација во поглед на индивидуалните барања на испитаникот?
2. Каква е социјалната интеракција на испитаникот со неговите врсници?
3. Каква е социјалната интеракција на испитаникот и неговите учители?
4. Дали наставниците извршиле одредени адаптации на курикулумот во согласност со потребите на испитаникот?
5. Дали испитаникот има подеднаков третман од страна на своите наставници во однос на неговите врсници?
6. Дали наставниците имаат компетенции кои би одговориле на барањата на испитаникот со кохлеарен имплант во инклузивното училиште и дали имаат потреба од стручна помош од дефектолог?
7. Кои наставни методи се употребуваат во наставната работа со дете со кохлеарен имплант во редовните училишта?

Во истражувањето е набљудуван субјект на 12, односно на 13 годишна возраст во втората година од истражувањето. Се спровело во ОУ „ Димо Хаџи-Димов,, и траело во периодот од **2006 до 2009 година.** ⁵³

⁵² Јачова, З., Каровска, А., *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница-приказ на случај*, 2009, Круг, Скопје стр. 64

Методите на истражување се комбинација од квантитативен и квалитативен пристап.⁵⁴

Техниките се техника на партиципативно набљудување. Инструменти се: стандардизиран тест за партиципацијата на деца со кохлеарен имплант. Ставовите на наставниците се испитувале со полуструктурирани интервјуа. Се работи за лонгитудинална студија.

На крај од студијата се дадени препраки на наставниците т.е што треба тие да направат за да им помогнат на децата со кохлеарни импланти.

Проектот „Инклузија на деца со посебни потреби во редовните училишта“ финансиран од страна на УНИЦЕФ како дел од проектот на УНЕСКО „Специјалните образовни потреби во училищата“ реализиран во периодот од 1998 до 2004 година, е уште еден проект спроведен од Министерството за образование и наука односно Бирото за развој на образование заедно со Институтот за дефектологија.

Задачи на овој проект се:

1. Позитивна ориентација кон инклузивната практика и фондирање на инклузивната методологија, технологија и стратегии на кооперативно учење, за задоволување на потребите на училищата, односно различните потреби на децата.
2. Евалуација на мислењата на учениците вклучени во проектот.
3. Експлорација на можности за реализација на предвидените активностиво проектот во сите македонски училишта.
4. Копаративна анализа, со утврдена фактичка состојба во радовните училишта.
5. Утврдување на ставовите на учесниците во проектотпо одредени прашања, со цел да се оцени можноста за имплементација на содржините предвидени во втората фаза на проектот.

⁵³ Јачова, З., Каровска, А., *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишца-приказ на случај*, 2009, Круг, Скопје стр.69

⁵⁴ Јачова, З., Каровска, А., *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишца-приказ на случај*, 2009, Круг, Скопје стр. 66,67

6. Одржување на семинари, за за вработените во МОН и подрачните единици, наставниците во редовните училишта, директорите во редовните основни училишта и во посебните училишта, директорите и стручните тимови од градинките и претставници од родителите.
7. Идентификација на децата со ПП
8. Организирање на методички работилници во градинките и училиштата инволвирани во проектот.
9. Изработка на ресурсни материјали за наставниците, врз основа на стручната експертиза на стручниот консултант, со соодветна помош од различни меѓународни организации.

Предвидените активности од овој проект се реализирале во 3 фази.⁵⁵

Во Јуни 2014 година се реализирал проектот проектот „Сите деца учат заедно - Преку-гранична мрежа на инклузивни училишта“, а целта е диференцирањето на наставните програми и методи. Покрај практичните активности за планирање на инклузивни часови, изработка на индивидуален образовен план (ИОП) и креирање рубрики за оценување, со учесниците (претежно наставници) имало голем број дискусии за моменталната состојба во образованието, предизвиците со кои се соочуваат наставниците и чекорите кои треба да се преземат.

Генерални заклучоци се дека: 1) Обука за инклузија треба барем еднакратно да се изведе на национално ниво, во секое училиште. Понатаму самите училишта, преку интерни професионални состаноци континуирано би ја развивале инклузивната агенда, согласно потребите на нивните ученици

2) Училиштата треба постојано да ги алармираат надлежните институции за недостатокот на ресурси. Не е доволно само родителите да бидат оние кои бараат вработување на дефектолози, стандарди за адаптирање на програмите и системот на

⁵⁵ Јачова, З. и сор., *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Прирачник за наставниците од редовните училишта, 2002, Министерство за образование и наука-УНИЦЕФ, Скопје* стр.21,22

оценување, надминување на архитектонските бариери и ресурси од типот на асистивна технологија и нагледни средства - инклузијата е колаборативен процес.

3) Треба да се инсистира на донесување национална стратегија за инклузија и во изработка на истата задолжително да бидат вклучени образовни професионалци (наставници, педагози, психолози, дефектолози), родители и само-застапници.

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

При изборот на проблемот, целта е да се добијат информации кои ја опишуваат состојбата, односно колку кадарот во редовните основни училишта е обучен и едуциран за работа со ученици со посебни образовни потреби, колку обуки посетиле за работа со овој вид ученици, кој ги организирал обуките, дали се доволни и ги задоволуваат потребите, кој вид ученици со посебни образовни потреби и теми биле најчесто опфатени и дали се запознати со инклузијата воопшто.

Од информациите што се добиени од анализата и посетите на основните училишта прецизиран е **предметот на истражување односно едукацијата или обученоста на наставниците во основните училишта во Република Македонија за работа со ученици со посебни образовни потреби.**

2. ЦЕЛТА И КАРАКТЕРОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Ова истражување има за цел: *да се истражи колку наставниците од основните училишта во Република Македонија се едуцирани или обучени за работа со ученици со посебни образовни потреби но и да се истражи кој и на каков начин ги спроведувал обуките.* Карактерот на истражувањето е *дескриптивен и квалитативен.*

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Да се добијат сознанија за тоа колку наставниците од основните училишта се запознати со просесот на инклузија на деца со посебни образовни потреби во редовните училишта.

2. Да се истражи колку наставниците посетувале обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби.

3. Да се истражи кој ги организирал обуките за едукација на наставниците.

4. Да се истражи за која категорија ученици со посебни образовни потреби најмногу се спроведувале обуки.
5. Да се истражи каков бил начинот на спроведување и текот на обуките.
6. Кон која проблематика од работата со ученици со посебни образовни потреби биле насочени обуките т.е за што биле наменети.
7. Да се истражи колку наставниците се запознаени со некои од стратегиите за пристап кон ученици со посебни образовни потреби.
8. Да се истражи колку наставниците се запознаени со посебните методи и техники во работењето со ученици со посебни образовни потреби.
9. Да се истражи дали обуките довеле до зголемување на знаењата и вештините кај наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.
10. Да се истражи дали обуките се доволни и ги задоволуваат потребите или е потребен поголем број обуки од овој тип.

4. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Хипотези на истражувањето се следниве:

Општата хипотеза е: Постои потреба од поголема едуцираност на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

X1- Бројот на посетени обуки е недоволен за оспособување на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

X2 – Компетенциите на наставниците за работа со одредени категории ученици со посебни образовни потреби зависат од видот и содржината на обуките кои тие ги посетиле.

X3 –Изборот на темите и содржините на обуките зависат од организаторите на обуките а не од наставниците.

X4 – Обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби, се побројни кај наставниците од одделенска настава во однос на наставниците од предметна настава.

X5 - Обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби, ги збогатуваат знаењата на наставниците за работа со овие категории ученици.

X6 - Наставниците позитивно го оценуваат ефектот на обуките врз практичната настава со учениците со посебни образовни потреби.

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Независна варијабла: Бројот, видот и содржината на реализираните обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Зависна варијабла: Ефектите од реализираните обуки и нивното влијание врз зголемување на компетенциите на наставниот кадар за работа со ученици со посебни образовни потреби.

6. МЕТОДИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето беше користен дескриптивен метод со кој се опиша моменталната состојба на едуцираност на наставниците т.е човечките ресурси за работа со ученици со посебни образовни потреби. Согласно поставените задачи се применија следниве истражувачки техники и инструменти:

- **техники:** при посетата на редовните основни училишта, најчесто со директорот или со дел од стручните соработници се користеше техниката интервју;

-инструменти: анкететен прашалник (види прилог 1), за опфатените наставници со истражувањето во редовните основни училишта, се состои од 17 прашања од затворен тип, каде што треба да се избере само еден од понудените одговори а исто така требаше да одговорат на прашањата за нивната возраст, пол и вид на настава која ја реализираат.

7. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Истражувањето беше спороведено во пет редовни основни училишта училишта во три града во Република Македонија и тоа: Страшо Пинџур и Гоце Делчев во Неготино, Тоде Хаџи Тефов и Тошо Велков Пепето во Кавадарци и Димката Ангелов Габерот во Демир Капија.

Примерокот опфати вкупно 100 испитаници, и се состоеше од две групи и тоа, една група на наставници од одделенска настава и другата група на наставници од предметна настава. Испитаниците беа избрани по случаен избор, со помош на стручните соработници вработени во редовните основни училишта при што не беа опфатени испитаници од подрачните училишта.

Табела 1: Преглед на испитаниот наставен кадар во редовните основни училишта

ГРАД	УЧИЛИШТЕ	наставници од одделенска настава	наставници од предметна настава
<u>Кавадарци</u>	1.ООУ „Тошо Велков Пепето“	10	10
	2.ООУ „Годе Хаџи Тефов	10	10
<u>Неготино</u>	1.ООУ „Страшо Пинџур“	10	10
	2.ООУ „Гоце Делчев“	10	10
<u>Д.Капија</u>	1.ООУ „Димката Ангелов Габерот“	10	10
ВКУПНО	5	50	50

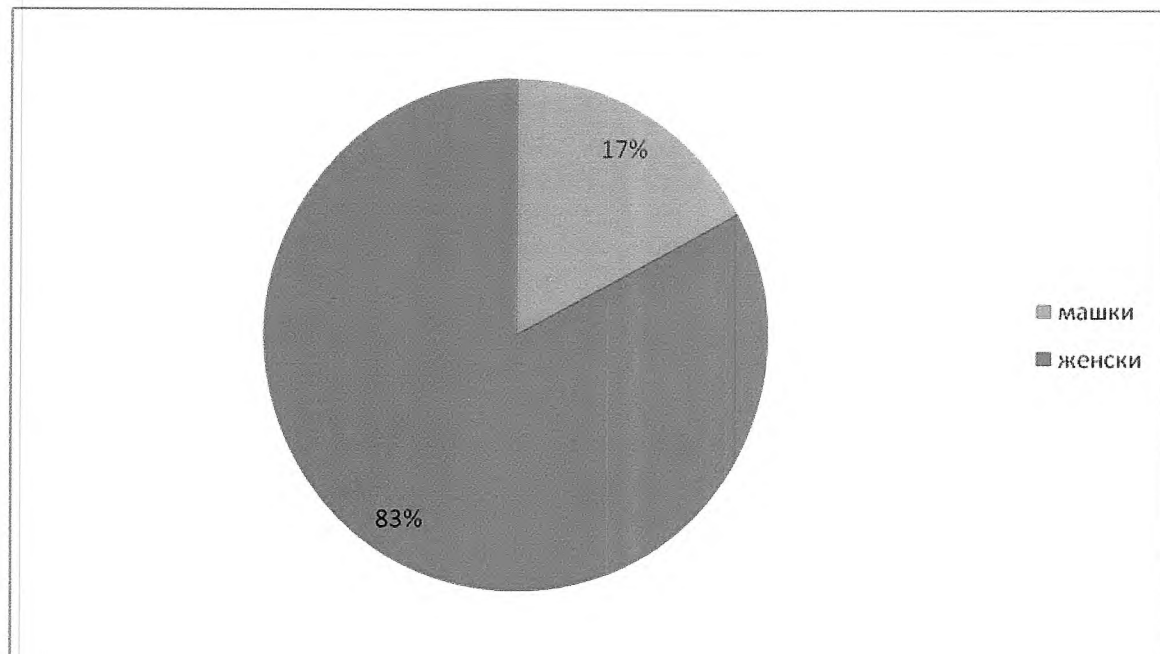
Во опфатените редовни училишта бкупниот број на наставници изнесува 266, а со истражувањето беа опфатени 100 наставници, што е 37,5% .

