

Програма:
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето
на состојбата
на почетокот
од реализацијата
на Програмата



Програма:
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето
на состојбата
на почетокот
од реализацијата
на Програмата

Скопје, 2015

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 овозможува да се обезбедат релевантни податоци за состојбата пред почетокот на реализацијата на Програмата.

Авторите се благодарни за практичните совети и поддршката од Канцеларијата на УНИЦЕФ, Скопје, пред сè на Нора Шабани, специјалист за образование.

Извештајот го изготвија:

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

Консултанти при изработката, проверката и анализа на тестовите по математика:

м-р Лидија Кондинска
м-р Сатки Исмаили

Консултанти при изработката, проверката и анализа на тестовите по јазик:

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 маргинализираны 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
Препораки	15
I ДЕЛ – ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ	19
1. Училишта вклучени во Програмата	22
2. Обуки и дисеминација на обуките	26
II ДЕЛ – МЕТОДОЛОГИЈА	31
1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО	32
2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА	33
3. ИНДИКАТОРИ	35
4. МЕТОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ	37
4.1. Методи за прибирање податоци	37
4.2. Инструменти за прибирање податоци	39
5. ПРИМЕРОК	44
5.1. Ученици	44
5.2. Наставници	45
5.3. Директори и стручни работници	45
6. ПРИБИРАЊЕ, ОБРАБОТКА И АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ	46
6.1. Временска рамка на прибирањето податоци	46
6.2. Обработка и процесирање на податоците	48

III ДЕЛ – РЕЗУЛТАТИ	51
1. РАЗБИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ	52
1.1. Разбирање на групата ученици со посебни образовни потреби и идентификација на различни видови на образовни потреби	54
1.2. Излегување во пресрет на посебните образовни потреби на учениците	57
1.3. Излегување во пресрет на образовни потреби на учениците од ромска етничка припадност	62
1.4. Сфаќања на наставниците за факторите за успешност во учењето и за (не)променливоста на интелигенцијата и на личноста (манталниот склоп)	68
2. РАЗБИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОД ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ КАДАР ВО УЧИЛИШТЕТО И ИНКЛУЗИВНОСТ НА УЧИЛИШТЕТО ВО ЦЕЛИНА	72
2.1. Разбирање на учениците со посебни образовни потреби и идентификација на различните видови на посебни образовни потреби на учениците во училиштето ..	73
2.1.1. За кои ученици сметаат дека се ученици со посебни образовни потреби	73
2.1.2. Процена на бројот на ученици со ПОП и на нивните посебни образовни потреби	75
2.2. Поддршка на учениците со посебни образовни потреби во училиштето	77
2.2.1. Каква поддршка им е потребна на учениците со посебни образовни потреби во училиштето	77
2.2.2. Колку училиштата излегуваат во пресрет на посебните образовни потреби на учениците	78
2.3. Образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност и поддршката што им се дава во училиштето	83

2.4. Поддршката што му е потребна на училиштето за подобро да излезе во пресрет на образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност	87
2.5. Инклузивни политики и практики на ниво на училиште	86
2.5.1. Општо ниво на инклузивност на училиштата во однос на маргинализираните ученици	90
2.5.2. Самопроценка на инклузивните практики во различни подрачја	91
3. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ	103
3.1. Постигања на учениците на крајот од првиот циклус од основното образование.....	106
3.1.1. Постигања на учениците на тестот по мајчин јазик	107
3.1.2. Постигања на учениците на тестот по математика	126
3.2. Постигања на учениците на крајот од вториот циклус од основното образование.....	146
3.2.1. Постигања на учениците на тестот по мајчин јазик	146
3.2.2. Постигања на учениците на тестот по математика	166
ПРИЛОГ 1.	
ПРОСЕЧНИ САМООЦЕНКИ НА УЧИЛИШТАТА НА ИНДИКАТОРИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ	189
ЛИТЕРАТУРА	199

ВОВЕД

Програмата *Инклузивно образование за маргинализираны деца*, во понатамошниот текст *Програма*, претставува проширување и продлабочување на реализацијата на *Математика со размислување и Јазична писменост во почетните одделенија*, во рамките на *Училиштата по мерка на децата* што со поддршка на УНИЦЕФ се реализира во Република Македонија од 2008 година. Таа беше иницирана, од една страна, од сознанијата за ефектите од програмите за математичка и јазична писменост¹, а, од друга, за да придонесе во реализацијата на државните политики за инклузија на маргинализираните групи деца. Целта на Програмата е да се подобри квалитетот на учењето, посебно на основните знаења и вештини по математика и мајчин јазик. Уште повеќе, целта е да даде поддршка на учењето на учениците со ромска етничка припадност за да се подобрат нивните постигања, а со тоа и постигањата на сите ученици на национално ниво.

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 на 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., Г. Мицковска, М. Чешларов (2012), Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата, МЦГО, Скопје; Мицковска Г., А. Алексова, Б. Нацева, А. Мицковска, М. Чешларов (2010), Извештај за испитувањето на почетната состојба – проект Јазична писменост во почетните одделенија, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје).

- Користење формативно оценување и развивање на сфаќање на менливоста на интелигенцијата низ процесот на учењето²;
- Вклучување на родителите и пошироката заедница;

Програмата почна да се реализира во седум основни училишта во првата половина од 2014 година. На почетокот на реализацијата на Програмата е направено испитување на почетната состојба со цел:

- (1) Да се согледаат потребите на училиштата и воспитно-образовниот кадар што ќе се искористат во планирањето на активностите во Програмата;
- (2) Да се обезбедат базични сознанија за состојбите во училиштата што ќе се користат за следење и поддршка на реализацијата на Програмата; и
- (3) Да се измерат постигањата на учениците по математика, читање и пишување за да се користат за следење на ефектите од Програмата врз математичката и јазичната писменост.

Концептуалната рамка во испитувањето е поставена врз основа на анализата на фактори 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 инклузивни училиштата во целина?
- Какво е разбирањето на инклузивното образование на клучните актери во воспитно-образовниот процес (наставници, директори, стручни соработници)?
- Каков ментален модел во однос на сфаќањето на интелигенцијата развиваат наставниците?
- Колку се подготвени наставниците за работа со ученици од маргинализираните групи со посебен акцент на учениците со посебни образовни потреби?

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 достигнувања. Наставниците би требало кај учениците да развиваат сфаќање дека интелигенцијата и способностите може да се развиваат низ процесот на учење.

- Каква дополнителна обука им е потребна на наставниците?
- Какви се постигањата на учениците во математика, читање и пишување на цели предвидени на крајот од првиот циклус³ и на крајот од вториот циклус на основното образование?

Резултатите во извештајов се дадени доста детално со цел да им послужат на раководителите на Програмата и на училиштата вклучени во Програмата за планирање на активностите, како и за подоцнежните евалуации. Првиот и вториот дел од извештајов содржат основни информации за Програмата и за методологијата на испитувањето, а во третиот дел се дадени резултатите од испитувањето на кои им е посветено најголемо внимание.

.....
 3 Во првиот циклус на основното образование спаѓаат I, II и III одделение; во вториот циклус се IV, V и VI одделение. Мерењето на постигањата на учениците се спроведе откако учениците го завршија III односно VI одделение (на почетокот на IV односно на VII одделение). Наставниците кои ги учеа учениците во трето односно шесто одделение до јуни 2014, продолжија да ги учат учениците во четврто односно седмо одделение од септември 2015 година.

ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

Цел на испитувањето

Целта на испитувањето на почетната состојба е да се обезбедат валидни и емпириски базирани сознанија за релевантните состојби на почетокот од Програмата во седум основни училишта, што ќе бидат основа за:

- планирање на активностите во Програмата;
- следење на квалитетот на примената на инклузивните приоди во наставата во училиштата вклучени во реализацијата на Програмата, особено во наставата по читање и пишување, како и во наставата по математика;
- мерење на ефектите од реализацијата на Програмата изразени преку зголемување на инклузивноста на училиштата и постигањата на учениците по мајчин јазик и математика, особено на учениците Роми.

Поконкретно, преку испитувањето на почетната состојба, се очекува да се обезбедат информации за:

1. инклузивноста 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 концептот “способности” и како тоа е поврзано со постигањата на учениците;
5. перцепцијата и искуствата на вработените во училиштата 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 задачи од читање со разбирање и пишување и за некои социокултурни фактори со кои тие постигања се поврзани; и
7. 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.

Спроведување на испитувањето

Почетната состојба е испитувана во сите 7 училишта што се вклучени во програмата *Инклузивно образование за маргинализиран деца*. Во испитувањето се опфатени:

- директорите на училиштата (вкупно 7);
- претставници на стручната служба (вкупно 12);
- одделенски наставници од прво одделение (43 наставници) и од четврто одделение (38 наставници) и предметни наставници по албански и македонски јазик и по математика што предавале во шесто одделение (30 наставници);
- ученици од четврто одделение (252 тестирани по мајчин јазик и 259 по математика); и
- ученици од седмо одделение (249 тестирани по мајчин јазик и 265 по математика).

Податоците беа прибирани по пат на анкети, дискусии во фокус-групи и тестирање на учениците. За потребите на испитувањето се изготвени и се користени следниве инструменти:

- Прашалник за наставници;
- Прашалник за директори;
- Скала за самопроценка на инклузивноста на училиштето;
- Насоки за водење на дискусија во фокус-група со стручни соработници;
- Тест по читање со разбирање за ученици за прв циклус;
- Тест по пишување за ученици за прв циклус;
- Тест по математика за ученици за прв циклус;
- Прашалник за состојби и навики поврзани со читањето, пишувањето и учењето математика за ученици за прв циклус;
- Тест по читање со разбирање за ученици за втор циклус;
- Тест по пишување за ученици за втор циклус;
- Тест по математика за ученици за втор циклус;

- Прашалник за состојби и навики поврзани со читањето, пишувањето и учењето математика за ученици за втор циклус.

Податоците се обработени и анализирани за сите испитувани субјекти и се презентирани според определените индикатори, а за постигањата на учениците се дадени споредби на постигањата на учениците со ромска етничка припадност и учениците од другите етнички групи во училиштата.

Основни наоди од испитувањето

Во табелата подолу се дадени индикаторите, краток опис на секој индикатор и главните наоди поврзани со него.

ИНДИКАТОР	КРАТОК ОПИС	НАОДИ
1. Разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците	Кои ученици наставниците сметаат дека се со посебни образовни потреби (ПОП), кои образовни потреби ги идентификувале посебно кај учениците со ромска етничка припадност, колку излегуваат во пресрет на тие потреби, самопроценка на компетентноста за инклузивно образование и потреба од обуки. Разбирањето на различните фактори за успешност во учењето и за способностите како фиксна или променлива категорија.	<ul style="list-style-type: none"> » Наставниците немаат изедначено разбирање за учениците со ПОП и не ги препознаваат сите категории на ученици што имаат ПОП. » Поголемиот број наставници сметаат дека успеваат да излезат во пресрет на посебните образовни потреби на дел од учениците и дека ги поседуваат повеќето од компетенциите за инклузивно образование. » Според согледувањата на наставниците во погорните одделенија е поголем бројот на ученици Роми што имаат тешкотии во учењето и бројот на ученици на чии потреби не можат да излезат во пресрет. » Наставниците не успеваат да обезбедат соодветна поддршка од семејството, кое, и кога е заинтересирано, не умее да им помогне на учениците во учењето. » Речиси половина од наставниците сметаат дека училиштето не може многу да направи учениците Роми успешно да го завршат основното образование и да се запишат во средно. » Наставниците имаат поделени мислења во врска со важноста на интелигенцијата и залагањето за успех во учењето. » Поголемиот број наставници сметаат дека интелигенцијата и особините на личноста главно може да се менуваат ако се вложи напор.

ИНДИКАТОР	КРАТОК ОПИС	НАОДИ
<p>2. Разбирање на инклузивното образование од воспитно-образовниот кадар и инклузивност на училиштето во целина</p>	<p>Кои ученици директорите и стручните соработници ги сметаат дека се со посебни образовни потреби, како училиштето излегува во пресрет на тие потреби, особено на потребите на учениците од ромска етничка припадност, и самопроценка на инклузивните политики и практики на училиштето.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Кај раководниот кадар на училиштата постојат разлики во сфаќањето на категоријата ученици со ПОП, но повеќето директори и стручни соработници во училиштата ги прифатиле пошироките дефиниции на групите ученици со ПОП. » Речиси сите директори (6) сметаат дека нивното училиште излегува во пресрет на повеќето или на сите образовни потреби на учениците, но стручните соработници идентификувале бројни тешкотии во излегување во пресрет на посебните образовни потреби на учениците. » Сите директори се свесни дека повеќето ученици од ромска етничка припадност имаат тешкотии во учењето и сметаат дека училиштето најчесто им ја дава потребната поддршка. » Директорите и стручните соработници често ги префрлаат проблемите со учењето на учениците Роми врз семејствата и сметаат дека во Програмата значително место треба да има работата со семејствата и нивната поддршка. » Училиштата доста високо ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќето од 7-те подрачја на евалуацијата на работата на училиштата (просечните самопроценки се над аритметичката просечна вредност 2,5). Сите училишта најниско се оцениле во однос на ресурсите (материјални и кадровски) за спроведување на успешна инклузија.

ИНДИКАТОР	КРАТОК ОПИС	НАОДИ
3. Постигања на учениците на крајот на првиот циклус од основното образование	Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување.	<ul style="list-style-type: none"> » Постигањата на целиот тест за читање и пишување се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за првиот циклус (просечна решеност 34 %), при што резултатите по читање се на ниво на програмските барања (просечна решеност 52 %), а по пишување значително под нив (просечна решеност 21 %). » Резултатите на учениците од ромска етничка припадност се значително пониски (за 12 процентни поени) од другите ученици . » Повисоки постигања имаат учениците чишто родители имаат повисоко од основно образование, чии татковци се вработени и се од семејства кои дома го зборуваат јазикот на наставата, а такви меѓу учениците Роми има помалку. » Почести заеднички активности на возрастите од семејството со ученикот поврзани со читањето се, исто така, поврзани со повисоки постигања.
	Постигања на тестот по математика	<ul style="list-style-type: none"> » Постигањата на тестот по математика се пониски (просечна решеност 29 %) од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за првиот циклус. » Постигањата на учениците од ромска етничка припадност се значително пониски од постигањата на другите ученици (за 12 процентни поени). Разликите се поголеми во подрачјата операции и решавање проблеми отколку во подрачјето броеви. » Учениците значително послабо ги решаваат текстуалните задачи во споредба со задачите дадени само со броеви или графички. » Повисоки постигања имаат учениците чишто 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	КРАТОК ОПИС	НАОДИ
4. Постигања на учениците на крајот на вториот циклус од основното образование	Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување.	<ul style="list-style-type: none"> » Постигањата по читање и пишување се нешто под ниво (просечна решеност 39 %) на очекуваните резултати и пропишаните основни барања во наставната програма на крајот од вториот циклус, при што резултатите по читање се нешто над нивото на програмските барања (просечна решеност 60 %), а по пишување значително под нив (просечна решеност 20 %). » Учениците Роми имаат значително послаби постигања. Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 16 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. » Повисоки постигања имаат учениците чиито родители имаат повисоко од основно образование, кои дома имаат подобри услови за учење и дома го зборуваат јазикот на наставата, а такви меѓу учениците Роми има помалку. » Учениците што дома имаат поддршка од возрасните во учењето мајчин јазик како: заедничко читање, помош во домашните работи, разговор за учењето мајчин јазик во училиште, имаат повисоки постигања во читање и пишување.
	Постигања на тестот по математика	<ul style="list-style-type: none"> » Резултатите на тестот по математика се пониски (просечна решеност 37 %) од очекуваните основни резултати пропишани во наставната програма по математика до крајот на вториот циклус. » Најдобри се постигањата во подрачјето броеви, а најслаби во решавањето текстуални задачи и проблеми. » Учениците од ромска етничка припадност имаат статистички значајно пониски постигања од другите ученици (за 21 процентен поен во просечната решеност на тестот). » Значително послабо се решени текстуалните задачи во однос на задачите дадени само со броеви или графички. » 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.

Препораки

Претходно дадените наоди, покрај за следење на ефектите од преземените активности во текот на реализацијата на Програмата, треба да се искористат и за планирање и поуспешно реализирање на активностите во Програмата. Во таа насока се формулирани и препораките. Препораките се групирани според подрачјата во кои се оценува инклузивноста на училиштето. Најголемиот број од нив се однесуваат на седумте училиштата вклучени во Програмата, но и на институциите што можат да дадат поддршка.

Наставни планови и програми

- Вработените во училиштата да се обучуваат во тимови, кои подоцна ќе бидат одговорни за изготвување на образовни планови соодветни за маргинализираните ученици, за нивно реализирање и за следење на реализацијата. Во училиштата каде што има сегрегирани паралелки составени само од ученици Роми да се менуваат ставовите на родителите што доведуваат до сегрегација и да се обезбеди поголема интеграција на учениците Роми.

Постигања на учениците

- Училиштата во соработка со родителите и со локалната заедница да го подобрат опфатот и учеството на сите ученици, особено на учениците Роми каде што проблемот е најизразен. Да се поврзат со предучилишните установи и со Центрите за ран детски развој поддржани од страна на УНИЦЕФ во оваа активност.
- Раководните тимови во училиштата, во соработка со советниците од Бирото за развој на образованието (БРО) и со инспекторите од Државниот просветен инспекторат (ДПИ), да работат на промена на ставовите во врска со можностите и одговорноста на училиштето да обезбеди поголема мотивираност и ангажираност на учениците Роми и поголеми постигања.
- 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.

- Во училиштата да се прават продлабочени анализи на постигањата на учениците (според социјално потекло, етничка припадност, јазик што учениците го зборуваат дома и сл.) и соодветно да се преземаат активности за поддршка и за зголемување на влијанието на училиштето врз постигањата на учениците.

Учење и настава

- Советниците од Бирото за развој на образованието со наставниците од пилот-училиштата да ги анализираат резултатите од извршените тестирања на постигањата по читање, пишување и математика и да им помогнат на стручните активи во изнаоѓање наставни приоди во рамките на програмите Јазична писменост во почетните одделенија, Математика со разбирање и Кембриџ-програмата за математика што ќе ги адаптираат за работата со 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. Одделенските наставници да се обучат за давање на таква поддршка. Во овие активности училиштата да се поврзат и да соработуваат со предучилишните установи и со Центрите за ран детски развој.
- Наставниците со стручните соработници да изготвуваат стратегии за диференцирана настава и тимски да работат на нивна реализација (на пр. преку споделување искуства, размена на наставни материјали и сл.)
- Да се подобри формативното оценување, особено на учениците со посебни образовни потреби. Одделенските наставници да се обучат за формативно оценување.

Поддршка на учениците

- Во училиштата да се воведат стратегии за врсничка поддршка во учењето.
- Училиштата да се поврзат со локалната заедница, со граѓански организации и сл. за обезбедување материјална поддршка на учениците и средства за вонучилишни активности.

Училишна клима и односи во училиштето

- Училиштата да се организираат во мрежа на инклузивни училишта што ќе се користи како платформа за заемна размена на искуства, поддршка, и кои ќе бидат модел-училишта за други слични училишта.
- Училиштата да обезбедат вклучување на учениците од социјално ранливите групи во воннаставни активности и во ученичката заедница.
- Вработените во училиштата да се обучат за соработка со родителите, особено од социјално ранливите групи. Програмите за советување на родителите, кои се веќе законски регулирани и воведени во системот за основно образование, кога се во прашање советувањата на учениците Роми да бидат реализирани пофлексибилно наспроти сегашната практика на БРО и ДПИ да не инсистираат на формално реализирање на ваквите советувања.

Ресурси

- Министерството за образование и наука (МОН) и општините на училиштата со поголем број ученици со посебни образовни потреби да им обезбедат достапност до дефектолози и социјални работници.
- Училиштата да го зајакнат колегијалното учење и поддршка како начин за подигање на компетенциите на наставниците за работа со социјално ранливите групи ученици.

Управување, раководење и креирање политика

- Во училиштата да се формираат инклузивни тимови, кои ќе градат заедничко разбирање за посебните потреби на учениците и ќе ја планираат, насочуваат и следат севкупната работа поврзана со зголемување на инклузивноста на училиштата, особено за инклузија на ранливите групи, вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност.

I ДЕЛ

ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ

Во овој дел се дадени основни информации за програмата *Инклузивно образование за маргинализираните деца* и за активностите што се реализирани во периодот март – ноември 2014 година.

Република Македонија сè уште се справува со предизвици во образовниот систем што се однесуваат на инклузија на најмаргинализираните деца⁴ 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 програми (Математика со размислување и Јазична писменост во почетните одделенија) за професионален развој на наставниот кадар со цел наставниците да ги разберат принципите на квалитетна настава и учење математика и јазик, да се поддржат наставниците во примена на новостекнатите знаења за да им овозможат на учениците од нивните паралелки да се стекнат со основна математичка и јазична писменост, како и да се обезбедат повисоки постигања на

⁴ 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 (CEECIS)).

учениците од почетните одделенија по математика и јазик како основа за понатамошно поквалитетно учење и постигање повисоки резултати.

Двете програми се насочени кон обезбедување квалитетна настава по математика и јазична писменост за сите деца во државата и ги надополнуваат можностите за ефективен професионален развој на наставниците. За спомнатите две програми се направени испитувања на почетната состојба и испитување на напредокот на крајот од првиот циклус и се покажа статистички значајно подобрување на постигањата на учениците во проектните училишта (каде што со учениците работеа 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 воведување поучувачки техники и стратегии 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 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 одделение⁵. 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 македонски⁶).
- Има мали можности за интеграција затоа што повеќе од 23 % од децата Роми посетуваат училишта каде што нивните соученици најчесто се исто така Роми или се во сегрегирани паралелки – во сегрегирани училишта⁷.
- 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 во двата предмети, и во најголемиот број случаи се поврзани со степенот на образование на мајката. Од друга страна, во

5 UNICEF Multi-cluster indicators study (2011)

6 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.

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

Република Македонија, скоро 50 % од Ромската популација на возраст меѓу 25 години и 64 години изјавиле дека воопшто немаат формално образование или пак дека завршиле само одделенска настава (ISCED ниво 1)⁸. 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 заедница⁹.
- Ова наведува на заклучок дека наставникот е многу битен фактор за подобро образование на учениците Роми, посебно во раното описменување и стекнувањето на јазични и математички вештини. Но, според наодите презентирани во Извештајот за ран детски развој/инклузија на Ромите во Македонија (2011)¹⁰:
- Наставниците не се обучени за тоа како да им помогнат на децата во совладување на јазичните вештини;
- 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.

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.

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

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

10 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.

1. УЧИЛИШТА ВКЛУЧЕНИ ВО ПРОГРАМАТА

Како што веќе спомнавме, Програмата се реализира во седум основни училишта, по едно училиште во седум општини. Овие се училишта 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. Училиштите 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	68 %
Единство – Башкими – Бирлик	Гостивар	македонски–албански–турски	1331 (314*)	19 %** (80 %***)
11 Октомври	Куманово	македонски	572	21 %
Добре Јованоски	Прилеп	македонски	1119	76 %
Браќа Рамиз и Хамид	Скопје	македонски	2097	97 %
Наим Фрашери	Тетово	албански	1610	0,5 %
Димитар Влахов	Штип	македонски	950	10 %

*Бројот на ученици со настава на македонски јазик во училиштето е 314. 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.

Истражувањата покажуваат дека социоекономскиот статус на родителите битно влијае врз постигањата на учениците во почетните одделенија, и тоа посебно нивото на образование на мајката. Затоа прибравме податоци за сите ученици од овие училишта што во март 2014 година¹¹ беа во I, III и VI одделение, и беше предвидено да бидат целна група при мерењата во програмата Инклузивно образование за маргинализирани групи.

11 Во март 2014 започна реализацијата на Програмата.

ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ – затоа што е почетното одделение во кое учениците се среќаваат со ново окружување, а учениците Роми и со нов јазик на кој треба да ја следат наставата.

ТРЕТО ОДДЕЛЕНИЕ – затоа што е заокружување на првиот циклус од основното образование кога треба да бидат стекнати основните математички и јазични вештини и знаења.

ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ – затоа што е првото одделение по преодот на ученикот од одделенска во предметна настава и каде што стартот е многу битен за понатамошното образование на учениците.

Во табелата подолу се дадени податоци за социоекономскиот статус на родителите на сите ученици во прво, трето и шесто одделение во училиштата.

ТАБЕЛА 2. Процент на ученици по етничка припадност, според образование и вработеноста на мајките и татковците

КАРАКТЕРИСТИКА	МАЈКИ			ТАТКОВЦИ		
	Р	М	А	Р	М	А
Без образование	39,1 %	/	/	30,1 %	/	/
Со четврто одделение	34,6 %	/	/	37 %	/	/
Со основно образование	20,4 %	/	68,9 %	26 %	/	68 %
Со средно образование	8 %	73,6 %	20 %	7 %	76 %	33 %
Со повеќе од средно образование	/	17,3 %	8 %	/	16,1 %	18,2 %
Невработени	46 %	5 %	42 %	65 %	7 %	22 %

Р – ромска етничка припадност; М – македонска етничка припадност; А – албанска етничка припадност

Од податоците за социоекономската состојба на учениците Роми за секое училиште посебно беше констатирано¹² дека:

- ♦ во едно од седумте училишта процентот на учениците Роми чии мајки се без образование (неписмени) е 66 %, а чии татковци се без образование е 50 %;
- ♦ во сите училишта процентот на ученици Роми чии мајки се невработени е голем и е од 82 % до 100 %; и

12 м-р Алексова А., Илиевски И., Димески Б., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на маргинализираните деца: Општ статистички извештај, МЦГО, Скопје (2014).

- ♦ процентот на ученици Роми чии татковци се невработени е од 47 % до 88 %.

Училиштата се карактеристични и според бројот на ученици на кои им е потребна поголема и специфична поддршка во учењето. Од сите училишта, во март 2014 година прибравме 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 ОЕЦД¹³.

Податоците по одделенија и национална припадност се дадени во табелите 3 и 4 подолу.

ТАБЕЛА 3. Број на ученици со посебни образовни потреби (по посебни образовни потреби се подразбираат потребите што произлегуваат од разликите во психофизичките способности, етничкото потекло, културата, мајчиниот јазик, религијата, социјалниот и економскиот статус)

Училиште*	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	ВК**
Димитар Влахов	/	1(М***)	/	/	/	1(Р)	/	/	/	2 (0,2 %)
Наим Фрашери	3(А) 1(Р)	/	1(А) 1(Р)	/	3(А) 1(Р)	/	/	/	/	10 (0,6 %)
Единство – Башкими – Бирлик	/	/	1(М)	1(М)	1(Р)	1(А)	/	/	1(М)	5 (0,5 %)
11 Октомври	4(М) 5(Р) 1(С)	1(М) 3(Р)	2(М), 4(Р) 1(С)	1(М) 1(Р)	2(М) 5(Р)	5(М) 5(Р) 2(С)	11(М) 1(Р) 4(С)	8(М) 4(С)	3(М) 1(С)	74 (17 %)
Добре Јованоски	5(Р)	10(Р)	16(Р)	8(Р)	1(Р)	1(М) 2(Р)	/	1(М) 2(Р)	2(М)	49 (4 %)
Браќа Рамиз и Хамид	17(Р)	1(М) 14(Р)	18(Р)	15(Р)	14(Р)	18(Р)	17(Р)	19(Р)	16(Р)	149 (7 %)

* Училиштето Ѓорѓи Сугарев изјавило дека нема ученици со посебни образовни потреби.

** Процентот во заграда е процент на ученици во однос на вкупниот број ученици во училиштето.

*** Буквата во заградата ја означува етничката припадност: А – албанска, М – македонска, Р – ромска и С – српска.

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

Училиште*	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	ВК**
Димитар Влахов	/	1(М***)	/	/	/	1(P)	/	/	/	2 (0,2 %)
Наим Фрашери	/	/	2(A)	/	2(A)	/	/	/	/	4 (0,2 %)
Единство – Башкими – Бирлик	/	/	1(M)	1(M)	1(P)	1(M) 1(A)	/	1(M)	/	6 (0,6 %)
11 Октомври	/	1(P)	1(M) 2(P) 1(C)	/	1(P) 1(C)	/	1(M)	/	/	8 (1,8 %)
Добре Јованоски	3(M) 1(P)	1(M)	1(P)	1(M) 2(P)	2(M)	2(M) 2(P)	2(P)	1(M)	/	18 (1,6 %)
Браќа Рамиз и Хамид	11(P)	9(P)	15(P)	15(P)	16(P)	13(P)	9(P)	18(P)	10(P)	116 (5,5 %)

* Училиштето Горѓи Сугарев изјавило дека нема ученици со пречки во физичкиот или психичкиот развој. Во ова училиште има посебни паралелки каде што се организира наставата за деца со пречки во физичкиот или психичкиот развој.

** Процентот во заграда е процент на ученици во однос на вкупниот број ученици во училиштето.

*** Буквата во заграда ја означува етничката припадност: А – албанска, М – македонска, Р – ромска и С – српска.

Со оглед на тоа што целта на Програмата е поголема инклузивност и постигање подобри резултати кај сите ученици, овие училишта треба да вложат напор за обезбедување подобра општа клима за учење и постигање повисоки резултати, со посебно внимание на учениците од депривирани средини – посебно кај учениците Роми и учениците со посебни образовни потреби. Училиштето и наставниците треба да го надополнат недостигот од поддршка на учениците чии родители имаат ниско ниво на образование и не се во можност да обезбедат стимулативни услови за учење во домот.

2. 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 на сознанијата за состојбата во нашите училишта беше подготвена програма за обука на вработените во училиштата вклучени во Програмата.

Имајќи ги предвид одговорностите на сите засегнати страни, во обуките беа вклучени: директорите и претставниците на стручната служба од училиштата, наставниците од одделенска настава и наставници по мајчин јазик и математика од предметна настава, 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 консултанти беа ангажирани за обука на претставници избрани од училиштата, кои потоа ја дисеминираа обуката во сопствените училишта. Вкупно, на обуките со меѓународните консултанти присуствуваа 316 учесници, а на дисеминациите во училиштата 879 наставници.

Во **март 2014 година** беше организирана првата обука/средба, каде што беа присутни претставници од училиштата, локалната самоуправа, БРО, ДПИ и МОН. На средбата, учесниците беа информирани за појдовните основи, целите и очекуваните резултати на програмата Инклузивно образование – образование на децата Роми и децата со посебни потреби во Македонија како дел од Регионалниот проект финансиран од Австриската агенција за развој (Нора Шабани – раководител на програмите за образование во канцеларијата на УНИЦЕФ). Пред да започне дискусијата во врска со состојбата во образованието на маргинализираните групи и потребите за ваков проект, учесниците беа информирани за активностите што се планираа за реализација во 2014 година и за нивната цел (Аница Алексова – раководител за програмите на УНИЦЕФ во МЦГО).

Во **јуни 2014 година** беше организирана обука, која ја реализираше меѓународниот консултант д-р Џудит Холенвегер, на тема Инклузивно образование: создавање основа – учење за концептите. 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.

Во **август 2014 година**, консултантот д-р Џудит Холенвегер работеше со учесниците на обуката: Работење со другите – наоѓање заеднички јазик и станување тим, на нивното разбирање на важноста на комуникацијата, соработката и учеството, за да се премине на запознавање на учесниците со Меѓународната класификација за функционалност – верзија за деца и младици¹⁴ и со нејзината важност за инклузија на децата. Учесниците беа запознаени со значењето, составот, можностите и активностите на инклузивниот тим.

Темата на обуката во **октомври 2015 година**, повторно реализирана од д-р Џудит Холенвегер, беше: Поддршка на сите ученици – заедничко планирање и заедничко имплементирање. На оваа обука учесниците работеа на креирање ефективни цели, приспособување на ситуациите кон потребите на учениците и создавање алатки за поддршка на сите ученици.

Меѓу обуката во јуни и обуката во август училиштата имаа задача да изготват предлог на Училиштен план за инклузија, а меѓу обуката во август и обуката во октомври да формираат Училишен инклузивен тим.

Обуката во **ноември 2014**, на тема: Усвојување на прв и втор јазик – етничка и лингвистичка различност во училницата ја реализираше меѓународниот консултант д-р Едина Кромпак. 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.

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

Почнувајќи од **крајот на август** до средината на декември 2014, претставниците од училиштата, кои присуствуваа на обуките со меѓународните консултанти, во улога на училишни обучувачи реализираа обуки на истите теми во сопствените училишта. Според извештаите од училишните обуки, во секое од училиштата и на секоја од обуките, еден од обучувачите бил училишниот педагог, психолог или дефектолог, а биле обучени сите одделенски наставници и дел од предметните наставници меѓу кои секаде биле наставниците што предаваат мајчин јазик и математика.

Во **септември 2014 година**, во сите училишта беше формиран инклузивен тим. Вкупниот број на членови на инклузивните тимови во седумте училиштата е 52 наставници, претставници од стручната служба и директорот на училиштето. Бројот на членови на тимовите во училиштата е различен и се движи од 4 до 12.

До крајот на август училиштата изготвија првични верзии на Училиштен инклузивен план во кој беа опфатени и разработени следниве делови:

- нашето училиште (опис на училиштето: каде се наоѓа, големина, структура според социоекономски статус на учениците, услови за работа – простор и опременост, наставен и друг кадар во училиштето, ученици по одделенија и по паралелки, по наставен јазик, по етничка припадност; визија и мисија на училиштето);
- ние и локалната заедница (информации за досегашната соработка на училиштето и локалната заедница: локална самоуправа, невладин сектор, други институции/ центри на локално ниво, а поврзана со инклузивното образование – образованието на децата Роми, децата со тешкотии во учењето, децата со посебни образовни потреби; и можностите/потребите за понатамошна соработка);
- ние и инклузивното образование (визија на училиштето за инклузивно образование, подготвеност/компетентност на наставниот кадар и потреби за професионален развој поврзан со инклузивно образование); и
- план на активности за учебната 2014/2015 (опис на активност, цел на активност, конкретни задачи за реализација на целта, одговорен/реализатор на секоја активност, очекувани резултати од реализацијата на активност и временски период во кој ќе се реализира).

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА

Во овој дел е даден краток опис на користената методологија во испитувањето на почетната состојба, и тоа: информации за целите на испитувањето, концептуалната рамка, индикатори на испитувањето, користени инструменти, примерок, прибирање, обработка и анализа на податоците.

За да се обезбедат валидни, емпириски базирани сознанија што ќе бидат основа за следење на квалитетот на примената на инклузивните приоди во наставата во училиштата вклучени во реализацијата на Програмата, како и на ефектите од нив изразени преку постигањата на учениците, методолошкиот приод во испитувањето на почетната состојба е базиран на следниве принципи:

1. Насоченост кон потребата за добивање информации поврзани со евалвација на целите на проектот и влијанието на проектните активности;
2. Обезбедување податоци што може да се користат во планирањето и организирањето на понатамошните проектни активности;
3. Обезбедување основа за континуирано следење и поддршка на реализацијата на активностите во Програмата;
4. Можност за повторување во наредни мерења; и
5. Рационалност од аспект на времетраење, вклучени човекови ресурси и средства.

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

1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО

Испитувањето започна да се реализира пред да започнат интензивни обуки за инклузивно образование на одделенските наставници и на членовите на тимовите за инклузија во седумте училишта вклучени во оваа Програма. Поаѓајќи од целта на Програмата: *да се подигне ниво̀то на инклузивноста на цело̀то училиште и на знаењата и вештините на наставниците за инклузивни наставни практики за да се подобри постигањата на сите ученици, а особено на учениците од ромска етничка припадност, во читање, пишување и во математика*, намерата на ова испитување е да се обезбедат релевантни информации за почетната состојба, кои ќе послужат како основа за мерење на влијанието на Програмата – поквалитетна настава и повисоки постигања на сите ученици.

Цели на ова испитување се:

1. Да се обезбедат информации за инклузивноста на училиштата.
2. Да се обезбедат информации за разбирањето на воспитно-образовниот кадар за тоа кои се учениците што имаат посебни образовни потреби.
3. Да се обезбедат информации за обученоста и компетенциите на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.
4. Да се обезбедат информации за сфаќањата на наставниците за природата на способностите и како тоа е поврзано со постигањата на учениците.
5. Да се обезбедат информации за перцепцијата и искуствата на вработените во училиштата за заинтересираноста на родителите на учениците Роми за учењето на нивните деца.
6. Да се обезбедат информации за 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. Да се обезбедат информации за 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.

2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА

Испитувањата на ефектите од програмата *Инклузивно образование за маргинализираните групи* во овие училишта е планирано да се реализираат како „експост факто експеримент“, односно по пат на споредување на состојбите пред и по активностите, при што се мерат промените во вклучените училишта во текот на определен временски период, или поконкретно:

- (1) На почетокот на Програмата преку 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 три години (еден образовен циклус) ќе се реализираат програмските активности;
- (3) На крајот на еден образовен циклус повторно ќе биде направено мерење при што посебен акцент ќе се стави 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 ќе бидат мерени со цел да се контролираат евентуалните промени и кај нив.

Во испитувањето на почетната состојба, како групи фактори за кои се сметаше дека битно влијаат врз постигањата на учениците, беа земени предвид бројни фактори.

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 модел, односно разбирањето на природата на способностите како фиксна или променлива;
- Обученост на наставниците за инклузивно образование.

ФАКТОРИ ПОВРЗАНИ СО СОЦИОЕКОНОМСКАТА СРЕДИНА

- Образование на родителите;
- Вработеност на родителите;
- Заинтересираност на родителите на учениците Роми 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 пред поаѓањето во прво одделение;
- Јазик што доминантно се користи во домот.

ФАКТОРИ ПОВРЗАНИ СО УЧИЛИШНАТА СРЕДИНА

- Разбирање на посебните образовни потреби на учениците, а особено на учениците Роми, од страна на директорите и стручните соработници во училиштата;
- Поддршка што наставниците ја очекуваат 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 мерени четири 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 различни видови на 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;
- Разбирањето на различните фактори за успешност во учењето и за способностите како фиксна или променлива категорија.

ИНДИКАТОР 2 – Разбирање на инклузивното образование од другиот воспитно-образовен кадар и инклузивност на училиштето во целина

- Разбирање на значењето на поимот ученици со посебни образовни потреби од страна на директорите на училиштата и стручните работници;
- Инклузија на учениците Роми и идентификација на нивните посебни образовни потреби;
- Инклузивни политики и практики на ниво на училиште.

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

- Постигања на учениците на тест по читање со разбирање и на тест 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 потребна лексика;
- Постигања на учениците на тест 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 основно образование

- Постигања на учениците на тест по читање со разбирање и на тест по пишување, каде што се содржани прашања преку кои се мери разбирање на текст, извлекување на имплицитни и експлицитни информации, разбирање на ликови и дејствија во тестот, откривање на контекст, препознавање на различни жанрови, како и примената на нормите на стандардниот јазик во различни форми на писмено изразување;
- Постигања на учениците на тест 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 Индикатор 1 – разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците беа собрани преку анкета на наставниците со однапред подготвени прашалници за наставници во I одделение, наставници во IV одделение и наставници што во шесто 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.

АНКЕТИРАЊЕ НА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА

Дел од податоците за Индикатор 2, што се однесуваат на разбирањето на инклузивното образование од страна на директорите, како и на инклузивните политики и практики на училиштето, беа прибрани со прашалник за директорите. За анкетирањето беа потребни околу 30 минути.

Директорите во соработка со стручните работници одговараа и на прашалникот за самопроценка на инклузивноста на училиштето, односно на училишните инклузивни политики и практики (дел од Индикатор 2). Проценката се правеше на скала од четири степени.

ДИСКУСИЈА ВО ФОКУС-ГРУПА СО СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ

Разбирањето, ставовите и мислењата на стручните соработници за инклузивното образование и практиките во нивните училишта (дел од податоците за Индикатор 2) беа испитувани по пат на дискусија во фокус-група. Дискусијата траеше два периоди од по 60 минути.

ТЕСТИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Податоците поврзани со Индикатор 3 и со Индикатор 4 се прибирани со тестови за читање со разбирање, тестови за пишување и тестови за математички знаења. Тестовите се однесуваат 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 читањето и пишувањето беа поместени во две тест-книшки за чие одговарање беше потребно два пати по 45 минути и кои се задаваа во два последователни дена.

АНКЕТИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Од учениците со прашалник се прибрани и податоци за факторите од социо-културната средина на учениците што може да влијаат врз нивните постигања. Анкетирањето на учениците се спроведуваше на крајот на вториот ден од тестирањето околу 5–10 минути.

ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ ЗА УЧИЛИШТЕТО

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

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 рамките на Програмата.

