

Pestalozzi Children's Foundation

Education and intercultural competence – worldwide



FOUNDATION ФОНДАЦИЈА
OPEN ОТВОРЕНО
SOCIETY ОПШТЕСТВО
MACEDONIA МАКЕДОНИЈА

ОБРАЗОВАНИЕТО

НА УЧЕНИЦИТЕ

СО НИСКИ ПОСТИГАЊА
ВО УЧЕЊЕТО

Pestalozzi Children's Foundation

Education and intercultural competence – worldwide



FOUNDATION ФОНДАЦИЈА
OPEN OTBORENO
SOCIETY OPIIITECTBO
MACEDONIA MAKEDONIJA

**ОБРАЗОВАНИЕТО
НА УЧЕНИЦИТЕ
СО НИСКИ
ПОСТИГАЊА
ВО УЧЕЊЕТО**

Издава:

Фондација Отворено општество – Македонија

За издавачот:

Владимир Милчин

Автори:

**Огнен Спасовски, Јанез Крек, Јанез Вогринц и
Мира Метљак**

Превод од англиски:

Маргарита Димитрова

Лектор:

Бобан Карапејовски

Дизајн:

Бригада

Печати:

Скенпоинт

Тираж:

300

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

37.091.212.6-026.516(497.7)(047.31)

ОБРАЗОВАНИЕТО на учениците со ниски постигања во
учењето / [автори Огнен Спасовски ... и др.]. - Скопје :
Фондација отворено општество - Македонија, 2013. - 93
стр. : илустр. ; 20 см

Фусноти кон текстот. - Содржи и: Анекси

ISBN 978-608-218-176-9

1. Спасовски, Огнен [автор]

а) Ученици со ниски постигања во учењето - Македонија

-

Истражувања


COBISS.MK-ID 94148874

Преглед

Појдовни точки на две анализи спроведени во рамки на проектот „Програма за образование на Роми“ при крајот на 2012 година се еднаквите права на образование на децата. Тоа значи: **секој поединец треба да има еднакви можности да напредува во образовниот систем и тој или таа добива образование и знаење во согласност со неговите или нејзините способности.**

Првата анализа се темели на емпириско теренско истражување фокусирана на учениците со ниски постигања во учењето, а цел на истражувањето е да се испитаат ефектите од дополнителната настава, односно тоа дали и колку внесоа законските измени подобрување во квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања. За подобрување на состојбите со квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања, нужна е широка консултација на ниво на општеството, низ која, без избрзани решенија и без императив да се дојде веднаш до резултат, ќе се креира осмислена, принципиелна и долгорочна стратегија.

Целта на втората компаративна анализа *Мерки за поддршка на учениците со ниски постигања* е да се даде преглед на мерките што се преземаат од страна на различни земји за да им се помогне на учениците со ниски постигања и да се дадат предлози за мерки што би биле најсоодветни или неопходни за македонскиот образовен систем, потенцирајќи ги областите, целите и мерките во кои работи и каде што Фондацијата Отворено општество – Македонија може да понуди помош. Не е понудена компаративна студија на сите мерки што се креирани за учениците со ниски постигања во различни училишни системи, туку само на оние што се соодветни за државниот училиштен систем во Македонија и за кои може генерално да се претпостави дека се применливи и би ги постигнале посакуваните резултати.



Како трет дел во публикацијата се набројуваат неколку препораки за коишто сметаме дека може да станат дел од воспитно-образовната пракса во нашите училишта. Дел од предложените препораки се однесуваат на **системско ниво**: бесплатно задолжително предучилишно образование во првата година пред поаѓање во училиште, но и понуда на различни форми и програми на предучилишно образование за децата со што би се зголемила стапката на опфатеност; шема за финансиска поддршка на учениците со послаби постигања, но обезбедена дополнителна поддршка и на училиштата во кои учат; информациски систем за прибирање и одржување податоци за ученици под ризик да го напуштат образованието; воведување програми „Втора шанса“ за алтернативни патишта за завршување на задолжителното образование; **на ниво на училиште**: понуда на широка лепеза на активности и пристап во поддршката на учениците со послаби постигања во учењето, навремено и квалитетно професионално советување на учениците и родителите, по потреба во соработка и со други соодветни институции (здравствени, социјални), соодветна обука и професионален развој на наставниците за поддршка на ученици со посебни образовни потреби; флексибилен распоред за учениците со послаби постигања со што би им се овозможило квалитетно надополнување на пропустите во знаењето.

Содржина

ПРВ ДЕЛ

ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СО НИСКИ ПОСТИГАЊА ВО УЧЕЊЕТО: ИМПЛЕМЕНТАЦИЈАТА И ЕФЕКТИТЕ ОД ЗАДОЛЖИТЕЛНАТА ДОПОЛНИТЕЛНА НАСТАВА

Автор: Огнен Спасовски..... 7

ВТОР ДЕЛ

МЕРКИ ЗА ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ СО НИСКИ ПОСТИГАЊА

Автори: М-СЕРПС, Љубљана, Словенија: Јанез Крек, Јанез Вогринц, Мира Метљак..... 45

ТРЕТ ДЕЛ

ПРЕПОРАКИ ЗА СООДВЕТНИ МЕРКИ ЗА УЧЕНИЦИТЕ ВО МАКЕДОНИЈА

Фондација Отворено општество – Македонија.....77

A large, stylized orange figure with a circular head and four limbs, positioned in the background. The figure is semi-transparent and serves as a decorative element.

ПРВ ДЕЛ

ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СО НИСКИ ПОСТИГАЊА ВО УЧЕЊЕТО: ИМПЛЕМЕНТАЦИЈАТА И ЕФЕКТИТЕ ОД ЗАДОЛЖИТЕЛНАТА ДОПОЛНИТЕЛНА НАСТАВА

Автор: Огнен Спасовски

ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

На меѓународните истражувања на постигањата на учениците, учениците од Македонија се значително под меѓународниот просек, со резултати што се во постојано опаѓање. Како илустрација, на ТИММС-науки од 2011 година, Македонија го има 38 ранг од 42 земји, при што таа е една од двете земји со најголем пад на резултатите.

Во насока на подобрување на квалитетот на образованието, последниве години, Министерството за образование и наука на РМ посебен акцент стави на учениците со ниски постигања. Со оглед на тоа што единствен постоен системски механизам за подобрување на квалитетот на образованието на овие ученици е дополнителната настава, во 2009 и 2011 година беа направени одредени законски измени токму во таа сфера.

Оваа емпириска студија има за цел да се испитаат ефектите од работата со учениците со ниски постигања во учењето, а со тоа и ефектите од дополнителната настава, односно да се испита дали и колку внесоа законските измени подобрување во квалитетот на образованието на овие ученици.

Од резултатите од истражувањето заклучуваме дека од страна на актерите во образованието дополнителната настава се доживува како нешто споредно, наметнато и не многу важно. Дополнителната настава не е во приоритетите на наставниот процес, таа не е нешто на што во училиштата му се посветува суштинско внимание.

Во поглед на законските измени што се однесуваат на дополнителната настава, формулациите овозможуваат слободни толкувања, а наставниците и стручната служба немаат јасни ставови во врска со тоа со кои ученици и по кои предмети треба да се реализира таа. На тој начин, не е јасно ниту кои наставници треба да ја реализираат ниту, пак, колку често.

Во практиката, реализацијата на дополнителната настава е на многу ниско ниво, фактички без значителни промени во споредба со периодот пред законските измени од 2009 и од 2011 година. Дополнителната настава вообичаено се реализира со ученици што имаат единици, ја реализираат само мал дел наставници, по само неколку предмети, обично матема-

тика, физика, хемија и јазиците. Нерамноправноста во ангажманот влијае демотивирачки на оние наставници што релативно редовно ја реализираат. Со текот на времето, опаѓаат нивниот елан и ентузијазам за работа со учениците со ниски постигања.

Општо земено, наставниците се песимистични во поглед на можностите за подобрување на нивото на образованието на учениците со ниски постигања. Според нив, овие деца, кои најчесто доаѓаат од ранливите групи, немаат соодветна поддршка во семејството и имаат суштински пропусти во учењето. Наставниците велат дека тие прават сè што можат, но дека причините за ниските постигања се подлабоки и се над нивните моќи. Ваквите ставови докажуваат дека активностите на поучувањето и учењето и понатаму се „моделирани“ според „просечниот ученик“, а децата од ранливите групи се стигматизираат како „различни“, со кои треба да се работи во посебни услови.

Покрај тоа што законските измени не гарантираат и не обезбедуваат добри механизми за имплементација на дополнителната настава, со внесувањето на дополнителната настава во закон, се создава привид дека оваа проблематика е системски и солидно регулирана на највисока инстанција и дека проблемот со квалитетот на образованието на оваа категорија деца и ученици е трајно решен.

Во исто време, наставниците, како директни актери во образовниот процес, проценуваат дека законските измени од 2009 и од 2011-та година не внесоа значителна промена и подобрување во работата со учениците со ниски постигања, и општо земено, не постои задоволство од измените. Општа оценка е дека во проблематика што бара флексибилност, законските измени внесоа крутост, формализација и оптовареност со административни процедури.

Притоа, државата не успева да ги спречи причините за ниски постигања кај учениците. А многу причини што во значителна мера претставуваат генератори на ваквите, неповолни состојби и понатаму постојат. Наставната програма е преобемна и не-ефикасна, и е во конфликт со природните потреби на децата.

Во училиштата не постојат суштинска инклузивна политика и практика ниту принципиелна политика кон ранливите групи. Истовремено, постојат стереотипни ниски очекувања од учениците од ранливите групи. Наставниците, и без да бидат свесни за тоа, имаат предрасуди кон можностите на овие деца, со што кон нив креираат прикриен однос на исклучување. Ниската стапка на предучилишно образование и понатаму претставува генератор на јаз меѓу децата од ранливите групи и мнозинството, на начин што нивното приспособување на почетокот на школувањето е тешко и фрустрирачко. Наставниците се недоволно обучени и недоволно компетентни за работа со ученици со ниски постигања и деца со тешкотии во учењето. Од ваквата слика, не се разликуваат значително ниту претставниците на стручната служба, чија улога треба ургентно и суштински да се редефинира.

За подобрување на состојбите со квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања, нужна е широка консултација на ниво на општеството, низ која, без избрзани решенија и без императив да се дојде веднаш до резултат, ќе се креира осмислена, принципиелна и долгорочна стратегија.

1. ВОВЕД

Образованието е основна премиса за добросостојбата, економскиот и културниот развој на секое општество. Затоа, секоја заедница му посветува посебно внимание на образованието на сите деца, за да обезбеди услови за напредок на индивидуално и на колективно ниво.

Република Македонија е потписник на многубројни меѓународни документи и конвенции што се однесуваат на правата на децата, меѓу кои и на правото на образование. Последниве години, во рамките на националните документи, со низа законски измени беше ставен акцент на учениците со ниски постигања. Единствен постоен системски механизам во РМ за подобрување на квалитетот на образованието на овие деца е *дополнителната настава*, и токму во таа сфера беа направени одредени законски измени. Несомнено, нивна цел е да се по-

добрат постигањата на децата од различни ранливи групи за да се создадат услови за нивно компетентно, активно и продуктивно вклучување во општествените процеси.

По неколку години имплементација на овие мерки, преземени од носителите на образовните политики во државата, а во отсуство на какви било истражувања во оваа сфера, се наметнува потребата да се испитаат ефектите од таквите политики. Оваа студија е фокусирана на учениците со ниски постигања во учењето, а цел на истражувањето е да се испитаат ефектите од дополнителната настава, односно тоа дали и колку внесоа законските измени подобрување во квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА СИТЕ - ВО ПРАВНИТЕ ДОКУМЕНТИ

Уставот на Република Македонија и општата правна рамка предвидуваат еднакви можности за образование за сите нејзини граѓани, согласно со меѓународното право и меѓународните конвенции. Уставот и законите истовремено го гарантираат и правото на образование на сите нивоа, за сите деца и за сите граѓани на државата. Во тој контекст, со *Законот за спречување и заштита од дискриминација* од 2010 година правно се обезбедуваат спречување и заштита од дискриминацијата и уживање на правата загарантирани со Уставот на Република Македонија, а истовремено се забранува и секаква директна или индиректна дискриминација на основа на полот, расата, бојата на кожата, родот, припадноста на маргинализирана група, етничката група, јазикот, државјанството, општественото потекло, религиозното убедување, другите верувања, образованието, политичката припадност, личниот или општествениот статус, менталната или телесната заостанатост, возраста, семејниот или брачниот статус, статусот на примањата, здравствената состојба или која било друга основа забранета со закон или со меѓународна повелба¹.

Истовремено, Република Македонија е потписник на сите

¹ Закон за спречување и заштита од дискриминација, Службен весник на Република Македонија 50/2010.

позначајни меѓународни конвенции и декларации што се однесуваат на правата на човекот, правата на децата и правата на образование. Меѓу овие меѓународните документи за човековите права, чиј потписник е Република Македонија, се и: Конвенцијата за правата на детето, Европската конвенција за заштита на човековите права и на основните слободи, Рамковната конвенција за заштита на националните малцинства, Меѓународната конвенција за елиминирање на сите форми на расната дискриминација, Меѓународниот пакт за граѓанските и за политичките права, Меѓународниот пакт за економските, социјалните и културните права, Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминација во образованието и Универзалната декларација за човековите права.

Покрај општата правна рамка, носителите на образовните политики во РМ минатите години изготвија и низа стратегиски документи со цел да се развие конструктивна и сеопфатна акција кон унапредување на квалитетот на образованието на сите членови на општеството. Во *Националната стратегија за развој на образованието 2005 – 2015*² е наведено дека глобална цел на македонското општество е образование за сите, обезбедување образовна рамноправност, и зголемување на образовната, културната и економската компетентност на македонското општество. Во *Милениумски развојни цели*³ е наведено дека до 2015 година сите деца треба да имаат можност да ги комплетираат основното и средното образование. Во *Стратегијата за Ромите во РМ*⁴, документ изработен од Владата на РМ и Министерството за труд и социјална политика, е предвидена стапка на влез на децата-Роми во основното образование од 100% за периодот 2009-2011 година.

Со доаѓањето на власт на политичката партија ВМРО ДПМНЕ во 2006 година, Владата и Министерството за образование и наука посебен акцент ставија на образованието, а притоа беа спроведени низа кампањи. Меѓу главните цели беше зацртано и подобрувањето на образованието на учениците со ниски постигања. Во таа сфера, последните години беа донесени законски решенија со кои се предвидени задолжителни советувања

за родителите на децата што имаат ниски постигања во учењето, како и законски измени во регулирањето на дополнителната настава. Имено, во *Измените на Законот за основно образование од 2011 година*⁵, член 2, стои:

„(1) Дополнителна настава се организира за ученици што покажуваат континуирано слаби резултати во учењето, а особено ако:

- имаат најмалку две слаби оценки;
- имаат слаби резултати по одреден наставен предмет;
- отсутствуваат од наставата по одреден наставен предмет и
- по барање на ученикот или на неговиот родител, односно старател.

(2) Наставникот што ја реализира наставата по наставниот предмет ги задолжува учениците од ставот (1) алинеја 1 на овој член за посета на дополнителна настава, а за учениците од ставот (1) алинеи 2 и 3 на овој член дополнителна настава се организира по оцена на наставникот“.

Овие измени беа донесени со очекување да доведат до издигнување на квалитетот на образованието на сите деца, а посебни очекувања се поставуваат во однос на децата од различни ранливи групи како потенцијални ученици со ниски постигања во учењето.

Од наведените документи произлегува дека стратегиска цел на Р. Македонија како држава и на Владата е подобрување на квалитетот на образованието на сите деца, како и намалување на разликите во образованост меѓу мнозинството и децата од различни ранливи групи. Во овој контекст, може да се заклучи дека општата правна рамка во РМ овозможува услови за развој на образованието на сите членови на општеството, како предуслов за општа добросостојба на индивидуално ниво и на ниво на пошироката заедница. Оттука, од национален интерес е да се одговори на прашањето дали успева Македонија во остварувањето на овие цели и во имплементацијата на овие одредби.

² Министерството за образование и наука на РМ, (2004). Национална стратегија за развој на образованието во РМ 200-2015,

³ Влада на Република Македонија. (2009). Извештај за напредокот кон милениумските развојни цели. Програма за развој на Обединетите нации.

⁴ Министерството за труд и социјална политика на РМ, (2005). Стратегијата за Ромите во РМ

⁵ Закон за изменување и дополнување на Законот за основно образование, Службен весник на Република Македонија бр.18/2011.

АКАДЕМСКИТЕ ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО РМ

Образованието е мерлива категорија, а ефектите од образованието директно се вградуваат во научните, економските и културните параметри на општеството. Со оглед на тоа дека образованието е основата на развојот на секое општество, во светот постојат низа методи за мерење на нивото на образование и на нивото на академските постигања на глобално ниво. Тие се извонредна можност да се испита колку се ефикасни и конструктивни актуелните политики во сферата на образованието во конкретни држави, бидејќи овозможуваат да се споредат постигањата во учењето во исти области, со исти мерки кај децата од различни делови на светот. Во исто време тие се и извонредна можност за увид во слабостите и за корекција на политиките, низ анализа на тоа кои мерки се успешни, а кои неуспешно во слични и во различни општествени средини.

Какви се постигањата во учењето на учениците од Р. Македонија на ваквите меѓународни споредбени студии? Дали имаат учениците од Р. Македонија високи постигања во учењето и дали постигнуваат најмногу што можат? Дали овозможуваат државните стратегии, закони и одредби и нивната имплементација унапредување на постигања во учењето на децата во Р. Македонија?

Во последните две децении, РМ е вклучена во неколку меѓународни студии за постигањата на учениците во учењето. Меѓу нив се: Програмата за меѓународно оценување на учениците (The Programme for International Student Assessment - PISA), Меѓународната студија за трендовите во постигањата по математика и науките (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS) и Меѓународна студија за прогресот во писменоста и читањето (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

Овие меѓународни оценувања на постигањата на учениците се вршат периодично, при што РМ не учествуваше во сите рунди. Но, во оние во кои учествуваше, резултатите на учениците од Македонија беа значително под меѓународниот просек. На PISA-оценувањето во 2000 година⁶, Македонија е рангирана на триесеттото место од вкупно 35 земји. Во TIMSS⁷-студиите спроведе-

ни во 1999 и во 2003 година, Македонија е на триесет и првото место од вкупно 45 земји-учеснички. На PIRLS во 2001 година, Македонија се наоѓа на 29 место од вкупно 35 држави, а во 2006 година - на 38 место од вкупно 45 држави.

Како илустрација на постигањата на учениците, на ПИРЛС-студијата од 2001 година, само 10% од нашите ученици според постигањата влегуваат во горните 25% ученици на интернационално ниво, а 55% од нашите ученици спаѓаат во долната четвртина на постигања на интернационално ниво! Значи, постигањата на нашите ученици се далеку под постигањата на своите вршници од другите земји. Во исто време, според Државниот завод за статистика на РМ, таа година повеќе од 60% од нашите ученици имале одличен успех. Од таквите резултати би требало да очекуваме голем дел од овие ученици да бидат во горниот дел на постигања и на интернационалните скали. Но, највисокото интернационално ниво го постигнале само 3% од нашите ученици!

Во последните неколку години, РМ учествуваше само на ТИММС-студијата во 2011 година (која се состои од два дела: ТИММС-науки и ТИММС-математика). На ТИММС-науки од 2011 година, Р. Македонија е единствената земја во развој што бележи пад⁸. Во овој контекст, нужно е да се направи разлика во динамиката на постигањата на учениците од развиените земји и земјите во развој. Имено, кај развиените земји што минатите децении имале висока стапка на развој во сферата на образованието и постигнале високи стандарди, разбирливо е дека таквиот раст не може да се одржува долг период во континуитет. За разлика од развиените, земјите во развој што немаат висок економски стандард во последните децении понтензивно инвестираат во образованието, што се рефлектира со раст на ТИММС-мерките (како и на мерките на другите тестирања). Сосема разбирливо е дека на почетните мерења пред 15-20 години овие земји имале релативно пониски постигања, но со севкупниот развој

на Меѓународната асоцијација за евалуација на образовните резултати од Меѓународната студија за математика и природни науки за четвртото и осмо одделение] (Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004); Ina V.S. Mullis et al., TIMSS 2003 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades [TIMSS 2003 Меѓународен извештај за природните науки: Трендови од Меѓународната студија за математика и природните науки за четврто и осмо одделение] (Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004).

⁸ Mullis, Martin, Foy, and Arora. (2011) TIMSS 2011 International results in Mathematics, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College

⁶ Лирије Реџеџи, Тања Андонова-Митревска и Олга Самарџиќ-Јанкова, PISA 2000: Постигања на учениците во Република Македонија (Скопје, Биро за развој на образованието, 2004).

⁷ Mullis, et al., TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades [TIMSS 2003 Меѓународен извештај за математика: Наоди од трендовите

на општеството имаат напредок и во поглед на мерките за образованост на своите деца. И навистина таков е случајот со речиси сите земји во развој, но не и со Р. Македонија. Македонија на ТИММС-науките го има 38 ранг од 42 земји, зад земји како Сирија, Палестина, Оман и др. Таа е една од двете земји со најголем пад на мерките во споредба со претходните тестирања, со пад од 51 поен во споредба со 1999 г. (односно од 458 во 1999, Македонија во 2011 има 407, при што референтната точка на студијата е 500). Освен тоа што РМ е единствената земја во развој што бележи пад на мерките на ТИММС-науките од 2011 година, таа се наоѓа меѓу ретките земји што бележат пад на мерките и на ТИМСС-математиката, заедно со Јордан, Романија, Тајланд, Тунис и др. Дополнително загрижува податокот дека Македонија е во ретките земји, каде што процентот на ученици што во оваа студија покажале премногу ниски резултати е меѓу 15 и 25%, заедно со Иран, Катар, Бахреин, Јордан, Палестина, Саудиска Арабија, Индонезија, Сирија и Оман. Во ваков случај, авторите на студијата од престижниот Бостон Колеџ, препорачуваат севкупните резултати да се земаат со резерва. Имено, олку високиот процент на премногу ниски постигања е показател дека расчекорот меѓу барањата што се поставуваат на тестирањето и можностите (способностите) на учениците е многу голем, а поради тоа е дискутабилна потпишноста на добиените мерки. Притоа, мерките и на ТИММС-математиката континуирано опаѓаат, за девет поени во споредба со 2003 година и за 21 поен во споредба со 1999 година. Дистрибуцијата на учениците од РМ, според постигањата во рамките на сите ученици на интернационално ниво, е поразителна. Во највисокото ниво на постигање на интернационално ниво на ТИММС-науките влегуваат само 2%, а на ТИМСС-математиката - само 3%.

Од друга страна, за истата таа 2011 година, домашните оценки на нашите ученици се повторно мошне високи. Имено, и покрај тоа што со воведувањето на екстерното оценување наставниците, очигледно, ги заострија критериумите и оценките севкупно бележат опаѓање, статистичките показатели од најновиот извештај на Државниот завод за статистика покажуваат дека на крајот на учебната 2010/11 година речиси половината од вкупниот број на учениците од петто до осмо одделение завршиле со одличен успех, односно 55861 од вкупно 115598 ученици или 48,3% (ДЗС, 2012).

ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ СО НИСКИ ПОСТИГАЊА ВО УЧЕЊЕТО

Во ситуација кога постигањата во учењето на учениците во РМ континуирано опаѓаат, се поставува прашањето како се справуваат носителите на образовните политики со овој проблем. Истовремено, доколку е квалитетот на образованието, општо земено, во опаѓање, можеме да претпоставиме дека состојбите се уште повеќе загрижувачки кога се во прашање децата од најранливите групи, чии услови за образование се на најниско ниво. Токму во случајот со децата што континуирано покажуваат ниски постигања во учењето или постигања што се под нивните интелектуални можности, всушност, системот треба најмногу да го компензира она што не можат да им го овозможат нивното семејство и средината.

Како се справуваат државата и образовниот систем со проблемот на образованието на учениците со ниски постигања?

Единствениот механизам на државата за подобрување на постигањата и на квалитетот на образованието на овие деца е *дополни-телната настава*. Во 2009 и во 2011 година, со измените во Законот за основно образование, дополнителната настава како задолжителна активност беше внесена во закон.

Се наметнуваат прашањата дали се преземените активности ефикасни и дали се подобрува образованието на учениците со ниски постигања. Што прави државата за да обезбеди услови за нивно квалитетно образование, со што ќе им овозможи компетентно и рамноправно да се вклучат во општествените процеси и пазарот на трудот? Практиката покажува дека голем број деца што имаат неуспешна историја во училиште, искуство на порази и исклученост во подоцнежните години бараат алтернативни начини за задоволување на потребата од самореализација и од потврда на личниот идентитет. Тие начини неретко се деликвентни. За многу други, како неконкурентни на пазарот на трудот и долготрајно невработени, а посебно во економските услови какви што се во РМ, стануваат баратели на социјална помош, на товар на програмите за социјална заштита. И најважно, неповратно пропаѓаат потенцијалите на илјадници деца, подоцна млади луѓе, пропаѓаат нивните можности да имаат достоинствен и среќен живот.

Во отсуство на видливи и мерливи показатели за состојбата со квалитетот на нивното образование, во отсуство на студии што се занимаваат со оваа проблематика, се наметнува нужноста од истражување за состојбите во образованието на учениците со

ниски постигања. Овие состојби и прашања го одредуваат и проблемот на истражувањето.

ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Тргувајќи од актуелните состојби во поглед на квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања и во недостиг од релевантни истражувања во оваа сфера, цел на студијата е да ги испита ефектите од мерките преземени од носителите на образовните политики во државата во поглед на подобрувањето на образованието на учениците со ниски постигања. Имајќи ја во фокусот оваа особено ранлива група деца, поконкретно, ќе се истражат следните прашања:

- Какви се ефикасноста и имплементацијата на дополнителната настава?
- Дали ја остварува дополнителната настава предвидената улога, да го подобри квалитетот на образованието на сите деца што покажуваат резултати под своите можности?
- Дали овозможува дополнителната настава како механизам да се спречат и да се надминат причините за ниските постигања? Дали им излегува дополнителната настава соодветно во пресрет на потребите на различните категории ученици со ниски постигања?

- Дали се имплементира дополнителната настава доследно во поглед на целата наставна програма?

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

За целите на оваа студија, беше направено емпириско истражување во периодот октомври-декември 2012 година. Теренското истражување беше спроведено во ноември и декември. Истражувањето беше спроведено во 17 основни училишта од сите региони на Република Македонија. Притоа, се водеше сметка да бидат застапени училишта од општини и средини со различни инфраструктурни и социоекономски параметри, релевантни за категоријата деца од ранливите групи. Оттука, беа опфатени училишта од урбани и од рурални средини, училишта со еден или со повеќе јазици на настава, како и училишта со значителен број ученици-Роми и училишта без значителен број Роми. Конкретно, селектираните училиштата се од општините: Велес, Кичево, Кочани, Куманово, Охрид, Прилеп, Струмица, Тетово, како и од скопските општини. Целта на ваквата селекција беше да се има примерок со кој ќе се испитаат имплементацијата и ефектите од дополнителната настава во училишта со различни ризик-фактори за квалитетот на образованието. Застапеноста на училиштата по категории е претставена во Табела 1.

Табела 1. Застапеност на училиштата во категории според демографските карактеристики

Училишта	Вкупно училишта	Урбани училишта – рурални училишта		Значителен бр. ученици-Роми – без ученици Р.		Еден јазик на настава – повеќе јазици наст.	
		урбани	рурални	со	без	еден	повеќе
	17	13	4	7	10	13	4

Учесници во истражувањето беа наставници, претставници на стручната служба и ученици. Во студијата беа применети квантитативни и квалитативни истражувачки методи. Со квантитативно истражување беа опфатени сите наставници во сите училишта што дента беа присутни на работното место. Доколку работи училиштето во смени, беа опфатени и двете смени. Во таа пригода беше зададен прашалник за образованието на учениците со ниски постигања, изготвен од авторот на студијата. Инструментот се состои од прашања што ја испитуваат информираноста за одредбите поврзани со дополнителната настава, понатаму за начинот на реализација на дополнителната настава, во смисла на тоа кои наставници и со кои ученици реализираат дополнителна настава, за начинот на селекција и за бројноста на учениците на часовите дополнителна настава, за проценка на ефикасноста на дополнителната настава и на законските измени во поглед на дополнителната настава, прашања во однос на тешкотиите и проблемите при реализацијата на дополнителната настава, проценка на (не)рамномерноста во ангажирањето на наставниците со дополнителна настава и евентуалните последици, проценка на сопствените компетенции и обученост за работа со деца со тешкотии во учењето или со децата со посебни образовни потреби, за улогата на стручната служба во работата со учениците со ниски постигања, и прашања во поглед на испитување на мислењето на наставниците за нумеричкото наспроти описното оценување, како и за можноста за повторување на годината.

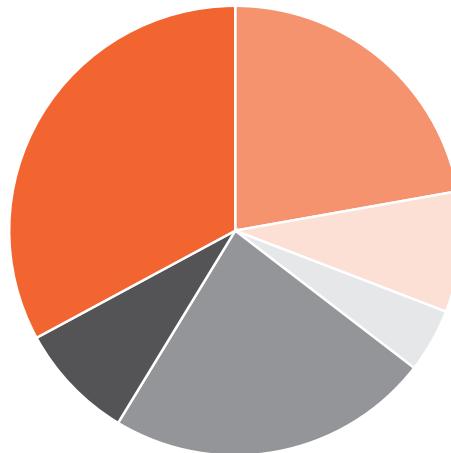
Во квантитативното истражување учествуваа вкупно 438 наставници од сите наставни предмети, како што е претставено во Табелата 2.

Табела 2. Застапеност на наставниците според предмети, во проценти

предмети	природни	општествени	технички	јазици	уметности и физичко	одделенски
застапеност на наставниците во проценти	22.2%	8.7%	4.6%	23.2%	8.4%	32.9%

Застапеноста на наставниците во квантитативното истражување според предметите што ги предаваат е прикажана и на График 1.

График 1.
Застапеност на наставниците по предмети



3 Вие сте ангажиран-а како наставник-чка по предмет од:

- природни науки
- општествени науки
- технички предмети
- јазици
- уметност или физичка култура
- одделенска настава

Во рамките на квалитативното истражување, во сите училишта беа спроведени фокус-групни дискусии со шест до осум наставници, на истите главни теми застапени и во прашалникот. Фокус-групите беа со мешан состав, од наставници од одделенската и од предметната настава (различни предмети). Наставниците што учествуваа во фокус-групите, не учествуваа во квантитативниот дел и не пополнуваа прашалници за да не бидат однапред подготвени за темите на дискусијата. Во фокус-групните дискусии дополнително учествуваа уште околу 120 наставници.

Истовремено, полуструктурирани интервјуа на истите теми беа спроведени со по најмалку еден претставник од стручната служба (или директорот) од секое училиште.

Во сите училишта беа спроведени и фокус-групни дискусии со шест до осум ученици со ниски постигања, на теми што се однесуваат на реализацијата на дополнителната настава. Во овие дискусии учествуваа вкупно околу сто ученици од седмо или од осмо одделение.

3. РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА НАОДИТЕ

Резултатите од истражувањето се анализирани низ призмата на неколку теми, кои истовремено формираат одредени целини во интерпретацијата на наодите. Главни теми на анализа се: информираноста на наставниците во поглед на одредбите поврзани со дополнителната настава; анализа на реализацијата на дополнителната настава од различни аспекти; тешкотиите и проблемите при реализацијата на дополнителната настава; анализа на ефикасноста на дополнителната настава и на законските измени во поглед на дополнителната настава, како и проценка на задоволството од измените; предизвици со кои се соочува имплементацијата на дополнителната настава, односно со кои се соочуваат носителите на образовните политики во РМ

ИНФОРМИРАНОСТ НА УЧИЛИШНИОТ КАДАР ЗА ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА

Најпрвин, беше проверено колку прецизно и недвосмислено се информирани наставниците околу одредбите на Законот, односно дали им е јасно на наставниците за кои ученици е предвидена дополнителната настава. Од тоа колку е оваа одредба прецизно и недвосмислено толкувана, произлегува фактичката состојба во поглед на тоа кои наставници реализираат, всушност, дополнителна настава, колку редовно и со кои ученици.

На квантитативното истражување дури 88% од наставниците одговориле дека дополнителна настава *е пропишана* за сите ученици што по одредени предмети покажуваат резултати послаби од своите можности - што не мора да е единица, а не само за учениците што имаат единици. Од тоа логично произлегува дека дополнителна настава треба да реализираат сите наставници што имаат ученици што по тој предмет можат да постигнат повеќе од покажаното. Сепак, веќе на следното прашање, каде што во фокусот е ставено тоа *кои* наставници треба да реализираат дополнителна настава, се гледа недоследноста во одговорите и во односот кон дополнителна настава. Имено, на прашањето дали е за дополнителната настава *пропишано* дека треба да ја реализираат (а) *само наставници што по својот предмет имаат ученици со слаби резултати*, или (б) *сите наставници*, повеќе од 30% од наставниците одговориле – *само наставници што по својот предмет имаат ученици со слаби резултати* (Табела 3). Иако во формулациите се користи терминот *пропишано*, што не би требало да остава голем простор за слободни интерпретации, сепак, толкувањата веќе на првите две прашања, поставени едноподруго, се различни.