Табела 2: Споредба на вкупниот наставен кадар со наставниот кадар опфатен во истражувањето

град	училиште	Вкупен број наставници	Наставници опфатени со истражувањето
неготино	Гоце Делчев	74	20
	Страшо Пинџур	53	20
кавадарци	Тоде Хаци Тефов	58	20
	Тошо ВелковПепето	45	20
Демир Капија	Димката Ангелов		20
	Габерот	36	
вкупно		266	100

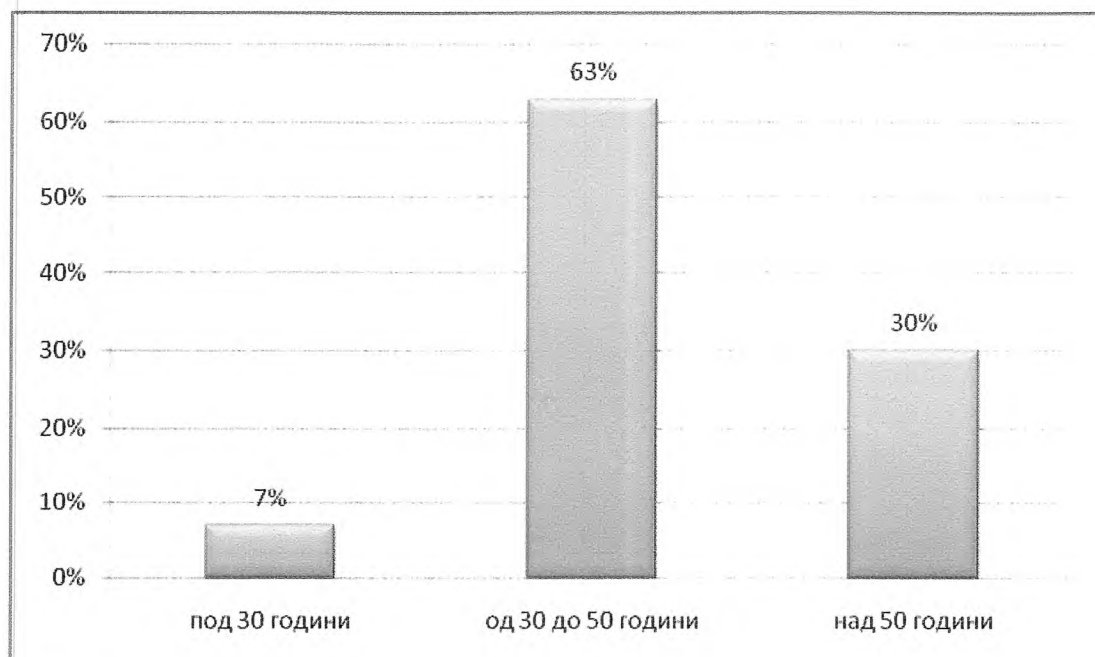
Забележливо е дека поголем дел од испитаниците се од женски пол 83%, а помал дел се од машки пол или 17%.

Графикон 1: структура на испитаните лица според пол



Во однос на возраста на испитаниот наставен кадар, кој што е опфатен со истражувањето се забележува дека најголем број од наставниците се на возраст од 30 до 50 години или 63%, помал е бројот на оние испитаници над 50 години 30%, а најмал или само 7% е бројот на испитаниците под 30 години.

Графикон 2: структура на испитаните лица според возраст



8.ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето се реализираше во три фази кои се меѓусебно зависни, и за да започне едната фаза требаше да заврши предходната.

1-фаза: Запознавање на избраните редовни основни училишта со истражувањето кое ќе се спроведе и договарање на термин за доставување на анкетните прашалници.

2-фаза: Доставување на анкетните прашалници до училиштата, и нивна поделба од страна на стручните служби.

3-фаза: Во последната фаза беше направена анализа на податоците што послужи за формирање на заклучоци и конкретни препораки.

Вкупната теренска работа изнесуваше 30 работни денови во периодот септември/октомври 2014 година.

9. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ

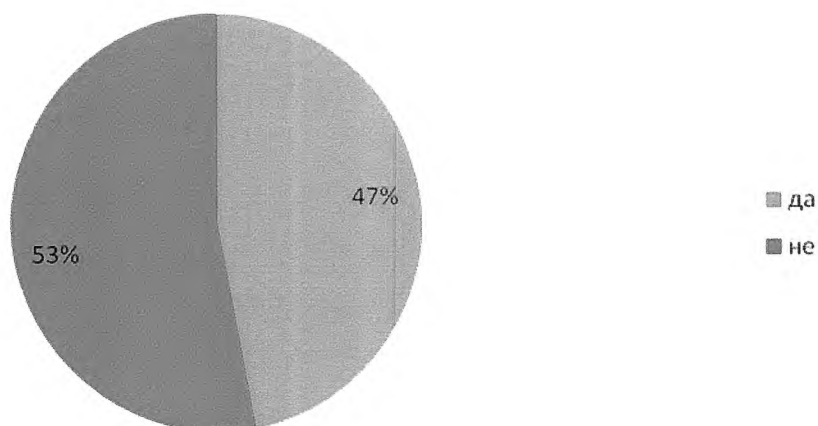
Откако се собраа податоците и се добија сознанија за содржината, обемот и значајноста потоа се премина кон обработка на податоците.

Податоците добиени од прашалникот со кој се проценува обученоста на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби се обработени квантитативно и се табелирани и обработени со стандардни статистички техники.

9.1 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ОПФАТЕНИОТ НАСТАВЕН КАДАР ЗА ПОСЕТЕНОСТА НА ОБУКИ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 3: Структурален приказ на наставниот кадар според тоа дали посетиле обука

дали сте присуствувале на обука за работа со деца со посебни потреби



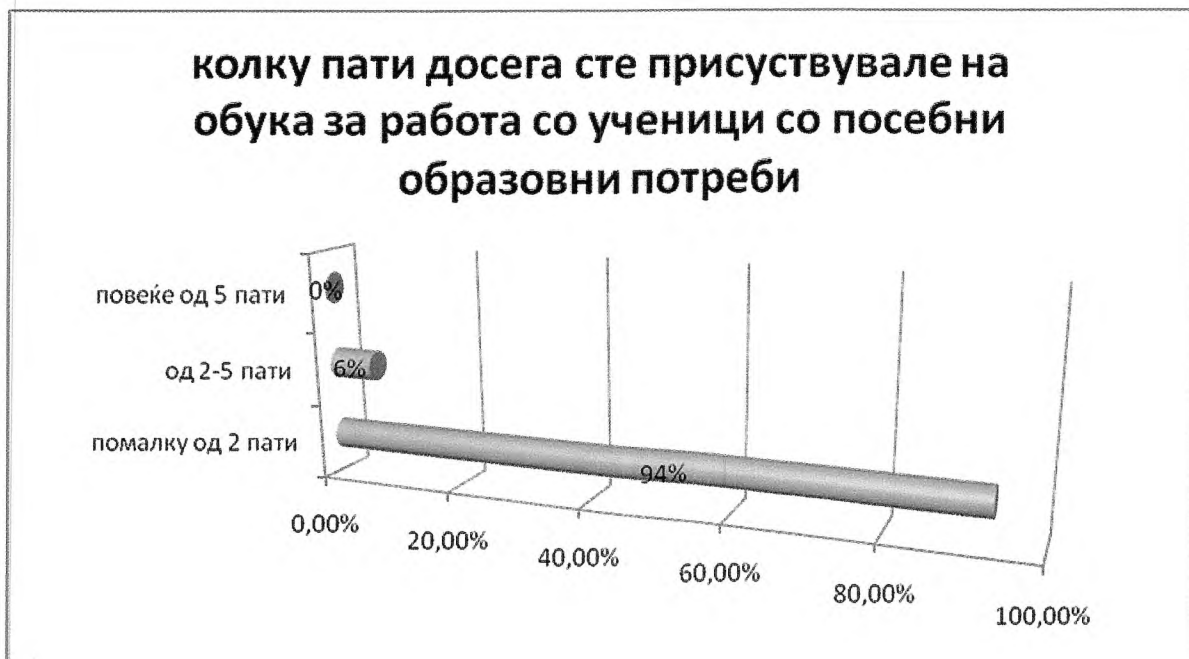
При спроведувањето на истражувањето се дојде до сознание дека од вкупно 100 испитаници 47 посетиле обука за работа со ученици со посебни образовни потреби или 47%. Од нив 38 биле од групата на одделенска настава или 81%, и 9 од предметна настава или 19%.

