

CENTRE FOR CO-OPERATION WITH NON-MEMBERS
CENTRE POUR LA COOPERATION AVEC LES NON-MEMBRES

ОРГАНИЗАЦИЈА ЗА ЕКОНОМСКА СОРАБОТКА И РАЗВОЈ

**ОБРАЗОВНИ ПОЛИТИКИ
ЗА УЧЕНИЦИ ПОД РИЗИК
И ЗА ОНИЕ СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ
ВО ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА**

ПЈР МАКЕДОНИЈА

ORGANISATION DE COOPÉRATION
ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES



ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

ОРГАНИЗАЦИЈА ЗА ЕКОНОМСКА СОРАБОТКА И РАЗВОЈ

**ОБРАЗОВНИ ПОЛИТИКИ ЗА УЧЕНИЦИ ПОД РИЗИК И ЗА ОНИЕ СО ПОСЕБНИ
ПОТРЕБИ ВО ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА**

ПЈР МАКЕДОНИЈА

Објавено во оригинал од ОЕЦД на англиски јазик под наслов: *Synthesis report and Chapter 4 FYR of Macedonia in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia.*

2007, Организација за економска соработка и развој (ОЕЦД), Парис.

2007, Организација за економска соработка и развој, (ОЕЦД), Парис за оваа македонска верзија.

ОЕЦД не е одговорна за квалитетот на македонското издание вклучително и за неговата кохерентност со оригиналниот текст. Во случај на било каква разлика, ќе се има во предвид оригиналната верзија на англиски јазик.

ПРЕДГОВОР

Извештајот за состојбата со развојот на образованието за учениците со ризик и за оние со посебни образовни потреби во Република Македонија беше подготвен во соработка со Центарот за соработка со економиите што сеуште не се членки (ЦСНЗ) и Центарот за образовно истражување и иновации (ЦЕРИ) на ОЕЦД. Придружен е со синтетички извештај во којшто се споредува сегашната состојба со образованието за посебни потреби во девет образовни системи на Југоисточна Европа. Подеднакво извештаите претставуваат превод на дел од публикацијата на ОЕЦД што беше објавена во 2006 на англиски и француски јазик, под истиот наслов, опфаќајќи ги образовните системи на Босна и Херцеговина, Бугарија, Косово, Република Македонија, Романија, Србија, Молдавија, Хрватска и Црна Гора.

Овоа издание придонесува на оддаденоста на ОЕЦД за севкупните цели и стратегии на Образовните реформски иницијативи на Пактот за стабилност за Југоисточна Европа, имајќи ја во предвид постојната состојба и придонесувајќи за идентификување и применување на образовна политика на министерствата за образовани во овој регион.

Извештајот на земјата е клучната точка на проектот „Образовен развој на учениците под ризик и оние со посебни образовни потреби во Југоисточна Европа,, и служи не само како референтна точка, но ги охрабрува и понатамошните активности на овој план. Следствено на овие согледувања, бројни семинари и други активности биле и ќе бидат организирани за клучните чинители: вработени во министерствата за образование, експерти, наставници и статистичари. Учте повеќе, намерата е да се пренесат новините до коишто се дојде во извештајот на што е можно поголема публика, притоа охрабрувајќи различни напори во самата земја, Република Македонија.

Оваа активност на ОЕЦД беше овозможена со грантови на Финска, Норвешка, Фламанската заедница на Белгија и Светската банка. Дополнителна подршка беше обезбедена од австриското Министерство за образование, наука и култура; Израел и Пактот за стабилност на Југоисточна Европа.

Извештајот на земјата се темели на работата на м –р Десанка Угриновска од Министерството за образование и наука на Република Македонија.

Севкупна координација и значајна подршка беше обезбедена од Петер Еванс, Кристине Стронбергер, Герхард Ковар и Јан Витман, со техничка подршка на Конор Брин и Гинет Мариот од секретаријатот на ОЕЦД.

Барбара Ишингер,

Директор за образование.

ЧЕТВРТО ПОГЛАВИЕ – РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Националниот извештај на Република Македонија „Образовните политики за учениците под ризик и оние со посебни потреби,, ја опишува постојната состојба и тековните реформски зафати со посебните потреби и вклучувачкото образование . Извештајот на покомплексен начин се соочува со логистичките и административните напори за измена на постојната состојба со образовните услови на децата со посебни потреби во посебни училишта. Иако земјата има превземено екстензивни образовни реформи, подобрувањето на состојбата на децата со посебни образовни потреби се соочува со разни пречки: стагнација на економијата со висок степен на невработеност, ограничена јавна свест за интегративни приоди во образованието и сеуште незначителни ресурси за образовна реформа. Ова поглавие ги покрива следните проблеми: краток преглед на образовниот систем проследен со поглавие во кое се опишува законската рамка, полисите кои се фокусираат на посебните групи, статистиката и индикаторите, и тековната состојба на обуката на наставниците, педагогијата, воспитно - образовниот план и програми и училишната организација. Концептот на интеграција и инклузија се централни прашања и посебно внимание се посветува на пречките и проблемите за вклучување и еднаквост во образованието, учеството на родителите и други поддржувачки услуги.

ВОВЕД

Во неодамнешните години, Република Македонија има направено значителни напори за реформа на образованието, особено во подрачјата како што се децентрализација и либерализација на образовниот сектор, со намера да се подобри образовниот квалитет и да се излезе во пресрет на општествените и економски предизвици како што се зголемената сиромаштија, невработеноста и социјалната нееднаквост.

Во моментот, образовниот систем предвидува бесплатно образование на основнообразовното ниво. Среднообразовното ниво не е задолжително и се плаќаат некои трошоци, како што се годишните трошоци за одржување. Овие трошоци не се повеќе од 1 200 – 1 500 денари по ученик за еден семестар и се користат за подобрување на условите во училиштата, но ова не е севкупниот трошок што училиштето го прави за одржување. Приватни училишта се уставно забранети на основнообразовно ниво, а се дозволени на сите други нивоа. Со Законот за измена и дополнување на законот за основно образование се продолжи задолжителното образование од осум на девет години со вклучување на една подготвителна година; 83,23% од децата биле вклучени во едногодишно подготвително воспитание во 2002 година. Во учебната 2003/ 04 година, во осумтите години задолжително основно образование биле опфатени 232 143 ученици. Осипувањето во основно образование е ниско и се намалува, во 2001 година претпоставениот процент на осипани ученици за основното образование беше само 1,42%. Овој процент е помал во урбаните, а поголеми во руралните подрачја и е поголем кај девојчињата и малцињствата., Бројот на ученици по одделение од 1999 година споро се намалува до 22,94 во 2004 година.

Согласно законот, наставата на основнообразовно ниво мора да биде на мајчиниот јазик на ученикот. Оттаму наставата се реализира на македонски јазик со користење на кирилско писмо, но и на јазиците на другите заедници во Република Македонија, вклучително на албански, српски и турски. Ромски и влашки јазик се поучуваат како факултативни предмети, во чии рамки се изучуваат јазик и култура на соодветниот јазик. , Сериозна потешкотија за реализација на оваа настава претставува недостатокот на наставници, учебници и материјали на овие јазици. .

Денеска, 86.3% од учениците во осмо одделение го продолжуваат своето образование на среднообразовно ниво, приближно 61.36% во програмите за стручна обука и 38.64% во општите средни училишта. Повеќето од средните училишта се јавни, но законската рамка дозволува постоење и на приватни средни училишта; 84.96% од учениците посетуваат четиригодишни средноучилишни програми; 14.48% во тригодишни средноучилишни програми и 0.53% се вклучени во специјалните средни училишта. Од вкупниот број на вклучени ученици, 80% ги завршуваат нивото школување на ова ниво. Процентот на осипување е повисок во првата година од тригодишните програми и во стручната обука. Во учебната 2003/ 2004 година, 20 053 ученици го завршиле средно училиште. Истата година, 7 157 ученици, речиси една третина од завршените средношколци, се запишуваат на високообразовно ниво финансирано од државата. Постдипломските студии вклучуваат магистерски и докторски студии и се достапни на два од постојните три универзитети.¹ од учебната 2005/ 2006 година. Во изминатиот период неколку

¹ Во времето кога е пишуван овој извештај се очекува и на третиот универзитет

илјади студенти ги завршиле последипломските студии. Претставници на малцинските заедници сеуште во мал процент се запишуваат во високото образование; постои надеж дека со квотите за позитивна дискриминација може да се помогне во врска со оваа прашање како и достапноста на настава на албански јазик на високообразовно ниво. Вкупниот број на студенти во учебната 2002/2003 година на високообразовно ниво бил 2 212 (3.034) на 1 000 (100 000) жители. Ова претставува сериозно намалување на бројот на млади луѓе кои го продолжуваат своето Школување особено во однос на бројот на средношколците за учебната 2003/2004 година кога средното училиште го завршиле 20 053 ученици.

Министерството за образование и наука (МОН) го администрира и финансира образовниот систем, но и Министерството за труд и социјална политика има одредена улога во финансирање на предучилишното воспитание. Овие две министерства соработуваат и во обезбедувањето на образование на децата со посебни образовни потреби (во сегментот на образованието што се реализира во предучилишното воспитание и во заводите).

Во рамки на образованието за посебни потреби, Република Македонија има систем на посебни училишта, истурени паралелки просторно сместени во редовно училиште, во главно во други централни училишта. Напори се направени за да се примени вклучувачкото образование на проектна основа во училиштата низ земјата. Министерството за образование и наука ги надгледува посебните училишта, заводите и посебните паралелки во редовните основни училишта; Министерството за труд и социјална политика ги управува другите институции за образование и рехабилитација. Дополнително Министерството за образование и наука ги надгледува и посебните паралелки отворени во болниците. Министерството, исто така, има споделена одговорност со Министерството за труд и социјална политика за образовните активности во Заводите за образование и рехабилитација (како на пример за: државната просветна инспекција, финансирање на наставниот кадар, образовна потрошувачка и обезбедувањето и одржувањето на соодветни образовни услови). Експерти за посебно образование во Република Македонија примарно се образованите дефектолози.

На државно ниво биле изготвене неколку значајни документи, „Национална стратегија за изедначување на правата за образование на лицата со хендикеп во Република Македонија,“ и „Стратегија за развој на образованието 2001 – 2010,“ каде се вклучени и некои аспекти на образованието за посебни потреби. Дополнително бил изработен „Националниот план за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015,“ каде се вклучени и некои елементи поврзани со вклучувачкото образование.

ЗАКОНСКА РАМКА

Во 1999 година, Собранието на Република Македонија ја ратификуваше Конвенцијата на Обединетите нации за Правата на детето, правејќи го тоа, се обврза за имплементација на оваа меѓународна конвенција во Република Македонија. Во тек е разгледување на „Законот за измени и дополнување на Законот за заштита на детето,“ и тоа од аспект на исполнувањето на обврските од Конвенцијата која содржи и некои елементи поврзани со образованието за посебни потреби (Член 16). Уставот на Република Македонија определува дека основното образование е задолжително и бесплатно (Член 44), излегувајќи во пресрет на една од главните обврски за образованието од Конвенцијата. Со Уставот на Република Македонија не се дозволени приватни институции за

задолжително основно образование (Член 45). Друг важен елемент е дека „претставниците на етничките малцинства имаат право на образование на нивните јазици во основното и средното образование;,,, но неопходно е и изучување и на македонскиот јазик (Член 48). Дополнително, промените во Законот за високо образование, во врска со правото на високо образование на јазикот на заедниците, беа применети, по последните измени на Уставот. (Ова право се применува само на заедниците што претставуваат повеќе од 20% од населението.) Законот за основно образование (2002) и Правилникот (1996) исто така посочуваат важни аспекти на законската рамка за образование на децата со посебни образовни потреби.

