

Програма:
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето
на напредокот
во реализација
на Програмата

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето
на напредокот
во реализација
на Програмата

Скопје, 2016

БЛАГОДАРНОСТ

Авторите им се заблагодаруваат на сите соработници вклучени во процесот на реализација на оваа студија, особено на учениците, наставниците и директорите на основните училишта, коишто со своите одговори на разновидните инструменти овозможиле да се обезбедат релевантни податоци за напредокот во реализацијата на Програмата.

Авторите ѝ се благодарни и на Канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје за практичните совети и за поддршката.

Извештајот го изготвија:

м-р Горица Мицковска
м-р Жанета Чонтева
м-р Аница Алексова

Соработници:

м-р Митко Чешларов
м-р Лидија Кондинска
м-р Сатки Исмаили
м-р Тања Андонова Митревска
Лирије Реџеми

Обработка на податоците: д-р Бети Ламева

Лектура: Катица Трајкова

Графичко уредување: КОМА

Ова истражување го спроведе
Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО) – Скопје



Ставовите изразени во овој извештај се на авторите и не мора да се совпаѓаат со мислењата и политиката на УНИЦЕФ.

Публикацијата не е уредена според стандардите на УНИЦЕФ.

Програмата Инклузивно образование за маргинализирани деца ја спроведува УНИЦЕФ со финансиска поддршка од Австриската агенција за развој.



СОДРЖИНА

ВОВЕД	6
ИЗВРШНО РЕЗИМЕ	9
Цел на испитувањето	9
Спроведување на испитувањето	10
Основни наоди од испитувањето	11
Дискусија на наодите	16
Препораки	17
I ДЕЛ – ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ	23
1. Училишта вклучени во Програмата	26
2. Обуки и дисеминација на обуките	32
II ДЕЛ – РЕЗУЛТАТИ	37
1. РПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ	38
1.1. Постигања на учениците на крајот од првиот циклус од основното образование	40
1.1.1. Постигања на учениците на тестот за јазична писменост	73
1.1.2. Постигања на учениците на тестот по математика	73
1.2. Постигања на учениците на крајот од вториот циклус од основното образование	79
1.2.1. Постигања на учениците на тестот за јазична писменост	79
1.2.2. Постигања на учениците на тестот по математика	99

2. РАЗБИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИНКЛУЗИВНИ ПРАКТИКИ НА НАСТАВНИЦИТЕ	118
2.1. Разбирање на категоријата ученици со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови образовни потреби	120
2.2. Излегување во пресрет на посебните образовни потреби на учениците	124
2.3. Излегување во пресрет на образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност	129
2.4. Сфаќања на наставниците за факторите за успешност во учењето и за (не)променливоста на интелигенцијата и на личноста (менталниот склоп).....	135
3. ПИНКЛУЗИВНИ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ ВО УЧИЛИШТАТА	139
3.1. Самопроценка на инклузивните практики во различни подрачја	106
II ДЕЛ – МЕТОДОЛОГИЈА	155
1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО	156
2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА	157
3. ИНДИКАТОРИ.....	159
4. МЕТОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ	161
4.1. Методи за прибирање податоци.....	161
4.2. Инструменти за прибирање податоци	163
5. ПРИМЕРОК.....	168
5.1. Ученици	168
5.2. Наставници	169
6. ПРИБИРАЊЕ, ОБРАБОТКА И АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ	170
6.1. Временска рамка на прибирањето податоци	170
6.2. Обработка и процесирање на податоците	171

ПРИЛОЗИ	175
ПРИЛОГ А: КРИТЕРИУМИ ЗА ПИШУВАЊЕ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ	176
ПРИЛОГ Б: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ПРАШАЊА НА ТЕСТОТ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ – ЈАЗИК.....	177
ПРИЛОГ В: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ЗАДАЧИ НА ТЕСТОТ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ – МАТЕМАТИКА	178
ПРИЛОГ Г: КРИТЕРИУМИ ЗА ПИШУВАЊЕ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ	179
ПРИЛОГ Д: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ПРАШАЊА НА ТЕСТОТ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ – ЈАЗИК.....	180
ПРИЛОГ Ѓ: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ЗАДАЧИ НА ТЕСТОТ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ – МАТЕМАТИКА	182
ПРИЛОГ Е: ПРОСЕЧНИ САМООЦЕНКИ НА ПИЛОТ-УЧИЛИШТАТА НА ИНДИКАТОРИТЕ ЗА ИНКЛУЗИЈА НА РАНЛИВИТЕ ГРУПИ УЧЕНИЦИ СПОРЕДБЕНО ЗА 2014 И 2016 ГОДИНА	184
ПРИЛОГ Ж: ПРЕГЛЕД НА НАПРАВЕНИ АНАЛИЗИ НА ПОДАТОЦИТЕ.....	194
ЛИТЕРАТУРА	199

ВОВЕД

Програмата *Инклузивно образование за маргинализираните деца* (во понатамошниот текст *Програма*) е дел од *Училиштите по мерка на дејствието* и претставува проширување и продлабочување на програмите *Математика со размислување* и *Јазична писменост во почетните одделенија* што со поддршка на УНИЦЕФ се реализираат од 2009 година. Таа, од една страна, беше иницирана од сознанијата за ефектите од програмите за математичка и јазична писменост¹, а од друга, да придонесе за реализација на државните политики за инклузија на маргинализираните групи деца. Со реализацијата на активностите во програмата се очекува, да зајакнат знаењата и вештините на воспитно – образовниот кадар за поддршка на учењето на учениците со ромска етничка припадност.

Програмата е насочена кон:

- инклузија на сите деца во училищата/училиштето и во образовниот систем;
- развој на компетенциите на наставниците за инклузивно образование;
- промоција на приоди во наставата што ќе обезбедат повисоки постигања на учениците;
- обезбедување дополнителна поддршка на учениците што имаат посебни образовни потреби/тешкотии во учењето;

1 Истражувањата за ефектите од програмите покажаа дека има статистички значителни подобрувања на постигањата на учениците по математика и во читање со разбирање во проектните училишта во кои се реализираа програмите во споредба со контролните училишта (Алексова А., Мицковска Г., Чешларов М., (2012), *Математика со размислување во почетните одделенија* – Извештај од истражувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата, МЦГО, Скопје; Мицковска Г., Алексова А., Нацева Б., Мицковска А., Чешларов М., (2010), *Извештај за истражувањето на почетната состојба – проект Јазична писменост во почетните одделенија*, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје).

- користење формативно оценување и развивање на сфаќањето за интелигенцијата како менлива низ процесот на учење²;
- вклучување на родителите и пошироката заедница.

Програмата почна да се реализира во седум основни училишта во првата половина од 2014 година. На почетокот на нејзината реализација е направено испитување на почетната состојба, а по две учебни години на реализација (во 2016 година) е направено испитување на напредокот во училиштата. Во двете мерења се опфатени ученици што се на крајот или го завршиле првиот циклус на основно образование (трето одделение), односно вториот циклус на основно образование (шесто одделение) и наставници што им предавале. Битно е да се има предвид дека во периодот кога започна да се реализира оваа програма, започна реализација на иновирани наставни програми по математика и тоа, во учебната 2014/15 година во трето одделение. Во учебната 2015/16 започна реализација на иновирани наставни програми по математика за учениците во шесто одделение со нецелосен континуитет од петто одделение во изучувањето на наставни содржини.

Ова испитување обезбедува сознанија за напредокот и состојбите во врска со инклузивното образование во училиштата, вклучувајќи ги постигањата на учениците по математика, читање и пишување, со акцент на учениците од Ромска етничка припадност.

Концептуалната рамка на испитувањето е поставена врз основа на анализата на факторите што би можеле да влијаат врз ефектите од проектните активности. Оттука, со испитувањето е направен обид да се обезбедат одговори на следниве прашања:

- Колку се променила инклузивноста на училиштата во целина?
- Какво е разбирањето на клучните актери во воспитно-образовниот процес за инклузивното образование?
- Каков ментален модел во однос на сфаќањето за интелигенцијата развиваат наставниците?

2 Во странската литература се користи термин *mindset* за да се опише однесувањето на индивидуите, посебно нивната реакција на неуспехот. Тие што веруваат дека интелигенцијата е фиксна вложуваат напор во докажувањето дека се интелигентни, наместо да ја развиваат. Тие што веруваат дека интелигенцијата е флексибилна и може да се развива преку напорна работа и посветеност, а способностите се само стартна основа, напорно работат и сакаат да учат, што е битно за високи достигања. Наставниците би требало кај учениците да развиваат сфаќање дека интелигенцијата и способностите може да се развиваат низ процесот на учење.

- Дали се променило нивото на подготвеност на наставниците за работа со ученици од маргинализираните групи со посебен акцент на учениците од ромска етничка припадност и учениците со посебни образовни потреби?
- Каква дополнителна обука и поддршка им е потребна на наставниците?
- Дали се подобриле постигањата на учениците по математика, читање и пишување на цели предвидени на крајот од првиот циклус³ и на крајот од вториот циклус на основното образование?

Во овој извештај акцент е ставен на споредбите на податоците во иницијалното и повторното испитување. Споредбите меѓу постигањата на учениците се во прв план, а потоа се дадени споредбени податоци за промените кај наставниците и училиштата во целина, со коишто може да се објаснат постигањата на учениците. На крајот подетално е опишана методологијата на испитувањето.

Во извештајот се користени интегрални делови од Извештајот за испитување на почетната состојба⁴ без тоа да биде посебно назначено⁵. На овој начин се обезбедува полесно компаративно следење на двата извештаи.

3 Во првиот циклус на основното образование спаѓаат I, II и III одделение; во вториот циклус се IV, V и VI одделение. Испитувањето на напредокот се спроведе на крајот од III, односно VI одделение.

4 Алексова А., Мицковска Г., Чонтева Ж., (2015), Инклузиво образование на маргинализираните деца – Извештај од испитувањето на почетната состојба, МЦГО, Скопје.

5 Двата извештаи ги изготвувија исти автори, па прашањето за авторски права не е релевантно.

ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

Цел на испитувањето

Целта на испитувањето на напредокот во Програмата е врз основа на споредбените податоци од почетното и повторното испитување:

1. да се согледаат промените во постигањата на учениците по математика, читање и пишување, особено кај учениците од ромска етничка припадност;
2. да се согледаат промените во работата на училиштата од аспект на нивната инклузивност;
3. добиените сознанија да се користат за проценка на ефектите од Програмата и за понатамошното планирање на активностите.

Поконкретно, преку споредбени показатели во двете испитувања се обезбедија, анализираа и се интерпретираа информации за промени што настанале (или не настанале) во:

1. инклузивноста на училиштата;
2. разбирањето на воспитно-образовниот кадар за учениците што имаат посебни образовни потреби, особено за тешкотиите и потребите на учениците Роми;
3. обученоста на наставниците и стекнатите компетенции за работа со ученици со посебни образовни потреби;
4. сфаќањата на наставниците за природата на способноститеб;
5. постигањата на учениците на крајот од првиот циклус и на крајот од вториот циклус во основното образование на прашања и задачи од читање со разбирање и пишување и за некои социокултурни фактори со кои тие постигања се поврзани;
6. постигањата на учениците на крајот од првиот циклус и на крајот од вториот циклус на основното образование на задачи по математика и за некои социокултурни фактори со кои тие постигања се поврзани.

6 Сфаќањето за тоа дали интелигенцијата и способностите на луѓето се фиксни или менливи битно ближае на начините на работа на наставниците (Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf)

Спроведување на испитувањето

Испитувањето на напредокот, како и испитувањето на почетната состојба во 2014 година, е спроведено во првите училишта што се вклучени во програмата *Инклузивно образование за маргинализиран деца*. Во испитувањето на напредокот се опфатени:

- училиштата (вкупно 7) преку нивниот раководен кадар, стручните соработници и членови на училишните инклузивни тимови;
- одделенските наставници што во учебната 2015/2016 година предавале во трето одделение (45 наставници) и предметните наставници по мајчин јазик (албански јазик и македонски јазик) и по математика што предавале во шесто одделение (34 наставници);
- учениците што во учебната 2015/2016 година завршиле трето одделение (244 ученици се тестирани по мајчин јазик и 245 ученици по математика);
- учениците што во учебната 2015/2016 година завршиле шесто одделение (254 се тестирани по мајчин јазик и 256 по математика).

Податоците беа прибирани по пат на анкетирање и тестирање на учениците. За потребите на двете испитувања се изготвени и се користени следниве инструменти:

- Прашалник за училиштата;
- Прашалник за наставниците;
- Скала за самопроценка на инклузивноста на училиштето;
- Тест по читање со разбирање за ученици од III одделение;
- Тест по пишување за ученици од III одделение;
- Тест по математика за ученици од III одделение;
- Прашалник за состојби и навики поврзани со читањето, пишувањето и учењето математика за ученици од III одделение;
- Тест по читање со разбирање за ученици од VI одделение;
- Тест по пишување за ученици од VI одделение;

- Тест по математика за ученици од VI одделение;
- Прашалник за состојби и навики поврзани со читањето, пишувањето и учењето математика за ученици од VI одделение.

Во двете мерења се користеа исти инструменти со цел да се обезбеди поверодостојна споредба на добиените податоци.

Податоците се обработени за сите испитувани субјекти и се презентирани според определените индикатори, споредбено за почетното испитување во 2014 и повторното испитување во 2016 година. Покрај тоа, за постигањата на учениците се дадени споредби на постигањата на учениците со ромска етничка припадност и на учениците од другите етнички групи во училиштата.

Основни наоди од испитувањето

Подолу се дадени индикаторите, краток опис на секој индикатор и клучните наоди поврзани со индикаторот.

ИНДИКАТОР 1	РАЗБИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ НА НАСТАВНИЦИТЕ.
КРАТОК ОПИС	
<ul style="list-style-type: none">• Разбирање на наставниците за тоа кои ученици се со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови на посебни образовни потреби.• Идентификација на посебните образовни потреби на учениците Роми.• Самопроценка на излегувањето во пресрет на посебните образовни потреби.• Самопроценка за обученоста и компетентноста на наставниците за инклузивно образование.• Разбирање на наставниците за различни фактори за успешност во учењето и за способностите како фиксна или променлива категорија.	

КЛУЧНИ НАОДИ

- » Иако во однос на 2014-тата година двојно се зголемил бројот на наставници што препознаваат различни групи на посебни образовни потреби на учениците, сеуште половина од наставниците не ги препознаваат сите групи.
- » Поголемиот број наставници (94%) сметаат дека излегуваат во пресрет на повеќето ученици со посебни образовни потреби (во однос на 2014-тата година тој број е двојно зголемен).
- » Повеќе од половина од наставниците сметаат дека во доволна мерка ги поседуваат повеќето компетенции за инклузивно образование (посебно се подобриле самопроценките за поседување на компетенции за работа во училиштен инклузивен тим).
- » Најголемиот број наставници (83%) посетувале обуки за инклузивно образование, но над 70% од нив се заинтересирани за уште такви обуки.
- » Наставници што предаваат на ученици од ромска етничка припадност сметаат дека повеќето или дел од тие ученици се соочуваат со тешкотии во учењето (во однос на 2014-тата година се намалил бројот на наставници што сметаат дека повеќето се соочуваат со тешкотии во учењето). Најчесто нивните тешкотии во учењето, според наставниците, се во когнитивното функционирање и во социјалното потекло, а според наставниците од предметната настава и во пропустите во претходното учење.
- » Речиси сите наставници, а особено одделенските, проценуваат дека тие главно им даваат потребна поддршка на овие ученици (во однос на 2014-тата година тој број е зголемен).
- » Во однос на 2014-тата година значително се подобрила перцепцијата на наставниците за заинтересираноста на родителите на учениците Роми и за поддршката што им ја даваат учењето на нивните деца.
- » Поголемиот број наставници мислат дека училиштето може многу да направи учениците Роми успешно да го завршат основното образование, што е значителна позитивна промена во однос на 2014-тата година.
- » Во својата работа со учениците Роми на кои им е потребна помош во учењето, наставниците најмногу очекуваат поддршка од стручните соработници.
- » Повеќето наставници сметаат дека залагањето е најважен фактор за успех во учењето. Во однос на 2014-тата година се намалил бројот на наставниците што на социокултурното потекло му придаваат висока важност.
- » Речиси сите наставници (94%) сметаат дека интелигенцијата и особините на личноста може да се менуваат ако се вложи напор. Во однос на 2014-тата година нивниот број значително се зголемил (тогаш бил 67%).

КРАТОК ОПИС

- Опфат на учениците Роми и идентификација на учениците со посебни образовни потреби.
- Преземени активности за инклузија на ниво на училиште.
- Самопроценка на инклузивни политики и практики на ниво на училиште.

КЛУЧНИ НАОДИ

- » Во училишта што се вклучени во програмата Инклузивното образование за маргинализираните деца, процентот на ученици од ромска етничка припадност во однос на другите ученици е 46,4%. Споредено со 2014 година, процентот на ученици од ромска етничка припадност, во три училишта останал непроменет, а во другите четири се променил меѓу 2% и 10% (и тоа во едно училиште се намалил, а во другите се зголемил).
- » Училиштата известиле дека процентот на ученици со посебни образовни потреби во однос на вкупниот број ученици во училиштата во четири училишта се намалил меѓу 0,5% и 6%, а во другите три се зголемил меѓу 0,4% и 6%.
- » Процентот на ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој во во едно училиште се зголемил за близу 5% (тоа е училиштето во кое за 6% се намалил процентот на ученици со посебни образовни потреби), додека во сите други овој процент се намалил.
- » Откога нивните училишта се вклучени во Програмата, наставниците како најчести позитивни промени во оваа област ги сметаат подобрената соработка со стручните соработници, подобрената идентификација на учениците со посебни образовни потреби и изготвување планови за работа со нив, обезбедени наставни средства за работа со нив и облека и зголемена самоверба, социјализација и успех.
- » Училиштата го задржале трендот високо да ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќето подрачја. Просечните самопроценки се над аритметичката просечна вредност и за сите седум подрачја самопроценките во 2016 година се повисоки од оние во 2014 година (зголемувањето се движи од 0,4 до 0,8 единици на скала од 0 - 4).
- » Речиси сите училишта многу поволно се оцениле во однос на подрачјето: Управување, раководење и креирање политика (просек 3,6). Оваа позитивна промена, во однос на 2014 година се должи на поддршката што ја добиваа училиштата изминатите две години за изготвување на училиштен инклузивен план и за формирање на инклузивен тим.
- » Сите училишта најнеповолно (просек 2,2) ја оценуваат инклузивната практика во поглед на располагањето со материјални и кадровски ресурси за инклузивно образование.
- » Според самопроценките на училиштата, поголем напредок има инклузивните политики и практики на ученици со попреченост, отколку за другите групи ученици.

**ИНДИКАТОР
3****ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ НА ПРВИОТ
ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.****КРАТОК ОПИС**

- Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување.
- Постигања на учениците на тестот по математика.

КЛУЧНИ НАОДИ - ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ И ПИШУВАЊЕ

- » Резултатите на учениците од тестот по читање и пишување се подобрени во однос на испитувањето во 2014-тата година, но сепак се пониски (просечната решеност е 46%) од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за трето одделение. Резултатите се подобрени и кај учениците Роми и кај другите ученици.
- » Просечната решеност кај учениците Роми е за 21 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Во однос на почетното испитување, во 2016 година разликата во постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи е зголемена.
- » Резултатите од тестот по читање се повисоки (57% просечна решеност) од резултатите од тестот по пишување (37 % просечна решеност) кај сите ученици.
- » Подобри постигања имаат учениците чии мајки имаат повисоко од основно образование, а татковци повисоко од четврто одделение и чии татковци се вработени. Споредено со родителите на другите ученици, родителите на учениците Роми имаат пониско образование и поретко се вработени.
- » Учениците Роми што добро го познавале јазикот на наставата пред поаѓањето во училиште имаат повисоки постигања од оние што не го познавале. Секој трет ученик од ромска етничка припадност не го знаел доволно добро јазикот на наставата при уписот во прво одделение.
- » Немањето на книги во домот (поседување на помалку од 10 книги) е поврзано со пониски резултати во читањето и пишувањето. Во домовите на учениците Роми во просек има помалку книги. Почести заеднички активности на возрастните од семејството со ученикот поврзани со читањето се, исто така, поврзани со повисоки постигања. Во однос на 2014-тата година се зголемила зачестеноста на ваквите активности.

КЛУЧНИ НАОДИ – МАТЕМАТИКА

- » Постигањата на сите ученици на тестот математика се подобрени во однос на испитувањето во 2014-та година за 11 процентни поени. Резултатите на учениците Роми се подобриле за 5,5, а кај другите ученици за 14,2 процентни поени. Во однос на 2014, во 2016 година разликата во постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи е зголемена.
- » Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 година е 42,1% (споредено со резултатите од 2014 година има значајно подобрување од 10,7 процентни поени).
- » Просечната решеност на текстуалните задачи во испитувањето во 2016 година изнесува 35,3% (споредено со 2014 година има значајно подобрување од 10 процентни поени).
- » И во испитувањето во 2016 година, како во 2014 година, учениците значително послабо ги решаваат текстуалните задачи во споредба со задачите дадени само со броеви или графички.
- » Повисоки постигања имаат учениците чии родители имаат повисоко од основно образование и кои дома го зборуваат јазикот на наставата, а такви меѓу учениците Роми има помалку.
- » Поголемиот интерес на родителите за учењето математика на детето е поврзан со повисоки постигања на тестот.

**ИНДИКАТОР
4****ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ НА ВТОРИОТ
ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.****КРАТОК ОПИС**

- Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување.
- Постигања на учениците на тестот по математика.

КЛУЧНИ НАОДИ - ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ И ПИШУВАЊЕ

- » Резултатите на тестот по читање и пишување се подобрени во однос на 2014 година кај сите ученици, но учениците Роми, како и во претходното испитување имаат значително послаби постигања.
- » Резултатите од тестот по читање (просечна решеност 60%) се на задоволително ниво во однос на пропишаните во наставната програма и се на ниво на постигањата во 2014-тата година.
- » Во 2016 година на тестот по пишување се постигнати значително повисоки резултати отколку во 2014-тата година, но тие сè уште се потпросечни (просечна решеност 31%). Просечната решеност на задачите по пишување кај учениците Роми е речиси двојно пониска од просечната решеност кај учениците од другите етнички групи.
- » Генерално учениците чиито родители имаат повисоко образование имаат подобри постигања на тестот по читање и пишување, додека кај учениците Роми разлики во постигањата постојат меѓу децата чии мајки и татковци имаат завршено само IV одделение и оние чии родители имаат средно образование.
- » Учениците што имаат вработени мајки и татковци имаат повисоки постигања од оние чии родители не се вработени. Кај учениците Роми таква поврзаност не е најдена.
- » Повисоки постигања имаат учениците што имаат подобри услови за учење дома како своја соба, работна маса и интернет и барем минимален број книги. Учениците Роми имаат во просек полоши услови.
- » Учениците што дома имаат поддршка од возрасните во учењето на наставниот предмет македонски/албански јазик и литература, имаат повисоки постигања во читање и пишување.
- » Јазикот што дома го зборуваат учениците Роми не е поврзан со нивните постигања по читање и пишување во наставниот предмет македонски/албански јазик и литература.

КЛУЧНИ НАОДИ – МАТЕМАТИКА

- » Постигањата на учениците на тестот по математика во 2016 година се на ниво на оние од 2014-тата година.
- » Учениците Роми напредувале во однос на 2014-тата година, а учениците од другите етнички групи постигнале нешто пониски резултати - со што се намалила разликата меѓу учениците Роми и другите ученици (разликата од 21,3% е намалена на 14,2%), но сè уште е значајна.
- » Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 година за сите ученици изнесува 39,5%. Споредено со резултатите од 2014 година има незначително намалување од 2 процентни поени.
- » Просечната решеност на текстуалните задачи во испитувањето во 2016 година изнесува 22,7% и споредено со 2014 година има значајно подобрување од 7,2 процентни поени.
- » Повисоки постигања имаат учениците чиито родители имаат повисоко од основно образование и кои дома го зборуваат јазикот на наставата, а такви меѓу учениците Роми има помалку.

Дискусија на наодите

Најнапред треба да се нагласи дека резултатите од ова испитување се однесуваат исклучиво на седумте училишта вклучени во програмата *Инклузивно образование за маргинализираните деца*. Генерализирањето на наодите за сите училишта, за наставниците и за учениците во трето и во шесто одделение на ниво на држава не е коректно и научно засновано.

Општо земено, Програмата во седумте училиштата резултирала со *погобри резултати на сите деца* – што всушност е нејзина основна цел. При тоа, според резултатите од тестовите по читање и пишување и по математика и за двете возрасни групи, иако кај учениците Роми резултатите се статистички значајно подобрени, поголем напредок има кај учениците од другите етнички групи. .

Во досегашната реализација на Програмата нема приближување кон еден од подолгорочните очекувани резултати: да се намали разликата во постигањата меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи, туку таа се зголемила. Тоа и не е неочекувано со оглед на краткото време на реализација на Програмата, од една страна, и причините за тешкотиите во учењето на учениците Роми, од друга. Причините за тешкотиите во учењето главно се од социокултурна и економска природа, а пак училиштето има ограничени можности да придонесе за нивно надминување. За да се најдат поконкретни објаснувања базирани на докази, потребни се понатамошни поподлабочени и првенствено квалитативни испитувања.

Кај воспитно-образовниот кадар во училиштата се подобрило разбирањето за посебните образовни потреби на различни групи ученици; речиси сите ги посетиле обуките предвидени со Програмата, добиле прирачни материјали; ги подобриле некои од компетенциите за инклузивно образование; го смениле сфаќањето за природата на способностите, се зголемил бројот на наставници што веруваат дека интелигенцијата и способностите не се фиксни, туку може да се развиваат; наставниците станале посензитивни за различни потреби на учениците што се соочуваат со тешкотии во учењето; се зголемил бројот на наставници што веруваат дека училиштето може многу да направи нивните ученици Роми да го завршат основно образование; формирани се инклузивни тимови и подобрена е соработката со стручните соработници. Сето тоа се предуслови за успешна инклузивна практика. Покрај ова, се забележува

дека наставниците во поголема мерка се насочиле и биле загрижени за изготвување на индивидуални планови за деца со попреченост што веројатно се должи на законските обврски.

Училиштата во целина, исто така, ги подобриле своите инклузивни политики и практики: станале поодговорни во евидентирањето и прибирањето на податоци за сопствените училишни обврзници; се подобрила училишната клима во однос на прифаќањето на маргинализираните ученици; станале поосетливи при препознавањето на тешкотиите во учењето на децата и нивните потреби и станале повеќе свесни за сопствените можности и потреби при обезбедување на опфатот, вклученоста и повисоките постигнувања на учениците. Училиштата известиле за зголемена соработка со родителите на учениците, со другите училишта и институциите на локално ниво, вклучувајќи ги и невладините организации, но најмногу за подобрената комуникација, соработката и заемната поддршка во самото училиште.

Препораки

Претходно дадените наоди и нивната анализа, покрај оценка на ефектите од преземените активности во текот на реализацијата на програмата *Инклузивно образование за маргинализираните деца*, треба да се искористат и за планирање и поуспешно реализирање на активностите за инклузија на ниво на цел систем. Во таа насока се формулирани и препораките. Препораките се групирани според подрачјата во кои се оценува севкупната работа, со акцент на инклузивноста на училиштето. Најголемиот број од нив се однесуваат на училиштата што се вклучени во Програмата или ќе ги користат приодите што се развиени во Програмата, но и на институциите што можат да им дадат поддршка.

Наставни планови и програми

- Да продолжи поддршката на училиштата за тимско изготвување на образовни планови соодветни за учениците од маргинализираните групи, за нивно реализирање и за следење на реализацијата. Бирото за развој на образование стручно да ги поддржи и да акредитира обуки за диференцирани содржини и наставни приод со посебен акцент на излегување во пресрет на потребите на учениците Роми.

- Во училиштата каде што сè уште има сегрегирани паралелки составени само од ученици Роми да продолжат активностите со сите родители за промена на ставовите што доведуваат до сегрегација и да се обезбеди поголема интеграција на учениците Роми. Училиштата да добијат поддршка за користење на фондовите на владата и невладините организации за меѓуетничка интеграција и поддршка на Ромите.
- На училиштата да им се овозможи да воспостават механизми и да изготват посебни програми за побрзо вклучување и надополнување на најбитните содржини од наставните програми за учениците коишто „сезонски“ се отсутни од наставата (најголемиот број од ваквите ученици се со ромска етничка припадност), како минимална основа што ќе овозможи понатамошно учење.

Постигања на учениците

- Училиштата во соработка со родителите и локалната заедница да продолжат да работат на зголемување на опфатот и учеството на сите ученици, особено на учениците Роми. Да се поврзат со центрите за ран детски развој и со невладини организации што работат со предучилишни деца од маргинализирани групи. УНИЦЕФ да продолжи да ја поддржува Владата во насока на отворање на нови центри за ран детски развој во средините каде има многу деца што не се опфатени со предучилишно образование, особено во маргинализирани средини.
- Наставниците да се обучат за користење стратегии што ќе им помогнат на учениците да градат флексибилен мисловен модел, односно да имаат искуства низ кои ќе доживуваат успех кога ќе вложат труд, како и искуства во учењето каде што грешките се користат како можност за учење. Биро за развој на образованието (БРО) да акредитира обуки за тоа.
- Училиштата во соработка со БРО да развијат механизми за следење и поддршка на учењето на маргинализираните деца, што ќе опфати изготвување продлабочени анализи на постигањата на учениците (според социјалното потекло, етничката припадност, јазикот што го зборуваат дома и сл.) и соодветно да се преземаат активности за зголемување на влијанието на училиштето врз постигањата на учениците.

Учење и настава

- Советниците од БРО со наставниците од училиштата да ги анализираат резултатите од повторените тестирања на постигањата по читање, пишување и математика и да им помогнат на стручните активи во изнаоѓање наставни приоди што ќе придонесат за побрзо напредување на учениците Роми.
- За учениците Роми што при уписот во прво одделение не го знаат добро јазикот на наставата да се организира дополнителна поддршка за учење на тој јазик. Во овие активности треба да се вклучат и центрите за ран детски развој, наставници волонтери и невладиниот сектор.
- Наставниците со стручните соработници да изготват стратегии за диференцирани приоди во наставата и тимски да работат на нивна реализација (на пр. преку формирање на мрежи и заедници на училиштата за споделување искуства, размена на наставни материјали, заедничка работа во тријади и сл.).
- Наставниците и стручните соработници да прават акциони истражувања за инклузивно образование за маргинализираните деца и наодите да ги користат за подобрување на наставата.

Поддршка на учениците

- Во училиштата да се изградат стратегии за врсничка поддршка во учењето на учениците Роми.
- Училиштата да ја прошируваат соработката со локалната заедница, добротворните организации и сл. за обезбедување материјална поддршка на учениците Роми и средства за вонучилишни активности.
- Да се изготват стручни материјали и да се обучат стручните соработници за давање индивидуална поддршка на учениците.

Училишна клима и односи во училиштето

- Седумте училишта да ја продолжат соработката и да бидат јадро на мрежа на инклузивни училишта со фокус на маргинализираните деца, што ќе се користи за заемна размена на искуства, поддршка и ќе бидат модел-училишта за други слични училишта.
- Да продолжат активностите за вклучување на маргинализираните деца во воннаставни активности и активности на ученичката заедница.
- Вработените во училиштата да се обучат за соработка со родителите, особено од социјално ранливите групи. УНИЦЕФ стручно и финансиски да ги поддржи ваквите обуки. Програмите за советување на родителите што веќе законски се регулирани и воведени во системот за основно образование, кога се во прашање советувањата на родителите на учениците Роми, да бидат реализирани пофлексибилно, а БРО и ДПИ да не инсистираат на формално реализирање на ваквите советувањата.

Ресурси

- Министерството за образование и општините и понатаму да продолжат со комплетирање на составот во тимовите на стручни соработници во училиштата, пред се во училиштата со поголем број маргинализирани ученици.
- Училиштата да го продлабочуваат и да го зајакнуваат колегијалното учење и поддршка како начин за подигање на компетенциите на наставниците за работа со социјално ранливите групи ученици.
- Вработените во училиштата да се обучат за приспособување на официјалните материјали за учење, наоѓање и размена на приспособени материјали за наставниците и учениците.
- Со поддршка на советниците од БРО и инспекторите од ДПИ да се формираат регионални тимови за поддршка на училиштата за инклузија на маргинализираните деца.

Управување, раководење и креирање политика

- Да се зајакнува квалитетот на работата на инклузивните тимови во училиштата и колегијалната соработка за прашања поврзани со инклузија на маргинализираните деца.
- Раководниот тим на училиштето во соработка со локалната средина, да превзема континуирани мерки за обезбедување на максимален опфат и редовност на учениците од маргинализираните групи во училиштето, со посебен акцент на учениците Роми.
- Училиштето да превзема мерки за обезбедување учество на учениците од маргинализираните групи во сите активности.
- Училиштето континуирано да го следат и анализираат напредокот на учениците Роми и да превземаат мерки за обезбедување нивно активно учество во наставата и вон-наставните активности.

Овие сознанија, заклучоци и предлози треба да се користат при понатамошната реализација на Програмата, како и при градење стратегии и воведување на практики од страна на образовните институции за поголема инклузивност во образованието.

I ДЕЛ

ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ

Во ова поглавје се дадени основни информации за програмата *Инклузивно образование за маргинализираните деца* и за активностите што се реализирани во периодот март 2014 – мај 2016 година, односно од започнувањето на Програмата до испитувањето на напредокот.

Нашата држава сè уште се справува со предизвици во образовниот систем што се однесуваат на инклузија на маргинализираните деца⁷ и со обезбедување можности за учење и стекнување со применливи знаења за 21-от век.

Во изминатиот период УНИЦЕФ поддржуваше програми за да ѝ помогне на владата да се справи со ваквите предизвици преку зајакнување на инклузивноста во образовниот систем и подобрување на математичката и јазичната писменост во почетните одделенија – како основни темели за учењето и поучувањето на сите деца. Од 2009 година се дава поддршка на две програми⁸ за професионален развој на наставниот кадар со цел наставниците да ги разберат принципите на квалитетното поучување математика и јазик, да се поддржат наставниците во примена на новостекнатите знаења за да им се обезбеди на учениците да се стекнат со основна математичка и јазична писменост, како и да се обезбедат повисоки

7 Во основното образование се вклучени само 10 % од децата со посебни образовни потреби (UNICEF, 2010-The Assessments of the inclusiveness of the education system) и 63 % од децата Роми (UNICEF, 2011, The Right of Roma Children to Education: Position Paper. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECS)).

8 Математика со размислување и Јазична писменост во почетните одделенија.

постигања на учениците. Двете програми се насочени кон обезбедување квалитетна настава за сите деца во државата и придонесуваат за ефективен професионален развој на наставниците. За споменатите две програми се направени испитувања на почетната состојба и испитување на напредокот на крајот од првиот циклус⁹ и се покажа статистички значајно подобрување на постигањата на учениците во проектните училишта (каде што со учениците работea обучени наставници) споредено со контролните училишта (училишта во кои наставниците не беа обучени во времето на испитувањето). Испитувањата на напредокот покажаа и разлики во постигањата меѓу различните групи ученици и ја потврдија потребата за преземање активности со кои ќе се поддржи процесот на учење на децата во ризик и на децата од маргинализираните групи, посебно на учениците Роми.

Поновите истражувања за образованието на децата Роми кај нас покажуваат дека:

- Најголем број од децата Роми дома зборуваат ромски јазик и не посетуваат предучилишни установи. Во 2010 година само 36 % од учениците Роми посетувале предучилишна установа во годината пред да појдат во прво одделение¹⁰. Тие се вклучуваат во основното образование со лимитирано познавање на јазикот на наставата (96,9 % од учениците Роми што посетуваат основно образование се во училишта/паралелки каде што наставниот јазик е македонски¹¹).
- Иако основното образование е задолжително, во 2011 година 85,6% од децата Роми коишто се училишни обврзници биле запишани во училиштата, но исто така е проценето дека само 63% од децата на 7-годишна возраст од најсиромашните фамилии биле во училиште¹².
- Има ограничени можности за интеграција затоа што значителен број (околу 23 %) од децата Роми посетуваат училишта каде што нивните соученици најчесто се исто така Роми или се во сегрегирани паралелки – во сегрегирани училишта¹³.

9 По 3 учебни години од примената на програмата.

10 UNICEF Multi-cluster indicators study (2011).

11 Според Roma Education in Comparative Perspective, UNDP/World bank/EK regional Roma survey report (2012), 66 % од децата на возраст 0 – 6 години дома зборуваат ромски јазик.

12 Pfaffe, Smulders, Silvestrini, Nguyen, and Tadevosyan, (2014), 2014 CEE/CIS and Baltic States: Multi-Country Evaluation (MCE): Including All Children in Quality Learning in CEE/CIS (RKLA 4), http://www2.unicef.org/evaldatabase/index_81157.html (звештај заснован на податоци од државни институции).

13 Kushen, R., (Ed.). (2015), Macedonian Roma inclusion index; Roma Education in Comparative Perspective, UNDP/World bank/EK Regional Roma survey report, (2012); Council of Europe Commissioner for Human Rights report for Macedonia in section II: Human rights of Roma (2013).

- Националните оценувања по математика и по мајчин јазик на учениците во четврто и во осмо одделение покажаа дека учениците чии родители имаат повисок степен на образование постигнуваат повисоки резултати и по двата предмети, и во најголемиот број случаи се поврзани со степенот на образование на мајката. Од друга страна, во нашата држава скоро 50 % од ромската популација на возраст меѓу 25 години и 64 години изјавила дека воопшто нема формално образование или пак дека завршила само одделенска настава (ниво ISCED 1)¹⁴. Популацијата на оваа возраст се или родители или баба и дедо на учениците Роми во основното образование.
- Учениците Роми имаат пониска академска слика за себе и помали очекувања во врска со нивната идна професија споредено со учениците од македонската етничка заедница¹⁵.

Ова наведува на заклучок дека наставникот е многу битен фактор за подобро образование на учениците Роми, посебно во раното описменување и стекнување на јазични и математички вештини. Но, според наодите во Извештајот за инклузија на Ромите во раното детство (2011)¹⁶:

- наставниците не се обучени за тоа како да им помогнат на децата во совладување на јазичните вештини, односно јазикот на настава;
- наставниците имаат ниски очекувања за постигањата на учениците Роми, а во наставниот процес не користат или многу малку користат интерактивно и диференцирано поучување;
- наставниците не се доволно свесни и имаат многу малку знаења за културата и традициите на Ромите и нивните специфики.

Во извештајот на Џонстон¹⁷ се констатира недостаток на квалификуван наставен кадар на јазичите на етничките заедници, посебно за ромската. На пример, пресметано е дека во рамки на етничката група, има еден квалификуван наставник на 14,5 ученици од македонска етничка група, еден наставник

14 Roma Education in Comparative Perspective, UNDP/World bank/EK Regional Roma survey report, (2012).

15 Колозова К., Мицковска Г., Чешларов М., необјавен извештај – *Испитување за образованието на учениците Роми во 10 училишта вклучени во активности за поддршка на Ромите во Македонија.*

16 Eminova E., Janeva N., Petroska-Beška V., Bennett J., *Roma Early Childhood Inclusion – Macedonian Report*, (2011), Open Society Foundation London, Roma Education Found Budapest, UNICEF Geneva.

17 Johnstone, C., (2010). *INCLUSIVE education as part of a child-friendly schools framework*, Results and recommendations from a study in Macedonia, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

албанец на 19,7 ученици, еден наставник со турска етничка припадност на 29,8 ученици, додека односот на наставници од ромска етничка припадност со ученици од ромска етничка припадност е еден наставник на 524,5 ученици. Исто така се констатира дека нема адаптирани извори на учење. Самите наставници се обидуваат да ги приспособат задачите и активностите за да бидат соодветни на способностите и предзнаењата на учениците, но овие материјали не се споделуваат со други наставници.

1. УЧИЛИШТА ВКЛУЧЕНИ ВО ПРОГРАМАТА

Програмата се реализира во седум основни училишта, по едно училиште во седум општини. Овие училишта се со значителен број Роми и во нивна близина функционира центар за ран детски развој формиран со поддршка на УНИЦЕФ. Подолу се дадени информации за основните карактеристики на овие училиштата.

ТАБЕЛА 1: Училишта според наставниот јазик, населеното место и бројот на ученици

УЧИЛИШТЕ	НАСЕЛЕНО МЕСТО	НАСТАВЕН ЈАЗИК	ВКУПЕН БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	% НА УЧЕНИЦИ РОМИ
Ѓорѓи Сугарев	Битола	македонски	597	78 %
Единство – Башкими – Бирлик	Гостивар	македонски – албански – турски	1253 (358*)	20 %** (72 %***)
11 Октомври	Куманово	македонски	482	18 %
Добре Јованоски	Прилеп	македонски	1069	71 %
Браќа Рамиз и Хамид	Скопје	македонски	1997	97 %
Наим Фрашери	Тетово	албански	1610	0,5 %
Димитар Влахов	Штип	македонски	974	12 %

* Бројот на ученици со настава на македонски јазик во училиштето е 358. Учениците Роми учат во паралелките со настава на македонски јазик.

** Процент на ученици Роми во однос на вкупниот број ученици во училиштето.

*** Процент на ученици Роми во однос на бројот на ученици со настава на македонски јазик.

Споредено со податоците за истите училишта од 2014 година се воочи дека процентот на ученици од ромска етничка припадност во однос на вкупниот број ученици во училиштата во три училишта останал непроменет, а во другите четири се променил меѓу 2 и 10 % (и тоа во едно училиште се намалил, а во другите се зголемил).

Овие училишта се карактеристични и според бројот на ученици на кои им е потребна поголема и специфична поддршка во учењето. Од сите училишта се прибрани податоци и за бројот на ученици со посебни образовни потреби и за бројот на ученици со пречки во физичкиот и психичкиот развој, поаѓајќи од оперативната дефиниција на ОЕЦД¹⁸.

Податоците добиени од училишта, се дадени во табелите подолу.

ТАБЕЛА 2: Број на ученици со посебни образовни потреби (по посебни образовни потреби се подразбираат потребите што произлегуваат од разликите во психофизичките способности, етничкото наследство, културата, мајчиниот јазик, религијата, социјалниот и економскиот статус)

УЧИЛИШТЕ	МАКЕДОНЦИ	АЛБАЊЦИ	ТУРЦИ	РОМИ	СРБИ	ВЛАСИ	БОШЊАЦИ	% *
Единство – Башкими – Бирлик	3	1		7				1
Ѓорѓи Сугарев	12			46				9
11 Октомври	12			20	19			11
Добре Јованоски	12			39				5
Браќа Рамиз и Хамид	2			12				3
Наим Фрашери		12						1
Димитар Влахов	31		3	37				8

* Процент на ученици со посебни образовни потреби во однос на вкупниот број ученици во училиштето.

18 Оперативната дефиниција на ОЕЦД ги опфаќа следниве категории: А: посебни образовни потреби како резултат на ментална или физичка попреченост во развојот; Б: тешкотии во учењето поради социоемоционални и бихевиорални причини; и В: посебни образовни потреби поради неповолни услови за образование, што се должи на социоекономски, културни и/или јазични фактори.

ТАБЕЛА 3: Број на ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој (деца за кои училиштата имаат медицинска белешка: интелектуална попреченост, ученици со оштетен слух, со телесна инвалидност, со пречки во гласот и говорот, аутизам и аутистичен стил на нарушување, како и ученици со комбинирани пречки во развојот)

УЧИЛИШТЕ	МАКЕДОНЦИ	АЛБАНЦИ	ТУРЦИ	РОМИ	СРБИ	ВЛАСИ	БОШЊАЦИ	% *
Единство – Башкими – Бирлик	4			1				0,4
Ѓорѓи Сугарев	22			9				5
11 Октомври	10			8	11			6
Добре Јованоски	5			5				1
Браќа Рамиз и Хамид				6				0,3
Наим Фрашери		2						0,1
Димитар Влахов	1			1				0,2

* Процент на ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој во однос на вкупниот број ученици во училиштето.

Карактеристично е тоа што во училиштето во Битола функционираат посебни паралелки за секое одделение во кои образованието го стекнуваат триесетина деца со пречки во физичкиот или психичкиот развој. Воспитно-образовниот процес и другите активности за овие паралелки ги реализираат специјални едукатори (дефектолози) вработени во училиштето, но скоро и да нема соработка меѓу наставниот кадар во редовната настава и кадарот што работи со децата во посебните паралелки.

Генерално, споредено со податоците од 2014 година, во врска со процентот на ученици со посебни образовни потреби и ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој во однос на вкупниот број ученици се забележува дека:

- процентот на ученици со посебни образовни потреби во однос на вкупниот број ученици во училиштата, во четири училишта се зголемил меѓу 0,4% и 6 %, а во другите три се намалил меѓу 1 и 4%;
- процентот на ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој во едно училиште се зголемил за близу 5 % (тоа е училиштето во кое за 6 % се намалил процентот на ученици со посебни образовни потреби), додека во сите други овој процент се намалил.

Може да се претпостави дека ваквата промена во известувањето за состојбата во училиштата настанала поради подобреното разбирање и зголемената осетливост на наставниците за идентификување и разликување на учениците со посебни образовни потреби и учениците со пречки во физичкиот и психичкиот развој според дефиницијата на ОЕЦД. Меѓутоа, според прикажаните бројки на некои од училиштата може да се претпостави дека училиштата сеуште не се доволно сензитивни за различните посебни образовни потреби на учениците (што се потврди и со одговори во прашалникот за наставници).

Во 2016 година од училиштата¹⁹ не беа прибрани податоци за социоекономскиот статус на родителите на учениците, поаѓајќи од тоа дека периодот од две години меѓу двете мерења е многу мал за да настане значајна промена. Според податоците од 2014 година, родителите на над 30% од учениците од ромска етничка припадност се без образование, на над 30% се со завршено четврто одделение и на околу 20% од учениците се со завршено основно образование. Родителите на над 40% од учениците од ромска етничка припадност не се вработени. Кај другите етнички заедници многу малку родители се со помалку од завршено основно образование, а процентот на невработеност е помал за повеќе од 20 процентни поени.

Во седумте училишта во учебната 2015/2016 година образованието го напуштиле 3,2% од вкупниот број ученици. Процентот на учениците од ромска етничка припадност што го напуштиле образованието во однос на вкупниот број ученици Роми е 0,6%.

Училиштата известиле дека во учебната 2015/2016 година 142 училишни обврзници за прво одделение (од кои 59 се Роми) не се запишале во матичното, туку се запишале во друго основно училиште. За 192 ученици (од кои 136 Роми), училиштата имаат информации дека не се запишани ниту

19 Вакви податоци со 2 прашања се прибрани со прашалникот за ученик, но истражувачите имаат резерва за нивната целосна веродостојност кај учениците во III одделение.

во други училишта. Споредено со 2014 година, кога училиштата немаа или имаа непотполни информации, ова покажува зголемена грижа на училиштата за опфатот и за обезбедување пристап до образование на сите ученици, вклучително и на учениците Роми.

Како што веќе споменавме, податоците за соодносот на квалификувани наставници во однос на ученици на ниво на држава се поразителни за наставниците од ромска етничка припадност (еден наставник на 524,5 ученици). Но во седумте училишта во кои се реализира Програмата овој сооднос е еден наставник на 195 ученици.

Средено со 2014 година, кога три од училиштата известиле дека има родители од ромска етничка припадност што се членови на некое од училишните тела (совет на родители, училиштен одбор), во 2016 ова е случај во пет училишта и вкупно 156 родители од ромска етничка припадност биле вклучени во работата на училишните тела.

Во периодот од 2014 до 2016 година продолжила соработката на училиштата со организациите и институциите во врска со образованието на маргинализираните деца (училиштата навеле 5 институции и 15 граѓански организации со кои имаат блиска соработка), а се задоволни од поддршката и соработката што ја добиваат од локалната самоуправа (на скала од 1 до 4, просечното ниво на соработка го оцениле со 3).

На барањето училиштата да запишат пет промени/подобрувања во врска со образованието на учениците од маргинализираните групи што се случиле во периодот од 2014 до мај 2016 година училиштата го навеле следново:

- промена на пристапот во работата (5 училишта);
- изготвување на индивидуални образовни планови (4 училишта);
- соработка со родителите (7 училишта);
- подобрена училишна клима (4 училишта);
- подобрени знаења на наставниците за инклузија (2 училишта);
- поголем опфат и подобрена редовност на учениците Роми (4 училишта);
- зголемен е бројот на ученици Роми во слободните ученички активности (3 училишта);
- подобрена е тимската работа во училиштето (4 училишта);

- подобро е евидентирањето и документирањето на активностите поврзани со маргинализираните деца (3 училишта);
- зголемен е бројот на ученици што го избираат да го изучуваат наставниот предмет Јазик и култура на Ромите²⁰ (3 училишта).

20 Во 2016 година овој наставен предмет го изучувале 1 501 ученик што е 40 % од вкупниот број ученици Роми во седумте училишта, и тоа половина од овие ученици се во III, IV или V одделение (кога започнала реализацијата на Програмата овие биле ученици во I, II или III одделение).

2. АКТИВНОСТИ ШТО СЕ РАЛИЗИРАНИ ВО ПРОГРАМАТА

Обуки и дисеминација на обуките

Врз основа на сознанијата од истражувањата за потребните знаења и вештини на наставниците што работат во училишта со поголем број ученици од депривирани средини и врз основа на сознанијата за состојбата во нашите училишта беше подготвена програма за обука на вработените во училиштата вклучени во Програмата. Обуките се состоеја од базични модули за инклузивно образование (се реализираа од јуни 2014 до април 2015 година) и специфични модули (се реализираа од ноември 2015 до март 2016 година) што произлегоа од потребите на наставниците воочени при посетите за поддршка и наодите од испитувањето на почетната состојба.

Имајќи ги предвид одговорностите на сите вработени во училиштата, во обуките беа вклучени: директорите и стручните соработници од училиштата, наставниците од одделенска настава и наставници од предметна настава – посебно наставниците по мајчин јазик и математика. Со цел да се обезбеди институционална поддршка и вклученост во активностите поврзани со инклузивното образование, во обуките беа вклучени советници од Бирото за развој на образованието (БРО), задолжени за следење и поддршка на училиштата, инспектори од Државниот просветен инспекторат (ДПИ), задолжени за општините чии училишта се вклучени во Програмата и претставници од Министерството за образование и наука (МОН), чиј посебен интерес е инклузивното образование. Обуките беа организирани каскадно, имено, меѓународни и локални консултанти беа ангажирани за обука на претставници избрани од училиштата, кои потоа во својство на училишни обучувачи ја дисеминираа обуката во сопствените училишта. Вкупно на обуките со меѓународните и националните консултанти од седумте училишта присуствуваа 320 обучувани, а на дисеминациите во училиштата 1107 обучувани.

