

РАЗВОЈ НА ИНКЛУЗИВЕН ПРИСТАП КОН ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Наташа Чичевска Јованова, Оливера Рашиќ Цаневска
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје, Институт за специјална едукација и рехабилитација

*„Има многу патишта
што водат до Рим“.*

Резиме

Образованието има улога да го менува животот на сите луѓе ширум светот, отворајќи можности и потенцијали за развој и промени. Но, и покрај тоа што е важно, не е доволно едноставно само да се внесат децата во училиште. На децата им треба квалитетно образование кое ќе им помогне целосно да го искористат својот потенцијал и да ги зголемат нивните можности да станат среќни, здрави, успешни и членови на општеството кои ќе придонесуваат за нивен личен но и за развојот на општеството.

Трудот има за цел да направи еден ретроспективен преглед на образованието на лицата со попреченост во Република С. Македонија, правејќи истовремено корелација со начинот на реализација и промените во образовниот систем на лицата со пречки во развојот низ различни земји во светот. Применети се методот на компаративна анализа и методот на генерализација, а како техники се применети анализа на литература, законски и правни документи, легислативи и регулативи, воспитно-образовни програми и стратегии.

Анализите посочуваат дека во Р. С. Македонија иако посџејано се прават напори за подобрување на воспитно-образовниот систем во целина, а во наш контекст и за лицата со попреченост, може да се констатира дека промените се парцијални без доволно проценување, анализа и детерминирање на реалната состојба, достапни ресурси и можности, што индиректно води до импровизирање и оставање на простор за голем број на последици.

Иако инклузијата има неспорно позитивни страни, не треба секогаш да се смета дека таа е најдобар избор за секое дете.

Клучни зборови: инклузија, образование, лица со попреченост, легислатива, стратегии

Вовед

Формалното образование отсекогаш имало двојна намена. Од една страна, образованието треба да го унапредува развојот на децата и на адолесцентите со цел да израснат во морално здрави и успешни возрасни луѓе, а од друга, да придонесе за непречено функционирање на државата и општеството. Токму затоа одлуките во врска со образованието отсекогаш биле, повеќе или помалку, политички мотивирани.

Современите образовни системи се управувани со многубројни закони и прописи, меѓународни декларации, конвенции и различни други документи

коишто ги уредуваат содржината и методите на наставата, како и обврските, правата и одговорностите на наставниците. Законодавството кое се однесува на образованието постои на повеќе нивоа, при што честопати едното ниво се судира со другото. Веројатноста да дојде до ваков судир е поголема кога законите и прописите се донесувани во различни периоди и од влади со различни ориентации и приоритети.

Со донесување на Законот за основно образование во 2019 година, во Р. Северна Македонија отпочна процесот на тотална, или т.н. целосна инклузија. Тоталната инклузија се однесува на вклучување на сите ученици во редовни училишта, без разлика на нивните функционални способности, предзнаења, вештини, видот и степенот на попреченост во развојот. Постојењето на законската регулатива не гарантира позитивни резултати во практиката, иако образовните институции настојуваат да го почитуваат Законот од неговото воведување.

Во продолжение, преку краток историски осврт на инклузивното образование и на тоа што се подразбира под поимот *инклузија*, ќе се обидеме да изнесеме неколку факти со кои се „оправдува“ постоењето на тоталната инклузија во нашата земја, но ќе наведеме и факти што ја оспоруваат.

Осврт на историскиот развој на инклузивното образование

Ретроспективно, гледано низ историјата, промената на сфаќањата и односот кон лицата со попреченост директно влијаеле и го обликувале начинот на образование. По детерминирање на едукативната способност на дел од лицата со попреченост и нивното вклучување во издвоен / сегрегирани (посебно креирани) образовни системи, специјалните училишта со децении беа стожер на образованието на учениците со посебни потреби. Во овие училишта беше сконцентрирана сета расположлива експертиза за да се едуцираат учениците со посебни потреби на најдобар можен начин. Поради начинот на работа на училиштата, во коишто наставата се реализираше според посебни и специфични методи на работа, по посебни инструкции, многу од училиштата функционираа како посебни, независни училишта. Ваквиот начин на работа со текот на времето претрпи промени, па така постепено се менува специјалната едукација и рехабилитација. Сепак знаењето и стручноста сè уште се императив за изведување настава со ученици со попреченост, но нивната сегрегација се смета за неприфатлива. Преовладува ставот дека тие треба да се едуцираат заедно со своите врстници во редовните образовни услови. Се менува поимањето на специјалното образование; повеќе не се подразбира просторно издвојување на учениците со ПОП и вклучување во посебен образовен систем, туку обезбедување соодветни услови за еднаков пристап до образование за учениците со попреченост за да можат да постигнуваат академски успеси во согласност со своите можности и способности.

