

**д-р Соња Петровска, вонреден професор**  
**Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип**  
**Бул. Крсте Мисирков 10-а, 2000 Штип**  
**[sonja.petrovska@ugd.edu.mk](mailto:sonja.petrovska@ugd.edu.mk)**

**Марија Баток, студент на специјалистички студии – втор циклус**  
**[marija.batok@gmail.com](mailto:marija.batok@gmail.com)**

Соња ПЕТРОВСКА<sup>1</sup>  
Марија БАТОК<sup>2</sup>

## НАСТАВНИКОТ И НЕГОВАТА УЛОГА ВО ИНКЛУЗИВНАТА УЧИЛНИЦА

**Апстракт:** Квалитетното образование претставува единствен одговор на новите комплексни барања кои ги поставува современото општество на XXI – от век. Основните начела на движењето „Образование за сите“<sup>3</sup> како и принципите на кои се темели декларацијата усвоена на Светската конференција на тема „Образование за сите“ одржана во Јомтиен, Тајланд во март 1990 година,<sup>4</sup> се однесуваат на претставувањето на образованието како систем достапен за сите и го потцртуваат правото на детето на потполно, бесплатно и квалитетно основно образование. Декларацијата инсистира на квалитетно образование за сите деца, образование втемелено на педагошките принципи за воспитно делување што подразбира прифаќање на разликите како предизвик и богатство, а не како проблем.

Историски видено воспитните достигнувања во рамките на образовниот процес се поврзани со квалитетот на наставниците, како стручни кадри.

Во овој контекст трудот претставува анализа на сознанија поврзани со улогата на наставникот во инклузивната настава и можните начини за адаптација на некои методички пристапи во работа со деца со посебни образовни потреби.

**Клучни зборови:** наставнички компетенции, професионално усовршување, прилагодување, диференцијација, репродукција на усвоено знаење.

**Abstract:** Quality education is the only answer to the new complex requirements imposed by the modern education of XXI century. The basic principles of the movement "Education for All" and the principles that underpin the declaration adopted at the World Conference on "Education for All" held in Jomtien, Thailand in March 1990, refer to the representation of education system as available for everyone, and underline the right of the child to complete, free and quality primary education. Declaration imposes as duty that every child should receive a quality education where differences are accepted as a challenge and wealth, not as a problem, and its educational principles fully belong to the pedagogical science. Educational achievements in the educational process have historically been associated with the quality of teachers as professionals.

---

<sup>1</sup> [sonja.petrovska@ugd.edu.mk](mailto:sonja.petrovska@ugd.edu.mk)

<sup>2</sup> [marija.batok@gmail.com](mailto:marija.batok@gmail.com)

<sup>3</sup> „Education for all“ е глобално движење, предводено од УНЕСКО кое подржува имплементација на образовни реформи соодветни на образовните потреби на сите возрастни групи кои се очекува да бидат реализирани до крајот на 2015 година.

<http://www.unesco.org/education/wef/enconf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>

<sup>4</sup> <http://www.ecdgroupp.com/download/cn114awi.pdf>

This paper presents a theoretical analysis of the findings related to the role of the teacher in inclusive education and possible ways of adapting some methodical approaches in working with children with special educational needs.

Key words: teaching skills, professional development, adaptation, differentiation, reproduction of adopted knowledge.

## **1. Потреба и значење од/на професионален развој на наставниците за имплементирање на моделот на инклузивно образование**

Сè поуверливи се доказите дека наставниците играат клучна улога во обезбедување на квалитетно и инклузивно образование.<sup>5</sup> Тие имаат комплексна и суптилна задача која главно се однесува на обезбедување на педагошки услови за секое дете да го оствари својот највисок потенцијал за живот и работа во едно современото општество. Сепак, често постои подвоеност меѓу аспирациите на образовните политики кои се однесуваат на образованието на наставниците, нивните улоги и задачи и постојната практика. Неодамнешните истражувања покажуваат дека наставниците не добиваат соодветно образование, поддршка и поттик да ги развијат вештините, знаењата, чувството за професијата и заемна инспирација за да се стремат кон социјална правда преку образование (Pantić, Closs & Ivošević, 2011). Гласот на наставниците не се слуша доволно при развивање на образовните политики или управувањето со училиштата и ретко се признаваат нивните иницијативи (Pantić & Čekić, 2012).

