

ТРАНСНАЦИОНАЛЕН ИЗВЕШТАЈ

МАПИРАЊЕ НА ТЕРЕНОТ:

МОЖНОСТИ ЗА ПРВИЧНА И КОНТИНУИРАНА ОБУКА ЗА ПЕРСОНАЛОТ
ВО ПРЕДУЧИЛИШНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ГРИЖА ВО РАНО ДЕТСТВО



Содржина:

1. Вовед	4
2. МЕТОДОЛОГИЈА	6
2.1. ДЕСК-АНАЛИЗА	6
2.2 ИНТЕРВЈУА СО КЛУЧНИ ДАВАТЕЛИ НА ИНФОРМАЦИИ	9
2.2.1 Истражувачки методи	9
2.2.2 Учесници во истражувањето	10
3. НАОДИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	13
3.1. РЕЗИМЕ ОД НАОДИТЕ ОД ДЕСК-АНАЛИЗАТА	13
3.1.1 Инклузија на деца со интелектуална попреченост во ОНРО.....	13
3.1.2 Можности за првична и континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост	17
3.1.3 Стратегии и дејства кои ОНРО сака да ги преземе за да ја зголеми ангажираноста на децата, родителите, персоналот и целокупната заедница во инклузивните процеси	19
3.2. ПРЕГЛЕД НА НАОДИТЕ ОД ИНТЕРВЈУАТА СО КЛУЧНИТЕ ДАВАТЕЛИ НА ИНФОРМАЦИИ И ЕКСПЕРТИТЕ ЗА ОНРО	21
3.2.1 Можности за првична и континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост	21
3.2.2 Искуство во работењето со деца со различно интелектуални попречености.....	22
3.2.3 Знаења за работењето со деца со различно интелектуални попречености	23
3.2.4 Забележана потреба за континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост	24
3.2.5 Забележани познавања на стратегии, пристапи и практики за ангажирање деца, родители, персонал и заедници	25
4. ПРЕПОРАКИ ЗА ПОЛИТИКИ	26

5. РЕФЕРЕНЦИИ	29
6. АНЕКСИ	31
Кипар	31
Белгија	37
Грција	39
Македонија	44
Полска	46

1. Вовед

Проектот „Embrace - Инклузија за деца со интелектуална попреченост за време на раното образование и нега“ е финансиран од програмата Еразмус + и се спроведува во пет земји во соработка со шест партнери: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki (Полска), A & A Emphasys Interactive Solutions Ltd (Кипар), КМОР – Social Action & Innovation Centre (Грција), Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Attica (Грција), Family and Childcare Center – branch in Skopje (Македонија) and the European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (Белгија). Проектот има за цел да придонесе кон зајакнувањето на квалитетот на образованието и негата во раното образование (ОНРО) и унапредување на инклузијата на деца со интелектуална попреченост.

Првиот резултат е овој транснационален извештај „Мапирање на теренот: Можности за првична и континуирана обука за персоналот во предучилишното образование и грижа во рано детство“ нуди темелен увид во состојбата на секоја земја учесничка во однос на можностите за првично и продолжено образование на персоналот за ОНРО на теми кои ги вклучуваат децата со интелектуална попреченост, знаењето и вештините и потребите заклучно со препораки за политиките. Опсегот на истражувањето исто така вклучува теми поврзани со квалитетот на веќе постојните програми, практики и методологии кои целат кон зајакнување на вклученоста на членовите на персоналот, децата, родителите и членовите на заедницата во негувачка и инклузивна средина.

Целната публика за овој извештај ги вклучува националните и креаторите на ЕУ политики и образовните власти, а ОНРО ја постави таа цел за да го подобри првичното и продолженото обучување на нивниот персонал, граѓанските здруженија кои обезбедуваат можности за неформално образование за персоналот за ОНРО, како и истражувачите за ОНРО кои можат да го користат во продлабочувањето на нивните истражувања.

Понатаму, наодите од извештајот ќе биде клучни во информирањето и развојот на другите проектни резултати, вклучително и курсот за Е-учење (Проектен резултат 2) и

Прирачникот за зајакнување на инклузијата (Проектен резултат 3).

По краткиот вовед (Дел еден), транснационалниот извештај е структуриран како што следува:

Дел два - „Методологија“ ги обработува применетите методи, (деск-анализа и интервјуа со клучни даватели на информации), следени етички постапки и истражуваната мостра.

Дел Три - „Наоди од истражувањето“ ја презентира анализата на добрите практики, проследена со интервјуата со професионалците од ОНРО.

Дел Четири - „Препораки за политики“ ги резимира клучните препораки за политики на владите, граѓански здруженија, донаторите и другите заинтересирани страни за поддржување на континуираниот професионален развој на персоналот за ОНРО и лидерите при работата со деца со интелектуална попреченост.

„Анексите“ ги содржат наодите од истражувањата од интервјуата со клучни даватели на информации по земја.

2. МЕТОДОЛОГИЈА

Активностите за развивање на извештајот вклучуваат деск-анализа, како и интервјуа со клучни даватели на информации чија перспектива особено се заснова врз точни информации, како што е персоналот за ОНРО или лидерите со долгогодишно професионално искуство, експерти вклучени во едукација и обука на персоналот за ОНРО и креаторите на политики за ОНРО (во натамошниот текст наведени како “експерти за ОНРО”).

При спроведувањето на деск-анализата и интервјуата со клучните даватели на информации, партнерските организации го следеа Истражувачкиот протокол, во кој се утврдуваат истражувачките методологии и потребните обрасци за истражување и известување.

2.1. ДЕСК-АНАЛИЗА

Секоја од партнерските организации спроведе деск-анализа за истражување на можностите за едукација на персоналот за ОНРО во однос на проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост. Особено, партнерите истражуваа дали и до кој степен првичната и континуираната едукација на персоналот за ОНРО се однесува на релевантните теми вклучително:

- целокупната филозофија и вредностите врз кои се темелат првите години на инклузивното образование;
- различните форми на интелектуална попреченост (како спектар на аутистично нарушување, даунов синдром, синдром на Мартин Бел, Синдром Вилијамс, Фетален алкохол синдром);
- импликациите на различните форми на интелектуална попреченост врз капацитетот за учење на децата;

- пристапите за на децата со интелектуална попреченост да им се овозможи да учествуваат во ОНРО.

Во продолжение, партнерските организации ги истражија веќе постојните стратегии, пристапи и активности насочени кон зголемување на вклученоста на четирите клучни целни групи во креирањето на инклузивна ОНРО средина за децата со интелектуална попреченост:

- деца;
- родители;
- персонал;
- заедница.

При спроведувањето на деск-анализата, партнерските организации ги почитуваа и следеа следниве дефиниции на клучните

термини:

„ОНРО персонал“

Персонал за едукација, персонал за нега и дополнителен персонал асистенти, како и водачи/главни раководители за поставеноста ОНРО

„Првична едукација“

Секоја формална првична едукација или обука која го подготвува персоналот за ОНРО за работа со деца. Тука вообичаено се вклучува општо образование и професионална обука (Евридика, 2019 година).