Последица на новите струи е тоа што редовното и специјалното образование како посебни системи исчезнуваат, се заменуваат со единствен систем на образование за сите ученици. Во еден таков „инклузивен“ систем, сите ученици, во принцип, посетуваат исто училиште. Терминот *инклузивно образование* се однесува на образовен систем во кој се вклучени ученици со различни способности и интереси и систем кој обезбедува диференциран пристап во однос на сета разноликост.

Во врска со тоа се наметнуваат прашањата: дали кај нас овие два система навистина исчезнаа или се појави и трет (ресурсен центар и центри за поддршка) кој се обидува да ги поврзе претходните два система. Дали можеме да зборуваме за инклузија кога во рамки на редовните училишта имаме и два вертикални независни образовни системи на два различни јазика (македонски и албански)?

Дали тоа е инклузија?

Инклузивното образование во нашата држава е насочено најмногу кон лицата со попреченост и ПОП.

Анализите на меѓународните истражувања на Аинсков и Мајлс (Ainscow & Miles), во светски рамки развиле типологија од пет гледишта за инклузијата:

- инклузија насочена кон попреченост и посебни образовни потреби;
- инклузија (вклучување) како одговор на ексклузијата (исклучување);
- инклузија за сите групи на кои се гледа како на „ранливи“, т.е. ризични од ексклузија;
- инклузија како промоција на „училиште за сите“; и
- инклузија како „образование за сите“ (во Brown, 2016).

Кога станува збор за инклузијата како веќе неминовен дел од современата образовна средина, постои значаен збир од размислувања во однос на нејзиното суштинско значење – најпрво како поим, а потоа и како составна практика на образовниот процес и на целокупниот општествен систем (Bouillet & Kudek-Miroshevich, 2015).

Според најголемиот број автори, инклузивно образование значи дека сите деца, без разлика на нивниот развој, треба да бидат во исти училници, или, индиректно, тоа значи вистински можности за учење за групите кои традиционално биле исклучени - не само децата со попреченост туку и говорителите на јазиците на малцинствата и други. Тргувајќи од ова толкување, уште на самиот почеток кај нас се забележува проблем во толкувањето на терминот, а со тоа и проблем при имплементацијата.

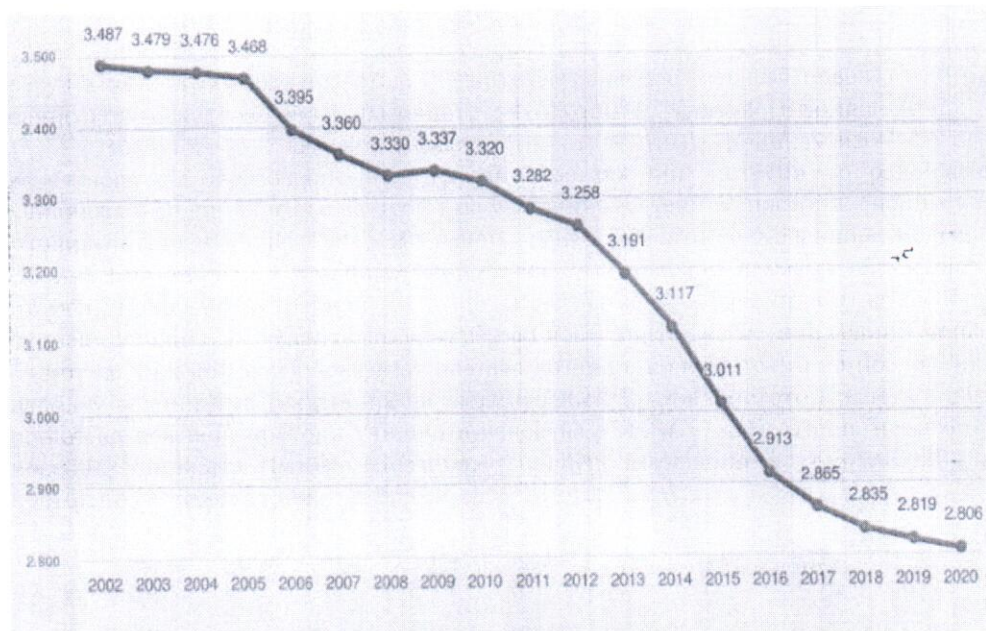
Инклузијата е тежок концепт за дефинирање, а историскиот развој и различните гледишта влијааа на појава на мноштво различни дефиниции. Лант и Норвич (Lunt and Norwich, 1999), коментирајќи ги често различните и некомпатибилни дефиниции за инклузијата, истакнаа низа гледишта:

- Ставот на Бејли (Bailey, 1998) е дека се работи за учење на исто место по иста наставна програма за сите ученици.
- Ставот на Томлинсон (Tomlinson, 1997) посочува дека не е нужно да се биде на исто место и да се учи по иста наставна програма,
- Бут и Ајнскоу (Booth and Ainscow, 1998) истакнуваат дека тоа воопшто не е состојба, туку бескраен процес на зголемување на учеството.
- Ставот на Томас (Thomas, 1997) е дека се работи за прифаќање на сите деца.
- Додека пак Себа и Сахдев (Sebba and Sachdev, 1997) велат дека се работи за тоа училиштата да реагираат и да ги реструктурираат нивните одредби.
- Според Флоријан (Florian, 1998), инклузијата се однесува на активно вклучување и избор, а не на нешто што им се прави на лицата со посебни потреби (Lunt and Norwich, 1999, стр. 32).