ТАБЕЛА 5. Опис на инструментите кои се користени во истражувањето

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИТЕ	<p>Прашалникот за наставници од одделенска настава содржеше 18 прашања со понудени или со отворени можности за одговори и скала на ставови.</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Пет прашања 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 обуки релевантни за работа со ученици со посебни образовни потреби.▶ Две кластерски прашања се однесуваа на компетентноста на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби, и во нив се бараше да се процени степен на оспособеност за работа со различни групи ученици или поседување на различните 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 (по психометриската анализа во обработката останаа 19). За секој од нив се бараше да се означи степенот на согласност на четиристепена скала. <p>Прашалникот за предметните наставници, покрај погоре опишаните, содржеше уште четири прашања за идентификација и уште едно прашање поврзано со специфичните обуки за наставниот предмет.</p>

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
<p>ПРАШАЛНИК ЗА ДИРЕКТОРИТЕ НА УЧИЛИШТАТА</p>	<p>Прашалникот за директорите содржеше 12 прашања со понудени или со отворени можности за одговори и со слична содржина како и прашалникот за наставници, но во врска со состојбите на ниво на училиште.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Пет прашања се однесуваа на разбирањето на посебните образовни потреби, нивното идентификување и излегување во пресрет на ниво на училиште. ▶ Четири прашања се однесуваа на учениците Роми и нивните образовни потреби. ▶ Две прашања се однесуваа на подготвеноста и мотивираноста на наставниците и стручните соработници за работа со ученици со посебни образовни потреби. ▶ Едно прашање се однесуваше на факторите за успех во учењето.
<p>НАСОКИ ЗА ДИСКУСИЈА ВО ФОКУС-ГРУПА НА СТРУЧНИ СОРАБОТНИЦИ</p>	<p>За водителите на дискусијата со фокус-групата беа изготвени насоки што се однесуваа на:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Целта на дискусијата ▶ Организацијата и водењето на дискусијата ▶ Прашањата за дискусија – беше дадена листа од 14 прашања што се однесуваа на: идентификување и поддршка на учениците со посебни образовни потреби, посебно на учениците Роми, факторите што ја олеснуваат или отежнуваат работата со нив во училиштето, образовните очекувања од учениците Роми, активности што би можеле да се преземат за подобрување на нивната положба. ▶ Насоки за анализа на податоците и пишување на извештајот.

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА САМОПРОЦЕНКА НА ИНКЛУЗИЈАТА	<p>Прашалникот се состоеше од листа со 127 индикатори на инклузивна практика во училиштето, групирани во следниве 7 подрачја¹⁵: 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 ПРВ ЦИКЛУС	<p>Тестот се состои од 6 задачи (24 барања), кои мерат знаења и способности од: читање – 4 задачи (13 барања) и пишување – 2 задачи (11 барања). 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 барања 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 на кус состав по дадени зборови).</p>
ТЕСТ ПО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ ЗА ВТОР ЦИКЛУС	<p>Тестот се состои од 7 задачи (47 барања), кои мерат знаења и способности од: читање – 4 задачи (30 барања) и пишување – 3 задачи (17 барања). 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 барања со избор од понудени одговори, 8 со куси одговори, 5 отворени задачи каде што се бараше образложение на мислењето или ставовите на учениците и 3 есејски задачи (пишување на текст со дадени насоки: број на зборови; понуден текст за опис; започнат текст; понудени зборови соодветни на темата).</p>

15 Подрачјата се идентични со оние во индикаторите за интегрална евалуација на училиштата што ги користи Државниот просветен инспекторат.

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ПРВ ЦИКЛУС	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. Беа користени 9 задачи со избор од понудени одговори, 6 задачи со краток одговор и 4 отворени задачи каде што се бараше целосна постапка и решавање.
ТЕСТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОР ЦИКЛУС	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 (7 барања) задачи. Беа користени 6 барања со избор од понудени одговори, 8 барања со краток одговор и 12 отворени задачи каде што се бараше целосно решавање или образложение на решението.
ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ПРВ ЦИКЛУС	<p>Прашалникот содржеше 10 прашања.</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 бројот на книги во семејството и поддршката на семејството со 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>

ИНСТРУМЕНТ	КРАТОК ОПИС
ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ВТОР ЦИКЛУС	<p>Прашалникот содржеше 10 прашања и скала за сфаќање на природата на способностите и учењето.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Четири прашања се однесуваа на образованието и вработеноста на родителите и бројот на деца во семејството. ▶ Три прашања се однесуваа на условите за учење во домот, бројот на книги во семејството и поддршката на семејството со 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 беа прибрани основни статистички податоци од секое училиште за бројот на паралелки и ученици, социоекономскиот статус на родителите, бројот на наставници и друг воспитно-образовен кадар и за обученоста на наставниците за инклузивно образование.</p>

Тестовите за првиот циклус беа психометриски проверени и користени и во претходно истражување за програмите по јазична и математичка писменост.

Задачите за учениците од вториот циклус 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 за почетната состојба во училиштата се квантитативни, со кои се овозможуваат објективни споредувања, а квалитативните податоци имаа првенствена цел да послужат за планирање на интервенциите на почетокот и во текот на реализацијата на Програмата.

5. ПРИМЕРОК

Според дизајнот за испитување на почетната состојба пред реализацијата на Програмата опишан во концептуалната рамка, во испитувањето се вклучени сите седум училишта.

5.1. УЧЕНИЦИ

Целната група на која се однесува мерењето на ефектите од Програмата се учениците од седумте училишта што **завршиле трето одделение** и учениците што **завршиле шесто одделение**. Испитувањето пред почетокот на Програмата беше извршено на ученици од четврто одделение и на ученици од седмо одделение во почетокот на учебната година, што беше популација што е најблиску до целната група, а се очекува да ги имаат стекнато знаењата од читање, пишување и математика предвидени со наставните програми за трето, односно за шесто одделение.

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 мал број ученици Роми (Гостивар, Куманово, Тетово и Штип) се тестираа сите ученици Роми и по случаен избор на примерок се избраа и се тестираа исто толку ученици што не се Роми. Во училиштата каде што е доминантен бројот на ученици Роми се тестираа сите ученици што не се Роми и по случаен избор се избраа и се тестираа исто толку ученици Роми (Битола и Прилеп). 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 четврто и во седмо одделение беа избрани

ист број ученици со македонска етничка припадност и ист број ученици со албанска етничка припадност¹⁶.

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

ТАБЕЛА 6. Број на ученици во примерокоџ

БРОЈ НА ТЕСТИРАНИ УЧЕНИЦИ		ВКУПНО	РОМИ	ДРУГИ
ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ	IV одделение	252	122	130
	VII одделение	249	117	132
МАТЕМАТИКА	IV одделение	259	121	138
	VII одделение	265	126	139

Бројот на ученици Роми и други ученици што ги решавале тестовите незначително се разликува (од 4 % до 8 %) поради отсуство на дел од учениците Роми на деновите на тестирањето.

5.2. НАСТАВНИЦИ

Во испитувањето беа вклучени сите наставниците што во учебната 2013/2014 година реализираа: настава во I одделение (43 наставници), настава во III одделение (38 наставници) и настава по мајчин јазик и математика во VI одделение (30 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 111.

5.3. ДИРЕКТОРИ И СТРУЧНИ РАБОТНИЦИ

Директорите и дел од стручните работници (педагог, психолог, дефектолог) од училиштата го сочинуваат примерокот на раководниот тим во училиштето. Во испитувањето беа вклучени 7 директори од училиштата, 12 стручни соработници во рамките на фокус-групата (5 училишни педагози, 4 училишни пси-

¹⁶ 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.

холози и 3 училишни дефектолози), како и најмалку по 1 стручен соработник, кој заедно со директорот го пополнуваше прашалникот за самоевалуација за инклузивноста на училиштето.

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, за секое прибирање податоци, беа организирани еднодневни обуки и беа договорани рокови за организирање и реализирање на дискусијата во фокус-групите, задавање на тестовите со учениците и прашалниците за наставниците и директорите.

Прибирањето податоци, освен тестирањето на учениците, се реализираше пред да започне дисеминацијата на обуките во училиштата, и тоа по следнава динамика:

- Од 5 до 17 март се прибираа статистичките податоци од училиштата. Училиштата го пополнија прашалникот и формуларот посебно подготвен за оваа намена и, во електронска форма, го доставија до МЦГО. Податоците беа сумирани, и подготвен е извештај за состојбата¹⁷ во април 2014 година.
- На 28 април е одржана дискусија во фокус-група на стручни работници од училиштата. Дискусијата беше снимена, направен е транскрипт, внес и анализа на одговорите. Во мај е подготвен извештај¹⁸.

17 м-р Алексова А., Илиевски И., Димески Б., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на ранливите групи: *Одешти статаистички извештај*, МЦГО, Скопје (2014).

18 м-р Чонтева Ж., Трајанова Глигорова Ј., м-р Алексова А., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на маргинализирани деца: *Извештај од фокус-група на стручни работници* – МЦГО, Скопје (2014).

- Во периодот од 2 до 7 април, од страна на советниците на БРО, кои се назначени за одговорни советници за училиштата, беше спроведен прашалникот за директори. Податоците беа внесени во посебна база, процесирани и анализирани, и подготвен е извештај од анкетаирањето во јуни 2014 година¹⁹.
- Во мај училиштата одговараа на електронскиот прашалник за самопроценка за инклузијата на ранливите групи ученици. Податоците беа процесирани, и изготвен е соодветен извештај во јуни 2014 година²⁰.
- Во јуни, наставниците од прво одделение одговараа на прашалникот со кој се прибраа податоци за нивните мислења, подготвеност и инклузивни практики во прво одделение. Податоците беа внесени и процесирани, и изготвен е извештај во август 2014 година²¹.
- Во последната седмица од октомври и првата седмица од ноември, спроведено е тестирањето на ученици од IV и од VII одделение и анкетаирањето на наставниците од одделенска настава и наставниците по мајчин јазик и математика од предметна настава, што им предаваат на тестираните ученици.

Одговорите на отворените прашања во тестовите за учениците ги прегледуваа обучени прегледувачи, кои имаат искуство со прегледување на тестови по јазик и по математика. За прегледувањето на отворените прашања беа изготвени детални упатства. Конзистентноста на прегледувањето е обезбедена и со тоа што сите тестови на определен наставен јазик (македонски или албански) и по ист предмет ги прегледуваше ист прегледувач.

19 м-р Мицковска Г., м-р Алексова А., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на на маргинализирани деца: *Гледишта на директориите за инклузивното образование* – МЦГО, Скопје (2014).

20 м-р Мицковска Г., м-р Чонтева Ж., м-р Алексова А., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на маргинализирани деца: *Извештај од самопроценката за инклузивноста на училиштето* – МЦГО, Скопје (2014).

21 м-р Мицковска Г., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на маргинализирани деца: *Мислења и инклузивни практики на наставниците во прво одделение* – МЦГО, Скопје (2014).

6.2. ОБРАБОТКА И ПРОЦЕСИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИТЕ

По прибирањето на последната група податоци беше извршено кодирање на пополнетите инструменти и внес на податоците. Податоците се внесени во програмата Ексел (Excel), а за нивна обработка се користени следниве статистички програми:

- ▶ програмата ТИА (TIA) плус, со која се обработувани податоците од тестовите за учениците и од скалите за испитување на сфаќањето на природата на способностите што им беа зададени на наставниците и на учениците што завршиле VI одделение. Програмата дава податоци за психометриските карактеристики на тестовите и на скалите на ставови, процент на решеност и просечен резултат на тестовите 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); и
- ▶ програмата СПСС (SPSS), која се користеше за обработка на одговорите на прашањата во прашалниците за наставниците и за учениците и за пресметување на корелации меѓу одделни варијабли.

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

III ДЕЛ

РЕЗУЛТАТИ

Во третиов дел се прикажани податоците добиени во испитувањето. При изготвувањето на овој дел од извештајот се користени податоци и анализи и од парцијалните извештаи што се спомнати во I дел, во поглавјето **Временска рамка на прибирањето податоци.**

Резултатите се групирани согласно со дефинираните индикатори и се поместени во следниве поглавја.

1. Разбирање на инклузивното образование и инклузивни практики на наставниците;
2. Разбирање на инклузивното образование од другиот воспитно-образовен кадар и инклузивност на училиштето во целина;
3. Постигања на учениците:
 - на крајот од првиот циклус по читање и пишување и по математика;
 - на крајот од вториот циклус по читање и пишување и по математика.

Податоците претставуваат пресек на почетната состојба по индикаторите што се релевантни за следење на ефектите на програмата во училиштата. Акцент е ставен на инклузијата на ученици Роми, како и на споредување на нивните постигања со постигањата на другите ученици. Тие се индикатор на почетната состојба 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 маргинализирани групи*.

1. РАЗБИРАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ

Дефинирањето на групата ученици со посебни образовни потреби (ПОП) во законите и во концепциските документи за образованието во Република Македонија не е усогласено со современите дефиниции. Иако во клучните документи за образованието оваа синтагма не е експлицитно дефинирана, во некои од нив²² се гледа дека се подразбира само групата А од оперативната дефиниција на ОЕЦД, која го опфаќа следново²³: „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“.

Важно е сите учесници во образовниот процес да ја имаат прифатено широката дефиниција на ученици со посебни образовни потреби за да има појдовна основа за обезбедување образовна поддршка на учениците Роми, кои често спаѓаат во групата В.

За да ги препознаат посебните образовни потреби на различни групи ученици и успешно да им излезат во пресрет, наставниците треба да поседуваат знаења и компетенции за работа со нив, а и да веруваат дека сите ученици може да напредуваат. Тие треба да преземат одговорност дека може со адекватни приоди во наставата да придонесат учениците да ги искористат своите

22 „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, 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>

23 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>

потенцијали и да ги подобрат постигањата. Оттука е важно во Програмата да се менуваат ставовите и наставните практики на наставниците да ги следат промените и ефектите од нив.

Какво е актуелното разбирање на наставниците за учениците со посебни образовни потреби и како наставниците излагуваат во пресрет на тие потреби беше испитано со прашалник за наставниците. Прашалникот е опишан во описот на инструментите даден во II дел во овој извештај. Резултатите се прикажани во однос на следново:

- Разбирањето на групата ученици со посебни образовни потреби (ПОП) и идентификација на различните видови на образовни потреби на учениците во нивните паралелки;
- Образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност и поддршката што наставниците им ја даваат;
- Поддршката што им е потребна на наставниците за подобро да излезат во пресрет на образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност;
- Обученост и компетентност на наставниците за инклузивно образование;
- Разбирањето на различните фактори за успешност во учењето и за способностите како фиксна или променлива категорија.

Резултатите се прикажани квантитативно (како апсолутни вредности, проценти и аритметички средини и графички) и квалитативно (преку тематска анализа на содржината на одговорите на отворените прашања). Одговорите на сите наставници се прикажани заедно, а онаму каде што постоеја значајни разлики²⁴ меѓу наставниците што предавале во прво, трето/четврто, односно шесто/седмо одделение, одговорите се прикажани и одделно за секоја група наставници.

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

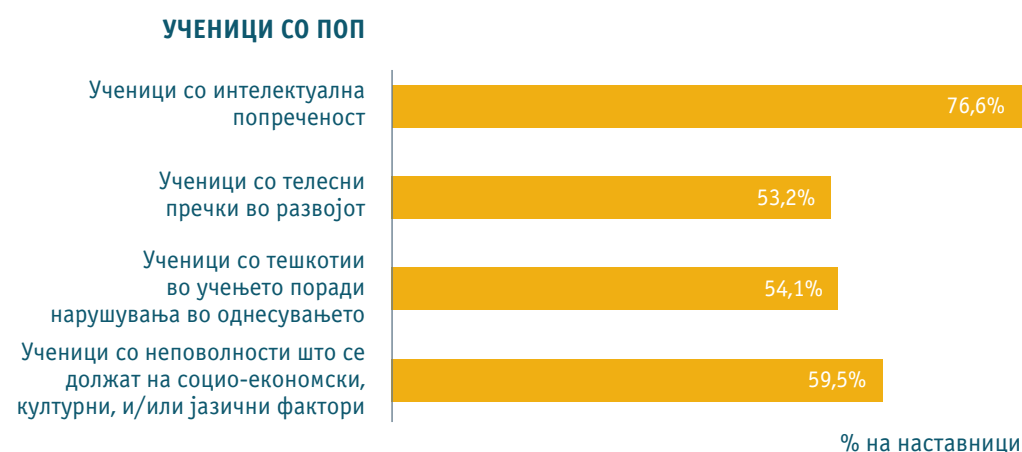
1.1. РАЗБИРАЊЕ НА ГРУПАТА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА РАЗЛИЧНИ ВИДОВИ НА ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Како наставниците ја разбираат групата ученици со посебни образовни потреби и кои видови на посебни образовни потреби ги идентификуваат беше утврдувано со четири прашања од прашалникот за наставници. Три од прашањата беа исти за сите анкетирани наставници, додека прашањето за бројот на ученици со посебни образовни потреби во нивните паралелки им беше поставено само на одделенските наставници.

Наставниците беа прашани што подразбираат под ученици со посебни образовни потреби, при што имаа можност да одберат еден или повеќе од четирите понудени групи на ученици со посебни образовни потреби²⁵. Нивните одговори се прикажани на следниов графикон (на прашањето беа можни повеќе одговори, а процентите се сметани во однос на вкупниот број испитани наставници – 111).

ГРАФИКОН 1. Кои ученици, според наставниците, се ученици со посебни образовни потреби



- Помалку од една четвртина (23,4 %) од испитаните наставници сметале дека сите наведени групи се ученици со посебни образовни потреби, што одговара на широката дефиниција на ученици со ПОП.

²⁵ Одговорите под 1 и 2 се однесуваат на група А од погоре наведената дефиниција на ОЕЦД, 3 на група Б, а 4 на групата В.

- Нешто повеќе од половина од наставниците (54,9 %) препознале две или поретко три групи ученици со посебни образовни потреби.
- Најмалку дилеми наставниците имаат во врска со тоа дека учениците со интелектуална попреченост се ученици со посебни образовни потреби. Но, со оглед на тоа што околу оваа група нема неусогласеност во регулативата дека се работи за ученици со посебни образовни потреби, изненадува податокот дека речиси ¼ од наставниците оваа група не ја означиле како ученици со посебни образовни потреби.
- Нешто повеќе од половина од испитаните наставници ги препознаваат и другите групи на ученици со посебни образовни потреби.

Нема значајни разлики меѓу одделенските и предметните наставници во однос на разбирањето на учениците со посебни образовни потреби. Од одговорите на наставниците од одделни училишта не можат да се воочат специфики поврзани со препознавањето на различните посебни образовни потреби на учениците што би биле карактеристични за училиштето.

Од одделенските наставниците беше побарано да напишат колку ученици со посебни образовни потреби има во нивната паралелка. Во поголемиот број (60,3 %) паралелки од прво и трето одделение, според одговорите на наставниците, има меѓу 1 и 3 ученици со ПОП, при што најголем е бројот на паралелки со по два ученика. Подеталниот увид во податоците покажува дека во различни училишта бројот на ученици со посебни образовни потреби во паралелките од прво и трето одделение 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.

ТАБЕЛА 7. По колку ученици со посебни образовни потреби има во паралелките

БРОЈ НА УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО ПАРАЛЕЛКА	0	1	2	3	4	5	6	7	10	ВКУПНО
Број на паралелки	4	14	16	11	9	7	5	1	1	68
% на паралелки	5,9	20,6	23,5	16,2	13,2	10,3	7,4	0,9	0,9	100

Сите наставници одговараа на прашањето на што се однесувале посебните образовни потреби на нивните ученици. Според одговорите на наставниците, посебните образовни потреби најчесто произлегувале од причини повр-

зани со социоекономскиот статус на семејствата на учениците, односите во семејството (запуштеност, нецелосно семејство, незаинтересираност и сл.) и нарушувања во однесувањето на учениците, концентрацијата и помнењето, а потоа од културни и јазични фактори и тешкотии во комуникацијата, како и од интелектуална попреченост. Наставниците кај учениците од трето и од шесто одделение, покрај наведените, често, забележувале тешкотии во читањето, тешкотии во разбирањето, во изведувањето на математички и логички операции.

Од наставниците се бараше да се присетат на сите деца поради кои биле загрижени во текот на учебната година и да ги означат причините за тоа²⁶. Најчестите седум причини се прикажани во табелата подолу.

ТАБЕЛА 8. Причини за загриженост за одделни ученици

ПРИЧИНА ЗА ЗАГРИЖЕНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ ПО ОДДЕЛЕНИЈА		
	I одделение	III одделение	VI одделение
Сиромаштија	75	166	198
Запоставеност	58	123	121
Резонирање	37	122	115
Воспитна запуштеност	73	111	130
Непостојано внимание	84	134	136
Помнење	52	97	158
Тешкотии во комуникацијата	60	69	62

Едната група се причини поврзани со ситуацијата во семејството, а другата група се причини поврзани со когнитивното функционирање и комуникацијата. Најчестите причини за загриженост поврзани со семејството се многу почести во популацијата на ученици од ромска етничка припадност.

26 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 Duncan Litle and Ingrid Lewis, (2012), Воведен прирачник за обучувачи, Модули за обука на наставници за инклузивно образование, УНИЦЕФ

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Наставниците немаат изедначено разбирање за учениците со посебни образовни потреби и не ги препознаваат сите категории на ученици што имаат посебни образовни потреби.
- ▶ Посебните образовни потреби на учениците најчесто произлегувале од причини поврзани со социоекономскиот статус и односите во семејствата на учениците, а потоа следат причините поврзани со когнитивното функционирање.

1.2. ИЗЛЕГУВАЊЕ ВО ПРЕСРЕТ НА ПОСЕБНИТЕ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Од показателите дадени во 1.1. – погоре, се констатира дека наставниците ги идентификуваат тешкотиите со кои се соочуваат нивните ученици, но не секогаш препознаваат дека тие ученици имаат посебни образовни потреби на кои наставниците на специфичен начин треба да излегуваат во пресрет. Во понатамошниот текст ќе бидат дадени податоци за тоа колку наставниците успеваат да излезат во пресрет на посебните образовни потреби на учениците.

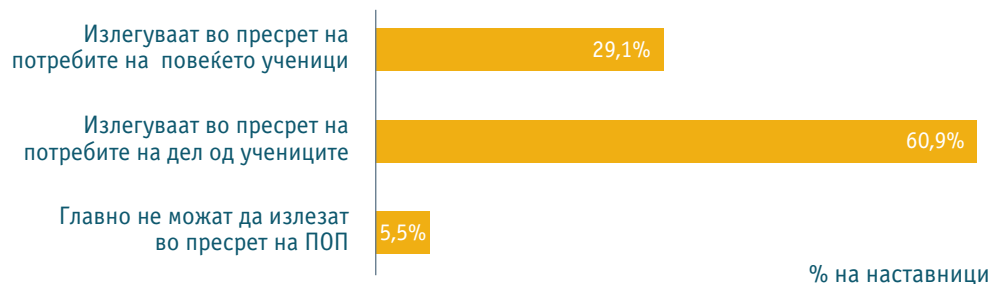
НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

За да се процени состојбата со поддршката што наставниците им ја даваат на учениците со посебни образовни потреби, од наставниците беше побарано да одговорат на четири прашања што се однесуваа на 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 и во која мерка ги поседуваат основните професионални компетенции за инклузивно образование.

Најголемиот број наставници (61%) сметаат дека можат да излезат пресрет на посебните образовни потреби само на дел од учениците.

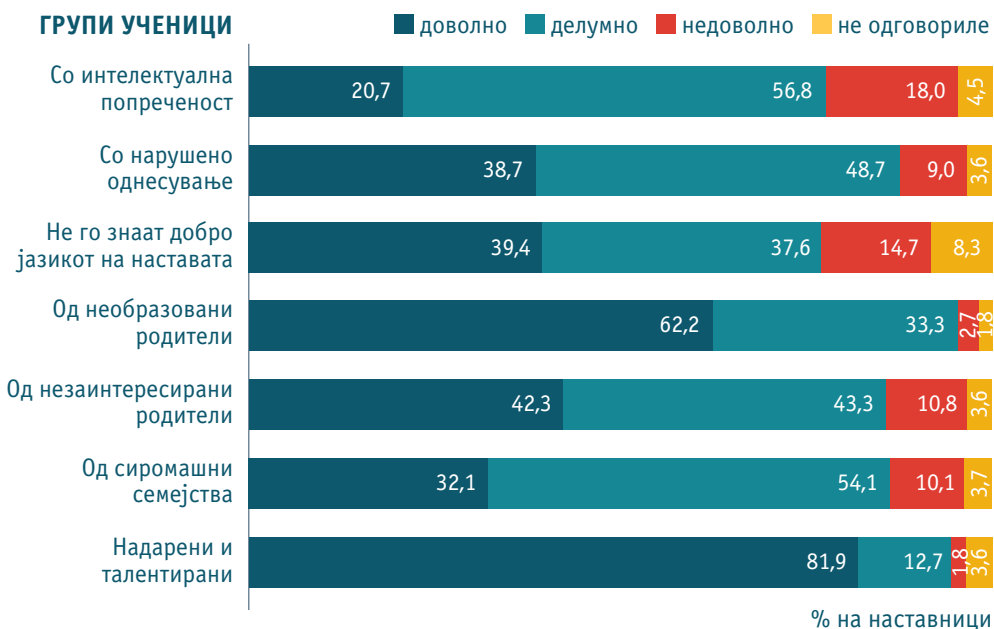
Одделенските и предметните наставници меѓусебно не се разликуваат значително во однос на самопроценката на сопствените можности да излезат во пресрет на посебните образовни потреби на учениците. Нешто помалку од две третини од наставниците одговориле дека излегуваат во пресрет на потребите на дел од учениците (на прашањето не одговориле 4,5 % од наставниците).

ГРАФИКОН 2. Самопроценка на наставниците за излегување во пресрет на учениците со ПОП



Во споредба со одговорите на директорите за тоа колку училиштето излегува во пресрет на посебните образовни потреби, наставниците се посамокритични. Одговорите на наставниците се во согласност со нивната перцепција за тоа колку се оспособени да работат со ученици со различни образовни потреби, што е прикажана на графиконот подолу.

ГРАФИКОН 3. Самопроценка на наставниците за оспособеноста за работа со одделни групи на ученици со ПОП



Повеќето наставници сметаат дека се делумно или недоволно оспособени за работа со речиси сите групи ученици што (може да) се соочуваат со тешкотии во учењето, освен со учениците што потекнуваат од семејства со недоволно образовани родители. Најмалку се чувствуваат оспособени за работа со ученици со интелектуална попреченост, а сметаат дека се најподготвени да работат со надарени и талентирани ученици. Одделенските и предметните

наставници не се разликуваат во самопроценката на оспособеноста за работа со различни групи ученици, освен што наставниците од прво одделение, почесто од другите, сметале дека не се оспособени за работа со ученици што не го познаваат јазикот на наставата, а предметните наставници дека се помалку способени за работа со ученици што имаат нарушено однесување²⁷.

За успешна работа со учениците со посебни образовни потреби наставниците треба да поседуваат соодветни компетенции. Во прашалникот од нив се бараше да проценат во која мерка ги поседуваат компетенциите за инклузивно образование од Каталогот на основни професионални компетенции на наставниците²⁸.

ТАБЕЛА 9. Самопроценка на поседување компетенции за инклузивно образование

КОМПЕТЕНЦИЈА	ДОВОЛНО % наставници	ДЕЛУМНО % наставници	НЕДОВОЛНО % наставници	НЕ ОДГОВОРИЛЕ % наставници
Умее да ги подготви учениците да ги прифатат децата од ранливите групи	79,3	15,3	1,8	3,6
Умее да дава подеднакви можности на децата во наставните и воннаставните активности	65,8	26,1	5,4	2,7
Умее да користи стратегии за почитување на разликите	61,3	32,4	3,6	2,7
Умее да работи во училиштен инклузивен тим	40,6	45	10,8	3,6
Умее да изготви ИОП за децата со попреченост	29,7	45	21,6	3,6
Умее да користи методи за диференцијација и индивидуализација	55	41,4	1,8	1,8

27 Статистичката значајност на разликите е $p = 0,06$.

28 Види: *Основни професионални компетенции на наставниците* – работна верзија, БРО и МЦГО, декември, 2014.

Умеа да ги идентификува специфичните образовни потреби	74,8	21,6	1,8	1,8
Ги знае Конвенцијата за правата на децата и Конвенцијата за недискриминација во образованието	80,2	16,2	2,7	0,9
Ги знае причините за ПОП на учениците	53,2	38,7	4,5	3,6
Го разбира влијанието на социокултурните фактори на социјалната кохезија	54,1	36,9	8,1	0,9
Познава концепти и модели за ИО	19,8	53,2	11,7	15,3

Повеќе од половина од наставниците (види табела 8) одговориле дека во доволна мерка ги поседуваат сите наведени компетенции, освен познавање на различни модели и концепти за инклузивно образование и изработување на индивидуални образовни планови (ИОП). 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 Конвенцијата за правата на децата и Конвенцијата за недискриминација во образованието.

При споредувањето на самопроценките за компетенциите на одделенските и предметните наставници се добиени статистички значајни разлики во одделни компетенции. Предметните наставници оценуваат дека во помала мерка ги поседуваат следниве компетенции:

- Ги разбира влијанието на социјалните и културните фактори за образованието и како образованието придонесува за социјалната кохезија;
- Ги знае Конвенцијата за правата на децата и Конвенцијата за недискриминација во образованието;
- Ги знае причините за посебни образовни потреби на учениците;
- Умеа да работи во училиштен инклузивен тим.

Одделенските наставници пониско од предметните наставници се самооцениле само во умењето да изготват ИОП за учениците со попреченост.

Се чини дека во самопроценката на компетенциите наставниците биле поблаги во споредба со одговорите на претходните прашања за тоа колку се подготвени и колку можат да излезат во пресрет на различни групи на ученици со посебни образовни потреби.

Одговорите на наставниците за тоа во која мерка излегуваат во пресрет на посебните образовни потреби на сите групи на ученици што ги имаат, и за тоа колку се сметаат за компетентни за инклузивни практики, како и мислењата на директорите и стручните соработници²⁹ укажуваат дека недоволната обученост на наставниците е една од пречките да се излезе во пресрет на сите ученици со посебни образовни потреби.

Најголемиот број наставници (околу 80 %) не посетувале обуки за инклузивно образование или за работа со ученици со ПОП. Приближно ист (82 %) е бројот на наставници што се заинтересирани да посетуваат такви обуки. Тие што ги навеле темите за кои се заинтересирани најчесто се заинтересирани за: методи за работа со ученици со ПОП, работа со ученици со интелектуална попреченост, обуки за соработка со родителите, а помал број наведуваат дека сакаат обука за работа со одделни специфични групи ученици со ПОП или за специфични прашања од работата со нив (деца со психофизички пречки во развојот, ученици со нарушено однесување, деца со хиперактивни растројства, Роми, деца со разни посебни потреби, изработка на индивидуален образовен план за деца со ПОП, поттикнување на активноста на учениците со ПОП).

Бидејќи се смета дека формативното оценување е една од битните алатки во работата со учениците со ПОП, наставниците беа прашани дали посетувале обуки за оценување. Значителен број од наставниците од I одделение – 40 % – и по околу 20 % од наставниците од III и VI одделение не посетувале такви обуки. Речиси сите обуки што ги посетувале одделенските наставници се за описно оценување. Тие само донекаде ги опфаќаат содржините за користење на оценувањето за поддршка на учениците со ПОП. Една третина од предметните наставници одговориле дека посетувале обуки за формативно и сумативно оценување, што во извесна мерка може да се соодветни и за поддршка на учениците со ПОП.

Одделенските наставници во последниве години имаат интензивни методички обуки поврзани со програмите *Математика со размислување во ѝочетниците одделенија* и *Јазична ѝисменост во ѝочетниците одделенија* што се пока-

²⁹ За нивните мислења се дискутира подолу во овој извештај.

жаа како ефективни приоди во подобрувањето на постигањата на учениците³⁰. Од друга страна, повеќе од половина (60 %) од анкетираниите предметни наставници од пилот-училиштата одговориле дека во последните пет години не посетувале обуки за нови наставни приоди специфични за предметот што го предаваат (мајчин јазик, математика или македонски јазик во паралелките со албански наставен јазик).

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Поголемиот број наставници сметаат дека излегуваат во пресрет само на дел од учениците со посебни образовни потреби.
- ▶ Повеќето наставници сметаат дека се делумно или недоволно оспособени за работа со речиси сите категории ученици што (може да) се соочуваат со тешкотии во учењето. Најмалку се оспособени за работа со ученици што не го знаат добро јазикот на наставата и со ученици со интелектуална попреченост.
- ▶ Повеќе од половина од наставниците сметаат дека во доволна мерка ги поседуваат компетенциите за инклузивно образование, освен познавање на различни модели и концепти за инклузивно образование и изработување на индивидуални образовни планови.
- ▶ Најголемиот број наставници (80 %) не посетувале обуки за инклузивно образование и најголемиот број од нив се заинтересирани да посетуваат такви обуки. Поголемиот број од наставниците по мајчин јазик и по математика не посетувале ни методички обуки во последните пет години.

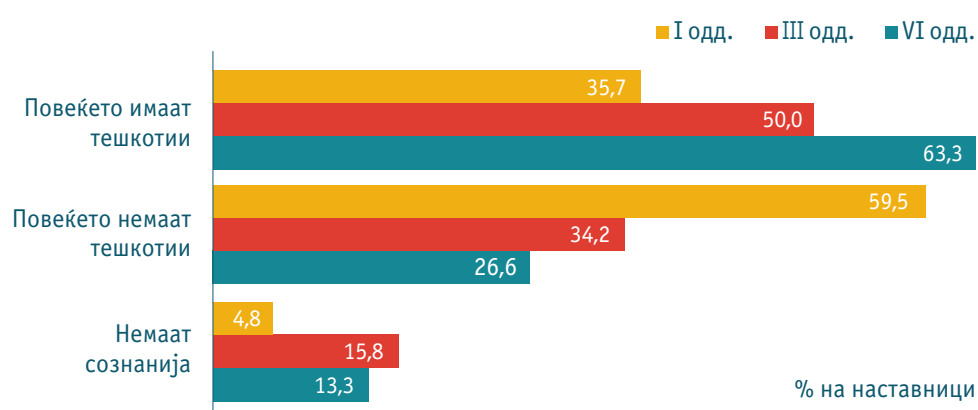
1.3. ИЗЛЕГУВАЊЕ ВО ПРЕСРЕТ НА ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РОМСКА ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ

Најголемиот број (89 %) од анкетираниите наставници предаваат во паралелки во кои учат ученици од ромска етничка припадност. Бројот на ученици од ромска етничка припадност во паралелките се движи од 1 ученик до 29 ученици. Анкетираниите наставници предаваат вкупно на 1445 ученици со ромска етничка припадност.

30 Проект: Математика со размислување во почетните одделенија, Извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата, МЦГО, 2012, и проект: Јазична писменост во почетните одделенија, Извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата, МЦГО, 2013. Двете програми се финансирани од УНИЦЕФ.

Речиси половина (48 %) од наставниците сметаат дека повеќето од нивните ученици Роми имаат тешкотии во учењето, а нешто помалку (42 %) сметаат дека повеќето ученици Роми немаат тешкотии во учењето. Индикативно е дека 10 % од наставниците не одговориле или одговориле дека немаат сознанија.

ГРАФИКОН 4. Колку од учениците 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 значително се зголемува со возраста на учениците: најмал е бројот на наставници од прво одделение што сметаат дека нивните ученици Роми се соочуваат со тешкотии во учењето, а најголем е од шесто одделение. Овој податок укажува на сериозноста на ситуацијата во која, наместо со школувањето да се надминуваат тешкотиите во учењето на учениците поврзани со социоекономското потекло, тие се зголемуваат.

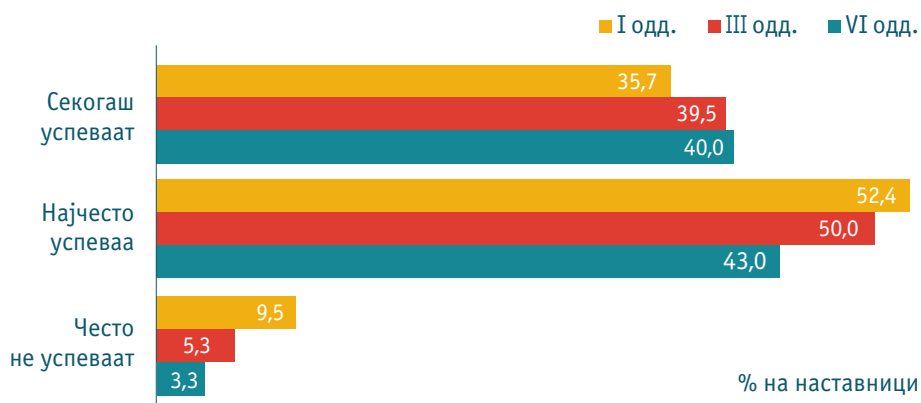
Иако бројот на анкетирани наставници по училишта е релативно мал, сепак се забележува тенденција во некои училишта значително поголем број наставници да сметаат дека повеќето нивни ученици од ромска етничка припадност имаат тешкотии во учењето. Тоа може да се должи или на нивната поголема сензитивност или на некои специфики на популацијата со ромска припадност во нивните училишта (како на пр. почесто отсуство од настава на учениците Роми поради нивно ангажирање со повремени земјоделски работи, поради престој во странство како азиланти и сл.).

Одделенските наставници најчесто ги наведуваат тешкотиите на учениците што се должат на недоволното познавање на јазикот на наставата и проблемите во читањето и пишувањето, потоа нередовноста на учениците и незаинтересираноста за учење, како и нередовната работа дома и немањето помош

во учењето од семејството. Предметните наставници најчесто ги наведуваат тешкотиите во читањето и пишувањето, нередовноста на наставата и незаинтересираноста за учење. Помал број наставници сметаат дека тешкотиите во учењето на учениците Роми се должат на други причини, како: немање услови за учење дома, сиромаштија, воспитна запоставеност, лошо поведење, тешкотии во учењето математика, проблеми со внимание и концентрација.

На прашањето колку успеваат да им ја дадат поддршката што им е потребна на нивните ученици Роми, околу 90 % од наставниците сметаат дека секогаш или најчесто успеваат да им дадат поддршка.

ГРАФИКОН 5. Давање потребна поддршка на учениците Роми што имаат тешкотии во учењето



Одделенските и предметните наставници не се разликуваат во однос на самопроценката во која мерка успеваат да им дадат поддршка во учењето на учениците.

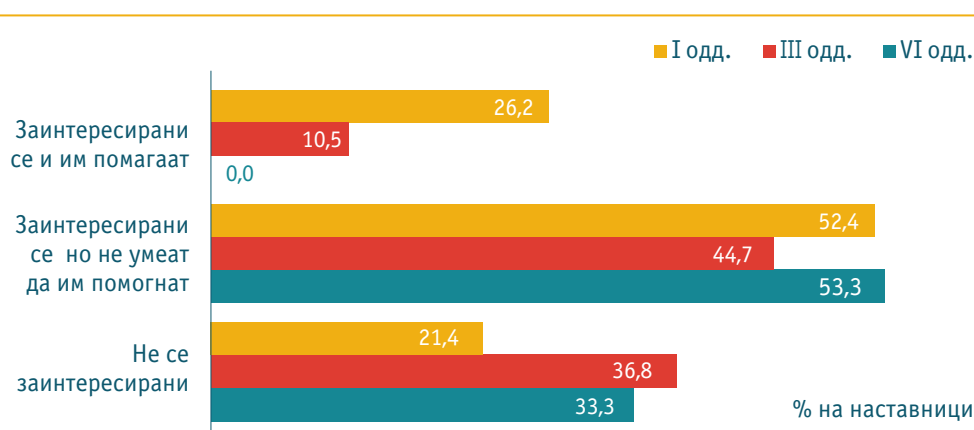
Одговорите на директорите на училиштата на исто прашање (директорите одговараа за цело училиште) се слични. Од седумте директори, шест сметаат дека секогаш или најчесто училиштето успева да излезе во пресрет на потребите на овие ученици, а еден директор смета дека најчесто не успеваат.

Сите наставници, како причини поради кои не успеваат да излезат во пресрет на потребите на учениците Роми, најчесто наведувале дека не успеваат да обезбедат соработка и поддршка од родителите и редовно присуство на учениците на наставата. Наставниците од прво одделение често одговарале дека не можат да им обезбедат на учениците потребни материјали за учење, а наставниците од трето одделение дека немаат доволно време за работа со овие ученици поради големиот број ученици во паралелката, недоволното

време за дополнителна настава и сложеноста на наставните програми. За предметните наставници тешкотија претставуваат и пропустите во знаењето на учениците што дотогаш го стекнале. Покрај овие, се спомнуваат: недоволното познавање на јазикот на наставата од учениците и непознавање на ромскиот јазик од страна на наставниците, немање компетенции за работа со ученици со попреченост.

Половина од наставниците сметаат дека родителите на нивните ученици Роми се заинтересирани за учењето на своите деца, но не умеат да им помогнат, само 14 % сметаат дека родителите се заинтересирани и прават сè што можат да им помогнат во учењето на децата, а една третина наставници сметаат дека родителите не се заинтересирани за учењето на нивните деца.

ГРАФИКОН 6. Мислење на наставниците за заинтересираноста на родителите Роми за учењето на нивните деца



Наставниците на учениците од прво одделение значително почесто одговарале дека родителите на нивните ученици се заинтересирани за учењето на децата и прават сè што можат да им помогнат во учењето. Тоа е и разбирливо со оглед на тоа што во прво одделение помошта од родителите е поврзана со најбазичната писменост, а понатаму бара повисоко ниво на знаења.