Базичните обуки се состоеја од еден воведен и три модули за инклузивно образование²¹ на следните теми:

21 Обуки за училишни обучувачи се реализираа во траење од по 4 дена за секој модул и ги реализираше меѓународниот консултант д-р Џудит Холенвегер со поддршка на 5 наставници ментори кои од 2012 година биле вклучени во програма за инклузивно образование. Дисеминациите се реализираа во траење од по 3 дена за секој модул и ги реализираа училишните обучувачи со поддршка на наставниците ментори.

- *Инклузивно образование: создавање основа – учење за концепциите*

На обуката, преку презентации, дискусии и вежби, учесниците беа воведени во инклузивното образование со цел да се постигне заедничко разбирање и дефиниција за него; значењето и „знаењето“ на „инклузивниот наставник“; најважните димензии на различностите на децата, нивното вреднување и важноста на давањето поддршка на сите ученици од страна на наставникот, училиштето и пошироката заедница. Обуката беше заснована на претпоставката дека инклузивното образование треба да се разбере како процес во кој наставниците имаат најголем придонес и на кој влијае локалната заедница и образовниот систем.

- *Работење со другиите – наоѓање заеднички јазик и сџанување тим*

Со обучуваните се работеше на нивното разбирање на важноста на комуникацијата, соработката и учеството; запознавање на учесниците со Меѓународната класификација за функционалност – верзија за деца и младинци²² и со нејзината важност за инклузија на децата; значењето, составот, можностите и активностите на инклузивниот тим.

- *Поддршка на сите ученици – заедничко планирање и заедничко имплементирање*

Учесниците работеха на креирање ефективни цели, приспособување на ситуациите кон потребите на учениците и создавање алатки за поддршка на сите ученици.

Специфичните обуки што произлегоа од потребите на наставниците се реализираа во трење од по 3 дена за секој модул на следниве теми:

- *Усвојување на прв и втор јазик – етничка и лингвистичка различност во училишта*

Активностите во оваа обука беа насочени кон поучувањето на јазикот на наставата, вреднувањето на првиот јазик (јазикот различен од јазикот на наставата) и поддршката на учењето јазик на учениците со различно јазично потекло, со посебен акцент на учениците Роми.

- *Формативно оценување на учениците со тешкотии во учењето*

Со обучуваните се работеше на нивното разбирање на формативното оценување во одделенската настава и спецификите на формативното оценување на учениците со тешкотии во учењето; планирање на наставата и

22 *International Classification of Functioning, Disability and Health, World Health Organization Geneva: WHO.*

поставување јасни цели и исходи, како и планирање врз основа на рефлексивност; поставување прашања, дискусија и конструктивна повратна информација при оценувањето; самооценување и заемно оценување и информирање на родителите. Исто така беа разработени конкретни насоки и примери за правење иницијална проценка – профил на ученик, како и за приспособување на процесот на учење и следење на учениците со специфични попречености што предизвикуваат тешкотии во учењето (АДХД²³, дисграфија и дислексија, дискалкулија, снижени интелектуални способности и аутизам).

Поддршка на примената на новостекнатите знаења

Воведувањето и поддршката на промените во седумте училишта за нивно прераснување во инклузивни училишта е следено од советници од Бирото за развој на образованието, инспектори од Државниот просветен инспекторат и наставници ментори со поголемо искуство во инклузивното образование (секое училиште има свој тим од советник, инспектор и ментор). Во изминатиот период целта на поддршката беше:

- да им се помогне на училишните обучувачи при дисеминација на обуките во сопствените училишта;
- да им се помогне на училиштата при формирањето и подоцна и во работењето на училишниот инклузивен тим;
- да се споделат наодите од мерењето на почетната состојба, да се дискутираат наодите на ниво на училиште и да се направи план за акција за подобрување на состојбите, а подоцна да се следи реализацијата на планот;
- да се поддржат наставниците во воведување на инклузивни практики во сопствените училници, преку давање насоки, алатки, модели и идеи за приспособување на наставата и ресурсите за учење потребни за работа во училницата.

Во периодот од октомври 2014 до април 2016 година секое од седумте училишта било посетено 5 пати за да им се даде поддршка на училишните обучувачи за дисеминација на обуката, а имало и по 8 посети за поддршка на инклузивниот тим, наставниците, стручните соработници и директорот

23 Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

на училиштето во примена на новостекнатите знаења и подобрување на инклузивноста во училиштето.

За да може и самото училиште да ја истражува практиката, заснована на податоци, и да презема активности за подобрување и одржливост на инклузивноста, во јануари 2016 година по еден стручен соработник од училиштата беше обучен за спроведување акциони истражувања во воспитно-образовната практика.

Во рамките на програмата се публикуваа прирачници што беа доставени до училиштата и поставени на веб-страницата на УНИЦЕФ, а кои претставуваат пополнување на недостатокот на литературата за инклузивно образование.

Публикувани се следниве прирачници:

1. Инклузивно образование – модули за обука

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Modul_za_Inkluzivno_obrazovanie-MODUL_1_2_i_3_MK_ZA_WEB.pdf

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Modul_za_Inkluzivno_obrazovanie-MODUL_1_2_i_3_ALB_za_web.pdf

2. Практикум кон прирачникот за инклузивно образование

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Praktikum_kon_priracnikot_za_Inkluzivno_obrazovanie_MK.pdf

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Praktikum_za_zbogatuvanje_na_modulite_za_WEB-ALB.pdf

3. Формативно оценување во одделенска настава

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Formativno_ocenuvanje_vo_oddelenska_nastava-MK.pdf

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Formativno_ocenuvanje_vo_oddelenska_nastava-ALB.pdf

4. Формативно оценување кај учениците со тешкотии во учењето

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Formativno_ocenuvanje_kaj_ucenicite_so_poteskotii_vo_ucenjeto-MK.pdf

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Formativno_ocenuvanje_kaj_ucenicite_so_poteskotii_vo_ucenjeto-ALB.pdf

5. Акционо истражување во воспитно-образовната практика

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Akciono_istranzuvanje_vo_vospitno-obrazovnata_praktika-MK.pdf

http://www.unicef.org/tfymacedonia/Akciono_istranzuvanje_vo_vospitno-obrazovnata_praktika-ALB.pdf

II ДЕЛ

РЕЗУЛТАТИ

Резултатите што се добиени од испитувањето се прикажани во ова поглавје и се групирани согласно со дефинираните индикатори и се поместени во следниве делови:

1. Постигања на учениците:

- на крајот од првиот циклус (трето одделение) по читање и пишување и по математика;
- на крајот од вториот циклус (шесто одделение) по читање и пишување и по математика.

2. Разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците:

- разбирање за категоријата ученици со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови образовни потреби;
- излегување во пресрет на учениците со посебни образовни потреби;
- излегување во пресрет на учениците од ромска етничка припадност и нивните образовни потреби;
- сфаќања на наставниците за факторите за успешност во учењето и за (не)променливоста на интелигенцијата и на личноста (менталниот склоп).

3. Разбирање на инклузивното образование од воспитно-образовниот кадар во училиштето и инклузивност на училиштето во целина:

- разбирање за категоријата ученици со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови посебни образовни потреби на учениците во училиштето;
- инклузивни политики и практики на ниво на училиште.

Податоците претставуваат пресек на напредокот по индикаторите што се релевантни за следење на ефектите на програмата во училиштата, а акцент е ставен на инклузијата на ученици Роми, на споредување на постигањата на учениците Роми со постигањата на другите ученици и на споредување на постигањата на учениците во двете испитувања. Тие го покажуваат напредокот во седумте училишта, но со оглед на ограничувањата на примерокот не може да се генерализираат на целата популација. Податоците можат добро да послужат за понатамошни лонгитудинални следења на промените што ќе се случуваат во овие училишта, а што се поврзани со активностите во програмата *Инклузивно образование за ранливи групи*.

1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ

Јазичната и математичката писменост се сметаат за клучни за понатамошното учење и во другите области и затоа е важно сите деца да ги стекнат уште на рана возраст. УНИЦЕФ ги поддржува активностите за стекнување на фундаментална писменост во основното образование преку поддршка на реализација на програмите *Јазична писменост во почвниите одделенија*, *Математика со размислување во почвниите одделенија* и *Инклузија на маргинализираните деца*. Програмата *Инклузија на маргинализираните деца* покрај тоа што има за цел да придонесе за повисоки постигања на сите деца, таа е фокусирана и врз намалување на разликите во постигањата на учениците од ромска етничка припадност и учениците од другите етнички заедници. Се очекува преземените активности да доведат до повисоки постигања на сите ученици, при што поголеми придобивки би имале учениците од ромска етничка припадност, како најголема група маргинализирани ученици на којашто беше фокусирана Програмата.

Во овој дел се дадени споредбени податоци и информации за постигањата на учениците на тестовите за јазична писменост и за математика на крајот на првиот циклус (III одделение) и на крајот од вториот циклус (VI одделение) во испитувањата реализирани во 2014-тата и во 2016-тата година.

Во тестовите за учениците има релативно мал број прашања од наставниот предмет или подрачје во соодветното одделение и тоа претставува ограничување од аспект на оправданоста на генерализирање на заклучоците за наставниот предмет математика или пак за целото програмско подрачје читање, односно пишување. Добиените заклучоци се однесуваат на знаењата и способностите што експлицитно се мерени со задачите во тестовите, а не на сите цели од овие подрачја во наставните програми за III одделение и за VI одделение.

Тестовите по читање, пишување и по математика со иста содржина учениците ги решаваа на јазикот на којшто учат: на македонски или на албански наставен јазик. Во двете испитувања – и во 2014-тата и во 2016-тата година се користеа исти тестови, што овозможува споредбите да бидат поверодостојни.

Секаде прво се дадени основни информации за начинот на мерење и инструментите, а потоа се прикажани резултатите за постигањата на учениците. Тие се прикажани преку аритметички средини на освоените бодови на тестовите и просечен процент на решеност на тестот во целина и за одделни подрачјата, а некои показатели се претставени и графички. Споредувани се постигањата на учениците на почетокот на реализацијата на програмата Инклузија на маргинализираните деца (во 2014 година) и по две години од нејзината реализација (во 2016 година). Посебен акцент е ставен на споредбата на постигањата и напредокот на учениците Роми со напредокот на учениците од другите етнички групи. Можните причини за разликите се коментирани врз основа на податоците добиени од одговорите поврзани со условите и навиките во семејството релевантни за учењето и постигањата на учениците.

1.1 ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ ОД ПРВИОТ ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1.1.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ЗА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Јазичната писменост се испитуваше со тест по читање со разбирање и тест по пишување. Задачите за читање со разбирање и задачите за пишување беа физички поместени во една тест-книшка, а се решаваа во две одвоени тест-сесии.

Тестот по читање со разбирање се состоеше од три задачи: 1) да се прочита еден подолг литературен текст и да се одговори на 6 прашања поврзани со содржината на текстот, 2) да се прочита еден кус текст и да се одговори на 3 прашања во врска со него и 3) да се прочитаат 2 куси литературни текста во врска со кои имаше 4 прашања од кои едно се однесува на споредба помеѓу ликови од двата текста. Точната решеност зависно од прашањата се вреднуваше со 1 или 2 бода.

Тестот за пишување се состоеше од една задача од отворен тип (пишување на состав по дадени зборови) и една задача од затворен тип, која се однесуваше на подобрување на содржината на одбрани делови од дадено писмо. Задачата од отворен тип во ова подрачје се оценуваше со листа од 6 критериуми со по три нивоа на успешност. Описите на нивоата беа конечно утврдени откако беше прегледан примерок на одговори од учениците.

Податоци за карактеристиките на семејното опкружување што може да влијаат на постигањата на учениците се добиени со прашалник.

Постигањата на учениците за јазичната писменост се прикажани преку решеност на тестот во целина и одделно во подрачјето читање и подрачјето пишување. Постигањата се прикажани преку табели и графикони и се дополнети со вербални коментари. Во извештајов за статистички значајно подобрување (статистички значајна разлика) се смета разликата во просечно освоениот број бодови, која за дадената големина на примерокот ја надминува критичната вредност на Т-тестот (t-testot) за да може да се тврди дека постои со најмалку 95% сигурност. Понекогаш е посебно назначено нивото на значајност на разликите 0,01 или 0,05.

Генерална констатација е дека во 2016 година постигањата на сите ученици во споредба со 2014-тата година се повисоки за речиси 12 процентни поени (или 3 бода), што е статистички значајно подобрување. Меѓутоа, просечната решеност е сè уште под очекувањата и малку под пропишаните барања на наставната програма.

ТАБЕЛА 4: Решеност на шесттиот по читање и пишување во двете испитувања

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	252	24	32	11	34,2%
2016	244	24	32	14	45,8%

Една од основните цели на Програмата беше на учениците од маргинализираните групи да им се обезбеди таков вид поддршка што ќе ја зголеми нивната вклученост во активностите за учење и подобро искористување на своите потенцијали, што се очекува да доведе до намалување на разликата во постигањата меѓу учениците Роми и другите ученици. Резултатите од тестот во повторното испитување покажуваат дека учениците Роми напредувале помалку од другите ученици.

ТАБЕЛА 5: Споредби на просечните проценти на решеност на шесттиот по читање и пишување

Година	Просечна решеност Сите	Просечна решеност Роми	Значајност на разликата	Просечна решеност Други
2014	34,2%	28,0%	←→ разлика значајна на ниво 0.01	39,9%
	↑↓ разлика значајна на ниво 0.01	↑↓ разлика значајна на ниво 0.01		↑↓ разлика значајна на ниво 0.01
2016	45,8%	34,2%	←→ разлика значајна на ниво 0.01	55,7%

Вкупните резултати на тестот за јазична писменост, односно резултатите добиени на тестот по читање со разбирање и пишување, покажуваат дека учениците постигнале просечен процент на решеност од 45,8%, односно просечно 14 бода од можни 32. Тоа се значително подобри резултати²⁵ од оние во испитувањето во 2014 година.

Понатаму подетално ќе бидат прикажани и проанализирани разликите во постигањата на учениците Роми и на другите ученици.

Учениците Роми на целиот тест имаат просечна решеност од 34,2%, а кај учениците со друга етничка припадност решеноста е значително повисока и изнесува 55,7%. Разликата во постигањата на тестот по читање и пишување меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи е поголема од онаа констатирана со испитувањето од 2014 година – тогаш изнесувала 12 процентни поени, а во 2016 таа е 21 процентен поен.

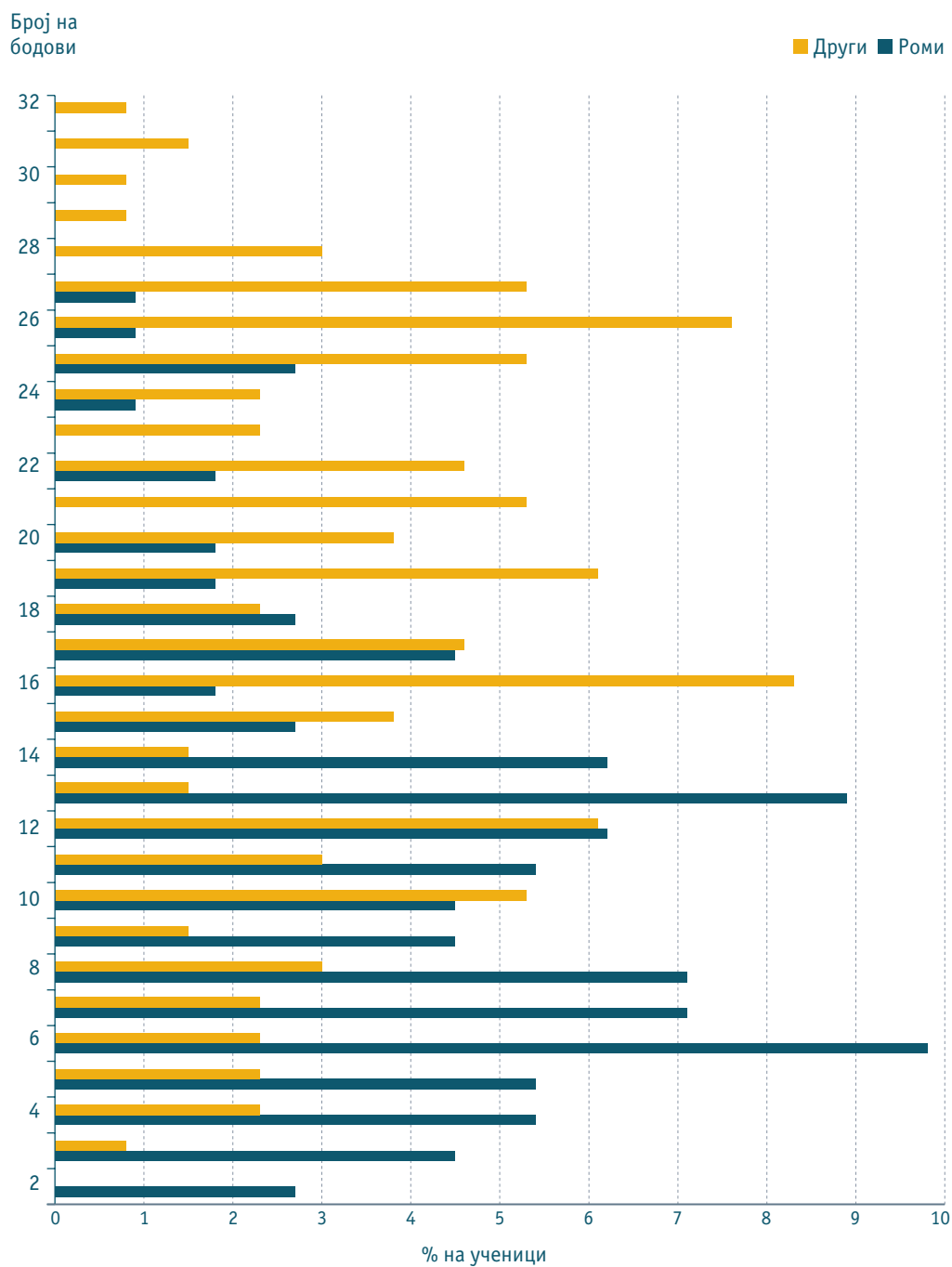
Постигањата на тестот на учениците Роми и на учениците од другите етнички групи графички се прикажани на графиконот подолу.

Од Графикон 1 може да се воочи:

- Најголем број од учениците Роми (71%) имаат резултат на цел тест кој е под просечниот (14 бода), додека најголем број ученици од другите етнички групи – 68% имаат резултат што е над просекот.
- Распонот на освоените бодови кај учениците Роми е од 2 до 27 бода, а кај другите ученици од 3 до 32 бода. И кај едните и кај другите ученици во однос на претходното испитување е зголемен распонот на бодови, односно дистрибуцијата е раширена кон десно, што значи дека има ученици што во испитувањето во 2016 година постигнале високи резултати.

25 Понатаму во извештајот кога се користи изразот **значително** подобри (или полоши) се има предвид дека разликата е статистички значајна на ниво 0.01 или 0.05.

ГРАФИКОН 1. Резултати на учениците роми и на другите ученици на шестой по читање и пишување



ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите од тестот по читање и пишување се подобрени во однос на испитувањето во 2014-тата година, но сè уште се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 21 процент поен пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. При испитувањето во 2016 година разликата во постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи е зголемена.

1.1.1.1. Постигања на учениците на тестот по читање

Читањето со разбирање е од голема важност за учење во сите области затоа што школското учење се заснова, во голема мерка, на користење на пишани извори.

Со цел да се провери оспособеноста на учениците за читање и разбирање на прочитаниот текст, во тестот беа вклучени текстови преку кои од учениците се бараше: споредување на постапките, одредување на карактеристиките и чувствата на ликовите; донесување заклучоци со кои се објаснува врската меѓу намерите, постапките и настаните, поткрепување на заклучоците со факти од текстот; подредување на текст по логички редослед; заклучување врз основа на врски што се содржат во текстот; давање свое мислење и предлагање идеи за наслов на даден текст. Поконкретно, тестот по читање со разбирање се состоеше од 3 задачи.

- Во првата задача од учениците се бараше да прочитаат текст и да одговорат на 5 прашања што се однесуваат на експлицитни и имплицитни информации содржани во текстот. Во две од прашањата се бараше ученикот да го образложи своето мислење (да објасни зошто така мисли).
- Во втората задача се бараше учениците да прочитаат кус текст и да одговорат на три прашања во врска со текстот со што се проверува разбирањето на редоследот на настаните, пораката на текстот и одговор на прашањето за директна информација дадена во текстот.

- Третата задача бараше да се прочитаат два куси текста и да се одговори на 4 прашања од кои две се однесуваа на споредување на текстовите, едно на препознавање на литературниот вид на текстот, а едно на извлекување на главната идеја (давање наслов на текстот).

За секој точен одговор се добиваше еден бод, и уште по еден бод за образложенијата на одговорите во задачите. Вкупниот број можни бодови беше 14.

ТАБЕЛА 6: Решеност на шесттиот по читање во двесте испитувања

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	252	13	14	7	51,6%
2016	244	13	14	8	57,3%

Просечната решеност на тестот по читање со разбирање е 57,3%. Овој резултат е нешто над просекот и нешто подобро постигање од постигањата на учениците во 2014 година.

Резултатите од тестот по читање со разбирање по субгрупи за учениците Роми и учениците од другите етнички групи се прикажани во табелата 7 и на графиконот 2.

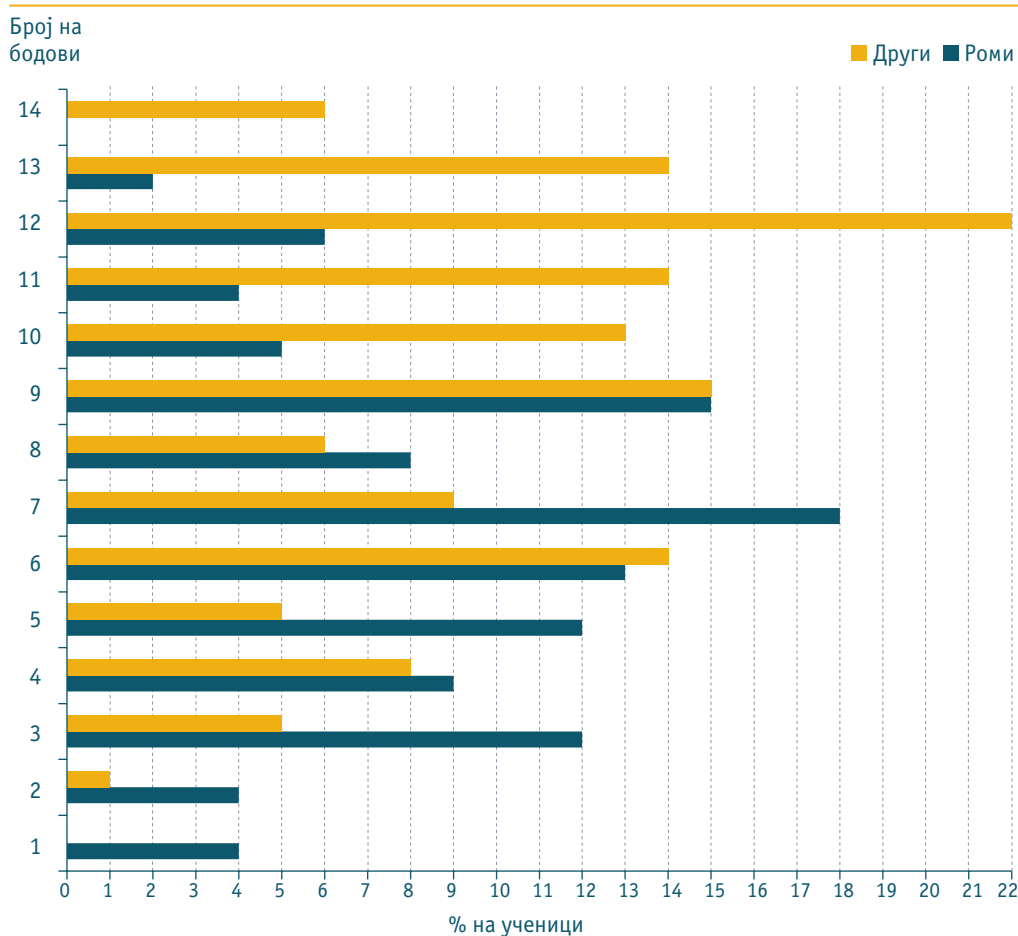
ТАБЕЛА 7: Решеност на шесттиот по читање кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	14	6,2	6,6	44,7 %	47,1 %
Други	14	8,1	9,2	58,0 %	65,9 %

Учениците Роми на тестот по читање со разбирање во 2016 година имале просечна решеност од 47,1 %, а учениците од другите етнички групи 65,9 %, што е значително подобар резултат. Постигањата на учениците Роми се малку под очекуваниот просек, додека кај другите ученици се значително над просекот.

Споредено со 2014-тата година, просечните постигања на учениците Роми по читање со разбирање се на исто ниво²⁶, додека кај учениците од другите етнички групи тие се подобри. Тоа укажува дека од инклузивните практики повеќе полза имале другите ученици отколку учениците Роми. Потребно е поподробно да се проанализираат причините поради кои учениците Роми не напредувале и покрај преземените активности.

ГРАФИКОН 2: Резултати на учениците Роми и учениците од други етнички групи на тестот по читање со разбирање



Од графиконот се забележува дека:

- речиси половина од учениците Роми (54%) имаат освоено помалку од половина од вкупниот можен број бодови на тестот по читање (7 бода), додека кај другите етнички групи една третина ученици (33%) имаат такви ниски резултати од тестот по читање со разбирање;
- само 12% ученици Роми имаат повеќе од 10 бода, што би биле високи постигања, а од другите ученици, 56% имаат постигнато повеќе од 10 бода.

26 Кога постои разлика во бројните вредности, а коментарот кажува дека нема разлика, значи дека добиената разлика е во рамките на статистичката грешка.

Беше направено споредување на тоа кои задачи им биле најтешки на учениците Роми и на другите ученици (Прилог Б). Не се утврдени некои битни разлики поврзани со содржината на задачите. На пример, на сите ученици едно од најтешките прашања им беше првото прашање (да го подредат редоследот на настаните) во следнава задача:

Многу одамна во Индија момче по име Сони и неговата мајка се враќале дома од пазар пешачејќи. Така одејќи по патот, мајка му застана да земе еден стап. – Ова е убав стап, Сони – рекла мајка му. – Жалам што не е тапан. Знаам дека долго време посакуваш да имаш еден. Ти благодарам мамо – рекол Сони, земајќи го долгото парче дрво. Тој знаеше дека мајка му би му купила тапан кога би имала пари. Одејќи по патот сретнаа една жена што се обидуваше да запали оган. – Повели – ѝ рече Сони подавајќи ѝ го неговиот стап. Жената го искористи стапот за да запали оган. Потоа таа му даде лепче. Следно, Сони и неговата мајка сретнаа маж и малечко девојче. Девојчето беше гладно, па Сони ѝ го даде неговото лепче. – Повели, земи го тапанов – рече човекот. И го дадоа на мојата ќерка ама нејзе не ѝ е потребен.



Индиска приказна

Одговори на прашањата:

1.1. Подреди ги дадените реченици според редоследот по кој се одвивале настаните во текстот. Првата е веќе означена со 1. Означи ги другите реченици со броевите по ред.

— Сони и го даде стапот на жената што сакаше да запали оган.

1. Мајката на Сони застана да го земе стапот што го најде на патот.

— Сони доби тапан од таткото на девојчето.

— Сони доби лепче од жената.

— Сони го даде подарено лепче на гладното девојче.

1.2. Што посакувал да има Сони?

1.3. Ако мајка му на Сони не му го дадеше стапот, како би се разликувал крајот на приказната?

(заокружи едно)

А. Сони не би бил гладен.

Б. Сони не би добил тапан.

В. Сони не би посакувал тапан.

Исто така им беше тешко и да го образложат одговорот што го дале, било тој да се однесува на давање на наслов на текст, предлог или на мислење.

Оттука може да се заклучи дека причините за послабата решеност на тестот не се поврзани со текстовите што требаше да се прочитаат и прашањата за нив, туку треба да се бараат во други фактори.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите од тестот по читање се малку над очекувањата пропишани во наставната програма за трето одделение и се подобрени во однос на 2014-тата година.
- ▶ Постигањата на учениците Роми се на исто ниво како во 2014-тата година, додека учениците од другите етнички групи ги подобриле постигањата.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 19 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна и е зголемена во однос на разликата во 2014-тата година, кога изнесувала 11 процентни поени.
- ▶ Во споредба со другите ученици, бројот на ученици Роми што имаат високи постигања на тестот по читање е двојно помал.
- ▶ Нема разлики во успешноста кај учениците Роми и кај другите ученици при решавањето што е поврзано со содржината на задачите.

1.1.1.2. Постигања на учениците на тестот по пишување

Резултатите од тестот по пишување даваат слика за оспособеноста на учениците да се изразуваат преку различни форми на писмено изразување и да ги применуваат нормите на стандардите на јазикот. Преку задачите во тестот се проверуваше дали учениците умеат да пишуваат текст за практична намена и дали умеат да напишат литературен текст по дадени насоки – дадени зборови за пишување куса приказна. Тестот по пишување се состоеше од 2 задачи.

- Во првата задача од учениците се бараше да подобрат дадено писмо – реакција на деца на дадена ситуација што ја дознале од весник. Во задачата се бара учениците да одберат еден од понудените одговори и со тоа да ја подобрат структурата на определени реченици, лексиката и композицијата на писмото (изразување на целта на писмото). За секој точен одговор на првата задача се добиваше по еден бод.
- Втората задача е од отворен тип – пишување на состав по дадени зборови. Зададени се ликови (другарчиња, куче); настани (детска игра, натпревар/фудбал ластик, народна), расправија (кој/која екипа е подобра, смешен крај на натпреварот) и места (игралиште, парк). Од учениците се бараше да напишат куса приказна. Учениците беа потсетени да не забораваат да дадат наслов и да водат грижа за интерпункцијата. За објективно оценување на писмените состави беа изготвени критериуми за оценување (Прилог А). Втората задача се оценуваше според 7 критериуми при што за секој можеше да се добие 0, 1 или 2 бода.

Вкупниот можен број бодови на тестот по пишување беше 18.

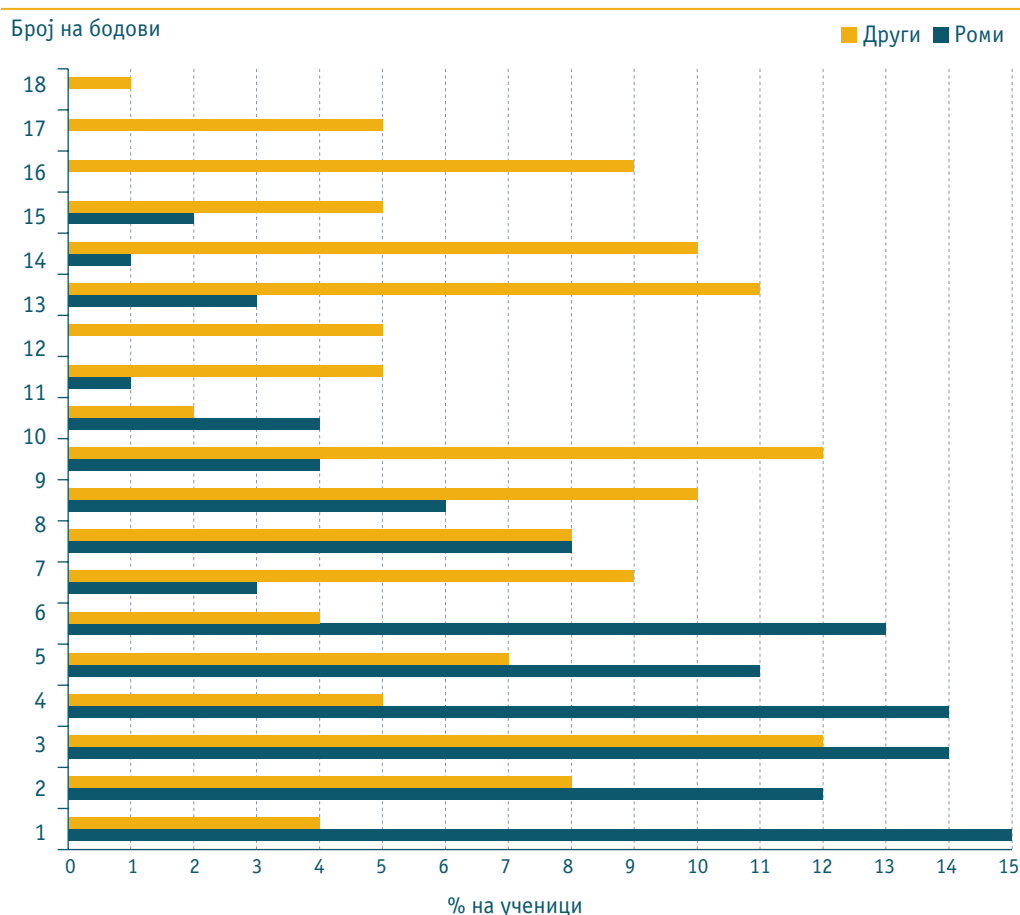
Просечна решеност на тестот по пишување е 36,8%, што е значително пониска од програмските барања и барањата на тестот, но во однос на резултатите од испитувањето во 2016 тоа е значително подобар резултат. Особено се зголемил бројот на ученици што постигнале високи резултати: 27% ученици освоиле повеќе од половина од можниот број бодови (над 9 бода), додека во 2014 година само 3% од учениците освоиле повеќе од половина од можните бодови.

ТАБЕЛА 8: Решеност на шесттои по пишување во двесте испитувања

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	252	11	18	3,7	20,6%
2016	244	11	18	6,6	36,8%

Колку успешно го решавале тестот по пишување учениците со различна етничка припадност е прикажано во графиконот и табелата подолу.

ГРАФИКОН 3: Решеност на шесттој по пишување кај учениците од различни етнички групи



ТАБЕЛА 9: Решеност на шесттој по пишување кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	18	2,7	4,3	15,0%	24,0%
Други	18	4,7	8,6	25,9%	47,7%

Просечната решеност на задачите по пишување кај учениците Роми е 24% (просечно освоени 4,3 бода од максимално можни 18), а кај учениците од другите етнички групи е двојно повисока (48%).

И учениците Роми и учениците од другите етнички групи во 2016-тата година постигнале значително повисоки просечни резултати на тестот по пишување, што беше една од целите на програмите Јазична писменост во почетните одделенија и Инклузија на маргинализираните ученици. Меѓутоа, спротивно

на очекувањата, разликата во постигањата меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи не се намалила, туку се зголемила.

- Учениците Роми имаат многу ниски резултати на тестот по пишување. Само 11% од учениците со ромска етничка припадност освоиле над половина (повеќе од 9) од можните бодови на тестот, додека тој број кај учениците од друга етничка припадност изнесува 53%.
- Многу е голем бројот на ученици Роми (15%) што не добиле ниту еден бод на тестот по пишување.
- Во споредба со испитувањето во 2014-тата година, дисперзијата на резултатите е поголема, односно значително е зголемен бројот на ученици што постигнале резултат над просечно можниот број бодови (9 бода).

Деталната споредба на резултатите за секоја задача од тестот (Прилог Б) покажа дека:

- Првата задача, со која главно се проверуваше разбирањето на процесот на пишување и на барањата се одговараше со избор од понудените одговори, е поуспешно решена.
- На втората задача (пишување приказна по зададени зборови) резултатите се многу послаби, особено кај учениците Роми. Тие имаат ниски резултати на сите критериуми, при што нешто се поуспешни во композицијата на текстот, а најмалку го задоволиле критериумот за соодветна интерпункција.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите од тестот за пишување се значително под очекувањата пропишани во наставната програма за трето одделение. Учениците Роми имаат значително пониски постигања од другите ученици.
- ▶ Во однос на 2014-тата година подобрани се постигањата и на учениците Роми и на другите ученици, но разликите во постигањата не се намалиле, туку се зголемиле.
- ▶ Многу е голем бројот на ученици Роми што не добиле ниту еден бод на тестот по пишување. Особени тешкотии имале во пишувањето на текст според зададени зборови.

1.1.1.3. Поврзаност на резултатите од тестот по читање и пишување со одделни соцокултурни варијабли

Повеќе истражувања²⁷ покажале дека соцокултурното потекло и условите во семејството значително влијаат врз успехот во учењето, вклучително во развивање на јазичната писменост. Исто така, изложувањето на децата уште во раното детство на активности што се поврзани со читањето се клучни фактори во создавањето на читачки навики и високи постигања во читање со разбирање²⁸. Токму затоа, како и поради подобро објаснување на постигнатите резултати, беа прибрани податоци за соцокултурните околности во семејството и за искуствата на учениците во семејството поврзани со активностите за читањето во предучилишниот период како и за нивната подготвеност пред поаѓање во училиште.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за состојбите и навиките во семејствата на тестираните ученици кои може да се поврзани со јазичната писменост се прибрани со краток прашалник, кој учениците го пополнуваа на крајот од тестирањето.

Прашањата се однесуваа на: соцокономските карактеристики на семејството, приближниот број книги во семејството, активностите во домот поврзани со учењето, јазикот на кој се зборува дома, познавање на јазикот на наставата пред поаѓање во училиште и предзнаења од областа на читањето пред поаѓање во училиште.

СОЦЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Истражувањата за влијанието на семејството врз постигањата на учениците покажуваат големо влијание на соцокономскиот статус. Семејствата што се со добри услови за живот обезбедуваат повеќе услови за учење и на училиште и дома. Родителите што имаат подобро образование вообичаено покажуваат поголем интерес за учењето на своите деца и им даваат помош и поддршка во учењето.

Во табелата подолу се дадени постигањата на учениците чии родители имаат завршено различен степен на образование.

27 Hatie J., *Visible Learning*, 2009, Routlage, New York, стр. 61–70.

28 I.V.S. Mullis, M.O. Martin, A.M.Kenedy, P. Foy, *PIRLS 2006 International Report*. Chesnut Hill, MA: Boston College, стр. 106.

ТАБЕЛА 10: Резултати од шесттој на учениците според образованието на родителите

ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ		ЗАВРШЕНО IV ОДДЕЛЕНИЕ	ЗАВРШЕНО VIII ОДДЕЛЕНИЕ	СРЕДНО	ВИСОКО
		Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	Роми	34,4%	32,0%	36,1%	35,3%
	Други	37,2%	58,3%	57,1%	58,4%
	Сите	35,4%	39,0%	50,8%	50,4%
Татко	Роми	25,2%	37,8%	37,9%	33,7%
	Други	30,6%	58,3%	58,3%	56,4%
	Сите	26,6%	43,4%	51,0%	48,6%

- Учениците чии мајки имаат завршено повеќе од основно образование и чии татковци имаат повеќе од четиригодишно образование имаат повисоки постигања на тестот по читање и пишување од оние чии родители имаат пониско образование.
- Нема разлики во постигањата на учениците чии родители имаат завршено средно, во однос на тие чии родители имаат завршено високо образование. Основното образование за татковците и средното образование за мајките е она ниво каде што се воочуваат разлики.
- Кај учениците Роми образованието на мајките не е поврзано со нивните постигања, а оние чии татковци имаат повеќе од четврто одделение имаат повисоки постигања од тие што имаат само четврто одделение или помалку.

Учениците Роми многу почесто од другите ученици имаат родители со понизок степен на образование (завршено основно образование или помалку од тоа). Со тоа делумно се објаснуваат и нивните пониски резултати на тестот по јазична писменост.

ТАБЕЛА 11: Резултати од испитот на учениците според вработеноста на родителите

ВРАБОТЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ		ВРАБОТЕН/А	НЕВРАБОТЕН/А
		Просечен процент на решеност	Просечен процент на решеност
Мајка	Роми	36,5%	33,8%
	Други	53,8%	64,1%
	Сите	47,1%	46,7%
Татко	Роми	37,1%	29,4%
	Други	56,4%	51,2%
	Сите	48,7%	33,6%

Податоците од училиштата покажаа дека околу 35% од мајките на тестираните ученици и 12% од татковците не се вработени. Кај учениците Роми тие проценти се за околу 20% поголеми.

Резултатите укажуваат дека вработеноста на мајките не е поврзана со постигањата на нивните деца во јазичната писменост. Со вработеноста на татковците ситуацијата е поинаква, таа е поврзана со постигањата на нивните деца кога се во прашање Ромите, но не и кај другите ученици.

ОБРАЗОВНИ РЕСУРСИ ШТО ГИ ИМААТ УЧЕНИЦИТЕ ВО СВОЈОТ ДОМ

Истражувањата²⁹ покажуваат дека успешноста на учениците во одделни образовни подрачја е тесно поврзана со образовните ресурси што учениците ги имаат во домот.

Генерално, учениците од семејства што имаат повеќе ресурси за учење, а особено за читање, постигнуваат подобри резултати во читање со разбирање. За да се подобри вештината на читањето со разбирање учениците треба да читаат и да разговараат со некој за прочитаното. За да се поттикне желбата за читање и да се создадат навики за читање кај учениците, важно е семејството да биде пример, да пренесе ентузијазам за читање и високо да го вреднува читањето.

29 I.V.S. Mullis, M.O. Martin, A.M. Kenedy, P. Foy, PIRLS 2006 International Report. Chesnut Hill, MA: Boston College.

Бројот на книги во семејството е често користен индикатор за читачките навики во семејството, а односот кон читањето на другите членови во семејството е модел за малите ученици за развивање на читачки навики. Податоците за бројот на книги во семејството и постигањата на учениците во читање и пишување се дадени во табелата подолу.

ТАБЕЛА 12: Број на книги во домот и постигања на тестови по читање и пишување

БРОЈ НА КНИГИ ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
0–10 книги	62	36,9%
11–25 книги	61	54,6%
26–100 книги	48	55,5%
101–200 книги	16	58,2%
Повеќе од 200 книги	15	51,7%

Во домовите на тестираните ученици има малку книги. 60% од учениците што одговориле на прашањето за бројот на книги во домот, дома имаат до 25 книги, а половина од нив имаат до 10 книги. Во домовите на учениците Роми има помалку книги отколку во домовите на другите ученици.

Постојат значајни разлики во постигањата по читање и пишување само меѓу учениците што дома имаат до 10 книги и оние што имаат повеќе од тоа. Според податоците понатамошното зголемување на бројот на книги во домот не е поврзано со повисоки резултати по читање и пишување. Добиените сознанија се само делумно во согласност со корелациите што се добиени со меѓународните мерења на читањето.

Бројот на книги во домот е поврзан со вработеноста на таткото, што посредно значи и со вкупниот материјален статус, па оттука врските со бројот на книги во семејството и не се така еднозначни.

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО ВО РАЗВОЈОТ НА ЈАЗИЧНАТА ПИСМЕНОСТ

Семејството е многу важно во следење на напредокот на учениците и развивање на индивидуалните способности за читање и стекнување навики за читање. Во однос на поддршката од семејството, од учениците се бараше да одговорат на прашањата за тоа колку читаат или разговараат за прочитана книга со некој член од семејството, за тоа дали повозрасните им помагаат

во пишување на домашните задачи по македонски/албански јазик и дали разговараат за тоа што учеле по македонски/албански јазик. Програмата за инклузија на маргинализираните ученици претполага и работа со родители во насока на давање совети како да го поддржат учењето на своите деца. Споредбените показатели за поддршката од семејството и постигањата на учениците на тестот се дадени во следната табела.

ТАБЕЛА 13: Активности поврзани со читање во домови и постигања на тестови по читање и пишување

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	2014		2016	
	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
Заедно читаат книги				
Скоро никогаш	19	26,2%	19	41,3%
Понекогаш	68	43,8%	66	49,0%
Често	80	36,4%	108	52,5%
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по македонски/албански јазик				
Скоро никогаш	55	37,6%	74	53,9%
Понекогаш	49	41,0%	64	50,9%
Често	49	37,1%	47	45,9%
Им раскажуваат на домашните што учеле по македонски/албански јазик во училиште				
Скоро никогаш	16	34,0%	20	38,4%
Понекогаш	35	40,3%	37	43,8%
Често	94	41,2%	118	55,6%

Генерално земено, според одговорите на учениците, родителите или повозрасните членови во семејството често одвојуваат време во текот на седмицата да ги слушаат нивните деца како читаат или пак разговараат со нив за она што го учат по македонски/албански јазик. Во однос на испитувањето од 2014-тата година се зголемил процентот на родители што позачестено ги практикуваат овие активности со своите деца.

Просечната решеност на задачите кај учениците кои почесто со домашните заедно читаат книги е значајно повисока. Разликата во решеноста на тестот меѓу оние што никогаш не читаат и оние што заедно читаат секој ден е 11 процентни поени. Помошта во пишувањето домашни задачи по македонски/албански јазик во 2014-тата година не била поврзана со резултатите од тестот по јазична писменост. Во 2016-тата таа е негативно поврзана: учениците на кои родителите често им помагаат имаат пониски постигања. Тоа веројатно се должи на тоа што родителите обично им помагаат на децата што имаат тешкотии во учењето. Во однос на испитувањето во 2014-тата година не се променил значително процентот на родителите што бараат децата да им раскажуваат што учеле во училиште по македонски/албански јазик. Додека тогаш не се покажала поврзаност со постигањата на тестот по читање и пишување, во 2016-тата учениците што често им раскажуваат на родителите за она што го учеле постигнале повисоки резултати од тестот по јазична писменост.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Дел од учениците Роми што следат настава на македонски, односно албански наставен јазик во домот вообичаено зборуваат ромски јазик. Се претпоставуваше дека тоа може да влијае и на пониски постигања во читање и пишување. Меѓутоа, според податоците прикажани во табелата дадена подолу, таа претпоставка не се потврди³⁰.

ТАБЕЛА 14: Јазикот на којшто се зборува во домот и постигањата на тестот по читање и пишување кај учениците Роми

ЈАЗИК ШТО СЕ ЗБОРУВА ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Ромски	30	32,9%
Македонски	51	37,0%
Албански	10	37,5%

Подобар показател за успешноста во учењето читање и пишување може да биде познавањето на јазикот на наставата пред поаѓање на училиште. Според сопствените проценки приближно 2/3 ученици од ромска етничка припадност добро го разбирале и го зборувале јазикот на којшто се одвива наставата. Нивните постигања на тестот на крајот на трето одделение се

³⁰ Разликите во просечната решеност се во рамките на статистичката грешка.

повисоки од постигањата на учениците што послабо го знаеле. Тоа укажува дека програмата за инклузивно образование не придонела да се надмине проблемот со недоволно познавање на јазикот на наставата кај некои ученици, кои со самиот тој факт спаѓаат во категоријата што има специфични/посебни образовни потреби.

ТАБЕЛА 15: Просечна решеност на тестови и познавање на јазикот на наставата преку поаѓање во прво одделение кај учениците Роми

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Малку разбирале и тешко зборувале	12	28,9%
Разбирале, но потешко зборувале	22	32,4%
Добро разбирале и зборувале	60	39,3%

ПРЕДЗНАЕЊА НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ УПИСОТ ВО ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

Се претпоставуваше дека предзнаењата за читање при уписот во прво одделение ќе бидат поврзани со постигањата во читањето и пишувањето на крајот на трето одделение. Таа претпоставка не се потврди во ниту едно од испитувањата – ни во 2014-тата, ни во 2016-тата година. Тоа укажува на недоволна диференцираност на приодите во учењето читање и пишување во првите три одделенија, што довело до губењето на почетната предност на нивото на писменост.

Податоците за 2016-тата година се прикажани во следнава табела.

ТАБЕЛА 16: Предзнаења на учениците при уписот во прво одделение и постигањата на тестови во читање и пишување

ПРОЦЕНТ НА УЧЕНИЦИ СПОРЕД ПРЕДЗНАЕЊАТА ПРЕД ДА ТРГНАТ НА УЧИЛИШТЕ							
Знаеле некои букви		Ги знаеле сите букви		Читале и пишувале зборови		Читале реченици	
Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
81	46,2%	80	46,6%	36	50,4%	26	45,9%

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците чии мајки имаат повисоко од основно образование, а татковци повисоко од четврто одделение имаат подобри постигања. Родителите на учениците Роми многу почесто од другите имаат основно или пониско образование.
- ▶ Учениците чии татковци се вработени имаат повисоки постигања од оние чии татковци не се вработени. Таква врска не постои кога е во прашање вработеност на мајките. Учениците Роми во споредба со другите во поголем процент имаат мајки и татковци што не се вработени.
- ▶ Учениците Роми што добро го познавале јазикот на наставата пред поаѓањето во училиште имаат повисоки постигања од оние што не го познавале. Секој трет ученик од ромска етничка припадност не го знаел доволно добро јазикот на наставата при уписот во прво одделение.
- ▶ Немањето на книги во домот (поседување помалку од 10 книги) е поврзано со пониски резултати во читањето и пишувањето. Во домовите на учениците Роми во просек има помалку книги.
- ▶ Предзнаењата за читање пред поаѓање во прво одделение не придонеле за подобри постигања во читање и пишување на крајот на трето одделение.
- ▶ Степенот на помош на родителите во учењето и решавањето домашни задачи по македонски/албански јазик е негативно поврзан со постигањата во читање и пишување. Се претпоставува дека родителите им помагаат почесто на своите деца доколку имаат тешкотии во читањето и пишувањето.
- ▶ Учениците на кои возрасните често им читаат и кои заедно често читаат со возрасните имаат повисоки постигања во читање и пишување од тие што тоа го прават поретко.
- ▶ Децата на родителите што се интересираат и што често им раскажуваат за тоа што учеле во училиште по мајчин јазик имаат повисоки постигања во читање и пишување од тие чии родители се интересираат помалку.
- ▶ Во однос на 2014-тата година, во 2016-тата година учениците известуваат за зголемена поддршка на семејството. Тоа може да биде показател на влијанието на активностите за поддршка на инклузивноста.

1.1.2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАТЕМАТИКА

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Проценката за постигањата на учениците се заснова на постигнатите резултати при решавањето задачи што мерат концептуално и процедурално знаење, разбирање и примена на природните броеви, четирите основни операции и нивните својства, како и решавањето на текстуални задачи и проблеми.

Тестот за учениците се состои од 21 барање распоредени во 19 задачи што мерат знаења и способности од концептот за број, операции и својства на операциите и проблемски ситуации.

За полесно следење на текстот даден понатаму во кој се опишуваат резултатите на тестот, во извештајов ќе се користи само терминот задача што ќе се однесува и на задачите и на барањата во тестот.

Како во јазичната писменост, така и во презентирање на резултатите по математика, акцентот е ставен на две споредбени нивоа: споредби во постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи; и споредба на постигањата на учениците добиени со испитувањето во 2014 и во 2016 година.