Графикон 4: Споредбен приказ на обучениот наставен кадар од одделенска и предметна настава



9.2 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА БРОЈОТ НА ПОСЕТЕНИ ОБУКИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

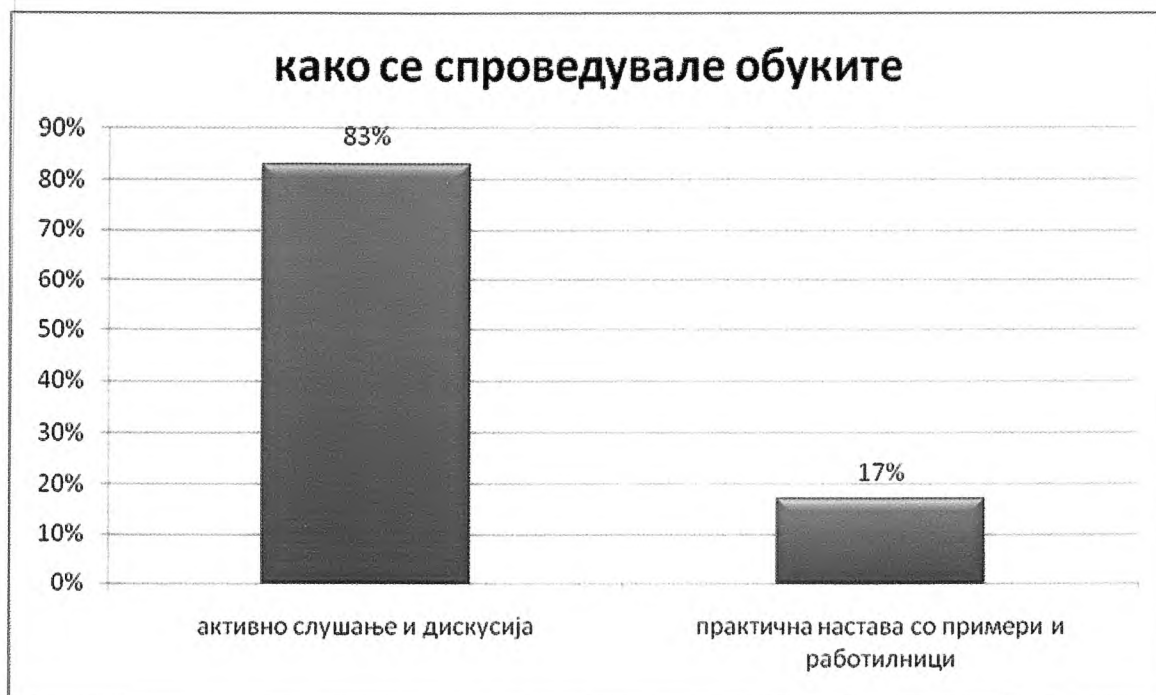
Графикон 5: Број на посетени обуки на наставниот кадар



Од анализата се гледа дека најголем број од наставниот кадар кој посетувал обука посетил обуки помалку од двапати, односно 94%, само 6% од наставниците посетиле обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби од 2 до 5 пати, а ниту еден испитаник не посетил обуки повеќе од 5 пати.

9.3 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА НАЧИНОТ НА СПРОВЕДУВАЊЕ НА ОБУКИТЕ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

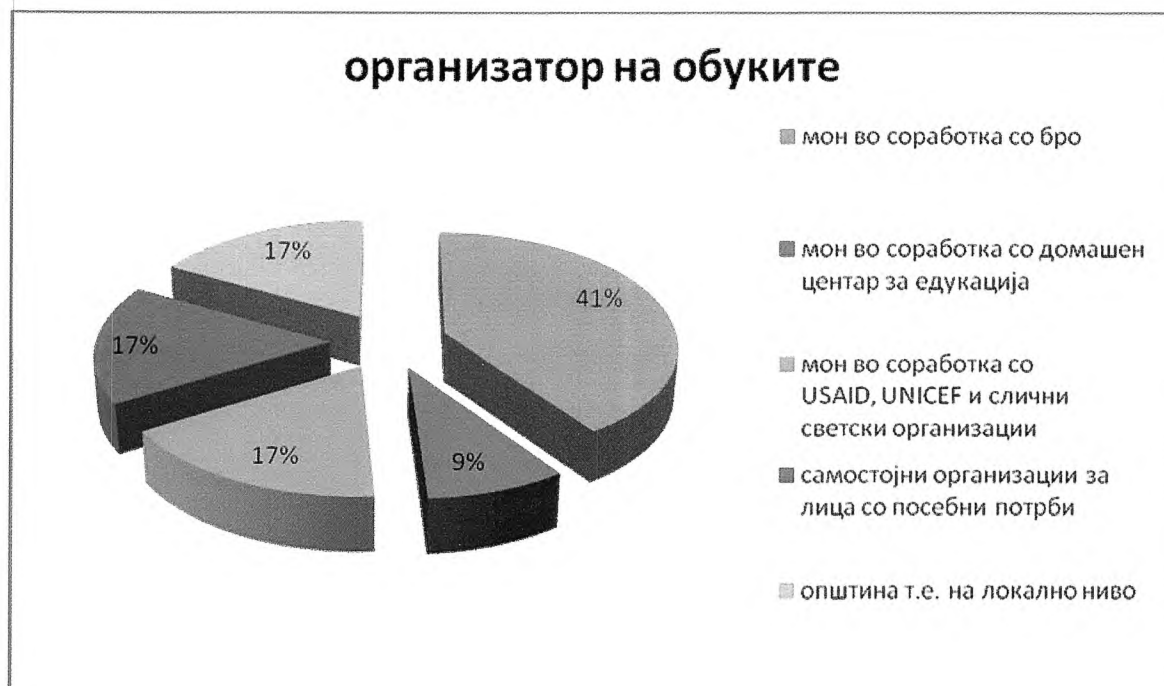
Графикон 6: Начин на спроведување на обуките



При анализирањето на начинот на спроведување на обуките се увиде дека обуките во најголем дел се спроведувале преку активно слушање и дискусија 83%, а помал дел од обуките се спроведувале преку практична настава со примери и работилници или во 17% од случаите.

9.4 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ОРГАНИЗАТОРИТЕ НА ОБУКИТЕ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

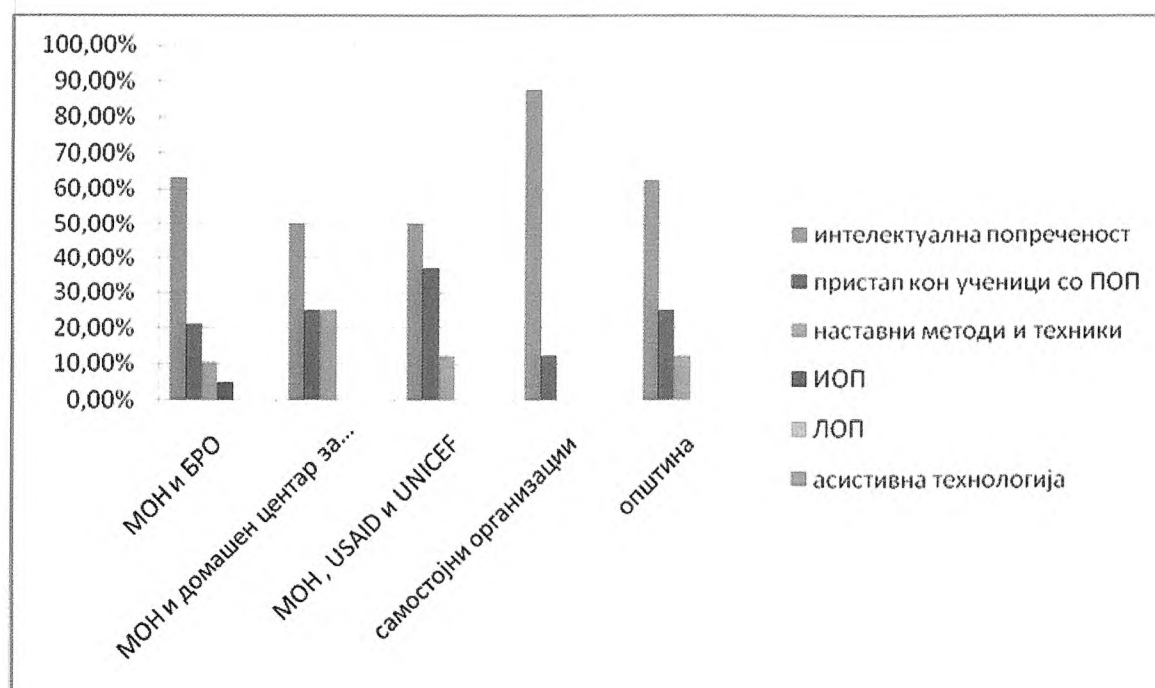
Графикон 7: Структура на податоците за организаторите на обуки



На (слика 7) е прикажана застапеноста на организаторите на обуки за ученици со посебни образовни потреби. Од тука јасно се гледа дека во поголем дел од испитаниците се изјасниле дека организатор на спроведената обука која ја посетиле е Министерството за образование и наука во соработка со Биро за развој на образованието или 41%. Потоа следува Министерството за образование и наука во соработка со домашни центри за едукација или во соработка со USAID, UNICEF и слични странски организации и самостојни организации за лица со посебни потреби кои како обучувачи се застапени поеднакво со 17% и во најмал процент како организатор се јавуваат општините со 9%.

9.5 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ЗАСТАПЕНОСТА НА ТЕМИТЕ НА ОБУКА ОД СТРАНА НА ОРГАНИЗАТОРИТЕ

Графикон 8: Структура на податоците за застапеноста на темите на обука од страна на организаторите на обуките



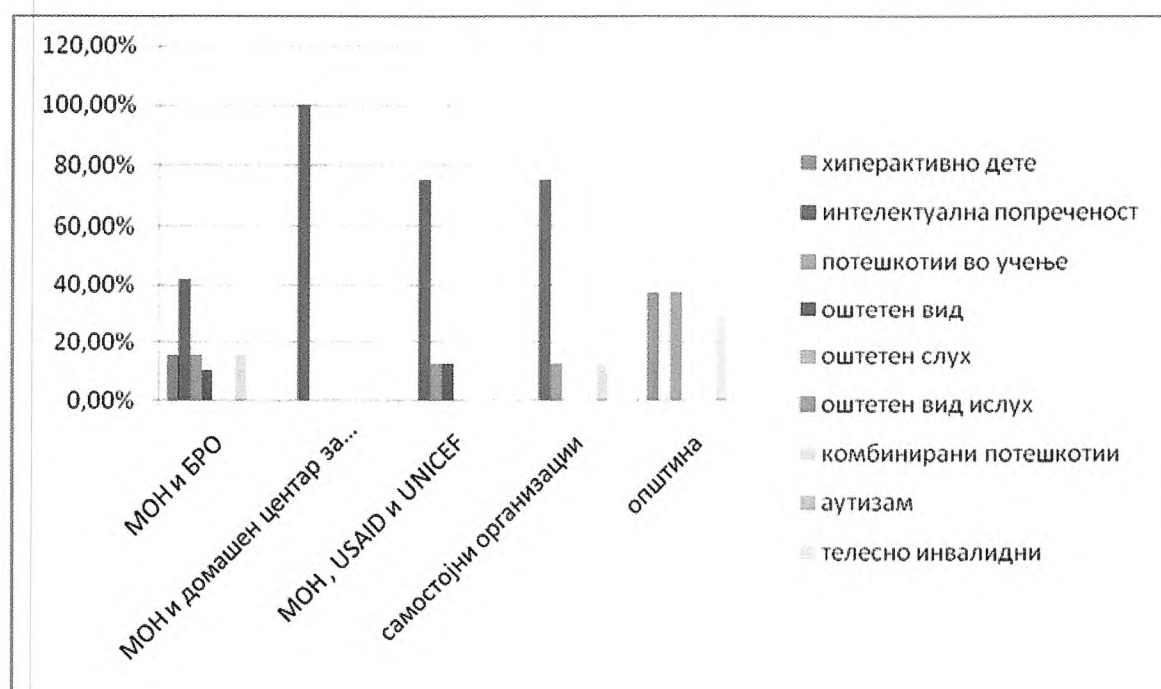
При анализата на анкетните прашалници се забележува дека не постои поврзаност на организаторот на обуките со видот на темата за обука. Тоа би значело дека еден организатор на една спроведена обука обучувал за една тема и категорија на ученици, а пак на друга обука опфатил сосема друга тема на обука и категорија на ученици.

