



ИНКЛУЗИЈА ВО СРЕДНОТО СТРУЧНО ОБРАЗОВАНИЕ

ПРИРАЧНИК ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ
СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

ИНКЛУЗИЈА ВО СРЕДНОТО СТРУЧНО ОБРАЗОВАНИЕ

**ПРИРАЧНИК ЗА РАБОТА СО УЧЕНИЦИ
СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ**

Авторски тим

спец. Ардијана Исахи-Палоши, ЦСОО
м-р Лидушка Василеска, д-р спец. ЦСОО
Лепа Трпческа, ЦСОО
Горан Спасовски, ЦСОО
м-р Радмила Стојковска-Алексова, дефектолог
David Crabtree – експерт од Велика Британија

Редакција

спец. Ардијана Исахи-Палоши, ЦСОО
м-р Лидушка Василеска, д-р спец., ЦСОО

Рецензија

проф.д-р Горан Ајдински, Филозофски факултет, УКИМ

Лектура

Македонка Бубевска

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје

373.5:376-056.2(497.7)

ПРИРАЧНИК за работа со ученици со посебни образовни потреби /
[авторски тим Ардијана Исахи-Палоши ... и др.]. - Скопје : Британски
Совет во Македонија, 2014. - 76 стр. : илустр. ; 24 см

Фусноти кон текстот. - Библиографија: стр. 66-68. - Содржи и: Прилози

ISBN 978-608-65560-6-8

1. Исахи-Палоши, Ардијана [автор]

а) Ученици со посебни потреби - Средно образование - Инклузија -
Македонија

COBISS.MK-ID 95857162

Содржина

ПРЕДГОВОР.....	6
ВОВЕД.....	8

I ДЕЛ

1. ИНКЛУЗИЈА КАКО ДИНАМИЧЕН ПРОЦЕС.....	10
1.1. ИНКЛУЗИЈАТА наспроти ИНТЕГРАЦИЈАТА.....	10
1.2. Циклус на зајакнување.....	14
1.3. Третман на лицата со попреченост низ историјата.....	15
1.4. Аспекти на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби.....	16
1.4.1. Кои се учениците со посебни образовни потреби?.....	17
1.5. Принципи на инклузивното образование	18
1.6. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби	20
2. СИСТЕМ НА ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ.....	22
2.1. Европски модели на инклузивно образование на ученици со посебни образовни потреби.....	22
2.1.1. Инклузивност на пазарот на трудот во Европа по стекнување на стручните компетенции на лицата со попреченост.....	24
2.2. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија.....	26
3. АКТУЕЛНА СОСТОЈБА ВО СРЕДНИТЕ СТРУЧНИ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	27
3.1. Инклузија во средното стручно образование во Република Македонија.....	28
3.2. Ученици со посебни образовни потреби во редовното стручно образование.....	29
3.3. Пристапност на училиштата	30
3.4. Застапеност и вклученост на учениците со посебни образовни потреби во средните стручни училишта	30
3.4.1. Застапеност на учениците со посебни образовни потреби.....	31
3.4.2. Вклученост/опфатеност на УПОП.....	32
3.5. Заклучок и препораки.....	33

II ДЕЛ

1.	КАКО ДО ИНКЛУЗИЈА НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО СРЕДНИТЕ СТРУЧНИ УЧИЛИШТА?	36
1.1.	Промените во училиштата - основен двигател на инклузивноста	36
1.2.	Инклузивен тим и инклузивна практика на ниво на средните стручни училишта.....	38
1.2.1.	Идентификување на учениците со посебни образовни потреби	38
1.2.2.	Инклузивен тим и задачи на инклузивниот тим.....	38
1.3.	Родителите во процесот на инклузија	39
1.3.1.	Улогата на родителите	39
1.3.2.	Односи со родителите.....	40
1.4.	Наставниците во процесот на инклузија	41
2.	РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ.....	42
2.1.	Лица со пречки во интелектуалниот развој.....	42
2.1.1.	Образовни импликации.....	43
2.2.	Слепи и слабовидни лица.....	44
2.2.1.	Образовни импликации.....	45
2.3.	Глуви и наглуви лица	45
2.3.1.	Образовни импликации.....	46
2.4.	Лица со телесна инвалидност	47
2.4.1.	Образовни импликации.....	48
2.5.	Лица со потешкотии во учењето	49
2.5.1.	Образовни импликации.....	51
2.6.	Ученици со аутизам.....	52
2.6.1.	Образовни импликации.....	53
2.7.	Лица со комбинирана попреченост.....	54
2.7.1.	Образовни импликации.....	54
2.8.	Препораки за работа со ученици со посебни образовни потреби.....	55
3.	НАСОКИ И ПОСТАПКИ ЗА ПРИЛАГОДУВАЊЕ НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ И ИЗГОТВУВАЊЕ ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ	57
3.1.	Прилагодување на наставната програма	57
3.1.1.	Цели и параметри на прилагодување на програмата.....	58
3.2.	Изготвување индивидуален образовен план.....	59
3.2.1.	Планирање и изработка на ИОП	60
3.2.1.1.	Предуслови за изработка на ИОП	60

3.2.1.2. Изработка на педагошки профил на ученикот	60
3.2.1.3. Процена за потребна поддршка на учениците со посебни образовни потреби	63
3.3. Следење и вреднување	63
ЛИТЕРАТУРА	66
ПРИЛОЗИ	69

ПРЕДГОВОР

Прирачникот за работа со ученици со посебни образовни потреби во средното стручно образование е обликуван и изработен со цел да се даде приказ на инклузивноста во средното стручно образование во Република Македонија. Основната намена на овој прирачник е да понуди стратегии односно насоки за работа на наставниците со ученици со ПОП. Текстот е срочен на 76 страници, и нуди богата референтна литература од областа претставена со 53 референтни единици.

Во воведниот дел од прирачникот, авторите умешно ја претставуваат филозофијата на инклузивното образование, движењето кон инклузија и потребата и неминовноста на постоење на инклузивни општества. Тие даваат солиден опис на разликите меѓу инклузијата и интеграција како два поими и процеси кои често се користат како синоними и ги дефинираат принципите на инклузивното образование од методички и дидактички аспект.

Во второто заглавје од теоретските основни на овој прирачник, се дава темелна елаборација на системите за образование на учениците со ПОП во Европа како и можностите за вработување на пазарот на трудот по завршувањето на средното образование.

Третото заглавје ја прикажува моменталната состојба во средното образование во Република Македонија. Авторите на прирачникот даваат исцрпна анализа за пристапноста на средните училишта, преваленцијата и вклученоста на учениците со ПОП во училиштата и даваат своевидување и препораки за подобрување на инклузивните процеси.

Вториот, стручен дел од прирачникот ја претставува основната намена и може да послужи како алатка на наставниците од средните стручни училишта во работата со учениците со ПОП. Во овој дел се обработува потребата од постоење на инклузивен тим во секое училиште, основни инструменти за процена односно идентификување на учениците со ПОП како и соработката со родителите.

Второто заглавје од стручниот дел дава приказ на различните категории и степени на лица со ПОП и образовните импликации кои произлегуваат од различните видови попреченост. Токму овој дел нуди разноврсни стратегии за работа со ученици со интелектуална попреченост, ученици со оштетен вид и слух, ученици со дислексија, дисграфија, дискалкулија, ученици со телесна инвалидност, ученици со аутизам и ученици со комбинирана попреченост.

Третиот и последен дел од прирачникот дава информации за секојдневната работа на наставниците во инклузивните училишта во однос на можностите на прилагодување на наставната програма односно прилагодување на целите кои треба да се постигнат од страна на учениците со ПОП во средните стручни училишта. Авторите даваат конкретни предлози и примери за изработка на индивидуални образовни

планови кои се предуслов за успешна работа со овие ученици како и начините за нивно следење и оценување.

Врз основа на погоре изнесените факти, со задоволство предлагам печатење на овој прирачник.

РЕЦЕНЗЕНТ

Проф. д-р Горан Ајдински

ВОВЕД

Главни приоритети во реформите на основното, средното и високото образование во Република Македонија се квалитетот, социјалната инклузија и кохезија и децентрализацијата.

Инклузивноста во образовниот систем во Република Македонија, како и во земјите од Југоисточна Европа е релативно нов концепт.

Вклучувањето на Европската тренинг фондација и Генералниот директорат за проширување со проектот за социјална инклузија 2008-2011 година отвори нови видовици и ги пренасочи размислувањата, сфаќањата и планирањата во Република Македонија, дека инклузијата е за различноста и еднаквоста, за толеранцијата и демократијата, за стереотипите и предрасудите, за правото на квалитетно образование за сите.

Идентификувањето на посебните потреби на секое дете, дополнителната образовна, здравствена и социјална поддршка треба да се разберат како дел од процесот за обезбедување учество на децата и младите во образовниот систем и нивно целосно самопотврдување.

Новиот концепт ја вклучи инклузивноста како нераскинлив и клучен елемент во изработката и примената на сите стратешки документи.

Неодминливо беше и вклучувањето на инклузијата во изработката на Стратегијата за стручно образование и обука во контекст на Доживотно учење 2013-2020 година со Акциски план¹. Инклузивните образовни политики, мултисекторскиот пристап и искуството од регионалните и европските иницијативи се дел од модерниот образовен систем за стручно образование и обука.

Прирачникот е резултат на активностите кои се насочени кон постигнување повисоко ниво во областа на инклузијата во средните стручни училишта, зацртани со Акцискиот план од Стратегијата за развој на стручното образование и обука 2013-2020. Истиот е реализиран во рамките на заедничкиот проект на Центарот за стручно образование и обука со Британскиот совет, и поддржан од Министерството за образование и наука.

Целта на Прирачникот е да понуди информации на училиштата, стручната служба, наставниците, родителите и учениците во однос на инклузијата во средното стручно образование во Република Македонија, да ја појасни улогата на различните засегнати групи во неговата промоција и имплементација. Во него се изложени можностите и потешкотиите кои се појавуваат во практиката, земајќи ја предвид неподготвеноста на училиштата и наставниците за справување во реални ситуации со ученици со посебни образовни потреби, како и предрасудите кои нè опкружуваат. Истиот нуди можни решенија за работа со учениците со посебни образовни потреби во училиштата.

¹ Види поопширно Стратегија за стручното образование и обука во контекст на Доживотното учење 2013-2020 со Акциски План, Подобри вештини за подобро утре, МОН и ЕТФ, Скопје

Прирачникот е составен од два дела. Првиот дел дава поопширен осврт кон термините што се специфични за областа. Тој воедно претставува сеопфатна анализа на меѓународните документи, правната регулатива во РМ од областа на образованието на учениците со посебни образовни потреби, образложува европски модели за работа со ученици со посебни образовни потреби, како и ја објаснува моменталната состојба поврзана со инклузивноста на пазарот на трудот во Европа по стекнување на стручните компетенции на лицата со попреченост .

Во понатамошниот текст се прави анализа на актуелната состојба во средните училишта од аспект на инклузијата на учениците со посебни образовни потреби, во насока на пристапност на училиштата, вклученост на учениците со посебни потреби и методолошки пристап со нив.

Вториот дел од Прирачникот нуди методи, потреба од индивидуален образовен план и начини за помош на училиштата и наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби во редовното стручно образование. Прирачникот се обидува да даде одговор на прашањето „Како до инклузија на учениците со посебни образовни потреби во средните стручни училишта?“, преку нудење решенија за постапување на училиштето, родителите и наставниците.

Прирачникот треба да послужи за успешно менаџирање на училиштата во кои се опфатени учениците со посебни образовни потреби, како и да им помогне на наставниците да постигнат повисоки резултати кај овие ученици.

I ДЕЛ

1. ИНКЛУЗИЈА КАКО ДИНАМИЧЕН ПРОЦЕС

Тенденција на повеќето држави на Европската унија е развивање политики за промовирање на инклузијата како важен процес во демократските општества, преку кој се дава еднаква можност за сите и максимална флексибилност во задоволување на специфичните и општествените потреби на поединецот. Имајќи предвид дека инклузијата претставува развоен и динамичен процес, развојното ниво на инклузија на земјите-членки е различно. Следејќи ги светските тенденции и практики, предизвик на државите од Југоисточен Балкан, вклучувајќи ја и Република Македонија, е националните политики да ги насочат кон креирање општества структурно базирани на принципот еднакви права за сите, според кој секој човек има еднакви права и можности, а со почитување на индивидуалните разлики, кон градење инклузивно општество. Генералните интенции на институциите во нашата држава се во насока на градење инклузивно општество преку инклузија по однос на способност, по однос на потекло, како и социо-економска инклузија. Напредок на овој план има, но свесни сме дека инклузијата претставува мултикаузално условен процес, во кој е неопходно инволвирање ресурси и време за целосна институционализација и зацврстување на инклузивната култура, политика и практика.

Образованието, несомнено, претставува еден од основните постулати, столб на секое општество, без исклучок. Темелите на инклузивното општество произлегуваат и се аналогични на градењето инклузивно образование, бидејќи неспорен е фактот според кој од образованието произлегуваат ученици кои утре ќе станат граѓани на државата, носители на севкупните општествени текови, промени и вредности.

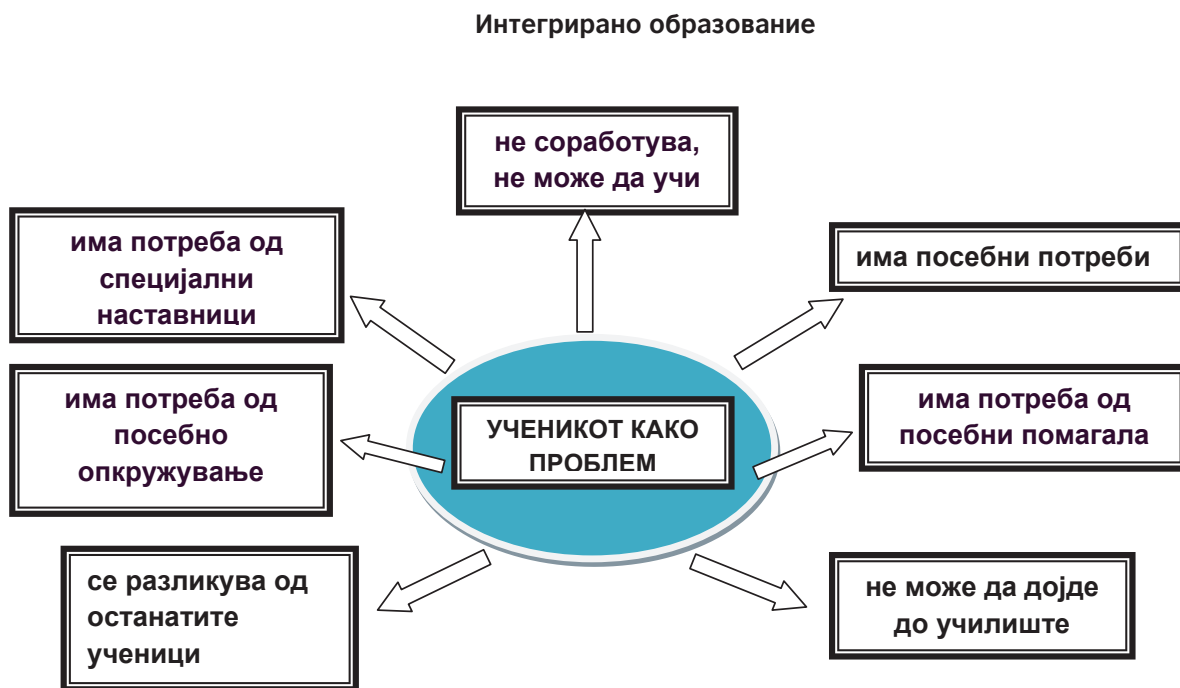
Во образовната терминологија, термините интеграција (интегрирано образование) и инклузија (инклузивно образование) честопати се користат алтернативно, како да имаат исто значење и да означуваат исти процеси. Водејќи се од реалните терминологски недоречености во однос на наведените термини, Прирачникот во понатамошниот текст ќе се обиде да даде попрегледна разлика помеѓу овие термини и нивното различно значење.

1.1. ИНКЛУЗИЈАТА наспроти ИНТЕГРАЦИЈАТА

Интеграцијата и инклузијата претставуваат два различни образовни концепти.

Ако интеграција претставува „додавање“ на нешто во веќе постојна целина, интегративниот пристап, во образовниот систем, го гледа ученикот како проблем и од него се бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училиштето. Во интегрираното образование, во центарот на вниманието

е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси. На (Слика1) илустративно се претставени предизвиците кои се јавуваат во интегрираното образование како концепт.



Слика 1. Интегрирано образование (EENET, 1998, IDDC, семинар за инклузивно образование, Агра, Индија)

Од друга страна пак, инклузија претставува сеопфатност, односно „содржано во себе“ и инклузивниот пристап е фокусиран кон целиот образовен систем, негово менување и прилагодување на индивидуалните потреби на секој ученик. Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на различноста на секој ученик и на неговите потреби, каде ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици, во овој контекст и пред учениците со посебни образовни потреби.



Слика 2. Инклузивно образование (EENET, 1998, IDDC, семинар за инклузивно образование, Агра, Индија)

Разликата меѓу образовната интеграција и инклузија, според Мајлс (Miles 2000), е во тоа што интеграцијата подразбира „да се оди во училиште“, додека пак инклузијата подразбира „да се учествува во училиштето“.

Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивно образование се наидува на различни пристапи, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност за сите деца (Pasaluc-Kreso, 2003). Така, за Бегени и Мартинс (Begeny, Martens, 2007) инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Одом и соработниците (Odom et al., 2004) инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој. Според Сноу (Snow, 2001.), инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци. По нејзиното сфаќање, во најголем дел, инклузијата претставува состојба на умот, таа е реципрочна

и во инклузивното опкружување секој придонесува за доброто на сите. Ако еден член само добива или зема, тој не е вклучен во процесот. Некои од дефинициите, како што е таа на Фарел (Farrell, 2000), се премногу рестриктивни. Тој го разгледува поимот **потполна инклузија** и според него, вклучените ученици треба да бидат активен и целосен дел од животот на училиштето, да се вреднувани како членови на училишната заедница и набљудувани како нејзини интегрални членови.

Инклузивниот концепт на образование денес има висока позиција во светот, како и значајно место во бројните документи на многуте интернационални организации, особено на Обединетите нации. На конференцијата во Саламанка, 1994 година – UNESCO, е констатирано дека:

„Инклузијата е процес на решавање и реагирање на разновидноста на потребите на сите ученици преку земање сè поголемо учество во учењето, културите и заедниците, а сè помала исклученост во рамките на образованието, како и надвор од него. Самиот процес ги опфаќа промените и измените на содржината, пристапот, структурата и стратегијата, со заедничка визија која ги опфаќа сите деца на иста возраст со единствено убедување дека редовниот образовен систем е одговорен за образованието на децата”.

