

Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“

Резултати и препораки од студијата за Македонија



Инклузивното образование во рамките на „Училиште по мерка на детето“

Резултати и препораки од студијата за Македонија

CIP – Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

37.043.2(497.7)(047.3)

ИНКЛУЗИВНОТО образование во рамките на училиштата по мерка на детето:
резултати и препораки од студијата за Македонија / подготвено од
Кристофер Џонстон; технички и истражувачки придонес дадоа Сузан
Мирич и Шерил Лазарус. - Скопје : Министерство за образование и
наука на Република Македонија, 2010 (Скопје : Имелда). - 48 стр.: табели,
фотографии; 24 см

Библиографија: стр. 104-106. - Содржи и: Прилози А-Г

ISBN 978-608-226-121-8

а) Инклузивно образование - Македонија - Извештаи

COBISS.MK-ID 84264970

февруари 2010

Подготвено од:
д-р Кристофер Џонстон

Технички и истражувачки придонес дадоа:
м-р Сузан Мирич и д-р Шерил Лазарус

Содржина

| | |
|---|-----------|
| Листа на кратенки | 4 |
| Извршно резиме | 5 |
| 1 Вовед кон извештајот | 7 |
| 1.1. Концепциска рамка | 7 |
| 1.2. Перспективите за инклузивно образование во Македонија | 8 |
| 1.3. Политики кои се релевантни за инклузивното образование | 8 |
| 1.4. Заклучоци: Преглед | 12 |
| 2 Методологија на студијата | 13 |
| 2.1. Истражување на национално ниво | 13 |
| 2.2. Истражување на ниво на училиште | 14 |
| 3 Резултати | 16 |
| 3.1. Наративни резултати: Студија на национално ниво | 18 |
| 3.2. Наративни резултати: Студија на ниво на училиште | 18 |
| 3.3. Резиме на наративните резултати | 25 |
| 4 Резултати од проценката во рамките на „Училиште по мерка на детето“ | 26 |
| 5 Препораки | 29 |
| 5.1. Подобрување на пристапот за децата кои се надвор од образовниот систем | 29 |
| 5.2. Правично финансирање за да се поттикне инклузијата | 29 |
| 5.3. Намалување на дискриминацијата во училиштата | 30 |
| 5.4. Редизајнирање на системот за проценка на ученици под ризик | 31 |
| 5.5. Преземање заедничка одговорност од страна на Министерството за образование и наука за соработка со дневните центри и детските градинки | 32 |
| 5.6. Продолжување на училишниот ден | 33 |
| 5.7. Подготовка на наставниците, директорите на училиштата и родителите за инклузивно образование | 33 |
| 5.8. Вклученост на родителите | 35 |
| 6 Фискална анализа на препораките | 36 |
| 6.1. Дополнителни размислувања | 36 |
| 7 Временска рамка за имплементација | 38 |
| 7.1. Активности за пронаоѓање на децата | 38 |
| 7.2. Обезбедување правично финансирање за учениците со посебни потреби | 38 |
| 7.3. Намалување на дискриминацијата во училиштата | 38 |
| 7.4. Редизајнирање на системот за проценка на ученици под ризик | 39 |
| 7.5. Подобрување на образованието во дневните центри и детските градинки | 39 |
| 7.6. Продолжен училиштен ден | 39 |
| 7.7. Обука за инклузивно образование | 39 |
| 7.8. Вклученост на родителите | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 8 Заклучоци | 42 |
| Користена литература | 42 |
| Политики кои беа разгледани | 43 |
| Прилози | |
| Прилог А: Неформален протокол за организации, носители на политики | 87 |
| Прилог Б: Делфи истражување, чинители во Македонија | 88 |
| Прилог В: Протокол за наставниците | 92 |
| Прилог Г: Македонија/родители | 93 |
| Прилог Д: Протоколи за директори на училишта | 95 |
| Прилог Ѓ: Протокол за ученици | 96 |
| Листа на табели | |
| Табела 1: Учесници–национални чинители во истражувањето | 21 |
| Табела 2: Примерок за студијата во училиштата | 25 |
| Табела 3: Среден резултат од бодувањето на интервенции за инклузивно образование | 29 |
| Табела 4: Наоди од студијата за инклузивно образование класифицирани по компоненти за УМД („Училиште по мерка на детето“) | 51 |
| Табела 5: Што е потребно за да се реализираат препораките за пронаоѓање на децата | 56 |
| Табела 6: Што е потребно за правично финансирање на инклузивното образование | 58 |
| Табела 7: Што е потребно за да се намали дискриминацијата во училиштата | 59 |
| Табела 8: Што е потребно за да се променат практиките за проценка во училиштата | 63 |
| Табела 9: Што е потребно за да се подобри образованието во детските градинки и дневните центри | 65 |
| Табела 10: Што е потребно за да се продолжи училишниот ден | 67 |
| Табела 11: Што е потребно за да се спроведе обука за инклузивно образование | 69 |
| Табела 12: Што е потребно за да се подобри учеството на родителите | 72 |
| Табела 13: Резиме на трошоците и ефективноста | 75 |
| Табела 14: Временска рамка за имплементација | 82 |

Листа на кратенки

| | |
|----------------|---|
| ЦИЕ/КНД | Централна и Источна Европа/Комонвелт на независни држави |
| УМД | Училиште по мерка на детето |
| КПД | Конвенција за правата на детето |
| ЕФО | Европски форум за обука |
| ИКФ | Меѓународна класификација на функционирањето |
| ИТ | Информатичка технологија |
| ЗОО | Закон за основно образование |
| МТСП | Министерство за труд и социјална политика |
| НВО | Невладина организација |
| МОН | Министерство за образование и наука |
| ОЕЦД | Организација за економска соработка и развој |
| УНЕСКО | Организација на Обединетите нации за образование, наука и култура |
| УНИЦЕФ | Фонд за деца на Обединетите нации |
| УСАИД | Американска агенција за меѓународен развој |

Извршно резиме

Овој извештај произлезе од анализата на инклузивното образование во Македонија. Во студијата се разгледуваат перцепциите на вклучените страни/чинителите, националните политики и практиките на ниво на училиште. Студијата особено се фокусира на децата со посебни образовни потреби кои согласно на дефиницијата на концептот за „Училиште по мерка на детето“ ги подразбира трите широки подгрупи и тоа - деца со пречки во развојот, деца од семејства со низок социоекономски статус и деца од различни етнички групи. Оваа поделба не е целосно во согласност со законската регулатива во Македонија, но се користи за да ја олесни анализата наспроти меѓународните трендови. Во оваа студија не беше ставен посебен акцент на родовите прашања, иако некои од резултатите се наведени од родова перспектива.

Генерално, резултатите на студијата укажуваат на фактот дека Македонија располага со инфраструктура на политики за поддршка на инклузивното образование, но поради низа причини, инклузивно образование не се спроведува. Социјалната исклученост од образованието за некои групи е прифатлива, во рамките на една или меѓу одредени етнички групи, па постои генерално неразбирање за децата со пречки во развојот во редовните основни училишта. Во исто време, низа прогресивни политики, загриженоста за маргинализираните ученици во одредени дисциплини и волјата која ја покажуваат високообразовните институции и родителите за вклученост во развојот на инклузивното образование, даваат големи надежи за инклузивното образование во Македонија.

Со цел промовирање на поинклузивен систем на образование, во Македонија се даваат препораки за осум чекори за акција. Секоја од тие препораки се однесува на одреден предизвик на национално, општинско и училишно ниво и вклучува:

- 1- Подобрен пристап до образование за децата кои се надвор од образовниот систем
- 2- Правично финансирање со кое ќе се поттикне инклузивноста
- 3- Имплементирање на законските одредби за спречување на дискриминација и организирање обуки во сите училишта низ целата држава
- 4- Редизајнирање на системот за проценка на децата под ризик
- 5- Подобрување на инклузијата на децата со посебни образовни потреби во детските градинки и поддржување на пристапот на образование за децата во дневните центри
- 6- Продолжување на училишниот ден за сите деца со цел овозможување на екстракурикуларни активности
- 7- Подготовка на наставниците, директорите на училиштата и родителите за инклузивното образование
- 8- Промовирање на вклученост на родителите.

За секоја од овие препораки, на следните страници се наведени пресметки за трошоците, конкретни акции и временска рамка. Препораките за акција се насочени кон обезбедување на инклузивното образование на повеќе нивоа и тие беа поддржани од разни чинители пред да бидат вклучени во овој извештај. Следниот чекор за инклузивното образование во Македонија е да се преземе акција со темпо кое е доволно динамично за да предизвика промени, но и доволно реално за да се обезбеди време за учество на сите чинители. Континуираната обука, мониторинг и евалуација на иницијативите за инклузивно образование ќе помогнат во градење на систем кој одговара на потребите на сите ученици.



1 Вовед кон извештајот

Од 2006 година, Канцеларијата на УНИЦЕФ во Македонија обезбедува поддршка на Министерството за образование и наука (МОН) во имплементација на иницијативата – „Училиште по мерка на детето“ – пристап за квалитетно образование, кој се заснова врз Конвенцијата на правата на детето (КПД). На ова поле, Македонија е прогласена за лидер во севкупните реформи во образованието базирано врз „Училиште по мерка на детето“, во регионот на Централна и Источна Европа/Комонвелтот на независни држави (ЦИЕ/КНД). Инклузивноста се наведува како прва од шесте димензии од пристапот во Македонија за „Училиште по мерка на детето“. Како дел од тековните заложби на УНИЦЕФ за подобрување на квалитетот на образованието во целата земја, беше изработена студија за да се процени степенот на инклузивност во политиките и практиките во Македонија. Во овој извештај се содржани резултатите од студијата и се даваат препораки како дел од пошироката рамка на „Училиште по мерка на детето“.

1.1 Концептуална рамка (меѓународни политики)

Инклузивното образование овозможува пристап со кој се задоволуваат потребите за учење на сите ученици во еден образовен систем. Неговите начела се базираат врз основните принципи на Конвенцијата на правата на детето. Како што се наведува во КПД, сите деца имаат право на образование. На пример, член 28 на КПД повикува на бесплатно основно образование за сите ученици, разни образовни можности за средното образование и пристап до високото образование за сите деца врз основа на капацитетот и соодветните ресурси. Пример за фокусираноста на КПД на сите деца може да се најде во член 30 (во кој се наведува дека нема да им се одрекува правото на образование на малцинските групи) и член 23 (во кој се наведуваат правата на образование на децата со посебни образовни потреби).

Инклузивното образование има за цел создавање системи кои се флексибилни и нудат доволно поддршка за да се задоволат потребите на разни ученици со различно потекло во редовните училишта и училници. Имплементацијата на инклузивното образование на национално ниво е поддржана и со неколку други меѓународни договори. На пример, во Конвенцијата за правата на лицата со посебни потреби од 2007, се наведува дека правото на образование се реализира кога „лицата со пречки во развојот имаат пристап до инклузивно, квалитетно и бесплатно основно и средно образование на еднаква основа, како и останатите кои живеат во нивните заедници (член 24, дел 2б) и имаат право на бесплатно основно образование и

еднакви можности за средно образование, како и учениците без пречки во развојот“ (член 24, дел 2а). Со Договорот за образование за сите, кој беше потпишан во Дакар во 2000 година, се потврди универзалното образование како основно право и се постави целта дека на секое дете, независно од полот, јазикот, етничката припадност, религијата, пречките во развојот и состојбата на сиромаштија, ќе му се обезбеди основно образование до 2015 година.

УНЕСКО (2002) го операционализира инклузивното образование како „систем на образование во кој сите ученици со посебни образовни потреби се запишуваат во редовните одделенија во училиштата во нивната област и добиваат поддршка и образование врз основа на своите способности и потреби“. Основната премиса на инклузивното образование е дека инклузивните политики и практики им овозможуваат на учениците од различно потекло и со различни способности да ги добијат придобивките од националните системи на образование.

Сите погоренаведени дефиниции ја даваат основата за разбирање на инклузивноста во училиштата. Во европски контекст, на димензиите на социјалната инклузија се гледа како на еден од клучните аспекти на унифицираниот систем за образование и обука. Според Извештајот на Европската комисија од 2006, Модернизација на образованието и обуката: Суштински придонес кон просперитетот и кохезијата во Европа, економските и социјалните иновации се исто така суштински за создавање на кохезивно европско општество и пазар. Како дел од Инклузивен развој - Во борба против сиромаштијата во Европа - 2020 цели, сиромаштијата и исклучените лица добиваат посебно внимание. Во областа на образованието, тоа подразбира дека социјалната инклузија е важна како фактор во стапката на дипломирани студенти, и за другите традиционални мерки за успешност на образованието (Заедничкиот извештај за прогрес на Советот и Комисијата за имплементација на образование и обука 2010, работна програма).

1.2 Перспективите за инклузивно образование во Македонија

Во Македонија, инклузивното образование е во фокусот на многу извештаи. Во нацрт-студијата од 2009 година за подготвеноста на наставниците за инклузивно образование подготвена од страна на Европската фондација за обука (ЕФО), инклузивното образование се дефинира како процес преку кој училиштето се обидува да одговори на потребите на сите ученици како поединци, преку разгледување и реструктурирање на организацијата на наставните планови, и обезбе-

дување и распределба на ресурси за да се зголеми правичноста на можностите. Преку овој процес, училиштето ги гради своите капацитети со цел да ги прифати сите ученици од локалната заедница кои сакаат да го посетуваат училиштето и притоа се намалуваат сите форми на исклученост и деградирање на учениците поради нивните пречки во развојот, етничката припадност или сето она што може да им го направи непотребно тежок училишниот живот на некои деца (Sebba и Sachdev, 1997; Booth и Ainscow, 1998). Во поширока смисла, инклузивноста претставува процес на зголемено учество и намалена исклученост, каде што учеството значи признавање, прифаќање и почит, и вклученост во процесот на учење и социјалните активности на начин кој на поединецот му овозможува да развие чувство на припадност во група. Оттаму, инклузивното образование мора да биде општа практика која е рационализирана во образованието, а не конкретна интервенција која се однесува на една или повеќе обесправени групи.

Документот на Европската фондација за обука е одраз на уникатните сценарија кои имаат влијание врз инклузивноста во Македонија – имено, предизвиците да се обезбеди квалитетно образование за сите етнички заедници, дизајнирање на рационализирани училишни системи кои се поинклузивни за децата со пречки во развојот и изнаоѓање начини за подобра поддршка на децата кои се соочуваат со економски потешкотии. Меѓутоа, како што беше истакнато погоре, овој документ (и генерално севкупната литература за инклузивно образование) експлицитно повикува на системски решенија, кои ќе се однесуваат на потребите на конкретни групи од популацијата преку подобрување на образовните практики за сите.

1.3. Политики кои се релевантни за инклузивното образование во Република Македонија

Иако во Македонија не постои посебен закон кој се однесува на инклузивното образование, членовите од КПД и од други меѓународни документи и конвенции, кои се однесуваат на правата на децата со посебни образовни потреби, во голема мера се составен дел од Законот за основното образование и Законот за средното образование. Националната стратегија за развој на образованието (2005-2015) претставува најдалекусежен обид да се подобри образовниот систем за сите ученици. Оваа стратегија предвидува подобрување на физичкиот пристап до образованието; намалување на дискриминацијата во училиштата (врз основа на полот, бојата на кожата, етничката припадност, националноста, политичката определба или верската припадност); подобрување на образовните искуства и резултати за сите деца; зголемување на грижата за децата со посебни образовни потреби; и проширување на можностите како за предучилишно образование така и за годините на задолжително основно образование (поконкретно, основното училиште се продолжи од осум на девет години задолжително средно образование).

Со опсежната Програма на Владата на Република Македонија (2006-2010) се прави обид да се одговори на разликите во пристапот во

основните училишта од економски причини преку обезбедување на бесплатни учебници за сите деца.

Во учебната 2008-2009 година беа доделени бесплатни учебници на ученици од основното и средното образование чии родители беа корисници на социјална помош, додека од учебната 2009-2010 година, и за учениците од основното и средното образование согласно со Законот за основното образование, Законот за средното образование и Законот за учебници.

Покрај тоа, Програмата предвидува задолжително основно и средно образование, и финансиски казни за семејствата кои не ги испраќаат своите деца на училиште. Со Програмата 2006-2010 исто така се воведува концептот за информатичка технологија (ИТ) во училиштата во Македонија и се предвидува поставување на компјутери во сите училишта. Во овој документ за периодот 2006-2010 не се посочува директно на прашањата поврзани со квалитетот или правичноста во училиштата. Тоа се прави во документ од 2007 кој е насловен Концепција за новото деветгодишно основно образование каде што се упатува на прашања поврзани со инклузивноста како што се: недискриминација, мултикултурализмот и учениците со посебни образовни потреби. Во основата на документот Концепцијата за новото деветгодишно задолжително образование се принципите на „Училиште по мерка на детето“ и тој вклучува искази кои експлицитно го земаат предвид „најдобриот интерес на детето“ (стр. 68) во образовните процеси. Овие процеси вклучуваат интеракција во училишната средина и обезбедување безбедна и здрава средина за децата (стр. 72).

Иако инклузивноста вклучува процес на системски промени, на иновациите честопати се гледа од аспект на поддршката за децата од различна етничка припадност, со пречки во развојот и деца кои живеат во сиромаштија. Ваквите перцепции доведоа до низа образовни политики кои имаат за цел да се подобрат образовните практики. Покрај опсежните агенди во сферата на образованието, кои се опишани во делот 1.3 погоре, постојат и неколку иницијативи кои се фокусирани конкретно на етничките малцинства, децата со пречки во развојот и учениците од маргинализирани средини.

1.3.1 Политики на образование: Етнички малцинства

Една од најистакнатите политики која се однесува на етничките разлики во образованието беше Рамковниот договор од 2001 година, со кој се упатува на учеството на етничките малцинства во управувањето (во овој случај, се утврдуваат конкретни насоки за учеството на Албанците). Влијанието кое се изврши врз образованието со овој Договор значеше зголемена фокусираност на приоритети за финансирање на високото образование на јазикот кој го зборуваат најмалку 20% од популацијата. Според одредбите од Рамковниот договор, кои се поддржани со член 47 од Законот за детска заштита (политика која е фокусирана на социјалната благосостојба), децата кои се од етничките малцинства

имаат право да учат на својот мајчин јазик во градинките. Покрај тоа, наставата на мајчин јазик е регулирана и во Законот за основно образование (ЗОО).

Според важечките наставни планови и концепцијата за деветгодишно основно образование, редовната настава се следи на македонски, албански, турски и српски јазик, додека јазикот и културата на останатите припадници на заедниците се следат како изборен предмет - Јазик и култура на Ромите, Бошњаци и Власите, почнувајќи од трето одделение со по еден час неделен фонд до деветто одделение, со по два часа неделен фонд. Обврска на директорите на училиштата е да ги информираат родителите за можноста за избор на овој предмет и за него да обезбедат услови и наставен кадар кој ќе ја изведува наставата.

Рамковниот договор и член 9 од Законот за основно образование беа изготвени за да се подобри учеството на сите етнички и јазични малцинства во основното и средното образование. Сепак, неколку фактори беа пречка за нивното целосно спроведување. Според УНИЦЕФ (2008), Македонија има популација од 2.045.108 жители. Од нив, 64.2% се изјасниле како Македонци и 25.2% се изјасниле како Албанци. Останатите етнички малцинства вклучуваат: Турци (3.85%), Роми (2.7%), Срби (1.78%), Бошњаци (0.84%), Власи (0.48%) и останати (1.04%). Недостигот од квалификувани наставници и наставни материјали на јазикот на малцинствата претставуваше предизвик во спроведувањето на наставата на мајчиниот јазик.

На пример, според наодите на УНИЦЕФ (2008), на секои 14.5 македонски деца има по еден македонски наставник. Овие соодноси стануваат значително поголеми, за помалите етнички групи и групи кои имаат помал број квалификувани наставници (на пример, соодносот помеѓу албанските наставници и албанските ученици е 1 на 19.7). Соодносот помеѓу турските ученици и наставници е 1 наставник на 29.8 ученици, а ромските наставници се во сооднос 1 на 524.5 ромски ученици. Таквите отстапувања покажуваат дека поголема е веројатноста македонските деца да добиваат настава на мајчиниот јазик отколку албанските или турските деца, а најмала е веројатноста ромските деца да добијат настава на мајчиниот јазик.

Запишувањето на ромските деца во училиште, нивното останување во училишните клупи, редовноста и завршувањето на задолжителното образование се проблем на повеќето земји во регионот каде што има население од ромска етничка заедница. Најшироко е прифатено дека ромската популација е најмаргинализирана во образовниот систем во Македонија. За таа цел се подготвени повеќе извештаи, проекти и политики кои се однесуваат на потребите на ромските ученици.

Министерството за образование и наука веќе неколку години ја поддржува кампањата за вклучување на ромските деца во воспитно-образовниот процес. Целта на оваа кампања е да се зголеми бројот на ромски деца запишани во основното образование преку подо-

брана соработка со институциите на сите нивоа и со зголемување на свеста на ромската заедница за потребата од образование.

