

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

КРЕИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНАТА КУЛТУРА ВО ООУ „ДИМО ХАЦИ ДИМОВ“ - Скопје

Изработил:
Марија Трипуноска

Ментор:
проф. д-р Зора Јачова

Скопје,
март 2015 година

ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА

Циб. 3279

28 IV 2015

Содржина

Вовед	4
I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	5
Дефинирање за инклузијата	5
Интеграцијата е процес - инклузијата е состојба	11
Причина за инклузија - дебата за правата и за етиката.....	14
Причината за инклузија - дискусија за ефикасноста	15
Реализација на инклузивното образование - политичка расправа.....	16
Меѓународни документи на кое се потпира инклузивното образование	18
Европски модели на инклузија	24
Законска рамка во Република Македонија.....	28
Перспективите за инклузивно образование во Македонија.....	29
Инклузивната политика во Република Македонија	30
Индексот за инклузија	31
Што претставува индекс за вклучување?	33
Инклузивниот пристап за промоција на училиштето	35
Целта на ИОП (индивидуалните образовни планови)	36
Задачи на тимот што е вклучен во обезбедувањето на соодветните услуги во рамките на училиштата.....	42
Релевантни истражувања.....	48
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ	60
1. Избор и формулација на проблемот на истражувањето.....	60
2. Цел на истражување.....	58
3. Дефинирање на истражувачките прашања.....	61
4. Собирање податоци.....	62
5. Примена на техника на истражувањето.....	62
6. Опис на инструментот.....	63
7. Определување тематска рамка	63
Анализа и интерпретација на резултатите добиени со спроведување на полуструктурирано интервју со наставниците	65
Верификација на истражувачките прашања	96
Заклучок од спроведувањето на полуструктурираното интервју со наставниците	99

ПРЕПОРАКИ	102
Користена литература	103
Прилози	115

Вовед

Инклузијата во училишната практика честопати се однесува на обезбедување настава на децата со посебни потреби, каде што ќе бидат вклучени заедно со децата од редовното училиште, ќе партиципираат заедно во училишните и надвор од училишните активности.

Дефиницијата за инклузија која ја дава УНЕСКО потекнува од конференцијата во Саламанка, 1994 година, и нагласува дека инклузијата е потег за директно подобрување на образовниот систем во целина.

Инклузијата е процес на решавање и реагирање на разновидната потреба на сите ученици со поголемо учество на учењето, културите и заедниците и сè помала исклученост на образованието од него. Тоа опфаќа промени и измени во содржината, пристапот, структурата и во стратегијата, со заедничка визија која ги опфаќа децата кои одговараат на староста и со убедување дека образовниот систем е одговорен за образованието на сите деца.

Целта на инклузивното образование е да се тргнат сите видови бариери на дискриминација кои се однесуваат на полот, националната припадност, верската и социоекономската состојба, способноста и здравствената состојба или, пак, која било друга особина на поединецот.

I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Дефинирање за инклузијата

Инклузијата претставува мултидимензионален концепт што во себе содржи нови принципи базирани врз кохезијата на постмодерното општество, а, од друга страна, инклузијата ја разбираме како модел на интервенција на социјално исклучените групи.

Инклузија е процес на вклучување деца коишто имаат посебни потреби во развојот и деца кои немаат посебни потреби во развојот, а се на иста возраст во средината каде што учат и играат.

Новиот концепт и терминологија се резултат на промените во социјалната реалност, новите социоекономски услови, идеи и тенденции.

Инклузијата не претставува интеграција, не означува асимилација, ниту, пак, акомодација на индивидуата во рамките на социоекономските услови и релации во општеството.¹

Инклузијата ги реконструира редовните услови на живеење на начин на кој се креираат можностите за целосна партиципација, припаѓање и социјална интеракција. Инклузијата како поим подразбира значајни промени во однос на програмите за работа, едукацијата и усовршувањето на наставниците, методите на работа, едукацијата и усовршувањето на наставниците, методите на работа и начинот на процена на постигнатите резултати.²

Под инклузивно образование се подразбира обезбедување хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во наставата во редовните основни и средни училишта, како и вклучување на овие ученици во сите сфери на општествениот живот.³

¹ **Јачова, З.**, 2004. Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 35-46.

² **Hrnjica S.**, 2004. *Škola po mjeri djeteta*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 28.

³ **Suzić N.**, 2008. *Uvod u Inkluziji*. Banja Luka: XBS, 11.

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 на дискриминација.⁴

Терминот инклузија има корени во латинскиот јазик, што значи вклученост, вклучување. Концептот на интеграција доаѓа од зборот интегр, што значи недопрено, чисто, непристрасно, несебично, искрено.⁵

Постојат многу разлики помеѓу термините инклузија и интеграција, кои накратко ќе ги наброиме во табелата (табела бр. 1).⁶

Табела бр. 1 - разлика помеѓу интеграција и инклузија

Интеграција	Инклузија
Модерен концепт	Постмодерен концепт
Хиерархиска структура	Мрежна структура
Универзалност	Индивидуализација
Асимилација	Идентификација

Од гореприкажаната табела, ги добиваме следниве заклучоци:

Инклузијата е мошне поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи таа претставува рефлексија на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализам, бидејќи пристапот врз кој е базиран е „социјална интеграција“ и може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања.

Интеграцијата се поврзува со официјалните институции на општеството кои се организирани преку хиерархиски принцип.

Инклузијата се организира преку мрежна структура на координација, каде што индивидуата е секогаш во центарот на системот.

⁴ Barton L., 1999. *Market ideologies, education and the challenge fo inclusion*. Inclusive Education, London: Kogan Page, 58.

⁵ Suzic Nenad, 2008, *Uvod u Inkluziji*, XBS, Banja Luka, 10.

⁶ Јачова, З., 2004. Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 35-46.

Моделот на интеграција го поврзуваме со специфични стандарди, дефинирани норми, или, пак, сет на постигнувања кон просечните резултати, врз основа на принципот на нормализација.

Интеграцијата е тотална спротивност на сегрегацијата, и процесот на интеграција содржи практики и мерки со кој се максимизира потенцијалот на личноста за да се вклучи, односно партиципира во општеството.⁷

Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или групата во социјалните процеси, почитувајќи ги различноста, индивидуалните можности и желби.⁸

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

Фундаменталниот принцип на инклузивното образование е проценување на различноста во рамките на хуманото општество. Инклузивното образование вклучува идентификација, предизвик и надминување на бариерите на партиципација, условени од социјалните, културните, идеолошките и од физичките фактори. Значи, инклузијата е технички едноставна, но социјално комплексна, бидејќи е поврзана со реалноста на училиштето, другите образовни средини до димензијата на инклузијата, наречена „култура“. Во таа смисла, инклузијата претставува трансформација на ставовите на луѓето, на училиштата, на системот и на општеството.⁹

Инклузивното образование очекува промена на системот, а не на детето, што значи користење различни методи кои би одговарале на различните потреби кај децата, нивниот капацитет и динамика на развојот. Инклузијата може да се достигне со:

⁷ **Jonson, T.**, 1994. *Inclusive Education – Interregional Programme for Disable People*. Geneva: United Nations Development Programme, 10.

⁸ **Јачова, З.**, 2004. Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 35-46.

⁹ *Report-sub-regional workshop central and eastern europe*, 2000, Bucharest: UNESCO cepes: 35.

1. Превенција на појавување физички, интелектуални недостатоци или недостатоци на сетилата, и тие да се спречат да предизвикаат постојано функционално нарушување или попреченост;
2. Рахабилитација – процес насочен кон оспособување на децата со посебни потреби за достигнување и задржување на нивното оптимално физичко, сетилно, интелектуално, психијатриско и/или социјално функционално ниво, за менување на животот кон повисоко ниво на самостојност; и
3. Изедначување на можностите – процес преку кој различните системи на општеството и средината стануваат достапни за сите, посебно за децата под ризик и децата со посебни потреби; тие треба да добијат неопходна поддршка во рамките на нивната заедница, во рамките на редовните структури на образованието, здравството, работните и социјалните служби.

Индивидуалните разлики кај децата треба да бидат препознаени како дел од инклузивниот процес. Тоа значи почитување на сите аспекти во развојот на детето (емоционален, креативен, интелектуален, социјален, креативен и физички) за да можат децата да го постигнат својот потполн потенцијал.¹⁰

Инклузијата претставува трансформација на ставовите на луѓето, на училиштата, на системот и на општеството.¹¹

Инклузијата претставува трансформација на:

- Ставовите на луѓето;
- Ставовите на училиштата;
- Ставовите на системот;
- Ставовите на општеството (UNESCO, CEPES, 2000).

Концептот за инклузивно образование има повеќе заеднично со концептите коишто лежат во основата на „Образование за сите“ ЕФА и го подобрува

¹⁰ Miles, S., 2007. *Škola za sve: Uključivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje*. Podgorica:Skolazasve: Save the children, 11-17.

¹¹ Јачова, З., 2004. Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 35-46.

училиштето. Инклузивното образование претставува померување од преокупираноста на одредена група на фокусирање на поминувањето на препреките за учење и за учествување.

Дефиницијата за инклузија која ја дава УНЕСКО потекнува од конференцијата во Саламанка, 1994 година, и нагласува дека инклузијата е потег за директно подобрување на образовниот систем во целина:

„Инклузијата е процес на решавање и реагирање на разновидната потреба на сите ученици со поголемо учество на учењето, културите и заедниците и сè помала исклученост на образованието од него. Тоа опфаќа промени и измени во содржината, пристапот, структурата и во стратегијата, со заедничка визија која ги опфаќа децата кои одговараат на староста и со убедување дека образовниот систем е одговорен за образованието на сите деца“.¹²

Сугестирано е дека инклузијата е процес на формирање партиципација и вклучување на социјално исклучените индивидуи.

Инклузијата овозможува поддршка за лицата со инвалидност за целосно да партиципираат во едукацијата, вработувањето, заедницата, рекреацијата, за типични и за секојдневни ситуации.¹³

Постојат неколку принципи што водат кон квалитетно инклузивно образование:

- Припадност на сите деца. Инклузивното образование се темели на едноставната идеја дека секое дете и секое семејство се еднакво вреднувани и заслужуваат исти можности и искуства;
- Сите деца учат на различен начин. Инклузијата е значајна за обезбедување помош при учење и учество на децата во активностите низ осмислени начини. Посебно дизајнираните материјали и технологии би можеле да бидат од помош. Клучот лежи во тоа да се понуди помош онолку колку што е потребно;

¹² Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE], 2008. *The UNESCO Salamanca Statement*. [online] Available at: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> [accessed at 17 January 2014].

¹³ Tilstone C., Florian L. and Rose, R., 1998. *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge, 16.

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

Инклузивното образование претставува померување од преокупираноста на одредена група на фокусирање на поминувањето на препреките за учење и за учествување. Лицата со посебни потреби имаат одговорности и должности кон другите членови на заедницата, па затоа целта е да се овозможи секој поединец да чувствува должност и одговорност, да придонесе колку што може да биде, и во исто време да се добие колку што е потребно. Децата со посебни потреби инклузивното општество веќе нема да ги приспособува, туку треба тие да бидат во можност да се вклопат во постојниот систем. Во такво општество (семејството, градинката, училиштето, работното место) на сите деца и возрасни членови од истата група,¹⁴ „Интеграцијата на учениците со посебни потреби во редовните основни училиштата во многу земји во светот ќе стане реалност, така што сите повеќе ќе станат свесни за фактот дека интеграцијата е право, а не предност“.¹⁵

Инклузивна практика

Инклузивна практика е практика во едукацијата и во образованието за посебните потреби која ја поддржува припадноста во одделението за сите негови членови. Тоа можат да бидат активности кои се насочени директно на еден, група или, пак, на сите ученици во одделението. Еден пример на инклузивната практика е планирање една заедничка тема која се состои од многу диференцирани задачи во учењето, која е во складност на можностите за учењето кај секој поединечен ученик во одделението.¹⁶

¹⁴ Bratković, D. & Teodorović, B., 2002. Inkluzivna edukacija. Zbornik radova: Odgoj, obrazovanje, rehabilitacija djece i mladeži s posebnim potrebama, 75-78.

¹⁵ Tomic, R. (2007), *Integrativna pedagogija*, Tuzla, 72.

¹⁶ Johnsen, B. H., et al., 2007. *The classroom towards inclusion: Dialogue about Good Examples and Difficult Dilemmas in Development of Inclusive Practices*. Sarajevo: Conectum, 22.

Интеграцијата е процес - инклузијата е состојба

Пред да се развие инклузијата, претходела интеграцијата како процес. Преку интеграција, социјалната околина им подала рака на децата со посебни потреби. Од деведесеттите години на минатиот век, постојано се наметнува размислувањето дека инклузијата претставува еден вид надградба на интеграцијата. Притоа, инклузијата претставува една состојба која објаснува како децата со посебни потреби да бидат вклучени, да припаѓаат, да учествуваат, да се дружат со другите. Всушност, инклузијата им помага на лицата со посебни потреби да преземат целосна одговорност за своето однесување и учење, кое, секако, ќе биде со помош на родителите, старателите, наставниците, на дефектолозите, каде што сето ова влијае значително на комуникацијата и соработката на принципот на „сите за еден, еден за сите“.¹⁷

Во инклузијата постојат четири принципи кои настанале како патокази на патот на инклузија:

1. Учениците со тешкотии во развојот припаѓаат на редовните одделенија и имаат право на поддршката која им е потребна;
2. Сите ученици со или без тешкотии во развојот имаат корист од инклузијата, бидејќи таа претставува неопходна компонента на квалитетното образование;
3. Сите деца имаат право на образование кое ќе ги подготви за понатамошен живот во заедницата;
4. Наставата и учењето кои се конципирани според инклузивните цели се ефикасни за сите деца.¹⁸

¹⁷ Borić S., Tomić R., 2013. Stavovi nastavnika osnovnih skola o inkluzija. *Metodicki obzori*, 7 (3), 77.

¹⁸ [Inkluzija.org](http://www.inkluzija.org), 2013. *Integracija I inkluzija* [online]. Available at: <http://www.inkluzija.org/biblioteka/rscObrazovnainkluzija2.pdf> [accessed at 17 January 2014].

Цел и причини за инклузија

Целта за развој на инклузијата и инклузивното образование е да се создаде еден систем во редовното образование кој ќе одговара на разновидноста на учениците. Главната цел е да создаде култура и навика во училиштата кои сите студенти се оценуваат независно од нивните различни карактеристики и потреби.

Инклузивно образование претставува право кое секој човек го има за да има квалитетно образование и да има добар и квалитетен општествен развој.¹⁹

Освен тоа, сите деца имаат право да учат заедно, бидејќи децата кои се со пречки во развој не смеат да бидат одвоени од другите деца или да се сметаат како помалку важни од другите деца.

Според спроведените истражувања, се покажува дека децата кои се во инклузивно училиште имаат мошне подобро академско и социјално постигнување. Притоа, не постои ниту еден вид подучување или згрижување во специјалното училиште што не може да биде реализирано во редовното училиште.²⁰

*Заклучоци.*²¹

- Инклузијата се организира преку мрежната структура на координацијата, така што секоја индивидуа е во центарот на системот;
- Инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата или на групата во социјалните процеси, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби;
- Поддршката на родителите на децата со посебни образовни потреби ќе овозможи зголемено активно учество во инклузивниот образовен пристап; и
- Повисоки стандарди за сите деца.

¹⁹ **Muthukrishna, N.**, 2000. Transforming professional development programs into an inclusive education system. In: H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari, eds. *Meeting special and diverse educational needs: making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 68-69.

²⁰ **Cakić, D.**, 2011. *Deset razloga za inkluziju* [online]. Available at: <http://inkluzija.org> [accessed at 15 February 2014].

²¹ **Jachova, Z.**, 2011. The role of parents in the building of school inclusive culture. Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski” – Skopje, *VI-th Balkan Education: The modern Society and Education and Science Congress*. Ohrid, R. Macedonia, 451-456.

Препораки за успешна инклузија

Според Бартоло, Блејк и Јачова (2007),²² структурата за успешна инклузија подразбира:

- Соодветна поддршка и специјализирани служби за учениците;
- Добро дизајнирани ИОП;
- Професионален развој на наставниците за планирање, за средби, за креативност и за евалуација на ученикот со сите членови на тимот;
- Редуцирање на одделенијата и прецизирање на потребите на ученикот;
- Соработка помеѓу родителите и наставниците.²³

Образовната партиципација (вклученост) на учениците кои содржат ААК во редовна настава подразбира:²⁴

- Административна поддршка и посветеност на идејата за инклузијата на сите ученици;
- Достапност до системи на ААК со функции коишто ги задоволуваат индивидуалните потреби на учениците вклучени во редовната настава;²⁵
- Ставови и вештини на членовите на тимовите за ААК, како што се: креативност, флексибилност, отвореност, подготвеност да се избегне

²² Bartolo, P., Blake, C. & Jacova, Z., 2007. International Perspectives on SEN and Inclusion. *British Journal of Learning Support*, 22 (2), 50-51.

²³ Јачова З., Каровска, А., 2009. *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница-приказ на случај*. Скопје: Круг, стр. 77-78.

²⁴ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*. Скопје: Отворете ги прозорците, 14-15.

²⁵ Kent-Walsh, J. & Light, J., 2003. General education teacher's experience with inclusion of students who use a augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 19 (2), 104-124.

осудата, меѓусебна почит, трпеливост, упорност и цврста посветеност кон инклузијата;²⁶

- Подготвеност на наставникот да ги научи неопходните вештини за користење на системите за ААК и стратегиите за успешно вклучување на учениците со ААК во редовниот наставен процес;²⁷
- Инклузивен тим со познавање на стратегиите за адаптирање и проценка на стиловите на учење на учениците со цел планирање на наставниот процес;²⁸
- Јасна поделба на улогите и на одговорностите на секој член од тимот за ААК;
- Доволно време за редовни средби на членовите на тимот за ААК и за соработка со родителите;
- Членовите на инклузивниот тим користат инклузивни методи на подучување, како што се: кооперативно учење, тимско подучување и подучување мали групи.²⁹

Причина за инклузија - дебата за правата и за етиката

Како што видовме од декларацијата Саламанка, инклузијата може да се дефинира како право на децата на образование, а уште повеќе како образование кое е достапно за нив, рамо до рамо со своите соученици. Ова е само дел од една

²⁶ **Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L.**, 2001. Critical issues in the inclusion of students who use a augmentative and alternative communication. An educational team perspective. *Augmentative and alternative communication*, 17, 62-72.

²⁷ **Kent-Walsh, J. & Light, J.**, 2003. General education teacher's experience with inclusion of students who use a augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 19 (2), 104-124.

²⁸ **Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Muller, E. & Goetz, L.**, 2002. Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, 18, 20-35.

²⁹ **Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L.**, 2001. Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 51-56.

поширока дебата, во која на инклузијата се гледа како на неизбежен продукт од посветеноста на правата, или поконкретно како желба за социјална правда.

Тврдењата на Липски и Гартнер (1996), кои велат дека еднаквоста бара инклузија или на Скритич (1991 а, 1991 б) кое вели дека застапувањето на еднаквоста води кон возвишеност, се типични во овој поглед. Но, оваа позиција произлегува од нешто подлабоко, а не само од само обично бранење на правата на децата, туку е поткрепена од критичка анализа на традиционалните форми на специјалното образование.

Одлуката да се смести детето во специјално образование е неразделна од прашањето на право и на правда. Во повеќето случаи, таквото сместување ќе ја потврди маргинализацијата на тоа дете овозможувајќи им, како на училиштата така и на општеството како целина, да ги игнорираат нејзините/неговите различности. Во неколку случаи, може да се маргинализира деца со одредени тешкотии, кои не се дел од таканаречените „престижни“ категории на инвалидитет, и од чии сиромашни ресурси се отстранети. Во секој случај, одржување посебно специјално образование не е компатибилно со воспоставувањето еднаков образовен систем и оттаму, најпосле, и не во праведно општество. Од ова произлегува дека само инклузивното образование може да донесе социјална правда.³⁰

Причината за инклузија - дискусија за ефикасноста

Работењето заедно и комуницирањето со правата и со етичките причини за инклузија е дебата која е поврзана со ефикасноста. Како што објаснува декларацијата Саламанка, на инклузивните училишта може да се гледа како начин за донесување поголеми социјални бенефити, бидејќи се едукативно поефективни, и се поекономични од посебните специјални установи. Во Велика Британија,

³⁰ Daniels, H., Garner, P., 1999. *Inclusive Education*. London: Kogan Page, 38-40.

ваквите анализи се фокусирани, на пример, на одржувањето на специјалното образование во полуодвоена средина во нормалните училишта. Многу од овие одредби се фокусирани на „лекот“ за како да се учат децата да читаат, но се покажаа како неуспешни во донесување на подобрувањата во читањето како што се очекуваше.

Други прашања, исто така, беа покренати за ефикасноста на специјалното образование. Причината за одвоеноста најверојатно лежи во замислата дека нешто различно е обезбедено за учениците со „посебни образовни потреби“ во одвоени услови. Ваквото образование чини многу, и се концентрираат многу пари на само неколку ученика, а побарува и одржување на тој посебен дел во училиштето, наставници и администратори. Затоа, во многу држави се поставува прашањето за ефикасноста на овие училишта и за можноста да се обезбедат слични нивоа на образование во рамките на регуларните училишта.