Постигањата се прикажани преку табели и графикони и се дополнети со вербални коментари.

Вкупните резултати од тестот по математика покажуваат дека учениците постигнале просечен процент на решеност од 39,9%, односно просечно 14 бода од можни 34. Тоа се значително подобри резултати од оние од испитувањето во 2014 година.

ТАБЕЛА 17: Споредба од решеноста на шесттои по математика во двете испитувања

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	259	21	34	10	29,4%
2016	245	21	34	14	39,9%

Според табелата погоре може да се извлече генерална констатација дека во 2016 година постигањата на сите ученици на тестот по математика се повисоки за 11 процентни поени, што претставува статистички значајно подобрување.

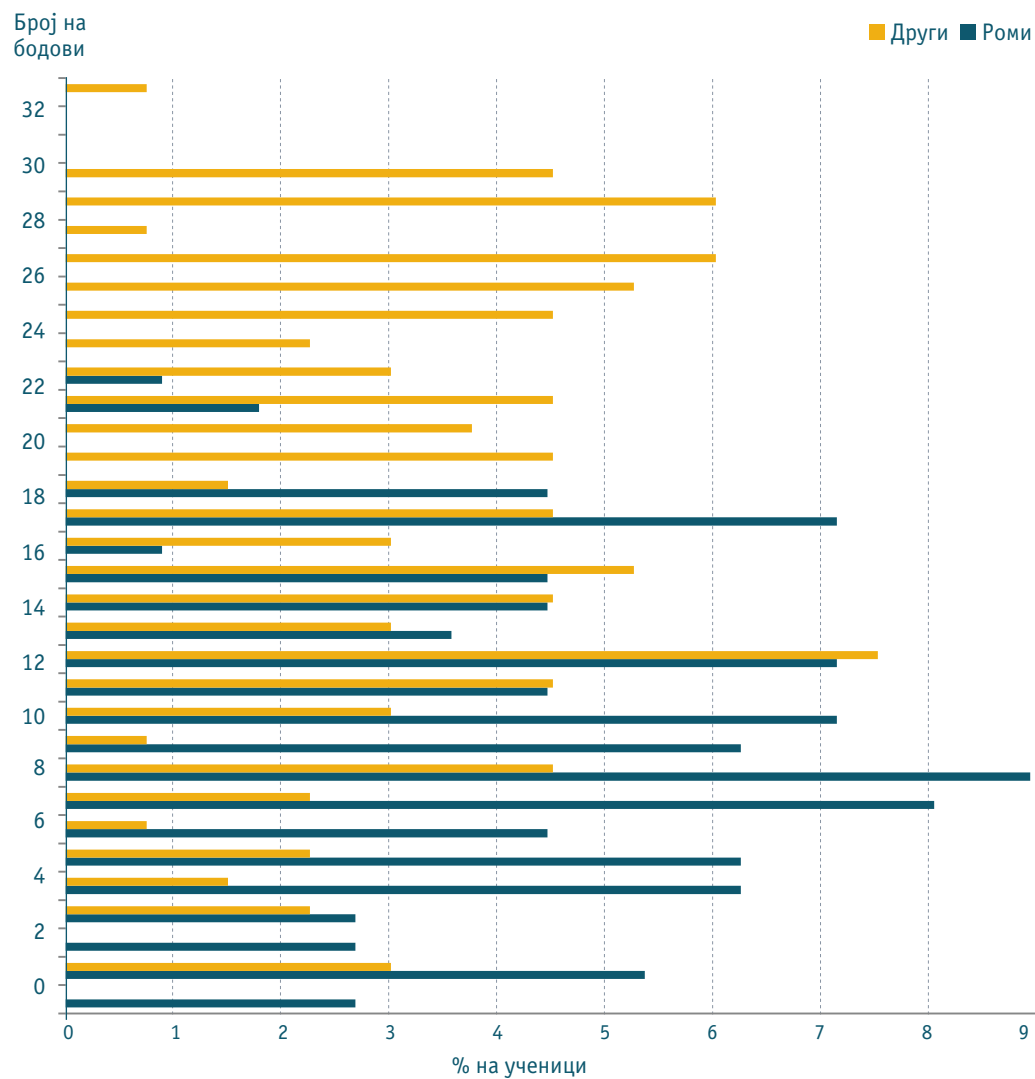
ТАБЕЛА 18: Сѝоредби на ѝросечниѝе ѝроценѝи на решеносѝи на ѝесѝоѝ ѝо маѝемаѝика

Година	Просечна решеност Сите	Просечна решеност Роми	Значајност на разликата	Просечна решеност Други
2014	29,4%	22,2%	↔ разлика значајна на ниво 0.01	35,8%
	↕ разлика значајна на ниво 0.01	↕ разлика значајна на ниво 0.01		↕ разлика значајна на ниво 0.01
2016	39,9%	27,7%	↔ разлика значајна на ниво 0.01	50,2%

Ако се анализираат резултатите во 2016 година (табела 18 и графикон 4) се воочува дека:

- Учениците Роми на целиот тест имаат просечна решеност од 27,7% (просечно 9,4 бода од можни 34).
- Кај учениците од друга етничка припадност решеноста на тестот е значително повисока и изнесува 50,2% (просечно 17,1 бод од можни 34).
- Резултатите од тестот покажуваат и тоа дека учениците Роми напредувале помалку од другите ученици (за 5,5 процентни поени напредувале учениците Роми, а за 14,4 напредувале другите ученици).
- Дистрибуцијата на резултатите е поместена налево, односно поголем е процентот на ученици Роми што имаат постигнато помалку бодови.
- Најголем процент на учениците Роми имаат постигнато 8 бода, што е за 6 бода помалку од просечниот резултат (14 бода).
- Дистрибуцијата на бодовите за учениците од друга етничка припадност покажува дека се издвојуваат една група ученици со пониски постигања и една група со повисоки постигања.
- Најголем број од учениците Роми (76%) имаат резултат на цел тест што е под просечниот (14 бода), додека најголем број ученици од другите етнички групи – 60% имаат резултат што е над просекот.

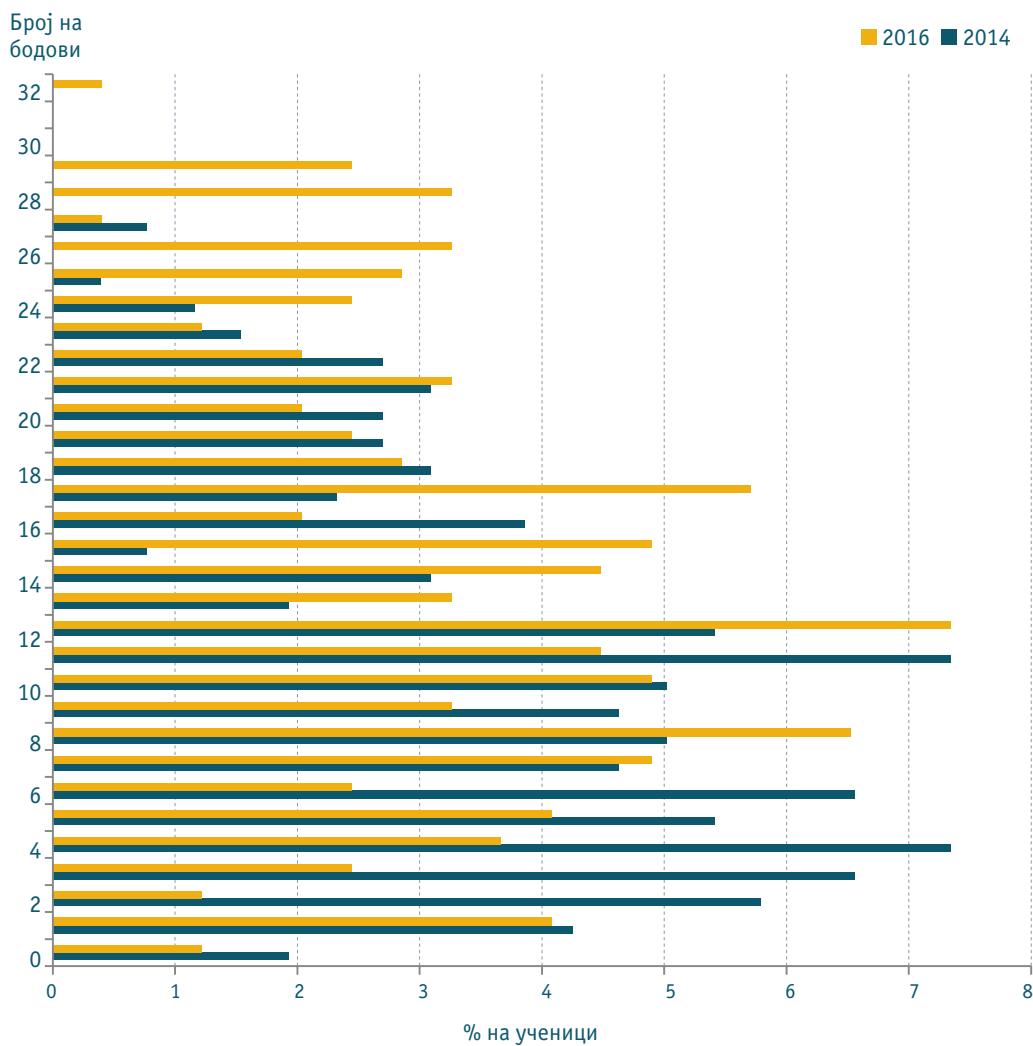
ГРАФИКОН 4: Резултати на учениците Роми и другите ученици на шестош до математика



На графиконот 5 се прикажани постигањата на сите тестирани ученици на тестот во целина, според бројот на постигнати бодови, споредбено за 2014 и 2016 година.

- Испитувањето во 2016 година има поширок распон на добиените бодови, односно има ученици коишто постигнале повисок резултат од највисокиот за 2014 година (27 бодови).
- Бројот на ученици со 0 бодови и во двете испитувања е ист и изнесува 3 ученици. И во двете испитувања нема ученици што го постигнале максималниот број бодови – 34.

ГРАФИКОН 5: Резултат на сите ученици на шесттиот по математика, споредбено за 2014 и 2016 година



ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот по математика се подобри во однос на испитувањето во 2014-тата година за 11 процентни поени. Резултатите на учениците Роми се подобриле за 5,5, а кај другите ученици за 14,2 процентни поени.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Во однос на испитувањето во 2014, во 2016 година разликата во постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи е зголемена.

1.1.2.1. Постигања на учениците според начинот на задавање на задачата

На постигањата по математика, особено на помала училишна возраст, може да влијае и способноста за читање и разбирање на текстот на задачата. Иако се настојуваше во тест-задачите да нема многу текст, сепак има задачи за чие решавање беше потребно да се прочита и да се разбере ситуацијата што е опишана, да се издвојат информациите и податоците коишто се потребни за да се реши задачата, да се определи операцијата или операциите што ќе се користат, а потоа да се состави броен израз или на друг начин да се реши задачата. За да се провери дали читањето со разбирање влијаело при решавање на задачите, беше направена анализа на постигањата на два суптеста според начинот на кој беше зададена задачата. Задачите се поделени во две групи:

- задачи што се дадени само со броеви, во вид на броен израз или пак графички и имаат кратко прашање;
- задачи за чие решавање ученикот треба да ја разбере ситуацијата што е опишана со текст .

Анализата покажа дека постои значителна разлика во резултатите кога ќе се споредат постигањата според начинот на кој се зададени задачите.

ПОСТИГАЊА НА ЗАДАЧИТЕ ШТО СЕ ДАДЕНИ САМО СО БРОВИ, ВО ВИД НА БРОЕН ИЗРАЗ ИЛИ ПАК ГРАФИЧКИ И ИМААТ КРАТКО ПРАШАЊЕ

Тестот по математика имаше 16 задачи што беа зададени само со броеви или пак графички, во кои експлицитно беше поставено барањето на задачата и операцијата/ операциите што треба да се користат за да се реши задачата.

ТАБЕЛА 19: Решеност на задачите во двете мерења

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧИТЕ
2014	259	16	23	7,2	31,4%
2016	245	16	23	9,7	42,1%

- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 година за сите ученици изнесува 42,1% (просечен број на бодови е 9,7).
- Споредено со резултатите од испитувањето во 2014 година, во 2016 година има значајно подобрување од 10,7 процентни поени.

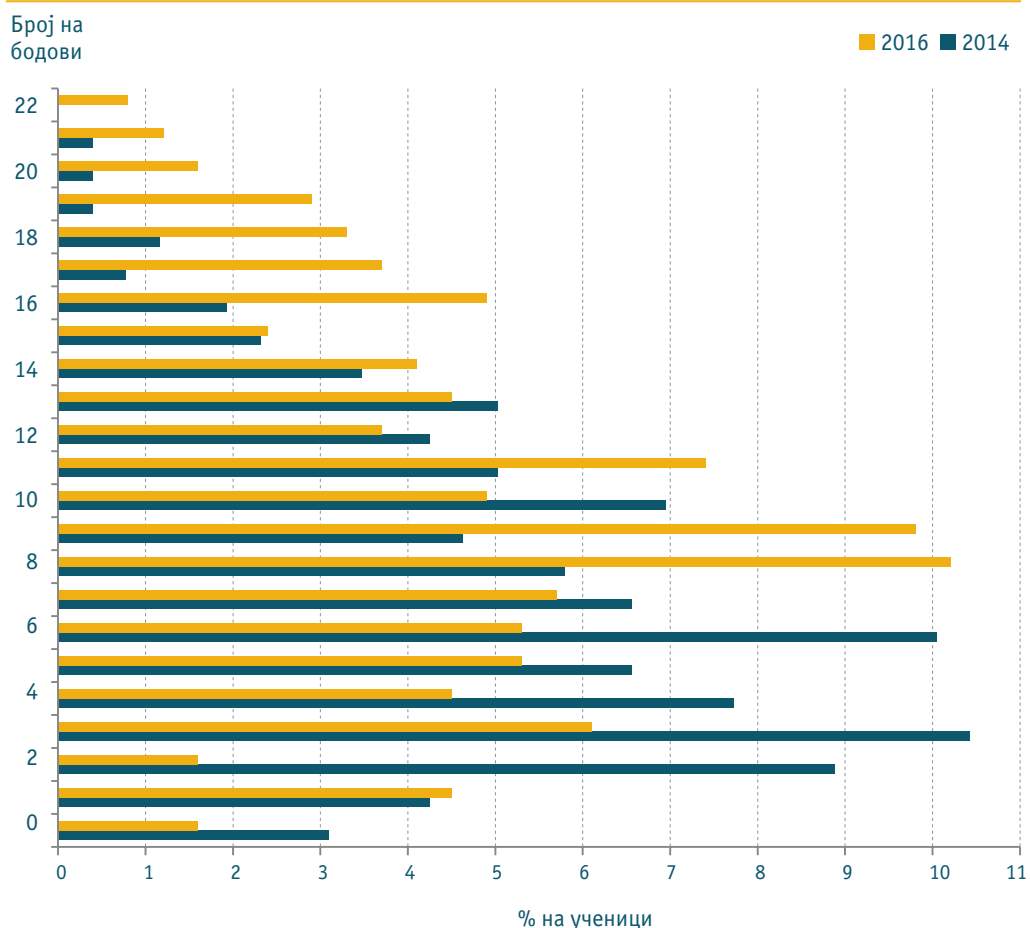
Резултатите од овие задачи по субгрупи за учениците Роми и учениците од други етнички групи се прикажани во табелата 20 и на графиконот 6.

ТАБЕЛА 20: Решеност на задачите кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	23	5,5	7	24%	30,5%
Други	23	8,8	11,9	38%	51,9%

- Кај учениците Роми просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички изнесува 30,5% и споредено со испитувањето во 2014 има значајно подобрување (6,5 процентни поени).
- Кај учениците од другите етнички групи исто така се бележи значајно подобрување на просечната решеност на тестот (14 процентни поени). Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 изнесува 51,9%, додека од испитувањето во 2014 била 38%.
- Разликата во постигањата меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи е поголема од онаа констатирана од испитувањето во 2014 година. Тогаш изнесувала 14 процентни поени, а во 2016 таа е 21,4.

ГРАФИКОН 6: Резултати на сите ученици од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички споредбено за 2014/2016 година

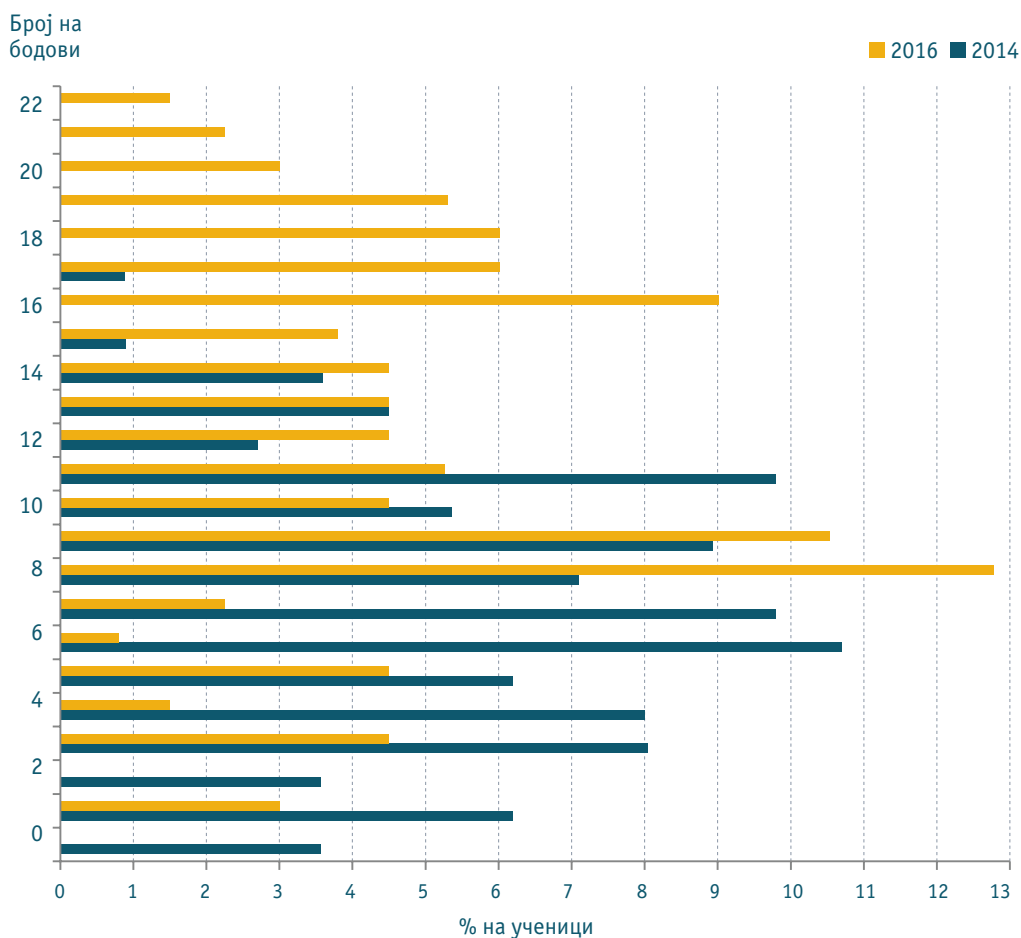


Од графиконот 6, уште се воочува дека:

- Бројот на ученици со 0 бодови е намален, но сè уште нема ученици со постигнати максимални 23 бода. Во распонот од 0 до 9 бодови спаѓаат 72% од тестираните ученици.
- Најголем процент на ученици во 2014 година постигнале 3 бода, а во 2016 година 8 бода. Споредено со 2014 година, во 2016 има поголем процент на ученици што постигнале меѓу 14 и 22 бода.

Подетално, резултатите од мерењето во 2016 година се претставени на графиконот подолу.

ГРАФИКОН 7: Резултати на учениците Роми и другите ученици за задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички



Се воочува дека:

- Највисокиот постигнат резултат од учениците Роми изнесува 17 бодови и е постигнат од само еден ученик;
- Најголем процент од учениците Роми (10,7%) постигнале резултат од 6 бодови;
- Просечната решеност за учениците од другите етнички групи изнесува 51,9% или просечен број на бодови од 11,9;
- Кај учениците од другите етнички групи нема ученици со 0 бодови, а највисокиот резултат изнесува 22 бода и го постигнале двајца ученици, а најмногу ученици постигнале резултат од 8 бодови;
- Дистрибуцијата на бодовите на учениците од другите етнички групи е бимодална, што значи дека се издвојува една група ученици со пониски постигања и една група со повисоки постигања.

Постигањата на учениците беа анализирани и според решеноста на секоја од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички (Прилог В – 1) и тоа од двете мерења и за двете субгрупи ученици.

Анализите покажаа дека:

- Споредено со 2014 година на 13 задачи (од вкупно 16) има зголемување на процентот на ученици кои точно ги решиле задачите.
- На една задача (задачата за одземање и собирање дадена со приказна и илустрација), споредено со 2014 година, се намалил процентот на ученици кои точно ја решиле. Овој резултат се должи на ниската решеност на оваа задача од страна на учениците Роми (послабо од 2014 за 12 процентни поени).
- На две задачи нема промена во процентот на решеност (задачите: ред на операциите, собирање и множење и ред на операциите, делење и одземање).
- Најслабо решена задача во 2016 година (19%) е задачата во која се бара од учениците да направат проценка на резултат од собирање на двоцифрени броеви претставени како збир на десетки и единици (дадена подолу).
- По субгрупи, кај учениците Роми во 2016 година кај 12 од задачите има зголемување на процентот на ученици кои точно решавале, а кај учениците од другите етнички заедници кај 15 од задачите има зголемување на процентот на ученици кои точно решавале.

ЗАДАЧА

Децата собирале $29+15+30+26$ вака:

Ана: $30+10+30+20$

Бојан: $30+10+30+20$ и околу 20 единици

Влатко: $20+10+30+20$ и околу 10 единици

Горан: $3+1+3+2$ десетки и уште околу 1 десетка

Кое дете е најблиску до точниот одговор?

Одговор:

ПОСТИГАЊА НА ЗАДАЧИТЕ ШТО СЕ ДАДЕНИ СО ТЕКСТ

Тестот по математика имаше 5 текстуални задачи кои беа зададени како проблемски ситуации.

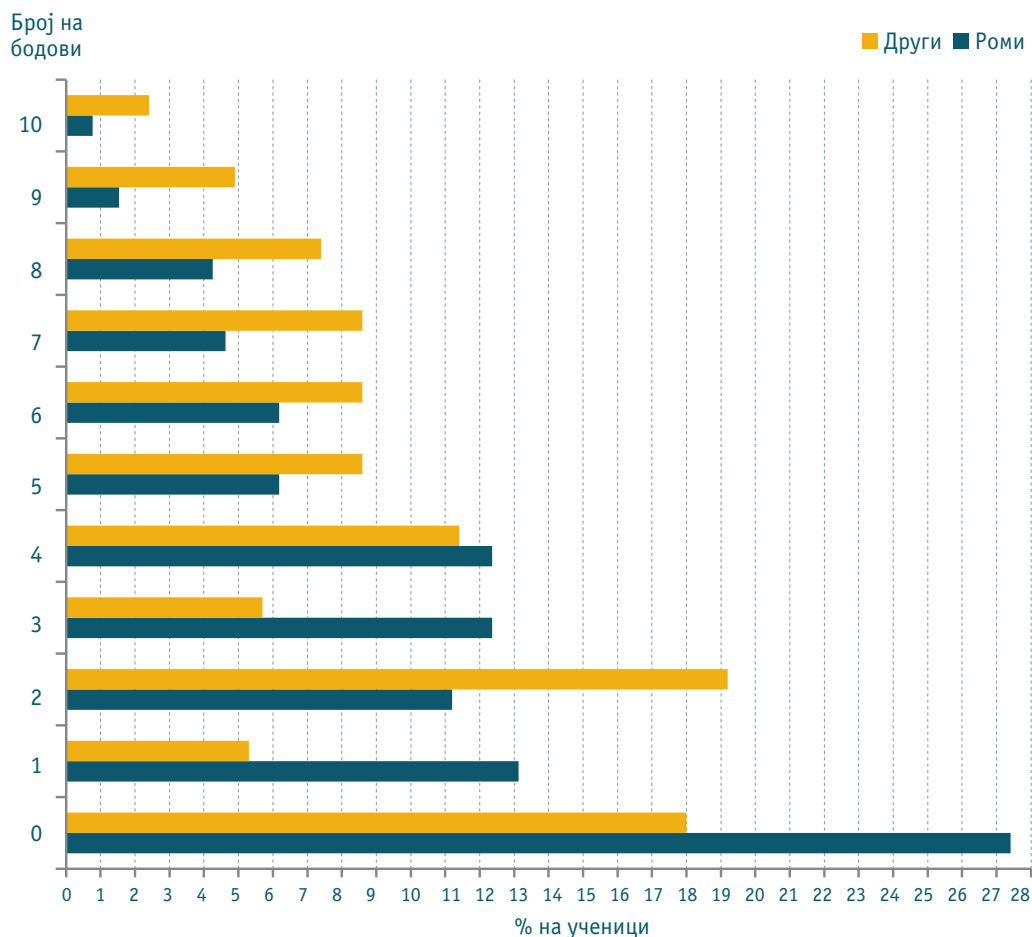
ТАБЕЛА 21: Решеност на задачите во двете мерења

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧИТЕ
2014	259	5	11	2,8	25,3%
2016	245	5	11	3,9	35,3%

- Просечната решеност на текстуалните задачи од испитувањето во 2016 година изнесува 35,3% (просечен број на бодови е скоро 4 од максималните 11 бода).
- Споредено со испитувањето во 2014 година има значајно подобрување од 10 процентни поени.

На следниот графикон подетално се претставени резултатите од двете мерења.

ГРАФИКОН 8: Резултати на учениците за задачите зададени со текст во 2014 и во 2016



Се констатира дека:

- Бројот на ученици со 0 бодови е намален (од 30% од учениците во 2014 година, на 18% во 2016 година), но сè уште нема ученици со постигнати максимални 11 бодови. Половина од тестираните ученици постигнале резултати во распон од 0 до 3 бода.
- Според испитувањето во 2016 година една четвртина од учениците се со 7, 8, 9 и 10 бодови.

Резултатите од овие задачи по субгрупи за учениците Роми и учениците од другите етнички групи се прикажани во табелата 22 и на графиконот 9.

ТАБЕЛА 22: Решеност на задачите кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	11	2,1	2,4	18,8%	21,8%
Други	11	3,4	5,1	31%	46,7%

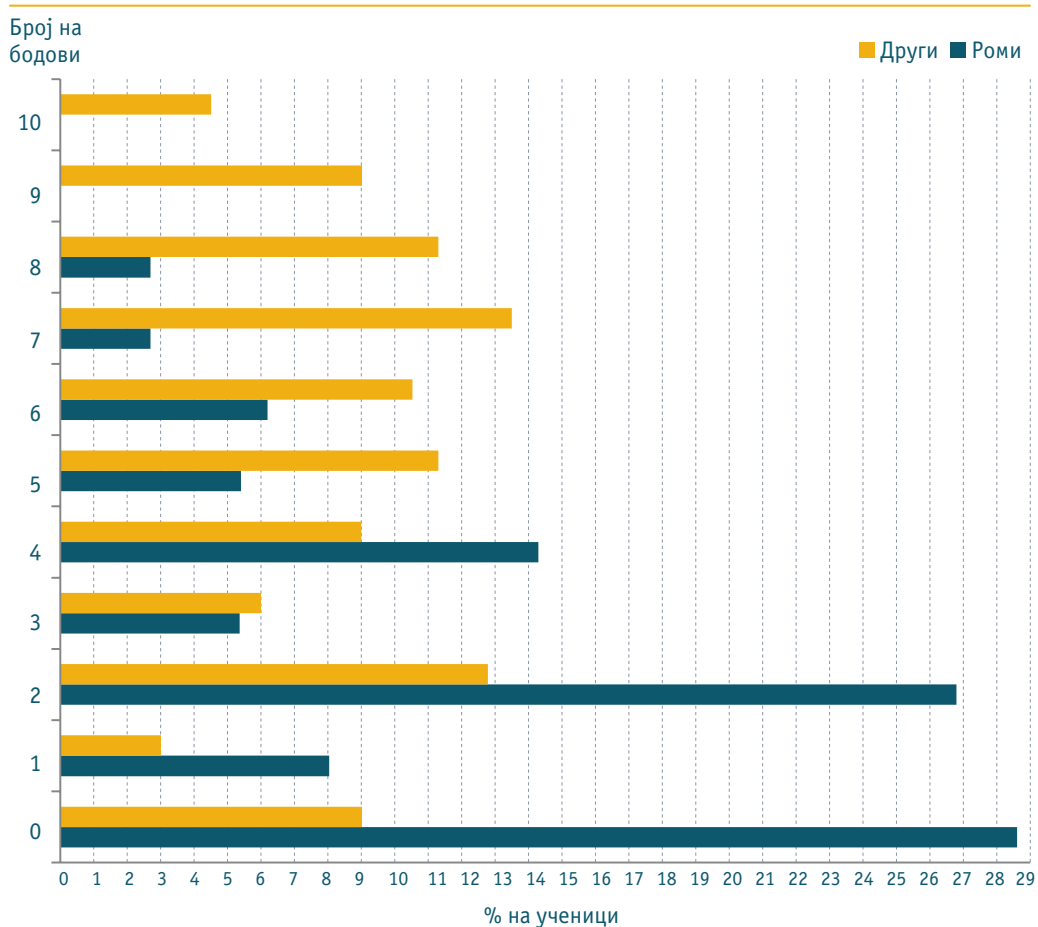
- Кај учениците Роми просечната решеност на текстуалните задачи изнесува 21,8% и споредено со испитувањето во 2014 има зголемување на процентот на деца што точно ги решиле задачите.
- Просечната решеност на текстуалните задачи кај другите ученици изнесува 46,7% и споредено со испитувањето во 2014 бележи значајно подобрување од 15,7 процентни поени.
- Разликата во постигањата кај текстуалните задачи меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи е двојно зголемена од онаа констатирана при испитувањето од 2014 година (од 12,2 на 24,9 процентни поени).

Резултатите од 2016 година (претставени на графиконот подолу) покажуваат дека:

- И кај двете субгрупи решеноста на текстуалните задачи е значајно пониска, споредено со решеноста на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички.
- Највисокиот постигнат резултат кај учениците Роми изнесува 8 бодови (максималниот можен е 11) и е постигнат од само 3 ученици, а најголем процент од учениците Роми (28,6%) не освоиле ниту еден бод. Учениците од другите етнички групи имаат значително повисоки резултати кај

текстуалните задачи од учениците Роми. Највисоко постигнат резултат изнесува 10 бодови (од 6 ученици), а најмногу ученици постигнале резултат од 7 бодови. Резултат од 0 бодови имаат 12 ученици.

ГРАФИКОН 9: Резултатите на учениците Роми и другите ученици за задачите загадени со шексѝ



Постигањата на учениците беа анализирани и според решеноста на секоја од задачите (Прилог В – 2) и тоа од двете мерења и за двете субгрупи ученици.

Гледано во целина се констатира дека:

- На три од четирите текстуални задачи во 2016 година се постигнати подобри резултати споредено со резултатите од 2014 година; а на една задача (едноставна текстуална задача со одземање) се намалил процентот на ученици кои точно ја решиле задачата.
- По субгрупи, кај учениците Роми во 2016 година кај 4 од задачите има зголемување на процентот на ученици кои точно решавале, а кај учениците од другите етнички заедници има зголемување на процентот на ученици кои точно ги решавале сите 5 задачи.

- Иако има подобрување на решеноста споредено со 2014 година за 14 процентни поени, повторно најтешка за решавање на учениците им била задачата во којашто има отворена проблемска ситуација што може да се реши на повеќе начини (задачата е дадена подолу).

ЗАДАЧА

Иво од 7-мо одделение продава користени боички. Иво продава по 2 боички за 3 денари.

// = 3 денари

Ако Иво заработил 15 денари, колку боички продал?

Покажи како реши:

Одговор: _____ боички.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во двете испитувања учениците поуспешно ги решавале задачите дадени во форма на броен израз, со илустрации или графички.
- ▶ И учениците Роми и другите ученици постигнале подобри резултати во решавањето на текстуалните задачи во однос на 2014 година.

1.1.2.2. Поврзаност на резултатите од тестот по математика со одделни социокултурни варијабли

Бројни истражувања ја потврдуваат фундаменталната важност на стимулативната домашна средина во обликувањето на постигнувањата на учениците во училиште.

Истражувањата покажуваат дека ресурсите во домот како што се: образованието и вработеноста на родителите, бројот на книги во домот, поседувањето сопствена соба, работна маса и интернет може да се сметаат како индикатори на социоекономскиот статус на семејствата на учениците и се во позитивна корелација со постигањата на учениците по математика (Hooper, Mullis and Martin, 2015)³¹.

31 Hooper, M., Mullis, I.V.S. and, Martin, M. O. (2015). TIMSS 2015 Context Questionnaire Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за факторите поврзани со семејството и предзнаењата што би можеле да влијаат врз постигањата на учениците се добиени со прашалник.

Прашалникот содржи 8 прашања со кои се добиваат информации за некои ресурси за учење поврзани со повисоки постигнувања на учениците по математика, образование и вработеност на родителите, поддршка на семејството во учењето математика, предзнаењата при поаѓањето во прво одделение и јазикот што најчесто се зборува дома.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Семејствата што се со добри услови за живот обезбедуваат повеќе услови за учење и на училиште и дома. Подобро образованите родители вообичаено покажуваат поголем интерес за учењето на нивните деца, имаат повисоки очекувања за постигнувањата на своите деца и им даваат помош и поддршка во учењето.

Во табелата подолу се дадени постигањата на учениците чиито родители имаат завршено одреден степен на образование (основно, средно и високо).

ТАБЕЛА 23: Резултати од тестовите на учениците според образованието на родителите

ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ	ЗАВРШЕНО IV ОДДЕЛЕНИЕ	ЗАВРШЕНО VIII ОДДЕЛЕНИЕ	СРЕДНО	ВИСОКО
	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	28,3%	32,9%	45,8%	45,5%
Татко	23,8%	36,4%	44,1%	44,2%

- Учениците чиито мајки имаат завршено повисоко од основно образование и чиито татковци имаат повеќе од четиригодишно образование имаат повисоки постигања на тестот по математика од оние ученици чиито родители имаат пониско образование.
- Учениците Роми имаат родители со понизок степен на образование од учениците од другите етнички групи. Со тоа делумно се објаснуваат и нивните пониски резултати од тестот по математика.

ТАБЕЛА 24: Резултати од шесттиот на учениците според вработеноста на родителите

ВРАБОТЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ	ВРАБОТЕН/А		НЕВРАБОТЕН/А	
	Број на ученици	Просечен процент на решеност	Број на ученици	Просечен процент на решеност
Мајка	137	40,9%	75	41,4%
Татко	191	42,9%	25	28,6%

Во однос на влијанието на вработеноста на родителите, резултатите укажуваат дека вработеноста на мајките не е поврзана со постигањата на нивните деца по математика. Со вработеноста на татковците ситуацијата е поинаква, учениците чишто татковци се вработени имаат за 14,3 процентни поени повисока решеност на тестот за математичка писменост од оние ученици чишто татковци не се вработени.

Процентот на родители (и мајки и татковци) на учениците од ромска етничка припадност што не се вработени е значително поголем од оној кај учениците со друга етничка припадност.

ОБРАЗОВНИ РЕСУРСИ ШТО ГИ ИМААТ УЧЕНИЦИТЕ ВО СВОЈОТ ДОМ

Истражувањата покажуваат дека успешноста на учениците во одделни образовни подрачја е тесно поврзана со образовните ресурси што ги имаат во домот.

Генерално, учениците од семејствата што имаат повеќе ресурси за учење, а особено за читање, постигнуваат подобри резултати и по математика.

Податоците за бројот на книги во семејството и постигањата на учениците по математика се дадени во табелата подолу.

ТАБЕЛА 25: Број на книги во домот и постигања на шесттиот по математика

БРОЈ НА КНИГИ ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
0–10 книги	61	29,5%
11–25 книги	54	49,5%
26–100 книги	46	50,1%
101–200 книги	15	50,2%
Повеќе од 200 книги	13	40,7%

Значајни се разликите во постигањата по математика само меѓу учениците што дома имаат до 10 книги и оние што имаат повеќе од тоа. Според податоците, понатамошното зголемување на бројот на книги во домот не е поврзано со повисоки резултати по математика.

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО ВО РАЗВОЈОТ НА МАТЕМАТИЧКАТА ПИСМЕНОСТ

Во однос на поврзаноста на факторот поддршка од семејството и постигањата по математика, учениците беа запрашани за тоа колку често повозрасните во семејството им помагаат во пишување на домашните задачи и колку често им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште. Резултатите покажуваат дека:

- Има разлика во просечната решеност на тестот во однос на тоа дали учениците добиваат помош за пишување на домашните задачи од повозрасните во семејството. Просечната решеност на тестот кај учениците што одговориле дека повозрасните често им помагаат при пишување на домашните задачи изнесува 38,8%, а кај учениците на кои повозрасните не им помагаат е 49,9 %.
- Учениците кои често со домашните го споделуваат тоа што го учеле по математика во училиште имаат повисоки постигања на тестот по математика во однос на учениците кои не го прават тоа. Просечната решеност на тестот кај учениците кои споделуваат за ученото изнесува 47,0%, а кај учениците кои не споделуваат е 41,3%.

Споредбените показатели за поддршката од семејството и постигањата на учениците на тестот се дадени во Табела 26.

Помошта во пишувањето домашни задачи по математика во 2014-тата година не била поврзана со резултатите од тестот по математика. Во 2016-тата таа е негативно поврзана, оние на кои родителите почесто им помагаат имаат пониски постигања. Тоа, пак, веројатно се должи на тоа што родителите обично им помагаат на децата што имаат тешкотии во учењето.

ТАБЕЛА 26: Активности во домашно и постигања на шесттиот по математика

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	2014		2016	
	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по математика				
Скоро никогаш	53	36,8%	57	49,9%
Понекогаш	32	41,4%	55	41,5%
Често	40	38,2%	48	45,9%
Им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште				
Скоро никогаш	16	24,4%	20	41,3%
Понекогаш	32	38,5%	39	38,2%
Често	82	40,8%	101	47%

Во однос на испитувањето во 2014-тата година не се променил значително процентот на родителите кои бараат децата да им раскажуваат што учеле по математика во училиште. Додека тогаш се покажала поврзаност со постигањата на тестот по математика, во 2016-тата учениците што често им раскажуваат на родителите за она што го учеле постигнале повисоки резултати на тестот по математика, но само за 5,7% повеќе од учениците кои скоро никогаш не им раскажуваат на своите родители за тоа што учеле на училиште.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Дел од учениците Роми што следат настава на македонски, односно албански наставен јазик недоволно го познаваат јазикот на наставата, особено ако во домот вообичаено се зборува ромски јазик. Се претпоставуваше дека тоа може да влијае и на пониски постигања по математика.

Во ова истражување учениците беа запрашани на кој јазик зборуваат дома, со цел да се спореди дали јазикот којшто се зборува дома соодветствува со јазикот на наставата (на македонски, односно албански наставен јазик).

Како и што се очекуваше, податоците ја потврдуваат претпоставката дека учениците што дома зборуваат на ромски јазик (јазик различен од наставниот) имаат пониски постигнувања на тестот по математика.

Во примерокот беа вклучени 112 ученици Роми. Просечната решеност на тестот по математика кај сите ученици Роми беше 27,7%, а резултатот на 30-те ученици Роми што дома зборуваат на ромски јазик изнесува 24,5% (разликата е 3,2). Но, резултатот на учениците Роми што дома најчесто зборуваат ромски јазик значајно отстапува споредено со просечната решеност на тестот кај учениците од македонската етничка група што дома го зборуваат јазикот на настава – македонски јазик (41,4%), албанската етничка група што дома го зборуваат јазикот на настава – албански јазик (51,4%).

Во прилог на горната констатација се и податоците добиени од учениците Роми како одговор на прашањето: *Ако дома зборуваат друг јазик, а не македонски (албански) колку добро го знаеше македонскиот/албанскиот јазик кога тргна во прво одделение?* Учениците Роми кои малку разбирале и тешко зборувале на македонски/албански јазик имаат многу ниска просечна решеност на тестот по математика – 24%. Овој резултат значајно се разликува во однос на просечната решеност на тестот кај учениците Роми што добро го разбирале и го зборувале јазикот на наставата – 31,2%.

Испитувањето во 2016-тата покажа дека учениците што добро го знаеле јазикот на наставата постигнале подобри резултати од оние што послабо го знаеле. Учениците од ромска етничка припадност често не го знаат доволно јазикот на наставата пред поаѓање во училиште.

ПРЕДЗНАЕЊА ПО МАТЕМАТИКА – ПРЕД ПОАЃАЊЕ ВО ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

Истражувањата покажуваат дека вклучувањето на децата во едноставни игровни активности во нивното секојдневие во периодот пред да тргнат во училиште има позитивен ефект врз подоцнежното усвојување на математичките вештини.

Така на пример, една поголема студија во Англија неодамна покажа дека композитна варијабла составена од 7 предучилишни активности: читање на своите деца, одење во библиотека, игри со броеви, боење и цртање, учење на букви, учење на броеви и пеење на песнички има висока предиктивна вредност за постигањата на учениците по јазик и математика во училиште. Предиктивната вредност е поголема во однос на другите варијабли коишто

се истражувале, како на пример: социоекономскиот статус, занимањата/вработеноста на родителите, приходите во домот (Melhuish et al., 2008)³².

Со едно прашање од учениците беа прибрани информации за нивните предзнаења од математика пред да тргнат во прво одделение. Може да се констатира дека учениците што ги имале основните предзнаења по математика: броење, читање на броеви и собирање и одземање (до 10 или повеќе од 10) пред поаѓање во I одделение во мерењето во 2016 година имаат повисоки резултати на тестот.

ТАБЕЛА 27: Резултати од тестови на учениците според нивните предзнаења

Година	ПРОЦЕНТ НА УЧЕНИЦИ СПОРЕД ПРЕДЗНАЕЊАТА ПРЕД ДА ТРГНАТ НА УЧИЛИШТЕ									
	Препознавале броеви		Знаеле да бројат до 10		Знаеле да бројат повеќе од 10		Собирале и одземале до 10		Собирале и одземале повеќе од 10	
	Број на ученици	Просечен резултат	Број на ученици	Просечен резултат	Број на ученици	Просечен резултат	Број на ученици	Просечен резултат	Број на ученици	Просечен резултат
2014	17	26,1%	80	35,4%	44	32,8%	10	34,1%	27	31,1%
2014	23	39%	57	39,5%	59	41,2%	24	40,4%	37	44,6%

Прикажаните податоци укажуваат на тоа дека и понатаму треба да се продолжи со поттикнување на наставниците за да ја разберат важноста на предзнаењата на учениците и да ги ставаат во наставни ситуации и активности што за нив претставуваат предизвик и бараат користење на предзнаењата.

32 Melhuish, E. C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School, *Journal of Social Issues*, 64 (1), стр. 95–114.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците чии родители имаат повисоко од основно образование имаат повисоки постигања, а родителите на учениците Роми многу почесто од другите имаат основно или пониско образование.
 - ▶ Степенот на помош на родителите во учењето и решавањето домашни задачи не е поврзан со постигањата по математика, но поголемиот интерес на родителите за учењето математика во училиштето е поврзан со резултатите на учениците.
 - ▶ Предзнаењата од математика пред поаѓање во прво одделение се поврзани со постигањата по математика во трето одделение.
 - ▶ Познавањето на јазикот на наставата (македонски или албански) пред поаѓање во прво одделение е значително поврзано со постигањата по математика.
 - ▶ Во однос на 2014-тата година во 2016-тата година учениците известуваат за зголемена поддршка од семејството. Тоа може да биде показател на влијанието на активностите за поддршка на инклузивноста.
-

1.2 ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ ОД ВТОРИОТ ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1.2.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ЗА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Постигањата по јазична писменост се мерени со: 1) тест-задачи за читање и разбирање на различни видови текстови и 2) задачи за пишување на различни видови текстови.

Тестот за мерење на способноста за читање со разбирање беше составен од:

- два кратки текста (приказни) во врска со кои треба да се одговори на 6 прашања;
- информативен текст, чие разбирање се проверува со 6 прашања;
- информации дадени во табела со кои беа поврзани 7 прашања;
- текст во вид на расказ во врска со кој требаше да се одговори на 11 прашања.

Тестот за мерење на способноста за пишување беше составен од следниве задачи:

- да се напише (доврши) писмо;
- да се напише текст со практична намена (проширена вест за реализирани активности) со определен број зборови;
- да се напише текст детален опис на личност со дадени насоки за пишување.

Успешноста во решавањето на задачите за способноста за пишување се оценуваше со листа на критериуми што беше однапред утврдена. Првиот и третиот текст се оценуваа според 6 критериуми, вториот според 5 критериуми. За секој критериум можеше да се добие 0 - 2 бода. Критериумите се дадени во Прилогот Г.

Задачите беа физички поместени во една тест-книшка, а се решаваа во две одвоени тест-сесии.

Постигањата на учениците се прикажани преку процентот на решеност на тестот во целина и одделно за читање со разбирање и за пишување.

Добиените резултати на целиот тестот по јазик (читање со разбирање и пишување) за сите ученици се прикажани во табелата 28.

ТАБЕЛА 28: Решеност на шесттои по читање и пишување во 2016 и во 2014 година






ГОДИНА	БРОЈ НА ТЕСТИРАНИ УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	249	47	67	26,0	39,3%
2016	254	47	67	30,2	45,0%

Просечната решеност на тестот во 2016-тата година е 45,0%, односно просечниот број освоени бодови е 30, од максималните 67. Тоа се постигања нешто под нивото пропишано со наставните програми.

Целта на Програмата беше сите ученици да постигнат подобри резултати. Според добиените резултати и кај учениците Роми и кај учениците со друга етничка припадност просечната решеност на тестот во 2016 година во споредба со постигањата во 2014 е повисока за околу 6 процентни поени, што значи дека целта на Програмата - сите ученици да постигнат подобри резултати, иако за кратко време е постигната.

Резултатите прикажани во табелата 29 покажуваат дека и покрај напредокот, разликата меѓу учениците Роми и учениците со друга етничка припадност сè уште се големи и изнесуваат 16 процентни поени, како и во претходното испитување. Ова значи дека, поддршката што ја добиле учениците Роми била доволна да го следат напредувањето на другите ученици, но не и да напредуваат повеќе од другите, што насочува дека во Програмата сеуште е потребно да се работи на обезбедување поголема поддршка на маргинализираните ученици за да се намалат разликите меѓу учениците Роми и другите ученици.

ТАБЕЛА 29: Спореџби на просечниите проценти на решеност на тесној по читање и пишување

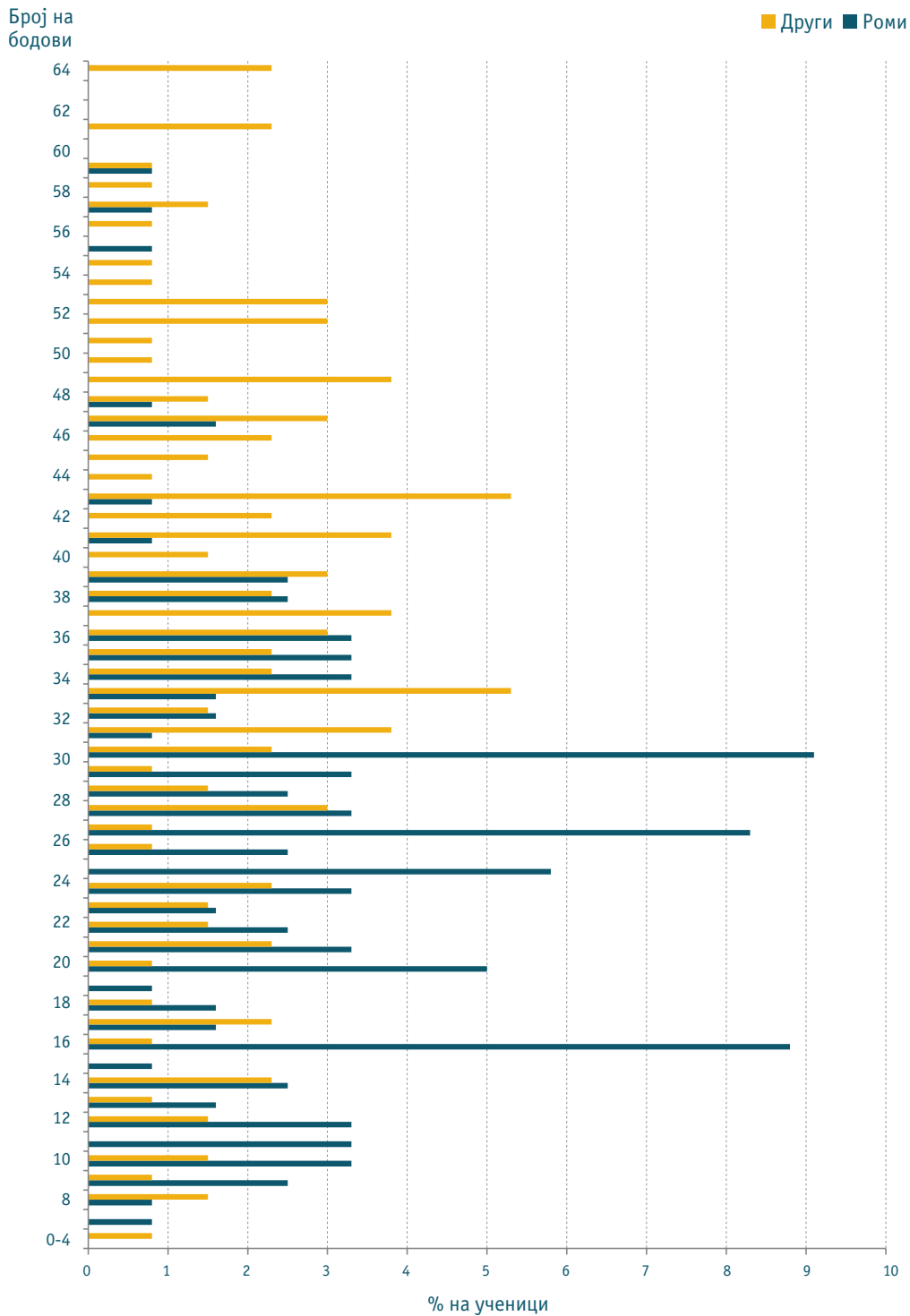
Година	Просечна решеност Сите	Просечна решеност Роми	Значајност на разликата	Просечна решеност Други
2014	39,3%	30,6%	 разлика значајна на ниво 0,01	47,0%
Значајност на разлика	 разлика значајна на ниво 0,01	 разлика значајна на ниво 0,01		 разлика значајна на ниво 0,01
2016	45,0%	36,5%	 разлика значајна на ниво 0,01	52,8%

Понатаму подетално ќе бидат прикажани и анализирани разликите во постигањата во 2016 година на учениците Роми и другите ученици.

