

МАКЕДОНСКО НАУЧНО ДРУШТВО – БИТОЛА

**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**





УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ



МАКЕДОНСКОТО НАУЧНО ДРУШТВО- БИТОЛА
во соработка со Педагошкиот факултет Битола при
Универзитетот „Св. Климент Охридски“ Битола,
Учителскиот факултет во Белград при Белградскиот универзитет,
Факултетот за образование на наставници при Универзитетот во Загреб,
Педагошкиот факултет при Универзитетот во Марибор,
Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје при Универзитетот
„Св. Кирил и Методиј“ – Скопје,
Факултетот за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип,
Високата школа за струковни студии за воспитувачи „Михаило Палов“
во Вршац при Белградскиот универзитет и
Високошколско средиште Ново Место.

Меѓународната конференција е поддржана од
Македонската Академија на Науките и Уметностите - МАНУ



МАКЕДОНСКО НАУЧНО ДРУШТВО – БИТОЛА

Зборник на трудови
**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ –
СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**

Меѓународна научна конференција
Битола, Република Македонија, Ноември 10-11, 2017



**БИТОЛА
2018**



ИЗДАВАЧ:

Македонско научно друштво – Битола

ЗА ИЗДАВАЧОТ:

Доц. д-р Марјан Танушевски, претседател

Зборник на трудови од

меѓународната научна конференција

**ОБРАЗОВАНИЕТО НА КРСТОПАТ – СОСТОЈБИ, ПРЕДИЗВИЦИ,
РЕШЕНИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ**

Битола, Република Македонија, 10-11 ноември 2017 г.

Претседател на Меѓународната научна конференција:

д-р Марјан Танушевски (Македонија)

Претседател на Програмскиот комитет:

д-р Деан Илиев (Македонија)

Членови на Програмскиот комитет:

д-р Ролф Голлоб (Швајцарија);
д-р Едуардо Рафаел Родригез Мачадо (Шпанија);
д-р Данимир Мандиќ (Србија);
д-р Иван Прскало (Хрватска);
д-р Валентина Гулевска (Македонија);
д-р Марко Мархл (Словенија);
д-р Лукас Томчик (Полска);
д-р Шафагат Махмудова (Азејберџан);
д-р Вера Радовиќ (Србија);
д-р Матјаж Дух (Словенија);
д-р Лидија Цвикиќ (Хрватска);
д-р Снежана Илиева (Бугарија);
д-р Соња Петровска (Македонија);
д-р Јелена Пртљага (Србија);
д-р Наташа Ангелоска Галевска (Македонија);
д-р Божидара Кривирадева (Бугарија);
д-р Јоанна Лукашек (Полска);
д-р Вероника Марин (Шпанија);
д-р Љупчо Кеверески (Македонија);
д-р Јоана Јанкулова (Бугарија);
д-р Емил Сулејмани (Македонија);
Академик Грозданка Гојков (Србија);
д-р Дејана Боуиллет (Хрватска);
д-р Даниела Андоновска-Трајковска (Македонија);
д-р Јасмина Старц (Словенија);
д-р Едуардо Енкабо Фернандез (Шпанија);
д-р Марта Кјесјелка (Полска);
д-р Хуан Хозе Варела Тембра (Шпанија);
д-р Сашо Кочанковски (Македонија);
д-р Татјана Атанасоска (Македонија);
д-р Јасмин Јагањац (Босна и Херцеговина);
д-р Јернеја Херзог (Словенија).



Претседател на Организациониот комитет:

д-р Гоце Марковски (Македонија)

Членови на Организациониот комитет:

д-р Лидија Стефановска,
м-р Душка Михајловиќ,
д-р Весна Макашевска,
спец. Игор Јовановски,
д-р Александар Стојановиќ,
Весна Мундишевска-Велјановска,
д-р Дијана Христовска,
д-р Изабела Филов,
д-р Наташа Мојсоска,
д-р Васка Атанасова,
д-р Мимоза Б. Јовановска,
д-р Силвана Нешковска,
м-р Александар Тодоровски.