Реализација на инклузивното образование - политичка расправа

Втората димензија според која може да се категоризираат расправиите за инклузивно образование, може да се нарече димензија на реализација. Инклузијата потекнува од државните образовни системи кои се најчесто карактеризирани со присуство на инфраструктура на посебно специјално образование, во смисла на институции, професионална и законодавна рамка. Имплементацијата на инклузивното образование, мора да се земе предвид, не само како детерминирање на одредени форми кои ќе ги сфатат општите начела на инклузијата туку како транзиција од одвоен систем во инклузивен систем. Една истакната дискусија гледа на оваа транзиција во политичка смисла. Специјалното образование е составено од палета на лични интереси (свои професионалци, редовни едукатори, интереси на група родители, и така натаму), и затоа е важно да се „бориме против овие интереси со цел да го оживееме инклузивното образование“ (Влаху, 1997). Каква форма и да има, оваа борба е во суштина помеѓу силите на ексклузијата и силите на

инклузијата, застапувањето на потребата за борба и описот на сегрегационистичката практика и концептите кои ја преокупираат оваа расправа.³¹

Предности на инклузивното образование

Еден од вистинските проблеми во нашето општество е големиот број луѓе со посебни потреби кои се исклучени од социјалните, културните и од другите области на јавниот живот. Исклучувањето започнува од образовниот систем, кога на децата со пречки во развојот не им е дозволено да учат во редовните училиштата, но им е дозволено да учат во специјалните образовни установи, кои често се изолирани од заедницата. Напротив, во многу западни земји, инклузивното образование е сериозно поддржано од државата и од општеството. Заклучоците од истражувањата се направени врз основа на истражувањата на УНИЦЕФ и искуството на земјите кои веќе имаат воспоставено инклузивно образование. Резултатите покажуваат дека директните корисници се децата со посебни потреби, а вклучувањето во инклузивна настава помага да ги исполнат своите основни потреби за припадност кон општеството, склучување нови пријателства, развивање комуникација и моторни вештини. Во исто време, децата без хендикеп имаат можност да ги подобрат своите академски вештини преку подучувањето на своите соученици и развој на креативноста во остварувањето образовни задачи кои работат во инклузивни тимови. Родителите на децата со посебни потреби, исто така, имаат корист, бидејќи тие го поминуваат поголемиот дел од времето на работа, земаат активно учество во животот на заедницата, особено во образовниот систем. Конечно, целото општество е во добивка, и притоа ги учи да бидат толерантни. Покрај тоа, професионалноста на наставниците кои се вклучени во инклузивното образование се подобрува. Со оглед на предностите на инклузивното образование, треба да се направат понатамошни чекори, односно принципите на

³¹ Daniels, H., Garner, P., 1999. *Inclusive Education*. London: Kogan Page, 40-42.

инклузијата да се спроведуваат во националниот образовен систем, и постојано да се унапредуваат.³²

Меѓународни документи на кое се потпира инклузивното образование

Меѓународни документи на кои се потпира инклузивното образование:

1948 година - Универзална Декларација за човековите права.

Од почетокот, ветувањето за унија од интелектуални начела и од политичка мудрост која ја вроди организацијата, се докажа како инспирација за сите кои работеле во UNESCO или ги следеле тешкотиите во текот на растењето. Тешкотиите за овозможување на унијата да работи во секојдневната практика се докажала како енормна. За некои од нив, највисоко во умовите на оние најзагрижените со програмата, била претпоставката дека мирот мора да биде одземен од бурата, раширувањето на многу малку врз премногу и притисокот на посебните интереси. Оние се многу политички тешкотии. Но има и технички тешкотии, не толку лесно идентификувани.³³

Преамбула

Со оглед на признанието на вроденото достоинство, односно на еднаквите и на неotuѓивите права на сите членови од фамилијата, темелот на слобода, правдата, и мирот во светот, со оглед да е непочитувањето и занемарувањето на човековите права, резултирало со барбарски постапки кои ја навредуваат совеста на човештвото и дека изградбата на светот во којшто човечките битија уживаат во

³² Kharevich, A., 2009. Benefits of inclusive education. *Theory and Practice of Communications*, 1 (1), p. 1.

³³ Unesco, online [available at]: <http://unesco.at> [accessed at 3 March 2014].

слободата на говорот и на вербата, ќе бидат поштедени од стравот и од немаштијата. Притоа, потребно е да се заштитат човечките права, човекот да биде ослободен од тиранија и угнетуван и слободно да може да развива демократски и пријателски односи.³⁴

Член 1 свечено изјавува:

„Сите човечки суштества се раѓаат слободни и еднакви по достоинство и со права. Тие се обдарени со разум и совест и едните за другите треба да се дејствуваат во духот на братството“.

Во овој поглед, член 28, што ги прогласува човековите права според кои државите и меѓународната заедница ги признаваат неговите/нејзините права:

„Секој има право на општествен и меѓународен поредок, во кои правата и слободите наведени во оваа Декларација можат да бидат целосно реализирани“.

1989 година – Конвенција на УН за правата на детето (гарантира право на образование на своите деца, без дискриминација по која било основа).

Конвенцијата вели дека секое дете треба да има:

- * Право на детство (вклучувајќи заштита од штета);
- * Право да биде образовано (вклучувајќи ги сите деца, и женски и машки, во основно училиште);
- * Право да биде здраво (вклучувајќи чиста вода, храна и медицинска нега);³⁵
- * Кон детето да се однесува чесно (ова вклучува кон детето да се менуваат адвокатите и судиите, доколку тие се нечесни со децата);
- * Државните-членки признаваат дека ментално заостанатото дете или физички инвалидното дете треба да ужива во полн и во достоинствен живот, во услови во

³⁴ **Opća deklaracija o ljudskim pravima**, online [available at]: <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracijalj.pdf> [accessed at 17 January 2015].

³⁵ **Unicef**, 1990. *UN convention on the right of the child*. [online] Available at: <http://www.unicef.org.uk/UNICEFs-Work/Our-mission/UN-Convention/> [accessed at 11 January 2014].

кои го обезбедуваат неговото достоинство, ја подобруваат самостојноста и го олеснуваат активното учество на детето во заедницата;³⁶

* Правото да биде чуено.

1990 година - Светска Декларација за образование за сите – Декларација Џомитијен.

Во 1990 година, делегации од 155 држави, репрезентации од 150 владини и невладини организации, се сложиле на Светската конференција за едукација за сите во Џомитијен, Тајланд (5-9 март 1990 година), со цел да се направи основното образование да биде достапно за сите и да редуцира, да ја намали неписменоста пред да заврши декадата. Делегацијата ја прифати Светската Декларација за едукација за сите, со што ги реafirмираше поимите за едукација како основни човекови права.³⁷

Цели на Декларација Јомтиен:

1. Проширување на раното детство, грижа и развојни активности;
2. Универзален пристап за започнување и завршување основно образование;
3. Подобрување на достигнување на децата;
4. Намалување на стапката на неписменост на возрасните;
5. Проширување на одредбите на основното образование и обука во други основни вештини;
6. Образование преку медијатор, вклучувајќи ги и медиумите и други форми на модерно традиционалната комуникација.³⁸

³⁶ **Детска амбасада Меѓаши.** *Конвенција за правата на децата* [online]. Available at: <http://www.childrensembassy.org.mk/WBStorage/Files/konvencija%20celosna.pdf> [accessed at 18 December 2014].

³⁷ **Unesco,** 1990. *World Conference on EFA, Jomtien.* [online] Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/> [accessed at 22 February 2013].

³⁸ **Literacy watch committee of nepal,** 1999. *Evaluation of Literacy Programme.* [online] Available at: http://www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL11.pdf [accessed at 22 December 2014].

1993 година - Стандардни правила на УН за изедначување на можностите за образование за лица со посебни потреби.

Правило 6 - не само да се афирмираат еднакви права за образование на сите деца, млади и возрасни лица со посебни потреби туку тие да промовираат образование во рамката на интеграција во училишната околина и во рамката на редовниот училишен систем.³⁹

Комисијата за социјален развој на својата 33 седница на стандардни правила кои биле содржани во извештајот на работната група во која:

- Донесува стандардни правила за изедначување на можностите на лицата со инвалидност, како што е утврдено во анексот на оваа резолуција;
- Потребата на државата и на членовите за спроведување на Стандардните правила во дизајнот на националните програми поврзани со инвалидност;
- Бара земјите-членки да ги исполни барањата на специјалниот известувач во однос на информациите за спроведувањето на Стандардните правила;
- Бара од генералниот секретар да се промовира имплементацијата на Стандардните правила и да поднесе извештај до Генералното собрание на 50-тата сесија;
- Бара од земјите-членки финансиски да го поддржат спроведувањето на Стандардните правила.

1994 година - Соопштение од Саламанка и Рамковните принципи за работа.

Потврдувајќи го правото на образование на секоја индивидуа, како што е пропишано во Универзалната декларација за човекови права од 1948 година, обновувајќи ја гаранцијата од светската заедница во 1990 година на Светската конференција за образование за сите, осигурувајќи го тоа право без оглед на разликите кај индивидуите.

Присетувајќи се на неколкуте декларации на Обединетите нации кои кулминираа во 1993 година со Стандардните правила на обединетите нации за изедначување на можностите за лицата со хендикеп, што ги поттикна државите да го осигураат правото на образование на овие луѓе, како интегриран дел од едукативниот систем.

³⁹ **Unicef**, UN convention on the right of the child. [online] Available at: <http://www.unicef.org.uk/UNICEFs-Work/Our-mission/UN-Convention/> [accessed at 11 February 2014].

Истакнувајќи го со задоволство, зголеменото инволвирање на владите, правните застапници, општествените и групите со родители, и општо, групите на луѓе со хендикеп, барајќи подобрување на пристапноста до образование за поголемиот број од оние со посебни потреби е сè уште недостапно, и признавајќи ја инволвираноста како доказ на активното учество на високи репрезентативци од бројни владини, специјализирани агенции и меѓувладини организации на оваа светска конференција.⁴⁰

(„...Училиштата треба да ги образуваат своите деца независно од нивните физички, интелектуални, социјални, емоционални, јазички и други карактеристики. Таквите училишта треба да вклучуваат деца со посебни потреби и надарени деца, деца коишто се добро згрижени и деца коишто се на улица, деца на номади и припадници на различни јазични, национални или културни малцинства, како и сите посебно загрозени и осетливи деца...“ (параграф 3))

Во 1994 година, УНЕСКО организирал интернационална конференција за да размислуваат за фундаменталната политика за да се унапреди инклузивната едукација за децата со посебни потреби.⁴¹

Декларацијата на Саламанка се има вклучено во 92 држави и во 25 интернационални организации, кои резултираа со силна поддршка за инклузивното образование.⁴²

2000 година - Светска Декларација за образование за сите и рамка за дејствување, Дакар (неопходност да се поддржат маргинализираните групи).

На шестиот годишен состанок на интернационалната мрежа (заедница) за културна разновидност, се состанале 138 делегати од 45 земји. Конференцијата е

⁴⁰ UNESCO, 1999. *Salamanca - A review of UNESCO activities on the light of Salamanca statement and framework for action*. Adopted at: The world conference on special needs education: access and quality, 15-16.

⁴¹ Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE], 2008. *The UNESCO Salamanca Statement*. [online] Available at: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> [accessed at 17 February 2014].

⁴² Sebba, J., Sachdev, D., 1997. *What works in inclusive education*. Ilford: Barnardos, 29.

оддржана во Дакар во партнерство со сенегалската мрежа на социокултурните учесници и националната коалиција за културна разновидност (Сенегал). Заедно овие сенегалски организации претставуваат комплетен опсег на сенегалски богати уметнички и културни сектори, од коренети танци и музички групи на културната индустрија, а тоа се одразува и на широкиот опсег на членството од INCD. Со усвојувањето на конвенцијата на УНЕСКО за заштитата и за промоцијата на различноста на културните обележја, INCD и културните министри во INCP преминале во нова фаза. Тие морале да работат на имплементација на конвенцијата и да работат за да пронајдат конкретни начини за да ги направат ефективни плановите, како и политичките и развојните алатки. Премногу е значајно што се одлучиле на оваа следна фаза од нивната работа во Африка, родното место на човештвото, и во Сенегал, со нивната разновидност од уметност и од култура која, за жал, многу често не им е достапна. Во три дена на динамичен дијалог се фокусирале на четири клучни прашања: идентификување на политичките иницијативи и проекти кои ги оживуваат и се посветуваат на конвенцијата, особено да се создадат овластени можности за уметниците и за културните продукции од југот, како и да се обезбедат потребните ресурси за развој на културен капацитет и на креативни индустрии, подобрување на соработката меѓу државите посветени на конвенцијата, особено во форуми каде што нивните цели и принципи се под закана, како и помеѓу оние држави и граѓанското општество на национално, регионално и на интернационално ниво.⁴³

Едукација за сите/Education for All – EFA

Едукацијата за СИТЕ (EFA) - движењето е глобално посветено на докажувањето на квалитетно основно образование за сите деца, млади и возрасни. На светскиот едукативен форум (Дакар 2000), 164 влади ветиле да постигнат EFA и да идентификуваат шест погодоци кои ќе бидат исполнети до 2015 година. Владите, развојните агенции, цивилните општества и приватниот сектор работат заедно за да

⁴³ Unesco, 2014. *Education for All Movement*. [online] Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> [accessed at 13 February 2014].

ги достигнат ЕФА погодоците. Дакар рамката за акцискиот мандат на УНЕСКО, која координира со овие партнери, е во соработка со четири други партнери на форумот на Дакар (UNDP, UNFPA, UNICEF и Светската банка). Водечката агенција, УНЕСКО, се фокусира на нејзините активности на пет клучни делови: политички дијалог, мониторинг, адвокатизација, мобилизација на финансирање, и развој на капацитетите. Со цел да се одржи политичката посветеност на ЕФА и забрзување на напредокот на остварување на целите до 2015 година, УНЕСКО има воспоставено неколку механизми за координација управувани од страна на ЕФА УНЕСКО тим на глобални партнерства. По големи прегледи на ЕФА координацијата во 2010 и во 2011 година, УНЕСКО реформираше глобална ЕФА архитектонска координација.⁴⁴

Европски модели на инклузија

Австрија

Во Австрија раната интервенција се смета за прв чекор во инклузијата. Превентивниот и рехабилитациониот ефект на раната интервенција се огледуваат во подобрување на развојниот статус на децата со пречки во развојот и во едуцирањето на родителите за соработка со институциите.

Основна бариера за ефикасна рана интервенција се материјалните средства, така што многу често се пристапува на алтернативни решенија, односно работа во мали групи. Во текот на 80-тите години се реализирани повеќе пилот-проекти за инклузија на училишно ниво.

Од 1993 година со закон е дозволено децата со пречки во развојот да посетуваат основно образование, а од 1997 година и средно образование.

⁴⁴ Unesco, 2014. *Education for All Movement*. [online] Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> [accessed at 13 February 2014].

Традиционалниот метод на предавање се заменува со отворени форми на учење (учење низ игри, партнерско учење). Застапена е и индивидуалната работа со деца која зависи од нивните потреби и потенцијали.⁴⁵

Данска

Основа за донесување законски регулативи во врска со инклузија била тригодишната КВИС програма, која била реализирана на регионален и на национален план.

На регионален план е обавен мониторинг, давана е поддршка и придонес во:

- Образовните установи и сервисите за советување;
- Соработка со социјалниот, здравствениот и со образовниот сектор;
- Развој на регионална и на локална програма за инклузија.

Инклузијата се сфаќала како процес, па на основа на препораките од педагошките и од психолошките советувашишта, Министерството за образование организирано програми во областите:

- Индивидуално планирање и подучување;
- Соработка помеѓу училиштата и родителите;
- Реконструкција на училиштата и настаните и надгледните средства;
- Координација на образованието;
- Распоредување на одговорностите, задачите и на професионалното усовршување на наставниците.⁴⁶

⁴⁵ Ovesni, K., 2008. *Evropski modeli inkluzije*. [online] Available at: <http://www.inkluzija.org/index.php/biblioteka-a/44-razni-struni-lanci/154-evropski-modeli-inkluzije> [accessed at 19 November 2014].

⁴⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013. *Development of inclusion – Denmark*. [online] Available: <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/development-of-inclusion> [accessed at 19 November 2014].

Германија

Од 60-тите години во Федералната Република Германија е установено посебно тело за грижа на децата со пречки во развојот - Конференција на Министерството за образование и на Министерството за култура - КМК.

Од 80-тите години во пилот-проект, децата со посебни потреби се интегрираат во редовните училишта, што како општ стандард е прифатен од 1990 година.

Развиени се различни форми на соработка со редовните и со специјалните училишта. Министерството дава индивидуална поддршка на децата со пречки во развојот за одење во кое било редовно, средно стручно или општо образовно училиште. КМК го насочува вниманието на:

- Искуство на редовните и на специјалните училишта;
- Подигнување на свеста за значењето на образованието за децата со пречки во развојот;
- Значењето на раната интервенција;
- Развој на концептот на инклузивното образование во предучилишните установи и редовни училишта кои се засновани на користење современа технологија и технички помагала;
- Адаптација и подобрување на лечење и дијагностицирање;
- Грижа за опкружувањето околу училиштето во кое се одвива инклузија;
- Грижа за просторот за учење и формата за специјално образование каде што целта е КМК да создаде еднакви можности за децата со посебни потреби преку развој на стандарди за поддршка во специјални и во редовни училишта;
- Да се подигне квалитетот и ширењето мрежа за инклузивно образование;
- Да се дадат еднакви можности на децата со пречки во развојот кои не се опфатени со редовното образование;
- Давање индивидуална поддршка на своите деца во инклузивното опкружување;

- Соработка со сите личности и институции кои се вклучени во овој процес.⁴⁷

Велика Британија

Инклузијата во Велика Британија започнува со самото потпишување на конвенцијата од Саламанка во 1994 година. Од 1994 година, бројот на владините публикации вклучуваат екселенција за сите деца: пресретнување на специјално едукативните потреби (Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs – DfEE, 1997), Програма за акција (DfEE, 1988), документи за националниот курикулум (DfEE, QCA, 1999) и Законот за специјални образовни потреби и попреченост (DfES, 2001) ја ставиле дебатата за инклузивно образование во центарот.⁴⁸

Владата на Велика Британија промовира инклузија на сите потенцијално осетливи и маргинализирани деца, а не само на децата кои се со пречки во развојот. Редовните училишта се со обврска да не вршат каква било дискриминација на децата со пречки во развојот преку курикулум, без разлика дали се вклучени или, пак, не се.

Училиштата се со обврска да обезбедат пристапност на децата со пречки во развојот без обзир дали се вклучени во училиште или, пак, не се. Посебен акцент се става на експертизата и на специјализирањето на стручњаци за образование на децата со пречки во развојот.

Шведска

Во 1842 година, шведскиот Парламент го вовел четиригодишното основно училиште за деца, наречено „фолкскола“ народно школо. Сепак, не бил обезбеден пристап на сите деца до овој вид училиште. Парламентот сметал дека е важно да се одделат децата што можат да се образуваат од оние што не можат. Во овој временски период, критериумите за исклучување од образованието биле

⁴⁷ Spiegel online, 2014. *Inklusion*. [online] Available at: <http://www.spiegel.de/thema/inklusion/> [accessed at 22 December 2014].

⁴⁸ Powers, S., 2002. From concept to practice in deaf education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 233.

поарбитрарни во споредба со денешните стандарди. Оние што се сметале за „неспособни за образование“ биле испраќани во институции или затворани дома.⁴⁹ Од 1968 година, на т.н. „неспособни за образование“ деца им било дозволено да посетуваат училишта во Шведска.⁵⁰ Шведскиот училишен систем ја проценил важноста на „Училиште за сите“ и на начелата дека учениците со тешкотии во учењето имаат право целосно да партиципираат во одделенијата.⁵¹ Сепак, за учениците со интелектуална попреченост се сметало дека се неспособни за постигнување на академското ниво кое се барало во задолжителните училишта, па посетувале посебни училишта, наречени сарсколани. Образованието во сарсколан е планирано на начин да се приспособи на способностите на секој ученик и да се поттикне развојот на знаењето и вредностите, да придонесе за личниот развој и општествената друштвеност и да даде добра основа за активно учество во општеството. Вклучува образование по посебни предмети или во рамките на предметните подрачја, или како комбинација од двете. Во образованието, исто така, можат да се внесат предмети кои се во согласност со наставната програма на задолжителното училиште. Училиштето е регулирано со истите сеопфатни управувачки документи (steering documents), како и останатиот училишен систем.

Законска рамка во Република Македонија

Легислативата во Македонија обезбедува солидна правна основа за вклучување на сите деца во рамките на редовниот наставен процес. Така, во Уставот, член 44, пишува: „Секој има право на образование. Образованието е достапно на секого под еднакви услови. Основното образование е задолжително и бесплатно“. Во тој контекст, и Законот за основно и Законот за средно образование,

⁴⁹ **Grunewald, K.**, 2010. *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia; 496.

⁵⁰ **Baynton, D. C.**, 2013. *Disability and the justification of inequality in American history*. The Disability Studies Reader; 17.