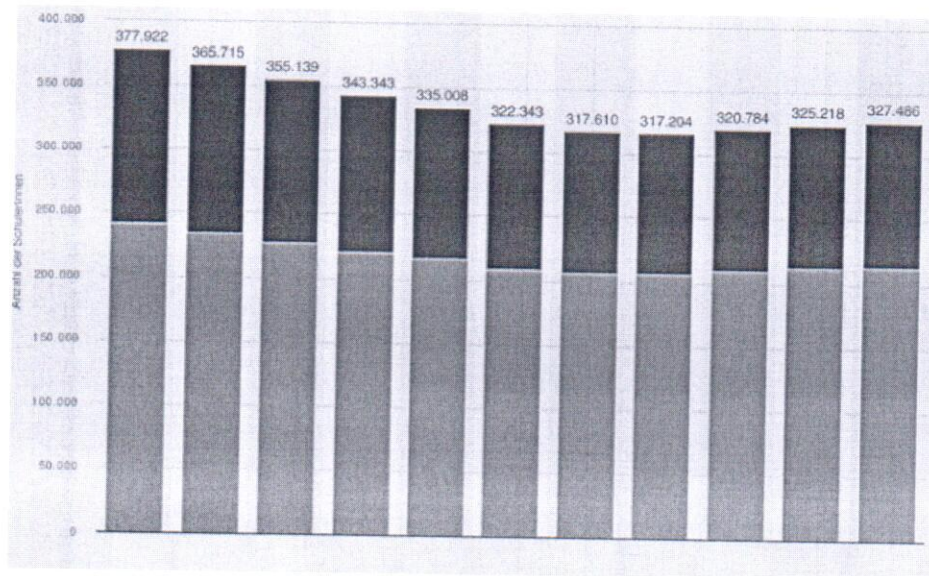
Повеќето земји сега користат инклузивен концепт; според статистичките податоци, инклузивното образование веќе е воведено во 75 % од земјите. Но

результатите од спроведувањето и нејзината ефикасност зависат првенствено од социоекономските услови, образовните и културните традиции (Briolight, 2022).

Во многу од земјите, напорите да се постигне поинклузивен систем резултираа со образование на учениците со посебни потреби во редовните училишта и со намалување на бројот на ученици сместени во посебни, специјални училишта (Pijl и Meijer 1991). Во некои земји, како што се Холандија, Белгија, Велика Британија и Германија, овој развој е значително побавен или дури и отсутен. Како за илустрација (в. сл. 1 и 2), во Германија, иако бројот на посебни основни училишта е значително намален во последните дваесетина години, сепак бројот на ученици кои посетуваат настава во нив е константен, а во последните неколку години има тенденција на зголемување. Во Обединетото Кралство, пак, бројот на државни посебни училишта изнесува 1546 и 57 самостојни, независни посебни училишта (British educational suppliers association – BESA, 2022), а постојано се отвораат нови (в. сл. 3).



Слика 1. Број на специјални училишта во Германија од 2002 - 2020 година



Слика 2. Број на ученици во специјални училишта во Германија од 2010 - 2020 година

School type	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Maintained nursery	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1
State-funded primary	25.8	25.8	25.9	26.0	26.2	26.2	25.5	25.8	26.3	27.4	28.3
State-funded secondary	28.8	28.4	27.7	26.9	25.7	24.6	23.5	22.2	20.9	20.4	20.4
State-funded special	38.2	38.7	39.0	39.6	40.5	41.4	42.9	43.8	44.2	43.8	42.6
Pupil Referral Units	0.9	0.8	0.7	0.7	0.7	0.7	0.6	0.7	0.7	0.8	0.9
Independent	4.2	4.3	4.7	4.9	5.1	5.3	5.7	5.8	6.3	6.1	6.4
Non-maintained special	2.0	1.9	1.9	1.8	1.7	1.6	1.6	1.5	1.4	1.3	1.3

Слика 3. Процент на ученици со попреченост вклучени во образовните системи во Обединетото Кралство 2010 - 2020 Пристапено на:

(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/985162/Special_educational_needs_Publication_May21_final.pdf)