На (слика 8) се гледа дека Министерството за образование и наука во соработка со Биро за развој на образованието како организатор најмногу ја опфаќал темата интелектуална попреченост 63,15%, 21,05% темата пристап кон ученици со посебни образовни потреби, темата наставни методи и техники е опфатена во 10,52% од

случаите и најмалку е опфатена тема индивидуален образовен план или 5,26% Министерството за образование и наука во соработка со домашни центри во 50% од обуките ја опфатиле темата интелектуална попреченост, со 25% темата пристап кон ученици со посебни образовни потреби и со ист толкав процент темата наставни методи и техники. Министерството за образование и наука во соработка со USAID, UNICEF и слични странски организации повторно најзастапена е темата интелектуална попреченост 50%, 37,5% темата пристап кон ученици со посебни образовни потреби, и најмалку темата наставни методи и техники или 12,5% останатите теми воопшто не се опфатени на обуките на овој организатор. Самостојните организации за лица со посебни потреби како обучувачи најчесто ја опфатиле темата интелектуална попреченост или во 87.5% а потоа темата пристап кон ученици со посебни образовни потреби е опфатена со 12,5%. Општините како организатори ги опфатиле темите: интелектуална попреченост со 62.5%, личен образовен план 25% и темата пристап кон ученици со посебни образовни потреби е опфатена со 12,5%

9.6 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ЗАСТАПЕНОСТА НА КАТЕГОРИИТЕ НА УЧЕНИЦИ ОПФАТЕНИ НА ОБУКИТЕ ОД СТРАНА НА ОРГАНИЗАТОРИТЕ

Графикон 9: Структура на податоците за застапеноста на категориите на ученици опфатени на обуките од страна на организаторите на обуките



При анализата на анкетните прашалници се забележува дека не постои поврзаност на организаторот на обуките со видот на категоријата за обука. Тоа би значело дека еден организатор на една спроведена обука обучувал за една категорија на ученици, а пак на друга обука опфатил сосема друга тема на обука и категорија на ученици.

Во однос на застапеноста на категориите на ученици со посебни образовни потреби на спроведените обуки од страна на организаторите на обуките од (слика 9) се гледа следново Министерството за образование и наука во соработка со Биро за развој на образованието како организатор најмногу ја опфаќал категоријата ученици

интелектуална попреченост со 42,10%, со 15,78% се опфатени категориите хиперактивно дете, ученици со потешкотии во учењето и комбинирани потешкотии, а воопшто не се застапени категориите телесно инвалидни ученици, ученици со оштетен вид, со оштетен слух и категоријата ученици со оштетен вид и слух и аутизам. Министерството за образование и наука во соработка со домашни центри како организатор кај 100% од обуките ја опфатиле категоријата интелектуална попреченост. Министерството за образование и наука во соработка со USAID, UNICEF и слични странски организации како најчеста категорија за обука ја земале категоријата интелектуална попреченост или 75%, со по 12,5% се опфатени категориите потешкотии во учењето и оштетен вид. И овој организатор воопшто не ги опфатил категориите телесно инвалидни ученици, ученици со оштетен вид, со оштетен слух и категоријата ученици со оштетен вид и слух и аутизам. Самостојните организации за лица со посебни потреби како обучувачи најчесто ја опфатиле категоријата интелектуална попреченост со 75%. Со 12,5% се застапени категориите потешкотии во учењето и комбинирани потешкотии. Општините како организатори ги опфатиле категориите: интелектуална попреченост со 37,5% и со ист толкав процент категоријата потешкотии во учењето, а 30% категоријата комбинирани потешкотии. Овој организатор воопшто не ги опфатил категориите телесно инвалидни ученици, ученици со оштетен вид, со оштетен слух и категоријата ученици со оштетен вид и слух и аутизам.

9.7 СТРУКТУРА НА ОПФАТЕНИТЕ ТЕМИ НА ОБУКА ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

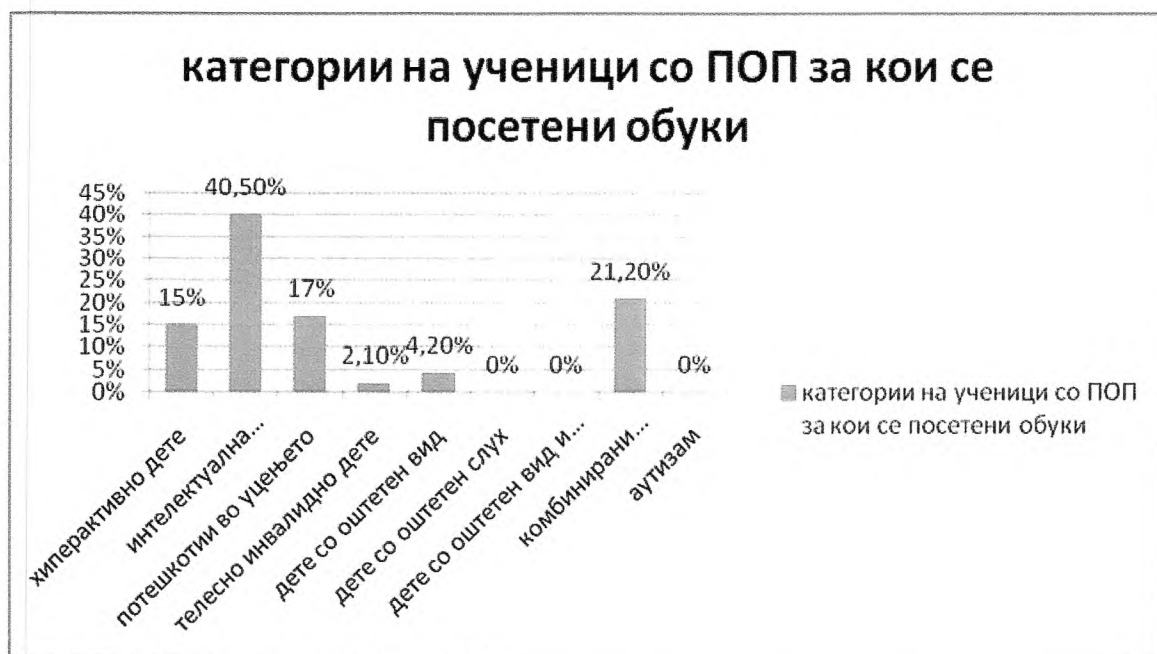
Графикон 10: Структура на опфатените теми на обука



Во однос на темите на обука кои биле опфатени се гледа дека најчеста тема за обука за работа со ученици со посебни образовни потреби е работа со ученици со интелектуална пореченост, за која се изјасниле 66% од наставниот кадар кој посетил обуки, втора тема која е значително помалку опфатена како тема на обуките кои се спровеле е пристап кон ученици со посебни образовни потреби, а со уште помал процент се застапени темите наставни методи и техники, 8,50%, индивидуален образовен план 2,10% , личен образовен план 4,20% и на крај ниту еден испитаник не посетил обука за асистивна технологија за ученици со посебни образовни потреби

9.8 СТРУКТУРА НА КАТЕГОРИИТЕ НА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ЗА КОИ НАСТАВНИОТ КАДАР ПОСЕТУВАЛ ОБУКИ

Графикон 11: Категории на ученици со посебни образовни потреби кои се опфатени со обуките



Според правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој во **член 4** се укажува кои лица имаат специфични потеби односно се лица со пречки во развојот: лица со оштетен вид (слепи и слабовидни), лица со оштетен слух (глуви наглуви), лица со пречки во гласот, говорот и јазикот, телесно инвалидни лица, ментално ретардирани лица (лесно, умерено, тешко и длабоко), аутистични лица, хронично болни лица и лица со повеќе видови пречки (лица со комбинирани пречки во развојот).⁵⁶

⁵⁶ Петров,Р,Ѓурчиновска,Л.Станојковска-Трајковска.Н,(2008),*Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*, Скопје: Филозофски факултет-Институт за дефектологија.

Од прикажаната структура на категориите ученици со посебни образовни потреби може да се забележи дека, најчеста категорија која била опфатена на обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби е категоријата интелектуална попреченост со 40,50%, следна по процентуална застапеност е ученици со комбинирани потрешкотии, 21,20%, потоа ученици со потешкотии во учењето, 17% потоа категоријата хиперактивно дете 15%, со 4,20% е застапена категоријата дете со оштетен вид, и со 2,10% телесно инвалидни ученици. Категориите дете со оштетен слух и дете со оштетен вид, и дете со оштетен вид и слух воопшто не биле опфатени на спроведените обуки за наставниот кадар.

9.9 СПОСОБНОСТ ЗА РАБОТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА КАТЕГОРИЈАТА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ ЗА КОЈА ПОСЕТУВАЛ ОБУКА

Графикон 12: Способност на наставниците за работа со категоријата ученици за која посетиле обука

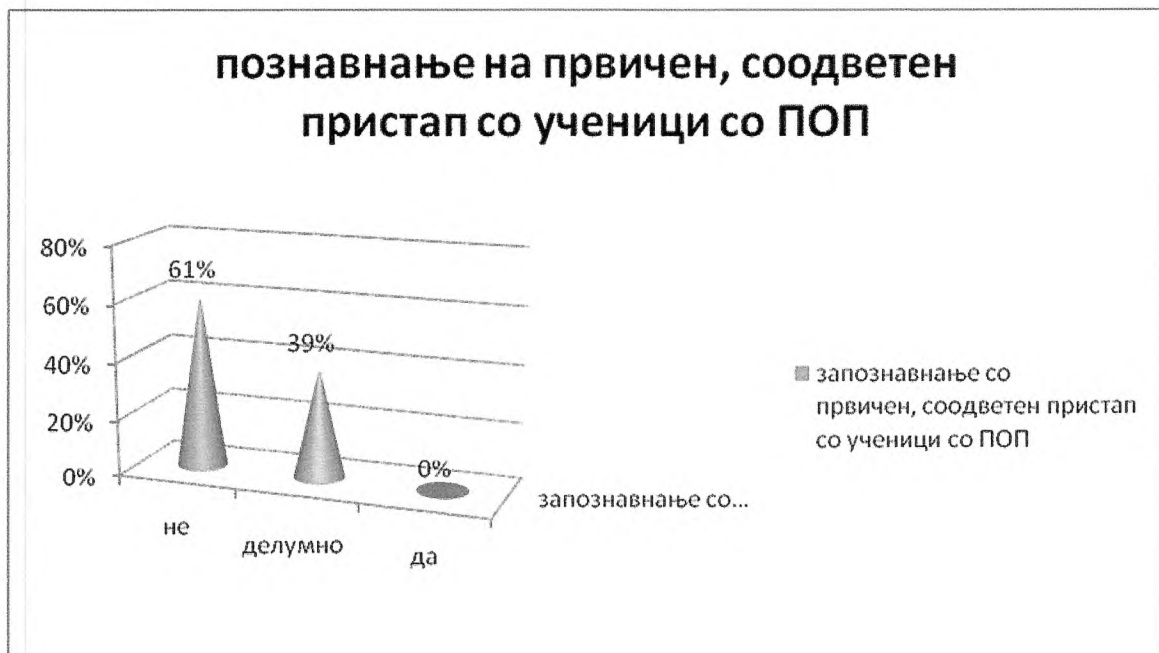


На поставеното прашање дали наставниците се чувствуваат најспособни за работа со онаа категорија на ученици која што била опфатена со обуката која тие ја посетиле

најголем број или 87,2% сметаат дека не се најспособни за таа категорија иако за истата посетиле обука и 12,8% сметаат дека се најспособни за таа категорија за која посетиле обука односно дека обуката допринела за зголемување на знаењата за таа тема.