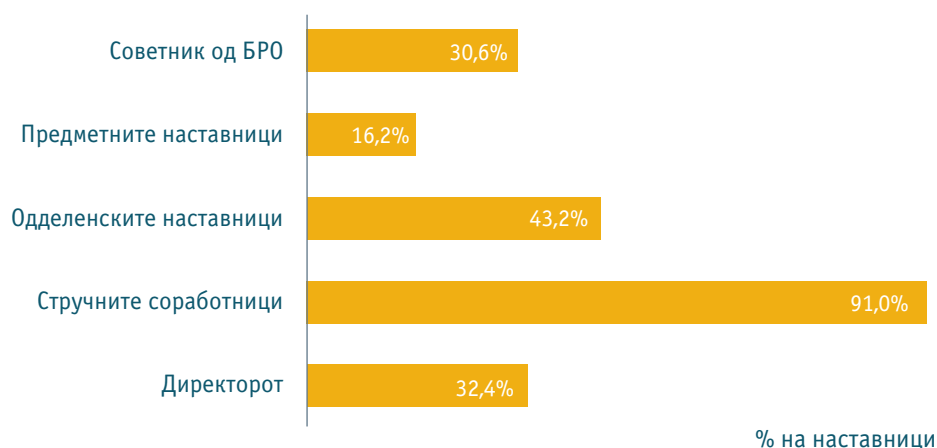
Како одговор на прашањето: „Што е важно да се има предвид при планирањето на активностите во врска со образованието на учениците Роми во Програмата која е поддржана од УНИЦЕФ?“, најчеста сугестија на наставниците е вклучување и едукација на родителите, како и водење грижа за нивната специфична социјална и семејна ситуација. Тоа е и најчеста сугестија на директорите на училиштата. Покрај тоа, повеќе наставници од прво одделение сугерирале да се обезбеди соработка со стручните служби и со други институции и да се направи нешто за обезбедување на редовност на учениците, а

наставниците од трето и од шесто одделение сугерирале во Програмата да се изнајдат решенија за определување на образовни цели соодветни за ранливите групи ученици и приспособување на наставните методи за работа со нив.

На прашањето: „Колку може училиштето да направи за учениците од ромска етничка припадност успешно да го завршат основното училиште и да се запишат во средно училиште?“, мислењата на наставниците се поделени: приближно ист број (по околу 46 %) сметаат дека училиштето може да направи многу, односно дека не може многу да направи и дека се зависи од децата и од родителите. Постои значителна разлика во одговорите на наставниците од одделни училишта. Така, во едно училиште 73 % наставници сметаат дека училиштето може многу да направи за успешноста на учениците Роми, додека во друго училиште само 25 % од наставниците. Песимизмот на повеќето наставници, дека училиштето не може многу да направи за овие ученици успешно да завршат основно образование и да се запишат во средно училиште, веројатно се должи на нивното дотогашно искуство.

Ако им е потребна поддршка во работата со учениците Роми, речиси сите наставници (91 %) очекуваат дека би добиле поддршка од стручните соработници, а значително помал број се надеваат на поддршката од колегите наставници, од директорот или од советниците од БРО.

ГРАФИКОН 7. На чија поддршка наставниците сметаат во работата со учениците Роми



Поддршка од одделенските наставници се надеваат дека би добиле речиси подеднаков број од испитаниците одделенски наставници и испитаниците предметни наставници. Меѓутоа, мал број испитаници одделенски наставници (16 %) и нешто поголем број испитаници предметни наставници (40 %)

очекуваат дека би добиле поддршка од другите предметни наставници во училиштето.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Поголемиот број наставници знаат дека нивните ученици од ромска етничка припадност се соочуваат со тешкотии во учењето, и тој број се зголемува со возраста на учениците на кои им предаваат.
- ▶ Речиси сите наставници проценуваат дека тие главно им даваат потребна поддршка на овие ученици, но не успеваат да обезбедат соодветна поддршка од семејството. Семејството, и тогаш кога е заинтересирано, не умее да им помогне на учениците во учењето и да обезбеди неопходни услови за учење на учениците.
- ▶ Речиси половина од наставниците мислат дека училиштето не може многу да направи учениците Роми успешно да го завршат основното образование и да се запишат во средно.
- ▶ Во својата работа со учениците Роми на кои им е потребна помош во учењето наставниците најмногу очекуваат поддршка од стручните соработници.
- ▶ Наставниците најчесто предлагале во Програмата да се обрне внимание на давање поддршка на наставниците и училиштата за да се справат со тешкотиите во работата со семејствата, да се обезбеди материјална и едукативна поддршка на семејствата и наставниците да се оспособат за приспособување на целите и методите на работа со овие ученици.

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

Истражувањата³¹ 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 развива³². Според оваа теорија луѓето со фиксен/статичен ментален склоп веруваат дека нивните особини како што се интелигенцијата или талентот се фиксни, непроменливи карактеристики. Тие настојуваат да ги потврдат интелигенцијата, односно талентот, наместо да настојуваат да го развиваат, за што е потребно да се вложи напор. Затоа, тие избегнуваат задачи за кои сметаат дека немаат капацитети да ги решат/извршат или такви што бараат напор и може да доведат до неуспех, со што би се променило мислењето за нивната интелигенција. Од друга страна, луѓето со флексибилен ментален склоп, што е подготвен за промени, 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 прифаќаат дека можат да учат од грешките, а тој приод резултира со поголем успех.

Се смета дека сфаќањата на наставниците за фиксната, односно развојната природа на интелигенцијата 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.

31 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

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

Кај нас речиси нема истражувања и искуства со користење на оваа теорија во образованието³³, а има доста обуки за формативно оценување што упатуваа на приоди соодветни за развивање на флексибилен ментален склоп³⁴, иако тоа не им беше во фокусот. Истражувањата покажуваат дека формативното оценување најмногу влијаело на подобрување на успешноста на учениците со тешкотии во учењето³⁵. Имајќи ги предвид тие сознанија, во Програмата поддржана од УНИЦЕФ се планира дел од активностите да биде подобрување на формативното оценување и развивање на флексибилен ментален склоп кај учениците. Во тој контекст, пред почетокот на Програмата 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 различни фактори се важни за учениците да бидат успешни во учењето. Како одговор, според нивно мислење, требаше во проценти да напишат колку се важни следниве фактори: вродените способности/интелигенцијата; работата/залагањето; 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 движеа 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.

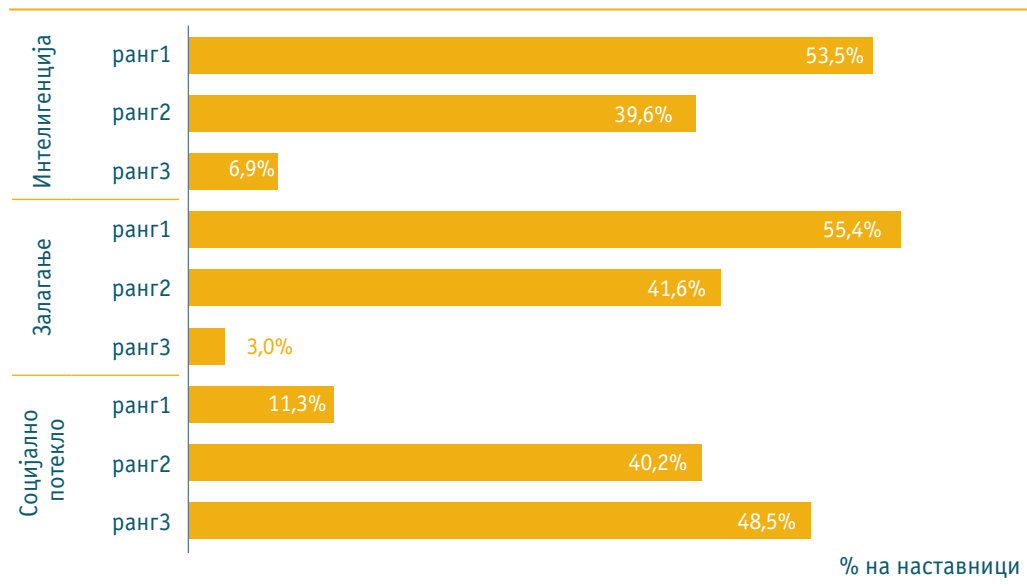
На графиконот подолу се прикажани одговорите на наставниците според рангот на важноста што го придаваат на одделни фактори (ранг 1 значи дека најголемо значење придале на соодветен фактор, ранг 2 дека е втор по важност, а ранг 3 дека е најмалку важен од трите понудени фактори).

33 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.

34 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.

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

ГРАФИКОН 8. Рангирање на одделни фактори за успех во учењето



Одделенските наставници во поголем број на прво место по важност ја ставаат интелигенцијата за разлика од предметните наставници од кои поголем број на прво место по важност за успех во учењето го ставаат залагањето.

Сфаќањата на наставниците за (не)променливоста на способностите се мерени со скала на ставови³⁶. Скалата е адаптирана и стандардизирана на примерок на наставници од училиштата вклучени во програмата.

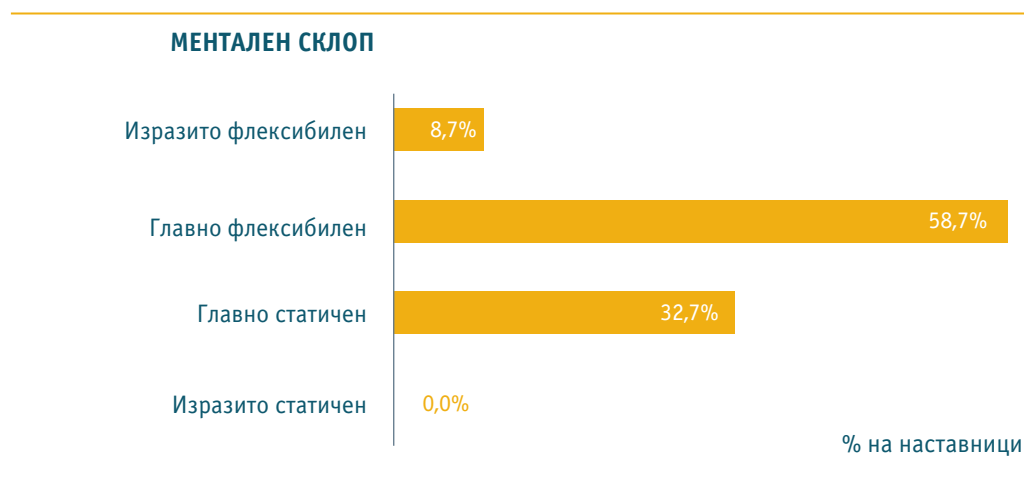
Одговорите, на скалата се дадени во четири категории:

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

Од вкупно 111 наставници на сите тврдења од скалата одговориле 104 наставници.

³⁶ Скалата е преземена од <http://www.classroom20.com/forum/topics/motivating-students-with>,

ГРАФИКОН 9. Процент на наставници според сфаќањата за природата на интелигенцијата



Повеќе од половина од наставниците (58,7 %) имаат главно флексибилен статичен ментален склоп и уште близу 10 % имаат изразито флексибилен ментален склоп, односно веруваат дека интелигенцијата може да се развива. Една третина од наставниците имаат главно статичен ментален склоп, односно сметаат дека интелигенцијата е главно статична. Нема статистички значајни разлики меѓу одделенските и предметните наставници за сфаќањата на природата на способностите.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Наставниците имаат поделени мислења во врска со важноста на интелигенцијата и залагањето за успех во учењето.
- ▶ Поголемиот број на наставници сметаат дека интелигенцијата и особините на личноста главно може да се менуваат ако се вложи напор.

2. РАЗБИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОД ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ КАДАР ВО УЧИЛИШТЕТО И ИНКЛУЗИВНОСТ НА УЧИЛИШТЕТО ВО ЦЕЛИНА

Инклузивноста на училиштата е клучна претпоставка за успешна воспитно-образовна работа со учениците од ранливите групи. Улогата на директорите и стручните соработници во училиштата е клучна во креирањето на политики и во насочувањето на практиките во училиштето што се поврзани со инклузијата на ранливите групи. Во тој контекст, во испитувањето на почетната состојба во училиштата вклучени во Програмата поддржана од УНИЦЕФ, беа испитувани нивните гледишта за различни аспекти што се битни за реализацијата на програмата, и тоа:

- Разбирањето на групите ученици со посебни образовни потреби од страна на директорите и на стручните работници во училиштата и состојбите во нивното училиште;
- Образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност и поддршката што им се дава во училиштето;
- Поддршката што му е потребна на училиштето за подобро да излезе во пресрет на образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност;
- Инклузивни политики и практики на ниво на училиште.

Испитувањето беше спроведено преку: анкета со директорите; дискусија во фокус-група со стручни соработници и самопроценка на инклузивноста на училиштето на скала за самопроценка.

Со оглед на малиот број субјекти (7 училишта, 7 директори и 14 стручни соработници) добиените сознанија се прикажани главно квалитативно, преку тематска анализа на: (1) содржината на одговорите на отворените прашања во прашалниците и на (2) дискусијата во фокус-групата, а понекогаш и квантитативно, како број на субјекти со исто или слично мислење или како просечни вредности на скалата на инклузивност. За исто прашање прво се прикажани одговорите на директорите, потоа одговорите на стручните соработници.

Самопроценките за инклузивност на училиштата се прикажани нумерички и графички. Во овој извештај, сознанијата се дадени само на ниво на цела група, а не по училишта, додека резултатите по училишта им се достапни на училиштата и треба да им служат за дијагноза на состојбата и за следење на сопствениот напредок.

2. 1. РАЗБИРАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА НА РАЗЛИЧНИТЕ ВИДОВИ НА ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Како директорите ја разбираат категоријата *ученици со посебни образовни потреби* и кои видови на посебни образовни потреби ги идентификуваат беше утврдено со четири прашања од прашалникот за директори. За истите прашања се дискутираше во фокус-групата на стручни соработници.

2.1.1. ЗА КОИ УЧЕНИЦИ СЕ СМЕТА ДЕКА СЕ УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Како што веќе беше укажано, во законите и концепциските документи за образованието во Република Македонија не се користи дефиниција на ученици со посебни образовни потреби што е усогласена со меѓународните дефиниции³⁷. Затоа, разбирањето на раководниот кадар во училиштата за овие групи ученици може директно да влијае на инклузивните политики и практики во училиштето, посебно на оние кои се поврзани со поддршката за учениците од ромска етничка припадност.

Директорите беа прашани што подразбираат под ученици со посебни образовни потреби, при што имаа можност да одберат еден или повеќе од следниве понудени одговори:

1. Ученици со *интелектуална погреченост*
2. Ученици со *телесни гречки во развојот*
3. Ученици со *тешкотии во учењето* поради нарушувања во однесувањето

37 Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators © OECD 2007.

4. Ученици со нејоволности што се должат на социоекономски или културни и/или јазични фактори.

За обезбедување посебна образовна поддршка на учениците Роми што често спаѓаат во одговорот 4, важно е сите учесници во образовниот процес да ја имаат прифатено оваа широка дефиниција на ученици со посебни образовни потреби.

Повеќето **директори** (шест од вкупно седум) под ученици со посебни образовни потреби подразбираат повеќе од наведените групи ученици. Сите (7) директори ги подразбираат учениците со интелектуална попреченост, шестмина ги вклучуваат и учениците со телесни пречки, петмина и учениците со неповолности од социоекономска, културна и јазична природа и само тројца директори ги вклучуваат и учениците со тешкотии во учењето поради нарушувања во однесувањето.

Поголемиот дел **стручни соработници**, во дискусијата за учениците со посебни образовни потреби, покажале дека ја имаат прифатено проширената дефиниција за овие ученици, која ги вклучува и учениците од ранливите групи, учениците што во моментот се во училиште, но не постигнуваат задоволителен успех, учениците што не учат на мајчиниот јазик, како и талентираните ученици.

„Тоа се воспийно зајушпени или се деца кои едно време ќе посепуваат настава, па се осипуваат и ги нема никаде“ (педагог).

„Посебните образовни потреби се леза од потреби како емоционални, социјални, помош од окружувањето, роднините, пријателите, комшиите – сето што треба да биде склоено и добро да функционира за да може потребата да се разбере и на дејето да му се помогне. Посебна потреба има и едно талентирано дете.“ (дефектолог).

Еден дел од стручните соработници го изразиле како доминантно традиционалното сфаќање на учениците со посебни образовни потреби – како ученици со попреченост, односно со тешкотии во развојот.

„Ние првично го разбираме поимот деца со посебни образовни потреби како деца со тешкотии во интелектуалниот развој. Како примарна работа е заостанувањето, тие деца не само што имаат тешкотии во читањето туку и проблеми со говорот, емоционални социјални проблеми на родителите, што е една комплексна ситуација каде имаме еден мозаик на проблеми кај овие деца“ (дефектолог).

2.1.2. БРОЈ НА УЧЕНИЦИ СО ПОП И НА НИВНИТЕ ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

Повеќето **директори** при објаснувањето на посебните образовни потреби ги опишале специфичните причини од кои тие произлегуваат, како на пр. „*нискиот социоекономски статус на семејството, нискиот образовен статус на родителите, неисменоста на мајките, како и културно дејивираната средина, која имплицира и рефлектира јазични во развојот на физичкиот, интелектуалниот, перцептивниот и вокабуларниот развој на дејето ученик*“ или „...*неисменост (на родителите), сезонска работа (од април до октомври учениците го прекинуваат образованието), заминување во странство (азиланти), злоупотреба на дејски труд, напуштање на децата од страна на родителите, издржување зајворска казна на шатковци (поради: дрога, крајби...)*“, додека други само ги набројале групите на ученици.

Според информациите добиени од директорите, процентот на ученици со посебни образовни потреби во нивните училишта е различен и се движи од 2 % до 72 %.

ТАБЕЛА 10. Процент на ученици со посебни образовни потреби од вкупниот број на ученици во училиштата според сознанијата на директорите

УЧИЛИШТЕ	УЧЕНИЦИ СО ПОП	ГРУПИ УЧЕНИЦИ СО ПОП*	УЧЕНИЦИ РОМИ
Ѓорѓи Сугарев	8 %	Интелектуални пречки	70,6 %
Единство – Башкими – Бирлик	1 % до 5 %	Интелектуални, физички пречки и поради социоекономски, културни и јазични причини	22,6 %
11 Октомври	10 %	Сите 4 групи ученици	25 %
Добре Јованоски	10 % до 15 %	Сите 4 групи ученици	72,9 %
Браќа Рамиз и Хамид	72,7 % 1. (0,5 %); 2. (0,7 %); 3. (0,5 %); 4. (70 %)	Сите 4 групи ученици	97,7 %
Наим Фрашери Тетово	2,05 %	Интелектуални, физички пречки и поради социоекономски, културни и јазични причини	5,2%
Димитар Влахов	/	Интелектуални, физички пречки и поради социоекономски, културни и јазични причини	9,3%

* Се однесува на групите 1-4 понудени во одговорот на прашањето што се дадени понапред во шексот.

Големите разлики во процентот на ученици со посебни образовни потреби во различни училишта најчесто се поврзани со процентот на ученици од ромска етничка припадност, дури и во оние училишта каде што директорите за ученици со посебни образовни потреби не ги сметале учениците што доаѓаат од неповолна социокултурна средина и со мајчин јазик различен од оној на којшто се одвива наставата. Бројот на ученици со посебни образовни потреби за којшто известиле директорите е многу поголем од бројот за кои известиле училиштата при прибирањето на статистичките податоци³⁸ на почетокот на Програмата каде што беше користена дефиницијата на ОЕЦД за посебни образовни потреби.

Стручните соработници, кога се зборува за бројот на ученици со ПОП, повеќе биле фокусирани на учениците со дијагноза, учениците со белешка од Комисијата за категоризација, учениците со попреченост и на ученици „проблем“, при што се мисли на учениците Роми.

„Мал број на деца кои се категоризирани, односно кои во согласност со родителите омишле и направиле проверка, што се деца кои се воспитно зајакнати, проблеми со вниманието, интелектуална пореченост итн. Но, бројот на деца кои имаат посебни образовни потреби на ниво на училиште е многу голем, 25 % од вкупниот број, со широка леџа – вид, слух, говор, проблем со изговарање и пишување – дислексија и дисграфија, кои се многу честии во последно време“ (педагог).

„Околу 70 % во училиштето има Роми, од нив половина имаат посебни образовни потреби. Проблем има со иселувањето и одењето во странство. На тој начин се осигуваат учениците“ (дефектолог).

„Деца со посебни потреби имаме 23, од нив категоризирано е само едно, а деца со тешкотии во учењето и друга категорија од овие што рековме деца со емоционални проблеми, неоволен социјален статус, такви ги имаме околу 80 ученици. Во училиштето 70 % се Роми, и од нив голем дел се азиланти, сезонски работници, од разведени родители, родители на кои образование им е на десетто место“ (дефектолог).

Одговорите на директорите и стручните работници укажуваат дека кај нив постои конфузија во врска со разбирањето на групата “ученици со посебни

38 м-р Алексова А., Илиевски И., Димески Б., необјавен извештај, УНИЦЕФ Програма за инклузивно образование на маргинализираните групи: *Општи статистички извештај*, МЦГО, Скопје (2014), (стр. 3).

образовни потреби”, што е и очекувано со оглед на постојната невоједначност на терминологијата и дефинициите што се користат во различни документи и материјали во Република Македонија.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Кај раководниот кадар до училиштата постојат разлики во сфаќањето на учениците со посебни образовни потреби: од тесна дефиниција како ученици со пречки во развојот до многу широка, која ги опфаќа сите посебни образовни потреби, вклучувајќи ги и оние на талентираниите ученици.
- ▶ Пилот-училиштата меѓусебно многу се разликуваат како во проценетиот број на ученици со посебни образовни потреби така и според идентификуваните видови потреби.
- ▶ Повеќето директори и стручни соработници во училиштата ги прифатиле пошироките дефиниции на ученици со посебни образовни потреби, што е добра појдовна основа за работа во Програмата.

2.2. ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО УЧИЛИШТЕТО

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Со две прашања од прашалникот за директори беше испитувано како директорите на училиштата ги поврзуваат посебните образовни потреби на учениците со начините на поддршка што училиштето треба да им ја даде и со поддршката што им ја дава. За истите прашања се дискутираше во фокус-групата на стручни работници, со тоа што тие одговараа и за училиштето во целина и за сопствената улога како стручни соработници.

2.2.1. КАКВА ПОДДРШКА ИМ Е ПОТРЕБНА НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО УЧИЛИШТЕТО

За успешно излегување во пресрет на специфичните образовни потреби на учениците е битно тие да се идентификуваат и да се изнајдат најсоодветните начини за нивно задоволување. **Директорите** од две училишта навеле дека на овие ученици им е потребна поддршка од дефектолог (тоа се двете училишта што под деца со посебни образовни потреби ги препознаваат само децата со пречки во интелектуалниот развој), двајца не навеле специфична поддршка, а тројца навеле различни видови социјална и образовна поддршка, како на

пр. „економско-мајстријална поддршка од локалната заедница, подигање на културно-образовното ниво на родителите“; соодветни начини на работа со учениците – „индивидуална работа со учениците на доволнителна настава, примена на најразлични нагледни средства, методи, форми и техники за работа... вклученост на учениците во воннаставните активности според нивните интереси и способности“ за што е потребна едукација на наставниците и „голема и квалитетна соработка со родителите, едукација“. Само директорката на едно од училиштата фокусот го ставила на образовните потреби на овие ученици, и тоа поддршка за „развивање м.е. вежбање на вештините за анализа, синтеза, концентрација, внимание, класифицирање, генерализирање, вештини за дедукција, индукција, прецизност во изразувањето на мислите и за вештината за перципирање“. Таа смета дека е потребна и работа со семејствата за „подигнување на нивото на аспирации, верба дека нивните деца, кои ќе се здобијат со квалификации, ќе работат, со што и ќе се издигнат од нивото на своите семејства“.

2.2.2. КОЛКУ УЧИЛИШТАТА ИЗЛЕГУВААТ ВО ПРЕСРЕТ НА ПОСЕБНИТЕ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Директорите на четири училишта сметаат дека нивното училиште излегува во пресрет на повеќето од образовните потреби на учениците со ПОП, двајца директори сметаат дека излегуваат во пресрет на сите образовни потреби на овие ученици (тоа се директорите на оние училишта што не ги специфицирале потребите на овие ученици), додека директорката на едно училиште, која ги специфицирала образовните потреби од аспект на развој на мисловните процеси, учењето и јазичниот развој и во кое има многу ученици од семејства со низок социоекономски и образовен статус, смета дека „во училиштето не можат да излезат во пресрет на повеќето образовни потреби на овие ученици“. Објаснувајќи на кои потреби на учениците не можат да излезат во пресрет, директорите на две училишта одговориле дека тоа се потребите на учениците со интелектуална попреченост (тоа се директорите на училиштата што всушност сметаат дека само оваа група деца има посебни образовни потреби), еден директор одговорил дека не можат да излезат во пресрет на потребите на учениците „кои имаат агресивно и хиперактивно однесување, комбинирани пречки во развојот, аутизам, деца со тешкотии во учењето и пишувањето од тип на дислексија, дисграфија, дискалкулија, пречки во говорот, намалени интелектуални способности и сл.“, еден одговорил дека училиштето не може соодветно да ги развива когнитивните процеси што треба да ги помогнат, како и да придонесува во развојот на говорот, а во едно

училиште не можат да ги задоволат потребите на „ученици со нејоволносни штио се должи на социоекономски или културни фактори“.

Најчести пречки за да излезат во пресрет на сите видови образовни потреби што ги идентификувале, според мислењето на директорите, се: наставниците не се обучени да работат со овие ученици (тројца директори); големиот број на ученици во паралелките и немање дефектолог во паралелката или тим од стручни соработници во училиштето (двајца директори); карактеристиките на родителите (незаинтересираност за учењето на децата, низок образовен статус и сл.) – двајца директори.

Директорите од четири училишта сметаат дека поголемиот број од воспитно-образовниот кадар во училиштето не е доволно подготвен за работа со ученици со ПОП, од две училишта – дека повеќето се подготвени, а еден директор не можел да процени. Во однос на мотивацијата на воспитно-образовниот кадар за работа со учениците со ПОП, директорите од три училишта сметаат дека се доволно мотивирани, од три – дека не се доволно мотивирани, а еден директор не можел да процени. Директорите од училиштата што поподробно ги согледувале посебните образовни потреби на учениците едновременно сметаат дека поголемиот број од воспитно-образовниот кадар не е доволно мотивиран. Тоа може да се должи и на нивните поголеми очекувања за ангажирање во работата со учениците со ПОП.

Во две од училиштата директорите сметаат дека целосно излегуваат во пресрет на ПОП на учениците.

Стручните соработници во дискусијата за прашањето: „Колку училиштето во целина може да им излезе во пресрет на посебните потреби на учениците?“ повеќе се фокусирале на проблемите/бариерите со кои се соочуваат отколку на резултатите што ги постигнуваат. Притоа, проблемите ги лоцираат во самиот ученик, во социјалните фактори, пред сè во семејството, а потоа и во училиштето и во компетенциите на надлежните образовни институции. Од одговорите на стручните соработници може да се изведе и заклучокот дека актуелната законска регулатива за поддршка на инклузивното образование не е докрај дефинирана. Поради ова, постои дилема кај стручните соработници за тоа кои деца имаат посебни образовни потреби и дали треба тие да бидат во редовната настава, во посебни паралелки на редовните училишта или во посебни/специјални училишта, што е индикација на преодантниот здравствен модел во сфаќањето на потешкотиите.

„Ќе го примаме децето во прво одделение, родителите сакаат, училиштето мора да го прифати, и, ако се работи за помирно дете, учителката да нема проблеми со него, доколку одделение детето ќе ѝ остане, но за децата кои се хиперактивни и поагресивни, кои прават проблеми, поинаку постојат и приписок на учителката се собираат пописи од родителите за детето да не продолжи во редовната паралелка. Токму таквите деца може и да немаат проблем со интелектуалниот развој, туку со однесувањето и тие можат без проблем и да ја совладаат програмата“ (дефектолог).

Следниот проблем со кој се соочуваат стручните соработници и којшто истовремено ја отежнува инклузијата на учениците е семејството (лошата социоекономска положба на ромските семејства, високата стапка на невработеност, склучувањето на малолетнички бракови, работната ангажираност на децата и питањето, негативната традиција и отсуство на позитивен став кон образованието, неписменоста на родителите што оневозможува да им помогнат на своите деца во домашната работа). Според стручните соработници „има родители кои ги носат децата на категоријација за да користат социјална помош, или пак ги носат децата во Заводот за глуви и го тераат детето да се преправа дека е глуво за да ги користат бенифициите како храна и смесување“.

„Во моето училиште има 70 % деца Роми, од нив 25 % имаат неписмени родители, најголем носител на образованието на своето дете е мајката, и, ако таа е неписмена, тогаш многу тешко е за детето. Многу е тешко и работата со родители меѓу кои има и многу информирани, но и такви кои во дефектологот гледаат како некој со волшебство да каже дека ќе го направи неговото дете нормално и ме гледаат како непријател, дали јас треба искрено да им кажам дека ова и ова се случува со вашето дете и на тие и тие проблеми ќе најдете во текот на животот. Мал процент на родители искрено разговараат за она што се случува со нивното дете дома“ (дефектолог).

Наведени се и проблеми што се директно поврзани со наставата, пред сè наставните програми, од аспект на нивната нефлексибилност, неприспособност, обемот на наставните содржини. Потоа, проодноста од прво до петто одделение што доведува до тоа учениците да не ги совладаат базичните знаења неопходни за следење на предметната настава, непознавањето на македонскиот јазик, односно ограничениот фонд на зборови и неможноста

за разбирање и употреба на апстрактни и посложени јазични конструкции што се клучни за совладување на наставните содржини.

„Адаптираниите програми од Бироџо се несоодветни за децата во посебните паралелки, туку тие се соодветни за учениците кои со инклузија учат во редовните паралелки, а тие пак учат по програми кои се за сите ученици. Така се случува тие ученици кои со инклузија се вклучени во редовните паралелки да не можат ни да се описуваат, и постоа во шестото одделение, кога се препраќаат во посебните паралелки, веќе со нив ништо не може да се направи“ (дефектолог).

„Потребно е програмата да биде адаптирана на социјалните, економските, психолошките и другите проблеми со кои се среќнуваат учениците со посебни потреби. Една посебна програма и посебен пристап кон тие деца ќе биде во интерес и за нив и за нормалното одвивање на воспитно-образовниот процес во паралелката во која учат“ (педагог).

Според мислењата на стручните соработници, **проблеми има и во подготвеноста на наставниот кадар да работи со учениците со посебни образовни потреби;** особено ова се однесува на наставниците во предметната настава. Сфаќањата на наставниците за способностите како нешто што е дадено и што не може да се развива придонесуваат тие непланирано, а можеби и несвесно да градат и да усвојуваат систем на вредности, ставови и навики поврзани со овие ученици како ученици што „не можат“ да напредуваат и затоа е подобро за учениците да се префрлат во специјални училишта. Овој процес, кој како скриен курикулум се развива во училиштата, станува особено актуелен во шестото одделение, кога започнува предметната настава.

„Одделенските наставници ги сфаќаат овие деца затоа што тие цел ден се со нив – додека трае наставата, проблеми има во предметната настава затоа секој наставник доаѓа со свој став за овие деца, на пример наставникот по биологија има свое мислење за овие деца, другиот доаѓа, не може да ги сфати, третото доаѓа – не може да ги трети, четвртиот – не ги сака, петтиот – нема волја да работи со нив. Проблемот е со повозрасните деца и предметните наставници. Едуцираноста на наставниците од сите профили за работа со овие деца е минимална“ (педагог).

Иако е законска обврска да се реализира **дополнителна и додатна настава**, сепак стручните соработници сметаат дека во пракса тоа е тешко остварливо.

„Инспекториите бараат и редовно одржување на дојолнишелната настава, но тешко е остварливо да го задржиш дејствието на редовната настава, а уште помалку на дојолнишелната. Дојолнишелната настава нема ефект, Проблемите се повлекува, има обиди од невладиниите организации да им помагаат на децата при решавање домашни, но и тоа нема успех“ (дефектолог).

Отсуството на тимска работа (и покрај тоа што во индикаторите на Државниот просветен инспекторат е дефинирано дека треба да има инклузивен тим во училиштата), како и соработката со надлежните/стручните институции, исто така претставуваат пречка за училиштата во поголема мера да им излезат во пресрет на потребите на учениците.

„Многу мала соработка има со социјалните работници, кои е тешко да се добијат. На пример, ученик со одличен успех, кој поради неажурноста на социјалните работници, поради бројноста на ученици во училиштето “го испуштивме”, и сега е со добар успех. Треба следење на дејствието, особено од тим од стручни соработници, психолози, дефектолози, педагози и да се работи на тоа дејствието да си го задржи успехот“ (педагог).

За позитивните работи, односно за прашањето **што им помага да излезат во пресрет на потребите на учениците**, стручните соработници немале многу што да издвојат. Споменато беше само дека имаат добра соработка со некои одделенски наставници, со некои родители и со неколку невладини организации.

„Само со штрпение, посветена работа, цели приспособени за тие дечиња се постигнуваат некои резултати“ (психолог).

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Меѓу директорите во пилот-училиштата постојат големи разлики во гледањата за причините на што се должат посебните образовни потреби. Некои директори дале многу специфични одговори за причините, додека други дале површни и општи одговори. Тоа може да биде индикатор за тоа дека не сите директори посветиле внимание на оваа група ученици.
- ▶ Речиси сите директори (6) сметаат дека нивното училиште излегува во пресрет на повеќето или на сите образовни потреби на учениците со ПОП. Поголемиот број директори поддршката на учениците со посебни образовни потреби не ја поврзувале со процеси поврзани со нивното учење или со методите на работа со нив.
- ▶ Стручните работници идентификувале бројни тешкотии поради кои нивните училишта не можат во целост да излезат во пресрет на сите видови образовни потреби што ги идентификувале.

2.3. ОБРАЗОВНИТЕ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РОМСКА ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ И ПОДДРШКАТА ШТО ИМ СЕ ДАВА ВО УЧИЛИШТЕТО

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Како директорите ги сфаќаат образовните потреби на учениците од ромска етничка припадност беше утврдено со две прашања од прашалникот за директори. За тие прашања и уште за две дополнителни прашања се дискутираше во фокус-групата на стручни соработници.

Во сите училишта вклучени во Програмата, бројот на ученици со ромска етничка припадност е значителен. Според одговорите на директорите, процентот на ученици Роми што завршуваат основно, а особено средно образование, е значително помал од соодветниот процент на ученици од тие училишта што се формираат на мајчиниот јазик (македонски, односно албански). Според нивните сознанија, речиси 100 % од учениците од другите етнички заедници завршуваат основно образование, а кај учениците од ромска етничка припадност тој процент се движи од 50 % до 70 %. Средно образование завршуваат меѓу 85 % и 100 % ученици од другите етнички заедници, а кај учениците со

ромска етничка припадност тој процент е меѓу 20 % и 70 % од оние што се запишале. Самиот тој податок укажува дека на учениците Роми во текот на школувањето им е потребна поголема поддршка.

Директорите на училиштата се свесни за фактот дека учениците Роми се соочуваат со тешкотии во учењето: четворица директори на пилот-училиштата сметаат дека повеќето од учениците со ромска етничка припадност во нивното училиште се соочуваат со тешкотии во учењето, двајца сметаат дека мал број од учениците Роми имаат тешкотии во учењето, а еден директор немал сознанија во врска со ова прашање. Кога е во прашање поддршката во учењето што им е потребна на овие ученици, директорите на три училишта одговориле дека им е потребна поголема поддршка од родителите/ семејството, а директорите на две училишта – дека им е потребна поддршка во совладувањето на македонскиот јазик, односно јазикот на којшто се одвива наставата, како и дополнителна работа за да се превенира или надмине стагнирање или назадување на учениците. За тоа да се овозможи, еден од директорите смета дека е потребно *„вклучување на асистенти, дефектолози и логопеди во наставата и соодветна обука на наставниците за работа со оваа категорија на ученици“*, а директорот на друго училиште смета дека *„програмите што се изработени од БРО не одговараат на интелектуалните способности на учениците“*.

Во однос на прашањето: „Колку училиштето успева да им ја даде поддршката што им е потребна на овие ученици?“, директорите на четири училишта сметаат дека во училиштето секогаш им ја даваат поддршката што им е потребна на учениците Роми што имаат тешкотии во учењето, додека директорите на три училишта сметаат дека најчесто успеваат да им ја дадат потребната поддршка на овие ученици. Само директорката на едно училиште, во кое најголем број ученици се со ромска етничка припадност, смета дека често не успеваат да им ја дадат потребната поддршка на учениците.

Стручните соработници во фокус-групата зборуваа за некои свои практики за инклузија на учениците Роми. Критериумите според кои ги распределуваат децата Роми по паралелки во прво одделение, односно по колку ученици Роми распределуваат во паралелка, се показател за инклузивност во однос на учениците при упис во прво одделение. Иако се свесни дека учениците Роми треба да бидат распределени рамномерно во паралелки со другите ученици, во праксата тоа често не е случај. Во едно од училиштата, родителите го избегнуваат нивното училиште како избор за запишување на своите првачиња токму поради фактот што во него учат ученици Роми. Таквата ситуација им

налага, со цел да не ги загубат другите ученици, децата Роми да ги групираат во посебни паралелки: „*Сега доаѓаат пошешки ученици, другите го избегнуваат училиштето бидејќи има Роми. Ромите би требало да се распределат по паралелки, така прикажуваме и во министерството, а постоа се формира паралелка само од Роми за да не ги губиме родителите*“ (дефектолог во училиштето).

Во друго училиште има посебни паралелки со ученици Роми (отворени со отпочнување на Декадата на Ромите), но при упис сепак им даваат слободен избор на родителите: „*Такви се само две паралелки, и тие функционираат само до постоа одделение. Некои родители бараат да се запишат нивните деца во паралелка само со Роми, а други бараат да учат со Македонци*“ (педагог во училиштето).

Во останатите училиштата учениците Роми се распределуваат во паралелки во кои учат и ученици Македонци, односно Албанци, и тие самите бараат да бидат заедно со другите (во мешана паралелка).

Со оглед на фактот што советувањата со родителите на учениците со тешкотии во учењето се обврзни, а голем дел од тие ученици се Роми, со стручните соработници се разговараше за ефектите од советувањата со родителите и децата што покажуваат слаб успех кога се во прашање учениците Роми. Искуствата на стручните соработници покажуваат дека родителите на децата Роми не ја сфаќаат важноста на образованието за нивното дете. Доаѓаат на советување по третиот повик само за да ја избегнат казната. Исто така, проблем е и тоа што родителите немаат навика да доаѓаат во група, туку поединечно, односно не ја разбираат потребата од повеќекратното доаѓање на советување и изјавуваат дека на тој начин го губат своето време непотребно. Причините за ваквата ситуација, освен во родителите, според стручните соработници треба да се побараат и во самата структурираност на програмата за советување на родителите:

„Истото им се зборува по четири пати – за стилови на родителство, и постоа ги револтира родителите. Не знаат како треба да се однесуваат при советување во група. Еден ќе каже нешто или уште еден, и повеќе зборува психологот, односно презентира стилови на родителство“ (психолог).

Стручните соработници сметаат дека треба да се размисли за една поширока програма за доаѓањето на родителот да не биде само формално.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците со ромска етничка припадност во пилот-училиштата во значително помал број од учениците од другите етнички групи го завршуваат основното училиште.
- ▶ Речиси сите директори на училиштата констатирале дека значителен број од учениците од ромска етничка припадност се соочуваат со тешкотии во учењето.
- ▶ Според одговорите на повеќето директори, на овие ученици им е потребна поголема поддршка од семејството, како и поддршка во учењето во училиштето.
- ▶ Директорите на сите училишта одговориле дека секогаш (4 директори) или најчесто им ја даваат потребната поддршка на учениците Роми што имаат тешкотии во учењето.
- ▶ Стручните соработници сметаат дека задолжителните советувања со учениците од ромска етничка припадност што имаат тешкотии во учењето и однесувањето и со нивните родители не ги даваат ефектите, како поради незаинтересираноста на родителите така и поради несоодветниот концепт на советувања што е препорачан.
- ▶ Кога е во прашање соодветно вклучување на учениците Роми во паралелки заедно со други деца, тоа не се обезбедува во сите пилот-училишта и поради отпорот на родителите на другите ученици и поради желбата на некои родители на децата Роми нивните деца да учат во „ромски“ паралелки.

2.4. ПОДДРШКАТА ШТО МУ Е ПОТРЕБНА НА УЧИЛИШТЕТО ЗА ПОДОБРО ДА ИЗЛЕЗЕ ВО ПРЕСРЕТ НА ОБРАЗОВНИТЕ ПОТРЕБИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОД РОМСКА ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Две прашања од прашалникот за директори се однесуваа на тоа што треба да преземе локалната заедница за подобрување на состојбата на учениците Роми и за што би требало да се води грижа при реализацијата на програмата Инклузивно образование за маргинализираните деца.

Со оглед на тоа што потребите од поддршка во образованието на учениците Роми главно произлегуваат од семејната средина, од пошироката локална заедница се очекува и таа да се вклучи во излегувањето во пресрет на потребите на овие ученици. Директорите искажале различни потребности и идеи за активности што би можеле да се преземат за унапредување на положбата на учениците Роми во локалната заедница. На пример: работа на локалната заедница со родителите (едукација, хуманитарни акции, домашни посети), обезбедување на дополнителни средства за активности со учениците во време на викендите и за посети на културно-уметнички настани, подобра реонизација, која би обезбедила интеграција на ромските ученици со македонските.