„Продолжено образование“

Формалното образование за време на службата преземено кое им овозможува на членовите на персоналот да го прошират, развијат и ажурираат своето знаење, вештини и ставови за време на своите кариери. Ги вклучува и обуките за одредени предмети, како и педагошките обуки преку различни формати, како курсеви, семинари, набљудувања и поддршка од практикантските мрежи (ибид).

Деск-анализата опфаќа анализа на релевантни национални документи, вклучително и политики, стратегии и документи за планирање, ситуациски анализи на ниво на земја, студии и извештаи, како и ревидирани трудови од колеги, книги, извештаи од владини агенции и невладини организации.

2.2 ИНТЕРВЈУА СО КЛУЧНИ ДАВАТЕЛИ НА ИНФОРМАЦИИ

2.2.1 Истражувачки методи

Се употреби методот на земање примероци за не-пробабилност и така, партнерските организации кои целат кон вклучување учесници со различна поврзаност со областа на фокус кои може да придонесат со различни перспективи на разбирање. Учесниците кои беа интервјуирани беа главно регрутирани преку постојната мрежа на партнерските организации. Некои интервјуа беа спроведени онлајн или по телефон. Во сите земји строго се почитуваа мерките за заштита од КОВИД-19. Секое интервју траеше околу 40 минути.

Се следеше формалната постапка за добивање информирана согласност. Ова вклучува и давање лист со информации за потенцијалните учесници, кој содржи информации за главната цел од истражувањето, траењето на интервјуто, правата на учесниците, информации за доверливоста, снимање, транскрипти и употреба на добиените информации како и формулар за согласност кој учесниците го потпишуваат пред интервјуата. Освен добивање писмена согласност пред почетокот на интервјуата, на учесниците повторно им се објасни начинот на спроведување на интервјуто, нивните права и другите аспекти од листот со информации и формуларот за согласност.

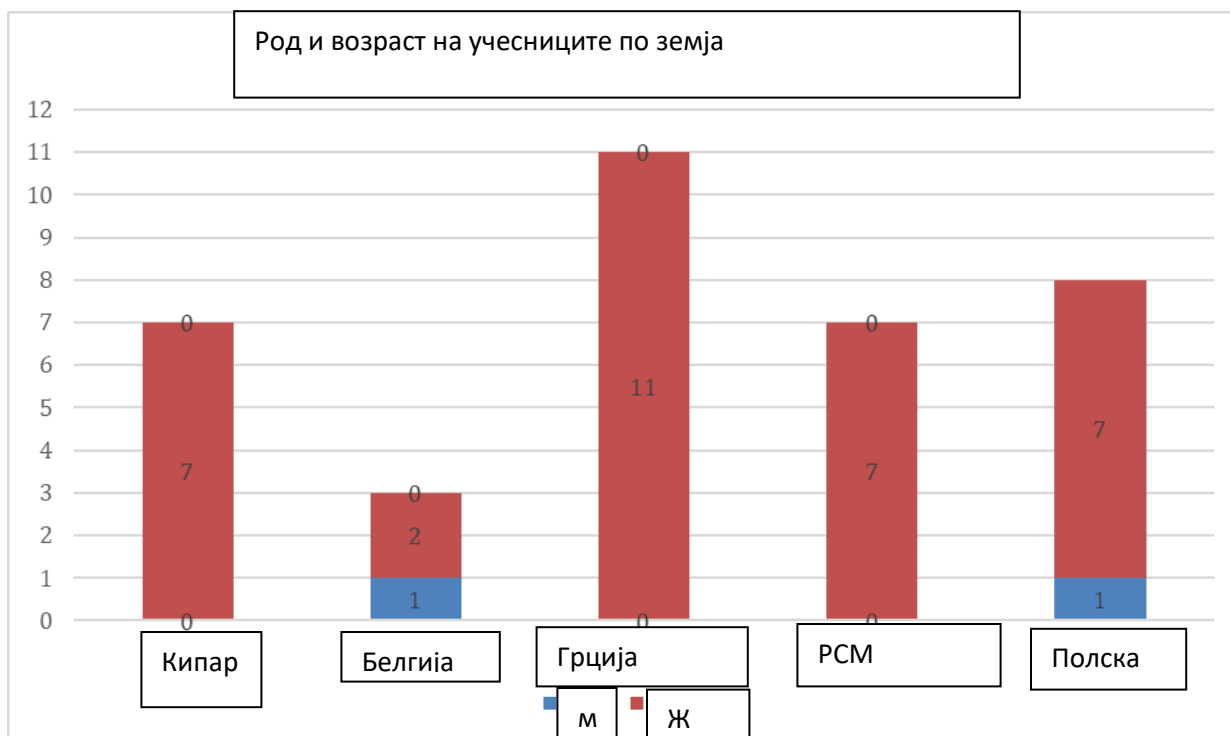
Интервјуата се евидентираат со аудио снимање или преку фаќање писмени белешки. За аудио снимените интервјуа потоа се врши транскрипција. Со цел да се обезбеди анонимност, во транскриптот и во Транснационалниот извештај не се споменуваат имињата ниту карактеристиките на учесниците преку кои тие би можеле да бидат идентификувани. Необработените податоци (аудио снимки и писмени белешки) и транскрипти се чуваат одделно од информациите за идентификација, додека сите собрани информации безбедно се чуваат на компјутери заштитени со лозинка, со што се обезбедува доверливост. Аудио снимките беа избришани по завршувањето на

транскрипцијата. Сите други необработени податоци се уништуваат по завршувањето на Транснационалниот извештај.

2.2.2 Учесници во истражувањето

Вкупно (36) ОНРО експерти зедоа учество во интервјуата. Учесниците во интервјуата претежно беа жени, како што е прикажано во графиконот подолу (Слика 1), каде што вертикалната оска го претставува бројот учесници, додека хоризонталната оска ги претставува земјите. Опсегот на возраст значително варира, бидејќи најстариот учесник има 62 години, а најмладиот 23.