Пристапите за подобрување на оваа состојба секако се рефлектираат и во разбирањето на улогата на наставникот во рамки на инклузивното образование. Овие пристапи главно се однесуваат на педагошкиот дизајн во инклузивната училница, тие предвидуваат нови барања, откриваат нови можности, промовираат поразлични етички концепти во чија основа лежи тенденцијата за афирмација на разликите помеѓу индивидуите, разбирање на начините за адекватен пристап со цел одржување на рамнотежа помеѓу овие разлики како и задоволување на образовните потреби на секое дете. Потребата од проучување и разбирање на улогата/улогите на наставникот во реализација на концептот – образование достапно за секое дете се поинтензивно се промовира и преку развојот на *недеутологијата* како релативно нова научна дисциплина која во најширока смисла ги проучува проблемите врзани за ликот на наставникот, неговите особини и улоги во процесот на воспитание и образование. (Mirčeta Danilovic, 2011).

Успешното остварување на современите улоги пред кои се исправени наставниците секако дека зависи од неговиот

---

<sup>5</sup> „Наставниците се важни“, извештај од 2005 година подготвен од ОЕЦД (Teachers Matter, OECD, 2005), содржи систематизирани докази кои укажуваат дека квалитетот на наставникот е еден од најважните фактори кои влијаат врз успехот на ученикот во учењето.

професионален развој (иницијално образование и континуирано професионално усовршување). Денес, во контекст на доживотното учење, се почесто се нагласува потребата за усовршување на стручните и професионалните компетенции на наставниците кои работат во инклузивни училници заради воспоставување на баланс помеѓу улогите на наставниците и на учениците. Во таа насока „Успешниот професионален развој на наставниците, подразбира наставник кој истовремено игра две улоги: улога на подучувач и улога на ученик.“ (Darling-Hammond, 1995:14). Што се однесува пак до показателите за професионално усовршување тие главно се изразуваат низ принципи и стандарди, организациони модели, форми, содржина на програмите, одржливост, процес во кој наставникот е активен творец, ученик, одговорен креатор на сопствениот развој (Jusuf Ziga, 2003:46-52).

Според Bransford (2000: 19–21), клучни елементи на професионалниот развој на наставниците се: искуството, педагошката стручност, разбирање на технологијата, организациска способност и соработка, флексибилност, мобилност и отвореност за комуникација.

- Искуството е традиционална карактеристика на добриот наставник. Искусниот наставник претставува важен извор на знаење и разбирање кое не само што треба да се споделува со учениците, туку и со наставниците – колеги.

- Педагошката стручност претставува основна компетенција и таа ги опфаќа способностите на наставникот за пренесување и развој на знаења, способности и вештини на соодветно ниво. Педагошката стручност вклучува и мотивација за учење, креативност, соработка, како и способност и знаење за соодветно следење, проценка и оценка на учениците. Брансфорд (Bransford, 2000) се противи на прекумереното инсистирање на учење по пат на меморирање на податоци од учениците и давањето на приоритет на оценувањето базирано на тестови на знаења.

- *Разбирање на технологијата* е една од клучните карактеристики на професионалниот наставник. Пред се битно е да се разбере педагошкиот потенцијал на оваа компетенција, како и способноста истата да се интегрира во наставните стратегии.

- Организациска способност и соработка. Професионалноста на наставникот не може повеќе да биде третирана како способност на индивидуалец – професионалец кој работи сам затворен зад вратата на својата училница. Професионалноста пред се мора да вклучува тимска работа и соработка и тоа инкорпорирани во политиката на училиштата.

- Флексибилност значи дека наставниците треба да бидат подготвени за прифаќање на промени согласно современите професионални барања во текот на својата кариера. Од нив се очекува високо ниво на адаптивност.

- Мобилноста е пожелна за позитивно развивање на кариерата на наставниците. Способноста и подготвеноста за усвојување и споделување на нови знаења и искуства со поединци од различни средини ќе ги збогатат компетенциите на наставникот.

- Отвореноста 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 (потесната и пошироката општествена средина).