Од Графикон 10 се забележува:

- Полемиот број ученици Роми според освоениот број бодови се групирани во делот од скалата со помал број освоени бодови, додека учениците од другите етнички групи се во делот од скалата со поголем број бодови.
- Само 18% од учениците Роми имаат освоено повеќе од половина од можниот број бодови на тестот – над 33 бода, додека тој број кај другите ученици е многу поголем – 58%.
- Распонот на освоените бодови кај учениците Роми е од 5 до 59, а кај другите ученици од 4 до 64 бода.

ГРАФИКОН 10: Резултати на учениците Роми и учениците со друга етничка припадност на цел тест (чиќање и пишување)



ЗАКЛУЧОК

- ▶ Вкупните резултатите на целиот тест по читање и пишување се подобри во однос на 2014 година, но сè уште се нешто под ниво на очекуваните резултати пропишани во наставната програма за шесто одделение.
 - ▶ И учениците Роми и учениците од другите етнички групи постигнале за 6 процентни поени повисоки резултати споредено со испитувањето во 2014-тата година.
 - ▶ Учениците Роми, како и во претходното испитување, имаат значително послаби постигања. Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 16 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи, колкава што била и во испитувањето во 2014 година.
-

1.1.2.1. Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање

Просечниот процент на решеност на тестот по читање со разбирање е скоро 60%, исто како и при испитувањето во 2014 година. Тоа се постигања над просекот.

ТАБЕЛА 30: Решеност на шесттои по читање во 2014-таа и 2016-таа година

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	249	33	19,6	59,5%
2016	254	33	19,7	59,7%

Во табелата 31 подолу се прикажани споредбено постигањата на учениците Роми и учениците од други етнички групи.

ТАБЕЛА 31: Решеност на шесттои по читање на учениците Роми и учениците од други етнички групи во двите испитувања

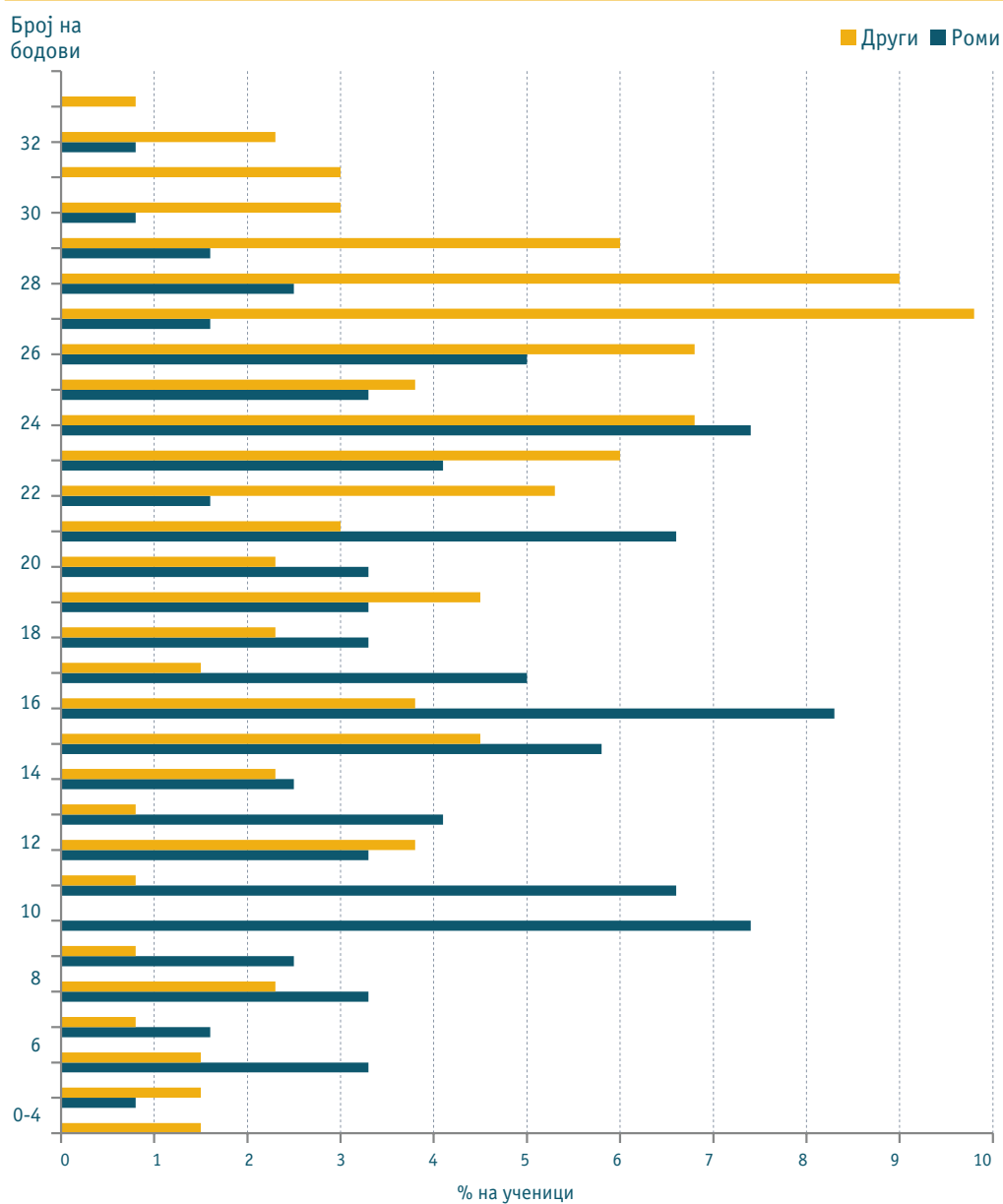
ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
			2014	2016	2014	2016
Роми	121	33	16,0	17,2	48,6%	52, %
Други	133	33	22,9	21,9	69, %	66, %

Учениците Роми на тестот по читање со разбирање постигнале просечен процент на решеност од 52, % што значи дека просечно освоиле нешто над половина од можниот број бодови. Меѓутоа тој процент на решеност е значително понизок од просечната решеност на тестот кај другите ученици којашто изнесува 66, %.

Во однос на 2014 учениците Роми имаат незначително повисоки резултати, а учениците од другите етнички групи незначително пониски резултати. Учениците Роми сè уште имаат 6,2 процентни поени пониски постигања од учениците од другите етнички групи.

На графиконот 11 подетално се прикажани постигањата на учениците Роми и учениците од други етнички групи според испитувањето во 2016 година.

ГРАФИКОН 11: Резултати на учениците Роми и учениците од други етнички групи на шесттиот по читање со разбирање



Од горниот графикон се гледа:

- Распределбата според бројот на освоени бодови на учениците Роми е речиси нормална. Најголем процент ученици (8,3%) освоиле 16 бода, што е речиси на аритметичката средина на бодови на тестот – 17. Половина од учениците освоиле повеќе од 50% од бодовите. Нема ученици што освоиле помалку од 5 бода.

- Учениците од другите етнички групи според бројот на освоени бодови на тестот по читање се групирани главно во горниот дел од скалата. 75% од учениците освоиле половина или повеќе од можниот број бодови.

КАРАКТЕРИСТИЧНИ ОДГОВОРИ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ТЕСТОТ ПО ЧИТАЊЕ

Во тестот по читање со разбирање беа содржани различни видови текстови и со нив беа поврзани различни прашања, затоа што видот на текстот бара различен аналитички пристап во разбирањето на прочитаното. Според начинот на одговарање, тестот содржеше 27 прашања со повеќечлен избор и 13 прашања од отворен вид.

Анализата на резултатите покажува дека учениците со различна успешност одговараат на задачите со повеќечлен избор и на задачите во кои треба да го напишат одговорот. На задачите со повеќечлен избор, без разлика на видот на текстот, учениците постигнале висок процент на точна решеност – просечно 70%. На задачите во кои учениците треба да формулираат и да напишат одговор или пак да дадат суд со свои зборови, процентот на просечна решеност е значително понизок и изнесува 48%. Ваквите показатели се добиваат и во други тестирања поради можноста за погаѓање на точниот одговор кај задачите со повеќечлен избор. Оваа тенденција е иста и кај учениците Роми и кај учениците од другите етнички групи. Разликата во просечната решеност на задачите со повеќечлен избор меѓу учениците Роми и учениците од други етнички групи изнесува 8 процентни поени, додека разликата во просечната решеност на задачите што бара продуцирање на кус одговор е поголема и изнесува 24 процентни поени. Тоа укажува на поголемите тешкотии што ги имаат учениците Роми кога треба да го запишат одговорот поврзан со разбирање на прочитаниот тест.

Во табелата 32 е прикажана решеноста на двата вида задачи во тестот од учениците од различни етнички групи.

ТАБЕЛА 32: Решеност на различни видови задачи по читање кај ученици Роми и ученици од други етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ЗАДАЧИ СО ПОВЕЌЕЧЛЕН ИЗБОР	ЗАДАЧИ СО КУС ОДГОВОР
Роми	121	66,2%	34,4%
Други	133	74,0%	58,4%
Сите	133	70,3%	48,4%.

Сите ученици се поуспешни во решавањето на задачи поврзани со литературните текстови, а помалку биле успешни во одговарањето на задачи поврзани со разбирањето на информативните текстови. Слична била тенденцијата и со испитувањето во 2014-тата година. Тоа е важен показател што треба да се има предвид, затоа што учењето во голема мера е засновано на разбирање на информативни текстови.

Кога се споредува просечната решеност по задачи (Прилог Д) меѓу учениците Роми и другите ученици има сличности во тоа кои задачи им биле најлесни, а кои најтешки. Најлесни (решеност над 80%) им биле задачите со повеќе член избор во кои се бара да се извлече експлицитна информација за лик и место на случување во приказна, информација за место на настанот дадена во информативен текст или да се извлече конкретна информација од дадена табела. Најтешки задачи (решеност околу 25%) за учениците Роми биле да се извлече имплицитна информација од информативен текст, да се извлече мултипла експлицитна информација од табела со податоци и да се напише и да се објасни што се случило на крајот на расказот што требаше да го прочитаат. Учениците од другите етнички групи најслаб резултат (просечна решеност 36%) имале, исто така, на задачата во која се бараше да се напише и да се објасни што се случило на крајот на расказот што требаше да го прочитаат.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите од тестот за читање се на задоволително ниво во однос на целите пропишани во наставната програма за крајот на вториот циклус од основното образование. Тие се на ниво на постигањата во 2014-тата година.
- ▶ Способноста читање со разбирање е релативно добра кај сите ученици што би требало да обезбеди основа за нивно успешно понатамошно учење и напредок.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е зголемена, но сè уште е значително пониска (за 16 процентни поени) од просечната решеност кај другите етнички групи.
- ▶ Резултатите на учениците Роми на тестот по читање со разбирање, иако послаби од другите, се доста добри, просечно освоиле речиси половина од можниот број бодови.
- ▶ Сите ученици, како и во 2014-тата година, поуспешно ги решавале задачите со повеќечлен избор споредено со задачите каде се бара да се конструира и да се напише одговор.
- ▶ Сите ученици, како и во 2014-тата година, поуспешно ги решавале задачите поврзани со читање и разбирање на литературни текстови во споредба со задачите поврзани со разбирање на информативни текстови.
- ▶ Сите ученици повисоки постигања имаат на задачите во коишто се бара извлекување на експлицитно дадени информации или препознавање на видот на текстот, а тешки им биле задачите во кои се бараат имплицитни информации или објаснувања на одговорот.

1.2.1.2. Постигања на учениците на тестот по пишување

Оспособеноста за пишување беше проверувана со три задачи во кои од учениците се бараше да напишат различен вид текст: писмо, вест, опис на личност. Сите писмени состави се оценуваа според следниве критериуми: композиција, јасност на составот, интерпункција, правопис и конструкција на речениците, додека пак писмото и опис на личноста се оценуваа и според критериумот оригиналност. За секој од критериумите максимално можеше да се добијат по два бода, па оттука максималниот број на бодови беше 34.

Како што се гледа од табелата 33 од испитувањето на тестот по пишување во 2016-тата година во споредба со 2014-тата година учениците постигнале значително повисоки просечни резултати (за 10 процентни поени). И покрај значајното подобрување, постигањата се ниски (просечна решеност скоро 31%) како во однос на целите во наставната програма така и во однос на очекуваното ниво на успешност во решавањето на тест-задачите.

ТАБЕЛА 33: Резултати од шесттој по пишување во 2014-таа и 2016-таа година

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	249	34	6,6	19,6%
2016	254	34	10,5	30,8%

Споредбените резултати на учениците Роми и на другите ученици се прикажани во табелата 34 за двете испитувања и на графиконот 12 за испитувањето во 2016 година.

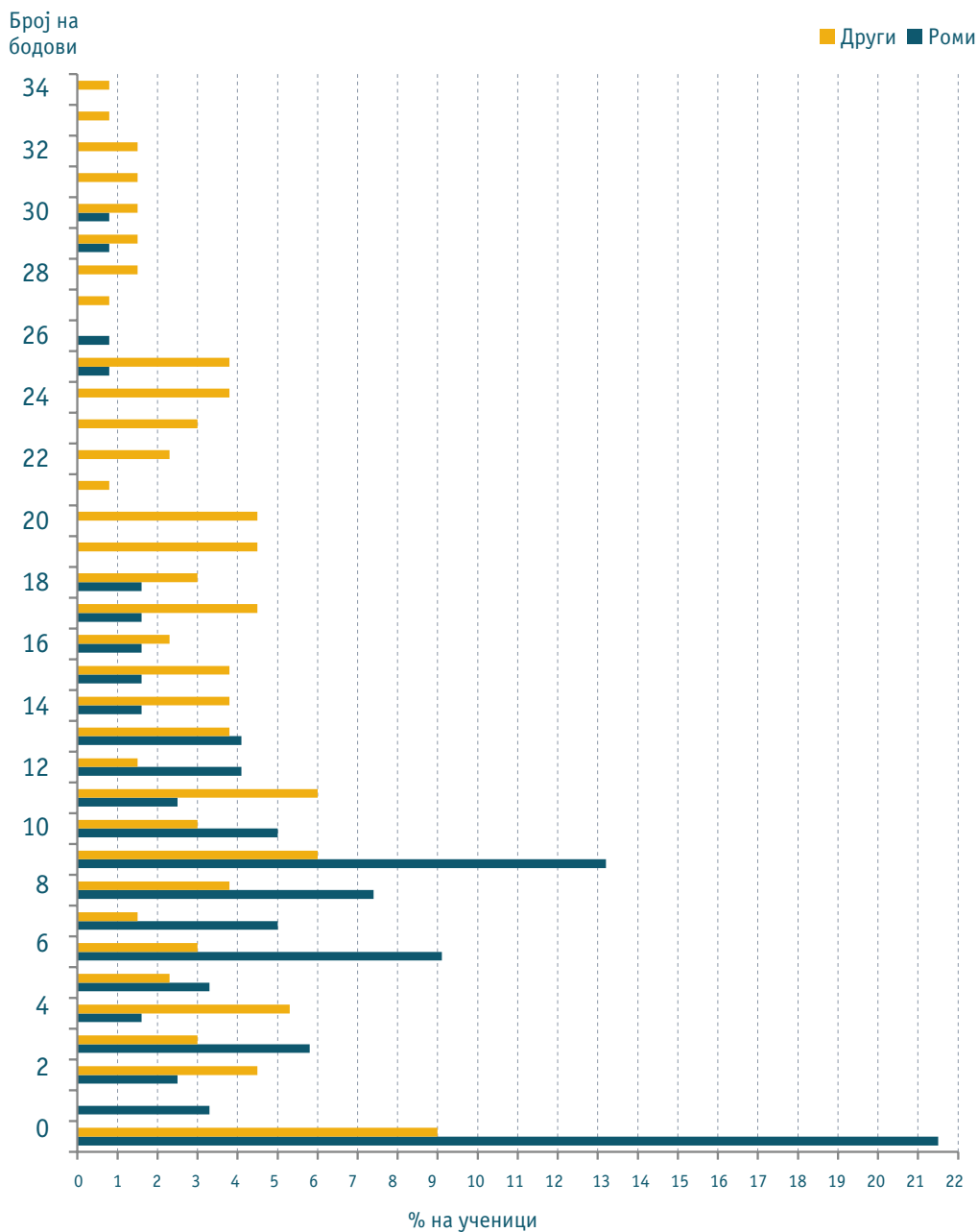
ТАБЕЛА 34: Решеност на шесттој по пишување кај учениците со различна етничка припадност во двете мерења

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
			2014	2016	2014	2016
Роми	121	34	4,5	7,2	13,1%	21,2%
Други	133	34	8,6	13,4	25,3%	39,5%

Кога ќе се споредат резултатите на учениците Роми и другите ученици во двете испитувања може да се констатира следново:

- И учениците Роми и учениците од другите етнички групи постигнале значително подобри резултати во 2016-тата година. Подобрувањето кај учениците Роми е за 8 процентни поени, а кај другите ученици за 14 процентни поени.
- Разликата во постигањата во пишување меѓу учениците Роми и другите ученици, не се намалила, туку напротив се зголемила – била 12 процентни поени, а се зголемила на 18 процентни поени.

ГРАФИКОН 12: Решеност на тесноста во пишување кај учениците од различни етнички групи



Учениците Роми во споредба со учениците од другите етнички групи постигнале многу послаби резултати кај задачите по пишување.

Од графиконот 12 со резултатите од 2016 година, се забележува дека:

- Резултатите по пишување се ниски и кај учениците Роми и кај другите ученици. Во однос на просечно постигнатиот број бодови речиси сите ученици Роми се под просечниот број бодови на тестот, додека другите ученици се распределени порамномерно на целиот распон на скалата.
- Бројот на ученици Роми што не добиле ниту еден бод на тестот по пишување е многу голем – 21% и значително е поголем во однос на учениците од другите етнички групи кај кои 9% ученици не освоиле ниту еден бод.
- Само 7% од ученици Роми имале половина или повеќе од можниот број бодови. Кај учениците од другите етнички групи тој број е значително поголем – 37%.

КАРАКТЕРИСТИЧНИ ОДГОВОРИ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ТЕСТОТ ПО ПИШУВАЊЕ

Постигнатите просечни резултати од тестот по пишување даваат слика за способноста на учениците да користат различни форми за писмено изразување и да ги применуваат нормите на пишување и користење на стандардниот јазик на коштој го решаваат тестот. Преку задачите во тестот се проверуваа цели од програмското подрачје *Изразување и творење*.

Со пишување на текстот каде што требаше да се доврши започнато писмо се проверуваше колку учениците умеат да пишуваат писмо како писмена форма на изразување и при тоа да ги почитуваат барањата поврзани со композицијата, јасноста, конструкцијата на реченицата, да ги почитуваат правописните правила и да користат соодветна интерпункција, како и да имаат потребно ниво на оригиналност. Процентот на просечно освоени бодови за сите ученици по критериуми се движи од 17 до 44%, што се подобри постигања од 2014-тата година (Прилог Д). Учениците Роми во споредба со другите ученици имаат пониски просечни постигања по сите критериуми.

Во втората задача од учениците се бараше да напишат текст со практична намена (проширена вест за реализирани активности) со однапред даден број на зборови. Просечниот процент на освоени бодови по критериуми се движи од 21 до 40%. Тоа се подобри постигања во споредба со 2014-тата година. И на оваа задача учениците Роми имаат пониски постигања од другите ученици.

Во третата задача учениците требаше да оформат писмен текст што ќе претставува детален опис на личност со определен број зборови, со дадени насоки за описот и со понудена листа на зборови. Просечниот процент на постигања по критериуми за овој пишан текст се движи од 17 до 44%, што е подобро постигање од 2014-тата година. Како и кај другите задачи, учениците Роми имаат значително пониски резултати по сите критериуми.

Во табелата подолу детално се прикажани постигањата на учениците за секоја задача.

ТАБЕЛА 35: Просечен процент од освоени бодови според критериумите во задачите за пишување кај учениците со различна етничка припадност

КРИТЕРИУМ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ								
	ЗАДАЧА 1 – ПИСМО			ЗАДАЧА 2 – ВЕСТ			ЗАДАЧА 3 – ОПИС		
	Сите %	Роми %	Други %	Сите %	Роми %	Други %	Сите %	Роми %	Други %
Композиција	40	34	45	32	30	34	38	29	47
Јасност на составот	44	39	49	40	35	44	44	35	52
Интерпункција	30	17	42	29	16	40	33	23	42
Правопис	30	18	41	29	17	39	29	18	39
Конструкција на реченицата	27	14	38	21	9	33	24	11	36
Оригиналеност	17	7	25				17	6	26

Резултатите прикажани во табелата погоре покажуваат дека:

- Сите ученици постигнале највисок резултат по критериумот јасност на составот, односно колку ја разбираат темата на која треба да пишуваат и колку умеат да се насочат кон темата за којашто треба да пишуваат. Просечно освоениот број бодови на овој критериум кај учениците Роми е меѓу 35 и 39 %, а кај другите меѓу 44 и 52%.
- Сите ученици најмалку успешно го задоволите критериумот оригиналеност на текстот. Особено се ниски постигањата на учениците Роми.

- Во однос на тоа кај кои критериуми за успешно пишување им било потешко, а кај кои полесно да ги задоволат, нема разлики меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи. Сите ученици имаат потпросечни постигања во повеќето критериуми, меѓутоа на секој од критериумите учениците од другите етнички групи освоиле приближно двојно повеќе бодови во однос на учениците Роми.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во споредба со испитувањето во 2014-тата година, во 2016-тата година на тестот по пишување се постигнати значително повисоки резултати, но тие се сè уште потпросечни и укажуваат на недоволна оспособеност на учениците писмено да се изразуваат во различни пишани форми.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е речиси двојно пониска од просечната решеност кај учениците од другите етнички групи.
- ▶ Во однос на претходното испитување и учениците Роми и учениците со друга етничка припадност постигнале повисоки резултати, а разликата во постигањата е зголемена.
- ▶ Сите ученици се поуспешни во задоволување на критериумот: јасност на составот од аспект на соодветноста на темата за којашто пишуваат, а најтешко го задоволуваат критериумот оригиналност на текстот, без оглед за кој вид текст се работи.

1.2.1.3. Поврзаност на резултатите од тестот по читање и пишување со одделни соцокултурни варијабли

За постигањата на учениците покрај работата на наставниците и залагањата на учениците влијаат и други фактори поврзани со соцокултурната средина. Затоа, за следење на ефектите од Програмата е важно да се мери и влијанието на други релевантни фактори на кои Програмата не може да влијае, но кои може во текот на нејзината реализација да се изменат и да се имаат предвид при објаснувањето на резултатите.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за социоекономската состојба и читачките навики во семејствата на учениците се прибрани со краток прашалник, што учениците го пополнуваат на крајот од тестирањето. Со 9 прашања се добиени податоци што се однесуваат на: социоекономските карактеристики на семејството; приближен број на книги и други образовни ресурси во семејството; активности во домот поврзани со учењето мајчин јазик; јазик на кој се зборува во домот на учениците Роми.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Како што претходно беше наведено во овој извештај, многу истражувања покажуваат дека образованието на родителите е поврзано со постигањата на нивните деца воопшто, како и со постигањата во јазичната писменост. Во табелата 36 се прикажани податоците за постигањата во читање и пишување на учениците според нивото на образование на нивните родители.

ТАБЕЛА 36: Резултатите од тестовите на учениците според образованието на родителите

ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ		ЗАВРШЕНО IV ОДДЕЛЕНИЕ	ЗАВРШЕНО VIII ОДДЕЛЕНИЕ	СРЕДНО	ВИСОКО
		Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	Роми	32,2%	37,9%	42,1%	35,0%
	Други	20,3%	53,7%	55,8%	57,0%
	Сите	29,3%	43,8%	51,5%	49,3%
Татко	Роми	30,9%	38,7%	39,7%	33,7%
	Други	28,9%	45,6%	56,6%	56,2%
	Сите	30,4%	41,2%	50,6%	49,3%

Општо земено, образованието на татковците и на мајките до завршено средно образование линерно е поврзано со постигањата на нивните деца во јазичната писменост, понатаму не постои поврзаност. Кога се во прашање учениците Роми, разлики во постигањата постојат само меѓу децата чии мајки

и татковци имаат завршено само IV одделение и оние чии родители имаат средно образование.

Во однос на поврзаноста на постигањата на учениците со вработеноста на нивните родители резултатите покажуваат дека постигањата на учениците што имаат вработени мајки и татковци имаат повисоки постигања од оние чии родители не се вработени³³. Кога се во прашање учениците Роми таква поврзаност не е најдена, а кај другите е значајна разликата во постигањата само кога се работи за вработеноста на мајките на учениците.

ТАБЕЛА 37: Резултати од шесттиот на учениците според вработеноста на родителиите

ВРАБОТЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ		ВРАБОТЕН/А	НЕВРАБОТЕН/А
		Просечен процент на решеност	Просечен процент на решеност
Мајка	Роми	36,9%	38,3%
	Други	55,9%	50,6%
	Сите	49,8%	43,8%
Татко	Роми	37,4%	37,6%
	Други	54,2%	56,1%
	Сите	48,1%	42,6%

ОБРАЗОВНИ РЕСУРСИ ШТО ГИ ИМААТ УЧЕНИЦИТЕ ВО СВОЈОТ ДОМ

Образовните ресурси во домот, било да се работи за услови за учење или за навики поврзани со читањето и пишувањето, често покажуваат поврзаност со јазичната писменост на учениците³⁴.

Во табелата подолу се прикажани резултатите на учениците што имаат различни услови за учење во својот дом. Учениците што имаат своја соба, работна маса и интернет постигнале значително повисоки резултати на тестот по читање и пишување од учениците што ги немаат овие услови за учење. Тоа важи како за учениците Роми така и за учениците од другите етнички групи. Слични податоци се добиени од испитувањето во 2014-тата година. Учениците Роми поретко од другите ги имаат наведените услови за учење во домот, што делумно ги објаснува нивните пониски постигања.

33 Разликата е статистички значајна на ниво 0,05.

34 ПИРЛС 2001, Извештај за постигањата на учениците од четврто одделение по читање со разбирање, Биро за развој на образованието, 2003.

ТАБЕЛА 38: Резултати од шестти и ресурсите во домот

РЕСУРСИ		ИМААТ		НЕМААТ	
		Број на ученици	Просечен процент на решеност	Број на ученици	Просечен процент на решеност
Своја соба	Роми	67	39,0%	54	33,3%
	Други	108	55,1%	25	42,8%
Работна маса	Роми	32	42,4%	89	34,4%
	Други	73	58,3%	60	46,1%
Интернет	Роми	59	39,4%	62	33,7%
	Други	80	57,9%	53	45,1%

Бројот на книги во домот е важен ресурс што би можел да биде поврзан со резултатите по читање и пишување, меѓутоа податоците во табелата 39 покажуваат значајни разлики во постигањата само меѓу учениците што дома немаат или имаат до 10 книги и оние што имаат повеќе книги. Иста е тенденцијата и кај учениците Роми и кај учениците од другите етнички групи, со тоа што 37% од учениците Роми одговориле на прашањето дека дома имаат до 10 книги, додека кај другите ученици тој процент е 14%. Слични податоци за поврзаноста на бројот на книги со успехот на тестот се добиени и од испитувањето во 2014-тата година.

ТАБЕЛА 39: Број на книги во домот и постигања на шестти по читање и пишување

БРОЈ НА КНИГИ ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
0–10 книги	52	37,3%
11–25 книги	74	48,8%
26–100 книги	44	52,6%
101–200 книги	25	52,3%
Повеќе од 200 книги	21	54,1%

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО

Читачките навики почнуваат да се стекнуваат уште на рана возраст, па токму затоа присуството на книгите во домот не е доволно, важни се и навиките во семејството да се чита.

Почестото читање книги заедно со повозрасните од семејството е поврзано со повисоки постигања на учениците во тестот по читање и пишување. Таа

тенденција е присутна и кај учениците Роми и кај другите ученици. Слични се податоците за 2014-тата година, но во однос на претходното испитување се зголемил бројот на деца (за 6 процентни поени) кои со родителите речиси никогаш заедно не читаат книги. Се очекуваше, под влијание на Програмата, овој вид активности да се зголеми.

Што се однесува до помагањето на родителите во пишување на домашните задачи, на ниво на цела група, родителите често им помагаат на учениците што имаат пониски резултати. Меѓутоа, кога одделно ќе се разгледаат резултатите на учениците Роми и на другите ученици и помошта од родителите, се констатира дека врска постои само кај учениците од другите етнички групи, но не и кај учениците Роми.

Поуспешни на тестот биле и оние ученици во чии семејства повозрасните се заинтересирани за тоа што го учел ученикот по мајчин јазик во училиштето и понекогаш или често бараат детето да им раскажува за тоа. Иста е тенденцијата кај учениците од сите етнички групи, а слични се и податоците од испитувањето во 2014-тата година.

ТАБЕЛА 40: Активности поврзани со читање во домашно и постигања на шесттиот по читање и пишување во двесте мерења

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	2014		2016	
	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
Заедно читаат книги				
Скоро никогаш	21	32,9%	32	31,2%
Понекогаш	120	40,5%	92	50,3%
Често	73	44,7%	72	55,3%
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по македонски/албански јазик				
Скоро никогаш	70	38,5%	75	54,2%
Понекогаш	78	42,8%	70	50,1%
Често	54	44,1%	46	41,4%
Им раскажуваат на домашните што учеле по македонски/албански јазик во училиште				
Скоро никогаш	16	34,0%	20	36,9%
Понекогаш	35	40,3%	55	53,9%
Често	94	41,2%	120	49,8%

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Учениците Роми следат настава на македонски, односно албански наставен јазик, а дел од нив во домот зборуваат ромски јазик. Се претпоставуваше дека тоа може да влијае на нивните постигања на тестот по македонски/албански јазик. Според податоците за постигањата на учениците што се прикажани во табелата 41, таа претпоставка не се потврди. Тоа можеби се должи на фактот дека во VI одделение учениците доволно добро го знаат јазикот на којшто се одвива наставата, па „домашниот“ јазик не влијае на постигањата.

ТАБЕЛА 41: Јазикот на којшто се зборува во домот и постигањата на тестот по читање и пишување кај учениците Роми

ЈАЗИК ШТО СЕ ЗБОРУВА ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Ромски	36	37,7%
Македонски	51	40,0%
Албански	5	30,4%

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците чии родители имаат повисоко образование имаат подобри постигања на тестот по читање и пишување.
- ▶ Кај учениците Роми разлики во постигањата постојат само меѓу децата чии мајки и татковци имаат завршено само IV одделение и оние чии родители имаат средно образование.
- ▶ На ниво на цел примерок учениците кои имаат вработени мајки и татковци имаат повисоки постигања од оние чии родители не се вработени. Кај учениците Роми таква поврзаност не е најдена.
- ▶ Имањето на подобри услови за учење дома, како своја соба, работна маса и интернет и барем минимален број книги е поврзано со повисоки постигања по читање и пишување.
- ▶ Јазикот што дома го зборуваат учениците Роми не е поврзан со нивните постигања по читање и пишување.
- ▶ Учениците што дома имаат поддршка од возрасните во учењето мајчин јазик како заедничко читање и заинтересирани родители за учењето во училиште имаат повисоки постигања во читање и пишување.
- ▶ Учениците со пониски постигања од другите етнички групи имаат почеста поддршка во работењето на домашните задачи. Таква поврзаност не е констатирана кога се во прашање учениците Роми.

1.2.2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАТЕМАТИКА

Резултатите по математика од испитувањето во 2016 година треба да се разгледуваат и во контекст на промената на наставните програми по математика. Тестираните ученици во шесто одделение припаѓаат на првата генерација којашто започна да ја изучува математиката според адаптираните наставни програми од Меѓународниот центар за наставни програми на Кембриџ (Cambridge International Examination Centre), додека во петто одделение за нив се реализирале старите наставни програми. Периодот на премин од една во друга наставна програма претставувал дополнителен предизвик како за наставниците, така и за учениците и родителите. Исто така, во рамките на програмата *Инклузивно образование за маргинализираните групи* изминативе две години активностите поинтензивно беа насочени, и од аспект на обуки и од аспект на менторска поддршка, кон наставниците и учениците во одделенска настава, поаѓајќи од тоа дека знаењата и вештините стекнати во одделенска настава претставуваат основа за понатамошно учење и успех во образованието.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Проценката за постигањата на учениците од шесто одделение се заснова на постигнатите резултати при решавање задачи што мерат концептуално и процедурално знаење, разбирање и примена на броеви (природни броеви, дробки и децимални броеви), четирите основни операции и нивните својства, како и решавање на текстуални задачи и проблеми.

Максималниот број на бодови на тестот беше 34, кој можеше да се добие ако ученикот даде точен одговор на 26 барања распоредени во 13 задачи коишто мерат знаења и способности од подрачјата: концепт за број, операции и својства на операциите и проблемски ситуации.

Податоците за можни влијанија поврзани со семејството и предзнаењата се добиени со прашалник.

Во анализата на резултатите од испитувањето, и за шесто одделение правени се анализи и споредби на постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи, како и споредба на постигањата на учениците добиени со испитувањето во 2014 и во 2016 година. Резултатите од испитувањето на напредокот, што е направено по двегодишна имплементација на Програмата,

меѓу другото, ќе дадат информации што ќе помогнат во планирање на идните активности, а со цел справување со предизвиците, особено во предметната настава.

Постигањата се прикажани преку табели и графикони и се дополнети со вербални коментари.

ТАБЕЛА 42: Споредба во решеноста на шесттиот по математика во двеите испитувања

ГОДИНА	БРОЈ НА ТЕСТИРАНИ УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
2014	265	24	34	12,6	37,1%
2016	256	24	34	12,4	36,6%

Постигањата на учениците на тестот по математика во 2016-тата година се на ниво на оние од 2014-тата година (разликата од 0,5 процентни поени не е статистички значајна). Вкупните резултати од тестот по математика покажуваат дека учениците постигнале просечен процент на решеност од 37,1%, односно просечно 12,4 бода од можни 34. Тоа не се значително послаби резултати споредено со резултатите од испитувањето во 2014 година, но сепак низок е процентот на просечна решеност на тестот.

Податоците во табелата 43 покажуваат дека учениците Роми напредувале во однос на 2014-тата година, а пак учениците од другите етнички групи постигнале нешто пониски резултати. Со ова се намалила разликата меѓу учениците Роми и другите ученици (разликата во 2014 година била 21,3 процентни поени, а во 2016 година е намалена на 14,2 процентни поени), но сè уште е значајна.

ТАБЕЛА 43: Споредби на просечните проценти на решеност на шесттиот по математика

Година	Просечна решеност Сите	Просечна решеност Роми	Значајност на разликата	Просечна решеност Други
2014	37,1%	25,9%	←→ разлика значајна на ниво 0.01	47,2%
	↕ нема значајна разлика	↕ разлика значајна на ниво 0.05		↕ разлика значајна на ниво 0,05
2016	36,6%	29%	←→ разлика значајна на ниво 0,01	43,2%

- Во 2016 година, учениците Роми на целиот тест имаат просечна решеност од 29% (просечно 9,8 бода од можни 34); додека пак кај учениците од друга етничка припадност решеноста на тестот е значително повисока и изнесува 43,2% (просечно 14,7).

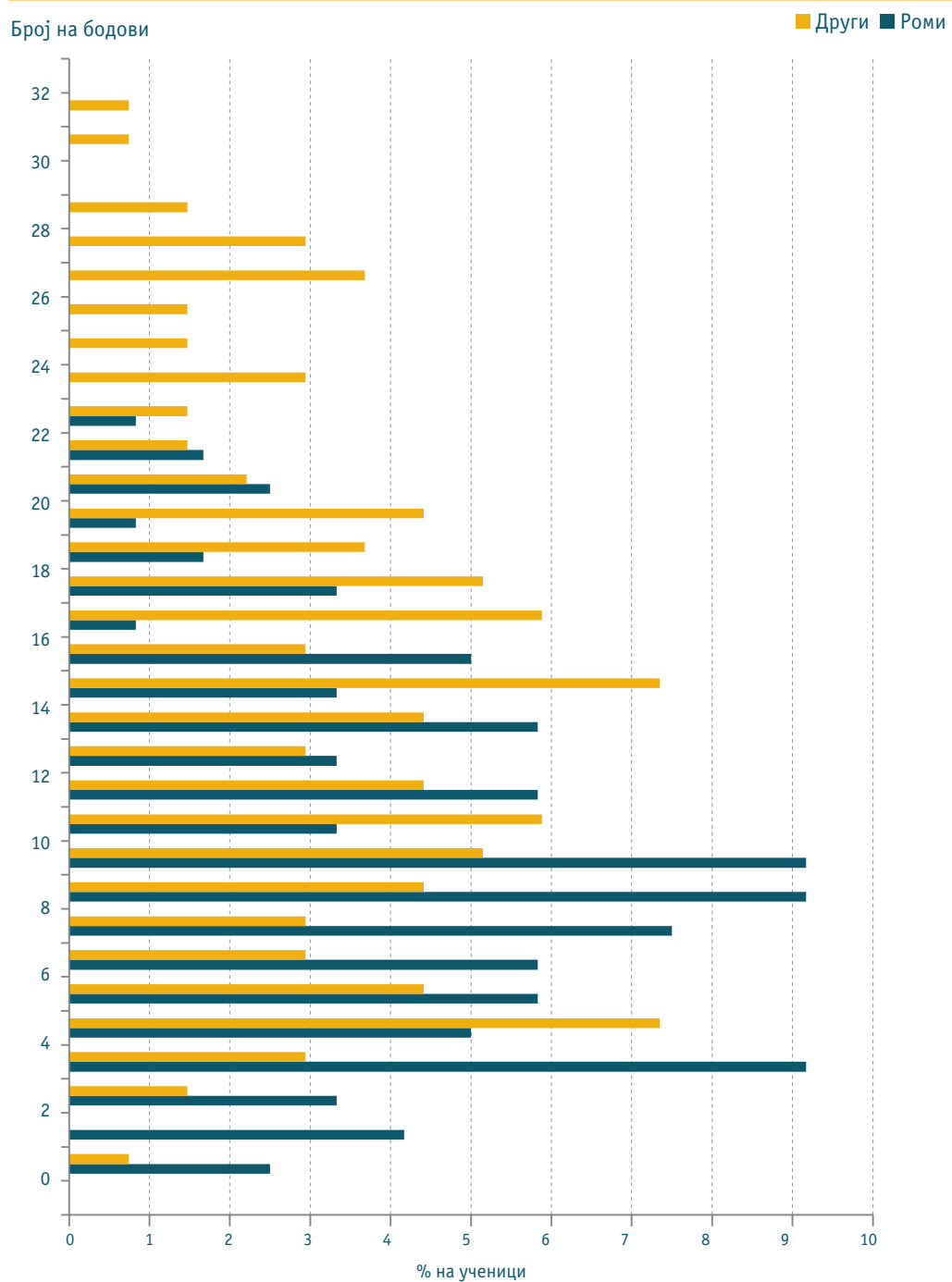
На графиконот 13, според бројот на постигнати бодови на учениците Роми и на другите ученици во 2016 година се воочува дека:

- Дистрибуцијата на резултатите е поместена налево, односно поголем е процентот на ученици Роми што имаат постигнато помалку бодови.
- Дистрибуцијата на бодовите за учениците од друга етничка припадност е бимодална, што значи дека се двои една група ученици со пониски постигања и една група со повисоки постигања.
- Најголем број од учениците Роми (74%) имаат резултат на цел тест кој е под просечниот (12,4 бода), додека за учениците од другите етнички групи процентот на ученици со резултат под просечниот изнесува 38%.
- Распонот на освоените бодови кај учениците Роми е од 1 до 23 бода, а кај другите ученици од 1 до 32 бода.

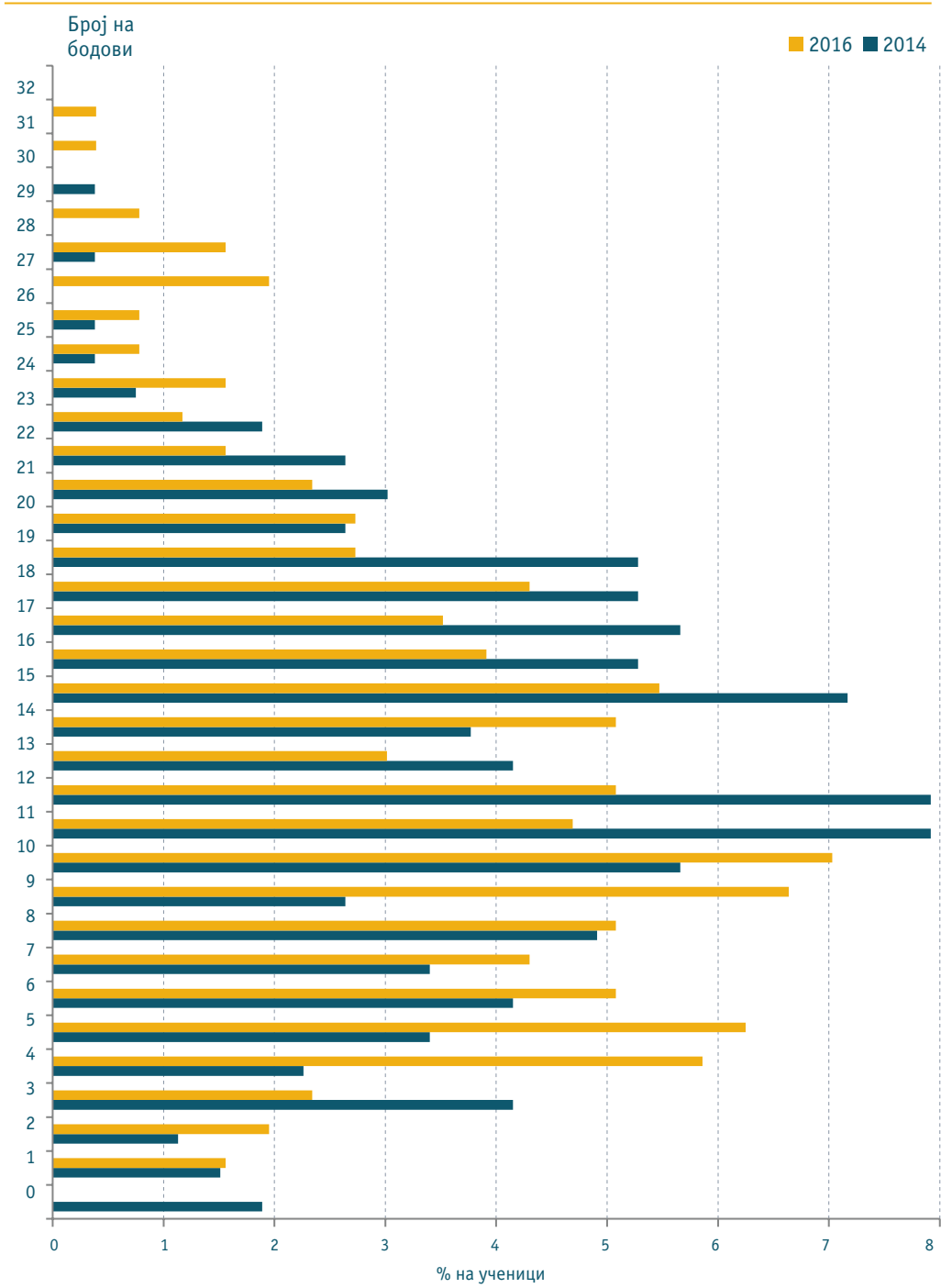
На Графикон 14 се прикажани постигањата на сите тестирани ученици на тестот во целина, според бројот на постигнати бодови и тоа за 2014 и 2016 година. Анализата на резултатите покажува дека:

- Дистрибуцијата на бодовите во 2016-тата година повеќе отстапува од нормалната во споредба со 2014-тата година, таа е полимодална.
- Процентот на ученици (23%) кои постигнале резултат поголем од просечниот (повеќе од 17 бодови) е ист и во двете испитувања.
- Во 2016-тата година, за разлика од 2014-тата, нема ученици што имале 0 бодови, но сè уште нема ученици со максималниот број бодови – 34.

ГРАФИКОН 13: Резултати на учениците Роми и другите ученици на шестой по математика



ГРАФИКОН 14: Резултатї на сїмє ученици на шєсїоїї по мѧмемѧшїкѧ, сїоредбено за 2014 и 2016 годїна



ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на сите ученици на тестот по математика се на ниво на резултатите во испитувањето во 2014-тата година.
- ▶ Резултатите на учениците Роми незначително се подобриле за 3,1 процентен поен, а кај другите ученици незначително се намалиле за 4 процентни поени. Тоа довело до значајно намалување на разликата меѓу учениците Роми и другите ученици (од 21,3 процентни поени во 2014 година на 14,2 процентни поени во 2016 година).

1.2.2.1. Постигања на учениците според начинот на задавање на задачата

Направена е анализа на постигањата по типови задачи: 1) задачи дадени во форма на броен израз, со илустрации или графички и 2) задачи што се текстуални и за чие решавање треба да се прочита и разбере релативно подолг текст. Оваа поделба е направена за да се испита можното влијание на способностите на учениците во подрачјето читање со разбирање врз решавање на текстуалните задачи.

Анализата покажа дека постои значителна разлика во резултатите кога ќе се споредат постигањата според начинот на кој се зададени задачите. Анализата на резултатите на сите ученици и резултатите по суппримероци (Роми и други) за двата типа задачи, покажува дека учениците имаат значително пониски постигања на текстуалните задачи.

ПОСТИГАЊА НА ЗАДАЧИТЕ ШТО СЕ ДАДЕНИ САМО СО БРОЕВИ, ВО ВИД НА БРОЕН ИЗРАЗ ИЛИ ПАК ГРАФИЧКИ И ИМААТ КРАТКО ПРАШАЊЕ

Тестот по математика имаше 20 задачи што беа зададени само со броеви или пак графички, во кои експлицитно беше поставено барањето на задачата и операцијата/операциите што треба да се користат за да се реши задачата.

ТАБЕЛА 44: Решеност на задачите во две мерења

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧИТЕ
2014	265	20	28	12,6	37,1%
2016	256	20	28	12,1	36,6%

- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 година за сите ученици изнесува 36,6% (просечен број на бодови е 12,1).
- Споредено со резултатите од испитувањето во 2014 година има незначително намалување од 0,5 процентни поени (просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2014 година за сите ученици изнесува 37,1%, а просечниот број на бодови 12,6).

Резултатите од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички во 2016 година по субгрупи за учениците Роми и учениците од другите етнички групи се прикажани во табелата 45 и на графиконот 15.

ТАБЕЛА 45: Решеност на задачите кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	28	8,2	8,8	29,3%	31,6%
Други	28	14,8	13,1	53%	46,6%

- Кај учениците Роми просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички (31,6%) е незначително подобрена (2,3 процентни поени) споредено со испитувањето во 2014 година.
- Кај учениците од другите етнички групи се бележи намалување на постигањата. Просечната решеност на задачите изнесува 46,6 % и споредено со испитувањето во 2014 има намалување од 6,4 процентни поени.
- Разликата во постигањата на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи е помала од онаа констатирана од испитувањето во 2014 година. Тогаш изнесувала 23,7 процентни поени, а во 2016 таа е 15 процентни поени.

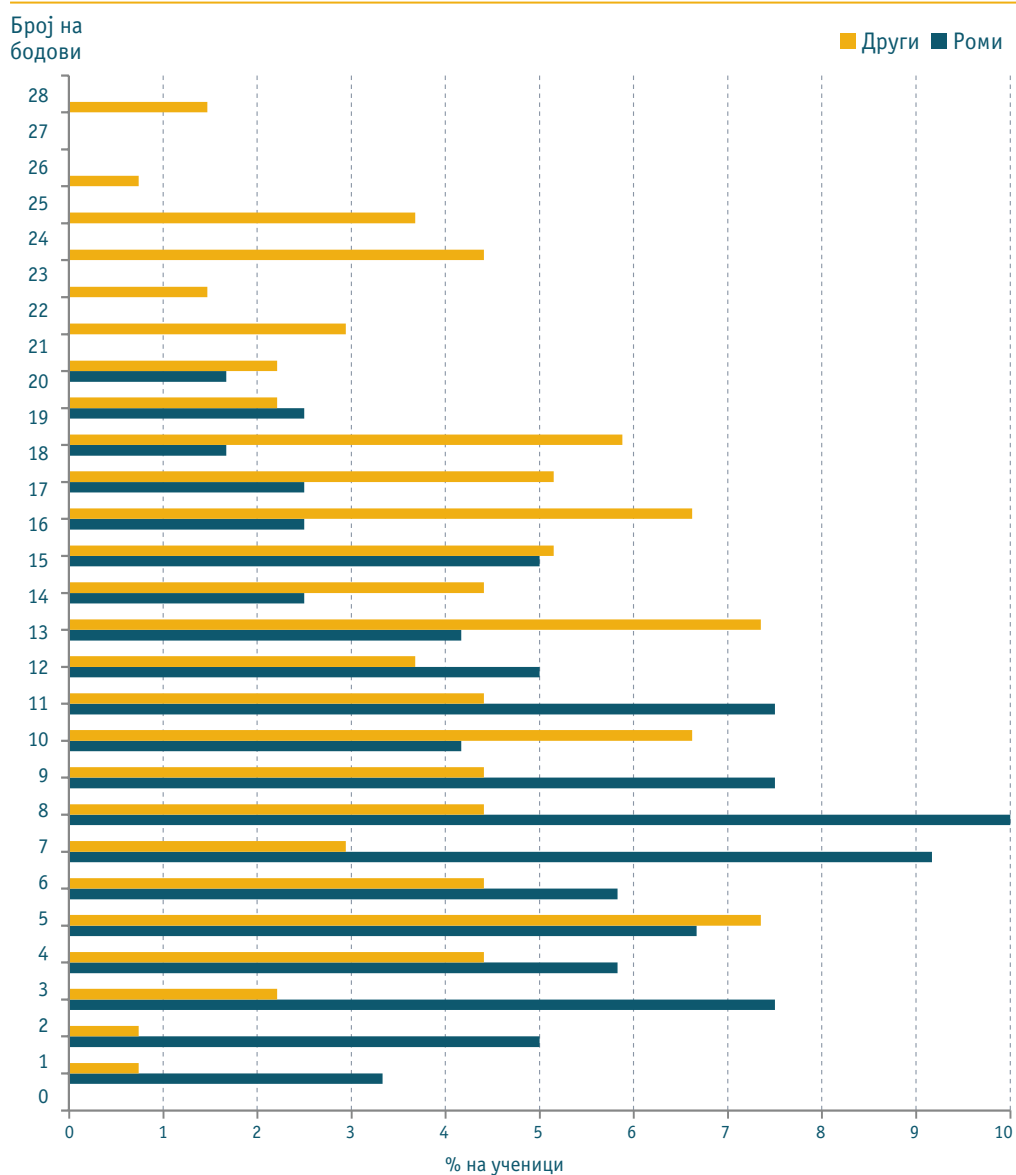
Подетално, резултатите од мерењето во 2016 година, според бројот на бодови, се претставени на графиконот 15.