9.10 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ПОЗНАВАЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА ПРВИЧЕН СООДВЕТЕН ПРИСТАП КОН УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 13: Анализа на познавањата за првичен соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби

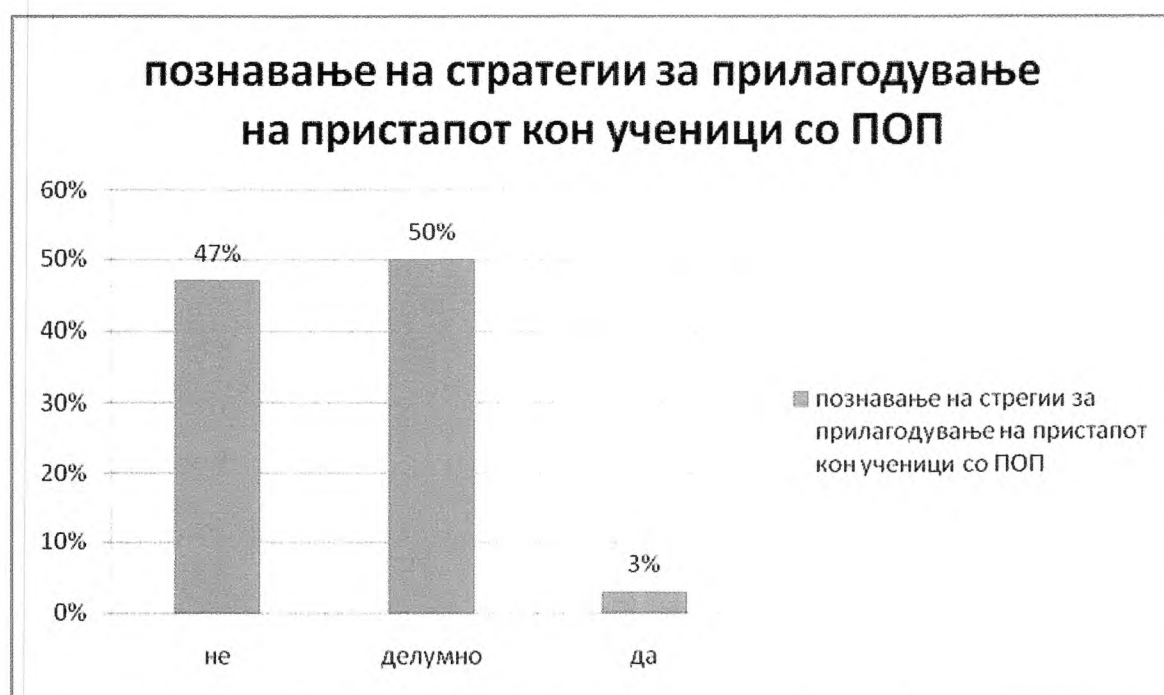


Од анализата се гледа дека поголем дел од наставниот кадар или 61% не се запознати т.е немаат познавања како соодветно да пристапат кон ученици со посебни образовни потреби а 39% се изјасниле дека делумно се запознати првичен за соодветен пристап.

Ниту еден испитаник не се изјаснил дека има целосно познавање и дека, е целосно обучен за оваа област.

9.11 АНАЛИЗА НА ПОЗНАВАЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР НА СТРАТЕГИИТЕ ЗА ПРИЛАГОДУВАЊЕ НА ПРИСТАПОТ КОН УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 14: Познавањето на стратегии за прилагодување на пристапот кон ученици со посебни образовни потреби



При анализата на податоците од испитаниците се гледа дека 50% од испитаниците одговориле дека имаат делумно познавање на стратегиите за прилагодување на пристапот, 47% се изјасниле дека воопшто немаат познавање за истите, и мал процент

односно 3%, се изјасниле дека имаат целосно познавање на стратегиите за прилагодување на пристапот.

9.12 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ПРИДОНЕСОТ НА ОБУКИТЕ КАЈ НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА ПРВИЧЕН СООДВЕТЕН ПРИСТАП КОН УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 15: Приказ на мислењето на наставниот кадар за тоа колку обуките помогнале за првичен, соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби



Од вкупниот број на испитаници кои посетиле обука 81% се изјасниле дека обуките кои тие ги посетиле делумно им помогнале за соодветен првичен пристап кон ученици со посебни образовни потреби, 14,8 % се изјасниле дека обуките не им помогнале за првичен соодветен пристап а само 4,2% дека има помогнале во голема мера.

9.13 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ПОЗНАВАЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА ПОСЕБНИТЕ МЕТОДИ КОИ СЕ КОРИСТАТ ВО РАБОТАТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 16: Структура на познавањето на посебните методи на работа кои се применуваат во наставата со ученици со посебни образовни потреби



Најголем дел од испитаниците или 56% се изјасниле дека не познаваат методи на работа за ученици со посебни образовни потреби, 38% се изјасниле дека имаат делумно познавање за методите, и 6% рекле дека целосно се запознати со нив

9.14 АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ПОЗНАВАЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР НА ПОСЕБНИТЕ ТЕХНИКИ КОИ СЕ КОРИСТАТ ВО РАБОТАТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Графикон 17: Структура на познавањето на посебните техники на работа кои се применуваат во наставата со ученици со посебни образовни потреби



Најголем дел од испитаниците или 63% се изјасниле дека не познаваат техники на работа за ученици со посебни образовни потреби, 47% се изјасниле дека имаат делумно познавање за методите, и 0% односно ниту еден испитаник не е запознат со посебните техники на работа со ученици со посебни образовни потреби.

9.15 СТРУКТУРА НА ПОДАТОЦИТЕ ЗА ДОПРИНЕСОТ НА ОБУКИТЕ ВО ПРАКТИЧНАТА НАСТАВА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

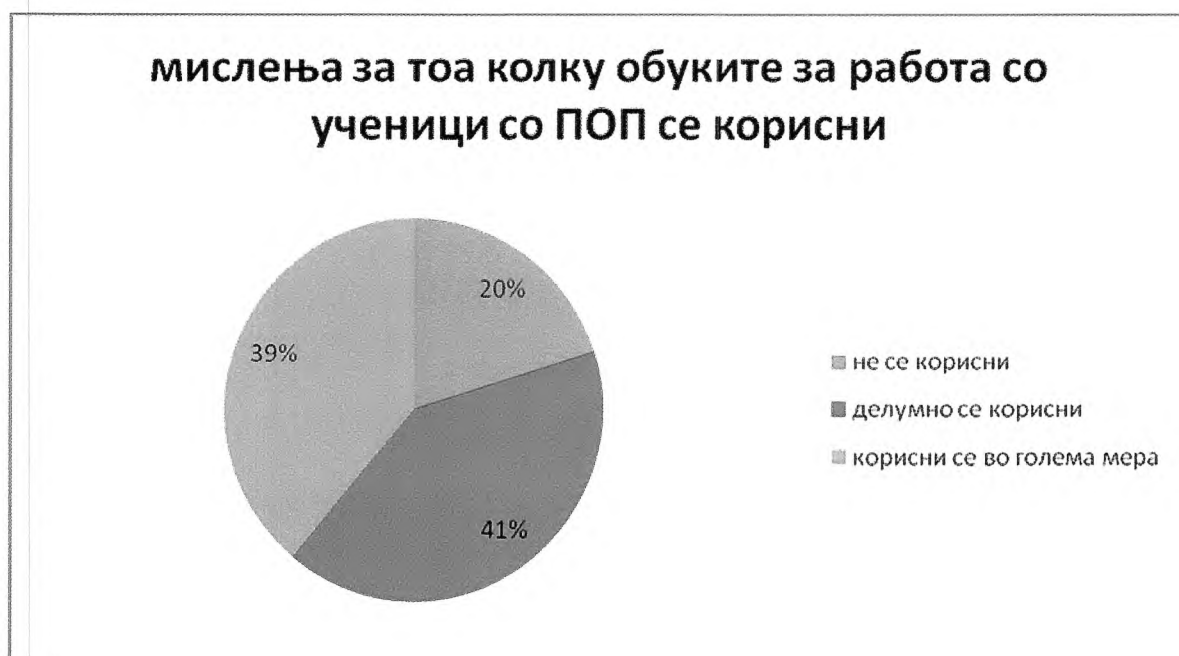
Графикон 18: Анализа на мислењето на наставниот кадар за тоа дали обуките помогнале во практичната работа со ученици со посебни образовни потреби



При анализата на податоците за тоа колку обуките помогнале во практичната настава, секојдневно најголем дел од испитаниците одговориле дека делумно помогнале или 81%, дека не помогнале одговориле 15%, и дека помогнале во голема мера само 4% од испитаниците.