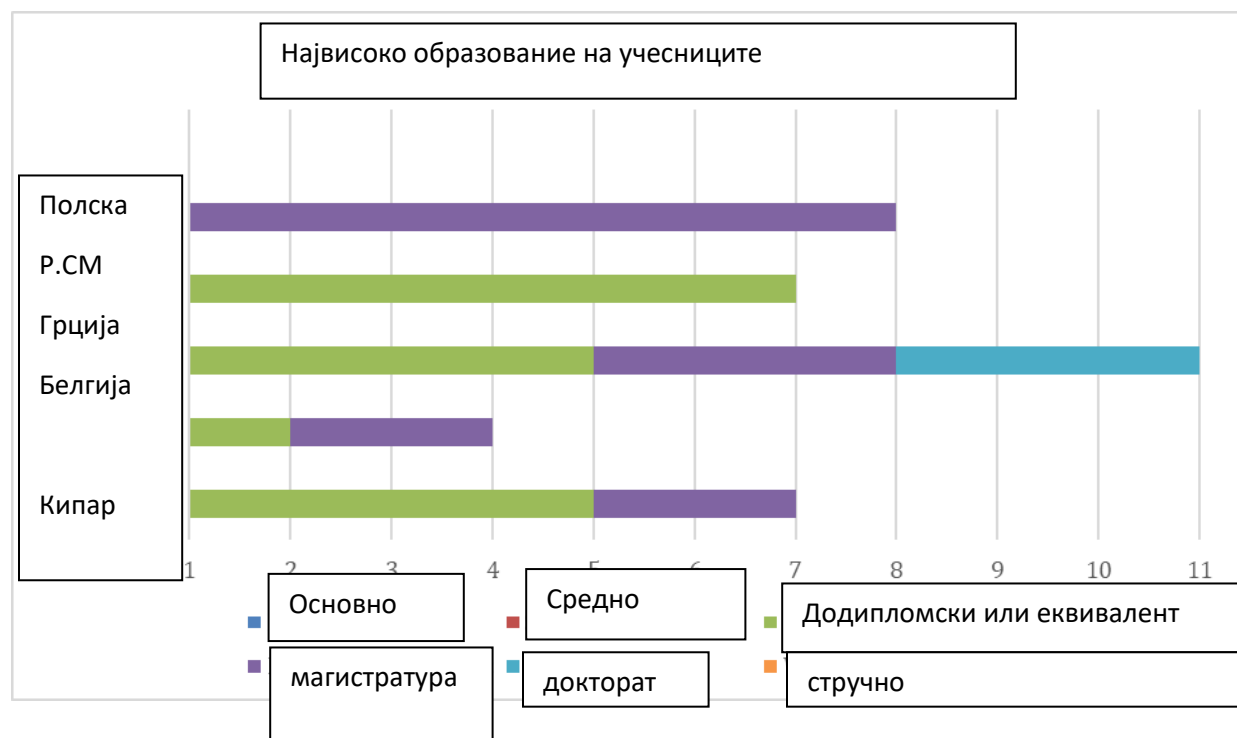
Слика 1



Секој од учесниците имаше различно професионално минато, а повеќето имаа работено во градинки според ОНРО како учители, педагози, социјални едукатори, едукациски координатори или раководители. Некои биле вклучени во јавните органи за образование и органите за креирање политики.

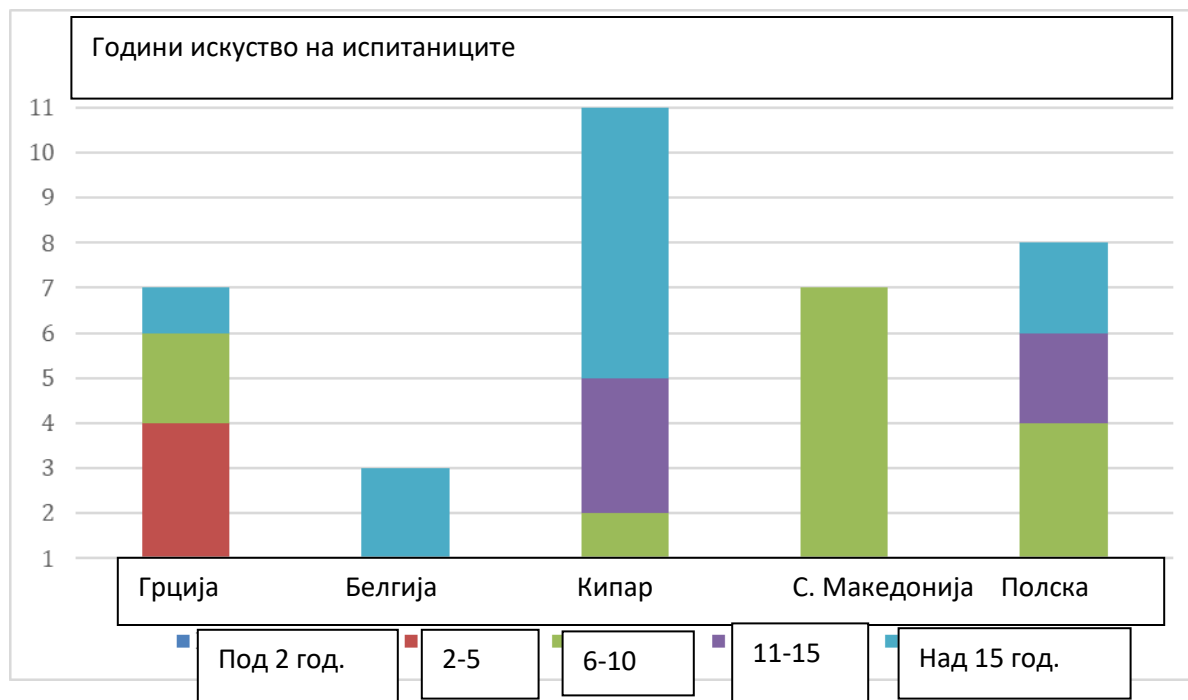
Највисокото ниво на образование на професионалците за ОНРО кои учествуваа во интервјуто е точно претставено во графиконот подолу (слика 2), каде што вертикалната оска ги претставува земјите, а хоризонталната оска го претставува бројот учесници и нивното ниво на образование.

Слика 2



Бројот години искуство на професионалците ОНРО се прикажува во (Слика 3). Вертикалната оска го претставува бројот години, а хоризонталната ги претставува земјите.

Слика 3



3. НАОДИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. РЕЗИМЕ ОД НАОДИТЕ ОД ДЕСК-АНАЛИЗАТА

Деск анализата дава преглед главно на следниве три аспекти:

Инклузија на деца со интелектуална попреченост во ОНРО;

Можности за едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост;

Стратегии и дејства кои ОНРО сака да ги преземе за да ја зголеми ангажираноста на децата, родителите, персоналот и целокупната заедница во инклузивните процеси;

3.1.1 Инклузија на деца со интелектуална попреченост во ОНРО

ОНРО во Грција учествува како типолошка нега за деца помлади од три години или претшколско образование на деца од три и повеќе години (Извршна агенција за образование и култура на Европската Унија, 2019 година). Грција има една од најниските стапки на учество (81.5%) за ОНРО за деца на возраст од и над 4 години, додека стапките за деца на возраст од три години се за 16% пониски од претходно споменатата (ибид). Грчката образовна политика го нагласува правото на сите ученици, вклучително и ученици со попреченост и/или посебни образовни потреби, да пристапат во образованието на еднаква основа. Исто така, Министерството за образование во моментот го спроведува Стратегискиот акциски план за еднаков пристап на ученици со попреченост. Политиката за посебно образование ја поддржува инклузијата на учениците со попреченост во рамките

на класичните училишта преку обезбедување на неопходните структури за поддршка и услуги. Конкретно, ученици со благи потешкотии во учењето може да одат во обичните класични паралелки, класични паралелки со стабилна поддршка за инклузија која даваат наставници за посебно образование кога таа е задолжителна врз основа на нивните потреби од посебно образование, или интегрирани часови кои функционираат во општите и стручните училишта (Извршна агенција за образование и култура на Европската Унија, 2022a). Кога присуството на ученици со попреченост и посебни образовни потреби во училиштата на класичниот образовен систем е отежнато поради типот и степенот на попреченоста, единиците за специјално образование даваат поддршка за на овие ученици да им се овозможи соодветно образование. За децата од претшколска возраст, постојат посебни училишта за деца на претшколска возраст и часови за рана интервенција со наведената група ученици на возраст до 7 години (Извршна агенција за образование и култура на Европската Унија, 2022 б).