Начинот на организирање на образовниот систем во различни земји зависи и од сфаќањето на категоријата ученици со посебни образовни потреби, како и од начинот на детерминирање на нивните потреби и потребното ниво на дополнителна поддршка. Во Данска, политичкото уредување на државата се залага за зголемување на практиката на инклузивно образование, креирајќи различни начини на стимулирање и субвенционирање, како на училиштата така и

на самите ученици. Учениците со попреченост можат да се едуцираат во редовни училишта, во посебни паралелки или во посебни училишта; во каков тип образование ќе бидат вклучени, зависи од степенот на поддршка што им е потребен. Вклучувањето во редовни училишта се обезбедува за учениците на кои им е потребна образовна поддршка за помалку од 9 наставни лекции неделно, доколку таа одредба е недоволна, тогаш ученикот посетува настава во посебна паралелка или во посебно училиште. Одлуката дали развојот на ученикот бара посебно образование, зависи од конкретна проценка во секој поединечен случај (Eurydice, 2022). Во Шведска, учениците кои не можат да ја следат наставата во редовните училиште (grundskolan), односно направените приспособувања не даваат позитивни резултати за ученици со тешка интелектуална попреченост што е резултат на невролошки оштетувања, за ученици со аутизам или комбинирани пречки, постојат посебни училишта за обука (träningsskolan), кои обезбедуваат настава за пет таканаречени предметни области во кои се развиваат животни вештини, а не за традиционални предмети. Учениците со тешка телесна попреченост имаат право на специјално адаптирано образование, што значи дека ученикот не може да следи редовно образование, а исто така и дека на ученикот му е потребна рехабилитација, а во одредени случаи резиденцијални аранжмани во ученички домови со соодветна грижа. Децата со функционални пречки кои не можат да посетуваат редовно училиште или задолжително училиште за ученици со тешкотии во учењето (grundskolan), можат да посетуваат специјално училиште (specialskolan), кое пред сè е наменето за ученици со оштетен вид или слух (Eurydice, 2022). Во Италија, пак, сите ученици со посебни образовни потреби посетуваат редовно образование. Нема посебна одредба, освен неколку посебни институти за слепи и глуви коишто постоеле уште пред законодавството за интеграција на учениците, како и училишта со специфични задачи во областа на наставата и образованието за малолетни лица со комплексни тешкотии (Eurydice, 2022).

Обидите да се реализира поинклузивно образование резултираа со многу различни образовни аранжмани во различни земји. Во зависност од традицијата на издвоеното школство, денес во земјите од Европа можеме да сретнеме различни ставови за формата на организација за образование на лицата со пречки во развојот. Земјите што долго време имале издвоен систем на образование, во согласност со актуелната инклузивна политика не се определени во целост за овој вид образование, туку ги задржуваат посебните училишта и им овозможуваат на родителите и на надлежните органи да одлучуваат на кој начин ќе учат нивните деца (Ilić-Stošović D, 2005).

Од друга страна, земјите како нашата, коишто немале широко развиена мрежа на посебни училишта и установи, се определиле за инклузивно образование, а издвоената форма на образование (во изразено спорадична форма и ограничен период како преодна одредба до 2023 година) ја задржуваат само за учениците со тешки пречки во развојот, за кои е потребно приспособување не само на програмата туку и на дидактичко-методската постапка.

Оттука претпоставуваме дека потекнува и идејата за тотална инклузија во нашата држава. Според креаторите на политиките во нашата земја, специјалното образование „претставува пречка за развојот на инклузијата, затоа што го ослободува останатиот дел од образовниот систем од преземање одговорност за

учењето на сите деца“ (Rouse, 2008). Од овие причини, целосната инклузија како најоправдана практика подразбира „трансформација на училиштата за згрижување на сите деца“ во смисла на просторно, функционално и програмско приспособување – што зазема централно место во инклузивниот процес (Mitchel, 2015).

Многу често, од експерти кои се занимаваат со проблемот на инклузивното образование во нашата практика, а водејќи се од искуствата од други поразвиени земји, се повторува една мисла:

Инклузија да, но не по секоја цена и не за секој ученик.

- Која е таа цена?
- Кој е тој што ќе биде вклучен, а кој нема да биде?
- Каде да се повлече линија?
- Дали воопшто може да се повлече таква линија?

Комплексноста на инклузијата со себе носи низа дилеми и недоумици. Ведел Клаус (Weddel Klaus) во својот труд *Конфузија за инклузијата* наведува неколку дилеми со кои се соочуваат оние што се обидуваат да ја спроведат инклузијата:

✓ **Дилема „идентификација“** - дали (или не) и како да се идентификуваат децата со значителни тешкотии во учењето како деца со посебни образовни потреби (ПОП); термините ПОП и инклузија станала нераскинливо поврзани со толкување на политиките, со професионалниот развој, личното искуство и јавниот глас. Интересно е што инклузијата никогаш не била наменета да биде само за ученици со ПОП, па се тврди дека терминот ПОП сам по себе е некомпатибилен со инклузијата. Слично на тоа, инклузијата никогаш не била наменета да биде само за сместување во училиште. Меѓутоа во областа на образованието, јавното и професионалното толкување на инклузијата има тенденција да се фокусира на сместувањето на децата со ПОП во редовните услови.