9.16 МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА КОРИСНОСТА ОД ОБУКИТЕ ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

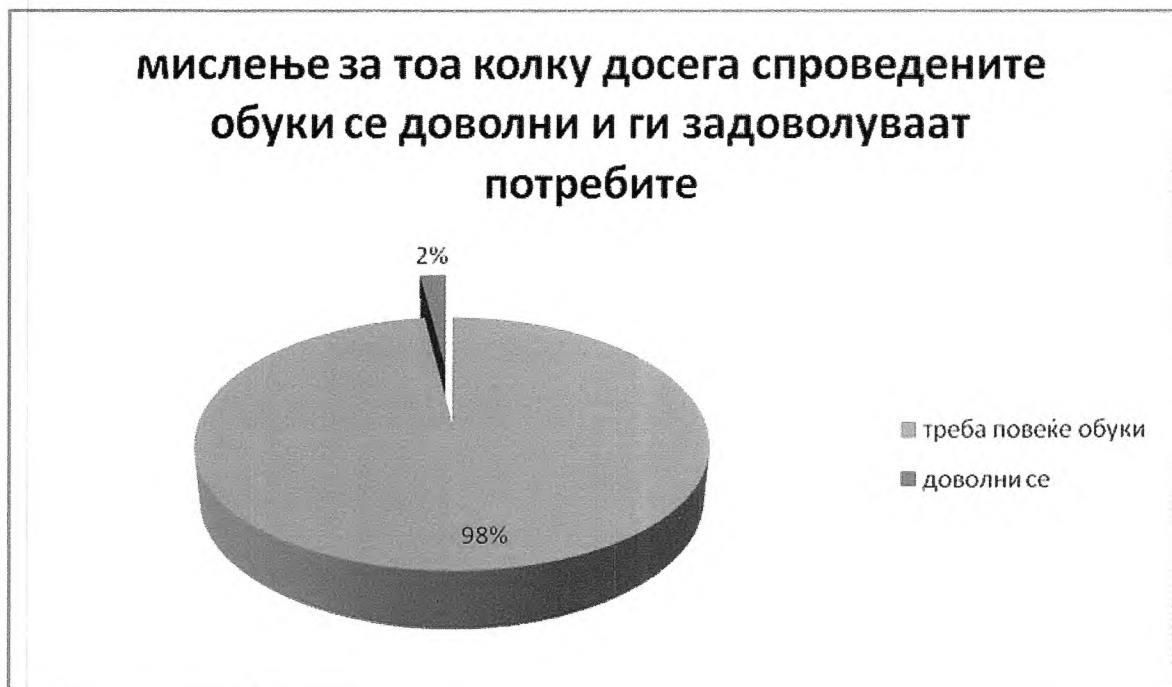
Графикон 19: Мислењата на наставниот кадар за тоа колку обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби се корисни



При анализирањето дојдовме до сознанија дека 41% сметаат дека обуките се корисни во наставата при работа со ученици со посебни образовни потреби, 39 % сметаат дека истите се корисни во голема мера, и 20% од испитаниците имаат мислење дека споведуваните обуки не се корисни.

9.17 МИСЛЕЊЕТО НА НАСТАВНИОТ КАДАР ЗА ТОА КОЛКУ СПОРОВЕДЕНИТЕ ОБУКИ СЕ ДОВОЛНИ И ГИ ЗАДОВОЛУВААТ ПОТРЕБИТЕ

Графикон 20: Мислења на наставниот кадар за тоа колку спроведените обуки според нивната застапеност се доволни и ги задоволуваат потребите

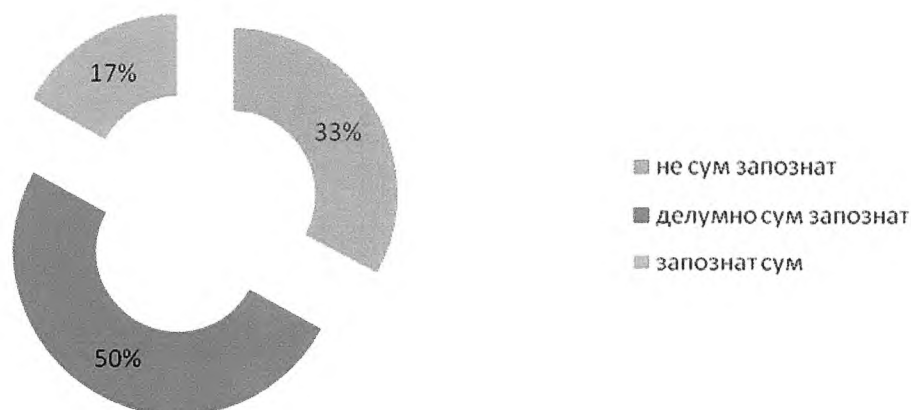


При обработката и анализата на податоците се гледа дека најголем број од испитаниците или 98% сметаат дека бројот на досега спроведените обуки не ги задоволуваат потребите т.е не се доволни, а само 2 % сметаат дека се доволни.

9.18 АНАЛИЗА НА ПОЗНАВАЊАТА НА НАСТАВНИОТ КАДАР НА ПРОЦЕСОТ НА ИНКЛУЗИЈА ВО НАСТАВАТА

Графикон 21: Структура на познавањето на наставниот кадар за процесот на инклузија

познавање на процесот на инклузија за ученици со ПОП



На прашањето дали сте запознати со процесот на инклузија? – 50% одговориле дека делумно се запознати со инклузијата, 33% дека не се воопшто запознати и 17% дека се запознати со инклузивниот процес.

10. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

Во ова поглавје ќе бидат анализирани резултатите во однос на поставените хипотези.

Општа хипотеза - Постои потреба од поголема едуцираност на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Од анализата на податоците миже да се заклучи дека од вкупно 266 наставници во опфатените училишта во трите општини со истражувањето се опфатени 100 или 37,9% (табела 2). Од 100 опфатени испитаници 47 посетиле обуки или 47% (слика 3). Најголем дел од наставниците посетиле обука помалку од 2 пати што е многу малку и недоволно за стекнување на потребното знаење, или процентуално 94% помалку од 2 пати, 6% од 2 до 5 пати и ниту еден наставник не посетил обука повеќе од 5 пати. (слика 5). Начинот на спроведување на обуки во најголем дел се вршел со активно слушање и дискусија или во 83% од спроведените обуки (слика 6) што придонесува за стекнувањето на знаењата од оваа област. Значаен податок со кој уште повеќе ќе се дополни овој заклучок е тоа што 98% од испитаниците сметаат дека спроведените обуки не се доволни и дека треба повеќе обуки, а само 2% мислат дека се доволни (слика 20).

X1- Бројот на посетени обуки е недоволен за оспособување на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Од вкупниот број обучени наставници 94% посетиле обука помалку од 2 пати, 6% посетиле обука од 2 до 5 пати и ниту еден испитаник не посетувал обуки повеќе од 5 пати (слика 5). Со овој заклучок се потврдува првата хипотеза.

X2 – Компетенциите на наставниците за работа со одредени категории ученици со посебни образовни потреби зависат од видот и содржината на обуките кои тие ги посетиле.

Од анализата се гледа дека најголем број од наставниците кои посетиле обуки за работа со деца со посебни образовни потреби не се чувствуваат за најспособни да работат со таа категорија која била опфатена со обуката или 87,2% (слика 12) и 12,8%

сметаат дека се способни за работа со таа категорија ученици за кои се обучени односно за која што посетиле обука. Со овој заклучок не се потврдува втората хипотеза.

X3 – Изборот на темите и содржините на обуките зависат од организаторите на обуките, а не од наставниците.

Темата интелектуална попреченост општо, е најчесто опфатена тема со (66%) на обуките од страна на сите кои се јавуваат како орагнизатори на обуките а не само од еден организатор, истото се случува и со другите теми.

Помал е бројот на обуките спроведени на тема пристап кон ученици со посебни образовни потреби (19,20%), наставни методи и техники е застапен уште помалку со (8,50%) најмалку се застапени темите за индивидуален образовен план и личен образовен план (2,10% и 4,20%),(слика 7).

Во однос на ктегориите најчесто застапена категорија е ученици со интелектуална пореченост, 40,5%, потоа ученици со комбинирани потешкотии 21,2%, потоа ученици со потешкотии во учењето 17%, со 15% е застапена категоријата хиперактивно дете, со 4,20% дете со оштетен вид, и 2,10 %телесно инвалидни ученици.

Од анализите може да се заклучи дека еден организатор не спроведува обуки за само една тема и само една категорија ученици со посебни образовни потреби, а пак друг организатор да спроведува обука за друга тема или категорија ученици туку опфаќа повеќе теми и категории. Тоа значи дека организаторите се јавиле како обучувачи за различни теми и категории на ученици.(слика8 и 9). Заклучок е дека од организаторот на обуката зависи избор на темата за категориите на ученици со посебни образовни потреби кои се предвидени со обуката. Со овој заклучок се потврдува третата хипотеза.

X4 – Обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби се побројни кај наставниците од одделенска настава, во однос на наставниците од предметна настава.

Од вкупниот број на обучени наставници 81% се од одделенска настава и 18% се од предметна настава **со што се потврдува четвртата хипотеза.**(слика 4)

X5 - Обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби, ги збогатуваат знаењата на наставниците за работа со овие категории ученици.

При анализата на податоците се доаѓа до сознанија дека 41% од испитаниците сметаат дека обуките се делумно корисни што е впрочем и најчест одговор на прашањето: Дали сметате дека обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби се корисни и ги збогатуваат вашите знаења? 39% сметаат дека обуките се корисни во голема мера, а само 10% сметаат дека обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби не се корисни и не ги збогатуваат нивните знаења(слика 19). **Со овој заклучок не се потврдува во целост петтата хипотеза.**

X6 - Наставниците позитивно го оценуваат ефектот на обуките врз практичната настава со учениците со посебни образовни потреби.

Од анализите се гледа дека 81% од испитаниците одговориле дека обуките делумно помогнале во практичната настава, 15% одговориле дека не им помогнале а 4% дека многу им помогнале во работата (слика 18). **Со овој заклучок не се потврдува во целост шестата хипотеза.**

Темата ученици со посебни образовни потреби во денешно време станува се поактуелна особено со поинтензивните почетоци на процесот на инклузија на овие ученици. Застапеноста на учениците со посебни образовни потреби во редовното образование, вклучувајќи го основното, не се обработува на системски статистички начин. Постојниот Закон за основно образование дава можност учениците со посебни образовни потреби да се вклучат во основните училишта. Во согласност со современите трендови и практики, родителите немаат обврска да достават оценка и проценка од релевантна установа во врска со состојбата и способностите на детето ја следи наставата (се разбира, тоа можат да го направат по сопствена волја). Законот остава простор „начинот и условите за запишување на ученици со посебни образовни потреби во основните училишта“ да биде утврден со подзаконски акт (член 51, став.2). Училиштата можат, врз основа на согледувањата на наставниците и стручните тимови,

да ги упатат родителите на учениците кои имаат потешкотии во следењето на наставата да добијат стручно мислење од надлежна институција во поглед на способноста на детето да следи редовна настава. Не постојат податоци кои се транспарентни и достапни, ниту системско следење за примената на овие законски одредби. Поради тоа, при одговарањето на прашањата кои се однесуваат на оваа варијабла училиштата користеле различни извори на информации. Одредени училишта го наведуваат бројот на деца со попреченост за кој што од родителите добиле соодветен документ. Други училишта ги вклучуваат и учениците за кои добиле усни информации од родителите, додека трети, пак, ги вклучиле и учениците кои биле упатени од училиштето да добијат мислење од надлежна институција во врска со способноста да следат редовна настава.

Оваа, условно речено, методолошка недоследност на овој аспект на истражувањето беше потврдена при спроведувањето на посетите и интервјуата со претставници на училиштата. Оттука, податоците за застапеноста на учениците со посебни образовни потреби во основните училишта се само индикативни и не претставуваат прецизни, ниту официјални податоци за бројот и структурата на деца со попреченост вклучени во редовното основно училиште.⁵⁷

Во овој контекст, постои чувство на страв и несигурност што ја чувствуваат и родителите поради тоа што голем дел од учениците со посебни образовни потреби не се прифатени соодветно од училишната средина односно од нивните соученици, наставници и родителите на соучениците.