Со цел Програмата поддржана од УНИЦЕФ да биде што е можно поусогласена со потребите на пилот-училиштата, директорите беа прашани: „Што е важно во врска со образованието на учениците Роми што во Програмата треба да се има предвид?“ На прашањето одговориле директорите од шест училишта. Повеќето од нив (4 директори) сметаат дека е важно Програмата да вклучува работа со родителите/семејството за подигање на свеста за важноста на образованието, двајца дека треба да се обезбеди опфат и редовност на учениците Роми во воспитно-образовната работа, а по еден дека треба да се вклучат надворешни ментори за работа со овие ученици и дека треба да се работи на надминување на стереотипите во однос на учениците Роми и на подигање на свеста за: *„влијанието на сиромаштијата врз постигањата на учениците“, како и „оспособување на наставниците за диференцирани приоди и користење на современи методи во наставата (истражување, проблемска настава, користење на разновидни средства и материјали за учење)“*.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Како поддршка од локалната заедница и од програмата за Инклузивно образование за ранливи групи, најголем број директори сметаат дека треба да се работи со родителите на подигање на свеста за потребата и придобивките од образованието на нивните деца.
- ▶ Локалната заедница треба да обезбеди и дополнителни средства за вонучилишни активности со учениците и родителите.

2.5. ИНКЛУЗИВНИ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ НА НИВО НА УЧИЛИШТЕ

Во документите за Интегрална евалуација на работата на училиштата што ја врши Државниот просветен инспекторат се вклучени и некои индикатори за инклузивност, но од аспект на Програмата тие не се доволно специфични. Од друга страна, последната интегрална евалуација во седумте училишта вклучени во Програмата е вршена во различни временски периоди, и некои од показателите за училиштата во кои таа е вршена пред две или три години може да не се релевантни за сегашната состојба. Затоа е изготвена посебна скала за инклузија на ранливите групи ученици во училиштето. При донесувањето на одлука дали да се врши проценката на инклузивноста од надворешни лица (инспектори или советници од Бирото за развој на образованието) – со што таа би била пообјективна, или училиштата да прават самопроценка – со што на почетокот од Програмата училиштата би биле ставени во ситуација да направат сериозна рефлексивна на сопствената инклузивност, се оцени дека за Програмата е покорисен вториов приод. Процесот на самопроценка е и своевидно учење за тоа што е инклузивност во училиштето и на кои подрачја треба училиштата да внимаваат за да се зголеми инклузивноста во однос на маргинализираните деца.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Со цел училиштата вклучени во Програмата да направат само-оценување беше дефиниран детален и исцрпен сет од вкупно 127 индикатори за инклузивност*. При дефинирањето на индикаторите за инклузивност се појде од индикаторите за интегрална евалуација што ги користи Државниот просветен инспекторат**. Индикаторите изготвени за оваа Програма се поместени во седум подрачја, и тоа во истите што се дефинирани од страна на Државниот просветен инспекторат:

1. Наставни планови и програми;
2. Постигања на учениците;
3. Учење и настава;
4. Поддршка на учениците;
5. Училишна клима и односи во училиштето;
6. Ресурси;
7. Управување, раководење и креирање политика.

Во секое подрачје се определени повеќе потподрачја. Училиштата се самооценуваа во однос на секој индикатор на скала од 1 до 4, каде што 1 означува најниско ниво – сè уште не постои, 2 – постои делумно, 3 – постои во значителен степен, а 4 е највисоко ниво на присуство.

* Во инструментот беше дадено и следново појаснување: „Ранливи ученици се оние на кои е потребно да им се обрне повеќе внимание и да им се пружи дополнителна поддршка во учењето за да не доживеат неуспех во образованието што може да се должи на различни причини (на пр. ученици од семејства со понизок социјален (социоекономски) и културен статус, ученици кои учат на јазик што не им е мајчин, ученици со различни видови попреченост во развојот и сл.)“.

** Министерство за образование и наука, Државен просветен инспекторат, *Индикатори за квалитетот на работата на училиштата*. Скопје, 2013.

2.5.1. ОПШТО НИВО НА ИНКЛУЗИВНОСТ НА УЧИЛИШТАТА ВО ОДНОС НА МАРГИНАЛИЗИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ

При интерпретирањето на добиените показатели, првенствено се раководеме од разликите во трендовите, а не од апсолутните вредности. За тоа постојат две основни причини: (1) училиштата не поминале обуки и поради тоа веројатно немаат исто разбирање за нивото на присуство на одделен индикатор и (2) во бројни досегашни испитувања³⁹ што опфаќале состојби во образованието е присутна тенденција при самопроценките испитаниците да прикажуваат поповолна состојба од објективно постојната.

На графиконот подолу се прикажани просечните оценки за инклузивност за секое од подрачјата.

ГРАФИКОН 10. Просечна самопроценка на училиштите на ниво на инклузивност во различни подрачја



Може да се констатира дека податоците ја потврдуваат претпоставката дека училиштата доста високо ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќето подрачја (просечните самопроценки се над аритметичката просечна вредност – 2,5).

Сите училишта најнеповолно (просек 1,8) ја оценуваат инклузивната практика во поглед на располагањето со материјални и кадровски ресурси за инклузивно образование. На ниво на цела група училишта потпросечни (2,4) се и самооценките за степенот на приспособување на наставните планови и програми, но во ова подрачје самопроценките многу варираат од училиште до училиште. Речиси сите училишта многу поволно (просек 2,98) се самопро-

³⁹ На пример ТИМСС, ПИРЛС, Националните оценувања.

ценувале во однос на поволноста на училишната клима и односите во училиштето за прифаќање на учениците од маргинализираните групи⁴⁰.

Според посебните податоци (по училишта), училиштата меѓусебно најмногу се разликуваат во самопроценката на подрачјето Управување, раководење и креирање политика (самопроценката се движи од 1,5 до 4).

2.5.2. САМОПРОЦЕНКА НА ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ ВО РАЗЛИЧНИ ПОДРАЧЈА

За да се добие подетален преглед, во продолжение се прикажани самопроценките на училиштата во однос на политиките и практиките по подрачја за секое од седумте подрачја. Податоците за просечната проценка на секој индикатор посебно се дадени во прилог 1.

ПОДРАЧЈЕ 1. Наставни планови и програми

Во подрачјето Наставни планови и програми се издвоени 3 потподрачја.

Пошћограчје 1. Моделише на планирања што се користаат во училиштите во фокусот ги имаат потребите на учениците и овозможуваат планирање на диференцирана настава.

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

Пошћограчје 2. Планирањата овозможуваат инклузија на маргинализираните учениците.

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

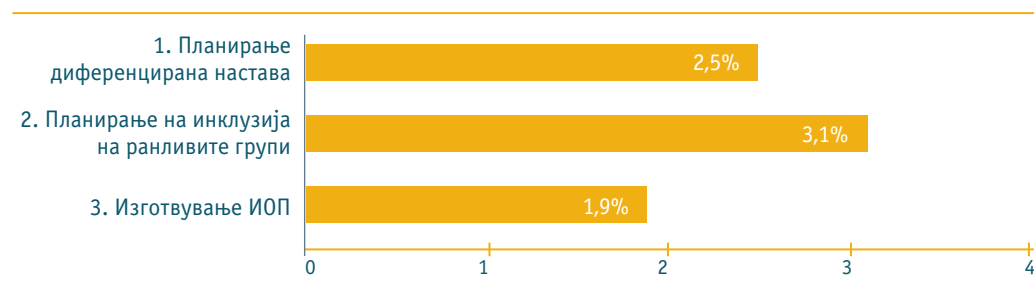
40 За вака високите самооценки можеби придонеле и активностите за меѓуетничка интеграција што последниве три години се одвиваат во сите основни училишта.

Пошйогрaчје 3. За децашa со шйешкошии во развојот се изготвуваат Индивидуални образовни шлaнови (ИОП).

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

На графиконот подолу се прикажани просечните самопроценки на училиштата за секое од трите потподрачја (подеталните описи на потподрачјата се дадени погоре во текстот).

ГРАФИКОН 11. Самошпроценка на нивошo на шрисшособување на нашавнишe шлaнови и шпрограми



Училиштата највисоко се оцениле во однос на планирањето на инклузијата на маргинализираните деца. Добрата состојба може да се должи на тоа што некои индикатори лесно можат да се достигнат (на пр. распоред на ученици по паралелки), а некои се достигнати како дел од активностите во проектите за меѓуетничка интеграција.

Најнеповолни се самооценките на училиштата во однос на изготвувањето на индивидуалните образовни планови, каде што постојат и најголеми разлики меѓу училиштата. Тоа најверојатно се должи на тоа што некои училишта имаат поминато обуки за оваа проблематика, а други немаат.

ПОДРАЧЈЕ 2. Постигања на учениците

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

Пошйогрaчје 1. Обезбеден е ошфaш на сшe ученици од социјално ранливише групи.

Седумте индикатори во ова потподрачје се однесуваат на опфатот и редовноста на учениците од ромска етничка припадност, на нивната вклученост

во воннаставните активности и на опфатот на учениците со попреченост во редовната настава.

Пошпогравче 2. Училиштите систематски ги дејектира учениците од социјално ранливите групи и им дава поддршка согласно со нивните посебни образовни потреби.

Овие индикатори се однесуваат на детекцијата и обезбедувањето диференцирани приоди и поддршка за учениците што се соочуваат со тешкотии во учењето.

Пошпогравче 3. Наставниците се однесуваат кон сите деца (без оглед на нивното и способностите) на начин што овозможува уверување дека можат да учат и да научат.

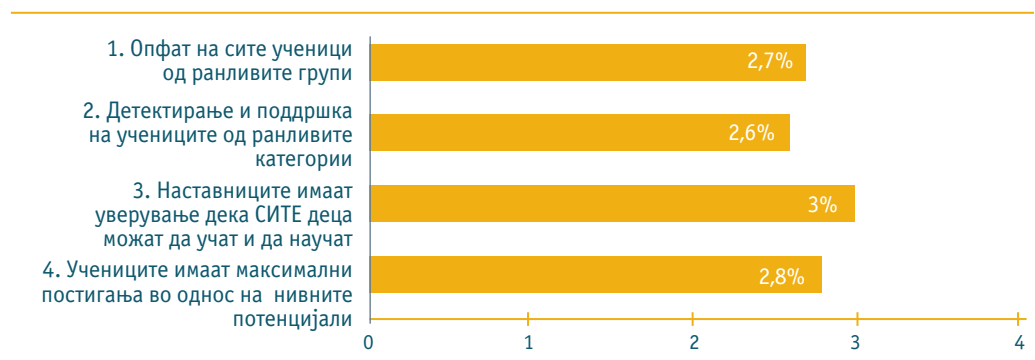
Седумте индикатори во ова потподрачје се однесуваат на прифаќањето на одговорноста за постигањата и од страна на наставниците и од страна на учениците, споделување на уверувањата дека сите ученици можат да напредуваат, создавање наставни и воннаставни ситуации во кои учениците од маргинализираните групи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

Пошпогравче 4. Сите ученици имаат максимални постигања во однос на нивните потенцијали.

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

На графиконот подолу се прикажани просечните самопроценки на училиштата за секое потподрачје.

ГРАФИКОН 12. Самопроценка на нивото на инклузивноста во погравчето Постигања на учениците



Од графиконот 12 се забележува дека во однос на просечното ниво на присуство на индикаторите од различните потподрачја за постигања на учениците на ниво на цела група нема големи разлики. Меѓутоа во поединечните само-проценки беа видливи значителни разлики меѓу училиштата. Констатирани се најмали разлики меѓу училиштата во однос на опфатот на маргинализираните ученици.

Кога се гледаат одделно индикаторите во ова подрачје, треба да се одбележи дека најниски се оценките на индикаторите што се однесуваат на редовноста на учениците Роми и на (не)еднаквиот број ученици со ромска етничка припадност што работат според ИОП.

ПОДРАЧЈЕ 3. Учење и настава

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

Пошћограчје 1. *Училишћейћо има однаћред ћодгоћвени механизми за ћомош на настћавнициће, родићелиће и децаћа во заедничкаћа рабоћа на иденћификување и ћомагање на ученициће со ћосебни образовни ћоћреби.*

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 маргинализираните ученици.

Пошћограчје 2. *Настћавнициће ги адаћћирааћ курикулумоћ, лекцииће и училишниће акћивности кон ћоћребииће на децаћа со различно ћоћекло и сћособности.*

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

Пошћограчје 3. *Во училишћейћо има развиен сисћем за дијагносћичкоћо, форматћивноћо и суматћивноћо оценување на ученициће со ћосебни образовни ћоћреби.*

Осумте индикатори се однесуваат на различни аспекти на формативното оценување, критериумите за сумативното оценување, оценувањето на учени-

ците што работат според ИОП и информираноста на родителите за учењето на учениците.

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

ГРАФИКОН 13. Самопроценка на нивоџо на инклузија во процесоџ на учењеџо и наставаџа



Училиштата најдобро се самоцениле во однос на механизмите за помош на наставниците, родителите и децата во заедничка работа на идентификување и помагање на учениците со ПОП, а сметаат дека се помалку успешни во адаптирањето на курикулумот и училишните активности кон потребите на учениците, особно се ниски оценките на присуство на индикаторите за реализирање на ИОП.

Како и во другите подрачја, и овде се чини дека состојбата е подобра во воспоставувањето механизми и политики, а многу полоша во примена на инклузивни практики во училницата.

ПОДРАЧЈЕ 4. Поддршка на учениците

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

Поџподрачје 1. Училишетеџо ја менува и ја присџособува својаџа полиџтика и пракџтика за да им овозможи на СИТЕ деца (без оглед на поџеклоџо и сџособносџиџе) да учесџвуваатџ во училишните и вонучилишните активносџи.

Дефинирани се седум индикатори што се однесуваат на приспособеноста на физичките услови во училиштето кон потребите на учениците од аспект на пристапноста на училиштето, како и на опременоста на училниците 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.

Пошпогачје 2. *Учениците добиваат поддршка во учењето.*

Петте индикатори од ова потподрачје 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 што поттикнуваат развој на соработка и комуникација помеѓу учениците (со потешкотии во развојот, учениците Роми и останатите ученици во паралелката). Во потподрачјето има и индикатор што се однесува на тоа дали училиштето има програми и протоколи во кои се дефинирани однесувањата на децата и возрасните што се сметаат за психичко и физичко насилство, како и насоки за нивно превенирање и справување со нив и дали тие доследно се применуваат.

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

Просечната оценка за тоа колку училиштето ја менува/приспобува својата политика за да им овозможи на учениците активно да се вклучат во воспитно-образовната работа и да ги постигнат очекуваните резултати е 2,1. Според посебните (по училишта) податоци, пет од седумте училишта имаат пониска самооценка во однос на просечната.

ГРАФИКОН 14. *Самопроценка во поддршката на учениците*



Самопроценката на училишната политика од аспект на актуелната поддршка што им ја даваат на учениците во учењето 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 податоците по училишта, оваа тенденција е

присутна во шест од седумте 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 обезбедат поддршка на учениците во учењето (две училишта ја дале највисоката оценка 4 за тоа дека учениците во нивните училишта доби-ваат поддршка во учењето).

Процесот на менување, односно на станување 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 проектни активности.

ПОДРАЧЈЕ 5. Училишна клима и односи во училиштето

Во петтото подрачје има вкупно шест потподрачја.

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

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

Пошћограчје 2. *Вработените и учениците меѓусебно соработуваат.*

Потподрачјето вклучува шест индикатори за самопроценка на тоа колку училиштето дава поддршка на активности во кои учениците си помагаат меѓусебно во учењето и во другите активности, развиваат доверба, соработка и пријателство и дали наставниците како модел за однесување на учениците заемно се почитуваат.

Пошћограчје 3. *Учениците и родителите се чувствуват добро во училиштите*

Седумте индикатори се однесуваат на отвореноста на училиштето за активно вклучување на родителите во училишните активности, организирање различни форми на работа со родителите за надминување на стереотипи и предрасуди врз која било основа.

Пошћограчје 4. Ученицише и родителитше се соодветно вклучени во донесувањето одлуки.

Индикаторите се однесуваат на вклученоста на учениците од социјално ранливите категории (вклучувајќи ги и учениците од ромска етничка припадност, како и учениците со посебни образовни потреби) во работата на ученичката заедница на сите нивоа, како и на тоа дали родителите од сите социјални и културни средини (вклучувајќи ги и оние од ромска етничка припадност) се вклучени во Советот на родителите и во Училишниот одбор.

Пошћограчје 5. Праваџа на ученицише и родителитше се почитуваат.

Потподрачјето содржи четири индикатори со кои се проценува колку училиштето негува пристап на развивање на стратегии за превенција на потенцијално дискриминирачки однос на наставниците или другите ученици кон учениците од ромска етничка припадност и дали соодветно реагира ако се појави, односно дали вработените во училиштето правично и со почит се однесуваат кон сите ученици независно од полот, етничката припадност, социјалното потекло и способностите.

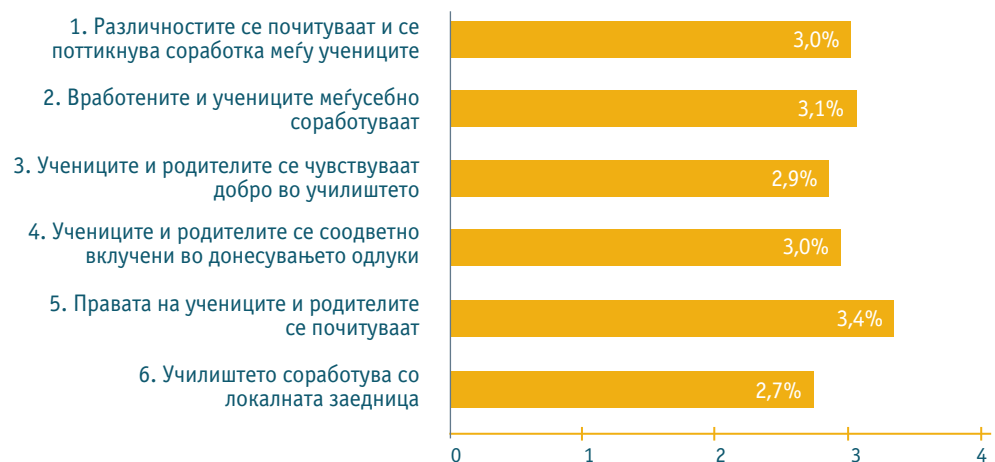
Пошћограчје 6. Училиштето соработува со локалната заедница за подобрување на состојбитше на маргинализиранише групи ученици и ученицише со погреченост во развојот.

Потподрачјето содржи шест индикатори со кои се проценува соработката на училиштето со невладини организации за поддршка на ученици од социјално маргинализирани групи и со попреченост во развојот (обезбедување на опфат и напредување на учениците). Исто така, може да се процени степенот на соработка и размена на искуства и практики на училиштето и наставниците со други училишта каде што има поголем број маргинализирани ученици.

Резултатите, прикажани во графиконот 15, покажуваат дека од шесте потподрачја училиштата најниско (просек 2,7) се самопроцениле во однос на индикаторите во потподрачјето *Соработка со локалната заедница за подобрување на состојбитше на маргинализиранише групи ученици и ученицише со погреченост во развојот*. Училиштата не се задоволни од соработката што ја имаат со невладиниот сектор, и ова незадоволство беше споделено и во дискусијата на фокус-групата на стручните соработници од истите училишта. Ниската самооценка дадена на ова потподрачје укажува и на тоа дека училиштата не соработуваат едни со други со цел за размена на искуства и успешни практики за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Ниска просечна оценка (2,9) е добиена и на сумираните потподрачја: *Учениците и родителите се чувствуваат добро во училиштето* и *Учениците и родителите се соодветно вклучени во донесувањето одлуки*. Овие податоци укажуваат на тоа дека училиштата не направиле доволно родителите на учениците Роми да покажат интерес за соработка со училиштето во врска со учењето на нивните деца и за работата со родителите за надминување на стереотипите. Покрај активното учество на родителите, проблем е и активното учество, односно вклучување на учениците Роми во ученичката заедница. Училиштата ја следат традиционалната практика на вклучување на ученици во претставничките тела според процентуалната застапеност на етничката заедница во училиштето.

ГРАФИКОН 15. Самопроценка на нивошо на инклузија во подрачјето Училишна клима и односи во училиштето



Во ова подрачје училиштата највисоко се оцениле за потподрачјето *Правата на учениците и родителите се почитуваат* (3,4). 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 училиштата треба да го разгледуваат, односно да го поврзат со резултатите што се однесуваат на вклученоста на учениците и родителите во процесот на донесување на одлуки (од претходното потподрачје).

Во однос на потподрачјето *Различностите се почитуваат и се поттикнува соработка меѓу ученици со различни способности, социјално, културно и етничко потекло*, просечната оценка изнесува 3,02. Пониско од просекот се самопроцениле четири училишта. Индикаторите во ова потподрачје

може да се поврзат со искуството што училиштата го стекнуваат во проектите за меѓуетничка интеграција. Во потподрачјето *Вработениите и учениците меѓусебно соработуваат* добиена е просечна оценка од 3,05. Според посебните (по училишта) податоци, во ова потподрачје се и најголеми разликите меѓу одделни училишта (најниската самопроценка е 1,5, а највисоката е 4).

ПОДРАЧЈЕ 6. Ресурси

Во шестото подрачје се издвоени две потподрачја што се однесуваат на потребните/неопходните ресурси за учење и поучување специфични за маргинализираните деца.

Пошйограчје 1. *Обезбедени се средствa 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 стйручно 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 вработено или има 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.

Според добиените податоци за двете потподрачја, училиштата многу ниско се самооцениле (1,71 за потподрачјето *Обезбедени се средствa и материјали за инклузивно образование*, односно 1,89 за *Воспйшно-образовниот кадар е стйручно йоггойвен за инклузивно образование*). Училиштата оценуваат дека

не располагаат ниту со соодветни средства и материјали за инклузивно образование, ниту со соодветно обучен воспитно-образовен кадар. Во однос на постојните ресурси – средства и материјали, најниско (оценка 1) се оценило училиштето каде што е доминантен процентот (над 90 %) на ученици Роми.

ГРАФИКОН 16. Самопроценка на нивоџо на инклузија во обезбедувањето и користињето на ресурсите



Самопроценките ја потврдуваат состојбата во поглед на подготвеноста на наставниот кадар во Република Македонија за инклузивно образование.

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 врз која било основа. Индикаторите се однесуваат на тоа дали документите на училиштето (статутот, развојните програми) содржат елементи на инклузивна политика и мерки против дискриминаторско однесување.

Просечната оценка за ова подрачје е 2,80 – шест училишта (од вкупно 7) во ова подрачје високо се самооцениле. Ако се анализираат оценките на одделни индикатори (прилог 1), се забележува дека се најниски на оние индикатори што се однесуваат на работата на инклузивните тимови и на грижата за реализацијата на ИОП, а повисоки се на индикаторите што се однесуваат на декларираниите инклузивни политики.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Училиштата доста високо ја оценуваат сопствената инклузивна практика во повеќето подрачја (просечните самопроценки се над аритметичката просечна вредност 2,5). Самооценките, во речиси сите подрачја, многу варираат од училиште до училиште.
- ▶ Сите училишта најниско се оцениле во однос на ресурсите (материјални и кадровски) за спроведување на успешна инклузија.
- ▶ Во подрачјето Наставни планови и програми најнеповолна е состојбата со изготвувањето на ИОП. Тоа веројатно се должи на фактот што училиштата немаат добиено соодветни обуки.
- ▶ Во четирите потподрачја од Постигања на учениците на ниво на цела група нема големи разлики. Меѓутоа, постојат значителни разлики меѓу училиштата.
- ▶ Во подрачјето Учење и настава, училиштата најдобро се само-оцениле во однос на механизмите за помош на наставниците, родителите и децата во заедничката работа на идентификување и помагање на учениците со ПОП, а сметаат дека се помалку успешни во адаптирањето на курикулумот и училишните активности кон потребите на учениците.
- ▶ Училиштата повеќе успеваат да им дадат поддршка на учениците во учењето отколку да ги вклучат сите ученици во различните видови воннаставни активности.
- ▶ Во подрачјето Училишна клима и односи во училиштето – потподрачје Правата на учениците и родителите се почитуваат – училиштата се оцениле највисоко.
- ▶ Високи се и самооценките за управување, раководење и креирање политики, но во ова подрачје се ниски самооценките што се однесуваат на работата на инклузивните тимови и на грижата за реализацијата на ИОП.

3. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ

На крајот од првиот и од вториот циклус од основното образование се мерени постигањата на учениците во областа на јазичната писменост – читање со разбирање и пишување – и математичката писменост. Писменоста во овие две предметни подрачја се смета за клучна за понатамошното учење и во други области, а во овие подрачја се реализираат и програмите на УНИЦЕФ Јазична писменост во почетните одделенија и Математика со размислување во почетните одделенија и програмата на БРО Математика со логика во предметна настава.

ЈАЗИЧНАТА ПИСМЕНОСТ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Најголем предизвик за наставниците и за учениците во почетокот на основното образование претставуваат читањето и пишувањето. Тоа е особен предизвик кога учениците се описменуваат на јазик што не го зборуваат дома и не го знаат доволно добро, каков што се случајот со голем број ученици од ромска етничка припадност.

Суштинското значење на успешното читање уште на рана возраст е способноста на ученикот читател сам да креира нови информации за она што го чита со цел да најде одговори на когнитивните прашања. Ученикот во процесот на читање до крајот на првиот циклус на основното образование треба да осознае дека постојат различни видови текстови, да го осознае постоењето на контекстот, различните жанрови, различните елементи во еден текст. Ученикот читател постојано се прашува што знае претходно за текстот што го чита за да создаде смисла во процесот на читање при што се стекнуваат низа вештини што му овозможуваат полесно учење. Преку стратегиите за читање ученикот стекнува способности за когнитивно, интерпретативно и семантичко разбирање на текстот што го чита. Овие три категории на читателот му овозможуваат насока за успешно учење.

Пишувањето во првиот циклус на основното образование е основа ученикот, покрај вербалниот, да користи и друг начин за изразување на мислите. Тоа бара да ги организира идеите и знаењата во една структурирана целина што се преточува во пишан текст, кој ќе биде разбирлив за тие што го читаат. Ако се определи поимот пишување како описменување на човекот и ако се

стави акцент на оваа способност како умеење за искажување на сопственото знаење преку пишани текстови, тогаш тоа треба да биде честа пракса во процесот на поучување и учење. Пишувањето е способност преку која ученикот планира (размислува, избира, одредува како ќе пишува), организира како избраните факти, идеи и знаења за определен поим ќе ги компонира во една структурирана целина што се преточува во пишан текст преку кој се добива можност да се процени колку е нешто научено или колку е нешто добро поучувано.

МАТЕМАТИЧКАТА ПИСМЕНОСТ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Учениците во текот на основното образование стекнуваат знаења и вештини по математика. Преку запознавањето со броевите и нивните односи, учениците квантитативно го запознаваат окружувањето. Броењето е сложен процес што се изведува во фази и е основа за решавање на основните проблеми на собирање, одземање, множење и одземање со цели броеви. Броевите и операциите што се изучуваат на часовите по математика се организирани во нумерички/бројни системи, а секој систем дава можности за истовремено работење и со броевите и со операциите, при што учениците се фокусираат на структурата и на правилата во тој систем. Сите системи на математиката што се изучуваат од раниот детски развој па до деветто одделение се дел од единствен систем што е претставен со број. Пресметувањето бара познавање на алгоритми, а треба да се одлучи кој да се употреби, затоа што секој алгоритам има свои предности и недостатоци. За добро да ја усвојат математиката, учениците треба добро да ги владеат броевите и операциите и да ја владеат основната алгебра, мерките, просторот, податоците, соодносот и пропорцијата, кои се во фокусот во првиот и во вториот циклус на основното образование.

Владеењето на математиката вклучува: концептуално разбирање, познавање на постапките и решавање задачи, а, исто така, вклучува и дополнителни одредби за резонирање, поврзување и комуницирање. Владеењето на математиката не може да се постигне со фокусирање само на една или на две од овие насоки. Концептуалното разбирање се однесува на интегрирано и функционално разбирање на математичките идеи, така што учениците знаат нешто повеќе од само изолирани факти и постапки. Тие сфаќаат зошто една математичка идеја е важна и во кои контексти таа е корисна, го организираат своето знаење во целина, што им овозможува да восприемат нови идеи

преку поврзување со она што веќе го знаат. Јасен знак за постоење на концептуално разбирање е кога учениците можат математичките ситуации да ги претстават на различни начини и кога различните претстави ги разбираат и знаат да ги искористат за различни цели. Еден од најзначајните контексти во кои учениците применуваат процедурално и концептуално знаење и кога кај нив се развиваат способности поврзани со секојдневието е решавањето проблемски ситуации со броеви или текстуални задачи.

3.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ ОД ПРВИОТ ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

3.1.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Јазичната писменост се испитуваше со една тест-книшка во која беа поместени тест за подрачјето Читање со разбирање и тест за подрачјето Пишување.

Тестот се состои од 13 барања за читање и 11 барања за пишување.

За мерење на постигањата на учениците за подрачјето Читање имаше 13 барања, и тоа: еден подолг литературен текст со 6 барања поврзани со содржината на текстот, еден кус текст со 3 барања и 2 куси литературни текста со 4 барања од кои едно се однесува на споредба помеѓу ликови од двата текста. За полесно следење на текстот даден понатаму, во извештајов ќе се користи само терминот задача, кој ќе се однесува на секое поединечно барање во тестот.

За мерење на постигањата на учениците од подрачјето Пишување се користеа 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. Вкупно, за подрачјето Пишување имаше 11 барања. Задачата од отворен тип во ова подрачје се оценуваше со листа на критериуми, која беше утврдена по прегледан примерок на решени тестови.

Добиените заклучоци се однесуваат на знаењата и способностите што експлицитно се мерени со задачите во тестот, а тестот по читање и пишување со иста содржина се реализираше на албански и на македонски јазик.

3.1.1.1. Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и пишување

Постигањата на учениците се прикажани преку процентот на решеност на тестот во целина и по посебните подрачја. Со оглед на целта на Програмата, посебен акцент е ставен на споредбите во постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи.

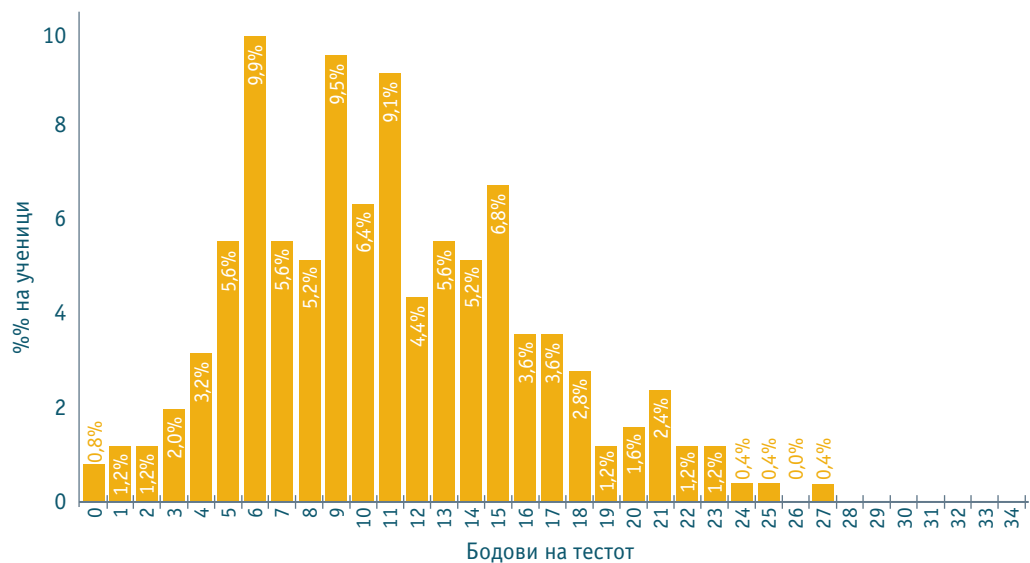
Постигањата се прикажани преку табели и графички и се проследени со вербални коментари.

ТАБЕЛА 11. Решеност на шесттој по читање и пишување

БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
252	24	32	11	34,2 %

Вкупните резултати на тестот по мајчин јазик, односно резултатите добиени на тестот по читање со разбирање и пишување, од сите тестирани ученици од четврто одделение покажуваат дека учениците постигнале просечен процент на решеност од 34,16 % – односно просечно 11 бода од можни 32. Анализата на податоците за бројот на освоени бодови прикажани на графиконот подолу покажува дека поголемиот број ученици (60 %) имаат до 11 бода. Од вкупно 252 тестирани ученици, 2 ученика не одговориле на ниту едно прашање, а најголем број освоени поени на тестот е 27 од можни 32, и тоа од 1 ученик.

ГАФИКОН 17. Резултатите на сите ученици на шесттој по читање со разбирање и пишување



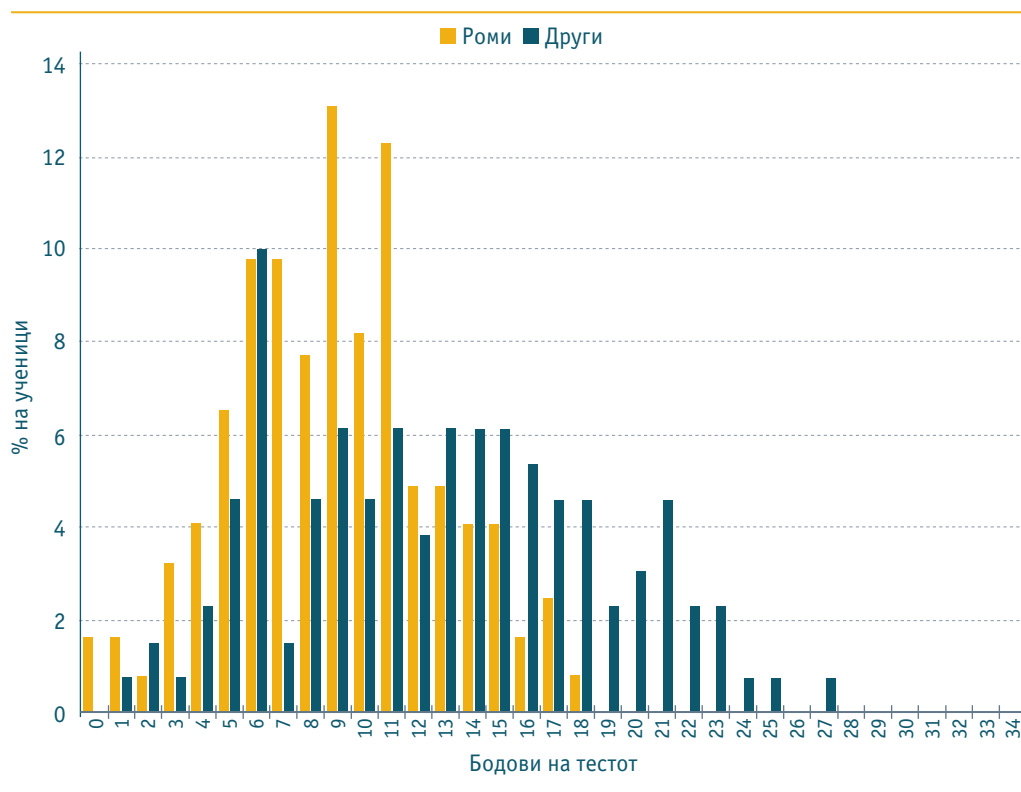
Учениците Роми на целиот тест имаат просечна решеност од 28 %, а кај учениците со друга етничка припадност решеноста е значително⁴¹ повисока и изнесува речиси 40 %.

41 Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

ТАБЕЛА 12. Решеност на шесттои до читање и ишшување кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	122	32	9	28,0%
Други	130	32	13	39,9%

ГРАФИКОН 18. Резултати на учениците Роми и другите ученици на шесттои до читање и ишшување



- Речиси две третини од учениците Роми имаат резултат на цел тест што е под просечниот (11 бода), додека тој број кај другите ученици е нешто повеќе од една третина (37 %).
- Распонот на освоени бодови кај учениците Роми е од 0 до 18, а кај другите ученици од 1 до 27 бода.

Многу е мал (3 %) процентот на ученици Роми што решиле повеќе од половина од задачите, додека кај учениците од другите етнички групи е 26 %.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот за читање и пишување се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 12 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.

3.1.1.2. Постигања на учениците на тестот по читање

Постигањата на учениците во областа Читање со разбирање се од голема важност за разбирање на текстот во секоја специфична област на општествените и природните науки. Се смета дека е неопходна основа за сите форми на учење и интелектуално напредување.

Поради фактот што намерата беше да се провери оспособеноста на учениците за читање, во тестот беа вклучени текстови преку кои од учениците се бараше: споредувње на постапки, одредување карактеристики и чувства на ликови; донесување заклучоци со кои се објаснуваат врските меѓу намерите, постапките и настаните, како и 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.

ТАБЕЛА 13. Решеност на тестот по читање

БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛНО МОЖЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
252	13	14	7	51,6 %

Резултатот на учениците на тестот по читање со разбирање од сите ученици е 51,6 %. Постигањата на учениците се нормално распределени, при што најголем број ученици (46 %) имаат меѓу пет и осум бода. Двајца ученици не одговориле на ниту едно прашање од тестот, а 4 ученици освоиле максимални 14 поени.

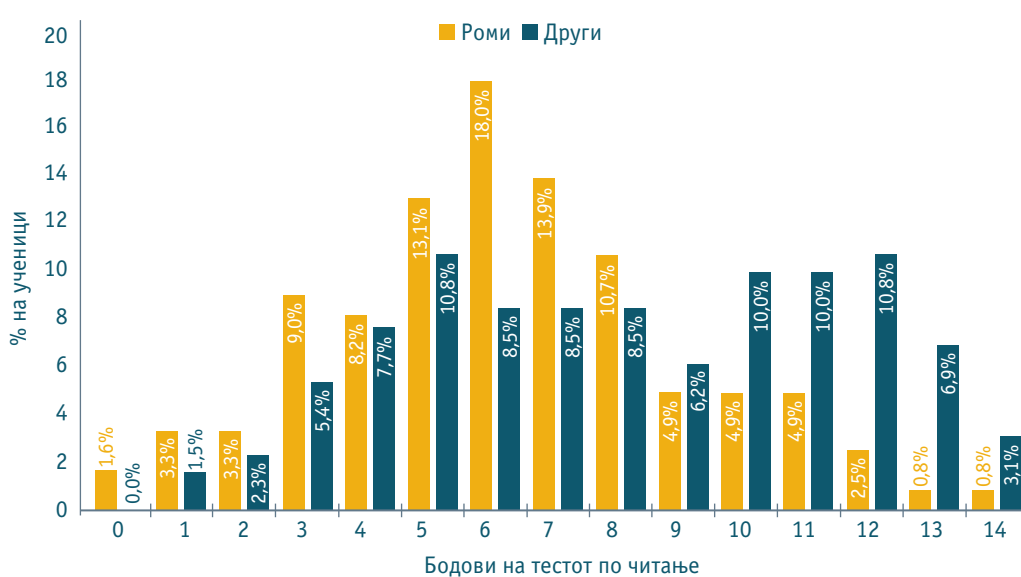
Резултатите на тестот по читање со разбирање по субгрупи: ученици Роми и ученици од други етнички групи, се прикажани подолу во табелата на ниво на тест и на графиконот според бројот на освоени бодови на тестот.

ТАБЕЛА 14. Решеност на шесттој по читање кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛНО МОЖЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	122	14	6,25	44,7 %
Други	130	14	8,12	58,0 %

Учениците Роми на тестот по читање со разбирање имале просечна решеност од 44,7 %, а учениците од другите етнички групи 58,0 % што е значително⁴² подобар резултат.

ГРАФИКОН 19. Резултатите на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на шесттој по читање со разбирање



- Најголем број (70 %) ученици Роми имаат половина или помалку од вкупниот можен број бодови на тестот по читање, додека кај учениците од другите етнички групи тој процент е 45 %.
- Само 9 % ученици Роми имаат повеќе од 10 бода што би биле повисоки постигања, а од другите ученици 40 % имаат постигнато повеќе од 10 бода.

⁴² Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

КАРАКТЕРИСТИКИ НА ОДГОВОРИТЕ НА ЗАДАЧИ ВО ТЕСТОТ ПО ЧИТАЊЕ

Постигнатите просечни резултати на тестот по читање со разбирање даваат слика за способноста на учениците да даваат одговори на различни типови задачи. Различните видови на текстови што се дел од тестот се поврзани со различен вид на барања, затоа што анализата е специфична според видот на текстот.

Преку приказни и расказ се проверуваат целите од литературата, колку учениците умеат да извлекуваат факти и нив да ги поврзуваат во нова ситуација. На 13-те задачи се бараше избор на точен одговор од понудените, пишување на кус одговор или пишување објаснување за избраниот одговор.

Во задачите со повеќечлен избор, без разлика на видот на текстот, сите ученици постигнуваат висок процент на точна решеност и тој се движи од 36 % (кај учениците Роми на задача 3.1) до 83% (кај сите ученици на задача 2.3). Во табелата подолу се дадени податоците за решеноста на задачите со повеќечлен избор (во табелата задачите се нумерирани онака како што се нумерирани во тестот за ученици).