Рецензенти:

Проф. д-р Валентина Гулевска
Проф. д-р Татјана Атанасоска
Проф. д-р Даниела А. Трајковска
Проф. д-р Биљана Ц. Димов
Доц. д-р Силвана Нешковска
Проф. д-р Деан Илиев
Проф. д-р Еуџен Чинч
Проф. д-р Тања Недимовиќ
Проф. д-р Наташа Стурза Милиќ
Проф. д-р Предраг Пртљага
Академик Грозданка Гојков
Доц. д-р Јелена Пртљага
Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска
Проф. д-р Весна Макашевска
Проф. д-р Билјана Камчевска
Проф. д-р Емил Сулејмани
Проф. д-р Розалина Попова – Коскарова
Проф. д-р Флорина Шеху
Проф. д-р Маја Рауник Кирков
Проф. д-р Данијела Костадиновиќ Красиќ
Доц. д-р Зорица Ковачевиќ
Проф. д-р Мирослава Ристиќ
Проф. д-р Софија Маричиќ
Проф. д-р Александар Стојановиќ

Претседател на Уредувачкиот совет:

Проф. д-р Даниела Андоновска-Трајковска

Уредувачки совет:

Доц. д-р Мимоза Јовановска Богдановска,
Проф. д-р Васка Атанасова,
Весна Мундишевска-Велјановска,
Петре Димовски.

Битола, Март 2018



СОДРЖИНА

Марјан ТАНУШЕВСКИ

Поздравно обраќање 9

ПЛЕНАРНА СЕСИЈА

Владо КАМБОВСКИ

Високото образование, науката и општествените промени 13

ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ, УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО (СИСТЕМСКИ И ТЕОРИСКИ ОСНОВИ)

Љупчо КЕВЕРЕСКИ; Јасмина СТАРЦ

Концептот на метакогниција како нова метакогнитивна парадигма во образованието 29

Сузана НИКОДИНОВСКА-БАНЧОТОВСКА

Методи и форми на следење и оценување на учениците од I-III одделение во основното училиште 33

Билјана КАМЧЕВСКА; Весна МАКАШЕВСКА; Симона ПАЛЧЕВСКА

Современи пристапи во креирањето на прирачници наменети за децата од предучилишна возраст 37

НАСТАВНИЧКА ПРОФЕСИЈА

Гордана БАЛТОВСКА

Одлучувањето како значајна менаџерска функција на училишниот директор 43

Соња ПЕТРОВСКА; Деспина СИВЕВСКА

Ставовите на наставниците за нивната потреба и подготвеност за професионален развој за работа во инклузивна училишница 55

Татјана АТАНАСОСКА; Ирена ПИПИЦАНОВСКА

Предизвикот на евалуацијата на наставниците 64

Кирил БАРБАРЕЕВ

Концепт и мерки за унапредување на наставничката професија во Република Македонија 70

Снежана СТАНОЈЛОВИЌ

Наставничката професија на крстопат 74

РЕФЛЕКСИВНА ПРАКТИКА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Анета ДИМАНОСКА

Создавање на позитивна слика за себе 81

Наталина СТАНОЈОВСКА; Дијана ИВАНОВСКА; Мирјана РИСТЕВСКА

SWOT анализата како алатка за успешно стратеско планирање и изработка на ефективни програми за развој во средното образование 92

Христо ПЕТРЕСКИ; Ана ПЕТРЕСКА

Вработувањето на лицата со интелектуална попреченост во Република Македонија 98

Христо ГЕОРГИЕВСКИ

Инклузивно образование – нов модел на образование на децата со посебни образовни потреби 102

Тони СОКЛЕВСКИ

Патот на високото образование во областа на оперативниот и стратескиот менаџмент во Република Македонија 107

Горан МИХАЈЛОВСКИ

Перманентното образование на возрасните преку процесот на работа 113

Соња АТАНАСОВСКА

Анализа на наставата во гимназија Ј.Б.-Тито, Битола 117

Ѓорѓи ЛАЗАРЕВСКИ

Свртени кон иднината 123



СПЕЦИФИЧНИ АСПЕКТИ НА УЧЕЊЕТО, ПРОУЧУВАЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО

Адријана ТОДОРОВА

Со учење математика до професија 131

Марјан ТАНУШЕВСКИ

Училишна инфраструктура од 19. век – туристичка дестинација во 21. век 133

Јасмина СТОЛИЌ

Музичката игра како модел за поттикнување на развојот на креативноста кај предшколските деца 138

Биљана МИЛОВАНОВИЌ ЖИВАК

Меѓупредметните компетенции преку креативното пишување 142

Елизабета БАНДИЛОВСКА; Љуљзим АДЕМИ

Придавки за боја во одделенската настава и нивното усвојување според теоријата на прототипот 147

Никола ДЕЛЕВСКИ

Иновативен начин на изучување физика со примена на компјутерски симулации 152

Лили БОШЕВСКА

Промена на условите во училишната библиотека: Како да се промени улогата на библиотекарот од давател на информации во едукатор 155

Ирена КИТАНОВА; Емилија ПЕТРОВА ЃОРЃЕВА; Снежана МИРАСТЧИЕВА;