Во 2004, Министерството за труд и социјална политика (МТСП) ја подготви Националната стратегија за Ромите во Република Македонија. Во овој извештај се забележува дека една од главните причини за нискиот опфат на ромската популација преку јавниот систем на социјална заштита и образовните проекти е недостигот на веродостојни демографски податоци за Ромите. Министерството ја истакнува потребата од подобри податоци за да се овозможи разбирање и исполнување на потребите на ромската популација (Програма на Европската унија за мониторинг и застапување, 2009). Во 2005, Собранието даде одобрение за формирање на владино координативно тело задолжено да врши надзор на активностите и акциите кои се однесуваат на Декадата на Ромите.

Програмата на Европската унија за мониторинг и застапување (2009) искажа критичност во однос на активностите за Декадата, наведувајќи дека тие главно се без јасни акциони планови. Покрај тоа, континуираните проблеми во однос на неверодостојните податоци за ромската популација ги попречија можностите за успешни интервенции. Меѓутоа, една програма која се однесува на образовните потреби на ромските деца се чини дека дава надеж: проектот „Вклученост на ромските деца во јавното предучилишно образование“, финансиран од Ромскиот образовен фонд и поддржан од УНИЦЕФ, има за цел да им обезбеди на ромските деца рано отпочнување на формалното образование со тоа што им се обезбедуваат образовни услуги во раното детство. Според последниот извештај, во оваа програма учествуваат 450 деца. Македонската влада донесе серија амбициозни закони кои се однесуваат на проблемот на запишување и задржување на децата во училиштата. На пример, Законот за основно образование пропишува дека



училиштето е задолжително за сите деца на возраст од 6 до 15 години. Согласно на законот, училиштата се обврзани да пријавуваат случаи кога децата не се запишани во училиште или кога се неоправдано отсутни за период од 30 дена. За неисполнувањето на таа обврска од страна на родителите и старателите се плаќа парична казна од 800 евра, за основните училишта казната изнесува 3.000 евра и казна од 2.000 евра за директорот на училиштето.

Министерството за образование и наука во соработка со Министерството за здравство во 2009 година ги ослободија ромските семејства од плаќање административна такса за потврда за имунизација (која е еден од неопходните документи за упис во прво одделение а претставува дополнителен трошок за семејствата).

На прв поглед изгледа дека овие мерки функционираат. Стапката на запишани деца на училиште во Македонија изнесува 92% (УНЕСКО, 2008). Но овие статистички податоци ги маскираат континуираните проблеми на вклученост на одредени групи, особено на ромските деца. Стапката на запишани ромски деца во училиште изнесува 65% за момчињата и 57.8% за девојчињата. Тоа значи дека приближно половина од ромските девојчиња на училишна возраст не се на училиште. Владата го осознава овој проблем и планира да спроведе политики за справување со овој проблем, како што е обезбедувањето бесплатни учебници за сите семејства и бесплатен транспорт во оддалечени подрачја (УНИЦЕФ, 2008).

Одреден број програми имаат за цел да се намали сиромаштијата и да се премостат „социјалниот јаз“ со кој се соочува ромската популација. На пример, Светската банка обезбеди условни парични трансфери за учениците во средното образование чии семејства се корисници на социјална помош и единствен услов е редовно посетување на наставата согласно со позитивните законски прописи и подзаконски акти (вклучително и ромските семејства), и оваа програма се реализира ширум регионот на ЦИЕ со цел промовирање на можностите за образование (Светска банка, 2010). УСАИД им помага на ромските семејства да го реализираат своето право на образование преку програмите за помош при добивање на државјанство во ромските заедници (УСАИД, 2009).

Министерството за образование и наука во учебната 2009/2010 година вовеле намалени критериуми за упис во средното образование за учениците-Роми со цел мотивирање на учениците-Роми за продолжување на нивното образование и можност за нив да се запишат во поатрактивни јавни средни училишта. Со финансиска поддршка на Ромскиот образовен фонд, 650 ученици-Роми од прва година средно образование беа стипендирани и им беше обезбедена менторска поддршка. Програмата за стипендии и менторство за ромски деца во средно образование беше воведена од невладината организација, но сега е преземена и финансирана од Министерството за образование и наука на национално ниво.

Во 2009, МТСП вовеле парични трансфери за ромските семејства (кои примаат социјална помош) со цел подобрување на пристапот до средното образование. Тие исплати, заедно со квотите за запишување на студенти од малцинствата во високообразовните институции, делумно имаат за цел да се формираат поголеми групи наставници и стручни лица од малцинствата. Тоа ќе помогне да се постигне една од целите на Акциониот план на Декадата на Ромите – да се зголеми бројот на ромски наставници во основните и средните училишта.

Посебен предизвик е неразграничувањето помеѓу учениците-Роми и учениците со посебни образовни потреби. Доцното запишување на училиште, недостигот на можности да се учи на мајчиниот јазик и неправилните механизми за проценување може да доведат до етикетање на голем процент на ромски деца како „деца со посебни потреби“, и оттаму до несоодветни можности за образование (на пр.: да посетуваат настава во специјални училишта). Иако политиката за настава на мајчин јазик во училиштата се реализира нееднакво, кога станува збор за употреба на мајчин јазик при процесот на проценка на учениците со посебни образовни потреби, не постои никаков закон со кој ова ќе се регулира.¹ Во Регулативата за проценка/оценување на посебните потреби на лицата со пречки во физичкиот и интелектуалниот развој не се споменуваат јазичните или етничките аспекти на проценка на ученикот.

1.3.2 Образовни политики: Ученици со пречки во развојот

Прашањата поврзани со културата, сиромаштијата и пречките во развојот понекогаш се преклопуваат, и покрај тоа што се предмет на посебни закони. Според извештајот на УНИЦЕФ - Innocenti (2005), може да дојде до преклопување на статусот на малцинство и сиромаштија. Сиромаштијата исто така ја зголемува веројатноста дека во семејството ќе има лице со пречки во развојот, бидејќи некои од тие пречки во развојот се појавуваат како резултат на неадекватна исхрана во неонаталниот период, недостиг на соодветна здравствена заштита или фактори поврзани со сиромаштијата. Имајќи го предвид стигматизирањето кое понекогаш се поврзува со лицата со пречки во развојот во Македонија, јасно е зошто факторите поврзани со пречките во развојот, етничката припадност и сиромаштијата честопати се разгледуваат во одделни политики и практики. Иако податоците упатуваат на можно постоење на одредена меѓусебна поврзаност, носителите на политики, со цел да избегнат поттикнување на негативни стереотипи за одредени популации, може да се колебаат дали да се потпираат на таквите податоци.

Во отсуство на културолошки или економски варијабли, во законите на Македонија пречките во развојот на личноста се предмет на научна дискусија. На пример, во член 2 од Законот за основно образование се наведува „Секое дете има право на основно образование. Се забранува дискриминација по основ на пол, раса, боја на кожата, национална, или верска припадност“. Меѓутоа, во

член 3 од истиот Закон се наведува дека улогата на основното образование е „грижата за развојот на децата и посебните образовни потреби“.

Со член 42 од Законот за основно образование се утврдува правото на училиштето да ангажира дефектолог за работа со учениците со посебни образовни потреби, и со член 61 се предвидува бесплатен превоз до училиштето за учениците со посебни образовни потреби. Единствено Комисијата за проценки ја разграничува „попеченоста во развојот“, согласно на Регулативата за проценка на посебните потреби на лицата со физички и ментални пречки во развојот. Според овие регулативи, Комисијата дава дијагноза на пречките во развојот, и на родителите им ја обезбедува соодветната документација. Исто така, Комисијата дава препораки (и во некои случаи и бара) децата да посетуваат одреден тип училиште (на пр.: учениците со блага попеченост во развојот посетуваат редовни училишта, додека пак учениците кои имаат сензорни пречки или поумерена попеченост посетуваат специјални училишта).

Моменталното сценарио за инклузивност покажува дека во изминатите 20 години се случила драматични подобрувања и дека е поставен патоказ за активностите во иднина. Според извештајот Innocenti на УНИЦЕФ (2005), бројот на деца сместени во институции во Македонија е намален за половина од 1990 до 2002 година. Меѓутоа, според истиот извештај, УНИЦЕФ забележува дека континуираната примена на моделот на пречки во развојот базиран на „дефекти“ (со професионални дефектолози) го поддржува постоењето на специјални училишта за децата со пречки во развојот.

Во Националната стратегија за деинституционализација на системот за социјална заштита на Република Македонија од 2007 година, се наведува експлицитно барање за Министерството за образование и наука да создаде услови за инклузивност или вклученост на децата со посебни образовни потреби во посебните и редовните училишта. За да се постигне таа цел, во Националната програма за развој на образованието (2005-2015) се повикува на ставање поголем акцент на обученоста на наставниците за обезбедување на образование за лица со посебни образовни потреби. Европскиот форум за обука (2009) неодамна забележа дека постојат многу мали можности за таква подготвеност на наставниците на факултетите во Македонија. Според ЕФО, постои еден предмет кој се нарекува Инклузивно образование, но тоа е факултативен предмет.

Како што беше наведено во делот 1.3.1, честопати се појавуваат преклопувања во одговорностите на министерствата за одредени популации. Иако образованието за ученици со посебни потреби е документирано во Законот за образование, Законот за детска заштита исто така дава насоки за програмите на детските градинки за учениците со посебни потреби. Во член 48 се наведува дека услугите за учениците со пречки во развојот, за кои се потребни прилагодени програми (со дополнителен професионален развој), ќе

бидат организирани во рамките на редовните училишта. Во овој член понатаму се наведува дека за учениците кои имаат поумерени или физички пречки во развојот ќе биде организирана грижа во рамките на специјални програми.

Иако со законот се поддржува инклузивноста, реалноста во практиката е има многу предизвици. На пример, во едно истражување спроведено во Македонија за „Училиште по мерка на детето“ (ЕФО, 2009), беше откриено дека повеќето училишта не располагаат со услови за физички пристап и тоалети за учениците со пречки во развојот. Според наодите на Deluca (2007), во Македонија е голема веројатноста дека децата со пречки во развојот се недоволно идентификувани или отворено се врши нивно исклучување (т.е. во 2005, имаше само 1.515 ученици со пречки во развојот во училиштата, што е многу помалку од проценките на Организацијата за економска соработка и развој [OECD] дека приближно 10% од сите деца на училишна возраст ќе имаат пречки во развојот). Во овој случај, или таквата попеченост во развојот кај учениците не е документирана, или пак децата со пречки во развојот не одат на училиште. Со децентрализацијата во училиштата се создадоа состојби во кои на училиштата изостануваат локални политики за инклузивност. Комбинација на овие состојби ова поинаку да се преведе може да даде објаснувањето за тоа зошто одреден број ученици со посебни образовни потреби воопшто не посетуваат училиште.

За оние ученици кои посетуваат училиште, изборот се сведува на редовно училиште или специјално училиште. Постојат исто така паралелки за ученици со посебни образовни потреби во редовните основни училишта. Вакви паралелки има во 21 училиште во 18 општини и се составен дел на основни училишта кои сега се во надлежност на општината. Овие училишци функционираат како средини со посебни услови во рамките на редовните училишта.

1.3.3 Политики за децата кои се економски обесправени

Националната стратегија за намалување на сиромаштијата (2002) за Македонија го анализира образованието како двонасочен процес. Според овој документ, фокусираноста на образованието е императив, бидејќи немање пристап до образование може да е последица од сиромаштија а пак несоодветно образование исто така може да биде причина за сиромаштија. Иако се правеа обиди за политики за намалување на влијанието на сиромаштијата врз образованието, во Студијата за сиромаштијата кај децата во БЈР Македонија на УНИЦЕФ (2007) се истакнува дека неправичноста во пристапот до образование сè уште постои и во делот на понудата и побарувачката. Од страната на „понудата“ нееднаквоста е на ниво на училиште за оние кои не беа во можност да обезбедат адекватни услови или недискриминирачка средина. Од страната на „побарувачката“, нееднаквостите се должеа на одлуките на семејствата/ домаќинствата да не ги праќаат децата на училиште од економски или други причини.

¹ Иако истражувањата на НВОи укажуваат дека Ромите го зборуваат јазикот на доминантното локално население (македонски, албански, турски...)

Еден од најистакнатите обиди да се намалат пречките за образованието во Македонија се веќе споменатите условени парични трансфери за учениците кои се запишани во јавните средни училишта. Во оваа програма, учениците од средните училишта чии семејства се корисници на социјална помош во Македонија добиваат средства од владата, но под еден услов - доколку се редовни ученици (редовноста е услов за паричниот трансфер), како дел од пошироката мрежа на социјална заштита. Тие средства се обезбедуваат преку заемот на владата од Светската банка.

1.4. Заклучок од прегледот на законската регулатива и политиките

Во натписот за инклузивното образование во Лесото, Johnstone и Chapman (2009) даваат опис на односот „главен-агент“ како на еден од најголемите предизвици за инклузивното образование. Поконкретно, овој однос се однесува на степенот до кој националните носители на политики мора да вршат влијание врз професионалците на локално ниво за да ја спроведуваат таа политика. Во моментот, политиките во Македонија примарно имаат карактер на инклузивност и со нив се поттикнуваат инклузивни системи со кои се поддржуваат различни групи деца. Трите главни групи според OECD (ученици од различно потекло, ученици со пречки во развојот и маргинализираните или економско обесправени ученици) се чини дека се опфатени во политиките во Македонија. Со забележлив исклучок на децата кои имаат умерени до

тешки пречки во развојот, прокламирани се политики со кои се поддржува вклученоста или инклузивноста на речиси секоја популација во редовните училишта.

Меѓутоа, организациите кои работат во ваква средина се соочуваат со предизвикот на реализација. Со децентрализација на училиштата се создава јаз во надзорот и способноста носителите на политики на централно ниво да обезбедат сигурност дека таквите политики се спроведуваат. Честопати, тоа е оставено на добрата волја на училиштата или на организациите на граѓанското општество да вршат влијанија за таквите политики. Постои Закон за спречување на дискриминацијата како гаранција за спроведувањето на таквите политики. Сепак, неговото спроведување е сè уште проблематично. Во 2010 година, МОН изработи прирачник за училиштата за спречување на дискриминацијата.

Со цел да се стекне увид во реализацијата на политиките, оваа студија истовремено ја анализира моменталната состојба на инклузивното образование во училиштата во Македонија. Чинителите на национално ниво, претставници од организации на граѓанското општество, наставници, директори на училишта, дефектолози и ученици беа вклучени во оваа студија. Во поглавјата подолу, даден е описот за организациската поставеност, извештајот за наодите и препораките од студијата кои се однесуваат на инклузивното образование во рамките на концептот „Училиште по мерка на детето“.

Табела 1

Учесници во националното истражување наменето за чинителите

| Организација | Број на учесници |
|---|------------------|
| Биро за развој на образованието | 1 |
| Управа за промовирање и развој на образованието на јазиците на припадниците на етничките заедници, Мин. за обр. и наука | 1 |
| Министерство за образование и наука | 1 |
| Американска агенција за меѓународен развој (УСАИД) | 1 |
| УНИЦЕФ Тим за „Училиште по мерка на детето“ | 14 |
| Институт Отворено општество - Македонија | 1 |
| Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје | 2 |
| Државен просветен инспекторат (МОН) | 2 |
| Комисија за проценки | 6 |
| Центар за социјални дејности Скопје | 2 |

2 Методологија на студијата

Проценката за инклузивното образование имаше за цел согледување на перспективите на двете нивоа на вклучени страни/чинители – национално и локално ниво. Во двете студии се користеа квалитативни методи. Описните квантитативни методи (среден резултат) исто така се употребија и за националното истражување. Деталите, вклучително и примерокот, инструментите, процедурите и методите на анализа беа употребени за двете студии во поглавјата 2.1 и 2.2.

2.1. Истражување на национално ниво

Целта на оваа студија беше запознавање со инфраструктура за образование во Македонија (вклучително и невладините организации [НВО-и], факултетите за обука на наставниците и владините институции), како и со документите за „Училиште по мерка на детето“ кои се подготвени досега по поддршка на инклузивноста. Преку формални интервјуа, клучните чинители одговараа на прашања за политиката и административните капацитети во Македонија во поддршка на инклузивното образование. Во текот на една седмица, беа спроведени поединечни и групни интервјуа со претставници на владини институции и граѓанското општество. На секој од овие чинители му беа поставувани серија прашања, а потоа беа запрашани да се изјаснат за последователното истражување во однос на интервенциите кои имаат најголема веројатност да успеат во дадениот културолошки и економски контекст на Македонија.

2.1.1. Примерок: Истражување на национално ниво

Во заложбите да се соберат поопсежни информации за моменталниот и можниот иден статус на инклузивното образование во Македонија, беа направени девет интервјуа со групи клучни чинители. На Табела 1 (подолу) се наведени информации за групата чинители кои се интервјуирани, како и бројот на учесници кои присуствуваа на интервјуто. За да се обезбеди анонимност на чинителите, во овој извештај нема да се дадат нивните вистински титули. Меѓутоа, во повеќето случаи беше избран или директорот на организацијата или претставник од организацијата кој е најзапознаен со вклученоста на организацијата во областа на инклузивното образование (номинаран од директорот). Само во еден случај имаше замена за лицето кое е најзапознаено со состојбата (од здравствени причини).

2.1.2. Студија на национално ниво: Инструменти

За студијата на национално ниво беа употребени два инструмента со чинителите. Најнапред, се користеше протокол за полуструктурирано интервју за да се добијат информации. На национално ниво, 31 учесник дадоа одговори на серија полуструктурирани прашања од интервјуто. Овие интервјуа им овозможуваа на истражувачите да соберат податоци кои помогнаа во утврдување на агендата за истражување, но истовремено беа доволно флексибилни за учесниците да

дадат подетални информации за прашања кои тие ги сметаа за важни (Bogdan и Viklen, 1992). Прашањата се однесуваа на две главни теми од студијата: (1) Кои се главните предизвици врзани за инклузивното образование во Македонија? и (2) Што може да се направи за да се создаде поинклузивен училиштен систем?

Секој учесник одговараше на истите прашања, но по потреба дополнителни прашања беа поставувани за појаснување. Секое интервју траеше помеѓу 20 минути и 1 час, бидејќи се преведуваа на англиски и македонски јазик, и сите белешки беа внесувани во компјутерска програма за обработка на текст. Целосниот протокол за истражувањето за чинителите може да се најде во Прилог А. Пример за прашањата кои беа вклучени:

1. Кои се најголемите предизвици со кои се соочуваат децата и младите луѓе во Македонија?
2. Кои луѓе сметате дека се клучни кои може да направат позитивни промени (на пр.: родители, ученици, наставници, владата)?
3. Што е потребно да се обезбеди (материјали, опрема, обука) за да се направат подобрувањата кои ги барате?
4. Што треба да се случи за (ромските/албанските/сиромашните/македонските/децата со пречки во развојот) да бидат целосно вклучени во македонското општество?

По добивањето на одговорите на оваа серија прашања, одговорите беа собрани и од нив се подготви последователното истражување за чинителите. Процесот на прибирање на перспективите на чинителите, и потоа прецизирање на препораките се засноваше врз истражувачката методологија Delphi.² Истражувањето во рамките на оваа студија вклучуваше листа на сите можни интервенции кои беа споменати од страна на сите чинители во текот на интервјуирањето. Потоа од чинителите беше побарано да дадат квантитативен одговор на секој исказ на скалило од (-2) до (+2). Одговорот со (-2) укажува дека исказот „има голема веројатност да има негативно влијание врз инклузивноста во училиштата во Македонија“. Одговорот со (-1) укажува дека „постои одредена веројатност да има негативно влијание врз инклузивноста во училиштата“. Резултатот нула (0) укажува на неутралност, или непостоење на последици врз инклузивноста во училиштата. На крајот, бодувањето со (+1) или (+2) укажува на веројатност (или голема веројатност) конкретни интервенции да имаат позитивно влијание врз инклузивноста во училиштата во Македонија.

Верзија на протоколот на истражувањето може да се најде во Прилог Б. Примери за искази од истражувањето:

1. Алокација на ресурси за подобрување на програмите на јазиците на малцинствата на факултетите;

² Овој метод е развиен за истражувања во здравствениот сектор (Adler and Ziglio, 1996), но одтогаш прерасна во ефективен начин на барање повратна информација од чинителите во многу области (Thompson, Johnstone, Anderson, and Miller, 2005).

- Обезбедување исти ресурси (храна и превоз) за ромските деца за посетување на редовните училишта, како и во посебните училишта, посебните паралелки и во дневните центри;
- Обезбедување продолжен ден на настава и зголемени можности за учениците со посебни образовни потреби;
- Обезбедување обука на работното место за наставниците во врска со инклузивното образование.

2.1.3. Истражување на национално ниво: Анализа

Квалитативните податоци (белешки од интервјуата) беа анализирани со употреба на методи кои се користат за квалитативни истражувања (Bogdan и Biklen, 1992). Белешките од интервјуата беа прочитани и им беа зададени шифри со еден или два збора со кои се опишуваат појавите, со експлицитен акцент на изнаоѓање препораки кои може да се искористат во последователното истражување. Во текот на примената на овој пристап, се поставуваа шифри за секоја поединечна поента искажана од учесникот (т.е. на секоја поента која ќе ја истакнеше учесникот се задаваше посебна шифра). Секој пат кога учесникот ќе дадеше некоја експлицитна или имплицитна препорака за тоа како да се подобри инклузивноста во Македонија, таа препорака беше посебно означена.