⁵¹ **Strand A-SM, Granlund M.**, 2013. The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, (ahead-of-print), 1–19.

нормативно обезбедуваат образование за лица со ПОП како интегрален дел од националното образовно планирање. Оттука, Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) предвидува алтернативни форми за образовна поддршка за маргинални групи.⁵² Сите овие правни акти почиваат на принципот на праведност во образованието, кој за првпат бил инкорпориран во правото на образование содржано во чл. 26 од Универзалната декларација за човекови права од 1948 год. Оттогаш, ова право е реafirмирано со бројни договори и нормативни инструменти, од кои следниве заслужуваат посебно внимание:

- Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминација во образованието (1960);
- Меѓународниот пакт за економски, социјални и културни права (1966);
- Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето (1989);
- Конвенцијата за права на детето (1990);
- Стандардните правила на Обединетите нации за изедначување на можностите за образование за лица со пречки во развојот (1993); и
- Образование за сите (2001).

Перспективите за инклузивно образование во Македонија

Фактот дека нашите наставници во 1998 година чувствувале потреба од втемелување соодветна инклузивна методологија, технологија и стратегии во инклузивната практика, наметна иницирање активности за едукација на наставниците во редовните училишта преку реализација на проектни активности со цел примена на инклузивната практика.⁵³

Во Македонија, во 2009 година е направена нацрт-студија со цел да се утврди подготвеноста на наставниците за инклузивното образование од страна на

⁵² Герасимова В. М., Петревска Б., 2011. Инклузивно образование во редовната настава - очекувања и проблеми. *Научно-стручен собир со меѓународно „Образованието во 21 век“*.

⁵³ Јачова, З., Самарциска-Панова, Ј., 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, 8.

Европската фондација за обука (ЕФО), каде што инклузивното образование се дефинира како процес преку кој училиштето се обидува да одговори на потребите на сите ученици како поединци.

Притоа, преку овој процес училиштето ги гради своите капацитети за да ги прифати сите ученици од околината кои сакаат да го посетуваат училиштето и со тоа се намалува деградирањето на учениците поради нивните пречки во развојот.

Документот на ЕФО е одраз на уникатните сценарија кои имаат големо влијание врз инклузивниот процес во Македонија, односно големи се предизвиците да се обезбеди квалитетно образование кое ќе ги задоволи потребите на сите етнички заедници. Дизајнирање училишни системи кои се поинклузивни за децата со пречки во развој и наоѓање соодветни начини за помош и поддршка на децата кои имаат економски тешкотии.

Инклузивната политика во Република Македонија

Во Република Македонија, во голема мера, составен дел од Законот за основното образование и Законот за средното образование претставуваат членовите од КПД и од други меѓународни конференции кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби. Еден од најдобрите начини за подобрување на образовниот систем е Националната стратегија за развој на образованието (2005-2015), со која се предвидува подобрување на физичкиот пристап на образованието, намалување на дискриминацијата во училиштата, подобрување на образованието и на постигнатите резултати кај децата, поголема грижа за децата со посебни образовни потреби и за продолжување на основното образование од осум на девет години и средното образование да биде задолжително.

Програмата на Владата (2006-2010) претставува обид да се одговори на разликите во пристапот во основните училишта од економски причини со обезбедување бесплатни учебници за секој ученик. Во 2008/2009 биле доделени бесплатни учебници во основно и во средно образование чии родители биле корисници на социјална помош. Исто така, програмата налага задолжително

основно и средно образование, со што се предвидени финансиски казна за родителите кои не ги запишале своите деца на училиште. Се воведува и концепт за информатичка технологија и поставување компјутери во секое училиште. Во документ од 2007 година се обработуваат прашања поврзани со инклузијата, како што се: недискриминација, мултикултурализам и деца со посебни потреби. Во овој документ е вклучен принципот „Училиште по мерка на детето“, што значи дека во образовниот процес треба да се земе предвид „најдобриот интерес за детето“. Под овие процеси се подразбира интеракција во училишната средина и обезбедување безбедна и здрава средина за децата.

Инклузијата сама по себе носи системски промени и на неа се гледа како на поддршка на деца од различна етничка припадност, на деца со пречки во развојот и деца кои живеат во сиромаштија.⁵⁴

Индексот за инклузија

Центарот за инклузивно образование е независно тело кое функционира во Обединетото Кралство и во странство за да ја промовира инклузијата, основано е од донации од доверба, фондации и од доделена парична помош. Кон крајот на 1990 година, Центарот го создава и го испробува центарот за инклузија, кој претставува комплет од материјали кои ќе ги водат училиштата кон процесот на развој на инклузијата. Финансиската поддршка за овој проект ја овозможува ДФЕЕ, вклучувајќи и бесплатна достава до сите основни, средни и специјални училишта во Англија. Погледот кон инклузијата во индексот е простран и вклучува:⁵⁵

- Проценка на сите ученици и целиот кадар;
- Зголемување на учеството на учениците во образованието;
- Наставна програма и надвор од заедницата на локалните училишта;

⁵⁴ UNICEF, 2010. *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“: Резултати и препораки од студијата за Македонија*. [online] Available at: [http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD\(1\).pdf](http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD(1).pdf) [accessed at 30 February 2014].

⁵⁵ Evans, L., 2007. *Inclusion*. London: Routledge, 3-4.

- Реконструкција во образованието и во практиката, така што ќе можат да одговараат на разликите кај учениците во околината, намалување на бариерите во учењето и учеството на сите ученици, не само за тие со оштетување туку и за сите оние кои се наречени како: „Деца со посебни основни потреби“;
- Учење од обидите да се надминат бариерите во пристапот и учење одредени ученици за да се направат промени во корист на учениците пошироко;
- Увидување на разликите помеѓу студентите како способност за поддршка во учењето, наместо проблемите да станат поголеми, признавање на правото на образование на учениците во нивната област, подобрување на училиштата за колективот и за учениците;
- Нагласување на улогата на училиштата во градење на заедницата и развој на вредности, како и во зголемување на постигнувањата;
- Гаење заемно задоволителни врски меѓу училиштата и заедниците, признавање дека инклузијата во образованието е еден аспект на инклузија во општеството.

Код за практика за посебни образовни потреби и SEN и акт за попреченост (2001).⁵⁶

Индексот за инклузија е сет од материјали за водење на училиштата низ процесот на развој на инклузивните училишта.⁵⁷ Индексот за инклузија е поврзан со градењето општества за поддршка и поттикнување високи постигнувања за целиот персонал и учениците.

Инклузивното училиште може да го употреби индексот за:

- Да овозможи пристап за самооценување со цел да се анализираат сопствените култури, прописи и практики и да се идентификуваат бариерите за учење и партиципација што можат да настанат во секоја од овие области;
- Да одлучи кои се приоритетите за промена и да го евалуира нивниот прогрес;
- Да го употреби како интегрален дел на постојните развојни политики, охрабрувајќи широка и длабока контрола на сите училишни активности.

⁵⁷ Booth, T. & Ainscow, M., 2011. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies for inclusive education. [online] Available at: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml> [accessed at 15 August 2013].

Индексот го употребува социјалниот модел на попреченост како почетна точка, се базира на добра практика, и потоа го организира индексирањето како циклус на активности што ги водат училиштата низ фазите на подготовка, истражување, развој и процена.

Голем дел од агендата за инклузија се врти околу осигурувањето на децата со посебни образовни потреби и попреченост. Двата најважни делови од водечкиот закон, кои влијаат директно на овие полиња, се Кодот за практика за посебни образовни потреби (SEN) (DFES 2001б) и Посебни образовни потреби и Акт за попреченост 2001 (SENDA). И двата делови од законот ги потенцираат правата на децата да се едуцираат по главни параметри со должност на училиштата да обезбедат соодветно осигурување.

Што претставува индекс за вклучување?

Индексот е резултат на соработка помеѓу Центарот за студии на инклузивно образование во Бристол, Центарот за образовни цели од Манчестер и Центарот за образовни истражувања во Нов Зеланд.

Документот за првпат беше објавен во 2000 година во Велика Британија, по три години работа каде што беа вклучени голем број експерти во областа на инклузивното образование - истражувачи, наставници, и раководителите на училиштата и родителите и претставниците на организациите на лицата со хендикеп. Првата верзија од индексот беше тестирана во шест основни и средни училишта во Велика Британија. Врз основа на следење на спроведувањето и предлозите добиени од училиштето, во 2002 година е објавена надградена верзија која важи за целиот свет. Англиската верзија на индексот се применува во Америка, Канада, Австралија и во Јужна Африка, и е преведена на повеќе од 30 јазици и адаптирана за примена во голем број европски земји (Шпанија, Данска, Холандија, Финска, Норвешка, Шведска, Германија, Бразил, Русија) и Азија (Шри Ланка, Виетнам). Кога станува збор за регионот на Југоисточна Европа, индексот е преведен на српски, хрватски, босански и на албански јазик.

Како да го користите индексот за вклучување?

Секое училиште одлучува за начините на употреба на индексот за вклучување. Да почнат да работат со индекс, голем број училишта со задоволство ја прифаќаат поддршката на колегите кои имаат стекнато искуство во работата со овој документ.

Често, во почетната фаза на имплементација, индексот се користи како алатка за самопроценка на работата во училиштето или проценка колку училишта во себе содржат елементи на „инклузивност“. Проценката на „инклузивност“ во училиштето се врши од страна на вработените на училиштето, учениците, родителите и на локалната заедница. Врз основа на проценката, се продолжува со понатамошни чекори, училишни планови и промени. Работата на развојот на инклузивните култура, политики и практики, се користи за да им помогне на вработените да ги постигнат целите на образованието, наставата и учењето, како и подобрување на условите и организацијата на работата, меѓучовечките односи во училиштето и соработката со локалната заедница.

Индексот се користи за подобрување на условите и на меѓучовечките односи во училиште, пред тие да се фокусираат на наставата и на учењето. Индексот се користи од страна на наставниците за планирање индивидуална или групна работа во училиштето, како и за планирање професионален развој.

Секој начин на употреба на индексот е исправно ако се промовира разбирањето и вклучувањето кое води кон подобрување и поголемо учество на студентите во процесот на учење.

Индексот се состои од четири клучни елементи и за неговата содржина помага да се разбере суштината и значењето на инклузивните култура, политики и практики.⁵⁸

⁵⁸ Booth, T., Ainscow, M., 2010. *Приручник за инклузивни развој школе*. Београд: Завод за вредновање квалитетата образовања и воспитања.

Инклузивниот пристап за промоција на училиштето

Индексот е потпора за промовирање на инклузивната култура во училиштето. Тој претставува сеопфатен документ кој на секого може да му помогне за да утврди кои се следните чекори во промовирањето на училиштето.

Според Booth и Ainscow, индикатори за подобрување на инклузивната култура се: секој е добредојден; учениците си помагаат еден на друг; персоналот соработува еден со друг; вработените и учениците се почитуваат заемно; постои соработка помеѓу персоналот и родителите/старателите; сите расположливи ресурси се вклучени во воспитно-образовната установа. Сметаме дека доколку тие станат реалност во нашиот воспитно-образовен систем, ќе дојде до подобрување на инклузивната култура.⁵⁹

Индексот на инклузија се однесува на образованието и на сите деца и млади лица. Индексот им нуди на училиштата поттикнувачки и корисен процес на самопроцена и промовирање, кој се заснова на размислувањата на вработените во училиштето.⁶⁰ Всушност, индексот на инклузија вклучува детално проочување на начинот на кој може да се надминат бариерите за учење и вклучување на сите ученици во училиштето. Користењето на индексот не е дополнителна иницијатива туку начин на подобрување на училиштата според инклузивните вредности. Тоа може да се користи како средство за обликување и планирање на развојот и унапредување на училиштето. Тоа не е алтернатива за подигање достигнувања, но се занимава со сите достигнувања на сите деца, промовирани преку соработка и внимание на учењето и наставата на животната средина. Тоа го охрабрува активното учење со кое децата го интегрираат она што се учи со своите искуства и се вклопуваат со реалноста на нивните светови. Тоа е практичен документ, покажувајќи одраз на она

⁵⁹ Новачевска, И., Димчевска, И., Павловска, С., Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д., 2001. Инклузивната култура во претшколските установи. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 8-9.

⁶⁰ Booth, T., Ainscow, M., 2008. *Indeks inkluzivnosti: Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. [online] Available at: http://www.csie.org.uk/resources/translations/Index_Croatia.pdf [accessed at 15 October 2013].

што би можело да значи вклучување на сите аспекти на училиштата: во училниците, игралиштата, во односите во училиштето и со семејствата и заедниците. Тоа може да го одржи развојот поради значењето што го дава на промените во културите.

Инклузивното училиште може да го употреби индексот за:

- Да овозможи пристап за самооценување со цел да се анализираат сопствените култури, прописи и практики и да се идентификуваат бариерите за учење и за партиципација што може да настанат во секоја од овие области;
- Да одлучи кои се приоритетите за промена и да го евалуира нивниот прогрес;
- Да го употреби како интегрален дел на постојните развојни политики, охрабрувајќи широка и длабока контрола на сите училишни активности.

Индексот го употребува социјалниот модел на попреченост како почетна точка, се базира на добра практика, и потоа го организира индексирањето како циклус на активности што ги водат училиштата низ фазите на подготовка, истражување, развој и проценка.

Целта на ИОП (индивидуалните образовни планови)

ИОП е основен инструмент и документ со кој се регулира и се обезбедува приспособување на училиштето и наставата кон образовните потреби на ученикот, кој од какви било причини не може да се вклопи во постоечкиот воспитно-образовен процес (Мрше & Јеротијевиќ, 2012).⁶¹

Право на ИОП има секој ученик што има потреба за дополнителна поддршка поради тешкотии во пристапот, вклучувањето, учеството или во напредувањето во воспитно-образовната работа, особено ако тие влијаат на остварувањето на општите образовни цели. ИОП може да се напише за дел или за област во рамките на наставниот предмет - еден наставен предмет, група предмети или за сите

⁶¹ Мрше, С., & Јеротијевиќ, М., 2012. *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: Министерство просвете, науке и технолошког развоја.

содржини/предмети, како и за надвор од наставните активности. Колку што е можно, ИОП треба да се планира на основа на наставниот план предвиден за учениците врсници, преку индивидуализација и диференцијација во наставата. Ако не се постигнат очекуваните резултати, треба да се изработи ИОП според адаптирана или посебна програма. Во нашата држава, потребно е да се донесе правилник со упатства за утврдување на правото на ИОП, односно за унифицирање на неговата изработка, примена и вреднување во редовните предучилишни установи, основни и средни училишта (Чичевска-Јованова, Димитрова-Радојичиќ, 2013).⁶²

Редовните училишта треба да пристапат во изработката и во примената на ИОП (индивидуалните образовни планови), со цел да се фокусираат на посебните образовни потреби на учениците, со нагласување на специфичните цели чие остварување треба да го покаже значителниот напредок кај учениците.⁶³

Успешноста на ИОП (индивидуалните образовни планови) несомнено зависи од средината во која постои ефикасно и детално планирање, како сегмент од севкупната стратегија за проценка и за евидентирање. Досегашните искуства укажуваат на фактот дека училиштата се ангажирани повеќе околу изработката и презентирањето на ИОП (индивидуалните образовни планови), а не околу нивната цел и функција. Училишниот персонал го осмислува сопствениот систем за менаџирање и следење на мерките за ПОП. Според Кодексот на практика за идентификација и проценка на посебни образовни потреби,⁶⁴ сите редовни училишта треба да имаат 'назначен наставник' чии задачи ќе бидат:

f - Секојдневно раководење со политиката на ПОП во училиштето;

f - Комуникација со колега советник;

⁶² Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д., 2013. Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. *Меѓународен научен симпозиум: Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото*. Скопје: Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 330-337.

⁶³ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*. Скопје: Отворете ги прозорците, 15-17.

⁶⁴ Department for Education (1994), *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO, 5.

f - Координација на мерките за децата со посебни образовни потреби;

f - Одржување на училишниот регистар за ПОП и надгледување на евиденцијата на сите ученици со посебни образовни потреби;

f - Учество во обучувањето на останатиот персонал.

По воведувањето на Кодексот, назначениот наставник, познат како координатор за посебни образовни потреби, станува клучен член од кадарот во училиштата.

Координаторот за посебни образовни потреби во соработка со директорот и со управното тело, има значајна улога во определувањето на стратегијата за развој на политика и мерки за ПОП во училиштето, со цел подобрување на постигнувањата на учениците со ПОП.

Основните карактеристики на ИОП (индивидуалните образовни планови), вклучени во Кодексот на инклузивната практика, се:

- Внимателно фокусирање на специфичните тешкотии во учењето кај детето;
- Да се земе предвид она што детето го има постигнато, следејќи ја наставната програма;
- Да се постават јасни цели кои детето треба да ги совлада во одреден временски период;
- Да се обезбеди учество на родителите и на детето (доколку дозволуваат способностите на детето) во изработката на ИОП;
- Да се вклучат и надворешни специјалисти во изработката на ИОП (индивидуалните образовни планови).⁶⁵

Индивидуалните образовни планови (ИОП) им помагаат на наставниците во процесот на планирање, во консултации со родителите, со цел да ја обезбедат структурата на планирањето и оценувањето на учениците со ПОП. Соработката со родителите на децата со посебни образовни потреби⁶⁶ е од особена важност за

⁶⁵ Јачова, З., (2002), *Придонесот на индивидуалните образовни планови во подигањето на стандардите за учениците со посебни образовни потреби*, Образовни рефлексии, 2-3, 5-6.

⁶⁶ Jachova, Z., 2011. The role of parents in the building of school inclusive culture. Faculty of pedagogy "St. Kliment Ohridski" – Skopje, *VI-th Balkan Education: The modern Society and Education and Science Congress*. Ohrid, R. Macedonia, 451-456.

напредокот на детето во процесот на образованието. Родителите треба да бидат вклучени во сите фази тргнувајќи од идентификацијата на посебните потреби, преземањето на специфичните образовни услуги, па сè до процената на комисијата.

Во изработката на ИОП е вклучен мултидисциплинарен тим кој е составен од родителите на детето, класниот раководител, дефектологот и самото дете со посебни потреби. Притоа, секој член од тимот може да го следи развојот на детето во соодветната околина, во семејната атмосфера, во училиштето, во одделението, надвор од домот (кои претставуваат различни социјални средини каде што во некои може да биде успешно, а во некои не).⁶⁷

Добро осмислениот и воспоставен партнерски однос меѓу наставникот и родителот се солидна основа за постепено подигнување на квалитетот на воспитно-образовната работа во оние сегменти што им се достапни на родителите и на учениците и тој треба да се негува и постојано да се унапредува.

ИОП им овозможува на учениците и на родителите да добијат пред себе сеопфатен план со цели/задачи од сите аспекти на развојот.

ИОП се разликува од досиејата на учениците и треба да се користи како акциски план, а не како ретроспективен извештај.

ИОП треба да ги користи следните информации:

- f* - Природата на проблемот кај детето;
- f* - Активностите што ги презема училиштето;
- f* - Што обезбедува;
- f* - Ресурси, луѓе;
- f* - Специфични програми/активности/помагала;
- f* - Цели;
- f* - Поддршка од родителите;
- f* - Медицински потреби; и
- Извештаи и податоци.

⁶⁷ Јачова, З., Самарциска-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, 90.

Во одделенската настава, ИОП може да го подготви наставникот во консултации со специјализирано лице. Во предметната настава, секој предметен наставник треба да учествува во подготвувањето на планот, во координација со специјализирано лице.

Во ИОП не треба да се финализираат сите детали за содржините на Националната наставна програма, туку да ги содржи само оние аспекти кои се разликуваат од предвидените за сите ученици. Информациите содржани во ИОП му даваат на наставникот краток преглед на состојбата на способностите на ученикот и можни импликации во образованието. Другите податоци (оцена и процена) за ученикот се чуваат во неговото досие и ако е потребно може да се видат.

Петте најсилни точки на на ИОП (индивидуалните образовни планови) се:

- Засновани се на вистинско познавање на ученикот;
- Изработени се според вистинските способности и интереси на учениците;
- Предвидуваат реални временски рокови;
- Поврзани се со ресурсите во училиштето; и
- Во одредена фаза на изработка ги вклучуваат и родителите.⁶⁸

Кој учествува во креирањето на индивидуалните образовни (училишни) програми?⁶⁹

Според законот ИДЕА 2004, екипата за креирање индивидуални образовни програми ги вклучува и:

- Родителите на ученикот со специјални образовни потреби;
- Не помалку од еден наставник во редовна настава (доколку е ученик или ако може да биде вклучен во настава во редовно училиште);
- Не помалку од еден наставник на специјална настава, или не помалку од едно лице кое е оспособено да одговори на потребите на специјалната настава;
- Претставник на локалната образовна агенција;

⁶⁸ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*. Скопје: Отворете ги прозорците, 25-29;

⁶⁹ Wright P. W. D. and Wright P. D. IDEA (2004): IEP Team Members & IEP Team Attendance, [available on] <http://wrightslaw.com/cgi-wrightslaw/birdcast.cgi>, in: The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004: Overview, Explanation and Comparison of IDEA 2004 & Idea 97.