Инклузивниот систем на образование ја зголемува достапноста на образованието за секое дете, а истовремено создава услови за квалитетно образование кое ќе одговара на потребите и способностите на секој ученик. Инклузивниот пристап во образованието треба да овозможи суштински и содржински промени во училиштата, односно постоење **инклузивни училишта**. Тоа подразбира материјална, финансиска и кадровска спремност на училиштата да одговорат на потребите на потполно различните ученици во редовната настава. За таа цел, потребно е на сите ученици да им бидат овозможени наставни програми и помагала кои ќе бидат адаптирани на индивидуалните капацитети и потреби и ќе одговараат на нивните афинитети. Тука доаѓа до израз потребата да се земе предвид комплетната личност на ученикот, за да се дојде до оној аспект кој претставува специфичност за самиот ученик.

Во инклузивното образование се става посебен акцент на групите ученици за кои постои ризик од маргинализација, исклученост или постигнување послаби резултати. Инклузивниот развој на училиштата треба да претставува континуиран процес во кој ќе дојде до трајни промени во организациската структура, наставниот процес и педагошкиот пристап кој се реализира во училиштето. За самовреднување, вреднување и развивање на инклузивноста во училиштата се користи **индексот на инклузија**².

² Индексот за инклузија е плод на соработка меѓу Центарот за проучување на инклузивното образование – Бристол, Центарот за едукативни потреби – Манчестер и Центарот за едукативно истражување – Кентербери. Првата верзија излегла во 2000 година и користена е само во Велика Британија. Во 2002 година е издадена унапредената верзија во која биле имплементирани сугестиите дадени од британските училиштата во кои бил употребуван Индексот, а денес се корист во многу држави во светот. За користењето на Индексот за инклузија нема единствен и прав начин. Секое училиште само го одредува начинот на кој ќе го користи Индексот. Тој овозможува инклузивноста на училиштето да се проучува и развива во три меѓусебно поврзани димензии: создавање инклузивна култура, креирање инклузивна политика, развивање инклузивна пракса.

1.2. Циклус на зајакнување

Надминувањето на маргинализацијата подразбира развивање политики, мерки и применети програми, особено во полето на образованието и вработувањето, кои на поединецот (без разлика на личните способности, потеклото или социјално-економската состојба), ќе му даде еднакви можности и ќе го поттикне на самостојност, личен развој и активен живот во сите области. Зајакнувањето на мрежата на застапување во сите институции од централно и локално ниво, изготвувањето и почитувањето на кодексите на однесување во сите институции, вклучувајќи ги и училиштата, придонесуваат за создавање пријатна средина за сите.

Следењето на инклузивното образование во една средина треба да биде континуиран процес во насока на согледување на реалната состојба, со што навремено ќе бидат надминати бариерите, со цел успешно вклучување на сите ученици во редовниот образовен систем. Од големо значење е споделување информации и искуства од држави кои претставуваат добар пример и применуваат адекватни модели за примена на инклузијата во севкупните општествени процеси, со посебен акцент на образованието. Аналогно на ова, неопходно е подигнување на свеста и едукација за човекови права кои се однесуваат на образование за сите. Меѓународните инструменти за човекови права нудат глобално заедничко разбирање, врз основа на признавањето на неразделивата вредност и достоинство на сите луѓе. Ова може да обезбеди рамка која ги надминува индивидуалните култури, заедници и нации. Затоа може да им помогне на сите, вклучувајќи ги наставниците и учениците, повеќе да го насочат своето внимание на **заедничките вредности** кои ги поседуваат сите луѓе.

Важна улога во процесот на зајакнување имаат прокламираните принципи кои во себе ги инкорпорира инклузијата, а ги имаат групите за самозастапување кои во Република Македонија постојат и тоа како организации или здруженија кои им даваат поддршка на поединците кои се маргинализирани врз кој било основ. На слика 4 илустративно е претставен циклусот на зајакнување како важен циклус во процесот на инклузија.



Слика 3. Циклус на зајакнување

1.3. Третман на лицата со попреченост низ историјата

Односот кон лицата со попреченост поминал низ многу фази низ историјата на општествата, од целосна дискриминација, преку сожалувачки пристап, до конечно признавање. Сè до XIX-от век тој однос генерално се движел во две насоки. Во првиот случај, лицата со попреченост останувале во семејствата, далеку од очите на јавноста, скриени и биле срам за семејството. Во вториот случај, истите биле одвојувани од семејствата и носени во посебни институции каде што имале храна и сместување, без никаков стручен третман, а составот бил хетероген по видот на попреченост. Сè до осумдесеттите години на минатиот век не се споменува никаква стручна, специјална педагошка работа со лицата со попреченост или како што тогаш се нарекувале хендикепирани лица. Секое одделување од семејството и локалното опкружување претставува **сегрегација**, затоа што детето останува без своето семејство. Во развојот на детето кое веќе е со одредени потешкотии, таквото одделување има дополнителни негативни последици. Поради тоа, со текот на времето, се создале услови за различни видови социјална заштита, каде што лицето со попреченост, по третманот или работното ангажирање, се враќа во семејството, чувствувајќи се како дел од него.

Главни и сосема доволни причини за сегрегација на лицата со различни видови попреченост од своите врсници во редовните училишта биле нивните оштетувања, недостатоци и тешкотии.

На крајот на шеесетите години на XX-от век, во светот започна преиспитување на етичката оправданост на процесот на издвојување на лицата со различни видови попреченост од останатата популација. Веќе во седумдесеттите и осумдесеттите години, како резултат на критичкото преиспитување на сегрегациониот образовен систем, неговите недостатоци и неуспеси, произлегува концептот на нормализација и интеграција.

Обидите за вклучување на децата со попреченост во редовниот образовен систем датираат од осумдесеттите години на минатиот век, кога во канадските северни провинции почнале да се развиваат програми насочени на инклузијата на сите деца. Користењето на самиот термин „инклузија“ започнува во деведесеттите години.

Разгледувана на глобално ниво, инклузијата на сите ученици во редовните училишта без разлика на способноста, потеклото или социо-економските услови во кои живее и се развива, е дел од големото светско движење за човекови права кое се залага за целосна опфатеност на сите лица со посебни потреби во сите аспекти на општественото живеење.

1.4. Аспекти на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби

Во регионот кај стручната јавност, институциите и слично, постојат генерално многу тесни разбирања на концептот на „инклузивно образование“. Пошироката јавност го разбира „Инклузивното образование“, како образование за ученици со посебни потреби (Спасовски, 2010)³. Во тој контекст ќе бидат елаборирани аспектите на инклузивното образование, како и дефинирањето на терминот „посебни образовни потреби“.

Инклузијата е поим што многу често се поврзува со учениците со попреченост, односно со учениците со „посебни образовни потреби“, но треба да се потенцира дека инклузијата се однесува на образование на сите деца и млади лица.

Употребата на терминот „пречки за учење и вклучување“, кој се однесува на потешкотиите со кои учениците се среќаваат, за разлика од терминот „ученици со посебни образовни потреби“, е дел од социјалниот модел што се однесува на потешкотиите во учењето и попреченоста. Тоа е спротивно на медицинскиот модел, според кој потешкотиите во образованието произлегуваат од недостаток или оштетување кај ученикот. Во согласност со социјалниот модел, пречките за учење и вклучување може да постојат во самата природа на приспособување и да произлегуваат од интеракцијата меѓу ученикот и одредени контексти: другите лица, политиките,

³ Види поопширно Spasovski, O., Ballazhi, S. and Friedman, E. (2010) Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Macedonia Country Report. Turin: European Training Foundation.

институциите, културите и социјалните и економски околности што влијаат на нивните животи. Училиштата многу малку може да придонесат во подобрување на состојбата на попреченост, но затоа пак може многу да придонесат во редуцирање на пречките и на дискриминаторските ставови што дополнително ја поттикнуваат попреченоста.⁴

Инклузивниот пристап во наставата и учењето се гради врз основа на почитување на разликите кои постојат меѓу учениците. Ова може да вклучува длабоки промени на сè она што се случува во училиниците, канцелариите на персоналот, игралиштата, но и на односите кои се развиваат со родителите или старателите на учениците. За да се овозможат овие промени и да се обезбеди вклучување на секој ученик во образованието, значајно е да се стави фокус на целокупната личност на ученикот. Доколку се насочиме само на еден аспект од личноста, на пример само на попреченоста, целосното вклучување ќе биде занемарено. Исклучувањето на лицето со попреченост може да биде предизвикано доколку се потенцира она што лицето не може да го направи, или доколку во реализацијата на наставната програма не се идентификуваат и земат предвид неговите интереси и способности.⁵

Минимизирањето на пречките за учење и вклучување на сите ученици подразбира мобилизирање ресурси од училиштето и околната средина. Пречките може да опфатат различни аспекти од училиштето, но истовремено тие може да бидат и ресурси за поддршка. Таа поддршка може да биде препознаена во учениците, родителите, општините, наставниците, во политиките и во практиките, бидејќи секогаш постојат повеќе ресурси за поддршка од оние што се применуваат во конкретните средини и ситуации. Имајќи ги на ум овие сознанија, слободно може да се констатира дека ресурсите не секогаш значат финансиски средства.

1.4.1. Кои се учениците со посебни образовни потреби?

Терминот „посебни образовни потреби“ се однесува на децата и младите кои имаат потешкотии во учењето или кои имаат попреченост што им го прави потешко учењето и пристапот до образование, за разлика од повеќето лица на иста возраст.⁶

Во македонскиот модел на инклузивно образование во групата ученици со посебни образовни потреби влегуваат:

- ученици со пречки во психичкиот развој;
- слепи и слабовидни ученици;
- глуви и наглуви ученици;
- ученици со пречки во говорот;
- ученици со телесна инвалидност;

⁴ Center for studies on inclusive Education, [Online], Available from URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

⁵ Booth, T. Ainscow, M. (2002) „*Index of inclusion*“, CSIE, p. 4

⁶ Government of United Kingdom, [Online], Available from URL: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600

- хронично болни ученици;
- ученици со асоцијално однесување;
- ученици со тешкотии во учењето;
- ученици со емоционални проблеми;
- ученици без родители;
- ученици од семејства со нарушени семејни односи;
- ученици од културно-депривирани семејства;
- ученици кои не го познаваат јазикот на кој се изведува воспитно-образовната работа;
- ученици на бегалци и на раселени лица;
- надарени ученици.⁷

Секоја од наведените групи има свои специфичности, но и секој ученик со посебни образовни потреби има лични, индивидуални, само нему својствени карактеристики што го прават еден и единствен.

1.5. Принципи на инклузивното образование

Принципите на инклузивното образование како трајна ориентација да се делува на определен начин и во одредена насока, е многу тешко да се одвојат како потполно класифицирани принципи, затоа што голем дел од педагошките принципи важат и тука. Според Сузич (Suzic, N. 2008), по суштината и приоритетот неспорни се следните принципи во инклузивното образование:

• **Принцип на социјална прифатеност и поддршка**

Принципот на социјална прифатеност и поддршка е многу значаен за животот и напредокот на учениците со посебни образовни потреби, кој подразбира социјализација, вклучување и интеракција на учениците со посебни образовни потреби со своите врсници. Истражувањето на Одом и соработниците (Odom et al., 2006) покажува дека способноста за решавање когнитивни и социјални проблеми била поголема кај учениците кои биле социјално прифатени, отколку кај учениците кои биле социјално отфрлени. Ова истражување, исто така, покажува дека на учениците со посебни потреби мора да им се овозможи да се вклучат во интеракцијата со врсниците и на тој начин да бидат ставени во ситуација да ги почувствуваат сите проблеми на социјалното прифаќање и конфликтите. Во оваа констелација на чувствителни односи, улогата на наставниците во редовната настава е многу важна, затоа што тие преку

⁷ Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo Republika Makedonija, 2005 – 2015, [Online], Available from URL: <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>

ученичката заедница, можат да направат и да постигнат многу работи кои родителите и специјалните училишта нема да можат.

- ***Принцип на рана интервенција и рехабилитација***

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

Возрасните многу полесно ги поднесуваат и надминуваат недостатоците од кој било вид. Во ситуација во која станува збор за ученик кој трага по својот идентитет, состојбата е комплексна бидејќи истиот тешко се помирува со фактот дека некои работи нема да може никогаш да ги работи во животот. Кога ваквите состојби се однесуваат на лице со посебни потреби, недостатокот претставува посебна траума, затоа што ученикот уште пред да го започне образованието, често забележува дека не може да прави повеќе работи кои ги прават неговите врсници. Во овој контекст, индивидуализацијата доаѓа до израз, при што под индивидуализација не се подразбира само прилагодување на наставните содржини, туку и суптилна поддршка преку низа постапки и методи кои ќе можат да им помогнат на овие ученици.

- ***Принцип на функционално развивање на способноста***

Функционалната развојна способност претставува развивање на дадените способности кои ги поседува детето, со тоа што тие ќе се стават во функција на негов понатамошен развој и образование. За да се постигне функционално развивање на способностите, за детето со посебни потреби треба да се изработи индивидуализирана програма која својата содржина ќе ја базира на индивидуалните потреби на ученикот. Ваквата индивидуализирана програма која во себе инкорпорира адекватни методи и модели на работа, на детето ќе му овозможи да работи тоа што може, а на тој начин, постепено ќе ги развива своите способности. Токму поради тоа, неопходно е да се напомене дека функционалното развивање на способноста се базира повеќе на примена, работа, активности отколку на теоретско учење, помнење и репродуцирање.

- **Принцип на стимулација и компензација**

Принципот на стимулација и компензација е базиран на мотивацијата на учениците со посебни образовни потреби. За ефикасноста на повеќето активности на учениците со посебни образовни потреби придонесува како надворешната, така и внатрешната мотивација. Многу активности кои ги стимулираат учениците без пречки во развојот, за учениците со посебни образовни потреби можат да делуваат фрустрирачки. Поради овие несомнени сознанија, до израз треба да дојде способноста на наставникот или специјалниот педагог, кој треба да изнајде компензациски активности и задачи кои ќе делуваат стимулативно и на учениците со посебни образовни потреби.

1.6. Правни аспекти во насока на инклузија на учениците со посебни образовни потреби

Правото на образование на сите деца и млади е универзално и истото е гарантирано и пропишано во многу меѓународни и национални декларации и документи.

Правото на образование на лицата со попреченост е опфатено во членот 24 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, која нашата држава ја ратификуваше во 2011 година.⁸

Содржината која е сумирана во овој член е еден од најспецифичните делови во Конвенцијата и во себе го вклучува: интелектуалниот и креативниот развој на лицата со попреченост, оспособувањето за ефективен и самостоен живот и инклузијата. Според Конвенцијата, воспитанието и образованието на децата и младинците со попреченост треба да претставува интегрален дел на единствениот образовен систем кој ќе ги отстранува пречките за еднаков пристап до квалитетно образование за лицата со попреченост и ќе обезбеди адекватни услови за нивна инклузија во образовниот систем. Конвенцијата во својот содржински континуум пред релевантните субјекти презентира многу исцрпни и прецизни насоки за тоа што се подразбира под право на образование на лицата со попреченост и предвидува многу конкретни мерки кои мора да ги спроведат државите-потписнички при имплементацијата на Конвенцијата.

Концептуалната рамка за човекови права која се темели на образование за сите (УНИЦЕФ, 2007 година) исто така е еден значаен документ кој го истакнува правото на пристап до образование, правото на квалитетно образование, како и правото на почитување во рамките на средината за учење.

Друг значаен документ е *Конвенција за заштита на човековите права и основни слободи и Протоколот бр.11, заедно со протоколите бр.1, 4, 6, 7, 12 и 13 според кои уживањето на правата и слободите им се обезбедува на сите без дискриминација, без оглед на пол, раса, боја на кожа, јазик, религија, политичко или друго уверување,*

⁸ Konvencija za pravata na licata so invalidnost, Ministerstvo za trud i socijalna politika [Online]. Available from URL: <http://mtsp.gov.mk/WBStorage/Files/Konvencija%20za%20pravata%20na%20licata%20so%20invalidnost.pdf>

национално или социјално потекло, припадност на национално малцинство, сопственост, род или друг статус.

Во нашата држава, актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на лицата со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во *Законот за основно образование, Законот за средно образование, Законот за просветна инспекција*, како и други стратешки документи, а се базира на највисокиот правен акт *Уставот на РМ*.

Во *Уставот на Република Македонија*, во делот на економски, социјални и културни права се регулира и правото на образование, во кое се вели:

„Секој има право на образование. Образованието е достапно за секого, под еднакви услови“.

Во *Законот за средно образование* не се спомнува попреченоста како можна основа за дискриминација. Средното образование на учениците со попреченост ги носи сите белези на постојното основно образование. Освен тоа, членот 39 од овој закон нуди можности во средното образование за ученици со посебни образовни потреби да се образуваат ученици според сообразени програми за соодветни занимања или за работно оспособување, во посебните средни училишта за ученици со: оштетен вид, оштетен слух, попреченост во психичкиот развој.

Работата на наставниците со ученици со посебни образовни потреби се вреднува и врз основа на *Законот за просветна инспекција*. Согласно со *Законот за просветна инспекција* („Службен весник на РМ“ број 52/2005, 81/2008, 148/09 и 57/2010 година) и согласно со Правилникот за начинот и постапката за вршење инспекциски надзор на просветната инспекција, изготвено е Упатство кое има цел да ги регулира правилата за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование. Во документот *Инструменти за вреднување на исполнување на работните должности на наставниците во основното и средното образование, во областа настава*, во точка 1.2, се вели:

„Наставникот се вреднува со пет бода доколку реализира настава во паралелки во кои се вклучени ученици со посебни образовни потреби (со инклузија)“.

Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година, како стратешки образовен документ, ја дефинира мисијата во сферата на образованието, како:

„Образование за сите преку обезбедување образовна еднаквост; зголемување на можностите за партиципација; зголемување на образовната, на културната и на економската компетитивност на македонското општество“.

Покрај ова, во Националната програма предвидена е и глобална матрица на компетенции на наставниците во однос на развојот на учениците, почитување на индивидуалните разлики на учениците, развој на меѓусебна доверба и почитување меѓу учениците, развој на системи за поддршка на учениците со потешкотии во учењето, како

и помагање на секој ученик и создавање услови да се радува ученикот на сопствените постигнувања.