Сите означени препораки потоа беа резимирани и внесени во истражувањето. Потоа истражувањето беше преведено на македонски јазик и сите искази кои беа искажани со комплициран јазик беа повторно преведени во обратен правец (т.е. преведувачот го пишуваше исказот на македонски јазик и потоа повторно се преведуваше на англиски јазик, за да се обезбеди сигурност дека исказот ја содржи наменетата порака). Истражувањето беше испратено по електронски пат до сите чинители. Од резултатите од истражување-

то беше направен табеларен квантитативен приказ (т.е. просекот или средната вредност, бодовите за секој одговор беа табеларно прикажани). Од истражувањето беше направена кратка листа на интервенции кои се смета дека даваат најголема и најмала надеж, исто така наведена во делот од овој извештај кој се однесува на резултатите.

2.2. Студија на ниво на училиште

Во исто време додека се собираа податоците на национално ниво, во училиштата беа спроведени серија интервјуа, фокус-групи и набљудувања за да се стекне подобро разбирање за степенот на инклузивност во училиштата. За целите на студијата на ниво на училиште, на најразлични учесници им се поставуваа прашања во врска со инклузивното образование во училиштата. Прибирањето податоци вклучуваше:

- интервјуа со наставниците и директорите на училиштата за да се стекне подобро разбирање на практиките на ниво на училиште кои се релевантни за инклузивното образование;
- интервјуа со учениците за да се стекне подобро разбирање на предизвиците со кои се соочуваат учениците (интервјуа со конкретни групи или поединечни интервјуа беа спроведени со етничките малцинства, учениците од етничките малцинства и учениците со пречки во развојот); и
- интервјуа со родителите (родители на ученици од етнички малцинства, етнички малцинства во училиштата и поединечни интервјуа со родители на учениците со посебни образовни потреби).

2.2.1. Студија на ниво на училиште: Примерок

Примерокот за истражување на ниво на училиште беше подготвен во соработка со од-

делот за образование во Канцеларијата на УНИЦЕФ во Македонија. Бидејќи комуникацијата со училиштата понекогаш одеше тешко, пред теренските посети беше направен примерок на типови училишта. Овие типови училишта беа репрезентативни за разна конфигурација на ученици, а секој од овие типови имаше можно влијание врз инклузивното образование. Изборот на училиштата беше направен врз основа на популацијата на ученици. Поконкретно, изборот на училиштата беше направен во однос на тоа дали има ученици со посебни образовни потреби (или не), дали има значителен број ученици од ромската популација (или не), дали учениците од албанска националност се малцинство, дали тоа се училишта со ученици само од македонска националност или пак тоа се посебни училишта. Принципот за ваквиот избор на училиштата беше да се направи наменски преглед на динамиката на инклузивното образование од различни перспективи. Примерокот исто така го вклучуваше и степенот до кој финансиските средства се на располагање на училиштето (на пр.: кој е степенот на богатство на училиштето и заедницата). Во Табела 2 е прикажана матрицата за примерокот на студијата.

Изборот на конкретните училишта беше направен врз основа на критериуми за училиштата на УНИЦЕФ, а кои одговараат на карактеристиките кои се опишани во механизмот за одредување на примерокот на истражувањето, со наменска географска распределеност на училиштата. Сите контакти со раководителите на училиштата беа направени преку Канцеларијата на УНИЦЕФ во Македонија. Сите 15 училишта кои беа избрани го очекуваа нашето доаѓање и однапред ги информираа родителите за интервјуата. Педагошко-психолошката служба во училиштата направи избор на родители и ученици, со што во студијата се воведо елементот на примерок, но не по случаен избор. Останатите детали во врска со овој елемент ќе бидат разработени во делот „Ограничувања“.

2.2.2. Студија на ниво на училиште: Инструменти

Тимовите кои ги прибираа податоците користеа неколку инструменти:

- Протокол за фокус-групи со ученици (може да се употреби и поединечно за учениците)
- Протокол за фокус-групи со родители (може да се употреби и поединечно за родителите)
- Протокол за фокус-групи со наставници (може да се употреби и поединечно за наставниците)
- Протокол за индивидуално интервју со директорот на училиштето (може да се употреби и за дефектологот или психологот, ако се присутни).

Секој од инструментите (наведени во Прилог В, Г, Д и Е) помина низ истиот процес на проверка или тестирање. Најпрво, инструментите ги подготвија консултантите врз основа на литературата и истражувањата за „Училиште по мерка на детето“. Потоа, протоколите беа преведени од англиски на македонски јазик, а свој придонес даде и тимот за образование во Канцеларијата на УНИЦЕФ. Трето, инструментите беа прегледани и проверени од страна на локалниот тим за истражувањето, во кој беа вклучени експерти за „Училиште по мерка на детето“, наставници и родители. Конечната верзија на инструментите ја користеа 15 локални истражувачи.

2.2.3. Студија на ниво на училиште: Процедури

Согласно на процедурите за собирање на податоци беше потребен ангажман и соработка на 15 локални истражувачи. Три тима од по тројца истражувачи (кои вклучуваа најмалку по едно лице кое има искуство во истражувања и едно лице кое има познавање за училиштата во Македонија) учествуваа на еднодневна обука посветена на инструментите за истражувањето. Во текот на обуката, истражувачите ги проверија и направија измени на инструментите врз основа на искуствата од училиштата. Тимовите ги спроведоа интервјуата во училиштата во текот на пет дена.

Тимовите вообичаено пристигнуваа во училиштата рано наутро. Тимот остваруваше кратка средба со директорот на училиштето или со некој друг претставник од училиштето. Тие го воспоставуваа планот за прибирање на податоци и потоа на различни места ги интервјуираа групите. По самото пристигнување во училиштето, тимовите се распределуваа за да интервјуираат разни групи чинители. Во текот на седмицата, тимовите истражувачи спроведоа 21 интервју со ученици, 13 интервјуа со директори на училиштата или членови на стручниот тим, 22 интервјуа со родители и 19 интервјуа со наставници. Вкупниот број спроведени интервјуа во училиштата во Македонија изнесува 75.

Интервјуирањето се вршеше на македонски или на албански јазик. Секој тим за истражувањето располагаше со дигитален уред за снимање на одговорите на учениците. По завршувањето на секој ден на терен, истражувачките тимови ги споделуваа впечатоците од средбите или во возилата на враќање кон Скопје (за училиштата надвор од Скопје) или во локално кафе (во Скопје). За период од две седмици, сите истражувачки тимови на консултантите им обезбедија белешки од секое интервју. Белешките се разликуваа во однос на квалитетот, од кратки описи со детални објаснувања за интервјуата до целосни директни цитати или кажувања на учесниците.

2.2.4. Студија на ниво на училиште: Анализа

Квалитативните податоци (белешки од интервјуата) беа прочитани и шифрирани со шифра од еден или два збора, со кои се дава опис на појавите. Во текот на изработката на студијата се применувааше шифрирање на секоја поента/идеја (т.е. секоја поента искажана во текот на интервјуто беше поединечно шифрирана). Потоа тие шифри беа распределени по поголеми „теми“ со кои се дава опис на појавите кои ги наведоа и опишаа учесниците (види дел Резултати).

Двајца консултанти, со искуство во спроведување на квалитативни истражувања, ја направија анализата за оваа студија. Анализа беше направена првично преку читање на сите белешки од интервјуата. Процесот започна така што консултантите се служеа или со Microsoft Word или Excel, за поединечно да ги шифрираат белешките од интервјуата при внесувањето и за да ги идентификуваат темите. Потоа се состанаа, дискутираа за шифрирањето, ги проверија темите помеѓу себе и извлекоа заклучоци за податоците.

Табела 2

Примерок за студијата на ниво на училиште

| Идентификатор | Бр. на училишта |
|--|-----------------|
| ОУ во урбана средина кое вклучува ученици со пречки во развојот (едно училиште со високо и едно училиште со ниско ниво на ресурси) | 2 |
| Основно училиште во рурална средина кое вклучува ученици со пречки во развојот и нема ученици од етничките малцинства | 1 |
| Основно училиште во рурална средина кое не вклучува ученици со пречки во развојот и нема ученици од етничките малцинства | 2 |
| ОУ во урбана средина со најмалку 50 ученици од ромска националност (едно училиште со високо ниво и едно училиште со ниско ниво на ресурси) | 2 |
| ОУ во рурална средина со најмалку 50 ученици од ромска националност | 1 |
| Училишта со мнозинство Албанци | 2 |
| Посебно ОУ за ученици со интелектуални пречки во развојот | 1 |
| Посебно основно училиште за ученици со пречки во слухот | 1 |
| Посебно основно училиште за ученици со пречки во видот | 1 |
| Училиште во урбана средина со изразито голем мешан етнички состав | 1 |
| Училиште со ученици само од ромска национална припадност | 1 |
| Вкупно | 15 |

3 Резултати

Делот на овој извештај кој се однесува на резултатите е организиран во две поглавја. Најпрво резултатите се претставени во наративна форма и притоа се цитираат примери во текстот. Второ, резултатите се претставени во рамка на „Училиште по мерка на детето“, со посебен акцент на: (1) запишувањето на училиште и завршувањето на училиштето (што се однесува до прифаќањето на учениците); (2) достигнувањата (се однесува на педагошките аспекти); (3) инклузивноста низ целиот систем; и (4) подготвеноста и обученоста на наставниците за инклузивно образование, и тоа во контекст на пристапот – „Училиште по мерка на детето“ - за подобрување на квалитетот на образованието во Македонија.

3.1. Наративни резултати: Студија на национално ниво

Интервјуирањето беше спроведено со десет групи чинители со цел да се добијат повратни информации за интервенциите кои би можеле да бидат успешни при промовирањето на инклузивното образование во Македонија. Девет испитаници од шест организации (сите од нив беа од секторот на образованието и

граѓанското општество – владините претставници не дадоа одговор) обезбедија повратни информации за 38 искази кои требаше да ги рангираат во однос на тоа кои интервенции би биле ефективни. На скалило од -2 до 2, испитаниците беа генерално позитивни кон најголемиот број идеи за интервенции (просечниот одговор за сите интервенции беше 1.41). Стандардното отстапување на податоците беше 1.56, што значи дека најголемиот број испитаници сметаат оти повеќето идеи се релативно спроведливи.

Две точки на интерес, меѓутоа, беа интервенции кои добија особено висок среден резултат (речиси едно стандардно отстапување над нормата) и интервенции кои беа негативно рангирани. На Табела 3 е дадено скалило на интервенции кои се најмногу и најмалку пожелни според исказувањата на мал примерок на испитаници од секторите на образованието и граѓанското општество.

Чинителите не сметаат дека ќе биде ефективен системот во кој децата се „следат или групираат по“ (1) училишта од послаб квалитет или (2) групи во училиштата за ученици со слаб или голем успех. Од аспект на чинителите, „групирање“ на учениците по нивоа е

систем кој нема да ја подобри инклузивноста во образованието во Македонија.

Од друга страна, петте главни пристапи се смета дека се надежни во контекстот во Македонија. Објаснувањето за секој од нив е дадено подолу заедно со неколку оригинални цитати или кажувања на чинителите.

Пристап 1.
Програми за инклузивно образование на факултетите

Професор на еден познат универзитет во Македонија истакна дека програмите на Институтот за дефектологија (англиски назив Institute for Special Education and Rehabilitation) се интегрирани. Во Македонија ние ги подготвуваме наставниците да работат со ученици со посебни образовни потреби. На Педагошкиот факултет на студентите им нудиме факултативни курсеви за обука за работа со деца со посебни образовни потреби. Меѓутоа, во училиштата нема дефектологи.

Чинителите од повеќе разни области истакнаа дека има голема потреба за дефектологи во редовните училишта – како за учениците кои имаат дијагностицирани пречки во развојот, така и за оние кои генерално имаат проблеми во учењето. Една од препораките беше да се основа факултет за инклузивно образование кој ќе претставува место на кое ќе се нуди подготовка за наставници кои ќе работат со ученици со посебни образовни потреби (некои во Македонија се служат со новата терминологија) и наставници за редовна настава. Таквите програми најверојатно ќе имаат два различни курса (еден за специјалисти и еден за наставници). Меѓутоа, преклопувањето на курсевите и можностите за стекнување искуства на терен може да се применат за заедничко решавање на проблемите врз основа на реални сценарија во училиштата.

Пристап 2.
Промовирање активности за учење во кои се вклучени ученици од различни култури

Еден член на македонското граѓанско општество, кој работи во една невладина организација, даде препорака околу идејата за воннаставни активности. Во текот на интервјуирањето на чинителите, прашањето околу јазичната поделеност во Македонија честопати води кон збунетост за тоа како да се создадат инклузивни училишта кога децата се поделени според јазикот на кој се одвива наставата. Воннаставните активности честопати се сметаат како начин за унапредување на етничката хармонија. Беа дадени предлози како што се: спортски активности, ликовни активности и учење преку работа во заедницата (кога учениците работат заедно за да решат некои општествени проблеми) како пристап преку кој учениците можат да се зближат меѓу себе. Друго лице кое беше

интервјуирано опиша како учениците можат да работат заедно во училиштето.

Училиштата треба да ги одржуваат ваквите меѓуетнички активности... Модел на такво училиште постои во училиштето на Центарот за дијалог. Во Тетовскиот регион беше најголемиот конфликт (околу јазикот на наставата). Училиштето започна да ги меша учениците во различни активности каде што не постои јазикот на поделбата – часови за компјутери, „неутрални теми“ како добар начин да се приближат луѓето заедно.

Пристап 3.
Продолжување на училишниот ден и зголемување на можностите за децата со посебни образовни потреби

Еден од предизвиците кој го наведео интервјуираните чинители беше неможноста на наставниците значајно да ги поддржат учениците со посебни образовни потреби во училишните во кои се одвива редовна настава. Еден од чинителите рече: „Наставниците не знаат што да прават – како да работат со децата... Кога имате 30 ученици во училишната, што можете да направите?“

Од таа причина, еден од чинителите даде препорака да се продолжи училишниот ден за децата со посебни потреби. Во овој продолжен период, во текот на денот, на учениците може да им се обезбеди дополнителна настава и на тој начин учениците со посебни образовни потреби ќе можат да ги совладаат наставните единици од редовната настава, и да им се даде можност да работат во помали групи, што генерално не е возможно во текот на секојдневната настава во редовните училишта.

Пристап 4.
Обезбедување обука на работното место за наставниците во врска со инклузивното образование

Три члена од тимот на УНИЦЕФ за „Училиште по мерка на детето“ дадоа препорака да се поддржат наставниците преку обука на работното место. Наставниците се пожалија дека се соочуваат со потешкотии околу наставата која треба да се приспособи на индивидуалните потреби на учениците. Таквата потешкотија претставува предизвик кога се работи со ученици кои имаат различни потреби за учење, а не само со учениците кои имаат пречки во развојот.

Во нашето училиште немаме индивидуализиран пристап, наставниците работат според истите методи, така што во тој случај доколку детето не се гледа себеси во таа настава, се создава јаз и детето останува надвор од образовниот процес; тоа е главната причина зошто децата се соочуваат со потешкотии.

Најнапред, самите наставници треба да се

Табела 3

Средни резултати од бодувањето за интервенциите за инклузивно образование

| Интервенција | Среден резултат | Толкување |
|---|-----------------|------------------|
| Воведување предмет „инклузивно образование“ на факултетот на кој има општи курсеви за инклузивно образование кои ги посетуваат и студентите за редовно и студентите за специјално образование | 1.89 | Спроведливо |
| Промовирање на воннаставни активности кои вклучуваат деца од различни култури | 1.89 | Спроведливо |
| Продолжување на денот за настава и зголемени можности за учениците со посебни потреби | 1.89 | Спроведливо |
| Обука на работното место за наставниците во врска со инклузивното образование | 1.89 | Спроведливо |
| Креирање систем за поплаки, така што родителите кои сакаат да ги оспорат препораките на Комисијата за категоризација можат да бидат сослушани од страна на непристрасен службеник | 1.89 | Спроведливо |
| Префрлање на фокусот од општите средни училишта на стручните училишта | -.25 | Не е спроведливо |
| Создавање нивоа во училиштата каде што децата кои се многу бистри учат само со такви деца, просечните деца учат со други просечни деца, и децата кои учат бавно учат со други такви деца | -.5 | Не е спроведливо |

сензитизираат, сега-засега тоа не постои. Наставникот работи со сите деца на ист начин.

Пристап 5.

Креирање систем на поплаки така што ако сакаат родителите да ги оспорат препораките на Комисијата за категоризација, тие можат да имаат проценка од некој непристрасен службеник

Комисијата за проценка обезбеди важни информации во однос на грижата која тие ја препорачуваат во училиштата.

„Целосната проценка ја врши мултидисциплинарен тим врз основа на разни проценки. Покрај коефициентот на интелигенција, психологот исто така воспоставува и други критериуми. Доколку детето има умерена интелектуална попреченост, тоа се испраќа во посебно училиште или посебна паралелка. Доколку станува збор за блага попреченост во развојот, детето оди во редовно училиште. Ако станува збор за пречки во слухот, со ниво до 80 децибели детето се испраќа во редовно училиште. Доколку нивото на децибели е поголемо од 80, детето посетува настава, во посебно основно училиште за деца со оштетен слух.“

Овој процес кој беше опишан погоре со сигурност има научно значење, бидејќи се занова врз објективни податоци за интелектуалните и сензорните функции на детето. Меѓутоа, некои од чинителите сметаат дека има примери кога овие деца можат да бидат успешни и во редовните училишта.

Редовното училиште е многу стимулирачко за децата во однос на интегрирањето. Доколку ги разделите, таквата стимулација ќе биде значително намалена. Некои родители не се чувствуваат лагодно поради присуството на деца со посебни образовни потреби. Јас сакам моето дете да има можност и да научи нешто и да се соочи со реалноста дека постојат деца кои се различни.

За таа цел, чинителите искажаа силно несогласување со идејата да се воспостават одбори за поплаки, кои по барање на родителот треба да направат ревизија на препораките дадени од страна на Комисијата за проценка. Пример за тоа е кога родителот може да ја обжали одлуката дека детето има посебни образовни потреби и дека родителот претпочита детето да посетува редовно училиште поради стимулација или други причини во однос на социјализацијата.

Перспективите кои ги искажаа чинителите во однос на обученоста на наставниците, училишните активности и политиките според кои се врши проценка за попреченост во развојот дадоа многу корисен увид во однос на тоа како може да се вклучи инклузивното образование во активностите на УНИЦЕФ. Искажаните перспективи ќе бидат повторно разработени во делот 3.3 на овој извештај.

3.2. Наративни резултати: Студија на ниво на училиште

Од обемот и деталноста на податоците кои беа добиени на ниво на училиште произле-

гоа три главни теми. Тие теми ги вклучуваат образовните политики и социјалните интеракции во училиштето. Податоците собрани на ниво на училиште ги истакнуваат следниве три прашања/проблеми: (1) недостиг на пристап до училиште или неможност да се заврши училиштето за некои ученици; (2) проблематично или агресивно однесување (и поврзаната вознемиреност кај жртвите на таквото однесување) во училиштата; и (3) наставниците не применуваат практики во училиштата кои се по мерка на детето.

3.2.1. Континуирани проблеми поврзани со запишувањето во училиштето и посетувањето на наставата кои влијаат врз инклузивноста на учениците од ромска етничка припадност

Интервјуата кои беа спроведени со директорите на училиштата, наставниците и родителите укажуваат на фактот дека законите кои имаат за цел да промовираат мерки за редовно посетување на училиштето не се ефективни. Податоците кои беа добиени од интервјуата покажуваат дека таквите политики имаат одредени негативни последици, како на пример, поттикнување на родителите на ромските деца да не ги пријавуваат новородените деца како што е пропишано со закон, бирократизирање на односите помеѓу родителите на ромските деца и администрацијата на училиштата, и проблематизирање на улогата на стручните лица во училиштата како што се педагозите и психолозите бидејќи проблемите сега се префрлуваат на нивниот грб.

Бирократизирање на односите помеѓу родителите и администрацијата на училиштата
Проблемот со ниската стапка на запишани ромски деца во училиште го истакнаа не само директорите на училиштата и наставниците туку и родителите во училиштата каде што има доминантно ромска популација. Околу две третини од директорите на училиштата го истакнаа проблемот дека Ромите не се придржуваат кон законски пропишаното задолжително посетување на училиште. Карактеристика на ваквите одговори на директорите во однос на непридржувањето кон законските обврски е дека сè што можат тие да направат е да се придржуваат до законот. Директорите оставаа впечаток на одредена немоќ и збунетост околу тоа како можат да ја подобрат стапката на запишани деца на училиште.

Директорите на училиштата особено претпазливо се изјаснуваа за прашањето на ефективноста. Многумина од директорите на училиштата јасно кажаа дека тие го разбираат законот и се придржуваат кон законски пропишаното, но сепак во голема мера сметаат дека законот не е ефективен. Многумина од нив ги обвинуваат родителите на ромските деца за ваквиот проблем, иако еден од директорите на едно училиште во Скопје со доминантна ромска популација рече дека владата треба да покаже поголем интерес во врска со овој проблем.

Директор на едно училиште во Кичево кажа дека управниот одбор на училиштето им кажува на родителите на децата од ромска на-

ционалност дека тие се обврзани според закон да ги испраќаат своите деца на училиште. Но повеќето од тие родители не ги испраќаат децата на училиште поради лошите економски услови. „Најголемиот предизвик е да се зголеми бројот на деца од ромска националност кои се запишани на училиште и кои го завршуваат училиштето“, рече тој.