Даниела КОЦЕВА

Читањето како потреба и радост 160

Александра ПЕТРЕСКА

Учиме математика низ Интернет компјутерски апликации 164

ВИРТУЕЛНА СЕСИЈА

Гордана ЃОРГИЕВСКА-НЕДЕЛКОВСКИ; Фариз ФАРИЗИ

Рефлексивниот наставник – парадигма за кариерен и професионален развој на наставникот... 169

Катерина МЛАДЕНОВСКА-РИСТОВСКА

Антиката во наставните програми по историја за основно и средно образование во Република Македонија 174

Даниела КАРАДАКОВ

Модел за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование 182

Сашо ОГНЕНОВСКИ

Образовните програми во македонските електронски медиуми – состојби и анализи 188

Катерина МАТЕВСКА; Жанета РИСТЕВСКА

Компаративна анализа на курикулумот по предметот математика пред и после воведувањето на „Кембриџ“ програмата 192

Емилија РИСТЕВСКА СТЕФАНОВСКА

Изворните народни инструменти кои го подготвиле слушниот пат на блок-флејтата како дел од наставниот процес 197



Соња Петровска⁹
Деспина Сивевска¹⁰

СТАВОВИТЕ НА НАСТАВИЦИТЕ ЗА НИВНАТА ПОТРЕБА И ПОДГОТВЕНОСТ ЗА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ ЗА РАБОТА ВО ИНКЛУЗИВНА УЧИЛНИЦА

Апстракт

Во последно време, во политичките и научно-стручните расправи посветени на развојот на целокупниот општествен дискурс се почесто поимот инклузија се користи како сублимат за да се искажат тенденции за хуманизација, демократизација, антидискриминација, еднаквост, интеграција и индивидуализација. Значи инклузијата повеќе не се третира само како образовен процес туку како највисока човекова вредност.

Инклузивното образование претставува сложена, софистицирана и моќна алатка со која може да се обезбеди социјална кохезија, а консеквентно на ова да се изгради инклузивно општество.

Иако сеуште за инклузивното образование се зборува како за контроверзна идеја, постојат бројни докази дека оваа контроверзност повеќе произлегува од разликите во толкувањето на концептите за практично имплементирање, отколку од научните показатели кои ја откриваат корисноста.

Постојат непобитни докази дека наставникот со сиот свој личностен, професионален и морален капацитет има значајно влијание врз квалитетот на резултатите од воспитно-образовниот процес.

Во трудот се презентирани дел од резултатите од едно пообемно истражување реализирано во 2016 година, на примерок од 74 наставници од четири градски основни училишта (3 во Штип и 1 во Скопје). Во рамки на предметот на ова истражување, преку дескриптивна експликација на дел од емпириски добиените податоци се обидовме да одговориме на прашањето: Кои се потребите и колку наставниците се подготвени/мотивирани за професионално усовршување во различни подрачја на инклузивното образование? Наодите од ова истражување се оптимистички, но ги откриваат и клучните подрачја во кои е потребно да се интервенира при дизајнирање и развој на инклузивниот модел на образование.

Клучни зборови: инклузивна настава, професионализација, мотивација

Теоретски контекст на проблемот

Ако синтагмата квалитетно образование се поистовети со синтагмата – инклузивно образование тогаш е нужно суштински, а не само декларативно, да се прифатат основните начела на движењето „Образование за сите“¹¹ како и принципите на кои се темели декларацијата усвоена на Светската конференција на тема „Образование за сите“ одржана во Јомтиен, Тајланд уште во далечната 1990 година¹². Тука, на мошне експлицитен начин образованието се промовира како систем достапен за сите и се нагласува правото на секое дете за потполно бесплатно и квалитетно основно образование втемелено на педагошки принципи за воспитно делување, што пак подразбира третман на разликите како предизвик и богатство, а не како проблем.

Иако сеуште за инклузивното образование се зборува како за контроверзна идеја за посакувани промени на социјалните, на образовните и на индивидуални вредности, постојат бројни докази дека оваа контроверзност повеќе произлегува од разликите во толкувањето на концептите за практично имплементирање, отколку од научните показатели кои ја откриваат корисноста. (Lewis A. et all., 2007)

⁹ Д-р. Соња Петровска, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, sonja.petrovska@ugd.edu.mk

¹⁰ Д-р. Деспина Сивевска, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, despina.sivevska@ugd.edu.mk

¹¹ „Education for all“, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/wef/enconf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>

¹² <http://www.ecdgroup.com/download/cn114awi.pdf>

Воспитно-образовниот процес е стохастичен систем заради ниското ниво на определеност на врските и односите меѓу клучните елементи и неможноста прецизно и егзактно да се утврди уделот на факторите врз воспитно-образовните исходи. Сепак, меѓу истражувачите широко се прифаќа хипотезата дека наставникот со свој личностен, професионален и морален капацитет има значајно влијание врз квалитетот на резултатите од тој процес. (OECD, 2005)