Табела 3: Одговори на наставниците на прашањето за кои ученици е предвидена дополнителната настава, по предмети, изразено во проценти

Пропишано е дека дополнителна настава треба да ја реализираат во %	вкупно	природни	општествени	технички	јазици	уметности и физичко	одделенски
само наставници што по својот предмет имат ученици со слаби резултати	30.4	34	38	44	35	31	17.6
сите наставници	69.6	66	62	56	65	69	82.4

Понатаму, на поставеното прашање колку често реализираат дополнителна настава, повеќе од 30% од наставниците одговараат „по потреба“, иако претходно доминираат одговорите дека дополнителната настава треба да се организира „за сите деца што не ги постигнале своите можности, и треба да ја реализираат сите наставници“, а за што постои објективна можност, со оглед на тоа што дополнителна настава е пропишана како задолжителна со еден час неделно за сите наставници, кои притоа задолжително изготвуваат и предаваат годишен распоред со по еден час неделно.

Оваа недоследност во одговорите беше предмет на подлабока обработка во фокус-групните дискусии. Во ситуација кога наставниците можеа послободно и потемелно да се посветат на елаборација на прашањата, од нивните изјави се покажа дека најчесто дополнителна настава се реализира само со учениците со единици. Исклучок е практиката на некои наставници, пред тест, на дополнителна настава да ги повикуваат сите ученици што самите проценуваат дека им треба дополнително објаснување на материјата, по што понекогаш се јавуваат и ученици што немаат единици. Сепак, ваквите ситуации не се систематски. Притоа, кога наставниците ќе кажат дека дополнителната настава е и за други ученици, а не само за оние со единици, во фокус-групите се отрива дека под тие „други“ обично се мисли на децата што, од различни причини, про-

пуштиле значителен дел од наставата: „...дополнителната настава е посебно за послабите ученици, а може и за тие што пропуштиле од наставата“ (наставник). Од оваа матрица не се разликуваат ни одговорите на претставниците на стручната служба и на менаџментот на училиштата: „...од анализа на Законот не е баш јасно пропишана дополнителната настава. Мислам, пропишано е колку пати неделно ќе се реализира. Еве, од аспект на директор, често имавме консултации со колегите за изготвување на нивните програми за дополнителна настава, особено за работата со слабите. Има потреба од точни упатства, зададени, да речеме, од Бирото или од некоја повисока институција“ (директор).

Недоследностите во одговорите се должат, пред сè, на слободните толкувања што ги овозможуваат формулациите на Законот за основно образование, поточно законските измени во однос на дополнителната настава од 2011 година. Во нив, две непрецизирани формулации генерираат слободни интерпретации, а тоа се термините „слаби резултати“ и „слободна проценка на наставниците“.

Имено, во овие законски измени од 2011 година стои дека: „Дополнителна настава се организира за ученици кои покажуваат континуирано слаби резултати во учењето, а особено ако:

- имаат најмалку две слаби оценки,
- имаат слаби резултати по одреден наставен предмет,

- ☉ отсуствуваат од наставата по одреден наставен предмет и
- ☉ на барање на ученикот или неговиот родител, односно старател“.

Притоа, во формулацијата не стои прецизно што се подразбира под „слаби резултати“. Дополнителен проблем генерира и фактот дека не е сосема прецизно што се подразбира под терминот „слаби оценки“.

Вториот извор на слободни толкувања е можноста наставникот слободно да оцени дали ќе повикува или нема да повикува ученици на дополнителна настава во случај кога тие немаат „слаби оценки“: „Наставникот кој ја реализира наставата по наставниот предмет ги задолжува учениците од ставот (1) алинеја 1 на овој член за посета на дополнителна настава, а за учениците од ставот (1) алинеи 2 и 3 на овој член дополнителна настава се организира по оценка на наставникот“.

Непрецизноста за тоа што се подразбира под „слаби резултати“ и „слаби оценки“, во комбинација со можноста на дополнителна настава учениците да бидат повикувани по слободна проценка на наставникот, остава огромен простор за слободни интерпретации и одлуки, кои се разликуваат од училиште до училиште и од наставник до наставник. Тие слободни толкувања во реалноста се одразуваат на тој начин што, во практиката, дополнителна настава и понатаму се реализира мошне редуцирано, само за некои ученици и само од некои наставници. Актуелната состојба во поглед на реализацијата на дополнителната настава подетално ќе биде прикажана во следната тема.

Приказот на ваквата состојба, сепак, *не треба да наведува на заклучок дека се потребни дополнителни законски одредби* со кои таа би се „допрецизирала“. Такво нешто само повеќе би ја оптоварило оваа материја и би ја усложнило работата со учениците со ниски постигања во учењето затоа што секое формализирање носи и ограничувања. Сметаме дека наместо обиди со законски одредби да се прецизира материја што бара флексибилност, потребно е надлежните институции да изготват соодветни упатства или прирачник за работа со учениците со ниски постигања во учењето. Впрочем, на прашањето: *дали сметате дека на ниво на државата треба да постои прирачник со инструкции како да се имплементира дополнителната настава*, 89,5% од наставниците одговориле потврдно.

Во врска со информираноста на наставниците во поглед на законските одредби, врз паушалноста на одговорот дека дополнителната настава е за сите наставници силно влијание има обврската задолжително да изготват годишен распоред на часови за дополнителна настава уште на почетокот на учебната година. Од причина што сите наставници изработуваат и предаваат ваков распоред со по еден час неделно дополнителна настава, тие, некритички и по инерција, на првите прашања одговарат дека дополнителна настава реализираат сите наставници. Сепак, фокус-групите покажуваат дека тие се свесни дека, сепак, дополнителна настава реализираат само некои наставници, а другите само формално ги евидентираат часовите. Соочени со прашањето зошто не се реализира дополнителна настава секоја недела, најчесто образложение е дека немаат ученици со слаби оценки – единици или дека нема временски и просторни можности поради преобемната наставна програма.

Индикативно е тоа што во фокус-групите многу често беше изложено мислењето дека дополнителната настава и пред законските измени била задолжителна, и тоа со по два часа неделно.

Разлики меѓу училиштата

Со цел да се провери дали информираноста и перцепцијата на наставниците во поглед на тоа за кои ученици треба да се организира и да се реализира дополнителна настава се разликува меѓу училиштата поради потенцијални релевантни фактори, беа направени неколку споредби. Местоположбата на училиштето, а со тоа и демографските карактеристики на учениците се потенцијални релевантни фактори, кои би можеле да влијаат на организацијата на дополнителната настава, но и на перцепцијата и на однесувањето на наставниците. Во таа насока, беа споредувани податоците од урбаните и од руралните училишта. Понатаму, нешто што може да влијае врз перцепцијата и врз однесувањето на наставниците е тоа дали има во училиштето значителен број ученици од ранливи групи, деца со посебни потреби, и деца со низок социоекономски статус, група во која најчесто се ставаат Ромчињата. Трета претпоставена категорија беше тоа дали се одвива наставата во училиштето на еден или на повеќе јазици, што дополнително би ја усложнило организацијата во училиштето.

Во поглед на овие категории, на многу прашања од прашалникот нема значителни разлики во одговорите на наставниците. Тоа значи дека проблемите и тешкотиите поврзани со дополнителната настава се присутни во сите училишта. Сепак, ваквите споредбени анализи покажаа дека одредени проблеми се посилно изразени во училишта со специфична социоекономска или организациска поставеност. Во продолжение на

текстот, на соодветни места ќе бидат претставени разликите што беа најдени за конкретни прашања. Во табелата подолу се претставени разликите во поглед на прашањата: *дали е за дополнителната настава пропишано дека треба да ја реализираат (а) само наставници што по својот предмет имаат ученици со слаби резултати, или (б) сите наставници?*

Табела 4. Одговори на наставниците на прашањето кои наставници треба да реализираат дополнителна настава, за училишта од различни категории, изразено во проценти

Во проценти %	Вкупно за целиот примерок наставници	Урбани училишта – рурални училишта		Значителен бр. Ученици-Роми – без ученици Р.		Еден јазик на настава – повеќе јазици наст.	
		Урбан.	Рурал.	со	без	еден	повеќе
<i>Пропишано е дека дополнителна настава треба да реализираат.</i>							
<i>само наставници што по својот предмет имаат ученици со слаби резултати</i>	30.4	31.8	19.6	25.5	33.5	27.0	39.5
<i>сите наставници</i>	69.6	68.2	80.4	74.5	66.5	73.0	60.5

Од табелата може да се види следново: значително поголем процент наставници од руралните училишта и училиштата во кои има значителен број ученици-Ромчиња, како и училишта со повеќе наставни јазици, сметаат дека дополнителна настава треба да реализираат сите наставници. Ваквите резултати покажуваат дека во овие училишта, каде што ризик-факторите за квалитетот на образованието на децата се поизразени, и самите наставници имаат поизразена свесност за потребата дополнителната настава да биде поопфатна.

Истовремено, во ваквата споредба, одделенските наставници во поголем обем во споредба со предметните наставници сметаат дека дополнителна настава треба да реализираат сите наставници (Табела 3). Со оглед на природата на нивната настава и предметните, ваквиот одговор е очекуван.

Во контекст на проблемот со инструкциите за организирање и реализација на дополнителната настава, наставниците беа прашани: „дали имате добиено пишани инструкции што се однесуваат на дополнителна настава, во поглед на тоа како треба да се реализира таа?“, а на ова прашање 30% од учесниците во квантитативното истражување одговорија со – да. Причината за ваквиот, паушален одговор (во ситуација кога такво нешто не постои), веројатно, е во тоа што наставниците за пишана инструкција ја сметаат самата законска одредба, со која се обврзува изготвување распоред на почетокот на учебната година за еден час неделно. Секако, пишан документ со препораки како да се организира и да се реализира дополнителна настава не постои, што се покажува и во фокус-групите, каде што учесниците велат дека немаат никакви пишани

инструкции. Недостигот од јасни инструкции посебно се гледа од одговорите на неколку прашања: дали ја спроведуваат дополнителната настава задолжително и наставници што немаат ученици со единици по својот предмет; како се реализира дополнителната настава во ситуација кога некој ученик има повеќе од две единици, и како се одредува по кој предмет ќе посетува дополнителна настава таа недела; дали е регуларан максималниот број ученици за час дополнителна настава; дали треба часовите дополнителна настава да се реализираат на начин на кој се повторува материјалот од редовните часови; дали може, со оглед на возраста на учениците, дополнителната настава да се закаже како седми или како осми час во денот итн.

Имајќи ги предвид многуте нејасни ситуации, очекувано, на прашањето: „дали сметате дека на ниво на државата треба да постои прирачник со инструкции како да се имплементира дополнителната настава?“, 89.5% од учесниците одговорија со – да.

Во поглед на информираноста за реализирањето на дополнителната настава, во фокус-групните дискусии без исклучок се добиваше шаренило од одговори. Сепак, со текот на дискусијата одговорите се насочуваа кон заклучокот дека немаат јасни инструкции. На можноста дека дополнителната настава е за сите ученици што по одредени предмети покажуваат резултати под своите можности, беа соочени со прашањето: дали реализираат дополнителна настава сите наставници што по своите предмети имаат ученици што можат повеќе? Одговорот беше дека тоа е апсолутно невозможно. Ваквата спротивставеност на она што се декларира со она што се спроведува во реалноста создаваше конфузија кај наставниците во поглед на дополнителната настава и правеше да станат свесни дека нешто за што сметале дека е јасно е, всушност, предмет на импровизации и на различни толкувања од наставник до наставник. Всушност, ваквата состојба на неинформираност и на владеење на слободни толкувања е резултат на фактот дека дополнителната настава не е во приоритетите на наставниот процес, на што би се посветувало сериозно внимание.

АНАЛИЗА НА РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА

Дополнителната настава е пропишана како задолжителна со еден час неделно, а од декларираните одговори на наставници-

те произлегува дека таа одредба е јасна. Како што беше претходно опишано, наставниците и стручната служба со огромна доза на сигурност и леснотија во одговарањето изјавуваат дека дополнителна настава е предвидена за сите ученици што имаат постигања под своите можности и за сите наставници. Сепак, кога наставниците во фокус-групите беа прашувани за фактичката состојба, односно по кои предмети *актуелно и фактички се реализира* дополнителната настава и со кои ученици, дискусиите откриваат дека, сепак, општо земено, таа се реализира само по неколку предмети и, претежно, со учениците што имаат единици. Дури и на квантитативното истражување – каде што вообичаено одговорите се повеќе социјално пожелни, повеќе од 30% од наставниците одговориле – само со оние ученици што по нивните предмети имаат единици. Истовремено, на прашањето колку често реализираат дополнителна настава, иако одредбата пропишува еден час неделно, повеќе од 30% од наставниците одговориле дека дополнителна настава реализираат „по потреба“. Можноста дополнителната настава да се реализира по потреба, како што претходно беше елаборирано, произлегува од одредбата од Законот според која, дали ќе бидат учениците што немаат „слаби оценки“ упатени на дополнителна настава, е работа на проценка на наставникот.

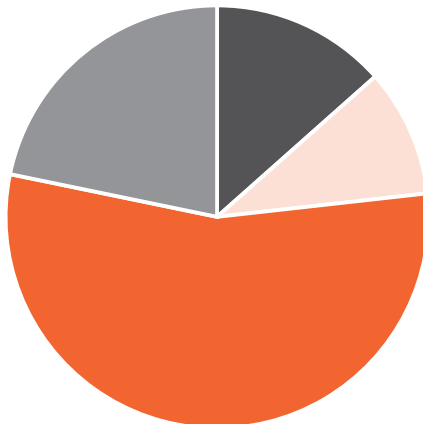
Откако на првите прашања наставниците со леснотија одговараат дека дополнителна настава е за сите предмети и наставници и за сите ученици што имаат постигања под своите можности, соочени со фактичката имплементација, наставниците со истата леснотија продолжуваат да објаснуваат дека поради преоптовареноста на учениците и неможност да се најде термин и простор во текот на работниот ден, дополнителна настава реализираат само наставниците што имаат ученици со единици, и тоа само по некои предмети, кои вообичаено се перципираат како „потешки“. Фокус-групите со учениците открија уште еден голем недостаток во имплементацијата на дополнителната настава. Имено, истражувањето беше спроведено веднаш по крајот на првото тримесечје, во втората половина на ноември и почетокот на декември. Во фокус-групите со учениците учествуваа само ученици што имаа ниски постигања, односно слаби резултати. На прашањето колку често до тој момент имале дополнителна настава, односно колку часови дополнителна настава вкупно имале дотогаш, најчести одговори беа: *еднаш*, или *двапати*. Значи, учениците со ниски постигања од почетокот на учебната година до средината на ноември дополнителна настава имале само еднаш до двапати. Овој податок загрижува. И покрај резервата дека можеби одговорите на учениците не се најпрецизни, тие во голема

мера треба да се сметаат за точни. Веројатно, објаснувањето на ваквата состојба, кое никако не смее да биде оправдување, е следнаво: со оглед на тоа што првото формализирање на оценките на учениците е на тримесечјето, по што до средината на ноември (во првото полугодие) следува период на училишни состаноци и одбори, во практиката, многу често за „период за почнување на дополнителната настава“ се смета почетокот на второто тримесечје. Затоа што тогаш учениците и „официјално“ имаат оценки, а со тоа, некои од нив имаат и единици. Секако, исклучоци од оваа практика постојат, но за жал, тие се ретки. Меѓу исклучоците е и практиката кај некои наставници непосредно пред тестовите да ги повикаат сите „заинтересирани“ ученици на дополнителна настава (а особено оние што

не ги совладале содржините), во функција на повторување на материјалот. Во таква ситуација, на дополнителна настава понекогаш се јавуваат и ученици што по односниот предмет немаат единица.

Проблеми во реализацијата на дополнителната настава може да се јават и во ситуација кога некои ученици имаат повеќе од две единици. Во таква ситуација, прашање е како се вршат планирањето и изборот кои ученици по кои предмети ќе посетуваат дополнителна настава. Одговорите на наставниците од квантитативното истражување за ваквата ситуација се претставени на Графикот 2.

График 2. Дистрибуција на одговорите на наставниците на прашањето како се врши селектирањето ученици за дополнителна настава, кога имаат по повеќе од две единици.



Во ситуација кога ученици имаат единици по повеќе од два предмети, планирањето и изборот на предмети за дополнителна настава за нив се врши:

- според пропишана процедура
- се прави договор на наставнички совет
- според интерен договор на наставниците
- нема пропишана процедура

Како што може да се види, како решение доминира интерниот договор меѓу наставниците. Тоа е, секако, најбрз начин и може да биде најефикасен, но истовремено може да биде и предмет на импровизации, решение подложно на индивидуалната ажурност и на мотивираност на наставниците.

Начин на реализација на часовите дополнителна настава

Часовите дополнителна настава вообичаено се реализираат со десет до петнаесет ученици, а неретко и повеќе. Односно, таа вообичаено се реализира со сите ученици што се упатени на дополнителна настава, од сите одделенија од истата генерација.

Во Табелата 5 се прикажани одговорите на наставниците во поглед на тоа какви активности практикуваат тие вообичаено на дополнителната настава.

Табела 5. Активности и начини на кои наставниците ја реализираат дополнителната настава, изразено во проценти

во %	многу често	често	поне-когаш	ретко	никогаш
Повторно го објаснувам материјалот од редовните часови	60	30	8.4	1.2	0.6
Учениците решаваат задачи и проблеми што не успеале да ги совладаат на редовните часови	48.3	42	8	1.4	0.2
На учениците им давам проблеми и задачи што се различни од редовните часови, но слични по тежина	22.1	43.4	26	7.3	1.2
На сите учениците им давам различни задачи, соодветно на нивните индивидуални способности	24.3	41.3	26.9	6.3	1.2
Го приспособувам начинот на оценување на нивното знаење	30.5	47.9	15.7	3.9	2
Ја приспособувам тежината на задолжителните домашни задачи	26.8	45.7	19.2	5.8	2.4

Од табелата може да се види дека наставниците често или многу често ги повторуваат материјалот од редовните часови или истите задачи. Материјалот, општо земено, се повторува на истиот начин како на редовните часови, наместо да се спроведува индивидуализиран пристап во наставата, приспособен на потребите и на нивото на знаење на учениците, како што и предвидува Законот за основно образование од 2008, член 43, став 1: „За учениците од прво до шесто одделение во наставата се остваруваат и содржини и задачи по нивоа на сложеност“.

Од одговорите презентирани во табелата може да се забележи уште една негативна појава. Имено, 78.4% од наставниците одговориле дека често или многу често начинот на оценување го приспособуваат на нивото на знаење на учениците. Тоа е исклучително штетна практика, која е потврдена и во фокус-групните дискусии. Имено, се создава еден затворен круг на однесувања, во кој учениците одат на дополнителна настава со очекување со самото тоа да добијат преодна оценка, а од

друга страна, наставниците за овие ученици ги снижуваат критериумите: „јас имам двојка затоа што одам на математика на дополнителна настава“ (ученик). Ваквата појава при оценувањето не ја поттикнува мотивацијата на учениците за учење и, истовремено, кај нив развива пасивен однос и неконструктивни ставови кон учењето.

Одговорите прикажани во Табелата 5 само делумно се разликуваат кога станува збор за наставници по различни предмети, при што горенаведената практика е малку посилено изразена кај одделенските наставници и делумно помалку изразена кај наставниците од општествените предмети во споредба со другите предметни наставници.

Во однос на различното милје на училиштата, одговорите значително се разликуваат во поглед на прашањето: „Го приспособувам начинот на оценување на нивното знаење“. Имено, наставниците од училиштата со значителен број Ромчиња во

значително поголем број одговориле дека *многу често* или *често* го приспособуваат оценувањето на знаењето на учениците повикани на дополнителна настава (84,8%), наспроти наставниците од училиштата што немаат значителен број Ромчиња (72,8%).

Дали се наставниците рамноправно ангажирани?

Следува корпус прашања што се однесуваат на перцепцијата на учесниците во поглед на тоа дали се реализира дополнителната настава по сите предмети и какви се последиците од фактичката состојба во поглед на ова прашање.

Триесет и еден процент од учесниците сметаат дека дополнителна настава не треба да биде организирана за сите предмети, туку само за некои, а во тие некои, најчесто се наведуваат: математика, физика, хемија, биологија и јазиците. Со ваков одговор предничат наставниците по предметите од уметностите и од физичка култура, од кои дури 49 % сметаат дека дополнителната настава треба да се реализира само по некои предмети, како и наставниците од општествените науки, од кои речиси 40% го дале истиот одговор. Седумнаесет проценти од сите наставници во квантитативното истражување сметаат дека дополнителната настава треба да се реализира само за

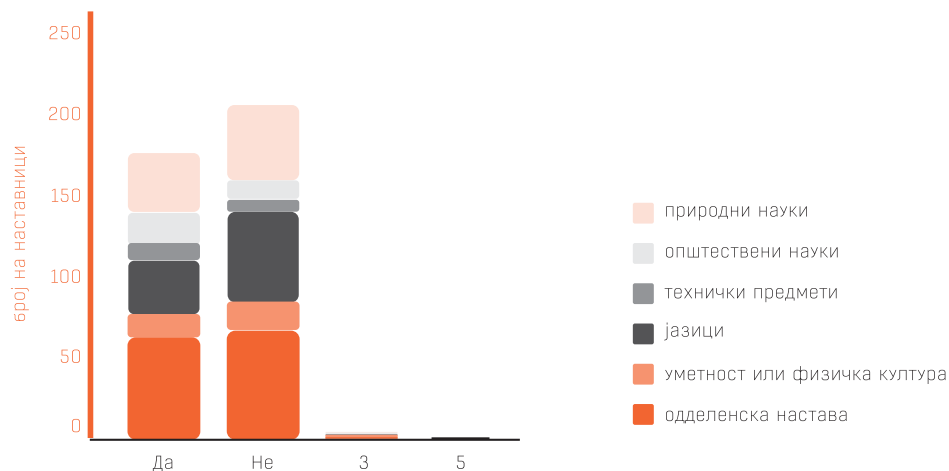
учениците што имаат единици.

Во фокус-групните дискусии, во поглед на реализацијата на дополнителната настава, се добиваа широк спектар од одговори, кои на крајот се насочуваа кон општиот заклучок дека „дополнителната настава би требало да биде за сите ученици што покажуваат резултати под своите можности, но (поради многу причини) таа, сепак, се реализира, главно, со учениците со единици“.

Како надоврзување на претходното прашање, на наставниците им беше поставено и прашањето: *дали сметате дека сите наставници се рамноправно ангажирани со дополнителна настава?* Дури 53% од нив одговориле дека не се сите наставници рамноправно ангажирани.

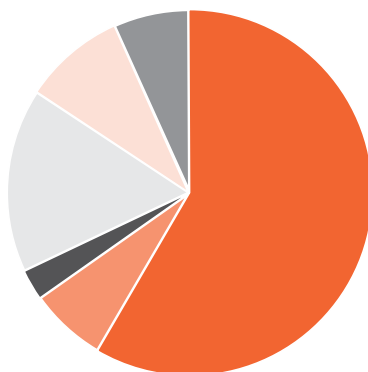
Од Графикот 3 може да се види дека поголемиот дел од наставниците по природните науки (претставено низ бројки: 60.5% наспроти 30.4%) сметаат дека оптовареноста не е рамноправна, а тоа мислење го споделуваат и 51% од наставниците од одделенската настава. За разлика од нив, дека оптовареноста е рамноправна сметаат 53 % од наставниците од општествените науки и 55.6% од техничките предмети.

График 3. Дистрибуција на одговорите на наставниците по различни предмети на прашањето: дали сметате дека сите наставници се рамноправно ангажирани со дополнителна настава?⁹



⁹ На графикот има и столпчиња означени со 3 и со 5, кои се однесуваат на ситуациите кога испитаниците не одговориле на прашањето или ги заокружиле двата одговори.

График 4. Дистрибуција на одговорите кои наставници се најоптоварени со дополнителна настава



12 Доколку на предходното прашање одговорите со „не“, за кои наставници сметате дека се најоптоварени? Тоа се наставниците кои предаваат

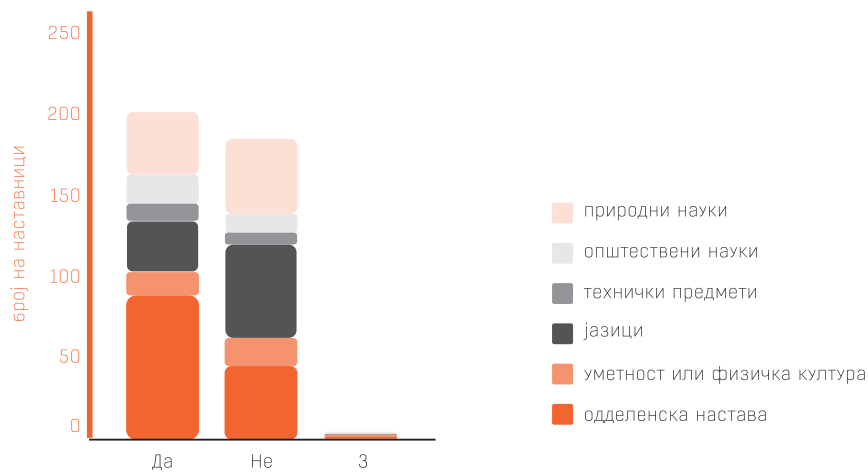
- природни науки
- општествени науки
- технички предмети
- јазичи
- уметност или физичка култура
- одделенска настава

Наставниците што одговориле дека не се сите наставници еднакво оптоварени, сметаат дека најоптоварени се колегите од природните науки (со огромна диспропорција), а потоа, далеку зад нив, се колегите што предаваат јазичи (прикажано на Графикот 4).

Ако се навратиме наназад и ако се потсетиме на цврстите декларативни изјави дека дополнителната настава е за сите ученици, дека ја реализираат сите наставници, и тоа задол-

жително со еден час неделно, овие сознанија го истакнуваат привидот дека сите наставници реализираат дополнителна настава со еден час неделно. И покрај влијанието на општата атмосфера на социјално пожелно одговарање, на квантитативното истражување дури 45.1% од учесниците на прашањето *дали реализираат сите наставници по еден час дополнителна настава неделно*, одговорија со - не. Повторно, ваков став има поголемиот дел од наставниците од природните науки (54.2%) и од јазичите (64%), што може да се види од Графикот 5.¹⁰

График 5. Дистрибуција на одговорите на наставниците на прашањето дали реализираат сите наставници дополнителна настава со по еден час неделно¹⁰



¹⁰ На графикот има и столпче означено со 3, кое се однесува на ситуациите кога испитаниците не одговориле на прашањето

Треба да се има на ум дека процентот на наставници што одговорија со да на ова и на сличните прашања го зголемуваат наставниците од одделенска настава. Овие наставници, со оглед на тоа што постојано работат со исто одделение, имаат поголем увид и поголеми можности за организација на наставата и, објективно, многу почесто реализираат дополнителна настава. Оттука, во оваа група наставници и не може да постои голема нерамноправност во ангажманите.

Фокус-групните дискусии овозможуваат подлабоко да се испита перцепцијата на наставниците во врска со состојбите околу рамномерната оптовареност со дополнителна настава. Учесниците беа соочени со прашањата дали бил одржан час дополнителна настава по конкретни предмети и за секоја конкретна недела. Полека, но сигурно се доаѓаше до одговорите дека тоа е само декларативно, додека во реалноста реализацијата на дополнителната настава зависи од многу „неповолни фактори“. Поради тоа, во практиката, дополнителната настава релативно редовно се реализира во одделенската настава, додека во предметната - само по некои предмети и многу поретко. Доколку не се реализираат часовите дури и со недели, најчеста причина е тоа што во тој период немало деца со единици, немало просторни услови или тоа што учениците биле повикани, но не дошле на наставата (за што би требало да имаат неоправдан изостанок). И покрај фактичката состојба дека дополнителна настава се реализира само по неколку предмети, и тоа многу поретко отколку секоја недела, редовна практика е хипнотички да се повторува дека „дополнителната настава редовно се реализира“.

Дека ваквото толкување не се смета за прекршување на легислативата, потврдува фактот дека на прашањето што беше поставено во сите фокус-групи и интервјуа: *дали знаат учесниците за некој случај наставник да биде казнет поради неодржување дополнителна настава*, одговорот секогаш беше – не.

Може да се претпостави дека состојбата во која дополнителна настава реализираат, главно, наставниците од природните науки, јазиците и одделенската настава влијае демотивирачки на нив. Иако незадоволството не е експлицитно и демонстративно изразено, фокус-групите покажаа дека тие наставници се свесни оти поради видот на наставата (кај одделенската настава) или поради природата на нивните предмети учениците обично имаат тешкотии во совладувањето на материјата, а тие се нужно одговорни да компензираат со дополнителна настава. Со оглед на тоа што часовите дополнителна и настава влегуваат во редовниот фонд на часови и не се сметаат за

оптоварување надвор од него, произлегува дека тие треба да одржат повеќе часови неделно во споредба со своите колеги по другите предмети, а за ист личен доход. Овие наставниците не го насочуваат незадоволството кон идеја дека сите наставници по сите предмети мора да реализираат секоја недела по два часа дополнителна настава, пред сè поради фактот дека такво нешто физички не е можно поради временски и просторни ограничувања. Но, по повеќе години вакво искуство и практика, незадоволството негативно се одразува на нивниот елан во работата, особено кога станува збор за „дополнителни“ ангажмани какви што бараат децата со посебни образовни потреби. Со сиот респект кон чесноста во нивната работа, на долг рок, тивко, дури и несвесно, ваквата положба ги води кон избегнување ситуации да ставаат единици, за да ги избегнат дополнителната работа, дополнителните проблеми и притисоци (со кои, вообичаено, наставниците се соочуваат во однос на оценките на своите ученици). „*Не, не се сите рамномерно оптоварени, и тоа влијае демотивирачки, бидејќи некои се отепуваат од работа, а други не работат, туку само пополнуваат досиеја. А кога ќе помине инспекција – тие само форма и хартии гледаат. А ние се утепуваме... и немам време за досие како неговото и, на крајот, сите исто. Како напишано правило е дека наставници по некои предмети и не мора да држат дополнителна настава. А и некои што имаат ученици со единици, и кога не држат, имаат поддршка, па никој ништо не им може. Во дневниците стои дека часовите се одржани, но во практиката ништо не е променето. Дури напротив, поради распоредот направен од септември, изгубена е флексибилноста да се работи она што во моментот е нужно, па мора да се работи тоа што е запишано*“ (наставник).

Програма за „фер политика“ во училиштето

Од ваквите наоди не треба да се извлече заклучок дека е нужно сите наставници да бидат еднакво ангажирани по сите предмети, бидејќи такво нешто не е можно ниту, пак, е потребно. Имено, содржините по некои предмети се sukcesивни по природа и условени една од друга, при што пропуштеното тешко се надоместува на погорните нивоа во учењето и причинува непоправливи последици во поглед на квалитетот на учењето во иднина. Приоритет треба да се стави на знаењата што се предуслов за усвојување на содржините на погорно ниво, кои се суштински за натамошното образование на децата. Пример за такви предмети се математика и јазиците (читање, пишување, граматика...).

Со цел да се надмине непродуктивната состојба, препорачуваме да се креираат услови за „фер политика“ на ниво на училиштето. Имено, училиштето треба да има автономија да изготви разработена програма со која сите наставници би биле рамноправно и фер ангажирани. Доколку со дополнителната настава најмногу се ангажирани наставници по одредени предмети, со таквата „фер политика“, другите наставници по своите предмети би требало да имаат конструктивна програма за работа со учениците (на пример) во секции. На тој начин, од една страна, ќе се надмине проблемот со нерамномерниот и неправеден ангажман на наставниците и ќе се надмине опасноста од ерозија на нивната мотивација. Но, од друга страна, еднакво важно е тоа што ќе се овозможат поконструктивна атмосфера и услови учениците со ниски постигања во учењето да ги совладаат пропуштените содржини што се суштински за надградбата во нивното натамошно образование. Истовремено, другите наставници ќе бидат ангажирани во своите области во надградување на знаењата и вештините кај учениците што имаат повисоки постигања во учењето.

Во ваков систем, предмет на контрола, супервизија или инспекција на Државниот инспекторат и на другите релевантни институции не би требало да биде прашањето дали се реализира дополнителната настава со еден час неделно, бидејќи ова истражување покажува дека институциите се немоќни да го надминат овој проблем - поради самата природа на проблемот. Предмет на супервизија во ваков систем би требало да биде тоа дали спроведуваат училиштата „фер политика“, а пред сè, тоа дали ги совладале учениците со ниски постигања во учењето содржините што се суштински за нивното натамошно образование и врз кои треба да се надградуваат нивните знаења на погорно ниво. Она што треба да биде задолжително за училиштето не е да обезбеди да се одржува еден час неделно дополнителна настава, туку услови да се надминат ваквите пропусти во знаењата, без оглед на тоа колку часа неделно по конкретен предмет е потребно за тоа. Ваквиот систем, наместо на формални мерки, би се базирал на показателите на позитивни промени во квалитетот на образованието кај конкретни ученици.

Распоред за дополнителна настава на почетокот на учебната година

Досега неколку пати беше споменат распоредот за дополнителната настава, кој наставниците задолжително го изготвуваат и го истакнуваат на почетокот на учебната година.

Во фокус-групите, наставниците едногласно изјавуваат дека ваквата обврска е непрактична, дека само дополнително ги оптоварува со формалности и администрација, а во суштина, е програма до која тие не можат да се придржуваат: *„Не е практично предвреме да се прави програма за дополнителна настава, затоа што ние секогаш гледаме што им фали на децата дури се на час, така што на дополнителната настава ќе испадне нешто различно од планираното. Јас никогаш не сум успеала да ја реализирам програмата што ја имам изготвено на почетокот на годината, затоа што децата самите нè наведуваат на тоа што треба да работиме ние на дополнителната настава. Нивните потреби кажуваат точно на што треба да му посветиш внимание. Ние можеби сме мислеле дека едно ќе им оди потешко, па тоа испаѓа дека полесно го сфатиле, па друго треба да се работи на дополнителната настава, па програмата трпи толку промени што не знам дали ја реализирал некој како што е напишана на почетокот“* (наставник).