Во едно училиште во Скопје, со мешан состав на ученици од албанска и ромска националност, директорот тврдеше дека сите деца од ромска националност од дадената област се запишани на училиште. Меѓутоа, многумина од тие деца не остануваат на училиште. „Постои проблемот околу напуштањето на училиштето бидејќи родителите се сиромашни или, пак, родителите се разделени и ги испраќаат своите деца да просат. По истекот на 30 дена, училиштето презема ‘конкретни мерки’, но овие мерки не функционираат соодветно“, објасни тој.

На сличен начин, директорот на училиштето во кое доминантно се ученици од македонска националност во Пехчево кажа дека тој се придржува до законот, но дека некои од родителите на децата од ромска националност не се придржуваат до законот. „Во минатото се соочувавме со проблеми околу посетувањето настава во училиштата, но сите потребни мерки беа преземени заедно со Центарот за социјални работи и со родителите – иако има и случаи кога родителите не сакаат да соработуваат“, истакна тој.

Во Бардовци, населба надвор од Скопје, директорот на училиштето истакна дека придржувањето кон законот може да ги стави директорите на училиштата во незгодна позиција, бидејќи тие треба да дејствуваат како казнени органи додека служат во заедницата. „Родителите едноставно го игнорираат законот. За што се грижат тие? Луѓето немаат пари. Јас пријавив двајца од моите ученици. А еден од тие ученици што ги пријавив ме покани на својата свадба!“

Само еден директор на училиште истакна дека тој се обидел со еден креативен пристап да го реши проблемот околу посетувањето на училиштето од страна на ромските деца. „Девојчињата од ромска националност се мажат многу млади и го прекинуваат своето образование“, објасни директорот кој работи во едно училиште во Скопје. „Па така училиштето одлучи да им дели храна на оние ученици кои ќе дојдат на училиште пет дена по ред.“

Во Битола, директорот на училиште каде што мнозинството се ученици од ромска националност рече дека проблемот со напуштањето на училиштето започнува уште во првото одделение. Таа не даде други понатамошни коментари, но двајца од родителите искажаа фрустрираност поради непридржувањето кон законски пропишаното. „Службеникот кој е одговорен за образовната дејност им испраќа судски покани на родителите, бидејќи нивните деца не посетуваат настава, но тие не се појавуваат пред судот“, рече еден родител. „Доколку казнат само еден родител, останатите ќе си ја научат лекцијата.“ Еден друг родител додаде: „Можеби ако им ја уки-

нат социјалната помош, родителите сигурно ќе ги испраќаат своите деца на училиште!“

Стручен тим

Прашањето поврзано со запишувањето на децата на училиште и следењето на наставата честопати се поврзува со улогите и одговорностите на стручните тимови. Директорите на училиштата и наставниците ја истакнаа потребата од стручни лица како еден од начините да се реши овој проблем. Во многу училишта нема тимови од стручни лица, а според Законот за основно образование, во секое училиште треба да има најмалку еден дефектолог, психолог, советник и педагог. Префрлањето на проблемот во врска со запишувањето и посетувањето училиште како одговорност на стручните лица отвора многу други прашања. Едно од тие прашања е дали стручните лица, дури и доколку тие бидат ангажирани и вработени, ќе бидат способни да се справат со овој проблем. Другото прашање кое се поставува е дали од стручните лица може да се очекува дека ќе можат да се справат со предизвикот кој вклучува една сложена мешавина од закони, норми во заедницата и културата во самите училишта.

Двајцата училишни педагози кои беа интервјуирани за овој извештај изразија одредена фрустрација и загриженост за тоа каква е перцепцијата за нив, чувствувајќи дека им се наметнуваат нереални барања во однос на нивната способност да го следат и евидентираат присуството на учениците и изработката на други извештаи. Еден педагог во училиште од рурална средина претежно со ученици од македонска националност истакна дека има потрошено многу време за да се справи со спротивставувањата во заедницата, кои влијаат врз односите на учениците и посетувањето на настава. Таа се пожали дека педагозите ги сметаат за „полицајци или страшила“. Тие се потценети од страна на Министерството за образование и наука, Министерството за култура и Бирото за развој на образованието, рече таа.

Педагогот од едно училиште во Скопје го истакна своето мислење дека е невозмож-но прецизно да се пополнуваат обрасците за присуство на учениците и за непостојаноста во животот на некои од нејзините ученици. Таа укажа на потребата од поголемо внимание за учениците со посебни потреби, независно дали тие официјално се категоризирани како ученици со посебни потреби или не. За да може да се направи тоа, потребно е да се ангажираат стручни лица, а самите наставници да добијат повеќе обуки, рече таа. „Се соочуваме со разлики во однос на традицијата, структурата на семејствата и вредностите во секојдневното живеење. Имаме случаи кога родителите на ромските деца ќе дојдат и пцујат пред своите деца. На пример, родителите се разведуваат, мајката заминува со друг маж, потоа таа повторно се враќа и сето тоа предизвикува реакција кај детето.“

Сепак, и директорите и наставниците честопати напоменуваат дека има потреба од стручни лица како еден од начините да се решат проблемите. Директор на едно училиште претежно со ученици од македонска

националност во Скопје рече: „Потребни ни се поопсежни стручни служби. Не можеме секогаш да се потпираме на НВО-и“.

Наставниците најчесто зборуваат за запишувањето и посетеноста на училиштата на децата од ромска националност од аспект на социоекономските проблеми повеќе отколку од аспект на законите, што најверојатно се должи на фактот дека тие за разлика од директорите не се директно подложни на финансиски казни. Но и според наставниците, стручниот кадар во училиштата претставува еден од механизмите за справување со проблемот на отсуство на учениците од училиште.

Самосегрегирани училишта

Во некои случаи, се чини дека исклученоста на ниво на училиште се јавува бидејќи родителите во повлекуваат своите деца од училиштата во кои наставата претежно ја посетуваат деца од ромска националност или деца со лоша социоекономска положба. Иронично кажано, овој тренд можеби се јавува како последица од форсирањето кое се врши на национално ниво во врска со поголемата инклузивност и запишувањето на ромските деца на училиште. Една од последиците на ваквиот ограничен успех се чини дека е „борбата“ за децата од македонска националност да посетуваат училишта кои претежно се чисто македонски училишта.

Можеби овој тренд се забрза поради новиот закон според кој на родителите им се овозможува да ги испраќаат децата во кое училиште сакаат, наспроти запишувањето на децата во училиштата во соседството. Од 11 редовни училишта кои се вклучени во овој извештај, во три од нив се одвива процес на повторна сегрегација или поделеност врз основа на етничката припадност и социоекономската положба. Можеби мора да се постигне „одлучувачки момент“ или „критична маса“ пред да се започне ваквиот процес.

Во Кичево, учениците од македонска националност ги напуштаат училиштата и се префрлаат во други училишта за да се избегнат мешовити (ромски и македонски) одделенија, кажуваат наставниците и родителите.

Во едно училиште во Битола, наставниците и родителите истакнаа дека се плашат оти до крајот на годината нивното училиште ќе го посетуваат само ученици од ромска националност. Во моментот, тоа училиште го посетуваат 300 ученици од македонска националност и 503 ромски ученици. Иако директорот на училиштето и дефектологот не истакнаа загриженост за ова прашање, некои од родителите истакнаа дека ситуацијата е алармантна. „На почетокот од оваа училишна година, во училиштето настана природна поделеност или сегрегација“, рече еден родител. „Родителите на децата кои не се од ромска националност ги испраќаат своите деца во други училишта. За многу кратко време можеме да очекуваме дека повеќето од децата во ова училиште ќе бидат од ромска националност“.

Друг родител кажа дека кога родителите од ромска националност се обидуваат да ги запишат своите деца во друго училиште, ги одбиваат. Тие велат: „Вашето дете е од ромска националност“. Една наставничка исто така се пожали на овој рапиден процес на етничка поделба, но за тоа ги обвини ромските деца. Ромските деца несвесно со гордост тврдат дека ова училиште е нивно, таа рече: „На овој начин тие се гетоизираат“.

Во едно друго училиште во Скопје, еден родител со жалење ја оцени ваквата променлива состојба во училиштето, иако не е јасно дали тоа се должи на целокупно намалување на бројот на ученици или на намалување на бројот на ученици само кај одредени етнички групи. Родителот рече: „Сите избегаа. Сите заминаа одовде“.

Во едно друго училиште се забележува пак обратен тренд. Директорот на училиштето во Скопје рече дека тој може да пријави зголемен процент на ученици од ромска националност во неговото училиште. Меѓутоа, не е јасно дали таквото зголемување на бројноста е прилично големо и дали тоа претставува индикација за етничка инклузивност од поголем обем.

Социоекономски проблеми

Во Македонија има усвоено планови за намалување на сиромаштијата и социјалната исклученост на децата. На пример, во Стратегијата на Министерството за труд и социјална политика за 2007-2009 се содржани повеќе компоненти. Не е јасно колку овој план е успешен и дали имал влијание врз инклузијата во училиште. Според неодамнешните податоци, од 2005 година 32.4% од децата во Македонија живееле под границата на сиромаштијата, и повеќе од 50% од децата живееле под релативната граница на сиромаштија (УНИЦЕФ, 2007).

Податоците од оваа студија укажуваат дека поголемиот број директори на училиштата, наставници и родители сметаат дека проблемот со сиромаштијата кај децата има влијание врз нивното присуство во училиштата. Наставниците во најголем дел гледаат на сиромаштијата како на проблем на недостиг од снабдување со материјали, наспроти комплексниот проблем кој може да влијае врз однесувањето на учениците, нивната самодоверба, физичкиот развој и социјалната инклузија. Во многу училишта, наставниците не гледаат на сиромаштијата како на проблем кој влијае врз многу ученици, иако податоците на национално ниво покажуваат дека значителен број ученици живеат во сиромаштија. На ист начин, и самите ученици не сметаат дека нивните врски се социјално исклучени поради нивната социоекономска положба. Кај родителите беше забележана најголема веројатност да гледаат на сиромаштијата како на проблем со кој се поврзуваат проблемите во однесувањето на учениците.

Коментарите наведени подолу ги одразуваат ставовите во врска со учениците со лоша социоекономска положба:

За социјалните случаи треба да се обезбедуваат ужинки и спонзорства за екскурзии. Еден родител од ромска националност во ова училиште рече дека децата имаат одлични односи меѓу себе независно од нивната економска положба, но „децата се исто така различни во денешно време“. Тој објасни дека децата добиваат вирусни заболувања и се принудени да пијат вода од тоалетот бидејќи има недостиг од чиста вода за пиење. (директор на училиштето)

„Она што треба да се направи е да се подобри домашната средина на учениците, но тоа не е одговорност на училиштето.“ (директор на училиште, етнички мешано училиште)

„Можеби агресивноста се јавува бидејќи тие немаат можности во домашни услови како другите и тоа ги фрустрира децата.“ Тој предложи да се воведат дополнителни часови со психолог. (родител, ромско училиште)

„Родителите на децата од ромска националност немаат доволно пари за облека, храна и училишни материјали.“ (директор на училиште, ромско училиште)

Директорка на едно училиште во Скопје, кое го посетуваат главно ученици од македонска националност, кажа дека формирала „бизнис група“ составена од 10 побогати родители за да им помогнат на сиромашните ученици. Сега нивниот број се намали на пет поради лошата економска состојба. Оваа група не наметливо им ги плаќа долговите и трошоците. Таа исто така основала и една младинска организација, но некои од родителите не сакаат да соработуваат. Еден родител во ова училиште понудил една поразлична перспектива за тоа како треба да се однесуваат кон сиромашните ученици. „Дали е соодветно за еден наставник да го земе дневникот и да тресне по клупата и да им каже на децата: ‘Ја потрошив целата плата на вас?’“, се прашува тој.

Директорот на едно претежно македонско училиште во Пехчево рече дека е потребно да се работи со родителите, но дека училиштето се соочува со отпор. „Давањето помош не го решава проблемот – имавме случаи кога учениците ги продаваа учебниците за само неколку дена“, рече тој. Еден родител сподели поинаква перспектива, велејќи дека училиштето бара премногу пари од родителите. „Тоа многу н лути.“

Директор на едно училиште во Скопје кажа дека е мал бројот на сиромашни деца во нивното училиште, но дека им ги обезбедуваат основните наставни помагала, или им даваат бесплатни ужинки.

Директорот на едно училиште со ученици од албанска националност во Липково (рурална област) кажа дека испратил барање до градоначалникот на општината за помош.

Директорот на едно училиште со ученици од ромска националност рече: „Владата треба да почне да покажува загриженост за ромската популација. Многумина од нашите ученици се во лоша социоекономска положба“.

Оспорување на постоење на етнички конфликт

Според возрастните, децата во најголем дел не страдаат од социјалната исклученост поради етнички конфликт. Покрај тоа, голем број наставници и родители инсистираа дека во училиштата не постојат поделби по етничка линија. Во повеќе од половина (10) од 18 интервјуа или фокус-групи одржани со наставниците, тие одрекуваа каков било конфликт на етничка основа и не коментираа на таа тема. Во некои случаи, како на пример во едно етнички мешано училиште во Скопје со ученици од ромска и албанска националност, еден наставник кажа дека меѓуетничкиот конфликт постои, но друг наставник го негираше тоа.

Наспроти тоа, учениците се изјаснија дека етничкиот конфликт честопати се јавува помеѓу одредени групи. Но конфликтите се појавуваат и во рамките на самите етнички групи, а сите конфликти понатаму се усложнуваат како резултат на возраста, полот и други фактори.

Подолу се наведени некои од дадените коментари:

„Децата живеат во мешани средини и немаат проблеми; децата од македонска националност доаѓаат на часовите по ромски јазик.“ (директор на училиште со ученици од ромска националност)

„Училиштето има позитивен мултиетнички карактер, и покрај фактот што учениците од македонска националност го напуштаат училиштето. За ромските деца е потребно да се обезбедат ужинки.“ (директор на училиште во Кичево, етнички мешан град во западниот дел на земјата)

„Апсолутно не постојат етнички тензии“ (директор на училиште во Битола претежно со ученици од ромска националност)

„Училиштето посветува внимание на мултикултурализмот, немаме проблеми бидејќи бројот на ученици со различна етничка припадност е многу мал, учениците се здружуваат. Училиштето одржува претстави кои се фокусирани на различноста. Не знаеме дали е тоа најисправната работа, но ние сепак го правиме тоа!“ (директор на училиште во Скопје претежно со ученици од македонска националност)

„Не постојат очигледни проблеми. Има некоја провокација, но на крајот на краиштата тоа се само деца. Родителите на децата од ромска националност се многу позаинтересирани за соработка отколку родителите на децата од македонска националност. Не смееме да ги научиме учениците или родителите да бидат мрзеливи... Тие покажуваат неблагодарност за храната што ја обезбедуваме како социјална помош, додека, пак, останатите манифестираат револт.“ (директор на училиште во Пехчево, главно со ученици од македонска националност – 24 ромски ученици помеѓу 338 македонски ученици)

Педагогот во едно рурално училиште претежно со ученици од македонска национал-

ност кажа дека во моментот нема тензии помеѓу етничките групи (според кажувањата такви тензии постоеле во минатото), но дека сепак постојат поделби помеѓу шесте соседни села.

Наставниците на училиштето за ученици со оштетен вид во Скопје кажаа дека не постои дискриминација бидејќи децата го споделуваат истиот проблем, но родителите честопати инсистираат да ги испраќаат децата во редовните училишта бидејќи за нив пречките во развојот претставуваат срам.

Директорот на едно училиште со ученици од албанска етничка припадност истакна дека Министерството за образование и наука треба да го реши проблемот со учениците од средното училиште кои ги вознемируваат учениците и наставниците, и исто така побара да се обезбедат стручни лица во училиштето и превоз за учениците.

Од друга страна, учениците ги дадоа следниве коментари во врска со етничките тензии:

„Албанците ги задеваат Македонците“ (рекоа ученици од македонска националност во едно етнички мешано училиште).

Учениците од ромска етничка припадност во едно училиште каде што претежно учат деца од ромска етничка припадност наведоа дека учениците од македонска националност „ни нарекуваат Цигани, велат дека немаме пари, велат дека мирисаме лошо и дека имаме вошки“.

Во едно етнички мешано училиште во Скопје, најмалку прифатени се учениците од албанска етничка припадност, потоа Ромите и потоа сите останати ученици од различна етничка припадност. Учениците се изјаснија дека учениците од македонска националност ги одбиваат кога ќе дозволат дека се од друга етничка припадност. Некои од учениците-Македонци кои имаат потемен тен на кожата исто така биле навредувани од други ученици-Македонци, кои ги нарекувале „Цигани“.

Учениците во едно рурално училиште коментираа за следнава сложена етничка динамика:

Етнички мешана група ученици рече дека односите помеѓу Ромите и Албанците се добри. Односите помеѓу Македонците и Ромите се со многу тензии. Обично учениците седат со другарчиња од иста етничка припадност бидејќи „Македонците сакаат така“. Учениците-Роми кажаа дека сакале да се поврзат со Македонците, но наводно Македонците избегале, тие се згрозени од нив, ги навредуваат и тепаат. Тоа се случува 2-3 пати во седмицата и обично тоа го почнуваат повозрасните ученици-Македонци со помалите деца-Роми, кои потоа ги повикуваат повозрасните ученици-Роми и на крајот тоа прераснува во тепачка помеѓу сите нив.

Во истото училиште беше кажано дека односите помеѓу Македонците и Албанците се мешани. Доколку дојде меѓуетнички тепачки, учениците ги повикуваат своите браќа „и тоа прераснува во голема тепачка“. Исто така, тие велат дека Македонците ги сметаат

сите за „Цигани“ во училиштето, независно од нивната етничка припадност. Тие наведоа пример за Македонци кои на Албанците и Ромите им велеле: „Дојди да бацнеш крст“ (и тие се муслимани). Албанците и Ромите помеѓу себе многу ретко се тепаат, а Албанците и Македонците се тепаат секојдневно за да докажат кој е посилен. Кога Македонците ги задеваат Ромите, Албанците ги бранат Ромите. Исто така, и Ромите ги бранат Албанците кога тие се тепаат со Македонци. Истата група ученици кажа дека наставниците прават разлика помеѓу учениците од различна етничка припадност: „Им даваат подобри оценки на Македонците иако знаат помалку од нас... Наставниците им ставаат лоши оценки на Ромите бидејќи тие зборуваат на час“.

Иако стручните лица во училиштата негираат дека има етнички тензии, беше јасно дека помеѓу учениците е присутно задевање и друго агресивно однесување. Како што беше истакнато погоре, наставниците честопати го игнорираат ваквото однесување. Во една прилика, наставниците беа обвинети за соучесништво во етничките стереотипи и етикетирање на учениците. Во однос на етничките тензии, беше јасно дека учениците и наставниците различно гледаат на постоенето на тензии.

3.2.2. Агресивното однесување влијае врз безбедноста во училишната средина

Учениците честопати споменуваа дека главен проблем во училиштето се другите агресивни ученици, кажувајќи дека во некои случаи тие ученици биле прогонувани и исклучувани. Тие се соочуваат со агресивност на повеќе различни начини, од тепање и физичко насилство, уништување на училишниот имот, до вербални навредувања и агесија кон останатите ученици и наставници. Наспроти тоа, половина од наставниците и родителите сметаат дека однесувањето на учениците претставува проблем. Исто така, во споредба со учениците, тие сметаат дека тоа е помал проблем. Родителите и стручниот кадар од училиштата покажаа најмала веројатност дека ќе го споменат однесувањето на учениците како проблем.

Децата пријавија дека учениците се малтретирани и дека добиваат закани како резултат на етничката припадност, социоекономската положба, физичките и менталните пречки во развојот, иако овие ранливи групи не се секогаш нивна цел. Децата во едно исто училиште и децата во различни училишта покажаа различно мислење за тоа кои се учениците кои обично се жртви. Децата исто така истакнаа заклучоци „спротивни на очекувањата“ – дека децата од нивната етничка група се оние кои се насилни и се закануваат, дека побогатите ученици (т.е. учениците кои носат нови алишта) може да бидат прогонувани и дека децата со пречки во развојот може да „провоцираат“ и да бидат агресивни, што предизвикува нивна исклученост од училиштето.

Возрасните, во најголем дел, негираа дека децата се малтретирани или дека им се закануваат како резултат на етничката припадност, социоекономската положба или

поради пречките во развојот. Два исклучока беа родители кои имаат деца со пречки во развојот, иако овие родители исто така клонат да ги обвинуваат и сопствените деца за агресивното однесување кое го покажуваат, но и за агресивното однесување на другите деца кон нив. Други, пак, сметаат дека е најголема веројатноста децата кои не одржуваат хигиена да бидат жртви на задевање или малтретирање.

Ученици

Со учениците беа спроведени вкупно 20 дискусии во фокус-групи и интервјуа – во четири од нив беа вклучени ученици со пречки во развојот и останатите шеснаесет беа спроведени со останатите ученици. Во текот на речиси сите фокус-групи и интервјуа, учениците го истакнаа подривачкото или лошо однесување од страна на учениците како главна потешкотија со која тие се соочуваат во училиштето и како една од работите која тие најмногу би сакале да ја променат во училиштето. Еден од исклучоците беше едно дете со оштетен слух во специјалното училиште во Битола, но ова интервју беше особено кратко бидејќи ученикот не ги разбираше прашањата.