Поради ова потребно е да се делува на свеста и на родителите на соучениците и на наставниот кадар а потоа преку нив да се делува и на соучениците. Всушност ова е прв чекор кој мора да се превземе пред да се оди понатаму, односно пред да се превземе донесување или изготвување на законска рамка за процесот на инклузија. Во насока на обуките кои се спроведуваат за работа со учениците со посебни образовни потреби, потребно е секој наставник и стручен работник (освен дефектолог) да посети низа обуки преку кои тие ќе се запознаат со општите поими од оваа област како што се

⁵⁷ *Отворете ги прозорците, Извештај од истражувањето: Примена на асистивната информатичка технологија во основните училишта во Република Македонија - тековна состојба и потреби, Скопје, март 2011.*

категории на ученици со посебни образовни потреби, наставни методи, посебни наставни техники и секако првичен соодветен пристап кон овие ученици.

После ова значително би се подобриле општите познавања што понатаму ќе помогнат наставникот да отцени, според потребите во одделението каква обука му е потребна т.е за која категорија ученици и на кои теми. Неопхона е и обуката за изработка на индивидуален образовен план за секој наставник бидејќи многу е важно прилагодувањето на наставните содржини и нивна селекција според капацитетот на ученикот.

11. ЗАКЛУЧОЦИ

При анализата на податоците добиени од 100-те испитаници, од петте редовни основни училишта се дојде до следниве заклучоци:

- Вкупниот број на наставници во петте редовни основни училишта изнесува 266, а со истражувањето се опфатени 100, или 36,5 %.
- Од вкупно опфатени 100 испитаници 47 посетиле обука за работа со ученици со посебни образовни потреби или 47%, додека преостанатиот наставен кадар опфатен со истражувањето не посетил обука ниту еднаш.
- Половата структура е 83% женски пол, и 17% машки пол. Во однос на возраста најголем дел од испитаниците или 63% се на возраст од 30 до 50 години, 30% се над 50 години и 7% се под 30 години.
- Најголем дел од наставниците кои посетиле обука за работа со деца со посебни образовни потреби или 94%, присуствувале на обука помалку од 2 пати, односно само еднаш, а 6% од обучуваните наставници се изјасниле дека посетиле обука од 2 до 5 пати.
- Најголем процент односно 83% од наставниците кои присуствувале на обука за работа со деца со посебни образовни потреби се изјасниле дека обуките се

спроведувале преку активно слушање и дискусија, а 17% преку практична настава и работилници.

- Во однос на организаторите на обуките, како најчест организатор на обуки за работа со деца со посебни образовни потреби се јавува Министерството за образование и наука со соработка со Бирото за развој на образованието или 41%, преостанатите организатори се помалку застапени, во 17% од случаите организатори биле Министерството за образование и наука во соработка со некој домашен центар за едукација, а со ист процент се застапени и Министерството за образование и наука со соработка со USAID, UNICEF и слични организации и самостојните организации за лица со посебни потреби, додека со најмал процент како организатори се застапени општините или со само 9%.

- Во однос на темите на обука кои се опфатени со обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби, најчесто опфатена тема е работа со ученици со интелектуална попреченост општо или 66% од обуките биле на оваа тема, 19,20% од обуките биле на тема пристап кон ученици со посебни образовни потреби, 8,50% на тема наставни методи и техники за работа со ученици со посебни образовни потреби, обуката на тема личен образовен план за ученици со посебни образовни потреби е застапена со 4,20%, а темата индивидуален образовен план со 2,10%.

- Во однос на категориите на ученици кои се опфатени со обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби, најчесто опфатена категорија е ученици со интелектуална пореченост или 40,50%, по неа е категоријата комбинирани пречки или 21,20%, со 17% е застапена категоријата деца со потешкотии во учењето, во 15% од случаите е опфатена категоријата хиперактивно дете, 4,20% опфаќа категоријата дете со оштетен вид, 2,10% категоријата телесни инвалидни ученици, а воопшто не се опфатени категориите дете со оштетен вид и дете со оштетен вид и слух.

- Во однос на познавањето на стратегиите за прилагодување на пристапот кон ученици со посебни образовни потреби, 50% се изјасниле дека имаат делумно познавање на стратегиите, 47% дека немаат познавање односно дека не знаат стратегии за прилагодување кон овие ученици, додека само 3% се изјасниле дека имаат целосно

познавање на стратегиите за прилагодување на пристапот кон ученици со посебни образовни потреби.

-Кога станува збор за тоа колку обуките помогнале за првичен соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби најголем дел односно, 81% се изјасниле дека обуките делумно помогнале за првичниот пристап, 14,80% се изјасниле дека воопшто не помогнале, и 4,20% дека многу им помогнале.

-Во однос на прашањето колку наставниот кадар ги познава посебните наставни методи кои се применуваат во наставата со ученици со посебни образовни потреби, најголем дел од наставниците се изјасниле дека не ги познаваат овие методи или 56%, дека имаат делумно познавање се изјасниле 38%, и 6% од наставниот кадар целосно ги познаваат. Слични се резултатите кои се добиени и во однос на познавањето на посебните техники или 63% немаат познавање од техниките, 47% имаат делумно познавање ниту еден наставник не е целосно запозната со нив односно 0%.

- 41% од испитаниот наставен кадар одговорил дека обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби се делумно корисни, 39% дека се корисни во голема мера и 10% дека воопшто не се корисни.

- Најголем дел од наставниот кадар одговорил дека спороведените обуки не се доволни и не ги задиволуваат потребите или 98% и 2% дека се доволни.

- половина од наставниците или 50% одговориле дека се делумно запознати со процесот на инклузија на ученици со посебни образовни потреби, 33% дека не се запознати, и 17% дека се запознати со овој процес.

- Постои значителна потреба за подобрување на пристапност на училиштата, како во физичка смисла, така и во поглед на капацитетот на училишниот персонал за работа со учениците со посебни образовни потреби.

- Училиштата ја нагласуваат потребата од вклучување на дефектолог во рамките на стручниот тим, за што веќе постојат неколку модели („мобилен“ дефектолог, волонтерски ангажирано лице и сл.). Недоволно се надградени знаењата и вештините

на наставниците за изработка на индивидуални наставни планови во согласност со индивидуалните потреби на учениците со посебни образовни потреби.

- Училиштата кои вклучуваат ученици со посебни образовни потреби се поактивни во иницијативи и проекти за подобрување на инклузивноста од училиштата кои немаат ученици со посебни образовни потреби. Од ова произлегува дека училиштата можат да ја подобрат својата пристапност со проактивен пристап и преку соработка со релевантни актери од нивното окружување (локалните власти, граѓански организации)
- Отсуствува процедура за статистичко следење на застапеноста на учениците со посебни образовни потреби во редовното основно образование. Не постојат сеопфатни и квалитетни податоци за бројот и структурата на учениците со посебни образовни потреби, кои се неопходни за објективна и реална анализа на ова прашање и дефинирање системски одговор во форма на соодветна јавна образовна политика.

12. ПРЕПОРАКИ

Преку прегледот на постојните податоци, истражувањето на темата во рамките на нашата држава, но и надвор од неа, и податоците кои ги дадоа испитаниците се предлагаат следните препораки до надлежните институции и до ресорното министерство. Секако препораки се упатуваат и до редовните основни училишта и стручните служби и вработени во истите за кои се верува дека ќе дадат свој придонес при спроведувањето на обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби, како и при спроведувањето на инклузивниот процес.

1. Поголема ангажираност на училиштата за учениците со посебни образовни потреби тргнувајќи од недискриминацијата, подиганување на свеста кај родителите, наставниците а со тоа и на соучениците во одделенијата, потоа обезбедување на соодветни услови за пристап во училиштето но и за работа како: дидактички материјали, асистивна технологија и слично;

2. Изготвување на законска регулатива, рамка со која ќе се прецизира процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби, со што ќе се предвиди како ќе се реализира инклузијата;
3. Да се направи точна, прецизна евиденција за бројот на ученици со посебни образовни потреби во редовните основни училишта и врз таа основа да се предвидуваат соодветни обуки за кадрите кои треба да работат со овие ученици;
4. Во секое училиште да се вработи дефектолог кој ќе биде дел од стручниот тим, и тој би бил подршка на наставниот кадар во секојдневната на наставниците со учениците со посебни образовни потреби;
5. Поголема транспарентност на обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби и зголемување на интересот кај наставниот кадар за посета на истите;
6. Да се направи анализа за реалните потреби за обука на државно ниво, а со тоа и да се добијат податоци за тоа кои теми за обука во моментот се најнеопходни;
7. Да се промовира соработката на локално ниво помеѓу основните училишта, локалните власти, заедницата и граѓанските организации во насока на подобрување на инклузивноста. Ваквата соработка овозможува максимално да се искористат локалните ресурси и да се задоволат специфичните локални потреби во поглед на инклузивноста на училиштата;
8. Да се интензивираат напорите за подобрување на пристапноста на училиштата, физичката пристапност и капацитетот на училишниот персонал за работа со учениците со посебни образовни потреби;
9. Идните јавни политики за натамошна модернизација на образовниот систем треба да ги земаат предвид специфичните потреби на учениците со посебни образовни потреби;
10. Едукацијата на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби, во рамките на иницијалното образование да се прошири и да биде присутна и на останатите Педагошки факултети во земјава, а не само на Педагошкиот факултет во Скопје.

БИБЛИОГРАФИЈА

1. Ајдински Љ, Андреевски В.(2001), *50 Години заштита, рехабилитација, воспитание и образование на лицата со пречки во развојот во Република Македонија 1949 - 1999*. Скопје, Сојуз на дефектолозите на Република Македонија, Филозофски Факултет, Институт за дефектологија.
- 2 .Babic,L.(2009),*Upravljanje edukaciom i organizaciji* ,Univerzitet Singidunum,Beograd.
- 3.Bahtijarevic-Siber.F.(1999) *Menadzment ljudskih potencijala*, Golden Marketing Zagreb
- 4.Biro,N.(1999),*Osnove klinicke psihologije*,Novi Sad.
- 5.Биро за развој на образованието на Република Македонија
<http://bro.gov.mk/?q=mk/obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>
- 7.Blagoevski-Trazoff B. *Deinstitutionalization of childrens services in Macedonia*, ARK, London, 2006. <http://www.doyoubuzz.com/aleksandar-blagoevski-trazoff>
8. Бојаѓиоски,Д,Ефтимов,Љ.(2009),*Менџмент на човечките ресурси*,Економски факултет ,Скопје
9. Božidarević D.,(2003) *Dejstvo menadžmenta na globalno okruženje*, Poslovna politika
10. BoljanovicDordevic,J.Pavic,S.Z.(2011),*Osnove menadmenta ljudskih resursa*, Beograd
- 11.Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [Online] Available from URL:
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>
- 12.Галевска-Ангелоска, Н. (1998),*Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.