- Личност која може да ги интерпретира образовните импликации на резултатите на евалуацијата;
- На барање на родителите во екипата, може да се вклучат и други стручњаци кои имаат знаење или специјализација од оваа област, вклучувајќи ги и членовите на сродните сервиси за помош;
- Кога и да е можно и учениците со посебни образовни потреби.⁷⁰

Оценување

Најзначајна функција на оценувањето е мотивација на ученикот за понатамошна работа и напредок. Но како да се оцени ученикот со ПР во редовното училиште? На прв поглед, одговорот на ова прашање е едноставен - исто како и децата врсноци. Меѓутоа, инклузивната практика покажува дека при оценување на овие ученици се јавуваат сериозни проблеми, што делумно можат да се надминат со описното оценување. Описната оценка овозможува согледување на обемот, темпото и квалитетот на напредок на ученикот, учување на остварените цели за одреден временски период и, што е многу важно, поставување на идните цели. За жал, кај нас описното оценување се применува до трето одделение.

Ако ученикот со ПР ги постигне поставените цели во ИОП, односно ги совлада содржините за предвидениот временски период, треба да добие висока оценка, но ако неговиот успех се спореди со другите ученици во одделението, оценката би требало да биде пониска. Во таква ситуација постои сериозен ризик оценувањето да ја изгуби објективноста за ученикот со ПР. Ако, сепак, постигнувањата го оценуваме само според ИОП, што е поприфатливо, тогаш оценката не би дала коректна информација на надворешниот свет, а на родителите би им се дала нереална слика за напредокот на нивните деца, што би отворило низа нови проблеми и недоразбирања. Како тогаш би ги објасниле и би ги прикажале разликите во квалитетот на постигнувањата на учениците што имаат иста оценка, но дека тие оценки се однесуваат на два различни вида курикулуми?

⁷⁰ Илиќ-Стошовиќ, Д., Николиќ, С., 2006. Индивидуални образовни планови. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 31-40.

Во практиката се присутни идеи за оценување на детето во текот на училишната година во согласност со постигнувањата на целите по ИОП, а на крајот од годината во однос на целите на „редовната“ програма, што според некои стручни лица е неприфатливо и неправедно кон децата. Тешко би му објасниле на детето дека на крајот на учебната година не може да има поголема оценка од два, иако во текот на целата училишна година имало четворки и петки.⁷¹

Задачи на тимот што е вклучен во обезбедувањето на соодветните услуги во рамките на училиштата

Училишниот инклузивен тим на секое училиште треба:

- Да ја определи и да ја ревидира својата политика во поглед на обезбедувањето образование на деца со посебни потреби;
- Да изготват годишни и акциски програми за својата работа;
- Да ги објават пропишаните информации за својата политика и за обезбедените услови за учениците со ПП;
- Да поднесат годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика и за обезбедените услови за учениците со ПП;
- Да поднесат годишни извештаи до родителите за мерките преземени во спроведувањето на училишната политика;
- Да се обезбеди соодветна обука за наставниците во чии одделенија се вклучени деца со ПП, со цел наставниците да се запознаат со ПП на децата;
- Вклучување на децата со ПП со децата без ПП на училишните активности компатибилни со специјалните образовни услуги.⁷²

⁷¹ Наташа Чичевска-Јованова, Даниела Димитрова-Радојичиќ, (2013), *Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби*, Меѓународен научен симпозиум „Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото“, Охрид, Vol. 2, стр. 330-337.

⁷² Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*. Скопје: Отворете ги прозорците, 25-29.

Директорот на училиштето ја носи одговорноста за секојдневно управување со сета училишна работа, вклучувајќи го обезбедувањето на услугите за ПП во координација со координаторот со ПП и за својата работа редовно го известува училишниот одбор.

Координаторот за ПП е назначен наставник кој е задолжен за:

- Секојдневно функционирање на ПП;
- Координација во обезбедување услуги за ПП и обезбедување соработка со соодветни стручни лица;
- Соработка со стручни институции и здруженија;
- Водење регистар за ПП, со досиеја за учениците со ПП;
- Врска со родителите на родителите на децата со ПП;
- Востанување на потребното стручно усовршување на кадарот;
- Врска со други надворешни служби.

Предметниот наставник е наставникот во чие одделение е вклучено дете со ПП или наставник кој има специфична обврска за обезбедување духовна благосостојба и услови за реализирање на инклузивната практика во одделението каде е сместено детето со ПП.⁷³ Тој е задолжен да:

- Води евиденција за собраните податоци за детето по потреба, консултирајќи се со другите наставници;
- Обезбеди и да организира специфична помош во рамките на предвидената наставна или воспитно-образовна програма, истражувајќи ги начините на зголемена диференцијација во секојдневната реализација на содржините, алтернативните стратегии за настава и за учење;
- Соработува со мобилниот ресурсен учител во утврдувањето на посебните потреби и давањето на соодветните специјални услуги во сите фази на реализација на инклузивната практика;
- Го следи и да го преиспитува напредокот на детето;

⁷³ **Јачова, З., Самарциска-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, 45-46.

- Координира со координаторот за ПП во утврдувањето на посебните потреби на детето.

Партнерството на родителите на децата со ПП е од особена важност за напредокот на детето во процесот на образованието. Родителите треба да бидат вклучени во сите фази, тргнувајќи од идентификацијата на ПП, преземањето на специјалните образовни услуги до процената (официјалната изјава) на комисијата. Напредувањето на детето ќе има поинаква динамика ако родителите не бидат партнери во инклузивниот процес. Тие со своите сознанија и податоци можат да придонесат во создавањето услови за реализирање на инклузивната практика. Охрабрувањето на родителите и поттикнувањето на нивното активно учество и ангажман овозможува согледување на сопствените обврски кон нивното дете.

Вклучувањето на детето во степен што го дозволува нивото на зрелост и разбирање во процесот на донесување одлука за давање соодветни специјални услуги што ќе обезбедат негов напредок, е од особена важност за инклузивниот процес.

За таа цел, неопходно е од децата да се побараат мислења за воочување на сопствените проблеми, поставувањето на стратегиите за развој, целите, следењето и ревидирањето на напредокот.

Соработка со социјалните и со здравствените служби ќе го зголеми делотворното дејствување на училиштето во реализирањето на инклузивниот процес.⁷⁴

Работата на дефектологот во редовното основно училиште

Дефектологот како член на стручниот тим во редовното училиште има активно учество во инклузивниот процес, односно едукацијата на децата со посебни образовни потреби.⁷⁵

⁷⁴ Јачова, З., Самарциска-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, 47.

За секој ученик со посебни образовни потреби, дефектологот подготвува досие каде се наоѓаат сите податоци кои ќе му бидат потребни на дефектологот да го следи неговиот развој во текот на едукацијата.

Ќе постојат и случаи каде стручниот тим ќе увиди дека детето не ги задоволува критериумите да го следи едукативниот процес и да биде интегрирано во одделението, без разлика дали има комплетна документација или не. Во тој случај, се разговара со соодветните раководни органи во училиштето и со родителите за да се разгледа можноста детето да биде префрлено во посебно основно училиште или соодветни специјализирани установи.

Дефектологот врши проценка на психомоторните способности на секој ученик и како тие функционираат во самата средина. Добиените податоци ги внесува во досието на детето. Врз основа на овие проценки се прави план и стратегија, индивидуален образовен план за понатамошната едукација. Поточно, таму каде се мисли дека има забавени активности, недостатоци, дисхармонија на одредени структури, се посветува повеќе внимание во процесот на едукацијата и се приспособува постоечката програма за работа според можностите на ученикот. Секако дека во ова треба задолжително да биде вклучен одделенскиот наставник како би ги спроведувал претстојните задачи во работата со ученикот. Проценката не застанува тука, по период од шест месеци дефектологот повторно врши дијагностика (евалуација) за да види како функционира едукативниот процес, дали детето напредува во развојот, дали се јавуваат други проблеми и сл.

Паралелно со текот на образовниот процес, дефектологот индивидуално работи со ученикот реализирајќи одредени стимулативни и психомоторни вежби. Тоа е многу важно да се спроведува од самиот почеток на едукацијата и поаѓањето на детето на училиште.⁷⁶

Како што кажавме, дефектологот учествува во процесот на едукацијата на ученикот со посебни образовни потреби. Тој е во постојан контакт со одделенскиот или предметниот наставник и по потреба се вклучува заедно со нив во одделението

⁷⁵ Министерство за образование и наука, 2006. *Стандарди за ефективно инклузивно училиште.*

⁷⁶ Ајдински, Г., 2007. Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 8-9.

додека трае наставата за да му помогне на ученикот индивидуално во совладување на некои активности. Исто така, дефектологот по потреба го извлекува ученикот во неговиот кабинет и дополнително работи на планот на совладување одредени едукативни аспекти.

Дефектологот заедно со одделенскиот наставник го подготвува и одделението за реално прифаќање на детето што треба да се вклучи. На другите ученици во одделението внимателно им се објаснува дека таквиот ученик не е различен од нив, меѓутоа има одредени проблеми и тие треба да го прифатат, да му помагаат во текот на наставата, да играат со него за време на одморите. Во рамките на самостојната дефектолошка работа, да споменеме и некои задачи кои треба да се реализираат:

- Изготвување програма за набавка на надгледни средства, опрема и помагала за работа;
- Активности околу уписот, приемот на децата, формирање одделенија, групи и сл;
- Прифаќање и распоредување на учениците со посебни образовни потреби во одделенијата;
- Изработка на програми за индивидуална работа со учениците;
- Поддршка на наставниците што се сретнуваат со децата со ПП во училиштето;
- Изработка на индивидуални образовни планови заедно со одделенскиот наставник;
- Насочување на одделенскиот наставник за давање поддршка на децата со ПП;
- Услогласување на трансферот на информации кога детето го менува наставникот или училиштето;
- Обезбедување помош на наставниците за адаптирање на условите во редовното одделение за непречена работа со децата со ПП;
- Да ги обезбеди индивидуалните и групните инструкции надвор од одделението (групата) кога за тоа има потреба;

- Да ги надгледува ефектите од индивидуалниот образовен план;
- Да им помага на училишните одбори во адаптирањето на училишната средина на соодветен начин да се задоволат ПП;
- Да се надгледува употребата на специфичните средства и помагала;
- Да работи во работилниците како инструктор во врска со прашањата што се однесуваат на децата со ПП;
- Да работи во својство на промотер на промените;
- Тимска работа со одделенскиот наставник во реализацијата на надворешните содржини во редовното одделение, работејќи со децата со ПП и со децата без ПП;
- Решавање на сите проблемски ситуации со наставникот, како, на пример, изработка на специфични наставни средства за децата со ПП, но тој не смее да ја преземе улогата на наставник сè додека не оцени дека е неопходна специјална стручна помош од негова страна;
- Соработка со: родителите, децата, наставниците, воспитувачите, директорите, координаторите на ПП;
- Да функционира како природна врска помеѓу училиштето и другите установи што работат со деца со ПП: специјални училишта, истражувачки центри, рехабилитациони центри.⁷⁷

⁷⁷ Јачова, З., Самарциска-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, 16-17.

Релевантни истражувања

Во последните години, направени се голем број истражувања од областа на инклузијата и притоа се анализирани различни сегменти од неа. Едно од истражувањата кои ги извоивме во овој дел од трудот, спроведени надвор од нашата држава, е истражувањето направено од страна на Бориќ и Томиќ во кое се истражувани *Ставови на наставниците во основното училиште за инклузијата*.⁷⁸ Истражувањето било спроведено во периодот од април 2001 до април 2002 година и биле испитани 120 наставници во основните училишта. Истражувањето покажало дека ставовите на наставниците се испитуваат следните заклучоци:

1. Ставовите на наставниците од учениците со посебни потреби биле позитивни и имале позитивен однос кон инклузивната култура.
2. Исто така, резултатите покажале дека инклузијата можно е да се реализира во основното училиште, но под одредени услови.

Zollers, Ramanathan и Yu правеле истражување за врската помеѓу училишната култура и инклузијата (*The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education*) во основното училиште Коноли. Станува збор за квалитативна студија со употреба на метод на неформални интервјуа и 18 формални интервјуа кои биле наменети за наставниците. Истражувањето траело една година и е објавено во 1999 година. Тие имале цел да ги идентификуваат клучните карактеристики на културата на училиштето и како таа инклузивна култура била конструирана да обезбеди битен увид во тоа што фасцилтира успешна инклузија. Карактеристиките на таа култура коишто произлегле од етнографското истражување биле инклузивно раководство, широк поглед на училишната заедница, и заеднички јазик и вредности, комбинирани да креираат средина во која инклузијата не била само

⁷⁸ Borić, S., Tomić, R., 2002. *Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji*. [online] Available at: hrcak.srce.hr/file/130699 [accessed at 19 December 2014].

програмски модел туку начин на мислење. Во таа инклузивна култура, учениците не требало да бидат „интегрирани“ во заедницата на училиштето, тие веќе припаѓале во неа. Учениците разбрале дека тие се дел од заедницата на училиштето чијашто цел е образование, не „вклучување“. Оваа студија укажува на тоа дека културата на училиштето треба да биде земена предвид и да биде разбрана кога се имплементира инклузивниот модел. Инклузијата можеби има потреба од инклузивно училишна култура со цел да успее. Инклузијата и напорите за другите училишни реформи коишто не успеваат да ги земат предвид карактеристиките на организациската култура на училиштето можеби не се одржливи. Во најмала рака, би било грешка да се занемари организациската култура на училиштето кога се имплементира реформа којашто е комплексна како што е инклузијата.⁷⁹

Pivik, McComas и Laflamme истражувале на темата: Бариери и фасцилитатори на инклузивното образование (Barriers and Facilitators to Inclusive Education). Истражувањето било спроведено со помош на неформални интервјуа, наменето за учениците кои имале физички тешкотии и нивните родители, и е правено во Онтарио, Канада. Оваа студија ги истражува бариерите и фасцилитаторите за достапноста и за инклузијата помеѓу осум различни училишта базирани на коментари од ученици со физички тешкотии и нивните родители. Во оваа студија, учениците со посебни потреби и нивните родители идентификувале четири области во кои имале потреба од подобрување во училиштата. Тие вклучувале модификација на физичките структури за да се подобри пристапноста, адресирање на негативните ставови преку програми за зголемување на свесноста за инвалидноста, справување со недостигот на знаење или разбирање преку зголемено инклузивно образование на наставниците и на училишниот кадар и, на крај, развој на поинклузивни образовни полиси. Иако оваа студија била специфична за училишните средини, многу од грижите на овој примерок биле конзистентни со претходните истражувања кои ја истражуваат инклузивноста. На пример, Law

⁷⁹ Zollers, K.N., Ramanathan, K.A. & Yu M., 1999. The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative studies in education*, 12 (2), 157-174.

(1993) и Hemmingsson и Borell (2000), исто така, пријавиле многу истражувања од истите физички бариери како што се стрмни рампи, тешки врати и прагови. Понатаму, институционалните, социјалните бариери и бариерите во ставовите биле пронајдени дека се, исто така, битни фактори. Учениците и родителите изразиле загриженост за знаењето на нивните наставници во адаптацијата на курикулумот, со цел да се пресретнат различните стилови на учење, резултат, исто така, од Hanson et al. (2001). Потребата за персоналот да ги разбере физичките ограничувања и посебните потреби, биле пријавени од учениците. Бариерите во ставовите биле идентификувани од страна на учениците како најштетни од нивните училишни искуства. Сите од партиципираните искусила негативни коментари, задевање, зјапање и изолација. За да се подобрат негативните ставови, училиштата треба да воспостават просоцијални програми коишто вклучуваат сензитивност и тренинзи за подигање на свесноста за инвалидноста. Според Rowley-Kelly (1993), овој вид програма може да вклучува: истакнување на индивидуалните разлики, исто така, и сличности, осигурувајќи се дека учениците со посебни потреби разбираат дека тие имаат право да бидат вклучени, обезбедувајќи можност за учениците со посебни потреби да заземат активна улога во помагање на нивните врстници да достигнат разбирање и социјално прифаќање, и да фасцилитуваат прифаќање лица со посебни потреби преку вежби соодветни за возраста за свесност за инвалидноста и за сензитивноста. На пример, вежби соодветни за 3 и за 4 одделение можат да вклучуваат: активности за слично и за различно, информации за инвалидност, децата да дизајнираат соба којашто ќе биде достапна, развивање игри коишто ќе вклучуваат лица со посебни потреби, дискусии за нарекување имиња и задевање, и симулација за инвалидска количка.

Во однос на образовната поддршка е ефектот што образовниот кадар може да го има во фасцилтацијата на инклузивната партиципација на децата со посебни потреби. Во ова истражување, одредена грижа била изразена и од учениците и од родителите во врска со недостигот на разбирање, знаење или на напор од страна на образовниот кадар. Ги обезбедиле сите наставници со тренинг за свесност за инвалидноста и методи за правење на училишните предмети поинклузивни

(особено физичко), што ќе фасцилтира многу поправична средина за учење. Еден метод за такво спроведување е преку употреба на панели за родители. Типичниот родителски панел би се состоел од состаноци помеѓу родителите и образовниот кадар, со цел да се споделат информации за разни попречености и да се дискутираат слични прашања и грижи. Исто така, битно е едукаторите да поминат време слушајќи и зборувајќи со учениците со посебни потреби, затоа што нивното гледиште можеби ќе се разликува од она на нивните родители. На крај, потребно е тренинг на генералните образовни едукатори да модифицираат или да имплементираат методи за учење кои ќе бидат инклузивни.⁸⁰

Kauffman и Hallahan (1997) ја дефинирале целта на специјалното образование како нудење ефективни инструкции во областите за академски и за социјални вештини, како и можноста да се гаат социјални мрежи коишто поттикнуваат и поддржуваат посакувани социјални однесувања и водат кон задоволување на врските. Според примерокот на учениците и родителите вклучени во ова истражување, нивните училишта не успеваат да ја пресретнат оваа обврска, и не постои причина да се верува дека оваа ситуација е уникатна за овие лица или за овие училишта. Ова истражување ја опишува моменталната ситуација за инклузивното образование и таа има недостатоци во ресурсите, напорот и во спроведувањето.

Dessel правел истражување на темата: Предрасуди во училиште - промоција на инклузивната култура и климата (Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate). Истражувањето било спроведено преку интервју на повеќе групи ученици од училиштата во Отава, Канада. Предрасудата е концептуализирана како еден значаен фактор, покрај другите, што придонесува за проблемот на малтретирање во училиште и насилство. Целите во намалувањето на предрасудите се критични за академски успех. Едукацијата за процесот вклучен во

⁸⁰ Pivik J., McComas J., Laffame M., 2002. Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Council for Exceptional Children*, 69, (1), 97- 107.

предрасудата, особено за луѓето од привилегираните групи, е клучна за прекин на опресивните социјални структури.⁸¹

Училиштата се микрокосмос во ова разновидно општество. Училиштето е местото каде што децата ги учат основите на нашиот образовен курикулум. Училиштето е, исто така, и примарна социјализирачка сила, обезбедувајќи можност да се учи за разликите, резолуција на конфликти и мирна коегзистенција.

Покрај обезбедување на сите деца со основните темели за академските достигнувања, училиштата се одговорни за креирање безбедна и прифатлива средина во којашто учењето ќе зазема место. Трансмисијата на принципите за човековите правила и еднаквоста се делот што недостигал. Реалноста е дека многу студенти не го доживувале училиштето како пријатна и безбедна средина. Во овој контекст, прашањето за промена на училишната култура и клима постанувало суштинско. Значителен број програми биле развиени за да се промовира инклузивна мултикултурна средина за учење и да се намали училишното насилство. Но, многу интервенции не биле поткрепени со докази и често постоеле воочливи бариери во имплементацијата. Понатаму, истражувањето во врска со вознемирувањето, насилството и предрасудите во училиштата било често дихотомизирано во превентивни и во дисциплинарни интервенции.

Со оглед на тоа што како инструмент во овој труд е користен и индексот за инклузија, сметаме дека е потребно да вклучиме и неколку истражувања работени со помош на овој индекс. Интересни резултати добиле Moliner, Sales, Ferrandez и Travever во истражувањето кое го спровеле во 2011 година во Шпанија, со цел да ги утврдат инклузивните политики и практики во задолжителните средни училишта од еден регион во земјата. Иако наставниците ги прифаќале сите ученици во училиштата и остварувале релативно добра соработка, сепак, поголемиот дел од нив сметале дека некои ученици никогаш нема да бидат способни непречно да стекнуваат знаења и дека различноста во одделенијата

⁸¹ Dessel A., 2010. *Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate, Education and Urban Society*. [online] Available at: <http://eus.sagepub.com/content/42/4/407> [accessed at 15 January].