✓ **Дилема за наставната програма** – дали учениците со ПОП треба да ги учат и да ги научат истите заеднички содржини на наставната програма како и останатите ученици или не; и

✓ **Дилема „локација“** – дали и во колкава мера учениците со потешок степен на попреченост и комбинирана попреченост треба да бидат вклучени во редовните училиници.

За градење инклузивно училиште, потребно е воспитно–образовниот процес да се заснова на моделот на интервенции за поддршка на повеќе нивоа (Multi-tiered intervention model). Овој модел вклучува трансформации/интервенции во наставниот план и наставните програми, во наставните стратегии, активности и материјали, како и континуирано следење на процесот на спроведување на интервенциите на најмалку четири нивоа на поддршка на учењето (Основно ниво, Ниво I - Општа поддршка, Ниво II – Интензивирана поддршка и Ниво III – Посебна поддршка) (Бошковска Р. и сор, 2020). Се поставува прашањето дали *Ниво III – Посебна поддршка* која се обезбедува врз основа на модифицирана наставна програма (акцентот се става на стекнување функционални вештини) може да се спроведе во услови на тотална инклузија, т.е. дали за лицата со тешка попреченост се поважни академските знаења од функционалните вештини.

Во корелација со моделот за интервенции на повеќе нивоа, се појавуваат други суштински дилеми, кои самиот едукатор ги има за учениците за кои се обезбедува посебна поддршка, а кои на различни начини се разработени во претходно посочените примери од други земји:

- Колку се важни академските вештини за оваа популација?
- Дали времето посветено на наставата за стекнување академски вештини значително ќе го намали времето поминато за стекнување функционални вештини?
- Како може да биде инкорпорирано во наставата стекнувањето академски и функционални вештини?

Се поставува прашањето: како да се направи правилна рамнотежа во однос на академските и функционални вештини, т.е. како да се донесат одлуки за тоа колку време за учење ќе биде посветено за академските, а колку за функционалните активности кои се важни во понатамошниот живот на овие ученици. Некои академски и функционални вештини се вклопуваат добро и можат да се научат истовремено (пр. готвење, пазарење). Сепак другите функционални вештини не секогаш добро се вклопуваат со академските (пр. хранење, стекнување навики за тоалет), а се исклучително важни за поттикнувањето на независноста (Courtade & Ludlow, 2008).

Член 18 од Законот за основно образование став (3) гласи: *Наставниот кадар од центарот за поддршка учествува и во реализација на дел од модифицираната програма за учениците со комплексни потреби, за кои е во најдобар интерес да посетуваат дел од наставата во центарот за поддршка, а во согласност со препораката на стручното тело за проценка, базирана на МКФ.* Тука се поставуваат прашањата: ученикот на кој му е потребна интензивна поддршка, колку часа во денот или колку пати во неделата ќе посетува дел од наставата во центарот за поддршка; што ќе се случува со оние ученици што во училиштата во кои учат немаат центри за поддршка ниту пак ресурсни центри; дали функционалните вештини ќе се учат само во редовната училишница и ресурсниот центар/центарот за поддршка или за нивно стекнување ќе се погрижат личните/образовните асистенти (според компетенциите).

На пример, дали ученик што треба да научи да си ги врзе врвките, а неговите или нејзините соученици веќе ја совладале оваа задача, може да го направи тоа во контекст на облекувањето пред и по часовите, но и пред и по часот по физичко образование со помош на личниот/образовниот асистент.

Покрај овие дилеми, ние би додале уште некои, кои според нас произлегуваат од Законот за основно образование, правилниците и прирачниците за инклузивно образование. Тоа се:

- дилемата „работните задачи на образовниот и личниот асистент“ – нема јасна дистинкција, т.е. постои преклопување на работните задачи на овие профили. Дали ученикот кој добил образовен асистент во исто време добил и личен асистент? Дилемата дали образовниот асистент е поддршка на ученикот или поддршка за наставникот? Ако образовниот асистент се доделува лично на ученикот, тогаш како, според член 7 (Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент) образовниот асистент дава поддршка на еден до три ученика со попреченост во иста паралелка?