Закон за основно образование (2002)

Согласно со Член 27 од „Законот за основно образование,, (2002), „Основните училишта имаат обврска да обезбедат образование за децата со посебни образовни потреби.,, Во дефиницијата ученици со потешкотии во учењето се вклучени и талентирани ученици и за нив е потребно да се применуваат соодветни методи и форми на работа вклучително, индивидуална, групна работа и вклучувачка настава. Основно образование може да се реализира во „здравствени установи, поправни домови и заводи,, (Член 4). Член 5 објаснува дека „посебни основни училишта и паралелки во основните училишта ќе бидат организирани за деца со физички и развојни пречки, во зависност од видот и степенот на пречката.,, За учениците со ментални и физички пречки во развојот се предвидува достапност и на специјални планови и програми (Член 26). Предвидено е Министерството да го поддржи и издавањето на малотиражни учебници за посебното образование (Член 92). Учениците со посебни потреби имаат право и на бесплатен превоз, за нив а по потреба и за нивниот родител/ старател. Доколку превозот не биде обезбеден, за ученикот ќе биде обезбедено бесплатно сместување и исхрана во ученички дом или во дом – семејство. Други елементи од законот предвидуваат возрастна ограничување на од државата обезбедното образование до крајот на учебната година кога ученикот достигнува возраст од 15 години. Како и да е, некои исклучоци може да бидат направени, со кои исклучоци ќе им се овозможи на учениците да го продолжат сеопфатното образование до возраст од 17 години (Член 51). Основното образование за бегалците, странските граѓани и раселените лица е исто така обезбедено со овој закон (Член 9), право кое било особено важно во неодамнешната историја на земјата.

Во законот се предвидува и правото на образование на мајчин јазик како што е дефинирано со Уставот. Додека наставниците треба да го познаваат јазикот и писмото на којшто се реализира наставата, во паралелките каде наставата се реализира на јазик различен од македонскиот, исклучиво наставниците по македонски јазик не треба да го знаат јазикот и писмото на којшто се реализира наставата. Правото за учебници на мајчин јазик е регулирано со овој закон (Член 83) како и правото на педагошка документација и евиденција на јазик различен од македонскиот. Сепак, задолжително педагошката документација и евиденција дополнително треба да се води и на македонски јазик.

Предлог измени из Законот за основно образование

Со „Законот за измени и дополнување на законот за основно образование,,, донесен од Министерството за образование и наука во јуни 2003 година, се воведуваат неколку измени поврзани со основното образование на учениците со посебни образовни потреби и за учениците под ризик. Овие сугерирани промени се резултат на потребата од децентрализација во секторот за основно и средно образование, вклучително и да се излезе во пресрет на заложбите превземени со Охридскиот рамковен договор² како што е посочено (Член 3.1): „Зајакнати компетенции (за

² Охридскиот рамковен договор бил потпишан во Охрид, Македонија на 13 август 2001 година, со цел да се „обезбеди иднина на македонската демократија и да се овозможи развој на поблиски и поинтегрирани односи меѓу Република Македонија и Евро – Атланската заедница,, како и промовирање „мирн и

локалните власти) ќе се поврзат посебно со подрачјата на јавните услуги, урбаното и рурално планирање, заштита на средината, локален средински развој, култура, локални финансии, образование, социјална благосостојба, и здравствена заштита., Член 5.2 од овој договор посочува дека „законите што директно влијаат на културата, користењето на јазикот и образованието,, мора да добијат мнозинство од гласовите, во коешто мнозинство мора да има мнозинство на гласови на претставниците кои се изјаснуваат дека припаѓаат на заедниците кои не се во мнозинство од населението на Македонија., (Оваа вака елаборирана фраза беше важен резултат на дискусијата за терминот „малцинство,, во Република Македонија).

Во Член 2 од Законот за основно образование препорачани се терминологски измени: специјално е воведен терминот „деца со посебни образовни потреби,, наместо деца со одделни „пречки во развојот,,. Била воведена и друга терминологска промена „претставници на заедниците,, термин договорен со Охридскиот рамковен договор, и треба да се користи од различни етнички групи во земјата. Министерството треба да воведи норматив и стандарди (Член 7), а наставните програми се подготвени во согласност со модел – програмите подготвени и одобрени во министерството. Било воведено и описното оценување за учениците од прво до третто одделение (Член 27). Можно било да се изменат и квалификациите за наставниците, вклучувајќи ја можноста одделенски наставник за учениците со физички и психички пречки во развојот од I – IV одделение да биде лице кое има завршено дефектолошки студии (Член 32). Дефектолозите исто така е дозволено да бидат наставници во предметна настава (V – VIII одделение) во основните училишта за ученици со посебни образовни потреби. Дефектолози може, исто така да бидат и стручни соработници.

Правилник за основното образование на учениците со пречки во развојот (1996)

Министерството за образование и физичка култура (поранешното име на МОН) го регулирало посебното основно образование со „Правилникот за критериуми и начини на реализација на основното образование за учениците со пречки во развојот,, (1996). Согласно овој Правилник, учениците со „пречки во развојот,, кои не можат да бидат интегрирани во основно училиште со други ученици може да бидат вклучени во посебни одделенија во редовните училишта или во посебни основни училишта (Член 2). Основно образование за ученици со пречки во развојот може да биде организирано и во други јавни установи (на пример; заводи, центри или болници). Ученици со пречки во развојот се оценуваат од овластени установи. Со правилникот се дефинира и бројот на учениците во паралелката (Член 4); рангирајќи од шест до десет ученици во паралелка во зависност од тоа дали паралелките се мешани или единствено составени од ученици со посебни потреби, но и во согласност со видот на онеспособеноста. Максималниот број на ученици со посебни образовни потреби кои може да бидат вклучени во редовните паралелки е два.

Овој акт за првпат го вклучува процесот на вклучување (инклузија) во законски документ, посочувајќи ја потребата вкупниот број ученици по одделение во редовните училишта да се намали за три ученици за секој вклучен ученик со посебни потреби (Член 7).

Ученички дом или интернат се организира во училиштата и заводите во којшто учениците се поделени во воспитни групи водени од воспитувач, кој реализира настава и за животни умења. Во Член 5 се дефинира: бројот на учениците со пречки во развојот во воспитна група, рангирајќи од

хармоничен развој на граѓанското општество истовремено почитувајќи ги етничкиот идентитет и интересите на сите македонски граѓани., Договорот вклучува и поглавие за основните принципи, откажување гостоимство, развој на децентрализирана власт, недискриминација и подеднаква застапеност, посебни парламентарни процедури, образование и користење на јазиците и изразување на идентитетот. Уставните и законските амандмани се исто така посочени во овој документ.

шест до дванаесет ученици. Дополнително, за ученици со проблеми во однесувањето или за воспитно запуштени ученици, се предвидува да биде една група до дванаесет ученици. Доколку ученик со пречки во развојот треба да биде придружен од родител или старател, потврдено со вид и и степен на посебна потреба, и двајцата, придружникот и ученикот имаат право на бесплатен превоз до и од училиште (Член 6).

ПРЕГЛЕД НА ПОЛИСИТЕ КОИ СЕ ФОКУСИРААТ НА СПЕЦИЈАЛНИТЕ ГРУПИ

Согласно со Уставот на Република Македонија сите деца имаат право на образование. Законот за основно образование посочува дека сите деца со посебни образовни потреби, вклучително надарените и талентирани деца, имаат право на образование. Децата со ментални или физички пречки може да се образуваат во посебни установи или во редовните училишта, во зависност од нивото и видот на посебните потреби. Голем број на ученици остануваат во посебните училишта и установи, но нивниот број се намалува. Во земјата биле воведени и некои примери на проектна работа за вклучувачко образование.

Образованието за посебни потреби е интегрален дел на „Нацрт - Старегијата за развој на образованието 2001 – 2010,, подготвена во јуни 2000 од Министерството за образование и наука. Во второто поглавие од документот „Социјални предизвици,, има сегмент за инклузија на децата со посебни потреби во чии рамки се елаборирани различни аспекти на вклучувачкото образование. Во времето кога се пишувал овој документ, од владата се користат два термини „деца со пречки во развојот,, и „хендикепирани деца,,. Во овој документ се проценува дека 5% од децата со посебни образовни потреби се интегрирани во редовните училишта. Дополнително, во публикацијата се проценува дека само 20% од децата со посебни образовни потреби се вклучени во некаков вид на образование.

Подготвена е и „Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со хендикеп во Република Македонија,,. Работна група предложила Програма за имплементација на Нацрт – Старегијата и таа соработува со Комисијата за образование во Националното координативно тело за изедначување на правата на лицата со хендикеп, чии членови се номинирани од министерствата и именувани од премиерот.³ Во телото се вклучени и експерти од универзитетите, невладините организации, и од Министерствата за – здравство, образование и наука, животна средина и просторно планирање, труд и социјална заштита и транспорт и врски.

Утврдување на деца со посебни потреби

За оценување на деца со потешкотии во развојот до 26 години се овластени одредени институции. Ова прашање е дефинирано со законска рамка „Правилник за утврдување на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и менталниот развој,, (30/ 2000) што бил изготвен од Министерствата за здравство; Министерството за образование и наука и Министерството за труд и социјална политика. Меѓу другите прашања, овој акт го регулира

³ Во меѓувреме предложено е и вреднување на Старегијата, имајќи во предвид дека се поминати десет години од нејзиното донесување

членството во тимот за оценување на специфичната потреба, соодветната институција за водење на оценувањето и начинот на оценувањето.

Прв чекот во процесот на утврдувањето е „откривање и известување за деца родени под ризик,. Оваа одговорност може да биде исполнета од некоја од различните понудувачи на услуги како што се здравствените установи (родилиштата, развојните центри за советување, и други установи за примарна здравствена заштита), установите за социјална заштита, установите за детска заштита, образовните установи, родителите и старателите (Член 13). Различни експерти ќе го реализираат процесот на утврдување на специфичните потреби во зависност од согледаната потешкотија: офталмолози, оторинголоринголог, тифлолог- за лица со оштетен вид, сурдолог за лица со оштетен слух; оториноларинголог и логопед за лица со потешкотии во говорот или јазикот; соматопед за лица со физички потешкотии, невропсихијатри за лица со интелектуални пореметувања, дефектолози за аутистични деца; интернисти или дефектолози за сите хронично болни деца и било која комбинација од погоре наведените за лица со повеќекратни пречки (Член 14). Дополнително, дефектолози, педијатри, психолози или социјални работници треба да бидат достапни за некој од овие тимови, кога е потребно. Утврдени се и местата за утврдување . Само мал број на медицински центри се со овластување да извршат утврдување на специфични потреби на национално ниво.

Во текот на утврдувањето на специфичните потреби, специјалистите собираат биографски податоци и ги определуваат посебните потреби, како што е детска заштита, образование, стручно оспособување, вработување или социјален развој и здравствена заштита. Специфични потреби треба да бидат презентирани во согласност со Законот за заштита на децата, Законот за социјална заштита, Законот за здравствена заштита, Законот за вработување и осигурување во случај на невработеност. Други информации се поврзани со специфични здравствени, социјални или психолошки дијагнози, вклучително и кои типови на дијагностички тестови биле применети. Во насока на утврдувањето, учениците може, исто така да бидат категоризирани во осум типа на онеспособености дефинирани во второто поглавие од Правилникот: лица со визуелни пореметувања; лица со слушни пореметувања; лица со пречки во говорот и гласот; физички инвалидизирани лица; ментално ретардирани лица (лесно, умерени, тешки и најтешки); аутистични лица; хронично болни лица; и лица со комбинирани пречки во развојот.