Наведените елементи кои ја презентираат новата тенденција во процесот на професионалниот развој на наставниците треба да се разгледуваат во контекст на статусот на наставниците во општеството, нивната почетна обука и колку истата им овозможува квалитетно да одговорат на барањата кои им ги поставува нивната должност. Исто така мора да се земат предвид и критериумите според кои учениците го оценуваат квалитетот на наставниците, можностите за професионални обуки како составен дел на доживотното учење, како и формалните регулативи за напредување во кариерата.

Со цел соодветно да се анализира и разбере улогата на наставниците во рамки на нивното педагошко работење, потребно е да се нагласи дека нивната репутација не е резултат на традицијата, или старата слава, туку дека таа се темели на квалитетот на работата во секој момент од професионалното делување. Затоа, „Наставникот во 21 век мора да се откаже од својата удобна позиција (status quo), стереотипност, рутинираност и индивидуалност во своето работење, која до неодамна му беше загарантирана со неговата диплома што ја добил во текот на иницијалното образование.“ (Соња Петровска, 2010:122).

Тој мора да биде во постојана „интелектуално-стручна кондиција“ што подразбира квалитетно и благовремено решавање на проблемите во образовната пракса (Jusuf Ziga, 2003:46-52).

Денес, во најголем дел од развиените земји на стручниот и професионалниот развој на наставниците му се придава особено значење дури и преку воспоставување на законски обврски. Во таа насока стручното и професионалното оспособување на наставниците е клучен услов за развивање на концептот – инклузивно образование, посебно заради фактот што во иницијалните обуки кои им се нудат на наставниците овој аспект недоволно или скоро воопшто не е застапен.

Професионалниот развој на наставниците е комплексен и целоживотен процес. Иако истиот може да се разгледува од правна, етичка, психолошко – педагошка перспектива според нас посоодветно би било да се разгледува од дидактичко – методски аспект. „Во целина, стручното усовршување, по своето влијание на квалитетот на наставничката функција, е подеднакво ефективно како и иницијалното образование“ (Делор, 1998:166). Во својата основа, стручното усовршување е процес на унапредување на наставничките вештини и компетенции потребни за остварување на извонредни образовни

резултати на учениците. Fullan (1991:109) во корист на висококвалитетното усовршување истакнува дека: Се додека постои потреба за напредок, а таа потреба е присутна секогаш, ќе постои потреба за стручно усовршување. Ако сакате да го промените начинот на учење на учениците и студентите, потребно е да се промени организацијата за учење. Секако, наставниците се оние кои треба да ги иницираат овие промени. За да бидат способни да ги предводат промените, потребно е пред тоа да добијат можност за професионално усовршување ...“

## **2. Адаптација на некои методички аспекти на наставата во инклузивна училишница**

Адаптацијата на презентацијата на наставното градиво или прилагодувањето на наставата, ги опфаќа сите помали и поголеми промени кои можат да бидат направени од аспект на начинот на изведување на наставата (методи на наставата, начин на групирање на учениците, интеракции помеѓу наставникот и учениците, како и меѓусебна интеракција помеѓу учениците). Westwood, P.S (2002) предлага повеќе стратегии кои наставникот може да ги користи со цел да добие значајни информации за група на ученици, индивидуалци, како и да ги забележи нивните концепти на размислување.

-Прашањата кои ги поставуваат наставниците се менуваат од полесни кон потешки и обратно, соодветно, со способноста на учениците без истите тоа да го забележат;

-Тактики од страна на наставникот за да ја зголеми заинтересираноста и концентрацијата на послабо мотивираните ученици;

-Наставникот може да им даде повеќе или помалку помош на некои ученици во зависност од нивната потреба од тоа;

-Обезбедување на дополнителни часови за вежби на одредена група на ученици;

- Дополнителна мотивација за талентираните ученици би биле дополнителните мотивирачки задачи во кои од нив се бара да истражуваат на независен начин, да учат и соодветно да го применат наученото (Westwood, P.S.,2002).

Наставниците можат својата воспитно-образовна работа да ја организираат и реализираат врз принципите на компетитивност, индивидуалност и кооперативност. Наставниковата педагошка автономност во поглед на изборот на методичкиот приод нужно ги детерминира интеракцијата меѓу учениците, нивните знаења и ставови, а секако може да ги руши и предрасудите и стереотипите во врска со децата со посебни образовни потреби.