Во 2001 година Владата на Република Македонија ја усвои *Националната стратегија за изедначување на правата на лицата со хендикеп во Република Македонија* („Службен весник на РМ бр.101/01”), која се заснова на темелно согледување, анализирање и укажување на потребата од донесување соодветни одлуки од Владата на Република Македонија за заштита, образование, рехабилитација, оспособување и вработување на инвалидните лица.

Оваа Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност е ревидирана 2010-2018 година и претставува план на многубројни активности што произлегуваат од начелата на Конвенцијата за правата на лицата со инвалидност што е донесена од Обединетите нации на 13 декември 2006 година, која ги регулира правата и потребите на лицата со инвалидност, како и учеството на главните учесници во реализацијата, како што се надлежните министерства, институциите и граѓанските организации.

Сите горенаведени мерки се однесуваат на заложите на државата за вклучување на сите лица без разлика на попреченоста во сите сфери на секојдневниот живот. Ваквата тенденција на надлежните институции подразбира инклузија на сите образовни нивоа за лицата со попреченост, индивидуална поддршка потребна за остварување на правото на образование и обезбедување услови за осмислено образование кое ќе овозможи натамошна инклузија на луѓето со попреченост во сите области на јавниот живот.⁹

2. СИСТЕМ НА ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

2.1. Европски модели на инклузивно образование на ученици со посебни образовни потреби

Системите за инклузивното образование во Европа се развиваат неколку децении, но сепак, не постои единствен систем на образование за лицата со пречки во развојот. Во некои држави како што се Шведска, Шпанија, Грција, сите деца со попреченост се запишуваат во редовни училишта. Во други држави, како Словенија, Франција, Чешка, Словачка постојат и двата система кои даваат сеопфатни образовни услуги, како и голема поддршка на лицата со попреченост. Државите како што се Белгија, Швајцарија го имаат задржано системот за специјално образование со специјални училишта или специјални паралелки.

⁹ <http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/FOOM-Nevodlivi-za-opstestvoto-MK.pdf>

Со државен декрет од 2004 година во Белгија допуштени се три форми на вклучување на децата со пречки во развијот во редовниот систем на формалното образование, и тоа:

- потполна перманентна инклузија
- парцијална перманентна инклузија
- привремена инклузија

Потполната перманентна инклузија им овозможува на учениците со попреченост да посетуваат редовни училишта со поддршка од специјалните училишта. Таа се реализира на основа на мислење кое го дава Општ совет за синхронизација на специјалното образование, а одлуката за потпишување на Протокол за инклузија заеднички ја донесуваат Советот на паралелката, сервисот за водење, родителите и тим на наставници. Јасно се пропишани условите за прекинување или промена на формата на инклузијата. Превозот до училиштето е обезбеден.

Парцијалната перманентна инклузија се состои во тоа што учениците со попреченост посетуваат одредени предавања во редовните училишта во текот на целата година, а останатиот дел од програмата го реализираат во специјални училишта.

Во привремената инклузија учениците во редовните училишта ги посетуваат сите или само одредени предавања во еден дел од школската година.

Се смета дека целиот образовен систем е инклузивен, а формалниот образовен систем е флексибилен и овозможува целосна вертикална мобилност, во согласност со потребите на учениците. Се применуваат различни методи и начини на организација на наставата. Посебен акцент е ставен на: тимската работа, континуираното професионално надградување и развој на професионалците и работа со родителите.

Владата во Велика Британија, особено се залага и ја промовира инклузијата во образованието на сите потенцијално чувствителни и маргинализирани деца, а не само на учениците со попреченост. Редовните училишта не смеат да прават никаква дискриминација преку наставните програми (домашни задачи, екскурзии) и мораат да обезбедат пристапност на учениците со попреченост, без разлика дали тие се вклучени во училиштата или не. Посебен акцент се става на експертизата и специјализацијата на кадрите кои работат со овие ученици.

Вкупно, околу 2% од сите ученици во Европа посетуваат настава во специјални училишта или паралелки. Многу држави ги трансформираат специјалните училишта во ресурсни центри кои ќе даваат обука на наставниците, ќе развиваат наставни програми, ќе даваат поддршка на учениците и на училиштата и ќе ги поврзуваат завршените ученици со пазарот на труд. Во Кипар, со Законот за образование на учениците, од 1999 година е регулирано новите специјални училишта да се градат во кругот на редовните

училишта, сè со цел да се обезбедат контакти и поврзување и каде што е можно да се промовира инклузијата.¹⁰

Една од целите во образованието за сите ученици во поголемиот број држави во Западна Европа гласи „постигнување на самостојност и индивидуалност во функционирањето“.¹¹

Европската унија кон проблемите на лицата со посебни образовни потреби постапува сеопфатно, што значи, најпрво ги воочува проблемите, а потоа дефинира и изготвува стратегија. Покрај изготвената стратегија, Европската унија, а посебно Европската комисија ги поддржува сите активности насочени кон оваа популација.

2.1.1. Инклузивност на пазарот на трудот во Европа по стекнување на стручните компетенции на лицата со попреченост

Инклузија значи дека сите луѓе во една заедница може да учествуваат во сите аспекти во животот како што се образованието, егзистенцијата, работата, активностите во слободно време и да водат живот по сопствен избор. Меѓутоа, постојат значителни препреки за стручното образование и оспособување (COO) и вработување за ученици со пречки во развојот и потешкотии во учењето во Европа. Ниското ниво на завршено образование или на доквалификации има силно влијание врз вработувањето на лицата со попреченост. Лицата со попреченост сочинуваат околу една шестина од севкупното работоспособно население во ЕУ, но нивната стапка на вработеност е релативно ниска.

Лицата со попреченост се речиси двојно понеактивни отколку лицата без попреченост. Во Велика Британија, 24% од лицата со попреченост немаат никакви квалификации во споредба со само 10% од лицата без попреченост. 11% од лицата со попреченост се класифицирани дека живеат во „постојана сиромаштија“. Статистичките податоци во Велика Британија покажуваат дека многу повеќе од младите лица со попреченост не се вклучени во образованието, работењето и обуката отколку лицата без попреченост¹². Во Европа не постои единствена дефиниција за посебни образовни потреби (ПОП). Во Велика Британија, институциите што нудат стручно образование и оспособување, како што се колежите и институциите за обука и образование на возрасни во заедницата го користат изразот ученици со потешкотии во учењето и пречки во развојот. Сепак, дури и во Велика Британија, секторите за основно, средно и високо образование користат различна терминологија кога се дефинира оваа образовна група. Заедничка терминологија во Европа би создала рамка за компаративни студии, а исто така и ќе придонесе за подобро разбирање како кај професионалците така и кај семејствата.

¹⁰ www.european-agency.org

¹¹ Brooks-Gunn, Denner&Klebanov, 1994. према Colin, T. 2005

¹² Испитување за инвалидитет, „Леонард Чешир Дисабилити“, 2008

Со повеќе помош и разбирање, милиони Европејци со попреченост би можеле да влезат или да се вратат на пазарот на трудот. Во Велика Британија, планирањето фокусирано на поединецот во минатите 30 години помогна да им се даде поддршка на лицата со попреченост да водат самоопределен живот во нивната заедница. Планирањето фокусирано на поединецот е процес за континуирано слушање и учење, фокусирање на она што некому му е важно сега и во иднината, и делување заедно со семејството и пријателите на тој поединец. Во Велика Британија владината политика „Луѓето на прво место“ се залагаат планирањето фокусирано на поединецот да стане тенденција за сите лица со попреченост.

Исто така, во 2010 година Европската комисија ја усвои Европската стратегија за инвалидитет 2010-2020. Европскиот принцип е: *„Ништо не смее да се направи за лицата со инвалидитет без нивно присуство“*. За успешно СОО за ученици со потешкотии во учењето и пречки во развојот потребно е ефикасно спроведување на планирањето фокусирано на поединецот во секоја фаза на образованието и оспособувањето од основното до средното образование, а посакуваната цел е лицето да води независен живот и работа.

„Нови патишта до инклузивноста“ беше проектот Леонардо да Винчи, финансиран во рамките на Програмата за доживотно образование на Европската унија од октомври 2009 до септември 2011 година. Неговата цел беше да поттикне вклучување на лицата со попреченост преку пристап фокусиран на поединецот и да изнајде начин за решавање на главните пречки за целосно и ефикасно спроведување како:

- непостоење на долгорочни координирани и сертифицирани програми за оспособување;
- јазот во спроведувањето кај давателите на услуга;
- непостоење на одржливи структури за поддршка на регионално и национално ниво.

За да доведе до промена, системите за СОО треба да им дадат поголема слобода на лицата со попреченост за да го олеснат нивното вработување. Со структурен развој во СОО може да се надминат пречките за учество на овие ученици и да им се овозможи целосно да се вклучат во СОО. Пример за тоа е пристапот до квалитетен и непристрасен совет за планирање на напредокот. Во Велика Британија, службата за професионална ориентација *Конекшнс* која е финансирана од државата, работи со млади лица до 25 години со пречки во развојот за да им помогне да добијат пристап до образованието и обуката. *Конекшнс* нуди работници што ќе им помогнат на учениците со попреченост успешно да поминат од училиште во СОО.

Училиштата и колежите може да ги зголемат очекувањата од учениците со попреченост и потешкотии во учењето и да им помогнат да развијат вештини за вработување преку промовирање на волонтерството и можности за учење во текот

на работата. Волонтерството, како пат до вработување, беше потенцирано од британското Министерство за труд и пензиско осигурување, а други квалитативни истражувања во областа укажуваат дека предноста е што учат нови вештини, им се зголемува самодовербата и се стекнуваат или ги одржуваат работните навики. (Корден, А. и Сеинсбери, Р. 2005, *Волонтирање за вештини за вработување: квалитативна истражувачка студија*, Истражувачка единица за социјална политика, Универзитет Јорк, Јорк. Гаскин К (2004) *Волонтирање и достапност за работа: проценка на промените во регулативата за надоместок за невработени* - Извештај до британското Министерство за труд и пензиско осигурување).

Друг начин да се подобри пристапот до работни места и животни шанси е да се понудат програми што опфаќаат работно искуство, работа со поддршка, иницијатива и обука на работно место. Во Велика Британија, пример за програми што покажале вистински напредок за наоѓање работа за лицата со инвалидитет се *Потрага по проект* и *Живеј го животот*. За да се квалификува за финансиски средства од државата, работното искуство мора да биде според распоред, организирано и/или под надзор на институцијата и во рамки на нормалната работна шема на таа институција и како понуда од надворешен работодавач.

За да бидат успешни моделите на СОО за лицата со пречки во развојот, потребно е да се стави поголем акцент на напредокот во можностите за прифаќање во општеството, при вработувањето, доквалификацијата и самостоен живот на поединецот.

2.2. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија

Воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби во Република Македонија е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки во рамките на редовните училишта, како и во „редовните паралелки”, заедно со нивните врсници.

Законот за основно образование дава можност во редовните паралелки да следат настава и ученици со посебни образовни потреби. Учениците со посебни образовни потреби кои наставата ја следат во редовните паралелки, по завршување на своето основно образование се запишуваат во редовните средни училишта. Така, од година во година расте и бројот на учениците со посебни потреби во редовните средни училишта.

Но, и понатаму во државата, воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби се реализира во посебни установи како интегрален дел на единствениот образовен систем кое се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи, и во целост ја следи шемата на редовното образование:

- посебно предучилишно воспитание и образование;
- посебно основно образование;
- посебно средно стручно образование.

I. Посебно предучилишно воспитание и образование

Во рамките на предучилишното образование, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта, постојат подготвителни одделенија за деца со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, телесен инвалидитет, хронично болни и лица со аутизам.

II. Посебно основно образование

Во нашата држава постојат посебни основни училишта и посебни паралелки при редовните училишта во кои образовниот процес го следат ученици со: оштетен вид, оштетен слух, пречки во психичкиот развој, ученици со аутизам и нарушено социјално однесување, како и телесно инвалидните лица.

III. Посебно средно стручно образование

Посебното средно стручно образование се реализира во посебните стручни установи за ученици со: оштетен вид, оштетен слух и пречки во психичкиот развој.

3. АКТУЕЛНА СОСТОЈБА ВО СРЕДНИТЕ СТРУЧНИ УЧИЛИШТА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Во Република Македонија, средното образование се реализира во 99 установи, од кои 39 се организирани како стручни училишта, 34 се мешани (стручни и гимназија), 16 гимназии, 5 уметнички, 1 спортска гимназија и 4 установи за ученици со посебни образовни потреби. Нашата држава, водејќи се од принципот на образование за сите, го признава правото на соодветно образование, согласно со можностите на учениците, без оглед на степенот на нивната попреченост. Аналогно на ова, токму четирите установи за ученици со посебни образовни потреби овозможуваат вклучување на учениците со умерени и тешки пречки во развојот во воспитно-образовниот систем, со што експлицитно се овозможува постигнување адекватен успех со нив преку соодветни модели на организирано специјално учење.

3.1. Инклузија во средното стручно образование во Република Македонија

Република Македонија последните две декади, почнувајќи од ФАРЕ програмата во 1998 година, па сè до Твининг проектот „Модернизација на системот на стручно образование и обука 2013 година“, посветува посебен акцент на развојот на стручното образование и на измените и подобрувањата на системот на стручно образование, со цел продуцирање кадри потребни на пазарот на трудот.

Освен реформите специфични за стручното образование, една од главните реформи во македонскиот образовен систем е воведувањето на задолжително средно образование од учебната 2008/2009 година. Со воведување задолжително средно образование се зголеми и бројот на ученици во редовното образование, а со тоа и потребата од инклузивно образование и инклузивни училишта. Според (Спасовски, 2010), група ученици изложени на ризик од исклученост во задолжителниот образовен систем се: ученици кои се припадници на ромската етничка заедница, девојки, особено етничките Албанци и етничките Турски девојки, ученици со посебни потреби и сериозни здравствени проблеми, ученици од руралните, изолираните и недостапните области. Постои спектар на можни пречки за инклузивно образование: финансиски, институционални, структурни, социо-економски и политички, но сепак, направен е исчекор во однос на инклузијата, и тоа:

- обезбедени се бесплатни книги и превоз од местото на живеење до училиштето за деца запишани во средното образование;
- воспоставен е систем на менторство и туторство, како и стипендии за ученици од сиромашните семејства, особено за ученици Роми;
- воведени се условени парични трансфери (CCTs) за деца од сиромашни семејства кои редовно присуствуваат во средните училишта;
- воспоставен е систем за мерење на реализираните активности од областа на меѓуетничката интеграција во училиштата итн.

Истражувањето поддржано од ЕТФ и реализирано од државни експерти во 2013 година, „Мапирање на ВЕТ образовните политики и практики за социјална инклузија и социјална кохезија“, даде низа заклучни согледувања, како и препораки за подобрување на инклузијата во средното стручно образование. Според истражувањето, постојат ограничени можности за образование и на учениците со посебни образовни потреби. Ова е главно поврзано со недостатокот на потребните физички капацитети во рамките на училиштата, но исто така, се должи и на широкоприфатената идеја дека учениците со посебни потреби не треба да се мешаат со другите ученици во редовната настава.¹³

¹³ види поопширно Mapping of VET educational policies and practices for social inclusion and social cohesion in the Western Balkans, Turkey and Israel Country report: Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2013

Оваа проблематика и дел од препораките од истражувањето се вградени во Стратегијата за развој на стручното образование и обука во контекст на Доживотно учење 2013-2020 година, со Акциски план. За постигнување на повисоко развојно ниво во областа на инклузијата, а со цел реализација на активности од оваа област е изготвувањето на овој прирачник.

3.2. Ученици со посебни образовни потреби во редовното стручно образование

Запишувањето и следењето на наставата на учениците со посебни образовни потреби во редовното образование, како во основното така и во средното е регулирано со законските одредби со кои се утврдува правото на образование на учениците со посебни образовни потреби во редовното образование. Релевантни истражувања¹⁴ од областа на образованието покажуваат дека во учебната 2009/2010 година во 83,6% од основните училишта учат учениците со посебни образовни потреби, додека во 55% од средните училишта во 2013/2014 година следат настава ученици со посебни образовни потреби. Тргувајќи од фактот дека инклузијата на учениците со посебни образовни потреби не подразбира само физичко сместување на овие ученици во редовното образование, туку и нивно активно партиципирање во апсолвирањето на наставните содржини и во функционирањето на училиштето, што се постигнува со обезбедување низа услови за нив и за работа со нив, се поставува прашањето: „Колку училиштата се подготвени за вистинска инклузија на учениците со посебни образовни потреби“? Обидите за инклузија се базираат на пристапноста до процесот на реализација на наставата, како и на принципот на социјална прифатеност и поддршка, индивидуализација и стимулација. Водејќи се од горенаведеното, инклузијата на учениците со посебни образовни потреби може да се набљудува како двонасочен процес, кој од една страна се однесува на идентификување, намалување и елиминација на препреките за партипација во учењето (достапна средина), а од друга страна се однесува на зголемување и партипација во учењето (квалитет на подучувањето), со што се обезбедува најоптимален развој во сите сфери за секој ученик.

Со цел да се добијат релевантни показатели за пристапноста на средните стручни училишта за учениците со посебни образовни потреби и за застапеноста и вклученоста на учениците со посебни образовни потреби во стручните училишта беше реализирано истражување врз претходно утврдена методологија со кое се обезбедија податоци за повеќе од 70% од средните училишта во РМ.

Со истражувањето се детектираа недостатоците и предизвиците со кои се соочуваат училиштата и наставниците во процесот на образование на учениците со

¹⁴ види поопширно Национално истражување за проценка на потребите од асистивна информатичка технологија во основното образование 2009-2010 година, Отворете ги прозорците, УСАИД, Скопје

посебни образовни потреби и беа лоцирани проблемите кои го отежнуваат воспитно-образовниот процес при инклузија на учениците со посебни образовни потреби.

3.3. Пристапност на училиштата

Пристапноста во контекст на инклузија на учениците со посебни образовни потреби е термин кој го опишува степенот до кој околината, уредот, производот или услугата одговараат на потребите на колку што е можно повеќе ученици.

Неможноста за користење на јавниот превоз, недостатокот на звучните семафори на крстосниците, непостоењето рампи и коси пристапни патеки, неадаптираниот простор за работа претставуваат дел од физичките препреки за пристапност на учениците со посебни образовни потреби. Во овој дел, ресурсите со кои располагаат училиштата во контекст на посебни дидактички средства и помагала, а и поддршката на наставниците со информации од областа исто така претставуваат дел од пристапноста на училиштето.