Наставниците преку оживотворување на принципите на инклузивното образование низ курикулумите и дидактичко-методичките пристапи креирани и реализирани за секоја воспитно-образовна активност најдиректно можат да им помогнат на децата и на нивните родители да го сфатат светот на различностите како можност за учење и развој. Оваа улога, тие успешно ќе ја остваруваат само доколку имаат развиено компетенции за да одговорат тактично, организирано и брзо на индивидуалните потреби на секој ученик. Во овој контекст секогаш треба да се има предвид дека инклузијата во образованието може да се практикува само доколку наставникот прифати дека таа претставува континуиран процес на истражување и рефлексивност.

Во најширока смисла, клучната улога на наставниците во имплементацијата на моделот на инклузивно образование, подразбира создавање на услови секое дете да го реализира својот највисок потенцијал за живот и работа во едно современо општество. Оттука, разбирањето на улогата на наставникот во рамки на инклузивното образование треба да се стави во контекст на потребата од воведување на педагошки и организациски пристапи, а во согласност со согледаните нови барања, можности, предизвици, етички аспекти на педагошките активности, афирмација на разликите помеѓу индивидуалните потреби, разбирање на начините за адекватен пристап со цел одржување на рамнотежа помеѓу разликите.

Консеквентно на ова, континуираниот професионален развој е значајна детерминанта за успешна практична имплементација на инклузијата во образованието. Истиот треба да претставува процес кој резултира со воведување на промени во практиката, а промените бараат преиспитување, ревалоризација и осмислување на прифатените наставнички практики, а не ретко бараат и реструктурирање и реконструирање на институциите. Всушност, инклузивниот модел на образование бара сериозна реформа, а „За ефикасно реформирање на образовниот систем потребни се наставници кои ги разбираат промените и кои со целото свое битие се залагаат за нивно воведување“ (Брунер, 2000).

Денеска сме сведоци на често подвојување помеѓу аспирациите на образовните политики (во нашата држава, но и пошироко) кои се однесуваат на наставниците и постојната практика. Во извештајот – Наставници за иднината (развој на наставниците за инклузивно образование во земјите на западен Балкан) се презентирани истражувачки докази кои откриваат дека наставниците не добиваат соодветно образование, соодветна поддршка и поттик да ги развијат вештините, способностите, знаењата, чувството за професионалност и мотивација потребни за да придонесат во обезбедување на услови за социјална правда преку образование. Гласот на наставниците не се слуша доволно кога се креираат образовните политики, кога се донесуваат одлуки во процесот на управување со училиштата и ретко се прифаќаат нивните иницијативи. (Pantić, Closs & Ivošević, 2010)

Фулан (Fullan, 1991, 2007) и во своето четврто издание на „Новото значење на промените во образованието“ (The New Meaning of Educational Change) останува на ставот дека „Ако сакате да го промените начинот на учење на учениците и студентите, потребно е да се промени организацијата за учење ..., а наставниците се клучни“. (Fullan, 2007: 145)

Секако, за да бидат способни да ги предводат промените, потребно е пред тоа да добијат можност за континуирано професионално усовршување, зошто истото е подеднакво значајно како и нивното иницијално образование, „...потребно е уште многу да се вложува во унапредувањето на наставничките компетенции“, (Stoll & Fink, 1996:202) неопходни за остварување на извонредни образовни резултати на учениците (Vognar, 2003:2). Добрата анализа на потребите за професионален развој во насока на зајакнување на компетенциите за работа во инклузивно училиште е предуслов за успех на ова поле.

Денес се поуверливи стануваат доказите дека професионалниот развој како модел треба да ги содржи следниве елементи: искуство, педагошка стручност, способност за користење на модерната технологија, организациска способност и соработка, флексибилност, мобилност и отвореност за комуникација (Bransford, 2000: 19–21)