всушност го попречува наставниот процес и учењето. Поради овој став, во овие училишта мора сè уште да се работи на одредени делови од димензијата А од индексот за инклузија за формирање соодветни инклузивни вредности и инклузивна заедница. Во втората димензија се покажало дека и покрај личните ставови на наставниците, директорите се тие коишто се трудат да воведат нови политики кои ќе се однесуваат на училиштето како целина, а кои ќе го подобрат секојдневното функционирање. Особено се работело на подобрување на физичката пристапност. Во третата димензија за евалуација на инклузивните практики, биле добиени претежно позитивни резултати.⁸²

Во определувањето на индексот за инклузија, во Чешка работела Kratochvílová. Објавениот труд е всушност само еден дел од долгогодишниот проект кој бил реализиран во оваа земја, започнувајќи од 2007 година и сè уште траел во времето на објавувањето на трудот. Во трудот биле опфатени 60 наставници од 8 училишта и со помош на индексот на инклузија требало да се откријат условите за спроведување на инклузијата во училиштата, како и кои инклузивни практики кои наставниците ги создаваат за своите ученици. Резултатите покажале дека училиштата имале најмногу постигнато во димензијата А, со тоа што креирале клима за прифаќање на сите ученици и создавање атмосфера за секој да се чувствува добредојден. Сепак, загрижувачки бил фактот што голем дел од наставниците сметале дека нема потреба од надминување на архитектонските бариери, кога потребата реално постоела. Заклучокот на Kratochvílová е дека резултатите всушност ја отсликуваат комплексноста на тековниот процес на трансформација на чешките училишта и имплементирањето на филозофијата за инклузија. Позитивно било тоа што по спроведувањето на

⁸² Molier, O., et al., 2011. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching context. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 557-572.

истражувањето, наставниците од училиштата биле запознаени со резултатите, како мерка за понатамошно усовршување во областите кои не биле добро рангирани.⁸³

Индексот на инклузија бил испитуван и во три училишта во Бергамо, Италија. Medeghini, Vadalà и Mendeni во своето истражување, кое го спровеле во текот на учебните години 2008/09 и 2009/10, сакале да ги утврдат ограничувањата и да изнајдат решение за нивно отстранување преку воведување нови форми на училишна организација, кои ќе ја унапредат инклузивната практика. За таа цел, користеле адаптирана верзија на индексот за инклузија, во согласност со италијанскиот контекст. Анализата на резултатите покажала дека бариерите во инклузијата се создаваат поради 4 главни проблеми: условите за вклучување на децата со ПОП во одделенијата, одговорноста на наставникот за сите ученици, организацијата на училиницата, дидактичките активности. Откако бариерите биле согледани, истражувачите работеле на изнаоѓање најповолни начини за нивно отстранување.⁸⁴

И во рамките на Република Македонија, сè со цел унапредување на инклузијата, се спроведувани истражувања од областа на инклузивната култура и практика во училиштата. Едно такво поопсежно истражување е истражувањето на Д. Димитрова-Радојчиќ и Н. Чичевска-Јованова, спроведено во периодот од 2004 до 2008 година, кога биле опфатени 25 редовни училишта каде што се вклучени ученици со посебни потреби и притоа е направено испитување на 875 наставници со цел да се утврдат ставови на наставниците во основните училишта за инклузивното образование во Република Македонија. Карактеристично е тоа што процентот на наставници од 49,9% во 2004 година кои би прифатиле дете со ПОП во своето одделение, се спуштил на 19,7% поради негативното искуство кое го

⁸³ **Kratochvílová, J.**, 2013. Inclusive Education and teachers' self-evaluation in Czech Primary Schools, *American International Journal of Social Science*, 2 (5), 17-22.

⁸⁴ **Medeghini, R., Vadalà, G., Mendeni, C.**, 2011. Reducing barriers and increasing participation in the classroom – action research and self-evaluation. [online] Available at: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=196> [accessed at 30 January 2015].

имале во работата со децата со ПОП.⁸⁵ Поголемиот дел од наставниците изјавиле дека имаат потреба од додатна едукација за инклузивното образование и дека постојано истражуваат на интернет за да добијат повеќе информации, како и тоа дека имаат потреба од континуирана дефектолошка помош.

Е. Георгиева, П. Стојановски и Н. Јованоска спровеле истражување со цел да се утврдат ставовите на наставниците и на родителите во редовните основни училишта во однос на процесот на инклузија.⁸⁶ Истражувањето било реализирано на примерок од 100 наставници и од 50 родители чии деца учат во редовни основни училишта на територија на градот Скопје, со цел да се испитаат ставовите на наставниците и на родителите чии деца учат во редовни основни училишта во однос на инклузивниот процес. Добиените резултати покажуваат дека 43% од наставниците сметаат дека учениците се позитивно прифатени, а 43% дека учениците со посебни образовни потреби се делумно прифатени од другите ученици, а по истото прашање 44% од родителите се изјасниле дека учениците со посебни образовни потреби се делумно прифатени и исто толку дека воопшто не се прифатени.

Тековното одржување на воспитно-образовниот процес е отежнато поради присуството на ученици со посебни образовни потреби според 40% од наставниците и 2% од испитаните родители. Според 65% од испитаните наставници, родителите ги едуцираат нивните деца да прифатат другар со посебни образовни потреби, додека по 40% од родителите сметаат дека таквата едукација е делумна или воопшто не постои. Во однос на прашањето дали инклузијата ги исполнува очекувањата, најголем дел од наставниците (75%) и 52% од родителите одговориле делумно, 54% од наставниците и 22% од родителите одговориле дека

⁸⁵ **Dimitrova-Radojčić, D., Čičevska-Jovanova N.**, 2013. Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (supplement), 164-172.

⁸⁶ **Георгиева, Е., Стојановски, П., Јованоска, Н.**, 2012. Ставовите на наставниците и родителите во редовните основни училишта во однос на процесот на инклузија. *Специјална едукација и рехабилитација*, број 1, година 1, 8-9.

учениците со посебни образовни потреби постигнуваат подобар успех во посебно основно училиште.

Димитрова-Радојичиќ и Чичевска-Јованова спровеле уште едно истражување со цел да се утврдат ставовите и бариерите со кои се соочуваат лицата со попреченост, а истражувањата е на тема: Инклузивната култура во редовните училишта. Притоа, истражени се вкупно 575 наставници од 12 средни училишта и од 14 редовни училишта, и како инструмент за истражување користени се анкетни листови. Притоа, добиени се следните резултати:

- Дури 48,8% од наставниците сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна средина, 20,7% сметаат дека делумно претставува стимулативна средина, додека, пак, 30% сметаат дека редовното училиште не претставува стимулативна средина;
- 19,9% од наставниците сметаат дека архитектонските бариери се надминати во редовните училишта, 34,9% од наставниците сметаат дека делумно се согласуваат дека бариерите се надминати, додека 45,2% сметаат дека бариерите не се надминати;
- 39,3% од наставниците се согласиле дека родителите на учениците без ПОП ги прифаќаат учениците со ПОП во редовните училишта, додека 34% не го прифаќаат тоа;
- 81,4% од наставниците изјавиле дека имаат потреба од дефектолог, 6% дека делумно имаат потреба, а додека 12,6% изјавиле дека воопшто не им е потребен;
- 55,1% од наставниците сметаат дека не се општествено прифатени децата со ПОП.⁸⁷

Во ООУ „Димо Хаџи Димов“ во Скопје, каде што е спроведено истражувањето за овој магистерски труд, претходно се реализирани неколку

⁸⁷ Димитрова-Радојичиќ, Д., Чичевска-Јованова, Н., 2009. *Инклузивната култура во редовните училишта*. Годишен зборник на Филозофскиот факултет бр. 62, 571-583.

истражувања од областа на инклузијата. Притоа, едното од нив е спроведено од Јачова З., Каровска Ристовска А. и Филиповска М. во 2014 година. Во ова истражување биле испитани ставовите на 65 редовни наставници во врска со инклузијата на учениците со аутизам. Иако истражувањето генерално не се однесува на учениците со ПОП, туку само на учениците со аутизам, сепак, дава слика за инклузивната практика во училиштето, која е предмет и на истражувањето од магистерскиот труд. Било потврдено дека наставниците од ова истражување имаат релативно позитивен став во врска со инклузивната едукација на учениците со аутизам и сметаат дека децата со аутизам би се стекнале со поквалитетно образование во редовниот, отколку во специјалниот образовен систем. Еден од порелевантните ставови на наставниците кој говори за инклузивната практика во училиштето од ова истражување е нивното уверување дека инклузијата ефикасно се спроведува за учениците со аутизам. Сепак, потполно позитивниот став изостанува поради сфаќањето дека при донесувањето на одлуката за вклучување дете со аутизам, треба да се земе предвид и степенот на попреченост, но кај испитаните наставници не изостанува отвореност за соработка со останати професионалци.⁸⁸

Во истото училиште е направена и една лонгитудинална студија за дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училница, од страна на З. Јачова и А. Каровска. Во периодот од 2006 до 2009 година, преку квантитативно-квалитативните методи, биле следени сите настани кои се поврзани со училишното секојдневие на испитаникот со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училница. Во текот на периодот од три години, бил следен напредокот на ученикот и имплементирањето на сугестиите од страна на дефектологот за подобрување на партиципацијата на ученикот за време на наставата. На крајот, бил евидентен напредокот на ученикот во наставата:

⁸⁸ Јачова З., Каровска Ристовска А., Филиповска М., 2014. Ставовите на наставниците од редовните училишта во однос на инклузијата на учениците со аутизам. Сојуз на дефектолози, *Прв симпозиум за первазивни развојни нарушувања: Научните достигнувања во функција на практиката*. Струга, Р. Македонија, 119-127.

- Испитаникот ја зголемува реакцијата на говор, односно го зголемува разбирањето доколку е во можност да гледа и да слуша;
- Испитаникот значително го подобрува справувањето со транзициите во училиницата, така што во финалното истражување е нагласена свесноста за рутините и самостојното изведување на транзициите;
- Испитаникот самостојно следи наредби;
- Испитаникот го насочува вниманието 75% од времето.⁸⁹

Светлана Миоковиќ-Томевска правела истражувања на темата: Инклузија на деца со посебни образовни потреби во воспитно-образовниот процес. Истражувањето, главно, било од квалитативен тип, а основни техники на собирање на податоците биле интервјуа и прашалници. Во истражувањето учествувале вкупно 120 испитаници.

Гледајќи го системот на образование во целина, може да се заклучи дека ставот за инклузијата на деца со ПОП е сè уште негативен. Во основа, пред сè, е стравот од непознато и непознавање на поимот инклузија. На училиштата им е потребна еден вид поддршка, која сè уште ја немаат, а не постои ниту соодветна стручна поддршка (дефектолог, психолог, педагог). Најчести аргументи против инклузијата се: голем број ученици во одделение, недефинирана улога на наставникот во смисла на поддршката, несоодветна обука на наставникот за работа со деца со ПОП, колебање дека со нудење помош на децата со ПОП ќе се намали грижата кон другите ученици, како другите деца ќе ги примат во средината децата со ПОП и најчесто стравот од реакцијата на родителите на останатите деца.

Наставниците кои во своето одделение имаат дете со ПОП се согласни дека со нив се работи ако се приспособи планот и програмата. Подготовката на индивидуалните образовни планови (ИОП), според наставниците, бара многу време, интензивна соработка со стручни соработници (психолози, дефектолози и педагози), а посебно со родителите. Како посебен проблем се јавува оценувањето и

⁸⁹ **Јачова З., Каровска-Ристовска А., 2009.** *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивност: училишца-приказ на случај.* Скопје: Круг, стр. 81-110.

вреднувањето на децата со ПОП. Наставниците го истакнуваат проблемот на немање законска основа за оценување и најчесто се оценуваат по истите барања и критериуми како и врсниците.⁹⁰

⁹⁰ **Миоковиќ-Томеска С.**, 2012. Инклузија на децата со посебни потреби во воспитно-образовниот процес. *Меѓународен научно-стручен собир: Инклузивно образование – состојба и предизвици*. Струмица, Р. Македонија, 152-157.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Избор и формулација на проблемот на истражувањето

Пред да навлеземе подлабоко во истражувачкиот процес и анализата на резултатите кои ќе бидат претставени според одреден тематски ред, сакаме да ја презентираме теоретската рамка, односно квалитативниот пристап како сет на концепти на дефинирање на појавата и начинот на дизајнирање на истражувањето.

При изборот на проблемот се определивме за контекстуален проблем со единствена цел да ги утврдиме бариерите со кои се соочуваат наставниците во основното училиште „Димо Хаџи Димов“ - Скопје.

Поаѓајќи од фактот дека концептот јасно ги специфира идеите на определен модел како што е функционализмот, односно бариерите со кои се соочуваат наставниците во основното училиште каде што се вклучени и децата со посебни потреби, се насочивме кон дефинирање на ситуацијата или интеракцијата во дадениот контекст. Во таа смисла, го утврдивме и проблемот на истражување. Да ги утврдиме бариерите со кои се соочуваат наставниците во креирањето на инклузивната култура во ООУ „Димо Хаџи Димов“ – Скопје.

2. Цел на истражување

Кога го определивме проблемот на истражувањето, започнавме кон дизајнирање на истражувањето, т.е. кон изработка на проектот. Со изработката на проектот ги одредивме целите и ќе ги дефинираме истражувачките прашања.

- **Главна цел на ова истражување беше** преку мислењата и ставовите на наставниците, да се дојде до сознанија за практичната реализација на инклузивниот процес на децата со посебни потреби.

- **Посебни цели на ова истражување се:**

1. Да се утврдат ставовите на наставниците;

2. Да се добијат сознанија за интеракцијата на децата со посебни потреби во рамките на инклузивната средина;

Индикатори во индексот на инклузија се:⁹¹

- Креирање на инклузивната култура;
- Продуцирање на инклузивните политики;
- Евалуација на инклузивите практики.

Со оваа истражување ја утврдивме инклузивната училишна култура преку ставовите на 73 наставници од редовното основно училиште. Истражувањето е квалитативно и се вршеше со помош на полуструктурирано интервју, а интервјутото се снимаше со помош на диктафон.

3. Дефинирање на истражувачките прашања

По дефинирањето на целите на истражувањето, беа дефинирани следниве истражувачки прашања:

1. Дали редовното основно училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби?
2. Дали децата со посебни потреби се прифатени од децата врсници?
3. Каков е ставот на наставниците од основното училиште „Димо Хаџи Димов“ - Скопје за вклучување на децата со посебни потреби?
4. Дали наставниците извршиле одредени адаптации во согласност со потребите на децата со посебни потреби?
5. Дали наставниците употребуваат идентични методи?
6. Дали децата со посебни потреби имаат подеднаков третман од страна на своите наставници во однос на неговите врсници?
7. Дали наставниците се професионално подготвени за работа со деца со посебни потреби?

⁹¹ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта. Скопје: Отворете ги прозорците, 51-55.

8. Дали наставниците имаат некаква помош на часовите од страна на некое стручно лице (дефектолог)?
9. Каква е социјалната интеракција на децата со посебни потреби и нивните врсници?
10. Дали децата со посебни потреби се отфрлени од нивните врсници?
11. Каква е социјалната интеракција на децата со посебни потреби и учениците и нивните наставници?
12. Дали можете да го објасните градењето на училишната инклузивна заедница?
13. Дали можете да ни го објасните воспоставувањето на инклузивните вредности?
14. Дали можете да ни го објасните развојот на училиштето за сите?
15. Дали можете да ни ја објасните организираноста за поддршка за различност?
16. Дали можете да ни го објасните раководењето со учењето?
17. Дали можете да ни го објасните мобилизирањето на ресурсите?⁹²

4. Собирање податоци

Во фазата на собирање податоци за истражувањето, се користеше полуструктурирано интервју.

Во нашиот случај, истражувањето се вршеше во редовното ООУ „Димо Хаџи Димов“ во Скопје. Најпрвин добивме дозвола од надлежните институции, со цел да обезбедиме соработка со наставниците и да ги анализираме нивните ставови за инклузијата на децата со посебни потреби.

5. Примена на техника на истражувањето

Во ова истражување ја применивме техниката на интервјуирање, т.е. **полуструктурирано интервју** кое во себе содржеше варијанти на отворена конверзација до формален разговор по однапред определени теми, земајќи ги

⁹² Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта. Скопје: Отворете ги прозорците, 51-55.

предвид способностите на испитаниците. За сите интервјуа со испитаниците беа обезбедени аудиозаписи со диктафон.⁹³

6. Опис на инструментот

Интервјуто беше составено од јасни и разбирливи прашања за да се откријат какви се ставовите на наставниците за инклузијата на децата со посебни потреби. Исто така, ги употребивме и „Индикаторите на инклузијата“ (види прилог број 2). На почетокот на истражувањето започнавме со снимање на интервјуто со диктафон и водење белешки. Кога го снимивме интервјуто, со сите испитаници направиме обработка на податоците.

Интервју беше наменето за наставниците од редовното училиште.

Претходно имавме подготвена листа на прашања кои беа опфатени во интервјуто, некој вид упатство за водење на интервјуто, со огромна можност и слобода при одговорот на прашањата. Прашањата се поставуваа по редоследот кој беше даден во распоредот.⁹⁴

Притоа, прашањата беа поделени во три димензии, каде што во димензијата А – Креирање инклузивна култура, беа опфатени прашањата од првото до седмото прашање. Во димензијата Б – Продуцирање инклузивни политики, беа опфатени прашањата од осмото до дванаесеттото прашање, додека, пак, третата димензија В – Евалуација на инклузивните вредности, ги опфаќаат прашањата од дванаесеттото до седумнаесеттото прашање.

7. Определување тематска рамка

Рамката на прашањата се состоеше од следниве истражувачки теми:

- Условите во средината и организираноста на просторот за учење;

⁹³ Ангеловска-Галевска, Н., 1998. *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро, 44.

- Вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и надминување на архитектонските бариери;
- Прифатеноста од децата врсници и од наставниците;
- Примена на индивидуализирани наставни форми;
- Примена на различни наставни методи и цели за децата со посебни потреби;
- Адаптации на курикулумот во однос на квалитетот и на квантитетот;
- Потреба од стручно лице – дефектолог;
- Креирање инклузивна култура;
- Продуцирање инклузивни политики;
- Евалуација на инклузивните практики.⁹⁵

⁹⁵ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта. Скопје: Отворете ги прозорците, 51-55.

Анализа и интерпретација на резултатите добиени со спроведување на полуструктурирано интервју со наставниците

Рамката на прашањата се состоеше од следниве истражувачки теми:

- Условите во средината и организираноста на просторот за учење;
- Вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и надминување на архитектонските бариери;
- Прифатеноста од децата врсници и од наставниците;
- Примена на индивидуализирани наставни форми;
- Примена на различни наставни методи и цели за децата со посебни потреби;
- Адаптациии на курикулумот во однос на квалитетот и на квантитетот;
- Потреба од стручно лице – дефектолог;
- Креирање на инклузивна култура;
- Продуцирање инклузивни политики;
- Евалуација на инклузивните практики.

Табела 1. Условите во средината и организираноста на просторот за учење

Концепт	Цитати од наставници
Редовното училиште претставува стимулативна средина	Има повеќе ефект ако е во редовно училиште. За повеќето да, бидејќи имитираат од децата кои се нормални и сето тоа претставува стимулација.
Редовното училиште не претставува стимулативна средина	Редовното училиште претставува сатисфакција за родителите на децата со посебни потреби. Има специјални училишта, со сила не бидува.
Редовното училиште претставува стимулативна средина, но сето тоа зависи од оштетувањето	Зависи од децата. Зависи од оштетувањето. Зависи од тоа каква белешка ќе ни дадат на нас. Ако докторот напише дека детето смее да посетува настава тогаш во ред, а ако напише докторот дека детето не смее да посетува настава тогаш нема да посетува.

Редовното училиште претставува стимулативна средина, но сето тоа зависи како ќе се покажат децата	Зависи од децата. Зависи како ќе се снајдат децата.
Редовното училиште претставува стимулативна средина само ако децата се прифатени од страна на децата со типичен развој и наставниците	Според мене, претставува стимулативна средина, но само доколку другите деца, како и наставниците, ги прифатат децата со посебни потреби. Доколку овие деца не се прифатени од децата со типичен развој и наставниците, тоа ќе биде само чекор назад за овие деца.

Во поглед на првото прашање, дефиниравме 5 концепти:

- Редовното училиште претставува стимулативна средина;
- Редовното училиште не претставува стимулативна средина;
- Редовното училиште претставува стимулативна средина, но сето тоа зависи од оштетувањето:
- Редовното училиште претставува стимулативна средина, но сето тоа зависи како ќе се покажат децата
- Редовното училиште претставува стимулативна средина само ако децата се прифатени од страна на децата со типичен развој и наставниците.

Притоа, поголем дел од наставниците (50) сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби. Помал дел од нив (10) сметаат дека редовното училиште не претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби.

Помал дел од нив (7) сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна средина, но сето тоа зависи од оштетувањето, додека само (5) наставници сметаат дека редовното училиште претставува стимулативна средина,

но сето тоа зависи како ќе се покажат децата. Само еден наставник смета дека редовното училиште претставува стимулативна средина само ако децата се прифатени од страна на децата со типичен развој и наставниците.

Табела 2. Вклучување на децата со посебни потреби во редовните училишта и надминување на архитектонските бариери

Концепт	Цитати од наставници
Постојат бариери	<ul style="list-style-type: none">- Имаме бариери од децата што не се со посебни потреби.- Бариери имало и секогаш ќе ги има. Сметам дека бариера е и тоа што не сме ние наставниците стручно обучени за да работиме со децата со посебни потреби.- Бариери секогаш има. Моментално, реонизацијата ни претставува еден вид бариера.
Не постојат бариери	<ul style="list-style-type: none">- Нема бариери, бидејќи во нашето училиште се одлично прифатени.- Во нашето училиште нема бариери, кај нас тие одамна се надминати.
Постојат просторни бариери	<ul style="list-style-type: none">- Имаме просторни бариери- Бариерите се во тоа што немаме приспособливи училници/- Имаме бариери. Божем се градеше посебен тоалет за инвалидни деца, но ставија само плочки и ништо друго. Прашањето е кога тој тоалет ќе се изгради и каде ќе одат во тоалет овие деца?!?!- Немаме приспособливи училници, справи по физичко воспитување, ходници, тоалети и итн.