Резултатите покажуваат дека:

- Највисокиот постигнат резултат од учениците Роми изнесува 20 бодови (максималниот можен е 28) и е постигнат од само 2 ученици.

- Најголем процент од учениците Роми постигнале резултат од 8 бодови.
- Учениците од другите етнички групи имаат значително повисоки резултати од учениците Роми (нивните резултати се поместени надесно). Дистрибуцијата на бодовите на учениците од другите етнички групи има поширок распон (15% од другите ученици постигнале резултат повисок од 20 бодови, кој е максимален за учениците Роми).
- Кај учениците од другите етнички групи највисок резултат е 27 бода и го постигнале двајца ученици, а најмногу ученици постигнале резултати од 5 бодови и 13 бодови.

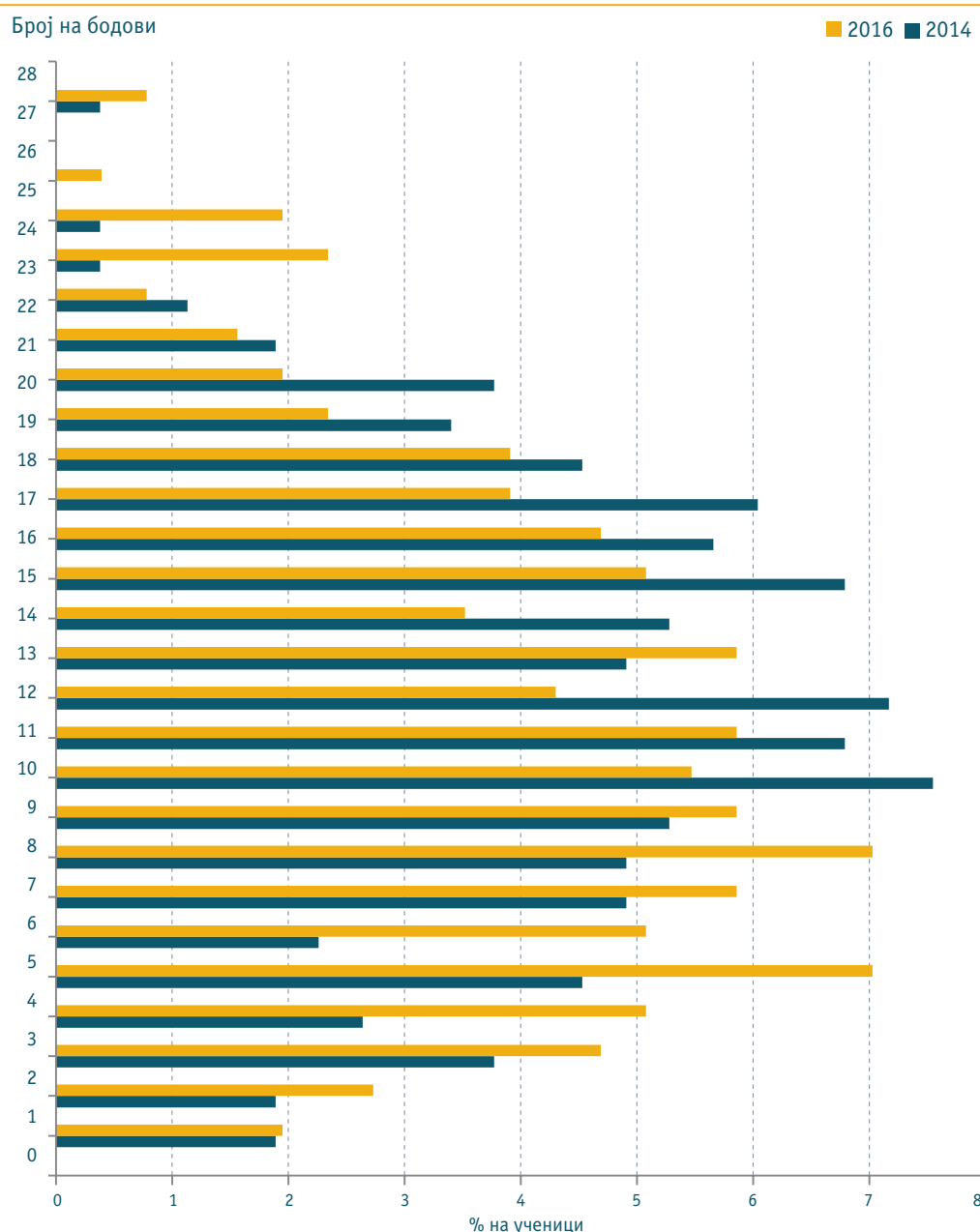
ГРАФИКОН 15: Резултати на учениците Роми и другите ученици за задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички



На графиконот 16 (подолу) подетално се претставени резултатите на овој вид задачи од двете испитувања.

- За разлика од 2014 година, ученици со 0 бодови во 2016 година нема, но и во двете испитувања нема ученици со постигнати максимални 28 бода.
- Најголем процент на ученици во 2014 година постигнале 10 бода, а во 2016 година 5 или 8 бода.
- Споредено со 2014 година кога 1,1% ученици постигнале меѓу 23 и 27 бода, во 2016 овој процент на ученици е 5,5%.

ГРАФИКОН 16: Резултати на сите ученици од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички споредено за 2014/2016 година



Резултатите на учениците беа анализирани и според решеноста на секоја од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички (Прилог Г – 1) и тоа од двете мерења и за двете субгрупи ученици.

Гледано во целина се констатира дека:

- Споредено со 2014 година, на 10 задачи (од вкупно 20) има зголемување на процентот на ученици кои точно ги решиле задачите (задачите: запишување на децимален број/запис на нули во децимален број; едноставна равенка со одземање што вклучува четирицифрени броеви и првото барање од задачата за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички).
- Кај 8 од задачите, споредено со 2014 година, се намалил процентот на ученици кои точно ги решиле, додека на две задачи (делење на петцифрен број со двоцифрен број; и броен израз со две операции и загради) нема промена во процентот на решеност.
- Најслабо решена задача во 2016 година (11%) и во 2014 година е задачата што бара од учениците да помножат два децимални броја (дадена подолу).

ЗАДАЧА

Пресметај: $2,56 \cdot 3,2 =$

Гледајќи пак по субгрупи, се констатира дека кај учениците Роми во 2016 година има зголемување на процентот на деца што точно решавале кај 15 од задачите, а кај учениците од другите етнички заедници има зголемување на процентот на деца што точно решавале кај 4 од задачите.

ПОСТИГАЊА КАЈ ЗАДАЧИТЕ ШТО СЕ ДАДЕНИ СО ТЕКСТ

Тестот по математика имаше 4 текстуални задачи што беа зададени како проблемски ситуации.

ТАБЕЛА 46: Решеност на задачите во двете мерења

ГОДИНА	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧИТЕ
2014	265	4	6	0,9	15,5%
2016	256	4	6	1,4	22,7%

- Просечната решеност на текстуалните задачи во 2016 година изнесува 22,7% и просечниот постигнат број на бодови е 1,4 од максималните 6 бода.
- Споредено со испитувањето во 2014 година, кога решеноста била 15,5%, се констатира значајно подобрување од 7,2 процентни поени.

Резултатите од овие задачи по субгрупи за учениците Роми и од другите етнички групи се прикажани во табелата 47 и на графиконот 17.

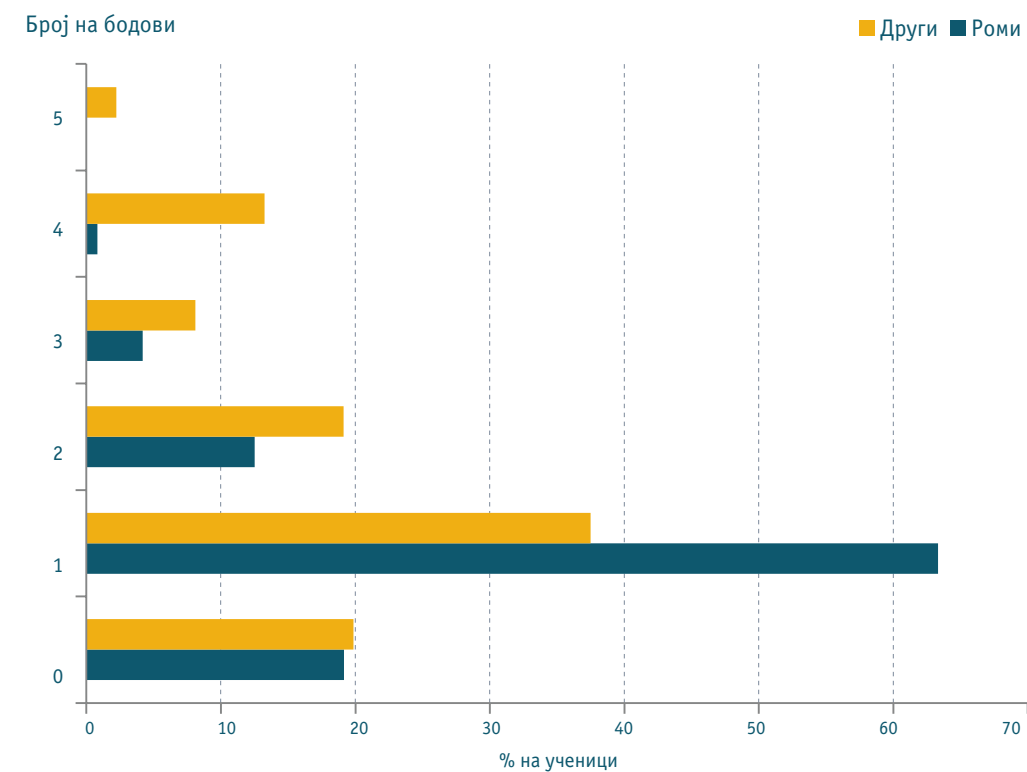
ТАБЕЛА 47: Решеност на задачите кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ		ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧИТЕ	
		2014	2016	2014	2016
Роми	6	0,6	1	10,3%	17,4%
Други	6	1,2	1,6	20,1%	27,3%

- Кај учениците Роми просечната решеност на текстуалните задачи изнесува 17,4% и споредено со испитувањето во 2014 има значајно подобрување од 7,1 процентен поен.
- Просечната решеност на текстуалните задачи кај другите ученици изнесува 27,3% и споредено со испитувањето во 2014 исто така има подобрување од 7,2 процентни поени.
- Разликата во постигањата на текстуалните задачи (10 процентни поени) меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи во двете испитувања останала иста.

На графиконот подолу се претставени резултатите според бројот на постигнати бодови на текстуалните задачи во испитувањето во 2016 година, по субгрупи.

ГРАФИКОН 17: Резултати на учениците Роми и другите ученици за задачите загадени со шексѝ

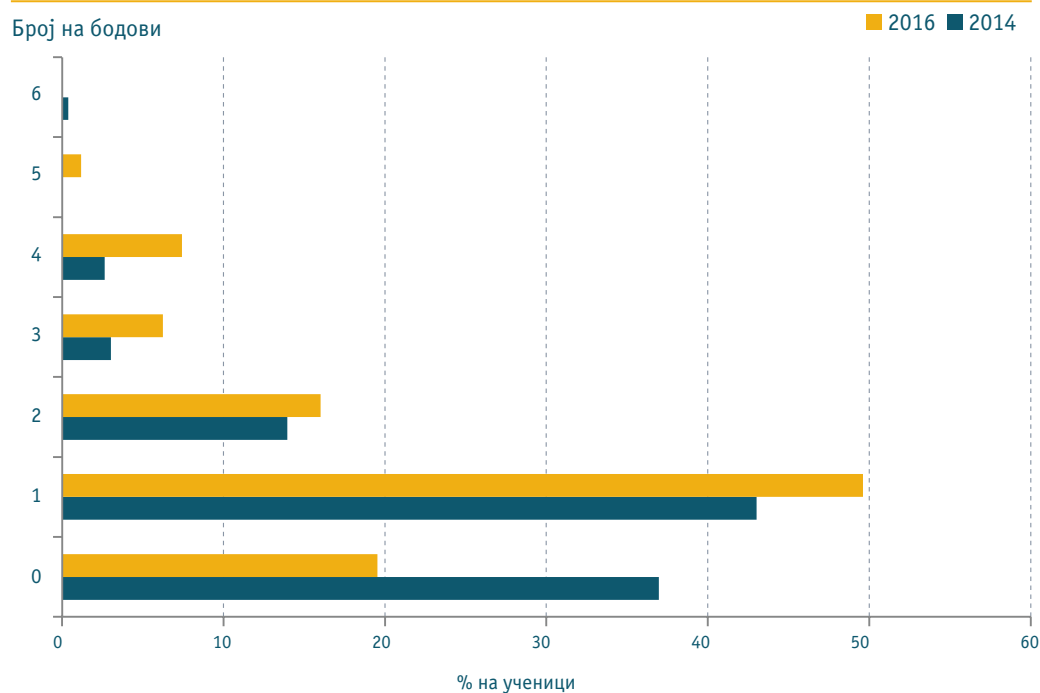


Анализата на резултатите во 2016 година покажува дека:

- Решеноста на текстуалните задачи од 17,4% кај учениците Роми – споредено со решеноста на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички, е значајно пониска.
- Кај учениците Роми највисокиот постигнат резултат изнесува 4 бодови (максималниот можен е 6) и е постигнат само од еден ученик.
- Учениците од другите етнички групи имаат значително повисоки резултати на текстуалните задачи од учениците Роми. Кај нив највисокиот постигнат резултат изнесува 5 бодови (од 3 ученици).
- Процентот на ученици што не одговориле точно на ниту едно барање на овие задачи е околу 19% и за двете субгрупи ученици.

На следниот графикон подетално се претставени резултатите од овој вид задачи од двете испитувања.

ГРАФИКОН 18: Резултати на учениците за задачите загадени со шексѝ во 2014 и во 2016 година



- За разлика од 2014 година, бројот на ученици со 0 бодови во 2016 година значително е намален (за 17,5 процентни поени).
- Испитувањето во 2016 година покажа дека нема ученици со постигнати максимални 6 бода, но во 2014 година имало.
- И во двете испитувања најголем процент од учениците (близу половината) постигнале 1 бод.
- Во испитувањето во 2016 година процентот на ученици со 3 и повеќе бодови е 14,8%, додека во 2014 година бил 6%.

Резултатите на учениците беа анализирани и според решеноста на секоја од текстуалните задачи (Прилог Г – 2) и тоа од двете мерења и за двете субгрупи ученици.

Гледано по задачи се констатира дека:

- На три од четирите текстуални задачи во 2016 година се постигнати подобри резултати споредено со резултатите во 2014 година (задачата во која со текст е опишана ситуација со собирање и/или множење природни броеви; текстуалната задача чие решавање се сведува на делење и множење природни броеви, а која може да се реши со равенка или без равенка и на задачата за одредување на дијаграмот кој точно ја претставува ситуацијата што е опишана со дробки).

- Кај една задача (задачата за чие решавање треба да се определи најголем заеднички делител) се намалил процентот на ученици што точно ја решиле.
- И кај учениците Роми и кај учениците од другите етнички заедници во 2016 година има зголемување на процентот на деца што точно решава- ле три од задачите.
- Најтешка за решавање повторно им била задачата каде што за да се одговори на барањето треба да се определи најголем заеднички де- лител. Задачата според испитувањето во 2014 година ја решиле 4% од учениците, а според испитувањето во 2016 само 2%.

Подолу е дадена токму оваа задача.

ЗАДАЧА

Во цвеќарницата „Виолета“ имало 48 бели каранфили и 72 црвени каранфили. Од сите каранфили цвеќарката направила еднакви бу- кети, а во секој букет имало и црвени и бели каранфили.

Колку букети направила цвеќарката?

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во двете испитувања учениците поуспешно ги решавале задачите дадени во форма на броен израз, со илустрации или графички, от- колку текстуалните задачи.
- ▶ Кај учениците Роми просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички е незначи- телно подобрена споредено со испитувањето во 2014 година, а кај учениците од другите етнички групи се бележи намалување на постигањата.
- ▶ Сите ученици постигнале подобри резултати во решавањето на тек- стуални задачи во однос на 2014 година.
- ▶ Нема таква разлика што би дозволила да се констатира дека кај уче- ниците Роми вештината за читање со разбирање влијаела повеќе отколку кај другите ученици на успешноста на решавањето на тек- стуалните задачи.

1.2.2.2. Поврзаност на резултатите по математика со одделни социокултурни варијабли

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоци за можни влијанија поврзани со семејството се добиени со прашалник. Прашалникот содржеше 9 прашања за:

- образованието и вработеноста на родителите;
- условите за учење дома;
- поддршката на семејството во учењето математика;
- јазикот што дома го зборуваат учениците.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Постигањата на учениците по математика често пати се поврзуваат со иднината на една држава од аспект на нејзината економска моќ и конкуритивност. Затоа бројни национални креатори на политики и едукатори се обидуваат да ги разберат и да ги идентификуваат факторите коишто имаат значајна и конзистентна врска со постигањата по математика. Социоекономскиот статус на родителите, претставен преку нивното образование и вработеност, е една од варијаблите којашто често се вклучува во објаснувањето на процентот на варијансата во постигањата на учениците по математика (Cresswell & Ainley, 2006)³⁵.

Во рамките на програмата *Инклузивно образование за маргинализираните групи* и во двете испитувања беа прибрани податоци за образованието и вработеноста на родителите на учениците.

Во однос на податоците за образованието на родителите (прикажани во табелата подолу) може да се забележи дека учениците што имаат родители со повисок степен на образование и се вработени, постигнуваат повисоки резултати на тестот по математика во однос на учениците што имаат родители со понизок степен на образование. Родителите на учениците од ромска етничка припадност во училиштата вклучени во Програмата (а и генерално) се со многу пониско образование и во голем процент се невработени.

35 Marks, G. N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement. The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), стр. 105–128.

ТАБЕЛА 48: Резултати од шесттиот на учениците според образованието на родителите

ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ	ЗАВРШЕНО IV ОДДЕЛЕНИЕ	ЗАВРШЕНО VIII ОДДЕЛЕНИЕ	СРЕДНО	ВИСОКО
	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	21,8%	30,6%	45,2%	44,5%
Татко	18,9%	29%	41,3%	44,5%

- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат мајка со завршено само четврто одделение изнесува 21,8%, наспроти 45,2% на решеност на тестот за учениците чијашто мајка има средно образование.
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат татко со завршено четврто одделение изнесува 18,9%, наспроти 41,3% на решеност на тестот за учениците коишто имаат татко со средно образование.
- Се воочува дека просечната решеност е во корелација со нивото на образование до завршено средно образование.

Поврзаноста на вработеноста на родителите со резултатите на учениците на тестот покажуваат дека има разлика во постигнувањата на учениците што имаат вработени родители во однос на учениците што имаат невработени родители (резултатите се прикажани во табелата):

ТАБЕЛА 49: Резултати од шесттиот на учениците според вработеноста на родителите

ВРАБОТЕНОСТ НА РОДИТЕЛИТЕ	ВРАБОТЕН/А		НЕВРАБОТЕН/А	
	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	111	40,6%	106	34,6%
Татко	172	39,5%	44	32%

- Просечната решеност на тестот и на учениците што имаат вработена мајка изнесува 40,6%, а на учениците чијашто мајка е невработена изнесува 34,6%.
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат вработен татко изнесува 39,5%, а на учениците чијшто татко е невработен изнесува 32%.

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО

Во однос на поврзаноста на факторот – поддршка од семејството и постигања по математика, учениците беа запрашани за тоа колку често повозрасните во семејството им помагаат во пишувањето на домашните задачи и колку често учениците им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште.

ТАБЕЛА 50: Активности – поддршка од семејството и постигања на шесттиот по математика

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	2014		2016	
	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по математика				
Скоро никогаш	60	39,7%	62	41,8%
Понекогаш	78	41,6%	79	40%
Често	49	36,6%	45	38,5%
Им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште				
Скоро никогаш	29	36,4%	27	34%
Понекогаш	43	36,6%	52	40%
Често	119	41,5%	113	41,2%

Резултатите дадени во табелата погоре покажуваат дека и во двете испитувања:

- Немало голема разлика во просечната решеност на тестот во однос на тоа дали учениците добиваат помош за пишување на домашни задачи од повозрасните во семејството. Просечната решеност на тестот кај учениците на кои повозрасните често им помагаат во пишување на домашните задачи изнесува 38,5%, а кај учениците на кои повозрасните не им помагаат е 41,8%.
- На просечната решеност на тестот не влијаело дали учениците споделуваат со домашните за тоа што учеле по математика во училиште. Просечната решеност на тестот кај учениците што споделуваат за ученото изнесува 41,2%, а кај учениците што не споделуваат е 34%.

ДОМАШНИ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ

Во однос на поседувањето на ресурси коишто се поврзани со постигањата на учениците (своја соба, работна маса и интернет) податоците (прикажани на долната табела), покажуваат дека учениците што ги поседуваат овие ресурси имаат повисоки постигнувања на тестот по математика во однос на учениците што не ги поседуваат.

ТАБЕЛА 51: Ресурси за учење во домот

РЕСУРСИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	
	Нема	Има
Своја соба	30,3%	39,7%
Работна маса	29,9%	46,5%
Интернет	30,2%	42,2%

Разликата во просечната решеност на тестот на учениците што имаат своја соба, работна маса и учениците што имаат интернет, во однос на учениците што ги немаат наведените ресурси за учење во домот се движи од 9,4 до 16,7 процентни поени.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Во истражувањето учениците беа запрашани на кој јазик зборуваат дома, со цел да се спореди дали јазикот којшто се зборува дома соодветствува со јазикот на наставата (на македонски, односно албански наставен јазик) и како тоа е поврзано со постигањата на учениците.

Податоците покажуваат дека учениците што дома зборуваат на ромски јазик (јазик различен од наставниот) имаат пониски постигања на тестот по математика (33,1%) споредено со учениците што дома зборуваат на македонски јазик (42,2%), но не и во однос на учениците што дома зборуваат на албански јазик (29,8%).

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците чии родители имаат повисоко од основно образование имаат повисоки постигања, а родителите на учениците Роми многу почесто од другите имаат само основно или пониско образование.
- ▶ На ниво на цел примерок учениците коишто имаат вработени мајки и татковци имаат повисоки постигања од оние чии родители не се вработени.
- ▶ Степенот на помош од повозрасните во домот, во учењето и во решавањето домашни задачи не е поврзан со постигањата по математика; но учениците што имаат своја соба, работна маса и интернет имаат повисоки постигнувања на тестот по математика во однос на учениците што не ги поседуваат.
- ▶ Учениците што дома зборуваат јазик различен од јазикот на наставата (македонски) имаат пониски постигањата од учениците што дома зборуваат јазик на којшто ја следат наставата.

2. РАЗБИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИНКЛУЗИВНИ ПРАКТИКИ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Дефинирањето на категоријата ученици со посебни образовни потреби (ПОП) во законите и концепциските документи за образованието во нашата држава не е усогласено со современите дефиниции. Иако во клучните документи за образованието оваа синтагма не е експлицитно дефинирана, во некои од нив³⁶ се гледа дека се подразбира само категоријата А од оперативната дефиниција на ОЕЦД. Оперативната дефиниција на ОЕЦД ги опфаќа следниве категории³⁷:

- посебни образовни потреби како резултат на ментална или физичка попреченост во развојот;
- тешкотии во учењето поради социоемоционални и бихевиорални причини;
- посебни образовни потреби поради неповолни услови за образование, што се должи на социоекономски, културни, и/или јазични фактори.

За да им се обезбеди соодветна образовна поддршка на учениците Роми (кои често спаѓаат во категоријата: посебни образовни потреби поради неповолни услови за образование, што се должи на социоекономски, културни, и/или јазични фактори - од претходно наведената дефиниција) важно е сите учесници во образовниот процес да ја имаат прифатено широката дефиниција за учениците со посебни образовни потреби.

Наставниците треба да поседуваат знаења и компетенции за да ги препознаат посебните образовни потреби на различните категории ученици и треба да поседуваат компетенции за успешно да им излезат во пресрет. Важно е наставниците да веруваат дека сите ученици може да напредуваат и да преземат одговорност со адекватни приоди во наставата и да придонесат

36 „Во Република Македонија во Законот за основно и во Законот за средно образование се оперира со терминот ученици со посебни потреби кои се вклучени во посебното образование (посебни училишта или пак посебни паралелки во рамките на основните училишта), а тоа се деца и младинци со оштетен вид, оштетен слух, деца со телесен инвалидитет, пречки во психичкиот развој, проблеми во поведението, деца и младинци со аутизам, како и деца и младинци со комбинирани пречки (мултихендикен)“, <http://bro.gov.mk/?q=mk/obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>

37 Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators© OECD 2007, ISBN 978-92-64-02762-6, <http://www.oecd.org/edu/school/40299703.pdf>

учениците да ги искористат своите потенцијали и да ги подобрат постигањата. Оттука една од целите на Програмата беше да се влијае на промената на сензитивноста и ставовите на наставниците кон различните групи на ученици со посебни образовни потреби како и на наставните практики за поддршка на тие ученици.

Разбирањето на наставниците за учениците со посебни образовни потреби и како тие излегуваат во пресрет на таквите потреби во двете мерења (во 2014-тата и во 2016-тата година) се испитуваше со Прашалник за наставници. Содржината на Прашалникот е дадена во описот на инструментите (во Поглавје 3 – Методологија од овој извештај). Одговорите на наставниците се прикажани споредбено за двете мерења во однос на:

- разбирањето за категоријата ученици со посебни образовни потреби (и идентификација на различните видови образовни потреби на учениците во паралелките во кои предаваат);
- образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност и поддршката што им ја даваат наставниците;
- поддршката што им е потребна на наставниците за подобро да излезат во пресрет на образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност;
- обученоста и компетентноста на наставниците за инклузивно образование;
- разбирање на различните фактори за успешност во учењето и сфаќањето за способностите како фиксна или променлива категорија.

Податоците се прикажани квантитативно (како апсолутни вредности, проценти и аритметички средини) и квалитативно (преку тематска анализа на содржината на одговорите на отворените прашања). Одговорите на сите наставници се прикажани заедно и одделно за наставниците што предаваат во трето, односно шесто одделение. Онаму каде што постоеја статистички значајни разлики³⁸, тие се посебно дискутирани. Акцент е ставен на споредбата на одговорите од испитувањето на почетната состојба во 2014-тата година и од испитувањето на напредокот во 2016-тата година по посетени обуки и двегодишно практикување на инклузивни приоди во училиштата.

Со оглед на природата на примерокот којшто е репрезентативен само за седумте училишта, одговорите може да се воопштуваат само на ниво на овие училиштата, но не и на ниво на цела држава. Меѓутоа, тие можат да бидат

38 Разликите се сметани дека се статистички значајни ако $p > 0,05$.

валиден показател за потребите на заклучувања поврзани со Програмата за инклузија за маргинализирани деца.

2.1. РАЗБИРАЊЕ НА КАТЕГОРИЈАТА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА РАЗЛИЧНИТЕ ВИДОВИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Како наставниците ја разбираат категоријата ученици со посебни образовни потреби и кои видови на посебни образовни потреби идентификуваат беше утврдено со четири прашања од Прашалникот за наставници. Тие се однесуваат на:

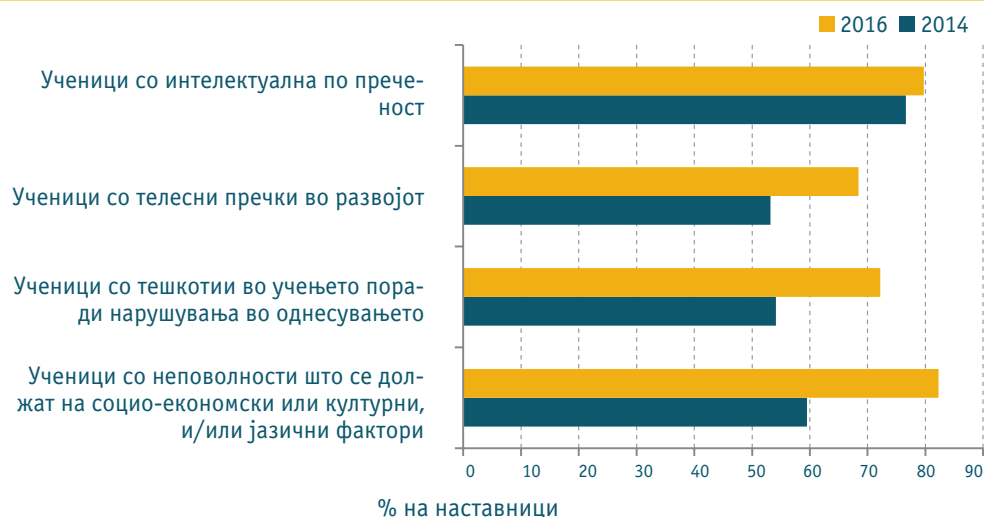
- бројот на ученици со ПОП на кои им предаваат во трето, односно шесто одделение;
- разбирање за посебните образовни потреби;
- можноста тие да излезат во пресрет на потребите.

За да може полесно да се следат промените во испитувањето во 2014-тата година и во 2016-тата година беа користени главно исти прашања.

За да се утврди разбирањето на наставниците за тоа кои ученици имаат посебни образовни потреби, беа прашани што подразбираат под ученици со посебни образовни потреби, при што имаа можност да одберат еден или повеќе од четирите понудени категории на ученици со посебни образовни потреби³⁹. Нивните одговори во мерењата во 2014-тата и 2016-тата година се прикажани на следниов графикон.

³⁹ Одговорите под 1 и 2 се однесуваат на категоријата А од погоре наведената дефиниција на ОЕЦД, 3 на категоријата Б, а 4 на категоријата В.

ГРАФИКОН 19: Кои ученици, според наставниците, се ученици со посебни образовни потреби



Напомена: На прашањето беа можни повеќе одговори, а процентите се сметани во однос на вкупниот број испитани наставници – 111 во 2014-тата, односно 79 во 2016-тата година.

Од податоците може да се констатира:

- Во однос на 2014-тата година се подобрило разбирањето на наставниците за посебните образовни потреби на учениците кои не произлегуваат од нивната интелектуална попреченост. Особено се зголемил бројот на наставници што за ученици со посебни образовни потреби ги сметаат учениците што се соочуваат со неповолности што се должат на социоекономските, културните и јазичните фактори, во кои најчесто спаѓаат учениците Роми.
- Сите наставници најмалку дилеми имале дека учениците со интелектуална попреченост се ученици со посебни образовни потреби. Но, сè уште 20% наставници ниту оваа категорија не ја означиле како ученици со посебни образовни потреби.
- Нешто повеќе од половина од испитаните наставници ги препознаваат и другите категории на ученици со посебни образовни потреби.
- Повеќе од двојно се зголемил процентот на наставници што ги препознале сите наведени категории на ученици со посебни образовни потреби, што одговара на широката дефиниција на ОЕЦД (во 2014-тата година бил 23,4%, а во 2016-тата е 51,9%).
- Сите четири категории на ученици со ПОП почесто ги препознаваат наставниците од одделенска настава (60% од испитаниците), споредено со предметните наставници (40%).

Од наставниците беше побарано да напишат колку ученици со посебни образовни потреби има во паралелките од III, односно VI одделение во коишто предаваат. На ова прашање не одговориле 37% од наставниците (тоа може да биде индикатор дека не знаат – што наспроти податокот за нивното релативно добро разбирање за различни категории ученици со посебни образовни потреби може да значи дека нивните теориски знаења не нашле практична примена, барем не во идентификување на учениците со ПОП, или дека во нивните паралелки нема такви ученици.). Наставниците што одговориле на прашањето (60% се одделенски наставници, а 40% предметни наставници) идентификувале вкупно 127 такви ученици, што е 6,2% од вкупниот број на ученици на коишто тие им предаваат во III или во VI одделение. Процентот на ученици со ПОП во однос на вкупниот број на ученици на кои им предаваат, кај различни наставници се движи меѓу 1 и 49%. Подеталниот увид во податоците покажува дека во различни училиштата бројот на ученици со посебни образовни потреби во паралелките е многу различен. Тоа, веројатно, се должи, од една страна на разбирањето за тоа кои ученици имаат посебни образовни потреби, а од друга на различниот број на ученици Роми во паралелките.

Сите наставници одговараа на прашањето – на што се однесувале посебните образовни потреби на нивните ученици. Според одговорите, посебните образовни потреби најчесто се однесувале на тешкотии во помнење, учење и концентрација, нарушувања во однесувањето на учениците, тешкотии што произлегувале од социоекономскиот статус на семејствата на учениците, а потоа на интелектуалната попреченост и тешкотии во комуникацијата. Слични се одговорите на наставниците во двете мерења: во 2014-тата и 2016-тата година.

Според испитувањето во 2014-тата година се покажа дека наставниците се сензитивни за различни потреби на децата (ако се прашани за различни причини за загриженост во врска со нивните ученици). Од наставниците се бараше да се присетат на сите ученици поради кои биле загрижени во текот на учебната година и да ги означат причините за тоа⁴⁰. Најчестите седум причини се исти и во испитувањето во 2016 и се прикажани во табелата подолу. Вкупниот број на ученици во најфреквентните категории е поголем

40 Дадени беа следниве 14 причини што се индикација дека учениците имаат посебни образовни потреби: сиромаштија, запоставеност, злоупотреба, тешкотии во комуникацијата, слушање, гледање, резонирање, емоционална пречувствителност, воспитна запуштеност, непостојано внимание, болест, пречки во развојот, адаптација, помнење. Листата на причини е преземена од Данкан Литл и Ингрид Левис (Duncan Little and Ingrid Lewis), (2012), Воведен прирачник за обучувачи, Модули за обука на наставници за инклузивно образование, УНИЦЕФ Македонија.

од бројот на ученици со ПОП (на пр. во 2016-тата година наставниците одговориле дека вкупно има 127 ученици со ПОП, а само ученици што имаат тешкотии во учењето заради сиромаштијата има 408), што значи дека некои од причините за тешкотии во учењето наставниците не ги третираат како посебни образовни потреби.

ТАБЕЛА 52: Причини за загриженост за учењето на одделни ученици

ПРИЧИНА ЗА ЗАГРИЖЕНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ ПО ОДДЕЛЕНИЈА			
	2014		2016	
	III одделение	VI одделение	III одделение	VI одделение
Сиромаштија	166	198	210	198
Запоставеност	123	121	49	91
Резонирање	122	115	36	62
Воспитна запушеност	111	130	61	116
Непостојано внимание	134	136	80	92
Помнење	97	158	59	136
Тешкотии во комуникацијата	69	62	58	62

Една група на причини за загриженост што ги наведувале наставниците се поврзани со ситуацијата во семејството (сиромаштија, запоставеност и воспитна запушеност) и главно се однесуваат на ученици од ромска етничка припадност. Другатата група причини се поврзани со когнитивното функционирање и комуникацијата, и вторава група причини се почести кај учениците од шесто одделение.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во однос на 2014-тата година двојно се зголемил бројот на наставници што ги препознаваат сите групи на ученици со ПОП. Меѓутоа, сè уште половина од наставниците не ги препознаваат сите категории на ученици со ПОП.
- ▶ Посебните образовни потреби на учениците, според наставниците, најчесто произлегуваат од причини поврзани со социоекономскиот статус и односите во семејствата на учениците, а потоа следуваат причините поврзани со когнитивното функционирање.

2.2. ИЗЛЕГУВАЊЕ ВО ПРЕСРЕТ НА ПОСЕБНИТЕ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Од показателите дадени во претходниот дел се констатира дека наставниците ги идентификуваат тешкотиите со кои се соочуваат нивните ученици, но не секогаш препознаваат дека тие ученици имаат потреби на кои наставниците треба да излегуваат во пресрет. Во понатамошниот текст ќе бидат дадени податоци за тоа колку наставниците, според сопствените проценки, успеваат да излезат во пресрет на специфичните образовни потреби на учениците.

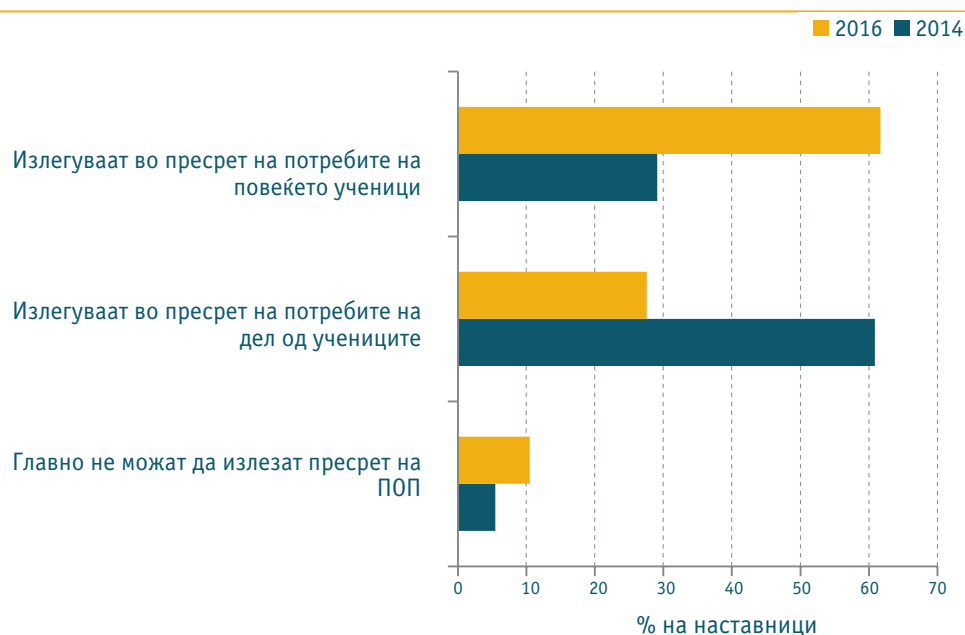
НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

За да се процени состојбата со поддршката што им ја даваат наставниците на учениците со тешкотии, од нив беше побарано да одговорат на прашањата за тоа:

- колку успеваат да излезат во пресрет на образовните потреби што ги идентификувале кај учениците;
- колку се оспособени да работат со различни групи ученици со посебни образовни потреби;
- во која мерка ги поседуваат основните професионални компетенции за инклузивно образование.

Повеќето наставници сметаат дека излегуваат во пресрет на повеќето ученици со посебни образовни потреби. Во споредба со 2014-тата година нивниот број двојно се зголемил, но за 5 процентни поени се зголемил процентот на наставници што сметаат дека главно не можат да излезат во пресрет на посебните образовни потреби. Промените би можеле да се должат на новостекнатите знаења и ставови што се резултат на добиените обуки.

ГРАФИКОН 20: Самойпроценка на наставниците за излегување во пресрет на учениците со ПОП



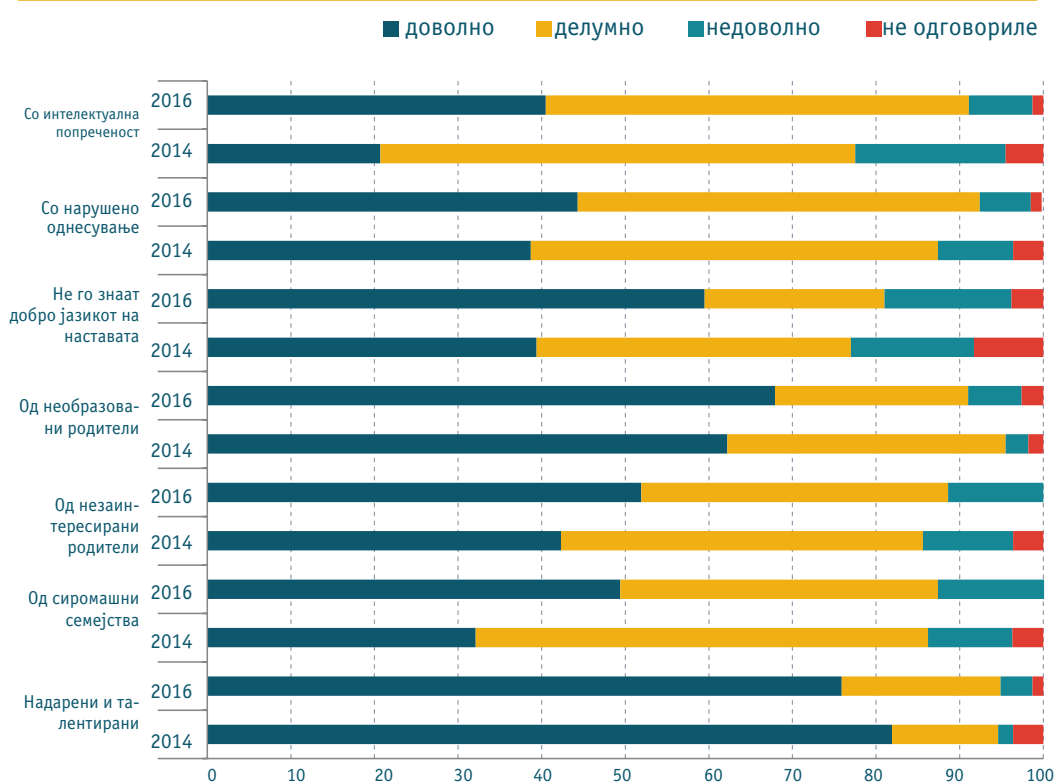
Одделенските наставници во споредба со предметните во поголем број (67% наспроти 56 %) сметаат дека можат да излезат во пресрет на потребите на повеќето ученици. Во 2014-тата година немало разлики.

Одговорите на наставниците се во согласност со нивната перцепција за тоа колку се оспособени да работат со ученици со различни образовни потреби, што е прикажано на графиконот подолу.

Во испитувањето во 2014-тата година повеќето наставници сметале дека се делумно или недоволно оспособени за работа со речиси сите категории ученици што (може да) се соочуваат со тешкотии во учењето, освен со учениците што потекнуваат од семејства со недоволно образовани родители. Најмалку се чувствуваале оспособени за работа со ученици со интелектуална попреченост, а сметале дека се најподготвени да работат со надарени и талентирани ученици.

Според податоците претставени во следниот графикон, во 2016-тата година ситуацијата е променета така што се зголемил бројот на наставници што сметаат дека се доволно подготвени да работат со сите категории ученици, освен со надарените. Една од првичните цели на програмата беше наставниците да се оспособат за работа со ученици со различни образовни потреби на што се однесуваа и обуките. Оттука промената веројатно се должи на посетуваните обуки.

ГРАФИКОН 21: Самопроценка на наставниците за оспособеноста за работа со одделни категории на ученици со ПОП

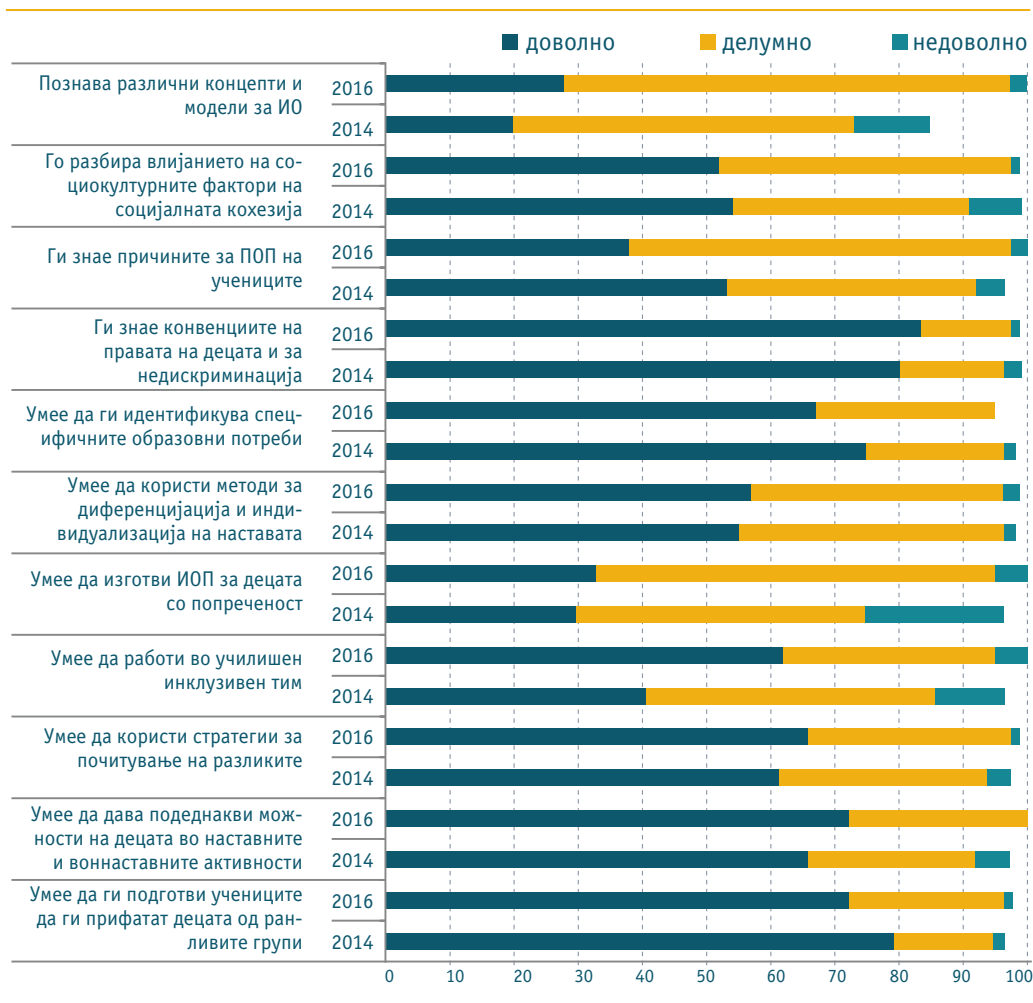


Како и во испитувањето во 2014 година, нема разлики во самопроценката на подготвеноста на одделенските и предметните наставници, освен што предметните наставници сметаат дека се помалку способни за работа со ученици што имаат нарушено однесување.

За успешна работа со учениците со посебни образовни потреби наставниците треба да поседуваат соодветни компетенции. Обуките што се организираа во рамките на Програмата имаа за цел да подобрат некои од компетенциите за работа со ученици со ПОП. Во двете мерења од наставниците се бараше да проценат во која мерка ги поседуваат компетенциите за инклузивно

образование од Основните професионални компетенции на наставниците⁴¹. Нивните одговори се прикажани на графиконот 22 (за некои од компетенциите има и наставници кои не одговориле, па процентот е помал од 100) .

ГРАФИКОН 22: Самопроценка на поседување компетенции за инклузивно образование



Повеќе од половина од наставниците одговориле дека во доволна мерка ги поседуваат сите наведени компетенции, освен познавање на различните модели и концепти за инклузивно образование, познавање на причините за ПОП и изработување на индивидуални образовни планови. Најкомпетентни се сметаат за да ги подготват другите ученици да ги прифатат децата од ранливите групи и да ги идентификуваат учениците со посебни образовни потреби и сметаат дека ги познаваат конвенциите за правата на децата и недискриминација. Споредено со самопроценката на компетенциите во 2014-тата година – речиси нема разлики. Единствено значително се зголемил

41 Види: Основни професионални компетенции на наставниците – МЦГО, 2016. <http://bro.gov.mk/docs/USAID/MKD/01%20snovni%20profesionalni%20kompetencii%20i%20standardi%20za%20nastavnici.pdf> Работна верзија од 2014 е користена во двете испитувања.

бројот на наставници што одговориле дека умеат да работат во училиштен инклузивен тим, а се намалил бројот на наставници што ги знаат причините за посебните образовни потреби.

Во 2016 година нема значајни разлики во самопроценките меѓу одделенските и предметни наставници.

Во споредба со 2016-тата година одговорите на наставниците за сопствените компетенции и одговорите за тоа колку се подготвени и колку можат да излезат во пресрет на различните категории на ученици со посебни образовни потреби се поконзистентни. Тоа најверојатно се должи на посетените обуки во Програмата, коишто придонеле за подобро разбирање на севкупната проблематика за работа со ученици со посебни образовни потреби, но и пореално оценување на сопствените компетенции за инклузивно образование. Имено, 83% од наставниците (93% од одделенските и 71% од предметните наставници) посетувале обуки за инклузивно образование, за разлика од 2014-тата година кога 80% од наставниците одговориле дека не посетувале обуки за инклузивно образование или за работа со ученици со ПОП. Околу 95% од обуките што ги навеле се обуки во рамките на програмата *Инклузија за маргинализираните деца*. Исто така 95% од одделенските наставници и близу 60% од предметните наставници посетиле обуки за формативно оценување⁴².

Најголемиот број наставници ги посетиле базичните обуки во Програмата, но сепак три четвртини од нив се заинтересирани да посетуваат и други обуки за инклузивно образование. Најчесто се заинтересирани за работа со деца со интелектуална попреченост, а одделенските наставници уште и за работа со деца со хиперактивни растројства и водење на ИОП⁴³. Во 2014-тата година бројот на теми за кои беа заинтересирани беше поразновиден, но и тогаш работата со ученици со интелектуална попреченост беше една од најчесто наведените. Од оваа споредба може да се заклучи дека добар дел од темите за кои наставниците биле заинтересирани се веројатно покриени со обуките што ги посетувале.

42 Модулот за обука за формативно оценување за одделенска настава вклучуваше и оценување на децата со тешкотии во учењето, додека предметните наставници посетувале обуки за формативно оценување во рамки на проектот на УСАИД за основно образование ПЕП (2006–2011).

43 Поголемиот број наставници што одговориле дека се заинтересирани за обуки, не навеле тема за која се заинтересирани.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Поголемиот број наставници сметаат дека излегуваат во пресрет на повеќето ученици со посебни образовни потреби. Во однос на 2014-тата година тој број е двојно зголемен.
- ▶ Зголемен е бројот на наставници што сметаат дека се подготвени за работа со речиси сите категории ученици што (може да) се соочуваат со тешкотии во учењето.
- ▶ Како и во 2014-тата година, повеќе од половина од наставниците сметаат дека во доволна мерка ги поседуваат повеќето компетенции за инклузивно образование. Значително се подобриле самопроценките за поседување на компетенции за работа во училиштен инклузивен тим.
- ▶ Најголемиот број наставници (83%) посетувале обуки за инклузивно образование, но над 70% од наставниците се сè уште заинтересирани да посетуваат такви обуки.