ТАБЕЛА 15. Решеност на задачите со повеќечлен избор во тестот по читање

ЗАД. БР.	ОПИС НА ЗАДАЧАТА	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА		
		Сите ученици	Роми	Други
1.3.	Предвидување што би се случило во дадена приказна	51 %	37 %	65 %
2.1.	Одредување литературен вид	59 %	43 %	74 %
2.2.	Споредување текстови	53 %	54 %	52 %
2.3.	Споредување ликови во текстови	83 %	83 %	83 %
3.1.	Експлицитна информација од текст	47 %	36 %	57 %
3.2.	Имплицитна информација од текст	46 %	43 %	50 %
3.3.1.	Имплицитна информација од текст	77 %	76 %	78 %
3.5.	Делење на зборови	54 %	46 %	62 %

Највисоки постигања учениците имаат на неколкуте задачи каде што се бара идентификување на експлицитни или имплицитни информации во текстот потребни за да се одговори на задачата во тестот.

Во табела 16 се дадени податоците за решеноста на задачите во кои учениците треба да напишат краток одговор поврзан со прочитаниот текст (во табелата задачите се нумерирани онака како што се нумерирани во тестот за ученици).

ТАБЕЛА 16. Решеност на задачите со отворени одговори во шесттиот по читање

Зад. бр.	ОПИС НА ЗАДАЧАТА	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА		
		Сите ученици	Роми	Други
1.1.	Разбирање на редоследот на настани	40 %	32 %	48 %
1.2.	Извлекување директна информација од текст	68 %	66 %	71 %
2.4.	Извлекување главна идеја – давање наслов на текст	65 %	46 %	83 %
3.3.2.	Образложение на сопствен одговор	35 %	27 %	42 %
3.4.	Образложение на сопствен одговор во врска со имплицитна информација	42 %	37 %	47 %

Резултатите на задачите со отворени одговори (во кои учениците треба да напишат краток одговор) поврзани со прочитаниот текст се нешто послаби од оние на задачите со избор на точна алтернатива, и процентот на решеност кај сите ученици е меѓу 35 % и 68 %.

Од анализата на постигањата се забележува дека учениците имаат пониски постигања кога од нив се бара хронолошки да ги подредат настаните во текстот. На оваа задача точно одговориле 32 % Роми и 48 % ученици од други етнички групи (задача 1.1.).

Повисоки постигања се добиени кога се бара да осмислат наслов на текст и да дадат објаснување за своето мислење: 46 % Роми и 83 % ученици од други етнички групи (задача 2.4.).

Најголем процент од учениците Роми (66 %) дал точен одговор на задачата 1.2. во која одговорот што се бараше се содржеше во еден дијалог во дадениот текст.

Карактеристичен е процентот на ученици Роми што успеале да го образложат својот одговор на задачата 3.3.2. (во табела 16), а одговорот го избрале на задачата 3.3.1. (во табела 15). Делот од задачата со избор од понудени одговори точно го решиле 76 % од учениците Роми, а образложението на својот избор точно го дале само 27 % од учениците.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот за читање се на ниво на пропишаните во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 11 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.
- ▶ Мал е бројот на ученици Роми што имаат високи постигања на тестот по читање во споредба со другите ученици.
- ▶ Сите ученици поуспешно ги решавале задачите со повеќечлен избор споредено со задачите каде што се бара да се конструира и да се напише одговор.
- ▶ Најуспешно се решени задачите во кои се бара споредување на ликови во текстови 83 % (задачи со повеќечлен избор), а најмалку успешно задачите во кои се бара образложение на сопствен одговор 35 %.

3.1.1.3. Постигања на учениците на тестот по пишување

Постигнатите просечни резултати на тестот по пишување даваат слика за способноста на учениците да пишуваат различни форми на писмено изразување и да ги применуваат нормите на стандардите на јазикот на кој го решаваат тестот. Преку овие задачи се проверуваат целите од програмското подрачје Изразување и творење: дали учениците умеат да пишуваат текст за практична намена и дали можат да оформат писмен текст по дадени насоки – дадени зборови за пишување на куса приказна.

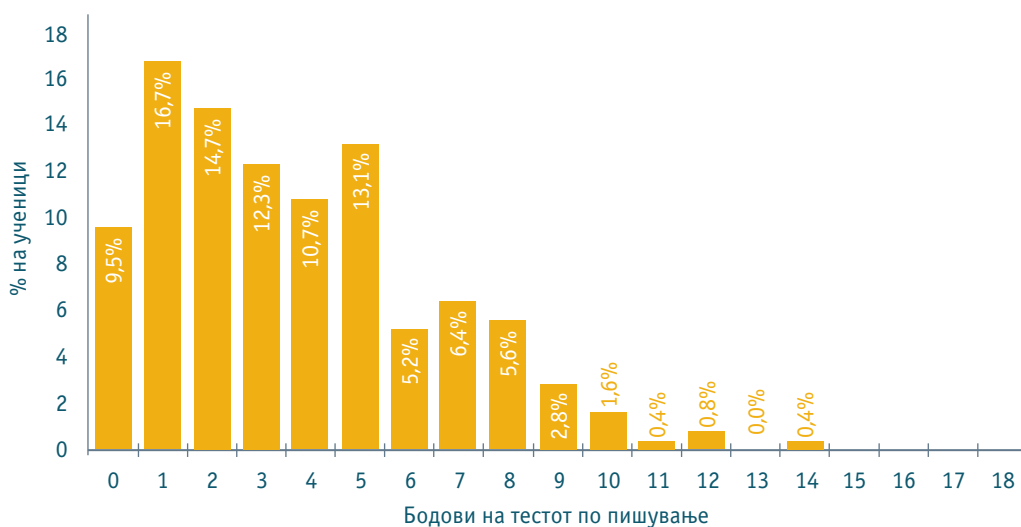
Со овој дел од тестот – преку во способноста пишување – се согледува литерарната способност на ученикот, неговата моќ на забележување, размислување, систематизирање и воопштување, неговата вештина и умешност во организирање и соопштување на своите мисли и чувства преку јасно и прецизно јазично обликување.

ТАБЕЛА 17. Решеност на тестот по пишување од сите испитани ученици

БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛНО МОЖЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
252	11	18	3,7	20,6 %

Просечната решеност на тестот по пишување од сите ученици е 20,6 %, што е многу ниска во однос на програмските барања и барањата на тестот. Речиси 10 % ученици не освоиле ниту еден бод, а 31 % освоиле само 1 или 2 бода. Само 3 % од учениците освоиле повеќе од половина од можниот број бодови (над 9 бода), притоа ниту еден ученик не освоил повеќе од 14 бода.

ГРАФИКОН 20. Резултати на сите ученици на шесттиот по пишување



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

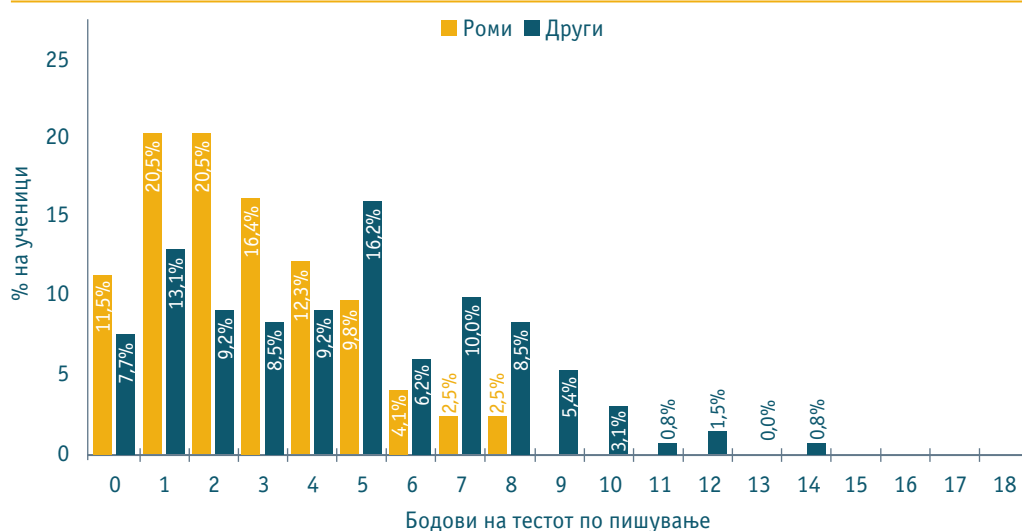
ТАБЕЛА 18. Решеност на шесттиот по пишување кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛНО МОЖЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	122	18	2,7	15,0 %
Други	130	18	4,7	25,9 %

Решеноста на задачите во пишување кај учениците Роми е 15 % (просечно освоени 2,7 бода по ученик од максимално можни 18), а кај учениците од другите етнички групи е за 11 процентни поени⁴³ повисока (26 %) споредено со учениците Роми, но исто така со многу низок резултат (освоени 4,7 бода од можните 18).

⁴³ Процентен поен (ПП) е разликата меѓу две вредности изразени во проценти.

ГРАФИКОН 21. Решености на шесттој њо пишување кај учениците од различни етнички групи



- Сите ученици со ромска етничка припадност освоиле помалку од половина (помалку од 9) од можните бодови на тестот, додека само 12 % од другите ученици освоиле половина или повеќе бодови.
- Највисок резултат кај учениците Роми е 8 бода (ги постигнале 3 ученици), а кај другите ученици највисокиот резултат е 14 бода (го постигнал 1 ученик).

КАРАКТЕРИСТИКИ НА ОДГВОРИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ТЕСТОТ ПО ПИШУВАЊЕ

Во задачите за пишување беше даден текст – писмо, што требаше да се подобри преку одговарање на задачи со повеќечлен избор. Од резултатите дадени во табелата подолу се забележува дека сите ученици донекаде препознаваат добра структура на реченица и соодветна композиција на текст (во овој случај писмо) кога треба да одберат еден од понудените одговори и со тоа да ја подобрат структурата на определени реченици, лексиката и композицијата на писмо (изразување на целта на писмото). Процентот на точни одговори е низок и се движи од 27 % до 33 %. Подобро била решена задачата во која се бара соодветна употреба на збор во реченица (51 %).

Учениците со ромска етничка припадност послабо од другите ученици ги решавале задачата во која се бараше од понудени зборови да се избере оној што би можел да се употреби во реченицата место дадениот збор и задачата со која се бараше да се одреди реченицата што е најсоодветна за завршување на целиот текст.

ТАБЕЛА 19. Решеност на задачите со повеќечлен избор во шесттој по пишување

ЗАД. БР.	ОПИС НА ЗАДАЧАТА	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА		
		Сите ученици	Роми	Други
1.1.	Подобрување на структурата на реченицата	51 %	52 %	50 %
1.2.	Подобрување на лексиката	33 %	25 %	40 %
1.3.	Конструкција на реченица	27 %	27 %	26 %
1.4.	Композиција на текст	27 %	23 %	32 %

* задачите се нумерирани како што се нумерирани во шесттој.

Многу слаби резултати учениците постигнале на задачата за пишување на состав по дадени зборови (куса приказна). За пообјективно оценување на писмените состави беа изготвени критериуми за оценување според кои е проценет квалитетот на секој труд. На дадените критериуми учениците можеа да добијат 0 бодови, 1 или 2 бода. Во следната табела е даден процентот на ученици според бодовите што ги постигнале за секој од критериумите.

ТАБЕЛА 20. Успешност во различни критериуми за пишување

ОПИС НА ЗАДАЧАТА/ КРИТЕРИУМ	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА								
	СИТЕ УЧЕНИЦИ			РОМИ			ДРУГИ		
	бодови			бодови			бодови		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Композиција	92 %	8 %	0 %	98 %	2 %	0 %	86 %	14 %	0 %
Јасност на составот	49 %	48 %	3 %	61 %	38 %	1 %	38 %	57 %	5 %
Употреба на дадените зборови	43 %	53 %	4 %	57 %	43 %	0 %	31 %	61 %	8 %
Интерпункција	68 %	32 %	0 %	84 %	16 %	0 %	52 %	47 %	1 %
Правопис	61 %	39 %	0 %	71 %	29 %	0 %	51 %	48 %	1 %
Конструкција на реченицата	73 %	27 %	0 %	90 %	10 %	0 %	55 %	44 %	1 %
Оригиналеност	90 %	9 %	1 %	97 %	3 %	0 %	84 %	14 %	2 %

Од табелата се гледа дека многу малку ученици ги задоволите критериумите на повисоко ниво и добиле два бода, а скоро половината и повеќе ученици (меѓу 43 % и 92 %) не ги задоволите ни минималните барања на одделни критериуми за квалитетен писмен состав. Во однос на сите критериуми, учениците Роми се помалку успешни во споредба со учениците од друга етничка припадност.

- На сите ученици најлесно им било да го задоволат, макар на основно ниво, критериумот: јасност на составот, односно да ја разбираат темата на која треба да пишуваат. Повеќе од половина од учениците – 57 % – го задоволите овој критериум, при што кај учениците Роми 43 % го достигнале основното ниво, а ниту еден повисокото, а кај другите ученици 61 % го достигнале основното и 8 % високото ниво.
- Учениците биле релативно успешни и во: употребата на дадените зборови во составот. За да го напишат текстот – куса приказна, повеќе од половина од учениците ги употребиле повеќето од зададените зборови, но мал број ученици (4 %) успеал да ги употреби сите зададени зборови.
- Најниски постигања учениците покажуваат во оформување на композицијата на составот. Многу мал број (8 %) ученици имаат осмислен вовед, главен дел и заклучок, а нема ученици што успеале да направат логичен премин меѓу деловите. Делумно го почитувале или воопшто не го прочитале упатството за пишување.
- 90 % од учениците не успеале да напишат состави со потребното ниво на оригиналност.
- Околу една третина од учениците успеале да ги достигнат основните барања од употребата на правописот, интерпункциските знаци и конструкцијата на реченицата.

Во тестовите на учениците Роми, за делот пишување, беше воочено дека дел од учениците го знаат правописот на зборовите, но имаат проблем зборовите да ги врзуваат во реченица и уште повеќе од зборови и реченици да оформат текст.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот по пишување се многу под очекуваното ниво на оспособеност за писмено изразување на крајот на трето одделение.
- ▶ Просечната решеност на тестот е 21 %. Кај учениците Роми е 15 % пониска, а кај другите етнички групи 26 %. Разликата е статистички значајна.
- ▶ Мал е бројот на ученици што имаат високи постигања на тестот по пишување, а меѓу нив нема ученици од ромска етничка припадност.
- ▶ Сите ученици значително поуспешно ги решавале задачите со повеќечлен избор споредено со задачата да се напише текст по зададени зборови и да се задоволат критериумите за добар писмен состав.
- ▶ Поуспешно биле задоволени критериумите: употреба на дадените зборови во текстот и јасност на составот. Основните барања за добра композиција и оригинален текст ги задоволеле помалку од 10 % ученици. Тоа укажува на фактот дека многу мал број од учениците се во состојба смисловно да ги поврзат деловите во текстот (98 % од учениците Роми добиле 0 поени).

3.1.1.4. Поврзаност на резултатите на тестот за читање и пишување со одделни социокултурни варијабли

Повеќе истражувања⁴⁴ покажале дека социокултурното потекло и 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 читањето со разбирање. Токму затоа, како и заради подобро објаснување на постигнатите резултати, учениците беа прашани за нивните искуства во семејството поврзани со активности за читањето во предучилишниот период, како и за нивната подготвеност пред поаѓање во училиште.

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

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за состојби и навики во семејството на тестираните ученици што се однесуваат на јазичната писменост ги прибравме со краток прашалник, кој учениците го пополнуваа на крајот од тестирањето.

Преку 9 прашања добивме податоци што се однесуваат на:

- Социоекономските карактеристики на семејството;
- Приближен број на книги во семејството;
- Активности во домот поврзани со учењето;
- Јазик на кој се зборува дома;
- Познавање на македонскиот јазик пред поаѓање во училиште;
- Познавање на читањето пред поаѓање во училиште.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Семејните карактеристики се најзначаен извор за диспаратот на ученичките образовни резултати. Семејствата што се со добри услови за живот обезбедуваат повеќе услови за учење и на училиште и дома. Подобро образованите родители во своите семејства се поприсутни со дневни инструкции за учењето на своите деца, како и со постојаните насоки за вклучување на своите деца во различни активности на училиште.

Од овој приказ можат да се видат постигањата на учениците чии родители имаат завршено одреден степен на образование (основно, средно и високо).

ТАБЕЛА 21. Резултати на тестови 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	27,3	32,9	45,1	34,4
Татко	27,8	30,2	41,6	37,2

- Учениците чии мајки и татковци имаат завршено повисоко од основно образование имаат повисоки постигања на тестот по читање и пишување од оние чии родители имаат само основно образование.
- Врската меѓу образованието на родителите и резултатите на тестот по читање и пишување не е линеарна. Највисоки постигања имаат учениците чии родители имаат завршено средно образование (мајка – 45 % решеност на тестот и татко – 42 % решеност на тестот).

ТАБЕЛА 22. Резултати на тестот на учениците според вработеноста на родителите

ВРАБОТЕНОСТ	ВРАБОТЕНИ		НЕВРАБОТЕНИ	
	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	144	35,9	144	35,7
Татко	194	37,3	35	28,5

Во однос на податоците за вработеноста на родителите, не постои значајна разлика во постигнувањата на учениците што имаат вработени мајки во однос на учениците што имаат невработени мајки. Со вработеноста на татковците ситуацијата е поинаква, таа е поврзана со постигањата на нивните деца. Учениците чии татковци се вработени имаат за 8 % повисока решеност на тестот по читање и пишување.

ОБРАЗОВНИ РЕСУРСИ ШТО УЧЕНИЦИТЕ ГИ ИМААТ ВО СВОЈОТ ДОМ

Истражувањата⁴⁵ 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 постигнуваат подобри резултати во читање со разбирање.

За да се подобри вештината на читање и за да се стекнат нови знаења, учениците треба многу да читаат. Тоа што учениците го читаат треба да одговара на нивните потреби и интереси. За да се поттикне нивната желба за читање, многу важен фактор во развојот на вештините за читање кај учениците е и семејството, кое треба да го стимулира интересот за читање, да пре-

⁴⁵ I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kenedy, P. Foy, PIRLS 2006 International Report. Chesnut Hill, MA: Boston College.

несе ентузијазам за читање и да укаже на вистинската вредност на читањето. Бројот на книги во семејството е често користен индикатор за читачките навики во семејството, како и достапноста на книги што ученикот може да ги чита. Податоците за бројот на книги во семејството и постигањата на учениците во читање и пишување се дадени во табелата подолу.

ТАБЕЛА 23. Број на книги во домот и постигања на тестот по читање и пишување

БРОЈ НА КНИГИ ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
0–10 книги	58	33,6 %
11–25 книги	77	42,3 %
26–100 книги	34	38,8 %
101–200 книги	14	35,7 %
Повеќе од 200 книги	30	26,7 %

Значајни се разликите во постигањата само меѓу учениците што дома имаат до 10 книги и оние што имаат од 11 до 25 книги. Добиените сознанија не се во согласност со корелациите што се добиени во меѓународните мерења на читањето.

Интересен е податокот дека најниски постигања имаат учениците што дома имаат повеќе од 200 книги. Има индикации дека можеби овие ученици дале неточни информации.

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО

Во однос на поврзаноста на факторот поддршка од семејството и постигања по македонски јазик од учениците се бараше да одговорат на прашањата за тоа колку читаат или разговараат за прочитана книга со член од семејството, за тоа дали повозрасните им помагаат во пишување на домашните задачи по македонски/албански јазик или разговараат за тоа што го учеле по македонски/албански јазик.

Семејството е многу важно во следењето на напредокот на учениците и развивањето на индивидуалните способности за читање и стекнување навики за читање. Показателите за поддршката од семејството и постигањата на учениците на тестот се дадени во следната табела.

ТАБЕЛА 24. Активностии поврзани со читање во домашно и постигања на шесттиот по читање и пишување

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	СКОРО НИКОГАШ		ПОНЕКОГАШ		ЧЕСТО	
	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот	Број на ученици	Просечна решеност на тестот
Заедно читаат книги	19	26,2 %	68	43,8 %	80	36,4 %
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по македонски/албански јазик	55	37,6 %	49	41,0 %	49	37,1 %
Им раскажуваат на домашните што учеле по македонски/албански јазик во училиште	16	34,0 %	35	40,3 %	94	41,2 %

Генерално земено, според одговорите на учениците, родителите или повозрасните членови во семејството доста често одвојуваат време во текот на седмицата да ги слушаат нивните деца како читаат или да разговараат со нив за она што го учат по македонски/албански јазик.

Просечната решеност на задачите кај учениците што почесто со домашните заедно читаат книги е значајно повисока. Разликата во решеноста на тестот меѓу оние што никогаш не читаат и оние што читаат секој ден е 10 %.

Помошта во пишувањето домашни задачи по македонски/албански јазик и практиката учениците на домашните да им раскажуваат што учеле во училиште по македонски/албански јазик не се поврзани со постигањата на тестот по читање и пишување.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Дел од учениците Роми што следат настава на македонски, односно на 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 во читање и пишување. Постигањата на тестот според јазикот што најчесто се зборува дома се прикажани во следната табела.

ТАБЕЛА 25. Јазикот на кој се зборува во домот и просечната постигања на тестот во читање и пишување

ЈАЗИК ШТО СЕ ЗБОРУВА ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Ромски	48	29,2 %
Македонски	118	39,5 %
Албански	60	33,8 %
Српски	3	15,6 %
Друг јазик	3	26,0 %

Се воочува дека учениците што дома најчесто зборуваат ромски јазик имаат значајно пониски постигања од учениците што дома го зборуваат македонскиот или албанскиот јазик на којшто и ја следат наставата.

Во врска со прашањето за нивото на познавање на македонскиот/албанскиот јазик за тие учениците на кои мајчин јазик им е ромскиот кога тргнале во прво одделение, резултатите покажаа дека просечната решеност на задачите кај тие ученици што малку разбирале и тешко зборувале македонски/албански е 32,9 %, што многу не се разликува од оние што разбирале, но потешко зборувале – 31,4 % и оние што добро разбирале и зборувале македонски/албански јазик – 36,4 %.

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, дури се добиени и спротивни податоци: учениците што одговориле дека знаеле само букви имале повисоки резултати на тестот од учениците што читале и пишувале. Податоците се прикажани во следнава табела.

ТАБЕЛА 26. Предзнаења на учениците при уписот во прво одделение и постигањата на третото одделение 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
108	39,5 %	52	35,6 %	41	27,5 %	20	28,0 %

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.
- ▶ Учениците чии татковци се вработени имаат повисоки постигања од оние чии татковци не се вработени. Таква врска не постои кога е во прашање вработеноста на мајките.
- ▶ Ако во домот вообичаено се зборува јазикот на којшто се изведува наставата, постигањата на учениците се повисоки. Учениците што дома зборуваат ромски јазик имаат пониски постигања во читање и пишување.
- ▶ Познавањето на јазикот на наставата пред поаѓањето во училиште не е поврзано со резултатите на тестот на крајот на првиот циклус на образованието.
- ▶ Бројот на книги во домот не е линеарно поврзан со постигањата во читањето и пишувањето.
- ▶ Учениците на кои возрасните почесто им читаат и кои заедно читаат со возрасните имаат повисоки постигања во читање и пишување.
- ▶ Одговорите на учениците за степенот на помош на родителите во учењето и решавањето домашни задачи и интересот на родителите за тоа што учело детето по македонски/албански јазик не се поврзани со постигањата во читање и пишување.
- ▶ Предзнаењата во читањето пред поаѓањето во прво одделение не придонеле за подобри постигања во читање и пишување на крајот на трето одделение.

3.1.2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАТЕМАТИКА

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Проценката за постигањата на учениците се засновува 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 барања; барањата се распоредени во 19 задачи што мерат знаења и способности од подрачјата:

- Концепт за број – 5 барања;
- Операции и својства на операциите – 11 барања;
- Проблемски ситуации – 5 барања.

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

Постигањата на учениците се прикажани преку процентот на решеност на тестот во целина и по посебните подрачја наведени погоре.

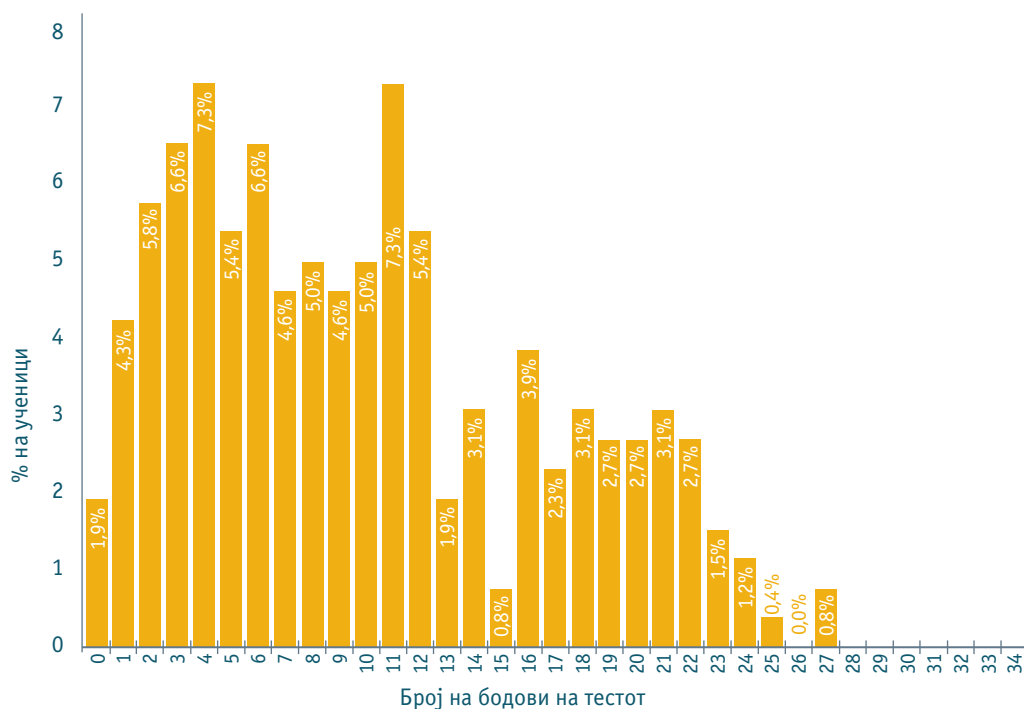
Со оглед на целта на Проектот, како за јазична писменост така и во презентирањето на резултатите по математика, посебен акцент е ставен на споредбите во постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи. Постигањата се прикажани во табели и графички, а се проследени со вербални коментари.

3.1.2.1. Постигања на учениците на целиот тест по математика

Просечниот резултат (бројот на освоени бодови) на учениците што го решавале тестот изнесува 10,0 (максималниот можен е 34), односно просечниот процент на решеност на тестот е доста низок – 29 %.

На следниот графикон се прикажани постигањата на сите тестирани ученици на тестот во целина, според бројот на постигнати бодови.

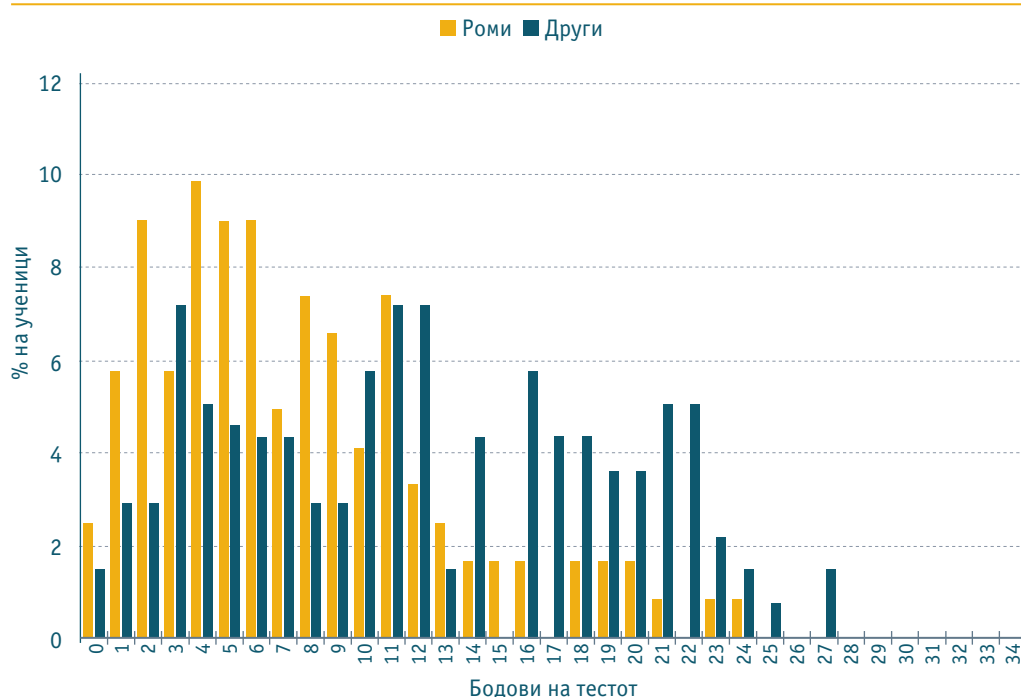
ГРАФИКОН 22. Резултат на сите ученици на шесттој по математика



Според успешноста во решавањето на тестот се издвојуваат две групи, една, поголема, што послабо го решавала тестот (освоиле помалку од 13 бода) и друга, помала, во која се учениците што освоиле меѓу 13 и 27 бодови. Нема ученици што освоиле повеќе од 27 бодови (односно повеќе од 80 % решеност на тестот).

На графиконот подолу се дадени споредбени податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи.

ГРАФИКОН 23. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи



Споредбените податоци покажуваат дека учениците Роми имаат значително⁴⁶ пониски постигања на тестот по математика од учениците од другите етнички заедници.

- Просечната решеност на тестот кај учениците Роми е 22 % (просечниот број на бодови е 7,6), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 36 % (просечниот број на бодови е 12,2).
- Највисок резултат кај учениците Роми е 24 бода (ги постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 27 бода, а го постигнале 2 ученика.
- Најголем е бројот ученици Роми што имаат 4 бода, а кај другите етнички заедници најмногу ученици имаат резултат 3 бода, 11 и 12 бода.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за крајот на првиот циклус на образование.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 14 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.

⁴⁶ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

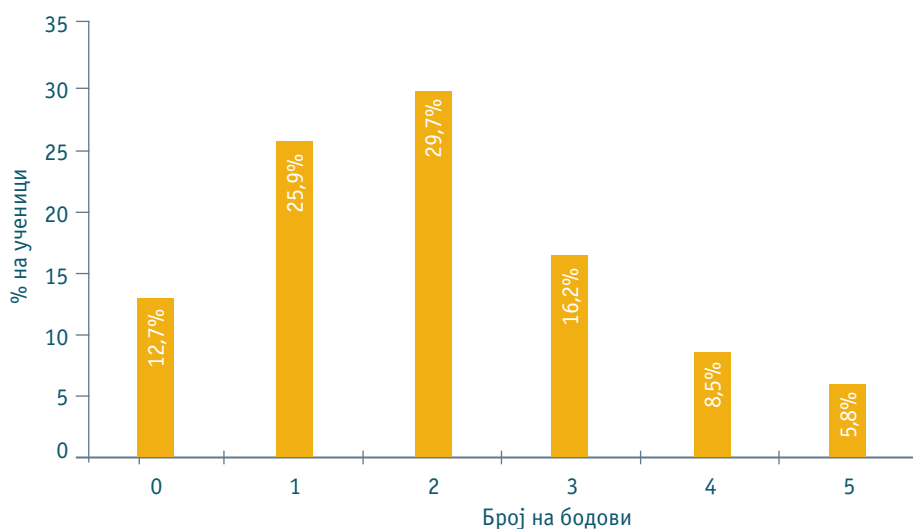
3.1.2.2. Постигања на учениците на тестот во различни подрачја и типови на задачи

Тестот содржеше задачи групирани во три подрачја. Задачите во секое од подрачјата беа нумерички, графички и текстуални. Направена е анализа на постигањата според подрачја и типови задачи.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ПОДРАЧЈЕТО БРОВЕВИ

Просечниот резултат на задачите од подрачјето Броеви изнесува 2,0 (максимален можен резултат е 7), односно просечниот процент на решеност е доста низок – 29 %. Повеќе од половината ученици постигнале резултат од само 1 или 2 бода. Ниту еден ученик не постигнал максимален резултат во ова подрачје, а шест бодови постигнале само три ученика.

ГРАФИКОН 24. Резултат на сите ученици во подрачјето Броеви



На графиконот 25 се дадени споредбени податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи. Според податоците, учениците Роми имаат значително⁴⁷ пониски постигања на задачите од подрачјето Броеви од учениците од другите етнички заедници.

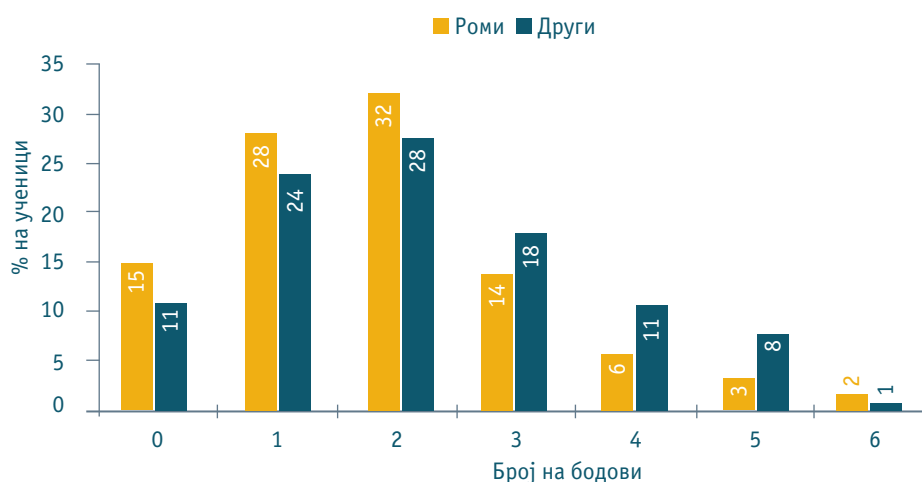
- Просечната решеност на задачите во подрачјето Броеви кај учениците Роми е 26 % (просечниот број на бодови е 1,8), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 32 % (просечниот број на бодови е 2,2).
- Највисок резултат и кај учениците Роми и кај другите ученици е 6 бода.

⁴⁷ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

Овој резултат кај учениците Роми го постигнале два ученика, а кај другите етнички заедници само еден ученик.

- И кај двете групи, најголем е бројот на ученици што имаат резултат од 2 бода.

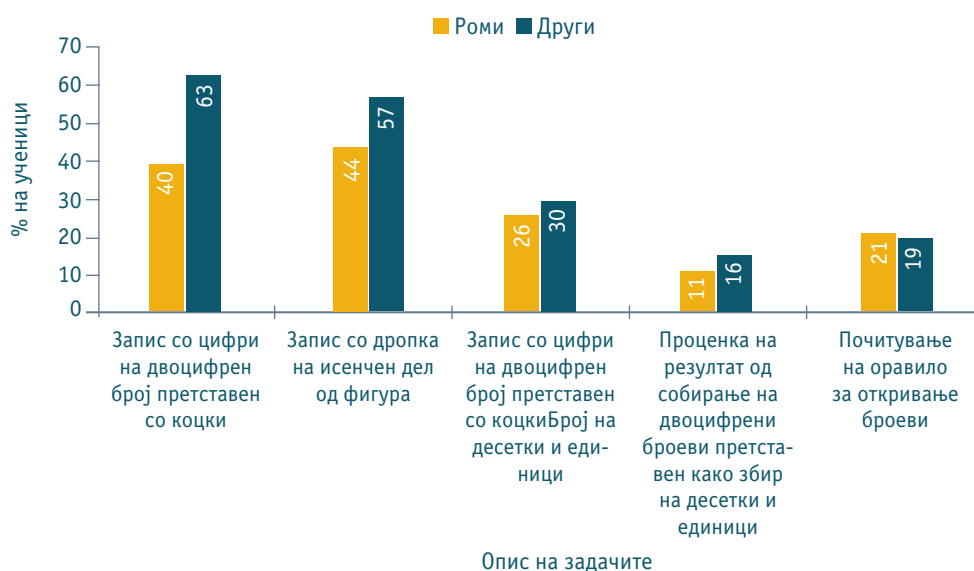
ГРАФИКОН 25. Резултат на учениците Роми и учениците од другите етнички групи



Графиконот подолу ги покажува процентите на точни одговори на секоја од задачите во подрачјето Броеви, споредбено за двете групи на ученици.

Од прикажаните податоци може да се забележи дека најтешка задача за решавање на учениците им е задачата што бара од нив да направат проценка на резултат од собирање на двоцифрени броеви претставен како збир на десетки и единици. Учениците што точно одговориле направиле правилна проценка дека бројот 29 е блиску до 3 десетки, а единиците (5 и 6) од другите два броја прават околу 1 десетка. Другите ученици најчесто за бројот 29 проценувале дека е блиску до 20, а при проценката на преостанатите единици во двоцифрените броеви (9, 5 и 6), бројот 9 како блиску до една десетка не го земале предвид и заокружувале на преостанати “околу 10 единици”.

ГРАФИКОН 26. Постигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи



Специфични се одговорите на учениците на задачата да го одредат преостанатиот број на единици во даден двоцифрен број кога е даден дел од десетките.

Одговорите на учениците на оваа задача укажуваат на начинот на кој тие се поучувани. Имено 26 % од учениците Роми, односно 30 % од учениците од другите етнички групи одговориле точно (дека во квадратчето треба да се запише 15). Но, 36 % од учениците Роми и 50 % од другите етнички групи одговориле дека треба да се запише 5, што е всушност само бројот на единици во запишаниот број.

ЗАДАЧА

Бројот 35 има 2 десетки и ? единици.

Кој број треба да се запише на местото на прашалникот за да биде точно?

(Заокружи едно точно)

- А. 5 единици
- Б. 15 единици
- В. 25 единици
- Г. 35 единици

Ова наведува на претпоставки дека:

- Во најголем број случаи, кога станува збор за претставување или опишување на броевите како збир, од учениците се бара и се очекува само еден начин на претставување, и тоа само сите десетки и единиците што остануваат, и
- При воведувањето на концептот број недоволно се користат манипулативни средства за формирање, претставување и разложување на броевите.

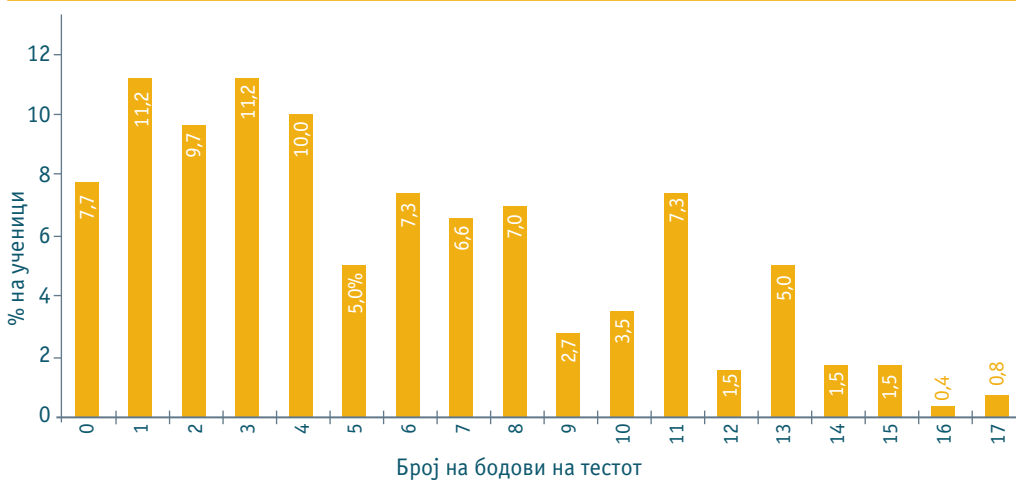
ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на задачите од броеви се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Просечната решеност на задачите од подрачјето Броеви кај учениците Роми е за 6 % пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ПОДРАЧЈЕТО ОПЕРАЦИИ И СВОЈСТВА НА ОПЕРАЦИИТЕ

Постигањата на учениците во подрачјето Операции и својства на операциите се малку повисоки во однос на постигањата на учениците во другите две подрачја (Броеви и Проблеми).

ГРАФИКОН 27. Резултати на сите ученици во подрачјето Операции и својства на операциите

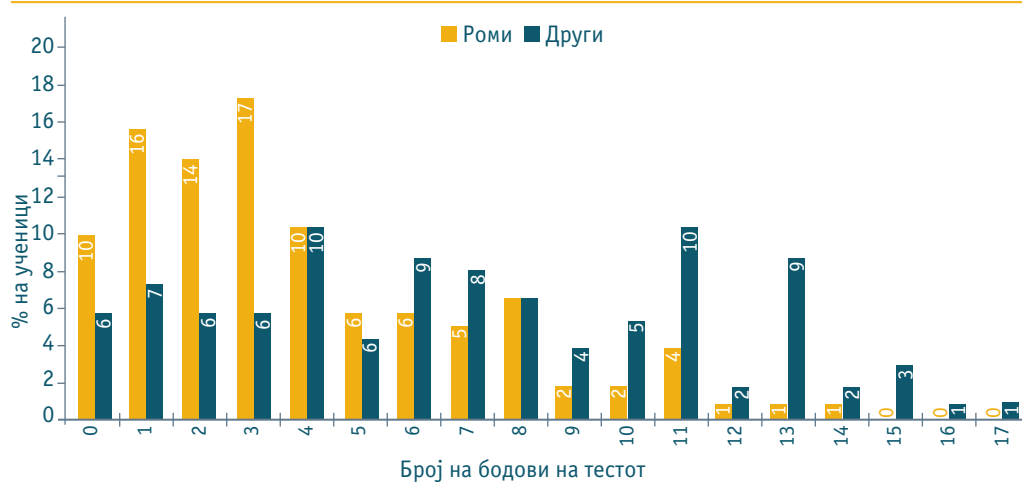


Просечниот број на бодови на задачите во ова подрачје е 5,6 (максималниот можен е 18), односно просечниот процент на решеност е 31 %. Максималниот

резултат од 18 бодови не е постигнат од ниту еден ученик. Според успешноста во решавањето на задачите се издвојуваат две групи, една, поголема (75 % од учениците), што послабо ги решила задачите (освоиле помалку од 8 бода) и друга, помала, во која се учениците што освоиле меѓу 9 и 17 бодови.