Родителите може да одлучат дали ќе го запишат ученикот во редовно или посебно училиште. Родителите може, исто така, да учествуваат во утврдувањето на специфичните потреби на децата (Член 18 и 2 од Правилникот за критериуми и начини на реализација на основното образование на учениците со пречки во развојот).

Сиромаштијата како причина

Поглавието за заканата на сиромаштијата во „Стратегија за развој на образованието 2001 – 2010,, ги објаснува повеќето потешкотии поврзани со социо – економскиот развој што се чувствуваат во Република Македонија. Придвижувањето кон пазарната економија води кон сериозно забрзано осиромашување на одделни ранливи групи на население и до општествено раслојување. Сиромаштијата ја намалува можноста за стекнување квалитетно образование и, како резултат на тоа, членови на ранливите групи запаѓаат подлабоко во волшебниот круг на сиромаштија и образовна потешкотија. Најефикасен начин на обезбедување можности за овие млади од ранливите групи е преку обезбедување висококвалитетно образование за целото население.

Вклучување и интеграција: минати искуства и идни можности

Некои обиди за примена на вклучувањето била направена во согласност со можностите дадени во законски рамки. Дополнително, други напори за подобрувања во оваа насока се постојано во тек. Една од тие е проектната работа, често водена со многу соработници. Првите напори превземени од Министерството за образование и наука биле да се отворат посебни паралелки во редовните училишта и да се примени системски приод на посебното образование. Дополнително, предложениот процес за понатамошниот развој на вклучувачки образовен систем бил определен во Правилникот за критериумите и начините за организација и реализација на основното образование на учениците со пречки во развојот.

Еден од поранешните проекти на полето на образованието за посебни потреби бил проектот „Модернизација на образованието на лицата со пречки во развојот во Република Македонија,, којшто бил реализиран од 1996 – 1998 година. Проектот резултирал со одредени измени во Законот за основно образование. Како што беше споменато претходно, со Законот за измени и дополнување на законот за основно образование, наставници за деца со посебни потреби (деца со посебни потреби во психичкиот развој) може да биде лице кое има завршено дефектолошки студии. Дефектолог може да биде и стручен соработник во основно училиште. За предучилишно воспитание „Законот за измена и дополнување на законот за заштита на детето,, посочува дека за деца со умерени пречки во интелектуалниот и физичкиот развој се неопходни специјални групи и специјални програми (Член 16). На среднообразовно ниво со норми и стандарди се регулира образованието на наставниците кои работат со ученици со посебни потреби. Документот ја регулира потребата од специјални стручни испити за професорите кои работат со учениците со посебни потреби (Член 32).

Од 1998 година, Министерството за образование и наука го имплементира проектот насловен „Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта,,. Во 2005, по негова петгодишна примена, проектот се реализира во 73 основни училишта и 13 детски градинки каде се вклучени деца со посебни потреби. Секоја година се повеќе детски градинки ги отвараат вратите на децата со посебни потреби, обезбедувајќи услуги за да се излезе во пресрет на потребите на повеќе деца. Овој проект започна со семинари за наставниците и стручните соработници (психолози и педагози) од редовните училишта. Во седмата година од проектот (2005) била организирана мобилна служба на стручњаци (како дипломирани дефектолози логопеди, тифлопедагози или друг вид на специјалисти). Оваа услуга е организирана со цел да се поддржат наставниците од редовните училишта кои имаат ученик со посебни образовни потреби во нивната паралелка. Дополнително, бил објавен прирачник за наставници што бил дистрибуиран на наставниците вклучени во проектот. Како резултат на проектот, биле направени и некои измени во Законот за основно образование. Со амандманите од 2002 на „Законот за измени и дополнување на законот за основно образование,, вклучени се членови со кои се бара основните училишта да обезбедат образование за децата со посебни образовни потреби. Предложени се посебни форми и методи на работа и вклучување во наставниот процес, како и други форми на индивидуална и групна работа (Член 25a).

Друг неодамнешен проект во Република Македонија, реализиран од УНИЦЕФ, имал за цел деинституционализација на децата со посебни образовни потреби преку развојот на услугите во заедницата. 24 деца биле земени од заводите и сместени во нивните семејства (во нивните сопствени или во дом – семејства). Таму имало деца со потешки посебни потреби кои потоа биле прифатени во дневни центри во нивната локална заедница. Проектот вклучувал и „подршка на биолошките, старателски или семејства – посвоетли на децата со потешки посебни потреби преку воспоставување на дневни центри за грижа, заштитни домови, мрежи на родители, обука за вработените од дневните центри и обука за родителите.

Во моментот Министерството за образование и наука подготвува стратегиски документ за периодот 2006 – 2010.⁴ Еден од вклучените аспекти како образовен приоритет во овој документ, е „Обезбедување квалитетни услуги во образованието,, за вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовните училишта.

Вклучување на родителите со наставниците

Родителите може да учествуваат во секојдневните наставни активности и може да бидат партнери за наставникот и училиштето воопшто. Согласно со Законот за основно образование, училишниот одбор, клучното административно тело на училиштето, вклучува три претставници на родителите на учениците назначени од советот на родители. Ова ги поттикнува родителите да учествуваат во процесот на донесување на одлуки во училиштето за прашањата како: усвојување годишна програма за работа за училиштето и годишен извештај; изработка на финансиски план и усвојување на статутот на основното училиште. Училишниот одбор е овластен да донесува одлуки по жалбите на учениците, родителите и старателите. Влијанието на родителите во основното училиште, особено за вклучување на учениците со посебни потреби, може исто така да се покрене преку советот на родители, кој е овластен да го набљудува и да дава препораки за реализација на образовните програми во училиштето. Училишниот статут ги регулира целите, бројот на членовите, начинот на избор и организацијата на советот на родители.

Пречки и можности во развојот на образованието за посебни потреби

Додека споменатите проекти покажуваат некои примери за напредок кон вклучувањето на децата со посебни потреби во училиштето, преостануваат повеќе тешкотии што ќе треба да се надминат. Можеби најсериозна пречка на вклучувањето останува ниското ниво на економскиот развој на земјата, со високо ниво на невработеност, вклучително и со многу долго време невработени лица. Уште повеќе, владиниот буџет всушност ја намали образовната потрошувачка како процент од буџетот во периодот меѓу 1996 и 1999 година. Актуелен е силниот притисок за намалување на бројот на вработените во училиштата, што, во голема мерка би го намалило и капацитетот за имплементирање на вклучувачкото образование со зголемени барања на одделните наставници и потребата од дополнителна поддршка од стручни лица и наставници – помошници. Финансиските ограничувања се евидентни и во недостатокот на техничка опрема и човеки и материјални ресурси. На пример, во моментот кога е пишуван извештајот, речиси нема компјутер што се користи за образованието на децата со посебни образовни потреби. Неодамна, посебните основни училишта добиле одреден број на компјутери со донацијата од Народна Република Кина. Како и да е, тоа се компјутери без дополнителна опрема за децата со посебни потреби (како на пример компјутер со браева тастатура).

Голем дел останува да биде постигнат во развивањето на различните образовни структури за децата со посебни потреби. Има недоволно разбирање на концептуалните разлики меѓу вклучувањето и интегрирањето на учениците со посебни потреби; како што е евидентно на пример во некои владини документи во кои „интеграцијата,, и „инклузијата,, се користат како синоними.

Уште повеќе, достапна е многу слаба помош за учениците со посебни потреби во редовните училишта. Доколку редовното училиште е дел од некој вклучувачки образовен проект, може да има достапни мобилни дефектолошки услуги (логопед, сурдолог, и сл). Исто така, дури и за во проектните училишта дополнителната поддршка е многу скапа и останува мошне тешко да се одговори на посебните потреби на учениците. Како и да е, логопедските услуги во рамки на

⁴ Ова се однесува за периодот кога се подготвувал извештајот. Во меѓувреме, Министерството има изготвено и среднорочен стратегиски план за периодот 2007 – 2009 година.

образовниот систем, на пример, се само достапни во неколку основни училишта во еден град. Вообичаено родителите се единствената помош за децата и за наставникот.

Други потешкотии произлегуваат при преминот од одделенска во предметна настава, т.е. образованието по четвртното одделение. Одделенските наставници може да бидат толерантни кон децата со посебни потреби, додека, во предметната настава, секој наставник ќе потроши помалку време со одделен ученик и затоа ќе биде помалку во можност да го следи со дополнителна помош. Понекогаш училишните експерти може да обезбедат поддршка, но многу он нив сеуште не се обучени во ова подрачје; за оние кои се обучени, дефектолозите, на нив најчесто се гледа како на единствено одговорни и со тоа на учениците им се скратува можноста да добијат повеќеаспектен систем на поддршка. Една важна можност за зголемување на обуката на не – специјалистите наставници може да се види во новиот Закон за основно образование каде наставниците се обврзуваат да посетуваат редовна обука на работното место, обезбедувајќи одлични можности за вклучување нови приоди во образованието во основното училиште. Зголемената обука се очекува дека подобро ќе ги оспособи наставниците за да го реализираат вклучувачкото образование во иднина.

Законот за основно образование (2002) содржи мерки коишто може да претставуваат пречка за вклучувањето на учениците со посебни образовни потреби. Членот 51 посочува дека учениците по возраст од 17 години ќе ја изгубат можноста да посетуваат основно образование; ученик со посебна потреба или ученик под ризик на тој начин може да биде спречен да го заврши школувањето до посочената рестриктивна возраст.

Ниедна од овие потешкотии не е ненадминлива, но, заедно тие претставуваат серија на големи предизвици со коишто ќе треба да се соочи развојот на образованието за посебни потреби во Република Македонија.

СТАТИСТИКА И ИНДИКАТОРИ

„Правилникот за утврдување на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и менталниот развој,, издаден од Министерството за труд и социјална политика, Министерството за образование и наука и Министерството за здравство ги вклучува и дефинициите на лицата со посебни потреби на возраст до 26 години (Член 4):

- Слепи лица или лица со оштетен вид.
- Глуви лица или лица со оштетен слух.
- Лица со пречки во говорот и гласот.
- Физички инвалидизирани лица.
- Ментално ретардирани лица (лесни, умерени, тешки и најтешки).
- Аутистични лица.

- Хронично болни лица.
- Лица со комбинирани пречки во развојот.

Четвртиот дел од овој Правилник, претставува опис на активностите на Центрите за социјална работа во општините, коишто водат регистри на децата и лицата на возраст под 26 години кои имаат пречки или посебни потреби (Член 21). Но, овој акт не ја вклучува информацијата за водење на досиеа. Развојот на училишните досиеа би било добродојдено, но за сите ученици, не само за децата со посебни образовни потреби, бидејќи сега таква практика не постои за било која група на ученици.