На меѓународно ниво, службата на образовните асистенти (или со друг назив параедукатори, поддржувачи на учењето итн.) за поддршка на образованието на учениците со попреченост, наводно е зголемена во неколку западни земји. Потпирањето на образовните асистенти многумина го сметаат за неопходен механизам за поддршка на инклузивното образование, но проблематично е што асистентите постепено стануваат речиси единствен начин на поддршка за учениците со попреченост и реализација на инклузивното образование во редовните училиници, односно постепено ја преземаат наставната улога за учениците со попреченост, наместо да бидат опционални и во склад со иницијалниот посочен широк спектар на должности што им се доделуваа (социјална поддршка, контрола на однесување, административна поддршка итн.) (Giangreso, 2013). Метафорично, службата на образовните асистенти (како и прашањата поврзано со нив, на пример, растечки бројки, соодветни улоги, потребите за обука, супервизија) може да се смета за врв на санта мраз (Giangreso, Broer, & Edelman, 1999), тоа е релативно мал видлив дел над водата. Но тоа не е делот од ледениот брег што треба да нè загрижува, загрижувачки е големиот дел од сантата мраз под површината на водата, кој има потенцијал да го потопа бродот. Најголемиот дел од прашањата под површината го претставува големиот број меѓусебно поврзани организациски и практични прашања што можат да доведат до тоа училиштата да станат несоодветни, претерано зависни од образовните асистенти (на пример, големина на класот, формати на настава, големина и параметри на оптоварување на одделни случаи, коефициент на персонал, несоодветна соработка и координација помеѓу редовните училишта и ресурсните центри, улогите на членовите на тимот, недоволен ангажман на наставникот со ученици кои имаат попреченост итн.). Овој дел нагласува неколку клучни концептуални грижи базирани на податоците со кои се соочуваат студентите, нивните семејства и давателите на услуги. Една лонгитудинална студија во Обединетото Кралство ги потенцира постојано негативните односи помеѓу висината на поддршката од образовните асистенти и академскиот напредок на учениците (т.е. англиски, математика, наука), за што не треба да се обвинуваат асистентите, со оглед на тоа што тие не се обучени наставници или специјални едукатори и не треба да се очекува да функционираат како да се.

Системот на инклузија има различни позитивни и негативни влијанија врз учениците од двете категории: со типичен развој и со ПОП, како и врз наставниците. Секој образовен орган мора да ги одмери добрите и лошите страни на инклузијата за да донесе одлука приспособена на нејзината ученичка популација. Иако инклузијата има неспорно позитивни страни, не треба секогаш да се смета дека таа е најдобар избор за секое дете.

Покрај дилемите, еден од првите предизвици со кој се соочуваат училиштата во Р. Северна Македонија се негативните ставови на наставниците кон инклузивното образование. Резултатите за ставовите на наставниците од основните училишта во Р. Северна Македонија (Чичевска Јованова Н, Рашиќ Цаневска О, Станковска Колевска Ј, 2020) за инклузивното образование покажуваат дека иако сите наставници поседувале одредени знаења за инклузијата преку професионално доусовршување (обуки, семинари - 90 наставника, или 91,8 %) или универзитетско образование (задолжителни или изборни предмети 8 наставника, или 8,2 %), сепак мал број од наставниците

сметаат дека имаат способности успешно да работат и да го спроведат воспитно-образовниот процес со ученици кои имаат оштетен вид, оштетен слух, како и тешка или умерена интелектуална попреченост, а сличен став имаат и во однос на аутизмот. Со цел да се надмине ова и да можат да работат со овие ученици, наставниците сметаат дека треба да имаат дополнителни обуки и дообразување, како и постојана соработка со соодветни стручни лица. Овие ставови или верувања за инклузијата се важни бидејќи ја поткрепуваат професионалната практика на наставниците. Ако треба да се промени практиката за да се вклучат сите деца со попреченост, тогаш мора да се променат и ставовите и верувањата.

Анализата на литературата посочува дека инклузија која се спроведува на несоодветен и импровизиран начин, во претходно необезбедени услови на најмалку ограничувачка средина, истата предизвикува многу поголеми штетни ефекти по развојот на засегнатите страни. Од друга страна, со тоталната инклузија, наместо флексибилен систем што овозможува непречен хоризонтален и вертикален трансфер на учениците низ образовните системи, се нарушува правото на избор, т.е. на родителот не му се дава можност да бира.

Заклучок

Инклузијата е една многу контроверзна и премногу емотивна тема во полето на образованието. Фактот дека „инклузијата“ е центар на внимание еден подолг временски период, е само директен показател на комплексноста и конфузноста на проблемот. Концептот на **инклузивните практики** е заснован на верувањето или филозофијата дека учениците со попреченост треба да бидат целосно интегрирани во нивните училишни заедници, обично редовните одделенија, и дека нивната настава треба да биде базирана на нивните способности, а не на нивната попреченост.

Исто така би сакале да нагласиме дека ние повеќе ја претпочитаеме фразата *инклузивни практики* отколку терминот *инклузија*, затоа што вториот може да имплицира дека тука има само еден модел или програма што може да ги обезбеди сите потреби на учениците, додека првиот прецизно пренесува дека инклузивноста е составена од повеќе стратегии и опции.