Резултатите од истражувањето во однос на физичка смисла, но и во смисла на ресурси со кои училиштата располагаат, овозможи да се добијат информации за подготвеноста на средните стручни училишта за вклучување на учениците со посебни образовни потреби.

Во Прилог бр.1 се дадени резултатите од анкетирани стручни училишта каде што може да се воочи дека извесен број стручни училишта прават напори за да обезбедат услови за вклучување на учениците со посебни образовни потреби.

3.4. Застапеност и вклученост на учениците со посебни образовни потреби во средните стручни училишта

Застапеноста во контекст на истражувањето претставува вкупен број на учениците со посебни образовни потреби кои следат настава во редовното стручно образование, без разлика како со нив се работи во процесот на образование. Вклученоста е процес на индивидуална и континуирана работа со учениците со посебни образовни потреби во насока на совладување на наставните содржини и постигнување на очекуваните резултати.

Истражувањето дава податоци само за одредени категории ученици со посебни образовни потреби, од причина што поимот „ученици со посебни образовни потреби“ во училиштата најчесто се поистоветува со поимот „ученици со пречки во развојот“.

3.4.1. Застапеност на учениците со посебни образовни потреби

Истражувањето покажа дека во учебната 2013/2014 година, во 55% од средните училишта каде се реализира стручно образование, настава следат ученици со посебни образовни потреби, а исто така, овде треба да се напомене дека поголем број од евидентираниите училишта се просторно лоцирани надвор од Скопје. Во просек, во секое училиште, настава следат меѓу 4-5 ученици со посебни образовни потреби.

Од вкупниот број ученици со посебни образовни потреби кои следат настава во стручното образование, најмногу се застапени ученици со потешкотии во пишувањето и во читањето, потешкотии во интелектуалното функционирање, како и ученици со попреченост во однесувањето (Прилог бр.2).

Истражувањето успеа да ја сними распространетоста на ученици со посебни потреби по струки и при тоа се констатира дека застапеноста не е иста во сите образовни струки. Во некои, како што се здравствената и рударско-геолошката струка се воочи дека нема ученици со посебни потреби, а поголема застапеност на ученици со посебни образовни потреби има во земјоделско-ветеринарната струка. Во Прилог бр.3 графички може да се види распространетоста на ученици со посебни образовни потреби во образовните струки.

Резултатите покажаа и дека нема концентрираност на ученици со одредена попреченост во одредена образовна струка, туку ученици со различна попреченост се евидентираат во различни образовни струки, како во тригодишното, така и во четиригодишното стручно образование (Прилог бр.4).

Исто така, се констатира дека ориентираноста на учениците со посебни образовни потреби и нивното запишување во одредена струка за стекнување одредено занимање, не е фокусирано според тоа дали ученикот може да ги стекне соодветните компетенции за занимањето, туку е фокусирано на физичката оддалеченост од местото на живеење.

И покрај корисните податоци кои ова истражување со себе ги обезбеди во насока на лоцирање на потенцијалните недостатоци, предизвици и потешкотии со кои се соочува наставниот кадар и училиштата воопшто, сепак за релевантноста на истите не може да се зборува со сто процентна сигурност. Според одговорите на анкетираниите училишта, поголемиот број училишта (70%) при упис на ученици со посебни образовни потреби не доставуваат Наод и мислење од Заводот за ментално здравје, како и тоа дека во училиштата не постои стандардна процедура за идентификување и следење ученици со посебни образовни потреби. Училиштата користат различни извори на информации или се водат од сопствени, произволни проценки при доставувањето на податоците до ЦСОО (Центар за стручно образование и обука).

3.4.2. Вклученост/опфатеност на УПОП

Вклученоста на УПОП (во понатамошниот текст „ученици со посебни образовни потреби“) во средното образование почнува со „вистинскиот“ избор на професијата (струката и профилот) според видот и нивото на попреченост.

Во поголемиот дел од државите на ЕУ, секој ученик со посебни образовни потреби кој е регистриран како лице со посебни образовни потреби, пред завршување на осмото/деветото одделение, професионално при избор на занимањето се насочува според вештините, способностите, потребите и мотивацијата. Дали и како ученици со посебни образовни потреби се советуваат пред упис во редовното средно образование во нашата држава и колку нивниот избор при стекнување компетенции е соодветен, покажуваат резултатите од истражувањето. Во тој контекст, учениците со посебни образовни потреби кои се запишуваат во средното образование, во 70% од училиштата не доставуваат никаква потврда како доказ за нивната попреченост, ниту пак за категоријата на попреченост. При изборот на училиштето, структурата и профилот се пристапува индивидуално (ученикот или родителите го вршат изборот). Само во 50% од средните стручни училишта, училиштето прави обиди да ги советува родителите и учениците со посебни образовни потреби при избор на структурата/профилот.

Процесот на идентификување ученици со посебни образовни потреби уште повеќе се отежнува бидејќи не постои стандардна процедура за идентификување и следење на напредокот на истите, а од друга страна, родителите „соработуваат“, но се двоумат при процесот на декларативно евидентирање на своето дете како ученик со потешкотии во учењето.

Водејќи се од резултатите на истражувањето, наставниците не се обучени да ги идентификуваат учениците со посебни образовни потреби, ниту пак да работат со нив, а реалноста наметнува да работат без никакви насоки и обуки. Во училиштата каде што има вработен психолог, наставниците обично бараат помош од него. Во речиси сите стручни училишта не постои вработен дефектолог кој би можел адекватно да им помогне како на наставниците, така и на родителите при работа со ученици со посебни образовни потреби. Постојат случаи кога наставниците самоиницијативно се упатуваат за методолошко-педагошка помош до институциите специјализирани за работа со ученици со посебни потреби. Во 30% од училиштата, наставниците не се информирани и не знаат што е Индивидуален образовен план, а 98% од нив во стручните училишта немаат никаква обука за работа со учениците со посебни образовни потреби.

Потребно е да се потенцира и моментот дека големиот број ученици во паралелката негативно влијае при вклучувањето на ученици со посебни образовни потреби, поради неможноста наставниците да им посветат соодветно внимание на овие ученици.

3.5. Заклучок и препораки

Според податоците добиени од истражувањето, учениците со посебни образовни потреби се физичко присутни во стручните училишта. Ако интеграција е „да се оди во училиште“, а инклузија е „да се учествува во училиштето“, може да се заклучи дека стручното образование во нашата држава е повеќе интегративен отколку инклузивен процес за кои се потребни интервенции и преземање мерки за инклузија на учениците со посебни образовни потреби.

Мерките и интервенциите кои треба да се преземаат се однесуваат на образовните институции, на училиштето и на наставниците.

Препораки за образовните институции

Образовните институции како носители на политиките на воспитно-образовниот процес, треба да преземат чекори со цел подобрување на инклузијата во средното образование. Чекорите треба да одат во насока на:

- Изготвување Стратегија за инклузија на ученици со посебни образовни потреби во средното образование како задолжително ниво на образование. Стратегијата ќе ги определи критериумите за нивото на попреченост за целосна инклузија, односно ограничувањето на инклузијата во однос на степенот/нивото на попреченост. Таа ќе ги проектира и стандардизира процедурите за идентификување и следење на учениците со посебни образовни потреби во редовната настава.
- Изнаоѓање модел за обезбедување дефектолог во секое училиште како составен дел од тимот за инклузивно образование, за обезбедување помош на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Препораки кои се однесуваат на училиштата

Училиштата како институции каде се реализира воспитно-образовниот процес, треба да преземат активности за подобрување на инклузијата во средните училишта. Чекорите треба да одат во насока на:

- Зајакнување на капацитетите на училиштата преку обуки на наставниците, стручната служба, како и советодавна работа со учениците за прифаќање на учениците кои се различни од нив (намалување на стереотипи и предрасуди), со цел остварување позитивна клима и атмосфера во училиштето;
- Формирање тимови за инклузија кои ќе водат грижа за идентификување, регистрација и следење ученици со посебни образовни потреби во процесот на апсолвирање на наставниот материјал и ќе даваат поддршка на наставниците за работа со нив;

- Обезбедување соработка со родителите и соработка со локалната заедница;¹⁵
- Обезбедување техничко-материјални услови (архитектонски интервенции) со кои учениците со посебни образовни потреби ќе имаат можност да користат асистивна технологија според потребите.

Препораки кои се однесуваат на наставниците

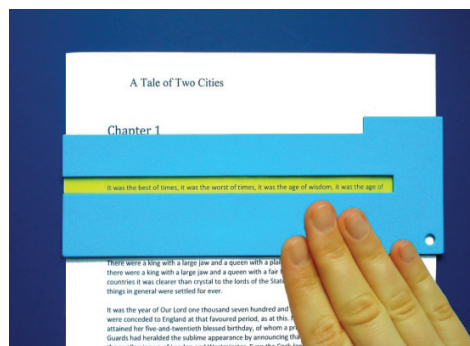
Наставниците како клучен фактор во реализацијата на наставниот процес, треба да се фокусираат на следните активности:

- соработка со тимот за училишна инклузија, како и со другите наставници со цел пренесување на искуствата и напредокот на ученици со посебни образовни потреби;
- соработка со родителите која ќе игра голема улога во постигнувањето на зацртаните цели со учениците со посебни образовни потреби;
- реализација на диференцирана настава, доколку во одделението има ученици со посебни образовни потреби;
- изработка на индивидуален образовен план според видот на попреченост и нивото на претходно постигнување.

¹⁵ Види поопширно Петрушев.Г.,(2012) Како до инклузивна општина, Сојуз на дефектолози на РМ

II ДЕЛ

Инклузивно училиште е училиште каде:
секој ученик е добредојден,
секој родител е вклучен,
секој наставник е почитуван.



1. КАКО ДО ИНКЛУЗИЈА НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО СРЕДНИТЕ СТРУЧНИ УЧИЛИШТА?

Инклузијата претставува серија стратегии и практични начини на остварување разумна адаптација на лицата со посебни потреби на околината и врска кон светот. Таа не претставува само транзиција на децата и младите од специјални институции во редовните училишта, туку се протега на сите аспекти на животот, во сите области. Тоа подразбира една нова култура во која се шират идеи за еднаквост, правичност и разумни приспособувања, потребни од страна на луѓето во секојдневниот живот, во сите области на постоење, а не само на ниво на училиштето.

Оваа култура во себе содржи:

- заедничка работа на сите луѓе кои се соочуваат со лица со посебни потреби;
- соработка, планирање и секако настава која оди подалеку од училишните ѕидови;
- развивање нови стратегии за работа во сите области на животот;
- идеи за иднината на сите луѓе, а не само на лицата со посебни потреби;
- трансфер на експертиза за природата на специфичните потреби на лицата со посебни потреби во секојдневниот живот.

Инклузијата претставува интердисциплинарна тимска работа која освен што треба да ги опфати професионалците кои работат во училиштата и да се залага за социјална интеракција со врсниците, пред сè, треба да создаде нови средини кои нема да бидат нови само за учениците со посебни потреби, туку за сите учесници.

Успешна инклузија на учениците со посебни потреби во редовната настава, меѓу другото, подразбира значајно учество на сите лица кои се соочуваат со ученици со посебни потреби, соработка, планирање и учење, развој на нови стратегии, севкупни размислувања за иднината на учениците со посебни потреби и пренесување експертиза и знаења за природата на посебните потреби во секојдневниот живот.

Суштината на инклузијата е да се добие чувство на припадност за кое има потреба секој човек.

1.1. Промените во училиштата - основен двигател на инклузивноста

Инклузијата треба да се сфати како еден динамичен и континуиран процес на промени во кој училиштето, во прв ред, пред себе има важна мисија „вклучување на сите ученици во работата на училиштето“. Секако, не треба да се очекува промените во училиштата да се случуваат преку ноќ, бидејќи се работи за процес, а промените

низ процесот се одвиваат во подолг временски период. Според тоа, мора да постои свест за важноста на времето кое е потребно за совладување на новите идеи и за совладување на новините, како и потребата да се согледа дека процесот на прифаќање на новините бара време. Кога станува збор за сложени институции како што се училиштата, социјалните психолози докажуваат дека целосното усвојување на некој нов начин може да трае од три до пет години.¹⁶

За реализација на мисијата на училиштето, односно за градење успешно инклузивно средно училиште потребно е:

- Директорите континуирано да ги охрабруваат своите вработени, да ги иницираат и поддржуваат новитетите, да ги земаат предвид предлозите на вработените, да разговараат со нив за важни одлуки, да работат на креирање позитивна работна атмосфера во училиштето, односно подигнување на свеста за прифаќање на сличностите и почитување на разликите кај учениците;
- Наставниците да имаат добра меѓусебна соработка, добра комуникација со учениците и со родителите, да користат соодветни наставни средства и помагала, различни модели на учење, како и да применат диференцирана или индивидуализирана настава;
- Успешно да функционира и успешно да работи инклузивниот тим, координиран од координаторот на тимот;
- Училиштето како воспитно-образовна установа, треба да донесе Правилник за индивидуализација на наставата. Индивидуализацијата на наставата се планира и се воведува во воспитно-образовниот систем како поддршка на учениците кои не можат да го постигнат оптимумот, кој се очекува поради одредена попреченост. Тоа овозможува мотивирање и напредување во образовниот процес;
- Училиштето треба да се залага за пристапност и прилагодување на просторните услови, кое се однесува на обезбедување просторни услови за индивидуалните потреби, според видот на попреченост на ученикот (поставување рампи, повеќе простор за движење на колички, лифт, опремување на училиштата со потребните дидактички и рехабилитациски средства и помагала, набавка на асистивна технологија според укажувањето на тимот за инклузија и сл.).

Голема улога во развојот на инклузијата во училиштата игра и локалната самоуправа, односно Општината. Процесите на децентрализација предвидуваат поголем степен на активно вклучување на локалната самоуправа во планирањето, во реализацијата и во финансирањето на образованието на учениците со посебни образовни потреби, како и обезбедување различни облици на поддршка.

¹⁶ Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија/З. Јачова, Љ.Самарџиска-Панова, И.Лешковски, М.Ивановска, Скопје: БРО,2002

1.2. Инклузивен тим и инклузивна практика на ниво на средните стручни училишта

1.2.1. Идентификување на учениците со посебни образовни потреби

Инклузивниот процес започнува со идентификација и со проценка на ученикот со посебни образовни потреби на ниво на училиште. Идентификацијата започнува од денот на запишувањето во училиштето. Грижата треба да ги засега сите заинтересирани страни во врска со идентификацијата на ученикот за успешно вклучување во образовниот процес. Тоа значи, идентификацијата треба координирано да ја извршуваат здравствената и социјалната служба при самиот влез на ученикот во образовниот процес.

Ученикот со пречки во развојот треба да приложи документ од Заводот за ментално здравје при упис во редовното средно образование.

За сите ученици со посебни образовни потреби кои се со пречки во развојот или потешкотии во учењето, се врши опис на образовната ситуација, а потоа се изработува педагошки профил¹⁷ на ученик. Во процесот на идентификација и проценка секогаш се земаат предвид постигнувањата и искуствата од основно образование, а особено се обрнува внимание на насоките кои се дадени од страна на родителот.

1.2.2. Инклузивен тим и задачи на инклузивниот тим

Правилата во инклузивното образование секогаш треба да се во согласност со образовната регулатива и индивидуалните потреби во редовните училишта. Со цел да им се помогне на учениците со посебни образовни потреби, во рамките на средните стручни училишта треба да се формира инклузивен образовен тим. **Инклузивниот образовен тим** на ниво на училиштето се состои од педагог, психолог и дефектолог, при што едниот од нив ќе биде назначен како координатор за посебни образовни потреби, а по потреба се вклучуваат специјалисти од одредена област, предметните наставници и родителите.

Инклузивниот тим на ниво на училиштето има водечка улога во развојот на процесот на сеопфатност. За ефикасна реализација на поставените задачи кои во својата основа како резултат ќе имаат потполна инклузија, училишниот инклузивен тим треба да:

- изготвува годишни и акциски планови и програми за својата работа;
- обезбедува услови за подобра реализација на образовниот процес кој ќе одговара на потребите на сите ученици;
- учествува во адаптацијата на училишната средина на соодветен начин во задоволување на посебните образовни потреби;

¹⁷ Прилог бр.6 – Формулар за Педагошки профил

- ја насочува својата работа во идентификување на посебните потреби на учениците, односно изработува педагошки профил на ученикот;
- соработува со инклузивните тимови од основните училишта во насока на прибирање податоци и информации за учениците кои се запишуваат во средното стручно образование;
- ги објавува пропишаните информации кои се однесуваат на работата и обезбедувањето услови за учениците со посебни образовни потреби;
- води досие за учениците со посебни образовни потреби;
- дава широк спектар на поддршка на наставниците при работа со ученици со посебни образовни потреби кои генерално се однесуваат на:
 - организирање обуки за наставниците кои работат со ученици со посебни образовни потреби;
 - обезбедување помош на наставниците за подобрување на условите за непречена работа со учениците со посебни образовни потреби;
 - помагање при изработка на индивидуална образовна програма и ги следи ефектите од индивидуалната образовна програма;
 - учество во решавање на сите проблемски ситуации со наставниците;
 - обезбедување помош на наставниците и учениците со посебни образовни потреби при реализацијата на практичната настава во училиштето и надвор од него;
- соработува со стручни институции, со здруженија, со локалната заедница и со локалната самоуправа;
- поднесува годишни извештаи до родителите за мерките кои се преземени и се спроведуваат при реализацијата на образованието на учениците со посебни образовни потреби.

Инклузивниот образовен тим е предводен од координатор на инклузивниот тим кој ја организира и насочува работата на тимот и претставува врска со родителите и со другите надворешни служби.

Директорот на училиштето е одговорен за работата на инклузивниот образовен тим. Тој е во континуирана координација со координаторот на инклузивниот образовен тим.

1.3. Родителите во процесот на инклузија

1.3.1. Улогата на родителите

Инклузивниот образовен тим на училиштето како носител на инклузијата во училиштето, треба да гради партнерски односи со родителите во инклузивните

училишта. Родителите заедно со наставниците и со другите експерти активно учествуваат во развојот на оптималните потенцијали на учениците со посебни потреби. Тие даваат можности за развој, пренесувајќи ги своите искуства и на тој начин влијаат на напредокот на своите деца во периодот на образованието. Партнерските односи кои се формираат меѓу родителите, наставниците и стручните соработници во голема мера можат да придонесат во напредокот на учениците со посебни потреби.