Учениците честопати кажуваат дека ги избегнуваат или исклучуваат тие „ученици кои вознемируваат“ и кажаа дека веруваат оти тие деца ќе ги испратат да учат во некое друго училиште. Некои од учениците исто така посакаа возрасните почесто да интервенираат и наставниците да ги контролираат тие „немирни“ ученици. Не е јасно дали учениците кои се закануваат или на кои им се закануваат се исклучени и до кој степен таквото заканување се преклопува со такво вознемирувачко однесување. Во повеќето случаи, учениците со таквото однесување не беа јасно идентификувани. Некои од исказите укажуваат дека тоа се повозрасни ученици од основното училиште, момчиња, деца со потешкотии во учењето, деца со проблеми во семејството, деца кои не се социјализираат, деца кои не одат во тоа училиште, но влегуваат во училишниот двор и деца кои од социјални причини се вовлекуваат во конфликти поради одредени етнички/семејни врски или односи во заедницата. Таквото подривачко лошо однесување се разликува, започнувајќи од зборување во текот на часот и непочитување на наставникот па сè до физичко повредување на останатите ученици, фрлање камења и заплашување на другите деца. Во целост, не постои дефинитивно објаснување за ваквото однесување, но по сè изгледа дека траумите предизвикани од таквото однесување се реални.

Кога конкретно беа запрашани во врска со возрасните лица во нивниот живот, некои од учениците споменуваа исмејување од страна на наставниците (особено на учениците со слаб успех), сериозни вербални навредувања (еден наставник ги нарекувал учениците „ѓубре“ и „кучка“), и физичко малтретирање од страна на наставниците (учениците кажуваа дека наставниците ќе ја затворат вратата, ќе ги принудат да седнат на столчињата и потоа ги кубеле по косата). Учениците никогаш не спомнаа малтретирање од страна на родителите.

Наставници

Со наставниците беа одржани осумнаесет фокус-групи – четири интервјуа беа направени со наставниците од посебните основни училишта и 14 со наставниците во редовните училишта. Вознемирувачкото или лошо однесување на учениците беше споменато на осум, или на нешто помалку од половина од фокус-групите и интервјуата со наставниците. Само еден од наставниците во посебните училишта напомена дека би сакал да има ученици „кои подобро се однесуваат“.

Притоа, наставниците не го наведуваат агресивното однесување како проблем толку често како што тоа го правеа учениците. Покрај тоа, наставниците се искажуваа со јазик со кој степенот и сериозноста на овој проблем беа минимизирани. Само еден наставник го истакна насилството и на тоа беше индиректно укажано како на прашање на безбедност во училиштата. Речиси сите наставници, освен еден, рекоа дека во нивните училишта нема конфликти по етничка линија или заканување.

Наставниците упатуваат на однесувањето на учениците доста генерално. Ниеден од нив експлицитно не го изнесе вознемирувачкото или лошо однесување во контекст на влијанијата кои притоа се вршат врз учениците. Наставниците се служеа со искази како, на пример, ученици кои „не внимаваат“, „недостиг на домашно воспитување“, „треба да научат повеќе да почитуваат“, „им отежнуваат на другите, треба да има поголема дисциплина“, „треба да имаат подобри манири во однесувањето“ и дека повозрасните ученици бегаат од часови. Во повеќето случаи, не беше јасно за кој тип ученици зборуваат наставниците. Во два случаи, наставниците зборуваа дека учениците кои вознемируваат се учениците со пречки во развојот. Во сите случаи, наставниците сметаат дека агресивното однесување е многу помал проблем во споредба со мислењето на учениците. Ваквото минимизирање може да укаже или на недостиг на свесност кај наставниците за случаите на задевање и агесија – или, пак, може да значи дека наставниците не ги сметаат тие случувања за сериозни.

Директори на училишта и стручен кадар

Вкупно 13 дискусии во фокус-групи и интервјуа беа одржани со директорите на училиштата и со стручниот кадар – 10 интервјуа со директори на училишта, две интервјуа со училишни педагози и дискусија во фокус-група со дефектолози од училиштата. Агресивното или лошо однесување беше споменато во седум или во текот на половина од фокус-групите и интервјуата.

Се чини дека директорите на училиштата и стручниот кадар гледаат на учениците со лошо однесување како на многу помал проблем отколку наставниците и учениците и не споменаа дека тоа е прашање кое се поврзува со инклузивноста или исклученоста на учениците. Конфликтите меѓу учениците беа опишани дека се должат на конфликтите помеѓу возрасните во селото, учениците од другите училишта кои „тропаат на прозор-

ците и ги вознемируваат децата“, ученици со лоша социокономска положба, ученици со пречки во развојот кои се „многу активни“ (хиперактивни) и ученици со провокативно однесување.

Родители

Вкупно 24 дискусии на фокус-групи и интервјуа беа спроведени со родителите – 10 со родители кои имаат деца со пречки во развојот и 14 со родители на деца без посебни образовни потреби. Лошото или агресивно однесување на учениците беше споменато во 15, или повеќе од половина од фокус-групите и интервјуата со родителите.

За разлика од учениците и наставниците, родителите не опишаа дека лошото или агресивно однесување влијае врз учењето или врз инклузивноста на нивните деца во училиштето. Исклучоци беа една мајка од турска етничка припадност која рече дека е подготвена да оди во полиција поради насилното однесување со нејзиниот син во училиштето; родителот на едно богато девојче кое го задевале; и родител на дете од ромска етничка припадност кое си дошло дома плачејќи. Покрај тоа, во пет фокус-групи и интервјуа со родители на ученици со пречки во развојот, родителите истакнуваа задевање, малтретирање, навреди, агресивно однесување и лоши навики на останатите ученици, како причини поради кои нивните деца избегнувале или напуштиле одредено училиште – иако не беше јасно дали сите нивни деца го напуштиле училиштето. Исто така, во три случаи, родителите истакнаа дека нивните деца кои имаат посебни потреби исто така учествувале во таквото негативно однесување.

Родителите чиишто деца немаат посебни образовни потреби имаа тенденција на опишување на таквото агресивно или лошо однесување како не толку сериозно. „Сосема е нормално за децата да имаат моменти кога се непослушни“, рече еден родител. Друг родител рече дека децата „постојано се тепаат и се смируваат“. Родителите се разликуваа во искажувањата и беа непрецизни за идентитетот на децата со лошо однесување, во некои случаи велеа дека станува збор за поединци независно од нивната етничка припадност, понекогаш ги опишуваа како Роми, или пак понекогаш како „ризична“ група.

3.2.3. Недостиг на инклузивни наставни практики по мерка на детето

Од 20 групни и индивидуални интервјуа кои ги спроведе тимот за истражувањето, на 11 интервјуа беше искажана загриженост во врска со педагошкиот пристап на наставниците. Загриженоста која ја истакнаа учениците се однесуваше на физичкото и емотивното малтретирање од страна на наставниците (што беше искажано во седум интервјуа), па сè до оценувањето на учениците на забележливо неправилен начин или фаворизирање на учениците со одличен успех на сметка на учениците кои покажуваат послаб успех (пет случаи). Генерално, учениците се изјаснија дека тие многу сериозно го сфаќаат учењето и дека се разочарани кога наставниците „се служат со лоши наставни методи и ги збуну-

ваат учениците“. Учениците исто така забележаа дека наставниците одвреме-навреме фаворизираат други ученици, се пожалија на „неправичното оценување“ или на „наставник кој не сака да му стави подобра оценка на ученикот и секогаш наоѓа причина да не го направи тоа“. За учениците, прашањата поврзани со оценувањето се исто толку стресни за нив, како и прашањата поврзани со казнувањето и дисциплината. Учениците искажаа загриженост и во однос на: „Наставници кои се непредвидливи во однос на нивниот пристап кон дисциплината.“ „Наставник кој бара многу, а зборува смилено.“ „Ученикот крева рака на часот, но наставникот го прашува ученикот кој не крева рака.“

„Наставник кој, кога момчињата стануваат од столчето, грубо ги фака и ги бутка да седнат на столчето или ги бутка низ вратата.“

„Понекогаш наставниците им ставаат повиоки оценки на некои деца бидејќи се плашат од нивните родители.“

„Наставник кој ненадејно дава тестови и ученикот добива единица доколку не успее да ги одговори прашањата.“

„Еден наставник од претходната година си зборуваше на телефон за време на часот и ги оставаше децата да си работат сами и никогаш не даваше објаснувања.“ Учениците и родителите го пријавија случајот на класниот раководител, но само беа информирани дека тој наставник нема да им предава следната година.

„Еден наставник се налути и ги нарече учениците ‘губре’ и ‘кучки’.“

Резимирано, непредвидливоста на наставниците во однос на оценувањето на учениците и управувањето со наставата во училиштата се чини дека претставува главен извор на вознемиреност кај учениците, со што се создава средина за учење во која преовладува голема вознемиреност.

Гледиштата на наставниците

Гледиштата на наставниците во однос на сопствениот начин на настава се разликуваат. Генерално, на наставниците им беше особено тешко да ја оценат својата работа – позитивно или негативно. Од 18 спроведени интервјуа со наставници, произлегоа две општи теми. Првата загриженост која ја истакнаа наставниците беше недостигот на наставни материјали. Во девет од вкупно осумнаесет интервјуа, недостигот на наставни материјали беше споменат како главна пречка за подобра настава. Повеќето наставници истакнаа дека имаат потреба од „материјали за презентирање“ или „учебници“, но други, пак, споменаа дека недостигот околу набавката на основни материјали во училиштата влијае врз моралот – како на пример, сапун во тоалетите и несоодветниот и лош училиштен мебел. Неколку наставници зборуваа за употребата на видео материјали, филмови и други материјали кои би им помогнале на учениците да ги разберат концептите, но најголемиот број наставници беа загрижени за недостигот на учебници и материјали за презентирање.

Во текот на седум од четирнаесет интервјуа со наставници од редовните училишта, наставниците исто така искажаа загриженост околу тоа како да им излезат во пресрет на учениците со посебни потреби (во овој случај, наставниците тоа го дефинираа како ромски ученици кои се обесправени во средината и ученици со пречки во развојот). Иритирани поради својата неможност да го индивидуализираат наставниот план, наставниците честопати наведуваат дека е потребен „посебен наставен план“ за учениците со посебни образовни потреби и дека учениците ќе добијат подобра настава во посебните училишта. Наставниците од посебните училишта едногласно се согласија дека учениците со пречки во развојот добиваат најдобра настава во посебните училишта.

Изјавите на некои од наставниците во редовните училишта беа потврдени со гледиштата на наставниците од посебните училишта дека учениците со пречки во развојот не припаѓаат во редовните училишта.

„Постојат значителен број ученици од ромска етничка припадност кои не напредуваат соодветно, но за нив нема потврди од Заводот за ментално здравје и не е извршена категоризација на пречките во развојот. Затоа, јас не знам како да се однесувам со тие деца, но сепак правам обиди да ги вклучам сите деца во активностите.“

„Има некои деца кои не треба да посетуваат настава во ова училиште.“

„Ние немаме наставен план кој ќе им одговара на учениците со пречки во развојот. Јас не знам колку може да прими тоа дете во текот на денот, до каде треба да одам со предавањето на материјалот, дали детето денеска треба да научи три букви или можеби само една буква е доволна.“

Од друга страна, еден наставник се чувствува успешен во обидите да ги вклучи децата со пречки во развојот преку изнаоѓање начини како овие деца да бидат ангажирани.

„Ние сакаме да ги вклучиме овие деца [т.е. таа упатува на децата со пречки во развојот, деца со различно етничко потекло и деца во лоша социокономска положба] на часовите со задачи кои одговараат на нивното ниво на развој. За да се одржи еден редовен час, ние мора да имаме посебни задачи за овие деца, така што тие ќе бидат вклучени во текот на часот. Задачите кои им ги даваме на учениците со пречки во развојот се многу полесни отколку задачите за другите ученици, а сето ова го правиме за тие да бидат постојано ангажирани во текот на часот. Ако ги занемариме, тие воопшто нема да учествуваат на часот.“

Севкупно, задоволувањето на потребите на учениците кои се соочуваат со потешкотии при учењето (независно дали кај нив има пречки во развојот или не) е голем предизвик за наставниците. Неколку наставници од посебните училишта истакнаа дека по четвр-

тото одделение, ваквите предизвици се зголемуваат пропорционално на зголемените академски барања.

Директори на училишта и родители

Бидејќи не се во состојба директно да ги набљудуваат наставата и активностите за учење, родителите и директорите на училиштата дадоа помалку детални коментари во однос на педагошкиот пристап на наставниците во училиштата. Меѓутоа, и родителите и директорите на училиштата се согласија дека има недостиг од наставни материјали. Таквите материјали може да влијаат врз способноста на наставниците да промовираат учење кај најразлични групи ученици.

3.3. Резиме на наративните резултати

Резимирано, од оваа студија произлегоа две групи резултати. Иако овие резултати беа добиени од различни групи податоци, постојат теми коишто се преклопуваат во двете групи резултати кои се опишани во дел 3.1 и дел 3.2. Првите заеднички теми се поврзани со наставата и процесот на учење за инклузивно образование. Во училиштата, учениците се изјаснија дека има недостиг од наставни методи по мерка на децата, додека, пак, наставниците чувствуваат дека тие немаат подготовка или материјали потребни за работа со различни ученици. Чинителите на национално ниво веруваат дека едно од најважните прашања за инклузивното образование е потребата од претходна подготовка и обуки, како и обука на самото работно место во врска со инклузивното образование.

Второ, училиштата се соочуваат со криза во однос на посетеноста на училиштата, особено кога станува збор за маргинализирани групи деца. Како резултат на низа фактори, започнувајќи од училишта во кои е направена поделба или сегрегација, па сè до неефективни политики кои се однесуваат на одењето на училиште, таквите фактори ги оневозможуваат децата да се запишуваат и да го завршат училиштето. Според чинителите, еден нефлексибилен систем на категоризација на учениците може да биде фактор кој придонесува за нивна исклученост од редовните училишта.

На крајот, останатите ученици сметаат дека агресивното однесување на учениците е неповолно за безбедноста во училиштата. Според чинителите, дополнителните активности за социјализација и образование може да им помогнат на учениците да го подобрат успехот и многу појасно да ги разбираат личните, етничките и социјалните разлики.

4 Резултати од проценката како дел од пристапот за училишта по мерка на детето

„Училиште по мерка на детето“ претставува еден мултидимензионален пристап за подобрување на училиштата и нивните заедници. Во Македонија училиштата по мерка на детето се дефинираат со шест димензии:

(1) инклузивност; (2) ефективност; (3) здравје, безбедност и заштита во училишната средина; (4) родова еднаквост; (5) вклученост или учество на учениците, родителите и заедницата во животот и работата на училиштето и заедницата; и (6) почитување на правата на децата и мултикултурализам.

Во рамките на секоја од овие димензии постојат по пет компоненти:

1) Политика, (2) Капацитети на училиштето, (3) Училиштен одбор, (4) Капацитет на наставниците, и (5) Учество на заедницата.

Во Табела 4 се наведени резултатите од студијата во секоја од овие пет компоненти на „Училиште по мерка на детето“. Во табелата се прави обид на споредливост на резултатите од студијата со национални стандарди и индикатори на „Училиште по мерка на детето“.

Табела 4

Наоди од студијата за инклузивно образование, класифицирани според компоненти за „Училиште по мерка на детето“

| 1 Компонента: Политика | | |
|--|---|---|
| 1. Дали националните политики го поддржуваат инклузивното образование? | Преглед на политики, интервјуа со чинители на национално ниво, интервјуа со чинители на локално ниво, интервју со директор на дневен центар | <ul style="list-style-type: none"> Инклузијата на сите етнички групи е поддржана со национални политики. Политика за регионализација која поддржува инклузивни училишта. Моментално нема механизми за обезбедување на образование во дневните центри (одговорност на Министерството за труд и социјална политика). Постојат предизвици во однос на спроведувањето на националната политика. |
| 2. Дали постои политика за спречување на дискриминацијата во училиштата? | Интервјуа со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Податоците за задевање и заканување на ученици укажуваат дека нема јасна политика за спречување на дискриминацијата помеѓу учениците. Кажувањата на учениците за наставниците кои упатуваат на можна дискриминација на одредени ученици во училиштата. Наставниците покажаа подготвеност да научат повеќе за наставата со различни групи ученици. |
| 3. Дали постојат политики за поддршка на децата кои се надвор од образовниот систем? | Преглед на политики, интервју со директор на дневен центар. | <ul style="list-style-type: none"> Не постојат преодни политики за префрлање на децата од институциите или дневните центри во училиштата. Не се посветува посебно внимание на важниот премин од четврто одделение во погорните одделенија. Фокусот на националната политика за задолжително образование е децата да се задржат на училиште сè до средното образование. |
| 2. Компонента: Капацитети на училиштето | | |
| 4. Дали училиштето располага со адекватно обучен кадар за поддршка при работата со ученици со посебни образовни потреби? | Интервјуа со чинители на национално ниво и интервјуа со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Училиштата честопати имаат педагози и психолози кои се вработени на неодредено време. Во редовните училишта има многу мал број дефектолози кои се вработени во основните училишта. Од 11 посетени училишта, истражувачите најдоа само на еден дефектолог. Сите наставници во специјалните училишта се дефектолози |

| 5. Училиштето располага со доволно квалификуван кадар кој обезбедува настава на јазиците коишто се зборуваат во регионот. | Преглед на политиките и интервјуа со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Наставници од помалите етнички групи се многу малку застапени во училиштата. Управата за развој на образованието на јазиците на заедниците е посветена на подобрување на можностите на факултетите за да се промовира настава на мајчиниот јазик во училиштата. |
|---|--|--|
| 6. Дали училиштата имаат капацитет да го поттикнуваат или охрабруваат пристапот до училиштето? | Преглед на политиките и интервјуа со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Единствената моќ на училиштата при спроведување на законот за посетување на училиште е да ги пријавуваат учениците кои бегаат од училиштето. Чинителите оваа практика во голема мера ја сметаат за неефективна. Се преземаат одредени мерки во насока на подобрувања за физичкиот пристап до училиштата преку изградба на рампи и обезбедување превоз. Санитариите во сите училишта се во неисправна состојба (за сите ученици). На училиштата им недостасуваат мултисензорни материјали кои се потребни за настава со разни ученици, но сите училишта имаат компјутери |
| 7. Дали училиштата располагаат со кадар кој може да ги поддржи дополнителните часови по завршувањето на наставата, подучување и воннаставни активности? | Интервју со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Училиштата работат во смени, а доколку не работат во смени тогаш рано завршуваат со наставата. За овој тип активности можеби ќе треба да се размисли околу дополнителен кадар и простории. Родителите на учениците со пречки во развојот дадоа особено голема поддршка за организирање дополнителни активности |
| 8. Дали во училиштата има тимови за инклузивност, составени од претставници за повеќе дисциплини, кои имаат за цел да им обезбедат поддршка на учениците? | Интервјуа со Министерството за образование и наука и чинители на локално ниво | <ul style="list-style-type: none"> Такви тимови не постојат на формално ниво. Ниедно од училиштата кои беа посетени од тимовите за собирање на податоци не располага со такви тимови. Училиштата располагаат со стручни тимови кои може да се конфигурираат како тимови за инклузивност. |
| 3. Компонента: Управување со училиштето | | |
| 9. Дали училиштето има евиденција на деца кои треба да бидат на училиште а не се? | Интервјуа со Комисијата за проценка, чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Училиштата не секогаш знаат дали во нивниот реон има деца кои се на училишна возраст, а кои не посетуваат училиште. Раководителите на училиштата информираа дека немаат механизми со кои би ги привлечле во училиште децата кои се надвор од образовниот систем. Откако се запишани, директорите на училиштата генерално знаат каде се наоѓаат децата кога не се на училиште. |
| 10. Дали училиштето има капацитет да ангажира стручен кадар кој ќе дава поддршка за инклузивното образование? | Интервјуа со Министерството за образование и наука и чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> МОН сè уште нема јасна определба за вработување по еден дефектолог во секое училиште. Директорите на училиштата тврдат дека немаат финансиски средства и капацитети да ангажираат дефектолози (тоа е одлука на МОН). Со програмата на факултетот се продуцираат многу дефектолози (наставници за деца со посебни потреби) кои може веднаш да бидат вработени доколку се изнајдат финансиски средства. |

5 Препораки

| | | |
|--|--|--|
| 11. Дали директорот на училиштето нуди можности за професионален развој во областа на инклузивното образование? | Интервју со тимот за „Училиште по мерка на детето“ и чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Во некои случаи, да – директорите на училиштата овозможуваат обуки за инклузивно образование. Не постои генерално разбирање на национално ниво за тоа од што треба да се состои обуката за инклузивно образование. Директорите на училиштата организираат други форми на професионален развој кои може да се приспособат за да се вклучи и компетентноста за инклузивно образование. |
| 12. Дали директорот на училиштето обезбедува лидерство во наставата за прашања поврзани со инклузивноста? | Интервју со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> За директорите на училиштата различните ученици се добредојдени, но не секогаш се применуваат соодветни стратегии за работа со нив. Директорите на училиштата не секогаш дознаваат за случаи на злоупотреба на ученици од страна на наставниците. Некои директори на училишта имаат тесна соработка со НВО-и за да се подобри степенот на инклузивност во нивните училишта. |
| 13. Дали раководителите на училиштата работат со локалните посебни училишта и дневните центри за да се разгледуваат начини со кои ќе се поддржат децата во редовните училишта? | Интервју со чинители на локално ниво и директор на дневен центар. | <ul style="list-style-type: none"> Специјалните училишта и дневните центри може да иницираат контакти со локалните училишта околу префрлањето на учениците од една средина во друга. Директорите на локалните училишта досега немаат стапено во контакт со посебни училишта. |

4. Компонента: Капацитети на наставниците

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| 14. Дали наставниците применуваат педагошки пристап по мерка на детето и инклузивни стратегии? | Интервју со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Наставниците од училиштата тврдеа дека не се запознаени со начините со кои се индивидуализира наставата за различни ученици, но искажаа подготвеност да учат. Учениците сметаат дека наставниците честопати се неправични во однос на нивното оценување и третман на децата. Се чини дека нема заеднички очекувања во врска со однесувањето на наставниците во училиштата. Државниот просветен инспекторат при Министерството за образование и наука развива инструменти за оценување на наставниците, кои може да се користат за да се документираат инклузивните практики. |
| 15. Дали наставниците во текот на својата иницијална подготовка се изложени на обуки за инклузивност? | Интервју со професори од факултети. | <ul style="list-style-type: none"> На факултетот се нуди курс по инклузивно образование. Не постои програма со која истовремено се подготвуваат наставници за редовните и специјалните училишта. |

5. Компонента: Учество во заедницата

| | | |
|---|---------------------------------------|--|
| 16. Дали заедницата му помага на училиштето во идентификување на сите деца кои не се вклучени во образованието? | Интервју со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Членови на заедницата напоменаа некакви заложби (од врата на врата), но генерално не учествувале во заложбите на училиштето за ангажирање. Некои родители зборуваа за поддршка на учениците за „патувањата“. |
| 17. Дали заедницата работи со училиштето во поддршка на активности по завршувањето на училиштето и воннаставни активности за учениците? | Интервју со чинители на локално ниво. | <ul style="list-style-type: none"> Родителите ја поддржаа идејата за програма по завршувањето на училиштето или продолжување на училишниот ден. Во моментот кога се спроведува интервјујата, родителите се немаа доброволно пријавено за поддршка на таквата програма. |

Врз основа на наодите од студијата, ова поглавје ги презентира клучните препораки. Овие препораки се групирани по подрачје на дејствување врз основа на повратните информации добиени од чинителите во Македонија. За секоја од препораките е вклучен и приближниот износ на трошоци.