Залагајќи се за инклузивни практики, учениците со попреченост треба да добијат **поврзани услуги**. Кога станува збор за поврзани услуги се мисли на: говорно-јазична терапија, транспорт до и од училиштето со специјализирано комбе или училиштен автобус, физикална терапија и сл. Дополнително, учениците со попреченост имаат право и на **дополнителна помош и услуги**. Ова значи дека тие мора да добијат пристап до компјутерска технологија, да се направат наставни приспособувања (на пример, повеќе време за да го завршат тестот, поедноставени задачи, адаптиран распоред) со што ќе им се овозможи да бидат едуцирани со нивните вршници со типичен развој. Специјалната едукација, поврзаните услуги и дополнителната помош треба да им се овозможат на учениците од страна на државните училишта, без трошоци за родителите.

Наставниците, специјалните едукатори и рехабилитатори, стручниот тим, административната служба, сè уште имаат измешани ставови и реакции кон инклузијата, кои секако се поврзани со нивните лични успеси и искуства во реализација на инклузивното образование. Успешната имплементација ќе зависи од поддршката која е достапна на сите нивоа, богатството на ресурси, времен-

ското планирање и подготовка на сите засегнати страни. Кога инклузивната програма е стратешки испланирана и успешно имплементирана, придобивките од истата се далекусежни и долготрајни, но напротив, кога истата се спроведува без претходна соодветна подготовка, последиците можат да бидат катастрофални!

Придобивка за нас од нашите ученици со попреченост е тоа што нивното присуство често нè поттикнува да размислуваме за тековните практики и да ги идентификуваме подрачјата за подобрување. Кога образовните заедници ќе го прифатат овој предизвик и ќе направат промени за да се создадат инклузивни средини и можности за учење за учениците со попреченост, тие напори несомнено ќе создадат подобри училишта за сите наши ученици.

Референци

1. Bailey, J. (1998). 'Australia: Inclusion through Categorisation' in From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education ed. by Booth, T and Ainscow, M, London: Routledge.
2. Booth, T., Ainscow, M. (1998). From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education. London: Routledge.
3. Bouillet, D., Kudek-Miroshevich, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice In Prskalo I, editor. Croatian Journal of Education. 17 (2): 11-26.
4. Бошковска, Р., Ивановска М., м-р Мицковска Г., Мојаноска В., м-р Панкова Д., Петровиќ Е., Пешевска Митановска А., м-р Трпевска С., м-р Чонтева Ж. (2020). ИНКЛУЗИВНО училиште: Водич за работа на училишниот инклузивен тим – второ ревидирано издание. Скопје: Биро за развој на образованието.
5. Briolight. (2022). Advantages and disadvantages of inclusive education. [Internet]. Available at <https://briolight.com/en/advantages-and-disadvantages-of-inclusive-education/>
6. British educational suppliers association – BESA. (2022). How many schools are there in the Britain? [Internet] Available at <https://www.besa.org.uk/key-uk-educationstatistics/#:~:text=There%20are%20%2C461%20independent%20schools,U K's%20schools%20are%20in%20England>
7. Brown, Z. (2016). Inclusive Education: Perspectives on pedagogy, policy and practice. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Courtade & Ludlow, (2008)
8. Chichevska Jovanova N., Rashikj Canevska O., Stankovska Kolevska J. (2020). Inclusion of the students with different types of disabilities in primary school. Воспитание / Vospitanie - Journal of Educational Sciences, Theory and Practice, 11(15): 185-198.
9. Eurydice. (2022). Special education needs provision within mainstream schools. [Internet] Available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-18_en
10. Florian, L. (1998). 'Inclusive Practice: What Why and How?' in Tilstone, C et al (eds) Promoting Inclusive Practice. London: Routledge.
11. Giangreco, M.,F., Broer, S.,M., & Edelman, S.,W. (1999). The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with