Искусството е традиционална карактеристика на добриот наставник. Искусниот наставник претставува важен извор на знаење и разбирање; *Педагошката стручност* како основна компетенција ги опфаќа способностите на наставникот да развива вештини и способности, вклучувајќи мотивација за учење, креативност и соработка. Во рамките на оваа компетенција се подразбира и способноста на наставникот да ја оцени способноста на учениците да учат. Притоа наставникот не треба оценувањето да го врши единствено според резултатите постигнати при тестирањата на знаењата на учениците. *Способноста на наставникот да ја користи модерната технологија го одредува степенот на неговата професионалност*. Пред се, битно е да се разбере педагошкиот потенцијал на оваа компетенција, како и способноста истата да се интегрира во наставните стратегии. *Организациски вештини и соработка*. Професионалноста на наставникот не може повеќе едноставно да биде гледана како индивидуална способност. Таа пред се мора да вклучува тимска работа и соработка и потребно е да се инкорпорира како дел од политиката на *организација на учењето* во училиштата. *Флексибилност* значи дека наставниците треба да прифатат промени на професионалните барања во текот на својата кариера и дека се очекува од нив да се прилагодат. *Мобилноста* е пожелна за позитивно развивање на кариерата на наставниците. Способноста и подготвеноста за усвојување на нови знаења и искуства ќе ги збогатат компетенциите на наставникот. *Отвореност за комуникација* е можност за наставниците да ги усовршуваат своите комуникациски вештини и таа им овозможува да научат како да соработуваат со родителите на учениците и со лицата кои не се просветни работници.

Иако од наставниците не може да се очекува да станат специјални педагози за секое дете со посебни образовни потреби, моделот на инклузивно образование претпоставува поседување на специфични наставнички компетенции: способности и вештини за работа во тим, компетенции за индивидуализација (индивидуализирање на образовниот план за настава и прилагодувањето на ресурсите, материјалите и помагалата кои се користат во наставата) и диференцијација (приспособување на наставното градиво, диференцирање на репродукцијата на усвоеното знаење и приспособување на курикулумот), способности, вештини и знаења за опсервација и идентификација (препознавање на децата со посебни образовни потреби), и способности и вештини за изработка на индивидуален образовен план.

Во овој труд посебно не се анализираат и елаборираат карактеристиките на диференцијацијата, индивидуализацијата, опсервацијата, идентификацијата и планирањето на индивидуалниот образовен развој на децата со ПОП, како дидактичко-методски елементи. Намерата е само да се укаже на комплексноста на улогите на наставникот во инклузивното училиште и потребата од континуиран професионален развој во оваа насока.

Мислењата и ставовите на наставниците во врска со инклузивниот модел на образование и во однос на потребата за континуиран професионален развој во ова подрачје се значајни како за квалитетот на работата во инклузивно училиште така и за планирање на нивниот професионален развој. Промените не треба да бидат наметнати, туку треба да бидат иницирани од потребата на наставниците за усовршување (Mittler P., 2000). Оттука воведувањето на иновации или реформи (без оглед од каде се предлагаат) бара пристап кој високо ќе ги мотивира наставниците. Промените во образованието (реформи) треба да ги вклучат ставовите, мислењата и мисиите на наставниците, како и нивните стремјежи за професионално усовршување. Наставникот ќе се почувствува особено мотивиран откако неговиот труд ќе биде вреднуван и со тоа тој ќе се гледа себе си како уважен член во рамките на образовната заедница (Goodson I.F., 2003).

Сериозен корпус на истражувања откриваат дека подготвеноста на наставниците за работа во инклузивни училишта и професионално усовршување во ова подрачје зависи од

нивните ставови кон децата со посебни образовни потреби. Инклузијата е успешна само доколку наставниците веруваат дека: децата со посебни образовни потреби треба да се школуваат во редовните училишта; се способни да ги воспитуваат и да ги образуваат овие деца и овие деца ќе станат корисни членови на општеството. (Hatibović, Ć., Hadžialagić, M., Smailagić, V., 2008)

Од друга страна пак, ставовите на наставниците во однос на подготвеноста за работа во инклузивно училиште и професионален развој се детерминирани од: неадекватна обученост на наставниците и директниот контакт со деца со ПОП. (Kovač-Cerović, T. i sar., 2004). Значаен фактор кој ги условува ставовите на наставниците кон инклузивното образование е степенот на обученост за работа со деца со ПОП. (Thaver et al., 2014) Наставниците се подготвени да го работат она за кое сметаат дека се ефикасни и затоа инклузијата ја прифаќаат само доколку се обезбеди адекватно усовршување и соработка со семејствата и колегите. (Сузић, Н., 2008:30) Оние наставници кои професионално се чувствуваат компетентни (имаат позитивни ставови околу нивната самоефикасност) имаат попозитивни ставови кон инклузијата, како и оние кои веќе имале можност да работат во инклузивни училиници. (Ahsan et al., 2012; Сузић, Н. 2008) Негативни ставови кон инклузијата пројавуваат оние наставници кои немаат доволно информации за учениците со ПОП, или немаат доволно искуство во работата со нив. (Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011).