5.1. Подобрување на пристапот до образование за децата кои се надвор од образовниот систем

Во текот на нашето истражување се соочивме со доста шпекулации во врска со децата кои се надвор од образовниот систем. Според учесниците во истражувањето, во заедниците има деца кои се на училишна возраст, а за кои се знае дека не посетуваат училиште. Меѓутоа, не постојат веродостојни податоци за овие деца. Учениците во истражувањето сметаат дека повеќето од децата кои не посетуваат училиште се или ангажирани околу некои семејни активности (деца од ромска националност) или имаат пречки во развојот. За да се подобри пристапот, мора да се примени комбиниран пристап. Најпрво, семејствата треба да имаат подобро разбирање за вредноста на образованието со цел подобрување на посетеноста на училиштата. Во исто време, училиштата треба да бидат поприфатливи за различни ученици кои се соочуваат со потешкотии при враќање на училиште по долгото отсуство (или пак никогаш не посетувале училиште). Сепак, првиот чекор е да се утврди каде се наоѓаат овие деца и зошто тие деца не посетуваат училиште.

5.1.1. Подобрување на пристапот до образование за децата кои се надвор од образовниот процес: Процеси за „пронаоѓање на децата“

Во моментот недостига доследна процедура во Македонија во однос на идентификувањето и интервенирањето со децата кои се надвор од образовниот систем. Организиран систем за пронаоѓање и враќање на децата на училиште наметнува потреба од систем за

документирање, поддршка и (кога за тоа има потреба) казнување кое е поддржано од Министерството за образование и наука и Министерството за труд и социјална политика.

Постапката за пронаоѓање на децата може да започне од стручните лица на ниво на училиште (психологот или директорот на училиштето) кои прибираат податоци на стандардизиран начин, а базирано на гласини за деца кои се надвор од образовниот систем или пак познати случаи во заедницата. Овие стручни лица потоа би ги споделиле информациите со социјалните работници кои работат на територијата на општината. Социјалните работници би ги посетиле во нивните домови, би се обиделе да ги разберат причините поради кои децата не посетуваат училиште и би подготвиле план заедно со училиштето и семејството со цел детето да се вклучи во образованието. Улогата на социјалниот работник е да посредува во поддршката за семејствата со тоа што ќе работи заедно со училиштето и семејството. Доколку заеднички подготвените планови се покажат како неуспешни или, пак, тие се одбиени од страна на родителите, социјалните работници може да ја разгледаат можноста да ги пријават семејствата кај надлежните органи и притоа семејствата може да бидат санкционирани согласно на одредбите од Законот за основно образование.

5.1.2. Што е потребно да се обезбеди за оваа препорака

Во Табела 5 е даден преглед на сè што е потребно за да може да се реализира оваа препорака.

5.2. Правично финансирање за да се поттикне инклузивност

Министерството за образование и наука обезбедува финансирање за сите основни училишта преку блок-дотации за општините. Формулите за финансирањето се засновани врз бројот на ученици, густината на населеност во општината и бројот на ученици

Табела 5

Потребно за да се реализира препораката за пронаоѓање на децата

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|---------------------|--|---------------------------|
| Материјали | Општи материјали за упатување во учил.документи ³ | 150 евра по |
| Обука | Обука за идентификација за директори на училишта и социјални работници | 2.080 евра (околу 4 дена) |
| Промена на политика | Промовирање на локални интервенции пред да се изречат казни за семејствата | 0 |

³ Приближен трошок за превод и печатење на 20 страници документи. Трошоците за повторно печатење се маргинални.

со посебни потреби во општината. Иако со овие формули за правично финансирање се обезбедува дополнително финансирање за учениците со поголеми потреби, не постојат одредби кои обврзуваат дополнителното финансирање за децата со посебни потреби да се троши токму за децата со посебни образовни потреби. Тоа значи дека средствата кои се наменети да креираат правични услови за учење за учениците со посебни потреби може да се користат за кој било законски трошок од средствата на блок-дотациите (вклучително, но не ограничено на средства за чистење, на сметки за загревање и на списанија).

5.2.1. Појаснување за користењето на финансиските средства: Препораки за национално и општинско ниво

За да се обезбеди сигурност дека учениците кои се идентификувани како „ученици со посебни образовни потреби“ ја добиваат дополнителната поддршка потребна за напредок во училиштето, императив е дополнителни финансиски средства да се трошат за тие ученици. Таквата промена ќе наметне и потреба од промена на подзаконските акти на национално ниво, за што ќе биде потребна документација за тоа како се трошеле овие средства од страна на општината. Во духот на децентрализацијата, Министерството за образование и наука може да подготви неколку опции од кои општините ќе може да ги користат овие дополнителни средства, вклучително и вработување на дополнителен кадар, набавка на дополнителни материјали за учење и дополнителен превоз за учениците со посебни образовни потреби. Меѓутоа, сите овие опции треба да бидат одобрени на национално ниво и треба да вклучуваат и прецизна пресметка за бројот на ученици со посебни образовни потреби во општината. За евидентирање на ученици со посебни образовни потреби, можна е потреба од воспоставување на други системи за да се обезбеди сигурност дека учениците со посебни образовни потреби не се ниту прекумерно ниту премалку застапени во формулите за одредување на финансиските средства.

5.2.2. Што е потребно за правично финансирање на инклузивното образование

Табела 6 дава преглед на сè што е потребно за да се реализира правичното финансирање за инклузивното образование.

Табела 6

Што е потребно за правично финансирање на инклузивното образование

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|-----------------------|---|---|
| Нови подзаконски акти | За соодветно трошење на средствата | 0 |
| Сметководство | Развивање на систем и обука | 8000 евра |
| Надзор | Надзор од МОН за трошоците на општините | 1.600 евра (40 дена годишно) ⁴ |

⁴ 40 евра на ден за трошоците за вработени лица за надзор

5.3. Намалување на дискриминацијата во училиштата

Податоците од училиштата укажуваат дека дискриминацијата помеѓу учениците креира средина која е небезбедна за учениците, ги намалува можностите за учење кај одредени ученици и ги намалува можностите на училиштата да се развиваат како заедници. Намалувањето на дискриминацијата започнува на национално ниво, но тоа може да се примени и на ниво на училиште.

5.3.1. Усвојување на Законот за спречување на дискриминацијата. Усвоениот Закон за спречување на дискриминацијата ја дава законската основа за заложбите за инклузивно образование, и на училиштата им дава можност за изготвување на локалните политики за спречување на дискриминацијата. Политиката на национално ниво ќе биде основа за усвојување и работење со локалните училишта за примена на таквата политика на локално ниво.

5.3.2. Очекувања за однесувањето на ниво на училиште

Бидејќи во училиштата ширум Македонија постои агресивно однесување, најреалниот начин за справување со овој проблем е преку одредени заложби на ниво на училиште. Обуката на учениците, родителите, наставниците и директорите ќе помогне во градење на училишните заедници и заедничко ангажирање околу области од заеднички интерес. Помеѓу сите чинители, ова за учениците е најбитно прашање. Можните решенија вклучуваат програми за поддршка и очекувања поврзани со однесувањето на ниво на училиште. Видео материјалот кој може да се најде на следната веб-страница www.pbis.org е еден добар пример за таква програма. Друг пример претставува обука за спречување на насилството на сите членови на училишната заедница, вклучително за учениците, родителите и наставниците (види www.pacer.org/publications/bullying.asp).

Обуката во овие области има две цели. Првата цел е на родителите, наставниците и учениците да им се обезбедат практични вештини, потребни за справување со насилството во училиштата. Втората цел (и можеби позначајна) се однесува на промената во ставовите поврзани со насилството во училиштата, провоцирањето на децата и сите основни перцепции за особеностите на учениците кои може да доведат до конфликт.

Табела 7

Потребно за да се намали дискриминацијата во училиштата

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|---------------------|--|--------------------------|
| Закон за антидискр. | Законот ќе ги штити маргинализираните популации | 0 |
| Обука во учил. | Општи очекувања и реакции на дискрим. и агресивно однесување | 2000 евра (околу 5 дена) |
| Материјали | Материјали за зајакнување на концептите | 150 евра по прирач. |

5.4. Редизајнирање на системот за проценка на учениците под ризик

Процесите на проценка за деца на училишна возраст во Македонија, за кои постои сомневање дека имаат посебни образовни потреби или кои се обесправени во средината, се централизирани и зависат главно од Комисијата за проценка на дијагнозите. Ваквиот систем создава зависност од една организација која нема можност да изврши проценка на сите деца за кои постои сомнение дека имаат посебни образовни потреби или неповолни околности, и оттаму училиштата се немоќни во нивните обиди за рани интервенции кај учениците.

5.4.1. Ревидирање на практиката на Комисијата за проценка

Моментално, политиката на Комисијата за проценка е водена од научни упатства (на пр.: дете со „х“ пречки во развојот ќе посетува „у“ тип на училиште). Во една инклузивна средина, првата претпоставка е дека детето ќе посетува редовно училиште. Кога станува збор за комбинација на фактори (на пр.: податоци од психолошката проценка, мислење на родителот, капацитетот на училиштето), потребно е да се разгледаат повеќе алтернативи. Тие алтернативи треба секогаш да бидат доволно привлечни за родителите или, пак, за самата Комисија.

Еден од механизмите за подобрување на корисноста на оценките кои ги дава Комисијата е таа да се базира врз Меѓународната класификација на функционалности (ICF) (кои при проценката на нивното функционирање предвид ги земаат и средината на детето и односите). Меѓутоа, и покрај примената на Класификацијата на ICF, крајните извештаи за учениците треба да содржат корисни препораки и внимателно да се разгледаат повеќе различни гледишта, како и документирани обиди за интервенции (види подолу).

5.4.2. Развивање тимови за инклузивност во училиштата

Иако учениците со пречки во развојот претставуваат помал дел од целата училишна популација, оценките на дефектолозите во Македонија се дека 30% од децата во училиштата имаат некаков проблем при учењето. Инклузивните тимови вклучуваат членови на стручните служби во училиштето, искусни наставници и родители на децата со ризик, кои работат со сите наставници во

училиштето во решавањето проблеми и на изнаоѓање начини да се задоволат потребите на таа група ученици. Инклузивните тимови може да го поддржуваат управувањето во училиштата, да помагаат околу изработката на нови пристапи за учениците кои имаат потешкотии, или пак да изготвуваат програми за особено талентирани ученици. УНИЦЕФ за своите партнер-училишта може да подготви модули за обука за овие тимови.

5.4.3. Распоредување на дефектолози (наставници за посебни образовни потреби за водење на тимовите за инклузивност)

Дефектолозите (идни наставници за посебни образовни потреби) се најдобро позиционирани за водење на инклузивните тимови поради својата обученост, подготовка и разбирање на потребите на учениците кои се соочуваат со потешкотии. Голема е веројатноста наставниците за посебни образовни потреби да најдат деца кои имаат конкретни пречки во развојот. Бидејќи системот за категоризација е непредвидлив (родителите може да не се согласуваат со направената проценка или пак да не ги носат своите деца за проценка), сепак, и во редовните училишта може да постојат деца кои имаат прикриени пречки во развојот. Во исто време, во училиштата постојат деца кои се соочуваат со потешкотии при учењето, а кои не се поврзани со пречки во развојот (на пр.: нивниот стил на учење не одговара најдобро на педагошкиот пристап на наставникот, или имаат недостиг на поддршка во домашни услови). Политиките може да го решат прашањето на распоредување на постојните дефектолози како наставници за поддршка за сите деца кои се соочуваат со предизвици при учењето. Нивната улога би била во повторното подучување за учениците со пречки во развојот, и превенирање на понатамошно академско застојување на учениците со посебни образовни потреби. Подготовката за овој нов вид улога може да биде дел од една поопсежна нова програма за обука за инклузивно образование (види подолу).

Во недостиг на дефектолози, педагозите или психолозите може да ги водат инклузивните тимови во училиштата. Меѓутоа, распределувањето на наставници за работа со ученици со посебни образовни потреби во училиштата ќе им помогне во поефективно функционирање. Минимално, по еден наставник за деца со посебни образовни потреби може да се распредели во секоја општина (84) или во секое основно училиште (околу 350). Фи-

нансирањето за наставниците за ученици со посебни образовни потреби може да се обезбеди преку подобра искористеност на распределените средства за учениците со посебни образовни потреби (види погоре) или од нова распределба на средства (види пресметки во Табела 7).

5.4.4. Обезбедување алатки за неформална проценка за инклузивните тимови во училиштата

Раното следење и откривање на напредокот на ученикот се од клучна важност за рана интервенција и спречување на заостанувањето на учениците со потешкотии во учењето во однос на нивните врстници. Моментално, единствената форма на проценка на учениците во Македонија е крајно формална и генерално се спроведува во Скопје од страна на медицински персонал или психолози. Потребно е да се изготви серија инструменти за следење на напредокот на ученикот. Доколку учениците покажуваат бавен напредок, со примена на таквите инструменти за испитување, инклузивните тимови може да интервенираат преку промена на пристапот во наставата, преку обезбедување дополнителна помош кога има потреба од тоа (види примери подолу), или преку тесна соработка со родителите за да се решат некои проблеми поврзани со домот и семејството. Карактеристики на ефективните инструменти за испитување се:

- тие се на јазикот на кој се одвива наставата во училиштето (или, пак, на мајчиниот јазик на ученикот);
- приспособени се на наставните планови и програми на национално ниво;
- имаат развиен карактер; и
- спроведени се пилот-тестирања или тие се стандардизирани за локалната популација со јасно дефинирани моменти кога се прават интервенции.

Изготвување на таквите инструменти може да се одвива во соработка со претставници од факултетите кои се запознаени со наставниот план и програма и проценките. Таквите инструменти може исто така да се изготват и за детските градинки за да се обезбеди рана интервенција.

Табела 8

Потребно за да се променат практиките за проценка во училиштата

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|--|--|---|
| Обука за Комисијата за проценка | Воведување на ICF систем и нови методи за извештаите за проценка | 1650 евра (околу 3 дена) |
| Формирање тимови за инклузивност | Потреба за тимови за интервенции во училиштата | 2270 евра (околу 5 дена) |
| Распределба на наставници за работа со деца со посебни образовни потреби во училиштата | Потреба за лидерство во училиштата за интервенции | 3000 евра ⁵ во годината (околу 80-300) |
| Подготовка на материјали за проценка | Потреба од докази во училиштето за интервенции | 8000 евра во годината |

⁵ Базирано според просечна годишна плата на наставниците во Македонија

5.4.5. Што е потребно за да се ревидираат практиките за проценка на ученици под ризик

Ресурсите кои се потребни за оваа препорака се најверојатно најинвентивни од аспект на трошоците. Меѓутоа, целта е сите овие интервенции да бидат исплатливи. Ефективните инвестиции понекогаш имаат поголема економска цена, но притоа имаат и многу потенцијални придобивки. Од истражувањето на теренот беше јасно дека за учениците со посебни образовни потреби и учениците кои се под ризик (на пр.: етнички малцинства или економски обесправени) не постојат формални процеси на поддршка и интервенции во училиштата. Таквите системски интервенции имаат за цел да се задоволат тие потреби. Во Табела 8 е направен преглед на пресметаните трошоци.

5.5. Преземање одговорност од страна на Министерството за образование и наука за соработката со дневните центри и детските градинки

Моментално во Македонија постојат две институции кои обезбедуваат социјални услуги на децата. Детските градинки обезбедуваат грижа за мали деца (на возраст од 9 месеци до 6 години). Дневните центри претставуваат безбедни места за децата кои се надвор од образовниот систем (на пр.: деца од улица, деца со психолошки проблеми, деца со пречки во развојот). Во овие два типа институции, многу малку се одвиваат формалното образование и наставните планови и програми. Ваквата одговорност на Министерството за образование и наука најверојатно потекнува од поранешниот период на социјализмот во Македонија, кога дневните центри обезбедуваа грижа за лица кои не се работоспособни. На ист начин и детските градинки беа дизајнирани за обезбедување на грижа за децата додека родителите се на работа. Во двата случаја, овие услуги се обезбедуваат за деца од училишна и предучилишна возраст. За таа цел, Министерството за образование и наука треба да започне разговори со Министерството за труд и социјална политика околу начинот на воведување образовни компо-

Табела 9

Потребно за да се подобри образованието во детските градинки и дневните центри

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|---|---|---|
| Обука и развој на наст. планови во МОН | Вклучување на образованието во социјалните институции | 1.600 евра (20 дена ангажман на МОН за наст. планови 150 евра материјали) |
| Поврзување на градинките/дневните центри/посебните училишта | Промовирање на можности за образ. за децата | 950 евра (околу 2 дена) |

ненти во овие институции и обезбедување образовни компоненти и наставен план.

5.5.1. Врски помеѓу образовните и социјалните институции на локално ниво

Директорите на училиштата можат да почнат да размислуваат за поврзување со дневни центри и специјални училишта за да се формираат „преодни тимови“. Преодните тимови може да вклучат членови од училишните инклузивни тимови, како и членови од дневни центри и посебни училишта. Таквите тимови ќе бараат можности за децата кои се во посебни училишта или во дневните центри, за преминување во редовните училишта. Целта на овие преодни тимови е идентификување на децата кои не добиваат соодветни услуги во дневните центри и да се поддржи нивното запишување во редовните училишта. Овие преодни тимови ќе ги вклучуваат директорите на двете училишта, наставници за деца со посебни образовни потреби (дефектолози), родители и наставници од редовните училишта, кои би го прифатиле детето со посебни потреби во своето одделение.

5.5.2. Што е потребно за социјалните институции да станат и образовни институции

За поврзување на образовните институции со институциите за социјална заштита потребни се обука и време на вработените. Меѓутоа, трошоците наведени во Табела 9 не ја одразуваат политичката волја која е потребна за вклучување на Министерството за образование и наука во образованието на најмалите деца и на маргинализираните деца.

5.6. Продолжување на училишниот ден

Училиштата можат да одредат период од 40-50 минути на крајот од секој ден, наменет за активности за „збогатување“ на наставата. Овие активности може да се состојат од комбинација на индивидуална поддршка на учениците на кои им е потребна дополнителна помош, воннаставни активности (на пр.: спорт, уметност или компјутери) кои имаат за цел да ги приближат учениците од различно етничко потекло, и активности за учење преку работа (ангажмани во заедницата). Овој последен дел од училишниот ден треба да претставува час со кој се продолжува наставата од претходните часови, вклучително и академските предмети и животни вештини, но зависно од расположливиот простор во училиштата.⁶

⁶ Продолжениот училиштен ден за училиштата кои работат во смени може да се спроведе на ротирачка основа. На пример, доколку во текот на втората смена се оставени две училници, учениците од првата смена можат да присуствуваат на дополнителната настава еден до три дена во неделата на ротирачка основа.

Во извештајот на Светска банка (2008) се наведува дека наставниците во Македонија се меѓу најмногу платените наставници во Европа во споредба со просечниот приход по глава на жител. Во исто време, училишниот ден во Македонија (трае четири часа) е еден од најкратките во Европа. Релативно високите плати во споредба со краткото работно време претставува неефикасност која може да влијае врз учењето на учениците. Дополнителните часови може да помогнат во оваа насока.