На графиконот 28 се дадени споредбени податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи. Според податоците, учениците Роми имаат значително⁴⁸ пониски постигања на задачите од подрачјето Операции и својства на операциите од учениците од другите етнички заедници.

ГРАФИКОН 28. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи во подрачјето Операции и својства на операциите

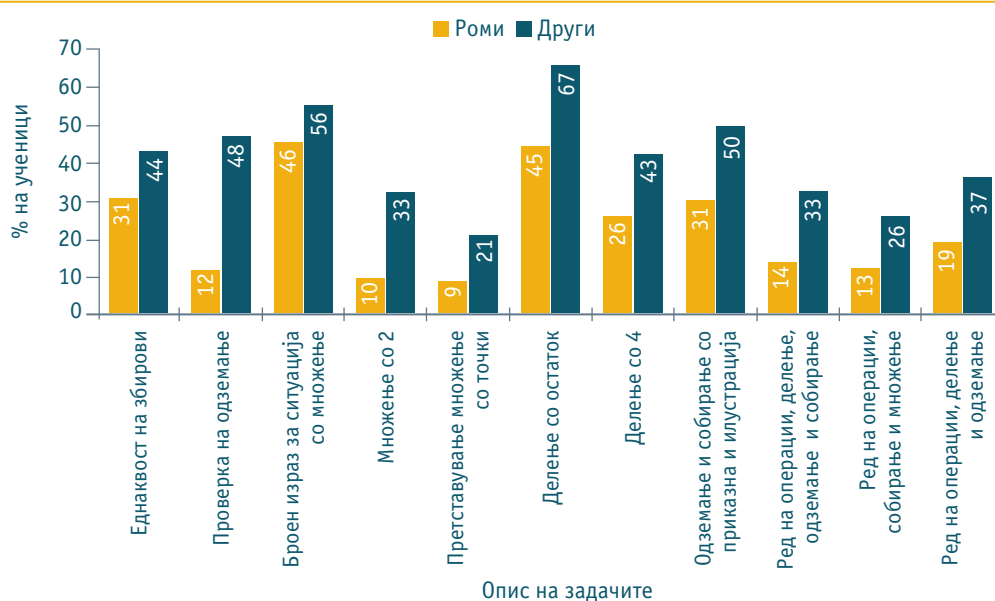


- Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е 22 % (просечниот број на бодови е 4,0), што е значително послабо од решеноста кај другите етнички заедници кај кои просечната решеност е 39 % (просечниот број на бодови е 7,1).
- Половина од учениците Роми имаат до 3 бода, додека кај учениците од другите етнички групи распределбата е бимодална: една поголема група ученици има до 8 бодови и друга помала има над 9 бодови.
- Највисок резултат кај учениците Роми е 14 бода (го постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 17 бода и го постигнале 2 ученика.
- Најголем е бројот ученици Роми што имаат 3 бода, а кај другите етнички заедници најмногу ученици имаат резултат од 4 бода, 11 и 13 бода.

⁴⁸ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

Графиконот подолу ги покажува процентите на точни одговори на учениците Роми и учениците од другите етнички групи за секоја задача посебно од подрачјето Операции и својства на операциите. Учениците Роми постигнале значително послаби резултати на сите задачи во подрачјето Операции и својства на операциите.

ГРАФИКОН 29. Постигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи



Најслабо решена е задачата во која се бараше да се претстави дадено множење со помош на точки. Според бодувањето на оваа задача се прифаќаше точен и делумно точен одговор. Во табелата подолу се дадени можните решенија и процентот на ученици што одговориле точно, делумно точно или неточно.

ЗАДАЧА

Претстави го множењето $4 \cdot 3$ на цртежот подолу.



	РЕШЕНИЕ НА ЗАДАЧАТА	РОМИ	ДРУГИ
Точно	На цртежот се заокружени или како било се означени во 4 реда по 3 точки ИЛИ во 4 колони по 3 точки.	7 %	14 %
Делумно точно	– На страна се нацртани и соодветно се групирани заокружени или незаокружени 12 точки. – На цртежот се заокружени или означени 12 точки, но без видливо групирање каде што ќе се препознае $4 \bullet 3$.	2 %	15 %
Неточно	– На страна се нацртани групи каде што вкупно има 12 точки, но не се воочува $4 \bullet 3$ (на пример 6 групи по 2; 2 групи по 6). – Кој било одговор што не е точен.	91 %	71 %

Одговорите на учениците насочуваат дека:

- Ваквиот начин на визуелно претставување на множењето (со точкеста хартија или табла со боцкалки) е природ што многу ретко се користи или воопшто не се користи при поучувањето и учењето на множењето;
- Наставниците најчесто инсистираат на тоа да се научи таблицата за множење напамет, без да се очекува и да се проверува разбирањето на множењето.

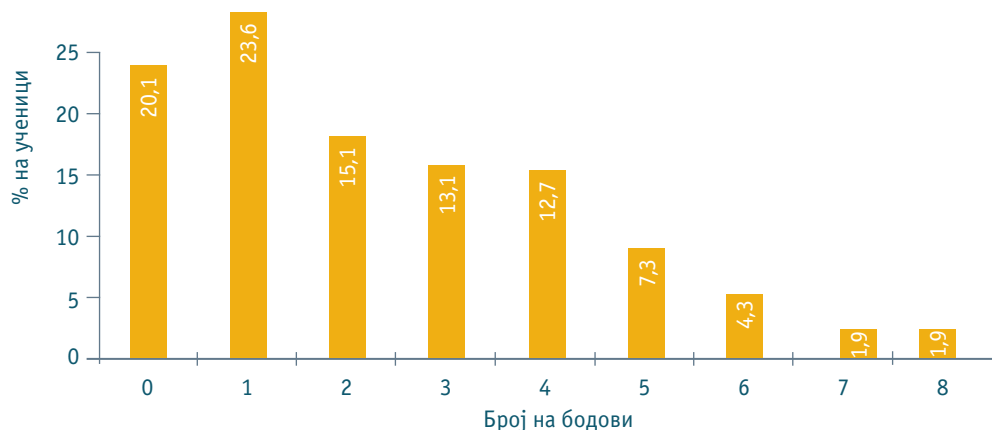
ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на учениците во решавање на задачите во тестот што мереа знаења и способности од операции и својства на операциите се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Разликата меѓу учениците Роми и другите ученици што го решавале тестот е значајна. Учениците Роми имаат дури за 17 % пониска просечна решеност на задачите од подрачјето Операции и својства на операциите од другите ученици.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ПОДРАЧЈЕТО ТЕКСТУАЛНИ ЗАДАЧИ И РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМИ

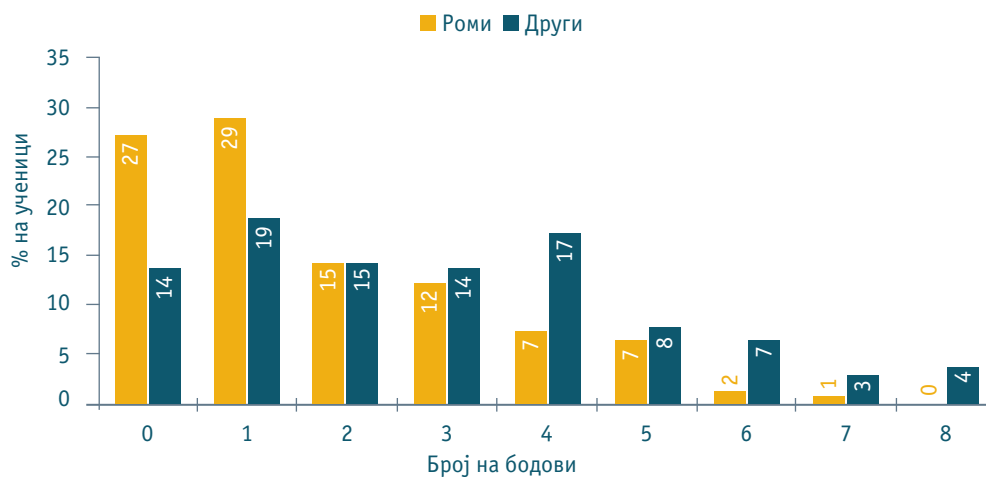
Постигањата на учениците во подрачјето Текстуални задачи и решавање проблеми се најниски во однос на постигањата во другите две подрачја (Броеви и Операции и својства на операциите). Просечниот процент на решеност е 26 %, односно просечниот број на освоени бодови по ученик е 2,4 (максималниот можен број бодови е 9). Една четвртина од учениците постигнале само 1 бод, а голем процент (20 %) не решиле точно ниту една од задачите.

ГРАФИКОН 30. Резултати на сите ученици на задачите од шекстуални задачи и решавање проблеми



На графиконот 31 се дадени споредбени податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи. Според резултатите на тестот, учениците Роми имаат значително⁴⁹ пониски постигања во решавањето текстуални задачи и проблеми од учениците од другите етнички заедници.

ГРАФИКОН 31. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи



- Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е 19 % (просечниот број бодови е 1,7), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 32 % (просечниот број на бодови е 2,9).
- Највисок резултат кај учениците Роми е 7 бода (го постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 8 бода, а го постигнале 5 ученика.

⁴⁹ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

- И кај двете групи, најголем е бројот на ученици што имаат резултат од 1 бод.

Графиконот подолу ги покажува процентите на точни одговори на учениците Роми и учениците од другите етнички групи за секоја задача посебно.

ГРАФИКОН 32. Постигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи



Се воочува дека учениците Роми биле помалку успешни во решавањето на секоја од задачите. Најголема е разликата (32 процентни поени) во задачата каде што е даден текст илустриран со цртежи од кој податоците треба да се претстават во табела.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на учениците на текстуалните задачи и решавањето проблемски ситуации се пониски од очекуваните и пропишани во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Учениците од ромска етничка припадност постигнале значително пониски (за 13 процентни поени) резултати од другите учениците што го решавале тестот.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ СПОРЕД НАЧИНОТ НА ЗАДАВАЊЕ НА ЗАДАЧАТА

Врз постигањата по математика, особено на помала училишна возраст, може да влијае и способноста на читањето и разбирањето 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 што се потребни 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 влијанието на читањето со разбирање при решавањето на задачите, беше направена анализа на постигањата на два суптеста според начинот на кој беше зададена задачата. Задачите за кои постигањата на учениците се анализирани по математички подрачја (погоре), се поделени во две групи:

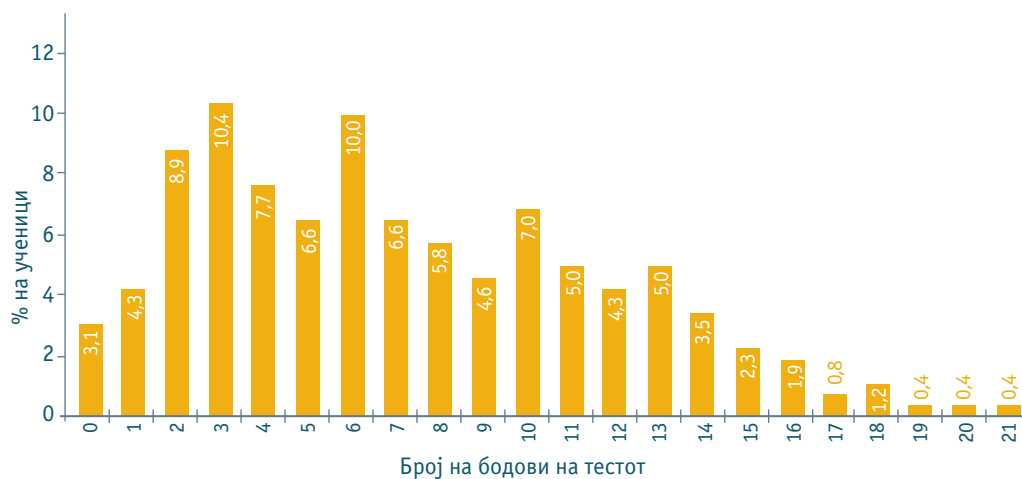
- задачи што се дадени само со броеви, во вид на броен израз или пак графички и имаат кратко прашање;
- задачи каде што со текст е опишана ситуација што ученикот треба да ја разбере.

Анализата покажа дека постои значителна разлика во резултатите кога ќе се споредат постигањата според начинот на кој се зададени задачите. Резултатите на сите ученици и резултатите по суппримероци (Роми и други) за двата типа задачи се претставени на графиконите подолу, од каде што може да се заклучи дека учениците имаат значително пониски постигања на текстуалните задачи.

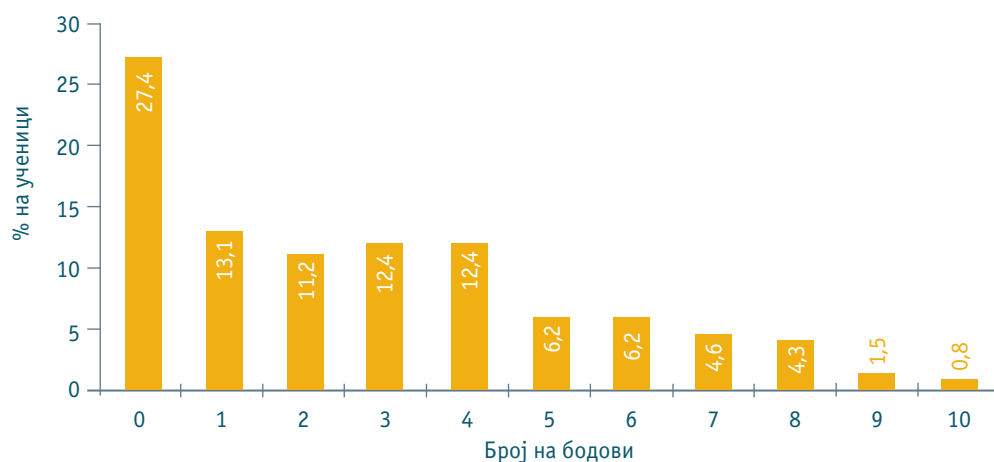
Според оваа поделба, во тестот имаше 16 задачи дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички и 5 задачи дадени со подолг текст.

Процентите на тестираните ученици, според просечниот број на освоени бодови во решавањето на двата вида задачи, се претставени на графиконите 33 и 34, дадени подолу.

ГРАФИКОН 33. Резултати на сите ученици на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички



ГРАФИКОН 34. Резултати на сите ученици на задачите зададени со шексѝ

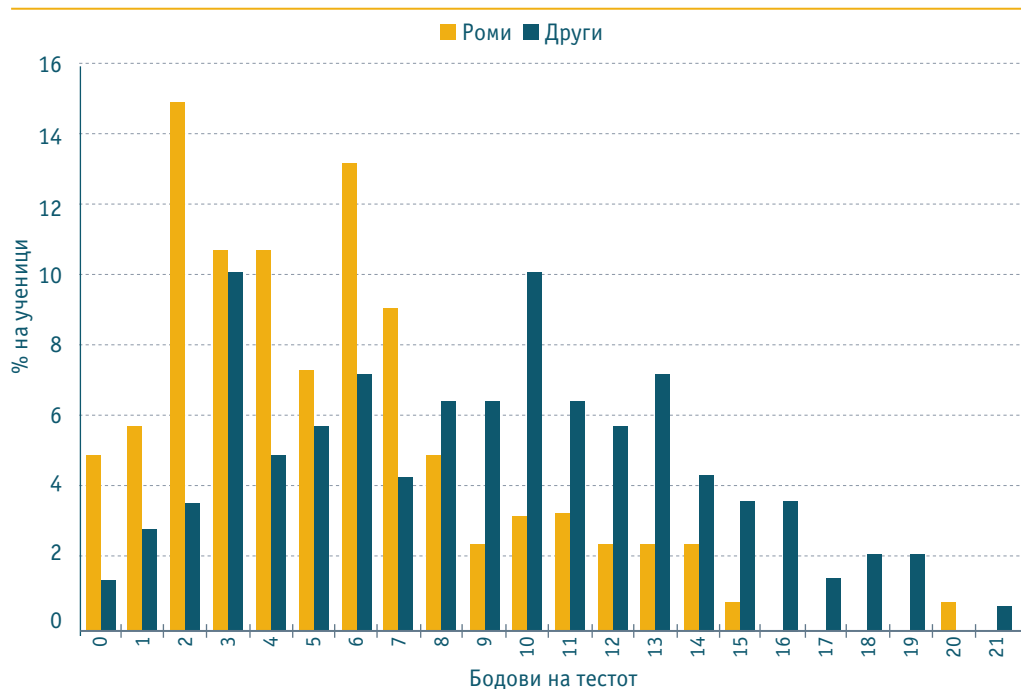


- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички е 31 % (просечниот број на бодови е 7,2).
- Просечната решеност на текстуалните задачи е 25 % (просечниот број на бодови е 2,8).
- Од вкупниот број тестирани ученици, 8 ученика не решиле точно ниту една од задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички, наспроти 71 ученик што не решил точно ниту една од текстуалните задачи.

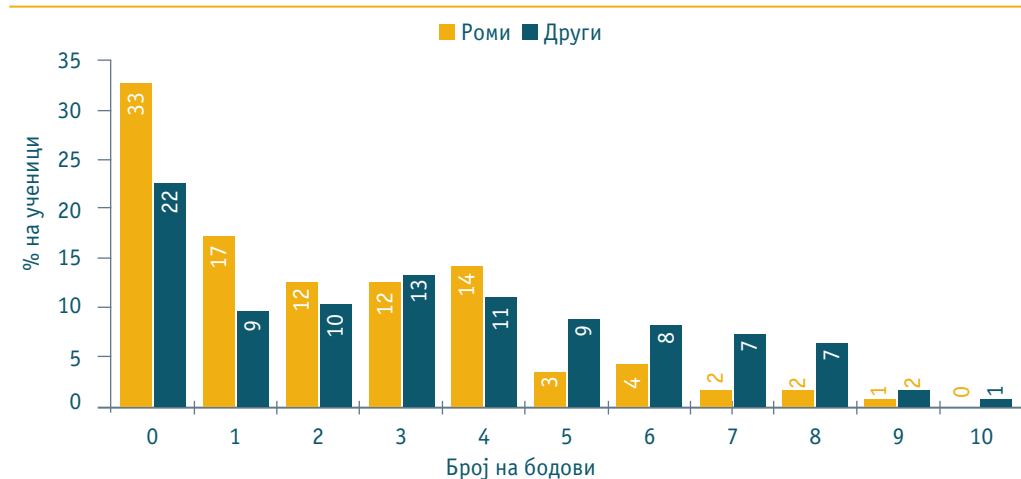
Процентите на учениците од ромска етничка припадност и на другите ученици, според просечниот број на освоени бодови во решавањето на двата вида задачи, се претставени на графиконите 35 и 36 што се дадени подолу.

Корелацијата на резултатите на задачите дадени само со броеви и текстуалните задачи кај учениците Роми е многу пониска (изнесува половина од корелацијата кај другите ученици, која е 0,7). Тоа исто така може да биде индикатор дека учениците Роми имале повеќе тешкотии со текстуалните задачи.

ГРАФИКОН 35. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички



ГРАФИКОН 36. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на текстуалните задачи



- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички кај учениците Роми е 25 % (просечниот број на бодови е 7,2), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 38 % (просечниот број на бодови е 8,8).
- Просечната решеност на текстуалните задачи кај учениците Роми е 19 % (просечниот број на бодови е 2,1), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 31 % (просечниот број на бодови е 3,4).
- 33 % од учениците Роми и 22 % од учениците од другите етнички заедници не решиле точно ниту една од текстуалните задачи.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Сите ученици имаат пониски резултати на задачите што содржат повеќе текст во однос на задачите дадени само со броеви или графички.
- ▶ Учениците Роми на двата типа задачи имаат значително пониски резултати од другите ученици, посебно на текстуалните задачи.

3.1.2.3. Поврзаност на резултатите по математика со одделни социокултурни варијабли

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоци за можни влијанија поврзани со семејството и предзнаењата се добиени со прашалник. Прашалникот содржеше 8 прашања за образование и вработеност на родителите, поддршка на семејството во учењето математика, предзнаењата при поаѓањето во прво одделение и јазикот што се зборува дома.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Во бројни истражувања (Ламева и Рамадани, 2013; Frenzel et al., 2010⁵⁰) е покажано дека постои позитивна врска помеѓу постигањата и социоекономскиот статус на семејствата на учениците. Затоа беа прибрани податоци за образованието и вработеноста на родителите, бројот на книги во домот, дали имаат сопствена соба, работна маса и интернет.

50 Ламева, Б. и Рамадани, Р. (2013). ТИМСС 2011 – Извештај за постигањата на учениците во Република Македонија. Скопје: Државен испитен центар. Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. (2010). Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507–537.

Во однос на податоците за образованието на родителите може да се забележи дека учениците што имаат родители со средно или со високо образование постигнуваат повисоки резултати на тестот по математика во однос на учениците што имаат родители со понизок степен на образование.

ТАБЕЛА 27. *Резултати на тестот на учениците според образованието на родителите*

ОБРАЗОВАНИЕ НА МАЈКАТА	ПРОСЕЧЕН ПРОЦЕНТ НА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ	ОБРАЗОВАНИЕ НА ТАТКОТО	ПРОСЕЧЕН ПРОЦЕНТ НА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Завршено IV	19,3	Завршено IV	21,4
Завршено VIII	29,1	Завршено VIII	20,6
Завршено средно	42,0	Завршено средно	43,0
Факултет	32,9	Факултет	34,0

- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат мајка со завршено само четврто одделение (вкупно 42 ученика) изнесува 19 %, наспроти 42 % на решеност на тестот за учениците чијашто мајка има средно образование (вкупно 63 ученика).
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат татко со завршено четврто одделение (вкупно 34 ученика) изнесува 21 %, наспроти 43 % на решеност на тестот за учениците што имаат татко со средно образование (вкупно 65 ученика).
- Податоците за вработеноста на родителите не го покажуваат истиот тренд како и податоците за образованието на родителите, односно не постои значајна разлика во постигнувањата на учениците што имаат вработени родители во однос на учениците што имаат невработени родители:
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат вработена мајка (вкупно 125 ученика) изнесува 33,5 %, а на учениците чијашто мајка е невработена изнесува 32,6 % (вкупно 73 ученика).
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат вработен татко (вкупно 174 ученика) изнесува 33,1 %, а на учениците чијшто татко е невработен изнесува 30,1 % (вкупно 27 ученика).

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 тие им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште. Резултатите го покажуваат следното:

- Нема 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 што одговориле дека повозрасните често им помагаат во пишувањето на домашните задачи изнесува 38,2 %, а кај учениците на кои повозрасните не им помагаат е 36,9 %.
- Учениците што често споделуваат со домашните за тоа што учеле по математика во училиште имаат повисоки постигања на тестот по математика во однос на учениците што не го прават тоа. Просечната решеност на тестот кај учениците што споделуваат за ученото изнесува 40,6 %, а кај учениците што не споделуваат е 24,5 %.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Дел од учениците Роми во текот на своето образование се соочуваат со предизвикот да следат настава на јазик што недоволно го познаваат.

Во ова истражување учениците беа запрашани за тоа на кој јазик зборуваат дома, со цел да се спореди дали јазикот што се зборува дома соодветствува на 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 129 ученици Роми. Просечната решеност на тестот по математика на сите ученици Роми беше 23,3 %, а резултатот на 37-те ученици Роми што дома зборуваат на ромски јазик изнесува 20,4 % (разликата е 3 процентни поени). 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 (37,9 %) и кај учениците од албанската етничка група што дома го зборуваат јазикот на настава – албански јазик (33,4 %).

Во прилог на горната констатација се и податоците добиени од учениците Роми како одговор на прашањето: „Ако дома зборувате друг јазик, а не македонски (албански), колку добро го знаеше македонскиот/албанскиот јазик кога тргна во прво одделение?“ Учениците Роми што малку разбирале и тешко зборувале на македонски/албански јазик имаат многу ниска просечна решеност на тестот по математика – 24,2 %. 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 – 33,4 %.

ПРЕДЗНАЕЊА ПО МАТЕМАТИКА – ПРЕД ПОАЃАЊЕТО ВО ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ

Со едно прашање беа прибрани од учениците информации за нивните предзнаења од математика пред да појдат во прво одделение. Може да се констатира дека основните предзнаења на учениците по математика: броење, читање на броеви и собирање и одземање (до 10 или повеќе од 10), што според одговорите на учениците ги имале пред поаѓањето во I одделение, главно немаат влијание врз постигањата на учениците на крајот од трето одделение, освен основното препознавање на броевите.

ТАБЕЛА 28. Резултати на шесттиот на учениците според нивните предзнаења

ВИД НА ПРЕДЗНАЕЊЕ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧЕН ПРОЦЕНТ НА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Препознавав броеви	17	26,1
Знаев да бројам до 10	80	35,4
Знаев да бројам повеќе од 10	44	32,8
Собирав и одземав до 10	10	34,1
Собирав и одземав повеќе од 10	27	31,1
Не одговориле	72	19,8

Ова може да насочува кон претпоставка дека наставниците не ги земаат предвид предзнаењата на учениците и не ги ставаат во наставни ситуации и активности што за нив претставуваат предизвик и бараат користење на предзнаењата. Ваквиот приод доведува до тоа разликите во знаењата што постоеле на почетокот од прво одделение до крајот на трето одделение да се изгубат – а постигањата во целина да бидат ниски.

Може да се претпостави и дека 72-та ученика што не одговориле на ова прашање немале математички предзнаења пред да појдат во прво одделение, а нивните резултати на тестот се за скоро 8 процентни поени помали од оние што изјавиле дека знаеле да бројат до 10.

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.
- ▶ Одговорите на учениците за степенот на помош од родителите во учењето и во решавањето домашни задачи не се поврзани со постигањата по математика, но поголемиот интерес на родителите за учењето математика во училиштето е поврзан со резултатите на учениците.
- ▶ Предзнаењата од математика пред поаѓањето во прво одделение не се покажале поврзани со постигањата по математика во трето одделение.
- ▶ Познавањето на јазикот на наставата (македонски или албански) е значително поврзано со постигањата по математика.

3.2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА КРАЈОТ ОД ВТОРИОТ ЦИКЛУС ОД ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

3.2.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК

3.2.1.1. Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и пишување

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Постигањата на учениците се мерени со тест-задачи за читање и разбирање различни видови текстови и задачи за пишување на различни текстови по дадени насоки (број на зборови; понуден текст за опис; започнат текст; понудени зборови соодветни на темата; употребата на правописот). Задачите беа поместени во два теста.

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

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

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

- да се напише (доврши) писмо;
- да се напише текст со практична намена (проширена вест за реализирани активности) со определен број на 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, која беше утврдена по прегледан примерок на решени тестови.

За полесно следење на текстот, во извештајов ќе се користи само терминот задача, кој ќе се однесува на секое поединечно барање во тестот, односно на 30 барања за читање и на барањата за пишување.

Добиените заклучоци се однесуваат на знаењата и способностите кои експлицитно се мерени со задачите во тестот, а тестот по читање и пишување со иста содржина се реализираше на албански и на македонски јазик.

Постигањата на учениците се прикажани преку процентот на решеност на тестот во целина и по посебните подрачја. Посебен акцент е ставен на споредбите во постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи. Постигањата се прикажани во табели и со графикони што се проследени со вербални коментари.

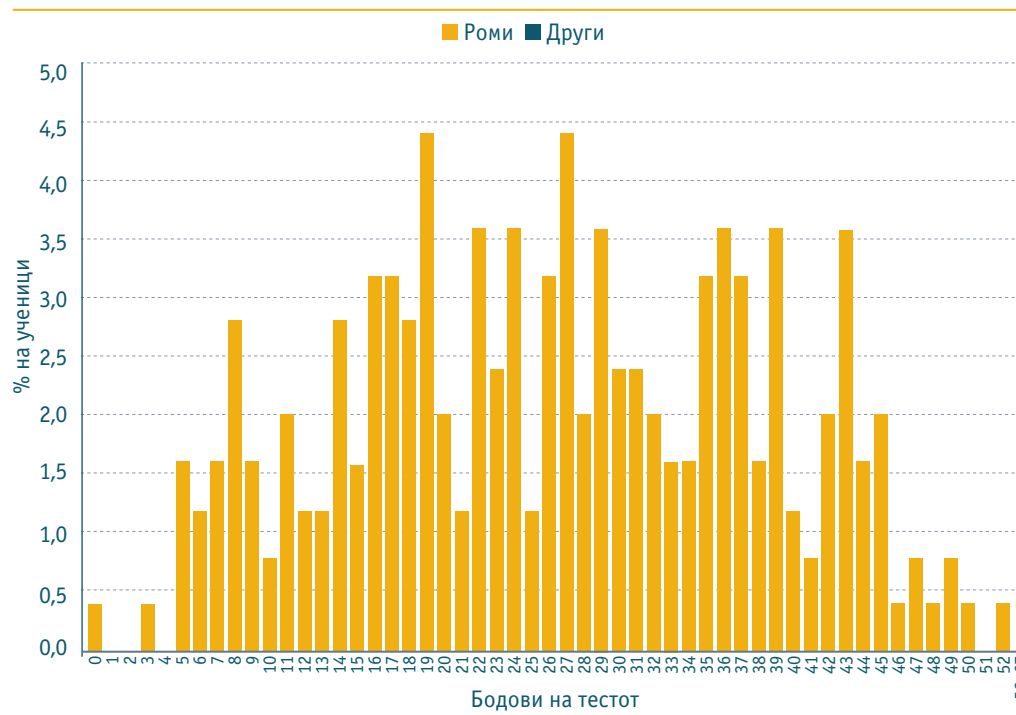
Добиените резултати на целиот тест за читање со разбирање и пишување за сите ученици се прикажани во табелата 29 и на графиконот 37. Просечната решеност на тестот изнесува 39,3 %, односно просечниот број освоени бодови е 26 од максималните 67 бодови. Тоа се постигања под очекуваното ниво и под нивото пропишано со наставните програми.

ТАБЕЛА 29. Решеност на тестот по читање и пишување

БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	БРОЈ НА ЗАДАЧИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
249	47	67	26	39,3 %

Распределбата на учениците според резултатите на тестот е поместена кон лево, кон послаби резултати. Половина од учениците имаат помалку до 27 бодови. Најголем број освоени поени на тестот има 1 ученик – 52 од можни 67 бодови. Од вкупно 249 тестирани ученици само два ученика имаат помалку до 5 бода.

ГАФИКОН 37. Резултатите на сите ученици на тестот по читање со разбирање и пишување



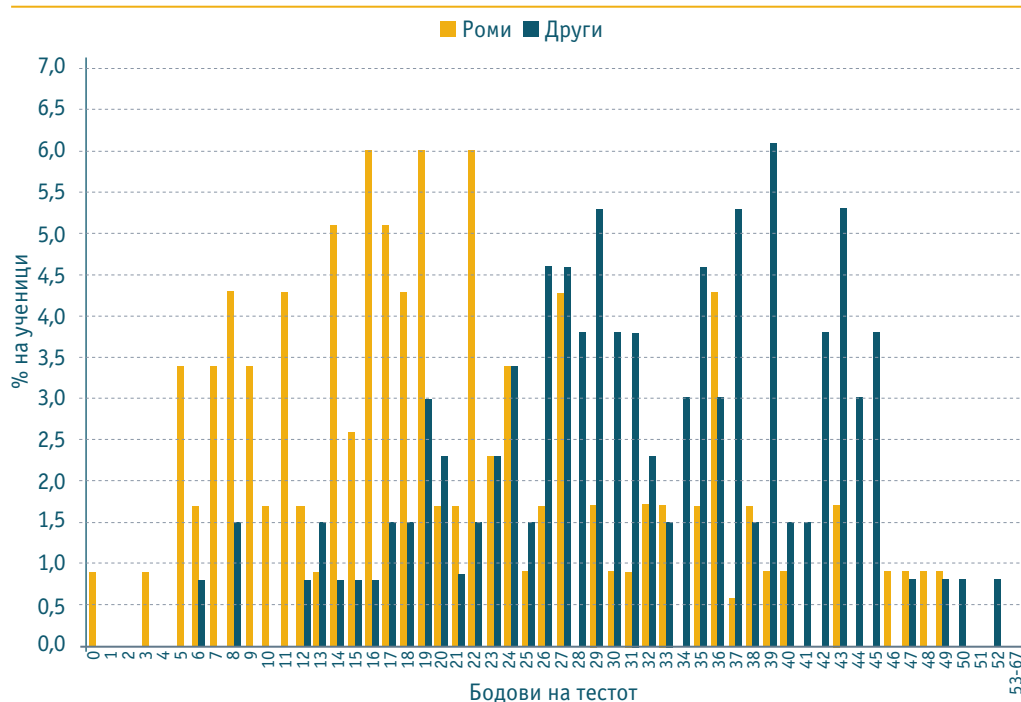
Постигањата на учениците Роми се значително пониски⁵¹ во споредба со другите ученици. Просечната решеност на тестот кај учениците Роми е 30,6%, а кај другите ученици за 16 процентни поени повисока – односно изнесува 47%.

ТАБЕЛА 30. Решеност на тестот по читање и пишување кај учениците од различни етнички групи

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	117	67	20,5	30,6 %
Други	132	67	31,5	47,0 %

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

ГРАФИКОН 38. Резултати на учениците Роми на тестот по читање и пишување



- 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 15 % од учениците Роми имаат освоено повеќе од половина од можниот број бодови на тестот – над 33 бода, додека тој број кај другите ученици е три пати поголем – 45 %.

51 Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

- Кај учениците Роми најголем број освоени поени на тестот – 49 од можни 67 бодови – има 1 ученик, додека кај другите ученици највисок резултат е 52 бода.
- Распонот на освоените бодови кај учениците Роми е од 0 до 49, а кај другите ученици од 6 до 52 бода.

ЗАКЛУЧОК

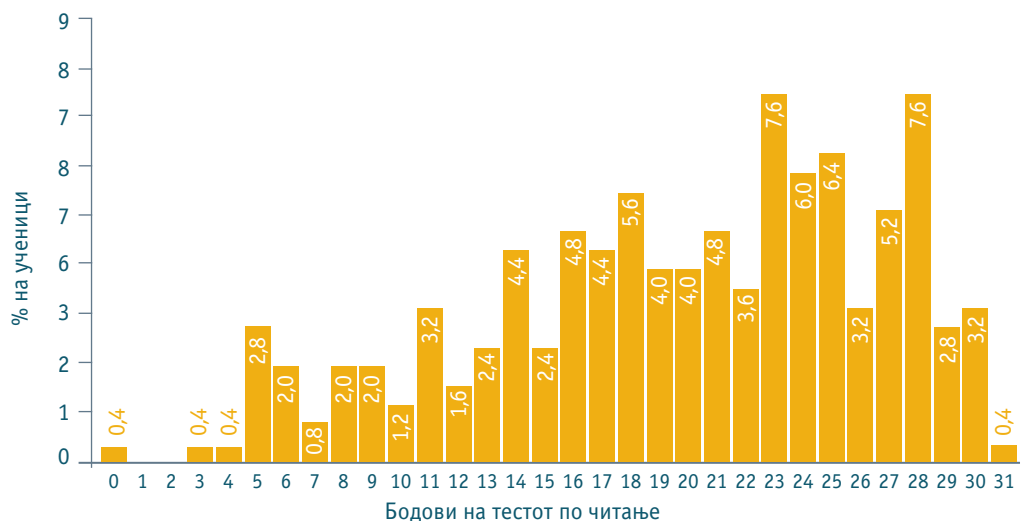
- ▶ Резултатите на целиот тест по читање и пишување се нешто под нивото на очекуваните резултати пропишани во наставната програма за шесто одделение.
- ▶ Учениците Роми имаат значително послаби постигања. Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 16 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи.

3.2.1.1. Постигања на учениците на тестот по читање

Просечниот процент на решеност на тестот по читање со разбирање од сите ученици е 59,5 %, а просечниот број освоени бодови – 19,6. Тоа се резултати над теоретската аритметичка средина на тестот, која статистички е утврдена на 16,5 бода.

Распределбата на учениците според бројот освоени бодови е дадена на графиконот подолу. Како што се гледа, распределбата е поместена кон десно, односно кон повисокиот број освоени бодови.

ГРАФИКОН 39. Резултати на сите ученици на тестот по читање со разбирање



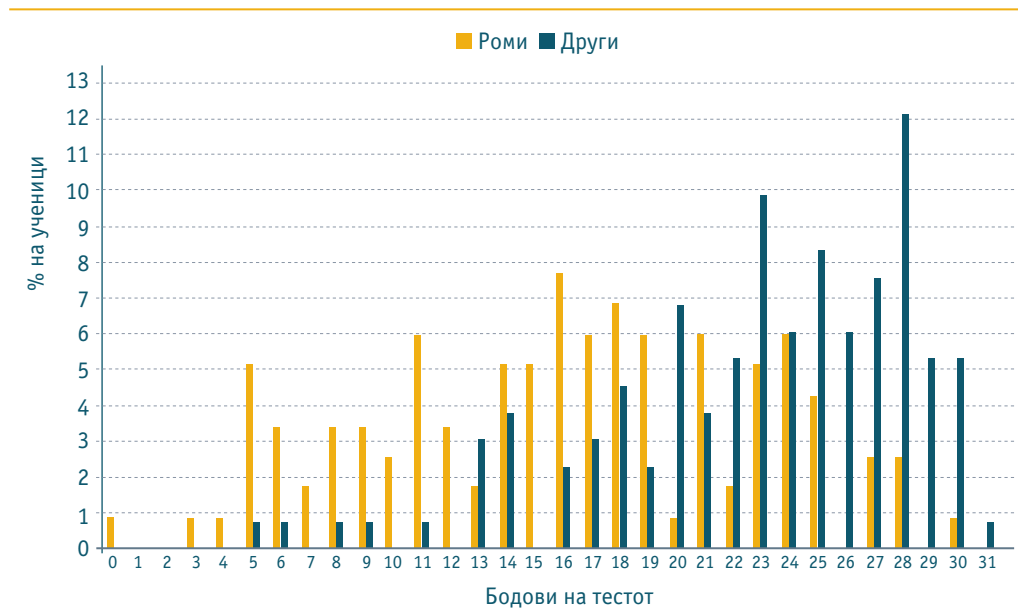
- Повеќе од две третини од учениците – 69 % – имаат освоено половина или повеќе од можниот број бодови.
- Максимален постигнат резултат на тестот е 31 поен од можни 33 бодови, и го постигнал еден ученик, додека 30 бодови добиле 8 ученици.
- Само 1 % од учениците освоиле помалку од 5 бода.

Во табелата 31 и на графиконот 40 подолу се прикажани споредбено постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи.

ТАБЕЛА 31. Решеност на шесттој по читање

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	117	33	16,0	48,6 %
Други	132	33	22,9	69,3 %
Сите	249	33	19,6	59,5 %

ГРАФИКОН 40. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на шесттој по читање со разбирање



Учениците Роми на тестот по читање со разбирање постигнале просечен процент на решеност од 48,6 %, што значи дека просечно освоиле речиси половина од можниот број бодови. Меѓутоа тој процент на решеност е значително понизок од просечната решеност на тестот кај другите ученици, којашто изнесува 69,3 %.

- Распределбата според бројот на освоени бодови на учениците Роми е речиси нормална. Најголем процент ученици (7,7 %) освоиле 16 бода. Само еден ученик има 30 од можни 33 бодови, додека 1 ученик не одговорил точно на ниту едно прашање.
- Учениците од другите етнички групи според бројот на освоени бодови на тестот по читање се групирани главно во горниот дел од скалата – 85 % од учениците имаат над 16 бода, а дури 50 % над 23 бода. За оваа група ученици тестот бил лесен.

КАРАКТЕРИСТИЧНИ ОДГОВОРИ НА ЗАДАЧИ ВО ТЕСТОТ ПО ЧИТАЊЕ

Во тестот по читање со разбирање беа содржани различни видови текстови и со нив поврзани различни задачи, затоа што видот на текстот бара различен аналитички пристап. Според видот на формулацијата на задачите, тестот содржеше 27 задачи со повеќечлен избор и 13 задачи од отворен вид.

Анализата на резултатите покажува дека учениците со различна успешност одговараат на задачите со повеќечлен избор и на задачите во кои пишуваат одговор.

На задачите со повеќечлен избор, без разлика на видот на текстот, учениците постигнувале многу висок процент на точна решеност, и тој се движи од 48 % до 92 %, но најчесто решеноста е над 71 %.

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 понизок и се движи од 5 % до 76 %.

Во табелите 31 и 32 дадени подолу е прикажана решеноста на двата вида задачи во тестот (нумерацијата на задачите во табелите е дадена онака како што задачите се нумерирани во тестот).