Една наставничка вели: *„темите што ги даваме за дополнителна настава се произволни“*, но друга наставничка реагира велејќи: *„...не, јас мора да се придржувам до распоредот што сум го дала, во случај да дојде инспекција. Актуелните потреби за работа со децата се различни од запишаната тема, но мораме да се придржуваме затоа што инспекцијата ќе ме казни ако не се придржувам до програмата“*. (наставник)

Може да се заклучи дека и покрај тоа што барањето за распоредот на почетокот на учебната година е формална одредба, многу наставници спонтано го доживуваат само како рамка за ориентација и велат дека воопшто не се придржуваат до него, бидејќи не може да се знае со месеци однапред што ќе треба конкретно да се работи со конкретни деца, притоа не знаејќи дека со тоа ги кршат прописите. Од друга страна, толкувањето на други наставници е дека до распоредот треба да се придржуваат како кон одредба од Законот, што, пак, ги ограничува да не можат да работат на теми за кои тековно се покажало дека одредени ученици имаат слаби постигања: *„е тука јас сум многу против програмата за дополнителна настава, мислам дека и повеќе колеги го споделуваат тоа мислење, не би требало да се прави програма за дополнителна настава предвреме, зашто јас не можам да знам месеци однапред што нема да му биде јасно на некое*

дете. Дополнителна настава се организира по потреба и се планира по потреба". (наставник)

Овие наоди укажуваат дека барањето за изготвување распоред на почетокот на учебната година со конкретни теми што ќе се работат на конкретни часови дополнителна настава за целата учебна година однапред не само што не е продуктивна мерка, туку напротив, е контрапродуктивна мерка. Оттука, сметаме дека ваквите состојби треба да се набљудуваат во контекст на претходно опишаната „фер политика“, која произлегува од ставовите дека стратегијата за задолжително реализирање еден час неделно дополнителна настава не ги дава очекуваните резултати. Програмата за „фер политика“ би го направила постоењето на овој распоред сосема излишен.

ПРОБЛЕМИ ПОВРЗАНИ СО РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА

Во текот на образовниот процес се јавуваат проблеми од различен карактер, кои се тесно поврзани како со условите во кои се реализира дополнителната настава така и со ефектите од дополнителната настава. Меѓу нив спаѓа неподготвеноста на наставниците за работа со ученици со ниски постигања; потоа проблемот со одржување на критериумите на оценување на учениците упатени за дополнителна настава - што директно влијае на ефектите од неа; а проблем што беше испитан во истражувањето и е тесно поврзан со оценувањето е тоа дали треба да има повторување на одделението.

Критериуми на оценување

Начинот на кој се реализира дополнителната настава, но и наставата воопшто, резултира со негативна појава, во која, и покрај дополнителната настава, учениците не ги исполнуваат критериумите за потребното ниво на усвоеност на материјалот. Со оглед на тоа што легислативата уредува дека учениците до шесто одделение се преведуваат во погорното одделение и не повторуваат (освен во посебни услови), беше поставено прашање во поглед на критериумите на наставниците при оценувањето. Имено, наставниците беа прашани дали се согласуваат со мислењето според кое за децата што имаат тешкотии во учењето и ниски постигања критериумите и барањата треба да бидат снижени. Дури 78.3% од сите наставници се со-

гласуваат дека критериумите треба да бидат снижени. Ваквиот став се потврдува и со одговорите на прашањето погоре во текстот во однос на активностите и на пристапот при дополнителната настава (Табела 5), при што речиси во идентичен процент одговорија дека во реалноста, при дополнителната настава, тие го приспособуваат начинот на оценување на знаењето на учениците со ниски постигања.

Во фокус-групните дискусии и со учениците и со наставниците, многу често беше слушната изјавата дека учениците одат на дополнителна настава само за да добијат двојка. Посетата на дополнителна настава има несомнена добивка за учениците, но, сепак, овие изјави укажуваат на тенденција кај учениците дека на дополнителна настава се оди за двојка, а не за знаење („...ќе дојди и ме прашува, што треба да научам за двојка, значи не што да научам за да знам, туку што да научам за двојка...“, и плус сфатиле дека ако дојдат на дополнителна настава, ќе добијат двојка..., сето во тоа се гледа - во оценка, не да му остане нешто во знаење...“ наставник). Заклучуваме дека во практиката се создава еден своевиден „круг на очекувања“ на учениците и на наставниците. Имено, голем број од учениците одат на дополнителна настава очекувајќи со самото тоа да ги направат оценките. Од друга страна, поради многу причини, од кои дел беа досега елаборирани, а дел ќе бидат елаборирани како тешкотии во реализацијата на дополнителната настава, наставниците имаат свои „очекувања“ од учениците со ниски постигања. Тие очекувања се ниски, што на крајот резултира со снижување на критериумите, недоволно квалитетна дополнителна настава, по што учениците со ниски постигања и понатаму остануваат со ниско ниво на знаење и на квалитет на образованието.

Повторување на одделението

Поврзано со прашањето за критериумите на оценувањето, наставниците го поставуваат и прашањето за можноста учениците да го повторуваат одделението. Несомнено, законската одредба со која децата до шесто одделение се преведуваат и не повторуваат е внесена со цел да се обезбедат услови за правилен психолошки развој на децата, развој на нивната мотивација и самодоверба.

Сепак, во актуелниот контекст и условите во кои се одвива наставната практика во РМ, наставниците имаат сосема поинакво видување. Како што илустративно ќе изјави една на-

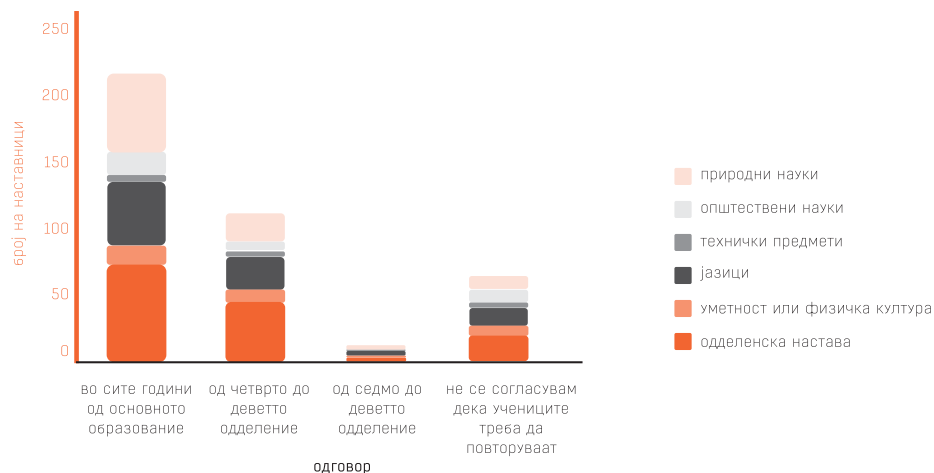
ставничка, „...лошо е тоа што нема повторување на годината во одделенската настава, па ние во предметната настава добиваме неписмени деца. Тоа не е по вина на колешките, затоа што имало деца што не доаѓале по два месеца на настава, и така, поминал периодот на описменувањето, и ние потоа се соочуваме со такви деца со кои не можеш ништо да надградиш. Детето нема основа и сега толку труд вложуваме... На дополнителна настава работиме со толку едноставни работи, колку нешто од нешто детето да научи. И да направиш некој план, во реализацијата ќе видиш дека тие деца се три години поназад. Прво, треба на азбуката да ги учиш, наместо текстови да учат“. Ваквото гледиште, дека повторувањето на учениците како механизам треба да биде вратено, кај учесниците во фокус-групите беше присутно речиси без исклучок.

Слични одговори на ова прашање се добија и во квантитативното истражување, каде што дури 53% од наставниците смета-

ат дека треба да постои можност учениците да повторуваат во сите одделенија, 27% - од четврто до деветто одделение, 3.6% - од седмо до деветто, а само 16% од наставниците одговориле дека не се согласуваат оти учениците треба да повторуваат. Ваквата тенденција е уште поизразена кај наставниците во училиштата во кои има значителен број ученици-Роми, каде што повеќе од 63% од наставниците сметаат дека треба да постои можност учениците да повторуваат во сите одделенија.

Постојат одредени разлики за ова прашање меѓу наставници по различни предмети. Како што може да се види од Графикот 6, најголеми поборници за повторување се наставниците по природните науки, додека наставниците по општествените предмети и уметностите во најголем степен сметаат дека учениците не треба да повторуваат.

График 6. Дистрибуција на наставниците според одговорот на прашањето: дали треба да постои можност учениците да повторуваат одделение



Од друга страна, во некои средини се јавува проблем од поинаква природа. Имено, на оценувањето на учениците, а со тоа и на повторувањето, влијае состојбата што во некои училишта се намалува бројот на ученици, па оттука, доколку повторуваат поголем број ученици, според тоа како рационализираат во училиштата, постои опасност да се наруши структурата на класовите: „Правилно би било секој ученик да добие оценка според своите знаења. Меѓутоа, во услови кога имате намален број ученици, се толерираат, и тоа ви е... Опаѓањето на бројот на учениците е евидентно...“ (психолог).

Описното наспроти нумеричкото оценување

Во контекст на оценувањето, испитано беше и мислењето на наставниците во поглед на описното наспроти нумеричкото оценување. Во Табелата 6 се прикажани одговорите на сите учесници во квантитативното истражување на прашањето: од кој вид оценки можат родителите подобро да идентификуваат колку знае и колку научило нивното дете, односно да бидат информирани за нивото на нивното знаење?, при што како алтернативи беа понудени: (а) нумеричко, (б) описно, (в) еднакво од двата вида, и (г) не знам.

Табела 6. Застапеност на одговорите на наставниците на прашањето кој вид оценување го сметаат за порелевантен, изразено во проценти

Од кој вид оценки можат родителите подобро да идентификуваат колку знае и колку научило нивното дете, односно за нивото на нивното знаење?	вкупно	природни	општествени	технички	јазичи	уметности и физичко	одделенски
во %							
Од нумерички.	77.7	77	64.7	66.7	78.7	78.8	82.3
Од описни.	6.0	9.2	14.7	11.1	4.5	3	2.4
Еднакво од двата вида.	15.1	11.5	20.6	16.7	16.8	18.2	13.7
Не знам.	1.3	2.3	0	5.6	0	0	1.6

Од табелата може да се види дека огромно мнозинство (од 77.7%) од сите наставници сметаат дека нумеричкото оценување е порелевантно за родителите. Ваквата проценка е уште поизразена кај одделенските наставници. Од друга страна, значително отстапување од просечните одговори за целиот примерок има кај наставниците од општествените и од техничките предмети. И покрај тоа, вкупниот број наставници од овие групи што сметаат дека описното оценување е порелевантно е, сепак, под 15%. Ваквите наоди беа недвосмислено потврдени и во фокус-групните дискусии со наставниците, како и во интервјуата со претставниците на стручната служба.

Овие резултати, слично како и темата со повторувањето, на површината го исфрлаат прашањето за тоа колку се подготвени наставниците за ваков вид оценување, со каков ентузијазам го спроведуваат и колку се подготвени да реализираат настава во систем кога учениците не повторуваат одделение.

Сметаме дека презентираниите ставови на наставниците и нивното барање во системот да се „врати“ нумеричкото оценување не го тангираат вистинскиот проблем. Објективно, и покрај тоа што причините за воведување на описното оценување се позитивни, општо земено, начинот на кој се реализира тоа, всушност, ги маскира оние ситуации кога учениците немаат совладано одредени теми и содржини. Афирмативната политика на истакнување на знаењата што ги има ученикот нема ефикасен

комплементарен механизам, со кој ученикот ќе се поттикне да ги совлада пропуштените теми и содржини, особено ако се има предвид дека оценувањето треба да биде во функција и дел на поучувањето. Оттука, неминовно се наметнува потребата од поопфатно, осмислено и соодветно обучување на наставниците за описно оценување.

Подготвеноста на наставниците за работа со ученици со ниски постигања

На крајот на овој дел од студијата, каде што фокусираноста беше на тоа како се реализира дополнителната настава, ќе бидат претставени резултатите во однос на неколку прашања поврзани со тоа како гледаат наставниците на сопствената подготвеност да работат со деца од ранливите групи, односно со деца со посебни образовни потреби.

Најпрвин, наставниците беа прашани дали имаат во класот ученик(ци) што спаѓаат во ранливите групи и се со посебни образовни потреби. Шеесет проценти од наставниците одговориле потврдно, при што нема значителни разлики во однос на тоа дали се училиштата од урбани или од рурални средини, со еден или со повеќе наставни јазичи и дали се со значителен број ученици-Роми. Понатаму, 80% од сите наставници смета-

ат дека наставниците што поучуваат ученици со тешкотии во учењето од различно културно потекло треба да се запознаваат со нивната култура.

Клучното прашање во овој корпус е: дали се сметате себеси за компетентен-на за работа со деца со тешкотии во учењето, за унапредување на нивното знење? Повеќе од половината, поточно 54.4% од сите наставници, не се гледаат себеси како компетентни за работа со децата што имаат посебни образовни потреби, односно тешкотии во учењето. Индикативно е што од оваа проценка значително отстапуваат одговорите на наставниците од руралните училишта, од кои 68.8% се сметаат себеси за компетентни, како и 62.4% од наставниците од училиштата со повеќе наставни јазици. Можеби причината е во тоа што овие наставници почесто се среќаваат со деца со

тешкотии во учењето. Базирајќи се на искуствата, тие можеби сметаат дека компетентно се справуваат со барањата на образованието на овие деца. Истовремено, обично бројот на ученици со кои работат наставниците во руралните училишта е помал и, веројатно, е полесно да се пристапи индивидуализирано во работата со децата. Можеме да претпоставиме и дека во овие средини родителите повеќе ги уважаваат авторитетот на наставниците и нивниот ангажман, што можеби резултира со повисока мотивација за работа кај нив во споредба со наставниците од урбаните училишта.

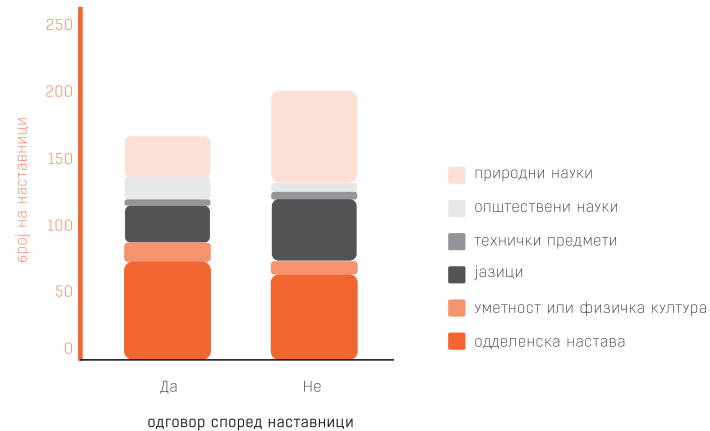
Од друга страна, вкрстената анализа на одговорите на ова прашање од аспект на предметот што го предаваат наставниците покажува повеќе разлики. Резултатите изразени во проценти се претставени во Табелата 7.

Табела 7. Одговори на наставниците на прашањето дали се сметаат себеси за компетентни за работа со деца со тешкотии во учењето, изразено во проценти

Дали се сметате себеси за компетентен-на за работа со деца со тешкотии во учењето, за унапредување на нивното знење? во %	Вкупно за сите настав.	природни	општествени	технички	јазици	уметности и физичко	одделенски
ДА	45.6	37	67.6	37.5	34.9	48.5	52.8
НЕ	54.4	63	32.3	62.5	65.1	51.5	47.2

Од табелата можеме да видиме дека во споредба со просекот, значително помалку компетентни за работа со деца со образовни тешкотии се гледаат наставниците што предаваат природни науки, јазици и технички предмети. Од друга страна, како компетентни се гледаат значително поголем дел од наставниците од општествените науки, како и одделенските наставници. Овие разлики се претставени на Графикот 7.

График 7. Дистрибуција на одговорите на наставниците на прашањето дали се сметаат себеси за компетентни за работа со деца со тешкотии во учењето, за унапредување на нивното знаење



Истовремено, 75.4% од сите наставници одговориле дека не посетувале никаква обука за работа со деца со посебни образовни потреби.

ПРОЦЕНКА НА ЕФИКАСНОСТА НА ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА

Генерален став на наставниците во поглед на можностите за подобрување на нивото на образование на учениците со ниски постигања е песимистичен. Според наставниците, овие деца најчесто доаѓаат од ранливите групи, немаат соодветна поддршка во семејството и имаат суштински тешкотии во учењето. Наставниците велат дека тие прават сè што можат, но дека причините за ниските постигања се подлабоки и се над нивните моќи.

Со оглед на тоа што дополнителната настава е единствениот системски механизам за подобрување на постигањата на овие ученици, кај наставниците речиси и не постои идеја за нејзино редефинирање и реформирање. Иако во фокус-групите наставниците често дискутираа дека дополнителната настава не може да помогне да се надмине остриот јаз во постигањата меѓу мнозинството и децата од ранливите групи, отсуствува размислување за барање алтернативни решенија што можеби ќе ги подобрат состојбите. На капацитетот на учениците со ниски постигања во учењето се гледа со предрасуди, во смисла

на тоа дека тие се ограничени, па ќе кажат дека „во рамките на можностите на децата, ние правиме сè што можеме“. Од таква позиција, и на дополнителната настава не се гледа како на нешто што може да внесе суштинска промена. Затоа, на неа се гледа ригидно и не се размислува во насока на промена и на подобрување на модалитетите во работата со учениците со ниски постигања.

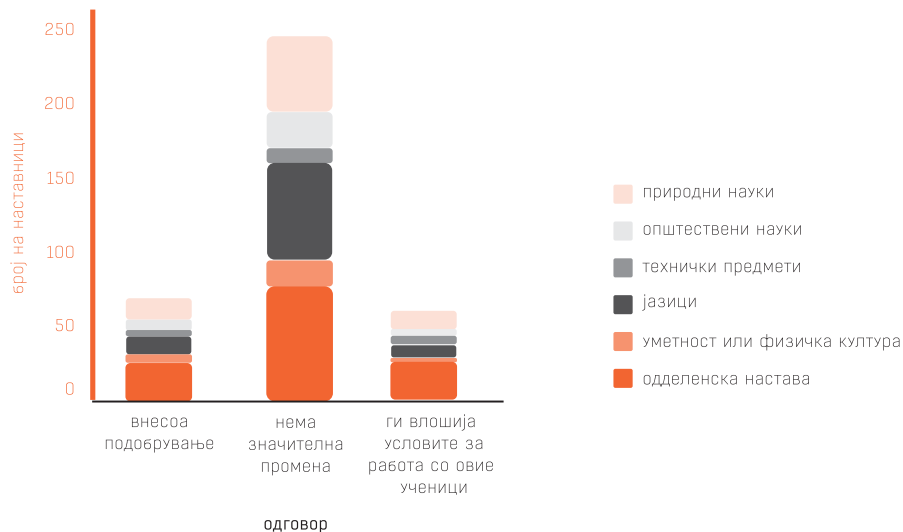
Оттука, анализата на податоците во однос на ефикасноста на дополнителната настава, открива дека наставниците, за жал, даваат многу пашални одговори во прашалниците. Иако во фокус-групите многу често се слушаа коментари од типот на „...конечно некој и нас да нè праша што мислиме“, тие не ја искористуваа таа можност да го искажат своето задоволство или незадоволство во квантитативното истражување. Иако во дискусиите во фокус-групите укажуваат на многу недостатоци и причини за ниски постигања на учениците, на прашањата на кои можат да се изразат колку се задоволни или незадоволни од тоа како е осмислена и реализирана дополнителната настава, тие често одговараат со неутралните опции или со опциите блиски на нив. Оваа појава укажува на ниското ниво на личен ангажман и на отсуство на вербата дека со личен ангажман состојбите може да се променат.

Така, на прашањата: „На скала од 1 до 5, Ве молиме проценете колку сте задоволен/задоволна од тоа како е замислена и формулирана дополнителната настава“, и „На скала од 1 до 5, Ве молиме проценете колку сте задоволен/задоволна од тоа

како се спроведува и се реализира дополнителната настава“, повеќе од 50% од учесниците одговараат со „не можам да се одлучам“, а другите проценти мошне рамномерно се распоредени на другите алтернативи. Притоа, не можат да се утврдат значителни разлики меѓу наставниците што предаваат различни предмети ниту меѓу наставниците што доаѓаат од различни училишта (урбани – рурални, со еден јазик на настава – повеќе јазици на настава, со или без значителен број ученици-Роми).

Клучното прашање во овој сегмент е барањето наставниците да проценат дали: „во поглед на работата со учениците со ниски постигања, законските измени од 2009 и од 2011 година внесоа подобрување, не внесоа подобрување или не внесоа никаква значителна промена“. Дека измените внесле подобрување, сметаат 19.9% од наставниците, додека 62.1% од нив одговориле дека нема значителна промена, а 18% одговориле дека измените ги влошија условите за работа со овие ученици. Дистрибуцијата на одговорите е прикажана на Графикот 8.

График 8. Проценка на наставниците на законските измени од 2009 и од 2011 година во поглед на ефикасноста на дополнителната настава



Притоа, значителни отстапувања во одговорите има во неколку вкрстени анализи. Имено, за разлика од просекот за сите наставници, кој изнесува 18%, дури 28.7% од наставниците по природни науки одговориле дека законските измени ги влошиле условите за работа со учениците со ниски постигања, како и 21% од одделенските наставници. Истовремено, дури 75.8% од наставниците по јазиците одговорија дека измените не внесоа значителна промена во условите за работа со учениците со ниски постигања, споредено со просекот за сите наставници од 62.1%.

Притоа, не беа утврдени значителни разлики меѓу наставниците што доаѓаат од училишта со различни демографски карактеристики. Тоа само укажува дека, општо земено, во училиштето

низ државата не се чувствува значителна промена или подобрување во работата со учениците со ниски постигања по донесувањето на законските измени од 2009 и од 2011 година, без оглед на тоа во каква средина е училиштето, каков е составот на учениците или бројноста на јазиците на наставата во училиштето.

Беше направена и корелациона анализа за поврзаноста на (не)задоволството на наставниците од законските измени со неколку фактори што тие ги идентификуваат како тешкотии во работата со учениците со ниски постигања или како причини за ниски постигања на учениците. Со анализата беше утврдено дека незадоволството кај наставниците од законските измени од 2009 и од 2011 година расте заедно со порастот на истак-

натоста (или важноста) на следниве фактори-варијабли: *родителите на другите деца даваат отпор за вклучување деца со посебни потреби во одделението* ($r=.131$, $p<.01$); *недоволна вклученост на стручната служба во директна работа со децата со посебни потреби* ($r=.126$, $p<.05$); *преобемна наставна програма (премногу предмети и премногу часови), која не овозможува доволно време за повторување и интегрирање на материјалот* ($r=.122$, $p<.05$).

На крајот на овој сегмент од анализата, може да се заклучат неколку работи. Имено, законските измени од 2009 и од 2011 година во однос на дополнителна настава и, воопшто, на работата со учениците со ниски постигања во учењето, како промени ги внесоа само обврската за распоред на почетокот на учебната година - кој сам по себе е проблематичен и конфликтен, како и тоа што, наместо два часа дополнителна настава, кои беа предвидени претходно, сега е пропишана обврска за еден час неделно. Истовремено, ако се потсетиме дека 78.3% од сите наставници во квантитативното истражување се согласуваат со мислењето дека „наставниците треба да ги снижат критериумите и барањата за учениците што имаат тешкотии во учењето и ниски постигања“, може да се заклучи дека поправените оценки на полугодие и, особено, на крајот на учебната година, во значителна мера се резултат на снижување на критериумите, а не на ефикасноста на дополнителната настава. Уште повеќе, огромен дел од сите учесници во квантитативното истражување сметаат дека треба да постои можноста учениците да го повторуваат одделението, и тоа во сите одделенија. Ова барање во фокус-групните дискусии беше манифестирано како нешто приоритетно.

Овие убедувања на наставниците наведуваат на заклучок дека тие не веруваат оти дополнителната настава може да ги подобри постигањата на децата што имаат слаби резултати. Дополнителната настава станува попатна станица, во која, со самото застанување, најчесто се добива двојка. За жал, последиците од ваквата „позитивна“ дискриминација не се согледуваат. Во голем број случаи таа нема хумани основи (особено затоа што на тој начин не им се помага на децата да станат компетентни и рамноправни граѓани на општеството), туку е резултат на немоќ, како на општеството така и на наставниците. Оваа практика претставува занемарување на проблемот, негово маскирање со „хуманост“ и пролонгирање и префрлање на одговорноста на други инстанции.

ПРЕДИЗВИЦИ ВО РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА ДОПОЛНИТЕЛНАТА НАСТАВА

Образованието на учениците со ниски постигања во учењето се соочува со низа тешкотии и предизвици. Некои од овие тешкотии се однесуваат на образованието на сите деца воопшто, но некои се однесуваат специфично на децата од различни ранливи групи и децата со тешкотии во учењето, кои како да стануваат предодредени да бидат „различни“ од другите и да бидат посебна општествена категорија.

Дискусиите во фокус-групите, интервјуата со претставниците на стручната служба, но и квантитативното истражување потценуваат неколку предизвици со кои општеството мора да се соочи, со цел да се подобри квалитетот на образованието, а да се спречи девалвиранието. Меѓу проблемите и предизвиците што најсилно се истакнаа се: редовноста на децата во наставата; преобемната редовна наставна програма; нивото на знаење и подготвеноста на децата за напредување од одделение во одделение; поврзано со последното е прашањето на исклучително ниското ниво на вклученост во предучилишното образование (кое кај децата од ранливите групи е речиси нула), со што децата во образовниот процес влегуваат со проблеми во приспособувањето, што има долгорочни негативни последици; снижување на критериумите од страна на наставниците за учениците со ниски постигања, со што ниското ниво на знаење кај нив се одржува перманентно; компетенциите на наставниците за работа со деца со тешкотии во учењето; предрасудите кај образовната фела за можностите за постигнување на децата од ранливите групи, нивното стигматизирање и долгорочните негативни последици од овие појави; отсуството на суштинска инклузија на децата во образовниот процес; вклучувањето на родителите како активен партнер на училиштата во унапредување на образованието на децата; и, на крајот, но исклучително важно, неподготвеноста на нашиот образовен систем за глобалниот проблем во адаптацијата на децата на образовниот процес во време на информатичка технологија, што резултира со нивно осамување.

Во продолжение е прикажана табела во која се претставени одговорите на наставниците во поглед на неколку проблеми поврзани со работата со деца со тешкотии во учењето. Прашањето е: *Колку често се соочувате во текот на поучувањето деца со тешкотии во учењето со проблемите наведени во табелата?*

Табела 8. Одговори на наставниците во поглед на проблемите во работата со деца со тешкотии во учењето, изразено во проценти

во %	многу често	често	ретко	никогаш
1. Преобемна наставна програма (премногу предмети и премногу часови), која не овозможува доволно време за повторување и за интегрирање на материјалот	38.2	37.0	23.7	1.1
2. Слаби работни навики и вештини кај учениците	68.5	26.5	4.4	0.5
3. Учениците не се истрајни во работата - учењето	38.8	48.3	12.7	0.2
4. Ниско ниво на вклученост на децата во претшколското образование	20.2	34.8	36.1	8.8
5. Недоволна обука за работа со деца со посебни потреби	32.2	31.7	31.8	4.3
6. Социјална исклученост на децата со посебни образовни потреби	17.7	28.9	43.8	9.7
7. Недостиг од детално изготвена индивидуализирана програма	18.2	30.8	39.9	11.1
8.Отсуство на соработка со родителите на деца со посебни потреби	23.7	33.3	36.7	6.3
9.Недоволна вклученост на стручната служба во директна работа со децата со посебни потреби	13.2	19.2	52.7	14.9

Во продолжение, подетално ќе се задржиме на елаборацијата на некои од тешкотиите и од предизвиците во работата со учениците со ниски постигања.

Обем на наставна програма и квалитет на наставата

Во Табелата 8 може да се види дека 75% од учесниците сметаат дека преобемната наставна програма, со премногу предмети и премногу часови, претставува проблем во поучувањето на учениците со ниски постигања. Тоа не овозможува доволно време за повторување и за интегрирање на материјалот. И во фокус-групите доминираше мислењето дека децата имаат премногу часови, што резултира со недостиг од време за повторување,

недостиг од простор (бидејќи училниците се постојано зафатени) и, конечно, со пад на концентрацијата и на мотивацијата. Програмата, со својата обемност и начин на кој се реализира (стереотипно и статично, што е во судир со природните потреби на децата за движење и за манипулирање со нештата во својата околина), самата себеси се доведува во апсурдна состојба на автоинхибираност и автосаботажа. Наставниците недвосмислено потврдуваат дека децата не можат квалитетно да ги следат сите часови, а особено последните... „Знаете што, мислам дека децата веќе и самите почнуваат да се бунат дека многу долго седат на училиште. Значи, од една страна, дури и економскиот фактор влијае, затоа што нам ни се случува деца да колабираат по шестиот час од што се прегладнети - значи треба куп храна да до-

несе. Второ, агресивноста се покачува кај децата, особено откако се воведоа задолжителни останувања кај малите. Конкретно, значи, кај предметната настава имаме зголемена агресивност, и во одделенската агресивност е многу засилена, се зголемуваат тепачките меѓу учениците, не е тоа во некоја ненормална бројка, ...се појавуваат повеќе тепачки кога си одат накај дома затоа што се повознемирени, по-агресивни“ (директор).

Децата од најмала возраст имаат по шест или по седум часа секој ден, додека погорните одделенија речиси секојдневно по седум часа, обично во класична настава, која ја минуваат седејќи во клупа, без активности што ќе ја разбијат таквата монотонија. На ваквата секојдневна настава, која самата по себе е причина за ниски постигања во учењето, треба да се надворзе уште и осми час за дополнителна настава. Секако дека не може да се очекува ефикасност од дополнителна настава во вакви околности. Кога веќе на петтиот и на шестиот час мотивацијата и концентрацијата на децата е многу ниска и тие часови стануваат неефикасни, однапред е осудено на неуспех закажувањето дополнителна настава како осми час. Јасно е дека ова прашање повлекува потреба од суштинска реформа во наставните програми. Секако дека таквите промени се тешки, особено во ситуација кога сите актери во образовниот процес за своите предмети и фонд на часови сметаат дека се исклучително важни и оправдани.

Кога ги гледаме наставните програми, мораме да ги имаме предвид децата како живи суштества, на конкретна возраст, и да ги имаме предвид нивните природни капацитети. Седум или осум часа ментална активност дневно може да се смета и дека не е многу, но само доколку не е концентрирана, ако не е во ограничен физички простор и ако не е на начин што е далеку од природните потреби на децата. Оттука, може да се разбере порастот на бројот на ученици кај кои во текот на наставата се јавуваат немир, вознемирениост, анксиозност. Многу од овие ученици потоа се проценуваат како недисциплинирани, по што често следува квалификацијата – „нарушување на недостиг од внимание и хиперактивност (ADHD)“. Оваа трендовска „дијагноза“ се шири како бирократска епидемија и прераснува во сериозна закана во сферата на образованието, со долгорочни последици од стигматизирањето во развојот на децата.

Кога се гледа наставниот план, лесно може да се помисли дека во рамките на сите тие часови учениците имаат и уметности, физичко, граѓанско образование, како и други предмети за кои може да се помисли дека се релаксирачки за учениците. Но,

реалноста не е таква, со оглед на тоа што тие предмети исто така си имаат своја програма, учебници, и бараат ментален напор од децата.

Со проблемот на обемната наставна програма, а во контекст на тешкотиите во реализацијата на дополнителната настава, тесно поврзан е и проблемот со просторот во кој би се одржувала таа. Поголем број од училиштата работат во две смени, а некои дури и во три (со меѓусмена). Со оглед на тоа што во редовната настава учениците во погорните одделенија речиси секој ден имаат по седум или по осум часа, фактички, веднаш по завршувањето на часовите почнува втората смена.

Потреба од меѓусмени, обично, нема во руралните средини, каде што бројот на ученици не е толку голем. Но, во овие средини се јавува проблем поврзан со превозот. Имено, и учениците и наставниците се мошне ограничени со можностите за превоз и со возниот ред на автобусите, што е честа причина да се заобиколи одржувањето на дополнителната настава.