Партнерските односи ќе бидат успешни и ќе имаат напредок доколку се градат врз основа на одредени принципи во кои спаѓаат следниве:

- Правата и должностите на родителите се законски определени и при нивното исполнување, честопати на родителите им е потребна помош од страна на стручни лица.
- Партнерството меѓу родителите и инклузивниот тим вклучува почитување, комплементарни очекувања и подготвеност да научат едни од други. Родителот најдобро го познава своето дете, затоа напредокот се зголемува кога ќе се вкрстат знаењата на стручните работници и родителите.
- Родителите треба да ја поттикнуваат соработката со инклузивниот тим, сè со цел ученикот да добие навремено адекватна помош. Потребно е да се дадат сите релевантни информации за развојот на детето и видот на потребите. Инклузивниот тим, во интензивна соработка со родителите, активно го планира третманот на ученикот и треба да се изразува на јазикот на којшто родителот ќе ги разбере.
- На родителите на учениците со посебни образовни потреби им е потребна емоционална и морална поддршка во текот на целиот процес на третирање на ученикот.
- Родителите доаѓаат од различни социо-културни средини, поседуваат различни знаења, комуникациски способности и интереси и од тие причини, потребно е да се земат предвид разликите при контактот со нив.

1.3.2. Односи со родителите

Наставниците се првите стручни лица на кои родителите им го доверуваат своето дете и разговараат за сите потешкотии во врска со неговиот развој, затоа е потребно да се преземат чекори од страна на наставниците, кои би го намалиле чувството на страв и несигурност кај родителите. Тие треба да изградат позитивни форми на комуникациски односи и да преземат проактивен пристап, информирајќи ги родителите за нивните можности.

Потребно е да се има предвид дека во работата со родителите треба да се даде акцент на две работи: 1) „Секогаш треба да претпоставиме дека секој родител знае сè за своето дете и неговите потреби” и 2) „Родителот не знае ништо за своето дете и неговите потреби”.

Првата претпоставка гарантира почитување, а другата претпоставка подразбира дека на родителот секогаш му е дадена потребната информација која му е потребна за да ја донесе вистинската одлука.¹⁸

1.4. Наставниците во процесот на инклузија

Ниту една промена која се однесува на наставниот процес и треба да се постигне во практиката, не може да се замисли без наставникот, бидејќи наставникот останува да биде клучен фактор во реализацијата на наставниот процес. Наставниците се тие кои секоја промена можат да ја разберат, да ја прифатат и тие се единствените кои се моќни практично да ја имплементираат промената во наставата. Од таа причина, треба да се разгледаат некои општи форми што можат да им користат на наставниците да прифатат и да развијат нови начини на работа кои придонесуваат за подобрување на атмосферата во училиштето и ќе ја направат поволна за промени во насока на инклузивноста.

Основна форма во целиот овој процес на инклузија е **мотивираноста** која е најполезна кога потекнува од желбата на поединецот да ја подобри сопствената професионална способност.

Исто така, поддршката која е неопходна во овој чувствителен и комплексен процес, е многу важен и значаен сегмент кој ја надополнува целокупната претстава за инклузијата како процес. Промените во наставата сами по себе бараат од наставниците да преземаат ризик во однос на нивниот професионален кредибилитет. Многу аргументи укажуваат дека голем број од наставниците покажуваат спремност за ризик доколку добиваат охрабрување и помош од колегите.

Многу важен аспект во образовниот процес е внимателно да се следи воведувањето и практикувањето на новиот начин на работа. Но, често наставниците, понесени од ентузијазмот за подобрување на наставата, се нетрпеливи да ги постигнат поставените цели, без да остават можност за **вреднување**, односно преиспитување и унапредување, што ќе се темели на дотогашното искуство.

Основен предуслов за развој на инклузивното образование во училиштата е наставниците да бидат запознаени со карактеристиките и со потребите на учениците со посебни образовни потреби. Од тука произлегува потребата да се организираат обуки преку кои наставниците ќе добијат адекватни знаења од инклузивната едукација преку информациите содржани во овој прирачник, и од литературата која треба да произлезе од ЦСОО, а со тоа ќе бидат оспособени за работа со ученици со посебни образовни потреби кои го посетуваат средното стручно образование.

¹⁸ Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S., (2008.), Prirucnik za rad sa decomsa smetnjama u razvoju, Novi Sad

2. РАБОТА СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Инклузивното образование треба да се разбере како важен дел од реалниот процес на вклучување на учениците со посебни образовни потреби во редовната настава. На учениците со посебни образовни потреби треба да им се обезбедат соодветни услови за да го развијат својот потенцијал, а тоа значи брзо откривање и дијагностицирање на нивните посебни потреби, третмани со соодветни методи и облици на работа, како и обезбедување на неопходните материјални ресурси. За да можат сите поставени цели да се реализираат, потребно е наставникот да биде запознаен со специфичностите и карактеристиките на секоја попреченост/посебност.

Секое дете или младинец со посебни образовни потреби има свои специфичности, односно лични, индивидуални карактеристики што го прават еден и единствен.

Во рамките на овој прирачник ќе бидат опишани карактеристиките на лицата со посебни образовни потреби, односно само на оние кои влегуваат во групата на учениците со попреченост:

- учениците со пречки во интелектуалниот развој;
- слепи и слабовидни лица;
- глуви и наглуви лица;
- лица со телесна инвалидност;
- лица со тешкотии во учењето.

Во групата на ученици со посебни образовни потреби влегуваат и лица со аутизам и аутистичен спектар на нарушувања, како и лица со комбинирана попреченост.

2.1. Лица со пречки во интелектуалниот развој

Пречките во интелектуалниот развој претставуваат состојба на забавен или непотполн развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности што се јавуваат во текот на развојниот период и што влијаат врз општото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности. Лицата со пречки во интелектуалниот развој имаат исти физиолошки, социјални и емоционални потреби како и сите лица. Нивниот развој ги следи истите законитости на развој што важат за лицата од општата популација, но со побавно темпо, а во зависност од степенот на попреченост лимитирано, односно ограничено.

Овие лица имаат краткотрајно внимание, послаба концентрација поради што не можат долго да се насочат кон вршење активности, особено во областа на ангажирање на интелигенцијата и на мислењето.

Помнењето е селективно, слабо, односно лицето запомнува мошне бавно, со повеќе повторувања, брзо го заборава усвоеното, а тоа што ќе го запомни, го презентира тешко и не секогаш точно. Полесно ги помни силните емотивни доживувања и возбудувања што побудуваат непосреден интерес. Овие лица не можат сами да донесат заклучок од конкретните искуства, ниту пак стекнатото искуство да го искористат во определени слични ситуации.

Мислењето е често конкретно и површно. Овие лица тешко ги откриваат причинско-последичните врски меѓу предметите и појавите, тешко ги изведуваат операциите на анализа, класификација, синтеза, а апстрактното мислење е сведено на минимум. Во текот на училишниот период потешко ги усвојуваат математичките операции и поимот за број.

Учениците со пречки во психичкиот развој имаат потешкотии со ориентацијата во време и простор. Тие главно се насочуваат на сегашноста како димензија на времето. Ваквата потешкотија го отежнува усвојувањето на новите наставни содржини од одредени предмети, особено од предметите историја и географија.¹⁹

Се препорачува овие ученици да се запишуваат во стручното образование во образовни профили од тригодишно образование во кои се стекнуваат компетенции кои во себе содржат рутински работи, како на пример во образовни профили: пекар, слаткар, готвач, заварувач, молеро-лакер, градинар-цвеќар и сл.

2.1.1. Образовни импликации

Учениците со пречки во интелектуалниот развој имаат одредени потешкотии кои влијаат на нивното мислење, помнење, перцепција и внимание. Овие способности се значајни при стекнувањето академски знаења. За да се олесни воспитно-образовниот процес потребно е во наставата да се користат материјали кои се интересни и во кои содржините се претставени со јазик кој е лесно разбирлив. Одредени задачи кои се посложени и потешки за учениците со пречки во интелектуалниот развој, да се претстават во повеќе чекори и информациите внимателно да се пренесуваат. Почесто да се повторуваат изучените работи и да се дава можност за повратна информација. Изработениот индивидуален образовен план да делува во насока на развој на когнитивните, на социјалните и на комуникациските вештини.

Постојат одредени стратегии кои генерално може да се користат за да се олесни воспитно-образовниот процес на учениците со интелектуална попреченост.

Една таква стратегија е да се презентираат задачите за учење во мали чекори. Секоја задача поединечно да се презентира и соодветно да му се претставува на ученикот. На овој начин се избегнува големо оптоварување на ученикот. Откако ученикот ќе совлада една задача, се преминува на нова. Ова е прогресивен пристап

¹⁹ Ајдински.Г,Киткањ.З,Ајдински.Љ.,„Основи на дефектологијата“, Македонска ризница, Куманово 2007

на учење. Ова е карактеристика на многу модели на учење. Разликата е во бројот и во големината на последователни чекори.

Втората стратегија е да се измени пристапот во учењето. Долгите вербални налози и апстрактни предавања се неефикасни методи на предавање за повеќето ученици. Поголем дел од нив применуваат кинестетички начин на учење, што значи, тие најдобро учат преку вршење задача „со помош на рацете“. Ова е во спротивност со можностите за вршење апстрактни задачи. Затоа овој пристап е особено корисен за учениците со интелектуална попреченост, бидејќи тие најдобро учат кога информациите се конкретни и видливи.

Според третата стратегија, учениците со интелектуална попреченост најдобро учат во средина богата со визуелни помагала. Таа средина во себе вклучува визуелни алатки, слики, фотографии и графикони кои помагаат и се корисни полесно да им се објасни на учениците што се очекува од нив.

Четвртата стратегија во учењето е да се обезбедат директни и непосредни повратни информации. На учениците со интелектуална попреченост им е потребна непосредна повратна информација. Ова им овозможува да направат врска помеѓу нивното однесување и одговорот на наставникот. Доцнењето во обезбедување повратни информации го отежнува формирањето врска помеѓу причината и последицата. Како резултат на тоа, може да се изостават значајните информации при учењето.²⁰

2.2. Слепи и слабовидни лица

Потешкотиите во развојот на видот се манифестираат како намалено или потполно отсуство на осетливоста за светлосни дразби, што значително ја отежнува визуелната комуникација.

Една од основните карактеристики на лицата со оштетен вид е несигурното и отежнато движење, кое е последица од непознавањето и несигурноста во просторот. Овие ученици како и сите други, имаат потреба од слободно движење кое честопати е отежнато поради самата состојба во која се наоѓаат. Затоа кај нив се присутни стереотипни движења – блиндизми, кои се манифестираат како клатење, ставање раце на очи, кружни движења со главата, отворање и затворање врата.

Последиците од оштетувањето на видот се различни и се условени од бројни фактори како што се: степенот на оштетување на видот, времето кога настанало оштетувањето, причината која довела до оштетување итн.

Кај учениците со оштетен вид може да бидат присутни потешкотии во учењето, проблеми на адаптација во средината, потешкотии во усвојување на новите наставни содржини и сл.

²⁰ http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208

Учениците со оваа попреченост се препорачува да се запишуваат во образовни профили кои бараат мануелни вештини, на пример во образовен профил: физиотерапевтски техничар (слабовиди), диспечер - сообраќајна струка и сл.

2.2.1. Образовни импликации

Во работата со учениците со оштетен вид многу е значајно да се осигура безбеден простор и ученикот да биде известен за сите промени кои се случуваат во организацискиот простор. Просторот треба да биде добро осветлен, а ученикот да биде сместен во првите редови за седење за да може подобро да ги забележи (доколку е слабовид) содржините на табла. Секогаш треба да се внимава и да се обезбедуваат услови, овие ученици добро да ги слушнат содржините кои се пишуваат на табла.

По потреба, на ученикот може да му се овозможи и снимање на содржините и предавањата од наставниците на диктафон.

Училиштата треба да направат и одредени адаптации за овие ученици, како што се: јасно обележани рабови на скали и одделни делови од училиштето, широки ходници и училници, овозможен пристап до лифт доколку училиштето е на два ката, како и поставување држачи во ходниците за да може учениците самостојно да се движат.

Освен пристапноста на физичкиот простор, во работата со овие ученици се внимава на пристапноста на материјалите и содржините за учење. Истите треба да бидат напишани со поголеми букви, да има поголем контраст меѓу позадината и буквите во текстот (се препорачува црно-бела позадина), наставните листови да бидат напишани на мат-хартија со добар контраст итн.

За учениците со целосно оштетување на видот се препорачува употреба на Браева машина за пишување, што подразбира подготвеност на наставниците за нивно вклучување во наставата. Исто така, корисен е и Браевиот компјутер.

Наставниците во работата со овие ученици може да ги искористат и стандардните компјутери кои со одредени адаптации или пак примена на посебни програми за работа (читач на екран) може да бидат одлична алатка за олеснување на воспитно-образовниот процес на учениците со оштетување на видот.

2.3. Глуви и наглуви лица

Лицата со оштетен слух, во зависност од степенот на оштетување, се делат на глуви и наглуви.

Наглувите лица имаат остатоци на слух и тие потполно или целосно го развиваат вербалниот говор.

Глувите лица се оние кај кои оштетувањето на слухот е поголемо и тие носат слушен амплификатор и не можат целосно да го перцепираат вербалниот говор. Тие

се делат на практично глуви (кои со слушен амплификатор може да слушаат одредени сегменти од говорот) и тотално глуви (кај кои целосно е згасната слушната перцепција).

Помеѓу овие две групи постојат одредени разлики. Наглувото лице има специфичен говор, односно погрешно изговара одреден вид гласови, гласот е тивок и без интонација. Многу често ваквиот говор е неразбирлив за околината.

Глувото лице го учи говорот по вештачки пат, што претставува голем ангажман и користење повеќе сетила истовремено.

Се препорачува лицата со ваква попреченост да се запишуваат во образовните профили во кои не се бараат комуникациски вербални вештини и контакти со странки, на пример во профилите од земјоделско-ветеринарна струка, графичка струка, текстилно-кожарска, хемиско-технолошка, машинска струка и некои профили од економска и електротехничка струка.

2.3.1. Образовни импликации

Последиците од оштетувањето на слухот најмногу се манифестираат со потешкотии во учењето на говорот, во усвојувањето на пишаниот и говорниот јазик. Учениците со аудитивни оштетувања имаат сиромашен речник, аграматичен говор (неправилна граматичка конструкција на реченицата), отежнато разбирање на пишаниот говор и проблеми во писменото изразување. Сите овие манифестации доведуваат до потешкотии во усвојувањето на наставната програма.

Преку разбирање на потешкотиите на кои наидува ученикот и со примена на специфични постапки и методи во наставата, ученикот може да постигне значителни резултати. Поради тоа, при реализацијата на активностите и задачите на часот, треба да се искористат потенцијалите и способностите кои ученикот ги поседува.

Овие ученици усвојуваат само некои цели од наставните програми, со одредени отстапувања, како што се целите од наставните програми по странските јазици, во делот на изговорот, или пак музичко образование, во делот пеење.

За да се овозможи ученикот со оштетен слух да учествува во наставата, неопходно е:

- ученикот да седи во прва клупа или да зазема централно место доколку учениците седат во круг за да може да ги гледа движењата на усните на своите другари и на наставникот;
- говорот на наставникот да биде прилагоден во однос на брзината, интензитетот, ритмот и интонацијата;
- говорот мора да биде јасен и да биде заснован на познати зборови кои ученикот ги разбира;
- да се прават паузи во текот на говорот и прашањата да бидат јасно формулирани;

- непознатите зборови да бидат дополнително објаснети, особено апстрактните поими;
- да се обезбедат повеќе аудитивни и визуелни средства (слики, предмети, видеозаписи);
- да се користат движења, мимики и гестови за објаснување на поимите;
- клучните поими да бидат повторени и потенцирани на крајот од часот;
- да му се овозможи на ученикот доволно време за да ги изрази своите мисли;
- ученикот да се поттикнува на самостојно опишување на појавите, на предметите и на содржините и наставникот да биде со него трпелив и толерантен кон аграматичниот и неправилен изговор.²¹

2.4. Лица со телесна инвалидност

Телесната инвалидност е состојба која претставува збир на три компоненти: физички аспект, психички последици и социјални реперкусии. Физичкиот аспект доведува до потешкотии во моторното функционирање. Психичките и социјалните реперкусии се надградба на примарната моторна потешкотија и се присутни во помала или поголема мера, но значително влијаат на целокупното функционирање на личноста.

Моторните потешкотии може да бидат изразени како:

- Големи моторни потешкотии кои може да влијаат на способноста на лицето да оди, да скока и да игра. Овие потешкотии се манифестираат на следниов начин:
 - ✓ зафатеност на моториката или мускулатурата на екстремитетите (поединечно, во пар или целосно);
 - ✓ деформитети на 'рбетот.
- Мали моторни потешкотии кои може да ја ограничат употребата на рацете и прстите (фината моторика). Кај лицето може да се појават потешкотии во работи како што се:
 - ✓ дофат на предмети;
 - ✓ држење молив или пенкало;
 - ✓ користење прибор за јадење;
 - ✓ манипулирање со патенти, копчиња и врвки.

Овие лица може да користат асистивни уреди за олеснување на нивното движење како што се: протези, патерици, одалка, инвалидска количка.²²

²¹ Lazor, M., Markovic, S., Nikolic, S. (2008), „Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju“, Lito studio, Novi Sad

²² Стојковска-Алексова, Р. (2010) „Употреба на информатичката технологија во училиштата, за децата со посебни потреби“, Борографија, Скопје, стр.18

Почест тип на телесна инвалидност е церебралната парализа. Се јавува во неколку форми:

- Спазматичност – неконтролирани движења
- Атетоза – чести несвесни движења
- Атаксија – неконтролирана рамнотежа

Лицата со церебрална парализа можат да ги имаат следниве симптоми: губење контрола за движење, ограничено движење, неподвижни нозе, квадриплегија или параплегија (одземеност на сите четири екстремитети), неможност да се контролира главата, пречки во говорот, хемиплегија, епилепсија и проблеми во видната перцепција.

Во зависност од видот и нивото на попреченост, лицата со телесна инвалидност може да бидат успешни во образовни профили каде што не се бара многу движење, а работата е повеќе канцелариска, како на пример во некои профили од економско-правна, сообраќајна, машинска, хемиско-технолошка, електро-техничка, текстилно-кожарска струка.