ТАБЕЛА 31. Решености на задачите со повеќечлен избор во шесттој по читање

ЗАД. БР.	ОПИС НА ЗАДАЧАТА	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА ВО % НА УЧЕНИЦИ		
		Сите ученици	Роми	Други
1.1.	Одредување литературен вид	86 %	79 %	91 %
1.2.	Одредување на главен лик во книжевен текст	77 %	72 %	82 %
1.3.	Одредување место на настанот	92 %	83 %	99 %
1.5.	Анализа на активности на лик	50 %	38 %	60 %
1.6.	Извлекување порака во книжевен текст	71 %	53 %	86 %
2.2.	Извлекување имплицитна информација во текст	81 %	77 %	85 %
2.4.	Поврзување на информации во текст	73 %	65 %	80 %
2.5.	Поврзување на информации во текст	73 %	66 %	80 %
3.1.	Извлекување експлицитна информација во текст-табела	79 %	65 %	91 %
3.3.	Читање податоци од текст-табела	48 %	38 %	58 %
3.5.	Читање податоци од текст-табела	71 %	62 %	78 %
4.1.	Одредување на главен лик во книжевен текст	48 %	41 %	55 %
4.2.	Одредување на фази на дејство во книжевен текст	79 %	70 %	86 %
4.5.	Извлекување експлицитна информација од текст	69 %	66 %	73 %
4.7.	Извлекување експлицитна информација од текст	82 %	68 %	93 %
4.8.	Одредување активности на група ликови	69 %	58 %	80 %
4.9.	Експлицитна информација за постапка на ликови во развој на дејство	81 %	73 %	88 %

ТАБЕЛА 32. Решеност на задачите со отворени одговори во шесттој по читање

ЗАД. БР.	ОПИС НА ЗАДАЧАТА	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА ВО % НА УЧЕНИЦИ		
		Сите ученици	Роми	Други
1.4.	Извлекување имплицитна информација од текст	54 %	49 %	58 %
2.1.	Извлекување имплицитна информација во информативен текст	51 %	28 %	71 %
2.3.	Разликување на различни информации во информативен текст	53 %	44 %	61 %
2.6.	Анализа на информативен текст	57 %	49 %	64 %
3.2.	Извлекување имплицитна информација од текст-табела	76 %	59 %	92 %
3.4.**	Поврзување на различни информации во текст-табела	39 %	24 %	52 %
3.6.	Поврзување на информации во текст-табела	67 %	45 %	86 %
3.7.	Поврзување на информации во текст-табела	56 %	43 %	67 %
4.3.**	Анализа на постапки на лик	48 %	34 %	60 %
4.4.	Анализа на текст преку читање на контекст	5 %	2 %	8 %
4.6.	Поврзување на настани со постапки на ликови	53 %	36 %	69 %
4.10.**	Анализа на дејство во книжевен текст	26 %	16 %	34 %
4.11.	Одредување наслов и поврзување со тема на книжевен текст	41 %	26 %	55 %

* на задачите означени со ** максималниот број бодови беше 2.

Задачите со повеќечлен избор во однос на задачите со отворен одговор успешно ги решаваат учениците од сите етнички групи. Учениците Роми во однос на другите ученици се помалку успешни во сите задачи, и разликата во просечната решеност се движи меѓу 6 и 33 процентни поени, зависно од задачата.

Задачите според значенската содржина се конципирани во корелација со целите од наставната програма. Знаењата од подрачјето литература се проверуваат преку читање на двете приказни и краткиот расказ. Анализата на овие книжевни текстови покажува колку учениците умеат да разликуваат еле-

менти на прозен текст, да разликуваат поставеност на ликови и наратор во уметнички текст. Резултатите прикажани во претходните табели покажуваат дека учениците многу успешно (точни одговори над 70 %) определуваат вид на текст, ги препознаваат основните елементи на прозен текст, односно тие умеат да одредат тема, главни ликови, нивните активности и да извлечат експлицитно дадени информации во текстот. Но, помалку се успешни (просечна решеност под 50 %) кога треба од текстот да ја разберат вистинска улога на ликовите во дејствието во книжевните текстови, да го објаснат дејствието и преку наслов да ја претстават темата на текстот.

Слична слика се добива и кога ќе се видат резултатите за оспособеноста на учениците за разбирање на текстови што спаѓаат во информативни текстови или текст-табели. Според постигањата, учениците умеат успешно да извлекуваат експлицитни податоци од текст, но не се толку успешни кога треба да ги поврзуваат во нова ситуација.

Читањето со разбирање на информативни текстови е од суштинско значење за учењето, односно за развојот на способноста на ученикот читател да прима нови информации, да ги разграничува веќе усвоените факти од новите со цел да ги најде одговорите на поставените прашања.

Во задачите поврзани со информативен текст учениците биле најмалку успешни. Тие се доста успешни (просечна решеност над 70 %) во поврзување на информации во текстот кога одговорот треба да го изберат од понудените одговори, но помалку се успешни (просечна решеност околу 50 %) во извлекување на имплицитни информации и разликување на различни информации дадени во текстот.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот за читање се на задоволително ниво во однос на пропишаните во наставната програма за крајот на вториот циклус на основното образование.
- ▶ Способноста читање со разбирање е релативно добра кај сите ученици што би требало да обезбедува основа за нивно успешно понатамошно учење и напредок.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 20 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.
- ▶ 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 поуспешно ги решавале задачите со повеќечлен избор споредено со задачите каде што се бара да се конструира и да се напише одговор.
- ▶ Учениците во литературните текстови многу успешно (точни одговори над 70 %) определуваат вид на текст, одредуваат тема, главни ликови, нивните активности и извлекуваат експлицитно дадени информации во текстот. Помалку успешно (просечна решеност под 50 %) ја определуваат улога на ликовите во дејствието, го објаснуваат дејствието во текстот и определуваат соодветен наслов.
- ▶ Во читањето и разбирањето на информативните текстови учениците се помалку успешни. Умеат да извлечат експлицитно дадени информации, да поврзат информации (над 70 % решеност на задачи со повеќечлен избор), а помалку се успешни во извлекување на имплицитни информации и поврзување на информациите во нови ситуации.

3.2.1.2. Постигања на учениците на тестот по пишување

Оспособеноста за пишување беше проверувана со три задачи на кои од учениците се бараше да напишат различни видови текстови (писмо, вест, опис на личност). Според критериумите за оценување максималниот број на бодови беше 34. Резултатите што ги постигнале учениците се дадени во табелата 33 и на графиконите 41 и 42 подолу.

ТАБЕЛА 33. Решености на шесттои по пишување

ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	МАКСИМАЛЕН БРОЈ НА БОДОВИ	ПРОСЕЧНО ОСВОЕНИ БОДОВИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Роми	117	34	4,5	13,1 %
Други	132	34	8,6	25,3 %
Сите	249	34	6,6	19,6 %

Според резултатите на тестот по пишување од сите ученици просечната решеност е 19,6 %, односно просечно биле освоени 6,6 бода од вкупно 34 можни. Тоа се ниски постигања и во однос на целите во наставната програма и во однос на очекуваното ниво на успешност во решавањето на тест-задачите.

Од графиконот подолу се воочува дека најголем број ученици, според бројот на освоени бодови, се сконцентрирани во делот на скалата со помал број бодови.

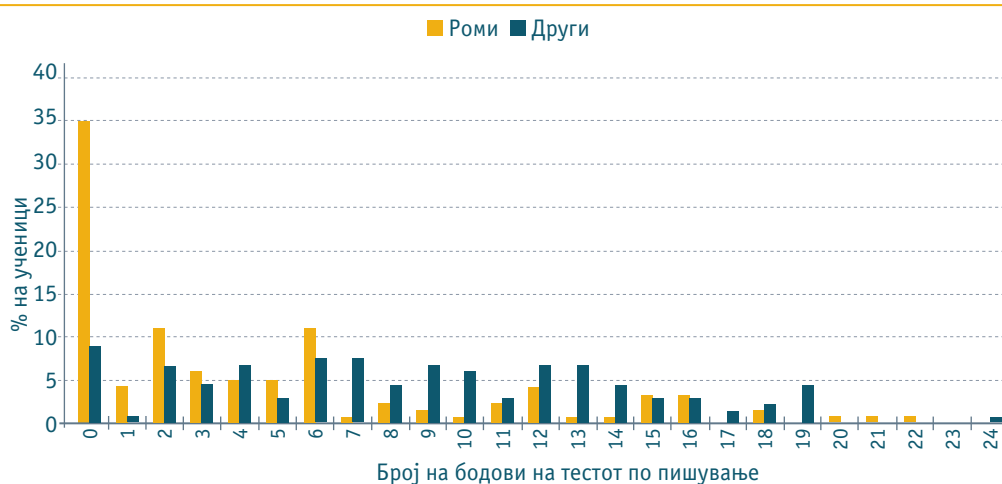
ГРАФИКОН 41. Резултати на сите ученици на шесттои по пишување



- Само 7 % од учениците освоиле повеќе од половина од можниот број бодови на тестот за пишување. Највисок резултат – 24 бода освоил само 1 ученик.
- Повеќе од една петтина – 21,3 % од учениците не добиле ниту еден бод на тестот по пишување.
- Мал е бројот (0 % до 6 %) на ученици што на одделни критериуми добиле 2 бода, што значи дека на повисоко ниво ги задоволиле критериумите за пишување.

Подолу се дадени споредбено резултатите на учениците Роми и на другите етнички групи.

ГРАФИКОН 42. Решености на шесттои по пишување кај учениците од различни етнички групи



Учениците Роми во споредба со учениците од другите етнички групи постигнале многу послаби резултати во задачите по пишување. Просечно добиле речиси двојно помал број бодови.

- Бројот на ученици Роми што не добиле ниту еден бод на тестот за пишување е многу голем – 35 % и значително е поголем во однос на учениците од другите етнички групи, кај кои 9 % ученици не освоиле ниту еден бод.
- Само 5 % ученици Роми имале повеќе од половина од можниот број бодови во споредба со двојно повеќе (10 %) ученици од другите етнички групи.
- Многу е мал бројот (0 % до 4 %) што на одделни критериуми за пишување освоиле 2 бода, односно го постигнале повисокото ниво на квалитет опишан во критериумот.

КАРАКТЕРИСТИЧНИ ОДГОВОРИ НА ЗАДАЧИ ВО ТЕСТОТ ПО ПИШУВАЊЕ

Постигнатите просечни резултати на тестот по пишување даваат слика за способноста на учениците да пишуваат различни форми за писмено изразување и да ги применуваат нормите на стандардниот јазик на којшто го решаваат тестот.

Во тестот се содржани барања за користење на различните форми на писмено изразување. Поконкретно, се проверува оспособеноста на учениците да пишуваат писмо, да составуваат текст за проширена вест и да оформат детален опис на личност. Преку овие задачи се проверуваат целите од програмското подрачје Изразување и творење, поточно дали учениците умеат да пишуваат текстови за практична намена и дали можат да оформат уметнички текст во кој се дава детален опис на личност.

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 притоа 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 по критериуми се движи од 6 % до 31 %.

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 7 % до 31 %.

Во третата задача, учениците требаше да оформат писмен текст што ќе претставува детален опис на личност со определен број на 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 6 % до 34 %.

ТАБЕЛА 34. Просечен процент освоени бодови според критериумите во задачите за пишување

КРИТЕРИУМ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ								
	ЗАДАЧА 1 – ПИСМО			ЗАДАЧА 2 – ВЕСТ			ЗАДАЧА 3 – ОПИС		
	сите %	Роми %	Други %	сите %	Роми %	Други %	сите %	Роми %	Други %
Композиција	12	6	17	7	4	10	10	4	14
Јасност на составот	31	22	40	31	23	38	34	26	41
Интерпункција	22	13	29	21	13	28	23	14	31
Правопис	25	21	30	26	19	31	26	22	30
Конструкција на реченицата	20	11	28	13	7	19	20	11	28
Оригиналност	6	4	7				6	4	9

Резултатите прикажани во табелата погоре покажуваат дека:

- Учениците постигнуваат највисок резултат на критериумот јасност на составот, односно колку ја разбираат темата на која треба да пишуваат. Меѓутоа, и на овој критериум просечната решеност е околу 30 %, што значи дека поголемиот број ученици не успеваат да напишат јасен состав.
- Од критериумите со кои се проверува примената на јазичните норми, учениците се поуспешни во точната примена на правописот на зборовите, иако и тука просечната решеност е ниска – околу 25 %. Пониски знаења презентираат во употребата на интерпункциските знаци и во правилната конструкција на речениците.
- Многу се ниски постигањата на учениците во оформување на композиција на пишан текст (просечно освоиле околу 10 % од можниот број бодови) и во внесување на оригинални елементи во пишаната форма на изразување (освоиле само 6 % од можниот број бодови).

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот за пишување покажуваат многу ниско ниво на оспособеност на учениците за писмено да се изразуваат во различни пишани форми, што значи дека не се доволно добро подготвени за самостојно пишување на текстови со дадени насоки.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е речиси двојно пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.
- ▶ Сите ученици се нешто поуспешни во јасноста на составот од аспект на соодветноста на темата за која пишуваат и во користењето на правописот и интерпункцијата, но малкумина се успешни во соодветна композиција на текстот и уште помалку во давање оригиналност на текстот, без оглед за кој вид текст се работи.

Во однос на тоа кои критериуми за успешно пишување им било потешко, а кои полесно да ги задоволат нема разлики меѓу учениците Роми и учениците од другите етнички групи. Сите ученици имаат ниски постигања во повеќето критериуми, меѓутоа, на секој од критериумите учениците од другите етнички групи освоиле приближно двојно повеќе бодови во однос на учениците Роми. Оценувачите на тестовите го констатираа уште и тоа дека дел од учениците Роми го знаат правописот на зборовите, но имаат проблем зборовите да ги врзуваат во реченица и особено од зборови и реченици да оформуваат текст.

3.2.1.3. Поврзаност на резултатите на тестот за читање и пишување со одделни социокултурни варијабли

На постигањата на учениците, покрај работата на наставниците и залагањата на учениците, влијаат и други фактори поврзани со семејната средина. Затоа, за следењето на ефектите од Програмата е важно да се мери и влијанието на други релевантни фактори на кои Програмата на може да влијае, но кои може во текот на нејзината реализација да се изменат.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за состојбите и навиките во семејствата на тестираните ученици што се однесуваат на јазичната писменост ги прибравме со краток прашалник, кој учениците го пополнуваа на крајот од тестирањето. Преку 9 прашања добивме податоци што се однесуваат на:

- Социоекономските карактеристики на семејството;
- Приближен број на книги во семејството;
- Активности во домот поврзани со учењето;
- Јазик на кој се зборува дома;
- Оценките по мајчин јазик на крајот во VI одделение.

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Од податоците за постигањата на учениците со различно образование, што се прикажани во табелата подолу, се гледа колку постигнатите резултати во читање и пишување се поврзани со образованието на нивните родители. Постигањата на учениците чии родители, и мајката и таткото, се со средно или повисоко образование се значајно подобри во однос на постигањата на учениците чии родители имаат завршено само IV одделение.

ТАБЕЛА 34. Резултати на шесттиот на учениците според образованието на родителите

ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ	ЗАВРШЕНО IV ОДДЕЛЕНИЕ	ЗАВРШЕНО VIII ОДДЕЛЕНИЕ	СРЕДНО	ВИСОКО
	Просечен процент на решеност	Просечен процент на решеност	Просечен процент на решеност	Просечен процент на решеност
Мајка	28,8	38,2	44,1	43,2
Татко	24,9	35,9	44,1	40,1

Во однос на поврзаноста на постигањата на учениците со вработеноста на нивните родители, резултатите покажуваат дека не постои значајна разлика во постигнувањата на учениците што имаат вработени мајки во однос на учениците чии мајки не се вработени. Со вработеноста на татковците ситуацијата е поинаква, таа е поврзана со постигањата на нивните деца. Учениците чии татковци се вработени имаат за 4 процентни поени повисока решеност на тестот по читање и пишување⁵².

ТАБЕЛА 35. Резултати на шесттој на учениците според вработеноста на родителите

ВРАБОТЕНОСТ	ВРАБОТЕНИ		НЕВРАБОТЕНИ	
	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот	Број на ученици	Просечен процент на решеност на тестот
Мајка	120	41,0	116	39,2
Татко	183	41,0	51	36,4

ОБРАЗОВНИ РЕСУРСИ ШТО УЧЕНИЦИТЕ ГИ ИМААТ 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 учениците.

Во табелата подолу се прикажани резултатите на учениците што имаат различни услови за учење дома. 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. Знаејќи ја полошата социоекономска состојба на учениците Роми, тие поретко од другите ги имаат наведените услови за учење во домот, што делумно ги објаснува нивните пониски постигања.

ТАБЕЛА 36. Резултати на шесттој и ресурсите во домот

РЕСУРСИ	ИМААТ		Немаат	
	Број на ученици	Просечен процент на решеност	Број на ученици	Просечен процент на решеност
Своја соба	170	41,3 %	79	34,8 %
Работна маса	88	48,0 %	161	34,5 %
Интернет	141	43,2 %	108	34,1 %

⁵² Разликата е статистички значајна на ниво 0,05.

Иако е вообичаено бројот на книги во домот да биде важен ресурс што би можел се поврзе со резултатите во читањето и пишувањето, податоците во табелата 37 покажуваат поголеми разлики во постигањата само меѓу учениците што дома немаат книги или имаат до 10 книги и оние што имаат повеќе книги.

ТАБЕЛА 37. 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	59	33,4 %
11–25 книги	30	43,3 %
26–100 книги	44	40,6 %
101–200 книги	19	42,7 %
Повеќе од 200 книги	13	45,2 %

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО

Според научните истражувања читателските навики почнуваат да се стекнуваат уште на рана возраст, па токму затоа присуството на книгите во домот, како и читателските навики во семејството се важни.

Почестото читање книги заедно со повозрасните од семејството е поврзано со повисоки постигања на учениците во тестот по читање и пишување. Ангажманот на повозрасните членови на семејството во помагањето во учењето на учениците, исто така, се покажа поврзан со постигањата на учениците. Оние ученици на кои повозрасните често им помагаат во учењето постигнале подобри резултати од оние на кои никогаш не им помагаат. Поуспешни на тестот биле и оние ученици во чии семејства повозрасните се заинтересирани за тоа што учел ученикот по мајчин јазик во училиштето и слушаат тој да им раскажува за тоа.

ТАБЕЛА 38. Активностите поврзани со читање во домот и постигања на шесттој по читање и пишување

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО	СКОРО НИКОГАШ		ПОНЕКОГАШ		ЧЕСТО	
	Број на ученици	Просечна решеност	Број на ученици	Просечна решеност	Број на ученици	Просечна решеност
Заедно читатаат книги	21	32,9 %	120	40,5 %	73	44,7 %
Повозрасните им помагаат во пишување на домашните работи по македонски/албански јазик	70	38,5 %	78	42,8 %	54	44,1 %
Им раскажуваат на домашните што учеле по македонски/албански јазик во училиште	16	34,0 %	35	40,3 %	94	41,2 %

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

Учениците Роми следат настава на македонски, односно албански наставен јазик, а дел од нив во домот најчесто зборуваат ромски јазик. Според податоците за постигањата на учениците што се прикажани во табелата 39, учениците што дома зборуваат ромски или друг јазик различен од јазикот на кој ја следат наставата имаат значително пониски постигања од оние што и дома го зборуваат јазикот на којшто следат настава.

Кај скоро сите ученици, јазикот што се употребува во домот, а отстапува од јазичната норма, е видлив во пишаните текстови или во одговорите на отворените задачи.

ТАБЕЛА 39. Јазикот на кој се зборува во домот и постигањата на шесттој по читање и пишување

ЈАЗИК ШТО ВООБИЧАЕНО СЕ ЗБОРУВА ВО ДОМОТ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧНА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
Македонски	137	42,6 %
Ромски	42	35,3 %
Албански	43	40,6 %
Друг јазик	27	42,6 %

ОЦЕНКИ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК

Од учениците беа прибрани податоци за оценката по македонски, односно албански јазик како мајчин јазик на крајот на VI одделение (крајот од вториот циклус во основното образование). Направено е вкрстување на одговорите на учениците со резултатите на тестот по читање и пишување. Иако со тестот не се проверуваа сите цели од програмата по мајчин јазик, како на пример оние од подрачјата слушање и говорење, сепак е воочливо големо совпаѓање на резултатите на тестот со оценките на учениците.

ТАБЕЛА 40. *Резултати на шесттиот според оценки на крајот во шестто одделение*

ОЦЕНКА ВО ШЕСТО	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧЕН ПРОЦЕНТ НА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
5	83	53,7 %
4	51	42,8 %
3	49	32,2 %
2	44	22,6 %
Не одговориле	22	25,8 %

Меѓутоа, бидејќи задачите во тестовите беа такви што мереа пониски програмски цели и само дел од целите пропишани со наставната програма, може да се констатира дека критериумите за оценување на наставниците се пониски од оние дадени во програмските документи.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците чии родители имаат повисоко од основно образование имаат повисоки постигања. Учениците Роми многу почесто од другите имаат родители што имаат завршено 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 вработеноста на мајките.
- ▶ Имањето 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.
- ▶ Ако во домот вообичаено се зборува јазикот на којшто се изведува наставата, постигањата на учениците се повисоки. Учениците што дома зборуваат ромски јазик имаат пониски постигања во читање и пишување.
- ▶ Учениците што дома имаат поддршка од возрасните во учењето мајчин јазик, како заедничко читање, помош во домашните работи, разговор за учењето во училиште, имаат повисоки постигања во читање и пишување.
- ▶ Постигањата на тестот по читање и пишување се во корелација со оценките по мајчин јазик што учениците ги имале во шесто одделение, но наставниците имале пониски критериуми од оние што се очекуваат со тестот.

3.2.2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ТЕСТОТ ПО МАТЕМАТИКА

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Проценката за постигањата на учениците од шесто одделение се засновува на постигнатите резултати при решавањето задачи што мерат концептуално и процедурално знаење, разбирање и примена на броеви (природни броеви, дробки и децимални броеви), на четирите основни операции и нивните својства, како и при решавањето 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 што мерат знаења и способности од подрачјата:

- Концепт за број – 4 задачи/барања;
- Операции и својства на операциите – 5 задачи (13 барања);
- Проблемски ситуации – 4 задачи (7 барања).

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

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

Постигањата на учениците се прикажани преку процентот на решеност на тестот како целина и по посебните подрачја.

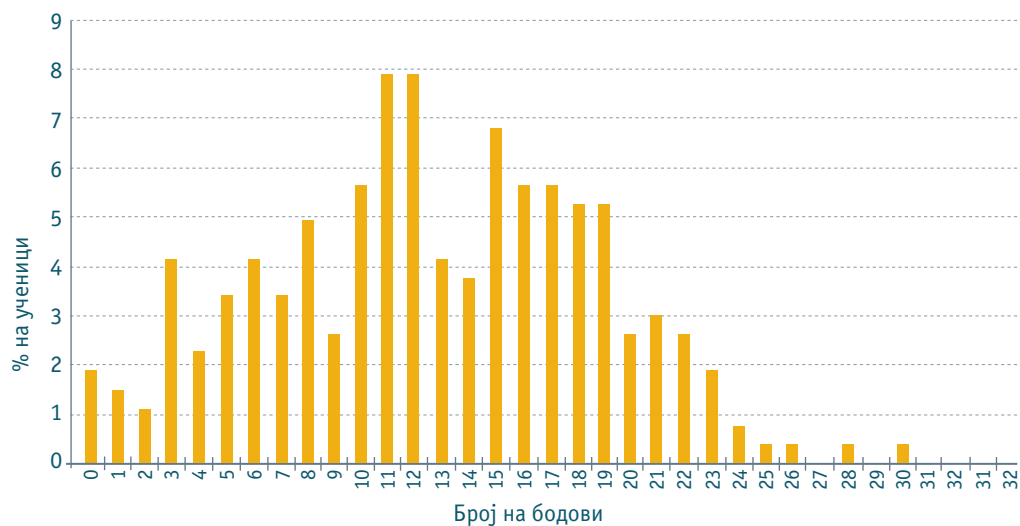
Имајќи ја предвид целта на Проектот, посебен акцент е ставен на споредбите во постигањата на учениците од ромската етничка група и од другите етнички групи. Постигањата се прикажани во табели и графички и се проследени со вербални коментари.

3.2.2.1. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЦЕЛИОТ ТЕСТ

Максималниот број на бодови што учениците можеа да го постигнат на овој тест е 34 бода. Просечниот резултат на тестот од сите ученици (изразен со број на освоени бодови) изнесува 12,6 бода, односно просечниот процент на решеност на тестот е 37 %.

На графиконот подолу се прикажани постигањата на сите ученици.

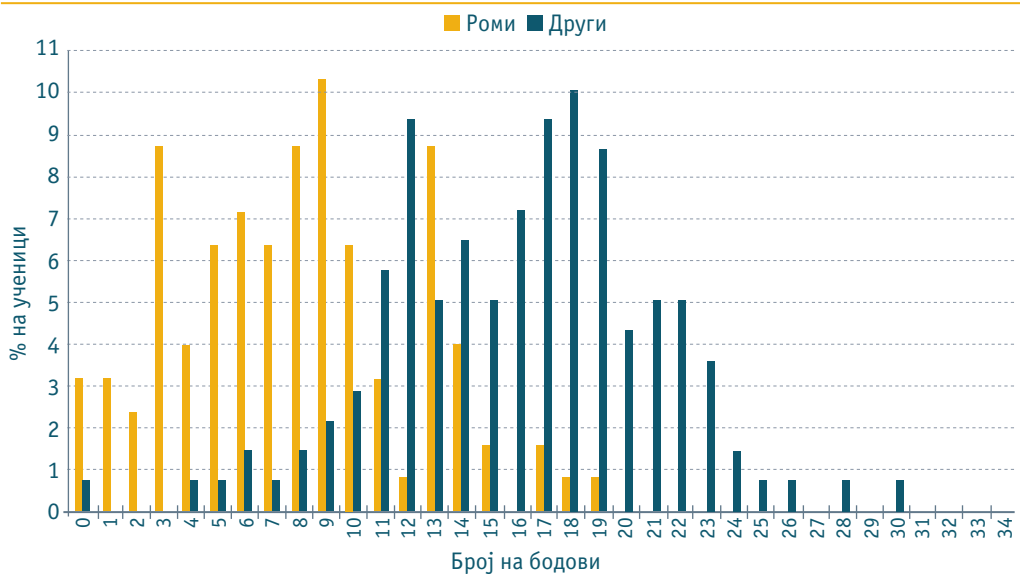
ГРАФИКОН 44. Резултат на сите ученици на шестој по математика



Половина од учениците на тестот постигнале до 12 бода, а само 2 % ученици се наоѓаат во групата што освоила повеќе од 23 бода (односно повеќе од 2/3 решеност на тестот). Ниту еден ученик не освоил повеќе од 30 бодови.

На следниот графикон се дадени споредбени податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи.

ГРАФИКОН 45. Резултат на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на шестој по математика



Споредбените податоци покажуваат дека учениците Роми имаат значително⁵³ пониски постигања на тестот по математика од учениците од другите етнички заедници.

- Просечната решеност на тестот кај учениците Роми е 26 % (просечниот број на бодови е 8,8), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 47 % (просечниот број на бодови е 16,15).
- Највисок резултат кај учениците Роми е 21 бод (го постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 30 бода постигнати од 1 ученик.
- Најголем е бројот на ученици Роми што имаат 11 бода, а кај другите етнички заедници најмногу ученици имаат резултат од 18 бода.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на тестот се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма по математика за шесто одделение.
- ▶ Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е за 21 процентен поен пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.

3.2.2.2. Постигања на учениците на тестот во различни подрачја и типови на задачи

Тестот содржеше задачи групирани во три подрачја (наведени во описот на начинот на мерење 3.2.2.). Задачите во секое од подрачјата беа нумерички, графички и текстуални.

Направена е анализа на постигањата во секое од трите подрачја, но и анализа според 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 да се разбере релативно подолг текст.

⁵³ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ОД ПОДРАЧЈЕТО БРОЕВИ

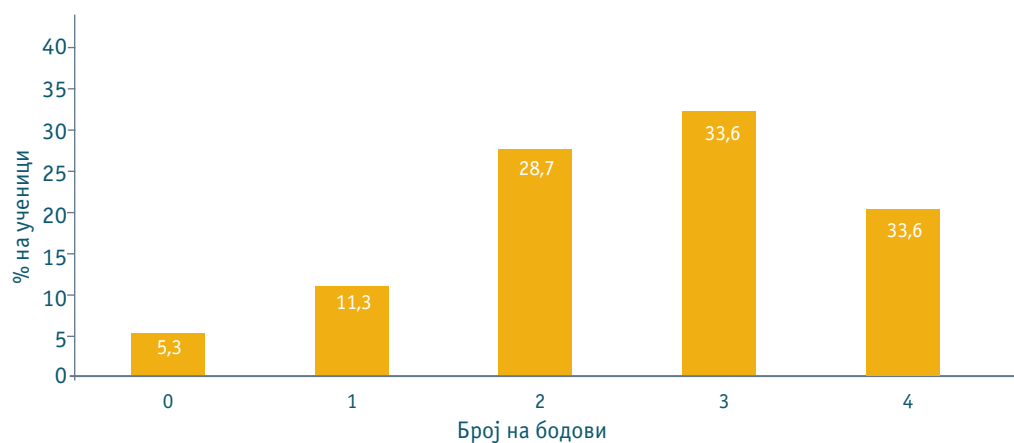
Во ова подрачје учениците решаваа 4 задачи, и секоја носеше по еден бод. Описот на задачите е даден во табелата подолу.

Табела 41. Задачи во шесттиот од подрачјето Броеви

БРОЈ НА ЗАДАЧАТА ВО ТЕСТОТ	ОПИС НА ЗАДАЧАТА
1.	Читање петцифрен број
2.	Запишување со дробка, број претставен на бројна полуправа
3.	Запишување на децимален број/запис на нули во децимален број
4.	Одредување на дијаграм што точно презентира опишана ситуација со дробки

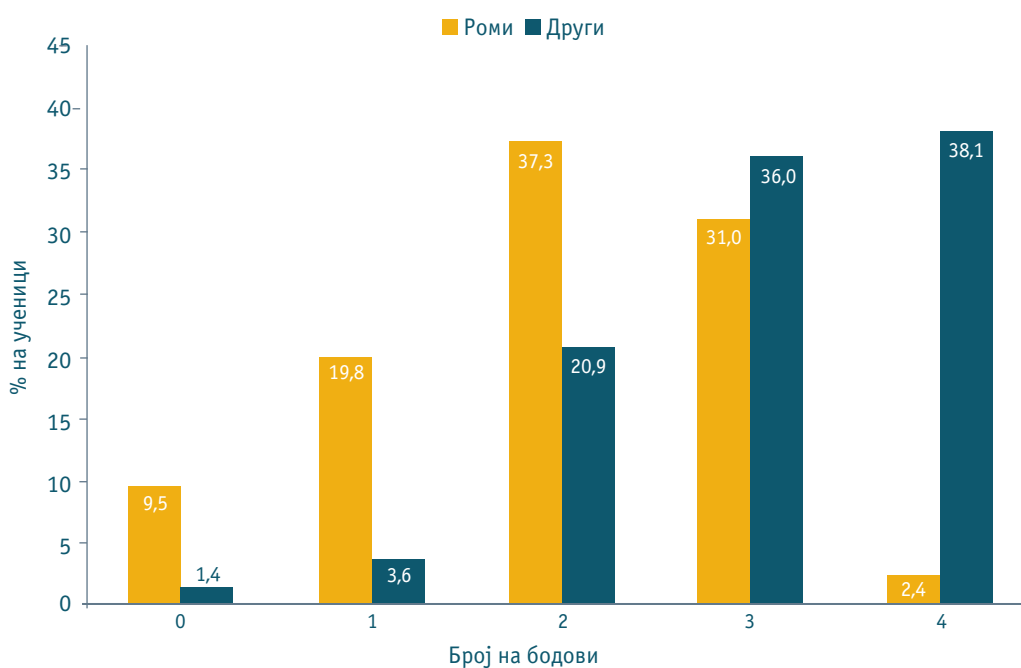
Постигањата на учениците во ова подрачје се дадени подолу, во графиконите 46 и 47.

ГРАФИКОН 46. Резултат на сите ученици во подрачјето Броеви



Просечниот резултат на сите ученици што го решавале тестот на задачите од подрачјето Броеви изнесува 2,5 (максимален можен резултат е 4), односно, изразено во проценти, 63 %. Нешто повеќе од половина од учениците постигнале резултат од 3 и 4 бодови, што значи дека покажуваат многу добро или одлично знаење од подрачјето Броеви.

ГРАФИКОН 47. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи



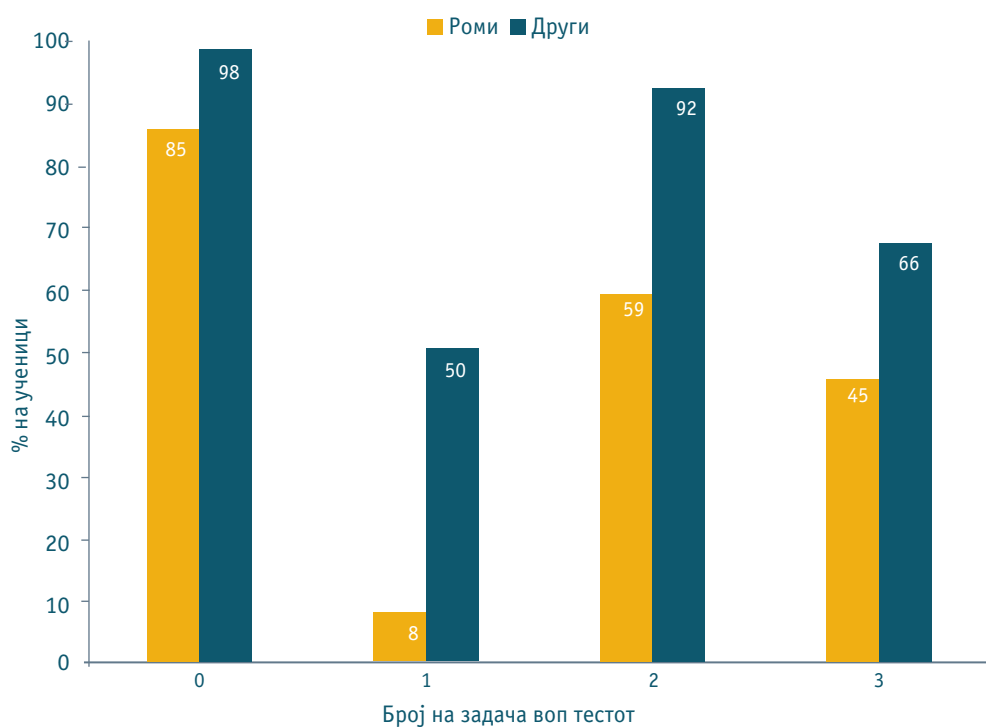
Споредбените податоци за постигањата на учениците од ромската и од другите етнички групи покажуваат дека учениците Роми имаат значително⁵⁴ пониски постигања споредено со учениците од другите етнички заедници.

- Просечната решеност на задачите во подрачјето Броеви кај учениците Роми е 49 % (просечниот број на бодови е 2,0), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 76 % (просечниот број на бодови е 3,0).
- Највисокиот резултат од 4 бода кај учениците Роми го постигнале само 3 ученика, а кај другите етнички заедници 53 ученици.
- Најголем е бројот на ученици Роми што имаат 2 бода, а кај другите етнички заедници најмногу ученици имаат резултат од максималните 4 бода.

На наредниот графикон се дадени процентите на точни одговори на секоја од задачите во подрачјето Броеви, споредбено за двете групи на ученици. Нумерацијата на задачите во графиконот е соодветна на бројот на задачата во тестот дадена во табела 41 (погоре), каде што е даден и описот на барањата во секоја од задачите.

⁵⁴ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

ГРАФИКОН 48. *Посѣигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи*



Се забележува дека најтешка за решавање на сите ученици, а посебно на Ромите, им била задачата број 2, која е дадена подолу.

ЗАДАЧА

Која дробка одговара на точката А од бројната права?



Оваа задача ја решиле точно само 8 % од учениците Роми, а од другите етнички заедници ја решиле половина од учениците. Се очекуваше учениците да запишат на линијата за одговор или на бројната полуправа дробка $2\frac{2}{3}$ или $\frac{8}{3}$ или со зборови да запишат „два и една третина“ или „две цели и една третина“ или „осум третини“.

Најдобро решена е задачата број 1, каде што за даден петцифрен број запишан со цифри беа дадени четири понудени одговори на записи со зборови. Точниот запис го избрале 85 % од учениците од ромската етничка заедница и 98 % од учениците од другите етнички заедници.

Врз основа на постигањата на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи од подрачјето Броеви, според решеноста на задачата 2 и на задачата 4, може да се претпостави дека при поучувањето друпки наставниците недоволно прават визуелно поврзување на делење на едно цело на делови со единичната отсечка на бројната полуправа и претставување друпки и ситуации со друпки преку дијаграми.

ЗАКЛУЧОК

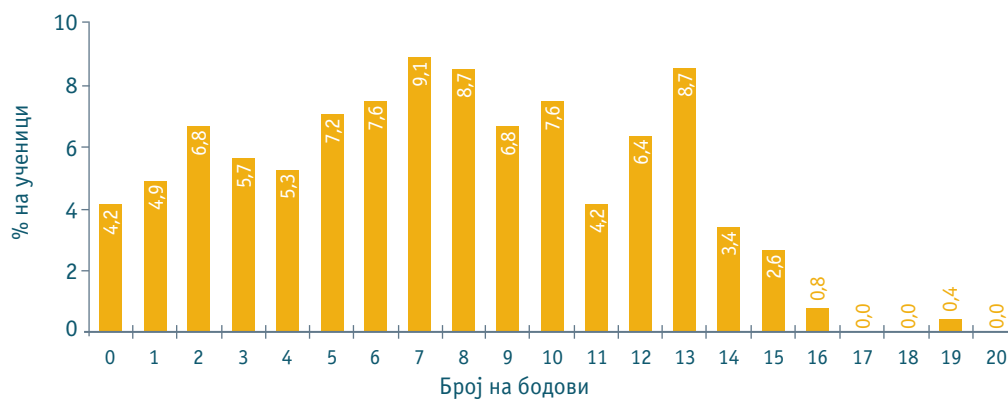
- ▶ Резултатите на задачите од подрачјето Броеви се над очекуваните резултати пропишани во наставната програма за шесто одделение за учениците од другите етнички заедници, а на ниво на очекуваните резултати пропишани во наставната програма за шесто одделение за учениците од ромската етничка заедница.
- ▶ Просечната решеност на задачите од подрачјето Броеви кај учениците Роми е за 27 процентни поени пониска од просечната решеност кај другите етнички групи. Разликата е статистички значајна.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ПОДРАЧЈЕТО ОПЕРАЦИИ И СВОЈСТВА НА ОПЕРАЦИИТЕ

Четирите основни аритметички операции и својствата на операциите учениците ги изучуваат уште од прво одделение во рамките на различни множества броеви (на почетокот до 10, потоа дури до шестцифрени броеви, па со друпки и со децимални броеви), па така тестираните ученици имале искуства со задачи од ова подрачје 6 учебни години.

Постигањата на учениците во подрачјето Операции и својства на операциите се пониски во однос на постигањата на учениците во подрачјето Броеви. Нивниот резултат е претставен на графиконот подолу.

ГРАФИКОН 49. Резултат на сите ученици во подрачјето Операции и својства на операциите



Учениците решаваа 13 задачи, и тоа 7 од операции и нивните својства во множеството на природни броеви, 3 задачи со дробки и 3 задачи со децимални броеви. Максималниот можен број на бодови во ова подрачје беше 20 бода.

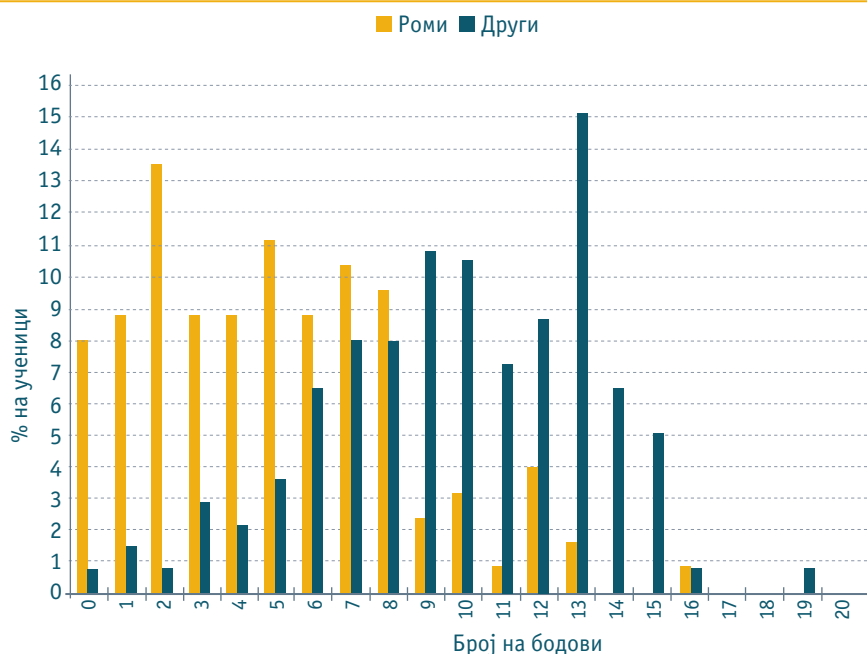
Просечниот постигнат број на бодови од тестираните ученици на задачите во ова подрачје е 7,5, односно просечниот процент на решеност е 37,5 %. Максималниот резултат од 20 бодови не е постигнат од ниту еден ученик.