Во Полска, Законот за образование креира образовен систем кој дава можност да се учи во сите типови училишта и образовни установи за деца и млади, во согласност со нивните развојни и образовни потреби, како и нивниот капацитет, во индивидуализирани процеси на образование и нега. Полскиот модел на образование може да се нарече и правец со многу патишта за едукација. Образовниот систем се состои од решенија како посебно, интегративно и инклузивно образование. За време на училишната година 2018/2019, 4.8 илјади деца учествуваа во училиштата за посебна нега. Во другите училишта за нега и другите установи за рано образование имаше 28.2 илјади деца со попреченост, што е 2% од сите деца. Најголемиот дел од децата со попреченост одеа во редовни училишта за нега (75.9%), од кои 15.7% одеа во интегрирани училишта за нега, а 12% во училишта за бега со интегративни единици (ГУС, 2018). Инклузивното образование се применува во Полска. Истото се овозможува преку правна регулатива и напори на многу институции, организации и луѓе. Она што е овде важно е дека учителите, луѓето кои раководат со образованието, политичарите, академците и луѓето кои ги едуцираат учителите да развијат став со кој ќе се унапреди ваквиот едукативен модел.

Во Белгија постои разгранет и децентрализиран систем за ОНРО, регулиран како систем со одделни сектори, со сектор за нега на деца, одговорен за деца под 2 1/2 години и едукативен сектор за деца од 2 1/2 до 6 години. Местата во претшколското уредување се слободни за деца од 2 1/2 до 6 години, според Евростат (Евростат, 2017 година), речиси сите деца (98,7% во 2020 година) на возраст од 4 до 6 години одат во градинките во Белгија и стапката на учество за деца под 3 години се зголемува од 7% во 2005 година на над 50% во 2015 година (Пеетерс и колегите, 2017 година, стр. 7). Белгија има историја на сегрегирано образование и специјалните училишта функционираат на сите три јазици-фламандски, француски и германски. Од 2009 година и со ратификацијата на Конвенцијата за права на лицата со попреченост на ОН, постојат забележливи напори за придвижување на различните регионални системи присутни во земјата кон развивањето алатки за инклузија на сите деца. Најголемиот дел од службите за рана интервенција ја поддржуваат транзицијата кон инклузивно класично образование, но проширувањето на специјалните училишта значи дека овие напори не секогаш се очигледни. Транзицијата на деца од градинки за рана интервенција до класични градинки е успешна за деца со сензорна, физика или моторна попреченост, но за деца со тешка форма на аутизам или интелектуална попреченост, предизвиците остануваат присутни.

Во Кипар, претшколскиот систем и системот кој опфаќа деца пред основно образование се две различни единици кои се засноваат врз возраст и го претставуваат развојот на Рано образование и нега (ОНРО). Децата од раѓање до возраст од 5 години се добредојдени во дневните установи за нега кои може да бидат јавни, општински или приватни. Во соработка со Партнерското здружение и општинските органи во областа каде се наоѓа институцијата, Министерството за труд и социјално осигурување основа јавни дневни институции за нега. Најголемиот дел од учениците (82.3%) кои учествуваат во ОНРО најмалку една година биле запишани во тие програми кога имале 3 години (30.2 проценти). Сепак, има многу родители кои се потпираат на приватните градинки, како во 2016/17 година кога 53% од децата биле запишани во ОНРО во јавни установи, а 47% оделе во приватни. Кипар примарно се потпира на неформални системи или приватни институции, особено за деца под 3 години, од кои 28.8% учествувале во ОНРО во 2017

година (ЕУ во просек: 34.4%) (Рентзоу, 2018 година). Децата на претшколска возраст кои биле дијагностицирани со аутизам или имаат попречен слух се особено инкорпорирани во редовниот образовен систем и се ставени во специјални единици поврзани со установите за нега и основните училишта, а поминуваат време и на редовните часови. Децата со сериозни физички, ментални или емоционални проблеми се изземени од интегративната политика. За да се унапреди интеграцијата помеѓу двете, се прават напори за зајакнување на врските помеѓу редовните и посебните училишта.

Во С. Македонија ОНРО цели кон обезбедување нега и образование за деца од раѓање до 6 години кога тие влегуваат во основно образование. Во 2019 година стапката на запишување деца на возраст од 3 до 9 години беше 40%, што досега е пониска од нивото кое го препорачува ЕУ, 95% (УНИЦЕФ, 2019 година). Клучниот закон во областа на претшколското образование, Законот за детска заштита, потврдува дека секторот за ОНРО треба да овозможи инклузија на децата со посебни образовни потреби, додека програмата за рано учење го наведува начелото на еднакви можности и почит кон разликите кај децата. Сепак, правните и политички рамки не се целосно усогласени со меѓународните стандарди. Инклузивниот образовен процес во земјата започна пред две децении и се интензивираше во последните неколку години. Неодамнешните истражувања откриваат дека од 58 градинки низ земјата кои учествувале, 39 (или 68%) даваа нега и образование за деца со попреченост, од кој најголемиот дел се деца со аутизам или друга форма на интелектуална попреченост (Правобранител, 2018 година). Се смета дека претшколското образование не ги нуди потребните услови и можности за инклузија и оптимален развој на деца со попреченост и дека има недостаток на механизми за систематска идентификација, евидентирање и следење на децата со попреченост од рана возраст, при што се отежнува нивното останување во градинка и напредок во стимулативна средина (ибид).

3.1.2 Можности за првична и континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост

Во однос на можностите за првична едукација на персоналот за ОНРО, партнерските земји имаат воспоставено национални стандарди за првична обука на потенцијалните членови на персоналот за ОНРО. Сепак, постојат разлики во однос на потребното ниво на квалификации кај членовите на персоналот. Образовниот персонал е типично квалификуван на терциерно ниво, персоналот за неа е потребно да има најмалку соодветно средно образование или виша школа, додека дополнителниот персонал или асистентите треба да имаат или минимална квалификација од средно образование или првична формална квалификација. На пример, Грција спаѓа во земјите кои бараат најмалку универзитетска диплома (ИСЦЕД 6) од едукаторите за рана едукација, што значи дека главните учесници мора да бидат висококвалификувани низ целиот ОНРО, додека асистентите кои работат со помали деца може да бидат вработени без првична квалификација во ОНРО (Извршна агенција за образование и култура на Европската Унија, 2019 година). Во Белгија, нивото на квалификација на персоналот за ОНРО е ниско во споредба со другите европски земји, но сепак има потреба од барем уште еден едукатор со универзитетска диплома за секоја група бебиња или деца до тригодишна возраст. Националните стандарди за првична обука за потенцијалните членови а персоналот за ОНРО во некои од партнерските земји даваат јасно дефинирани правила за инклузивно образование во програмата на овие специјализации, како на пример Полска (Регулатива на министерството за наука и високо образование од 25 јули 2019 година), додека во други, како С. Македонија, има недостаток од јасно дефинирани компетенции за персоналот за ОНРО, вклучително и во полето на инклузивно образование (МоЕС, 2018 година).