Работната атмосфера на часот

Поврзана со опишаниот проблем со повеќечасовната програма, која учениците не можат да ја следат концентрирано, е и следнава појава: имено, во сите фокус-групи со ученици, тие изјавуваат дека им се допаѓа дополнителната настава и дека на овие часови подобро ја разбираат материјата што се предава. Со оглед на тоа што на дополнителна настава обично се повторува материјалот од редовните часови, и тоа на ист начин, следува прашањето: „во што е разликата во наставата меѓу редовната настава и дополнителната настава“, а учениците често изјавуваат дека на редовните часови не можат да го разберат предавањето од вревата: „не, на час не можеме да слушаме од немирните деца“ (ученичка). Индикативно е што ваков одговор беше добиен во речиси сите фокус-групи со ученици. Овој проблем е посебно изразен во училиштата со многу голем број ученици, каде што вревата меѓу часовите се пренесува и на нив и станува дел од „микроменталитетот“ на училиштетото. Оттука, нужно е и раздвојувањето на големите училишта. Во нив нема атмосфера нормална за функционирањето на едно училиште, што директно влијае на квалитетот на наставата и на образованието на децата, особено во средини во кои треба за се супституира отсуството на помош од дома. Како што беше забележано во студијата *Анализа на образованието на Ромите во РМ* (ФИОО, 2011), треба да се направи кост-бенефит-анализа

колку добива државата со вложените пари во образованието на припадниците на ранливи групи, на сметка на тоа што ќе помогне во развојот на нивните компетенции и поуспешно вклучување во општествените процеси и во пазарот на трудот, наместо во перспектива да бидат на товар на државата. Имено, според анализите на Унисеф, секој долар вложен во инфраструктурата се враќа како еден долар, додека еден долар во раниот детски развој се враќа со седум долари.

Ниво на знаења кај учениците

Во многу училишта во кои е поголем бројот на ученици од ранливите групи, поголем е и бројот на ученици со потенцијални тешкотии во учењето. Со тоа, бројот на ученици со кои наставниците би требало да реализираат дополнителна настава е голем: „...во нашето училиште има многу деца што треба да посетуваат дополнителна настава. Еве, генерациски ако земеш, од секој клас по седум ученици во просек, тоа се повеќе од триесет за еден час... А не се само по седум, има класови каде што половина клас би требало да оди на дополнителна настава“ (наставник).

Во вакви услови, повторно е актуелен проблемот со снижувањето на критериумите на оценување на учениците упатени на дополнителна настава. Прашани дали имаат исти критериумите за оние ученици со послаб успех, значителен дел од наставниците одговараат негативно. Како илустрација ќе послужи следнава изјава: „Не, оценувањето го приспособуваме на нивното ниво. Го приспособуваме и на нивото на училиште, ние тука пишуваме двојка за некои основни работи за кои којзнае дали би добиле двојка во друго училиште, а исто е и со петката... Ние тука пишуваме двојка за неписмени, ги пуштаме во шесто одделение неписмени.. На дополнителна настава треба да го опишениш, а не можеш да постигниш нешто повеќе... Сега, во шесто одделение, учиме собирање, одземање, и со тоа дете не можеме да одиме напред, самото не е криво, и детето е уназадено“ (наставник).

Сметаме дека на овој начин не може да се унапреди нивото на знаење кај учениците со ниски постигања во учењето, а тоа претставува предизвик со кој образовниот систем мора да се соочи.

Вклученоста и редовноста на децата од ранливите групи во редовната настава

Како еден од главните проблеми поврзани со дополнителната настава, но секако и со образованието во целост, е тоа што не се обезбедени сите услови за редовно следење на наставата од страна на учениците. Добра илустрација се следниве изјави на наставници: „за послабите ученици, слабиот успех се должи и на тоа што се нередовни на училиште, значи ако се нередовни на редовна настава не можеме да очекуваме да бидат редовни на дополнителна настава, нема логика“ (наставник). „Еднаш се случи да праам дете кај било, зошто не дошло на час, и тоа ми кажа дека собирало шишиња; друго, било на пазар да продава... Мали деца се експлоатираат. Не дека тоа го сакаат или дека родителите сакаат, туку таква е ситуацијата, тоа е опстанок за живот. После, не можеме да очекуваме тоа дете, кое цел ден го поминало надвор, на пазар, да стане утредента во шест и пол, да дојде навреме на училиште, да ги има сработено домашните задачи, да седи седум часа, и потоа да дојде на дополнителна настава, е тоа е многу тешко остварливо. Ние сме свесни за тоа, таква е ситуацијата, правиме најмногу што можеме“ (наставник).

Училиштата се оставени самите на себе да се справат со сериозни општествено-економски проблеми. Такви се многубројните случаи на малолетнички труд или повеќемесечните отсуства на ученици поради барање азил во други земји од страна на нивните родители. Но, училиштата во многу случаи немаат механизми и инструменти како да обезбедат редовност на учениците. Тие немаат механизам да спроведуваат дури ни казни мерки, а во практиката, такви мерки не спроведуваат ниту државните институции. Иако е очигледно дека е голем бројот на деца што имаат многу долги периоди на изостаноци, сепак, тие се преведуваат во погорните одделенија и, официјално, нема ниту повторување ниту намалување. Во секој случај, погрешно е одговорноста да се сведе само на училиштата. Потребно е општеството да има суштинска стратегија и мерки во оваа сфера: „затоа што повеќето од децата доаѓаат овде за нивните родители да можат да земаат социјална помош“ (наставник). Ваквите состојби се недозволиви, особено затоа што постои јасна правна регулација. Имено, според Законот за работни односи¹¹, се забранува вработување деца што имаат помалку од 15 години (освен во случај на учество во културни, уметнички, спортски и рекламни активности), а единствената специфична одредба за

¹¹ Член 250, Закон за работни односи, Службен весник на РМ, бр. 62/2005

„неформалната“ економска експлоатација се дава во Законот за семејство¹², каде што се определува дека „присилувањето на детето на работа што не е соодветно на неговата возраст“ претставува злоупотреба на родителските права. Сепак, во реалноста малолетничкиот труд не е реткост. Оваа појава е негативна сама по себе, а истовремено директно го спречува образованието на децата. Таа е посебно изразена кај ромската популација. Во име на „разбирање на културните специфичности“, скриено се толерира малолетничкиот труд, како работата на тезги, сезонското работење со своите родители, собирање отпад и други облици на работа. Ангажирањето на децата во овие дејности, наместо да бидат вклучени во образовните процеси, има долгорочни последици за нивниот психосоцијален и интелектуален развој. Овие деца се евидентирани како запишани на училиште, но ги нема на настава или се само повремено присутни, што не овозможува квалитетна настава. Дека недоволното ниво на запишување и намалувањето на бројот на Ромите во основното (и во средното образование) е голем проблем, како факт се признава и во *Националната стратегија за Роми*, која претставува стратегиски *Владин* документ.

Општ заклучок е дека вклученоста на децата од ранливите групи во образованието не е суштинска и квалитетна. Многу од овие деца и понатаму се сегрегирани и стигматизирани, а последиците се исклучително негативни. Всушност, овие деца се минимално инволвирани на часовите од редовната настава, кога усвојуваат само мал дел од предвидената материја. Секако дека постојат повеќе причини за ваквата состојба, но јасно е дека овие пропусти тешко се надоместуваат.

Една појава забележана во текот на фокус-групите претставува потврда дека децата од ранливите групи се подложни на стереотипизации и стигматизирање. Имено, во неколку училишта е забележано дека списоци на деца за дополнителна настава се прават уште на почетокот на учебната година, иако наставниците немале можност да оценат дали (ќе) имаат децата таа учебна година ниски постигања во учењето. Образложението е дека, тргнувајќи од искуството од претходните години, правењето на овие списоци не е тешко, а истовремено има практична вредност. „Ние имаме список на цела ранлива група ученици и ученици за дополнителна настава“ (психолог). Но, заедно со „практичноста“, ваквата појава застрашувачки укажува дека конкретни деца се стигматизирани, и уште на почетокот на учебната година „осудени“ на ниски постигања.

¹² Член 9, Закон за детска заштита, Службен весник на РМ, бр. 98/2000

Бесплатно образование

Објективните трошоци за образованието претставуваат фактор што негативно влијае на редовноста на наставата. Иако основното и средното образование во државните институции се бесплатни за сите ученици (што подразбира и бесплатни учебници и превоз за студентите и учениците чии домови се оддалечени повеќе од два километра од нивните училишта), објективните трошоци поврзани со образованието го отежнуваат редовното посетување училиште за многу деца од различни социоекономски ранливи групи. Тука спаѓаат трошоците за школски прибори и потрошни школски материјали, кои ја достигнуваат висината на социјалната помош од која се издржуваат многу семејства.

Предучилишно образование

Во повеќе истражувања и анализи е истакнато дека ниската стапка на предучилишно образование негативно влијае на лошата адаптација на многу деца на образовниот процес, што подоцна резултира со ниски постигања во учењето и со ризик од намалување (ФИОО, 2011; ФоР, 2010). Ваквата констатација се потврди и во ова истражување. Имено, 55% од наставниците во квантитативното истражување сметаат дека ниската вклученост во предучилишно образование често или многу често претставува причина за ниските постигања на децата (Табела 8). Ваквите ставови беа уште поизразени во фокус-групите со наставниците, како и во интервјуата со претставниците на стручната служба: „...друг проблем е што децата во нашето училиште доаѓаат без предзнаења. Детето што одело во претшколско има поголеми познавања од тие што не биле воопшто. Има и навика да седи на час, за работна атмосфера, социјализирано е... Дете што првпат оди на училиште е малку потешко да се приспособи и да го внесеш во содржините. Меѓутоа, тие деца со претшколска настава кај нас се многу ретки“ (наставник).

Предизвик со кој мораат да се соочат носителите на образовните политики и нашата држава воопшто е подготвување системски пристап насочен кон создавање услови сите деца да го остварат правото на предучилишно образование. Покрај крупни чекори во насока на инфраструктура, ова ниво на образование мора да биде бесплатно. Иако овие чекори изгледаат како скапи, тие трошоци се незначителни во поглед на јавните буџетите во државата што се трошат секоја година. Покрај хуманата димензија, на долг рок овие инвестиции во раниот детски развој би се вратиле повеќекратно.

Оттука, доколку е една од функциите на државата и нејзина декларирана заложба да создава услови низ процесот на организирано образование децата да се стекнат со знаења и вештини што ќе им овозможат поуспешно вклучување во општествените процеси и структури, тогаш неприфатлив е податокот дека с уште стапката на вклученост на деца во предучилишно образование е под 15 проценти.

Компетенции и подготвеност на наставниците и на стручната служба

Наставниците немаат задоволителни компетенции да се справат со барањата што ги поставува образованието на децата што имаат тешкотии со учењето, без оглед на тоа дали имаат тие пречки во развојот. За жал, наставниците, и без да бидат свесни за тоа, имаат предрасуди кон можностите на овие деца, со што кон нив креираат прикриен однос на исклучување.

Во рамките на квантитативното истражување, беше поставено прашање во контекст на компетенциите на наставниците, имено, дали посетувале обука за работа со деца со посебни образовни потреби. Повеќе од 75% од наставниците одговориле со - не. Во продолжение, беа прашани да ја проценат својата потреба од дополнителна обука во неколку различни области за да можат ефикасно да ја реализираат дополнителната настава. Повеќе од 50% од наставниците ги означуваа со многу високо или со високо ниво на потреба од обуки следниве области:

Како да се планира индивидуализирана настава	58.4%;
Унапредување вештини за оценување на знаењата	58.9%;
Соочување со проблемот со дефицит од внимание кај децата	59.5%;
Унапредување на соработката со родителите	55.6%;
Работа со деца со посебни потреби	62.2%;
Работа со деца со тешкотии во учењето	63.6%;
Подобрување на мотивацијата на учениците	68.4%.

Последните години се засилува еден тренд, кој е нуспојава на глобалното движење за инклузија: имено, со сите деца со тешкотии во учењето решението да се бара кај „дефектолог“, кој би требало да работи со нив. Ова мислење без исклучок беше застапувано во сите фокус-групи. Сличен резултат е добиен и во квантитативното истражување. На прашањето во однос на проблемите со кои се соочуваат во поучувањето, наставниците, покрај тоа што имаат можност да изберат од понудените проблеми во работата со деца со тешкотии во учењето, имаат можност да додадат нешто доколку не е наведено, а тие сметаат дека е релевантно. Иако во формулацијата на прашањето стои терминот „деца со тешкотии во учењето“, во сите коментари додадени од наставниците во кои се спомнуваат деца, стоеше „деца со посебни потреби“. Едноставно, силно присутна е тенденцијата кај наставниците да ги изедначуваат сите категории деца со тешкотии во учењето со категоријата деца со посебни потреби, а решението за работата со нив да го гледаат во ангажирање дефектолог. Всушност, сите одговори што беа додадени од наставниците на спомнатото прашање се однесуваа на ангажман на дефектолог. Јасна илустрација на оваа состојба е изјавата земена од едно интервју: „...имаме и дефектолог, којшто работи со учениците со посебни потреби, меѓутоа со нив ги имаме вклучено и учениците со тешкотии во учењето и социјално и воспитно запустени. Имаме многу голема таква категорија, со која работи дефектологот“ (психолог).

На прашањето што е најголема тешкотија во нивната работа со деца со образовни тешкотии, голем е бројот на наставниците што ги изедначуваат и нив со децата со посебни потреби, и одговараат дека им е потребен дефектолог. Овој одговор го илустрира генералниот однос во училиштата не само кон децата со спреченост во развојот туку и кон оние деца што немаат развојна попреченост, туку од различни причини (социоекономски, јазични) имаат ниски постигања и тешкотии во учењето. Бидејќи на наставниците им е тешко со нив да постигнат видлив напредок, развиваат одбранбена рационализација, убедувајќи се дека со тие деца треба да работат дефектолози. На тој начин, одговорноста за резултатите од образованието на овие деца се префрлува на дефектолозите. Такво нешто и не е тешко, со оглед на тоа што овој тренд се совпаѓа со трендот во последните години за подобрување на инклузивноста во образованието, при што посебен акцент се става на специјалните едукатори, односно „дефектолозите“. Водени од потребата да ги градат своите позиции во училиштата и да ја оправдуваат потребата од нивниот профил во секое училиште, дефектолозите, сосема неоправдано и некритички, во својот

делокруг на работа ги прифаќаат сите деца што имаат некакви тешкотии во учењето или се разликуваат по нешто од моделот на „просечниот ученик“. За жал, на тој начин, заедно со сите други фактори на оваа тенденција, и тие активно придонесуваат за стигматизирањето и сегрегирањето на многу деца од различни ранливи групи, наместо нивна идеја-водилка да биде суштинска инклузија на сите деца без оглед на разликите и без никаква дискриминација да се овозможи тие да остварат максимум од своите потенцијали. Ако се земе предвид дека како име на профилот во јавноста и во училиштата, наместо специјален едукатор, е вкоренет терминот „дефектолог“, овие деца долгорочно се означени како деца со некаков „дефект“. Уште повеќе, со оглед на тоа што нема секое училиште специјален едукатор, во училиштата се бараат „повеќе дефектолози“ за работа со ваквите категории деца. На тој начин, се изместува тезата и вештачки се креира ситуација во која проблемот со ниските постигања на децата со образовни тешкотии се гледа во тоа што во училиштата нема доволно дефектолози. Притоа, некритички, се занемарува елементарната логика, дека без оглед на тоа колку дефектолози се ангажирани, тие физички нема да можат да постигнат да работат со сите деца и притоа да го надоместат целиот материјал од редовната настава. Истовремено, тие не се компетентни за сите области/предмети за да можат соодветно да ја компензираат редовната настава. Воопшто, тие не треба да ги заменуваат наставниците по односите предмети. На овој начин, специјалните едукатори се наоѓаат во една посебна ситуација на притисок, во која тие „стануваат“ решение за многу различни проблеми. За жал, најголем дел од специјалните едукатори ја прифаќаат оваа улога, делумно не можејќи да се справат со барањата од погорните инстанции, а делумно и верувајќи дека тоа е добро за нивниот професионален идентитет. Иако барањата од нив се големи, тие во значителна мера и несвесно ја прифаќаат ваквата ситуација, која за нив значи своевидно признание, признание на профилот, на компетентноста, важноста и улогата. Со текот на времето, тие и почнуваат да ги бранат ваквите позиции и, иако нивниот опис на работни задачи е далеку од тоа, тие во својот делокруг на работа ги прифаќаат и децата со низок економски статус, кои, поради сиромаштија, необразованост на родителите и подолги отсуства од училиште, имаат ниски постигања, без да имаат развојни пречки. Оваа појава е посебно изразена со децата од ромската популација. Наместо училиштето да го супституира и да го компензира тоа што семејството не може да им го обезбеди на децата, токму во училиштето се случува „дефектот“ што го немаат да ста-

не дел од нивниот идентитет. Притоа, со олку обемни работни обврски, специјалните едукатори не можат ефикасно да им се посветат токму на оние деца за кои имаат соодветни и високи компетенции. И можеби најважно, *ваквата практика наставниците ја доживуваат како потврда за нивното убедување дека децата што имаат подолготрајни тешкотии со совладувањето на материјалот – не се нивни делокруг на работа.* Оттука, тие не ја согледуваат својата одговорност за резултатите што ги постигнуваат овие деца. Тие не согледуваат дека нивна е одговорноста да ги научат, туку тоа како да е обврска на посебни служби и посебни стручни профили (на пр., „дефектолозите“). Како илустрација на последново, може да послужи изјавата дадена како одговор на прашањето дали и колку се чувствуваат наставниците компетентни да одговорат на барањата на образованието на учениците со посебни образовни потреби: *„Мислам дека работата со тие деца ги вознемирува (наставниците). Сакаат да помогнат, ама не е доволна само хуманоста, потребни се и вештини и знаење, и тоа малку ги прави вознемирени бидејќи сакаат да им помогнат. Тоа се деца што имаат и постари и помали браќа во нашето училиште и сестри и ним им значат... ..знаејќи ги нивните семејства, колегите сакаат да помогнат, ама тешко им оди. Еве, конкретно, имаме две деца со аутизам, со кои, навистина, веќе две години немаме никаков напредок. Сега се четврто одделение“* (директор).

Улогата на стручната служба

Тргувајќи од опишаните согледувања, заклучуваме дека улогата на стручната служба бара сериозно преиспитување. Нивниот ангажман со децата во образовни цели, вклучително и работата со учениците со ниски постигања, е крајно ограничена, така што во училиштата каде што бројот на овие ученици е поголем се оценува како целосно неефикасна. Уште позагрижувачко е тоа што наставниците не ја перципираат стручната служба како фактор што може значително да придонесе во издигнувањето на квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања. Во доминантниот модел на настава насочен кон „просечниот ученик“, на стручната служба се гледа како на специјален оддел наменет за оние ученици што „не влегуваат“ во таквиот модел или калап.

На наставниците им беше поставено прашање со кое се испитуваше нивната перцепција за улогата и за местото на стручната служба во образовниот процес. Имено, беа прашани дали би требало нивниот ангажман да биде и во училница-

та каде што би работеле и би им помагале на наставниците во поучувањето деца со образовни тешкотии или тие со овие деца треба да работат одвоено, во своите канцеларии. Така, 27.8% од сите наставници одговориле дека лицата од стручната служба би требало во текот на работното време, за време на часовите, да работат со учениците во училиницата, со цел да се постигнат подобри резултати со децата со тешкотии во учењето. За разлика од нив, 72.2% сметаат дека тие со учениците треба да работат одвоено во своите канцеларии. Од овие наоди за целиот примерок, значително отстапуваат неколку групи наставници, на начин на кој поголем дел од нив смета дека лицата од стручната служба би требало поголем дел од работното време да работат со учениците за време на часовите во училиницата. Тоа се наставниците по природните (33.7%) и по општествените науки (42.4%), како и наставниците што работат во училиштата во руралните средини (38.5) и во училиштата со повеќе наставни јазици (32.4%).

Ако се земе предвид тоа што идејата „лицата од стручната служба би требало повеќето од работното време да работат со учениците за време на часовите во училиницата“ за најголем дел од наставниците е сосема нова, спротивна на долгогодишната практика, идеја за која тие воопшто не размислувале и на која не се навикнати, овие бројки се, сепак, високи и укажуваат на потребата од сериозно преиспитување на улогата на стручната служба. Од дискусиите во фокус-групите со наставниците произлегува дека резултатите од работата на стручната служба во подобрувањето на нивото на образование на учениците со ниски постигања се занемарливи. Тоа најчесто не е по нивна вина, туку е резултат на целосно неефикасниот општ систем на работа. Треба да се напомене дека во ситуација на долгогодишна вообичаена и непроменета улога на стручната служба, наставниците, на декларативно ниво, изјавуваат дека соработката со нив е солидна. Ваквата перцепција се должи на инерцијата и на несогледувањето на можноста стручната служба да има поинаква улога. Следната изјава на наставничка доволно силно ја илустрира ваквата состојба: *„...не сум слушнала јас за некоја соработка со нив... успехот што ќе си го постигне наставникот со одделението тој самиот си го постигнува, колку и да ги носиме учениците таму (кај дефектологот). Ги носевме ние порано кај дефектологот, а ништо не постигнавме. Не може дефектологот да ми ја предаде мојата материја, јас морам да најдам начин како да му ја доближам материјата на детето. Дефектологот можеби би можел да помогне од аспект на психата на детето, неговите проблеми... зошто се случува тоа дете да има слаб успех. А конкретено, за мојот предмет, не гледам начин како би помогнал некој од стручната служба“*. Оп-

што земено, наставниците на стручната служба гледаат како на стручни лица што „ги земаат од одделението“ децата што се најпроблематични од аспект на тешкотии во учењето и потоа работат одвоено со нив. Доколку има повеќе деца со тешкотии во учењето, тогаш нивниот резон е дека се потребни повеќе лица во стручната служба. Идејата да се работи индивидуализирано со сите деца во одделението, при што колегите од стручната служба би помагале - е туѓа. Но, значителен број на наставници, кој се доближува до една третина, сметаат дека тие во постојната улога не се ефикасни. Од друга страна, високата застапеност на одговорот според кој колегите од стручната служба би требало да работат одвоено во своите канцеларии со учениците со тешкотии во учењето сметаме дека е резултат на отпорот на наставниците да ја прифатат одговорноста за работата со овие деца. Тоа е резултат на вкоренетата практика и односот на исклучување на сите оние што се разликуваат од просекот (и со кои, всушност, е потешко да се работи), за што се наоѓаат многу изговори. На тој начин, како со премолчен договор меѓу наставниците и стручната служба, наставниците се „ослободени“ од обврските да работат со деца со образовни тешкотии, а истовремено, претставниците на стручната служба добиваат потврда на својот ексклузивен професионален профил. Оваа констатација особено важи за специјалните едукатори, сè уште доминантно именувани како „дефектолози“. Во ваквата состојба постои и една сериозна контрадикторност. Имено, наставниците очекуваат овие „проблематични“ деца, со кои не можат да постигнат очекуван напредок, да бидат преземени од претставниците на стручните служби, но во исто време сметаат дека истите тие претставници на стручните служби не се компетентни да ги предаваат содржините од нивните предмети. И оваа контрадикторност укажува на сериозноста на појавата на *исклучување* во нашите училишта и во нашето општество воопшто.

Дополнително, со новите измени во описот на работните задачи на стручната служба, во практиката се легитимираше можноста тие да бидат постојано ангажирани со редовна административна работа во училиштето. Како што ќе изјави еден наставник, *„тие не се адекватно искористени, бидејќи претежно се занимаваат со административна работа“*. Со текот на времето, нивниот професионален идентитет на психолог, педагог, специјален едукатор или социјален работник се менува, нивниот сензибилитет и вештините за работа на конкретни проBLEMI од сопствениот професионален домен ослабнуваат, компетенциите не се развиваат, и затоа, со текот на времето, тие неминовно влегуваат во улога на менаџерска служба или

на администратори во училиштето. Ако имаме на ум дека директорите почесто или поретко се менуваат, како и нивната потреба од помош во поглед на многу сфери во водењето на училиштето, претставниците на стручната служба се претвораат во нивни помошници, наместо да ја работат работата за која се образовани и за која се најкомпетентни. Со долготрајна ваква практика, со постепеното губење на сензибилитетот и на рутината за работа, во практиката, училиштето останува без психолог или без педагог.

Наставата, природните потреби на децата и осамувањето на децата

Обемната програма, која се реализира на стереотипен и на статичен начин, кој е во судир со природните потреби на децата за движење и манипулирање со нештата во својата околина, не само што се доведува во прашање колку е ефикасна, туку генерира долгорочни и сериозни последици. Ова е глобален проблем со образованието на децата во современото општество. Во значителна мера, ниските постигања кај многу деца се, всушност, последица од неуспехот образовниот систем да се приспособи на тие нивни природни потреби или, обратно, на неуспехот децата со своите природни потреби да се адаптираат на системот на образование. Оттука, 87% од наставниците ќе одговорат дека една од причините за проблемите во работата со деца со тешкотии во учењето е тоа што децата не се истрајни во учењето (Табела 8).

Начинот на кој се одвива образованието не им овозможува на децата да ја задоволат вродената психолошка потреба да стапуваат во интеракција со средината, намерно да дејствуваат врз неа и, притоа, да се чувствуваат ефикасни. Чувството на компетентност, кое произлегува од успешноста, самото по себе е внатрешно наградувачко. Начинот на кој се одвива образованието во глобални рамки не им овозможува на децата да стапат во автентична физичка интеракција со средината, да можат да влијаат на неа и да ја менуваат под дејство на капацитетите на сопственото тело. Не им овозможува ситуации во кои ќе се почувствуваат вешти и способни. Напротив, образовниот процес бара контрола на импулсите и на манифестацијата на природното во децата. Спротивното се карактеризира како проблем со дисциплината.

Но, споменатите потреби се природни, а тие секогаш наоѓаат начин да се реализираат, без оглед на тоа дали ќе ни се до-

паднат нам последиците. Во современиот начин на живеење, светот на видеоигрите им овозможува на децата да ги реализираат овие потреби. Во тој свет без ограничувања, на децата им е овозможено да ја реализираат потребата со сопствена акција да произведат ефект врз „средината“, да предизвикаат промена, со еден потег да создадат или да уништат цели светови, на сите фрустрации да им возвратат со „иста мера“. Од тие причини, децата с повеќе се осамуваат и се отуѓуваат во ветувачкиот виртуелен свет. Истовремено, структурата на образованието е таква што (од еволуциски причини) уште помалку им одговара на момчињата, па нивното осамување и отуѓување во виртуелната реалност е многу поизразено.

Видеоигрите, несомнено, помагаат во развивањето на визуализацијата, на способноста за сфаќање на односите во просторот, за логичко резонирање итн. Но, кријат и многубројни опасности. Тие им овозможуваат на децата со сопственото дејствување врз „средината“ да се чувствуваат успешно. А тоа предизвикува чувство на задоволство, во еден биопсихолошки процес во кој во мозокот се поттикнува зголемено производство на допамин. Допамин е хормон што е одговорен за создавањето пријатно чувство, придружено од директно стимулирање на центарот на задоволство во мозокот. Ваквото стимулирање на овој центар, кое во видеоигрите е, всушност, самодозирано од страна на децата, доведува до своевидна зависност. Затоа, колку помалку реалниот свет им овозможува на децата задоволување на природните потреби да бидат компетентни и автономни во интеракцијата со средината, толку поизразена ќе биде компензацијата на овие потреби во видеоигрите.

За жал, отуѓувањето во виртуелниот свет има последици и во однесувањето на децата. Меѓу последиците се намалената самоконтрола, истрајност, концентрација. Тоа понатаму директно и негативно се одразува на поведението, на постигањата во училиште, како и на односите со врсниците и со возрасните.

4. ЗАВРШНА ДИСКУСИЈА

Квалитетот на образованието во Република Македонија е во постојано опаѓање, што може да се согледа од постигањата на нашите ученици на меѓународните тестирања, кои се споредливи со оние на учениците од африканските земји. Во таква ситуација, се наметнуваат низа прашања: дали се децата само

запишани на училиште или вистински и суштински се образоваат, што прави државата во насока да го подобри квалитетот, какви мерки презема и дали се мерките добро осмислени и ефикасни?

Водени од целите да се обезбедат услови сите деца да можат да учат, да ги остварат своите потенцијали и да постигнуваат максимум во постигањата, во 2009 и во 2011 година, Министерството за образование и наука внесе законски измени насочени кон подобрување на квалитетот на образованието, при што посебен акцент беше ставен на учениците со ниски постигања и на реализацијата на дополнителната настава.

Според резултатите од истражувањето, законските измени не внесоа никаква значителна промена, а актуелното решение само повеќе ги оптоварува наставниците со формалности и процедури, не внесува промена во квалитетот, а според многу учесници, дури и ги влоши состојбите од пред воведувањето на Законот. Во практиката, единствена промена што ја донесоа законските измени е тоа што секој наставник треба да изготви и да истакне распоред на часовите за дополнителна настава на почетокот на учебната година, за цела година однапред. Тоа од наставниците се доживува како посебно проблематично бидејќи е бесмислено да се формализираат содржини неколку месеци однапред кога не се знае кои теми и со кои конкретни ученици ќе треба да работат на дополнителната настава. А во однос на реализацијата на дополнителната настава, многу аспекти укажуваат дека наставниците што одржуваат дополнителна настава ја одржувале и пред и по законските измени, независно од нив. Законските измени дури и го намалуваат фондот на часови за дополнителна настава, од два, колку што претходно беа предвидени со акти на образовните институции, на еден неделно, колку што е предвидено сега.

Од формулациите на законските измени во однос на дополнителната настава, произлегува дека таа не е предвидена само за учениците што имаат единици туку за сите ученици што имаат постигања под своите можности. Но истражувањето покажува дека непрецизните формулации остваат простор за слободни толкувања, кои резултираат со фактичка состојба во која дополнителна настава обично реализираат само наставниците по одредени предмети, кои традиционално се „пoтешки“, и тоа само со учениците што имаат единици.

Внесувањето на дополнителната настава во законско решение има една сериозна скриена опасност. Имено, фактот дека проблемот на квалитетот на образованието на учениците со ниски постигања е решен со закон создава привид дека оваа

проблематика е системски и солидно регулирана. Создава привид дека со внесување во закон проблемот на квалитетот на образованието на оваа категорија деца и ученици е трајно решен од страна на највисока институција и дека се поставени основи за трајно регулирање. Внесувањето во закон самото по себе не гарантира подобрување, како што покажуваат резултатите од истражувањето. Но, од друга страна, опасноста се крие во тоа што таквиот привид, поврзан со монолитноста на институцијата *Закон*, може да ги пасивизира релевантните актери во сферата на образованието во поглед на барање решенија за подобрување на состојбите, особено во ситуација во која нема можност за флексибилност, како што е тоа кога практиката е законски регулирана и ригидна. Опасноста се крие во тоа што одговорноста е префрлена на словото на хартија. Како што покажаа резултатите од истражувањето, законските формулации колку што обврзуваат, во овој случај, уште повеќе создаваат можност за ослободување од обврските.

Истражувањето повторно актуализира еден проблем за кој и претходно е укажувано во различни контексти, но сега и во контекст на законските измени. Тоа е валидноста на податоците во училишната документација. Училиштата водат евиденција за различни нешта, меѓу кои се и изостаноците, а со новите измени, и евиденцијата за советувањето на родителите. Под притисок на Законот, оваа евиденција нужно се спроведува. Но законските измени бараат, на пример, казнување на родителот доколку не се јави на советување.

Училиштето и стручната служба се оставени самите да се справуваат со можните проблеми во ситуација кога родителите одбиваат да се јават на советување, на пример, во случај на родители-насилници, со криминално досие и сл. Како резултат, во училишната евиденција нема да видиме дека тој родител не се јавил на советување и нема да биде испратена информација до МВР за натамошна санкција. Во актуелните околности, стручната служба е немоќна да се справи со евентуалните закани за нивната физичка и психичка безбедност.

Слична е состојбата и со евидентирањето на подолгите отсуства на учениците и на намалувањето. Неофицијално, кај ранливите категории, иако состојбата со отсуства не е променета и иако бројот на изостаноци е таков што многу ученици би требало да го изгубат правото на школување, тоа не е регистрирано. Доколку бидат отсуствата регистрирани, училиштето прогласува постоење на проблем со кој тоа не е моќно да се справи.

Со ваквиот, паушален пристап кон работа со учениците со ниски постигања, и валидноста на нивното оценување е проблематична. Ученици со неколку единици во текот на годината, по одржување на само неколку часа дополнителна настава, ги поправаат единиците и ја поминуваат годината, што е, во најмала рака, апсурдно. Апсурдно е еден час дополнителна настава да компензира 10 до 20 редовни часови во тој месец. Практиката да се снижуваат критериумите за децата што посетуваат дополнителна настава е исклучително штетна. Всушност, на редовните часови многу од децата имаат загрижувачки ниско ниво на ментална инволвираност, мотивација и концентрација, поради што и не успеваат да ги совладаат содржините. Тоа значи дека времето на децата безмилосно им поминува со седење во клупите. А имајќи предвид дека наставната програма е преобемна, станува збор за многу часови залудно поминати секој ден. Со така стекнат менталитет, истите ученици влегуваат во средното образование, а потоа и во високото. Сè поголем е бројот од нив што не по своја вина - бидејќи тие и немаат друго искуство, искуство на автентични академски постигања - како единствен модел на однесување, го имаат чекањето да помине предвидениот образовен циклус и потоа да се очекува да се добие свидетелството или дипломата.

Општ впечаток и заклучок е дека дополнителната настава се доживува како нешто споредно, наметнато и не многу важно. Секако, ваквата ситуација е резултат на отсуство на осмислена стратегија од носителите на образовните практики, кога целиот товар е оставен само на наставниците, кои се недоволно обучени и компетентни да се справат со образованието на учениците со ниски постигања. Во таква ситуација, наставниците, како одбранбена реакција на одговорност, ги повикуваат родителите. А одговорноста за неуспехот во образованието на децата од ранливите групи целосно се префрлува на нивните родители. Но, доколку го смета образованието на сите деца за свој приоритет, државата има одговорност да обезбеди услови да ја супституира поддршката во образованието што децата ја немаат во своите семејства. Сè друго е само замижување пред проблемите. Можеме да замислиме каква ќе биде иднината на илјадници деца и каде ќе биде нивното место во општеството во иднина. Доколку е приоритет на државата да има идни генерации млади луѓе што компететно ќе се вклучуваат во општествените процеси, што ќе бидат економски независни и ќе придонесуваат како за себе (и за своето своето семејство) така и за општеството, никако не смее да се релативизира

проблемот на образованието на децата од ранливите групи и да се констатира дека ништо не може да се направи кога нивните родители се незаинтересирани. На тој начин, ние активно создаваме нови генерации некомпетентни луѓе.