5.6.1. Што е потребно за да се продолжи училишниот ден

Бидејќи наставниците имаат работни договори за осум часа работа во текот на еден ден (од кои четири часа се во училиштето), не се потребни никакви дополнителни финансиски средства за да се спроведе оваа препорака. Меѓутоа, прифаќањето на овој нов распоред од страна на наставниците може да биде проблем. Оттаму, политичката волја е најважниот елемент за оваа препорака. На Табела 10 се прикажани минималните консултантски напори кои се потребни за да им се обезбедат информации на наставниците за тоа како најдобро може да се искористи овој период на дополнителни часови поминати во училиштето. Покрај тоа, мала работна група од Министерството за образование и наука можеби ќе треба да направи проценка за спроведување на дополнителни часови во училиштата кои работат во смени.

5.7. Подготовка на наставниците, директорите на училиштата и родителите за инклузивно образование

Искуствата од училиштата и перцепцијата на разни чинители укажуваат на тоа дека наставниците, директорите на училиштата и родителите не го разбираат концептот на инклузивно образование, и можна е потреба од дополнителна обука за инклузивно образование. Таквата обука може да се спроведува како дел на неформално образование за возрасни, иницијалната обука за наставник и обука на работното место за наставниците.

5.7.1. Изготвување неформална програма „Лидерство во инклузивното образование“

Инклузивното образование подразбира, пред сè, посветеност на принципите на инклузивност. Преку институтот за лидерство (на пр.: во текот на летниот распуст на учи-

Табела 10

Потребно за да се продолжи училишниот ден

| Потребно | Објаснение | Трошок |
|---|--|----------------------------------|
| Обука за дополнителен период на настава | Потреба за продолжување на училишниот ден за индивидуална поддршка | 1.470 евра на ден (околу 3 дена) |

лиштето), мала група наставници, директори на училишта, родители и повозрасни ученици може да се соберат заедно за еден краток временски период. Часовите на овој мини курс би се состоеле од стратегии за спроведување на инклузивното образование на системско ниво – вклучувајќи политика, вклученост на ниво на училиште и вклученост на заедницата. Програмата „Лидерство во инклузијата“ треба да има учесници еднаш во годината кои треба да бидат еден вид катализатори за зголемените активности околу инклузивноста во земјата. Наскоро би се формирале „Лидери за инклузивност“, чија работа ќе се поддржува на годишни средби или конференции.

5.7.2. Изготвување предмет „инклузивно образование“ на факултетите

Пристап кој има најголема перспектива во воведување на инклузивните практики во училиштата е вклучување на студентите кои само што дипломираше на универзитетите. Факултетите кои подготвуваат идни наставници треба да подготват програма која претставува комбинација на курсеви за посебно и редовно образование. Програмата за инклузивно образование треба да се состои од два курса или предмети – еден за наставници за посебно образование и еден за наставници за редовно образование. Меѓутоа, доколку 50% или поголем дел од курсевите/предметите се исти, наставниците за посебно и наставниците во редовното образование може да започнат (преку работата на часовите или стажирање) да изнаоѓаат начини како да работат заеднички во решавање на проблемите кои се однесуваат на предизвиците на инклузивноста.

5.7.3. Обука на работното место за наставниците за инклузивно образование
Практиките на инклузивното образование овозможуваат пристап на сите ученици до наставните планови и програми како дел од редовната настава. Наставниците ги менуваат наставниот план и програма со цел да

им излезат во пресрет на потребите на учениците. Обуката на работното место за инклузивно образование може да се спроведе како дополнително на постојните модули за обука на наставници кои се претежно ориентирани кон содржината. Наместо посебна и издвоена обука за инклузивно образование, инклузивните педагошки практики може да се вградат во содржината на постојната програма за обука. На пример, тричасовната обука по математика може да се преформулира со тоа што два часа ќе се посветуваат на математичките концепти и еден час ќе се посветува на пристапите за индивидуализиран наставен план по математика, што се однесува до улогата на културата која се создава во училиштата, или пак справување со етничките предрасуди кои може да бидат присутни во наставната содржина.

5.7.4. Што е потребно за обуката за инклузивно образование

Трошоците кои се наведени подолу вклучуваат директни трошоци за консултантите кои ќе ја вршат обуката, како и трошоци за испраќање на професорите во странство за дополнителна обука. Како што факултетите почнуваат да развиваат нови програми за инклузивно образование, ќе се соочат со потребата од нови модели на организирање на новите програми, ќе треба да дискутираат со колеги и соработници од други институции и ќе треба да видат како таквите програми функционираат во практиката. Сите останати обуки може да се одвиваат во Македонија, со тоа што трошоците ќе се сведат на минимум. Трошоците за програмата за лидерство во инклузивното образование се базираат врз претпоставката дека некој универзитет со кој ќе се оствари соработка ќе покаже подготвеност да биде домаќин на програмата во текот на училишните распуст, со тоа што ќе се стават на располагање просториите на универзитетот (или околината на универзитетот) за сместување и обуки. На Табела 11 се наведени основните потребни работи.

Табела 11

Потребно за да се спроведе обука за инклузивно образование

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|--------------------------------------|--|--|
| Семинар за лидерство во инкл. образ. | Програма за развој на лидери од повеќе дисциплини и перспективи за поддршка на инкл. образование | 3.150 евра (трошок за обука) + 50 евра по учесник за сместување |
| Предмет за инкл. образ. | Развој на инкл. образ. на факултетите за обука на наставници | 4.000 евра (патни трошоци и стипендија за 10-дневна студиска посета по проф. |
| Обука на раб. место | „Вклучување“ на инклузивност во сите обуки на работното место | 2500 евра (околу 5 дена) |

5.8. Вклученост на родителите

Родителите се клучни во процесот на инклузивно образование поради две причини. Најпрво, родителите на маргинализираните деца ќе можат да се застапуваат за инклузивниот образовен систем, наместо да ги кријат децата од таквиот инклузивен образовен систем. Меѓутоа, таквото застапување е придружено со разбирањето на нормите и очекувањата на училишната заедница. Во исто време, учеството на родителите на децата кои не се маргинализирани во училишни активности може да помогне да се намали дискриминацијата која ја искажаа некои родители во текот на интервјуата. Во двете препораки наведени подолу се дадени можностите за учество на родителите во процесот на инклузивното образование.

5.8.1. Родителите како партнери на тимовите за инклузивно образование, обука за однесувањето и воннаставни активности

Учеството на родителите и лидерството се клучни за процесите кои беа опишани во деловите 5.3.2, 5.4.2, 5.6, и 5.7.1 на овој извештај. Стручната литература за децата со ниски постигнувања предлага поддршка и вклученост на родителите како значајни елементи за успешни образовни исходи. Оттаму, треба да се разгледаат стратегии со кои се поддржува Законот за основно образование на начин кој не создава тензија помеѓу училишното раководство и родителите. Поконкретно, на родителите ќе треба да се гледа како на важни партнери во училишните активности, како што се создавање заедница (околу однесувањето на учениците и наставниците) и интервенции за учениците кои се соочуваат со потешкотии.

Покрај тоа, додавањето еден дополнителен час во денот како време за збогатување на наставата може да има корисни ефекти за мултикултурното образование и успехот на учениците. Ангажирањето членови на заедницата околу таквите активности (како што се доброволци-тутори, простории за учење и

супервизори) претставува начин за корисно ширење на ефектите на воннаставните часови во заедницата. На крајот, родителите би биле идеални учесници во една неформална образовна програма за лидерство во областа на инклузивното образование.

5.8.2. Формирање ресурсен центар за родители

За да можат родителите ефективно да се застапуваат за своите деца, да ги разбираат законите и да се поврзуваат со другите родители, потребно е формирање ресурсен центар за родители. Овој центар ќе претставува централно место каде што родителите ќе можат да добиваат информации за најразлични теми поврзани со образованието. Во минатото, таквиот центар беше финансиран од страна на Министерството за труд и социјална политика за родителите на деца со пречки во развојот, но ваквиот ресурсен центар за инклузивно образование ќе биде наменет за родителите на сите деца. Меѓутоа, поконкретно овој центар ќе се фокусира на давање помош на децата од различно етничко потекло, децата со пречки во развојот и родителите кои се економски обесправени во насока на стекнување соодветно образование. Пример за еден доста моќен ресурсен центар за родители може да се најде на www.pacer.org.

5.8.3. Што е потребно за учество на родителите

Учеството на родителите чини многу малку, но може да донесе огромни придобивки. Родителите треба да бидат добредојдени во училиштата и треба да им се обезбеди основен стимул за да учествуваат на сесиите за специјална обука во училиштата. Во исто време, во ресурсниот центар за родители може да се вработат неколку посветени членови, кои ќе бидат во можност да го координираат пристапот до родителите ширум целата земја. На Табела 12 е прикажана проценката на трошоците за учеството на родителите.

Табела 12

Потребно за подобрување на учеството на родителите

| Потребно | Објаснување | Трошок |
|---|---|---|
| Вклученост во тимовите за инкл. образование | Родителите се експерти за стилот и преференците при учењето на децата | 0 |
| Вклученост во воннаставни активности | Родители-доброволци ги шират можностите за воннаставни активности и служат како инструктори | 0 |
| Вклученост во обуки за однесувањето | Родителите, како членови на учил. заедница, треба да ги разбираат недискриминираноста и заедничките очекувања за однесувањето | 0 евра по родител |
| Ресурсен центар за родители | Обезбедување информации и можности за собирање на родителите | 120.000 наем на простор годишно (200 м ²), 4.200 евра за 4 вработени за 1 година, ⁷ 2.500 канцелар. трошоци ⁸ |

⁷ Врз основа на месечната плата на државен службеник од 350 евра според Министерството за труд и социјална политика.

⁸ Врз основа на проценката 500 евра за компјутер (четири компјутери за персоналот) и 500 евра за разни трошоци (канцелариски материјали, принтер, хартија, итн)

6 Анализа на фискалните импликации на препораките

Препораката за политичка опција се заснова врз употребата на најразлични информации за веројатноста дека предложениот тек на акцијата ќе резултира со пожелниот исход. Една од работите кои се разгледуваат се трошоците за таквото потенцијално дејствување или акција. Ефективноста исто така претставува важен елемент кој треба да се земе предвид. За да се одреди кои од алтернативите имаат најголема веројатност да бидат исплатливи, важно е внимателно да се анализира секоја од алтернативите или опциите. Притоа мора да се направи проценка на износот на ресурсите и ефективноста, како и поддршката од училиштето и заедницата за секоја од алтернативите, според Dunn (2004).

Ретко е можно да се направи избор помеѓу две алтернативи врз основа на трошоците или на ефективност. Речиси секогаш се јавува потреба да се утврди степенот на ефективност и трошоци кои се сметаат за адекватни. Во голема мера, тоа е прашање на разумно пресудување кое не може да се разреши преку произволно усвојување на еден единствен критериум или адекватност (стр. 327).

Во Табела 13 е направено резиме на информациите за трошоци кои се претставени во табелите 5-12 и податоците за ефективност кои се претставени во Табела 2. Трошоците кои се наведени можеби и не претставуваат сеопфатна листа на сите трошоци, па ќе биде корисно да се разгледа дали ќе се донесе истата одлука доколку реалните трошоци би биле значително поголеми од проектираните трошоци (за 10%, 20%, 50% или дури 100% во текот на времетраењето на програмата).

Некои од препораките може да се спроведат набрзина и можеби тоа ќе бидат еднократни настани или активности. Другите опции може да вклучуваат тековни програми и трошоци кои ќе бидат распоредени во текот на повеќе години. Во некои случаи може

да биде потребно доста време за целосно спроведување на некоја препорака. На пример, може да потрае одредено време додека наставниците и останатите да ги развијат вештините кои се потребни за целосно спроведување на одредена интервенција.

6.1. Дополнителни аспекти кои треба да се земат предвид

Трошоците кои се вклучени во табелите се трошоци кои се идентификувани според чинителите и притоа може да не ги вклучуваат сите трошоци. Покрај тоа, постојат и други поврзани фактори кои треба да се земат предвид. Дополнителните размислувања може да се однесуваат на оние кои се наведени во листата подолу (притоа сите размислувања не се релевантни за некои од опциите):

- Дали оваа опција или алтернатива е остварлива?
- Дали таа опција или алтернатива ќе има примарно краткорочно или долгорочно влијание?
- Дали директорите на училиштата/психолозите, социјалните работници, наставниците и родителите имаат доволно време да се зафатат со овие дополнителни задачи? Или, пак, тие ќе треба да го намалат времето кое го трошат на не толку приоритетни активности?
- Дали ќе биде потребно да се вработат или ангажираат дополнителен број луѓе за да помогнат при спроведувањето на оваа опција или алтернатива?
- Дали има други трошоци кои се поврзани со оваа опција, а не биле идентификувани како такви?
- Дали ќе има потреба од дополнителна обука или развој?
- Дали постои веројатност дека оваа опција ќе ги даде пожелните резултати на краток рок? Дали за оваа опција постои одредена веројатност дека ќе доведе до долгорочна одржлива промена?

Табела 13

Резиме на трошоците и ефективноста

| Препорака | Трошок и единица ⁹ | Рангирано како ефективно од страна на чинителите ¹⁰ | Забелешки |
|--|---|--|---|
| 5.1. Подобрување на пристапот до образование за децата кои се надвор од образовниот систем | | | |
| 5.1.1 Процес "Најди дете" | 150 евра по документ 1.020 евра на ден по | Не е рангирано | Потребна е промена на политиката (0 евра) |
| 5.2. Надзор на правичното финансирање за да се поттикне инклузивноста | 1.600 евра по училиште во една година | | Мора да се изработат нови подзаконски акти (0 евра) |
| 5.3. Намалување на дискриминацијата во училиштата преку усвојување на нов закон и обезбедување обуки низ училиштата | | | |
| 5.3.1. Усвојување на Законот за спречување на дискриминацијата | 0 евра | Не е рангирано | |
| 5.3.2. Обука за очекувања за однесувањето на ниво на училиште | 2.000 евра по учил. во една година (5 дена по училиште) 150 евра по прир. (1 прирачник по учил.) | Не е рангирано | |

⁹ Види табели 5-12 за дополнителни детали. Трошоците ги идентификуваа чинителите. Може да постојат трошоци кои не се идентификувани.

¹⁰ 'ДА' укажува дека средниот резултат бил најмалку 1.8 на скалило од -2 до 2. Види дел 3.1 и Табела 3 за детали. Рангирањето е извршено според информациите од чинителите. Некои од препораките се варијации и приспособувања на интервенциите кои се наведени во Табела 3.

| | | | |
|---|--|----------------|---|
| 5.4. Редизајнирање на системот за проценка на децата кои се под ризик | | | |
| 5.4.1. Ревидирање на практиката на Комисијата за проценки | 2.850 евра (3 дена) | Не е рангирано | |
| 5.4.2. Развивање тимови за инклузивност во училиштата | 2.750 евра по место (5 дена) | Не е рангирано | |
| 5.4.3. Распоредување на наставниците за ученици со посебни потреби за да ги водат тимовите за инклузивност | 3.000 евра по година по наставник | Не е рангирано | Потребни ќе бидат приближно 80-300 наставници. Минимално, по еден наставник за ученици со посебни образовни потреби може да се распореди во секоја општина (84) или за секое основно учил. (приближно 350) |
| 5.4.4. Обезбедување неформални алатки за проценка за училишните тимови за интервенција (подготовка на материјали за проценка) | 8.000 евра по година (25% плата за два претставника од факултетите) 2.150 евра (5 дена) | Не е рангирано | |
| 5.5. Подобрување на образованието во детските градинки и дневните центри | | | |
| 5.5.1. Поврзување на образовните и социјалните институции на локално ниво | 1.750 евра за обука и подготовка на наставни планови за МОН (ангажман на вработените и материјали; се проценува дека ќе бидат потребни 20 дена ангажман на вработените од МОН) | Не е рангирано | Трошоците за опциите 5.5.1 и 5.5.2 не можат да се поделат Трошоците не ја одразуваат политичката волја која е потребна за МОН да се вклучи во образованието на најмалите деца и на маргинализираните деца |
| 5.5.2. Што е потребно за социјалните институции да се направат да бидат образовни институции | 950 евра по училиште (2 дена) | | |
| 5.6. Продолжување на училишниот ден | 670 евра по училиште (3 дена) | ДА | Бидејќи наставниците се вработени за 8 часовен работен ден (но во училиштето поминуваат само по 4 часа), нема фискални импликации за спроведувањето на оваа препорака. Прифаќањето на овој временски распоред од страна на наставниците може да претставува проблем. Оттаму, политичката волја ќе биде најважен елемент на оваа препорака. Покрај тоа, може да се јави потреба од формирање помала работна група од МОН за проценка на примената на продолжениот училиштен ден во училиштата кои работат во смени, и потреба од обука |
| 5.7. Подготовка на наставниците, директорите на училиштата и родителите за инклузивното образование | | | |
| 5.7.1. Семинар за лидерство во инклузивното образование | 2.000 евра по институт (планирани 5 дена) 50 евра по учесник за сместување 150 евра по учесник за материјали 1.000 евра по локален фасилитатор | ДА | Летен институт за лидерство |
| 5.7.2. Курс или предмет за инклузивно образование на факултетот | 4.000 евра по професор (патување и стипендија) | ДА | |
| 5.7.3 Inclusive education in-service training | 2000 евра | ДА | |
| 5.8. Вклученост на родителите | | | |
| 5.8.1. Вклученост на родителите во тимовите за инклузивно образование, обука по училиштата за однесувањето и воннаставни активности | 0 евра по родител | YES | |
| 5.8.2. Развивање ресурсен центар за родители | 136.800 по локација по година (наем на простории, се планираат 4 вработени) | Не е рангирано | |

7 Временска рамка за имплементација

Имплементацијата на проекти за инклузивно образование ќе се одвива во текот на следните шест години во Македонија. Подолу е наведена временската рамка за имплементација која се препорачува врз основа на остварливоста. За секоја од препораките постои одредена временска рамка. Притоа се даде хронолошки преглед на целиот проект за да се овозможи планирање на активностите.

7.1. Активности за пронаоѓање на децата

Активноста 1 е дизајнирана за да се пронајдат и запишат на училиште децата кои се надвор од образовниот систем. Моментално, не постојат податоци за бројот на деца кои се надвор од образовниот систем во Македонија. Перцепциите на чинителите укажуваат дека може да станува збор за околу 20 000-30 000 деца кои се надвор од образовниот систем. Генерално се смета дека тоа се деца од многу сиромашни семејства, деца кои потекнуваат од култура каде што има традиција за рано стапување во брак и деца со пречки во развојот.

Активноста се препорачува за наставниците и учениците да станат известувачи за приказни кои се базираат врз реалната акција која се презема од страна на Министерството за труд и социјална политика. Оттаму, се дава препорака за одржување на средба помеѓу УНИЦЕФ, Министерството за образование и наука и Министерството за труд и социјална политика. Приоритет на оваа средба ќе биде да се воспостави систем за известување, во кој наставниците и директорите на училиштата ќе го известуваат Министерството за труд и социјална политика за децата кои се надвор од образовниот систем. Во моментот сè уште не е јасно кој ќе биде последователниот чекор на Министерството за труд и социјална политика. Меѓутоа, се претпоставува дека општините, социјалните работници на општинско ниво и вработените во локалните училишта ќе развијат план за тоа како да се донесат децата кои се надвор од образовниот систем. Ваквите заеднички планови може да вклучуваат и обезбедување стимул за да се испраќаат децата на училиште, организација за да добиваат соодветна облека и училишни материјали, или други активности со кои може да се поддржи инклузивноста на децата во училиштата. Во текот на тој период, министерствата исто така ќе подготват план за следење на податоците на ниво на училиште и последователните активности.

Таквиот план ќе се користи во напорите да се направи мониторинг и евалуација.

Откако договорениот план ќе се стави во функција, ќе се одржуваат серија еднодневни обуки (вкупно четири по групи на училишта со консултант). Консултантот ќе подготви еден заеднички формулар кој ќе го користат наставниците, за споделување на политиките или процесите кои се усвоени од страна на министерствата и УНИЦЕФ и ќе покажува како да се собираат информации на ниво на училиште.

7.2. Обезбедување правично финансирање за учениците со посебни потреби

Работата со која ќе се обезбеди правична распределба на финансиските средства наменети за учениците со посебни образовни потреби може да започне многу брзо, но тоа треба да биде поддржано со следниве активности:

- 1- УНИЦЕФ остварува средба со вработените во Министерството за образование и наука одговорни за финансирање за да ги запознае со прашањата поврзани со учениците со посебни образовни потреби (за учениците со посебни образовни потреби, потребно е да се распределуваат посебни финансиски средства, но тие средства се мешаат со останатите средства);
- 2- УНИЦЕФ работи со Министерството за образование и наука за да се обезбеди промена на подзаконските акти која ќе поддржува распределба на финансиските средства за програмите за учениците со посебни образовни потреби;
- 3- Министерството за образование и наука развива систем за мониторинг и надзор за кој ќе обезбедува користење на финансиски средства за училишната популација за која се наменети.

Иако не се споменува во анализата на трошоците, локален или странски консултант ќе развије група на нацрт-одобрени активности за финансирање на посебните образовни потреби на учениците. За оваа активност се потребни само неколку дена и тоа може да се достави електронски до Канцеларијата на УНИЦЕФ.