Во поглед на второто прашање, ние дефиниравме две подгрупи на концепти.

Во однос на прашањето дали постојат бариери за децата со посебни потреби во редовното училиште, се издвоија три концепта:

1. Постојат бариери во вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта;

2. Не постојат бариери во вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта;
3. Постојат просторни бариери.

Поголем број од наставниците (37) сметаат дека постојат бариери во вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта. Имаме различни причини што ги сметаат како бариери, просторните бариери, реонизацијата, децата со типичен развој итн.

Помал број наставници (35) сметаат дека не постојат бариери во вклучувањето на децата со посебни потреби во редовното училиште. Тие сметаат дека нашето училиште одамна ги има надминато бариерите и дека децата се одлично прифатени.

Само 1 наставник смета дека можеби сè уште постојат бариери, но, сепак, не беше сигурен.

Табела 3. Вклученост на учениците во редовните училишта

Концепт	Цитати од наставници
Треба да бидат вклучени во редовните училишта	<ul style="list-style-type: none">- Треба да оди за децата со ПОП да не се чувствуваат различни.- Треба да одат овие деца, бидејќи се социјализираат и учат нормално да се однесуваат за разлика од учениците што одат во посебни училишта.- Треба да оди, но не по секоја цена.
Не треба да бидат вклучени во редовните училишта	<ul style="list-style-type: none">- Не треба, бидејќи ни носат деца со големи дијагнози и ние не можеме да работиме со нив.- Треба да одат во посебни училишта.
Можеби децата треба да вклучени во редовните	<ul style="list-style-type: none">- Зависи од детето.- Зависи од дијагнозата.- Зависи од хендикепот.

училишта

- Зависи од степенот на оштетувањето.

Во однос на вклученоста на децата со посебни потреби во редовните училишта, се издвоија три концепти:

1. Треба да бидат вклучени децата со посебни потреби во редовните училишта;
2. Не треба да бидат вклучени децата со посебни потреби во редовните училишта;
3. Можеби треба да бидат вклучени децата со посебни потреби во редовните училишта.

Поголемиот број од наставниците (47) сметаат дека е потребно детето со посебни потреби да посетува настава во редовно основно училиште, бидејќи сметаат дека децата со посебни потреби не смеат да се чувствуваат различни од децата со типичен развој.

Помалиот број од наставниците (17) сметаат дека можеби овие ученици треба да посетуваат настава во редовно училиште, бидејќи како важен фактор ја земаат дијагнозата на ученикот, степенот на оштетувањето итн.

Најмалиот број на наставници (11) сметаат дека учениците со посебни потреби не треба да посетуваат редовно училиште, бидејќи местото на овие ученици е во посебни училишта.

Сепак, генералниот став на наставниците е дека децата со посебни потреби треба да посетуваат редовно основно образование, но и дека има бариери во училиштето што треба да се надминат.

Табела 4. Прифатеноста од децата врсници и од наставниците.

Концепт	Цитати од наставници
Учениците се одлично прифатени	- Децата се супер прифатени. - Во досегашната практика се одлично прифатени. - Самите ученици со посебни потреби

	<p>иницираат дружба.</p> <p>- Според мене, учениците се одлично прифатени, бидејќи многу им помагаат. Имам пример да дадам со еден ученик со посебни потреби каде што одделението многу му помага и го носат на час и книги му вадат и му кажуваат што треба да напише...</p>
Не се прифатени	<p>- Јас сметам дека овие ученици не се прифатени, бидејќи постојано гледаам како ги убедуваат да кажат некоја глупост, да штипнат некого, се потсмеваат со нив...</p>
Делумно се прифатени	<p>- Сето тоа зависи од наставникот.</p> <p>- Доколку е направена позитивна клима од страна на наставникот, тогаш учениците се одлично прифатено.</p>
Прифатеноста на децата со посебни потреби зависи од наставниците	<p>- Доколку се зложат наставниците, со поддршка од родителите, децата се одлично прифатени.</p> <p>- Уште од најмала возраст, наставниците го прават тоа за останатите деца да ги прифатат децата со ПОП и тоа успешно се реализира.</p>

Во поглед на прашањето за прифатеноста на децата со посебни потреби од страна на децата врсници, се издвоија четири концепта:

1. Децата се одлично прифатени;
2. Децата не се прифатени;
3. Децата се делумно прифатени;

4. Прифатеноста на децата со посебни потреби зависи од наставниците.

Притоа, поголем број од наставниците (53) одговорија дека децата се одлично прифатени од страна на своите врсници, бидејќи нивните врсници им помагаат постојано.

Помал број од наставниците (10) одговорија дека прифатеноста на децата со посебни потреби зависи од наставниците, односно каква атмосфера ќе создадат наставниците.

Помал број од наставниците (7) сметаат дека учениците не се прифатени од своите врсници, бидејќи овие ученици служат за потсмев.

Само 3 наставници сметаат дека учениците со посебни потреби се делумно прифатени од страна на нивните врсници.

Табела 5. Социјална комуникација

Концепт	Цитати од наставници
Позитивна социјална комуникација	<ul style="list-style-type: none">- Иста е како со учениците во нивното одделение. Одличен е.- Супер е.- Социјализацијата зависи од наставникот. Со оглед на тоа дека во Димо Хаџи Димов има одлични наставници, резултатот е одлична комуникација.- Нормално е во одделенска настава да е подобра комуникацијата.- Има позитивна комуникација, но има негативна страна, а тоа е што нормалните деца учат од децата со ПОП.- Децата со типичен развој ги поддржуваат децата со ПОП.
Негативна социјална комуникација	<ul style="list-style-type: none">- Нема комуникација, но знаеш зошто?

- Бидејќи сите се собрани во една училница и не се излезени од училница за да се дружат со другите.
- Комуницираат и се прифатени само од учениците од нивното одделение. Од повисоките одделенија често знаат да се шегуваат со нив, но ние веднаш реагираме.

Во однос на комуникацијата на децата со посебни потреби со учениците од другите одделенија, ги дефиниравме следниве концепти:

1. Позитивна социјална комуникација;
2. Негативна социјална комуникација.

Притоа, поголемиот дел од наставниците (60) сметаат дека помеѓу децата со посебни потреби и децата со типичен развој има позитивна социјална интеракција, додека помалиот број на наставници (13) сметаат дека има негативна социјална интеракција помеѓу овие две групи.

Табела 6. Изработка на индивидуален образовен план

Концепт	Цитати од наставници
Права на ИОП	- Наша обврска и задача е да направиме ИОП.
Не права на ИОП	- Има посебни училишта и таму нека учат, зошто сега јас да правам ИОП. - Јас велам не, бидејќи не е еден ученик за да се прави, станавме писарки веќе и уште тоа ако го правам каде крајот ќе ми биде.

Се сметаат дека не се доволно обучени за да изработат ИОП	<p>- Имам потреба од стручно лице коешто ќе ми објасни како и што треба да се подготви, бидејќи јас на факултет навистина не учев како треба да изработувам ИОП.</p> <p>- Треба почесто да имаме обуки за тоа како треба правиме индивидуални планови.</p>
Прават ИОП, но со поддршка и насока од дефектолог	<p>- Правам ИОП за овие ученици, но тоа го правам со помош на нашиот дефектолог и многу сум среќна што е тука, бидејќи сите нас нè упатува што и како може да усвои тоа дете од наставната програма.</p> <p>- Да, и тоа со стручно лице-дефектолог.</p>

Во поглед на четвртото прашање, концептите се поделени на две подгрупи. Во однос на прашањето дали е потребно да се изготвува ИОП за децата со посебни потреби, добивме четири концепта:

1. Потребно е да се подготвува ИОП;
2. Не е потребно да се подготвува ИОП;
3. Се сметаат дека не се доволно обучени за да изработат ИОП;
4. Прават ИОП, но со поддршка и насока од дефектолог.

Поголемиот број од наставниците (65) сметаат дека има потреба да се подготвува ИОП за децата со посебни потреби, но дека, секако, имаат потреба од поддршка од страна на дефектологот, и го прават само со негова поддршка, додека помалиот број на наставници (2) сметаат дека нема потреба од подготовка на ИОП, додека (8) од наставниците дека не се доволно обучени за сами да подготвуваат ИОП, и го прават само со поддршка на дефектологот.

Табела 7. Примена на диференцијација

Концепт	Цитати од наставниците
Применуваат диференцијација преку изработка на ИОП	<ul style="list-style-type: none">- Јас ќе дадам пример со еден ученик со посебни потреби што пред две години заврши кај нас. Тој сакаше да работи многу на компјутер, така што според дадената материја, нормално со помош на мене како наставник, правевме проекти, презентации со помош на книгата.- Јас ги диференцирам задачите.- Правиме ИОП.- Имаме посебен пристап кон нив, задачи.- Вреднувањето, оценувањето, посебен пристап.- Секој наставник си изработува ИОП и следење на детето.- Правиме посебни ливчиња. Доколку детето е со оштетен вид, правиме ливчиња со големи букви.- ИОП, индивидуален пристап, наставни ливчиња, нивелирани задачи и асистивна технологија.- Метод на цртање, метод на демонстрирање, метод на компјутерски игри, цртежи.- Нормално дека употребувам диференцијација, но што конкретно тоа зависи од детето.

	- Им даваме полесни задачи, правиме ИОП и им даваме повеќе време.
Не применуваат диференцијација	Сепак, сметам дека нема потреба од диференцијација на задачите.
Применуваат диференцијација со поддршка на дефектолог	- Јас сум нова наставничка во ова училиште. Сè што треба да правам го прашувам дефектолог и таа ми објаснува кај кое дете што може да се употреби. - Откако дојде дефектологот за сè се консултирам со неа. За подготовка на тестови, наставни ливчиња, за подготовка на ИОП.

Во однос на прашањето дали наставниците применуваат индивидуализирани форми на наставна работа, добивме три концепта:

- Применуваат диференцијација со изработка на ИОП;
- Не применуваат диференцијација;
- Применуваат диференцијација со поддршка од дефектолог.

Поголемиот дел од наставниците (50) применуваат диференцијација со изработка на ИОП. Помал број од наставниците (7) не применуваат диференцијација. Додека 16 наставника применуваат диференцијација со поддршка од дефектолог.

Табела 8. Потреба од стручно лице – дефектолог

Концепт	Цитати од наставници
Имаат потреба од стручно лице	- - Имаме потреба од стручно лице за

дефектолог

да нè упати како треба да работиме со децата со посебни потреби.

- Дефектологот ни помага за да ги изработиме индивидуалните образовни планови.

- Дефектологот ни одржува обуки и работилници како ние да ги препознаеме децата кои имаат тешкотии.

- Имаме потреба од дефектологот, бидејќи нè упатува како и што треба да работиме со децата, бидејќи ние не сме стручни за да работиме со нив.

- Дефектолог требаше да имаме од многу одамна, но фала му на бога и сега што ни пратија.

- Имаме голема помош од страна на дефектологот во инклузивниот тим, ни дава добри предлози.

- За еден ученик што има проблеми со координацијата, дефектологот ми даде вежби за координација за да ги вежбаме на часот по физичко.

Во поглед на размислувањата дали имаат потреба од стручно лице дефектолог, ние добивме одговори од кои произлезе само еден концепт:

1. Имаат потреба од стручно лице - дефектолог.

Сите наставници се согласија дека имаат потреба од дефектолог, и дека тој им е од огромна помош.

Табела 9. Примена на различни наставни методи и цели за децата со посебни потреби.

Концепт	Цитати од наставници
Употребуваат различни образовни методи и цели за работа	- Користам со нив различни методи. Најчесто го користам методот на цртање, потоа методот на раскажување, им давам да играат игри на компјутер доколку се многу вознемирени. - Јас на часот по физичко им давам вежби за да ја зацврстат мускулатурата. - Се употребуваат, но, сепак, што и како треба да користиме нè упатува дефектологот.
Употребуваат исти образовни методи и цели за работа	- Користам исти методи кај сите ученици. Не треба да се двојат децата.

На прашањето дали наставниците применуваат различни наставни методи и цели за децата со посебни потреби, добивме два концепта:

1. Употребуваат различни образовни методи и цели за работа;
2. Употребуваат исти образовни методи и цели за работа.

Поголемиот дел од наставниците (69) употребуваат различни образовни методи и цели за работа, додека само мал дел од наставниците (4) употребуваат исти методи и цели за работа.

Табела 10. Степени на адаптација на наставната материја

Концепт	Цитати од наставници
Ја адаптираат наставната материја	- Методната единица се приспособува на децата. - Не му давам да решава задачи туку да

	<p>препише нешто.</p> <ul style="list-style-type: none">- Мора да ја приспособиме.- Наша обврска е да го приспособиме според неговите можности.- Принудени сме да го направиме тоа.- Не исфрламе само ја намалуваме и ја приспособуваме.- Да, но не за сите содржини.- Прават приспособување. Ги нивелираат задачите. На пример, собирање и одземање до 100 не ги работат, туку само до 20,- Доколку се бавни, ги почекуваме.- Најчесто имаат помалку задачи, а повеќе време да ги изработат.
Не ја адаптираат наставната материја	<ul style="list-style-type: none">- Кажав и на претходното прашање. Им давам исто па колку стигне толку, здравје.- Не сум намалувала, ниту приспособувала.

Во поглед на приспособувањето на материјалот, издвоивме два концепти:

1. Ја адаптираат наставната материја;
2. Не ја адаптираат наставната материја.

Во поглед на размислувањето дали ги адаптираат наставните материјали, поголемиот дел од наставниците (72) изјавија дека ја адаптираат наставната материја, а само 1 наставник не ја адаптира наставната материја.

8. Креирање инклузивна култура

Креирањето на инклузивна култура ни гарантира дека инклузијата ги завзема сите училишни планови.

Табела 12. Односите помеѓу членовите во тимот

Концепт	Цитати од наставници
Членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивните улоги во училиштето, без разлика на полот, на нивното етничко потекло или на социјалната класа.	- Со оглед на тоа дека тимот (инклузивниот тим) функционира беспрекорно веќе 15 години, со некои мали измени во членовите, досега сме немале никакви караници, никакви навреди. За нас може да се каже дека ние сме лидерски тим или, пак, еден носечки тим, не само во училиштето туку и во инклузијата како еден процес.

На оваа тема може да се забележи еден концепт:

1. Членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивните улоги во училиштето, без разлика на полот, без разлика на нивното етничко потекло или на социјалната класа.

Сите наставници (73) се сложија дека членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивните улоги во училиштето, без разлика на полот, без разлика на нивното етничко потекло или на социјалната класа.

Сите наставници (73) се согласија дека сите во училиштето се чувствуваат добредојдени.

Табела 13. Меѓусебна помош на учениците

Концепт	Цитати од наставници
---------	----------------------

<p>Учениците си помагаат еден на друг</p>	<p>- Во нашето училиште секогаш си помагале учениците едни меѓу други.</p> <p>- Многу е убаво кога ќе видите како на голем одмор нормалните деца им го носат ранецот, или, пак, им купуваат за јадење на децата што се со посебни потреби.</p> <p>- Им помагаат. Тоа било отсекогаш и се надевам дека така ќе остане.</p> <p>- Си помагаат еден на друг на часови, го носат детето со посебни потреби во кабинет каде што ќе имаат час, ги носат до тоалет, се дружат на голем одмор итн.</p>
<p>Учениците не си помагаат еден на друг</p>	<p>- Зависи од децата. Има некои што воопшто немаат желба да помогнат на некого.</p>

На оваа тема забележуваме два концепти:

1. Учениците си помагаат еден на друг;
2. Учениците не си помагаат еден на друг.

Притоа, 70 наставници се согласија дека учениците си помагаат еден на друг, додека само 3 се согласија дека учениците не си помагаат еден на друг.

Табела 14. Соработка на членовите на тимот

Концепт	Цитати од наставници
<p>Членовите на тимот соработуваат еден со друг</p>	<p>- Членовите на тимот одлично соработуваат еден со друг.</p> <p>- Да не би соработувале не би опстанале 15 години.</p>

	- Инклузивниот тим е столб на училиштето, и во него има прекрасна соработка.
--	--

На оваа тема забележуваме еден концепт:

1. Членовите на тимот соработуваат еден со друг

Сите 73 наставници се согласија дека членовите на тимот соработуваат еден со друг. Сите 73 наставници одговорија дека тимот и учениците се однесуваат еден кон друг со почит.

Табела 15. Соработка со родители

Концепт	Цитати од наставници
Одлично соработуваме со родителите	<ul style="list-style-type: none">- Ние имаме супер соработка со родителите. Постојано се тука за секој проблем.- Одлично соработуваме. Постојано заедно правиме наши творби кои ги продаваме на хуманитарни базари, и со тоа им помагаме на сите социјални случаи во училиштето.- Соработуваме за сè, и искрено се наши најголеми поддржувачи.
Соработката со родителите зависи од самите родители	- Сето тоа зависи од родителите. Има некои родители што не сакаат да соработуваат, за разлика од некои други што се отворени за соработка.

Од оваа тема издвоивме два концепти:

1. Соработуваме со родителите;
2. Соработката со родителите зависи од самите родители.

Притоа, 65 од наставниците се согласија дека соработуваат со родителите, 8 од нив се согласија дека соработката со родителите зависи од самите родители.

9. Продуцирање инклузивни политики

Табела 16. Партиципација на членовите на состаноците

Концепт	Цитати од наставници
Сите членови партиципираат на состаноците	<ul style="list-style-type: none">- Сите членови активно партиципираат за кое било прашање или, пак, проблем.- Апсолутно дека партиципираат, бидејќи доколку не партиципираат нема да имаме толку постигнато успех, и нема да имаме студии на случај.- Сите членови имаат своја улога во тимот, така што ги знаат своите улоги и одлично ги работат.

Сите наставници (73) изјавија дека се поканети на заедничките состаноци.

Според прашањето дали членовите партиципираат на состаноците, имаме формирано еден концепт:

1. Сите членови партиципираат на состаноците.

Сите наставници (73) се сложија дека сите членови партиципираат на состаноците.

Табела 17. Учество на состаноците

Концепти	Цитати од наставници
Постои широко учество на состаноците	<ul style="list-style-type: none">- Постои широко учество на состаноците само кога треба да учествуваат наставниците.- Има широко учество на состаноците

	каде што сега имаме уште еден член кој е многу битен за нас, а тоа е дефектологот.
Не постои широко учество на состаноците	- Сметаме дека секогаш недостасува по некој на состаноците.

На прашањето дали постои широко учество на состаноците, издвоивме два концепта:

1. Постои широко учество на состаноците;
2. Не постои широко учество на состаноците.

Поголемиот дел од наставниците (67) сметаат дека постои широко учество на состаноците, додека, пак, помалиот дел од наставниците (6) сметаат дека не постои широко учество на состаноците.

Табела 18. Физичка пристапност на училиштето

Концепт	Цитати
Училиштето ги прави своите згради физички пристапни за сите	- Апсолутно да. - Да, бидејќи е приземно училиште, пристапноста е на високо ниво. - Пристапно е физички, бидејќи пристапот до салата за физичко образование е приспособена со рампа. - Нашето училиште на секој можен начин се труди да ги надмине сите архитектонски бариери.

На оваа тема издвоивме еден концепт:

1. Училиштето ги прави своите згради физички пристапни за сите.

Притоа, сите 73 наставници се согласија дека зградите на училиштето се физички пристапни за сите.

Во поглед на прашањето дали сите наставници и асистенти во наставата се вклучени во планирањето на наставната програма и прегледот, поголемиот дел од наставниците (70) одговорија позитивно дека сите наставници се вклучени во планирањето на наставната програма и прегледот. Помалиот дел од наставниците (3) сметаат дека не се согласуваат со останатите наставници, односно тие сметаат дека не се вклучени сите наставници во планирањето на наставната програма и во прегледот.

Табела 18. Координација на формите за поддршка

Концепт	Цитати од наставници
Сите форми за поддршка се координирани	<p>- Во училиштето има тим за асистивна технологија, каде што тој тим ги користи и ги доделува асистивните уреди на децата што имаат потреба да ја користат.</p> <p>- Апсолутно знаеме и ги користиме. Имаме тастатура со големи копчиња, двоен клик, маус и други уреди кои ги користиме.</p> <p>- Користиме апсолутно за сите деца кои имаат потреба да ги користат и искрено им се од голема помош.</p>

На оваа тема издвоивме еден концепт:

1. Сите форми за поддршка се координирани.

Притоа, 73 наставници се согласија дека формите за поддршка на учениците се координирани.