Во реалноста, ние, како систем, многу деца етикетираме како деца со „ниски постигања“, како „нископостигнувачи“, што е лицемерно кога се има предвид дека токму ние и системот сме одговорни за таквите резултати, и дека ние, а не децата, ги креираме категориите.

5. ЗАКЛУЧОЦИ

Тргувајќи од резултатите од истражувањето, може да се донесат следниве заклучоци.

- Формулациите во Законот овозможуваат слободни толкувања во поглед на тоа кои ученици треба да бидат опфатени со дополнителната настава, по кои предмети треба да се организира дополнителна настава, а со тоа и кои наставниците треба да реализираат дополнителна настава. А наставниците и стручната служба немаат јасни ставови за тоа со кои ученици треба да се реализира таа, кои наставници и по кои предмети ја реализираат. Оттука, се препорачува да се изготви прирачник за наставниците што ќе им помогне во планирањето и во реализацијата на дополнителната настава.
- Истражувањето покажува дека реализацијата на дополнителната настава е на многу ниско ниво, фактички без значителни промени во споредба со периодот пред законските измени од 2009 и од 2011 година. Дополнителната настава вообичаено се реализира со ученици што имаат единици, ја реализираат само мал дел наставници, по само неколку предмети, обично математика, физика, хемија и јазиците. Тоа корозивно влијае на мотивацијата на ангажираните наставници. Се препорачува воведување механизам со кој училиштата ќе имаат автономија да изготвуваат програма за „фер политика“ на ангажирање на сите наставници во различни форми на настава, каде што единствен критериум би требало да биде остварување на стандардите на знаење.

- ⊙ Активностите на поучувањето и на учењето и понатаму се „моделирани“ според „просечниот ученик“, а децата од ранливите групи се стигматизираат како „различни“, како такви со кои треба да се работи во посебни услови. Вообичаена појава при работата со учениците со ниски постигања во учењето е да се снижуваат критериумите за нив, што долгорочно има штетни последици за квалитетот на нивното образование и интеграција во општеството.
- ⊙ Не само што не постои добар систем за имплементација на дополнителната настава туку со внесувањето во закон се создава привид дека оваа проблематика е системски и солидно регулирана од највисока инстанција, а дека проблемот со квалитетот на образованието на оваа категорија деца и ученици е трајно решен.
- ⊙ Ефикасноста на дополнителната настава е ниска. Наставниците проценуваат дека законските измени од 2009 и од 2011 година не внесоа значителна промена и подобрување во сферата и изразуваат незадоволство од измените. Општа оценка е дека во проблематика што бара флексибилност внесоа крутост, формализација и оптовареност со административни процедури.
- ⊙ Предизвици со кои општеството и носителите на образовните политики мора да се соочат се:
 1. стереотипните очекувања од децата од ранливите групи;
 2. градење суштинска инклузија и принципиелна политика кон ранливите групи;
 3. решавање на проблемот со преобемна и неефикасна наставна програма;
 4. бесплатно и масовно предучилишно образование;
 5. обученост на наставници за работа со ученици со ниски постигања и тешкотии во учењето;
 6. редефинирање на улогата на стручната служба во насока на нивно соодветно ангажирање.
- ⊙ За подобрување на состојбите со квалитетот на образованието на децата од ранливите групи и на учениците со ниски постигања, нужна е широка консултација, низ која ќе се креира долгорочна

стратегија без избрзани решенија, без императив да се дојде до резултат веднаш.

Благодарност

Како автор на емпириската студија, посебна благодарност за несебичното залагање и помошта во спроведувањето на истражувањето им искажувам на Викторија Бачварова, Боре Пуцоски, Макфирете Мујови и Исмет Балажи. Голема благодарност и до Наташа Ангелеска, Споменка Лазаревска, Јанез Крек и Јанез Вогринц за исклучително корисните забелешки и коментари при изработката на финалната верзија на текстот на емпириската студија.

6. ЛИТЕРАТУРА

Фондација Институт отворено општество – Македонија. (2011). *Анализа на образованието на Ромите во Република Македонија* (автор: Огнен Спасовски), Скопје

Фондација Институт отворено општество – Македонија. (2010). *Извештај од истражувањето за утврдување на причините за нередовно посетување на основното образование кај децата – Роми*. (Автори: Донеvsка, М., Богоеvsка, Н., Трбојевиќ, С.), Скопје: Про поинт

Фондација Институт отворено општество – Македонија. (2009). *Коментар за остварувањето на правото на образование во Република Македонија*. (Подготвиле: Мишиќ, Е., Ајановска-Глигорова, Т.), Скопје: Про поинт

Фонд за образование на Ромите. (2010). *Унапредување на образованието на Ромите во Македонија - Процена на земјата и стратешки правци на Фондот за образование на Ромите (работна верзија)*, Будимпешта

A large, light orange, stylized human figure with a circular head and outstretched arms and legs, serving as a background for the text.

ВТОР ДЕЛ

МЕРКИ ЗА ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ СО НИСКИ ПОСТИГАЊА

(март 2013)

М-CEPS, Љубљана, Словенија: Јанез Крек, Јанез Вогринц, Мира Метљак

1. ВОВЕД

1.1 Опфат на студијата

Целта на проектот **Мерки за поддршка на учениците со ниски постигања** е да се даде преглед на мерките што се преземаат од страна на различни земји за да им се помогне на учениците со ниски постигања и да се дадат предлози за мерки што би биле најсоодветни или неопходни за македонскиот образовен систем, потенцирајќи ги областите, целите и мерките во кои работи и каде што Фондацијата Отворено општество – Македонија може да понуди помош.

Ние не нудиме компаративна студија на сите мерки што се креирани за учениците со ниски постигања во различни училишни системи, туку само на оние што се соодветни за државниот училиштен систем во Македонија и за кои може генерално да се претпостави дека се применливи и би ги постигнале посакуваните резултати.

Во некои области каде што може да се даде помош или се можни системски промени, во Македонија веќе постои соодветен училиштен систем во однос на овие критериуми и политики; нема смисла да се фокусираме на некои области каде што може да се даде помош или е можно преземање активности во Македонија, бидејќи таа област не претставува видлив или сериозен проблем; а одредени видови мерки не можат да се применат од различни причини.

Меѓутоа, за да ја фокусираме целта на студијата, анализираме области (препораки, цели, конкретни мерки) во кои се нуди помош за учениците со ниски постигања во образовните системи во различни земји, кои се цитираат во меѓународни студии и се користат во различни земји за оваа цел, за да се покажат, на генерално ниво, можните проблеми и областите што ние ги истражувавме.

Појдовни точки на студијата се еднаквите права на образование на децата. Од аспект на правата на образование на децата, секое дете има еднакви права на образование. Детето треба да има еднакви можности за успех во животот. Тоа значи: *секој поединец треба да има еднакви можности да напредува во образовниот систем и тој или таа добива образование и знаење во согласност со неговите или нејзините способности.*

Глава (2)

ОПИС НА РЕЛЕВАНТНИ МЕРКИ ВО ОДБРАНИ ЗЕМЈИ

2.1. Италија

Главни поенти: индивидуализирани наставни планови, финансиска поддршка, вклученост на надворешни субјекти, Национална техничко-научна група, интеграција, посебни процеси за обука

Не постои ниту една дефиниција за ученици во неповолна положба, како субјекти на кои се однесуваат посебните мерки. Општо земено, неповолната положба е поврзана со економските и/или социјалните и лингвистичките потешкотии и со недостигот на стимулација од нивната култура. Оваа генерална дефиниција ги вклучува, исто така, имигрантите и барателите на азил.

Ризикот што произлегува од социоекономската неповолност, општо земено, се посочува и се менаџира на локално ниво и на ниво на училиште. Во овие случаи, при образовното и дидактичкото планирање треба да се земе предвид донесувањето на **индивидуализирани наставни планови**, со цел да се надоместат пропустите и да се гарантираат еднакви можности за учење на сите ученици.

Понатаму, дополнителните мерки може да вклучат **финансиска поддршка** (на пр. ослободување од некои надоместоци) и **вклученост на надворешни субјекти** (на пр. волонтерски здруженија за помош на учениците во изработувањето на домашните работи). Кога станува збор за странски ученици, училиштата може да ги активираат јазичните лаборатории за да им помогнат во учењето на јазикот, индивидуално или во групи.

Предвременно напуштање на училиштето

Заради справување со предвременото напуштање на училиштето, во 2008 година се формираше **Национална техничко-научна група**, која имаше цел да подготви насоки за училиштата за развивање активности за насочување на учениците.

Главната цел на *Националниот план за насочување* е да им се даде предност на комуникацијата и на развојот на активностите за насочување на регионално ниво, кои гарантираат одговорност.

Целта на оваа мрежа е да го придружува професионалниот развој на наставниците, да ја рашири идејата за насочување за доживотно образование и, истовремено, да создаде систематски дијалог меѓу локалните институции, претпријатијата, работниот свет и стручното образование.

По интензивната обука и промотивна активност, секоја регионална училишна канцеларија подготви свој *Регионален план за насочување*, кој се заснова на потребите и на ресурсите што биле идентификувани.

Националниот план за насочување го промовира преминот од практиката на насочување како информативна услуга, ограничена на конкретни преодни/одлучувачки моменти, во **образовен пристап**, при што насочувањето е дел од *развојот на поединците* и им овозможува да го планираат својот живот и својата формативна и професионална иднина.

Интеграцијата на деца-инвалиди е главна поента на италијанскиот образовен систем. Училиштата се стремат да ја достигнат целта на целосна вклученост на децата-инвалиди преку различни плански активности, кои се спроведуваат со искористување на професионализмот во училиштето и на локалните ресурси.

Во 2009 година, Министерството за образование објави „Насоки за интеграција на децата-инвалиди во училиштето“, со цел да се зголеми квалитетот на образовните интервенции за децата со физички, психички и сетилни недостатоци. Документот, покрај тоа што го потврди принципот за целосна вклученост на децата-инвалиди во конвенционалното образование, ги обработува фазите на утврдените интервенции, со цел да се оцени нивната усогласеност со принципите и со одредбите што ја регулираат оваа материја.

Законот 170/2010 ја признава дислексијата, дисграфијата, дисортографијата и дискалкулијата како посебни потешкотии во учењето.

За таа цел, започнати се **посебни процеси на обука**, особено за оние

што се надлежни, на регионално ниво и на ниво на провинција, за активностите за насочување во регионалните училишни канцеларии и за наставниците во средното образование.

2.2. Австрија

Главни поенти: социјална помош, „Насочување на младите“, професионализација на наставниците, бесплатна градинка, задолжителна градинка, помали одделенија, проект „25 Плус“, „Клиринг“-шема

Дефинирање на целната група/целните групи

Ученици чиј мајчин јазик не е ист со јазикот на наставата (германски).

Социјална помош

Социјалната помош за учениците вклучува бесплатни учебници и јавен транспорт до училиштето по ниска цена (родителите/старателите плаќаат 19,6 евра за една учебна година). Кога се работи за ученици-баратели на азил, компанијата “European Homecare” ги покрива трошоците за транспорт.

Предвремено напуштање на училиштето

Австрија сè повеќе работи на предлагање на меѓуминистерска и меѓусекторска соработка за да се намали предвременото напуштање на образованието и на обуката. Неодамна, Министерството за социјални работи, со поддршка на Министерството за образование, спроведе нова мерка наречена **„Насочување на младите“**. Мерката ја операционализира „Bundessozialamt“ и соодветните институции.

Насочувањето на младите е форма на поддршка што им се нуди на учениците на крајот на нивното задолжително образование (насочена е кон поединците од деветто и повисоко одделение), кое им помага на младите луѓе да се одлучат за одредена патека во образованието или обуката што ним лично им одговара. Мерката има цел да им помогне на учениците изложени на ризик од напуштање на училиштето, но таа, исто така, обезбедува

помош за учениците што се соочуваат со психосоцијални проблеми. Учество во Насочување на младите е на доброволна основа за учениците, но од училиштата се бара да го олеснат идентификувањето на учениците изложени на ризик и за идентификуваните ученици да ги известат лицата што вршат насочување на младите, кои се социјални работници или психолози и имаат специјална обука за советување.

Федералното министерство за образование, уметност и култура во моментот се фокусира на **професионализација на наставниците**, со цел доволно рано да се препознаат учениците изложени на ризик и да им се обезбеди интензивно советување за кариера.

Предучилишно образование

Од учебната 2009/2010 година, која започна во септември, полудневното посетување **градинка** (20 часа неделно без ручек) стана **бесплатно** за децата во последната година пред започнување на основното училиште. Целта на договорот, постигнат меѓу федералната влада и федералните единки, е да се елиминираат бариерите за посетување на градинките во предучилишна возраст и да им се даде на сите деца можност да ги искористат поволностите од оваа мерка за поддршка.

Од 2010/2011 година, полудневниот престој во **градинка** (минимум 16 часа) ќе биде **задолжителен**, почнувајќи од септември, па до јуни, со исклучок на училишните одмори, за децата што наполниле пет години до 31 август. Покрај училишниот одмор и деновите во кои не се посетува училиште, може да се побара отсуство до три недели.

Ученици со посебни потреби

Предвидени мерки:

- Помали одделенија, во кои се посветува поголемо внимание на секое дете, е важна основа за успешен однос меѓу наставникот и ученикот. Проектот „25 Плус“, исто така, се спроведува во училиштата со инклузивно образование и училиштата за деца со посебни потреби.
- Насочено подучување за децата со посебни потреби во одделни училишта.

- Со помош на „Клиринг“-шемата, на младите луѓе со инвалидитет или со посебни потреби и на нивните родители им се обезбедува увид и основа за донесување одлуки, така што тие ги развиваат изгледите за идната кариера на највисоко можно ниво и можат да ги оптимизираат неопходните чекори.

2.3. Данска

Ученици што предвремено го напуштаат образованието и обуката

Образовните институции интензивно работат на намалување на стапката на намалувањево данските образовни програми. Меѓу другото, работата е насочена кон **целно насочување, пријатни средини за учење и различни методи на настава**, а последново подразбира и како употребата на ИТ може да помогне во наставата што е насочена кон различно однесување кон учењето кај учениците. Во областа на стручното образование сите училишта треба да подготват **акциски план** за зголемена стапка на завршување на образованието и во 2011 година иницијативите беа особено насочени кон повеќе практика, развој на наставата, насочување, менторство, лични и општествени напори, како и **усовршување на наставниците**.

2.4. Бугарија

Главни поенти: двегодишно задолжително предучилишно образование, целодневна настава, директен финансиски грант, „Училишта со слободен упис“, Национална стратегија

Во програмата за развој на политиките за образование, наука и млади во Бугарија (2009–2013) утврдени се следниве стратешки цели: обезбедување еднаков пристап до образованието и отворање на образовниот систем. Мерките се замислени да го намалат бројот на ученици што не се во училиште или го напуштаат училиштето на возраст на која тоа е задолжително. Во исполнувањето на поставените цели беше воведено **двегодишно задолжително предучилишно образование**, започнувајќи од учебната 2010/2011 година, кое го посетуваат деца на возраст од 5 и 6 години. Со цел да се спречи напуштањето на училиштето и да се обезбеди еднаков пристап до образованието, беше воведена **целодневна настава** за учениците во прво одделение, која, исто така, во учебната 2011/2012 година ќе вклучува и ученици од второ одделение и ќе се проширува етапно. Земајќи

ја предвид потребата да се спречи предвременото напуштање на училиштето, во согласност со Оперативната програма за развој на човекови ресурси, на 4. 11. 2008 година стартуваше процедурата за **директен финансиски грант**: Образовни услуги за учениците што заостануваат во образованието и за талентирани деца. Главните мерки замислени во проектот се:

- **Дополнителна работа** (4 часа неделно) со ученици (од 1 до 4 одделение), за надолголнување на пропустите и на заостанатото од наставниот материјал. Планирано е да се вклучат деца од предучилишна возраст, од кои поголемиот дел се деца чиј мајчин јазик не е бугарскиот. Проектот ќе вклучи најмалку 2000 деца и ученици;
- **Обука на наставниците што работат со деца од целната група**, најмалку 2 семинара, со 2 модула за обука во секој семинар, за работа со деца чиј мајчин јазик не е бугарскиот и со деца што имаат проблем со обуката;
- Адаптација на **информациски систем** за собирање и одржување на база на податоци за деца што го напуштиле училиштето или кај кои постои ризик дека ќе го напуштат.

Бидејќи предвременото напуштање на училиштето е најмногу видно меѓу ромската популација, беа воведени таканаречените **„училишта со слободен упис“**, во кои во практиката се случува десегрегација, бидејќи одделенијата вклучуваат од 5 до 6 деца од ромско потекло, кои се образуваат во натпреварувачка средина меѓу децата од мнозинското население. Ефективна и ефикасна мерка е да се работи на подобрувањето на квалитетот на образованието во училиштата каде што постои сегрегација. Информации за ефикасноста се даваат врз основа на *екстерна евалуација на знаењето на учениците преку екстерно оценување во четврто одделение*, која во бугарскиот образовен систем се спроведува од учебната 2006/2007 година.

Националната стратегија за намалување на бројот на ученици што предвремено го напуштаат училиштето до 2020 година, ќе се подготви до крајот на 2012 година. Во нацрт-стратегијата се предвидуваат следниве можни области на интервенција: следење на предвременото напуштање на училиштето, кое вклучува и детална анализа на податоците и развивање долгорочни политики за превенција, интервенција, компензација на предвременото напуштање на училиштето, како и специфична работа со наставниците, обучувачите и луѓето што работат со млади луѓе, родителите и локалните заедници. Стратегијата ќе

ја подобри координацијата и интеракцијата меѓу институциите.

Образование и грижа во раното детство (ОГРД)

Најважната реформа во областа на предучилишното образование е *воведувањето на задолжителната возраст за започнување со предучилишна подготовка*, т.е. возраста од 5 години. Оваа реформа е поврзана со напорите на Министерството за образование, млади и наука да се спречи предвременото напуштање на училиштето.

Националната програма за грижа за секој ученик, еден модул за обезбедување дополнително образование на учениците заради зголемување на нивото на нивниот општообразовен успех, беше донесена во 2008 година и се имплементира годишно. Корисниците на програмата се општинските и државните училишта што беа поканети преку регионалните образовни инспекторати, врз основа на резултатите од екстерната евалуација. Целите на програмскиот модул наведен погоре се:

- обезбедување можност за дополнително образование за децата што имаат проблеми во совладувањето на наставниот материјал;
- мотивирање на наставниците за работа со ученици, земајќи ги предвид нивните индивидуални способности и интереси;
- промовирање на имплементацијата на иновативни пристапи во наставата и во учењето на децата со различни способности.

2.5. Франција

Ученици што предвреме го напуштаат образованието и обуката

Реформите во повисокото средно образование, кои почнаа да се применуваат во 2008 и во 2010 година (реформа на стручното државно средно училиште и реформа на општото и технолошкото државно средно училиште), утврдија мерки за намалување на стапката на намалување од училиште, преку **подобрување на насочувањето**, засилување на индивидуализираната помош, индивидуализирани училишни предмети и создавање премини меѓу различните бранши.

Предучилишно образование

Практично, сите деца на возраст од 3 до 6 години (и помал број деца на возраст од 2 години) во моментот посетуваат забавиште. Реформите во предучилишното образование се фокусирани на учење на францускиот јазик од страна на сите деца. Новата наставна програма за забавиште стапи на сила во 2008 година, заедно со активностите за обука за наставниците на национално ниво, наместо на ниво на академиите.

Во 2010/2011 и 2011/2012 година, **активностите за подобрување на наставата на учениците со посебни потреби** ќе се потпира на четири лоста: засилена соработка меѓу училиштата и здравствено-социјалните институции; зголемување на бројот на наставници-советници; континуирано создавање локализирани единици за образовна инклузија во средното образование (ISCED 2 и ISCED 3); развој на ресурсни центри за француски знаковен јазик во секоја академија.

2.6. Естонија

Главни поенти: соодветна средина, достапност на специјалисти, индивидуален план за развој, наставни помагала, различни системи за поддршка, флексибилни можности за учење, рано откривање, KUTSE програма, образовни центри за советување

Ниски постигања во прво одделение

- На сите деца им се гарантира **поволна средина за развој**, на пример, забавиште во рамките на образовната институција;
- се гарантира **достапност на специјалисти за сите деца на кои им е потребна специјална помош**, како, на пример: логопед, детски психијатар, психолог;
- **наставниците се подготвуваат** за работа со деца со посебни потреби; тие се подготвуваат за приспособена настава и за инклузивни училишта;
- **основање ученички домови во најмалку едно училиште во секоја област**. Ова би го спречило одземањето на децата од асоцијалните или од другите проблематични семејства и би го одржало нивниот контакт со

биолошкото семејство, но, истовремено, би се создала сигурна можност и можност во која се нуди поддршка за учење и за општ развој;

- **активирање мрежа од специјалисти за деца.**

Мерки за поддршка на учениците во раното детство и во училишното образование

Целта на мерките за поддршка е личен развој на детето и водење сметка за индивидуалните потреби за учење при организирањето на наставата.

Следниве мерки за поддршка се имплементираат во предучилишните установи:

- **индивидуален план за развој;**
- поддршка од логопед и посебна образовна поддршка;
- социјално-педагошко советување;
- работна терапија;
- дополнителна настава за учење на естонскиот јазик како втор јазик.

Следниве можности за мерки за поддршка може да се имплементираат во училиштата:

- **индивидуална наставна програма;**
- **наставни помагала** за специјална образовна или говорна терапевтска помош;
- **учење во целодневни групи;**
- настава во домашни услови поради здравствени причини;
- **интернати** за учениците со социјални проблеми;
- помош од наставник за образование на децата со посебни потреби;
- помош од психолог.

Во националната наставна програма за основни училишта, училиштето има право да прави промени во времетраењето на наставата, во неделната оптовареност со учење или во распоредот на часови на ученикот со посебни образовни потреби.

Ученици што предвреме го напуштаат образованието и обуката

Големиот број ученици што предвреме го напуштаат училиштето се смета за важен проблем и група различни мерки се имплементирани со цел да се намали овој број – **различни системи за поддршка и флексибилни можности за учење** станаа достапни за учениците, **рано откривање на посебните образовни потреби на учениците**, обезбедувајќи *безбедност во училиштето, нудејќи бесплатни оброци во училиштето* на ученици од 1-во до 9-то одделение, гарантирајќи државно-финансирано место во *интернат* за децата од семејства соочени со тешкотии, нудење *советодавни услуги за образование*, финансирани од средствата на ЕСФ, развивање на квалитетот на работата со млади, подготовка на наставни материјали за учениците со посебни образовни потреби, итн. Од 2010 година, бројот на ученици што го прекинале своето образование почна да се намалува во општото образование (во 2010 – 11,6%, во 2011 – 10,9%, извор: Еуростат). Меѓутоа, стапката на намалување во непроменлива форма на учење драстично се намали – додека вкупно 1% од сите ученици го напуштиле основното училиште и општото повисоко средно образование во текот на учебната 2006/07 година, соодветната бројка во текот на учебната 2010/11 година беше 0,4%.

- **Флексибилните патеки за влез во стручното образование** се применуваат од 2006 година. Најзначајната можност меѓу овие, во смисла на избегнување на раното напуштање на училиштето, е префрлањето ученици што се стекнуваат со стручно повисоко средно образование и што се соочуваат со тешкотии со предметите од општото образование, во стручна наставна програма базирана на основно образование. Учениците не се стекнуваат со стручно повисоко средно образование во оваа фаза, меѓутоа тие имаат можност да ја поминат стручната наставна програма во целост, како и да добијат диплома од стручната образовна институција.
- Воспоставени се можности за учење во стручното образование и обука за лицата на возраст од најмалку 17 години, на кои им недостига основно образование. Наставните програми се фокусирани на здобивање поедноставни стручни вештини. Бројот на ученици што учат според ваквите наставни програми е мал

(366 ученици во текот на учебната 2011/12 година). Причината за ова е веројатно многу ниското ниво на мотивација за учење и отпорот кон училиштето како институција на целната група.

KUTSE програмата [кофинансирана од ЕСФ (1,6 милиони евра), вкупниот буџет на програмата е 1,9 милиони евра] започна за лицата што го напуштиле училиштето во текот на последните десет учебни години за да завршат стручно образование (финансирана од Европскиот социјален фонд). Работното искуство се зема предвид при завршување на наставната програма, покрај претходните образовни резултати, користејќи ја VOTA (признавање на претходното образовно и работно искуство). Сите права и обврски на редовните ученици се применуваат и за оние што го продолжуваат своето образование, вклучувајќи го и правото на надомест за учење. Во 2011 година „Kutse“ беше проширена и, покрај лицата што го напуштиле стручното образование, во програмата можат да учествуваат и да се стекнат со стручно образование, исто така, и возрасни лица што немаат никакво професионално образование или квалификација.

Предучилишно образование

Во согласност со Законот за институциите за предучилишна грижа за децата, локалните општини имаат обврска да обезбедат сите деца чии родители сакаат да имаат можност да посетуваат предучилишна институција. Во 2012 година 75% од децата на возраст меѓу 1,5 и 3 години и 94% од децата на возраст меѓу 4 и 6 години посетувале предучилишно образование. Без оглед на релативно добриот индикатор, се појавува проблем со недоволниот број места во градинките, кој е предизвикан од порастот на стапката на раѓање, домашната миграција и градбата на нови области за домување.

Регионалните **центри за образовно советување** се воспоставени во секоја област во Естонија како дел од „Програмата за развој на системот на центри за образовно советување“ основан во 2008 година. Во центрите за советување, училиштата, предучилишните институции за грижа за деца и родителите имаат пристап до советодавни услуги од логопеди, психолози и социјални едукатори.

2.7. Унгарија

Главни поенти: диференцијација, индивидуализација, задолжителна градинка, дополнителна настава, училишни реони, поддршка во оброци и учебници, шема за школарини

При пресметувањето на просечниот број во одделенијата и во групите, едно дете/ученик-инвалид се смета за две или три деца во зависност од видот на инвалидитетот, т.е. максималниот број посебни одделенија што се организираат за нив може да биде меѓу 7 и 15 и задолжителното користење на овој множител гарантира помал број ученици во одделение во интегрираното образование.

Во последната деценија **диференцијацијата и индивидуализацијата** се појавија покатегорично во образованието и во наставата и на децата-неинвалиди. Според Законот за јавно образование, децата што имаат потешкотии во адаптацијата, во однесувањето и во учењето и чии индивидуални карактеристики не се разликуваат од просечните до степен врз основа на кои тие би можеле да се класифицираат како деца (инвалиди) со посебни образовни потреби, но чиј одличен успех во задолжителното образование, без разлика, изискува – или привремено или постојано – диференцирани активности и дополнителни услуги, исто така, се сметаат за деца на кои им е потребна посебна грижа.

Ученици што предвремено го напуштаат образованието и обуката

Со цел да се спречи предвременото напуштање на училиштето, воведени се група програми и мерки:

- Предусловите за изборно образование во домашни услови се изменети, така што може подобро да се обезбеди образованието на учениците во неповолна положба.
- Воведување **задолжителен упис во градинка (óvoda)** на деца од тригодишна возраст во неповолна положба.
- **Зголемен е бројот на места во градинките (óvoda); бесплатните оброци и новодостапните комбинирани градинки-јасли (óvoda-bölcsöde)** се со цел да се засили правичноста.

- **Дополнителната настава** е инкорпорирана во наставната програма за да им се помогне на учениците.
- **Поправно образование за оние што немаат завршено ниту една училишна структура** (фаза од пониското средно образование): од 2003 година учениците што имаат повеќе од 16 години можат да се запишат во стручните училишта дури и да не го завршиле пониското средно образование. Овие ученици мораат да учествуваат во поправни курсеви, во чии рамки се стекнуваат со неопходното знаење и вештини.
- **Областите што ги покриваат и од кои можат да се запишуваат деца во градинките и во училиштата** се ревидирани за да се подобри пристапот до услугите и да се намалат нееднаквостите меѓу училишните реони.
- Иницирани се **програми за втора шанса**.
- На децата во неповолна положба им се обезбедува **поддршка во оброци и во учебници**.

Програмата за талентирани ученици во неповолна положба, наречена „Програма Арани Јанош“, се состои од 3 потпрограми. Едната потпрограма вклучува подготвителна училишна година со специфична наставна програма и сместување во интернат, за да им се помогне на учениците да се запишат во (и да завршат) повисоко средно училиште. Другата ги има истите цели, но во областа на стручното образование и на обуката. Третата потпрограма обезбедува дополнителна поддршка (специфична наставна програма, сместување во интернат и воннаставни активности за учениците во повисокото средно училиште), со цел да им се помогне да си осигурат место во високото образование.

Во **шемата за стипендии Útravaló**, ученици во неповолна положба и нивните ментори можат заеднички да аплицираат. И менторот и ученикот добиваат грант. Шемата има три компоненти поврзани со правичноста и една со грижата за таленти:

- Пат до средно образование од повисоко ниво: може да аплицираат ученици во неповолна положба од 7. или 8. одделение, како и нивните ментори. Целта е да се даде поддршка на *подготовката за средно образование од повисоко ниво*.
- Пат до матурата: ученици во неповолна положба од средното образование од повисоко ниво добиваат грант, како и менторство, со цел да им се помогне да го *завршат средното образование од повисоко ниво*.

- ☉ Пат до професија: учениците од стручното образование што се во неповолна положба добиваат грант и менторство, со цел да го завршат стручното училиште и да се обучат за професија за која постои дефицит.
- ☉ Пат до наука: талентирани ученици во неповолна положба од 10. до 13. одделение, кои ги интересира математика или природни науки, добиваат грант и менторство, со цел да ги зголемат своите шанси за осигување место во високото образование во областа на математиката или на природните науки.

2.8. Чешка Република

Предвремено напуштање на училиштето

Чешката Република се вбројува меѓу земјите-членки на ЕУ со најниска стапка на намалување и далеку над утврдената цел, како дел од Стратегијата Европа 2020. На долгорочен план, ЧР е меѓу 4-те земји-членки со најмала стапка на намалување (Чешката Република, Словачка, Полска, Словенија). Стапката од 4,9% (2010) е далеку под целта на ЕУ за 2020 година (просекот во 2010 година за ЕУ бил 15,6%).

Во периодот 2005-2008 година, проектот VIP Kariéra беше спроведен со поддршка на ЕСФ. Проектот се фокусираше на основање **центри за училишно насочување** во 110 училишта, имплементирање **интегриран информациски систем за успехот на учениците што го напуштаат училиштето на пазарот на трудот (ISA)**, и **обука на наставниците**, која имаше зцел образовно насочување и насочување за кариера. Обезбедувањето информации и советувањето во рамките на систем-проектот VIP Kariéra продолжува дури и по неговото завршување.

Продолжителниот проект VIP Kariéra II – КР беше осмислен во 2009 година и стартуваше во 2010 година. Главната цел на овој проект е засилување, рационализација и понатамошно подобрување на квалитетот на поддршката на советувањето за кариера во вид на информации, обука и методолошка поддршка и создавање врска со советувањето за доживотно учење. ISA системот на интегрирање на информациите во областа на образованието и на пазарот на трудот ќе се подобри и ќе се развие. Друг дел од проектот е да се создаде и да се спроведе **обука за е-учење за советниците за кариера** – ekariéra.

Како продолжение на двата гореспоменати проекти е проектот Развојна и методичка поддршка на службата за насочување RAMPS – VIP III, кој стартуваше во јануари 2012 година. Негова цел е да го засили квалитетот на услугите што се обезбедуваат во училиштето и во училишните образовни естаблишменти, а кои се нудат од училишниот психолог, од наставниците за деца со посебни образовани потреби и од методологот.

Образование и грижа во раното детство (ОГРД)

Со оглед на фактот што приходите од инвестицијата во образованието се намалуваат со возраста на детето, инвестициите во предучилишното образование се сметаат за високо ефикасни. Во овој контекст, владата ја зголемува својата поддршка за **учењето странски јазици** во институциите од преучилишното образование. Владата ќе продолжи да ја промовира достапноста на предучилишното образование за децата што се во социјално неповолна положба. Во исто време, треба да се случи трансформација на **системот на педагошко-психолошко советување** за соодветно да се дијагностицираат индивидуалните потреби на децата и да се предложат соодветни мерки за амортизација и поддршка во целосна синергија со родителите, училиштата и невладините организации.

2.9. Словачка

Ученици што предвремено ги напуштаат образованието и обуката

Дел од политиката за поддршка во образованието и социјалната кохезија се манифестира во сè уште важечкиот Концепт за образование и обука на деца и ученици Роми, кој вклучува развој на средното и на високото образование во 2008 година. И покрај евидентните напори на образовниот сектор, тие не успеаја целосно да го елиминираат училишниот неуспех на ромските ученици. Причините што доведуваат до тоа оваа ситуација да трае особено се: нискиот образовен стандард на родителите, различната вредносна ориентација, во која образованието не игра значајна улога, и последователниот низок степен на мотивација за учење, различното културно и социјално

потекло, недоволното владеење на словачкиот јазик, несоодветно развиените основни општествени, хигиенски и работни навики, не секогаш доволно добрите приоди на образовниот кадар кон децата и краткиот престој на децата во училиште. Делумен успех се постигна со некои мерки, како на пример, **воведување на нулто одделение во основните училишта**, каде што се подготвуваат ученици за совладување на материјата од прво одделение од основното училиште, **вработување на наставник-асистент** во градинките, во основните и во средните училишта, промена во критериумите за проценка на зрелоста на децата за училиште и дијагностичката методологија за разликување на менталната ретардираност и заостанувањето, кое е општествено условено, од учениците во основните училишта за деца со посебни потреби.