Половина од учениците постигнале до 7 бода, односно 50 % од учениците покажале ниски знаења во решавањето задачи поврзани со четирите основни математички операции и својствата на операциите.

И во ова подрачје постигањата на учениците од ромската етничка група се значително⁵⁵ пониски од постигањата на учениците од другите етнички групи (графикон подолу).

⁵⁵ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

ГРАФИКОН 50. Резултат на учениците Роми и учениците од другите етнички групи во подрачјето Оџераџи и својства на оџераџиите



Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е 25 % (просечниот број на постигнати бодови е 5,0), што е значително послабо од решеноста кај другите етнички заедници кај кои просечната решеност е 49 % (просечниот број на постигнатите бодови е 9,8).

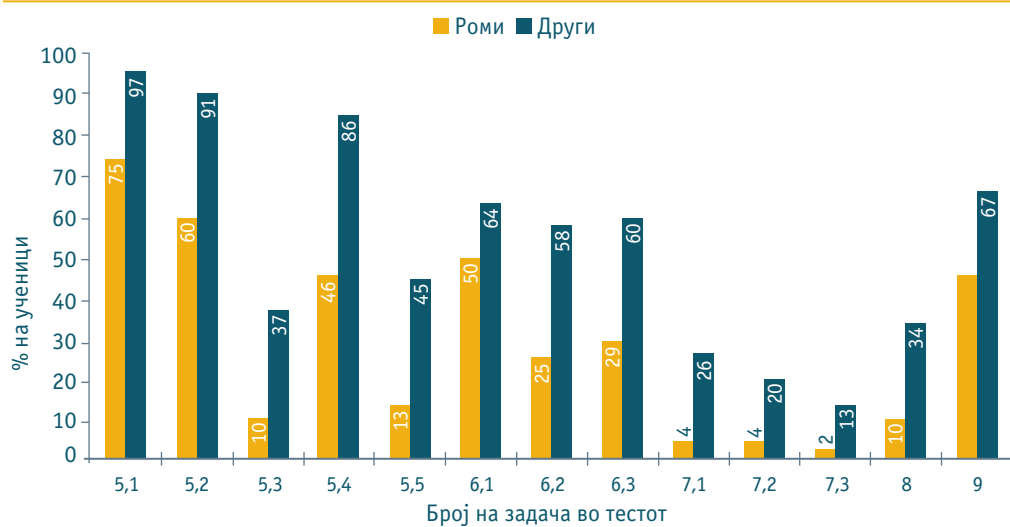
- Половина од учениците Роми имаат до 4,7 бода, додека кај учениците од другите етнички групи распределбата е бимодална: една поголема група ученици има до 10 бодови и друга помала група има над 11 бодови.
- Највисок резултат кај учениците Роми е 16 бода (го постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 19 бода, исто така постигнат од еден ученик.
- Најголем е бројот на ученици Роми што имаат 2 бода, а кај другите етнички заедници најмногу ученици имаат резултат од 13 бода.

Поконкретен опис на задачите од ова подрачје е даден во табелата подолу, а на графиконот се претставени постигањата на учениците по задачи.

ТАБЕЛА 42. Задачи во шесттиот и пограчјето Операции и својства на операциите

БРОЈ НА ЗАДАЧАТА ВО ТЕСТОТ	ОПИС НА ЗАДАЧАТА
5.1.	Собирање на два двоцифрени броеви
5.2.	Одземање на трицифрен од четирицифрен број
5.3.	Делење на петцифрен број со двоцифрен број
5.4.	Броен израз со две операции и загради
5.5.	Броен израз со две операции без загради
6.1.	Броен израз со собирање и одземање дробки со еднакви именители
6.2.	Броен израз со собирање и одземање мешани броеви каде што дробните делови се со еднакви именители
6.3.	Собирање две дробки со еднакви именители и множење со цел број
7.1.	Собирање децимални броеви
7.2.	Делење децимален број со цел број
7.3.	Множење два децимални броја
8.	Одредување број делив со 3 и со 9
9.	Решавање едноставна равенка со одземање што вклучува четирицифрени броеви.

ГРАФИКОН 51. Постигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи и пограчјето Операции и својства на операциите



Броевите на задачите во графиконот се соодветни на броевите во табелата 42 каде што е даден описот на задачите. Графиконот ги покажува процентите

на точни одговори на учениците Роми и учениците од другите етнички групи за секоја задача посебно. Учениците Роми постигнале значително послаби резултати на сите задачи во ова подрачје.

Од графиконот може да се види дека и учениците Роми и учениците од другите етнички заедници имаат најдоби резултати при решавање на задачите што мерат знаења од операциите и својствата на операции со природните броеви. Меѓутоа, сепак, ако се анализира посебно по задачи, се јавува загриженост за покажаните знаења на учениците на барањата: делење на природен број со двоцифрен број (решена од 10 % ученици Роми и 37 % ученици од другите етнички заедници) и решавање на броен израз без загради (13 % ученици Роми и 45 % ученици од другите етнички заедници).

Според одговорите на учениците на овие две задачи може да се претпостави дека, меѓу другото, наставниците ги поучуваат учениците посебно за концепт, а издвоено од концептот и многу поинтензивно работат на процедурите. Следствено, учениците повеќе учат процедури преку имитирање и практикување отколку со разбирање, што доведува до тоа понатаму процедурите лесно да ги забораваат или да ги извртуваат, и тешко се приспособуваат кон решавање на задачи што се малку видоизменети.

Од графиконот може да се види дека и учениците Роми и учениците од другите етнички заедници ја имаат најслабо решено задачата под број 7.3. каде што требаше да се одреди производот $2,56 \cdot 3,2$ (решена од само 2 % ученици Роми и 13 % ученици од другите етнички заедници).

На оваа задача, која се оценуваше со 1 или со 2 бода, 34 % од сите ученици постигнале 1 бод, а 8 % постигнале 2 бода. Подолу се дадени очекувањата за начините на решавање на задачите и процентите на решеност.

ЗАДАЧА	РЕШЕНИЕ	РЕШЕНОСТ НА ЗАДАЧАТА	
		Роми	Други
Точно	Запишано 8,192 и покажано правилно множење на два децимални броја, или $\frac{256}{100} \cdot \frac{32}{10} = \frac{8192}{1000}$	1 %	4 %
Делумно точно	Има постапка за множење и точен запис на децималната запирка, но има грешки во множењето	2 %	18 %
Неточно или несоодветно		97 %	78 %

Ако се земат предвид начинот на бодирање и одговорите на учениците, може да се претпостави дека причина за ваквите резултати на учениците е тоа што при поучувањето најчесто се бара учениците да ја научат таблицата за множење напамет, без да се инсистира на разбирање на множењето. Така учениците што добиле 1 бод ја научиле процедурата за множење на децимални броеви, но погрешно помножиле; и, освен тоа, учениците многу малку или воопшто не се охрабруваат да развијат сопствени постапки за решавање и да прават поврзување на различните записи на децималните броеви.

ЗАКЛУЧОК

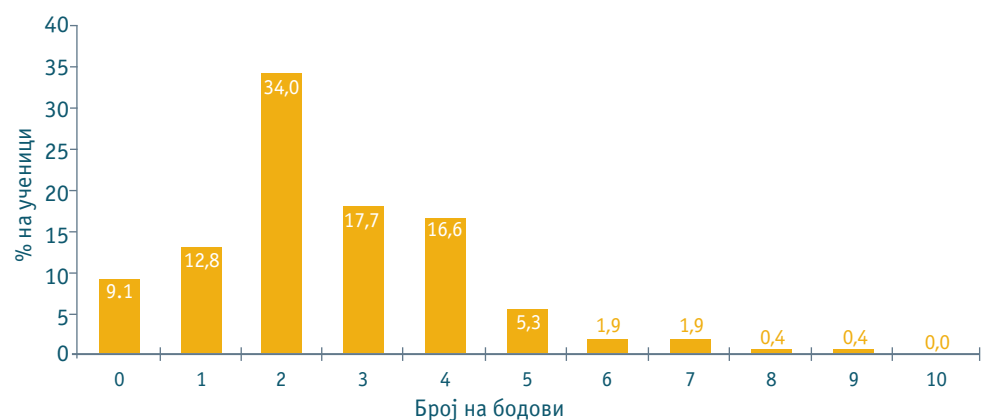
- ▶ Резултатите на задачите во тестот што мереа знаења и способности од операции и својства на операциите се пониски од очекуваните резултати пропишани во наставната програма за шесто одделение.
- ▶ Учениците Роми имаат дури за 24 процентни поени пониска просечна решеност на задачите од подрачјето Операции и својства на операциите од другите ученици.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЗАДАЧИТЕ ВО ПОДРАЧЈЕТО ТЕКСТУАЛНИ ЗАДАЧИ И РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМИ

Постигањата на учениците во подрачјето Текстуални задачи и решавање проблеми се најниски во однос на постигањата на учениците во другите две подрачја (Броеви и Операции и својства на операциите). Просечниот процент на решеност е 26 %, односно просечниот број на освоени бодови по ученик во ова подрачје е 2,6 од максималниот можен – 10 бода.

Речиси половина од учениците постигнале само 1 или 2 бода, а 9,1 % не решиле точно ниту една од задачите.

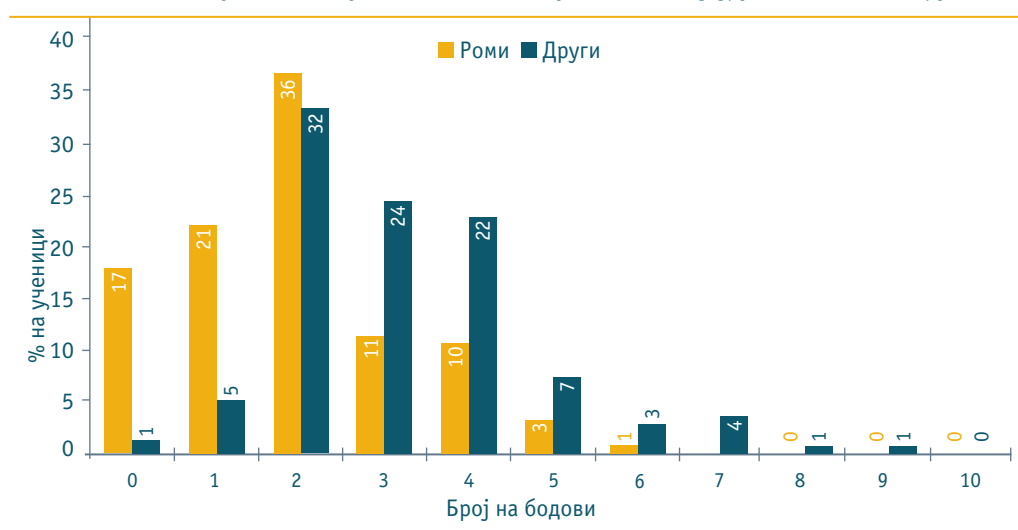
ГРАФИКОН 52. Резултати на сите ученици на текстуалните задачи и решавање проблеми



Споредбените податоци за постигањата на учениците (графиконот подолу) покажуваат дека учениците Роми имаат значително⁵⁶ пониски постигања на задачите од решавање проблеми од учениците од другите етнички заедници.

- Просечната решеност на задачите кај учениците Роми е 19 % (просечниот број бодови е 1,9), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 32 % (просечниот број на бодови е 3,2).
- Највисок резултат кај учениците Роми е 6 бода (го постигнал 1 ученик), а кај другите ученици највисок резултат е 9 бода, исто така постигнат од 1 ученик.
- И кај двете групи, и кај учениците Роми и кај другите ученици, најголем е бројот на ученици што имаат резултат од 2 бода.

ГРАФИКОН 53. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи



Описот на задачите што учениците ги решаваа во ова подрачје е даден во табелата подолу, а процентите на точни одговори на учениците Роми и учениците од другите етнички групи за секоја задача посебно се дадени на графиконот 54.

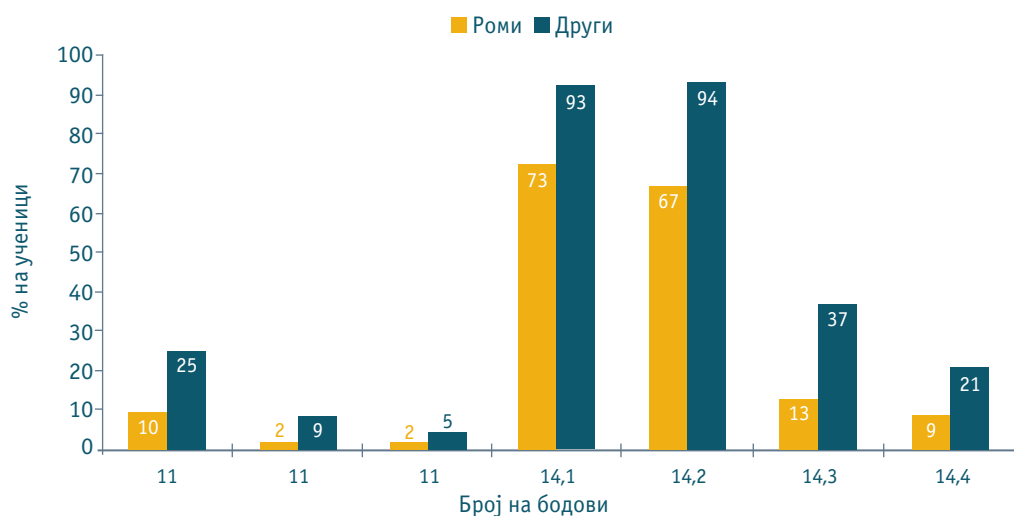
⁵⁶ Разликата е статистички значајна на ниво 0,01.

ТАБЕЛА 43. Задачи во шесттиот и седмиот подрачје на Текстуални задачи и решавање проблеми

БРОЈ НА ЗАДАЧАТА ВО ТЕСТОТ	ОПИС НА ЗАДАЧАТА
11.	Ситуација со собирање и/или множење природни броеви.
12.	Ситуација со делење и множење природни броеви, која може да се реши со или без равенка.
13.	Задача за чие решавање треба да се определи најголем заеднички делител.
14.1. до 14.4.	Задачи за чие решавање учениците треба најнапред да ги прочитаат и да ги разберат податоците што се претставени графички.

Учениците Роми и во ова подрачје биле помалку успешни во решавањето на секоја од задачите.

ГРАФИКОН 54. Постигања на учениците Роми и учениците од другите етнички групи по задачи



Може да се види дека најслабо решена задача во ова подрачје е задачата под број 13. Само 3 % од сите ученици имаат 1 бод, а 2 % ученици имаат 2 бода.

Со задачата 13 се очекуваше учениците да разберат дадена ситуација, да ја претстават со броен израз и да ја решат. Конкретно, потребно беше учениците да разберат дека во дадениот проблем се бара да најдат најголем заеднички делител и притоа да користат своја сопствена постапка за решавање на проблемот, односно да го користат разбирањето што веќе го развиле (како логичка задача или со цртеж или...).

ЗАДАЧА

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

Колку букети направила цвеќарката?

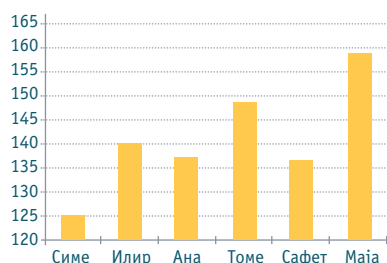
Може да се претпостави дека причина за слабата решеност на задачата е тоа што:

- паралелно со способноста за примена на концепти за решавање на проблеми, кај учениците не се развиваат вештини и разбирање, како и логичко размислување;
- многу малку од учениците се бара да користат различни начини на решавање на задачите што водат до точни решенија;
- учениците многу малку се оставаат самостојно да решаваат на часовите за нови содржини или вежби, така што тие се наоѓаат во таква ситуација на самостојно размислување за задачите само на часовите при писмено проверување на знаењата.

Во ова подрачје, најдобри резултати од сите ученици има на задачите од 14.1. до 14.4.

ЗАДАЧА

На столбестиот дијаграм е претставена висината на 6 деца од VII одделение изразена во центиметри. Според податоците од дијаграмот одговори на прашањата.



- Колку е висока Ана? _____
- Запиши ги имињата на децата што се повисоки од Сафет? _____
- Колку е разликата меѓу највисокото и најниското дете? _____
- Ако наредната година Илир пораснал за 5 cm, колку треба да порасне Ана за да бидат исто високи? _____

- Со задачите 14.1. и 14.2. се бара учениците да прочитаат податоци од столбест дијаграм, и точно ја решиле 73 %, односно 67 % од учениците Роми, додека од другите етнички заедници соодветно точно ја решиле 93 %, односно 94 % од учениците.
- Со задачите 14.3. и 14.4. се бара од учениците да прават поврзување на податоците дадени со столбест дијаграм и да донесуваат заклучоци, при што точно решиле 13 %, односно 9 % од учениците Роми, а од другите етнички заедници точно решиле 37 %, односно 21 % од учениците. Резултатите на овие две задачи покажуваат дека учениците ги читаат резултатите од графиконите без нивно разбирање и поврзување.

Можната причина за ваквата ситуација е што, и покрај тоа што темата Работа со податоци се изучува уште од одделенска настава, на темата не ѝ се придава потребното значење, и дел од часовите се користат како часови за подобрување на знаењата на учениците од другите наставни теми од наставните програми по математика.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Резултатите на учениците на текстуалните задачи и во решавањето проблемски ситуации се пониски од очекуваните и пропишани во наставната програма за шесто одделение.
- ▶ Учениците од ромска етничка припадност постигнале значително пониски резултати од учениците од другите етникуми.

ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ НА РАЗЛИЧНИ ТИПОВИ ЗАДАЧИ

На постигањата по математика, особено на учениците од ромската етничка група, може да влијае и способноста на читањето и разбирањето 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 што 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 влијанието на читањето со разбирање при решавање на задачите, беше направена анализа на постигањата на два суптеста според начинот на кој беше зададена задачата. Задачите во тестот може да се поделат на две групи задачи, и тоа:

- едната група задачи е дадена со броеви во вид на броен израз или графички и има кратко прашање,
- другиот тип задачи е даден со текст во кој е опишана ситуацијата што ученикот треба да ја разбере, а потоа да ја реши.

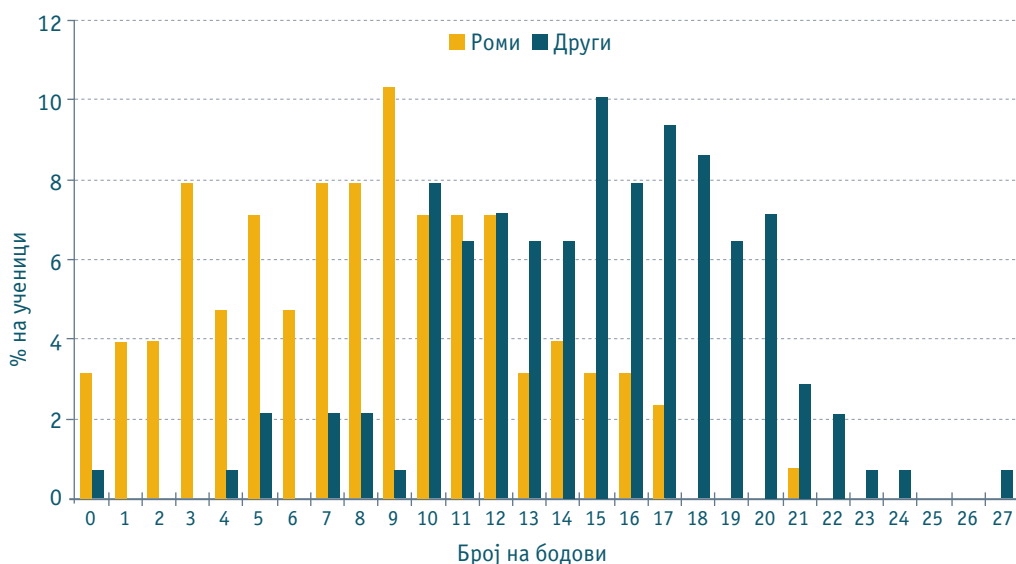
Анализата на податоците покажа дека постои значителна разлика во постигањата на учениците кога ќе се споредат двете групи задачи. Сите ученици (учениците Роми и учениците од другите етнички групи) имаат значително пониски постигања на текстуалните задачи:

- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички е 42 %.
- Просечната решеност на текстуалните задачи е 15 %. Од вкупниот број тестирани ученици, 2 % ученици не решиле точно ниту една од 28-те задачи дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички, наспроти 38 % ученици што не решиле точно ниту една од 6-те текстуални задачи.

Исто така, графиконите дадени подолу покажуваат дека учениците Роми имаат значително пониски постигања од учениците од другите етнички групи на двата типа задачи:

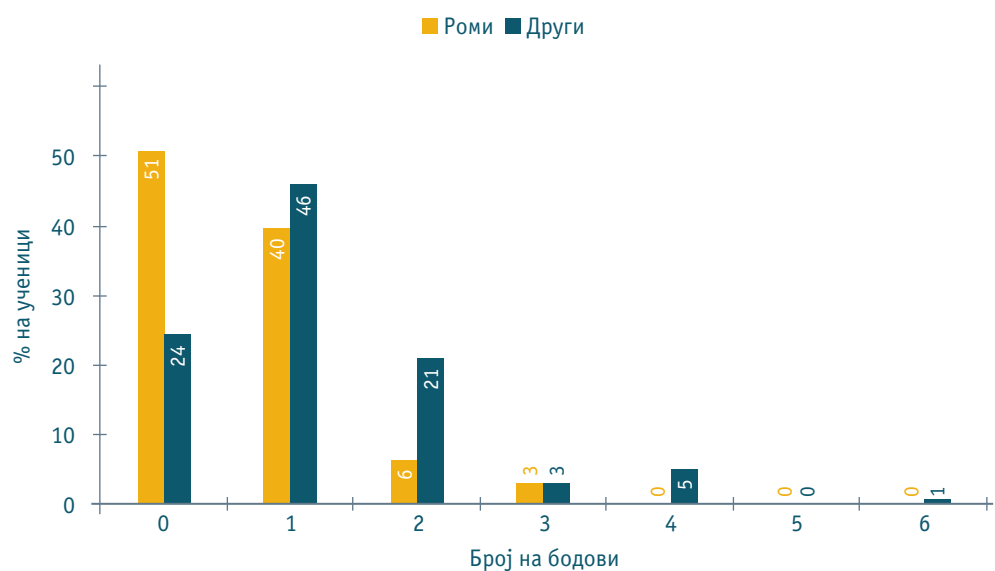
- Просечната решеност на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички кај учениците Роми е 29 % (просечниот број на бодови е 8,2), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 53 % (просечниот број на бодови е 14,8).

ГРАФИКОН 55. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на задачите дадени само со броеви, бројни изрази или претставени графички



- Просечната решеност на текстуалните задачи кај учениците Роми е 10 % (просечниот број на бодови е 0,6), а кај другите етнички заедници просечната решеност е 20 % (просечниот број на бодови е 1,2).
- 51 % од учениците Роми и 24 % од учениците од другите етнички заедници не решиле точно ниту една од текстуалните задачи.

ГРАФИКОН 56. Резултати на учениците Роми и учениците од другите етнички групи на текстуалните задачи



Врз основа на одговорите на учениците, а и од извештаите на лицата задолжени за спроведување на тестирањето, може да се претпостави дека причина за ваквите резултати е тоа што:

- поголем број ученици при читање на текстуалните задачи најчесто ги бараат само клучните зборови и броеви во задачата без да размислуваат за опишаната ситуација;
- дел од учениците само ги избираат броевите и едноставно одлучуваат што да прават со нив само преку гледање на броевите, а не на текстот;

Ова посочува дека во текот на наставата на учениците не им се остава доволно време да размислуваат по поставената текстуална задача, или дека не се упатуваат доволно на тоа, што може да се поткрепи со тоа што за време на тестирањето дел од учениците барале да им се каже која операција да ја користат, а помал број ученици се обидуваат да ја разберат ситуацијата или условите.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Сите ученици имаат пониски резултати на задачите што содржат повеќе текст во однос на задачите дадени само со броеви или графички.
- ▶ Учениците Роми на двата типа задачи имаат значително пониски резултати од другите ученици.

3.2.2.3. 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 образование и вработеност на родителите, условите за учење дома, поддршка на семејството во учењето математика, јазикот што го зборуваат учениците дома, оценката по математика. Со скала на ставови се мереа верувањата за променливоста или непроменливоста на способностите, што содржеше 16 ставки со двочлен избор (точно или неточно).

СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС НА РОДИТЕЛИТЕ

Со цел да се добијат подетални сознанија за влијанието на одделни вонучилишни фактори врз постигањата на учениците беа прибрани податоци за образованието и вработеноста на родителите на учениците.

Во однос на податоците за образованието на родителите, може да се забележи дека учениците што имаат родители со повисок степен на образование постигнуваат повисоки резултати на тестот по математика во однос на учениците што имаат родители со понизок степен на образование:

- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат мајка со завршено само четврто одделение изнесува 27 %, наспроти 42 % 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 20 %, наспроти 45 % на решеност на тестот за учениците што имаат татко со средно образование

Поврзаноста на вработеноста на родителите со резултатите на учениците на тестот покажува дека не постои значајна разлика во постигнувањата на учениците што имаат вработена мајка во однос на учениците што имаат невра-

ботена мајка, додека во однос на вработеноста на таткото постои значајна разлика:

- Просечната решеност на тестот и на учениците што имаат вработена мајка и на учениците чијашто мајка е невработена изнесува 38 %.
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат вработен татко изнесува 40 %, а на учениците чијшто татко е невработен изнесува 32 %.

ПОДДРШКА ОД СЕМЕЈСТВОТО

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 пишувањето на домашните задачи и колку често учениците им раскажуваат на домашните што учеле по математика во училиште. Резултатите го покажуваат следното:

- Нема 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 пишувањето на домашните задачи изнесува 37 %, а кај учениците на кои повозрасните не им помагаат е 40 %.
- Нема разлика во просечната решеност на тестот и во однос на тоа дали учениците споделуваат со домашните за тоа што учеле по математика во училиште. Просечната решеност на тестот кај учениците што споделуваат за ученото изнесува 42 %, а кај учениците што не споделуваат е 36 %.

ДОМАШНИ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ

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

- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат своја соба изнесува 40 % и значајно е повисока во однос на учениците што немаат своја соба – просечна решеност 33 %.

- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат работна маса изнесува 46 % и значајно е повисока во однос на учениците што немаат работна маса – просечна решеност 33 %.
- Просечната решеност на тестот на учениците што имаат интернет изнесува 41 % и значајно е повисока во однос на учениците што немаат интернет – просечна решеност 33 %.

ПОЗНАВАЊЕ НА ЈАЗИКОТ НА НАСТАВАТА

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

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. Просечната решеност на тестот по математика за учениците што дома зборуваат на ромски јазик изнесува 28 % и значајно отстапува од просечната решеност на тестот кај учениците што дома зборуваат на македонски јазик (39 %), односно на албански јазик (49 %).

ОЦЕНКИ ПО МАТЕМАТИКА

Со едно прашање во прашалникот за ученици се бараше учениците да кажат која била оценката по математика што ја имале на крајот од шесто одделение (крајот од вториот циклус во основното образование). Направено е вкрстување на одговорите на учениците со резултатите на тестот, и податоците повторно се загрижувачки ако се земе предвид дека за решавање на задачите во тестот учениците требаше да имаат просечни знаења од она што е предвидено со наставната програма.

ТАБЕЛА 44. Резултати на шесттој според оценки на крајот од шесто одделение

ОЦЕНКА ПО МАТЕМАТИКА ВО ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ	БРОЈ НА УЧЕНИЦИ	ПРОСЕЧЕН ПРОЦЕНТ НА РЕШЕНОСТ НА ТЕСТОТ
5	53	51,7
4	34	46,0
3	64	38,9
2	58	23,2
Не одговориле	56	29,9

Учениците што подобро го решиле тестот имале и повисоки оценки по математика на крајот од шесто одделение. Меѓутоа, се чини дека наставниците имаат пониски барања од барањата што беа поставени со тестот во ова испитување. Така:

- Учениците што го завршиле шесто одделение со петка по математика (53 ученици) на тестот покажале највисок резултат, но сепак само просечно освоиле 51,7 % од вкупниот можен број бодови;
- Најслаба решеност на тестот – 23,2 % од вкупниот можен број бодови – имаат учениците што на крајот од шесто одделение по математика имале оценка 2 (58 ученици).

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.
- ▶ Вработеноста на родителите не е поврзана со постигањата на учениците.
- ▶ Одговорите на учениците за степенот на помош на родителите во учењето и решавањето домашни задачи не се поврзани со постигањата по математика.
- ▶ Учениците што дома зборуваат јазик различен од јазикот на наставата (македонски или албански) имаат пониски постигања од учениците што дома зборуваат јазик на којшто ја следат наставата.
- ▶ Постигањата по математика се во корелација со оценките по математика што учениците ги имале во шесто одделение, но наставниците имале пониски критериуми од оние што се очекуваат со тестот.



ПРИЛОГ 1.

ПРОСЕЧНИ САМООЦЕНКИ НА УЧИЛИШТАТА НА ИНДИКАТОРИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ПОДРАЧЈЕ 1. НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ	
ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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
1.1.2. Во речиси сите процесно-развојни планирања или во дневните подготовки е планирана диференцирана работа на часовите;	2,43
1.1.3. Планирано е обезбедување и користење на диференцирани наставни материјали;	2,14
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
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
1.1.6. Наставниците имаат слобода да ги менуваат плановите зависно од напредувањето на различни групи ученици;	2,00
1.1.7. Наставниците си помагаат во планирање и реализирање на приоди во работата со ученици од маргинализирани групи.	3,00
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
1.2.2. Се планираат материјали и се реализираат активности што ги имаат предвид јазичните и културните разлики меѓу учениците;	3,29
1.2.3. Предметот Јазик и култура на Ромите се нуди како избран предмет во училиштето.	2,83
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
1.3.2. За сите деца со попреченост во развојот се изготвени ИОП;	2,14
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
1.3.4. ИОП содржат и делови за вклучување на учениците во воннаставни активности;	1,57
1.3.5. Целите во ИОП се реални, мерливи, и планирани се процедури за следење и проверка на нивната постигнатост;	2,00





1.3.6. Родителите на учениците со попреченост во развојот се вклучени во изготвувањето, реализацијата и следењето на ИОП; **1,57**

1.3.7. При изготвувањето на ИОП се води грижа за социјалната и културната средина од која потекнува ученикот. **1,86**

ПОДРАЧЈЕ 2. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ

ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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
2.1.2. Сите училишни обврзници од ромска етничка припадност од реонот на училиштето редовно посетуваат настава;	2,14
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
2.1.4. Ученици од ромска етничка припадност се вклучени во воннаставните активности соодветно на нивната бројност во училиштето;	3,14
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
2.1.6. Постојат видливи резултати во индивидуалниот развој на учениците со пречки во развојот во согласност со нивниот ИОП;	2,29
2.1.7. Нема ученици со попреченост во развојот што во текот на учебната година преминуваат во специјални училишта.	2,57
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
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
2.2.3. За учениците со посебни образовни потреби се реализираат диференцирана настава, индивидуални активности и дополнителна настава;	2,57
2.2.4. Учениците со пречки во развојот и од социјално ранливите групи се вклучени во воннаставните активности.	2,57
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
2.3.2. Наставниците настојуваат да не се создаваат негативни мислења за учениците што многу учат, да не ги сметаат за „бубалици“;	3,00
2.3.3. Наставниците настојуваат да не се создаваат негативни мислења за учениците што имаат тешкотии во учењето;	3,14
2.3.4. Учениците се поттикнуваат да преземат одговорност за своето учење;	3,14





2.3.5. Наставниците наставата ја реализираат со различни интерактивни методи, и СИТЕ ученици се поттикнуваат активно да учествуваат во наставата	3,29
2.3.6. Наставниците се свесни дека тие се клучни за прифаќањето и учењето на учениците во училиштето;	3,14
2.3.7. Учениците со посебни образовни потреби се афирмираат преку различни воннаставни активности.	2,43
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
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
2.4.3. Вработените и учениците се гордеат со успехите на сите ученици во разни области;	3,43
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
2.4.5. Постојано се зголемува процентот на ученици од ромска етничка припадност што успешно напредуваат со својата генерација;	2,67
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
2.4.7. Учениците со пречки во развојот ги постигнуваат целите определени со нивните ИОП;	2,00
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
2.4.9. Процентот на ученици Роми за кои се преземени дисциплински мерки постојано се намалува;	2,71
2.4.10. Процентот на ученици Роми за кои се преземени дисциплински мерки не е многу различен од оној кај другите националности.	286

ПОДРАЧЈЕ 3. УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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
3.1.2. Стручните соработници се вклучени во следење на развојот на сите ученици во прво одделение;	3,43





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
3.1.4. 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
3.1.5. Училиштето посебно внимание посветува на професионална ориентација за децата од социјално ранливите групи и децата со попреченост во развојот;	3,00
3.1.6. 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
3.2. 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
3.2.2. Наставниците на часовите користат индивидуализиран пристап со учениците со посебни образовни потреби;	2,57
3.2.3. Се реализираат доволно наставни содржини и активности што овозможуваат разбирање на различностите во потеклото, културата, етницитетот, религијата, способностите, полот;	3,14
3.2.4. Наставниците планираат и реализираат цели поврзани со меѓуетнички интегрираното образование;	3,14
3.2.5. За децата што работат по ИОП се обезбедени/адаптирани доволен број соодветни материјали за учење;	1,43
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
3.2.7. Распоредот на часовите овозможува максимална меѓуетничка соработка и комуникација меѓу учениците и наставниците;	2,43
3.2.8. На учениците им се овозможува да работат со сопствено темпо;.	2,86
3.2.9. На децата што подоцна се вклучуваат во образовниот систем им се овозможува да напредуваат со приспособени програми и активности.	1,86
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
3.3.2. Критериумите за оценување се применуваат доследно кон сите ученици;	3,00
3.3.3. Преку формативното оценување наставниците го насочуваат учењето на учениците, особено на оние со тешкотии во учењето;	2,86
3.3.4. Коментарите на наставниците во врска со учењето се однесуваат на вложениот труд, а не на способностите на учениците;	2,71
3.3.5. Најголемиот број ученици немаат страв од погрешни одговори и неуспех;	3,00





3.3.6. Учениците се вклучени во оценувањето на сопственото учење и постигањата;	2,67
3.3.7. Наставникот ги оценува постигањата на учениците со пречки во развојот согласно со изготвениот ИОП;	2,00
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

ПОДРАЧЈЕ 4. ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ

ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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
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
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
4.1.4. Пристапот во училиштето е приспособен на потребите на учениците со физичка попреченост;	1,71
4.1.5. Просторот во ходниците и во училниците овозможува движење на учениците со физичка попреченост;	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
4.1.7. Училиштето има пропишани процедури за обезбедување материјални средства за да им помогнат на учениците од социјално загрозувани семејства (обезбедување работен прибор, учество на екскурзии, приредби, натпревари и сл.) и ги спроведува во практика.	2,00
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
4.2.2. Учениците со тешкотии во учењето се прифатени од наставниците и соучениците и добиваат од нив помош и поддршка;	3,14
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
Училиштето поттикнува и мотивира соработка меѓу учениците, негува интеркултурна комуникација и почитување на разликите.	3,29





ПОДРАЧЈЕ 5. УЧИЛИШНА КЛИМА И ОДНОСИ ВО УЧИЛИШТЕТО	
ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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;	5.1.1.
5.1.2. Уредувањето во училиштето покажува дека во него учат ученици од различни заедници чии различности се почитуваат;	3,57
5.1.3. Изложени се трудови на ученици што заеднички ги изработиле ученици од различна етничка припадност;	3,14
5.1.4. Клучите се подредени да овозможуваат групна работа и заемна соработка;	2,43
5.1.5. Наставниците овозможуваат активности во кои учениците се групираат според интересите;	2,57
5.1.6. Има многу воннаставни активности во кои се вклучуваат ученици со различни способности, социјално, културно и етничко потекло;	3,00
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
5.1.8. Сите наставници со учениците се однесуваат на начин што промовира прифаќање, почитување, соработка, толеранција, разбирање и доверба.	3,14
5.2. ВРАБОТЕНИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ МЕЃУСЕБНО СОРАБОТУВААТ.	
5.2.1. Учениците знаат кај кого да се обратат ако имаат проблем;	3,43
5.2.2. Учениците можат да искажат свои идеи и да добијат поддршка за реализирање активности за учење и дружење;	3,00
5.2.3. Учениците со почит се однесуваат кон вработените во училиштето и кон соучениците;	2,71
5.2.4. Во рамките на наставните и воннаставните активности учениците развиваат доверба, соработка и пријателство;	3,14
5.2.4. Учениците си помагаат меѓусебно во учењето и во другите активности;	3,00
5.2.5. Заемното почитување на наставниците е модел за однесување на учениците.	3,00
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





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
5.3.3. Сите во училиштето водат грижа за хигиената, уредувањето и редот во училиштето;	3,00
5.3.4. Се организираат различни форми на работа со родителите за надминување на стереотипи и предрасуди врз која било основа;	2,71
5.3.5. Родителите добиваат информации и поддршка за прифаќање и поддршка на деца со попреченост во развојот;	3,00
5.3.6. Учениците и родителите го доживуваат училиштето како безбедна, стимулативна, инклузивна и мотивирачка средина;	3,14
5.3.7. Учениците учат како да препознаваат и умеат да се справат со конкретни ситуации поврзани со дискриминација во училиштен контекст.	3,00
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
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
5.4.3. Мислењата на учениците и родителите се земаат предвид при донесувањето одлуки.	3,14
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
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
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
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
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
5.6.2. Волонтери од заедницата се вклучени во активности за поддршка на учењето на учениците со посебни образовни потреби;	2,43





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
5.6.4. Училиштето соработува со локалната заедница во обезбедување на опфат и напредување на учениците од ранливите групи;	3,00
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
5.6.6. Во локалната заедница владее добро мислење за училиштето во целина.	3,14

ПОДРАЧЈЕ 6. РЕСУРСИ

ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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
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
6.1.3. Учениците со посебни образовни потреби може да позајмуваат наставни средства (игри, книги, образовен софтвер) за учење дома.	1,71
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
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
6.2.3. Во училиштето има вработено наставници од ромска етничка припадност;	1,50
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

ПОДРАЧЈЕ 7. УПРАВУВАЊЕ, РАКОВОДЕЊЕ И КРЕИРАЊЕ ПОЛИТИКА

ПОКАЗАТЕЛИ	ПРОСЕЧНА ВРЕДНОСТ
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



▶ ▶ ▶	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
	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
	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
	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
	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

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., Г. Мицковска, (2001), *Стандарди на постигања по математика, Национално оценување во одделенска настава 2001*, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Алексова А., Г. Мицковска, М. Чешларов, А. Мицковска Ралева, (2010) *Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од испитувањето на почетната состојба*, МЦГО, Скопје.
- Алексова А., Г. Мицковска, М. Чешларов (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 настава на мајчин јазик за наставниците од основното, средното и високо 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), *Индекс инклузивности: Развој учења и учења у школата*, 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 о 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.
- 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_Deeper_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), *Effective teaching and learning for minority-language children in preschool, Compendium of Learning Materials*, International Step by Step Association
- Инклузивното образование во рамките на училиштата по мерка на децата: резултати и препораки од истражувањето 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 спољашња евалуацију инклузивности школе, Центар за образовне политики, Београд, http://www.cep.edu.rs/public/Koliko_je_inkluzivna_nasa_skola.pdf, пристапено на 13. 2. 2014
- Јовановиќ В., (уредник), (2013), *Образовна инклузија деце Ромске националности, Извештај о спроведеном мониторингу и основношколском образованју*, Centar za obrazovne

- politike, Beograd, http://www.researchgate.net/publication/257212354_Образовна_инклузија_деце_ромске_националности_-извештај_о_спроведеном_мониторингу_у_основносколском_образованју, 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 ѓрирачник за обучувачи, Могули за обука на насџавници 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., Б. Нацева, А. Алексова, (2002), *Посџигања на ученициџе ѓо мајчин јазик и маџемаџика – Национално оценување во одделенска насџава во 2001 година*, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Мицковска Г., А. Алексова, Б. Нацева, А. Мицковска, М. Чешларов, (2010), *Извешџај за испџиџувањето на ѓочешнаџа сосџојба – Проекти Јазична ѓисменосџи во ѓочешниџе 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.
- Нацева Б., 2008, *Експерноџо оценување на ѓосџигањата на ученициџе во јазичноџо ѓограчје (магисџерски џруг)*. Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје.

- Нацева Б., Г. Мицковска, (2002), *Стандарди на постигања по мајчин јазик – Национално оценување во одделенска настава 2001 година*, Биро за развој на образованието, Скопје.
- Нацева Б., Г. Мицковска, (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.
- 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, Linn, 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_bratistava_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., С. Балажи, Е. Фридман, (2009), *Политики и практики на мајирање за подготвовање 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