2.4.1. Образовни импликации

Лицата со церебрална парализа имаат различни способности иако поголем број од нив припаѓаат на групата со просечни интелектуални способности. Кога ќе се одлучи дека од интерес за ученикот е да биде во редовно училиште, наставниците, родителите и терапевтите кои работат со него, треба да пристапат кон креирање индивидуален образовен план. Покрај податоците за моменталната состојба на ученикот и неговите способности, овој план треба да содржи и листа на услуги и прилагодувања кои училишната средина може да ги обезбеди за ученикот.²³

Во успешната инклузивна средина постои позитивен однос кон лицата со попреченост каде персоналот ги поддржува и ги охрабрува лицата во реализација на нивните потенцијали. За да се обезбеди ваков персонал потребно е:

- да се разберат потребите на учениците со церебрална парализа како во однос на нивната состојба, така и во однос на влијанието на состојбата врз развојот и учењето на учениците;
- да се осигура дека околината и активностите се пристапни за учениците со церебрална парализа;
- персоналот да знае каде може да се обрати за дополнителни информации и совет;
- да се земат предвид потребите на ученикот со церебрална парализа кога се прават промени во околината или при купувањето на нова опрема и мебел;

²³ Savic, A. (2002), „*Rano otkrivanje dijagnostika i tretman poremećaja psihomotornog razvoja*“, Cigoja stampa, Beograd, p.112

- да се гледа на секој ученик како на посебна индивидуа, а не како „збир на потреби“.²⁴

За да може едно училиште да одговори на потребите на учениците со телесна инвалидност, потребно е да направи одредени адаптации со кои ќе стане пристапно во поширока смисла на зборот. Кога се зборува за пристапноста, таа не подразбира само постоење пристапна рампа на влезот на училиштето. Тоа вклучува и пристапни и адаптирани тоалети и училници, широки ходници и поставени држачи на сидовите, постоење внатрешен лифт доколку училиштето е на два ката, пристапен инвентар внатре во училниците (адаптирани клупи и столчиња, прилагоден компјутер кон потребите на ученикот, асистивна информатичка технологија), како и прилагодени наставни содржини.

2.5. Лица со потешкотии во учењето

Посебна потреба во учењето е нарушување на еден или на повеќе психолошки процеси кои се вклучени во разбирањето и употребата на пишуваниот јазик и говорот. Ова нарушување може да се манифестира со несовершена способност за слушање, размислување, говорење, читање, пишување, математички операции, организациски вештини, организација и интегрирање на мислите.

Во оваа група припаѓаат и лицата со повреда на мозокот, со минимална дисфункција на мозокот, со дислексија, со дисграфија, со дискалкулија и со разградување на веќе стекнатиот говор.

Родителите се многу често загрижени кога нивните деца покажуваат некаква потешкотија при учењето во училиште. Постојат многу причини за неуспех на училиште, но за сите ученици заеднички се потешкотиите во учењето. Лицата со потешкотии во учењето може да имаат уреден интелектуален развој, но специфичните потешкотии во учењето прават родителите и наставниците да бидат загрижени за нивната општа интелектуална состојба. Често овие ученици мора многу да се потрудат за да ги следат училишните инструкции, да се концентрираат и да „бидат добри“ во домот и на училиште. Но, се случува тие да не успеат да ги реализираат задачите што се поставени пред нив и покрај овие напори. Потешкотиите во учењето се среќаваат просечно кај еден од десет ученици во паралелката. Освен повредите на мозокот, овие потешкотии може да имаат и наследен, семеен фактор.²⁵

Посебните потреби во учењето се карактеризираат со расчекор меѓу достигнувањата на ученикот и неговата интелигенција.

²⁴ <http://www.hemihelp.org.uk/files/inclusion.pdf>

²⁵ American academy of child & adolescent psychiatry, [Online], Available from URL: http://aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_with_learning_disabilities

Тешкотиите во учењето се разликуваат од една личност до друга. Истражувачите сметаат дека разликите меѓу личностите со тешкотии во учењето се предизвикани од начинот на кој работи централниот нервен систем (во понатамошниот текст ЦНС) и од начинот на кој ги обработува информациите. Не постои „лек“ за тешкотиите во учењето бидејќи тие се доживотни. Меѓутоа, постојат начини како учениците со тешкотии во учењето да постигнат повисоки успеси и да ги заобиколат овие потешкотии.²⁶ Дел од истражувањата покажуваат дека запомнувањето со текот на годините станува подобро, бидејќи учениците со тешкотии во учењето учат да воспоставуваат автоматска контрола над овие процеси.²⁷ Табела 1. дава приказ на најчестите видови потешкотии во учењето.

Табела 1: Преглед на најчестите видови потешкотии во учењето

Најчести видови потешкотии во учењето		
Дислексија	Отежнато читање	Проблеми со читање, пишување, спелување, зборување
Дискалкулија	Потешкотии со математика	Проблеми при извршување математички задачи, организација на времето, ракување со пари
Дисграфија	Отежнато пишување	Проблеми при пишување со рака, спелување, организирање на мислите
Диспраксија	Потешкотии со фината моторика	Проблеми во визиомоторна координација, рамнотежа, вештина со рака
Дисфазија/афазија	Потешкотии во јазикот/говорот	Проблеми во разбирање на усниот говор, сиромашни способности за читање со разбирање
Потешкотии во обработка на визуелни податоци	Потешкотии во интерпретацијата на визуелните податоци	Проблеми со читање, математика, користење мапи, графикони, слики, симболи
Потешкотии во обработка на аудитивни податоци	Потешкотии во забележувањето на разликите на аудитивните дразби	Проблеми со читање, разбирање на прочитаното градиво, јазикот ²⁸

²⁶ <http://www.napcse.org/exceptionalchildren/learningdisabilities.php#clas2>

²⁷ Bernice, W. (2004), „*Learning about learning disabilities*“, Elsevier, London, p. 52

²⁸ Learning disabilities in children, [Online], Available from URL: http://www.helpguide.org/mental/learning_disabilities.htm

2.5.1. Образовни импликации

Секој ученик, со или без потешкотии во учењето, има свој стил на учење. Некои ученици најдобро учат преку гледање или читање, други со слушање, а некои пак со движење. Познато е дека на многу ученици со потешкотии во учењето потребни им се експлицитни и интензивни објаснувања на стратегиите за учење.²⁹ Ако сакаме да му помогнеме на ученикот со потешкотии во учењето, прво треба да го идентификуваме неговиот примарен стил на учење. Дали тој учи преку визуелен, аудитивен или кинестетички пат и врз основа на сознанијата на начинот на кој се апсолвира наставниот материјал, наставникот или стручниот тим во училиштето да ги определи понатамошните фази во процесот на постигнување оптимални резултати.

Во следната табела се презентирани неколку различни стратегии во зависност од стилот на учење.

Табела 2: Насоки за учење кај различни ученици според стилот на учење

Насоки за учење кај различни ученици според стилот на учење		
Насоки за ученици со визуелен стил на учење: • Користете книги, видеоматеријали, компјутери, визуелни помагала и флешкарти. • Направете детални, обоени или означени белешки. • Направете главни црти, дијаграми или листи. • Користете цртежи или илустрации (по можност во боја).	Насоки за ученици со аудитивен стил на учење: • Читајте белешки или наставни материјали на глас. • Користете здружени зборови или вербални повторувања за полесно запомнување. • Учење заедно со другите ученици. • Зборувајте за работите што ги опкружуваат. • Слушајте ја содржината на книгата преку аудиоснимка.	Насоки за ученици со кинестетички стил на учење: • Користете активно учење базирано на употреба на алатки, како на пр. игра на улоги или градење според модел. • Учете во мали групи и користете почести паузи за време на учењето. • Користете игри на меморија или флешкарти. • Учете со музика во позадина.³⁰

Процената на потребите на учениците со потешкотии во учењето се темели на опфатот на условите кои ги нуди училницата и наставната програма, како и специфичните потешкотии и силни страни што ги покажува ученикот. Поточно, процената треба да

²⁹ Study and test taking strategies for children with learning disabilities, [Online], Available from URL: <http://www.greatschools.org/students/academic-skills/627-study-and-test-taking-strategies-for-kids-with-learning-difficulties.gs>

³⁰ http://www.helpguide.org/mental/learning_disabilities_treatment_help_coping.htm

опфати три аспекти – потешкотии, отстапувања и разлики, како и нивната поврзаност со училишната средина и наставната програма.³¹

2.6. Ученици со аутизам

Аутизмот е развојно нарушување кое се појавува во првите три години од животот на детето и го зафаќа нормалниот развој на социјалните и на комуникациските вештини. Причините за појава на аутизам не се точно познати и постојат многу теории за неговото настанување. Со рана дијагноза, правилна терапија и едукативна интервенција може да се намалат тешкотиите кои ги имаат децата со аутизам, но тие секогаш ќе постојат во некоја мера. Лицето со аутизам, во зависност од нивото на попреченост, секогаш ќе има потреба од некоја форма на поддршка.

Лицата со аутизам покажуваат значителни потешкотии во три специфични области од нивниот развој:

Комуникација

Лицата со аутизам имаат значителни потешкотии во комуникацијата. Видот и степенот на потешкотиите се разликува од едно до друго лице. Лицата со аутизам потешко се изразуваат и потешко ги разбираат останатите луѓе, особено тешко ги разбираат апстрактните поими. Додека некои лица со аутизам можат да зборуваат прилично добро, други може да покажуваат многу ограничена способност за комуникација и покрај нормалниот интелектуален развој. Стекнувањето знаења во училиште може да биде попречено, доколку видот и степенот на потешкотии во комуникацијата не се идентификуваат навреме и доколку програмите не се прилагодат кон посебните потреби на ученикот. Едукативните програми треба да му помогнат полесно да ги разбере инструкциите и полесно да учи.

Социјални вештини

Лицата со аутизам имаат значителни тешкотии во градењето врски. Тие наидуваат на проблеми при разбирањето на социјалните правила за градење врски и интеракција со врсниците. Како резултат на тоа, тие може да бидат индиферентни или да ги одбиваат луѓето кои настојуваат да стапат во контакт со нив. Доколку немаат помош од возрасните, децата со аутизам остануваат изолирани од луѓето и средината бидејќи другите деца се откажуваат од обидите да започнат интеракција или игра со нив, во училиште или на игралиште.

³¹ Gavin, R. (2005), „*Dyslexia and inclusion: Classroom, Approaches for assessment, teaching and learning*“, David Fulton Publishers, London, p.11

Флексибилно однесување

Лицата со аутизам имаат многу ригидно однесување и многу ограничен круг на интереси и активности. Тие сакаат да следат прецизни дневни активности. Може да бидат многу приврзани за навидум обични предмети, како на пример камчиња, и да инсистираат секаде да ги носат со себе. Едно исто движење на телото може да се повторува постојано, како на пример движење на прстите, или пак предметите да се користат на ограничен начин (редење моливчиња во еден ист редослед). Кога овие опсесивни активности или рутини ќе бидат неочекувано нарушени или променети, лицето станува вознемирено. Едукативните програми мора да го земат сето ова предвид. Тие треба да имаат функција да ја намалат опсесијата на ученикот кој има проблематично однесување и да го охрабрат/поттикнат да биде пофлексибилно во оние области во кои може да се постигне напредок.

2.6.1. Образовни импликации

Ученикот со аутизам автоматски не ја забележува или лесно не може да ја види структурата на светот кој го опкружува. Овие ученици се дезориентирани во времето и просторот. Тие најдобро учат во структурирана средина во која има многу малку фактори кои им го одвлекуваат вниманието.

Како и да е, тоа што му го одвлекува вниманието на еден ученик, на пример отчукувањето на часовникот, не мора да значи дека ќе му го одвлече вниманието и на друго. Начинот на манифестирање различни ситуации и појави е различен за секој ученик со аутизам. Наставниците, терапевтите и родителите треба да ги откријат причините кои му го одвлекуваат вниманието на секој ученик.

- Ученикот со аутизам има склоност да помни делови од настани, наместо да го прифати концептот на учење кој му се наметнува;
- Показува тенденција да учи механички, без јасно да го разбере материјалот;
- Не ја обработува и генерализира информацијата по природен пат;
- Има недостаток од специфични социјални способности за интеракција, вклучувајќи го и означувањето на потребите;
- Буквално и конкретно ги разбира и ги употребува јазичните концепти.
- Повознемирено е и повеќе поттикнато од суптилните состојби во средината, на пример чукањето на часовник, шумот од светилките и греалките.
- Показува тенденција да учи визуелно, на тој начин може „да ја согледа целата слика“, нејзиниот почеток, средината и крајот.
- Показува тешкотија во селектирањето на ирелевантната дразба и фокусирањето кон битната информација (координација меѓу приемот и одговорот на дразбите).³²

³² Крстевска-Дојчиновска, Л. Стојковска, Р. Гулевска, М. Манчев, В. (2008), „Примена на информатичка технологија кај децата со аутизам“, Отворете ги прозорците, Скопје

Поради хетерогеноста која се среќава кај учениците со аутизам, не постои пристап или систем на образование кој би бил универзално ефикасен и добар. Во процесот на долгорочно планирање на наставната програма треба да се стави акцент на оние области во кои се очекува детето да постигне успех. Инсистирањето да се совладаат задачи кои се тешки е причина за фрустрација и неприфатливо однесување.

Во работата со учениците со аутизам треба да се применуваат посебни форми на интерактивна комуникација и поддршка која во себе инкорпорира:

- создавање чувство на сигурност и доверба кај ученикот во наставникот;
- обезбедување временска и програмска предвидливост (востановена шема на дневни активности);
- употребување едноставни вербални и визуелни информации;
- активно и директно иницирање комуникација;
- поделба на задачите на кратки и едноставни чекори.³³

2.7. Лица со комбинирана попреченост

Кај лицата со комбинирана попреченост присутна е комбинација на различни потешкотии кои може да вклучуваат: говор, телесна попреченост, потешкотии во учењето, интелектуална попреченост, оштетувања на видот, оштетувања на слухот, повреда на мозокот и некои други. Заедно со комбинираните потешкотии, тие исто така може да имаат сензорна попреченост, неприлагодено однесување и/или социјални проблеми.

Лицата со комбинирана попреченост се разликуваат во однос на степенот на попреченост и во однос на карактеристиките кои ги поседуваат. Овие ученици може да покажуваат потешкотии во аудитивната обработка на информациите и да имаат говорни ограничувања.

Исто така, потешко усвојуваат вештини и потешко ги пренесуваат стекнатите вештини од една во друга ситуација. Најчесто, постојат и медицински импликации кај некои од посериозните комбинирани пречки.

2.7.1. Образовни импликации

Со цел да бидат ефективни, образовните програми треба да вклучат различни компоненти за да ги задоволат потребите на учениците со комбинирана попреченост. Овие програми треба да вклучат функционални цели (цели што ќе резултираат со зголемување на вештините на ученикот и неговата независност во справувањето со рутински активности).³⁴

³³ <http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/prirucnikzaradsadecom.pdf>

³⁴ <http://www.oecd.org/multipleDis.php>

Многу често при уредување на училницата, треба да се земат предвид потребите на учениците за фармаколошка терапија, специјални диети или специјална опрема. Асистивните помагала и опрема ќе овозможат да се зголеми и прошири палетата на функционирање на овие ученици. На пример, во последниве години, компјутерите станаа ефективни комуникациски уреди. Други помагала вклучуваат: инвалидски колички, машини за пишување, стеги, модифицирани рачки за чаши и адаптиран прибор за јадење, уреди за комуникација и слично.

Компјутеризираната комуникациска опрема и специјално изградената стручна опрема исто така играат важна улога во адаптација на работни средини за ученици со сериозни ограничувања во движењето.

2.8. Препораки за работа со ученици со посебни образовни потреби

При работата со учениците со посебни образовни потреби треба да се посвети посебно внимание на: комуникацијата со ученикот, социјалната поддршка, опкружувањето и неговите дневни рутина, претставувањето на содржините, процената и правилата, како и пристапот на наставникот.

Во **комуникацијата** со ученикот со посебни образовни потреби треба да се:

- биде трпелив;
- биде конкретен и да се избегнуваат нејасни и неодредени термини во комуникацијата;
- избегнуваат зборови со двосмислени значења;
- одговори позитивно на секој обид на ученикот (потврда, охрабрување);
- надгради комуникацијата со ученикот;
- охрабри неговата способност за комуникација секогаш кога има можност за тоа.

Социјална поддршка е многу важна за учениците со посебни образовни потреби. Таа треба да се насочи кон:

- развивање пријателски односи на секој час;
- планирање ситуации на соработка (поделете ги улогите во групна работа) за да може сите да учествуваат во ситуации во кои ученикот ќе покаже што може и умее да направи;
- вежбање специфични вештини во текот на природните активности со врсниците;
- фокусирање кон социјалниот процес, а не на резултатот или производот;

- помагање на учениците да пронајдат заеднички интерес.

Опкружувањето и дневната рутина во целост треба да се прилагодат на учениците со посебни потреби. Активноста треба да се насочи кон:

- обезбедување сигурна и позната средина;
- обезбедување личен простор во училницата;
- редуцирање на сето она што може да пречи на сетилата и непотребно да го привлекува вниманието на ученикот;
- минимизирање на промените;
- избегнување на изненадувањата и внимателно подготвување на ученикот за премин од една кон друга активност, за промена на распоредот или за која било друга промена.

Претставување на содржините треба максимално да се прилагоди според потребите на учениците со посебни образовни потреби. Тоа подразбира:

- претставување на содржините на поочигледен начин: покажување, пишување, демонстрирање, користење фотографии, слики, дијаграми, објекти од опкружувањето, календари, мапи, карти, аудио и видео материјали;
- поделба на инструкциите во мали чекори;
- создавање можности за повторување и вежбање;
- примена на учење во реални ситуации.

Правилната **процена** на тежината на содржините, како и правилниот **пристап**, во голема мера може да го олесни нивното совладување, а тоа значи:

- прилагодување на тежината на задачите;
- прилагодување на обликот на прашањата;
- нудење алтернативни активности;
- доследност во очекувањата;
- вежбање на формулацијата на прашањата, пред тестирањето;
- да се обезбеди доволно време.

Наставникот како основен двигател на образовниот процес и значајна фигура во инклузивната група, треба да е оспособен да:

- ги прифаќа различностите и да биде флексибилен;
- го набљудува ученикот, а не неговата попреченост или посебната образовна потреба;

- верува дека сличностите помеѓу учениците се многу поважни од индивидуалните разлики;
- обезбедува сигурно место во училницата за ученикот со посебни образовни потреби и да создава услови во кои сите ученици ќе го видат и слушнат;
- создава атмосфера во која учениците нема да бидат изложени на стресови;
- понуди дополнителна помош и поддршка кога е потребно, но таквата поддршка да не биде наметлива;
- пронаоѓа креативни начини за вклучување на сите ученици во активностите;

При креирањето на индивидуалниот образовен план, неопходно е наставникот да се консултира со останатите членови на тимот, да соработува и да постигнува согласност со ученикот, со семејството и со останатите професионалци кои се ангажирани околу ученикот.³⁵

3. НАСОКИ И ПОСТАПКИ ЗА ПРИЛАГОДУВАЊЕ НА НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ И ИЗГОТВУВАЊЕ ИНДИВИДУАЛЕН ОБРАЗОВЕН ПЛАН ЗА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

3.1. Прилагодување на наставната програма

Еден од принципите на кој се базира образовниот процес е почитувањето на индивидуалните разлики на учениците во поглед на начинот на учење и брзината на постигнување на резултатите. Овие разлики произлегуваат од различните способности на учениците, нивните емоционални доживувања, различната мотивација и заинтересираност, како и од специфичните услови и начинот на живот. Со цел почитување на овие разлики, неопходно е наставата да се прилагоди на индивидуалните карактеристики, потребите, како и заинтересираноста на ученикот.