2.10. Романија

Главни поенти: подготвително одделение, социјални програми, програма „Училиште по училиште“, програма „Втора шанса“, наставни алатки за учениците во подготвителната група

Промовирање правичност, општествена кохезија и активно граѓанство

Обезбедувањето еднаков пристап до образованието, особено за групите во неповолна положба, беше насочено кон три важни аспекти: *спречување на предвременото напуштање на образовниот систем, интервенирање за да се задржат во образовниот систем оние ученици што се изложени на ризик од напуштање на училиштето и враќање во училиште на оние што се надвор од системот.*

За учебната 2011/2012 година, МЕСТС иницираше неколку приоритетни активности, чии детали на ниво на училишниот образовен систем се дадени во Патоказ, кој следи две главни насоки за активност: зголемување на пристапот на сите деца до квалитетно образование и зголемување на стапката на училишниот успех преку намалување на отсутствата од училиште, оценување со цел насочување и оптимизирање и подобрување на вештините за читање.

Инклузивни воннаставни и вонучилишни образовни понуди заради развивање на здрав стил на живеење и активно граѓанство за децата во заедниците што се во неповолна положба,

особено руралните заедници, во романското предакадемско образование.

Предвременно напуштање на училиштето

- Спречување на предвременото напуштање на образовниот систем.
- Имплементација на акцискиот план за воведување на **подготвително одделение**.
- Продолжување на **социјалните програми** на МЕСТС за поддршка на учениците од групите во неповолна положба.
- Интервенирање со цел да се задржат во системот оние ученици што се изложени на ризик од напуштање на училиштето. Успех беше да се прошири и да се регулира имплементацијата на **програмата „Училиште по училиште“**, која следуваше по развивањето и одобрувањето на методологијата за организација на програмата, и имплементацијата на конкретни активности во рамките на проектот финансиран од Европскиот социјален фонд „Образование, квалификација и олеснување на транзицијата кон вработување за учениците и младите луѓе изложени на ризик од напуштање или кои веќе го напуштиле училиштето“, чија генерална цел е создавање методолошка рамка, механизми и инструменти за поддршка на развојот на интегрираните програми наменети за зголемување на учеството во образованието и во почетната обука.
- Враќање во училиште на оние што се надвор од системот. Во 2011 година, беше развиена и одобрена нова методологија за имплементација на **програмата „Втора шанса“**, програма замислена да им помогне на младите луѓе што го напуштиле формалниот образовен систем без да го завршат основното образование и кои немаат професионална квалификација. МЕСТС разви и одобри нова наставна програма за програмата „Втора шанса“. Исто така, беа подготвени образовни материјали за да им се помогне на наставниците и на учениците што ја користат програмата.
- **Заедно со децата за квалитетен почеток на училиштето** – наставни алатки за подготвителната група ученици.

Генералната цел на проектот е зголемување на адаптацијата во училиштето, поврзано со спречувањето неуспех во училиштето на децата од предучилишна возраст во повисоката подготвителна предучилишна група, преку создавање/тестирање/испробување на дигитални наставни алатки и алтернативен образовен пристап, со цел да се подготви почетокот на училиштето.

- Методологија за организација на служби за образовна поддршка на деца, ученици и млади со посебни образовни потреби, интегрирани во јавното образование. Цел: **Основање служби за поддршка специјализирани во психолошката и во педагошката помош** од која интегрираните деца/ученици/млади треба да имаат корист, со цел ефикасно да се интегрираат лицата со посебни образовни потреби, како и советодавни служби за наставниот кадар во инклузивното училиште, за другите ученици, за семејството и за заедницата.
- Одлука на владата за **субвенционирање на сите трошоци** поврзани со **посетување средно училиште** за учениците што доаѓаат од рурална **средина** или од **групи што се во социјално и економски неповолна положба, исто** како за оние што посетуваат стручни училишта.

2.11. Нов Зеланд

Подобрување на школството

Целта на подобрувањето на школството е значително да се подобри ученичкиот успех, преку серија целни интервенции, главно фокусирани на описменување, сметање и ефективно подучување. **Фокусот е ставен на менување на практиката во училишната,** наместо на надворешните варијабли, каква што е управувањето со промените во училиштата.

Ако постојните податоци укажуваат на тоа дека кај учениците постои ризик од значително ниски постигања, Министерството го поддржува кластерот за да се соберат детални податоци за постигањата на учениците, користејќи стандардизирани оценувања, преку анализа на постигањето. Ако анализата ги потврдува значително ниските постигања, *Министерството ги повикува училиштата од кластерот да работат во партнерство за да се развие аргументиран план за справување со ниските постигања.*

2.12. Финска

Флексибилното основно образование се смета за ефективна мерка за спречување на општествената маргинализација. Оваа активност е насочена кон деца на возраст од 13 до 15 години. Тие учат заедно две години, во просек, во мали групи од 10 деца. Ова се случува по завршувањето на задолжителното образование. Мултипрофесионален тим е одговорен за наставата во малата група. Тимот го сочинуваат директорот, наставник или наставник за образование на деца со посебни потреби и работник за млади или социјален работник. Планирањето на наставата бара соработка со други наставници и со оние што се одговорни за насочување и советување за време на периодите на учење во работниот век. Целта на флексибилната основна образовна активност е да се засили мотивацијата на учениците за учење и за подобрување на контролата врз животот во целина.

Државните воспитно-поправни училишта, како институции за заштита на децата, ја сносат одговорноста за една од најпредизвикувачките групи деца. Децата што живеат во воспитно-поправните училишта имаат многу проблематично минато. Активностите на овие училишта се состојат од образование и грижа, кои се обезбедуваат со мултипрофесионална соработка. Исто така, се обезбедува и образование за децата со посебни потреби.

Законот за основното образование им дава право на **дополнителна настава** на сите деца; ова, исто така, се однесува и на учениците-имигранти. Покрај тоа, *дополнително финансирање може да се обезбеди за дополнителната настава* за учениците-имигранти.

Во основното образование државната помош за **дополнителната настава** обезбедува максимум еден час неделно по училиште и половина час на секои две недели за секое дете што има право на дополнителна настава.

Со цел да се спречи намалувањето

од училиште и социјалното исклучување, Министерството за образование и култура во 2006 година ја иницираше **Подготвителна настава и насочување за СОО** (Ammattistartti) преку која се прават напори да им се помогне на младите ученици што го завршиле основното образование и се несигурни во врска со нивното понатамошно образование, или се изложени на ризик од напуштање на училиштето на почетокот на нивното стручно образование. По остварените резултати што ветуваа, беше одлучено шемата да

стане трајна, започнувајќи од август 2010 година. Прописот стапи на сила во јануари 2010 година.

Измената на Законот за основното образование што ги интегрираше прописите за поддршка на учењето и школувањето стапи на сила на почетокот на 2011 година. Целта беше да се засила правата на ученикот да добие планирана и превентивна поддршка што е можно порано.

2.12. Шведска

Шведска е свесна дека повеќе млади луѓе мора да го завршат повисокото средно образование со преодни оценки за да може државата да се потврди како нација на знаење и индустриска нација. Квалитетот на повисокото средно училиште е тесно поврзано со претходното знаење што учениците го носат од задолжителното (основно и пониско средно) училиште, но начинот на кој е дизајнирано повисокото средно образование, исто така, игра круцијална улога. Меѓутоа, многу шведски ученици го напуштаат задолжителното училиште со неадекватно базично знаење, додека бројот на млади луѓе на возраст од 18 до 24 години што не го завршиле повисокото средно образование и подоцна не го дополнуваат нивното образование е зголемен во Шведска. Шведскиот училиштен систем поради тоа се реформира од корен.

Многу промени беа воведени во шведскиот училиштен систем во есента 2011 година. Новиот Закон за образование, кој стапи на сила, го засилува правото на специјална поддршка за учениците на кои таа им е потребна, ги зголемува барањата за училишните служби за здравје и за благосостојба, ги зголемува овластувањата на училишните органи, на директорите и на наставниците, воведува нови наставни програми и планови со појасно дефинирани образовни цели во задолжителното училиште, и се бараат повеќе национални тестирања во помалите одделенија. Од 2012 година, Шведска има **нова скала за оценување и оценките ќе се даваат порано** во задолжителното училиште. **Новата образовна програма за наставниците** започна во 2011 година, со подетални студии по предметите и построги барања за да се биде квалификуван за предавање определени предмети. Покрај тоа, се воведува нов систем на повисоко средно образование, кој има цел да осигури дека повеќе ученици го напуштаат повисокото средно училиште со преодни оценки, засилувајќи го претходното знаење на ученици-

те при подготовката за работниот живот и за понатамошните студии, и образовни програми што се подобро адаптирани кон барањата на различните професионални и стручни области.

Мерки што се преземаат за спречување на предвременото напуштање на училиштето

- **Развојни планови за учениците со пишани информации и оценки.** Во Шведска оценувањето започнува во осмата учебна година (на возраст од 14 години). Меѓутоа, пишаните информации, заедно со оценката по сите предмети, им даваат на учениците и на родителите информации уште од првата учебна година. Намерата е да се осигури дека учениците ја добиваат поддршката што им е потребна од наставниците и од родителите, што доведува до подобри резултати и пониско намалување.
- **Кампања за читање-пишување-сметање.** Владата се одлучи за обемна кампања за читање-пишување-сметање, со цел да го зголеми успехот на ниво на задолжително образование. Формирајќи ги вештините за читање, за пишување и за сметање рано во училишните години 1-3, Владата има цел да го намали бројот на ученици што го напуштаат задолжителното образование без доволно вештини.
- **Правото на посебна поддршка е засилено во новиот Закон за образование.** Иницијативата им овозможува на учениците и на родителите да поднесат жалба доколку сметаат дека ученикот не добива посебна поддршка, која му е потребна за да го заврши своето образование, со што се намалува стапката на намалување
- **Ново образование за наставниците.** Во 2011 година се вовеле нова програма за образование на наставниците. Во владиниот предлог-закон „Најдобри во класата – нова програма за образование на наставниците“, Владата предложи претходната диплома за дипломиран наставник/магистер по образование да се замени со четири нови стручни дипломи: диплома за предучилишно образование, диплома за основно образование, диплома за предметно образование и диплома за стручно образование. Посакуваниот

резултат е да се подобри квалитетот на образованието на наставниците. Специјалното образование, исто така, доби приоритет од Владата. Иако бројот на наставници за образование на деца со посебни потреби се зголеми, директорите и наставниците сè уште истакнуваат дека постои недостиг на поддршка за образованието на децата со посебни потреби. За да се задоволат овие потреби, Владата одлучи повторно да ја воспостави програмата за обука по средното образование за наставниците за деца со посебни потреби.

Предучилишно образование

За децата што не посетуваат предучилишни институции (*förskola*), во многу општини **има „отворени предучилишни институции“** (*öppen förskola*), кои децата и нивните родители може да ги посетуваат по неколку часа дневно. За многу семејства од странско потекло овие институции функционираат како место за среќавање и им го овозможуваат првиот чекор во шведскиот социјален живот. Некои општински власти, исто така, водат таканаречени „посебни јазични предучилишни групи“ (*språk-förskolor*), кои децата со мајчин јазик различен од шведскиот може да ги посетуваат два или три часа дневно со цел да го научат шведскиот јазик. И двете услуги се бесплатни.

2.13. Словенија

Мерки за поддршка на учениците во раното детство и во училишното образование

Сите предучилишни институции и училишта имаат **служба за советување**. Училишните советници се психолози, социјални педагози, специјалисти за образование и социјални работници. Главната цел на службата за советување е да учествува во комплексното решавање на образовните, психолошките и социјалните потешкотии на децата во предучилишните институции или во училиштата, помагајќи и соработувајќи со сите учесниците во образовниот процес, родителите и, ако е потребно, со релевантни надворешни институции. Таа нуди помош на поединци и на групи во предучилишните институции или во училиштата, со цел да се осигури оптимален развој

на сите деца, без разлика на нивните лични околности, или социо-економската или културната состојба.

Конкретни мерки за поддршка

Деца од понеповолни социјални и економски средини

- Децата чии родители ќе поднесат потврда од Центарот за социјална работа за ранливоста поради социјалната состојба на семејството, имаат предност при запишувањето во предучилишните институции.
- Службата за советување во предучилишната институција или во училиштето помага во барањето и во обезбедувањето можни форми на поддршка и помош на семејството на детето или ученикот (на пр.: помош при барање стипендии, програма за надминување на финансиските потешкотии, организирање простор за учење во училиштата, помош во обезбедување учебници и училишен прибор, организирање и координирање дополнителна помош за ученици чии родители не се во можност да им понудат помош, итн.).
- Училиштата може да им понудат индивидуална или групна помош на учениците.
- Предучилишните институции и училиштата соработуваат со односните центри за социјална работа.

Предвремено напуштање на училиштето

Словенија е една од земјите во кои не постои голем процент на намалување, т.е. процент на ученици што предвреме го напуштаат образованието. Словенија, во Националната програма за реформа 2011-2012, има поставено цел процентот на рано напуштање на училиштето да не надмине 5% во 2020 година. Податоците покажуваат дека овој процент изнесува 5,3% во 2009 година и 5% во 2010 година (извор: MF).

Мерките што најнефективно го спречуваат предвременото напуштање на образованието се од превентивна природа. Училиштата обезбедуваат соодветни услови за учениците и им нудат генерална помош. Советниците во училиштата обезбедуваат насочување за кариера во соработка со други професионални институции.

Мрежа од 14 регионални центри за насочување за доживотно учење се активни во Словенија. Тие се рамномерно распоредени низ цела Словенија и заедно имаат 160 дислоцирани единици (точки за доживотно учење). Таму, возрастните добиваат информации за образовните можности; им се даваат индивидуализирани образовни планови и се насочуваат за образовни програми.

Една од мерките за спречување на предвременото напуштање на училиштето е, исто така, програмата за успех во животот (особено „Читање и пишуваме заедно“), која се спроведува во библиотеките или во други јавни институции. Родителите што имаат понизок степен на образование се охрабруваат да им читаат приказни на своите деца во пониските класови од основните училишта.

Образование и нега во раното детство (ОНРД)

Во процесот на доживотно учење најмногу се потенцира предучилишното образование. Преку одредени мерки, голем напредок се постигна во запишувањето на децата во програмите за предучилишно образование.

Во учебната 2011/2012 година, бројот на деца што посетуваат градинка се зголеми за 6,9% во споредба со претходната учебна година. Над 81.000 деца, што е 77,6% од сите деца на таа возраст, се вклучени во предучилишното образование во предучилишните институции и во предучилишното образование во домашни услови.

Во споредба со претходната учебна година, бројот на деца во градинките се зголеми, особено во групата деца на возраст од три години до запишување во училиште, т.е. деца во вториот возраст период, за 8%. Ова значи дека 92% од децата на оваа возраст посетуваат предучилишна институција. Бројот на деца во првиот возраст период, т.е. до три години, се зголеми за 4,6% и изнесува 55,7%.

Повеќе од 36.000 од сите деца на возраст од 4 и 5 години посетуваат предучилишно образование во предучилишните институции или, поинаку изразено, 93,6% од сите деца на таа возраст. Европската стратешка цел „Образование и обука 2020“ очекува 95% од децата на оваа возраст да посетуваат предучилишно образование. (Извор: SURS)

Родителите покриваат од 10% до 80% од трошоците за предучилишното образование, во зависност од износот на нивниот приход и имот. Законот за остварување на правата на јавни средства, кој стапи на сила на 1 јануари 2012 година, воведува нов систем на намалено плаќање од страна на родителите за предучилишната институција (Центрите за социјална работа решаваат за сите права во врска со социјалното осигурување, при што одлуката се базира на целиот движен и недвижен имот на семејството, според официјалната евиденција).

Меѓутоа, Законот за фискална урамнотеженост, кој стапи на сила на крајот на мај 2012 година, намали одредени претходни бенефиции во однос на плаќањето за градинка за родителите чии две или повеќе деца истовремено посетуваат градинка; имено, второто дете повеќе не посетува градинка бесплатно и родителите сега покриваат 30% од одредената сума, при што разликата до целосната сума сè уште се покрива од државниот буџет. Сепак, државниот буџет продолжува да обезбедува бесплатна градинка за третото дете од истото семејство, кога двете постари деца истовремено посетуваат градинка. Попустот во износ од една плата за постарото дете на родителите чии две или повеќе деца посетуваат градинка, исто така, се укина. Законот воведува делумна помош за работата на старателите што се грижат за деца што не можат да посетуваат градинка поради недостиг на слободни капацитети.

Деца со посебни потреби

Предучилишните институции и училиштата мора да обезбедат децата со посебни потреби да имаат соодветни услови за образование – тие ги приспособуваат организацијата и начинот на кој програмата се имплементира и нудат дополнителна експертска помош. Исто така, може да се обезбедат припособени методи на оценување на знаењето, напредување низ програмата и временска поделба на часовите. Во соработка со родителите, предучилишните институции и училиштата составуваат индивидуализирана програма за секое дете со посебни потреби, специфицирајќи ги формите на работа, методите на експертска или физичка помош, трансфер меѓу програмите и потребните приспособувања во организирањето, тестирањето и оцената на знаењето, напредувањето низ програмата и организирањето на времето на наставата.

ГЛАВА (3)

КОНЦЕПТУАЛНО ГРУПИРАНИ МЕРКИ ОД РАЗЛИЧНИ ЗЕМЈИ И ОДНОСОТ СО МАКЕДОНСКИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ

3.1. Мерки од различни земји

Главните цели на мерките за поддршка се личен развој на детето и земање предвид на индивидуалните потреби за учење при организирањето на наставата.

Во различни земји се имплементираат следниве мерки за поддршка:

(1) Предучилишно образование

- Да се обезбеди сите деца чии родители така сакаат да имаат можност да посетуваат предучилишна институција.
- Предучилишното образование треба да биде бесплатно и задолжително најмалку во последната година пред започнување со училиште.

(2) Поволна средина за развој во училиштето

- Индивидуален план за развој и индивидуализирани планови за учење, со цел да се надоместат пропустите и да се гарантираат еднакви можности за учење на сите ученици.
- Дополнителна работа со учениците за надминување на пропуштеното и заостанатото од наставниот материјал – дополнителна настава.
- Училиштето има право да прави промени во неделната оптовареност со учење или во распоредот на часови на ученикот со посебни образовни потреби.
- Вклученост на надворешни субјекти (на пр., волонтерски здруженија, за да им помогнат на учениците при изработката на домашните задачи).
- Помали одделенија (кога детето со посебни потреби или со потешкотии во учењето е во одделението).

- Вработување на помошник-наставник.
- Целодневна настава.

(3) Образование на наставниците што работат со деца од целната група

- Едуцирање на наставниците за да ги препознаат доволно рано учениците изложени на ризик и да им обезбедат интензивна поддршка.
- Мотивирање на наставниците за работа со ученици, земајќи ги предвид нивните индивидуални способности и интереси.
- Промовирање на имплементацијата на иновативни приоди во наставата и учењето за децата што имаат различни способности.
- Едуцирање на наставниците за диференцијација и индивидуализација (подготовка на наставни материјали, оценување, наставен план).

(4) Служби за советување во училиштето

- Професионална поддршка за наставниците.
- Гаранција за достапност на специјалисти за сите деца на кои им е потребна специјална помош, како што е логопед, детски психијатар, психолог (посебна образовна поддршка).
- Поддршка на родителите.
- Социјално-педагошко советување.
- Советување за кариера.

(5) Финансиска поддршка (на пр., ослободување од некои надоместоци, бесплатни учебници, оброци и јавен транспорт до училиштето, интернати, шема за стипендии).

(6) Флексибилни патишта за влез во стручното образование (враќање во училиште на оние што се надвор од системот, програмата „Втора шанса“).

(7) Мерки за поддршка на национално ниво

- Национална техничко-научна група, со цел подготовка на упатство за училиштата за да развијат активности за насочување за учениците.
- Адаптација на информациски систем за собирање и одржување база на податоци за децата што го напуштиле училиштето или за кои постои ризик од напуштање.
- Екстерна евалуација на знаењето на учениците со екстерно оценување.
- Регионални центри за образовно советување (родителите, исто така, може да добијат пристап до услуги за советување од логопеди, од психолози и од социјални едукатори во советодавните центри, во училиштата, во предучилишните институции за грижа на деца).
- Посебни процеси за обука, особено за оние што се одговорни, на регионално и на провинциско ниво, за активностите за насочување.
- Засилена соработка меѓу училиштата и медицинско-социјалните институции.

3.2. Генерални препораки и мерки за поддршка на учениците со ниски постигања и учениците и училиштата во неповолна положба

Особено соодветни за генералното објаснување на начините за справување со проблемот на учениците со ниски постигања на ниво на училишен систем се напорите на ОЕЦД, кои започнаа во 2007 година, со концептуалната рамка развиена во ОЕЦД *Нема повеќе неуспех: Десет чекори до правичност во образованието* (2007). Врз основа на таа рамка се надградува проектот *Надминување на неуспехот на училиштето: политики што успеваат* (ОЕЦД, април 2010), а ние ќе ги употребиме, исто така, некои од нивните резултати објавени во *Правичност и квалитет во образованието: Поддршка на учениците и на училиштата во неповолна положба*, ОЕЦД Издаваштво (2012).

Концептуалната и вредносната основа на овие компаративни студии и препораки дозволуваат анализа на македонскиот об-

разовен систем и се соодветни за целите на Фондацијата Отворено општество – Македонија.

Во *Правичност и квалитет во образованието*, ОЕЦД тврди дека „најуспешните образовни системи во земјите од ОЕЦД се оние што ги комбинираат квалитетот и правичноста. Правичност во образованието значи дека личните или социјалните состојби, какви што се: полот, етничкото или семејното потекло, не се пречка за достигнување на образовниот потенцијал (непристрасност) и дека сите поединци го постигнуваат барем основниот минимум вештини (инклузија). Во овие образовни системи огромното мнозинство ученици имаат можност да постигнат високо ниво на вештини, без разлика на нивната лична и социо-економска состојба“ (ОЕЦД 2012, 37).

Во однос на *правичноста* во образованието, проектот поврзува два фундаментални концепта – *инклузија* и *непристрасност*. „Правичноста во образованието вклучува две димензии што се тесно поврзани: правичноста како непристрасност и правичноста како инклузија. Непристрасноста имплицира дека личните и социјалните состојби не треба да се пречка за образовниот успех, а инклузијата имплицира осигурување минимален стандард за образование за сите (Field *et al*, 2007). Според тоа, правичноста во образованието изискува очекуваните резултати од учењето на учениците да зависат исклучиво од нивниот сопствен напор и капацитет, а не од факторите врз кои тие не можат да влијаат (пол, етничко потекло, социо-економско ниво на семејството). Концептот за правичност во образованието оди во комбинација со концептот за еднаквост на можностите (Nusche, 2009). Тоа не е само пожелно од економски и од социјален аспект, туку, исто така, претставува императив за човековите права“ (ОЕЦД 2010, 9).

Според тоа, прашањето како да се развијат политики и мерки за да им се помогне на учениците со ниски постигања треба да земе предвид две перспективи. Првата е *системската перспектива*: „Неуспехот на училиштето е неуспех на образовниот систем, кој е неспособен да обезбеди квалитетно образование за сите. Во овој случај, надминувањето на неуспехот на училиштето значи обезбедување на *инклузија*: обезбедување основен минимум на стандардно образование за секој ученик“ (ibid.). Втората е *индивидуалната перспектива*, неуспех „на ученикот во достигнувањето на минималниот потребен стандард или, во крајна граница, напуштање на училиштето“ (ibid.) или би требало да кажеме, неуспех на ученикот да добие образование и знаење во согласност со неговите способности. Може да заклучиме дека „не сите поединци се еднакви кога се

соочуваат со неуспех и, консекветно, *намалувањето на неуспехот на училиштето на таргетиран начин* овозможува да се засили еднаквоста на можностите и образовниот систем да стане пофер“ (ibid.).

Нема повеќе неуспех ја оспорува претпоставката дека секогаш ќе постојат неуспеси и намалување, луѓе што не можат или не сакаат да успеат в училиште. Таа нуди вредно компаративно гледиште за тоа како се справуваат разни земји со правичноста во образованието. Помеѓу прашањата што ги истражува таа се:

- следење, групирање и академска селекција;
- избор на училиште;
- структури на средното образование и програми втора шанса;
- повторување на одделението;
- врски меѓу училиштето и домот;
- образование во раното детство;
- алокација на ресурси;
- цели за правичност;
- посебни потреби на мигрантите и на малцинствата.

Извештајот *Нема повеќе неуспех: Десет чекори до правичност во образованието* (2007; cf. OECD 2010) тврди дека образовните системи мора да бидат фер и инклузивни во својот дизајн, практики и ресурси. Три клучни области за обезбедување правичност во образованието се (1) дизајнот на образовните системи, (2) практиките во училиницата и (3) обезбедување ресурси. Потоа, тој предлага десет конкретни мерки на политиката, поткрепени со податоци, за тоа како да се намалат неуспехот во училиштето и стапката на намалување.

Десет чекори до правичност во образованието

Десетте чекори до правичност во образованието се главни препораки за политиката што би ги намалиле неуспехот и напуштањето на училиштето, би го направиле општество пофер и би се избегнале големите социјални трошоци за маргинализираните возрасни лица што имаат само неколку основни вештини.

(1) Дизајн

1. Да се ограничат раното следење и групирање и да се одложи академската селекција.
2. Да се менаџира изборот на училиште на начин на кој ќе се ограничат ризиците за правичноста.
3. Во повисокото средно образование, да се обезбедат атрактивни алтернативи, да се отстранат кор-сокаците и да се спречи напуштањето на училиштето.
4. Да се понуди втора шанса за да се има полза од образованието.

(2) Практики

5. Да се идентификува и да се обезбеди систематска помош на оние што заостануваат со материјалот и да се намали повторувањето на годината.
6. Да се засилат врските помеѓу училиштето и домот со цел да им се помогне на родителите во неповолна положба да им помогнат на своите деца во учењето.
7. Да се одговори на разновидноста и да се обезбеди успешна инклузија на мигрантите и на малцинствата во конвенционалното образование.

(3) Обезбедување ресурси

8. Да се обезбеди добро образование за сите, давајќи им приоритет на образованието во раното детство и на основното школување.
9. Директни ресурси за учениците или училиштата со најголеми потреби, така што посиромашните заедници ќе го имаат барем истото ниво на ресурси како оние побогатите, а училиштата со тешкотии ќе бидат поддржани.
10. Да се утврдат конкретни цели за поголема правичност, особено во врска со училиштата со ниски постигања и намалување.

Во врска со првата препорака во областа (1) *дизајн на образовниот систем*, може да се каже дека македонскиот образовен систем не вклучува рано следење и групирање и дека академската селекција е одложена за крајот на општото (основно и

пониско средно) училиште. Некои други препораки во областа на дизајнот се однесуваат на повисокото средно училиште од училишниот систем (3. Да се обезбедат атрактивни алтернативи, да се отстранат кор-сокаците и да се спречи напуштањето на повисокото средно училиште. 4. Да се понуди втора шанса за да се има полза од образованието), кои не се главната грижа на оваа студија; исто така, оценуваме дека менаџирањето на изборот на училиште на начин на кој ќе се ограничат ризиците за правичноста не е главно прашање во размислувањата за тоа како да им се помогне на учениците со ниски постигања во Македонија.

Што се однесува на областа (2) *практики*, во нашиот компаративен преглед откривме дека многу мерки во различни земји се насочени да одговорат на разновидноста и да обезбедат успешна инклузија на мигрантите и на малцинствата во конвенционалното образование (препорака 7); меѓутоа, ситуацијата во Македонија е специфична и, без други податоци, нашата проценка е дека училиштата и наставниците во македонскиот образовен систем се навикнати да ја менаџираат инклузијата на мигрантите и малцинствата во конвенционалното образование; а покрај тоа, фокусот на инклузијата на Ромите во образовниот систем обезбеди знаење и искуство за Фондацијата Отворено општество Македонија, кое може да се пренесе и на прашањата за инклузија на другите малцинства или мигрантски групи на ученици, доколку е неопходно. Според тоа, оценивме дека не е потребно во оваа компаративна студија да се фокусираме на мерките што се однесуваат на инклузијата на малцинствата или на мигрантите. Другите две препораки се релевантни. Точно е дека повторувањето на годината (препорака 5) во македонското општо училиште е веќе соодветно решено (инаку, прашањето би било како да се намали повторувањето на годината), но бидејќи самото прашање за повторување на годината не е проблем, се појавува потребата да се идентификуваат и да им се обезбеди систематска помош на оние што заостануваат со материјалот в училиште. Ќе ги истражиме, исто така, прашањата поврзани со препораката 6 - засилување на врските помеѓу училиштето и домот со цел да им се помогне на родителите во неповолна положба да им помогнат на своите деца во учењето.

(3) *Обезбедување ресурси*: како да се алоцираат расположливите ресурси е едно од клучните прашања за државата и надлежното министерство, но не толку за Фондацијата Отворено општество Македонија, бидејќи таа не може да изврши директно влијание на тоа како се трошат расположливите државни ресурси. Сепак, и за Фондацијата Отворено опште-

ство Македонија (и за овој проект) останува едно од фундаменталните прашања - кој би бил најефикасниот начин на инвестирање на нејзините сопствени ресурси.

Истражувањето на ОЕЦД на меѓународно ниво покажува дека *правичноста во образованието е, исто така, економски ефикасна*. Тоа докажува дека инвестирањето во *раното, основното и средното образование за сите, и особено за децата во неповолна положба*, може да ја засили правичноста и да биде економски ефикасно (ОЕЦД 2012, 26). Меѓу целта за ефикасност и целта за правичност, прашање е да се изнајдат образовни политики што можат да ги направат образовните системи поефикасни, без да имаат негативно влијание врз правичноста, или политики што ќе може да ги направат системите поправични без да се влоши ефикасноста (cf. *ibid.*)

Финансирањето на државните училишта е, се разбира, задача на Владата, а не на Фондацијата Отворено општество Македонија. Меѓутоа, би било корисно да се изложат неколку основни стратегии за финансирање што ги земаат предвид потребите на учениците и училиштата (ОЕЦД 2012, 72-80).

Самото зголемување на ресурсите не мора да резултира во подобрување на училиштето или ученикот (cf. OECD 2012, 36). Успехот во меѓународните споредби не може да се поврзе едноставно со финансиските ресурси, туку со многу други квалитативни елементи – особено културните и контекстуалните треба да се земат предвид. Финансиските средства во образованието би можело лошо да се потрошат за ставки какви што се непотребни или несоодветни учебници, прибор или компјутери, некавалитетно подготвени програми за професионално учење и обиди за реформа што не се поткрепени со доволно ресурси (cf. *ibid.*, after: Faubert, 2012).

Оттаму, ОЕЦД препорачува стратегиите за финансирање да ги земат предвид потребите на учениците и училиштата. За да се поддржи правичноста и да се спречи неуспехот на училиштето, земјите би требало да се стремат кон правични и ефективни механизми за алокација на ресурсите. За оваа цел, важно е фер стратегиите за финансирање:

- да обезбедат доволно ресурси за подобрување на квалитетот на образованието и грижата во раното детство (ОГРД) и да се промовира пристапот, особено за семејствата во неповолна положба;
- да се земе предвид дека трошоците за наставата на ученици во неповолна положба може да се повисоки;

за да се одговори на оваа потреба, се чини дека финансирањето според формула е најефикасниот и најтранспарентниот метод за финансирање училишта, кој го инкорпорира и критериумот потреби. Другите опции вклучуваат осмислување посебни програми за финансирање на ниво на систем, иако тие можат да претставуваат дополнителен бирократски товар за училиштата;

- да се избалансираат децентрализацијата/локалната автономија и одговорноста, за да се осигури дека ресурсите стигнале до училиштата во неповолна положба и дека се добро искористени. Децентрализацијата на финансирањето на образованието на локалните власти може да ја зголеми одговорноста за локалните потреби – но може да не е ефективно или доколку е финансирањето неадекватно или ако локалните власти го немаат потребниот капацитет. Училиштата треба да ја задржат автономијата во областите во кои знаењето на ниво на училиште е порелевантно, како што е раководење со нивниот персонал, додека централното ниво треба да ги контролира нивоата на ресурси и стандардите за работа.

Во секој случај, она што е важно не е само нивото на ресурси туку и да се изнајдат мерки што ќе влијаат најефективно.

За образовниот систем, квалитетот на работата на наставниците претставува едно од клучните прашања. Во оваа пригода е добро да се спомене дека истражувањето на ОЕЦС од наодите на PISA сугерира дека системите што им даваат предност на повисоките плати на наставниците во однос на помалите одделенија обично функционираат поуспешно (cf. Ibid; OECD, 2010g). Од гледна точка на политиките за образовниот систем, „за ефективни училишни системи се потребни вистинската комбинација на висококвалитетен и добро обучен кадар, адекватни образовни ресурси и објекти и мотивирани ученици, готови да учат – а ресурсите мора да бидат дистрибуирани на начин што го овозможува сето ова“ (ibid., 36; OECD, 2011e).