Со цел соодветно да се разбере комплексноста на професионалната улога на наставниците во извршувањето на должностите, потребно е да се нагласи дека нивната репутација не смее да се темели само на традицијата, туку и на функциите кои ги извршуваат во општествената заедница, а тие се менливи. Денес наставничкиот професионализам не подразбира само планирање, организирање и реализирање на државно утврдени наставни планови и програми туку и активно учество во градењето на образовните политики.

Метод на работа

Предмет на истражувањето се ставовите и мислењата на наставниците во одделенска настава во однос на нивната подготвеност за работа со децата со ПОП и нивното професионално усовршување. Во таа насока побаравме одговор на неколку прашања/ставови: Дали наставниците треба да се претворат во специјални педагози за секое дете со ПОП?, Можат ли наставниците да работат со овие деца?, Постои ли желба кај наставниците за работа со родителите на децата со ПОП како едукатори?, Дали тие се чувствуваат компетентни да изработуваат/прилагодуваат дидактички материјали/ресурси за децата со ПОП?, Колку се чувствуваат компетентни да учествуваат во тимот за изработка на ИОП?, Дали, воопшто имаат изготвено ИОП?, и Дали се подготвени својот професионален развој да го збогатат со знаења, вештини и способности за работа во инклузивно училиште?.

Истражувањето¹³ е реализирано само во градски основни училишта¹⁴, со приближно исти материјално-технички услови за работа, оспособеност на наставниците за работа во инклузивно училиште и вклученост на деца со ПОП. Од вкупно 74 наставници, 18 наставници работат, или работеле во инклузивна училиница.

- За целите на истражувањето е користен посебно конструиран прашалник - скалер.

Фреквенциите и нивниот процентуален израз се прикажани табеларно и графички.

Резултати

Оспособеноста на наставниците за работа во инклузивни училиници секако е клучен фактор за успешна имплементација на овој модел на образование. Имајќи предвид дека

¹³ Прикажаните резултати се дел од едно пообемно истражување чија основна цел беше да се испитаат мислењата и ставовите на наставниците за примената на новиот концепт/модел на инклузивно образование во одделенската настава во Основните училишта во Р. Македонија

¹⁴ ООУ „Ванчо Прке“, ООУ „Гошо Арсов“ и ООУ „Димитар Влахов“ во Штип и ООУ „11 ти Октомври“ во Скопје.

нашите наставници воопшто или сосема малку добиваат обука за работа во ваква средина во текот на иницијалното образование сакавме да откриеме дали тие се подготвени со задоволство да се вклучат како ученици во програми за професионален развој во ова подрачје.

Податоците откриваат дека околу две третини од наставниците (70,27%) со задоволство би се вклучиле во програми за професионален развој од областа на инклузијата. Загрижува податокот Но, дури (29,73%) не покажале интерес за овој вид професионално усовршување. (табела бр.1)

Табела 1: Задоволство на наставниците во однос на вклучувањето во програми за професионален развој за инклузија.

Со задоволство би се вклучил во програми за професионален развој за инклузија		
	<i>f</i>	%
Да	52	70,27
Не	22	29,73
Вкупно:	74	100

Имајќи ја предвид законската обврска за професионално усовршување на наставниците очекувана е информацијата која говори дека дури 92,5% од нив ова усовршување би сакале да резултира со добивање сертификат. На само 7,5% од нив не им е значајна формалната страна. (табела бр.2)

Табела 2: Мислење на наставниците за значајноста од добивање сертификат за работа со деца со посебни образовни потреби.

Би сакал да добијам сертификат за работа со деца со посебни образовни потреби		
	<i>f</i>	%
Да	42	92,6
Не	32	7,4
Вкупно:	74	100

Изработката на Индивидуален образовен план (ИОП) за децата со посебни образовни потреби е задолжително дидактичко - методичко барање во инклузивната училиница. Тоа е основна претпоставка за успешен развој на овие деца, но бара специфични знаења, вештини и тимска работа од оние кои се реализатори на инклузијата.

Со оглед на фактот дека наставниците немаат, или пак имаат недоволно искуство во работа со деца со посебни образовни потреби очекувани се добиените одговори кои говорат дека голем дел од нив (81,08%) досега не учествувале во изработка на ИОП. Со ваква активност се занимавале само наставниците кои работат во инклузивни училиници и неколку наставници кои поминале обука за работа во инклузивна училиница. (табела бр.3)

Табела 3: Мислење на наставниците во однос на тоа дали до сега имаат креирано програма за работа со деца со посебни образовни потреби (ИОП)

Дали до сега сте креирале програма за работа со деца со посебни образовни потреби (ИОП)?		
	<i>f</i>	%
Да	14	18,92
Не	60	81,08
Вкупно:	74	100

Податоците во следнава табела ги надополнуваат сознанијата дека нашите наставници не се обучени за работа со деца со посебни образовни потреби. Така на прашањето: *Колку се чувствувате компетентни да учествувате во тимот за изработка на ИОП?*, само

13,51% од наставниците ја избрале алтернативата – многу. 35,14% од нив се чувствуваат средно компетентни, а дури 51,35% не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП. (Табела 4)

Табела 4: Мислење на наставниците за тоа колку се чувствуваат компетентни да учествуваат во тимот за изработка на ИОП?