- disabilities in general education settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 281–291.
12. Giangreco, M., F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education* vol. 37 issue 2 2013 pp. 93–106 c The Authors 2013 doi: 10.1017/jse.2013.
 13. Ilić-Stošović D. (2005). Modeli i organizacioni oblici vaspitanja i obrazovanja učenika sa motoričkim poremećajima. U: Školovanje dece sa motoričkim poremećajima. Beograd: Defektološki fakultet, Katedra za somatopediju.
 14. Lunt, I., and Norwich, B. (1999). *Can Effective Schools Be Inclusive Schools?* London: Institute of Education.
 15. Mitchel, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept In Devetak I., editor. *Centar for Educational Policy Studies Journal*; 5 (1): 9-30.
 16. Norwich, B. (1999) Special or Inclusive Education: a review article, *European Journal of Special Needs Education*, 14, pp. 90-96.
 17. Правилник за нормативот, opisot na kompetenciite i работните задачи za obrazovniot i lichniot asistent. Sl. Vesnik na P C Makedonija бр 161/19 и 229/20.
 18. Rouse M. (2008). Developing Inclusive Practice: A role for Teachers and Teacher Education? In Aderibigbe S., editor. *Education in the North*; 6 (1): 1-20.
 19. Sebba, J., with Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's.
 20. Thomas, G. (1997). 'Inclusive Schools for an Inclusive Society'. *British Journal of Special Education*, 24(3), pp 103-107.
 21. Tomlinson, J. (1997). 'Inclusive Learning: The Report of the Committee of Enquiry into Post-School Education of those with Learning Difficulties and Disabilities in England 1996' *European Journal of Special Needs Education*. 12(3), pp 184-186.
 22. Weddel K. (2008). INCLUSION: Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*. 35 (3), pp.127-135.
 23. Закон за osnovното obrazovanie (2019) Sl. Vesnik na P C Makedonija бр 161/19 и 229/20.

DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE APPROACH TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

“There are many roads that lead to Rome”

Abstract

Education has a life-changing role for all people around the world, opening opportunities and potentials for development and change. But even though it is important, simply getting children in school is not enough. Children need quality education which will help them to fully use their potential and increase their chances to become happy, healthy, successful and members of society contributing for their own development and development of the society.

The main goal of the paper is to make a retrospective review of the education of persons with disabilities in the Republic of Macedonia, making a simultaneous correlation with the way of realization and changes in the educational system of people with disabilities in different countries of the world. The method of comparative analysis and the method of

generalization were applied, and the techniques that we used were the literature review, analysis of legal documents, legislation and regulations, educational programs and strategies.

The analysis indicate that, although efforts are constantly being made to improve the educational system as a whole in R. N. Macedonia, and in our context also for persons with disabilities, it can be concluded that the changes are partial without sufficient assessment, analysis and determination of the real situation, available resources and opportunities, which indirectly leads to improvisation and leaving room for a number of consequences. Although inclusion has undeniably positive aspects, it should not always be considered the best choice for every child.

Keywords: inclusion, education, people with disabilities, legislation, strategies

МЕЃУНАРОДНА НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

**ОБРАЗОВАНИЕ НА ЛИЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ
- АКТУЕЛНИ СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PROFESSIONAL CONFERENCE

**EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES
- CURRENT SITUATIONS AND PERSPECTIVES**

CONFERENCE PROCEEDINGS

ОРГАНИЗАТОРИ НА КОНФЕРЕНЦИЈАТА

**СОЈУЗ НА СПЕЦИЈАЛНИ ЕДУКАТОРИ И РЕХАБИЛИТАТОРИ
НА РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА- СКОПЈЕ**

**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И
РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ ТЕТОВО
СТУДИСКА ПРОГРАМА ПО СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И
РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

ПОКРОВИТЕЛ НА КОНФЕРЕНЦИЈАТА

**г-дин Јетон Шаќири
МИНИСТЕР ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**ВРЕМЕ И МЕСТО НА ОДРЖУВАЊЕ
13-15 ОКТОМВРИ 2022
ХОТЕЛ „ХОЛИДЕЈ ИН“ СКОПЈЕ**

ОРГАНИЗАЦИОНЕН ОДБОР

Горан Петрушев – Претседател
Весна Костиќ Ивановиќ – Секретар
Лидија Крстевска Дојчиновска
Билјана Стерјадовска
Василка Галевска Јовчевска
Мевљудије Аљити
Милена Илиќ Пешиќ
Весна Цековска Дебарлиева
Радмила Јанкоска Митрова
Драган Костовски
Анета Стефановска
Симона Петрушева
Маја Велковска

НАУЧЕН ОДБОР

Проф. д-р Ристо Петров, Северна Македонија
Проф. д-р Наташа Чичевска Јованова, Северна Македонија
Проф. д-р Биниамин Мемеди, Северна Македонија
Проф. д-р Гордана Николиќ, Србија
Доц. д-р Златко Буквиќ, Хрватска
Доц. д-р Инга Бишчевиќ, Босна и Херцеговина
Доц. д-р Јернеја Херцог, Словенија
Проф. д-р Манфред Претис, Австрија

ИЗДАВАЧИ НА ЗБОРНИКОТ

**СОЈУЗ НА СПЕЦИЈАЛНИ ЕДУКАТОРИ И РЕХАБИЛИТАТОРИ
НА РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА-СКОПЈЕ**

**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ ТЕТОВО
СТУДИИ ПО СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

УРЕДНИЦИ НА ЗБОРНИКОТ

*Проф. д-р Ристо Петров
Д-р Весна Костиќ Ивановиќ*

*Ликовно уредување
ДТУ Мозаик Про*

*Печати
Печатница Европа 92, Кочани*

*Тираж
250*