13. Галевска-Ангелоска, Н. (2009), *Планирање на научно истражување*, Филозофски факултет, Скопје.
14. Гоцевски, Т. (2009), *Економика на образованието*, Скопје: Филозофски факултет.
15. Гоцевски, Т. (2010), *Образовен менаџмент*, Скопје: Филозофски факултет.
16. Дефектолошка теорија и практика, Инклузивното образование за деца со посебни потреби во Република Македонија, (2004) јануари-јуни Скопје
17. Дефектолошка теорија и практика, Улогата на дефектологт в процесот на инклузија во редовните основни училишта, (2007) јануари-јуни Скопје
18. Донеvsка, М. (2006) *Социјална работа во локалната заедница*. Филозофски факултет, Скопје.
13. Drucker P., (1999) *Management in Turbulent Times*, 1980. *ional Changr and Performance Improvement*, INSEAD Global Managenet Series, Mc Graw-Hill, UK.
<http://www.amazon.com/Peter-F.-Drucker/e/B000AP61TE>
18. Erić D., (2002) *Uvod u menadžment*, Ekonomski fakultet, Beograd.
19. Hill C., Jones G., (1998) *Straegic management Theory*, An Integrated Approach, (4th edition), Hoghton Mifflin Company, Boston, USA.
20. Закон за основно образование, Сл. Весник на РМ, бр.103/08.
21. Јачова З, Самарџиска-Панова Љ, Лешковски И, Ивановска М. (2002) *Прирачник за проектот Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Скопје, Биро за развој на образованието

22. Јачова, З., Каровска, А., *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница-приказ на случај*, 2009, Круг, Скопје

23. Јачова, З. и сор., *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија, Прирачник за наставниците од редовните училишта*, 2002, Министерство за образование и наука-УНИЦЕФ, Скопје

24. Јачова, З., Стојковска-Алексовска Р., *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*, 2013, Отворете ги прозорците, Скопје

25. Jovanović P., (2003) *Leksikon menadžmenta*, FON, Beograd.

26. Kavkler. M. http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf

27. Kaljaca. S. www.hud/w-zakoni/ucenici20%poop.pdf

28. Masic. B. Noviot Menagment

<http://www.crnarupa.singidunum.ac.rs/ARHIVA/Master/Master%20studije/Materijali%20%20-%20Prof.%20dr%20Branislav%20Masic/B.%20Masic%20-%20Strategij>

29. Министерство за образование и наука на Р.М., Проект за модернизација на образованието (2008), Работа со ученици со посебни образовни потреби, Скопје.

30. Миовска-Спасева, С. (2005) *Прагматистичката педагогија и основното образование*, Скопје.

31. Младеновски М. (2011) Општествената положба на лицата со интелектуална попреченост и нивото на социјалните услуги во Североисточниот Регион на Македонија. Здружение Регионален центар за лица со интелектуална попреченост ПОРАКА НАША. Куманово.

32. Национална стратегија за развој на образованието во Р. Македонија 2005-2015 Министерство за образование и наука на Р. Македонија.

33. Национална програма за развој на социјалната заштита 2011-2021. [Online]. Министерство за труд и социјална политика, Скопје, 2010 [10.11.2011], Достапно на URL:
<http://www.unicef.org/tfymacedonia/macedonian/NationalProgrammeSocialProtection.pdf>
34. Организација за економска соработка и развој (ОЕЦД).(2007), *Образовни политики за ученици под ризици оние со посебни потреби во југоисточна Европа*, Скопје.
35. Отворете ги прозорците, Извештај од истражувањето: Примена на асистивната информатичка технологија во основните училишта во Република Македонија - тековна состојба и потреби, Скопје, март 2011.
www.openthewindows.org
36. Пејковски, Ј. (1997), *Претприемништвото и развојот*, Скопје.
37. Пејковски, Ј. *Мултинационални корпорации и стратески алијанси* (2010), Универзитет св. Климент Охридски-Битола, Економски факултет-Прилеп
38. Пејковски, Ј. (2008), *Социјален развој*, Скопје.
39. Петров, Р. (2007), *Лица со инвалидност професионална ориентација, оспособување и вработување*, Скопје: Филозофски факултет-Институт за Дефектологија.
40. Петров Р, Копачев Д, Такашманова Т. (2004). *Деинституционализација на деца со тешка ментална ретардација*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија;
41. Петров, Р, Ѓурчиновска, Ј. Станојковска-Трајковска. Н. (2008), *Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*, Скопје: Филозофски факултет - Институт за дефектологија.

42. Правилник за оцена на специфичните потреби за лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој, (2000) Службен весник на РМ бр. 30.

43. Pravni vodič za roditelje dece sa smetnjama u razvoju: Prava koja deca sa smetnjama u razvoju mogu da ostvare u RS. ISPOD "VelikiMali", Pančevo

44. Rakas. S, (2003). Sociologija Menadžmenta, Drugo izdanje, Megatrend univerzitet primenjenih nauka, Beograd,

45. Teodorović B, Levandovski D. (1986) *Odnos roditelja prema djetetu s mentalnom retardacijom*. Zagreb: Fakultet za defektologiju, Sveučilišta u Zagreba,

46. Чичевалиева С. Величковски В (2010) *Деца со пречки во развојот во Република Македонија: Анализа*. Министерство за здравство, 2010.

47. Ceric. H. (2004) Casopis, Nasa Skola, br. 29, Sarajevo
<http://fpn.unsa.ba/bs/nastavno-osoblje/doc-dr-haris-ceric/>

48. Чордиќ А, Марковиќ С. (2004) Инклузија како отварање на училиште за детето и деинституционализација. дефектолошка теорија и практика, Скопје; Бр. 1-2, стр. 193-208.

49. Siber-Bahtijarevic *Menagment ljudskih resursa*
<http://www.mefmo.ba/eucenje/claroline/backends/download.php?url=L1pkcmF2c3R2ZW5pX21lbmFkbWVudC9lUk0ucGRm&cidReset=true&cidReq=S>

www.algoritamcentar.edu.mk

<http://www.mon.gov.mk>

www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf

www.singipedia.com/content/693-Upravljanje-edukacijom-u.

[http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD\(1\).pdf](http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD(1).pdf)

ПРИЛОГ 1:

Прашалник за испитување на нивото на едукација на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби

Почитувани прашалникот е анонимен и е наменет за истражување за магистерска тема под наслов „Човечките ресурси и нивната едукација за работа со ученици со посебни образовни потреби”.

Целта на ова истаржување е да се добијат податоци за тоа колку наставниците се обучени за работа на деца со посебни образовни потреби, дали посетувале обуки за оваа проблематика, колку често посетувале обуки , кој ги извршувал истите, и дали се тие доволни и допринеле за збогатување на знаењата на наставникот за работа со ученици со посебно образовни потреби.

Прашалникот е краток и не би ви одземал повеќе од 10 до 15 минути. Оданапред ви благодарам за одвоеното време и соработка.

пол	☐ М	☐ Ж
возраст		
настава	☐ одделенска	☐ предметна

1. Дали досега сте присуствувале на обука за работа со деца со посебни образовни потреби?

- а) Да б) Не

2. Колку пати досега сте присуствувале на обука за работа со ученици со посебни образовни потреби?

- а) помалку од 2 пати б) од 2-5 пати в) повеќе од 5 пати

3. Како се спроведувале обуките?

- а) активно слушање и дискусија б) практична настава со примери и работилници

4. Кој бил организатор на обуката за работа со деца со посебни образовни потреби?

- а) Министерство за образование и наука во соработка со биро за развој на образованието.
б) Министерство за образование и наука во соработка со некој домашен центар за едукација .
в) Министерството за образование во соработка со USAID, UNICEF или слични светски организации.
г) Самостојни организации за лица со посебни потреби.
д) Општината т. е на локално ниво од страна на компетентни, стручни лица.

5. На обуките кои досега сте ги посетиле кои теми биле опфатени?

- а) работа со ученици со интелектуална пореченост - општо
б) пристап кон ученици со посебни образовни потреби

- в) наставни методи и техники за работа со ученици со посебни образовни потреби
- г) индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби
- д) личен образовен план за ученици со посебни образовни потреби
- г) асистивна технологија во работата со ученици со посебни образовни потреби

6. За кои од следниве категории ученици со посебни образовни потреби сте посетиле обука во врска со пристапот и начинот на работење?

- а) хиперактивно дете
- б) интелектуална попреченост
- в) потешкотии во учењето
- г) телесно инвалидно дете
- д) дете со оштетен вид
- ѓ) дете со оштетен слух
- е) дете со оштетување на вид и слух
- ж) комбинирани потешкотии
- з) аутизам

7. Дали сметате дека сте најспособни за работа со таа категорија ученици со посебни образовни потреби за која сте посетиле обука?

- а) да
- б) не

8. Дали сте запознати, за првичен, соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби со во зависност од нивната попреченост?

- а) не, не сум воопшто обучен, а б) да, делумно за одреден вид попреченост в) обучен сум во целост.

9. Дали познавате некои од стратегиите за прилагодување на пристапот кон ученици со посебно образовни потреби?

а) не, не познавам б) Имам делумно познавање в) Целосно сум запознат,а

10. Дали обуките ви помогнале за првичен, соодветен пристап кон ученици со посебни образовни потреби со во зависност од нивната попреченост?

а) не, воопшто не ми помогнале б) да, делумно за одреден вид попреченост в) ми помогнале во голема мера.

11. Дали сте запознати со посебните методи за работа кои се применуваат во наставата со ученици со посебни образовни потреби?

а) не, не сум запознат б) делумно сум запознат в) целосно сум запознат,а

12. Дали сте запознати за примена на техниките на работа во наставата со ученици со посебни образовни потреби?

а) не, не сум запознат б) делумно сум запознат в) целосно сум запознат,а

13. Дали стекнатите знаења од обуките ви помогнале во практичната работата со ученици со посебни образовни потреби?

а) не, не ми помогнале б) делумно ми помогнале в) многу ми помогнале

14. Дали сметате дека обуките за работа со ученици со посебни образовни потреби се корисни и ги збогатуваат вашите знаења ?

- а) не, не се корисни б) делумно се корисни в) да, во голема мера

15. Дали сметате дека досега спроведените обуки за работа со ученици со посебни образовни потреби се доволни и ги задоволуваат вашите потреби?

- а) не, треба повеќе обуки б) доволни се

16. Дали во вашето училиште е вклучен дефектолог во стручниот тим?

- а) не, нема дефектолог б) има работи како волонтер в) има, како дел од стручниот тим
г) има само во посебна паралелка;

17. Дали сте запознати за процесот на инклузија на ученици со посебни образовни потреби?

- а) не, не сум запознат б) запознат, а сум но делумно в) Да, запознат сум за спроведувањето на процесот