Основен документ на кој се базира реализацијата на воспитно-образовниот процес по еден наставен предмет е наставната програма. Наставникот за да овозможи секој ученик да постигне одредени цели од наставната програма, потребно е да ги прилагоди обемот на содржините, методите и формите на настава според можностите, потребите и заинтересираноста на ученикот.

Сето ова ја подразбира подготвеноста и способноста на наставникот да го прилагодува тоа што го предава и начинот на кој го прави тоа, преку осмислување различни ситуации за учење, различна интеракција, планирање активности според способностите и можностите на учениците во паралелката. Можностите за

³⁵ Lazor.M, Markovic,S.Nikolic,S. (2008), „*Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*“,Lito studio, Novi Sad

индивидуализација на наставниот процес се различни, од спонтани, па сè до добро планирани. Прилагодувањето на наставната програма за учениците со посебни образовни потреби, според специфичноста, може да се реализира преку:

- индивидуален пристап, без посебно прилагодување;
- прилагодување на содржините;
- прилагодување на содржините преку користење посебни дидактички средства, помагала со помош на стручен соработник;
- прилагодување на содржината преку користење специфични методски пристап, користејќи електронска опрема со поддршка на дефектолог;
- работа со ученикот на програма за рехабилитација и програми за дополнителна настава/помош преку која се поттикнува развојот на способностите.

Почитувајќи ги принципите на индивидуализација на наставниот процес, наставната програма може: да се прошири, продлабочи, модифицира, минимизира, да се прилагодува на предзнаењата и можностите на конкретниот ученик, како основа за изработка на индивидуалниот образовен план.³⁶

Планирањето за поединечните потреби претставува обележје на посебното образование на подолг период, меѓутоа тој пристап често бил фрагментиран и сè до денес не прераснал како стандардна практика во сите училишта.

3.1.1. Цели и параметри на прилагодување на програмата

Учениците со посебни образовни потреби треба да работат според наставни програми кои се прилагодени на способностите на ученикот.

Прилагодувањето на наставната програма се прави со цел:

- подобрување на самостојноста на ученикот;
- зголемување на можноста за вклучување во заедницата;
- подготвување на ученикот за идната работа;
- помош на транзиција за живот како возрасен.

При прилагодување на наставната програма за секој поединец, посебно внимание треба да се посвети на следните параметри (ibidem стр.60):

³⁶ Prirucnik za nastavu (2009), pomoc deci sa posebnim potrebama u BiH, UNICEF i DUGA, Sarajevo

ГОЛЕМИНА Прилагодување на бројот на задачите кои ученикот треба да ги исполни	ЕФЕКТ Прилагодување на ефектите кои се очекуваат од ученикот како одговор на дадената инструкција	УЧЕСТВО Прилагодување на степенот до кој ученикот треба да биде активно вклучен во извршување на задачите
ТЕЖИНА Прилагодување на нивото на потребни вештини или видот на проблемот	ПОДДРШКА Зголемување на поддршката која се дава на секој ученик	АЛТЕРНАТИВНИ ЦЕЛИ Прилагодување на целите или очекуваните резултати кои ученикот може да ги постигне, користејќи исти материјали
ИНПУТ Прилагодување на начинот на давање инструкција на секој ученик	ВРЕМЕ Прилагодување на времето за реализација на дадена задача	ДОДАТЕН ПЛАН И ПРОГРАМ Давање различни инструкции, материјали и средства кои би овозможиле ученикот да ги постигне предвидените цели

3.2. Изготвување индивидуален образовен план

Индивидуален образовен план (**ИОП**) е основен инструмент и документ со кој се регулира и се обезбедува прилагодена настава на учениците кои не можат да се вклопат во постоечкиот образовен процес од кои било причини. Во потесна смисла, ИОП претставува пишан документ на установата која ги дефинира и ги содржи сите компоненти кои се потребни за квалитетно образование на конкретен ученик со посебни образовни потреби. Индивидуалниот образовен план овозможува ученикот да напредува до нивото кое соодветствува на неговата способност, вклучува соработка на сите партнери, ги фокусира образовните стратегии и обезбедува евидентирање на податоците.³⁷

Користење на ИОП од страна на еден ученик, не значи дека ученикот е етикетиран, туку потребна е дополнителна образовна поддршка со која му се овозможува подобро и полесно учење и побрзо напредување.

Преку ИОП, родителот ќе биде запознаен со целите што треба да ги постигне неговото дете, каква ќе биде поддршката од страна на наставникот и на кој начин ќе биде пружена истата.

³⁷ Мрше. С., Јеротијевиќ М.(2012), Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана, Београд.

3.2.1. Планирање и изработка на ИОП

3.2.1.1. Предуслови за изработка на ИОП

Индивидуалниот образовен план како основен документ со кој се обезбедува прилагодената настава, бара одредени предуслови за донесување и отпочнување со неговата примена. Предусловите се однесуваат на:

- формиран инклузивен тим на училиштето;
- училишни мерки - донесен Правилник за индивидуализирана настава;
- изготвени процедури за изработка на ИОП по основ на наставна програма (за дел од наставните предмети, за еден предмет, за група на предмети, за сите предмети или за воннаставни активности).

ИОП може да се донесе за дел од наставната програма или област во рамките на наставната програма, за група на наставни програми, за сите цели од наставната програма, како и за воннаставните активности. Како документ, ИОП се пишува во обрасци и треба да биде составен дел од Правилникот за индивидуализирана настава во училиштето. Донесувањето на ИОП се врши од страна на Наставнички совет на училиштето, по предлог на инклузивниот тим, во соработка со родителот/старател.

Крајна цел на ИОП е оптимално постигнување на ученикот со пречки во развојот и потешкотии во учењето и негово оспособување за квалитетен и самостоен живот во заедницата.

3.2.1.2. Изработка на педагошки профил на ученикот

Ученикот со посебни образовни потреби не е во можност во целост да ги постигнува очекуваните резултати во воспитно-образовниот процес според пропишаните стандарди. Затоа, за него се пристапува кон изработка на педагошки профил како основен документ кој претставува патоказ во планирањето на пристапот и работата со конкретен ученик.

Педагошкиот профил како прецизен и концизен опис на ученикот, дава добра основа за понатамошно планирање на видот на поддршката која му е потребна на ученикот. Идентификување силни и слаби страни на ученикот во области кои ги набљудуваме, ќе бидат од корист на инклузивниот тим во процесот на планирање во однос на потребни ресурси за напредокот во образовниот процес.

Педагошкиот профил содржи силни страни и сфери за кои ученикот покажува интерес:

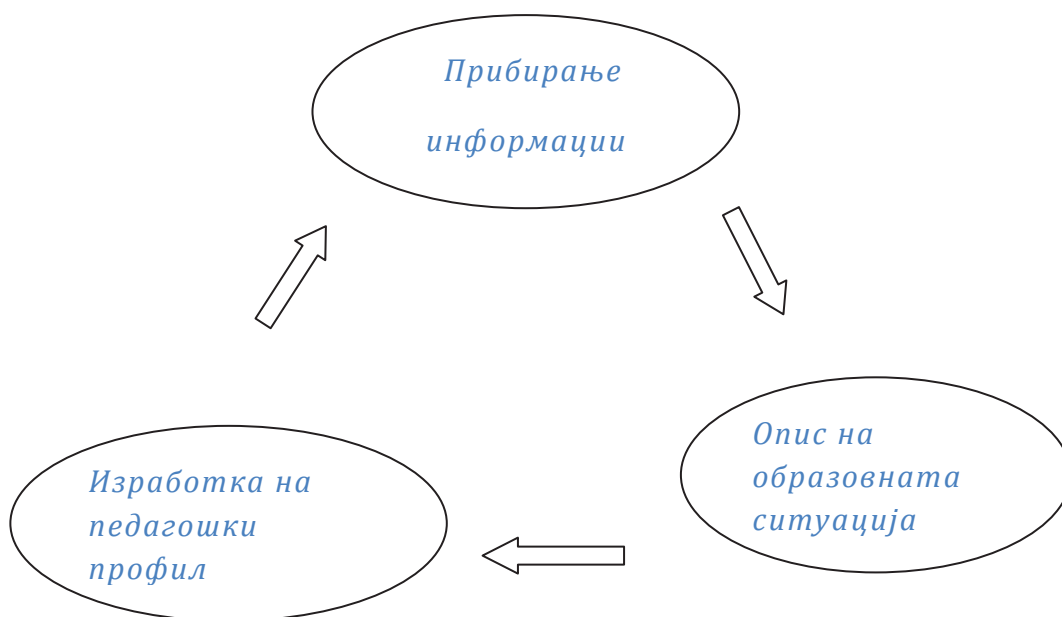
- што знае и што може ученикот;
- што го интересира ученикот;
- постоечкото искуство;
- начини на кои ученикот најлесно учи;
- што не знае и што не може ученикот;
- подрачја кои треба да се развиваат кај ученикот.

За да се дојде до вистински план за поддршка неопходно е да се согледа однесувањето на ученикот како во наставата, така и во дружењето со учениците, во односот спрема возрасните, информирање за односите во семејството, за користење на слободното време, сè со цел откривање на мотивациските фактори.

Прибирањето на податоците и изготвувањето на документација за ученикот треба да оди во насока да се добие што пообјективна и целосна слика за ученикот. За таа цел, неопходно е да се соберат податоци од најразлични извори (ученик, наставник, стручен соработник, родители, наоди од медицинско лице, социјална служба, податоци од инклузивниот тим од основното образование и др.).

Откако се прибрани доволен број податоци, се пристапува кон изготвување **Опис на образовната ситуација**, со што се добива комплетна слика за ученикот.

Описот ги содржи сите компоненти што ги содржи и педагошкиот профил, но тука се опфатени и се опишани конкретни ситуации.



Слика 1. Циклус во изработка на педагошкиот профил

За да се дојде до Опис на образовната ситуација, освен личното досие (портфолиото) од основното образование, во голема мера за определување на образовно-едукативната ситуација на ученикот во средното образование, ќе помогне и опсервацијата.

Преку опсервацијата, како еден од начините за прибирање податоци кој игра важна улога во процесот на опис на образовната ситуација, се одредува: интелектуалниот статус, телесно-моторен и здравствен статус, социјалниот статус.

За определување на интелектуалниот статус потребно е да се опсервираат реакциите на ученикот во следниве ситуации:

- снаодливост во простор и во време;
- анализа на слични предмети;
- анализа на различни предмети;
- сфаќање на количина и величина;
- сфаќање на правила на игра;
- меморирање и репродукција на комуникација;
- ниво на разбирање поими;
- препознавање;
- ниво и квалитет.

За да се добие *телесно-моторен и здравствен статус* на ученикот, треба да се обрне внимание на следните параметри:

- конституција на телото;
- начин на одење, трчање, седење, лежење;
- постоење на деформитети;
- состојба со слушање;
- присутни болести и терапии;
- прележани болести и последици;
- оперативни зафати.

При дефинирањето на *социјалниот статус* на ученикот, потребно е да се евидентира:

- материјалната состојба на семејството;
- односи во семејството;
- број на членови во семејството;
- ментално и здравствена ситуација на членовите на семејството;
- начинот на породување;
- прележани болести.

Говорниот статус се одредува од логопед врз основа на анамнеза и тестирање.

Опсервацијата ја врши инклузивниот тим во проширен состав во временски период од 45 дена и по прибирање на потребните податоци за секој статус, а потоа се пристапува кон изготвување образовен профил на ученик.

Профилот на ученикот го изготвува инклузивниот тим на училиштето под водство на координаторот при што се користи *Формулар за педагошки профил*.³⁸

Изготвениот педагошки профил на ученикот во голема мера ја диктира потребната поддршка која му е потребна на ученикот за совладување на образовните цели.

³⁸ Прилог бр.5 – Формулар за Педагошки профил

3.2.1.3. Процена за потребна поддршка на учениците со посебни образовни потреби

Процената на потребната поддршка е основа за изработка на планот на активности кој во себе ги содржи: наставните содржини и клучните поими, образовните постигнувања, временската рамка за определени наставни содржини (краткорочни и долгорочни цели), нивото на усвојување на определени наставни содржини, наставните методи, форми, облици и средствата за работа.

Планот на активности се изработува за оној ученик за кој претходно е изработен педагошки профил и опис на образовната ситуација. Од овие документи ќе се идентификува за која наставна програма, дел од наставна програма или неколку програми ќе се изработува план на активности. Потоа се врши прилагодување на наставната програма, при што се обрнува посебно внимание на општите цели од наставната програма.

Процената на способностите, знаењата, интересите и потребите на ученикот се основа за одредување на понатамошната работа на наставникот во однос на планирањето и спроведувањето на прилагодената програма во сите фази, на разни училишни активности, а посебно на оние кои се важни за постигнување на целите од одредена наставна програма. Кај сите ученици се јавуваат различни квалитети на знаења кои се оценуваат усно или писмено, индивидуално или групно. Во работата со учениците со пречки во развојот и потешкотии во учењето треба да се пристапи кон стекнување оперативни и функционални знаења. За таа цел, треба да се применуваат постапки на прилагодување, поттикнување и користење соодветни средства за работа (во зависност од потребата и квантитативно-квалитативната преработка на целите).

Од тие причини, потребно е наставникот да подготви долгорочен и среднорочен ИОП за секој ученик со посебни образовни потреби.³⁹

3.3. Следење и вреднување

Примената на ИОП како специфичен документ кој има водечка улога во развојот и во унапредувањето на ученикот со посебни образовни потреби, го поттикнува прашањето „Како да се оцени ученик со посебни образовни потреби кој следи редовна настава, но напредува според индивидуалниот образовен план“?

На прв поглед, одговорот на ова прашање е едноставен „исто како и другите ученици“. Меѓутоа, ако подлабоко се размислува, се појавуваат многу дилеми. Иако е дискутирано на многу трибини околу оваа проблематика, наставниците во редовното образование сè уште не се сигурни како да постапат во процесот на оценување на учениците со посебни образовни потреби кои следат настава во редовното стручно образование.

³⁹ Прилог бр.6- Долгорочен ИОП

Во случај кога ученикот има потешкотии во учењето и не е во можност да следи редовна наставна програма, за него се креира индивидуален образовен план, прилагоден на неговите способности и можности, со цел да се обезбеди унапредување. Доколку ученикот добро напредува и достигнува одредено ниво на постигања кои се предвидени со индивидуалниот образовен план, а тие постигања сè уште не се резултати или се на граница на минимумот на резултатите кои се планирани со редовната програма за годината која ја поминува, се поставува прашањето, како ќе се оцени ученикот во текот на учебната година, а како тоа ќе се изведе на крајот, односно, која оценка ќе ја добие ученикот на крајот на учебната година.

Оценувањето во текот на учебната година е развоен процес и една од неговите основни функции е мотивација на ученикот за понатамошна работа и унапредување. Почитувајќи го принципот на индивидуализација, неопходно е за постигнување на целите на ИОП кои се поставени, да се даде висока оценка, бидејќи ученикот ги постигнал предвидените цели. Тоа е неопходно бидејќи повеќе од тоа не е побарано од ученикот. Ако пак, неговите постигнувања се оценат со пониска оценка, бидејќи ги споредуваме со другите во паралелката, тогаш оценката би изгубила некои од своите најважни функции – не би била доволно јасна и прецизна, не би била мотивирачка. Од друга страна пак, ако квалитетот на постигнувањата го оцениме само во однос на ИОП, тогаш оценката не би дала реална информација на севкупното опкружување, а родителите ќе добијат нереална слика за напредувањето на своето дете, која би отворила низа проблеми и недоразбирања. Како тогаш би ги покажале разликите во квалитетот на постигнувањата на учениците кои имаат иста оценка, кога тие оценки се однесуваат на различни нивоа на поставеноста на целите.

Процесното/формативното оценување, оценувањето во текот на учебната година е помалку проблематично бидејќи основната функција е да се следи напредокот и неговата мотивација за понатамошна работа и учење. Сумативната оценка или заклучната оценка е повеќе насочена кон одредување на статусот на ученикот во ситуација надвор од наставата и од процесот на учењето. Меѓу другото, таа оценка сведочи за видот и за нивото на подготвеност и служи за селекција на ученикот за упис во наредната фаза на образованието или за неговите стекнати компетенции.

Има идеи според кои ученикот треба да се оценува во текот на учебната година според постигнувањата кои се предвидени со ИОП, додека на крајот на учебната година според целите од редовната наставна програма. Тоа е неприфатливо и неправедно спрема ученикот. Многу е тешко да се објасни на ученикот дека не може да ја добие оценката која ја заслужил според индивидуално прилагодениот план поради неисполнувањето на стандардите и критериумите што се пропишани со општи образовни норми. Овие проблеми би можеле да се надминат само со описно оценување, но тоа не се предвидува во средното образование.

Во недостаток на законски регулативи и образовни стандарди, треба да се настојува оценувањето да биде корисно. За да биде корисно, тоа мора да

биде планирано со цел да биде: изводливо, разновидно, достапно и максимално објективно. Процесот на постигнување на целите треба да се вреднува според тоа каква е практичната вредност на информацијата која се продуцира и каква е примената на стекнатите информации во секојдневната практика.

За да биде оценувањето корисно, со оглед на специфичноста на проблемот, тоа не треба да се ограничува на формалните прописи кои обврзуваат следење и оценување, туку треба да се стави во рамките на политиката на училиштето и желбата на наставникот за наставата и оценувањето да биде во функција на унапредување и развој на ученикот.

Постои голема дилема, дали и во колкава мера учениците со посебни образовни потреби ги поседуваат потребните компетенции за одредено занимање, по завршувањето на стручното образование во редовните стручни училишта и дали и како овие ученици се снаоѓаат и се прифатени на пазарот на трудот.