2.3. ИЗЛЕГУВАЊЕ ВО ПРЕСРЕТ НА ОБРАЗОВНИТЕ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РОМСКА ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ

Најголемиот број од анкетираниите наставници (76%) предаваат во паралелки во кои учат и ученици од ромска етничка припадност. Бројот на ученици од ромска етничка припадност на кои им предаваат 55-те наставници што одговориле на прашањето се движи од 1 до 103 ученици. Тие предаваат на вкупно 1 038 ученици Роми.

На прашањето: Дали учениците Роми во вашата паралелка се соочуваат со тешкотии во учењето? – нешто повеќе од една третина наставници (38%) одговориле дека мал број од нив се соочуваат со тешкотии. Нешто помалку од една третина наставници (30%) сметаат дека повеќето од нивните ученици Роми имаат тешкотии во учењето, а 20% дека немаат тешкотии, а околку 10% од наставниците не одговориле на ова прашање или одговориле дека немаат сознанија. Споредено со 2014-тата година се намалил бројот на наставници што сметаат дека повеќето од нивните ученици Роми имаат тешкотии во учењето.

Процентот на наставници што сметаат дека поголем дел од нивните ученици со ромска етничка припадност се соочуваат со тешкотии во учењето, кај наставниците од VI одделение е двојно поголем во однос на наставниците што предаваат во III одделение. Слично било и во почетното испитување.

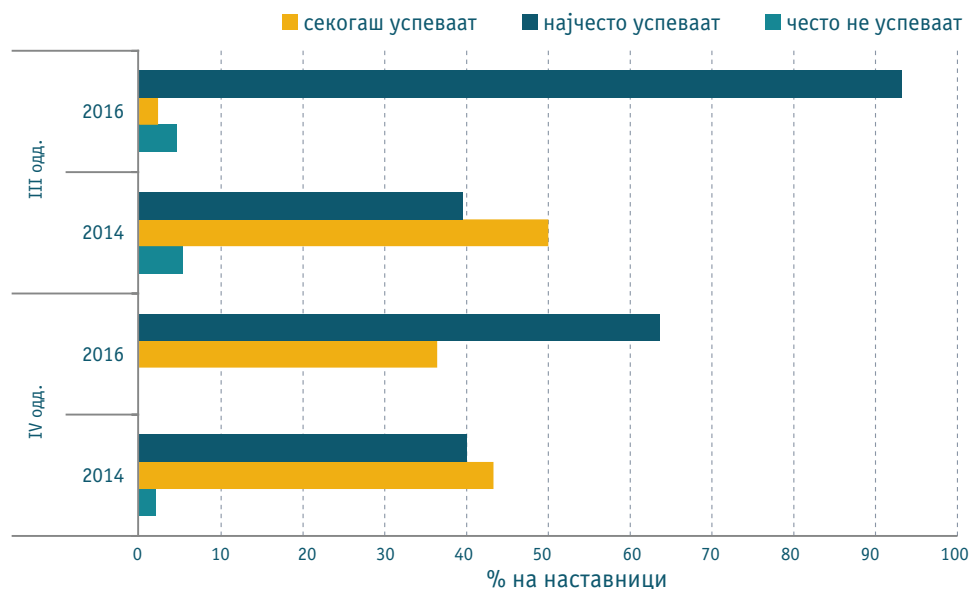
Ова укажува на сериозноста на ситуацијата во која наместо со школувањето да се надминуваат тешкотиите во учењето на учениците поврзани со социоекономското потекло, тие се зголемуваат⁴⁴.

На прашањето со какви тешкотии во учењето се соочуваат нивните ученици Роми и одделенските и предметните наставници најчесто ги наведуваат тешкотиите во когнитивното функционирање (помнење, концентрација, разбирање), тешкотиите во совладувањето на наставните содржини, вклучувајќи го и совладувањето на јазикот на којшто учат, тешкотии што произлегуваат од социјалното потекло (сиромаштија, немање услови за учење, неписменост на родителите), потоа нередовност во наставата и незаинтересираност на родителите за учењето на детето, а предметните наставници ги навеле и слабите предзнаења на учениците, најчесто писменоста, изразувањето и непознавањето на јазикот на наставата. Помал број наставници сметаат дека тешкотиите во учењето на учениците Роми се должат на други причини, како воспитна запоставеност и лошо поведење.

На прашањето колку успеваат да им ја дадат поддршката што им е потребна на нивните ученици Роми, речиси сите наставници (97%) сметаат дека секогаш или најчесто успеваат да им дадат поддршка. Нивниот број се зголемил за 7 процентни поени во однос на одговорите на истото прашање во 2014-тата година. Особено се зголемил бројот на наставници што процениле дека секогаш им ја даваат потребната поддршка.

.....
44 Вакви податоци се добивани и во други испитувања на пр:
- Havelka, N. i sar.: Efekti osnovnog školovanja, Institut za psihologiju, Beograd 1990;
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. Journal of Educational Research, 75, p. 436, http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/lec321/Sirin_Articles/Sirin_2005.pdf
- Willms, J. D. (2006). Learning Divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems, UNESCO Institute for statistic p.67, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf>

ГРАФИКОН 23: *Самойпроценка на успејиноста во давање појтробна подршка на учениците Роми што имаат тешкотии во учењето*



Одделенските наставници во споредба со предметните значително почесто одговарале дека секогаш им ја даваат потребната поддршка на нивните ученици Роми. Во 2014-тата година одделенските и предметните наставници не се разликувале во однос на самопроценката во која мерка успеваат да им дадат поддршка во учењето на овие ученици.

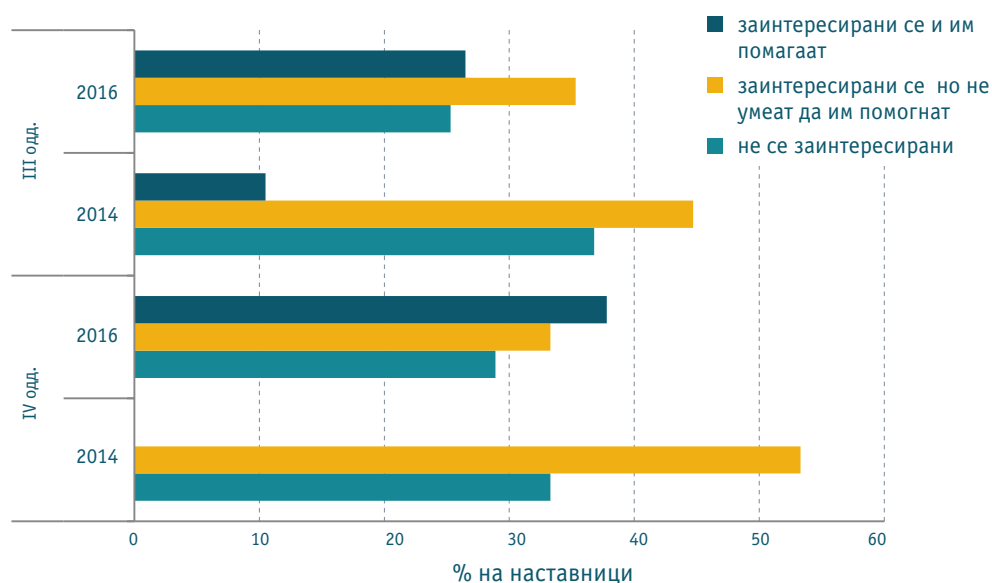
Наставниците од предметна настава коишто навеле причини поради кои не успеваат да излезат во пресрет на потребите на учениците Роми, најчесто навеле дека не успеваат да обезбедат соработка и поддршка од родителите и учениците не се заинтересирани (6 наставници) и дека немаат доволно време за работа со овие ученици поради големиот број ученици во паралелката (4 наставници). Речиси сите одделенски наставници сметале дека им ја даваат потребната поддршка на учениците, па на ова прашање не одговарале.

На прашањето: Колку родителите на учениците Роми се заинтересирани за учењето на нивните деца?, една третина наставници сметаат дека родителите на нивните ученици Роми се заинтересирани за учењето на своите деца и прават сè што можат да им помогнат во учењето на децата; исто толку дека се заинтересирани, но не умеат да им помогнат; и приближно ист број дека родителите не се заинтересирани за учењето на нивните деца.

Кај наставниците и од трето и од шесто одделение во споредба со 2014-тата година значително се подобрила перцепцијата за заинтересираноста

на родителите, или се сменила ситуацијата и тие ги мотивирале родителите повеќе да се интересираат за учењето на децата и да им помагаат.

ГРАФИКОН 24: Мислење на наставниците за заинтересираноста на родителите Роми за учењето на нивните деца



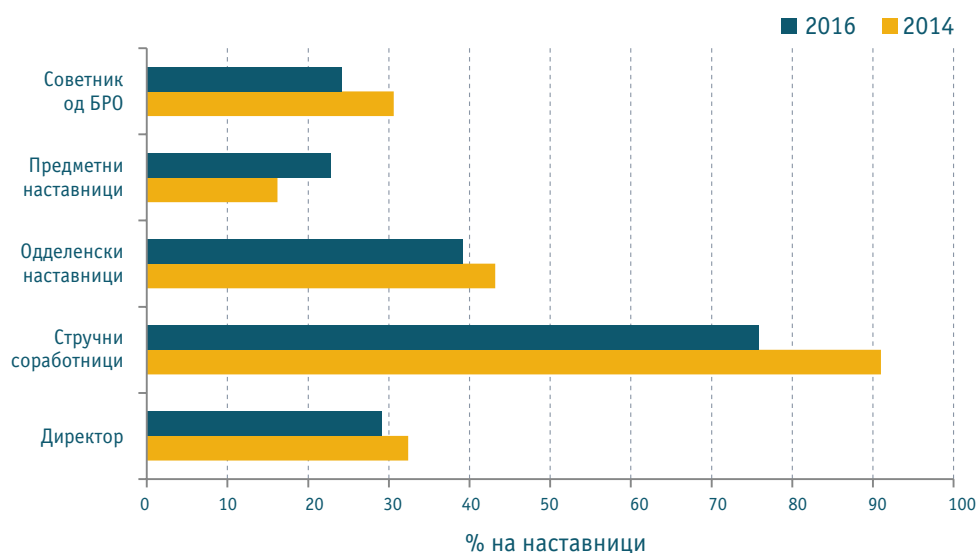
На прашањето: Колку училиштето може да направи за учениците од ромска етничка припадност успешно да го завршат основното училиште и да се запишат во средно училиште?, 64 % од наставниците сметаат дека училиштето може да направи многу, а останатите дека не може многу да направи и дека сè зависи од децата и од родителите. Во однос на 2014-тата година за 20 процентни поени зе зголемил бројот на наставници што сметаат дека училиштето може многу да направи. Оваа промена на ставот веројатно се должи на обуките и искуството од Програмата. Интересно е што оптимизмот за можностите на училиштето во поддршката на учениците Роми да завршат основно образование е поголем кај предметните наставници.

Наставниците беа прашани што е тоа за што сметаат дека е подобро во работата на нивното училиште во врска со образованието на учениците Роми и учениците со ПОП, откако училиштето е вклучено во Програмата. На ова прашање одговориле 69% од одделенските и 32% од предметните наставници. Одделенските наставници најчесто наведуваат дека се подобрила соработката со стручните соработници, особено со дефектолог и со социјален работник; потоа следува дека се обезбедиле средства за работа и облека за учениците и дека се зголемила самодовербата, социјализираноста и успехот на учениците. Предметните наставници поретко наведувале конкретни промени

во училиштето и тие најчесто се однесуваат на идентификување на учениците со ПОП и изготвување на индивидуални планови за работа со нив.

Ако им е потребна поддршка во работата со учениците Роми, повеќето наставници (76%) сметаат на помошта од стручните соработници, а значително помал број очекуваат поддршка од колегите наставници, директорот или советниците од БРО. Во однос на 2014-тата година благо се намалиле очекувањата за помош од сите, освен од предметните наставници. Од нив помош сметаат дека може да добијат главно нивните колеги што се исто така предметни наставници (41%), но само мал број од одделенските наставници (9%).

ГРАФИКОН 25: На чија поддршка наставниците сметаат во работата со учениците Роми



Како одговор на прашањето: Што е важно да се има предвид при планирањето на активностите во врска со образованието на учениците Роми во Програмата на УНИЦЕФ за поддршка на образованието на ранливите групи ученици?, најчеста сугестија на наставниците (како и во 2014-тата година) е вклучување и едукација на родителите, како и водење грижа за нивната специфична социјална и семејна ситуација. Покрај тоа, наставниците од шесто одделение сугерирале – во Програмата да се изнајдат начини за поголема соработка со стручни институции и стручните служби во училиштата.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Наставници што им предаваат на ученици од ромска етничка припадност сметаат дека повеќето или дел од тие ученици се соочуваат со тешкотии во учењето (и тоа наставниците што предаваат во VI одделение почесто отколку наставниците во III одделение). Во однос на 2014-тата година се намалил бројот на наставници што сметаат дека повеќето нивни ученици Роми се соочуваат со тешкотии во учењето.
- ▶ Според одделенските наставници, тешкотиите во учењето на нивните ученици Роми најчесто се во когнитивното функционирање и во социјалното потекло, а според предметните наставници уште и во пропустите од претходното учење.
- ▶ Речиси сите наставници, а особено одделенските, проценуваат дека тие главно им ја даваат потребна поддршка на овие ученици.
- ▶ Во однос на 2014-тата година значително се подобрила перцепцијата (или се сменила ситуацијата) за заинтересираноста на родителите на учениците Роми за учењето на нивните деца и поддршката што им ја даваат.
- ▶ Поголемиот број наставници мислат дека училиштето може многу да направи учениците Роми успешно да го завршат основното образование и да се запишат во средно образование (во 2014-тата година повеќе од половина сметале дека училиштето не може многу да направи).
- ▶ Во својата работа со учениците Роми на кои им е потребна помош во учењето, наставниците најмногу очекуваат поддршка од стручните соработници.
- ▶ Откога нивните училишта се вклучени во програмата за Инклузивното образование на маргинализираните ученици наставниците како најчести позитивни промени ги сметаат подобрената соработка со стручните соработници, подобрената идентификација на учениците со ПОП и изготвување планови за работа со нив, обезбедени наставни средства за работа и зголемена самодоверба, социјализација и успех.
- ▶ Наставниците најчесто, како и во 2014-тата година, предлагале во програмата Инклузивното образование на маргинализираните ученици во врска со образованието на ученици Роми да се планираат активности за соработка и едукација на семејствата, да се обезбеди материјална поддршка на семејствата и да се обезбеди соработка со соодветни служби и институции.

2.4. СФАЌАЊА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ФАКТОРИТЕ ЗА УСПЕШНОСТ ВО УЧЕЊЕТО И ЗА (НЕ) ПРОМЕНЛИВОСТА НА ИНТЕЛИГЕНЦИЈАТА И НА ЛИЧНОСТА (МЕНТАЛНИОТ СКЛОП)

Истражувањата⁴⁵ покажуваат дека сфаќањата на наставниците за факторите за успешност на учениците во учењето во голема мерка го определуваат начинот на кој наставниците ќе ги мотивираат учениците. Во тој контекст во последно време сè поголем интерес предизвикува теоријата на Карол Двек (Carol Dweck) за сфаќањата на наставниците за тоа дали интелигенцијата е фиксна или може да се развива. Според оваа теорија луѓето со фиксен/статичен ментален склоп веруваат дека особините како што се интелигенцијата или талентот се фиксни, непроменливи карактеристики. Во ситуации на школско учење, тие настојуваат да ги потврдат интелигенцијата и/или талентот, наместо да настојуваат да ги развиваат, за што е потребно да се вложи напор. Затоа тие избегнуваат задачи за кои сметаат дека немаат капацитети да ги решат/извршат или задачи што бараат поголем напор и може да доведат до неуспех, затоа што со тоа би се променило мислењето за нивната интелигенција. Од друга страна, луѓето со флексибилен ментален склоп веруваат дека интелигенцијата и талентот може да се развиваат доколку посветено и напорно работат и затоа прифаќаат сложени задачи, вложуваат напор во работата, не се плашат од грешки и сметаат дека можат да учат од грешките, а таквиот приод резултира со поголем успех.

Се смета дека сфаќањата на наставниците за фиксната, односно развојната природа на интелигенцијата во значителна мерка го определува начинот на нивната работа со учениците. Доколку тие веруваат дека „ученикот толку може“, нема да му даваат задачи што ќе бидат предизвик за него и нема да му даваат соодветна поддршка преку повратните информации. Исто така, се смета дека доколку повратните информации на наставникот се насочени кон способностите на учениците, тие ќе водат кон развој на фиксен ментален склоп кај учениците, а доколку се насочени кон вложениот напор и користење на грешките за промена на приодите во решавањето на задачата ќе придонесат за формирање флексибилен ментален склоп и за подобар успех.

Кај нас речиси и да нема истражувања и искуства со користење на оваа теорија во образованието⁴⁶, а има обуки за формативно оценување кои упатуваат на

51 Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf

46 Dweck ... Таа теорија користи термин *mindset*, кој кај нас сè уште нема адекватен превод, понекогаш се преведува како ментален склоп или ментален модел.

приоди соодветни за развивање на флексибилен ментален склоп, иако тоа не им беше во фокусот.

Други истражувања покажуваат дека формативното оценување најголемо влијание имало врз подобрување на успешноста на ученици со тешкотии во учењето⁴⁷. Имајќи ги предвид тие сознанија, како посебна активност во Програмата се одржани обуки за формативното оценување со акцент на оценувањето на учениците со тешкотии во учењето⁴⁸ каде што се промовира и развивање на флексибилен ментален склоп кај учениците. Во тој контекст беа испитувани мислењата на наставниците за тоа колку одделни фактори ги сметаат за важни за успешност во учењето, како и нивното сфаќање за променливоста/непроменливоста на интелигенцијата и особините на личноста.

Наставниците беа прашани за степенот во кој различните фактори се важни за да бидат учениците успешни во учењето. Како одговор требаше во проценти да напишат колку, според нивно мислење, се важни следниве фактори: вродените способности/интелигенција; работата/залагањето и социјалното/културното потекло, а можеа да додадат и некој друг фактор. Одговорите на наставниците за важноста на секој од наведените фактори беа многу хетерогени и се движееа меѓу 0 и 80%. Наставниците, во просек, мислат дека интелигенцијата и залагањето се подеднакво важни за успешноста во учењето, а социјалното потекло е помалку важно.

На графиконот подолу се прикажани одговорите на наставниците од испитувањето во 2014-тата и 2016-тата година, според рангот на важноста што го придаваат на одделни фактори (ранг 1 значи дека најголемо значење придале на соодветен фактор, ранг 2 дека е втор по важност, а ранг 3 дека е најмалку важен од трите понудени фактори).

Може да се забележи дека се намалил бројот на наставниците кои интелигенцијата ја сметаат за најважен фактор за успешност во учењето, а се намалило и значењето што му го придаваат на социокултурното потекло. Нема промени во рангот што наставниците му го придаваат на залагањето. Тоа е и понатаму највисоко рангиран фактор на успешноста во учењето. Оваа

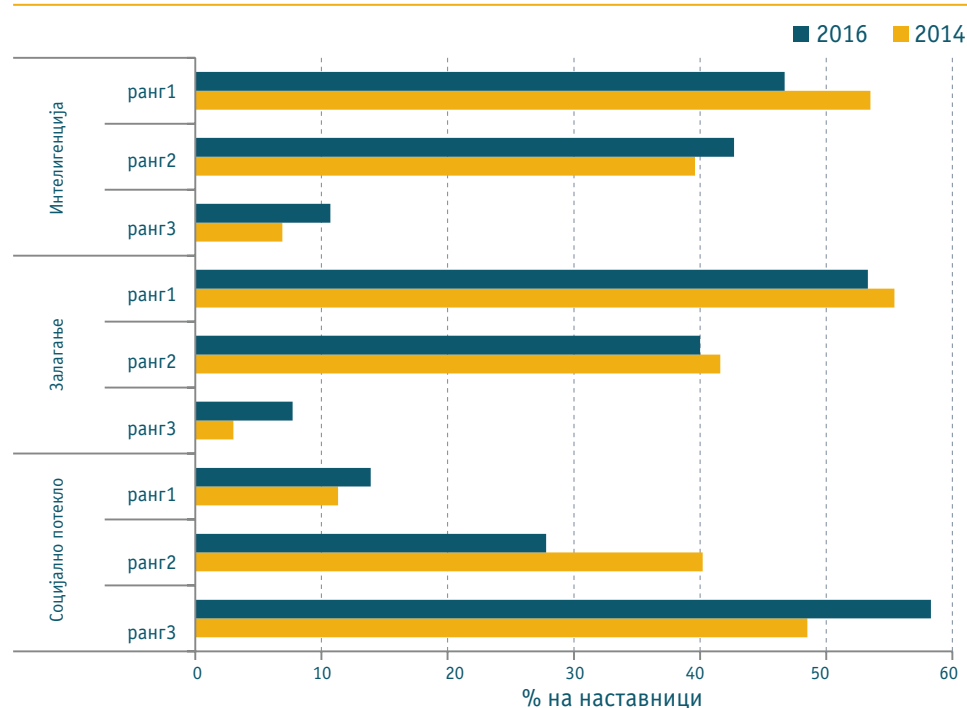
47 Ana Mickovska Raleva (2010), *Teachers' implicit theories of pupils' intelligence and motivation: a comparative analysis between Macedonian and English teachers*. - Skopje: Center for research and policy making.

48 Shiel Jary, D. Marchan, K. Poposki, G. Mickovska, (2008), *Примена на стандардите за оценување на учениците – Материјали за обука, Проект за основно образование финансиран од УСАИД (Implementation of the Assessment standards – training materials, USAID Primary Education Project)*.

промена би можела да се должи на обуките за работа со маргинализираните ученици.

За разлика од претходното испитување кога одделенските наставници во поголем број на прво место по важност ја ставале интелигенцијата, а предметните наставници во поголем број на прво место го ставале залагањето, во испитувањето во 2016-тата година нема значителни разлики – и за едните и за другите најважно е залагањето.

ГРАФИКОН 26: Рангирање на одделни фактори за успех во учењето



Сфаќањата на наставниците за (не)променливост на способностите се мерени со скала на ставови⁴⁹. Скалата е адаптирана и стандардизирана на примерок на наставници од училиштата вклучени во Програмата.

Според одговорите на скалата испитаниците се групирани во четири категории:

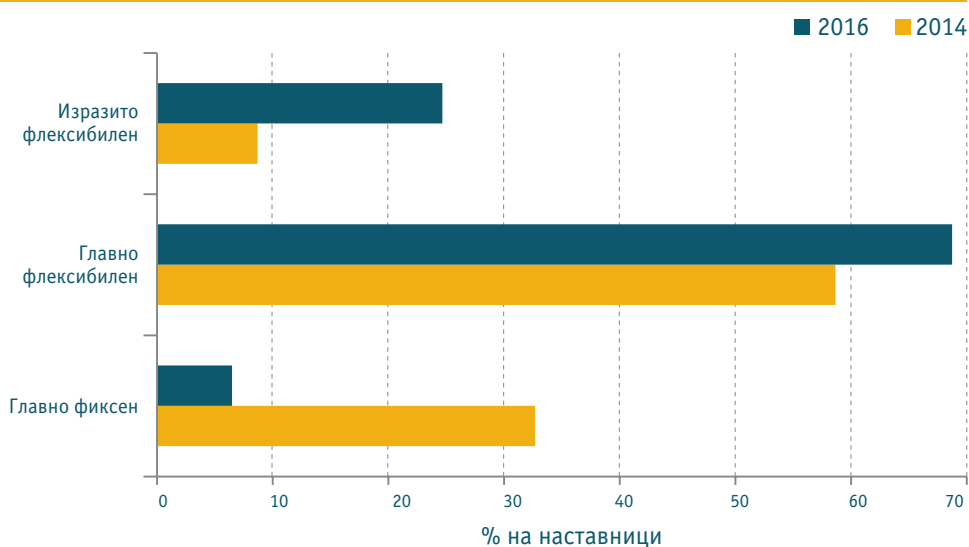
1. изразито флексибилен ментален склоп – силно веруваат дека способностите може да се развиваат;
2. главно флексибилен ментален склоп – веруваат дека способностите може да се развиваат;
3. главно фиксен/статичен ментален склоп – веруваат дека способностите се непроменливи;

⁴⁹ Black P. Harrison, c., Lee C., Marshal B. & Wiliam D., (2003), *Assessment for Learning - Putting it into practice*, Buckingham, Open University Press.

4. изразито фиксен/статичен ментален склоп – силно веруваат дека способностите се непроменливи.

Споредбените податоци за наставниците според менталниот склоп се прикажани на графиконот подолу.

ГРАФИКОН 27: Процент на наставници според сфаќањата за природата на интелигенцијата



Повеќе од две третини од наставниците (68%) имаат главно флексибилен ментален склоп и уште близу 25% имаат изразито флексибилен ментален склоп, односно веруваат дека интелигенцијата може да се развива. Само 6,5% од наставниците имаат главно статичен ментален, односно сметаат дека интелигенцијата е главно статична. Нема статистички значајни разлики меѓу одделенските и предметните наставници за сфаќањата на природата на способностите.

Кога ќе се споредат одговорите на наставниците на скалата за менталниот склоп во двете мерења, евидентно е дека во 2016-тата година наставниците манифестирале пофлексибилен ментален склоп, односно повеќе се склони да веруваат дека интелигенцијата може да се развива, што е поволен услов за давање на соодветна поддршка на учениците со тешкотии во учењето.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Повеќето наставници сметаат дека залагањето е најважен фактор за успех во учењето. Во однос на 2014-тата година се намалил бројот на наставници што на социокултурното потекло му придаваат висока важност.
- ▶ Поголемиот бројот наставници сметаат дека интелигенцијата и особините на личноста главно може да се менуваат ако се вложи напор. Во однос на 2014-тата година нивниот број значително се зголемил.

3. ИНКЛУЗИВНИ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ ВО УЧИЛИШТАТА

За мерење на ефектите од Програмата, поконкретно за утврдување на промените во однос на инклузивноста на училиштата и во 2016 година, како и во 2014, беше зададен Прашалник за самопроценка на инклузивноста.

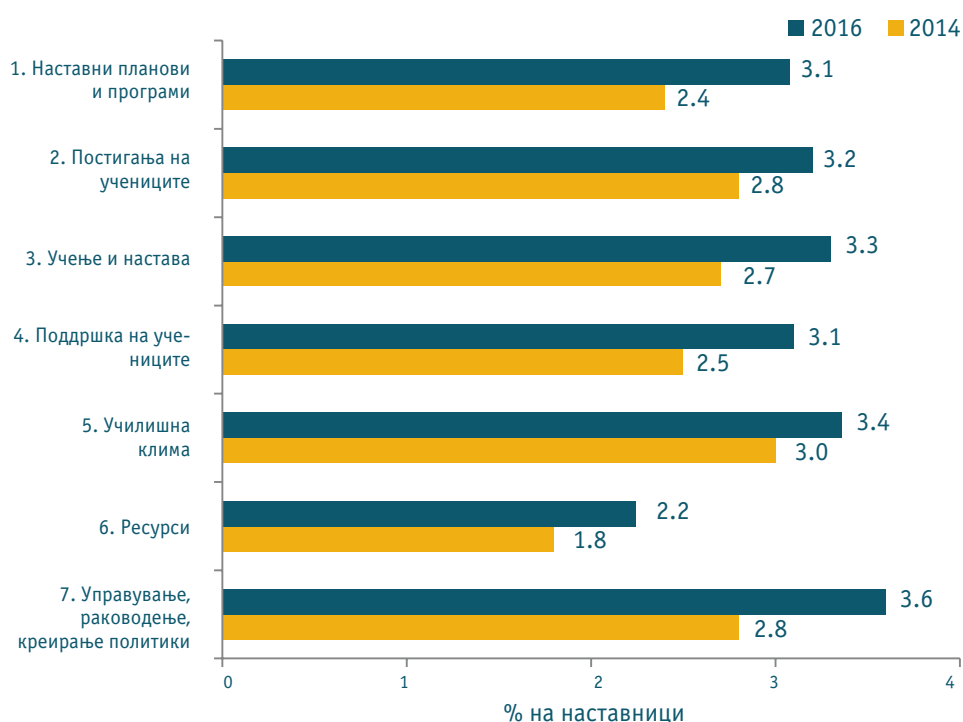
Прашалникот се состои од листа со 127 индикатори на инклузивна политика и практика во училиштето. Индикаторите беа групирани во следниве 7 подрачја: Наставни планови и програми; Постигања на учениците; Учење и настава; Поддршка на учениците; Училишна клима и односи во училиштето; Ресурси и Управување, раководење и креирање политики.

Степенот на присутноста на секој индикатор во училиштето се бележеше на четиристепена скала при што: 1 означува најниско ниво – сè уште не постои, 2 – постои делумно, 3 – постои во голема мерка, а 4 е највисоко ниво на присуство.

На графиконот подолу се прикажани просечните проценки за инклузивност на училиштата за секое подрачје и тоа во двете мерења.

Податоците за просечната проценка на секој од индикаторите посебно се дадени во Прилогот Е.

ГРАФИКОН 28: Просечна самопроценка на училиштите на ниво на инклузивност во различни подрачја од работата на училиштите во 2014 година и во 2016 година



Податоците покажуваат дека училиштата го задржале трендот високо да ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќето подрачја. Просечните самопроценки се над аритметичката просечна вредност и за сите седум подрачја вредностите во 2016 година се повисоки од оние во 2014 година (зголемувањето се движи од 0,4 до 0,8 единици на скала 0 – 4).

Сите училишта најнеповолно (просек 2,2) го оценуваат располагањето со материјални и кадровски ресурси за инклузивно образование. Во ова подрачје самопроценките многу варираат од училиште до училиште и се движат од 1,4 до 4.

Речиси сите училишта многу поволно се оцениле во однос на: Управување, раководење и креирање политика (просек 3,6). Тоа укажува дека во училиштата се води сметка за инклузијата и се спроведува политика против дискриминација по која било основа. Оваа позитивна промена во однос на испитувањето во 2014 година се должи на поддршката што ја добиваа училиштата изминатите две години за изготвување на Училиштен инклузивен план (структуриран во три дела: нашето училиште; ние и локалната заедница; ние и инклузивното образование), обуката на сите вработени во училиштето, како и формирањето инклузивни тимови. Поволната состојба во ова подрачје треба да се искористи за подобрување во креирањето училишни политики и практика, која ќе им овозможува на сите деца да учествуваат во училишните и вонучилишните активности (од подрачјето Училишна клима) каде училиштата се самооцениле ниско (2,7).

3.1. САМОПРОЦЕНКА НА ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ ВО РАЗЛИЧНИ ПОДРАЧЈА

За да се добие подетален преглед на состојбата со инклузивните политики и практики во училиштата и промената што се случила меѓу двете испитувања, во продолжение се прикажани самопроценките во потподрачјата за секое од седумте подрачја. За секое подрачје податоците се дадени споредбено – од испитувањето на напредокот во 2016 година и од испитувањето на почетната состојба во 2014 година.

ПОДРАЧЈЕ 1. Наставни планови и програми

Во подрачјето Наставни планови и програми се издвоени 3 потподрачја.

Пошћограчје 1. Моделише на йланирања шћо се користиай во училишћейо во фокусой ги имаай йошребийе на ученицише и овозможуваай йланирање на диференцирана насћава.

Дефинирани се 7 индикатори коишто се однесуваат на диференцираното планирање на наставната работа и материјалите, приспособување на планирањата на дотогашните постигања, планирање разновидни активности што овозможуваат интеракција и поддршка меѓу сите ученици, слободата на наставниците во модифицирање на планирањата и заемната поддршка на планирањата за инклузија на ранливите групи ученици.

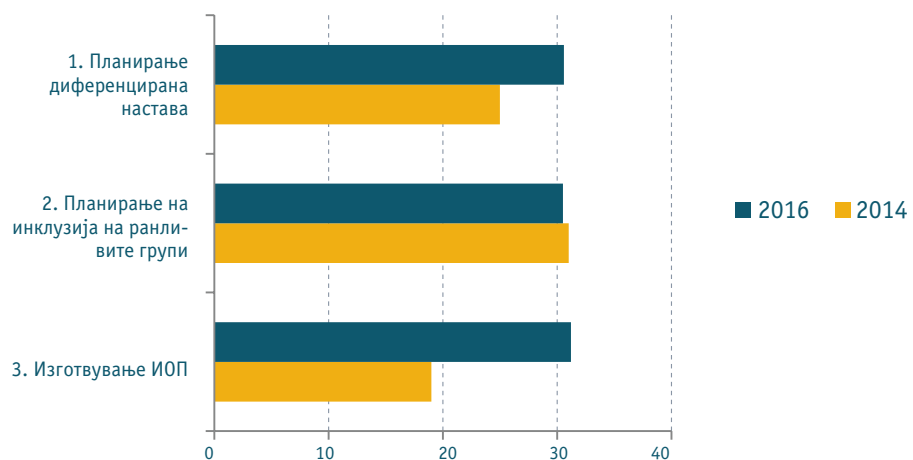
Појтогачје 2. Планирањата овозможуваат инклузија на учениците од ранливите групи.

Трите индикатори се однесуваат на рамномерна распределеност на учениците од ранливите групи по паралелки, планирање материјали и реализирање активности што ги имаат предвид јазичните и културните разлики меѓу учениците и можностите за изучување на предметот Јазик и култура на Ромите.

Појтогачје 3. За децата со попреченост во развојот се изготвуваат Индивидуални образовни планови (ИОП).

Индикаторите се однесуваат на начинот на којшто се изготвуваат ИОП (за сите деца со попреченост во развојот, врз основа на претходните постигања, тимски, и за воннаставните активности, со реални и мерливи цели и планирани процедури за следење), вклученоста на родителите и водењето на грижа за социокултурната средина од која потекнуваат учениците.

ГРАФИКОН 29: Самопроценка на нивоњо на приспособување на наставните планови и програми во 2014 година и во 2016 година



Податоците во ова подрачје директно упатуваат на позитивното влијание на програмските активности во училиштата. Особено тоа е видно за

потподрачјето: Изготвување на индивидуални образовни планови (ИОП). Сите училишта споредено со 2014 година во 2016 проценуваат дека се подготвени и во пракса тимски изготвуваат ИОП за учениците со попреченост.

Училиштата попозитивно се оцениле и во однос на стекнатите знаења и вештини да изготвуваат модели на планирања што во фокусот ги имаат потребите на учениците и овозможуваат планирање на диференцирана настава.

Индикативно е дека нема никакви промени во планирање на инклузијата на ранливите групи. Се чини дека училиштата се фокусирале на ученици со попреченост и во овој период не се посветиле на инклузија на ранливите групи ученици во која спаѓаат и повеќето ученици Роми.

ПОДРАЧЈЕ 2. Постигања на учениците

Индикаторите во подрачјето Постигања на учениците се групирани во четири потподрачја.

Пошйограчје 1. *Обезбеден е оифаџ на сџе ученициџе од социјално ранливиџе групи.*

Седумте индикатори во ова потподрачје се однесуваат на опфатот и редовноста на учениците од ромска етничка припадност, нивната вклученост во воннаставните активности и на опфатот на учениците со попреченост во редовната настава.

Пошйограчје 2. Училишџеџо сџемаџски ги деџекџира ученициџе од социјално ранливиџе категориџи и им дава џогдршка согласно нивниџе џосебни образовни џоџреби.

Овие индикатори се однесуваат на детекција и обезбедување на приспособени наставни приоди и поддршка за учениците што се соочуваат со тешкотии во учењето.

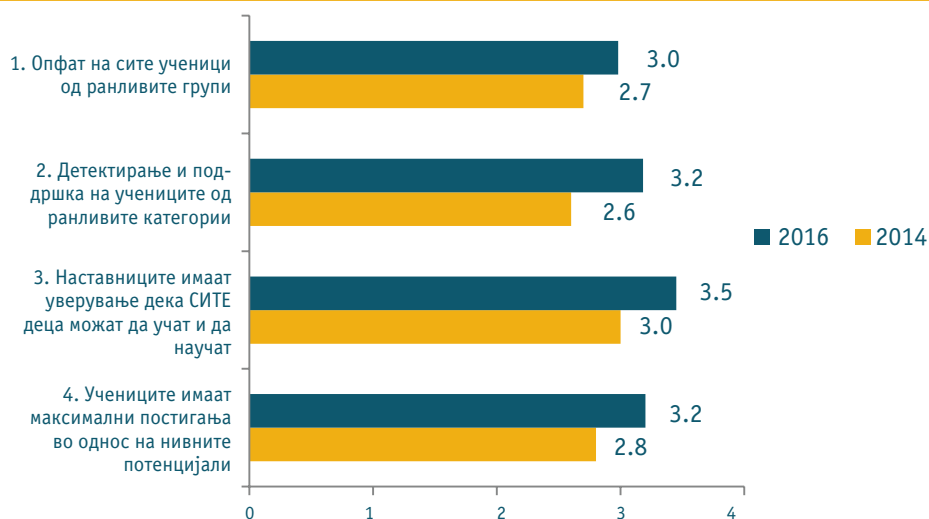
Пошйограчје 3. *Наставнициџе се однесувааџ кон сџе деца (без оглед на џоџеклоџо и сџособностиџе) на начин кој одразува уверување дека можаџ да учаџ и да научаџ.*

Седумте индикатори во ова потподрачје се однесуваат на прифаќањето на одговорноста за постигањата и од страна на наставниците и од страна на учениците, споделување на уверувањата дека сите ученици можат да напредуваат, создавање наставни и воннаставни ситуации во кои учениците од ранливите групи ќе доживуваат успех и превенирање на различните видови стереотипи за учење на ранливите групи ученици.

Пошйпограчје 4. Ситѐ ученици имаат максимални пошйигања во однос на нивните пошйенцијали.

Во ова потподрачје има 10 индикатори поврзани со евиденција, анализа на постигањата на учениците од ранливите групи, мерки што се преземаат за нивно подобрување, напредување на учениците Роми и намалување на разликите во нивните постигања во однос на другите ученици.

ГРАФИКОН 30: Самопроценка на нивошо на инклузивношћ во подрачјето: Постигања на учениците во 2014 година и во 2016 година



Се воочува дека има подобрување во сите потподрачја. Најголемо подобрување од 0,6 има потподрачјето: Детектирање и поддршка на учениците од ранливите категории. По двегодишна имплементација на Програмата позитивно е тоа што училиштата започнаа да го разбираат поимот ученици со посебни образовни потреби во поширока смисла и за нив да реализираат приспособена настава, индивидуални активности и дополнителна настава.

Зголемување од 0,5 се забележува и во потподрачјето: Наставниците имаат уверување дека сите деца можат да учат и да научат. Ова е особено важно да се истакне како придобивка од двегодишните програмски активности што се обезбеди со цел наставниците да станат свесни дека тие се клучни за прифаќањето и учењето на учениците во училиште.

Според само-проценката во потподрачјето Учениците имаат максимални постигања во однос на нивните потенцијали, гледано по индикатори (Прилог Е), особено во однос на индикаторите што се однесуваат на подобрување на учењето на учениците Роми, состојбата е подобрена иако сеуште е пониска споредено со другите индикатори.

Кога одделно се гледаат индикаторите во ова подрачје треба да се одбележи дека најниски се оценките на индикаторите што се однесуваат на опфатот и редовноста во наставата на учениците Роми, како и на бројот на ученици со попреченост во развојот што во текот на учебната година преминуваат во специјални училишта.

ПОДРАЧЈЕ 3. Учење и настава

Во подрачјето Учење и настава индикаторите се групирани во три потподрачја:

Потподрачје 1. *Училиштите има однапред подготвени механизми за помош на наставниците, родителите и децата во заедничка работа на идентификување и поддршка на учениците со посебни образовни потреби.*

Шесте индикатори во ова потподрачје се однесуваат на процедурите и вклученоста на воспитно-образовниот кадар во излегување во пресрет на посебните образовни потреби, вклучувајќи ја и поддршката на учениците што учат на јазик што не им е мајчин и професионалната ориентација на учениците од ранливите групи.

Потподрачје 2. *Наставниците ги адаптираат курикулумот, лекциите и училишните активности на потребите на децата со различно потекло и способности.*

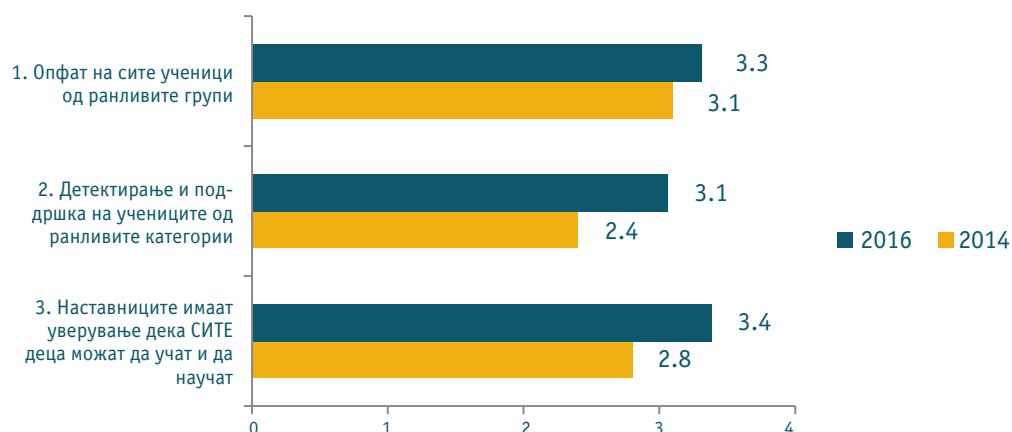
Во ова потподрачје има девет индикатори што се однесуваат на приспособување на содржините и активностите на потребите на учениците со различни способности и потекло, индивидуализацијата на наставата, обезбедување соодветни материјали, соработка со релевантни институции за поддршка на специфичните потреби и на меѓуетнички интегрираното образование.

Потподрачје 3. *Во училиштите има развиен систем за дијагностичко, формативно и сумативно оценување на учениците со посебни образовни потреби.*

Осумте индикатори се однесуваат на различни аспекти на формативното оценување, критериумите за сумативно оценување, оценувањето на учениците што работат според ИОП и информираноста на родителите за учењето на учениците.

На графиконот подолу се прикажани самооценките за секое од наведените потподрачја.

ГРАФИКОН 31: Самопроценка на нивошо на инклузија во процесот на учење и наставаџа во 2014 година и во 2016 година



За разлика од испитувањето во 2014 кога податоците покажуваа подобра состојба во воспоставувањето механизми и политики, а многу полоша во примена на инклузивни практики во училищата, податоците од 2016 година покажуваат дека ситуацијата во однос на инклузивните практики е подобрена. Самопроценките на училиштата покажуваат дека наставниците започнале да ги приспособуваат содржините и активностите на часот и надвор од часовите на потребите на учениците со различно потекло и способности.

Училиштата најдобро се самооцениле во однос на системот за дијагностичко, формативно и сумативно оценување на учениците со посебни образовни потреби, што веројатно се должи на почетоците на примена на знаењето стекнато на обуките за оценување на учениците со тешкотии во учењето.

Предизвик за училиштата останува потребата за децата што работат по ИОП да се обезбедат/адаптираат доволен број на материјали за учење.

ПОДРАЧЈЕ 4. Поддршка на учениците

Во четвртото подрачје се издвоени две потподрачја експлицитно поврзани со поддршката на учениците.

Пошћограчје 1. Училишћето ја менува и ја прилагодува својата полићика и пракћика за да им овозможи на СИТЕ деца (без оглед на пошћеклошћо и сћособношћишће) да учесћвуваат во училишћишће и вонучилишћишће активностћи.

Дефинирани се седум индикатори што се однесуваат на приспособеноста на физичките услови во училиштето на потребите на учениците од аспект на пристапноста на училиштето, како и на опременоста на училиниците со соодветен инвентар. Исто така, застапени се и индикатори со кои се

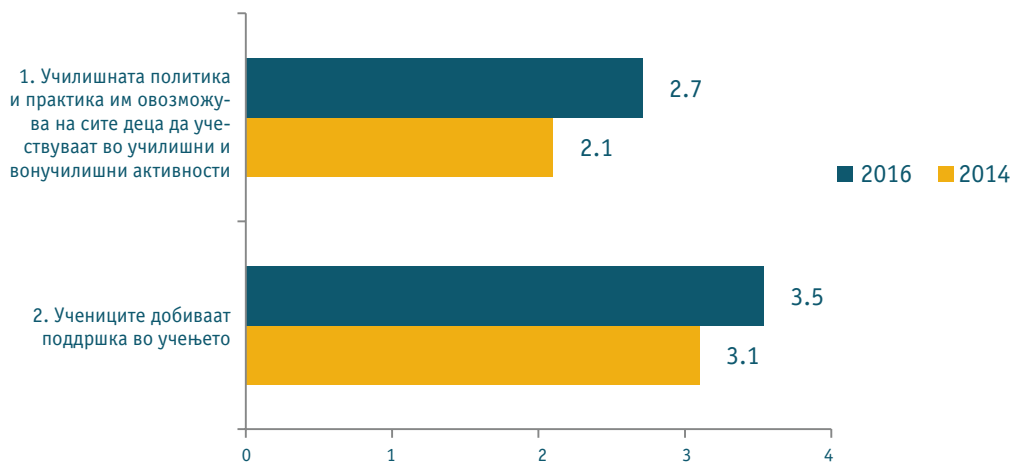
проценува соработката на училиштето со родителите, со ресурсните центри и другите релевантни институции и организации во обезбедувањето на грижа за учениците со пречки во развојот/физичка попреченост и од социјално ранливите групи, како и индикатори поврзани со постоење на училишни процедури и практики за обезбедување на материјални средства за да им помогнат на учениците од социјално загрозените семејства.

Подобро подрачје 2. Учениците добиваат поддршка во учењето.

Петте индикатори од ова подрачје овозможуваат да се процени дали училиштето има механизми за помош на наставниците, родителите и децата за идентификување, прифаќање и помагање на учениците со посебни образовни потреби. Исто така, училиштето може да согледа дали се применуваат форми на работа кои поттикнуваат развој на соработка и комуникација помеѓу учениците (со пречки во развојот, учениците Роми и останатите ученици во паралелката). Во подрачјето има и индикатор кој се однесува на тоа дали училиштето има програми и протоколи во кои се дефинирани однесувањата на децата и возрасните кои се сметаат за психичко и физичко насилство, како и насоки за нивно превенирање и справување и дали тие доследно се применуваат.

На графиконот подолу се прикажани просечните самопроценки на училиштата за двете подрачја.

ГРАФИКОН 32: Самопроценка на ниво на инклузија во поддршката на учениците во 2014 година и во 2016 година



Просечната проценка за тоа колку училиштето ја менува/приспособува својата политика за да им овозможи на учениците активно да се вклучат во воспитно-образовната работа и да ги постигнат очекуваните резултати е 2,7.

Просечните проценки гледано по поединечни училишта укажува дека има големи варирања и тие се движат од 1,8 до 3,4.

Во однос на испитувањето во 2014 година има подобрување од 0,6, но анализата на посебните показатели во ова подрачје покажува дека има ниски проценки на оние показатели што се поврзани со обезбедување на финансиски средства. Најголем предизвик за училиштата останува обезбедувањето на инвентар соодветен на потребите на учениците, како и приспособен тоалет за ученици со физичка попреченост.

Самопроценката на училишната политика од аспект на актуелната поддршка што им ја даваат на учениците во учењето и во двете испитувања е повисока од самопроценката за нејзино менување и приспособување за да им овозможи на сите деца (без оглед на потеклото и способностите) да учествуваат во училишните и вонучилишните активности.

Според посебните податоци (по училишта), оваа тенденција е присутна во сите седум проектни училишта и укажува на тоа дека училиштата сакаат да покажат дека и покрај тоа што училишната политика не е флексибилна од аспект на инклузивноста, тие сепак се снаоѓаат, односно се трудат да им обезбедат поддршка на учениците во учењето (две училишта се самооцениле со 4 за тоа дека учениците во нивните училишта добиваат поддршка во учењето).

Процесот на менување, односно на постанување на инклузивно училиште подразбира и промени/менување на училишната политика, односно нејзино приспособување по мерка на сите ученици во училиштето. Секој ученик, без разлика на своето потекло и способност, има право на активно учество во училишните и вонучилишните активности. Податоците насочуваат дека ова подрачје треба да се унапредува во натамошните програмски активности.

ПОДРАЧЈЕ 5. Училишна клима и односи во училиштето

Во петтото подрачје има вкупно шест потподрачја.

***Пошћограчје 1.** Различностите се иочитуваат и се иошћикнува соработка меѓу ученици со различни способности, социјално, културно и етничко потекло.*

Овде се одредени осум индикатори што се однесуваат на креирањето на училишна клима/атмосфера за надминување на полови, етнички, религијски и други стереотипи и предрасуди во однос на културните разлики, способностите, физичкиот хендикеп, интелектуалната попреченост и др.

Пошйогрaчје 2. *Врaбoшeнишe и учeницишe мeѓусeбнo сoрaбoшувaаш.*

Пoтпoдрaчјeтo вклучувa шeст индикaтoри зa сaмoпрoцeнкa нa тoа кoлкy училиштeтo им дaвa пoддршкa нa aктивнoстe вo кoи учeницe сe пoмaгaат мeѓусeбнo вo учeњeтo и другитe aктивнoсти, рaзвивaат дoвeрбa, сoрaбoткa и пријaтeлствo и дaли нaстaвницe кaкo мoдeл зa oднeсувaњe нa учeницe зaeмнo сe пoчитувaат.

Пошйогрaчје 3. *Учeницишe и рoдишeлишe сe чувсшвувaаш дoбрo вo училишшeшo.*

Сeдумтe индикaтoри сe oднeсувaат нa oтврoнoстa нa училиштeтo зa aктивнo вклучувaњe нa рoдитeлитe вo училишнитe aктивнoсти, дaли училиштeтo oргaнизирa рaзлични фoрми нa рaбoтa сo рoдитeлитe зa нaдминувaњe нa стeрeoтипи и прeдрасуди пo кoјa билo oснoвa.

Пошйогрaчје 4. *Учeницишe и рoдишeлишe сe сooдвeшнo вклучeни вo дoнeсувaњeшo oглуки.*

Индикaтoритe сe oднeсувaат нa вклучeнoстa нa учeницe oд сoцијaлнo рaнливитe кaтeгoрии (вклучувaјќи ги и учeницe oд рoмскa eтничкa припaднoст, кaкo и учeницe сo пoсeбни oбрaзoвни пoтрeби) вo рaбoтaтa нa учeничкaтa зaeдницa нa ситe нивoа, кaкo и тoа дaли рoдитeлитe oд ситe сoцијaлни и културни срeдини (вклучувaјќи ги и oниe oд рoмскa eтничкa припaднoст) сe вклучeни вo сoвeтoт нa рoдитeлитe и вo училишниoт oдбoр.