Во времето кога се пишува извештајот, образовната статистика се собира од различни институции, вклучително и од Министерството за образование и наука, преку подрачните претставници на министерството. Привремено нивните одговорности биле превземени од државните просветни инспектори, како и од службите на локално, општинско ниво. Државниот завод за статистика, во рамки на своите надлежности се јавува и како институција што собира и ги обработува до одредено ниво, и дел од статистички податоци за образованието за посебни потреби. Обрасците за податоци на Министерството за образование и наука се доставуваат до редовните основни училишта, посебните основни училишта и до заводите. Директорот на установата е одговорен за веродостојноста на податоците на ниво на училиште, додека локалниот претставник (државниот просветен инспектор) на Министерството за образование и наука е исто така овластен да ги верификува податоците. Основните податоци треба да се бележат за тековната учебна година вклучително и за: вкупниот број на ученици и паралелки по одделенија во основното училиште, и тоа во централното и подрачното, местото каде се наоѓа централното училиште, како и организацијата на училиштето во мрежа на централни и подрачни училишта. (Република Македонија има систем на централни училишта во коишто е сместена училишната администрација и тие се „правни субјекти,, што администрираат одреден број подрачни училишта или паралелки, тие може да варираат по големина од една паралелка до цело училиште). Се собираат податоци и за јазикот на којшто се реализира наставата во различните училишта и за сите осум одделенија во основното централно и во подрачните училишта, но се собираат податоци и за некои други аспекти. Стручни лица од доменот на посебното образование чувствуваат дека има недостаток од знаење – како и резултати во прибирањето на статистичките податоци.

Табела 4.1 Податоци за посебни основни училишта: по пол, јазик и вкупен број на ученици (учебна 2003/ 04)

	I – IV				V – VIII				I - VIII			
	Вк	ж	м	пар	Вк	ж	м	пар	Вк	ж	м	пар
ПОУ „Св Климент Охридски,, Струмица Централно училиште, македонски јазик	13	5	8	4	29	9	20	5	42	14	28	9
ПОУ „Маца Овчарова,, Велес, Централно училиште; Македонски јазик	23	18	5	4	54	41	13	6	77	59	18	10
ПОУ „Д –р Златан Сремац,, Кисела Вода, Скопје македонски јазик	88	68	20	9	87	57	30	10	175	125	50	19
подрачни паралелки, албански јазик	11	5	6	1	0	0	0	0	11	5	6	1
ПОУ „Иднина,, Чаир – Скопје Централно училиште, Македонски јазик	62	–	–	8	116	–	–	15	178	–	–	23
Централно уч, Албански јазик	43	–	–	6	101	–	–	13	144	–	–	19
Вкупно за земјата	186	91	25	286	107	36	472	198	61			

Белешка: Во Табела 4.1 презентирани се четирите посебни основни училишта за деца со посебни образовни потреби во кои се запишани 472 ученици. Табелата 4.2 презентира дека 213 деца се запишани во шест заводи

Извор: Министерство за образование и наука на Република Македонија

Табела 4.2 Податоци од заводите за образование и рехабилитација: вкупно ученици по пол, вкупно паралелки (учебна 2003/ 04 година)

	I – IV				V – VIII				Вкупно (I – VIII)			
	се	ж	м	пар	се	ж	м	пар	се	ж	м	пар
Битола												
Кочо Рацин, Завод за рехабилитација на деца и млади со оштетен слух, македонски јазик	37	21	16	6	31	22	9	5	68	43	25	11
Струмица												
Бања Банско, Завод за рехабилитација на лица со пречки во физичкиот развој, македонски јазик	11	4	7	2	7	3	4	4	18	7	11	6
Скопје - Гази Баба												
Ранка Милановиќ, Завод за згрижување на деца и младинци, македонски јазик	10	8	2	1	13	4	9	4	23	12	11	5
Скопје - Кисела Вода												
Димитар Влахов, Завод за образование и рехабилитација слепи и деца со оштетен вид, македонски јазик	8			2	11	7	4	4	19	11	8	6
Скопје - Чаир												
Топански Поле, Завод за образование и рехабилитација на деца и млади									59			9
25 Мај, Завод за образование и рехабилитација на деца и млади									26			3
Вкупно за земјата	66	37	29	11	62	36	26	17	213			40

Извор: Наведен

Табела 4.3 Запишани ученици со посебни образовни потреби во посебни основни училишта, посебни паралелки и заводи за образование и рехабилитација по општини (учебна 2003/ 04)

Битола	126
Велес	89
Виница	21
Гевгелија	4
Гостивар	24
Делчево	11
Македонска Каменица	10
Кавадарци	19
Кичево	6
Кочани	8
Куманово	63
Неготино	10
Охрид	60
Прилеп	29
Пробиштип	10
Свети Николе	5
Скопје	596
Струга	5
Струмица	62
Тетово	55
Штип	45
Вкупно	1 258

Извор: Истражување на МОН спроведено по телефон - 2003 год.

Севкупно, податоците од Табела 4.3, собрани со телефонско истражување, покажуваат дека има 1 258 деца на основно образовна возраст со посебни потреби во рамките на основното образование за посебни потреби; во посебните паралелките во редовните училишта и во специјализираните установи. Ова претставува незначително намалување во однос на 1998 од аспект на бројот на децата вклучени во системот на образование за посебни потреби (таа година биле запишани 1 409 деца). Овој феномен се претпоставува дека е резултат на вклучувањето на учениците со посебни потреби во редовните училишта; повеќето се физички интегрирани во редовните училишта посетувајќи паралелки за деца со посебни потреби низ целата земја. Но, секоја година, се поголем број на ученици со посебни потреби се вклучени во редовните паралелки. Бројот на ученици со посебни потреби запишани во посебните паралелки е вклучен во бројот на ученици со посебни потреби претставени во овој статистички преглед. Сепак, важно е да се забележи дека не постојат статистички податоци за сите деца со посебни образовни потреби вклучени во редовните паралелки во рамките на редовните училишта. Понекогаш родителите може да не сакаат да ги испратат своите деца за утврдување на нивните специфични потреби. Тие се плашат дека нивното дете ќе биде испратено во посебна паралелка или посебно училиште, нешто што тие би сакале да го избегнат. Многу деца со посебни образовни потреби вклучени во редовните паралелки, заради оваа причина, не се вклучени во статистичките податоци со кои располага министерството. Податоци за учениците со посебни образовни потреби се прибираат речиси исклучиво од посебните училишта, паралелки или заводи.

Официјална статистика, што се разликува од податоците презентирани во Табела 4.3, покажува дека вкупниот број на ученици запишани во посебното образование во Република Македонија е 1 095 ученици се запишани во 178 паралелки, вклучително 663 ученици во посебните паралелки и 432 ученици во 80 посебни паралелки во редовните училишта. Истурени посебни паралелки за деца со пречки во развојот во редовните основни училишта се организираат паралелно од прво до осмо одделение. ваков вид на училиште се организира за основно образование на деца со умерени интелектуални пречки, во општината каде што е сместено училиштето.

Табела 4.4. Број на вработени во посебни основни училишта (учебна 2003/ 04)

Вид на вработени	Вкупно
Училишни директори	4
Стручни соработници	11
Психолози	3
Социјални работници	3
Дефектолози	5
Библиотекар	1
Наставници	96
Одделенски наставници	31
Целодневна настава	8
Воспитувачи во дневен престој	6
Предметна настава	42
Воспитувачи во подготвителна настава	2
Воспитувачи во интернат	6
Вкупно	111

Извор: Наведен

ОРГАНИЗАЦИЈА НА УЧИЛИШТАТА, ПЕДАГОГИЈА И НАСТАВНИ ПЛАНОВИ

Организација на училиштата

Земајќи ги во предвид неодамнешните законски измени, вклучувањето (инклузијата) е навистина возможно за децата со посебни образовни потреби. Кампањата за подигнување на јавната свест и активностите на невладините организации, но посебно напорите на родителите започнаа да го воведуваат вклучувањето во поширок контекст во рамки на основнообразовниот систем во целата земја. Овие напори се евидентни и преку намалување на бројот на учениците во посебните училишта и во заводите.

Дополнително, образованието за децата со посебни потреби е достапно и во неколку посебни училишта низ земјата. Учениците со пречки во видот може да го посетуваат заводот „Димитар Влахов,“ во Скопје. Учениците со пречки во слухот и говорот се образуваат во заводот „Кочо Рацин,“ во Битола. За учениците со пречки во физичкиот развој постои заводот „Бања Банско,“ во Струмица. Постојат и четири посебни основни училишта. Додека со Правилник се регулира дека бројот на учениците во паралелка треба да биде меѓу шест и осум, просечниот број на ученици по паралелка е над 13. Според официјалната статистика, постојат 98 различни посебни паралелки во посебните училишта (оваа бројка е за девет помала во однос на претходната година). Вкупниот број на ученици запишани во посебните основни училишта бил 663; ова е за 149 ученици помалку во однос на претходната учебна година. За другите деца со пречки во видот, пречки во слухот, умерени или тешки пречки во развојот, или за ученици со проблеми во однесувањето, односно воспитно запоставените деца, на ниво на целата земја постојат пет заводи.

Во Република Македонија, постојат три вида на организациони форми во однос на основноучилишниот ден. Повеќето училишта организираат класична настава (половина ден). Во речиси сите случаи, полудневната (класична) настава се организира за учениците од I до IV одделение. Вториот вид на организација е целодневната настава кога учениците, по завршувањето на редовната настава, продолжуваат да имаат активности со друг наставник; вообичаено тие ги

изготвуваат своите домашни задачи или имаат слободни активности, игра и вториот наставник не врши никакво оценување на учениците. Некоја можна, дополнителна настава, или дополнителни активности како и проектна работа може да се организира по редовните часови. Родителите плаќаат за оброците на учениците. Третиот вид на целодневен воспитно – образовен процес е кога двајца наставници работат со една паралелка; секој со неговата или нејзината смена.

Некои училишта имаат проекти за отстранување на архитектонските бариери за децата со колички. Како и да е, ова е скап потфат за Министерството за образование и наука, особено кога се зема во предвид лошите услови што постојат во многу основни училишта, каде има проблеми дури и за обезбедување на основните стандарди за здрава и безбедна образовна средина. Имајќи ги во предвид овие околности, на плановите за сместување на учениците со посебни потреби најверојатно ќе се гледа како на дополнителни проекти за во иднина.

Наставни планови

Министерството за образование и физичка култура, Педагошкиот завод на Македонија го објавиле „наставниот план за основно образование,“ во 1997 година, каде во поглавието за теоретските рамки и принципи се дискутира и за принципот на интеграција на децата со пречки во развојот. Полисите за учениците со посебни образовни потреби биле разгледувани и во рамки на поглавието „Основно воспитание и образование на учениците со пречки во развојот,“⁵ Во постојниот систем на основно образование, во посебни училишта за ученици со пречки во развојот може да се користат посебни наставни планови, различни од оние во редовните училишта. Но и во Програмата за основно воспитание и образование се специфицира дека „основната цел на овој документ е да се даде можности за учениците со посебни потреби,“. Учениците со посебни образовни потреби може да стекнат соодветни умења за социјализација, да развијат позитивни ставови и други социјални вредности. Посебно внимание се дава на развојот на животни умења и стручна обука.

Бирото за развој на образованието (претходниот Педагошки завод) има подготвено планови и програми за одредени групи на ученици: за ученици со пречки во интелектуалниот развој, пречки во слухот или визуелни пречки во развојот. Советникот за специјалното образование во Секторот за наставни планови и програми на Бирото за развој на образованието посочува дека анализата на наставните планови и програми е приоритет во нивната работа. Во 2005 година, тие очекуваат да го комплетираат развојот на вреднувањето на новите наставни планови и програми што се очекува да резултира со поуспешно одговарање на различните ученички потреби и можности. Идните настани може да вклучат поопшта наставна рамка со поголема слобода за одговарање на посебните потреби, индивидуален приод и постојан процес за ревалоризирање за подобро оценување и за планирање на образовните програми.