Голем број истражувања покажале дека воспитно-образовниот процес заснован на принципите на компетитивност кај учениците го развива натпреварувачкиот дух, а вредноста на личниот успех ја мерат

според неуспехот на другите (Johnson & Johnson, 1991; Johnson, Johnson, & Holubec, 1986). (Sonja Petrovska & Snezana S. Veselinovska, 2008). Секако дека овој пристап не би бил мотивирачки за оние кои на некој начин не се способни да ги достигнат целите предвидени во унифицираните наставни програми.

Во училиниците во кои се практикува индивидуализираниот пристап, учениците се насочени кон достигнување на индивидуално поставени цели, сосема независни од целите на другите ученици (Johnson & Johnson, 1991). (Sonja Petrovska & Snezana S. Veselinovska, 2008). Оттука за очекување е дека наставникот е одговорен за адаптација на пристапот во учењето и за мотивацијата на учениците преку поставување на достапни за нив цели. Успехот секогаш повеќе мотивира.

За разлика од претходните воспитно – образовни пристапи, кооперативниот пристап нуди можност за учење во групи насочено кон постигнување на заеднички цели. Во вака структурираните училиници учениците, во хетерогени групи, заеднички ги дискутираат поставените проблеми, си помагаат и се охрабруваат едни со други, добиваат еднакви можности за учество во процесот на учење, остваруваат лице во лице комуникација, се учат на толеранција и солидарност и на крај доживуваат задоволство заради заедничкиот успех, но и понесуваат одговорност заради „неуспехот“. (Sonja Petrovska & Snezana S. Veselinovska, 2008).

Наставниците се подобри во прилагодување на наставата отколку во вршењето на измени во курикулумот (Yuen, 2002). На пример наставниците кои се квалификувани имаат тенденција да обезбедат дополнителна помош за учениците на кои тоа им е потребно. Тие ги мотивираат своите ученици со пофални зборови после точно даден одговор и користат други форми на награди. Преземањето на промените во наставата е препорачливо да бидат во мали чекори и понезабележителни со што учениците полесно ќе се адаптираат на нив, а не е препорачливо истите да бидат драстични, затоа што се смета дека таквите ќе бидат потешко прифатени од учениците.

Репродукцијата на определени знаења многу често се квалификува како методски пристап кој не е корисен за учениците. Сепак тој е многу значаен. Без репродукција и меморирани факти секако дека тешко може да се прават било какви анализи или да се заземаат ставови. Резултатите може да се проверуваат преку напишана домашна задача, преку усно изразување на ученикот, чек листи и сл., при што се следи учеството во дискусија, способноста за изразување, како и богатството на речникот со кој располага ученикот (Chang, 2002). Разликувањето на начините на кои учениците ги репродуцираат усвоените знаења, покажува дека секој ученик нема ист капацитет за совладување на материјата во споредба со останатите од групата. Добро квалификуван наставник може да процени на кој начин секој ученик од групата се изразува, кој од нив најдобро се изразува.

Согласно ова наставникот може да користи метод со кој што истата работна задача изработена од различни ученици ќе биде претставена на различен начин (преку цртеж или постер, аудио снимка, есеј и сл.). По изработувањето на соодветната задача може да се користи метод на дискусија помеѓу наставникот и учениците при што ќе се објасни сработеното од страна на учениците. Така наставникот ќе има можност да го оцени нивото на совладаниот материјал од учениците (индивидуално).

Практиката и многу истражувања ги откриваат негативните страни на овој метод. Некои ученици можат да прибегнат кон користење на полесни начини за изразување од останатите, односно тие репродуцираат помал квантум на знаење и тогаш, од страна на наставникот пропорционално се намалуваат очекувањата од тие ученици. За да не дојде до оваа појава, поттикнувањето на ученикот на различни начини на репродукција на наученото би било повеќе од корисно, посебно за учениците со посебни образовни потреби. Сепак, потребно е да се процени во кои области има простор за креативна примена на репродукциските методи. Диференцијацијата на репродуктивноста на усвоените знаења и наученото, односно алтернативните начини на кои учениците го презентираат усвоеното знаење пред одделението не треба да бидат користени од наставниците само како една опција повеќе за изразување на ученикот. Тоа може да доведе до одбегнување на одредени содржини кои се третираат како покомплексни и кои бараат поголемо внимание за нивно проучување од страна на ученикот.