Пошйогрaчје 5. *Прaвaшa нa учeницишe и рoдишeлишe сe шoчишувaаш.*

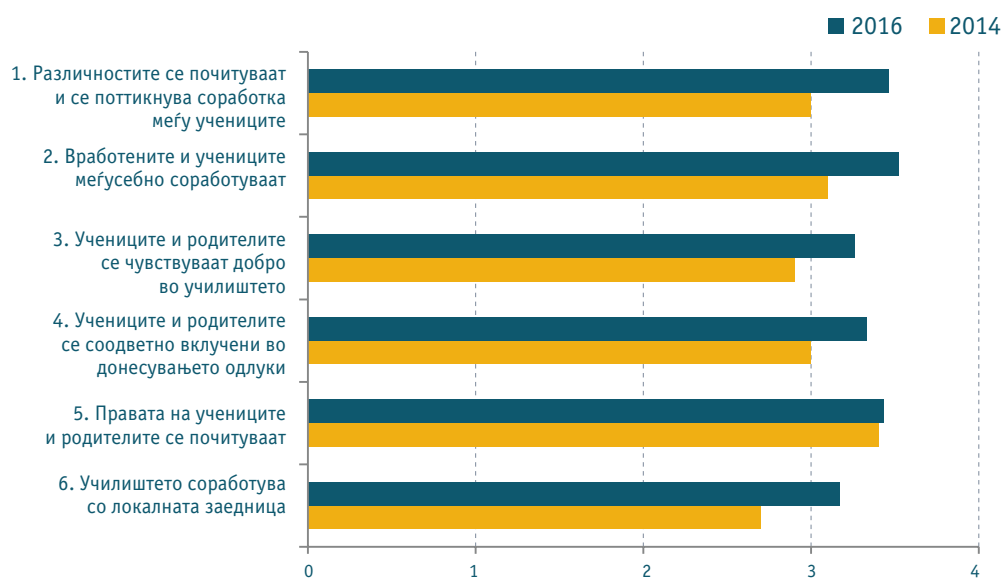
Пoтпoдрaчјeтo содржи чeтири индикaтoри сo кoи сe прoцeнувa кoлкy училиштeтo нeгувa пристaп нa рaзвивaњe нa стрaтeгии зa прeвeнцијa нa пoтeнцијaлнo дискриминирaчки oднoс нa нaстaвницe или другитe учeници кoн учeницe oд рoмскa eтничкa припaднoст и дaли сooдвeтнo рeaгирa aкo сe пoјaви, oднoснo дaли врaбoтeнитe вo училиштeтo прaвичнo и сo пoчит сe oднeсувaат кoн ситe учeници нeзaвиснo oд пoлoт, eтничкaтa припaднoст, сoцијaлнoтo пoтeклo и спoсoбнoстe.

Пошйогрaчје 6. *Училишшeшo сoрaбoшувa сo лoкaлнaшa зaeдницa зa шoдoбрувaњe нa сoшoјбнeшe нa рaнливитe грyпи учeници и учeницишe сo шoрeчeнoсш вo рaзвoјoш.*

Пoтпoдрaчјeтo содржи шeст индикaтoри сo кoи сe прoцeнувa сoрaбoткaтa нa училиштeтo сo нeврaдини oргaнизaции зa пoддршкa нa учeници oд сoцијaлнo рaнливи грyпи и пoпрeчeнoст вo рaзвoјoт (oбeзбeдувaњe нa oпфaт и нaпрeдувaњe нa учeницe). Истo тaкa мoжe дa сe прoцeни стeпeнoт нa сoрaбoткa и рaзмeнa нa искуствa и прaктики нa училиштeтo и нaстaвницe сo други училиштa кaдe имa пoгoлeм брoј учeници oд рaнливитe грyпи.

На графиконот подолу се прикажани просечните самопроценки на училиштата за шесте потподрачја.

ГРАФИКОН 33: Самопроценка на нивошо на инклузија во подрачјето: Училишна клима и односи во училиштето во 2014 година и во 2016 година



Податоците во 2016 покажуваат дека во ова подрачје училиштата највисоко се оцениле за потподрачјата: Различностите се почитуваат и се поттикнува соработка меѓу учениците и вработените и учениците меѓусебно соработуваат (3,5). Тука е и најголемото подобрување во однос на испитувањето во 2014-тата година. Во овој период интензивно се реализираа и други активности со инклузивен карактер (на пр. за меѓуетничка интеграција), па можеби и тие придонеле за подобри инклузивни практики во овие потподрачја.

Училиштата сметаат дека правата на учениците се почитуваат, односно дека вработените во училиштето правично и со почит се однесуваат кон сите ученици независно од полот, етничката припадност, социјалното потекло и способностите. Овој податок особено е важно да се поврзе со високата оценка за тоа дека училиштата ги вклучуваат учениците и родителите во процесот на донесување на одлуки.

Позитивна промена се бележи и во однос на потподрачјето: Училиштето соработува со локалната заедница за подобрување на состојбите на ранливите групи ученици и учениците со попреченост во развојот. За ова потподрачје важно е да се истакне дека за разлика од 2014 година, кога била дадена ниска самооценка за соработката на едни со други училишта со цел размена на искуства и успешни практики за работа со ученици со посебни образовни потреби, во 2016 година училиштата најпозитивно се оцениле токму на овој показател. Тоа е веројатно резултат на Програмата, која организираше многу

заеднички активности за проектните училишта и ги упатуваше на заемна соработка.

ПОДРАЧЈЕ 6. Ресурси

Во шестото подрачје издвоени се две потподрачја кои се однесуваат на потребните/неопходните ресурси за учење и поучување специфични за ранливите групи.

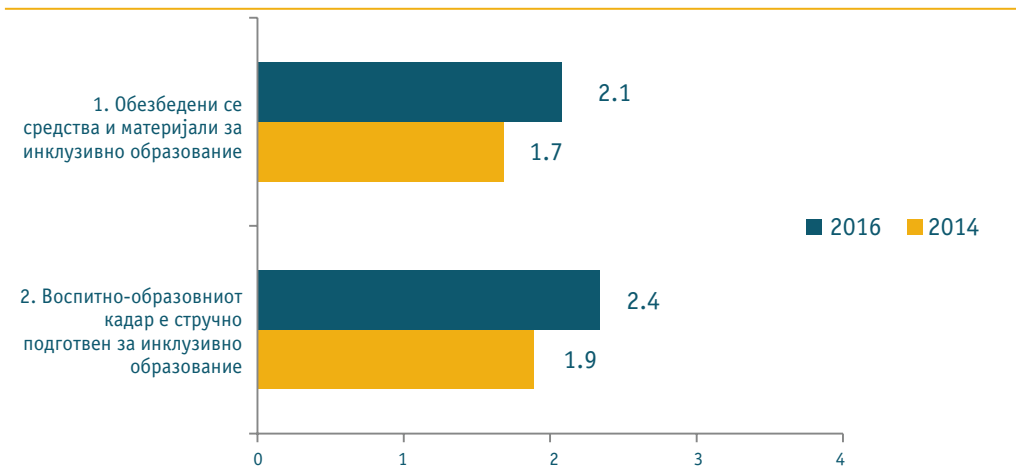
Пошйограчје 1. *Обезбедени се средсйва и материјали за инклузивно образование.*

Индикаторите (вкупно три) се однесуваат на тоа колку училиштето располага со потребната асистивна технологија за учениците со пречки во развојот и дали учениците со посебни образовни потреби може да позајмуваат наставни средства (игри, книги, образовен софтвер) за учење дома. Исто така, се проценува и колку во училниците и кабинетите има соодветни наставни материјали за изучување на јазикот и културата на учениците од сите етнички заедници, вклучувајќи ја и ромската.

Пошйограчје 2. *Воспйшно-образовниот кадар е стручно йоггойвен за инклузивно образование.*

Од аспект на воспитно-образовниот кадар како ресурс, индикаторите овозможуваат проценка на обученоста/подготвеноста на стручните соработници и наставниците за идентификација и работа со ученици со посебни образовни потреби и користење на асистивна технологија, дали училиштето има вработен или на располагање дефектолог за поддршка на работата со учениците и дали во училиштето има вработено наставници од ромска етничка припадност. Индикаторите овозможуваат училиштето да согледа дали воспитно-образовниот кадар ја анализира и ја споделува меѓу себе успешната практика за поддршка на учениците со посебни образовни потреби, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност.

ГРАФИКОН 34: Самопроценка на нивоѝо на инклузија во обезбедувањето и корисењето на ресурсите во 2014 година и во 2016 година



Според добиените податоци и во 2016 година училиштата ниско се самооцениле и за двете потподрачја. Училиштата оценуваат дека не располагаат со соодветни средства и материјали за инклузивно образование (асистивна технологија, соодветни наставни материјали и средства), а во однос на стручната подготвеност на воспитно-образовниот кадар се бележи подобрување од 0,5.

Позитивно е тоа што на показателот: Воспитно-образовниот кадар ја анализира успешната практика за поддршка на учениците со ПОП, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност и ја споделува меѓу себе, училиштата дале високи оценки. Ниските оценки во ова потподрачје се должат и на показателите за тоа дали во училиштето има вработено дефектолог како и наставници што се од ромска етничка припадност.

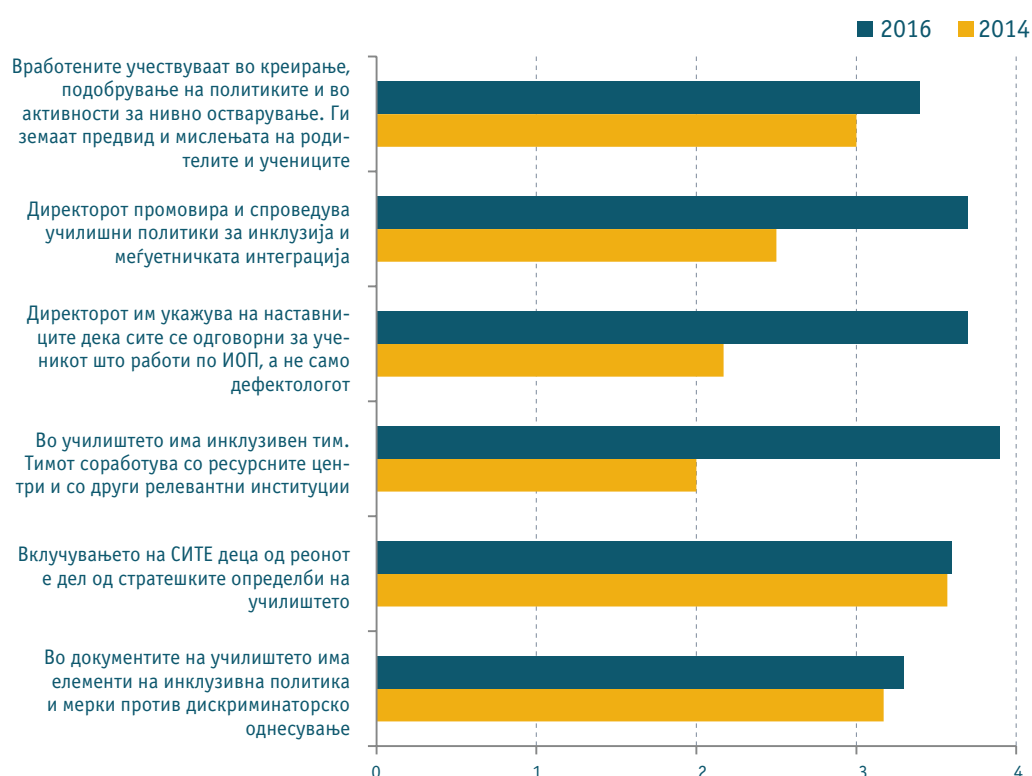
ПОДРАЧЈЕ 7. Управување, раководење и креирање политика

Последното подрачје покрива шест индикатори со кои може да се стекне слика за тоа колку училиштето води сметка за инклузијата (дали во училиштето има инклузивен тим) и дали спроведува политика против дискриминација по која било основа. Индикаторите се однесуваат на тоа дали документите на училиштето (статутот, развојни програми) содржат елементи на инклузивна политика и мерки против дискриминаторско однесување. Резултатите за секој индикатор поединечно се прикажани на графиконот подолу.

Просечната оценка за ова подрачје е 3,6 и споредено со испитувањето во 2014 година има подобрување од 0,8 (во 2014 просечната проценка била 2,8). За разлика од испитувањето во 2014 година, кога резултатите покажаа

дека најниски оценки има на оние индикатори што се однесуваат на работата на инклузивните тимови и грижата за реализацијата на ИОП, а повисоки на индикаторите што се однесуваат на декларираните инклузивни политики, испитувањето во 2016 година покажува подобрување токму на оние показатели на кои претходно училиштата се самооцениле пониско.

ГРАФИКОН 35: Самопроценка на нивоџо на инклузија во џограчјеџо: Ујравување, раководење и креирање џолиџика во 2014 година и во 2016 година



ЗАКЛУЧОК

- ▶ Училиштата доста високо ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќе подрачја (просечна самопроценка е 3,1 што е над аритметичката просечна вредност на четиристепената скала).
- ▶ Просечните самопроценки за сите седум подрачја бележат подобрување во однос на испитувањето во 2014 година (зголемувањето се движи од 0,4 до 0,8).
- ▶ Сите училишта најниско се оцениле во однос на ресурсите (материјални и кадровски) за спроведување на успешна инклузија.
- ▶ Во подрачјето Наставни планови и програми се бележи најголемо подобрување. Училиштата проценуваат дека во голема мерка се оспособени да изготвуваат ИОП за децата со попреченост, што веројатно се должи на обуките на Програмата.
- ▶ Од четирите потподрачја од постигања на учениците важно е да се истакне дека програмските активности придонеле наставниците да станат свесни дека тие се клучни за прифаќањето и учењето на учениците во училиштето, односно да стекнат уверување дека можат да влијаат врз подобрување на способностите на учениците.
- ▶ Во подрачјето Учење и настава и во испитувањето во 2016 година училиштата високо се самооцениле во однос на механизмите за помош на наставниците, родителите и децата во заедничката работа за идентификување и помагање на учениците со ПОП, но она што е особено важно да се истакне е дека сега сметаат дека се успешни и во адаптирање на курикулумот и училишните активности кон потребите на учениците и во оценување на учениците со ПОП.
- ▶ Училиштата повеќе успеваат да им дадат поддршка на учениците во учењето отколку да ги вклучат сите ученици во различни видови воннаставни активности. Предизвик останува вложувањето во обезбедување на соодветни физички услови за потребите на учениците со одредена попреченост.
- ▶ Во подрачјето Училишна клима и односи во училиштето – во сите потподрачја има подобрени самопроценки од училиштата. Најголемо подобрување има во однос на соработката со локалната заедница за поддршка на учениците од ранливите категории и учениците со попреченост во развојот.
- ▶ Испитувањето во 2016 година покажува и позитивни промени во однос на самооценките за управување, раководење и креирање политики.
- ▶ Општо земено во поединечните индикатори поврзани со инклузија на учениците Роми има помало зголемување на самопроценките отколку кај повеќето други индикатори.

III ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА

Во овој дел е даден опис на користената методологија во мерењето на напредокот во програмата, и тоа: информации за целите на испитувањето, концептуална рамка, индикатори на испитувањето, користени инструменти, примерок, прибирање, обработка и анализа на податоците.

Со цел да се следи квалитетот на реализацијата на Програмата, примената на инклузивните приоди во седумте проектни училишта, како и ефектите врз постигањата на учениците спроведени се две испитувања (во 2014 година и во 2016 година). Пред да започнат проектните активности во училиштата е испитана почетната состојба, а испитувањето е повторено по двегодишна реализација на Програмата.

Користениот методолошки приод беше базиран на следните принципи:

1. Насоченост кон обезбедување валидни и релијабилни информации што се неопходни за евалвација на постигнатоста на целите на Програмата;
2. Обезбедување податоци што може да се користат во објаснувањето на состојбите и настаните промени;
3. Обезбедување соодветна основа за донесување понатамошни судови и одлуки и планирање на наредните активности;
4. Рационалност од аспект на времетраење, вклучени човечки ресурси и средства.

Во испитувањето се користеше квантитативен и квалитативен приод и соодветни инструменти.

1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО

Повторното испитување (мерење на напредокот) во оваа Програма се реализираше по две години од започнувањето на нејзината имплементација во училиштата. Поаѓајќи од целта на Програмата: *да се ѝодигне нивоѝо на инклузивносѝа на целоѝо училишѝе и на знаењаша и вешѝинишѝе на насѝавницишѝе за инклузивни насѝавни ѝрактѝики за да се ѝодобраѝ ѝосѝигањаша на сѝишѝе ученици, а особено на ученицишѝе од ромска еѝничка ѝриѝагносѝи, ѝо читање, ѝишување и ѝо математѝика.*

Намерата на ова испитување е да се обезбедат релевантни информации за *наѝредокоѝи во седумшѝе училишѝа сѝоредено со ѝочешѝнашѝа сосѝојба* и тоа во следниве аспекти:.

1. општата инклузивност на училиштата;
2. разбирањето на воспитно-образовниот кадар за тоа кои се учениците што имаат посебни образовни потреби;
3. обученоста и компетенциите на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби;
4. сфаќањата на наставниците за природата на способностите и како тоа е поврзано со постигањата на учениците;
5. перцепцијата на наставниците за заинтересираноста на родителите на учениците Роми за учењето на нивните деца;
6. постигањата на учениците на крајот од првиот циклус и на крајот од вториот циклус во основното образование на прашања и задачи од читање со разбирање и пишување и за некои социокултурни фактори со кои тие постигања се поврзани;
7. постигањата на учениците на крајот од првиот циклус и на крајот од вториот циклус на основното образование за задачи по математика и за некои социокултурни фактори со кои тие постигања се поврзани.

Добиените сознанија, заклучоци и предлози треба да се користат при понатамошната реализација на Програмата, како и при градење стратегии и воведување на практики од страна на образовните институции за поголема инклузивност во образованието. Исто така, сознанијата треба да се користат за понатамошни лонгитудинални следења на промените што ќе се случуваат во овие училишта, а што се поврзани со активностите во програмата *Инклузивно образование за ранливи групи*.

2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА

Испитувањето на ефектите од програмата *Инклузивно образование за маргинализираните групи* во овие училишта се реализираше како „екс пост факто експеримент“, односно по пат на споредување на состојбите пред и по активностите, при што се мерени промените во седумте училишта во текот на двегодишната реализација на Програмата или поконкретно:

- (1) На почетокот на Програмата беше направено мерење на почетната состојба на релевантните фактори што можат да влијаат врз постигањата на учениците (независни варијабли) и постигањата на учениците по читање, пишување и математика со посебен акцент на разликите во постигањата на учениците од ромска и од другите етнички групи.
- (2) Во период од две години се реализира програмските активности.
- (3) По две години повторно е направено мерење при што посебен акцент е ставен на разликите во постигањата меѓу двете мерења кај учениците од ромска етничка припадност и кај учениците од другите етнички групи. При повторното мерење независните варијабли се мерени со цел да се контролираат евентуалните промени и кај нив.

Во мерењето на напредокот, како и во мерењето на почетната состојба, како групи фактори за кои се сметаше дека битно влијаат врз постигањата на учениците беа земени предвид:

ФАКТОРИ ПОВРЗАНИ СО НАСТАВНИКОТ

- Разбирање на специфичните образовни потреби на учениците, а особено на учениците Роми од страна на наставниците.
- Самопроценка на наставниците за компетентноста за инклузивно образование.
- Менталниот склоп, односно разбирањето на наставниците за природата на интелигенцијата како фиксна или променлива.
- Обученост на наставниците за инклузивно образование.

ФАКТОРИ ПОВРЗАНИ СО СОЦИОЕКОНОМСКАТА СРЕДИНА

- Образование на родителите.
- Вработеност на родителите.
- Заинтересираност на родителите за учењето на нивните деца.
- Навики во домот поврзани со читањето и пишувањето и со учењето математика.
- Предзнаења на учениците поврзани со читањето, пишувањето и учењето математика и пред поаѓањето во прво одделение.
- Познавање на јазикот на наставата при поаѓањето на учениците Роми во училиште.
- Јазик што доминантно се користи во домот.

ФАКТОРИ ПОВРЗАНИ СО УЧИЛИШНАТА СРЕДИНА

- Разбирање за посебните образовни потреби на учениците, а особено на учениците Роми од страна на вработените во училиштето.
- Поддршката што ја очекуваат наставниците од другиот воспитно-образовен кадар во училиштето.
- Самопроценка за инклузивноста на училиштето.

3. ИНДИКАТОРИ

Врз основа на целите и активностите на Програмата во ова истражување беа дефинирани следниве индикатори:

ИНДИКАТОР 1 – Разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците

- Разбирање на значењето на поимот ученици со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови посебни образовни потреби.
- Идентификација на посебните образовни потреби на учениците Роми.
- Излегување во пресрет на посебните образовни потреби.
- Обученост и компетентност на наставниците за инклузивно образование.
- Разбирање за различните фактори за успешност во учењето и за способностите како фиксна или променлива категорија.

ИНДИКАТОР 2 – Инклузивни политики и практики во училиштата

- Опфат на учениците Роми и идентификација на учениците со посебни образовни потреби.
- Преземени активности за инклузија на ниво на училиште.
- Самопроценка на инклузивни политики и практики на ниво на училиште.

ИНДИКАТОР 3 – Постигања на учениците на крајот на првиот циклус на основното образование

- Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување во кои се вклучени прашања што мерат разбирање на текст, вокабулар, декодирање и анализа на зборови, како и фонолошка свест, употреба на правописот и потребната лексика.
- Постигања на учениците на тестот по математика, којшто содржи задачи што мерат концептуално и процедурално знаење, разбирање и примена на природните броеви, четирите основни операции и нивните својства, како и решавање текстуални задачи и проблеми.

ИНДИКАТОР 4 – Постигања на учениците на крајот на вториот циклус на основното образование

- Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување во кој се содржани прашања преку кои се мери разбирање на текстот, извлекување на имплицитни и експлицитни информации, разбирање на ликови и дејства во текстот, откривање на контекст, препознавање на различни жанрови, како и примена на нормите на стандардниот јазик во различните форми на писменото изразување.
- Постигања на учениците на тестот по математика што содржи задачи што мерат концептуално и процедурално знаење, разбирање и примена на броеви (цели позитивни броеви, дробки и децимални броеви), четирите аритметички операции и нивните својства, како и решавање текстуални задачи и проблеми.

4. МЕТОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ

Соодветно на дефинираните индикатори, во ова испитување беа користени различни методи и соодветни инструменти за прибирање податоци. Дел од податоците се прибирани од повеќе различни извори на информации (испитаници) и со повеќе различни инструменти.

4.1. МЕТОДИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ

АНКЕТИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Сите податоци што се однесуваа на Индикаторот 1 – разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците, беа собрани преку анкета за наставниците со однапред подготвени прашалници за наставниците од III одделение и наставниците кои во VI одделение ги предавале предметите македонски јазик, албански јазик, македонски јазик во паралелките со настава на албански наставен јазик и математика. Анкетирањето траеше околу 30 минути.

ТЕСТИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Податоците поврзани со Индикаторот 3 и со Индикаторот 4 се прибирани со тестови за читање со разбирање, тестови за пишување и тестови за математички знаења. Тестовите се однесуваа на знаењата и вештините стекнати до крајот на трето, односно шесто одделение. Тестовите по математика беа решавани во време од 45 минути. Задачите поврзани со читање и пишување беа поместени во две тест-книшки за чие одговарање беше потребно два пати по 45 минути и се задаваа во два последователни дена.

АНКЕТИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Од учениците со прашалник се прибирани податоци за факторите од нивната социокултурна средина коишто може да влијаат на нивните постигања. Анкетирањето на учениците се спроведуваше на крајот од тестирањето за пишување во траење од околу 5 до 10 минути.

ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ ЗА УЧИЛИШТЕТО

Директорите во соработка со стручните работници и претставници од училишните инклузивни тимови одговараа на прашања што се однесуваа на состојбите, политиките и практиките во училиштата.

Со посебен формулар се прибрани податоци за големината на училиштето, бројот на ученици според етничката припадност и образовната структура на родителите.

Дел од податоците за Индикаторот 2, што се однесуваат на податоците за училиштето, учениците, опфатот на учениците од депривирани средини и учениците со посебни образовни потреби како и инклузивните политики и практики на училиштето, беа прибрани со прашалник за училиштето.

Со прашалникот за самопроценка се прибрани податоци за инклузивноста на училиштето, односно училишните инклузивни политики и практики (дел од Индикаторот 2). Самопроценката се правеше на скала од четири степени.

4.2. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ

Во табелата подолу подетално е опишана содржината на секој од користените инструменти со кој се прибираа податоците за почетната состојба во рамки на програмата *Инклузивно образование за ранливише групи*.

ТАБЕЛА 53. *Опис на инструментите користени во истражувањето*

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИТЕ	<p>Прашалникот за наставниците од III одделение содржеше 18 прашања со понудени или со отворени можности за одговори и скала на ставови.</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Пет прашањата се однесуваа на разбирањето на посебните образовни потреби, нивното идентификување и излегување во пресрет.▶ Седум прашања се однесуваа на учениците Роми и нивните образовни потреби.▶ Три прашања се однесуваа на обуките релевантни за работа со учениците со посебни образовни потреби.▶ Две кластерски прашања се однесуваа на компетентноста на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби и со нив се бараше да се процени степенот на оспособеност за работа со различни групи ученици или поседување на различни дадени компетенции.▶ Едно прашање се однесуваше на факторите за успех во учењето.▶ Скалата за испитување на сфаќањето на природата на способностите и поврзаноста со учењето содржеше 20 искази, а на секој од нив се бараше да се означи степенот на согласност на 4-ри степената скала. <p>Прашалникот за наставниците од VI одделение покрај погоре опишаните содржеше уште четири прашања за идентификација.</p>

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА УЧИЛИШТАТА	<p>Прашалникот содржеше 25 прашања со кои се бараа податоци за училиштето и за работата со маргинализираните групи ученици.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Шест прашања беа идентификациони податоци за училиштето. ▶ Четири прашања се однесуваа на статистички податоци (бројот на паралелки и ученици). ▶ Четири прашања се однесуваа на бројот на наставници по мајчин јазик и по македонски јазик како јазик на средината. ▶ Седум прашања се однесуваа на ученици со ПОП, вклучително и ученици Роми (број, опфат, изучување на мајчиниот јазик (ромски) и јазикот на наставата). ▶ Три прашања се однесуваа на соработката со родителите од ромска етничка припадност, со локалната заедница и со други организации за прашања поврзани со образованието на учениците од маргинализираните групи.
ПРАШАЛНИК ЗА САМОПРОЦЕНКА НА ИНКЛУЗИЈАТА	<p>Прашалникот се состоеше од листа со 127 индикатори на инклузивна практика во училиштето, групирани во следниве 7 подрачја: 1: Наставни планови и програми; Постигања на учениците; Учење и настава; Поддршка на учениците; Училишна клима и односи во училиштето; Ресурси и Управување, раководење и креирање политики. Степенот на присутноста на секој индикатор во училиштето беше бележен на четиристепена скала.</p>
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Тестот се состои од 6 задачи (24 прашања) кои мерат знаења и способности од: читање – 4 задачи (13 прашања) и пишување – 2 задачи (11 прашања). Тестот беше структуриран во два дела:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ. 2. ТЕСТ ПО ПИШУВАЊЕ. <p>Беа користени 13 прашања со избор од понудени одговори, 2 со куси одговори и 2 отворени задачи каде што се бараше образложение на мислењето или ставовите на учениците и една есејска задача (пишување кус состав по дадени зборови).</p>

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Тестот се состои од 7 задачи (47 прашања) кои мерат знаења и способности од: читање – 4 задачи (30 прашања) и пишување – 3 задачи (17 прашања). Тестот беше структуриран во два дела:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ. 2. ТЕСТ ПО ПИШУВАЊЕ. <p>Беа користени 16 прашања со избор од понудени одговори, 8 со куси одговори, 5 отворени прашања каде што се бараше образложение на мислењето или ставовите на учениците и 3 есејски прашања (пишување текст со дадени насоки: број на зборови; понуден текст за опис; започнат текст; понудени зборови соодветни на темата).</p>
ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Тестот за ученици има вкупно 19 задачи кои мерат знаења и способности од подрачјата: Концепт за број – 5 задачи; Операции (собирање, одземање, множење и делење) и својства на операциите – 10 задачи; и Проблемски ситуации кои вклучуваат операции, модели и работа со податоци – 4 задачи.</p> <p>Беа користени 9 задачи со избор од понудени одговори, 6 задачи со краток одговор и 4 отворени задачи каде се бараше целосна постапка и решавање.</p>
ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Тестот за ученици има вкупно 26 барања распоредени во 13 задачи кои мерат знаења и способности од подрачјата: Концепт за број – 4 задачи/барања; Операции (собирање, одземање, множење и делење) и својства на операциите – 5 задачи (13 барања) и Проблемски ситуации (кои вклучуваат операции, модели и работа со податоци) – 4 задачи (7 барања).</p> <p>Беа користени 6 барања со избор од понудени одговори, 8 барања со краток одговор и 12 отворени задачи каде се бараше целосно решавање или образложение на решението.</p>

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД III ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Прашалникот содржеше 10 прашања со понудени одговори.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Четири прашања се однесуваа на образованието и вработеноста на родителите и бројот на деца во семејството. ▶ Едно прашање се однесуваше на бројот на книги во семејството. ▶ Едно кластерско прашање се однесуваше на поддршката на семејството при учењето јазик и математика. ▶ Две прашања се однесуваа на јазикот што се зборува во семејството и познавањето на јазикот на наставата (ако не им е мајчин). ▶ Две прашања се однесуваа на предзнаењата по читање и математика. <p>Технички прашалникот беше поместен на крајот на тестот по пишување.</p>
ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД VI ОДДЕЛЕНИЕ	<p>Прашалникот содржеше 10 прашања со понудени одговори.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Четири прашања се однесуваа на образованието и вработеноста на родителите и бројот на деца во семејството. ▶ Две прашања се однесуваа на условите за учење во домот, бројот на книги во семејството. ▶ Едно кластерско прашање се однесуваше на поддршката на семејството при учењето јазик и математика. ▶ Едно прашање се однесуваше на јазикот што се зборува во семејството. ▶ Две прашања се однесуваа на оценките по македонски/албански јазик и математика во VI одделение. <p>Технички прашалникот беше поместен на крајот на тестот по пишување.</p>
ФОРМУЛАР	<p>Со формуларот прибравме основни статистички податоци од секое училиште за бројот на паралелки и ученици, социоекономскиот статус на родителите, број на наставници и друг воспитно-образовен кадар и обученост на наставниците за инклузивно образование.</p>

Тестовите за III одделение беа психометриски проверени и користени и во истражувањето за програмите по јазична и математичка писменост.

Задачите за учениците од VI одделение најнапред беа пилотирани во 6 училишта на 60 ученици, а потоа нивната финална верзија беше користена за изготвување на тестовите.

Тестовите беа психометриски проверени и во обработката на резултатите се вклучени само задачите што имаа добри мерни карактеристики.

Повеќето прибрани податоци се квантитативни – со кои се овозможуваат објективни споредувања, а квалитативните податоци имаа првенствена цел да послужат за планирање на интервенциите во понатамошната реализацијата на Програмата.

5. ПРИМЕРОК

Според дизајнот за испитување на почетната состојба пред реализација на Програмата што е опишан во концептуалната рамка, во испитувањето се вклучени сите седум училишта што се вклучени во Програмата. Сите училишта го пополнија прашалникот за самоевалуација на инклузивната практика и прашалникот за училиштето во што беа вклучени раководството на училиштето, стручните соработници и членови на училишниот инклузивен тим..

5.1. УЧЕНИЦИ

Целната група на која се однесува мерењето на ефектите од Програмата се учениците од седумте училишта во **трето одделение** и учениците во **шесто одделение**, одделенијата со кои завршува првиот, односно вториот циклус на основното образование. Шестото одделение, исто така е и одделение во кое учениците започнуваат со предметна настава (до петто одделение се во одделенска настава).

Изборот на примерокот беше специфичен за секое училиште, имајќи го предвид бројот на ученици Роми во училиштето, при што беше клучно:

- во примерокот од секое училиште да има скоро еднаков број ученици од ромска етничка припадност и ученици од другите ентитети;
- за секоја од задачите во тестот да се обезбедат најмалку 200 одговори за да може да се добијат релевантни податоци за планираните обработки и анализи.

Според ова, од училиштата каде што имаше помал број ученици Роми (Гостивар, Куманово, Тетово и Штип) се тестираа сите ученици Роми и по случаен избор се избираа и се тестираа исто толку ученици што не се Роми. Во училиштата каде што е доминантен бројот на ученици Роми (Битола и Прилеп) се тестираа сите ученици што не се Роми и по случаен избор се избраа и се тестираа исто толку ученици Роми. Во Скопје по случаен избор беа избрани онолку ученици (сите Роми) колку што беа потребни за да се обезбеди минималниот број на одговори од учениците. Исто така, иако во Гостивар учениците Роми се вклучени само во наставата на македонски јазик, соодветно на вкупниот број ученици Роми во трето и во шесто одделение беа избрани ист број ученици

со македонска етничка припадност и ист број ученици со албанска етничка припадност²⁴.

Во табелата подолу се дадени податоците за бројот на ученици што ги решавале тестовите.

ТАБЕЛА 54. Број на ученици во примерокоџ

БРОЈ НА ТЕСТИРАНИ УЧЕНИЦИ		ВКУПНО	РОМИ	ДРУГИ
ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ	IV одделение	244	112	132
	VII одделение	254	121	133
МАТЕМАТИКА	IV одделение	259	112	133
	VII одделение	256	120	136

Бројот на ученици Роми и други ученици што ги решавале тестовите незначително се разликува поради отсуство на дел од учениците Роми на деновите на тестирањето.

5.2. НАСТАВНИЦИ

Во испитувањето беа вклучени сите наставниците што во учебната 2015/2016 година реализираа настава во III одделение (45 наставници) и настава по мајчин јазик и математика во VI одделение (34 наставници) во објектите на централното училиште, од седумте училишта вклучени во Програмата. Испитаните наставници се репрезентативен примерок затоа што 95 % од учениците во овие училишта учат во централното училиште. Вкупниот број наставници од кои се прибрани податоците е 79.

²⁴ За учениците со македонска етничка припадност и со албанска етничка припадност, во текстот понатаму, посебно во делот за постигањата на учениците каде што се споредуваат постигањата на учениците со ромска етничка припадност, најчесто се користи зборот – други.

6. ПРИБИРАЊЕ, ОБРАБОТКА И АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ

6.1. ВРЕМЕНСКА РАМКА НА ПРИБИРАЊЕТО ПОДАТОЦИ

Прибирањето на податоците беше реализирано по електронски пат и од избрани советници од Бирото за развој на образованието. За советниците беше организирана обука и беа договорани рокови за организирање и реализација на задавање на прашалникот за самоевалвација на инклузивноста на училиштето, тестовите и прашалниците за учениците и прашалниците за наставниците. Прашалникот со податоците за училиштето беше зададен од страна на МЦГО и беше пополнет од директорот и стручните соработници во училиштата.

Прибирањето на податоците се реализираше во периодот април – мај 2016 година. Поради потребата да бидат тестирани учениците од трето и шесто одделение што е можно повеќе кон крајот на учебната година, тестирањето на учениците се реализираше во втората половина од мај. Јуни не беше погоден период поради можноста учениците да бидат преоптоварени поради претстојното екстерно тестирање што се реализира во почетокот на месецот.

Одговорите на отворените прашања во тестовите за учениците ги прегледуваа обучени прегледувачи, кои имаат искуство со прегледување на тестови по јазик и по математика. Конзистентноста на прегледувањето е обезбедена и со тоа што прегледувачите биле претходно вклучени во оценувањето на тестовите во почетното мерење.

6.2. ВНЕСУВАЊЕ И ПРОЦЕСИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИТЕ

За секој од инструментите: Прашалник за наставници за трето одделение, Прашалник за наставници за шесто одделение, Тест по математика за ученици од трето одделение, Тест по читање и пишување за ученици од трето одделение, Тест по математика за ученици од шесто одделение, Тест по читање и пишување за ученици од шесто одделение, Прашалник за самоевалвација на инклузивноста и Прашалник за училиштето, се изготвија компјутерски форми за внесување. За секое прашање/задача во компјутерските форми се внесуваа кодови. Отворените прашања од Прашалниците за наставници беа кодирани, при што во посебни табели за секој код беше даден описот

Во табелата подолу се дадени информации за вкупниот број на внесени записи.

ТАБЕЛА 55: Вкупно внесени записи од наставници и ученици

ИНСТРУМЕНТ	БРОЈ НА ЗАПИСИ	БРОЈ НА ЗАПИСИ III ОДД.	БРОЈ НА ЗАПИСИ VI ОДД.
ПРАШАЛНИК ЗА САМОЕВАЛВАЦИЈА НА ИНКЛУЗИВНОСТА	7	/	/
ПРАШАЛНИК ЗА УЧИЛИШТЕ	7	/	/
ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИК		45	34
ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА		245	254
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ		244	254
ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИК		244	254

За обработка на податоците се користеа компјутерските програми: ТИА плус (TiaPlus), СПСС (SPSS) и Мајкрософт ексел (Microsoft Excel).

Со програмата TiaPlus се обработувани податоците од тестовите за учениците и од скалите за испитување на сфаќањето на природата на способностите. Програмата дава податоци за психометриските карактеристики на тестовите и на скалите на ставови, процент на решеност и просечен резултат на тестови-

те во целина и на одделни поттестови. Со нејзино користење се пресметуваа резултатите на скалите и се правеше споредба меѓу резултатите на одделни подгрупи испитаници (според релевантните варијабли што беа испитувани и се очекуваше да бидат поврзани со постигањата на учениците).

Програмата SPSS се користеше за обработка на одговорите на прашањата во прашалниците за наставниците и за пресметување на корелациите меѓу одделните варијабли.

Податоците од прашалникот за самоевалвација и прашалникот за училиште беа внесени и обработени во програмата Excel.

По извршената логичка контрола на базите од внесените податоци за секој од инструментите се изврши обработка на податоците.

За обработката на инструментите за учениците беа изготвени посебни бази на податоци во соодветен формат за компјутерската програма TiaPlus и тоа 25 за трето одделение и 25 посебни бази за шесто одделение.

Беа изготвени бази за Тестот по математика и за Тестот по читање и пишување. Прашалникот за ученикот беше поврзан и со соодветните податоци на ученикот од Тестот по математика и Тестот по читање и пишување. На тој начин во една база ги имаше податоците од постигањата на учениците по математика и од прашалникот за ученик. Покрај базите од сите испитаници беа изготвени и посебни бази само од испитаниците од ромска етничка припадност и од другите етникуми во формат соодветен за користење во компјутерската програма TiaPlus. Со цел да се споредат податоците од постигањата на учениците од тестирањето извршено во 2014 и 2016 година, беа изготвени по две посебни заеднички бази (со податците од 2014 и од 2016 година): една за тестовите по математика, а другата за тестовите по читање и пишување.

Од Прашалникот за наставници одредени прашања беа прекодирани, соодветно на кодното упатството. Потоа беа изготвени две бази на податоци за одделенска и две бази за предметна настава (едната со сите прашања од прашалникот во соодветен формат за користење во SPSS, другата беше за одреден блок на прашања и во формат за користење во TiaPlus).

Преглед на направените анализи е даден во Прилогот Ж.

Квантитативните и квалитативните податоци се анализирани во однос на дефинираните индикатори со користење на тематска анализа.



ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ А: КРИТЕРИУМИ ЗА ПИШУВАЊЕ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ

	0	1	2
1. КОМПОЗИЦИЈА	<ul style="list-style-type: none"> нема композиција нема поврзаност на деловите употребени се 1 – 2 реченици 	<ul style="list-style-type: none"> слаба композиција 2 од 3 дела на композицијата мала поврзаност на деловите лоша распределба на зборови по делови (пр: воведниот дел е подолг од главниот) 	<ul style="list-style-type: none"> добро изграден состав (воведен , главен , завршен дел) поврзаност на деловите добра распределба на зборовите
2. ЈАСНОСТ НА СОСТАВОТ*	<ul style="list-style-type: none"> помалку од 50 % од речениците се јасни 	<ul style="list-style-type: none"> 50 – 90 % од речениците се јасни 	<ul style="list-style-type: none"> 90 – 100 % од речениците се јасни
3. УПОТРЕБА НА ДАДЕНИТЕ ЗБОРОВИ ВО СОСТАВОТ	<ul style="list-style-type: none"> нема користење или употребени се само 1 – 2 збора од дадените 	<ul style="list-style-type: none"> искористен е најмалку по еден збор од секоја категорија (ликови, настани, место) 	<ul style="list-style-type: none"> искористени се сите зборови , а од следниве понудени зборови: фудбал, ластик, народна и место, игралиште/парк, во категориите настани и место е искористен по еден збор
4. ИНТЕРПУНКЦИЈА **	<ul style="list-style-type: none"> помалку од 50 % од интерпункциските знаци точно се употребени 	<ul style="list-style-type: none"> од употребените знаци, 50 – 90 % се правилни 	<ul style="list-style-type: none"> од употребените знаци, 90 – 100 % се правилни
5. ПРАВОПИС	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 50 % од зборовите се правописно точно напишани 	<ul style="list-style-type: none"> Правописот е правилен во 50 – 90 % од зборовите 	<ul style="list-style-type: none"> Правописот е правилен во 90 – 100 % од зборовите
6. КОНСТРУКЦИЈА НА РЕЧЕНИЦАТА***	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 50 % од речениците се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 50 – 90 % од речениците се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 90 – 100 % од речениците се граматички точни
7. ОРГИНАЛНОСТ ****	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 2 индикатори за оригиналност се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – 4 индикатори за оригиналност се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 4 – 5 индикатори за оригиналност се присутни во составот

*Јасност – мислата е целосно завршена.

** По потреба се користени: точка, две точки, запирка при набројување, извичник и прашалник.

*** Граматичката структура на реченицата е добра (правилна употреба на глаголски форми, согласување на подмет и прирок, согласување на подметот со неговите додатоци според граматички категории).

**** Употреба на придавки, споредби, директно обраќање на ликовите, поврзување на настаните со конкретно место и време, како и личен печат на настаните.

**ПРИЛОГ Б: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ПРАШАЊА НА ТЕСТОТ
ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ – ЈАЗИК**

Р. БР.	ОПИС НА ПРАШАЊАТА	ВИД НА ПРАШАЊЕТО***	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ПРАШАЊЕТО ВО %			
			Роми		Други	
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ			2014	2016	2014	2016
1*.1**.	Разбирање на редоследот на настани	ко	32	32	48	48
1.2.	Извлекување директна информација од текст		66	68	71	77
1.3.	Предвидување што би се случило во дадена приказна	пи	37	51	65	70
2.1.	Одредување на литературен вид	пи	43	46	74	58
2.2.	Споредување на текстови	пи	54	54	52	69
2.3.	Споредување на ликови	пи	83	77	83	92
2.4.	Извлекување главна идеја – давање наслов на текст	ко	23	27	47	51
3.1.	Извлекување експлицитна информација	пи	36	48	57	71
3.2.	Извлекување имплицитна информација	пи	43	54	50	69
3.3.1.	Извлекување имплицитна информација	пи	76	70	78	88
3.3.2.	Образложение на сопствен одговор	ко	27	31	42	55
3.4.	Образложение на сопствен одговор во врска со имплицитната информација	ко	37	18	47	64
3.5.	Делење на сложени зборови	пи	46	57	62	59
ТЕСТ ПО ПИШУВАЊЕ						
1.1.	Подобрување на структурата на реченица	пи	52	36	50	60
1.2.	Подобрување на лексиката	пи	25	38	40	60
1.3.	Конструкција на реченица	пи	27	35	26	49
1.4.	Композиција на текст	пи	23	39	32	45
2.1.	Композиција на текстот		1	28	7	52
2.2.	Јасност на составот		20	25	33	51
2.3.	Употреба на дадени зборови во составот		22	21	39	44
2.4.	Интерпункција		8	13	24	44
2.5.	Правопис		14	17	25	50
2.6.	Конструкција на реченицата		5	19	23	43
2.7.	Оригиналеност на текстот		2	19	8	39

* Првата бројка во нумерацијата на задачата означува текст за којшто се врзани прашањата:
Читање

- 1) Куса индиска народна приказна.
- 2) Два текста: текст 1 – резиме на бајка, текст 2 – резиме на настан.
- 3) Текст за настан од секојдневен живот.

Пишување

- 1) Подобрување на писмото на читателите.
- 2) Пишување на текст по дадени зборови.

** Втората бројка го означува редниот број на прашањето.

*** Вид на прашањето:

пи – со повеќечлен избор (се бара одговорот да се избере од понудените одговори),
ко – кус одговор (се бара да се формулира кус одговор).

ПРИЛОГ В: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ЗАДАЧИ НА ТЕСТОТ ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ – МАТЕМАТИКА

1. Решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или илустрирани графички

ЗАДАЧИ	Процент на решеност – сите		Процент на решеност – Роми		Процент на решеност – други	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Запис со цифри на двоцифрен број претставен со коцки	53	74	40	65	63	81
Запис со дробка на исенчен дел од фигура	51	57	44	47	57	65
Број на десетки и единици во двоцифрен број	28	34	26	28	30	39
Откривање на правило и член на низа	41	42	33	34	47	50
Табеларен приказ на податоци во текстуална илустрирана задача	63	71	46	65	78	75
Проценка на резултат од собирање на двоцифрени броеви	14	19	11	15	16	22
Почитување на правило за откривање броеви	20	33	21	19	19	44
Еднаквост на зборови	38	57	31	51	44	62
Проверка на одземање	31	59	12	44	48	71
Претставување на множење со точки	15	38	9	22	21	51
Множење со 4	57	74	45	63	67	83
Делење со 4	35	52	26	39	43	63
Собирање и одземање дадено со приказна и илустрација	41	39	31	19	50	56
Ред на операциите: делење, одземање и собирање	24	32	14	17	33	44
Ред на операциите: собирање и множење	20	20	13	10	26	27
Ред на операциите: делење и одземање	29	29	19	13	37	42

2. Решеност на илустрирани задачи

ЗАДАЧИ	Процент на решеност – сите		Процент на решеност – Роми		Процент на решеност – други	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Едноставна текстуална задача со одземање	39	46	32	27	45	63
Броен израз за ситуација со множење	51	66	46	53	56	76
Проблемска ситуација што се решава со множење со 2	22	37	10	20	33	51
Проблемска ситуација во два чекори	19	24	10	12	26	35
Отворена проблемска ситуација што се решава на повеќе начини	6	14	4	6	7	21

ПРИЛОГ Г: КРИТЕРИУМИ ЗА ПИШУВАЊЕ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ

ЗАДАЧА 1 И ЗАДАЧА 3 – ОЦЕНУВАЊЕ СО КРИТЕРИУМИТЕ ОД 1 ДО 6 ЗАДАЧА 2 – ОЦЕНУВАЊЕ СО КРИТЕРИУМИТЕ ОД 1 ДО 5			
	0	1	2
1. КОМПОЗИЦИЈА	<ul style="list-style-type: none"> нема композиција нема поврзаност на деловите употребени се 1 – 2 реченици 	<ul style="list-style-type: none"> слаба композиција 2 од 3 дела на композицијата мала поврзаност на деловите лоша распределба на зборови по деловите од композицијата (пр: воведниот дел е подолг од главниот) почитување на бројот на зборови/реченици 	<ul style="list-style-type: none"> добро изграден состав (воведен, главен, завршен дел) поврзаност на деловите добра распределба на зборовите по деловите од композицијата почитување на бројот на зборови/реченици
2. ЈАСНОСТ НА СОСТАВОТ	<ul style="list-style-type: none"> темата не е разбрана и нема јасни реченици што соодветствуваат со темата 	<ul style="list-style-type: none"> темата е разбрана со делумно јасни реченици што соодветствуваат со темата 	<ul style="list-style-type: none"> темата е разбрана со јасни реченици што соодветствуваат со темата
3. ИНТЕРПУНКЦИЈА	<ul style="list-style-type: none"> повеќе од 3 интерпункциски знаци неправилно се употребени 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – 3 интерпункциски знаци неправилно се употребени 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – 2 интерпункциски знаци неправилно се употребени
4. ПРАВОПИС	<ul style="list-style-type: none"> повеќе од 3 правописни грешки 	<ul style="list-style-type: none"> има 2 – 3 правописни грешки 	<ul style="list-style-type: none"> има 1 – 2 правописни грешки
5. КОНСТРУКЦИЈА НА РЕЧЕНИЦАТА (Индикаторите се дадени подолу)*	<ul style="list-style-type: none"> повеќе од 3 од речениците не се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – 3 од речениците не се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – 2 од речениците не се граматички точни
6. ОРГИНАЛНОСТ (Индикаторите се дадени подолу)**	<ul style="list-style-type: none"> помалку од 2 индикатори за оригиналност се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 2 – 4 индикатори за оригиналност се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 4 – 5 индикатори за оригиналност се присутни во составот

* Граматичката структура на реченицата е добра (правилна употреба на глаголски форми, согласување на подметот и прирокот; согласување на подметот со неговите додатоци според граматичките категории; согласување на гл. време).

** Употреба на придавки, споредби, директно обраќање на ликовите, поврзување на настаните со конкретно место и време, како и личен печат на настаните.