Наставни материјали

Во образовниот систем, за реализација на наставата на било кој предмет во било кое посебно одделение (*на пр.* Македонски јазик за V одделение) постојат до пет одобрени книги од коишто наставникот може да избере. Но, изменетата учебничко – издавачка средина, со ограничениот образовен буџет и компетитивниот пазар со многу издавачи, создаде потешки услови за малотиражните учебници; особено за учебниците за учениците со посебни потреби и на јазиците поинакви од македонскиот. Иако потребата од учебници на другите малцински јазици на заедниците е вклучен во Членот 91 од Законот за основно образование, не се обезбедува

⁵ Ова се однесува за периодот кога е изготвен извештајот, во меѓувреме донесен е нов План и програми за основно образование

финансиска поддршка, што создава сериозни потешкотии во училиштата. Минатите години, иако потешкотии беа присутни, се забележуваше посеопфатна покриеност со учебници, па беа достапни и ученици за сите малцинства. Биле користени и некои учебници за основно образование на ученици со посебни потреби, и тоа во посебните основни училишта и во посебните паралелки на редовните училишта. Тоа се учебниците: *Илустрирана математика* за од I до IV одделение и *Работни тетратки по математика* за IV и V одделение, двете напишани од В. Гулицоска – Калиќ за ученици со пречки во интелектуалниот развој. Била објавена и Читанка за ученици со оштетен слух за II одделение, од Л.Ташевска и Л. Тасиќ. Речиси пред 30 години, единствениот издавач за учебници и други текстуални наставни материјали, ги има објавено и овие учебници.

ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИТЕ

Воспитувачите за предучилишното воспитание и одделенските наставници за основните училишта се подготвуваат на четиригодишни студии на Институтот за педагогија, дел од Филозофскиот факултет „Св. Кирил и Методиј“, во Скопје. И Југо Источниот Европски универзитет и Државниот универзитет, двата сместени во Тетово, имаат отворено неколку дополнителни програми за подготовка на наставници, исто така. Подготовката на наставници за основно училиште се разликува во зависност од нивото на основното образование за кое наставникот се подготвува: одделенски наставник (од I до IV одделение) или предметен наставник (од V до VIII одделение). Воспитувачки за детските градинки и одделенски наставници се образуваат во три педагошки академии за образование на наставници. Предметни наставници (од V до VIII одделение во основно училиште и во средно училиште се образуваат на различни факултети во согласност со предметот што го изучуваат, и дополнително студии за подготовка на наставниците по две години на изучување на соодветниот предмет. На факултетот „Климент Охридски“, во Скопје, се подготвуваат воспитувачи за предучилишно воспитание и наставници за одделенска настава на основните училишта. на три јазици (македонски, албански и турски). Во повеќето случаи, учениците избираат студии за подготовка на наставници по две години општи студии со педагогија како изборна; тие се насочуваат во третата и четвртата година на програмата за подготовка на наставници. Југоисточниот Европски Универзитет и Државниот универзитет, двата сместени во Тетово, имаат отворено некои дополнителни програми за подготовка на наставници, исто така.⁶

Специјалисти обучени за работа со ученици со посебни потреби се подготвени во согласност со дисциплината – дефектологија. Тие студираат четири години на Институтот за дефектологија, исто така дел од Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Дефектолозите сеуште работат во посебните училишта и во заводите, а се вклучени и во секоја посебна паралелка отворена во редовните училишта.

Редовните наставници не се образуваат за работа со деца со посебни потреби во текот на додипломското образование за подготовка на наставници или имаат сосема мал вовед за овој предмет. Постоеле некои обиди, преку различни проекти, за развивање на повеќе можности за обука на редовните наставници за ученици со посебни потреби, но ова не е сеуште систематска практика. Токму затоа, наставниците не се подготвени за прашањата поврзани со различните

⁶ Во последно време во државата се разви дискусија за законитоста и оправданоста од постоење на педагошките насоки на Државниот универзитет во Тетово

потреби на учениците со посебни потреби и оние под ризик во образовното опкружување. На универзитетските студиски програми за психолози постои изборен предмет за психологија на лицата со пречки во развојот. На високообразовните програми се воведени некои иновативни активности. На Институтот за педагогија, каде се образуваат и педагози, на ниво на планирање се два предмети: „Психологија на деца со посебни потреби,“ и „Методика на образование на деца со посебни потреби,“. Професори од Институтот за психологија и од Институтот за дефектологија е предвидено да ги држат овие предмети, што секако претставува напор за да се подобри образованието за посебни потреби.

ЗАКЛУЧОК

Иако Република Македонија треба да се соочи со многу предизвици во однос на образованието за посебни потреби, неколку позитивни чекори преку проектна работа и законски решенија може да се забележат во последните неколку години. Со воведувањето на новата терминологија во Измените на законот за основно образование (2004) ќе биде воведен нов начин на размислување во врска со тоа што се деца со посебни потреби и тоа може да води кон подобро разбирање на различните потреби на соодветните училишта. Искуствата во Република Македонија со посебните паралелки отворени во рамките на редовните училишта, сегмент од систематските решенија планирани и финансирани од Министерството за образование и наука, ќе продолжи да ги зголемува подеднакво човечките и институционалните капацитети за образование за посебни потреби. Како и да е, како и секогаш, треба да биде обезбедена континуирана финансиска и професионална поддршка. Два клучни моменти коишто исто така може да обезбедат зајакнување на образованието за посебни потреби се советот на родителите и училишните одбори. Дополнително задолжителаната година училишна подготовка во 2003/ 04 година исто така претставува соодветен одговор на посебните образовни потреби на порана возраст, со надеж и верба дека ќе ги земе во предвид и населението од ранливите групи како и децата со различни посебни потреби. Други важни подрачја кои треба да се земат во предвид се и: компензаторското предучилишно воспитание за децата под ризик и децата за кои е потребно образование за посебни потреби, воведување на нови наставни планови како и подобрување на системот на подготовка на наставниците (подеднакво пред и во текот на работата). Нови насоки се дефинирани и во „Образовната стратегија 2001 – 2010,“, што се очекува дека ќе го подобрат образованието за посебни потреби во иднина.

СИНТЕТИЧКИ ИЗВЕШТАЈ

Синтетизирианиот извештај ги споредува националните извештаи на Босна и Херцеговина, Бугарија, Хрватска, Република Македонија, Молдавија, Црна Гора, Романија и Србија користејќи ги следните насоки: постојните законски рамки, намерите за развој на закони и други документи од областа на политиките, статистики и показатели, обуката на наставниците, вклученоста на родителите, педагошкиот концепт, развојот на наставни планови и програми и организација на училиштата. Тој го подвлекува фактот дека анализираните образовни системи само од неодамна започнале да посветуваат целосно внимание на образованието на децата со посебни потреби и на концептот на вклучувачкото образование. Без сомнение, меѓународните правни документи како што се „Конвенцијата за правата на детето“, или „Рамката за акција на Образовниот форум во Дакар“, имале важна улога во идентификувањето и примената на реформирање на законските акти пред се од аспект на вклучувачкото образование. Иако повеќето земји споделуваат заедничка историја и политичка основа, средствата, начините и методите за прилагодување на практиката на заедничките образовни практики за учениците со посебни потреби се разликува од една до друга земја. Како и да е, некои проблеми сеуште остануваат, како што е недостаток на веродостојни статистички податоци или недостатокот од јавна свест со грижа за вклучувачкото образование.

Вовед

Сите земји што учествуваат во проектот го вклучуваат образованието за „децата со посебни потреби“, како дел на нивните национални образовни системи, иако има различни приоди и закони донесени од одделни влади и министерства за образование. Со политичките промени во регионот во раните 1990 -ти, националните образовни системи имаат превземено екстензивни реформи и секоја земја има развиено стратегија со закони за примена на промените.

Во некои земји (како што се на пример Бугарија и Косово), имплементацијата на вклучувачкото образование е приоритет на владата и претставува интегрален сегмент на националниот закон за образование. Хрватска, исто така дава приоритет на децата со посебни потреби. Во Република Македонија, тековната реформа во образованието има за цел и општествена интеграција на сите деца со посебни потреби, вклучително и на децата со потешкотии во учењето како и талентирани деца. Во Молдавија, постојниот образовен систем го покрива образованието за децата со посебни потреби во рамки на обезбедувањето посебна обука, но владата се застапува и за општествена интеграција на децата со потешкотии. Истата цел е споделена и од владата на Црна Гора, каде што тековната образовна реформа се спроведува и со цел - создавање услови за обезбедување на интеграција на децата со посебни потреби во редовното образование. Специјалното образование е дел и од националниот образовен систем на Романија. Во Србија, статусот на посебното образование и специјалните училишта не е јасно регулиран во образовниот систем, но од Министерството за образование воспоставена е експертска група за образование за посебни потреби која има подготвено анализа на постојната состојба и дефинирала предлози за реформа во овој сектор.

Во сите земји, постои официјална комисија, тело или експертска институција која се занимава со класификација на децата со потешкотии одлучувајќи за нивното опфаќање во посебните училишта или во редовните училишта во рамките на образовниот систем. Вообичаено е и родителите да се вклучуваат во овој процес на донесување на одлуки.

Процесот на интеграција на децата со некој вид на потешкотија, онеспособеност или посебни потреби во редовниот образовен систем е во тек во сите земји, дури и во оние кај коишто вклучувачкото образование како цел не е интегрален сегмент на нивното законодавство или политики.

Во сите земји, образованието за децата со посебни потреби се организира во рамките на:

- посебните училишта,
- посебни паралелки во рамки на редовните училишта,
- интеграција на децата со посебни потреби во редовните паралелки.

Во овие земјите може да се идентификува постоење на разлика во однос на степенот на потешкотијата и бројот на децата кои се интегрираат во редовното образование. Во Бугарија, се повеќе деца се интегрираат во редовните училишта, но постојат и посебни училишта за други категории на посебни потреби. Во Косово само мал број на деца со „различни посебни потреби“, се вклучени во редовните училишта, додека во Хрватска некои од децата со „потешкотии во развојот“, се образуваат во посебни групи или одделенија во рамки на редовните основни училишта. Во Република Македонија, основното образование се организира во мрежа на посебни установи, но и во редовни и посебни паралелки во редовните училишта. Во Молдавија децата со сериозни

проблеми и потешкотии се префрлуваат во специјални установи водени од Министерството за труд. Како и да е, воведени се и неколку пилот програми за вклучувачко образование. Постојат и специјални установи за злоупоставувани деца, деца без родители и деца со психолошки проблеми. Во Црна Гора, постои мрежа на установи за „деца со потешкотии во развојот,“. Во оваа држава постојат и вклучувачки училишта и посебни паралелки во редовните училишта. Во Романија, во зависност од степенот на онеспособеноста (умерен или тежок), децата се упатуваат во посебни училишта. Деца со помали недостатоци, потешкотии во учењето или со проблеми во однесувањето и сл. се интегрирани во редовни училишта каде што за нив се обезбедува посебна поддршка. Во Србија, образованието на децата со посебни потреби се организира преку посебни училишта, посебни паралелки во редовните училишта и редовните паралелки во училишта каде се вклучуваат еден дел од децата со потешкотии или со посебни потреби. Во Босна и Херцеговина, образованието за повеќето деца со посебни потреби сеуште се реализира во посебни училишта или специјални училници во рамки на редовните училишта. Како и да е сега се прават обиди да се оди кон интегрален образовен систем во коишто сите деца се вреднуваат подеднакво.