Деск-анализата идентификува неколку универзитетски и магистерски дипломи за рано образование на децата, педагогија, специјално инклузивно образование и сродни полиња кои се нудат на универзитетите во партнерските земји. Овие студиски програми

вклучуваат комбинација од методи, како теоретско предавање, практични вежби, работилници и др. Студентите честопати учествуваат во јаслите, установите за нега на деца или градинките како дел од нивната студиска програма. Има варијации во однос на степенот до кој темите за инклузивно образование и слично специфично се однесуваат на деца со интелектуална попреченост и се опфатени во универзитетската програма. Периодите на внатрешни обуки во рамките на установите за ОНРО за влез во професијата исто така беа идентификувани кај партнерските земји. Во Грција, има задолжителен период на обука за целиот персонал, вклучително и главните членови на персоналот, како и асистентите, без оглед на тоа дали работат со помали или постари деца.

Што се однесува на континуираното образование и професионалниот развој, има значителна разлика помеѓу партнерските земји. Во С. Македонија, иако персоналот за ОНРО може од време навреме да биде поканет на неформални сесии за учење од различни заинтересирани страни (на пр. здруженија на граѓанското општество и меѓународни организации), не постои формален механизам за професионален развој и кариерен напредок на тие експерти, па така, нема гаранција дека се опфаќаат темите поврзани со инклузивното образование и интелектуалната попреченост (Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2018 година). Во Белгија, континуираните обуки се предвидуваат и за нив се одлучува на ниво на еден унифициран систем врз основа на територијално достапните напори, кои може, но и не мора да ја опфаќаат попреченоста како тема. Често, обуката може да вклучува делови околу инклузијата и донесувањето на пристап во кој се цени диверзитетот во ОНРО без да се навлегува во детали за попреченоста и нејзините различни форми, вклучително и интелектуалната попреченост. Во Грција, продолжениот професионален развој е задолжителен само за главните членови на персоналот кои работат со деца над три години (Извршна агенција за образование и култура, 2019 година). Специфично, Институтот за образовна политика (ИОП) нуди многу отворени онлајн курсеви, МООК преку платформа за е-учење во рамките на кофинансираниот акт именуван „Универзален дизајн и развој на пристапни едукативни материјали.“ Платформата во моментот нуди 13 курсеви и сите се однесуваат

на инклузивното образование. Во Полска, персоналот за образование е законски обврзан за континуирано учење и подобрување на знаењето и вештините во согласност со потребите на установата во која работи. Како дополнување на формалната обука понудена на различни нивоа, системот вклучува внатрешни обуки и методолошко советување спроведено од страна на установите за ОНРО, како и внатрешна обука чија цел е да го вклучи целиот наставен совет во процесот на учење опфаќајќи ги областите и прашањата кои се важни за училиштата за неа. Исто така, во однос на барањата во Кипар, поединците кои сакаат да работат со деца или со или без интелектуална попреченост, мора да завршат тригодишно образование за образование на деца. Сепак, ако овие учесници на персоналот сакаат да специјализираат на одредено поле за образование на деца, тие мора да имаат соодветна диплома за магистерски студии. На пример, ако некој сака да работи со деца со интелектуална попреченост тие мора да имаат диплома со која се стекнува оваа специјализација. Сепак, освен универзитетска и магистерска диплома, учесниците на персоналот треба своеволно да продолжат или да не продолжат со последователни семинари или курсеви.

3.1.3 Стратегии и дејства кои ОНРО сака да ги преземе за да ја зголеми ангажираноста на децата, родителите, персоналот и целокупната заедница во инклузивните процеси

Ангажирањето на децата, родителите, персоналот и целокупните заедници во инклузивните процеси за деца со попреченост е процес кој е добро развиен во Белгија и во Полска. Во Белгија, работата со семејства и заедници е исто така дел од визијата во Белгија за Фландрија и Валонија како клучна алатка за инклузија во согласност со меѓународните стандарди. Во Валонија, установите за грижа на деца мора да развија педагошки проекти во согласност со Кодексот за квалитет за неа на деца. Три брошури се однесуваат на професионалците и ја објаснуваат содржината на Кодексот за квалитет засновани врз овие пристапи: „Запознавање на семејствата“, „Запознавање на децата“ и „Поддршка на работата на професионалците“ (ОНЕ И ФЕДЕРАЦИЈА НА ВАЛОНИЈА И БРИСЕЛ, 2009 година). Елементите како што е развивањето партнерство и доверба со

родителите, инклузијата, партнерството и работата во заедницата се дел од ова. Програмата за продолжено образование ОНЕ предлага „Рефлексивна работилница“ во врска со донесувањето на рефлексивна и градењето на семеен сид како алатка за инклузија и работа со семејствата (ОНЕ, 2021 година, стр. 72).

Во Полска, интеграцијата и инклузијата на родителите на децата со типичен развој и на родителите на деца со попреченост во животот на училиштата за неа е клучна за инклузијата да биде успешна. Театарската техника може да биде значајно дополнување на широко употребените методи за работа со родителите. „Перформансите“ кои користат импровизација во веќе превидена ситуација каде што родителите се и актери може да помогнат. Друга вредна техника е методот на дискусија именуван како „метаплан“. Со цел да се вклучи локалната заедница важно е да се излезе надвор од сферата на училиштата за неа и да се учествува во живеењето на заедницата со цел да се прошири успехот на училиштата за неа, да се остварат поголеми достигнувања и да се создаде интерес за фестивали, изложби и паради. Да се соработува со културните центри, библиотеците и другите институции. Важно е да се разменат искуства и да се користи искуството на другите.

Во Кипар, според информациите од Министерството за образование, култура спорт и млади, практиката им нуди помош на едукаторите за ОНРО да се стекнат со знаења во врска со ОНРО и деца со интелектуална попреченост. Слично на ова, во Грција, Политиката за посебно образование ја поддржува инклузијата на учениците со попреченост во рамките на класичните училишта преку обезбедување на неопходните структури за поддршка и услуги.

Во С. Македонија, нема формални стратегии за вклучување на деца со интелектуална попреченост, родители и членови на заедницата во креирањето култура на инклузија во услови за ОНРО. Владата се обврзува, во соработка со граѓанското општество и меѓународните организации како УНИЦЕФ, УНДП и УСАИД, да преземе мерки и активности за подобрување на инклузијата на ранливите групи во образовниот систем.

Поддршката на Европската комисија за креирањето на оваа публикација не претставува прифаќање на нејзината содржина, одразува погледите само на авторите и Комисијата не може да биде одговорна за каква било употреба на податоците

3.2. ПРЕГЛЕД НА НАОДИТЕ ОД ИНТЕРВЈУАТА СО КЛУЧНИТЕ ДАВАТЕЛИ НА ИНФОРМАЦИИ И ЕКСПЕРТИТЕ ЗА ОНРО

Интервјуата со клучните даватели на информации ги истражува знаењата и пропусти во вештините, како и потребите за обука на персоналот за ОНРО, во однос на практиките за обезбедување инклузивен ОНРО на деца со интелектуална попреченост.