Во рамките на училишните системи, PISA утврдува дека учениците во неповолна социоекономска положба обично посетуваат училишта со помалку ресурси, во смисла на големината на одделението, времето на наставата, учеството во часови по училиштето, расположливоста на воннаставни активности, и во кои перцепцијата на директорот е дека има недостиг од наставници и од материјални ресурси (ibid., 36; OECD, 2010g).

Од ова произлегува потребата да се разгледа правичноста во дистрибуцијата на ресурсите во однос на училиштата, а не во однос на одделни ученици, наставници и други стручни лица.

Подобрувањето на успехот на училиштата со слаб успех во кои се запишани ученици во релативно неповолна положба се однесува на двете димензии на правичноста: инклузија, со тоа што ќе се обезбеди дека овие училишта можат да испорачаат квалитетно образование, и непристрасност, со тоа што ќе се обезбеди дека учениците во неповолна положба не се казнети двапати – поради нивното неповолно потекло и затоа што посетуваат училишта што ја засилуваат оваа неповолна положба.

Меѓутоа, адекватните политики и програми за обезбедување ресурси, кои имаат за цел да им помогнат на учениците со ниски постигања, бараат значителен износ како на финансиски ресурси така и на човечки капитал (ibid. 36). Финансиските ресурси за образовниот систем се задача на Владата, но Фондацијата Отворено општество – Македонија може да влијае врз квалитетот на работата со учениците со ниски постигања преку подобрување на знаењето и вештините на наставниците и на другите стручни лица.

Од анализите на ОЕЦД и нивните препораки, заклучуваме дека за целите на Фондацијата Отворено општество Македонија би било најефикасно да им се помогне на училиштата на ниво на основното образование и на пониското средно образование и, доколку е можно, на повисокото средно образование.

Најефективна и долготрајна мерка би била поддршката на соодветните образовни пристапи на наставниците и на другите стручни лица, директорите и училиштата во работата со учениците со ниски постигања. Фондацијата Отворено општество Македонија би можела да обезбеди обука во текот на вработувањето посебно дизајнирана за да ја поддржи квалитетната работа со учениците со ниски постигања.

3.3 Неколку препораки од анализата на ОЕЦД

3.3.1. Системска перспектива

Меѓу петте системски препораки во *Правичност и квалитет во образованието: Поддршка на учениците и училиштата во неповолна положба* ОЕЦД (2012) (да се елиминира повторувањето на одделението; да се избегне раното следење и да се одложи селекцијата на учениците до повисокото средно образование;

да се менаџира изборот на училиштето, за да се избегнат сегрегацијата и зголемените нееднакости; стратегиите за финансирање да се направат одговорни кон потребите на учениците и училиштата; и да се дизајнираат еквивалентни пакети за повисокото средно образование, за да се обезбеди завршување), би требало да ја истакнеме првата, која открива некои можни области за подобрување.

→ **Да се поддржи напредокот на ученикот наместо да се повторуваат одделенија** (cf. OECD 2012, 49-54): да се доведе ученикот во ситуација да ја повторува образовната година е скапо и често неефективно при подобрувањето на резултатот од образованието. Сепак, некои земји го користат екстензивно повторувањето на одделението. *Има поефикасни опции во однос на политиката од повторување на одделението што придонесуваат за подобрени резултати:*

- најефективната стратегија за справување со пропустите во учењето и за избегнување на повторувањето е со нив да се справите во текот на учебната година - да се одговори соодветно на континуираното и сеопфатно оценување и да се обезбеди навремена и редовна поддршка, која ги засилува знаењето и метакогнитивните вештини на ученикот;
- кога учениците не го постигнале минимумот за успешно да продолжат понатаму, поефективен пристап е автоматското преведување во повисоко одделение, но со поддршка. Ова повлекува поддржување на учениците, засилување на способноста на наставниците да предаваат во одделенија со повеќе различни нивоа на постигнување и проширување и интензивирање на можностите за учење во конкретните предмети каде што учениците не постигнале задоволително ниво.

Најуспешните алтернативи се сосредоточени на превенција, за повторувањето да стане излишно, како што е направено во Финска. Тие се состојат од обезбедување неопходна поддршка за оние што заостануваат со материјалот пред крајот на учебната година и од нивното враќање во колосек навреме, пред пропустите во знаењето да се зголемат. Податоците покажуваат дека учениците кај кои постои ризик да ја паднат учебната година би имале особена корист од *дополнителна настава, осмислена да го забрза темпото на учење*. Оваа поддршка треба да се нуди на редовна основа и често, *дополнувајќи* го,

наместо да го *повторува* градивото, *користејќи различни методи и обезбедувајќи континуитет во односите ученик -наставник*.

Важно е да се напомене дека дозволувањето учениците да одат напред без структуриран и ангажиран план за поддршка не ги коригира недостатоците во образованието, ниту им дозволува на учениците да ги исполнат поставените образовни стандарди. Оттаму, превентивните стратегии што придонесуваат за автоматско преведување во повисоко одделение треба да се фокусираат на создавање потпора на процесот на учење на учениците во текот на учебната година преку:

- *Подобрување на вештините на наставниците да предаваат во училиници со повеќе различни нивоа на постигнувања.* Ова бара флексибилна настава и подготовка на наставникот од висок квалитет. Училишните директори и наставниците треба заеднички да подготват стратегии за да се поддржат преведените ученици што имаат пропусти во учењето и да им се обезбеди пристап на наставниците до персонал со експертиза што ќе им помогне да ги надминат специфичните потреби или проблеми.
- *Проширување на можностите за учење и диверзификација на стратегиите за поддршка на учењето.* Колку што се поразлични достапните техники за учење, поголема е можноста сите ученици да имаат корист. Под одредени околности, учебната година може да биде реорганизирана со цел да се зголеми времето на наставата со воведување часови за дополнителна настава пред или по училиштето, училиште во сабота или летна школа. Поминувањето повеќе време в училиште е позитивно за учениците што, надвор од училиштето, се наоѓаат во средини неповолни за учење.
- *Засилување на метакогнитивните вештини.* Бројот на истражувањата, кој постојано расте, го потенцира влијанието на развојот на метакогнитивните вештини кај децата. Овие се поврзани со *мотивацијата, дисциплината, упорноста, самопочитта, довербата и стрпливоста* и постоењето на позитивна и грижлива средина за учење.

Внимателна и континуирана проценка на потребите на учениците би ги олеснила осмислувањето и користењето на посебно дизајнирани програми колку што е можно порано, откако ќе се појават тешкотии во учењето, за да се третираат поефективно, да се за-

сили учењето и да се спречи неуспехот. Уште повеќе, константните односи ученик-наставник и флуидниот проток на информации меѓу наставниците би им овозможиле да ги препознаат и да ги поправат слабостите на учениците поефективно (cf. *ibid*, 54).

3.3.2. Индивидуална перспектива и како да се подобрат училиштата во неповолна положба и со слаб успех

Четири од пет препораки на ОЕЦД (2012) за тоа како да се подобрат училиштата во неповолна положба и со слаб успех се, исто така, соодветни при размислувањето за тоа како да се структурира професионалната поддршка за учениците со ниски постигања. Петте препораки се: 1. Да се засили и да се поддржи училишниот менаџмент 2. Да се поттикне училишна клима и средина за учење што нудат поддршка 3. Да се привлечат, да се поддржат и да се задржат висококвалитетни наставници 4. Да се обезбедат ефективни стратегии за учење во училишната средина 5. Да се даде приоритет на поврзувањето на училиштата со родителите и заедниците.

Фондацијата Отворено општество Македонија не може директно да влијае на државните политики за привлекување, поддршка и задржување висококвалитетни наставници. Меѓутоа, таа може да се обиде да изврши притисок врз државата да ги усвои и да ги имплементира овие политики. Другите четири препораки се соодветни за размислување за областите во образованието потребни на наставниците и директорите во текот на вработувањето, кои би ги подготвиле училиштата за обезбедување соодветна поддршка за учениците со ниски постигања.

→ **Да се засили и да се поддржи училишниот менаџмент:** училишниот менаџмент е почетната точка за трансформирање на училиштата во неповолна положба и со слаб успех. Политиките треба да се фокусираат на подготвување и поддржување на директорите за работа во училишта во неповолна положба преку:

- Обезбедување дека програмите за подготовка на училишниот менаџмент истовремено ја засилуваат генералната експертиза на училишните менаџери за подобрување на учењето и наставата и обезбедуваат специјализирано знаење за справување со предизвиците на училиштата во неповолна положба.

- Засилување на програмите за обука и менторство за училишните менаџери, за да се поддржат училишните менаџери во потрагата по решенија и за да се создадат мрежи на училишта за постигнување долготрајна промена на практиките и одржливо подобрување.

Обезбедувањето системска поддршка за реструктурирање и за промена на културата во училиштата, секогаш кога е тоа потребно, и развивањето стратегии за да се привлечат и за да се задржат компетентни менаџери во училиштата во неповолна положба и со слаби резултати се работа за Владата.

→ **Да се обезбедат ефективни стратегии за учење во училишната средина:** внимателно прилагодените и имплементирани педагошки практики може да ја подобрат ситуацијата за учениците со слаб успех. За да се подобри учењето во училиштата, политиките мора да осигурат дека училиштата во неповолна положба ги комбинираат следниве практики:

- Промовирање на користењето балансирана комбинација на настава фокусирана на ученикот со усогласени практики за развивање на наставната програма и за оценување. Користењето дијагностички алатки и формативното и сумативното оценување им овозможуваат на наставниците да го следат напредокот на децата и да се осигурат дека тие стекнуваат добро разбирање и знаење и дека напредуваат најдобро што може.
- Обезбедување дека во училиштата се користи наставна програма со високи очекувања: таквата наставна програма дозволува промовирање култура на високи очекувања за успех.

Настава, оценување и наставни програми за учениците во неповолна положба

→ **Да се поттикнат училишна клима и средина за учење кои нудат поддршка:** Учениците со ниски постигања често имаат проблеми со однесувањето или се жртви на влошена клима за учење. Учењето, меѓутоа, бара уредна и кооперативна средина во училиштето со цел да влијае на однесувањето на учениците и нивниот ангажман во учењето. Политиките треба да осигурат училиштата во неповолна положба да имаат можност да создадат средина адекватна за учење:

- Давање приоритет на развојот на позитивна клима во училиницата, преку засилување на позитивниот однос наставник - ученик и меѓу учениците и избегнување ставање акцент само на дисциплината.
- Промовирање на користењето информациски системи за податоци како училишна дијагностичка алатка за идентификување учениците со тешкотии во постигнувањата и за факторите што го нарушуваат учењето.
- Осигурување дека училиштата во неповолна положба им обезбедуваат на своите ученици адекватна и навремена поддршка, како што е советување, менторство или олеснување на транзициите низ различните нивоа на образование.
- Размислување за алтернативно организирање на времето на настава во текот на денот, неделата или годината. Формирање, во посебни случаи и под одредени услови, помали училиници и помали училишта за да се овозможи поефективна настава и учење за учениците во неповолна положба. (OECD 2012, 121)

Промовирање и користење податоци за да се идентификуваат учениците изложени на ризик – и рано да се интервенира

Обезбедување континуирана поддршка на училиштата во неповолна положба за учениците со тешкотии во постигнувањата

- **Да му се даде приоритет на поврзувањето на училиштата со родителите и заедниците:** Родителите во неповолна положба обично се помалку инволвирани во школувањето на своите деца, од разни економски и социјални причини. Ангажираните родители охрабруваат попозитивни ставови кон училиштето, ги подобруваат навиките за работа дома, ги намалуваат отсуствата, неангажираноста и напуштањето на училиштето и го засилуваат академското постигање. Треба да се дизајнираат политики што осигуруваат дека училиштата во неповолна положба им даваат приоритет на нивните врски со родителите и заедниците, градејќи капацитет:
- За подобрување и диверзификација на стратегиите за комуникација за усогласување на напорите на училиштата и родителите. Поефективните стратегии ги насочуваат родителите до кои потешко се допира и им обезбедуваат јасни насоки за тоа како да им помогнат на своите деца на најдобар начин.

- За идентификување и охрабрување на поединците од исти заедници да ги менторираат учениците од училиштата во неповолна положба и да им помогнат во учењето. Ова може особено да биде ефективно во подобрувањето на школските резултати. Врски можат, исто така, да се градат со локалните засегнати страни, како што е, на пр., бизнис-заедницата.

→ **Да се привлечат, да се поддржат и да се задржат висококвалитетни наставници:** училиштата во неповолна положба немаат секогаш вработено ефективни наставници. Големiot ефект на наставниците врз успехот на ученикот сугерира дека земјите треба да развијат кохерентни политики за вработување, развивање, поддржување и задржување квалитетни наставници, особено во училиштата во неповолна положба и со слаб успех:

- Да се усогласи образованието на наставниците со потребите на училиштата во неповолна положба, за да се осигури дека наставниците добиваат вештини и знаење што им е потребно за работа во овие училишта.
- Да им се обезбеди менторство на новите наставници што работат во овие училишта: добро структурирани програми може да ја подобрат ефективностa на наставниците и да го зголемат задржувањето во училиштата во неповолна положба.
- Да се обезбедат работни услови што нудат поддршка со цел да се задржат ефективните наставници во училиштата во неповолна положба. Поверојатно е дека наставниците ќе останат во оние училишта во кои тие ќе можат ефективно да работат и ќе можат да ги видат резултатите од нивниот напор. Без ова, наставниците може да се чувствуваат неефективни и може да ги менуваат училиштата или сосема да ја напуштат професијата наставник.
- Да се дизајнираат адекватни финансиски поттици и поттици за кариера со цел да се привлечат и да се задржат висококвалитетни наставници во училиштата во неповолна положба.

Обезбедување менторство на наставниците во училиштата во неповолна положба

ГЛАВА (4)

НАОДИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО СО ФИНАЛНИ ПРЕПОРАКИ ЗА МАКЕДОНСКИОТ ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ

4.1. Предучилишно образование

55% од наставниците во квантитативното истражување сметаат дека малата вклученост во предучилишното образование, многу често или често, е причина за ниските постигања на децата¹³.

Резултатите од многубројни странски истражувачки проекти (на пр., Andersson, 1992; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe и Bryant, 2000; Lamb, 1997; Lazarus, 1991; Loeb, Fuller, Kagan и Carrol, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2000, од Marjanović-Umek et. al 2011), во кои истражувачите ги проучувале ефектот на градинката врз тековниот и врз идниот развој на детето, учењето и успехот во училиште, при што, исто така, биле земени предвид различни фактори, како што се возраста на детето кога тргнало во градинка, видот и траењето на програмите, квалитетот на градинката и социјалната средина, покажуваат дека вклучувањето на детето во градинка, само по себе, нема какви било негативни ефекти врз која било од проучуваните области од детскиот развој (на пр., говорот, социјалниот и емоционалниот развој), додека има позитивни ефекти врз определени области од развојот и од учењето на детето, особено во врска со образованието на родителите на детето и со квалитетот на работата во градинката. Истражувачите дошле до сознание дека токму за децата до една година и децата од семејна средина што е помалку стимулативна е важно да бидат вклучени што е можно порано во градинка што е од висок квалитет и може да дејствува како фактор на сигурност за овие деца, во смисла на развојот на нивниот говор, подготвеноста за училиште и подоцнежниот академски успех, на пример.

Во повеќето европски земји, бројот на децата од сите возрасни

групи вклучени во градинка порасна во последната деценија (NICHD Early Child Care Research Network, 1996; 1999; Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, 2006).

Градинката создава можности да се намалат неповолните контекстуални фактори поврзани со развојот и со учењето на детето. За оваа цел, градинката воведува системски и институционални политики и мерки (политики на позитивна дискриминација) и диференцирани образовни пристапи, со цел да се ублажат нееднаквите стартни позиции и да им овозможи на сите деца оптимален развој и успешно вклучување во училишниот систем, независно од образованието на нивните родители и нивната социоекономска положба и независно од нивната припадност кон национално малцинство, етничка група или група без постојано или привремено престојувалиште во земјата.

Од меѓународните споредби (повеќе во: Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities (2009); Financiranje vrtcev v državah EU. Primerjalni pregled [Financing kindergartens in EU countries. A comparative overview], 2007, од Marjanović-Umek et. al 2011) е очигледно дека, во различни земји, одговорноста за градинките е во надлежност на различни министерства од областите на социјалната заштита, здравството и образованието и дека во случајот на грижа за децата и образовни градинки се применува принципот на поделена одговорност. Без оглед на тоа на кое министерство му се доделува одговорноста за предучилишното образование, современите трендови се во насока на образовната и воспитната функција на градинките; така што, главната цел на предучилишното образование повеќе не се само чувањето и грижата за децата. За обезбедување висококвалитетно предучилишно образование се потребни висококвалитетни предучилишни наставници.

Препораки

- Да се обезбеди сите деца чиешто родители сакаат - да имаат можност да посетуваат предучилишна институција. Државата мора да им обезбеди можност на сите родители за вклучување на нивните деца во една од програмите за предучилишно образование во јавните градинки. Родителите имаат прво да ја изберат програмата за своето дете што одговара на нивните интереси и потреби и оние на детето. Градинките може

¹³ Извадок од емпириската студија

да понудат различни програми, во смисла на траење и организација на програмата: дневна, полудневна и пократка програма. Сите овие програми – дневната, полудневната и пократката – се наменети за деца од една година до запишување во училиште.

- ☉ Предучилишното образование треба да биде бесплатно и задолжително, барем во последната година пред почетокот на училиштето.

(2) Поволна средина за развој во училиштето

Дури 88% од наставниците во квантитативното истражување одговориле дека дополнителната настава е пропишана за сите ученици чијшто успех по определени предмети е понизок од нивните можности. На друго прашање, повеќе од 30% од наставниците одговориле дека дополнителната настава треба да ја спроведуваат само наставниците што имаат ученици со слаб успех по нивните предмети. На дополнителната настава, генерално, материјалот од редовната настава се повторува на истиот начин, фронтално, речиси без можност за индивидуален пристап кон децата со потешкотии во учењето. 75% од учесниците сметаат дека преобемната наставна програма, која содржи премногу предмети и премногу часови, претставува проблем во наставата за децата со ниски постигања¹⁴.

Наставата треба да се организира на начин што го олеснува оптималниот развој на сите ученици. Децата со тешкотии во учењето и со посебни потреби треба да добијат посебна грижа, а тоа се однесува и на децата што имаат различни таленти (општо интелектуални, креативни, за учење, уметнички, физички и моторни).

Препораки

Поради разликите меѓу учениците, **училиштето мора да обезбеди широка лепеза активности и наставни пристапи** (дополнителна работа со учениците за да се надминат пропустите и заостанувањето со наставниот материјал - поправна настава, дополнителна настава, вклученост на надворешни субјекти (на пр., доброволни здруженија, за да им помогнат на учениците во изработката на домашните задачи, вработување помошник-наставник, целодневна настава, итн.). Важно е да се

нагласи дека во дополнителната настава наставните методи треба да се приспособат, меѓутоа критериумите за оценување на знаењето треба да останат исти какви што се во редовната настава и не треба да се намалуваат.

Учениците и нивните родители треба да добијат **професионално советување**, кое е однапред планирано, така што сите родители би можеле да го искористат она што го нуди училиштето, без разлика на тоа кое е нивото на нивното образование, и на тој начин да придонесе за намалување на разликите меѓу учениците причинети од нивната социјална, културна или лингвистичка припадност.

Со цел да се овозможи оптимален развој за сите ученици, **професионалниот кадар во училиштата мора да соработува со родителите**. Тие мора да постигнат консензус во врска со основните цели на наставата и да постигнат договор дека сите ќе работат за исполнување на овие цели. Наставниците треба да им обезбедат навремени повратни информации на родителите (средби меѓу родители и наставници) за постигнувањата на учениците, однесувањето, односот кон училиштето, почитување на правилата, соработката во одделението и во училишната заедница итн. Родителите, од друга страна, треба навремено да ги информираат наставниците за околностите што би можеле да влијаат на работата на нивните деца во училиштето. Во стремежот за успех на нивните ученици, на наставниците и на училиштата им е потребна поддршката од родителите. Професионалниот кадар во училиштата и родителите мора заедно да ја почитуваат нивната приватност, а професионалните одлуки на наставниците, на коишто родителите немаат право да влијаат, треба јасно да се одделат од областите на соработка.

Наставата треба да се организира на начин што го олеснува понудувањето непосредна помош на сите ученици на кои таа им е потребна (т.е. заради тешкотии во учењето, емоционални или проблеми со однесувањето, нарушувања во говорот, проблеми со здравјето, итн.). Со цел да обезбедат релевантна поддршка, **наставниците и училишните советници треба да се соодветно обучени**. Секое училиште треба да биде екипирано со соодветен кадар, така што ќе може да им обезбеди поддршка на учениците на кои им е потребна. При обезбедувањето поддршка на децата, **училиштата можат да соработуваат со други институции** (на пр., центри за советување, здравствени центри, центри за социјална работа, итн.).

За децата со тешкотии во учењето и со посебни потреби треба да се подготви индивидуален образовен план, со цел да се надо-

¹⁴ Извадок од емпириската студија

местат пропустите и да им се гарантираат еднакви можности за учење на сите ученици. Индивидуалниот образовен план е план за индивидуализирање на образовната, развојната и рехабилитативната работа на детето или на ученикот. Тој е фундаментална водилка за наставниците/предучилишните наставници и родителите во задоволувањето на посебните потреби на детето и е приспособен кон потребите на конкретното дете.

За извршување квалитетна образовна работа е важно **образовниот кадар да е компетентен за спроведување наставна индивидуализација**. Прашањето на индивидуализацијата ги наведува стручните работници да размислуваат за тоа како да ги идентификуваат и со соодветна организација и дидактика да ги третираат индивидуалните разлики меѓу учениците, за да подготват квалитетни часови, кои ќе произведат квалитетно и одржливо знаење кај учениците. Ние ја дефинираме наставната индивидуализација како: „дидактички принцип што од наставниците и училиштата бара да ги идентификуваат, да ги почитуваат и да ги развиваат разумните разлики меѓу учениците; што се обидува суштински да ги индивидуализира и да ги персонализира инаку заедничката настава и учење, што значи, приспособување кон индивидуалните образовни специфики и посебности при учењето, кон потребите, желбите и предиспозициите на одделниот ученик и овозможување нивна независна работа до најголем степен“ (Strminik, 1987).

Исто така, препорачуваме да се разгледа: (1) бројот на учениците во одделенијата со дете со посебни потреби или тешкотии во учењето; (2) можноста училиштето да има право да направи измени во неделната оптовареност со учење или во распоредот на часовите на ученикот со посебни образовни потреби; (3) автоматонијата на училиштата (државата треба да обезбеди финансиски средства за секое училиште да работи со деца со посебни потреби или со тешкотии во учењето, но обемот (бројот на часовите, предметите) и конкретните активности треба да се остават на секое училиште или на тим од експерти во секое училиште. Секое училиште треба да подготви план за работни активности со деца со посебни потреби или со тешкотии во учењето; (4) бројот на предметите и бројот на планираните часови во една учебна година за различни возрастни групи во јавните училишта (просечниот број на планирани часови во една учебна година: за ученици од 7-8 години е 790 часа во земјите од ОЕЦД и 802 часа во 19 земји-членки на ЕУ, за учениците од 9-11 години е 835 часа во земјите од ОЕЦД и 847 часа во 19 земји-членки на ЕУ, за учениците од 12-14 години е 926

часа во земјите од ОЕЦД и 928 часа во 19 земји-членки на ЕУ).

Табела 1: Просечен број на планирани часови во една учебна година за различни возрастни групи во јавните училишта (Valenii и Zuljan et al. 2011)

	Просечен број на планирани часови во една учебна година		
	7-8 години	9-11 години	12-14 години
ОЕЦД	790	835	926
19 земји-членки на ЕУ	802	847	928
Словенија	621	721	791

(3) Образование на наставниците што работат со деца од целната група

Шеесет проценти од наставниците одговорија потврдно на прашањето: дали имаат ученик(ци) во одделението што спаѓаат во ранливите групи и се со посебни образовни потреби, без значајни разлики меѓу училиштата од различно милје. 54.4% од сите наставници не се сметаат за компетентни да работат со деца со посебни образовни потреби, односно со тешкотии во учењето. 75.4% од сите наставници одговорија дека не посетувале каква било обука за работа со деца со посебни образовни потреби. Повеќе од 50% од наставниците, како потребни ги посочија следниве области на обука: подобрување на мотивацијата на учениците (68.4%), работа со деца со тешкотии во учењето (63.6%), работа со деца со посебни потреби (62.2%), справување со проблемот од недостиг од внимание кај децата (59.5%), подобрување на вештините за оценување на знаењето (58.9%), како да се планира индивидуализирана настава (58.4%), подобрување на соработката со родителите (55.6%)¹⁵.

Во современите дискусии за квалитетот на образовните системи (на пример, Hattie, 2009; Abbott, 1988; Barber и Mourshed, 2007, во Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC (2010)), стручните работници во образо-

¹⁵ Извадок од емпириската студија

ванието се дефинирани како клучен фактор за квалитетот на образованието. Оттаму, креаторите на образовната политика што сакаат да постигнат подобрување на образовниот систем треба да предложат решенија што ги поддржуваат квалитетниот систем на образование и постојаниот професионален развој на сите стручни работници во образованието.

Постојат различни дефиниции за професионалниот развој на наставниците. Ние го објаснуваме професионалниот развој на наставникот како процес на значајно и доживотно учење, во кој наставниците ги развиваат своите разбирања и ја менуваат својата практика на одржување настава; тоа е процес што ги вклучува индивидуалната, професионалната и социјалната димензија на наставникот, и тоа е, исто така, напредувањето на наставникот во насока на критичко, независно, одговорно одлучување и постапување (Vogrinc и Valenii Zuljan, 2009; Vogrinc, Krek и Valenii Zuljan, 2007; Valenii Zuljan, 2001). Менаџирањето квалитетен час несомнено ја формира основата за професионалната компетентност на наставникот, но, според Terhart (1997), професионалниот развој е многу повеќе отколку само »добро предавање«. Важен е целиот контекст на професионалната активност на наставникот: социјалната и другите видови морална компетентност, како што се способноста за дијагностицирање и односите со колегите, родителите и директорот, придонесот за развојот на професионална култура во училиштето и способноста за самонабљудување и саморефлексија.

Доживотното учење на стручните работници во образованието е една од основите за нивниот професионален развој. За соодветно да ја завршат целокупната работа со која се среќаваат во нивната професионална кариера, тие не можат да се стекнат со целото знаење во текот на образованието пред вработувањето, така што треба постојано да се развиваат, да се обучуваат и да стекнуваат ново знаење. Постојат, главно, две улоги на стручните работници во општеството базирано на знаење, коишто се многу потенцирани (Hargreaves, 2003) – стручните работници треба (1), главно, да ги промовираат квалитетното знаење на учениците, нивните креативни потенцијали и, последователно, напредокот на општеството и (2), истовремено, да ги намалат општествените разлики меѓу учениците, за да се овозможи развојот на нивните потенцијали, преку земање предвид на индивидуалните специфики во образовниот процес.

Во студијата на ОЕЦД (Наставниците се важни, 2005) повеќето земји кажале дека обуката на работниците во образованието за време на вработувањето е важна. Обуката во текот на

вработувањето е задолжителна во Австрија, Белгија – францускиот дел (6 половина работни дена во текот на годината), Кипар, Чешката Република, Естонија (160 часа секои 5 години), Финска (3 до 5 дена годишно), Германија, Грција, Унгарија (120 часа секои 7 години), Шведска, Италија, Литванија (5 дена годишно), Латвија (36 часа секои 3 години), Малта (три и половина работни дена годишно), Романија (95 часа секои 5 години) и во Шкотска. Обуката во текот на вработувањето не е задолжителна во Белгија – фламанскиот дел, Бугарија, Франција, Данска, Ирска и Холандија. Во некои земји обуката во текот на вработувањето не е задолжителна за задржување на работното место, но е важна за унапредувањето во професионалните звања и во платните разреди (на пример, во Полска, Португалија, Словачка, Шпанија, Луксембург и Словенија).

Препораки

Обуката во текот на вработувањето треба да биде задолжителна. Сите наставници и другите стручни работници во училиштата и во градинките треба да посетуваат најмалку 5 дена (40 часа) обука годишно. Обуката во текот на вработувањето треба да биде целно фокусирана, согласно со потребите на одделното училиште и со индивидуалниот план за професионален развој на поединецот. Треба да се промовираат подолги програми за обука во текот на вработувањето: најмалку 3 дена (во текот на програмата за обука, наставниците треба да имаат можност да го применат новото знаење во практиката).

Мораат:

- да ги формираат наставниците да ги препознаат учениците изложени на ризик доволно рано и да им обезбедат интензивна поддршка;
- да ги формираат наставниците за диференцијација и индивидуализација (подготовка на наставни материјали, оценување, наставен план);
- да ги мотивираат наставниците да работат со учениците, така што ќе ги земаат предвид нивните индивидуални способности и интереси;
- да ги формираат и да ги мотивираат наставниците да имплементираат иновативни пристапи во наставата за деца со различни способности;

- соодветно да ги наградиме наставниците за нивната работа.

(4) Советодавни служби во училиштето

27.8% од сите наставници одговорија дека лицата од стручната служба треба да работат со учениците во училишните за време на работното време и на часовите, со цел да се постигнат подобри резултати со децата со тешкотии во учењето. Спротивно на тоа, 72.2% сметаат дека тие треба да работат со учениците одвоено, во нивните канцеларии. Идејата да се работи на индивидуална основа со сите деца во одделението и притоа колегите од стручната служба да помагаат во процесот – е непозната¹⁶.

Советодавните служби во училиштето ги советуваат учениците, наставниците и родителите; тие соработуваат со предучилишните наставници, наставниците и училишното раководство при планирањето, следењето и оценувањето на развојот на градинката или на училиштето и при остварувањето на образовната работа и спроведуваат консултации за кариера. Советодавната служба соработува при подготовката и при реализацијата на индивидуализираните програми за учениците со посебни потреби. Основните активности на советодавните служби се: обезбедување активности за помош, развој и превенција и активности за планирање и оценување.

Препораки

За реализација на квалитетна училишна советодавна служба, важно е службата да се организира во училиштето и советникот да е член на училишниот персонал. Секое училиште треба да ја гарантира достапноста на специјалисти за сите деца на кои им е потребна посебна помош, како логопед, детски психијатар, психолог (посебна образовна поддршка).

Важно е да се нагласи дека основната улога на советникот е да обезбеди помош и советување/насочување на наставниците за нивната работа со ученикот со тешкотии во учењето или со какви било други тешкотии (професионална поддршка на наставниците). Советниците не можат да им држат настава на учениците (на пример, во нивната канцеларија) наместо наставниците, тие можат само да им обезбедат советување и професионална помош на наставниците.

¹⁶ Извадок од емпириската студија

Улогата на стручната служба треба сериозно да се преиспита. Должностите на советодавните служби мора прецизно да се утврдени и соодветно дефинирани во Законот за образование.

Административната работа на советодавните служби треба да се намали и нормата „советници по ученик“ треба да се намали.

(5) Мерки за поддршка на национално ниво

45.1% од одговорите на учесниците во квантитативното истражување на прашањето дали одржуваат сите наставници еден час дополнителна настава неделно беа – не. 89.5% од учесниците сметаат дека, на државно ниво, треба да има прирачник со инструкции за тоа како да се одржува дополнителната настава. Дури 78.3% од сите наставници сметаат дека критериумите и барањата за децата со тешкотии во учењето и со ниски постигања треба да се намалат.

53% од наставниците сметаат дека треба да има можност учениците да ги повторуваат сите одделенија, 27% – од четврто до деветто одделение, 3.6% – од седмо до деветто, а само 16% од наставниците одговориле дека не се согласуваат учениците да го повторуваат одделението. 77.7% од сите наставници сметаат дека нумеричкото оценување е порелевантно за родителите.

19.9% од наставниците сметаат дека законските измени од 2009 и 2011 година во однос на работата со деца со ниски постигања, вовеле подобрување, додека 62.1% одговориле дека немало значителна промена, а 18% одговориле дека измените ги влошиле условите за работа со овие ученици. Незадоволството од законските измени се зголемува заедно со зголемувањето на значајноста на следниве фактори: Родителите на другите деца се спротивставуваат на вклучувањето на децата со посебни потреби во одделението ($r=-.131$, $p<.01$); Недоволна вклученост на стручната служба во директната работа со децата со посебни потреби ($r=-.126$, $p<.05$); Преобемна наставна програма ($r=-.122$, $p<.05$)¹⁷.