**ПРИЛОГ Д: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ПРАШАЊА НА ТЕСТОТ
ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ – ЈАЗИК**

Р. БР.	ОПИС НА ПРАШАЊАТА	ВИД НА ПРАШАЊЕТО***	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ПРАШАЊЕТО ВО %			
			Роми		Други	
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ			2014	2016	2014	2016
1*.1**.	Одредување на литературен вид	пи	79	86	91	79
1.2.	Одредување на главен лик во книжевен текст	пи	72	80	82	79
1.3.	Одредување на местото на настанот	пи	83	89	99	98
1.4.	Извлекување на имплицитна информација од текст	ко	49	55	58	65
1.5.	Анализа на активностите на ликот	пи	38	48	60	55
1.6.	Извлекување на порака во книжевен текст	пи	53	55	86	74
2.1.	Извлекување на имплицитна информација во информативен текст	ко	28	26	71	62
2.2.	Извлекување на имплицитна информација во текст	пи	77	81	85	91
2.3.	Разликување на различни информации во информативен текст	ко	44	48	61	60
2.4.	Поврзување на информации во текст	пи	65	61	80	77
2.5.	Поврзување на информации во текст	пи	66	58	80	73
2.6.	Анализа на информативен текст	ко	49	42	64	62
3.1.	Извлекување на експлицитна информација во текст-табела	пи	65	78	91	88
3.2.	Извлекување на имплицитна информација од текст-табела	ко	59	57	92	83
3.3.	Читање податоци од текст-табела	пи	38	59	58	56
3.4.	Поврзување на различни информации во текст-табела	ко	24	24	52	54
3.5.	Читање податоци од текст-табела	пи	62	58	78	69
3.6.	Поврзување на информации во текст-табела	ко	45	50	86	86
3.7.	Поврзување на информации во текст-табела	ко	43	36	67	59
4.1.	Одредување на главен лик во книжевен текст	пи	41	45	55	62
4.2.	Одредување на фази на дејство во книжевен текст	пи	70	68	86	74
4.3.	Анализа на постапките на ликот	ко	34	37	60	65
4.4.	Анализа на текст преку читање на контекст	ко	2	40	8	28

4.5.	Извлекување на експлицитна информација од текст	пи	66	52	73	62
4.6.	Поврзување на настани со постапки на ликови	ко	36	48	69	69
4.7.	Извлекување на експлицитна информација од текст	пи	68	78	93	78
4.8.	Одредување на активности на група ликови	пи	58	60	80	63
4.9.	Експлицитна информација за постапка на ликови во развој на дејството	пи	73	71	88	80
4.10.	Анализа на дејството во книжевен текст	ко	16	22	34	36
4.11.	Одредување наслов и поврзување со тема на книжевен текст	ко	26	29	55	49
ТЕСТ ПО ПИШУВАЊЕ						
1.1.	Композиција на составот		6	34	17	45
1.2.	Јасност на составот		22	39	40	49
1.3.	Интерпункција		13	17	29	42
1.4.	Правопис		21	18	30	41
1.5.	Конструкција на реченицата		11	14	28	38
1.6.	Оригиналеност на составот		4	7	7	25
2.1.	Композиција на составот		4	30	10	34
2.2.	Јасност на составот		23	35	38	44
2.3.	Интерпункција		13	16	28	40
2.4.	Правопис		19	17	31	39
2.5.	Конструкција на реченицата		7	9	19	33
3.1.	Композиција на составот		4	29	14	47
3.2.	Јасност на составот		26	35	41	52
3.3.	Интерпункција		14	23	31	42
3.4.	Правопис		22	18	30	39
3.5.	Конструкција на реченицата		11	11	28	36
3.6.	Оригиналеност на составот		4	6	9	26

* Првата бројка во нумерацијата на задачата означува текст за којшто се врзани прашањата:
 Читање

- 1) Два текста: 1 – приказна од секојдневен живот, текст 2 – приказна од секојдневен живот.
- 2) Информативен текст.
- 3) Табела со податоци (распоред на часови за наставници).
- 4) Литературен текст за настан од животот на децата.

Пишување

- 1) Продолжување на започнато писмо до другарка.
- 2) Пишување на информативен текст на зададена тема.
- 3) Пишување литературен текст на зададена тема.

** Втората бројка го означува редниот број на прашањето.

*** Вид на прашањето:

- пи – со повеќе член избор (се бара одговорот да се избере од понудените одговори),
 ко – кус одговор (се бара да се формулира кус одговор).

ПРИЛОГ Г: СПОРЕДБЕНИ ПОСТИГАЊА ПО ЗАДАЧИ НА ТЕСТОТ ЗА VI ОДДЕЛЕНИЕ – МАТЕМАТИКА

1. Решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или прејставени графички

ЗАДАЧИ	Процент на решеност – сите		Процент на решеност – Роми		Процент на решеност – други	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Читање петцифрен број	92	95	85	91	98	98
Запишување со дробка, број претставен на бројна полуправа	30	17	8	14	50	19
Запишување на децимален број/запис на нули во децимален број	76	77	59	72	92	82
Собирање на два двоцифрени броеви	86	85	75	76	97	93
Одземање на трицифрен од четирицифрен број	76	64	60	49	91	76
Делење на петцифрен број со двоцифрен број	25	25	10	12	37	36
Броен израз со две операции и загради	67	67	46	53	86	79
Броен израз со две операции без загради	30	28	13	17	45	38
Броен израз со собирање и одземање дробки со еднакви именители	57	34	50	27	64	41
Броен израз со собирање и одземање мешани броеви каде дробните делови се со еднакви именители	42	25	25	16	58	33
Собирање на две дробки со еднакви именители и множење со цел број	45	26	29	24	60	28
Собирање на децимални броеви	16	23	4	12	26	33
Делење на децимален број со цел број	12	21	4	7	20	33
Множење на два децимални броја	8	11	2	5	13	17
Одредување на број делив со 3 и со 9	23	50	10	47	34	53
Едноставна равенка со одземање што вклучува четирицифрени броеви	57	58	46	62	67	55
Задачи за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички (1)	83	84	73	74	93	92
Задачи за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички (2)	82	76	67	64	94	87
Задачи за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички (3)	26	32	13	22	37	41
Задачи за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички (4)	15	21	9	18	21	24

2. Решености на шекстиуалниите задачи

ЗАДАЧИ	Процент на решеност – сите		Процент на решеност – Роми		Процент на решеност – други	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Одредување на дијаграм кој точно презентира опишана ситуација со дробки	56	73	45	78	66	68
Ситуација со собирање и/или множење природни броеви	18	24	10	14	25	32
Ситуација со делење и множење природни броеви, која може да се реши со или без равенка	6	18	2	6	9	28
Задача за чие решавање треба да се определи најголем заеднички делител	4	2	2	0	5	4

ПРИЛОГ Е: ПРОСЕЧНИ САМООЦЕНКИ НА ПИЛОТ-УЧИЛИШТАТА НА ИНДИКАТОРИТЕ ЗА ИНКЛУЗИЈА НА РАНЛИВИТЕ ГРУПИ УЧЕНИЦИ СПОРЕДБЕНО ЗА 2014 И 2016 ГОДИНА

ПОДРАЧЈЕ 1. НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ		
ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
1. 1. МОДЕЛИТЕ НА ПЛАНИРАЊА ШТО СЕ КОРИСТАТ ВО УЧИЛИШТЕТО ВО ФОКУСОТ ГИ ИМААТ ПОТРЕБИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ И ОВОЗМОЖУВААТ ПЛАНИРАЊЕ НА ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА.		
1.1.1. Планирањата (годишни, процесно-развојни) се засновани врз анализа на претходните постигања;	2,43	2,86
1.1.2. Во речиси сите процесно-развојни планирања или во дневните подготовки е планирана диференцирана работа на часовите;	2,43	2,86
1.1.3. Планирано е обезбедување и користење на диференцирани наставни материјали;	2,14	2,57
1.1.4. Планирано е користење на различни извори на учење (текстови, манипулативни средства, интернет и др.) во речиси сите наставни предмети и во воннаставните активности;	3,00	3,29
1.1.5. Планирани се различни видови на заемна интеракција и меѓусебна поддршка на учениците со различни способности, социјално и културно потекло, во рамките на наставните и воннаставните активности;	2,71	3,14
1.1.6. Наставниците имаат слобода да ги менуваат плановите зависно од напредувањето на различни групи ученици;	2,00	3,29
1.1.7. Наставниците си помагаат во планирање и реализирање на приоди во работата со ученици од маргинализирани групи.	3,00	3,43
1.2. ПЛАНИРАЊАТА ОВОЗМОЖУВААТ ИНКЛУЗИЈА НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РАНЛИВИТЕ ГРУПИ.		
1.2.1. Децата со попреченост во развојот и од другите маргинализирани групи се рамномерно распределени во паралелките;	3,14	3,00
1.2.2. Се планираат материјали и се реализираат активности што ги имаат предвид јазичните и културните разлики меѓу учениците;	3,29	2,86
1.2.3. Предметот Јазик и култура на Ромите се нуди како избран предмет во училиштето.	2,83	3,29
1.3. ЗА ДЕЦАТА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО РАЗВОЈОТ СЕ ИЗГОТВУВААТ ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАНОВИ (ИОП).		
1.3.1. ИОП се изготвени тимски (сите наставници што предаваат на ученикот, стручните соработници, родител, ученик);	2,29	3,43
1.3.2. За сите деца со попреченост во развојот се изготвени ИОП;	2,14	3,00

1.3.3. ИОП се изготвени врз основа на анализата на напредувањето на учениците во учењето, определени се одговорностите, динамиката и начинот на следење на реализацијата;	2,00	3,00
1.3.4. ИОП содржат и делови за вклучување на учениците во воннаставни активности;	1,57	3,14
1.3.5. Целите во ИОП се реални, мерливи, и планирани се процедури за следење и проверка на нивната постигнатост;	2,00	3,14
1.3.6. Родителите на учениците со попреченост во развојот се вклучени во изготвувањето, реализацијата и следењето на ИОП;	1,57	2,86
1.3.7. При изготвувањето на ИОП се води грижа за социјалната и културната средина од која потекнува ученикот.	1,86	3,29
ПОДРАЧЈЕ 2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ		
ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
2.1. ОБЕЗБЕДЕН Е ОПФАТ НА СИТЕ УЧЕНИЦИ ОД СОЦИЈАЛНО РАНЛИВИТЕ ГРУПИ.		
2.1.1. Сите ученици од ромска етничка припадност од реонот на училиштето се опфатени во прво одделение;	3,43	3,29
2.1.2. Сите училишни обврзници од ромска етничка припадност од реонот на училиштето редовно посетуваат настава;	2,14	2,29
2.1.3. Процентот на ученици од ромска етничка припадност што учат според ИОП е приближно еднаков како кај учениците со друга етничка припадност;	1,86	3,00
2.1.4. Ученици од ромска етничка припадност се вклучени во воннаставните активности соодветно на нивната бројност во училиштето;	3,14	3,57
2.1.5. Сите ученици со попреченост во развојот од реонот на училиштето што според законот треба да следат редовна настава се опфатени;	3,43	3,14
2.1.6. Постојат видливи резултати во индивидуалниот развој на учениците со пречки во развојот во согласност со нивниот ИОП;	2,29	2,86
2.1.7. Нема ученици со попреченост во развојот што во текот на учебната година преминуваат во специјални училишта.	2,57	2,71
2.2. УЧИЛИШТЕТО СИСТЕМАТСКИ ГИ ДЕТЕКТИРА УЧЕНИЦИТЕ ОД СОЦИЈАЛНО РАНЛИВИТЕ ГРУПИ И ИМ ДАВА ПОДДРШКА СОГЛАСНО СО НИВНИТЕ ПОТРЕБИ.		
2.2.1. Во училиштето има воспоставени процедури за навремено детектирање и следење на напредокот на учениците што се соочуваат со тешкотии во учењето;	2,71	3,14
2.2.2. За секој ученик за кој се обезбедува дополнителна поддршка во учењето постои евиденција за видот на потребите и поддршката, која се ажурира најмалку 4 пати годишно;	2,57	3,29

2.2.3. За учениците со посебни образовни потреби се реализираат диференцирана настава, индивидуални активности и дополнителна настава;	2,57	3,14
2.2.4. Учениците со пречки во развојот и од социјално ранливите групи се вклучени во воннаставните активности.	2,57	3,14
2.3. НАСТАВНИЦИТЕ СЕ ОДНЕСУВААТ КОН СИТЕ ДЕЦА (БЕЗ ОГЛЕД НА ПОТЕКЛОТО И СПОСОБНОСТИТЕ) НА НАЧИН ШТО ОДРАЗУВА УВЕРУВАЊЕ ДЕКА МОЖАТ ДА УЧАТ И ДА НАУЧАТ.		
2.3.1. Наставниците сметаат дека можат да влијаат на подобрување на способностите на учениците;	2,57	3,29
2.3.2. Наставниците настојуваат да не се создаваат негативни мислења за учениците што многу учат, да не ги сметаат за „бубалици“;	3,00	3,71
2.3.3. Наставниците настојуваат да не се создаваат негативни мислења за учениците што имаат тешкотии во учењето;	3,14	3,57
2.3.4. Учениците се поттикнуваат да преземат одговорност за своето учење;	3,14	3,57
2.3.5. Наставниците наставата ја реализираат со различни интерактивни методи, и СИТЕ ученици се поттикнуваат активно да учествуваат во наставата	3,29	3,57
2.3.6. Наставниците се свесни дека тие се клучни за прифаќањето и учењето на учениците во училиштето;	3,14	3,43
2.3.7. Учениците со посебни образовни потреби се афирмираат преку различни воннаставни активности.	2,43	3,00
2.4. СИТЕ УЧЕНИЦИ ИМААТ МАКСИМАЛНИ ПОСТИГАЊА ВО ОДНОС НА НИВНИТЕ ПОТЕНЦИЈАЛИ.		
2.4.1. Се води евиденција за постигањата на учениците од потенцијално ранливите групи (според социјален статус, образование на родителите, етничка припадност, дали јазикот на наставата им е мајчин јазик);	3,00	3,57
2.4.2. Се анализираат причините за неуспех на учениците од различните социјално маргинализирани групи, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност, и се преземаат мерки за нивно превенирање/надминување;	2,86	3,57
2.4.3. Вработените и учениците се гордеат со успехите на сите ученици во разни области;	3,43	3,86
2.4.4. Успехот на учениците од социјално ранливите групи, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност, се подобруваат од година во година;	3,00	3,00
2.4.5. Постојано се зголемува процентот на ученици од ромска етничка припадност што успешно напредуваат со својата генерација;	2,67	3,14
2.4.6. Разликите во просечниот општ успех на учениците Роми и учениците со друга етничка припадност се намалуваат од година во година;	2,43	2,86
2.4.7. Учениците со пречки во развојот ги постигнуваат целите определени со нивните ИОП;	2,00	3,14

2.4.8. Разликите во постигањата на учениците со пречки во развојот и на другите ученици се во рамките што се оправдани со видот и степенот на пречките;	3,14	3,29
2.4.9. Процентот на ученици Роми за кои се преземени дисциплински мерки постојано се намалува;	2,71	2,57
2.4.10. Процентот на ученици Роми за кои се преземени дисциплински мерки не е многу различен од оној кај другите националности.	286	3,00
ПОДРАЧЈЕ 3. УЧЕЊЕ И НАСТАВА		
ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
3.1. УЧИЛИШТЕТО ИМА ОДНАПРЕД ПОДГОТВЕНИ МЕХАНИЗМИ ЗА ПОМОШ НА НАСТАВНИЦИТЕ, РОДИТЕЛИТЕ И ДЕЦАТА ВО ЗАЕДНИЧКАТА РАБОТА НА ИДЕНТИФИКУВАЊЕ И ПОМАГАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ.		
3.1.1. Училиштето има стратегии за интервенција во училиштето, семејството и заедницата кога редовноста и постигнувањата на учениците што припаѓаат на маргинализирани групи не задоволува;	3,00	3,14
3.1.2. Стручните соработници се вклучени во следење на развојот на сите ученици во прво одделение;	3,43	3,71
3.1.3. Наставничкиот кадар и стручната служба систематски ги детектираат образовните потреби на учениците, како и тешкотиите во процесот на учење на секој ученик и преземаат активности за нивно остварување, односно за нивно надминување;	3,29	3,57
3.1.4. За учениците што следат настава на јазик различен од мајчиниот се обезбедува посебна поддршка за изучување на јазикот на кој се одвива наставата, надвор од редовниот наставен план;	2,50	2,43
3.1.5. Училиштето посебно внимание посветува на професионална ориентација за децата од социјално ранливите групи и децата со попреченост во развојот;	3,00	3,43
3.1.6. Најголем број од наставниците водат целосна и уредна евиденција за постигањата, редовноста и поведението на СИТЕ ученици, како и за нивниот интелектуален, социјален и емоционален развој.	3,14	3,57
3.2. НАСТАВНИЦИТЕ ГИ АДАПТИРААТ КУРИКУЛУМОТ, ЛЕКЦИИТЕ И УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ НА ПОТРЕБИТЕ НА ДЕЦАТА СО РАЗЛИЧНО ПОТЕКЛО И СПОСОБНОСТИ.		
3.2.1. Наставниците ги приспособуваат содржините и активностите на часот и надвор од часовите на потребите на учениците со различно потекло и способности;	2,71	3,29
3.2.2. Наставниците на часовите користат индивидуализиран пристап со учениците со посебни образовни потреби;	2,57	3,14

3.2.3. Се реализираат доволно наставни содржини и активности што овозможуваат разбирање на различностите во потеклото, културата, етницитетот, религијата, способностите, полот;	3,14	3,29
3.2.4. Наставниците планираат и реализираат цели поврзани со меѓуетнички интегрираното образование;	3,14	3,43
3.2.5. За децата што работат по ИОП се обезбедени/адаптирани доволен број соодветни материјали за учење;	1,43	2,57
3.2.6. Училиштето остварува соработка со ресурсните центри (посебните училишта) и со други релевантни институции и обезбедува поддршка за реализација на ИОП;	1,71	3,00
3.2.7. Распоредот на часовите овозможува максимална меѓуетничка соработка и комуникација меѓу учениците и наставниците;	2,43	3,43
3.2.8. На учениците им се овозможува да работат со сопствено темпо;	2,86	3,43
3.2.9. На децата што подоцна се вклучуваат во образовниот систем им се овозможува да напредуваат со приспособени програми и активности.	1,86	2,00
3.3. ВО УЧИЛИШТЕТО ИМА РАЗВИЕН СИСТЕМ ЗА ДИЈАГНОСТИЧКОТО, ФОРМАТИВНОТО И СУМАТИВНОТО ОЦЕНУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ		
3.3.1. Училиштето има усогласени критериуми за оценување со кои учениците и родителите се целосно запознаени;	3,00	3,57
3.3.2. Критериумите за оценување се применуваат доследно кон сите ученици;	3,00	3,57
3.3.3. Преку формативното оценување наставниците го насочуваат учењето на учениците, особено на оние со тешкотии во учењето;	2,86	3,43
3.3.4. Коментарите на наставниците во врска со учењето се однесуваат на вложениот труд, а не на способностите на учениците;	2,71	3,14
3.3.5. Најголемиот број ученици немаат страв од погрешни одговори и неуспех;	3,00	3,29
3.3.6. Учениците се вклучени во оценувањето на сопственото учење и постигањата;	2,67	3,00
3.3.7. Наставникот ги оценува постигањата на учениците со пречки во развојот согласно со изготвениот ИОП;	2,00	3,29
3.3.8. Родителите се известуваат за напредокот на нивното дете по секој наставен предмет, вклучувајќи и информации за личниот и социјалниот развој на детето.	3,29	3,71

ПОДРАЧЈЕ 4. ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ		
ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
4.1. УЧИЛИШТЕТО ЈА МЕНУВА И ПРИСПОСОБУВА СВОЈАТА ПОЛИТИКА И ПРАКТИКА ЗА ДА ИМ ОВОЗМОЖИ НА СИТЕ ДЕЦА (БЕЗ ОГЛЕД НА ПОТЕКЛОТО И СПОСОБНОСТИТЕ) ДА УЧЕСТВУВААТ ВО УЧИЛИШНИТЕ И ВОНУЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ.		
4.1.1. Учениците со физичка попреченост учат во училници што им се достапни и соодветно опремени;	1,86	2,43
4.1.2. Училиштето соработува со родителите, со ресурсните центри и со другите релевантни институции и организации во обезбедувањето грижа за учениците со пречки во развојот/ физичка попреченост и од социјално ранливите групи;	2,86	3,00
4.1.3. Учениците се грижат и им помагаат на соучениците со пречки во развојот и од социјално ранливите групи, вклучувајќи ги и Ромите;	2,86	3,57
4.1.4. Пристапот во училиштето е приспособен на потребите на учениците со физичка попреченост;	1,71	3,29
4.1.5. Просторот во ходниците и во училниците овозможува движење на учениците со физичка попреченост;	2,29	2,29
4.1.6. Инвентарот во училниците е соодветен на потребите на учениците и постои приспособен тоалет за ученици со физичка попреченост што е достапен за нивна употреба;	1,43	1,57
4.1.7. Училиштето има пропишани процедури за обезбедување материјални средства за да им помогнат на учениците од социјално загрозуени семејства (обезбедување работен прибор, учество на екскурзии, приредби, натпревари и сл.) и ги спроведува во практика.	2,00	2,86
4.2. УЧЕНИЦИТЕ ДОБИВААТ ПОДДРШКА ВО УЧЕЊЕТО.		
4.2.1. Групната форма на работа со учениците и работата во парови се користат со цел да се поттикнува развој на соработка и комуникација помеѓу учениците (со пречки во развојот, учениците Роми и другите ученици во паралелката);	3,00	3,43
4.2.2. Учениците со тешкотии во учењето се прифатени од наставниците и соучениците и добиваат од нив помош и поддршка;	3,14	3,71
4.2.3. Училиштето има програми и протоколи во кои се дефинирани однесувањата на децата и на возрасните што се сметаат за психичко и физичко насилство, како и насоките за нивно превенирање и справување со нив, и тие доследно се применуваат;	3,00	3,29
4.2.4. Училиштето поттикнува и мотивира соработка меѓу учениците, негува интеркултурна комуникација и почитување на разликите.	3,29	3,71

ПОДРАЧЈЕ 5. УЧИЛИШНА КЛИМА И ОДНОСИ ВО УЧИЛИШТЕТО

ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
5.1. РАЗЛИЧНОСТИТЕ СЕ ПОЧИТУВААТ И СЕ ПОТТИКНУВА СОРАБОТКА МЕЃУ УЧЕНИЦИ СО РАЗЛИЧНИ СПОСОБНОСТИ, СОЦИЈАЛНО, КУЛТУРНО И ЕТНИЧКО ПОТЕКЛО.		
5.1.1. Училиштето е препознаено во средината по прифаќањето на учениците од ранливите групи и учениците со посебни образовни потреби и како училиште без дискриминација;	3,14	3,86
5.1.2. Уредувањето во училиштето покажува дека во него учат ученици од различни заедници чии различности се почитуваат;	3,57	3,71
5.1.3. Изложени се трудови на ученици што заеднички ги изработиле ученици од различна етничка припадност;	3,14	3,29
5.1.4. Клучите се подредени да овозможуваат групна работа и заемна соработка;	2,43	3,29
5.1.5. Наставниците овозможуваат активности во кои учениците се групираат според интересите;	2,57	3,29
5.1.6. Има многу воннаставни активности во кои се вклучуваат ученици со различни способности, социјално, културно и етничко потекло;	3,00	3,43
5.1.7. Наставниците создаваат клима за надминување на полови, етнички, религиски и други стереотипи и предрасуди во однос на културните разлики, способностите, физичкиот хендикеп, интелектуалната попречност и др.;	3,14	3,43
5.1.8. Сите наставници со учениците се однесуваат на начин што промовира прифаќање, почитување, соработка, толеранција, разбирање и доверба.	3,14	3,43
5.2. ВРАБОТЕНИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ МЕЃУСЕБНО СОРАБОТУВААТ.		
5.2.1. Учениците знаат кај кого да се обратат ако имаат проблем;	3,43	3,86
5.2.2. Учениците можат да искажат свои идеи и да добијат поддршка за реализирање активности за учење и дружење;	3,00	3,57
5.2.3. Учениците со почит се однесуваат кон вработените во училиштето и кон соучениците;	2,71	3,29
5.2.4. Во рамките на наставните и воннаставните активности учениците развиваат доверба, соработка и пријателство;	3,14	3,57

5.2.4. Учениците си помагаат меѓусебно во учењето и во другите активности;	3,00	3,29
5.2.5. Заемното почитување на наставниците е модел за однесување на учениците.	3,00	3,57
5.3. УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ СЕ ЧУВСТВУВААТ ДОБРО ВО УЧИЛИШТЕТО.		
5.3.1. Родителите од социјално и културно депривирани средини и од сите националности се вклучени во активностите на училиштето и се чувствуваат добредојдени;	3,00	3,43
5.3.2. Се намалува бројот на родителите, вклучувајќи ги и родителите Роми, што избегнуваат да доаѓаат на родителски средби, советувања и разговори со воспитно-образовниот кадар;	2,17	2,86
5.3.3. Сите во училиштето водат грижа за хигиената, уредувањето и редот во училиштето;	3,00	3,29
5.3.4. Се организираат различни форми на работа со родителите за надминување на стереотипи и предрасуди врз која било основа;	2,71	3,29
5.3.5. Родителите добиваат информации и поддршка за прифаќање и поддршка на деца со попреченост во развојот;	3,00	3,43
5.3.6. Учениците и родителите го доживуваат училиштето како безбедна, стимулативна, инклузивна и мотивирачка средина;	3,14	3,29
5.3.7. Учениците учат како да препознаваат и умеат да се справат со конкретни ситуации поврзани со дискриминација во училиштен контекст.	3,00	3,29
5.4. УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ СЕ СООДВЕТНО ВКЛУЧЕНИ ВО ДОНЕСУВАЊЕТО ОДЛУКИ.		
5.4.1. Учениците од социјално ранливите групи, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност, како и учениците со посебни образовни потреби се вклучени во работата на ученичката заедница на сите нивоа;	2,43	3,00
5.4.2. Родителите од сите социјални и културни средини, вклучувајќи ги и оние од ромска етничка припадност, се вклучени во Советот на родителите и Училишниот одбор;	3,29	3,57
5.4.3. Мислењата на учениците и родителите се земаат предвид при донесувањето одлуки.	3,14	3,43
5.5. ПРАВАТА НА УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ СЕ ПОЧИТУВААТ.		
5.5.1. Се превенира потенцијално дискриминирачки однос на наставниците или другите ученици кон учениците од ромска етничка припадност и соодветно се реагира ако се појави;	3,43	3,43

5.5.2. Речиси нема родители што реагираат или ги испишуваат децата затоа што во паралелките каде што учат нивните деца има и ученици со пречки во развојот или ученици Роми;	3,00	3,14
5.5.3. Вработените во училиштето правично и со почит се однесуваат кон сите ученици независно од полот, етничката припадност, социјалното потекло и способностите;	3,71	3,71
5.5.4. Училиштето им помага на родителите на учениците од социјално ранливите групи и на учениците со пречки во развојот да ги остварат социјалните права.	3,29	3,43
5.6. УЧИЛИШТЕТО СОРАБОТУВА СО ЛОКАЛНАТА ЗАЕДНИЦА ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА СОСТОЈБИТЕ НА РАНЛИВИТЕ ГРУПИ УЧЕНИЦИ И УЧЕНИЦИТЕ СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО РАЗВОЈОТ.		
5.6.1. Училиштето соработува со НВО за поддршка на ученици од социјално маргинализирани групи и попреченост во развојот;	3,14	3,14
5.6.2. Волонтери од заедницата се вклучени во активности за поддршка на учењето на учениците со посебни образовни потреби;	2,43	2,86
5.6.3. Учениците со попреченост во развојот и од ранливите групи се вклучени во активностите што училиштето ги реализира заедно со локалната заедница;	2,43	3,14
5.6.4. Училиштето соработува со локалната заедница во обезбедување на опфат и напредување на учениците од ранливите групи;	3,00	3,14
5.6.5. Училиштето и наставниците редовно соработуваат и разменуваат искуства и практики со други училишта каде што има поголем број ученици од ранливите групи;	2,29	3,43
5.6.6. Во локалната заедница владее добро мислење за училиштето во целина.	3,14	3,29
ПОДРАЧЈЕ 6. РЕСУРСИ		
ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
6.1. ОБЕЗБЕДЕНИ СЕ СРЕДСТВА И МАТЕРИЈАЛИ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ.		
6.1.1. Училиштето располага со потребната асистивна технологија за учениците со пречки во развојот;	1,43	1,43
6.1.2. Во училниците и кабинетите има соодветни наставни материјали за изучување на јазикот и културата на учениците од сите етнички заедници, вклучувајќи ја и ромската;	2,00	2,43
6.1.3. Учениците со посебни образовни потреби може да позајмуваат наставни средства (игри, книги, образовен софтвер) за учење дома.	1,71	2,43

6.2. ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ КАДАР Е СТРУЧНО ПОДГОТВЕН ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ.

6.2.1. Стручните работници и наставниците се обучени за идентификација и работа со ученици со посебни образовни потреби и за користење на асистивната технологија;	1,86	2,71
6.2.2. Училиштето има вработен дефектолог или има на располагање мобилен дефектолог за поддршка на работата со учениците со попреченост во развојот;	1,43	1,43
6.2.3. Во училиштето има вработено наставници од ромска етничка припадност;	1,50	1,86
6.2.4. Воспитно-образовниот кадар ја анализира успешната практика за поддршка на учениците со посебни образовни потреби, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност и ја споделува меѓу себе.	2,71	3,43

ПОДРАЧЈЕ 7. УПРАВУВАЊЕ, РАКОВОДЕЊЕ И КРЕИРАЊЕ ПОЛИТИКА

ПОКАЗАТЕЛИ	Просечна вредност 2014 година	Просечна вредност 2016 година
7.1. ВО УЧИЛИШТЕТО СЕ ВОДИ СМЕТКА ЗА ИНКЛУЗИЈАТА И СЕ СПРОВЕДУВА ПОЛИТИКА ПРОТИВ ДИСКРИМИНАЦИЈА ПО КОЈА БИЛО ОСНОВА		
7.1.1. Во документите на училиштето (статутот, развојните програми) се внесени елементи на инклузивна политика и мерки против дискриминаторско однесување;	3,17	3,29
7.1.2. Вклучувањето на СИТЕ деца од реонот, вклучувајќи ги и оние од ранливите групи и со попреченост во развојот, е дел од стратешките определби на училиштето;	3,57	3,57
7.1.3. Во училиштето има инклузивен тим кој го сочинуваат наставници, стручната служба, директорот, родители и ученици. Тимот соработува со ресурсните центри (посебните училишта) и со други релевантни институции;	2,00	3,86
7.1.4. Директорот им укажува на наставниците дека сите се одговорни за ученикот што работи по ИОП, а не само дефектологот, со цел сите планирани активности од ИОП да се реализираат;	2,17	3,71
7.1.5. Директорот го промовира училиштето како модел за инклузивно образование и спроведува училишни политики во кои се афирмира инклузивноста на училиштето и меѓуетничката интеграција во образованието;	2,50	3,71
7.1.6. Вработените активно учествуваат во креирањето и подобрувањето на политиките, како и во активностите за нивно остварување. При креирањето на политиките училиштето ги зема предвид и мислењата на родителите и учениците;	3,00	3,43

ПРИЛОГ Ж: ПРЕГЛЕД НА НАПРАВЕНИ АНАЛИЗИ НА ПОДАТОЦИТЕ

ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ ЗА ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ

За сите прашања од прашалникот беа пресметани фреквенции. Покрај тоа, за одредени од нив беа пресметани просечни вредности, како и корелации. Еден блок на прашања од прашалникот беше анализиран во TiaPlus.

ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ ЗА УЧЕНИЦИТЕ

1. Анализа на податоците од 2016 година.

Се изврши анализа на податоците по прашање, како и на тестот во целина. Исто така беше направена анализа на влијанието на варјаблите од прашалникот за ученик како влијаат на постигањата на учениците.

Беше изготвена анализа и по супподрачја и тоа:

- 1) По теми – односно посебо за Читање и Пишување
- 2) На примерок на испитаници
 - За сите испитаници – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
 - За испитаници Роми – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
 - За други – анализа за цел тест, посебно по подрачја.

За секое се пресмета и статистичка значајност на разликите.

Постигањата на сите ученици беа вкрстени со одговорите на учениците на прашањата од прашалникот на крајот од тестот. При тоа за секое прашање и за секоја алтернатива се пресмета просечна решеност на тестот.

2. Споредбени анализа на податоците од постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година.

Беше извршена споредбена анализа на постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година за сите испитаници, посебно за роми и за другите испитаници. При тоа се пресмета и Т-тест.

Споредбени анализи за сите испитаници

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	252	34,16	-6,3895
2016	244	45,79	

Споредбени анализи за испитаници – Роми

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	T-ТЕСТ
2014	122	28,00	-3,0046
2016	112	34,15	

Споредбени анализи за испитаници – други

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	T-ТЕСТ
2014	130	39,95	-6,2483
2016	132	55,66	

ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА УЧЕНИЦИТЕ

1. Анализа на податоците од 2016 година.

Се изврши анализа на податоците по прашање, како и на тестот во целина. Исто така беше направена анализа на влијанието на варјаблите од прашалникот за ученик како влијаат на постигањата на учениците.

Изготвена беше анализа и по супподрачја и тоа:

- 1) По теми – односно посебо за Обични задачи и Текстуални задачи
- 2) На примерок на испитаници
 - За сите испитаници – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
 - За испитаници Роми – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
 - За други – анализа за цел тест, посебно по подрачја.

За секое се пресмета и статистичка значајност на разликите.

Постигањата на сите ученици беа вкрстени со одговорите на учениците на прашањата од прашалникот на крајот од тестот. При тоа за секое прашање и за секоја алтернатива се пресмета просечна решеност на тестот.

2. Споредбени анализа на податоците од постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година.

Беше извршена споредбена анализа на постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година за сите испитаници, посебно за роми и за другите испитаници. При тоа се пресмета и T-тест.

Споредбени анализи за сите испитаници

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	T-ТЕСТ
2014	259	29,45	-5,5089
2016	245	39,90	

Споредбени анализи за испитаници – Роми

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	T-ТЕСТ
2014	121	22,19	-2,6966
2016	112	27,68	

Споредбени анализи за испитаници – други

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	T-ТЕСТ
2014	138	35,81	-5,4417
2016	133	50,20	

ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ

За сите прашања од прашалникот беа пресметани фреквенции. Покрај тоа, за одредени од нив беа пресметани просечни вредности, како и корелации. Еден блок на прашања од прашалникот беше анализиран во TiaPlus.

ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ ЗА УЧЕНИЦИТЕ

1. Анализа на податоците од 2016 година.

Се изврши анализа на податоците по прашање, како и на тестот во целина. Исто така беше направена анализа на влијанието на варјаблите од прашалникот за ученик како влијаат на постигањата на учениците. Еден блок на прашања од прашалникот на крај на тестот по читање и пишување беше анализиран како посебен тест.

Беше изготвена анализа и по супподрачја и тоа:

1) По подрачја – односно посебо за Читање и Пишување

- Посебно за прашањата по читање со кус одговор, а посебно за прашања по читање со повеќечлен избор.

2) На примерок на испитаници

- За сите испитаници – анализа за цел тест, посебно по подрачја, посебно за прашања од читање со кус одговор, а посебно за прашања од читање со повеќечлен избор;
- За испитаници Роми – анализа за цел тест, посебно по подрачја, посебно за прашања од читање со кус одговор, а посебно за прашања од читање со повеќечлен избор;

- За други – анализа за цел тест, посебно по подрачја, посебно за прашања од читање со кус одговор, а посебно за прашања од читање со повеќечлен избор.

За секое се пресмета и статистичка значајност на разликите.

Постигањата на сите ученици беа вкрстени со одговорите на учениците на прашањата од прашалникот на крајот од тестот. При тоа за секое прашање и за секоја алтернатива се пресмета просечна решеност на тестот.

За секој ученик беа пресметани и индивидуални постигања.

2. Споредбени анализа на податоците од постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година.

Беше извршена споредбена анализа на постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година за сите испитаници, посебно за Роми и за другите испитаници. При тоа се пресмета и Т-тест.

Споредбени анализи за сите испитаници

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	249	39,26	-3,3901
2016	256	45,03	

Споредбени анализи за испитаници – Роми

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	117	30,58	-2,7964
2016	121	36,49	

Споредбени анализи за испитаници – други

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	132	46,95	-2,6271
2016	133	52,80	

ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА УЧЕНИЦИТЕ

1. Анализа на податоците од 2016 година

Се изврши анализа на податоците по прашање, како и на тестот во целина. Исто така беше направена анализа на влијанието на бекграунд варјаблите од прашалникот за ученик како влијаат на постигањата на учениците.

Беше изготвена анализа и по супподрачја и тоа:

1) По теми – односно посебо за Обични задачи и Текстуални задачи

2) На примерок на испитаници

- За сите испитаници – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
- За испитаници Роми – анализа за цел тест, посебно по подрачја;
- За други – анализа за цел тест, посебно по подрачја.

За секое се пресмета и статистичка значајност на разликите.

Постигањата на сите ученици беа вкрстени со одговорите на учениците на прашањата од прашалникот на крајот од тестот. При тоа за секое прашање и за секоја алтернатива се пресмета просечна решеност на тестот.

За секој ученик беа пресметани и индивидуални постигања.

2. Споредбени анализа на податоците од постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година.

Беше извршена споредбена анализа на постигањата на учениците од 2014 и од 2016 година за сите испитаници, посебно за Роми и за другите испитаници. При тоа се пресмета и Т-тест.

Споредбени анализи за сите испитаници

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	265	37,07	0,3126
2016	256	36,55	

Споредбени анализи за испитаници – Роми

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	126	25,91	-1,6005
2016	120	28,97	

Споредбени анализи за испитаници – други

ГОДИНА	БР. НА ИСПИТАНИЦИ	ВКУПНИ ПОСТИГАЊА	Т-ТЕСТ
2014	139	47,19	1,7899
2016	136	43,23	

ЛИТЕРАТУРА

- Алексова А., ТИМСС 2003 Извештај за резултатите на учениците во Македонија, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Алексова А., ТИМСС 1999 Извештај за резултатите на учениците во Македонија, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Алексова А., Мицковска Г., (2001), Стандарди на постигања по математика, Национално оценување во одделенска настава 2001, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Алексова А., Мицковска Г., Чешларов М., Мицковска Ралева А., (2010) Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од испитувањето на почетната состојба, МЦГО, Скопје.
- Алексова А., Мицковска Г., Чешларов М., (2012), Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата, МЦГО, Скопје.
- Алексова Г. и др., (2011), Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците од основното, средното и високото образование / – Скопје: Британски совет.
- Arbor A., (2008), Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) Measures Mathematics Released Items, Sitemaker.umich.edu/lmt/files/LMT_sample_items.pdf.
- Allington R. L., (2002), Research on Reading/Learning Disability Interventions. Во: A. E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction (стр. 261–290). Newark, DE: International Reading Association. http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk177_images/bk177-12-Allington-PDedSample.pdf. пристапено на 9. 9. 2010.
- Bergeson T., (2000), Teaching and Learning Mathematics, State Superintendent of Public Instruction, Washington.
- Booth T., M. Ainscow, (2008), Indeks inkluzivnosti: Razvoj učenja i učešća u školama, Pedagoški zavod Zenica, <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBosnian.pdf>, пристапено на 15. 1. 2014
- Brüggemann C., (2012), Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion, Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>, пристапено на 15. 1. 2014.
- Committee on Early Childhood Mathematics, Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity, Center for Education Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington DC.
- Compass Consulting Group, LLC, New York State Mathematics Science (MSP) Evaluation and report guide, fall 2007, www.emsc.nysed.gov/ciai/mst/.../msp_evaluation_guide_08-09.pdf.
- Creating Inclusive Schools, Guidelines for Implementation of National Curriculum Policy for Inclusive Education, Ministry of Education, Malta, (2002), https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/329/creating_inclusive_schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y, пристапено на 3. 3. 2014.
- Cross C., T. A. Woods, H. Schweingruber, Eds., (2009), Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity, Committee on Early Childhood Mathematics; National Research Council, National Academy of Sciences.

- Доневска М., Н. Богоевска, С. Трбојевиќ, (2010), Извештај од истражувањето на причините за нередовно посетување на основното образование кај децата Роми, Фондација Институт отворено општество – Македонија.
- Dweck C., (2000), *Self Theories*, Tylor & Francis.
- Dweck C. S., G. M. Walton, G. L. Cohen, (2014), *Academic Tenacity Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*, Bil & Melina Gates Foundation, http://web.stanford.edu/~gwalton/home/Welcome_files/DweckWaltonCohen_2014.pdf пристапено на 10. 12. 2014.
- ERRC report on Macedonia for the EU Progress Reports, (2011). Retrieved from <http://www.errc.org/cms/upload/file/ecprogress-macedonia-2011.pdf>
- Eminova E., N. Janeva, V. Petroska-Beška (2011), *Roma Early Childhood Inclusion Macedonian Report*, Open Society Institute, Roma Education Found, UNICEF, <http://www.romachildren.com/wp-content/uploads/2010/12/RECI-Macedonia-English-WEB.pdf>, пристапено на 3. 3. 2014
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2009) *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf>, пристапено на 13. 2. 2014
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>, пристапено на 13. 2. 2014
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-EN.pdf, пристапено на 13. 2. 2014
- Farrington C. A., (2013), *Academic Mindsets as a Critical Component of Deeper Learning*, University of Chicago, http://www.hewlett.org/uploads/documents/Academic_Mindsets_as_a_Critical_Component_of_Deep_Learning_CAMILLE_FARRINGTON_April_20_2013.pdf пристапено на 10. 1. 2014.
- Hammeken P., (2007), *The Teacher's Guide to inclusive Education, 750 strategies for Success*, Corwin Press, CA.
- Hattie J., (2009), *Visible Learning, A Synthesis of over 800 Meta_Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Hanzelova J., (ed.), (2006), *Efective teaching and learning for minority-language children in preschool*, Compendium of Learning Materials, International Step by Step Association.
- Holenveger, J., Hant, F.P., Shabani, N., (2015). *Inclusive Education Training Modules*, UNICEF, Macedonia. Retrieved from http://www.unicef.org/tfymacedonia/Modul_za_Inkluzivno_obrazovanie-MODUL_1_2_i_3_MK_ZA_WEB.pdf
- Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на детето: резултати и препораки од студијата за Македонија, подготвено од Кристофер Џонстон, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2010, http://www.unicef.org/tfymacedonia/INCLUSIVE_REPORT_MKD.pdf, пристапено на 13. 2. 2014
- Jones J., (2003), *Early Literacy Assessment: Essential Elements*, ETS.
- Јовановиќ В., (уредник), (2013), *Колико је инклузивна Наша школа?*, Приручник за самоевалуацију и спољашњу евалуацију инклузивности школе, Центар за образовне политики, Београд, http://www.cer.edu.rs/public/Koliko_je_inkluzivna_nasa_skola.pdf, пристапено на 13. 2. 2014

- Jovanović B., (urednik), (2013), *Образовна инклузија деце Ромске националности*, Извештај о спроведеном мониторингу у основношколском образовању, Центар за образовне политике, Београд, http://www.researchgate.net/publication/257212354_Образовна_инклузија_деце_ромске_националности_-извештај_о_спроведеном_мониторингу_у_основношколском_образовању, пристапено на 13. 2. 2014
- Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, (2007), БРО, Скопје.
- Leading Math Success – Mathematical Literacy Grades 7–12, The Report of the Expert Panel on Student Success in Ontario, (2004), Ontario Education.
- Leading Math Success – Mathematical Literacy Grades 7–12, www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/.../numeracyreport. пристапено на 13. 2. 2014
- Литл Д., И. Луис, (2012), *Воведен прирачник за обучувачи, Модули за обука на наставници за инклузивно образование*, УНИЦЕФ, Македонија
- Macura-Milovanović S., I. Gera, M. Kovačević, (2009), *Politike i prakse mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta*, Nacionalni izveštaj za Srbiju, European Training Foundation, http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202014-15/Inkluzivno%20obrazovanje-%20master%20PV%20druga%20godina/ETF_Nacionalni_izvestaj_za_Srbiju.pdf, пристапено на 15. 1. 2014
- Mastropieri M., Scriggs T., (2010), *The Inclusive Classroom, Strategies for Effective Differentiated Instruction*, Merrill, Ohio.
- Mathematical Sciences Education Board, National Research Council, *Measuring Up: Prototypes for Mathematics Assessment*, <http://www.nap.edu/catalog/2071.html>.
- Индикатори за квалитет на работата на училиштата, Министерство за образование и наука, Државен просветен инспекторат, (2013), Скопје.
- International Classification of Functioning, Disability and Health, World Health Organization Geneva: WHO.
- Mickovska-Raleva A., (2010), *Teachers' implicit theories of pupils' intelligence and motivation: a comparative analysis between Macedonian and English teachers*. Skopje: Center for research and policy making.
- Мицковска Г., Нацева Б., Алексова А., (2002), *Постигања на учениците по мајчин јазик и математика – Национално оценување во одделенска настава во 2001 година*, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Мицковска Г., Алексова А., Нацева Б., Мицковска А., Чешларов М, (2010), *Извештај за испитувањето на почетната состојба – Проект Јазична писменост во почетните одделенија*, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје.
- Michael M., Ina M., Ann K., PIRLS 2006 Technical Report, TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
- Mullis I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kenedy, P. Foy, PIRLS 2006 International Report, Chesnut Hill, MA: Boston College.
- Muižnieks, N., (2013). Council of Europe Commissioner for Human Rights: Report following his visit to “the former Yugoslav Republic of Macedonia”, Strasbourg. Retrieved from [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CommDH\(2013\)4&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CommDH(2013)4&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true)
- Нацева Б., 2008, *Екстерното оценување на постигањата на учениците во јазичното подрачје (магистерски труд)*. Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје.

- Нацева Б., Мицковска Г., (2002), Стандарди на постигања по мајчин јазик – Национално оценување во одделенска настава 2001 година, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Нацева Б., Мицковска Г., (2002), Извештај за постигањата на учениците од Република Македонија во ПИРЛС 2001, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Наставна програма по албански јазик за прво одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по албански јазик за второ одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по албански јазик за трето одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по македонски јазик за прво одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по македонски јазик за второ одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по македонски јазик за трето одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по математика за прво одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по математика за второ одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставна програма по математика за трето одделение, БРО, Скопје, 2007.
- Наставни програми за IV одделение на деветгодишното основно образование <http://bro.gov.mk/docs/Nastavni%20programi%20VI%20odd.pdf>
- Наставни програми за V одделение на деветгодишното основно образование http://bro.gov.mk/docs/V_oddelenie_programi.pdf
- Наставни програми за VI одделение на деветгодишното основно образование http://bro.gov.mk/docs/4_nastavni_programi.pdf
- National Reading Panel: Teaching Children to Read, Reports of the Subgroups, U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development, NIH Pub. No. 00-4754, April 2000, <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>, пристапено на 19. 9. 2010.
- Penner-Wilger M., (2008), Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension Research Brief, AutoSkill International Inc. http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acad-ead/fluency_research.pdf, пристапено на 1. 9. 2010.
- Petroska Beska V. and others, (2007), Child-friendly schools: A situation analysis For FYR Macedonia, The CFS National Expert Team Macedonia, UNICEF.
- Phelps, G., & Schilling, S., Developing measures of content knowledge for teaching reading. http://www.sii.soe.umich.edu/documents/ESJ_CKT%20reading_Final_Reformatted.pdf пристапено на 1. 10. 2010.
- PIRLS 2006, A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries, TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
- Pfaffe, J., Smulders, A.E.M., Silvestrini, S., Nguyen, P.L., Tadevosyan, S., (2014). Multi-Country Evaluation of Regional Knowledge and Leadership Areas, Final evaluation report, UNICEF.
- Pressley, M., (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. Во: A. E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction (стр. 291–309). Newark, DE: International Reading Association, <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/bbv/books/bk177/abstracts/bk177-13-pressley.html&mode=redirect>, пристапено на 9. 9. 2010.
- Principals and Standards for School Math, <http://standards.nctm.org/>
- Reys, Linquist, Lambdin, Smith, (2006), Helping children learn mathematics, Wiley, USA.

- Research-Based Reading Comprehension Instruction, Focus on Reading Strategies <http://www.perfectionlearning.com/images/products/pdfs/fors/fors.whitepaper.pdf>, пристапено на 30. 9. 2010.
- Review of Language Curriculum, UNICEF 2008/09 (Nancy Clear, Ph.D., Richard Resendez, Miske Witt & Associates).
- Resource and Training Programme for Educator Development: Building an Inclusive Education and Training System - End-Term National Quality Evaluation FINAL REPORT, Education Policy Unit, University of the Western Cape, South Africa, <http://www.dhet.gov.za/Reports%20Doc%20Library/Danida%20Project%20Resource%20and%20Training%20Programme%20for%20Educator%20Development%20%E2%80%93%20End-Term%20National%20Quality%20Evaluation.pdf>, пристапено на 2. 3. 2014.
- Roma Education in Comparative Perspective, UNDP/World bank/EK regional Roma survey report, (2012), http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/bruggemann_2012_roma_education_in_comparative_perspective_undp_bratislava_0.pdf, пристапено на 2. 3. 2014.
- Rowan B., R. Correnti, R. Miller, (2009), School Improvement by design, http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sii%20final%20report_web%20file.pdf, пристапено на 1. 12. 2010.
- Спасовски О., Балажи С., Фридман Е., (2009), Политики и практики на мапирање за подготовка на наставниците за инклузивно образование во контекст на социјален и културен диверзитет, Извештај за поранешна југословенска Република Македонија, Европска тренинг фондација.
- Seland S. J., (2011), Creating Inclusive Classroom, Effective and reflective Practice
- Snow C. E., M. S. Burns, P. Griffin, Editors, (1998), Preventing Reading Difficulties in Young Children, Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, National Academy Press, Washington, DC, http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6023, пристапено на 30. 9. 2010.
- Standards for Reading Professionals—Revised 2010, <http://www.reading.org/General/CurrentResearch/Standards/ProfessionalStandards2010.aspx>, пристапено на 30. 9. 2010.
- Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators, © OECD 2007.
- Surry Country Council, Social Inclusion Framework for schools and educational settings, http://new.surreycc.gov.uk/_data/assets/pdf_file/0019/15364/Social-inclusion-final.pdf, пристапено на 20. 12. 2013.
- Tankersley D., (2006), (ed.), A Teachers' Guide for the Effective Teaching and Learning for Minority Language Children Program, International Step by Step Association, <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%204%20PD/Effective%20Teaching%20and%20Learning/Effective%20Teaching%20%26%20Learning%20Teacher's%20Guide%20Slovakia%20ENG.pdf>, пристапено на 20. 12. 2013.
- The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat, (2009), http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf, пристапено на 30. 9. 2010.
- The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM): Curriculum Focal Points for Prekindergarten through Grade 8 Mathematics, 2000, USA.
- The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM): Principles and Standards for School Mathematics, 2000, USA.

The Regents of the University of Michigan, The Study of Instructional Improvement
Instructional Log, Mathematics Glossary.

TIMSS 2009, TIMSS 2003, TIMSS 2007, Mathematics released items grade 4, TIMSS & PIRLS
International study center, School of education, Boston College, International
Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Republic of Macedonia Multiple Indicator Cluster Survey, (2011), Министерство за здравство –
Министерство за образование и наука – Министерство за труд и социјална политика,
http://www.childinfo.org/files/MICS4_Macedonia_FinalReport_Eng.pdf