Колку се чувствувате компетентни да учествувате во тимот за изработка на ИОП?		
	f	%
Многу	10	13,51
Малку	38	51,35
Средно	26	35,14
Вкупно:	74	100

Сепак оптимистички се податоците кои говорат дека, иако не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП, голем дел од нив покажуваат интерес и подготвеност да бидат вклучени во изработката/прилагодување на потребни дидактички материјали и ресурси за работа со овие деца. Така голем процент од наставниците (64,86%) од нашиот примерок се подготвени да учествуваат во изработка/прилагодување на дидактички материјали потребни за работа со децата со посебни образовни потреби. Не е за занемарување и процентот (22%) од наставници кои не искажуваат подготвеност за ваков ангажман, што кореспондира со незаинтересираноста на наставниците за нивно професионално усовршување. (слика 1)

Најверојатно, овие резултати упатуваат на постоење на психосоцијални бариери, негативни ставови кон децата со ПОП и укажува на потреба од подигнување на свеста на наставниците за прифаќањето на учениците со ПОП во редовниот образовен систем.

Слика 1. Мислење на наставниците за нивната подготвеност за изработка/прилагодување на дидактички материјали и ресурси за работа со деца со посебни образовни потреби.



Согласно претходно добиените одговори, а имајќи го предвид и фактот дека родителите/семејството се еден од најважните фактори кои го детерминираат развојот на децата, наставниците ги запрашавме дали би сакале да вложат во својот континуиран професионален развој од аспект на инклузијата, во однос на нивно вклучување во обуки, заедно со родителите, за работа со децата со посебни образовни потреби.

Одговорите на ова прашање: Со задоволство би се вклучил во обука на родителите за работа со деца со посебни образовни потреби, покажуваат дека дури 60,00% од наставниците покажале интерес да бидат вклучени во обука на родителите за заедничка работа со деца со посебни образовни потреби, 32,43% не се сигурни, а 8,11% немаат желба да работат со родителите на ова поле (слика бр.2).

Слика 2. Мислење на наставниците за нивната подготвеноста да се вклучат во обука на родителите за работа со деца со посебни образовни потреби.



За да ги надополниме сознанијата во врска со ставовите на наставниците: за и против инклузија во образованието побаравме од испитаниците да се изјаснат во однос на ставот: - *Наставникот не може да стане стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, но може да научи корисни работи за да пружи помош на овие деца во паралелката.* Повеќе од една третина (78,38%) од наставниците веруваат дека можат да работат во инклузивни училиници. Мал е процентот на наставниците (13,51%) што не се согласуваат со ваквото тврдење, а 8,11% се изјасниле дека не се сигурни. (табела 5)

Табела 5: Мислење на наставниците во однос на тоа дали можат да станат стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, и можноста да научат корисни работи за да пружат помош на овие деца во паралелката

<i>Наставникот не може да стане стручен педагог за секое дете со посебни образовни потреби, но може да научи корисни работи за да пружи помош на овие деца во паралелката</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Да	58	78,38
Не	10	13,51
Не сум сигурен	6	8,11
Вкупно:	74	100

Добиените резултати упатуваат на заклучок дека кај наставниците постои интерес и потреба за континуиран професионален развој во различни подрачја на инклузивното образование. 70,27% од наставниците се изјасниле дека со задоволство би се вклучиле во професионален развој од областа на инклузијата, дури 92,5% од нив ова усовршување би сакале да резултира со добивање сертификат. Повеќе од половината наставници (64,86%) од нашиот примерок се подготвени да учествуваат во изработка/прилагодување на дидактички материјали и ресурси потребни за работа со деца со посебни образовни потреби и 60,00% од наставниците покажале интерес да бидат вклучени во обука на родителите на овие деца.

Потребата за професионален развој ја потврдуваат и исказите на најголемиот број наставници. Дури 81,08% од наставниците никогаш не учествувале во изработка на ИОП, а 51,35% не се чувствуваат компетентни за изработка на ИОП.

Сепак, поделеноста во врска со подготвеноста за прифаќање на инклузивниот модел на образование може да се насети.