### **Заклучок**

Може да констатираме дека квалитетот на образованието зависи од квалитетот на наставниците. Оттука произлегува дека е особено важно да се посвети внимание на професионалното усовршување на наставникот, а неговата желба за напредок е основен мотивациски двигател кој го води во процесот на сопствениот професионален развој. Наставникот треба да биде иницијатор на промени кои ќе се воведат во начинот на учење на учениците и студентите, а за да се создадат услови за воведување на промени од овој вид, потребно е да се промени организацијата за учење. Преку професионалното усовршување, наставникот се здобива со неопходните компетенции за успешно да ги предводи промените. Во оваа насока професионалното оспособување на наставниците е клучен услов за развивање на концептот – инклузивно образование. Откако наставникот ќе пристапи кон професионалното усовршување ќе се здобие со неопходни компетенции за воведување на методски стратегии во инклузивната училишница, а со тоа ќе се зголеми наставничката компетентност за успешно организирање на воспитно-образовната работа. Промените кои треба да се воведуваат во инклузивната училишница бараат од наставникот соодветни



компетенции. Поради специфичноста на детските потреби, а заради нивните индивидуални способности, е воочена потреба од постапно и достапно воведување на промените. Некои од овие промени кои беа предмет на анализа на овој труд се однесуваат на адаптацијата на наставното градиво според потребите на учениците, адаптацијата на презентацијата на наставното градиво и соодветно диференцијација на очекувањата на наставниците според ученичките способности и диференцијација на репродуктивноста на усвоените знаења. Од наставникот се очекува својата воспитно – образовна работа да ја организира и реализира врз принципите на компетитивност, индивидуалност и кооперативност. Иако тој мора да создава услови за развој на натпреварувачкиот дух кај учениците, да ги задоволува нивните потреби за афирмација сепак инклузивното образование во основа ја става соработката, колаборацијата и кооперативноста, а заради надминување на клучните психосоцијални бариери (предрасуди и стереотипи).

Една од клучните компетенции на наставникот е да определи кој од овие пристапи ќе даде најдобри резултати во дадена ситуација. Според ова произлегува дека улогата на наставникот во инклузивната училишница е определена од неговите две клучни компетенции, а тие се компетенција за адаптација и компетенција за диференцијација. Адаптацијата на презентацијата на наставното градиво овозможува знаењето да стане достапно за сите ученици во инклузивната училишница. Диференцијацијата пак на репродуктивноста на усвоените знаења и наученото треба да им овозможат на учениците соодветно користење на алтернативни начини со цел подобро да се изразат.

Евидентно е дека улогата на наставникот во инклузивната училишница е определена главно од неговата способност да одговори тактично, организирано и брзо на индивидуалните потреби на сите ученици.

## **Литература**

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.

Chang, F., Early, D. M., & Winton, P. J. (2005). *Early childhood teacher preparation in special education at 2-and 4-year institutions of higher education*. *Journal of Early Intervention*, 27(2), 110-124.

Danilović, M. (2011) *Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka*. Zbornik radova - Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. Međunarodni Simpozijum, Tehnički fakultet Čačak.

Darling-Hammond, L. (1995). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers' College Press.

Jusuf Žiga, *Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu*, Pregled – časopis za društvena pitanja, br. 1-2, Sarajevo, 2003.

Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*, Turin: European Training Foundation.

Pantić, N. & Čekić Marković, J. (Eds.) (2012). *Teachers in Serbia: Attitudes towards Profession and Reforms in Education*. Belgrade: Centre for Education Policy.

Petrovska, Sonja and Stavreva Veselinovska, Snezana (2007) *Cooperative learning in heterogeneous groups - A model for establishing class cohesion and school success improvement*. Conference Proceedings - Educational research and school practice, Role of education in reduction of poverty effects on children in transitional countries, Belgrade, 10. ISSN 978-86-7447-076-3

Петровска, С., (2010), *Училишна педагогија и училишна организација*, Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип.

OECD (2010), *Strong Performers and Successful Reformers – Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris.

Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.

Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). *Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong*. International Journal of Special Education, 20(1), 67-76.