Посебна проблематика е полагањето на завршниот испит и докажувањето на стекнатите компетенции. Многу е важно да се размисли околу можноста на стекнување парцијални компетенции за учениците со посебни образовни потреби (во зависност од способноста и можноста), со што би се задоволиле очекувањата на учениците, а од друга страна, преку стекнувањето парцијални квалификации, би се добила појасна слика за стекнатите компетенции на ученикот со посебни образовни потреби по завршувањето на одредено ниво и вид на образование.

Потребно е сите овие моменти кои се однесуваат на реализација на завршниот испит, државната матура и стекнувањето на парцијални компетенции на учениците со посебни образовни потреби, да се регулираат со посебен документ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Стратегија за стручното образование и обука во контекст на доживотното учење 2013-2010 со Акциски план, Подобри вештини за подобро утре, МОН и ЕТФ, Скопје
2. Ајдински.Г,Киткањ.З,Ајдински.Љ.,„Основи на дефектологијата“, Македонска ризница, Куманово 2007
3. American academy of child&adolescent psychiatry, [Online], Available from URL: http://aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_with_learning_disabilities
4. Bernice,W. (2004), „*Learning about learning disabilities*“,Elsevier, London, p. 52
5. Boric,S.,Tomoc,R.,(2012.),Stavovi nastavnika osnovnik skola, Filozovski fakultet, Tuzla,
6. Booht,T. & Ainscow,M.,(2002.), Index for inclusion: developing learning and participation in schools: revised edition,
7. Center for studies on inclusive Education, [Online], Available from URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
8. Gavin, R. (2005), „*Dyslexia and inclusion: Classroom, Approaches for assessment, teaching and learning*“, David Fulton Publishers, London, p.11
9. Government of United Kingdom, [Online], Available from URL: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600
10. http://www.helpguide.org/mental/learning_disabilities_treatment_help_coping.htm
11. <http://www.hemihelp.org.uk/files/inclusion.pdf>
12. <http://www.napcse.org/exceptionalchildren/learningdisabilities.php#clas2>
13. <http://www.ocecd.org/multipleDis.php>
14. http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208
15. <http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/prirucnikzaradsadecom.pdf>
16. Izedbegovic,A.,(2006.),Vodic kroz inkluziju u obrazovanju, Drustvo ujedinjenih graganskih akcija DUGA,Sarajevo,
17. Инклузивно образование во рамките на училиштата по мерка на детето:резултати и препораки од студијата за Македонија/подготвено одКристофер, Џ.; технички и истражувачки придонес од Мирич.С., Лазарус,Ш. .Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, (2010), Скопје,
18. Kavkler,M.,(2005.), Odgoj i obrazovanje dece sa posebnim potrebama. Ljubljana
19. Konvencija za pravata na licata so invalidnost, Ministerstvo za trud i socijalna politika [Online], Available from URL: <http://mtsp.gov.mk/>
20. Крстевска-Дојчиновска , Л. Стојковска, Р. Гулевска, М. Манчев, В. (2008), „Примена на информатичка технологија кај децата со аутизам“, Отворете ги прозорците, Скопје
21. Lazor,M.,Markovic,S.,Nikolic,S.,(2008.), Prirucnik za rad sa decompa smetnjama u razvoju, Novi Sad,

22. Learning disabilities in children,[Online], Available from URL: http://www.helpguide.org/mental/learning_disabilities.htm
23. Mapping of VET educational policies and practices for social inclusion and social cohesion in the Western Balkans (2013), Turkey and Israel Country report: Former Yugoslav Republic of Macedonia,
24. Miles, S.(2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. *Enabling Education Network (EENET)*,
25. Мрше. С., Јеротијевић М.(2012), Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана, Београд.
26. Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo Republika Makedonija, 2005–2015, [Online], Available from URL: <http://www.npro.edu.mk/dokumenti/strategija-mk.pdf>
27. Национална стратегија за изедначување направата на лицата со инвалидност (Ревидирана) 2010-2018 година
28. Odom, S.L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J.M., Brown, W.H., (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis, *Journal of Edukational Psychology*
29. Pasaluc-Kreso, A. (2003), Geneza sarijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neramnopravnosti u obrazovanju, Sarajevo: Filozofski fakultet
30. Petkovic, V. (2009.), *Skola u inkluzivnom kontekstu*: Sombor
31. Prirucnik za nastavu (2009), pomoc deci sa posebnim potrebama u BiH, UNICEF i DUGA, Sarajevo
32. Прирачникот за спречување и заштита од дискриминација во воспитнообразовниот систем во Република Македонија, (2010), Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија ,
33. Sakoric, N., Veljic, C., (2010.), Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu, Filozovski fakultet, Niksic
34. Savic, A. (2002), „**Rano otkrivanje dijagnostika i tretman poremećaja psihomotornog razvoja**“, Cigoja stampa, Beograd, p.112
35. Spasovski, O., Ballazhi, S. and Friedman, E. (2010) Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Macedonia Country Report. Turin: European Training Foundation.
36. Стојковска-Алексова, Р. (2010) „Употреба на информатичката технологија во училиштата, за децата со посебни потреби“, Борографија, Скопје, стр.18
37. Study and test taking strategies for children with learning disabilities, [Online], Available from URL: <http://www.greatschools.org/students/academic-skills/627-study-and-test-taking-strategies-for-kids-with-learning-difficulties.gs>
38. Stuubs, S., (januari 2012 god). Модули за обука на наставници за инклузивно образование, УНИЦЕФ, Македонија
39. Suzic, N. (2008), Uvod u inkluziju, Banja Luka: XBS

40. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO
41. Устав на Република Македонија, бр.08-4642/1 од 17.08.1991 год.
42. Закон за основно образование (Сл.весник на РМ бр.52/05, 81/08, 148/09 и 57/10)
43. Закон за средно образование (“Сл.весник на РМ” бр. 44/95, 24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/02, 40/03, 42/03, 67/04, 55/05, 113/05, 35/06, 30/07, 49/07, 81/28 и 92/08)
44. Закон за образование на возрасни (Сл.Весник на РМ бр.07/08)
45. Закон за Просветна инспекција (Службен весник на Република Македонија бр. 52/05 и 148/09)
46. Закон за високо образование („Сл.весник на РМ“ бр.35/08, 103/08, 26/09 и 99/09),
47. Испитување за инвалидитет, „Леонард Чешир Дисабилити“, 2008
48. www.european-agency.org
49. Brooks-Gunn, Denner&Klebanov, 1994. према Čolin, T. 2005
50. Special Needs Education in Candidate Countries, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. (www.european-agency.org)
51. Čolin, T. (2005): Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: Američko iskustvo. *Korak ka*, bilten za ljude bez predrasuda, br. 3, str. 20.
52. Петрушев.Г.,(2012) Како до инклузивна општина, Сојуз на дефектолози на РМ
53. Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта училишта во Република Македонија / З. Јачова, Љ.Самарџиска-Панова, И.Лешковски, М.Ивановска, Скопје: БРО, 2002

ПРИЛОЗИ

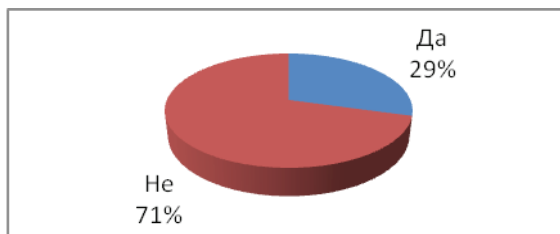
Прилог бр.1

Резултати од анализата во однос на пристапноста на училиштата за учениците со посебни образовни потреби

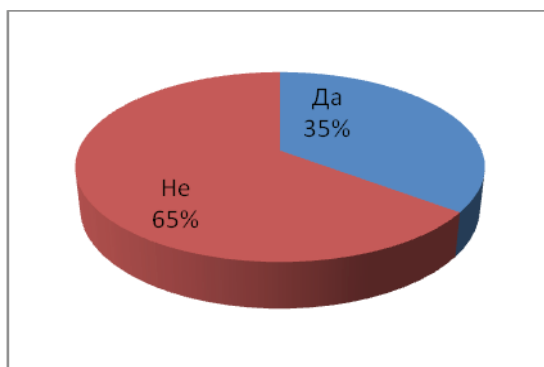
1. Дали на влезот на Вашето училиште имате пристапна рампа?



2. Дали користите асистивна технологија во наставата?

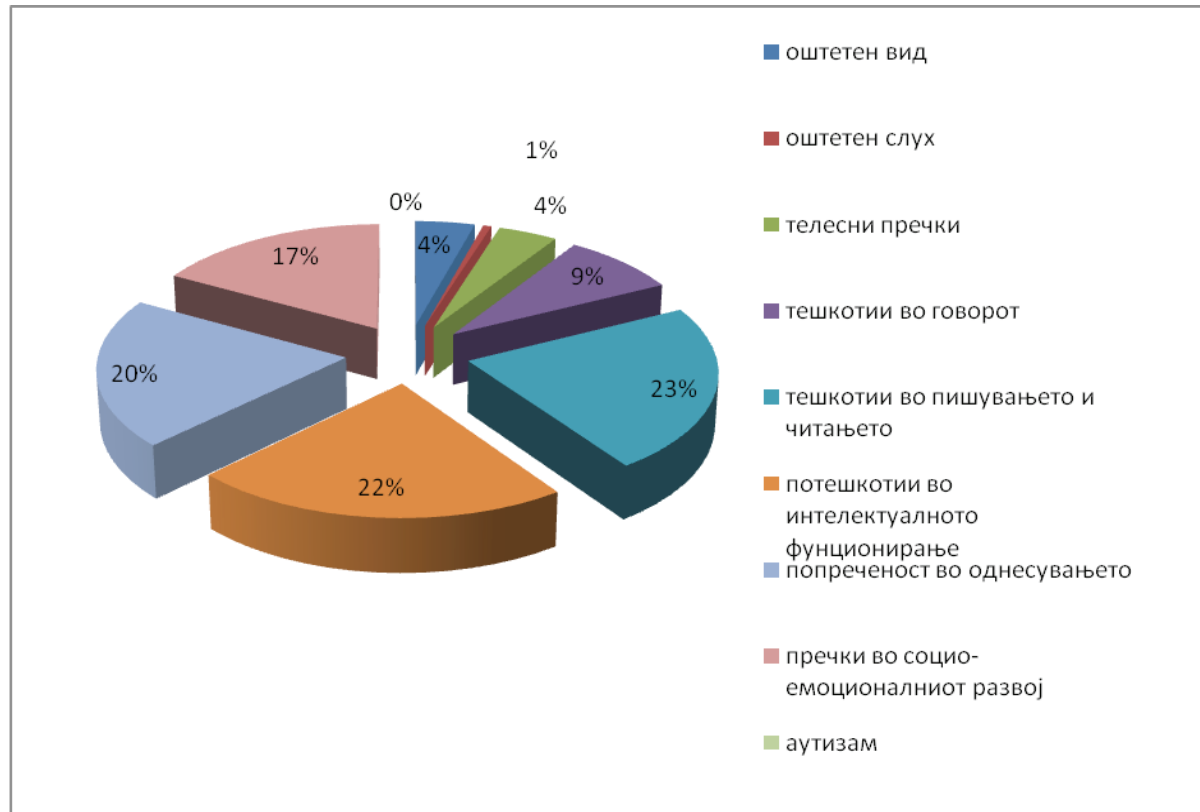


3. Дали имате адаптирани простории за движење на учениците со посебни образовни потреби?



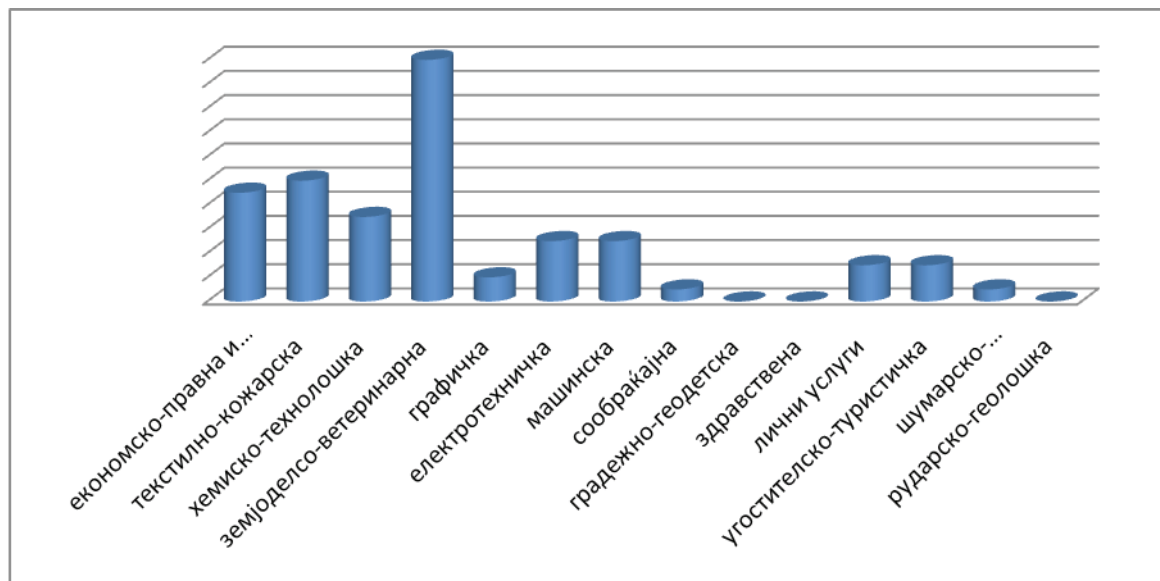
Прилог бр.2

Застапеност на учениците со посебни образовни потреби според видот на попреченост



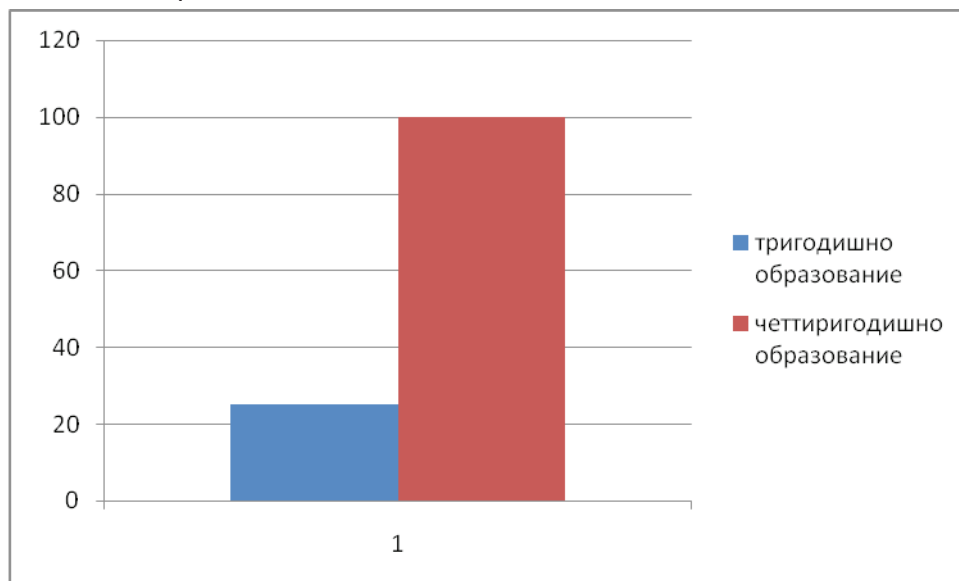
Прилог бр.3

Застапеност на ученици со посебни образовни потреби според струки



Прилог бр.4

Сооднос меѓу опфатеност на учениците со посебни образовни потреби според нивото на образование



Прилог бр.5**Формулар за Педагошки профил**

Ученик _____

(име и презиме)

Клас _____

Области (Способност, интерес, слаби и силни страни)	предности	потреби
1. Когнитивни вештини		
2. Психомоторни вештини		
3. Комуникациски вештини		
4. Покажува интерес		

2. Опис на образовната ситуација**• Опис на ученикот од страна на стручната служба**

1. Што знае и што може	
2. Што НЕ знае и НЕ може	
3. За што покажува интерес	
4. Начин на кој најлесно учи	
5. Подрачја кои треба да се развиваат	

• **Опис на ученикот од страна на родителот**

1. Информација за структурата и функционирањето на семејството	
2. Предизвици и аспирации на ученикот	
3. Стили на учење	
4. Дијагностички прегледи	

• **Опис на ученикот од страна на раководител на паралелката**

1. Ниво на препознавање	
2. Ниво на разбирање	
3. Меморирање и репродукција	

Прилог бр.6

Долгорочен ИОП

План на активности за реализација на ИОП

Име и презиме на ученикот _____

Клас _____

Училиште _____

Струка _____

Образовен профил _____

Наставна програма/година на изучување _____

SMART годишни цели		
Цел 1:	Дата на проверка	Забелешки
Цел 2:	Дата на проверка	Забелешки
Стратегии за работа со ученикот		
-		
-		
Материјали/Ресурси		
-		
-		

Потребна поддршка (стручна служба, дефектолог, логопед . . .) - -
Поддршка од родители - -
Стратегии за оценување - -
Предлози, сугестии и идеи - -

Реализатор - наставник:

Прилог бр. 7

Среднорочен ИОП

План на активности за реализација на ИОП

Име и презиме на ученикот _____

Клас _____

Училиште _____

Струка _____

Образовен профил _____

Наставна програма/година на изучување _____

Назив на тематска целина и потребни активности за реализација	Конкретни цели	Исходи /резултати	Времетраење на активноста (пр.еден час, една недела, еднаш месечно...)	Примена на методи, техники и облици на работа	Прилагодување на оценувањето (усно, писмено, преку цртеж, прилагодени задачи итн.)
Активност-1					
Активност-2					
Активност-3					
Активност-4					

Реализатор – наставник

Прирачникот за работа со ученици со посебни потреби

е резултат на активностите кои се насочени кон постигнување повисоко ниво во областа на инклузијата во средните стручни училишта, зацртани со Акцискиот план од Стратегијата за развој на стручното образование и обука 2013-2020. Истиот е реализиран во рамките на заедничкиот проект на Центарот за стручно образование и обука со Британскиот совет, и поддржан од Министерството за образование и наука.

Целта на Прирачникот е да понуди информации на училиштата, стручната служба, наставниците, родителите и учениците во однос на инклузијата во средното стручно образование во Република Македонија, да ја појасни улогата на различните засегнати групи во неговата промоција и имплементација. Во него се изложени можностите и потешкотиите кои се појавуваат во практиката, земајќи ја предвид неподготвеноста на училиштата и наставниците за справување во реални ситуации со ученици со посебни образовни потреби, како и предрасудите кои нè опкружуваат. Истиот нуди можни решенија за работа со учениците со посебни образовни потреби во училиштата.