3.2.1 Можности за првична и континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост

Наодите покажаа дека мнозинството од интервјуираните експерти за ОНРО низ партнерските земји ја завршиле првичната едукација или тренинг програма која соодветно ги подготвила за работа со мали деца, додека искуството на експертите со учество во континуирана едукација или тренинг програма варираше. Немаше забележливи разлики меѓу земјите во однос на степенот до кој следниве теми беа вклучени во едукацијата и обуката на учесниците: различни форми на интелектуална попреченост; импликациите од различните форми на интелектуална попреченост врз капацитетите за учење на децата; целокупната филозофија и основните вредности на инклузивното образование и пристапите за на децата со попреченост да им се овозможи да учествуваат во ОНРО. Во Грција, на пример, повеќе од половина од интервјуираните следеле континуирани обуки во областа на специјалното образование, додека ниту еден од интервјуираните од Северна Македонија не го сторил тоа. Во Белгија, интервјуираните објаснија дека првичната и континуираната обука повеќе се фокусирале на општите вредности за инклузија, додека специфичните карактеристики и потреби поврзани со интелектуалната попреченост не јасно пренесени. Ова е делумно поради визијата каде што попреченоста се смета за една од многуте можни разлики кај децата. Слично на ова, во Кипар најголем дел од учесниците ги споделија овие аспекти поврзани со инклузивното образование кои биле опфатени во рамките на нивната првична едукација (универзитетска диплома), но без посебно нагласување на интелектуалната попреченост. Во Полска, учесниците објаснија дека и покрај тоа што инклузивното образование и

проблемите со интелектуална попреченост биле вклучени во нивното формално образование, нивното практично искуство во примената на специфични методи во работењето со деца било од суштинско значење за нивната насока на учење.

3.2.2 Искуство во работењето со деца со различни интелектуални попречености

Најголемиот дел од интервјуираните учесници или во моментот работела или имале работено со деца со различни интелектуални попречености, иако разликите биле споредливи до одреден степен. На пример, сите учесници од Полска и Северна Македонија имаа вакви искуства, но за разлика од нив, вакви искуства имале повеќето од учесниците во Грција и помалку од половина од учесниците во Кипар. Овие искуства во работата со деца со интелектуална попреченост споделија голем број предизвици со кои се соочиле, како и различни вештини и компетенции неопходни за успешна поддршка на целокупниот развој и добросостојба на децата.

„Сите лица кои работат во областа на образованието, вклучително и инклузивното образование, се соочуваат со многу предизвикувачка задача. Многу луѓе треба излезат од својата зона на комфор... Процесот дефинитивно внимателно ги набљудува измените на поставените цели и отвореноста на предизвиците кои се појавуваат низ него.“

(Експерт за ОНРО од Полска)

„Едукаторот мора има трпение, склоност за проучување, свесност и знаење за сите видови попреченост за да може да работи со овие деца.“

(Експерт за ОНРО од Полска)

3.2.3 Знаења за работењето со деца со различно интелектуални попречености

Разликите меѓу партнерските земји се идентификуваа исто така во однос на знаењата на експертите за ОНРО во работата со деца со интелектуална попреченост. Иако велат дека секогаш има простор за подобрување, во Кипар сите интервјуирани учесници сметаа дека имаат доволно знаења за работа со деца со интелектуална попреченост. Споредбено, четири од осум (4/8) учесници во Полска, осум од единаесет (8/11) учесници во Грција и пет од седум (6/7) учесници во Северна Македонија сметаа дека нивното знаење не е доволно за работа со деца со интелектуална попреченост. Во Белгија, интервјуираните учесници го споделија својот став дека и во Фландрија и во Валонија персоналот за ОНРО е подготвен да се справи со голем диверзитет деца, вклучително и деца со интелектуална попреченост.

Персоналот за ОНРО сметаше дека недостатокот на знаења, капацитет и вештини заедно со недостатокот од поддршка од други експерти има негативно влијание врз нивната доверба во работењето со деца со интелектуална попреченост. Ова беше особено видливо во случајот на Северна Македонија, каде што интервјуираните лица споделија честопати се загрижени со околу тоа дали се соодветни пристапите кои тие ги применуваат.

„...Нам ни недостасуваат капацитети и вештини, многу пати се обидуваме самите да го одредиме пристапот, но не сме сигурни дали е тоа вистинскиот пристап“

(Експерт за ОНРО од Северна Македонија)

3.2.4 Забележана потреба за континуирана едукација на персоналот за ОНРО за проблемите поврзани со инклузивното ОНРО на деца со интелектуална попреченост

Интервјуираните лица постојано ја истакнуваа потребата за поконтинуирани можности за едукација и обука кои го прошируваат своето знаење, вештини и компетенции за работа со деца со интелектуална попреченост.

„Ни требаат подолготрајни и почести семинари за да се чувствуваме компетентни за да се справиме со деца со интелектуална попреченост“

(Експерт за ОНРО од Грција)

„Моето досегашно искуство покажува дека порастот на бројот на ваквите случаи бара сериозна и соодветна организација со цел да се постигнат максимални резултати, а тоа би можело да се постигне преку учество во семинари и работилници на кои ние би се обучиле како ефективно да работиме со нашите ученици“.

(Експерт за ОНРО од Грција)

„Би било идеално да можеме да се стекнеме со дополнителна едукација за различни видови попреченост како дополнување на учењето за методи на пристап кон овие деца.“

(Експерт за ОНРО од Кипар)

„Да (јас имам доволно знаења и вештини), но јас постојано сум во потрага по нови решенија.“

(Експерт за ОНРО од Полска)

3.2.5 Забележани познавања на стратегии, пристапи и практики за ангажирање деца, родители, персонал и заедници

Освен учесниците од Белгија широкото мнозинство од учесниците од партнерските земји не се запознаени со постојните стратегии, пристапи и практики за соработка за поставеноста за ОНРО со родители и членови на заедницата. Иако ваквите стратегии за зајакнување на соработката помеѓу децата со типичен развој и децата со интелектуална попреченост или за поддршка на персоналот за ОНРО во спроведувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост се сметаа за стратегии од примарна важност.

Сепак, неколку од учесниците ги наведоа следниве примери за пристапи кои ОНРО може да ги искористи за ангажирање родители, пошироката заедница и децата со типичен развој во инклузивните процеси на децата со интелектуална попреченост:

„Редовната комуникација со родители во контекст во кој тие се чувствуваат безбедно, дејствата се организирани и ги вклучуваат (на пример: работилници, едукативни екскурзии, и др.).“

(Експерт за ОНРО од Грција)

„Унапредување на соработката во училницата, зајакнување на самодовербата, организација на групни активности и соодветен распоред на просторот и оптимално користење на материјалите.“

(Експерт за ОНРО од Грција)

„Наставникот ја има клучната улога да им помогне на децата со типичен развој да ги интегрираат децата со интелектуална попреченост во нивната училница. Наставниците треба да бидат пример или архетип во „малата заедница“ во училницата и да спроведуваат методи за диференцирано предавање.“

(Експерт за ОНРО од Кипар)

Учесниците од Белгија споделија дека во Фландрија експертите за ОНРО се обидуваат да ги охрабрат децата да ги идентификуваат и да се справат со разликите и сличностите како елемент во зацврстувањето на соработката помеѓу децата со типичен развој и децата со интелектуална попреченост. Во однос на практиките, се напомена „Семејниот сид“, физички простор каде што е претставено секое семејство, вообичаено со слики донесени од самото семејство. Во практиката се користат релевантни насоки и ресурси ако „Одредници за практики за квалитетна детска грижа“ и „Запознавање на семејствата“ (споменати во сектор XX), меѓу другото, за работа со семејства пред децата да дојдат во нивното секојдневие, во приспособувањето на просторот со обезбедување дека детето има активна улога во својата индивидуализација на процесот и поддршка на интеракцијата со своите врстници. Во однос на програмите, практиките и методологиите насочени кон зајакнување на соработката во услови за ОНРО со членови на заедницата во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост, учесниците од Фландрија истакнаа дека функционираат пакетите или советите за работењето насочено кон работа. На пример “Коала проектите” кои се ориентирани кон заедниците за родителите да можат да се запознаат и меѓусебно да се поддржуваат.