Нивото и видот на посебната поддршка што децата ја добиваат во редовните училишта или во посебните училишта се разликува од една до друга земја, се разликува големината и видот на обуката на наставниците и другите вработени, но и достапноста на други ресурси и опрема на училиштата или институциите.

Во сите земји може да се најде широк дијапазон на толкувања на „образованието за посебни потреби,“. За да се опише „дете со посебни потреби,“ се користи различна терминологија во рамките на респективните образовни системи. Извештаите говорат за „онеспособености, потешкотии, пореметувања, недостатоци, пречки во развојот и сл., и секогаш не е сосема јасно дали овие се деца под ризик или имаат посебни потреби како што се интелектуални, физички, психолошки, здравствени или социјални проблеми. Ова се јавува делумно како резултат од примената на моделот на „дефектологијата,“ или од медицински ориентираната класификација која сеуште се применува.

Неодамна, речиси сите земји започнаа сериозно да ги земаат во предвид оние кои ги напуштаат училиштата, децата од малцинствата, децата од непоттикнувачки средини и децата со социјални проблеми како „деца под ризик,“. Пример на проширувањето на дефиницијата на децата со посебни потреби ја вклучува Република Македонија, каде постои намера за заменување на изразот „физички и психички пречки во развојот,“ со „посебни потреби,“ којшто го вклучува поширокиот контекст во дефиницијата. Босна и Херцеговина, Хрватска, Бугарија, Молдавија, Романија и Србија исто така изразуваат свест за сиромаштијата, економската состојба, сиромашните животни средини, децата без родители и.т.н. за кои се смета дека треба да се вклучат во категоријата на „децата со посебни потреби,“. Во Црна Гора и Македонија⁷, во оваа категорија се вклучуваат и надарените деца.

Законска рамка

Со исклучок на Косово кое има посебен политички статус, земјите опфатени со студијата ја имаат ратификувано Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето. Сите земји во овој респективен стратешки и политички документ се повикуваат на меѓународните документи вклучително и на Конвенцијата за правата на детето, Декларацијата на Саламанка, Рамката за акција за образованието за посебни потреби (1994) и Рамката за акција на Светскиот образовен форум во Дакар (2000).

Сите земји имаат започнато законски измени поврзани со образованието по политичките промени во 1989 година. Владите се свесни за неопходноста од образовни реформи во нивните

⁷ Забелешка на авторот на македонскиот национален извештај.

земји и тие имаат превземено сериозни чекори кон образованието за сите и кон „европските стандарди,, во образованието.

Сите земји се подржани во своите напори за образовни реформи од меѓународната заедница, особено во рамките на Пактот за стабилност за Југоситочна Европа од 1999. Ова има за цел да ги подржи земјите од регионот „ во нивниот напор за одржување на мирот, демократијата, почитувањето на човековите права и економскиот просперитет со цел да се постигне стабилност во целиот регион,,. Министерствата за образование и високо образование исто така имаат потпишано и Меморандум за разбирање во 2003/ 04 година во кој тие се обврзаа за меѓусебна соработка почитувајќи ја „Деталната работна програма за продолжување на задачите на образованието и системите за обука во Европа,, на Европската Унија. Министерите - потписници исто така изјавија дека „ Со проширување на пристапот кон квалитетното образование и обезбедувањето на еднакви можности ќе водат грижа за половата еднаквост - за националните малцинства, особено од ромската заедница и други онеправдани групи вклучително и членовите на групите со низок приход, луѓето со онеспособеност, граѓаните од изолираните рурални заедници и слично,, се дефинирани како приоритетни подрачја за образовен развој и реформа.

Во сите земји, Министерствата за образование се одговорни за образованието. Во некои земји, оваа цел, особено прашањето за образованието за посебни потреби, е споделено со Министерството за здравство и Министерството за социјални работи или Министерството за труд. Дополнително, во Босна и Херцеговина, одделенијата во ентитетите и кантоните доведоа до постоење на различни образовни стандарди и индивидуални карактеристики на образовната политика.

Во насока на законските измени кои се однесуваат на образованието, речиси сите земји се фокусираат на еден или друг начин на „образованието за посебни потреби,,. На пример Бугарија, го усвои Јавниот акт за образование во 2002 година, по којшто се поместени неколку амандмани фокусирајќи се токму на образованието за посебни потреби. Во Хрватска, образованието на децата со посебни образовни потреби е регулирано со повеќе закони кои се однесуваат на различни сегменти на образованието. На пример, Актот за предучилишно воспитание им дава приоритет на децата со посебни потреби, но во исто време, се споменува дека ова не е доволна поддржано заради буџетските и други проблеми со ресурсите. Во Косово, Законот за за основно и средно образование обезбедува образование за сите деца. Нема посебен закон за децата со посебни потреби, но во стратемскиот план за развој на образованието се препорачува развивање на полиси за образованието за децата со посебни потреби.

Во Република Македонија, Законот за основно образование ја покрива и обврската за обезбедување образование за децата со посебни потреби, деца со потешкотии во учењето и за талентираните деца. Во Молдавија, Законот за образование ги покрива образованието за посебни потреби и во „Националната стратегија за образование за сите,, образованието за посебни потреби е една од трите дефинирани приоритети. Различните кантони низ Босна и Херцеговина сеуште имаат многу неважечки закони во примена. Како и да е, Интегралниот закон за основно и средно образование од 2003 година посочува дека редовните основни училишта мора да ги образуваат децата со потешкотии во редовните паралелки.

Во Црна Гора, образованието за посебни потреби е покриено со седум различни закони: Општиот закон за образование (2002), Законот за предучилишно образование (2002), Законот за основно образование (2002), Законот за гимназиите (2002), Законот за средно стручно образование (2002), Законот за образование на возрасните (2002) и Законот за специјалното образование (1992).

Министерството за образование и наука на Црна Гора има формирано комисија која треба да го подготви првиот нацрт на „ Законот за образование на децата со посебни потреби,,. Овој нацрт

бил препратен до Советот на Европа на разгледување и тие препорачале пререпораките содржани во овој нацрт да бидат вклучени во Општиот закон за образование. Ова било направено во декември 2004 година. Во Романија согласно со некои потпишани меѓународни документи, „Законот за образование,, се однесува и на специјалното образование - особено по прашањето за интеграција на децата со „лесни и умерени недостатоци во редовните училишта,,.

Србија ги има ратификувано и меѓународните документи за образование и правата на децата. Во Законот за основноучилишно образование, нема сегменти што се однесуваат на децата со посебни потреби, но со измените и дополнувањата од 2002 година, децата со „проблеми во развојот,, се споменати во законот но се дефинирани и процедурите со кои децата се класифицираат. Општите принципи и задачи на образованието се редуцирани во Законот за основи на образовниот систем од 2003, каде и за прв пат се говори за „резултати од образованието,, коишто може да имаат долготрајно влијание на образованието за посебни потреби.

Преглед на законодаството што се однесува на специјалните групи

Како се дефинирани посебните потреби?

Неизненадувачки, имајќи го во предвид минатото на земјите од Југоисточна Европа во чија основа е дефектологијата, децата со посебни потреби се во најголем дел дефинирани во рамки на категории на онеспособености – потпирајќи се во голема мерка на термините што се користат во дефектологијата. Како и да е, во многу земји, неодамнешните реформи го имаат проширено концептот за вклучување на етничките малцинства, а во неколку случаи дури и надарените деца. Србија е јасен пример каде концептот „деца за кои е неопходна посебна социјална поддршка,, го покрива овој поширок ранг на деца и се преферира „специјалното образование,,. Оваа дефиниција е сосема блиска и ги одразува оние на ОЕЦД земјите воопшто.

Главните разлики меѓу редовното и специјалното образование се гледаат во рамки на сместувањето (како на пример за поголемиот дел, деца со онеспособености се образуваат во посебни училишта) но и во рамки на потребите за индивидуализирање на наставата за да се излезе во пресрет на потребите на учениците. Промените на големината на паралелката се исто така широко прифатени како мошне важни. Посебните училишта вообичаено имаат поповолен сооднос ученик - наставник, отколку редовните училишта каде паралелката се намалува доколку се воведат ученик со одредена онеспособеност. На среднообразовно ниво има тенденција учениците со посебни образовни потреби да се обучуваат во стручни училишта со јасна намера за нивно вработување и со намалена можност за продолжување на повисоко образование. Во еден извештај за земја јасно се става до знаење дека онеспособен ученик со средношколска диплома ќе може да продолжи и на терцијално образовно ниво. Во друг, не постои врска меѓу специјалното и редовното образование со паралелни системи без врска меѓу редовните и специјалните училишта.

Како концептите на интеграција и вклучување се разбираат и дефинираат? Како вклучувањето може да се примени?

Како речиси и во сите земји на ОЕЦД, во сите земји на Југоисточна Европа се среќаваат посебни училишта, посебни паралелки и редовни паралелки. Во неколку земји, многу од училиштата истовремено се установи, но имаат и резиденцијален карактер (домско сместување). Следствено на меѓународните договори (како на пример Саламанка и Поглавието на Обединетите Нации за правата на детето), повеќето земји имаат направено сериозни размисли за развој на вклучувањето. Разбирањето на концептот на вклучувањето особено се разликува и е во контраст со интеграцијата. Во некои земји не се прави разлика при користењето на овие термини. Како и да е, во повеќето држави, на нив се гледа како на сосема различни - интеграцијата се разбира како

повторно инсертирање на учениците со посебни образовни потреби во редовните паралелки и вклучувањето подразбира сериозна промена на начинот на кој функционира училиштето, така да во училиштето се прават адаптации за да се излезе во пресрет на потребите на детето. Ова често ќе значи дека детето оди во своето локално училиште и добива индивидуализирана настава. Земјите признаваат дека ова претпоставува сериозни промени во мислењето во однос на условите за образование.

За да се примени инклузијата неопходни се реформи на неколку нивоа во системот, но и на широк ранг на фактори. Овие вклучувачки промени во правната рамка, подразбираат промени во терминологијата, обезбедувањето финансиски услови, но и промени во екстензитетот и видот на услуги што го поддржуваат образованието, во подготовката на наставниците - до дипломска и низ работа, во физичката пристапност на училиштата и на предучилишното воспитание. Родителите, исто така, треба да бидат повеќе вклучени, но неопходно е и градење, смена на ставовите на наставниците и во посебните и во редовните училишта. Родителите на другите ученици, исто така, треба да станат поприфатливи. Уште повеќе, потребно е да се применуваат и подобри процедури за следење.

Накратко, потребни се културни промени на многу нивоа, со нови стратегии и политики на училишно ниво што мора да бидат применувани во практиката. Некои од земјите се справуваат со имплементирачките прашања директно и ја согледале важноста на развојот на раната интервенција и важноста од вклучувањето во предучилишното воспитание како прва година од основното училиште. Паралелно, можеен е трансфер на ученици со помалку сериозни потешкотии од посебните во редовните паралелки. Дополнително, некои посебни училишта стануваат отворени училишта за сите деца од локалната средина во која се наоѓаат. Наставниците во посебните ученици може да станат пофлексибилни и да патуваат од едно до друго училиште. На одредени наставници, избрани од групата може да им се даде попроширена улога за поддршка и менторство во редовните училишта како и за развој на специјализирани материјали.