7.3. Намалување на дискриминацијата во училиштата

Во претходните поглавја беше дадена препорака за две активности со кои би се намалила дискриминацијата во училиштата. Овој закон е сега усвоен и во училиштата се одржуваат обуки за антидискриминација.

7.4. Редизајнирање на системите за проценка на учениците со ризик

За да се направи редизајнирање на системот за проценка на децата кои имаат посебни образовни потреби во учењето, потребна е силна техничка поддршка од локалните факултети и надворешните консултанти кои се добро упатени во мерења базирани врз наставниот план и програма. За да се развие систем на неформални мерки кои може да се користат за да се утврдат предизвиците/потешкотите при учењето, мора да се воспостави систем за пилот-тестирање, тестирање на терен и поставување норми. За тоа ќе бидат потребни неколку години и ќе им одземе доста време на претставниците од факултетите. Најверојатно ќе бидат потребни две до три години за да се воспостават првичните инструменти.

7.5. Подобрување на образованието во дневните центри и детските градинки

За да се подобри нивото на образование во детските градинки и дневните центри, се препорачува процес во две фази. Меѓутоа, Министерството за образование и наука мора најнапред да преговара и да преземе делумна (не целосна) одговорност за дневните центри и детските градинки. Откако ќе биде преземена ваквата одговорност, и во детските градинки и во дневните центри ќе треба да има образовни наставни планови и програми. Стандардите за рано учење и развој на УНИЦЕФ може да се спроведат во детските градинки, но потребно е да се подготви еден кохерентен наставен план за дневните центри врз основа на наставните планови на национално ниво. Бидејќи процесот на преговори за вклученоста на Министерството за образование и наука во детските градинки и дневни центри може да биде особено бавен, изработката на наставните планови нема да започне во блиска иднина.

7.6. Продолжување на училишниот ден

Сосема е веројатно дека ќе се најде на отпор од страна на наставниците при процесот на продолжување на училишниот ден. За таа цел, првите шест месеци од програмата ќе се поминат едноставно во разговори со чинителите или вклучените страни со цел да се испита можноста за ваква промена.

7.7. Обука за инклузивно образование

Се препорачува обуката за инклузивно образование да се одвива на три нивоа. Најпрво, факултетите треба да почнат да ја проверуваат можноста за вклопување на курсевите за да се воведат и насока за инклузивно образование на факултетите. Бидејќи веќе постојат воспоставени курсеви и професори, не би требало да бидат потребни повеќе од две години за да се испланира и спроведе оваа програма, која би започнала во текот на академската 2012 година.

Откако ќе се изготви насока за инклузивно образование и откако ќе се дефинираат курсевите, програмата може да вклучи и институт за лидерство во инклузивното образование. На крајот, обуката на работното место за инклузивно образование може да започне веднаш преку воведување педагогија и филозофија за инклузивното образование во постојните програми за обука на работното место.

7.8. Вклученост на родителите

Во однос на вклученоста на родителите, се предлагаат две активности. Најпрво, родителите може да започнат да учествуваат во обуките за спречување на дискриминацијата и градењето на заедницата. Понатаму, може да се воспостави центар за родители кој би им помогнал на родителите поактивно да се вклучат во инклузивното образование. Политики кои беа разгледани

8 Заклучоци

Политиката и практиката на инклузивното образование даваат голема надеж за зголемување на социјалната правичност, подобрување на квалитетот на образованието и промовирање на училишта по мерка на детето. Во овој извештај, кој се базира врз теренската работа во Македонија, наведени се препораките на национално и општинско ниво и препораките на ниво на училиште. Планот е составен од осум потточки и нуди низа пристапи, кои би обезбедиле поддршка за пристапот на учениците до образование и за нивниот успех во училиштето.

Некои од препораките може да се покажат како тешко остварливи поради потребата од политичка волја од страна на чинителите (на пр.: за продолжување на траењето на училишниот ден во Македонија). За други препораки, пак, може да бидат потребни финансиски средства за да се обезбеди соодветна поддршка за учениците (на пр.: распоредување на наставници за ученици со посебни образовни потреби во редовните училишта). Меѓутоа, во рамките на шестгодишниот проект за инклузивно образование на УНИЦЕФ сè може да биде потребно.

Поддршката за сите ученици преку инклузивност во Македонија значи подобрување на пристапот до училиште за децата кои се надвор од образовниот систем, подобрување на наставата и подобрување на механизмите за поддршка за учениците за кои дури и подобрената настава може да не биде доволна. Македонија има предиспозиции за успешност на мерките за инклузивно образование. Инклузивноста се поддржува со политиките, но преостанува спроведување во практиката.

Со организациска поддршка на Канцеларијата на УНИЦЕФ, преку спроведување на осумте препораки наведени погоре, може да се помогне во подобрување на образованието за сите ученици во Македонија – вклучително и за оние кои моментално се наоѓаат на маргините на формалното образование. На тој начин, училиштата во Македонија можат да станат поинклузивни, да промовираат можности за сите ученици во Македонија со цел стекнување придобивки од националниот образовен систем.



Користена литература

Adler, M. and E. Ziglio (Eds.). (1996). *Gazing into the Oracle: the Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bogdan, R.C. and S.K. Biklen. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Booth, T. and M. Ainscow (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Deluca, M. (2007). *Gathering statistics and indicators for students with disabilities, learning disabilities and disadvantages in the Republic of Macedonia*. Unpublished draft document prepared for UNICEF Macedonia.

Dunn, W.N. (2004). *Public policy analysis: An introduction* (4th ed.). Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.

European Commission. (2006). *Modernizing Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Cohesion in Europe*. Official Journal of the European Union, 1.4.06, pp. C 79/1 – C 79/19.

European Monitoring and Advocacy Program. (2007). *Equal access to quality education for Roma*, vol. 2. Budapest: Open Society Institute.

European Training Foundation. (2009). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity*. Torino: Author. Johnstone, C.J. and D.W. Chapman. (2009). *Contributions and constraints to inclusive education policy implementation in Lesotho*. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 56 (2), 131-148.

Sebba J. with D. Sachdev. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's Publishing. Thompson, S.J., C.J. Johnstone, M.E. Anderson, and N.A. Miller. (2005). *Considerations for the development and review of universally designed assessments* (Technical Report 42). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

UNESCO. (2008). *EFA Global monitoring report 2008*. Rome: Innocenti Research Centre.

UNICEF. (2007). *Child Poverty in FYR Macedonia Study*. Skopje: Author.

UNICEF. (2008). *Developing child friendly schools in FYR Macedonia: A case study*. Skopje: Author.

UNICEF. (2009). *Multiculturalism and inter-ethnic education*. Skopje: Author.

UNICEF Innocenti Research Center. (2005). *Children and disability in transition in CEE/CIS and Baltic States*. Florence: Author.

USAID. (2009). *Europe and Asia: Macedonia in action*. Washington, DC: Author. Retrieved from the World Wide Web at http://www.usaid.gov/locations/europe_eurasia/countries/mk/index.html.

World Bank. (2008). *Public expenditures review*. Washington, DC: Author.

World Bank. (2010). *Closing the "social gap" for Roma*. Washington, DC: Author. Retrieved from the World Wide Web at <http://go.worldbank.org/JHSCB1XFM0> on 18 April 2010.

Политики кои беа разгледани

Рамковен договор од 2001

Концепт за новото деветгодишно задолжително образование

Акционен план за Декадата на Ромите

Закон за основно образование

Закон за детска заштита

Национална стратегија за намалување на сиромаштијата (2002)

Национална стратегија за Ромите во Република Македонија (2004)

Програма на Владата на Република Македонија (2006-2010)

Регулатива за проценка/оценка на посебните потреби на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој

Стратегија за развој на образованието (2005-2015)

Прилог А:

Неформален протокол за организации, носители на политики

1. Кажете ми нешто за вашата организација.
2. Кои се најголемите предизвици со кои се соочуваат децата и младите во Македонија?
3. Кои се најголемите предизвици со кои се соочуваат училиштата во Македонија?
4. Какво влијание врз образованието и општеството се надевате дека ќе извршите со вашата работа?
5. Како треба да се финансираат таквите промени?
6. Кои сметате дека се клучни луѓе кои можат да креираат позитивни промени (на пр.: родители, ученици, наставници, владата)?
7. Што е потребно (материјали, опрема, обука) за да се промовираат подобрувањата кои ги барате?
8. Што треба да се случи за (Роми/Албанци/сиромашни/Македонци/ученици со пречки во развојот) да постигнат успех на училиште?
9. Што треба да се случи за (Роми/Албанци/сиромашни/Македонци/ученици со пречки во развојот) да бидат целосно вклучени во македонското општество?

Прилог Б:

Делфи истражување, чинители или вклучени страни во Македонија

Заокружете или електронски означете каква е вашата организација

Влада НВО Училиште Факултет

Упатства: За секој исказ подолу, одговорете со поставување бројка според изборот кој е даден подолу. Додадете забелешки ако сакате да го појасните вашиот одговор.

2 = Многу веројатно да се подобри инклузивноста во училиштата во Македонија

1 = Може да се подобри инклузивноста во училиштата во Македонија

0 = Нема да има ефект врз инклузивноста во училиштата во Македонија

(-1) = Може да има негативно влијание врз инклузивноста во училиштата во Македонија

(-2) = Многу веројатно да има негативно влијание врз инклузивноста во училиштата во Македонија

| Интервенции | Нумерички одговор | Забелешки |
|---|-------------------|-----------|
| Пример: Да се отстранат бесплатните оброци за сиромашните деца. | (-2) | |
| Интервенции за факултетите | | |
| 1. Посветување на ресурси за подобрување на програмите на јазиците на малцинствата на факултетите | | |
| 2. Развој на програми за да се поттикнат претставници од етничките малцинства да стануваат наставници. | | |
| 3. Креирање на специјален курс/предмет за „инклузивно образование“ на факултетот каде што има општи курсеви за инклузивно образование, кои ги посетуваат кандидатите кои изучуваат и редовно и посебно образование. | | |
| 4. Вклучување на курсеви за неформално академско утврдување (скиринг) во факултетските програми за посебно образование. | | |

| Интервенции | Нумерички одговор | Забелешки |
|---|-------------------|-----------|
| Интервенции за социјалниот сектор | | |
| 5. Обезбедување на децата од ромска етничка припадност со исти ресурси (храна и превоз) за да ги посетуваат редовните училишта, исто како и во посебните училишта и дневните центри. | | |
| 6. Промовирање на воннаставни активности во кои се вклучени деца од различни култури. | | |
| 7. Развој на постручни програми во општите средни училишта. | | |
| 8. Подобрување на физичкиот пристап до училиштата преку градење рампи и лифтови за учениците во инвалидски колички. | | |
| 9. Формирање стручни тимови во дневните центри и основните училишта во близина кои сакаат да им помогнат на учениците од дневните центри да преминат во редовните училишта. | | |
| 10. Воспоставување програма за „пронаоѓање на децата“, а од училиштата да се бара да ги посетуваат семејствата чии деца не одат на училиште за да ги поттикнат да ги испраќаат децата на училиште. | | |
| 11. Обезбедување стимул за семејствата да ги испраќаат децата на училиште (на пр.: ручек, бесплатен превоз, пари за униформи). | | |
| 12. Казни за семејствата кои не ги испраќаат своите деца на училиште, парични казни и други санкции. | | |
| Интервенции базирани во семејството | | |
| 13. Префрлање на фокусот од општите средни кон стручните средни училишта. | | |
| 14. Организација на училиштата така што учениците ќе можат да учат повеќе предмети на својот мајчин јазик и останатите на македонски јазик. | | |
| 15. Креирање систем за водство и советување за учениците од основните училишта кои се запишуваат во средните училишта. | | |
| 16. Креирање програми во училиштата кои го истакнуваат придонесот од сите култури. | | |
| 17. Креирање нивоа во училиштата така што учениците кои се особено бистри учат со другите бистри деца, децата кои се просечни ученици учат со останатите просечни ученици, и децата кои учат бавно се заедно со останатите деца кои учат бавно. | | |
| 18. Се очекуваат стручни тимови по училиштата кои вршат годишни испитувања во училиштата за да одредат дали има деца на кои им е потребна дополнителна помош во училиштата. | | |
| 19. Креирање систем каде што стручниот тим во училиштето ги документира заложбите за помагање на некои ученици пред да се упатат кај Комисијата за проценка (Комисија за категоризација) | | |

| Интервенции | Нумерички одговор | Забелешки |
|---|-------------------|-----------|
| 20. Обезбедување продолжен училиштен ден и активности за збогатување на наставата за учениците со посебни образовни потреби. | | |
| Интервенции во политиката и инфраструктурата | | |
| 21. Спроведување политика која налага сите ученици да ги изучуваат предметите на македонски и албански јазик во училиштата. | | |
| 22. Спроведување политика според која сите ученици мора да учат на македонски јазик во училиштата. | | |
| 23. Воспоставување систем со кој унапредувањето и санкционирањето на наставниците делумно зависат од наставните стратегии за „Училиште по мерка на детето“ | | |
| 24. Спроведување „државен центар за проценка“ кој ќе врши надзор над сите надворешни испитувања. | | |
| 25. Обука за персоналот на „државниот центар за проценка“ за да научат за потребите на учениците со пречки во развојот и јазичните малцинства на тестовите. | | |
| 26. Воспоставување стандарди за наставен план во дневниот центар, за да се обезбеди сигурност дека се одвива образовен процес. | | |
| 27. Елиминирање на практиката да се чека детето да наполни 7 години за да почне да оди на училиште. | | |
| 28. Развивање на „формула за услуги“ за да се одреди како да се распоредуваат наставниците за посебното образование во училиштата (на пр.: еден наставник за посебно образование на секои пет ученици со посебни образовни потреби). | | |
| 29. Спроведување формула за учениците со посебни потреби во редовните училишта (на пр.: намалување на големината на одделението за пет ученици на еден ученик со посебни образовни потреби). | | |
| 30. Распоредување по еден наставник за специјално образование во секое училиште да работи директно (и само) со ученици со пречки во развојот. | | |
| 31. Распоредување по еден наставник за посебно образование во секоја детска градинка. | | |
| 32. Распоредување по еден наставник за посебно образование (претходно познати како дефектолози) во секое училиште. Нивната улога би била да работат со педагогот и наставниците, за да им помогнат на учениците со пречки во развојот, останатите деца кои се соочуваат со потешкотии и да дизајнираат програми за талентирани ученици. | | |
| Интервенции за обука на наставниците | | |
| 33. Спроведување обука за наставниците во врска со технологија од помош. | | |
| 34. Подготовка на прирачник (и обука) за да се спроведува заедно со новиот наставен план на национално ниво, во кој се утврдува како да се индивидуализира работата со учениците со посебни образовни потреби. | | |

| Интервенции | Нумерички одговор | Забелешки |
|--|-------------------|-----------|
| 35. Обука за наставниците во вештини за независно размислување. | | |
| 36. Обука на работното место за наставниците во врска со инклузивното образование. | | |
| Категоризација и проценка | | |
| 37. Креирање систем за оплаки, така што доколку родителите сакаат да ги оспорат препораките на Комисијата за категоризација, можат да бидат сослушани од непристрасно стручно лице. | | |
| 38. Воспоставување база на податоци за сите деца кои имаат документирани пречки во развојот во земјата. Проверка на податоците за да се утврди дали етничките малцинства не се премногу застапени во популацијата на деца со пречки во развојот. | | |

Прилог В: Протокол за наставниците

1. Кажете ми некои од силните страни или предности кои вие како наставник ги внесувате во училиницата.
2. Кои се некои од предизвиците со кои се соочувате во врска со многу сиромашните ученици, учениците со пречки во развојот и учениците од малцинските етнички групи?
3. Под кои услови би прифатиле или одбиле деца во вашето училиште (на пр.: ученици со пречки во развојот, Роми)?
4. Доколку можете да промените нешто во наставата, што би било тоа?
5. Доколку можете да промените нешто во врска со составот на вашиот клас, како би го направиле тоа?
6. Што сметате дека се особени предизвици за вашето училиште при работата со ученици со пречки во развојот?
7. Што сметате дека се особени предизвици за вашето училиште при работата со ученици со сиромашно социоекономско потекло?
8. Што сметате дека се особени предизвици за вашето училиште при работата со ученици со различно етничко потекло?
9. Дали има нешто друго што би сакале да додадете?

Прилог Г: Македонија/Родители

ПРЕГЛЕД НА МЕТОДОЛОГИЈАТА НА ЛОГИЧНОСТ И ПРОТОКОЛОТ ЗА ИНТЕРВЈУ

Методологијата на логичност, со ставање акцент на динамичниот процес, се разликува од „моделот на трансмисија“ или дисеминација на информации/истражување, што претпоставува дека испраќачите и примачите го споделуваат истото гледиште и ги споделуваат истите идеи за тоа што е вредно или важно. Наместо тоа, со методологијата на логичност луѓето се конципираат како да се соочуваат со реалност на пополнети празнини и како континуирано да се прави обид да се поправи реалното и да се создаде значење. Секој е експерт за својата сопствена ситуација. Тоа обезбедува врска помеѓу микро и макро нивоата на човечкото однесување при комуникацијата (социјална организација и индивидуално дејствување)..

Методологијата на логичност има практични импликации. Наместо да се „пренесуваат“ информациите, тие се разменуваат и комуникациските системи се дизајнирани за дијалог кој вклучува реципроцитет и сопственост. Секој ги дизајнира сопствените информации до одредена мера (на пр.: теоретско спојување на средствата и структурата). Логичноста ги бара шаблоните во кои се појавува логичноста, а не само содржината на одговорите. Фокусираноста е на процесот (глаголи).

Примена: Идентификување на потребите за информации кои не се исполнети, каков тип ситуација ја подобруваат/попречуваат практиката, што сакаат корисниците, со што се предвидува употребата на информации, јазови во перцепцијата на чинителите (на пр.: училиште - универзитет).

Протокол: Хронолошки распоред на интервју

Наставници

1. За да се опфатат Ситуации: Присетете се на една неодамнешна ситуација кога се соочивте или забележавте диспарат во образованието на црните-белите во вашето училиште. Што се случи? Како го поврзавте тоа со вашето претходно искуство како наставник?
2. За да се опфатат Јазови: Со кои прашања/збунетост се соочивте? Со што се боревте? Што се обидовте да сфатите? Што недостигаше?
3. За да се опфатат Премостувања: До кои заклучоци дојдовте? Како се чувствувате поради тоа? Како ви помогна тоа во работата? Што беше сè уште некомплетирано?
4. За да се опфатат Исходи: За секој од заклучоците, како ви помогнаа? Како тоа ви овозможи да ги промените вашата настава и размислувањето за вашата работа? Како тоа е поврзано со вашиот живот и искуство како наставник?

Можни анализи:

Типови стратегии за премостување – гледишта на чинителите за решенија
Типови јазови – како се служат луѓето со информации, каков тип информации им се потребни, за што ги користат информациите, што ја предодредува употребата на тие информации
Типови исход – оценето во однос на напредокот на ученикот, план за помош, помош да се добие поддршка, помош да се стекне контрола, помош да се напредува во кариерата
Перспективи во разни дисциплини: ситуација-јаз-премостување
Особеностите на несигурноста по академска дисциплина
Природата на несогласувањето по академска дисциплина

Родители

1. Присетете се на времето кога станавте свесни за потешкотиите со кои вашето дете или другите деца се соочуваат во училиштето кое го посетува вашето дете. Тоа може да биде некое случување, ситуација, или приказна што сте ја слушнале. Опишете ги околностите. Каде се наоѓавте вие? Што видовте или слушнавте?
2. Кои прашања ви паднаа на ум во тој момент? Што се обидовте да направите за да ги разберете околностите?
3. До кои заклучоци дојдовте? Што е тоа што сепак сакате да го дознаете?
4. На кој начин сознанието за потешкотиите на вашето дете или потешкотиите на останатите деца во училиштето повлијаеја врз вашиот однос кон училиштето? Дали тоа го промени вашето мислење за училиштето?

Прилог Д:

Протокол за директорот на училиштето

1. Каков е етничкиот/јазичниот состав на вашето училиште (во проценти)?
2. Кои се условите во кои прифаќате и не прифаќате ученици во вашето училиште (на пр.: ученици со пречки во развојот, Роми)?
3. Каква е просечната стапка на наставник во однос на бројот на ученици во вашето училиште?

4. Каква функција има тимот на стручни лица во вашето училиште?

5. Дали вашите ученици би ги класифицирале како натпросечни/просечни или потпросечни?

6. Кои извори на податоци (на пр.: надворешни испити, интерни испити, евиденција за присуство) сметате дека се најважни при оценувањето на вашето училиште?

Прилог Ѓ: Протокол за ученикот

1. Кажете ми кои се вашите силни страни како ученик.
2. Кои се некои од потешкотиите со кои вие се соочувате во училиштето?
3. Кои се некои од потешкотиите со кои се соочуваат учениците во вашето училиште?
4. Доколку можете да промените нешто во вашето училиште за вашето училиште подобро да им помага на учениците, што би било тоа?
5. Зборувајте за разните типови ученици во вашето училиште и вашите односи со нив.
6. Опишете какви карактеристики има ученик од вашето училиште за кој постои веројатност дека ќе биде успешен?
7. Дали има нешто друго што сакате да додадете?