4. ПРЕПОРАКИ ЗА ПОЛИТИКИ

Препораки за клучни политики за владите, организациите од граѓанското општество, донаторите и другите заинтересирани страни за подобрување на квалитетот на образованието во раното детство и негата и унапредувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост.

- ✓ Обезбедување на едукативни семинари со фокус на различните форми на интелектуална попреченост аутизам, даунов синдром, синдром на Мартин Бел, Синдром Вилијамс, Фетален алкохол синдром, спектар на аутистично нарушување.

- ✓ Размислување и делување во насока на подобрен квалитет, вклучително и повисоки барања за обука на персоналот, како и практики во однос на работењето со семејства и заедници.
- ✓ Континуираната едукација и професионален развој на персоналот за ОНРО и дополнителното зајакнување на капацитетите со обезбедување повеќе стимулации за ангажирање.
- ✓ Спроведување конференции родител-наставник за време за ОНРО со цел да се обезбеди дека наставниците се усогласени со потребите на децата и дека родителите се информирани за напредокот на децата.
- ✓ Унапредување на инклузивно ОНРО и дисеминација на програмите на интегративно образование.
- ✓ Примена на добрите практики за размена на искуства во поглед на инклузијата помеѓу различни ОНРО на локално, национално и меѓународно ниво.
- ✓ Креирање платформи за наставници и родители, собирање совети, ресурси и алатки за инклузија на деца со интелектуална попреченост во ОНРО.
- ✓ Зајакнување на достапноста и обуката во едуцирањето ученици со посебни потреби преку елиминирање какви било педагошки бариери помеѓу образованието за деца со попреченост и класичното образование.
- ✓ Обезбедувањето едукативни курсеви кои даваат информации за техниките базирани врз техники кои наставникот може да ги употреби со цел да му помогне на детето со интелектуална попреченост за време на часот.

- ✓ Спроведување конференции родител-наставник за време за ОНРО со цел да се обезбеди дека наставниците се усогласени со потребите на децата и дека родителите се информирани за напредокот на децата.
- ✓ Неопходно е да се воспостават јасни закони кои може да се следат, а притоа да се земе предвид трошокот за сит потребни мерки и доделување средства неопходни за нивното спроведување.
- ✓ Потенцијалот на постојните институции и невладини организации треба да се зголеми преку креирање и спроведување на моделот на соработка со посебен фокус на придобивките за децата со попреченост и нивните семејства. Со други зборови, помошта, едукацијата и терапијата треба да претставуваат сеопфатен збир од дејства.
- ✓ Стратегијата „Мини-макс“ за работата на политичарите и носителите на одлуки-минимум зборови, максимум резултати.
- ✓ Дејствата треба да бидат долгорочни и константни. Краткорочната процена ја формира основата за правење корекции и подобрувања на програмата и нејзините резултати се оценуваат врз основ на долгорочна процена (на пр. по 5 години).

5. РЕФЕРЕНЦИИ

Евростат (2017 година). *Учениците на возраст од 4 години до возраста за задолжително образование на примарно ниво, по пол изразени во проценти за соодветната возрастна група*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_enra10/default/table?lang=en

Извршна агенција за европско образование и култура. (2019). *Клучни податоци за образование и нега во раното детство во Европа*. Извештај на Евридика. Канцеларија за публикации. Пристапено на 4 август, 2022 година, од <https://data.europa.eu/doi/10.2797/966808>

Извршна европска агенција за европско образование и култура. (2022 а) *Поддршка и насоки за образование во Грција*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27_en

Извршна европска агенција за европско образование и култура. (2022б). *Задоволување на посебни образовни потреби во раното детство и образование*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-27_en

Евридика (Извршна европска агенција за европско образование и култура). (2019 година, 8 август). *Клучни податоци за образование и нега во раното детство во Европа: Издание од 2019 година*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Статистика ГУС, Полска (2018). *Лица со попреченост во 2018 година [Osoby niepełnosprawne w 2018]*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/24/1/1/osoby_niepelnosprawne_w_2018.pdf

Министерство за образование и наука на Република Македонија МОНС (2018). *Стратегија за едукација и образование - УНЕСКО*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/macedonia-education-strategy-for-2018-2025-and-action-plan-strategija-za-obrazovanie-eng-web-1.pdf>

Народен правобранител на Република Северна Македонија (2018 година). *Инклузија на деца со интелектуална попреченост во предучилишното образование; Истражувачки извештај*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4386/file/МК_CWDInKindergarten_Report_MK.pdf

Поддршката на Европската комисија за креирањето на оваа публикација не претставува прифаќање на нејзината содржина, одразува погледите само на авторите и Комисијата не може да биде одговорна за каква било употреба на податоците

ONE. (2021). *FORMATIONS CONTINUES DESTINÉES AUX PROFESSIONNEL.LE.S DE L'ENFANCE*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Formations-continues-petite-enfance-2021-2022.pdf.

ONE & FEDERATION W ALLONIE - БРИСЕЛ. (2009). *Repères et pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) - Partie 3*. Chaussée de Charleroi, 95 - 1060 Брисел. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-professionnels.pdf.

ONE & FEDERATION W ALLONIE - БРИСЕЛ. (2009). *À LA RENCONTRE DES ENFANTS Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0 - 3 ans) (Partie 1)*. Chaussée de Charleroi, 95 - 1060 Брисел. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-familles.pdf.

ONE & FEDERATION W ALLONIE - БРИСЕЛ. (2004). *À LA RENCONTRE DES ENFANTS Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0 - 3 ans) (Partie 2)*. Пристапено на 4 август, 2022 година, од https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-enfants.pdf.

Петерс, Ј. и Ф. Пирард со А.-Ф. Боуви, А.-М. Диеу, А.-С. Леноа, М. Росиерс, Г. Де Раеде-Меакер, С. Вам Кер, К. Ван Лаере, Б. Палеман и Ц. Реинерц Peeters, J. and F. Pirard, with A.-F. Bouvy, A.-M. Dieu, A.-S. Lenoir, M. Rosiers, G. De Raede-maeker, S. van Keer, K. Van Laere, B. Peleman und C. Reinertz. (2017). Белгија-ОНРО Профил на работна сила, во профилите во системите за образование во раното детство и нега во Европа, уредник П. Оберхојмер и И. Шрејер. Пристапено на 4 август, 2022 година, од www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

Чарзановска, И. Жумски, (2019 година) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, од https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf

Podgórska-Jachnik, D. (2021), *Raport merytoryczny Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji од <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>

Mroczek, M. (2021), *Raport Statystyczny Edukacja włączająca w Polsce*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji од: <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE, Bank dobrych praktyk, од <https://www.ore.edu.pl/2011/07/specjalne-potrzeby-edukacyjne-bank-dobrych-praktyk/>

Поддршката на Европската комисија за креирањето на оваа публикација не претставува прифаќање на нејзината содржина, одразува погледите само на авторите и Комисијата не може да биде одговорна за каква било употреба на податоците



6. АНЕКСИ

КИПАР

Сите 7 поединци одговорија на сите прашања на кои можеа да одговорат и дадоа вредни и темелни информации за тоа како исполнетите образовни програми ги подготвиле за нивната кариера за ОНРО.