Табела 19. Политики за посебни образовни потреби

Концепт	Цитати
Политиките за посебни образовни потреби се инклузивни политики	<p>- Колку една политика е поинклузивна толку и општеството е поинклузивно. Општеството гради капацитет за да ги прифати сите, а кога ќе излезат од училиштето тие ќе можат да го најдат своето место во општеството.</p> <p>- Сите деца треба да бидат прифатени, но не само во училиштето туку и во целото општество, бидејќи инклузијата не е само детето да биде прифатено во училиштето туку и надвор од него. Детето треба да биде прифатено од другарчињата, во социјалната и во општествената средина, па тогаш ќе имаме вистинска инклузивна средина.</p>

На оваа тема е извоен еден концепт:

1. Политиките за посебни образовни потреби се инклузивни политики.

Притоа, сите 73 наставници со согласија дека политиките за посебни образовни потреби се со инклузивна политика.

Табела 20. Бариири на учење и партиципација на учениците за кои се изработува ИОП

Концепт	Цитати
---------	--------

<p>Ги намалуваме бариерите на учење и партиципација на сите ученици со тоа што изработуваме ИОП</p>	<p>- Многу нормално. Со самото тоа што изработуваме ИОП се трудиме да ги намалиме бариерите.</p> <p>Ги намалуваме бариерите со тоа што изработуваме ИОП. Така ги доближуваме учениците до целта и да ги остварат ефектите, а со тоа и да ги приближиме до своите можности.</p>
--	--

На оваа тема се издвои еден концепт:

1. Ги намалуваме бариерите на учење и партиципација на сите ученици со тоа што изработуваме ИОП.

Притоа, наставниците (73) се согласија дека ги намалуваат бариерите на учење и партиципацијата на сите ученици со тоа што изработуваат ИОП.

Табела 21. Тимска работа

Концепт	Цитати од наставници
<p>Тимската работа на тимот - модел за соработка на наставниците и учениците</p>	<p>- Нашата успешна тимска работа и соработка помеѓу колегите е еден вид модел како треба да се одвива соработката не само помеѓу учениците туку и помеѓу наставниците.</p>
<p>Лидер во тимската работа</p>	<p>- Сметам дека сме поим за тим не само во регионот туку и пошироко. Ние сме лидер во инклузијата, лидерски инклузивен тим.</p> <p>- Инклузивниот тим е носечки тим на целото училиште.</p>
<p>Тимската работа на тимот - клучот за успех во сите проекти</p>	<p>- Искрено, да сме немале соработка и да не сме работеле и размислувале тимски,</p>

досега немаше да имаме студии на случај, да соработуваме со УНЕСКО и со УНИЦЕФ, да соработуваме со Институтот за дефектологија, да бидеме повикувани на сите трибини, семинари, конференции, тркалезни маси...

Според прашањето дали тимската работа помеѓу тимот е модел за соработка на учениците, издвоивме три концепта:

1. Тимската работа на тимот - модел за соработка на наставниците и на учениците;
2. Лидер во тимската работа;
3. Тимската работа на тимот - клучот за успех во сите проекти.

Притоа, поголемиот дел од наставниците (57) одговорија дека сметаат дека тимската работа на тимот претставува еден модел за соработка на наставниците и учениците. Помал дел од наставниците (9) сметаат дека тимот е лидер во тимската работа.

Останатиот дел од наставниците (7) сметаат дека тимската работа на тимот е клуч за успех во сите проекти.

Според ова, се смета дека тимската работа на тимот е успешен модел за соработка помеѓу учениците и наставниците.

Табела 22. Вклученоста на тимот во животот на училиштето

Концепт	Цитати од наставници
Тимот е вклучен во животот на училиштето	<ul style="list-style-type: none">- Тимот е носечки фактор во животот на училиштето и е вклучен во животот на училиштето.- Тимот е столбот на училиштето.- Со оглед на тоа дека одлично функционира тимот, ние сме еден од

најбитните столбови во училиштето, притоа тој е вклучен во сите одлуки во училиштето.

На прашањето дали тимот се охрабрува ефективно да учествува во животот во училиштето, издвоивме еден концепт:

1. Тимот е вклучен во животот на училиштето.

Притоа, сите наставници (73) се сложија дека тимот е вклучен во животот на училиштето.

Сите наставници се сложија дека целиот тим е вклучен во пишувањето приоритети за развој на училиштето, како и дека сите членови на тимот чувствуваат припаѓање на планот за развој на училиштето.

10. Евалуација на инклузивните практики

Табела 23. Тимот и неговата поддршка кога има проблем

Концепт	Цитати
Тимот знае кому да се обрати кога има проблем	<ul style="list-style-type: none">- Кај директорката.- Сметам дека знае кому да се обрати, а тоа е директорката.- Кај координаторот на тимот.- Координаторот на тимот, нашиот педагог, бидејќи долго време е во тимот и одлична е во својата работа.
Тимот не знае кому да се обрати кога има проблем	<ul style="list-style-type: none">- Мислам дека не знае и не знам дали се знае кој е одговорен за тимот за да знаеме каде да се потпреме.

Според прашањето за тоа дали тимот знае кому да се обрати кога има проблем, ние издвоивме два концепти:

1. Тимот знае кому да се обрати кога има проблем;
2. Тимот не знае кому да се обрати кога има проблем.

Според одговорите од ова прашање, поголемиот дел од наставниците (68) сметаат дека тимот знае кому да се обрати кога има проблем и дека тоа е директорката на училиштето, а додека само 5 наставници сметаат дека тимот не знае кому да се обрати кога има проблем, бидејќи сметаат дека баш и немаат на кого да се потпрат.

Сите наставници (73) се сложија дека се чувствуваат удобно во разговорите за проблемите во работата.

Табела 24. Дисеминација која ја спроведува инклузивниот тим

Концепт	Цитати од наставници
Инклузивниот тим прави дисеминација преку стручни активи	<ul style="list-style-type: none">- Внатрешни обуки немаме на тимот за осмислување и за менаџирање на наставната активност, единствено ние кога се обучуваме однадвор, нашите искуства ги пренесуваме на другите наставници.- Ние од инклузивниот тим кога одиме на семинари и надворешни обуки, веднаш потоа правиме дисеминации и ги обучуваме наставниците.- Досега сме имале многу интерни обуки, кои не беа само за децата со посебни потреби туку и за како да препознаеме дете што трпи насилство.- Последната обука што ја имавме беше од страна на нашиот дефектолог кој ни

држеше обука за дислексија, бидејќи ние во нашето училиште имаме дете со таква болест и многу убаво нè насочи.

Во поглед на прашањето дали тимот добива обука за осмислување и за менаџирање на заедничките наставни активности, дефиниравме само еден концепт:

1. Инклузивниот прави дисеминација преку стручни активи.

Според обработените податоци, дојдовме до заклучокот дека сите наставници (73) се сложуваат дека во училиштето се прават дисеминации и се обучуваат наставниците.

Табела 25. Поддршка на учењето со употреба на технологија

Концепт	Цитати од наставници
Учениците и тимот знаат за употребата на технологијата за поддршка на учењето	<ul style="list-style-type: none">- Користиме компјутери, имаме ИКТ часови.- За децата со посебни потреби имаме и посебна технологија, а тоа е асистивната технологија.- Бидејќи ние сме партнер училиште и сме вклучени во обуката за асистивна технологија која ја спроведува невладината организација „Отворете ги прозорците“, од нив добивме многу асистивни уреди кои ги користат и ги поддржуваат нашите деца со посебни потреби.

Според прашањето дали учениците и тимот знаат за употребата на технологијата за поддршка на учењето (камери, телевизија, видео, проектори, касетофони, компјутери/интернет), дефиниравме само еден концепт:

1. Учениците и тимот знаат за употребата на технологијата за поддршка на учењето.

Притоа, поголемиот дел од наставниците (66) изјавија дека се запознаени со технологијата за поддршка на учењето, додека помалиот дел од наставниците (7) изјавија дека не се баш запознаени со употребата на технологијата за поддршката на учењето.

Поголемиот дел од наставниците (64) се сложија дека сите активности за развој на курикулумот се однесуваат на партиципацијата на учениците со различно потекло, искуство, постигнување или, пак, оштетување, додека, пак, помалиот дел од наставниците (9) не се сложија дека сите активности за развој на курикулумот се однесуваат на партиципацијата на учениците со различни потекло, искуство, постигнување или, пак, оштетување.

Тимот не истражува начини за да се намали незадоволството со тоа што го зголемува вклучувањето на учениците во наставната програма. Наставата се планира, имајќи го на ум учењето на сите ученици.

Табела 26. Инволвираност на учениците во сопственото учење

Концепт	Цитати од наставници
Учениците се активно инволвирани во нивното сопствено учење	- Многу е битен фактор да има секаде партиципација. - Доколку има постигнување кај ученикот, значи има учење. - Најбитно од сè е да има активно учење кај ученикот, само така ќе имаме одлични резултати.

Притоа, тука издвоивме еден концепт:

1. Учениците се активно инволвирани во нивното сопствено учење.

Сите 73 наставници се согласија дека учениците се активно инволвирани во нивното сопствено учење.

Табела 27. Проценка на постигнувањата на учениците

Концепт	Цитати од наставници
Правилната проценка придонесува кон постигнувањата на учениците, но само доколку е направена проценка од стручно лице	<p>- Доколку е направена правилна проценка ќе има одлични резултати.</p> <p>- Процената е една најважна алка во процесот на мотивација, учењето и со тоа ќе имаме одлични резултати.</p>
Правилната проценка од страна на дефектологот придонесува кон постигнувањата на учениците	<p>- Дефектологот е најверодостоен за проценката. Бидејќи сите тие ливчиња што ги добиваме од заводот нам ништо не ни значат.</p> <p>- Проценката што си ја прави нашиот дефектолог нам најмногу ни значи, бидејќи потоа е проследена со упатства како и што да работиме за време на час.</p> <p>- Не може некој од 2 саати гледање да направи проценка, кога кај нас го следи дефектологот по 2 или по 3 месеци.</p> <p>Сепак, сметам дека целата документација што ја има нашиот дефектолог треба да се искombинира со процената од заводот за ментално и ќе биде идеално.</p>

Притоа, тука се издвоија два концепта:

1. Правилната проценка придонесува кон постигнувањата на учениците, но само доколку е направена од стручно лице;
2. Правилната проценка на дефектологот придонесува кон постигнувањата на учениците.

Сите 63 наставници се согласија дека правилната процена придонесува кон постигнувањата на учениците, додека само 10 од наставниците се согласија дека правилната процена на дефектологот придонесува кон постигнувањата на учениците.

Табела 28. Интегрирана и интерактивна настава

Концепт	Цитати од наставници
Наставниците заеднички и партнерски предаваат, планираат и прегледуваат интегрирана и интерактивна настава	<ul style="list-style-type: none">- Се практикува интегрирана настава во којашто наставниците работат тимски на заеднички содржини или, пак, теми. Ги планираат активностите, работат во групи и практикуваат активни форми на настава.- Имаме групна работа и одлична соработка.- Овој тип на настава овозможува повисок степен на социјализација, имаат помош и поддршка од група ученици. Активните форми на работа придонесуваат учењето да биде поинтересно и позабавно.- Активното учење е интересно, бидејќи учениците имаат можност да набљудуваат, да истражуваат, да работат на проекти, да мерат, да споредуваат, да прават експерименти и на тој начин да учат.- Со ваквиот вид настава, знаењето што го добиваат е трајно и применливо во

	практиката.
Наставниците не предаваат, планираат и прегледуваат заеднички	- Можеби и дека сум нова па не ме вклучуваат во соработката.

Притоа, тука се извоија два концепти:

1. Наставниците, заеднички и партнерски, предаваат, планираат и прегледуваат (интегрирана и интерактивна настава);
2. Наставниците не предаваат, не планираат и не прегледуваат заеднички.

Погомеиот дел од наставниците (67) се согласија дека наставниците заеднички и партнерски, предаваат, планираат и прегледуваат, односно дека користат интегрирана и интерактивна настава, додека 6 од наставниците сметаат дека наставниците не предаваат, не планираат и не прегледуваат заеднички.

Табела 29. Активности на учениците надвор од училницата

Концепт	Цитати од наставници
Сите ученици земаат учество во активности надвор од училницата	- Учениците се активни во различни видови секции, активности, претстави. - Учениците активно учествуваат во различни секции кои самите ученици си ги одбираат според своите афинитети. - Апсолутно се активни во сите активности кои се надвор од училницата.
Сите ученици не земаат учество во активности надвор од училницата	- Зависи од детето, но има некои што ништо не ги интересира. - Некои едвај на школо идат, а тек па на други активности. - Денешниве генерации се некои

мрзливи деца, само дремат на час што
мораат да одат па на секција не ти се
појавуваат.

Поголемиот дел од наставниците (62) сметаат дека учениците не земаат учество во активности кои се надвор од училницата, додека 11 сметаат дека учениците земаат учество во активности надвор од училницата.

Верификација на истражувачките прашања

1. Претпоставката дека основното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби, се потврдува, бидејќи поголемиот дел од наставниците (68,5%) го делат овој став;
2. Второто истражувачко прашање дека учениците со посебни потреби се прифатени од своите врсници, се потврдува, бидејќи поголемиот дел од наставниците (72,6%) сметаат дека учениците со посебни потреби се одлично прифатени од страна на своите врсници;
3. Третото истражувачко прашање во однос на тоа дали наставниците имаат позитивен став за вклучување на децата со посебни потреби, се потврдува, бидејќи 64,4% од наставниците ги прифаќаат учениците со посебни потреби;
4. Претпоставката дека наставниците вршат адаптации во согласност со потребите на децата со посебни потреби, се потврдува, бидејќи 80,8% од наставниците се изјаснија дека вршат адаптации и тоа со изработката на ИОП;
5. Во врска со петтото истражувачко прашање за тоа дали наставниците не употребуваат идентични методи за децата со посебни потреби, се потврдува, бидејќи дури 68,5% од наставниците употребуваат различни методи кои ги приспособуваат според индивидуалноста на ученикот;
6. Претпоставката дека децата со посебни потреби имаат ист третман како и другите деца, се потврдува со оглед на тоа што преовладува ставот кај наставниците дека овие деца не само што имаат ист третман туку може да се каже дека имаат и подобар третман од децата со типичен развој;
7. Седмото истражувачко прашање за наставниците дека не се професионално подготвени за да работат со деца со посебни потреби, се потврдува, бидејќи сите наставници (100%) се согласиле дека не се стручно подготвени за да работат со децата со посебни потреби и дека им е потребна помош од страна на дефектолог;

8. Бидејќи сите наставници се согласија дека имаат корист од помошта на дефектологот во изработката на ИОП и диференцирање задачи, се потврдува и осмото истражувачко прашање;
9. Деветтото истражувачко прашање, во врска со социјалната интеракција на децата со посебни потреби и нивните врсници, се потврдува (82,2% од наставниците се согласиле дека во училиштето има навистина позитивна социјална комуникација);
10. Претпоставката дека децата со посебни потреби не се отфрлени од нивните врсници, се потврдува. Најголемиот број од наставниците потврдија дека тие се одлично прифатени од страна од нивните соученици;
11. 82,2% од наставниците се согласија дека децата со посебни потреби имаат одлична интеракција со своите соученици и поради тоа го потврдивме и единаесеттото истражувачко прашање;
12. Дванаесеттото истражувачко прашање во врска со градењето заедница индикатори, се потврдува. Во училиштето се присутни сите индикатори поврзани со ова прашање (прифаќање, соработка, помагање);
13. Инклузивните вредности се воспоставени во училиштето (наставниците ја потврдуваат заложбата за изнаоѓање решенија за отстранување на сите бариери и веруваат во филозофијата на инклузија);
14. Тимот во училиштето работи на формирање училиште за сите, преку коректната меѓусебна соработка и обидите училишната зграда да биде физички што е можно попристапна;
15. Во ООУ Димо Хаџи Димов е организирана и поддршка за различност со спроведување политики за посебни образовни потреби кои се всушност инклузивни политики;
16. Испитуваните индикатори за раководење со учењето покажаа инволвираност на учениците во сопственото учење и постои партнерство во планирањето и во планирањето на наставните содржини;

17. Последното истражувачко прашање го потврдува ставот кај наставниците за правилно искористување на ресурсите за олеснување на инклузијата и на оние од училиштето и на оние од заедницата.

Заклучок од спроведувањето на полуструктурираното интервју со наставниците

Во согласност со резултатите од спроведените полуструктурирани интервјуа, со кои добивме сознанија за ставовите на наставниците од ова истражување, можеме да донесеме генерален заклучок дека во ООУ Димо Хаџи Димов веќе постои одреден степен на изграденост на инклузивната култура. Доминацијата на позитивните ставови на наставниците во сите теми од интервјуата, посочува на вистински позитивен индекс на инклузија во училиштето. Сепак, и покрај достигнатото ниво на инклузивна култура, резултатите ги посочуваат и преостанатите бариери во креирањето на инклузивната практика.

Од особена важност е тоа што во ООУ Димо Хаџи Димов се задоволени основните предуслови за спроведување на инклузивната практика, а тоа е создавањето позитивна клима за прифаќање на децата со ПОП во училиштето. Овој заклучок го поврзуваме со ставот на наставниците дека редовното училиште претставува стимулативна средина за учениците со ПОП и причините поради кои го оправдуваат својот став (децата со ПОП учат позитивни работи од децата кои со типичен развој). И покрај отвореноста за прифаќање на овие ученици и верувањето во ефикасноста на инклузијата, наставниците, сепак, наведуваат дека успешниот инклузивен процес зависи и од тоа каква е дијагнозата, степенот на оштетување и кои функции се зафатени кај ученикот.

Покрај тоа што учениците со ПОП се прифатени од наставниците, во согласност со добиените резултати, тие се прифатени и од своите врсници. Наставниците забележуваат најчесто позитивна комуникација помеѓу децата со посебни потреби и децата со типичен развој. Во однос на темата за прифаќање на децата со ПОП, позитивен е и податокот што интеракцијата помеѓу децата со ПОП и децата со типичен развој е иницирана од двете страни.

Спроведувањето на инклузивното образование е овозможено поради задоволувањето на дидактичкиот сегмент од инклузивната едукација. Наставниците

применуваат индивидуализирани средства во наставата, а не изостанува ниту изработката на индивидуални образовни планови и диференцијацијата на задачите.

Дојдовме до заклучок и дека поголемиот дел од наставниците применуваат различни наставни методи. Зависно од материјалот и оштетувањето кај ученикот, тие ги приспособуваат методите. Најчесто користат методи на цртање, демонстрирање, индивидуален метод и итн.

Како и во поголемиот дел од спроведуваните истражувања во врска со ставовите на редовните наставници за инклузијата, и во ова беше истакната потребата на испитаниците од стручно лице – дефектолог. Потребата ја објаснуваат во вид насоки и помош за работа со децата со ПОП во одделенијата.

Речиси изедначениот број наставници кои сметаат и наставници кои не сметаат дека постојат бариери за спроведување на инклузијата во училиштето, укажува дека бариери, иако во помал број, сепак, постојат. Во согласност со податоците, сè уште не се комплетно надминати архитектонските бариери.

Согледувајќи ги резултатите добиени за последните три теми (креирање инклузивна култура, продуцирање инклузивни политики и евалуација на инклузивните практики), утврдивме дека индексот на инклузијата во ООУ Димо Хаџи Димов е позитивен во сите три димензии, во согласност со сегментите од трите димензии кои беа вклучени во интервјуата. Инклузивната култура се креира на начин што во училиштето се негуваат вредности на прифаќање на различноста и почитување на сите кои се директно или се индиректно инволвирани во наставниот процес (учениците, наставниците, тимот, родителите). Изноаѓањето начини за партиципација на сите ученици во наставата и правењето секој да се чувствува добредојден, покажува позитивен пример во општествената заедница и формирање вистински инклузивни вредности.

За продукцијата на инклузивните политики, во согласност со втората димензија од индексот на инклузија, најголема заслуга има училишниот тим. Членовите на тимот имаат исклучителна меѓусебна соработка која им овозможува да работат на сите елементи во креирањето на инклузивните политики.

Со обезбедувањето основни услови за учење и ресурси за учениците со ПОП и правењето дидактички приспособувања на наставата во согласност со потребите на ученикот, се задоволува и последната димензија од индексот за инклузија - евалуација на инклузивните практики. Прашањата поврзани со последниот сегмент од индексот ја покажуваат подготвеноста на наставниците од ова училиште за поврзување на теоретските барања за инклузија, со нивната практична реализација.

Високиот степен на изграденост на инклузивната култура во ООУ Димо Хаџи Димов се должи и на временскиот период за кој училиштето имало можност да го стекне своето практично искуство во областа на инклузијата на децата со ПОП. Не може да се занемари фактот што училиштето е вклучено во процесот на инклузија уште од 1997/98 година и е едно од првите училишта што ја спроведуваат инклузијата на деца со посебни образовни потреби (ПОП) во редовните училишта во Република Македонија. Тогаш е формиран и инклузивен тим кој континуирано професионално се усовршува, а истовремено е промотор на активностите во училиштето. Своите позитивни практики, училиштето треба и понатаму да продолжи да ги спроведува и да ги следи современите тенденции на инклузивната едукација.

ПРЕПОРАКИ

Инклузијата е живот без предрасуди. Во таа смисла за инклузивно образование, училиште и настава ќе говориме кога ќе постојат: опфатеност и вистинска прифатеност на секој, ненасилна комуникација и позитивна емоционална клима, индивидуализација на учењето, дополнителна и додатна помош на секој ученик кому му е потребна.