Заклучок

Тенденцијата за градење на инклузивен модел на образование може да се поистовети со тенденција за хуманизација на училишното воспитание и образование. Ако претендираме кон овој концепт најпрво мора да ги исполниме основните хумани претпоставки за училишна инклузија: Децата со ПОП треба да добијат повеќе од она што го добиваат во специјалните училишта; Децата во редовните училишта не смеат ништо да изгубат; Учениците, родителите и наставниците треба да го прифатат детето со ПОП; Нужно е да се создадат сите материјални, кадровски и организациски услови; и Потребно е да се предвидат сите ризици од несакани последици. (Сузић, Н., 2008;16)

Наставниците имаат важна улога во имплементирање на инклузивниот модел на образование. Тие се клучните чинители кои треба да ги препознаат учениците со ПОП, да ги признаат и обзнанат различностите (можности и предизвици) во училишната средина, да создадат услови за нивно прифаќање и вклучување. Оттука, нивното професионално усовршување во ова подрачје бара континуитет проследен со волја и истражувачки дух.

Наставниците при воведување на инклузијата се соочуваат со зголемување на одговорноста со која не е лесно да се справат доколку таа се случи одеднаш. Соочени со новите предизвици поддршката која тие ја добиваат од образовните институции и родителите на учениците повеќе не им е доволна. Тие може да се чувствуваат некомпетентни, осамени, препуштени на непредвидливите ситуации во кои ги воведуваат децата со посебни образовни потреби. Ова често доведува до намалување на нивото на мотивираност за работа и успех. Училиштата во голем број од случаите претставуваат високо политизирани средини, а тоа претставува бариера за успешно воведување на промени во образовниот систем (Fullan M., 2004). Значи, се случува и институционална опструкција за воведување на инклузијата во образовниот систем.

За да се надмине овој проблем многу истражувања покажуваат дека клучно е да се изврши промена на ставовите и верувањата на наставниците во однос на потребноста и корисноста од инклузијата. Оваа пак промена се очекува да влијае и врз подготвеноста на наставниците за професионално усовршување насочено кон градење на компетенции соодветни за работа во инклузивна средина.

Наставниците често чувствуваат страв и предрасуди спрема инклузијата и работата со деца со посебни образовни потреби. Причината за стравот е најчесто затоа што сметаат дека не се доволно компетентни да се справат со овој предизвик кој тие го сметаат за проблем. Потоа чувствуваат дека немаат доволни познавања во оваа област, дека нема да умеат соодветно да постапат и дека целосно ќе доживеат неуспех во нивните обиди. Ова доведува до не исполнување на професионалните очекувања кои тие си ги поставиле, а потоа и очекувањата од нивното социјално опкружување, составено од родителите на децата со специјални образовни потреби, нивните колеги, стручните служби и другите нивни соработници (Gjuroski, 2014).

Во оваа насока говорат и резултатите од ова истражување. Нашите испитаници ја обзнануваат нивната некомпетентност за работа со деца со ПОП, бараат соодветни програми за нивно професионално усовршување и легитимизацијата (сертификат) на компетентноста за работа во инклузивни училиници.

Литература

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). *Exploring pre-service teachers' perceived teaching- efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh*. International Journal of whole schooling, 8(2), 1–20.
- Bransford, JD, Brown, AL & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. National Academy Press, Washington DC.
- Brunner, J. J. (2000). Educación, globalización y tecnologías educacionales. *El caso de Chile. Hacia un laboratorio de*.
- Превземено од :http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394



- Goodson I.F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Gjuroski, A. (2014). *Managing the educational changes*. Превземено од: www. japmnt. com, 623.
- Kovač-Cerović, T. I sar.(2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve-izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Ministarstvo prosvete I sporta Republike Srbije.
- Lewis A. et all. (2007). The experiensis of disabled pupils and their families, London: *British journal of Special education*. Vol. 34. 189 – 195.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Education Psychology*. Vol.77. 1- 24.
- Mittler P. (2000). *Working towards Inclusive Education: Social Context*. London: David Fulton.
- ОЕЦД. „Наставниците се важни“. *Извештај од 2005 година*.
- Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Stoll, L., &Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press, стр.202.
- Сузић, Н. (2008). Инклузија у очима наставника. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу* (Подгорица) бр. 1, 13–31.
- Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1–8.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan M. (2004). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and Workbook*. San Francisco,CA: Jossey-Bass
- Fullan, M.G. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Hatibović, Ć., Hadžialagić, M., Smailagić, V. (2008). Stručni rad: Djeca s posebnim potrebama-nastavnici i student u stiecanju znanja o različitostima, Tuzla i Bihać. Centar za dokumentaciju i inovacije.
- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduслови za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.