Тестирањето и оценувањето на постигнувањата на учениците се дел од училишните лекции со големо значење: тие им обезбедуваат информации на учениците, наставниците и родителите за стекнатото знаење на ученикот и за индивидуалниот напредок, го овозможуваат понатамошното планирање на образовниот процес од страна на наставниците, на општеството во поширока смисла тие му даваат повратни информации за

¹⁷ Извадок од емпириската студија

квалитетот на образовниот систем, понекогаш, резултатите се користат како фактор за селекција при запишувањето на повисоко образовно ниво. Во последните децении, националното тестирање на знаењето, коешто е централно организирано и обезбедува споредливи резултати (учениците можат да го споредуваат своето знаење со националниот просек, наставниците и директорите можат да ги споредуваат своите училишта со други училишта), сè повеќе и повеќе се рашири низ Европа. Националното тестирање на знаењето, коешто е еднакво за целата популација, со својата организација обезбедува објективни и споредливи информации за знаењето на учениците и индиректно влијае на квалитетот на образованието. Меѓународната компарација покажува дека земјите што немаат национално тестирање на знаењето се ретки (Белгија – делот каде што се зборува германски јазик, Чешката Република, Грција, Велс и Лихтенштајн). Во некои земји националното тестирање е задолжително (Данска, Норвешка, Белгија – делот каде што се зборува француски јазик, Германија, Естонија, Ирска, Италија, Латвија, Луксембург, Унгарија, Полска, Португалија, Романија, Словачка Република, Финска, Шведска, Англија, Исланд, Кипар), во други, тестирањето се спроведува на определен примерок училишта или ученици (на пример, Шпанија, Франција, Литванија, Австрија). Некои земји спроведуваат тестирање само за два или три предмети, но некои од нив планираат да додадат нови предмети. Други спроведуваат тестирање на поширок спектар предмети. Некои од нив го тестираат знаењето од одделни предмети годишно (како што се Италија, Кипар, Португалија, Словачка Република – кои тестираат само два главни предмета – математика и јазикот на наставата; кон овие два предмета Германија, Австрија, Исланд и Норвешка, исто така, додаваат и странски јазик; во Луксембург се тестираат два од официјалните јазици и математика; во Италија, кон двата основни, се додадени, исто така, наука и англиски јазик), други земји ги менуваат или ги комбинираат задолжителните и изборните предмети (некои од земјите тестираат поширок спектар на предмети секоја година или – при одделни тестирања – ги менуваат предметите; најмал е бројот на земји што вршат тестирање по сите предмети – тие го вршат ова тестирање на крајот од задолжителното образование).

Исто така, целта на националното тестирање е различна. Во некои земји резултатите се користат за утврдување на индивидуалните потреби во учењето и за следење на училиштата и образовниот систем; во други, тие се, исто така, фактор при одлучувањето за идните образовни правци на учениците (на пример, за добивање училишен сертификат, за

утврдување изборни предмети, како доказ дека ученикот ги исполнил сите цели на школувањето...). Последното е присутно во Данска, Ирска, Холандија, Полска, Португалија, Малта, Германија, Естонија, Италија, Латвија, Луксембург, Романија, Шведска, Шкотска, Норвешка и Северна Ирска. Но, во ниедна земја не утврдивме дека националното тестирање е фактор за определување на платата на наставниците или за проверка на нивната објективност.

Меѓународната споредба покажува дека во периодот на задолжително образование учениците се оценуваат описно и нумерички – нумеричкото оценување на знаењето се базира на скали за оценка со различен број на нивоа на скалата. На почетокот на школувањето, во повеќето истражувани земји, оценувањето е дескриптивно, нумеричките оценки, во различни земји, се воведуваат на различна возраст. На пример, во Естонија¹⁸, во првите две години имаат описни оценки, а потоа нумеричко оценување со пет скали. Во Германија, нумеричкото оценување започнува на крајот од второто одделение, во Полска, нумеричкото оценување со скала од шест степени, започнува во четвртата година од школувањето. Нумеричкото оценување се воведува од осмо одделение во Норвешка (шестстепенна скала за оценување), Данска (седумстепенна скала за оценување), Финска (седумстепенна скала за оценување). Во Португалија (петстепенна скала за оценување) и Шведска (шестстепенна скала за оценување), нумеричкото оценување започнува во петто одделение.

Во повеќето земји, учениците во задолжителното образование обично напредуваат во повисоките одделенија. Во Естонија, повторување на одделението е можно доколку е тоа прифатено од наставничкиот одбор. Ако е ученикот во текот на учебната година оценет лошо (недоволен или доволен), го упатуваат на дополнителна настава. Ако не успее и ако падне на три или на повеќе предмети, може да го повтори одделението. Во Чешката Република, учениците автоматски напредуваат во повисоко одделение; на секое ниво од задолжителното образование (две нивоа – од 1–5 одделение и од 6–9 одделение) можат да го повторат одделението еднаш, а ако не поминат, автоматски напредуваат во повисоко одделение. Во Холандија, не постои национална политика за повторување одделение, но тенденцијата е кон редовно одење во повисоко одделение на учениците. Автоматско напредување во повисоко одделение во првите три години од школувањето има во Полска. Повторување е можно само по сугестија на психијатар

¹⁸ Меѓународните споредби се земени од Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

и со согласност од родителите. Од четврто одделение, па натаму, учениците напредуваат ако се позитивно оценети по секој предмет. Ако имаат негативна оценка само по еден предмет, им се дава поправен тест. Ако не го положат, го повторуваат одделението. Во Норвешка, Данска и Шведска, учениците напредуваат автоматски; учениците со тешкотии во учењето може да добијат дополнителна помош. Во Италија, исто така, напредувањето во повисоко одделение е автоматско; повторувањето на одделение, главно, е исклучок и мора да се одобри од наставничкиот одбор. Наставничкиот одбор, исто така, го одобрува напредувањето на учениците во Франција. Во Португалија, учениците напредуваат автоматски до четврто одделение, а потоа е можно повторување. Во Шпанија, напредувањето во повисоко одделение е прашање на дискусија, главно, на крајот од одреден циклус (ученици од прв циклус од 6 до 8 години, втор од 8 до 10 и трет од 10 до 12); ако не ги постигне целите на учењето, ученикот може да го повтори одделението, но само еднаш во еден циклус. Во Финска, учениците напредуваат ако се позитивно оценети по сите предмети. Дури и учениците со негативна оценка може да напредуваат, ако оцени наставничкиот одбор дека ќе можат да ги постигнат целите од следното одделение.

Препораки

- Формирање национална техничко-научна група, со цел подготовка на упатство за училиштата, за да развијат активности за насочување за учениците со посебни потреби и тешкотии во учењето.
- Адаптација на информациски систем за прибирање и одржување база на податоци за децата што го напуштиле училиштето или за кои постои ризик за напуштање.
- Екстерна евалуација на знаењето на учениците со екстерно оценување.
- Регионални центри за образовно советување (во советодавните центри, училиштата, предучилишните институции за грижа на деца и родителите може да добијат пристап до услуги за советување, од логопеди, психолози и социјални едукатори).
- Посебни процеси за обука, особено за оние што се одговорни, на регионално и на провинциско ниво, за активностите за насочување.

- Засилена соработка меѓу училиштата и медицинско-социјалните институции.
- *Финансиска поддршка* (на пр., ослободување од некои надомести, бесплатни учебници, Интернет, шема за стипендии; учениците што посетуваат дополнителна настава треба да имаат бесплатен ручек пред почетокот на дополнителната настава, по дополнителната настава треба да се организира бесплатен јавен превоз итн.).
- *Флексибилни патишта за влез до стручното образование* (враќање во училиштата на оние што се надвор од системот, програми „Втора шанса“, ваквите програми треба да бидат бесплатни).
- Исто така, препорачуваме да се разгледа: (1) нумеричкото оценување на знаењето во пониските одделенија од основното училиште, (2) можноста за повторување на пониските одделенија за ученикот што не ги постигнал стандардите на знаењето, дури и да е тој/таа вклучен/а во сите поправни и други активности за поддршка, организирани од училиштето, (3) улогата на националното тестирање (бројот на предметите што се тестираат, колку често и целта на националното тестирање).

(6) Препораки за Фондацијата Отворено општество Македонија

Во однос на понатамошната работа на Фондацијата Отворено општество Македонија, препорачуваме да им понуди помош на училиштата на ниво на основно и на пониско средно образование (и, ако е можно, на повисоко средно образование), која ќе влијае на квалитетот на работата со учениците со ниски постигања, преку подобрување на знаењето и вештините на наставниците и на другите стручни лица. Најефективната и долготрајна мерка би било да се поддржат соодветните инклузивни образовни пристапи на наставниците и на другите стручни лица, директорите и училиштата во работата со учениците со ниски постигања. Фондацијата Отворено општество Македонија би можела да обезбеди обука во текот на вработувањето, посебно дизајнирана да ги поддржи инклузијата и одржливиот квалитет на работата со ученици со ниски постигања.

Библіографія

- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socio emotional competence of thirteen years-old Swedish school children. *Child Development*, 63(1), 20–36.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011). Ur. Krek, J., Metljak, M., Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. and Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, (2), 339–357.
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.
- Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities (2009). Bruselj: Eurydice.
- Faubert, B., (2012). "In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review", OECD Education Working Paper, OECD, Paris.
- Field S., M. Kuczera and B. Pont (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, OECD, Paris.
- Financiranje vrtcev v državah EU. Primerjalni pregled. Interno gradivo (2007). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. Berkshire: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Rutledge.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, V. W., Siegel, I. E. and Reninger, K. A. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice* (pp. 73–134). New York: Wiley.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. and Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47–65.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care. Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 296–306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- Nusche, D. (2009). "What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options", OECD Education Working Papers, No. 22, OECD, Paris.
- OECD (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, OECD, Paris. <http://www.oecd.org/edu/school/nomorefailurestentstepstoequityineducation.htm> (10 March 2013).
- OECD (2010g). Learning for Jobs, OECD, Paris.
- OECD (2011e). Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011, OECD, Paris.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (April 2010). Overcoming School Failure: Policies that Work (Project Description), OECD, Paris.
- Starting strong II. Early childhood education and care (2006). Pariz: OECD.
- Strminnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči nove diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Terhart, E. (1997) Professional Development of Teacher: the Situation in Germany (Kiel, ISATT).
- Valenii Zuljan, M. (2001) Models and principles of teacher's professional development, *Sodobna pedagogika*, 2, 122 – 141.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hojčevar, A., Lepinšek Vodopivec, J. (2011). "Vrtci". In: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011).
- Vogrinc, J. and Valenii Zuljan, M. (2009). Action research in schools - an important factor in teachers' professional development. *Educational studies*, 35(1), 53-63.
- Vogrinc, J., Valenii Zuljan, M. and Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji = Action research as part of the processes for assuring work quality in an educational institution. *Sodobna pedagogika*, 58(5).

A large, light orange, stylized human figure with a circular head and outstretched arms and legs, serving as a background for the text.

ТРЕТ ДЕЛ

**ПРЕПОРАКИ ЗА СООДВЕТНИ МЕРКИ ЗА
УЧЕНИЦИТЕ ВО МАКЕДОНИЈА**

- Предучилишното образование треба да биде бесплатно и задолжително, барем во последната година пред почетокот на училиштето. Да се обезбеди сите деца чии родители сакаат - да имаат можност да посетуваат предучилишна институција. Државата мора да им обезбеди можност на сите родители за вклучување на нивните деца во една од програмите за предучилишно образование во јавните градинки. Родителите имаат прво да ја изберат програмата за своето дете што одговара на нивните интереси и потреби и оние на детето. Градинките треба да понудат различни програми, во смисла на траење и организација на програмата: дневна, полудневна и пократка програма.
- Училиштата треба да обезбедат широка лепеза активности и наставни пристапи (дополнителна работа со учениците за да се надминат пропустите и заостанувањето со наставниот материјал, вклученост на надворешни субјекти (на пр., доброволни здруженија, за да им помогнат на учениците во изработката на домашните задачи, вработување помошник-наставник, целодневна настава, инт.). Важно е да се нагласи дека во дополнителната настава наставните методи треба да се приспособат, меѓутоа критериумите за оценување на знаењето треба да останат исти какви што се во редовната настава и не треба да се намалуваат.
- Учениците и нивните родители треба да добијат професионално советување, кое е однапред планирано, така што сите родители би можеле да го искористат она што го нуди училиштето, без разлика на тоа кое е нивото на нивното образование, и на тој начин да придонесе за намалување на разликите меѓу учениците причинети од нивната социјална, културна или лингвистичка припадност.
- Наставниците треба да им обезбедат навремени повратни информации на родителите (средби меѓу родители и наставници) за постигнувањата на учениците, однесувањето, односот кон училиштето, почитување на правилата, соработката во одделението и во училишната заедница итн. Родителите, од друга страна, треба навремено да ги информираат наставниците за околностите што би можеле да влијаат на работата на нивните деца во училиштето. Во стремежот за успех на нивните ученици, на наставниците и на училиштата им е потребна поддршката од родителите. Професионалниот кадар во училиштата и родителите мора заедно да ја почитуваат нивната приватност, а професионалните одлуки на наставниците, на коишто родителите немаат право да влијаат, треба јасно да се одделат од областите на соработка.
- Наставата треба да се организира на начин што го олеснува понудувањето непосредна помош на сите ученици на кои таа им е потребна (т.е. заради тешкотии во учењето, емоционални или проблеми со однесувањето, нарушувања во говорот, проблеми со здравјето, итн.). Со цел да обезбедат релевантна поддршка, наставниците и училишните советници треба да се соодветно обучени. Секое училиште треба да биде екипирано со соодветен кадар, така што ќе може да им обезбеди поддршка на учениците на кои им е потребна. При обезбедувањето поддршка на децата, училиштата можат да соработуваат со други институции (на пр., центри за советување, здравствени центри, центри за социјална работа, итн.).
- За децата со тешкотии во учењето и со посебни потреби треба да се подготви индивидуален образовен план, со цел да се надоместат пропустите и да им се гарантираат еднакви можности за учење на сите ученици. Индивидуалниот образовен план е план за индивидуализирање на образовната, развојната и рехабилитационската работа на детето или на ученикот. Тој е фундаментална водилка за наставниците/предучилишните наставници и родители во задоволувањето на посебните потреби на детето и е приспособен кон потребите на конкретното дете.

- ☉ За извршување квалитетна образовна работа е важно образовниот кадар да е компетентен за спроведување наставна индивидуализација. Прашањето на индивидуализацијата ги наведува стручните работници да размислуваат за тоа како да ги идентификуваат и со соодветна организација и дидактика да ги третираат индивидуалните разлики меѓу учениците, за да подготват квалитетни часови, кои ќе произведат квалитетно и одржливо знаење кај учениците.
- ☉ Адаптација на информациски систем за прибирање и одржување база на податоци за децата што го напуштиле училиштето или за кои постои ризик за напуштање.
- ☉ Финансиска поддршка (на пр., ослободување од некои надомести, бесплатни учебници, Интернет, шема за стипендии; учениците што посетуваат дополнителна настава треба да имаат бесплатен ручек пред почетокот на дополнителната настава, по дополнителната настава треба да се организира бесплатен јавен превоз итн.).
- ☉ Флексибилни патишта за влез до стручното образование (враќање во училиштата на оние што се надвор од системот, програми „Втора шанса“, ваквите програми треба да бидат бесплатни).
- ☉ Исто така, препорачуваме да се разгледа: (1) бројот на учениците во одделенијата со дете со посебни потреби или тешкотии во учењето; (2) можноста училиштето да има право да направи измени во неделната оптовареност со учење или во распоредот на часовите на ученикот со посебни образовни потреби; (3) автомонијата на училиштата (државата треба да обезбеди финансиски средства за секое училиште да работи со деца со посебни потреби или со тешкотии во учењето, но обемот (бројот на часовите, предметите) и конкретните активности треба да се остават на секое училиште или на тим од експерти во секое училиште. Секое училиште треба да подготви план за работни активности со деца со посебни потреби или со тешкотии во учењето
- ☉ Да се креираат услови за „фер политика“ на ниво на училиштето. Секое училиште треба да има автономија да изготви разработена програма со која сите наставници би биле рамноправно и фер ангажирани. Доколку со дополнителната настава најмногу се ангажирани наставници по одредени предмети, со таквата „фер политика“, другите наставници по своите предмети би требало да имаат конструктивна програма за работа со учениците (на пример) во секции. На тој начин, од една страна, ќе се надмине проблемот со нерамномерниот и неправеден ангажман на наставниците и ќе се надмине опасноста од ерозија на нивната мотивација. Но, од друга страна, еднакво важно е тоа што ќе се овозможат поконтруктивна атмосфера и услови учениците со ниски постигања во учењето да ги совладаат пропуштените содржини што се суштински за надградбата во нивното натамошно образование. Истовремено, другите наставници ќе бидат ангажирани во своите области во надградување на знаењата и вештините кај учениците што имаат повисоки постигања во учењето. Она што треба да биде задолжително за училиштето не е да обезбеди да се одржува еден час неделно дополнителна настава, туку услови да се надминат пропустите во знаењата кај учениците, без оглед на тоа колку часа неделно по конкретен предмет е потребно за тоа. Ваквиот систем, наместо на формални мерки, би се базирал на показатели на позитивни промени во квалитетот на образованието кај конкретни ученици.

A stylized, minimalist figure in a light orange color. The figure has a circular head, a broad torso, and four limbs (two arms and two legs) that are spread out in a wide, open posture. The figure is positioned on the left side of the frame, with its right arm and leg extending towards the center.

АНЕКСИ

АНЕКС 1

Прашалник за наставници

Ве молиме одговорете на сите прашања со заокружување на буквата или цифрата пред алтернативата која сметате дека најмногу соодветствува на Вашите размислувања

1. Дополнителна настава е пропишана за ученици кои покажуваат „слаби резултати“ во учењето. Под слаби резултати се подразбира:

- а) кога во текот или на крај на годината ученикот има единица по одреден предмет
- б) кога ученикот по одреден предмет има резултати послаби од своите можности, но тоа не мора да е единица

2. Пропишано е дека дополнителна настава реализираат:

- а) само наставници кои на своите предмети имаат ученици со слаби резултати
- б) сите наставници

3. Вие сте ангажиран-а како наставник-чка по предмет од:

- а) природни науки б) општествени науки в) технички предмети
- г) јазици д) уметности или физичка култура ѓ) одделенска настава

4. Дополнителна настава реализирате со ученици кои по вашиот предмет:

- а) во моментот имаат најмалку една единица, б) имаат најмалку две единици
- в) имаат слаби резултати во учењето, односно резултати послаби од нивните можности, но немаат единици

5. Доколку имате ученици за дополнителна настава, таа редовно ја реализирате

- а) со еден час неделно б) со два часа неделно в) по потреба
- г) еднаш месечно д) друго (Ве молиме наведете): _____

6. Дали имате добиено пишани инструкции кои се однесуваат на дополнителна настава, во поглед на тоа како таа треба да се реализира?

- а) да б) не

7. Во ситуација кога ученици имаат единици по повеќе од два предмети, планирањето и изборот на предмети за дополнителната настава за нив се врши:

- а) според пропишана процедура
- б) се прави договор на Наставнички совет
- в) според интерен договор на наставниците
- г) нема пропишана процедура

8. Час од дополнителна настава се реализира во група од:

- а) не повеќе од пет ученици
- б) меѓу 5 и 15 ученици
- в) со сите упатени ученици од генерацијата која е на ред по распоред

9. На скала од 1 до 5, Ве молиме проценете колку сте задоволен/задоволна од тоа како е замислена и формулирана дополнителната настава:

- 1) воопшто не сум задоволен/задоволна
- 2) делумно сум незадоволен/незадоволна
- 3) не можам да се одлучам
- 4) делумно сум задоволен/задоволна
- 5) потполно сум задоволен/задоволна

10. На скала од 1 до 5, Ве молиме проценете колку сте задоволен/задоволна од тоа како се спроведува и реализира дополнителната настава:

- 1) воопшто не сум задоволен/задоволна
- 2) делумно сум незадоволен/незадоволна
- 3) не можам да се одлучам
- 4) делумно сум задоволен/задоволна
- 5) потполно сум задоволен/задоволна

11. Дали сметате дека сите наставници се рамноправно ангажирани со дополнителна настава?

- а) да
- б) не

12. Доколку на претходното прашање одговоривте со „не“, за кои наставници сметате дека се најоптоварени? Тоа се наставниците кои предаваат:

- а) природни науки
- б) општествени науки
- в) технички предмети
- г) јазици
- д) уметности или физичка култура

13. Дали се согласувате со тврдењето дека: Подобрените оцени на крајот на учебната година кај учениците кои имале слаби резултати и оцени во текот на годината, е резултат што се должи на дополнителната настава.

- 1) воопшто не се согласувам 2) делумно не се согласувам
 3) не знам 4) делумно се согласувам 5) потполно се согласувам

14. Во поглед на дополнителната настава како што актуелно е конципирана, Ве молиме проценете на скала од 1 до 5, колку успешно ги остварува целите да им помогне на учениците со слаби резултати да ги подобрат своите постигања и да ги реализираат своите потенцијали?

- 1) воопшто не успева 2) делумно не успева
 3) не можам да проценам 4) делумно успева 5) потполно успева

15. Кои се главните тешкотии во имплементацијата на дополнителната настава? Заокружете една алтернатива, која според Вас е приоритетна.

- а) имплементацијата не е добро осмислена б) има просторни проблеми
 в) проблем е како да се селектираат учениците г) се работи со голем број на ученици
 д) неможност да се работи со сите упатени деца на доп. наст. ѓ) друго _____

16. Во поглед на работата со учениците со ниски постигања на училиште, законските измени од 2009 и 2011 година:

- а) Внесоа подобрување б) Нема значителна промена
 в) Ги влошија условите за работа со овие ученици

17. Дали сметате дека сите наставници реализираат дополнителна настава, најмалку еден час неделно?

- а) да б) не

18. Доколку на претходното прашање одговоривте со „не“, таквата состојба сметате дека:

- а) влијае демотивирачки за оние наставници кои се ангажирани со дополнителна настава
 б) нема влијание на наставниците кои се ангажирани со дополнителна настава
 в) на претходното прашање одговорив со „да“

19. Во табелата подолу наведени се неколку можни причини за ниски постигања кај учениците. Ве молиме оценете, и со штиклирање во полето означете, колку според Вас е силно и важно влијанието на секоја од тие причини за да се јават тешкотии во учењето и ниски оцени кај учениците.

T1. Причина	Многу важно	Важно	Средно важно	Малку важно	Неважно
Слаби работни навики и вештини кај учениците					
Учениците не се истрајни во работата-учењето					
Ниско образовно ниво кај родителите, така што тие не можат да им помогнат на децата во учењето					
Образованието не се цени многу како вредност					
Ниско ниво на вклученост на деца во претшколско образование					
Преобемна наставна програма (премногу предмети и премногу часови) кои не овозможуваат доволно време за повторување и интегрирање на материјалот					
Стандардите на училишни постигања се многу високи и многу бараат од учениците					
Наставниците имаат ниски очекувања од учениците со тешкотии во учењето					
Недоволна обука на наставниците за работа со деца со тешкотии во учењето					
Ниско ниво на индивидуализација на образовниот процес					
Содржините од различни предмети не се интегрирани					

20. Од кој вид на оценки родителите можат подобро да идентификуваат колку нивното дете знае и и колку научило (нивото на нивното знаење)?

а) од нумерички

б) од описни

в) еднакво од двата вида

г) не знам

21. Ве молиме означете во кој степен се согласувате со мислењето дека наставниците треба да ги снижат критериумите и барањата за учениците кои имаат тешкотии во учењето и ниски постигања.

- 1) потполно се согласувам 2) делумно се согласувам
3) не знам 4) делумно не се согласувам 5) воопшто не се согласувам

22. Дали се согласувате дека наставниците кои поучуваат ученици со тешкотии во учењето од различно културно потекло, треба да се запознаваат со нивната култура?

- 1) потполно се согласувам 2) делумно се согласувам
3) не знам 4) делумно не се согласувам 5) воопшто не се согласувам

23. Според мое мислење, учениците кои не ги остваруваат критериумите на знаење, треба да го повторуваат одделението:

- а) во сите години од основното образование б) од четврто до деветто одделение
в) од седмо до деветто одделение г) не се согласувам дека учениците треба да повторуваат

24. Во поглед на постоечката наставна програма, проценете колку време таа овозможува за повторување и консолидирање на материјалот?

- а) многу б) доволно в) не можам да оценам
г) недоволно д) не овозможува ни малку време

25. Дополнителна настава треба да се организира:

- а) по сите предмети б) само за некои предмети (наведете кои): _____

26. Дополнителна настава треба да се организира:

- а) само за ученици кои имаат единици
б) за сите ученици кои имаат постигања пониски од нивните потенцијали

27. Дали сметате дека на ниво на држава треба да постои прирачник со инструкции како да се имплементира дополнителната настава?

- а) Да б) Не

28. Ве молиме, во табелата подолу означете (со штиклирање на соодветното поле ✓) колку често ги реализирате наведените активности на часовите дополнителна настава?

T2.	многу често	често	понекогаш	ретко	никогаш
Повторно го објаснувам материјалот од редовните часови					
Учениците решаваат задачи и проблеми кои не успеале да ги совладаат на редовните часови					
На учениците им давам проблеми и задачи кои се различни од редовните часови, но слични по тежина					
На сите учениците им давам различни задачи, соодветно на нивните индивидуални способности					
Го прилагодувам начинот на оценување на нивното знаење					
Ја прилагодувам тежината на задолжителните домашни задачи					
Доколку Вие не реализирате дополнителна настава, впишете <i>не</i> во полињата десно					

29. Дали сте посетувале некоја обука за работа со деца со посебни образовни потреби?

- а) Да б) Не

30. Во табелата подолу се наведени различни области. Во поглед на секоја од нив, оценете и означете го нивото на Вашата потреба од натамошна обука како би можеле да реализирате ефикасна и ефективна дополнителна настава.

T3.	Многу високо	високо	средно	ниско	воопшто
Област – подрачје:					
Како да се планира индивидуализирана настава					
Унапредување на вештини за оценување на знаењата					
Проблемот со дефицит на внимание кај децата					
Интегрирање на содржини од различни предмети					
Унапредување на соработката со родителите					
Работа со деца со посебни потреби					
Работа со деца со тешкотии во учењето					
Мотивација на учениците и унапредување на дисциплината					

31. Проценете во кој обем капацитетите на стручната служба се адекватно искористени и воедно тие се адекватно вклучени во дополнителната настава?

- а) високо ефективно б) делумно ефективно в) не можам да оценам
г) делумно неефективно д) многу неефективно

32. Со цел да се постигнат подобри резултати со децата со тешкотии во учењето, лицата од стручната служба би требало:

- а) повеќето од работното време да работат со учениците за време на часовите во училницата
б) тие со учениците треба да работат одвоено во нивните канцеларии

33. Како ја оценувате вашата соработка со стручната служба?

- а) високо ефективна б) добра в) ниту добра ниту лоша
г) делумно неефективно д) многу неефективна

34. Дали во класот имате ученик(ци) кои припаѓаат на ранливи групи, и се со посебни образовни потреби?

- а) Да б) Не

35. Дали се сметате себеси за компетентен-на за работа со деца со тешкотии во учењето, за унапредување на нивното знаење?

- а) Да б) Не

36. Колку често во текот на поучувањето на деца со тешкотии во учењето се соочувате со проблемите наведени во табелата? Означете со штиклирање на соодветното поле.

T4.	многу често	често	понекогаш	ретко	никогаш
Недостаток на време да се објаснат сложени теми					
Недоволна обука за работа со деца со посебни потреби					
Тешкотии во адаптирањето на просторот					
Социјална исклученост на децата со посебни образовни потреби					
Недостаток на детално подготвена индивидуализирана програма					
Неволност на родителите со посебни потреби да соработуваат					
Родителите на другите деца пружаат отпор за вклучување на деца со посебни потреби во одделението					
Недоволна вклученост на стручната служба во директна работа со децата со посебни потреби					
Нешто друго? Наведете:					

Ве молиме проверете дали сите прашања се одговорени. Ви благодариме на соработката. За информации, Ве молиме контактирајте го доц. д-р Огнен Спасовски: ognen@fzf.ukim.edu.mk

АНЕКС 2

ВОДИЧ ЗА ФОКУС ГРУПА И ИНТЕРВЈУ

- 1. На почетокот, за дополнителната настава... како е таа пропишана? За кои ученици е предвидена?**
 - I. *(откако исцрпено)*: Во Законот стои „...за ученици кои покажуваат „слаби резултати“ во учењето“. Што се подразбира под слаби резултати?
 - II. *(Промпт)*: Дали кога ученикот има единица во текот или на крај на годината?
 - III. ИЛИ: кога ученикот по одреден предмет има резултати послаби од своите можности, но тоа не мора да е единица
- 2. Според прописите, кои наставници треба да реализираат дополнителна настава?**
 - I. *(откако исцрпено)*: Дали само наставници кои на своите предмети имаат ученици со слаби резултати или сите наставници?
- 3. Дали постојат пишани инструкции кои се однесуваат на дополнителна настава, во поглед на тоа како таа треба да се реализира?**
 - I. **Кои се главните тешкотии во имплементацијата на дополнителната настава?**
 - II. **Како се врши планирањето и изборот на предмети за дополнителната настава во ситуација кога ученици имаат единици по повеќе од два предмети? Ве молиме опишете.**
 - III. **Во колкави групи се реализира еден час од дополнителна настава?**
- 4. На почетокот на учебната година се изготвувате распоред за часови дополнителна настава со наведени теми за секој час. Што мислите за таа пракса?**
 - I. **Дали може да се одредат темите за часовите уште на почеток на година со оглед на тоа што не знаат кои ученици за кои теми ќе добијат единици?**
 - II. **Како влијае тоа на реализацијата на дополнителна настава?**
- 5. Дали сметате дека сите наставници се рамноправно ангажирани со дополнителна настава?
За кои наставници (од кои предмети) сметате дека се најоптоварени?**
 - I. *(промпт)*: Дали сметате дека сите наставници реализираат дополнителна настава, најмалку еден час неделно?

- II. Доколку на претходното прашање е одговорено „не“: Што сметате, како влијае таквата состојба на другите наставници?
- III. Дали знаете дали досега е регистрирана и изречена казна за наставник кој не реализирал дополнителна настава?
- IV. Што мислите за имплементацијата на законот во случај на предмети за кои вообичаено има помалку единици (физичко, уметности и др.)?

6. Ве молиме оценете дали сте задоволен/задоволна од тоа како е замислена и формулирана дополнителната настава? Опишете...

- I. Колку сте задоволен/задоволна од тоа како се спроведува и реализира дополнителната настава?
- II. **Ве молиме оценете и прокоментирајте колку дополнителната настава успешно ги остварува целите да им помогне на учениците со слаби резултати да ги подобрат своите постигања и да ги реализираат своите потенцијали?**
- III. **Какво е вашето мислење за појавата што вообичаено оцените кај учениците кои имале слаби резултати и оцени во текот на годината, на крајот на учебната година се подобрени?**

Дали е тоа резултат што се должи на ефикасна дополнителна настава?

7. Според Ваше мислење, со оглед на тоа што голем дел од денот децата поминуваат во училница, како се тие адаптирани на образовниот процес и на училиштето како средина?

Каков е „одговорот“ и реакцијата на децата на поставените норми?

- I. **Каква е реакцијата на правилата на однесување кои се бараат од нив?**
- II. **Каква е нивната реакција на секојдневните активности кои вообичаено се бараат од нив?**

8. Дали сето тоа одговара на природата на децата, во психолошка смисла?

- I. *Доколку одговорот е не:* **Што мислите дека е проблематично и конфликтно?**

9. Дали во поглед на последните прашања има разлика меѓу машките и женските деца? Дали машките или женските деца подобро се адаптираат на барањата на образовниот процес? Дали училиштето со своите барања е повеќе конфликтно за девојчињата или за момчињата?

- I. *Доколку сметаат дека има разлики:* **Зошто? Во што е разликата?**
- II. **Кои природни потреби на децата се оневозможени да се реализираат на училиште низ вообичаениот образовен процес?**

10. Што мислите, какви промени внесоа законските измени од 2009 и 2011 година во поглед на работата со учениците со ниски постигања на училиште?

11. Што мислите, од кој вид на оцени родителите можат подобро да идентификуваат колку нивното дете знае и колку научило (за нивото на нивното знаење)? Од нумерички, или од описни оцени? Зошто?

12. Што мислите во поглед на повторувањето на година на учениците? Дали според Вас, учениците кои не ги остваруваат критериумите на знаење, треба да го повторуваат одделението?

Доколку сметаат дека треба: Од кое одделение треба да се повторува?

13. Дали се согласувате дека наставниците кои поучуваат ученици со тешкотии во учењето од различно културно потекло, треба да се запознаваат со нивната култура?

14. Дали сте посетувале некоја обука за работа со деца со посебни образовни потреби?

I. Што како дополнителна обука ви е приоритетно потребно?

15. Дали сметате дека капацитетите на стручната служба се адекватно искористени и дека тие се адекватно вклучени во дополнителната настава?

16. Дали се сметате себеси за компетентен-на за работа со деца со тешкотии во учењето, за унапредување на нивното знаење?

I. Кои се причините за таквата состојба?

АНЕКС 3

ВОДИЧ ЗА ФОКУС ГРУПА СО УЧЕНИЦИ

Појаснување за првиот дел: Целта е да се испита што е тоа што на училиште им одговара или не им одговара на нивната природа (на децата) во психолошка смисла? Ако е можно, да се добие информација што е тоа што за нив е проблематично и конфликтно на училиште? Да се испитаат причините за нивните слаби постигања во училиште и да се идентификуваат моментите во училишен контекст кои би можеле да се подобрат во функција на унапредување на резултатите на децата.

- 1. Како се чувствувате на училиште?**
- 2. Каки ги поминувате деновите на училиште? Што е тоа што ви се допаѓа? Што не ви се допаѓа?**

Појаснување втор дел: Да се испита преку децата, како се реализирта дополнителна настава: колку често (еднаш неделно, месечно...), дали по сите предмети, кои предмети вообичаено? Што се случува со другите предмети по кои немаат единици, но имаат ниски оценки?

- 3. Колку често имате часови дополнителна настава?**
- 4. По кои предмети?**
- 5. Во колкави групи се реализира еден час од дополнителна настава?**
- 6. Дали има нешто со што часовите дополнителната настава би биле подобри и поуспешни (да научите подобро)?**