Дали сите деца може да се образуваат и дали е тоа владина одговорност?

Иако ова не беше секогаш прифатено во минатото, сега, во сите земји, владите имаат одговорност за образование на сите ученици, најмалку до возраст од основното образование, иако оваа одговорност можеби не секогаш е во рамките на образованата администрација. Како и да е, заради неодамнешноста на повеќето од овие промени, сеуште сите ученици со онеспособености не посетуваат училиште.

Дали потребите на онеспособените и учениците под ризик се земаат во предвид на сите нивоа на процесот на образовна реформа?

Одговорите на оваа прашање беа поделени и измешани, од целосно до воопшто.

Дали ресурсите се доволно или минимални?

Ресурсите универзално се сметаат несоодветни. Во повеќето земји, а во неколку се идентификуваат како малку доколку се дадени дополнителни ресурси на училиштата за образование на деца со посебни потреби. Дел од кадарот од посебните училишта и како и од администрација се плашат дека интеграцијата ќе значи губење на работните места за вработените во посебните училишта.

Кои чинители се смета дека се пречки или олеснувачи на вклучувањето и еднаквоста?

Олеснителите беа образовните реформи со коишто се воведуваат позитивни законски мерки, полиси и поддршка на властите, доследно почитување на меѓународните договори, улогата на невладините организации, интересите на училиштето и флексибилноста, професионалната автономија на наставниците, нивната обука – посебно на работното место и како резултат на оваа активност се очекува развивање на позитивни ставови на наставниците кон инклузијата. Други олеснувачи се мотивирани и посветени родители, училишните одбори и локалните заедници вклучително и бројни домашни и странски организации за помош. Координацијата помеѓу обезбедувачите на услуги вклучително и повремени услуги како што се здравствена заштита и социјални услуги, се основни услови за солидниот образовен систем. Една земја (Why didn't you mentioned this country?) ја има идентификувано улогата на оценувањето и важноста на системот што овозможува индивидуализација. Индивидуалните образовни планови претставуваат уште еден олеснувач за вклучувањето и еднаквоста. Други фактори се: позитивната социо – економска клима вклучително и задоволителниот квантитет и квалитет на опрема и материјали во училишната училишница. Средствата претставуваат олеснувачи за вклучување во училиштата, само доколку успешно се имплементираат предностите од обуката и помошта за редовните училишта. Во некои извештаи беше забележано и користењето на медиумите за промовирање на реформите.

Како главни виновници – бариери се идентификувани економската состојба, сама по себе, законската рамка, нејасна улогата на одделните чинители, недостаток на дијагноза, недостаток на предучилишно воспитание, недостаток на квалитет за посебни образовни потреби во редовните училишта, недостаток на податоци, недостаток на обука за наставниците, негативните ставови на децата кои немаат посебни образовни потреби (што води кон изолација), нивните родители и наставници во редовните училишта, предрасудите, темелни расправи околу одговорностите, преувеличаните одделенија, неодмерените очекувања од работата, недостаток на материјали, несоодветни ресурси, лимитирачки пристап кон другите основни услуги, ригидност, потешкотијата за користењето на повеќедисциплинарниот приод, нечувствителност за правење системи за вреднување на индивидуалниот напредок, предметната настава во вториот сегмент на основното и средното образование каде децата среќаваат голем број на наставници спротивно на едниот наставник во одделенската настава на основното образование, како и рестриktivноста за возрастното вклучување и задржување во основното образование.

Нови законски активности за онеспособените и учениците под ризик

Децата кои се „под ризик“, се сериозна грижа низ целиот регион. Бугарија посочува на многуте ученици кои го напуштаат училиштето, кои се сирачиња и кои имаат живеено на улица и кои дури може да станат дел од нелегални трговски кругови. Многу од децата кои се осипуваат и оние кои живеат во сиромаштија се од ромските семејства. Одалеченоста од училиштето, социјалната изолација, недостатокот на семеен интерес за образование, неатрактивна настава и сиромашно здравство, сите тие се дадени како причина за напуштање на училиштето. Интересно е дека многу од овие чинители беа исто така идентификувани и во студијата на ОЕЦД/ ЦЕРИ⁸ за децата под ризик во земјите на ОЕЦД. Во Молдавија, Босна и Херцеговина и Србија и во некои други земји, владата обезбедува и сместувачки капацитети за ваквите деца.

Јасно е дека има нови законски иницијативи коишто биле со намера за подобрување на образованието за овие групи. Нови закони за правата на децата се донесени со цел да се посочи, како во Србија на пример, демократизација, децентрализација, деполитизација и вреднување на образовниот систем во контекст на општата економија. Потребата од поставување на детето во

⁸ Вклучувачкото образование во пракса, Ученици со посебни потреби во редовните училишта (ОЕЦД, 1999)

центарот и индивидуализиран приод за сите деца се широко прифатени подеднакво за оние со посебни потреби (вклучително и за оние со посериозни потреби) и за групите под ризик (како деца – роми) со дозволена поголема флексибилност за овие групи (како на пример во Бугарија, учениците со посебни образовни потреби не е дозволено да ги повторуваат одделенијата).

Промени во големината на одделенијата и обука на професионалците вклучително и на наставниците се посочени како особено важни. Некои земји имаат стратешки планови со цел специјално да одговорат на социо – економските фактори и недостатокот од семејна поддршка. Унапредено е и стручното образование.

Како родителите учествуваат во процесот на донесувањето на одлуки во однос на нивните деца?

Важноста за вклучувањето на учениците со посебни потреби во нивното образование е широко прифатено во министерствата, дури и понекогаш родителите може да немаат сознание од аспект на нивната состојба дека имаат дете со посебна потреба и во минатото родителскотот вклучување во образованието било минимално. Но, во многу земји денес родителите се вклучени во управувањето со училиштето на многу нивоа може и да ги подржуваат своите деца во училниците. Дополнително, родителите често се вклучени во оценувањето на нивното дете, но тие може и да инсистираат децата да се задржуваат во редовните училишта дури и во услови кога поддршката не е таква каква што би требало да биде.

Како се одлучува дека на детето му е потребно посебно образование?

Присутен е тренд на придвижување од специфичниот медицински приод, често базиран на принципите на дефектологијата што сеуште постојат во некои земји, кон повеќедисциплинарниот приод којшто вклучува широк спектар на практичари. Истовремено се критикува практиката на методот што се темелеше на дијагностицирање на дете направено само врз основа на еден средба. Ова може да води кон сериозни грешки, како на пример, на неземање во предвид дијагноза на децата – роми што води до нивно сместување во посебни училишта.

Кој им помага на учениците со посебни образовни потреби во училиштата?

Во многу земји, редовните училишта имаат услуги за поддршка со цел да помогнат во образованието на децата со посебни образовни потреби. Во Романија редовните училишта добиваат поддржувачки услуги преку патувачки наставник и меѓуучилишни центри за терапија на говорот. Одделенијата најчесто се помали. Во Хрватска, на пример, максималната големина на паралелката со еден ученик со посебна образовна потреба е 28, со два е 26 и со три е 24. Почувувањето во домот се обезбедува за болни ученици. За постарите ученици се практикува и специфично професионално ориентирање.

Во други земји, има многу мала професионална поддршка. Во Република Македонија, единици на мобилни дефектолози се воведени во контекст на пилот – проект, но достапни се и други стручњаци. Воопшто, голем притисок се става на родителите за да им обезбедат дополнителна помош на специфичните детски потреби.

Статистика и индикатори

Статистиките и индикаторите презентирани во националните извештаи посочуваат на недостаток од информации за учениците со посебни образовни потреби во секоја земја. Многу земји посочуваат дека податоци или не постојат или се многу ограничени. Како резултат на таквата

состојба, до овој момент, не е извршена детална анализа. Дополнително, се признава дека многу деца со посебни образовни потреби не посетуваат училиште. Уште повеќе, во некои земји овие ученици се сместени во институции водени од различни министерства (на пример – образование, здравство, труд) и овој фактор не придонесува за развој на соодветна база на податоци. Сепак, земјите ја препознаваат важноста за развој на сеопфатна база на податоци во ова подрачје.

Таму каде што се достапни проценките, како во земјите на ОЕЦД, постојат големи разлики во овие податоци. Процентот на онеспособени деца во задолжителното образование варира од 1.7% во Бугарија до 4,76% во Србија и Црна Гора (според на резултатите од извештајот подготвен од УНИЦЕФ во 1990 година). Хрватска (2,9%) и Косово (3.3%) се помеѓу овие два екстремни податоци. (Како и да е, во Хрватска цензусот за обезбедените податоци дава значително помали проценки речиси 1,3% за ИСЕД нивото еден и два. Овие проценки се изведени од ОЕЦД врз основа на податоците обезбедени од Хрватска).

Хрватска и Косово презентираат податоци за учениците со посебни образовни потреби на различни места. Во Хрватска, речиси 66% од учениците со посебни образовни потреби се во редовните училишта со потсетување дека се во посебни паралелки или посебни училишта. Сликата во Косово е покомплексна заради нецелосните податоци, но се посочува дека 90% од учениците со посебни образовни потреби посетуваат редовни училишта на основнообразовно ниво. Бугарија образува мал број на ученици со посебни потреби во редовните училишта (0,1%). Ова ги вклучува детските градинки, училиштата и стручните училишта и во моментот не е јасно како податокот се поврзува со бројот 1,7%, податок претходно презентираан за Бугарија. Во Србија, приближно 6% од оние со посебни потреби се во посебни училишта.

Податоците од Романија покажуваат дека во текот на последните неколку години мал број на ученици посетуваат посебни училишта и бројот се намалува од 53 446 до 27 539 додека оние во редовни училишта се зголемил од 1 076 на 11 493. Едноставно доближувајќи ги податоците заедно за секоја година на различни места и изведувајќи ги од друга остануваат 15 670 деца неизброени. Додека оваа бројка е сурова проценка, бидејќи не се дадени годишните промени за вклучување во училиштето за сите деца и затоа не може да се земе во предвид, по се изгледа дека и некои други чинители се важни за објаснување на воочените разлики.

И неколку други забелешки се вредни за спомнување. Србија и Црна Гора обезбедуваат проценки за деца со проблеми во читањето (1%) и проблеми во видот (0,5%) и двете се значајно повисоки од податоците на ОЕЦД. (пречки во слухот на ниво на ОЕЦД е меѓу 0,05% до 0,31%; пречки во видот 0,01% до 0,10%).

Србија обезбедува податоци за половата разлика на учениците во посебните училишта. На основнообразовно ниво, процентот на момчиња е 59,37% и на девојчиња 40,63%. На среднообразовно ниво процентот на момчиња е 63,51% и за девојчиња 36,49%. Слични проценти се бележат и во Косово за учениците со посебни потреби (61% момчиња и 39% девојчиња) и 55% момчиња, односно 45% девојчиња за во редовните основни училишта. Овој процент на приближно 60 со 40, односно три момчиња за две девојчиња го изразува речиси прецизно процентот на овие ученици во земјите на ОЕЦД.

Хрватска, исто така обезбеди податоци за бројот на професионалци вклучени во образованието за поддршка на учениците со посебни образовни потреби. Но, не се достапни компаративни податоци за да се постави перспектива. Заинтересираните читатели може да најдат податоци во Хрватскиот извештај. Во Хрватска, има седум посебни училишта за секои 100 000 ученици на основноучилишна возраст со просечна големина од 114 ученици по училиште. За учениците во

средите училишта соодветните податоци се седум посебни училишта на 100 000 средношколци со просечна големина од 87 ученици по училиште.