Вистинската инклузија е онаа инклузија која низ сите етапи, препаративна, оперативна и евалуативна, поминува во соработка со семејството, локалната средина и со надлежните институции. Процесот на примена на инклузија во училиштето не завршува овде. Ова е само првиот чекор кон вистинска инклузија во училиштата. За да се постигне ваквиот врвен степен на инклузивна култура потребно е да се работи на отстранување на бариерите кои постојат во училиштето.

Отстранувањето на преостанатите бариери е клучно за понатамошниот тек на инклузивните процеси. Покрај малиот дел од преостанатите архитектонски бариери (приспособување на сите училници за работа со ученици со ПОП, доизградба на адаптиран тоалет), треба да се работи и на бариерите поврзани со негативните ставови во врска со вклучувањето на децата со ПОП во редовните училишта. Конкретно, во ова училиште ваквите ставови кај наставниците се минимални, но покрај нив треба да се опфатат и ставовите на децата врсници и ставовите на родителите. Инклузивната култура зависи од сите партиципенти на наставниот процес и затоа негативните ставови на кој било од нив влијаат на инклузијата. Поради тоа, потребни се континуирани работилници кои имаат цел да ја поткречат свесноста на позавидно ниво за хендикепот. Притоа, тие работилници би ги одржувал инклузивниот тим од училиштето. Сето ова ќе придонесе за градење на училишните заедници, а со тоа и креирање на инклузивната култура. Организацијата на заеднички активности надвор од наставата, како еден неформален начин за запознавање и директен контакт со можностите и со способностите на децата со ПОП, исто така, може да придонесе за промена на ставовите.

- Наставникот кој го води одделението треба да има постојано усовршување за основните познавања за лицата со пречки во развојот, нивните карактеристики, одредени методски аспекти од едукацијата и сл.

Од досегашните искуства, позитивно е одржувањето на голем број семинари и работилници каде наставниците и педагозите ги прошируваат своите знаења за работа со учениците со посебни образовни потреби, како и сè поголемо вклучување на стручњациите во голем број проектни активности и стручни дискусии за инклузијата.

- Проширување на мрежната поврзаност со релевантни институции

За да бидат задоволени сите потреби на детето, училиштето треба да се поврзе со сите институции кои детето ги посетувало или сè уште ги посетува во врска со неговиот рехабилитативен третман и професионалците кои работат со него. Податоците кои овие институции можат да ги дадат се релевантни за текот на наставата на ученикот. Сето тоа би ни помогнало во донесувањето на одлуката дали детето да биде вклучено во процесот на инклузија или, пак, да посетува посебно училиште.

- Понатамошно работење со цел задоволување на индивидуалните наставни потреби за учениците со ПОП

Иако најголемиот број од наставниците веќе учествуваат во изготвувањето на индивидуалните образовни планови за учениците со посебни потреби, треба и понатаму да се следат новините во врска со нивните изработки и активно да учествуваат во нивната изработка. Во согласност со потребите на учениците, треба да употребуваат различни методи и да ги диференцираат задачите според

изработениот ИОП. Покрај изработката, ИОП треба и правилно и целосно да се спроведува.

- Дефинирање на улогата на дефектологот во инклузивниот тим

Дефектолозите се најдобро позиционирани за водење на инклузивните тимови поради својата обученост, подготовка и разбирање на потребите на учениците кои се соочуваат со тешкотии. Тие покрај тоа што се поддршка за учениците со ПОП, поддршка се и за наставниците во чии одделенија има ученици со ПОП. Тие треба да бидат презентери на нови инклузивни политики и постојано да ги следат новите трендови во инклузивното образование и да ги пренесуваат до тимот во училиштето.

- Соработка со родителите

Учеството на родителите на децата со типичен развој во училишни активности може да помогне да се намали дискриминацијата. Покрај нив, и родителите на децата со ПОП треба да бидат вклучени како активни учесници во инклузивниот процес.

Останати стратегии кои можат да ја унапредат инклузивната култура и практика:

- Примената на стратегиите од активната настава од страна на наставниците претставува основа во инклузивниот пристап;
- „Автоматската инклузија“ е неприфатлива;
- Прифаќањето на децата со посебни потреби од страна на децата врсници е еден од основните предуслови во инклузивното образование;
- Дефинирање на специфичните потреби и нудење соодветна рана интервенција;

- Утврдување на специфичните потреби со официјална проценка од страна на комисија;
- Систем за вреднување на успехот на учениците со посебни потреби;
- Одговорната инклузија подразбира обезбедување мрежа на координација меѓу сите инволвирани страни;
- Градење национална рамка за компетентност во почетната настава;
- Фундирање систем на мрежа од мобилни дефектолози;
- Развој на служба за експертиза и за супервизија;
- Надминување на архитектонските бариери;
- Мултидисциплинарен приод.⁹⁶

Дел од долгата листа активности и предлог-мерки кои би оделе во прилог на понатамошно афирмирање на ваквиот пристап на поглобално ниво, би можеле да бидат:

- Воспоставување процедура и систем за статистичко следење на децата кои имаат потреба од инклузивно образование во редовната настава;
- Дополнување на законската регулатива;
- Одржување континуитет за изучување на предметот: Инклузивно образование на Педагошкиот факултет во Скопје, како база на знаења неопходни за работа во инклузивни училишта;
- Изготвување национална стратегија и план за реализација на инклузивно образование;
- Одредување минимални стандарди на образовните постигнувања за деца со ПОП, вклучени во редовната настава;
- Воспоставување мрежа или онлајн платформа меѓу институциите;
- Систематско сензибилизирање на јавноста (кампањи за подигнување на свеста, семинари, тркалезни маси);

⁹⁶ Јачова З., (2004) *Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија*, Дефектолошка теорија и практика 1-2, Скопје

- Поттикнување на соработката меѓу секторот на НВО, приватниот и јавниот сектор;
- Изнаоѓање форми на соработка на локално и на централно ниво; воспоставување т.н. сервиси за поддршка на локално ниво, кои го поддржуваат вклучувањето на децата со ПОП во разни социоопштествени активности;
- Спроведување реформи во редовниот образовен систем во кои ќе се земаат како пример позитивните страни на моделите на инклузијата од земјите каде таа веќе е развиена и успешно се спроведува, кои ќе бидат претходно приспособени на социоекономските услови во земјата.

Користена литература

1. Ајдински, Г., 2007. Улогата на дефектологот во процесот на инклузија во редовните основни училишта, *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 5-14.;
2. Ангеловска-Галевска, Н., 1998. Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието, Битола: Киро Дандаро.;
3. Bartolo, P., Blake, C & Jacova, Z., 2007. International Perspectives on SEN and Inclusion. *British Journal of Learning Support* 22 (2), 50-51.;
4. Barton L., 1999. Market ideologies, education and the challenge fo inclusion. *Inclusive Education*, London: Kogan Page.;
5. Baynton, D. C., 2013. Disability and the justification of inequality in American history. *The Disability Studies Reader*.;
6. Booth, T. & Ainscow, M., 2011. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies for inclusive education. [Online] Available at: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml> [Accessed at 15 August 2013].;
7. Booth, T., Ainscow, M., 2010. *Приручник за инклузивни развој школе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.;
8. Booth, T., Ainscow. M., 2008. *Indeks inkluzivnosti: Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. [Online] Available at: http://www.csie.org.uk/resources/translations/Index_Croatia.pdf [Accessed at 15 October 2013].;
9. Borić, S., Tomić, R., 2002. *Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji*. [online] AvialibleAvailable at: hrcak.srce.hr/file/130699 [Accessed at 19 December 2014].;
10. Bratković, D. i Teodorović, B., 2002. *Inkluzivna edukacija. Zbornik radova: Odgoj, obrazovanje, rehabilitacija djece i mladeži s posebnim potrebama*.;
11. Cakić, D., 2011. *Deset razloga za inkluziju*. [online] AvialibleAvailable at: <http://inkluzija.org> [Aasscceessed at 15 fFebruary 2014].;

12. Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE], 2008. *Ten reasons for inclusion*. [online] Available at: <http://www.csie.org.uk/resources/ten-reasons-02.pdf> [Accessed at 11 February 2014].;
13. Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE], 2008. *The UNESCO Salamanca Statement*. [online] Available at: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> [Accessed at 17 January 2014].;
14. Daniels, H., Garner, P., 1999. *Inclusive Education*. London: Kogan Page.;
15. Department for Education, 1994. *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO.;
16. Dessel A., 2010. *Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate, Education and Urban Society*. [Online] Available at: <http://eus.sagepub.com/content/42/4/407> [Accessed at 15 January].;
17. Dimitrova-Radojčić, D., Čičevska-Jovanova N., 2013. Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (supplement), 164-172.;
18. Димитрова-Радојичиќ, Д., Чичевска-Јованова, Н., 2009. *Инклузивната култура во редовните училишта*. Годишен зборник на Филозофскиот факултет бр. 62, 571-583.;
19. Детска амбасада Меѓаши. *Конвенција за правата на децата*. [Online] Available at: <http://www.childrensembassy.org.mk/WBStorage/Files/konvencija%20celosna.pdf> [Accessed at 18 December 2014].;
20. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013. *Development of inclusion – Denmark*. [Online] Available at: <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/development-of-inclusion> [Accessed at 19 November 2014].;
21. Evans L., 2007. *Inclusion*. London: Routledge.;
22. Grunewald K., 2010. *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.;
23. Георгиева, Е., Стојановски, П., Јованоска, Н., 2012. Ставовите на наставниците и родителите во редовните основни училишта во однос на

- процесот на инклузија. *Специјална едукација и рехабилитација*, број 1, година 1, 8-9.;
24. Герасимова В. М., Петревска Б., 2011. Инклузивно образование во редовната настава - очекувања и проблеми. *III научно-стручен собир со меѓународно учество „Образованието во 21 век“*. Битола, Р. Македонија, 9 декември 2011 година.;
25. Hrnjica S., 2004. *Škola po mjeri djeteta*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.;
26. Hunt, P., Soto ,G., Maier, J., Muller, E., & Goetz, L., 2002. Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, 18, 20-35.;
27. Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Muller, E. & Goetz, L., 2002. Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, 18, 20-35.;
28. Index for Inclusion Network, 2013. *The Index – a guidebook for inclusive development*. [Online] Available at: <http://www.indexforinclusion.org/abouttheindex.php> [Accessed at 12 November 2014].;
29. Inkluzija.org., 2013. *Integracija i inkluzija*. [Online] Available at: <http://www.inkluzija.org/biblioteka/rscObrazovnainkluzija2.pdf> [Accessed at 17 January 2014].;
30. Илиќ-Стошовиќ, Д., Николиќ, С., 2006. Индивидуални образовни планови. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 31-40.;
31. Jachova, Z., 2011. The role of parents in the building of school inclusive culture. Faculty of pedagogy “St. Kliment Ohridski” – Skopje, *VI-th Balkan Education: The modern Society and Education and Science Congress*. Ohrid, R. Macedonia, 451-456.;
32. Johnsen, B.H., et al., 2007. *The classroom towards inclusion: Dialogue about Good Examples and Difficult Dilemmas in Development of Inclusive Practices*. Sarajevo: Conectum.;

33. Jonson, T., 1994. *Inclusive Education – Interregional Programme for Disable People*. Geneva: United nattions development programme.;
34. Јачова З., Каровска -Ристовска А., Филиповска М., 2014. Ставовите на наставниците од редовните училишта во однос на инклузијата на учениците со аутизам. Сојуз на дефектолози, *Прв симпозиум за первазивни развојни нарушувања: Научните достигнувања во функција на практиката*. Струга, Р. Македонија, 119-127.;
35. Јачова, З., 2004. Инклузивното образование на децата со посебни потреби во Република Македонија. *Дефектолошка теорија и практика*, 1-2, 35-46.;
36. Јачова, З., Каровска, А., 2009. *Дете со кохлеарен имлант во рамките на инклузивната училишница - приказ на случај*. Скопје: Круг.;
37. 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.;
38. Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. *Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта*. Скопје: Отворете ги прозорците.;
39. Јордановска, Ж., Ценевска З. О., 2008. *Посебни образовни потреби: Работа со ученици со посебни образовни потреби*. [Online] AvialibleAvailable at: <http://www.algoritamcentar.edu.mk/programi/rabotasoucenicessoposebniobrazovni potrebi.pdf> [Aaccessed at 4 December 2014].;
40. Kent-Walsh, J. & Light, J., 2003. General education teacher’s experience with inclusion of students who use a augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 19 (2).;
41. Kharevich, A., 2009. Benefits of inclusive education. *Theory and Practice of Communications*, 1 (1), p. 1.;
42. Kratochvílová, J., 2013. Inclusive Education and teachers’ self-evaluation in Czech Primary Schools. *American International Journal of Social Science*, 2 (5), 17-22.;
43. Literacy watch committee of nepal, 1999. *Evaluation of Literacy Programme*. [online] AvialibleAvailable at:

- http://www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL11.pdf [Accessed at 22 dDecember 2014].;
44. Medeghini, R., Vadalà, G., Mendeni, C., 2011. Reducing barriers and increasing participation in the classroom – action research and self-evaluation. [Online] Available at: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=196> [Accessed at 30 January 2015].;
45. Miles. S., 2007. *Škola za sve: Uključivanje djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanje*. Podgorica: Skola za sve: Save the children.;
46. Molier, O., et al., 2011. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching context. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 557-572.;
47. Muthukrishna, N., 2000. Transforming professional development programs into an inclusive education system. In: H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari, eds. *Meeting special and diverse educational needs: making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 66-83.;
48. Министерство за образование и наука, 2006. *Стандарди за ефективно инклузивно училиште*.;
49. Миоковиќ Томеска С., 2012. Инклузија на децата со посебни потреби во воспитно – образовниот процес. *Меѓународен научно-стручен собир: Инклузивно образование – состојба и предизвици*. Струмица, Р. Македонија.;
50. Мрше, С., Јеротијевиќ, М., 2012. *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.;
51. Ovesni, K., 2008. *Evropski modeli inkluzije*. [online] Available at : <http://www.inkluzija.org/index.php/biblioteka-a/44-razni-struni-lanci/154-evropski-modeli-inkluzije> [Accessed at 19 November 2014].;
52. Perrenoud, 1999. *Ten News Competences for Educators. Invitation for journey*. Paris: ESF.;
53. Pivik J., McComas J., Lafflame M., 2002. Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Council for Exceptional Children*, 69, (1), 97-107.;

54. Powers, S., 2002. From concept to practice in deaf education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (3), 230-243.;
55. Report-sub-regional workshop central and Eastern Europe, Bucharest: UNESCO cepes, 2000: 35.;
56. Save the Children UK SEE – Програм за Србију;
57. Sebba, J., Sachdev, D., 1997. *What works in inclusive education*. Ilford: Barnardos.;
58. Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L., 2001a. Critical issues in the inclusion of students who use a augmentative and alternative communication. An educational team perspective. *Augmentative and alternative communication*, 17, 62-72.;
59. Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L., 2001b. Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 51-56.;
60. Spiegel online, 2014. *Inklusion*. [online] Available at: <http://www.spiegel.de/thema/inklusion/> [Accessed at 22 Decembaer].;
61. Stanikj, S., 2002. Competence profile of the “Ideal” executive. *Free pedagogy*, 53, 168-184.;
62. Strand A-SM, Granlund M., 2013. The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, (ahead-of-print), 1–19.;
63. Suzić, H., 2008. *Uvod u Inkluziji*. Banja Luka: XBS.;
64. Swärd, A. K., Florin, K., 2011. *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.;
65. The Alliance for Inclusive Education, 2010. *Integration is not inclusion*. [oOnline] Available at: <http://www.allfie.org.uk/pages/useful%20info/integration.html> [Accessed at 4 Macrchth 2014].;

66. Tilstone C., Florian L. and Rose, R., 1998. *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.;
67. Tomić, R., 2007. *Integrativna pedagogija*. Tuzla;
68. Unesco, 1990. *World Conference on EFA, Jomtien*. [Online] Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/> [Accessed at 22 February 2013].;
69. UNESCO, 1999. *Salamanca - A review of UNESCO activities on the light of Salamanca statement and framework for action*. Adopted at: The world conference on special needs education: access and quality.;
70. Unesco, 2013. *Austrian Commission for Unesco*. [online] Available at: <http://unesco.at> [Accessed at 3 March 2014].;
71. Unesco, 2014. *Education for All Movement*. [Online] Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> [Accessed at 13 February 2014].;
72. Unesco. *World Education Forum*. [Online] Available at: http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000 [Accessed at 17 February 2014].;
73. UNICEF, 1990. *UN convention on the right of the child*. [online] Available at: <http://www.unicef.org.uk/UNICEFs-Work/Our-mission/UN-Convention/> [Accessed at 11 January 2014].;
74. UNICEF, 2010. *Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“; Резултати и препораки од студијата за Македонија*. [Online] Available at: [http://www.unicef.org/tfyr-macedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD\(1\).pdf](http://www.unicef.org/tfyr-macedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD(1).pdf) [Accessed at 30 January 2014].;
75. Wright P. W. D. and Wright P. D. IDEA, 2004. IEP Team Members & IEP Team Attendance, 2006, available on: <http://wrightslaw.com/cgi-wrightslaw/birdcast.cgi>, in : The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004: Overview, Explanation and Comparison of IDEA 2004 & Idea 97.;
76. Zollers, K. N., Ramanathan K. A. & Yu M., 1999. The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative studies in education*, 12 (2), 157-174.

77. Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д., 2009. Самоевалуација на компетенциите на дефектолозите од посебните установи. *Дефектолошка теорија и практика*, 10 (1-2), 25-32.;
78. Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д., 2013. Индивидуален образовен план за ученици со посебни образовни потреби. *Меѓународен научен симпозиум: Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото*. Скопје: Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 330-337.;

Прилози

Прилог број 1

Полуструктурирано интервју

(Интервјуирање на наставниците со цел да се анализира инклузивниот процес на децата со посебни потреби во О.У. „Димо Хаџи Димов“ - Скопје)

1. Дали постојат некои бариери во реализација на инклузивниот процес за децата со посебни потреби?
2. Дали редовното училиште претставува стимулативна средина за децата со посебни потреби?
3. Дали сметате дека треба да бидат вклучени децата со посебни потреби во редовните училишта?
4. Мислите ли дека децата со посебни потреби во редовното училиште се прифатени од страна на децата врсници?
5. Дали наставниците применуваат индивидуализирани форми на наставна работа? Илустрирај еден пример.
6. Дали можете да ни го опишете односот на децата со посебни потреби со учениците од другите одделенија? Каква е нивната комуникација?
7. Дали наставниците употребуваат различни наставни методи за децата со посебни потреби? Доколку употребуваат различни методи, набројте ги или опишете ги тие методи на работа.
8. Дали е потребно да се подготвува посебен ИОП за децата со посебни потреби?

9. Дали наставниците прават приспособување во однос на степенот на тежината на задачите и брзината на решавање кај децата со посебни потреби? Илустрирај пример.

10. Дали наставникот прави приспособување на курикулумот (наставната програма) во однос на децата со посебни потреби?

11. Дали наставникот практикува да исфрли одредени содржини од наставниот план во однос на децата со посебни потреби?

Прилог број 2

Индикатори во „Индексот на инклузија“⁹⁸

1. Дали членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивните улоги во училиштето?

2. Дали членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивниот пол?

3. Дали членовите на тимот се однесуваат еден кон друг со почит без разлика на нивното етничко потекло или социјалната класа?

4. Дали членовите се поканети на заедничките состаноци?

5. Дали сите членови партиципираат на тие состаноци?

⁹⁸ Јачова, З., Стојковска-Алексова, Р., 2013. Улогата на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта. Скопје: Отворете ги прозорците, 52-54.

18. Дали тимот добива обука за осмислување и менаџирање на заедничките наставни активности?
19. Дали учениците и тимот за поддршка знаат за употребата на технологија за поддршка на учењето (како што се камери, телевизија, видео, проектори, касетофони, компјутери/интернет)?
20. Дали тимот истражува начини за намалување на незадоволството со зголемување на вклучувањето на учениците во наставните програми?

6. Дали постои широко учество на состаноците?
7. Дали сите наставници и асистенти во наставата се вклучени во планирањето на наставната програма и прегледот?
8. Дали тимската работа меѓу тимот е модел за соработка на учениците?
9. Дали тимот знае кому да се обрати кога има проблем?
10. Дали тимот се чувствува удобно во разговорите за проблемите во работата?
11. Дали тимот се охрабрува ефективно да учествува во животот во училиштето?
12. Дали целиот тим е вклучен во пишување приоритети за развој на училиштето?
13. Дали сите членови на тимот чувствуваат припаѓање на планот за развој на училиштето?
14. Дали сите активности за развој на курикулумот се однесуваат на партиципацијата на учениците со различно потекло, искуство, постигнување или оштетување?
15. Дали сите активности за развој на курикулумот се однесуваат на намалувањето на бариерите за учење и за партиципација?
16. Дали активностите за тимскиот развој го поддржуваат тимот во ефективното соработување во училницата?
17. Дали партнерската настава по која следи заеднички преглед, се употребува за поддршка на наставниците да одговорат на различноста на учениците?