Во Босна и Херцеговина, локална невладина организација „Дуга“, спровела екстензивно истражување со детали за бројот на учениците и видот на посебните потреби во рамки на целата земја.

Во сите овие извештаи, забележителна е ограничена доза на податоци врз основа на кои се воочува потребата за доволно инвестирање и технички развој во ова подрачје.

Обука на наставниците

Извештајот јасно ја признава важноста на обуката на наставниците, подеднакво за редовната популација ученици и за оние ученици со посебни образовни потреби, но се искажува впечатокот дека поголемиот дел од обуката е теоретска. Обуката се разликува од аспект на различните барања направени во предучилишното, основното и средното образование. Обуката за ученици со посебни образовни потреби е минимална во сите земји. Обуката за наставниците да работат во посебни училишта со посебни видови на потреби е општо достапна, често во рамки на дефектологијата. Обуката за наставниците кои работат во предучилишните установи е исто така минимална, а во некои земји и не ни постои.

Како и да е, и покрај постојната состојба, многу земји планираат да внесат измени во своите аранжмани за обука од аспект на изразените потреби за вклучување. На пример, Бугарија и Романија планираат сите наставници да добијат обука за учениците со посебни образовни потреби.

Она што практично се забележува е дека поголемиот дел на обука на работното место кое се нуди во овоа подрачје е обезбедено од невладиниот сектор и преку странска помош. Курсевите на универзитетот се смета дека, општо гледано, се премногу теоретски.

Јасно е изразена потребата од сериозни напори за развој на соодветни курсеви за обука и и локални услови за сите наставници.

Обука за други професионалци

Во некои држави постојат курсеви за други професионалци како психолози и говорни терапевти, но ова не е заедничко за регионот. Романија ги води ИНСЕТ курсевите за училишните директори и евалуатори.

Родители

Повеќето земји ја препознаваат важната улога што ја имаат родителите, не само во водењето на училиштето на ниво на училишен одбор, но исто така и за реализацијата на образованието на нивните деца со посебни потреби. Некои на родителите им даваат широк пристап во училишните така да тие може да ги подржуваат нивните деца во училиштата и иако други се смета дека се порестриктивни, важноста за вклучувањето на родителите се признава, а има и планови за посеопфатно вклучување на родителите во иднина. Во Црна Гора, актуелните законски акти кои се во нацрт верзија посочуваат дека родителите може да изберат дали или не нивното дете ќе биде вклучено во инклузивни образовни програми достапни во основните училишта. Многу земји, како што се Молдавија и Романија, спроведуваат курсеви и семинари за родителите за образование на децата со посебни потреби.

Педагогија

Во образованието на децата со посебни образовни потреби во земјите на Југоисточна Европа во минатото доминираа принципите на дефектологијата која сама по себе го охрабрува развојот на услови во посебни училишта. Како и да е, неодамна прифаќањето на принципите за вклучување во редовно училиште создаде можности за повторно разгледување на педагогијата од аспект на овие деца во речиси сите земји. Актуелните гледишта, вклучувајќи го ставањето на детето во центарот на наставата и развојот на индивидуалните наставни планови, се широко препознатливи иако не секогаш целосно воспоставени во праксата. Недостатокот на ресурси, посебно човечки ресурси и наставни материјали, се препознава како сериозно ограничување и само неколку земји изгледа дека обезбедиле добар пристап до информатичката технологија како наставно средство. Посебно влијателен за охрабрување на „конструктивниот“, природ била програмата „Чекор по чекор“, и во Косово подршката обезбедена од Финска за развој на обуката за наставници за учениците со посебни образовни потреби. И други невладини и пилот проекти коишто се реализираат низ регионот исто така заслужуваат признание во овој поглед. Иако овие методи биле развиени за учениците со посебни образовни потреби има широко распространето признание дека тие се исто така корисни и за учениците кои немаат посебни образовни потреби. Како и да е, гледано во широки рамки, различни педагогии се предвидуваат за учениците со посебни образовни потреби. Тие се ресурсно интензивирани и по индивидуализирани. Се признава дека целосниот фронтален метод на настава, каде наставникот е само извор на информации, не е секогаш соодветен и има потреба да биде сменет кон идејата за наставникот како организатор на учењето на учениците. Наставниот метод користи повеќе барање на информации, решавање на проблеми и независен природ на неговото учење и затоа го ангажира детето покреативно- стимулирајќи независност во учењето, критичко мислење и т.н. За сите овие се смета дека се основни когнитивни стратегии за ефективно функционирање во сознајната економија.

Соработничкото учење – во кое децата си помагаат еден на друг – е исто така стимулирано од овој процес и го охрабрува и ја потврдува важноста на тимската работа и соработката. Обезбедувањето полиморфни природи за овие деца, како што е мошне сеопфатно опишано во извештајот од Косово, важни се иновациите за да се помогне учениците со посебни образовни потреби да учат поефективно истовремено почитувајќи ги нивните индивидуални разлики. Овие стратегии ги оспособуваат одделенските наставници да користат дел од своето време за да ги разберат потешкотиите во учењето што учениците ги имаат и да ги користи овие информации во нови наставни планови и за развој на нови наставни материјали. Овие материјали треба да ги мотивираат и активираат децата, втемелено на реалниот живот, зголемувајќи го социјалното однесување, да се биде повеќесетилен (т.е. да им се даде можност на учениците да ги користат сите сетила) и да се излезе во пресрет на нивните специфични потреби.

План и програми за воспитно – образовна работа

Јасно е дека во сите земји има и продолжува да се спроведуваат суштински измени во процесот на развојот на планот и програмите за образовна работа, често применувани преку нововопоставениот одбор или биро за посебни потреби. Најпрво, контролата на планот и програмите, што во минатото беше од централните власти, сега се споделува меѓу централните и локалните власти. Второ, влијанието за придвижување кон вклучувачкото образование ги водеше земјите кон согледување на сличностите и разликите меѓу редовните и посебните планови и програми и да се започне процесот на нивно поврзување. Сеуште има суштински разлики меѓу плановите и програмите за редовните и посебните училишта. Трето, има екстензивно користење на индивидуализација на планот и програмите преку, на пример, индивидуалните образовни планови (ИОП) и користењето на формативното вреднување преку набљудување одблиску на индивидуалниот напредок на учениците. Во Романија, кадешто поекистензивен е индивидуалниот

план за услуги (ИПУ) којшто обезбедува посеопфатен сплет на поддршка за учениците со посебни образовни потреби.

Процесот на развој на наставни планови и програми во Хрватска во општи рамки се опишува на четири нивоа:

- Општ наставен план и програми поставени централно
- Извршен план и програми со локална примена
- Операционен план и програми изготвени од група на наставници или наставник – поединец одговорен за предметно подрачје во рамки на училиштето
- Часовна примена од наставникот, што ќе овозможи индивидуализација

Сериозен проблем претставува и развојот на нови учебници и други дидактички материјали. Сите овие реформи се последица од широко започнатите и модерни погледи на образовните потреби за промена така да училиштата може да се прилагодат на потребите на децата, а не децата да се прилагодат на потребите на училиштето.

Друго интересно прашање е да им се понуди на учениците со посебни образовни потреби повеќе умења и работно ориентиран план и програми за средно образование. Изгледа дека доминира општото гледиште дека учениците со посебни образовни потреби не се способни да посетуваат високообразовни институции, што секако не е случај за сите. Додека вниманието на образованието за вработување е јасно дека има големо значење за сите ученици, очекувањата за учениците со посебни образовни потреби не треба да бидат ограничувачки.

Организација на работата во училиштата

Во глобални рамки, училиштата се организираат централно и ја имаат истата базична структура што важи за наставниот план и програми, работни часови, однос наставник – ученик, и.т.н. Во речиси сите земји поповолен е односот меѓу наставникот и ученикот во посебните во однос на редовните училишта. Во многу земји има дијапазон на одбори и совети коишто го обезбедуваат вклучувањето на вработените, родителите и учениците при донесувањето одлуки во училиштата. Училиштата, исто така работат на смени. Во повеќето делови, овие училишта не се навистина достапни за учениците со посебни потреби, па сепак, во принцип, системот претпоставува дека се поддржувачки за да бидат прилагодени на посебните образовни потреби на учениците, во практика, во повеќето извештаи од земјите се посочува дека тие не се. Проблемот не е само со физичката достапност (на пример недостаток на модификација на зградата), има потешкотии и во флексибилноста за изнаоѓање на механизми и во однос на ставовите на наставниците во редовните училишта кон учениците со посебни потреби.

Во Романија, обезбедувањето услови за образование на децата со когнитивните и комплексни посебни потреби е во посебни училишта, додека оние со физички и сетилни посебни потреби се вклучени во редовните училишта. Уште повеќе, во таа земја, системот на оценување овозможува прилагодување на учениците со посебни образовни потреби, на пример во рамки на дополнително време и исто така претставување на испитниот материјал со покрупен печат или во Браево писмо за учениците со пречки во видот. Овие ученици, може, исто така да одат на повисоко образовно ниво доколку го поминат бакалореатскиот испит. Извештаите од другите земји посочуваат на отворањето на посебни паралелки во редовните училишта за да помогнат да се надмине јазот меѓу обезбедувањето посебни услови за образование и вклучувањето.

Посебните услови за децата со посебни потреби е обезбедено главно преку посебните училишта, иако сите земји имаат полиси за практикување на вклучување, различни на различни нивоа на развојот. Во некои земји, посебните услови за посебното училиште се институциите за интернатско сместување. Овие училишта се прилагодени на одделните потреби на нивните ученици, имаат поповолен однос наставник – ученик и се поддржани со дополнителни консултанти како што се патувачки наставник, психолог и говорен терапевт.

Глобално, има недостаток на пристапност, недостаток на ресурси како и позитивни ставови на наставниците и затоа образованието за учениците со посебни образовни потреби треба да биде подобро. На позитивната страна, повеќето земји известуваат за развој на нови полиси и практики кон креирањето на вклучувачкото образование. Јасно е дека ова претставува долг пат којшто ќе треба да го изодат сите овие земји. Содржина

ПРЕДГОВОР	3
ЧЕТВРТО ПОГЛАВИЕ – РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА.....	5
ВОВЕД.....	7
ЗАКОНСКА РАМКА	8
Закон за основно образование (2002).....	9
Предлог измени из Законот за основно образование	9
Правилник за основното образование на учениците со пречки во развојот (1996).....	10
ПРЕГЛЕД НА ПОЛИСИТЕ КОИ СЕ ФОКУСИРААТ НА СПЕЦИЈАЛНИТЕ ГРУПИ	11
Утврдување на деца со посебни потреби	11
Вклучување и интеграција: минати искуства и идни можности	13
Вклучување на родителите со наставниците	14
Пречки и можности во развојот на образованието за посебни потреби.....	14
СТАТИСТИКА И ИНДИКАТОРИ	15
ОРГАНИЗАЦИЈА НА УЧИЛИШТАТА, ПЕДАГОГИЈА И НАСТАВНИ ПЛАНОВИ	20
Организација на училиштата	20
Наставни планови	21
Наставни материјали	21
ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИТЕ	22
ЗАКЛУЧОК.....	23
СИНТЕТИЧКИ ИЗВЕШТАЈ	25
Вовед	27
Законска рамка.....	28
Преглед на законодаството што се однесува на специјалните групи	30