1. Дали имате завршено <првично образование или обука> со што сте подготвени да работите со мали деца?

- Сите 7 учесници одговорија дека ја исполниле тренинг програмата за работа со деца.

Ако е така, ве молиме кажете нешто повеќе за првичното образование или тренинг програмата што сте ги исполниле.

- Еден учесник наведе дека таа завршила факултет за рано образование на деца, а нејзината магистратура е за образовни технологии.
- Двајца учесници го завршиле своето образование на универзитетската насока за основно образование.
- Двајца учесници дипломираше со диплома за рано детско образование.
- Едена учесника го оформила своето образование за рано детско образование и продолжила со магистратура во полето на специјално и инклузивно образование.
- Еден учесник го завршил своето образование во полето на претшколско образование.

Ако одговорот е не, ве молиме кажете нешто повеќе за видот на првично образование или тренинг програмата за кои мислите дена недостасуваат со цел да се подготвите за работа со млади деца.

И покрај фактот дека сите учесници примиле соодветно ниво на едукација за работа со деца на предучилишна возраст, неколку од нив дале дополнителни одговори за тоа каков тип обука недостасувала, со цел да ги подготват за оваа позиција:

- Двајца учесници наведоа дека образовните програми треба да понудат практична работа.
- Еден од нив објасни дека универзитетите треба да вклучуваат поразновидни видови програми за додипломски студии за рано детско образование, како дополнување на можноста за учество во едукативни семинари.
- Еден од учесниците изјави дека би било идеално кога универзитетите би давале програма која би дала објаснување за сите форми попреченост.

2. Дали имате завршено <првично образование или обука> со што сте подготвени да работите со мали деца?

Ако е така, ве молиме кажете нешто повеќе за првичното образование или тренинг програмата што сте ги исполниле.

- Еден учесник сподели дека учествувал во семинар кој бил понуден од универзитетот во Кипар, во однос на тоа колку драмската игра и играта воопшто може да влијае врз децата во предучилишна возраст.
- Еден учесник сподели дека учествувал во серија семинари организирани од АНАД.
- Двајца учесници имаат диплома за завршени постдипломски студии во образовна технологија, додека другите имаат диплома за специјално и инклузивно образование.

Ако одговорот е не, ве молиме кажете нешто повеќе за видот на првично образование или тренинг програмата за кои мислите дека недостасуваат со цел да се подготвите за работа со млади деца.

- Тримица учесници одговорија на ова прашање.

3. Ако одговорот на првото или второто прашање е да, можете ли да кажете нешто повеќе во однос на степенот до кој следните теми се вклучени во вашето првично и/или континуирано образование и обука:

- целокупната филозофија и вредностите врз кои се темелат првите години на инклузивното образование;
 - различните форми на интелектуална попреченост (како ,аутизам даунов синдром, синдром на Мартин Бел, Синдром Вилијамс, Фетален алкохол синдром, спектар на аутистично нарушување);
 - импликациите на различните форми на интелектуална попреченост врз капацитетот за учење на децата;
 - пристапите за на децата со попреченост да им се овозможи да учествуваат во ОНРО.
- Плуралитетот на учесниците кои одговорија дека за време на нивното студирање тие во одреден период опфатиле најмалку некој сроден курс, но не со посебно нагласување на попреченоста. Една учесника сподели дека универзитетот понудил различни курсеви за развојна попреченост и таа завршила еден таков курс.
 - Двајца учесници споделија дека универзитетот не дава никакви поврзани курсеви за развојна попреченост или за деца со посебни потреби.

4. Дали работите/ сте работеле со деца со интелектуална попреченост (како ,аутизам даунов синдром, синдром на Мартин Бел, Синдром Вилијамс, Фетален алкохол синдром спектар на аутистично нарушување)?

- Кога се постави ова прашање, само тримина вклучени учесници одговорија дека тие работеле со деца кои биле дијагностицирани со интелектуална попреченост.
- Затоа, најголемиот дел од интервјуираните лица (4 поединци); изјавија дека тие никогаш не соработувале со овие деца.

Ако одговорот е да, кажете нешто повеќе за вашето искуство.

- Првично, еден учесник сподели дека соработувал со 4-годишно дете кое сè уште не било дијагностицирано со соодветната дијагноза. Таа навела дека според неговата симптоматологија, вклучително и тешкотијата при зборувањето и избегнувањето социјализација со своите врсници, детето е можно да се дијагностицира со спектар на аутистично нарушување.
- Друга учесничка сподели дека таа соработувала со две деца со АСД. Таа додаде дека едно од нив било машко кое имало тенденција да се изолира и да покажува ограничена перцепција на разбирање, додека другото дете покажало дека разбира, но посакало да се изолира и да избегнува контакт со очите.
- Друга учесничка сподели дека таа соработувала со машко дете кое имало интелектуална попреченост. Таа објасни дека детето треба да се проучи како се однесува дома и кои се неговите слаби страни во однос на когнитивната компонента и компонентата за учење.

5. Дали мислите дека имате доволно знаења за вештини за работа со деца со интелектуална попреченост?

- Сите учесници изразија дека тие имаат доволно знаења и вештини да работат со деца со интелектуална попреченост, но не продолжиле да објаснат кои се нивните грижи.

Ако не е така, ве молиме накратко да ги објасните знаењата, вештините и компетенциите за кои мислите дека се потребни за да бидете подобро подготвени за работа со деца со интелектуална попреченост?

- Еден од учесниците додаде дека едукаторот мора има трпение, склоност за проучување, свесност и знаење за сите видови попреченост за да може да работи со овие деца.
- Два учесника споделија дека практичното искуство и физичкиот контакт со овие деца може да се подобри.

- Еден од учесниците сподели дека би било идеално да може да се стекне со дополнителна едукација за различни видови попреченост како дополнување на учењето за методи на пристап кон овие деца.
- 6. Знаете ли какви било постојни програми, практики и методологии кои имаат за цел да ја зајакнат соработката помеѓу децата со типичен развој и децата со интелектуална попреченост кои ја поддржуваат културата на инклузија.**
- Најголем дел од интервјуираните (6/7) одговорија дека не знаат никакви методологии за зајакнување на соработката помеѓу децата со типичен развој децата со интелектуална попреченост.
 - Една учесничка сподели дека е запознаена со ваквите методи.

Ако одговорот е да, ве молиме објаснете подетално за тоа како децата со типичен развој може да им помогнат на своите врстници со интелектуална попреченост да се чувствуваат добредојдено и да развијат смисла за припадност и да го достигнат својот целосен потенцијал.

- Еден учесник сподели дека наставникот ја има клучната улога да им помогне на децата со типичен развој да ги интегрираат децата со интелектуална попреченост во нивната училница. Наставниците треба да бидат пример или архетип во „малата заедница“ во училницата и да спроведуваат методи за диференцирано предавање.
- 7. Дали знаете програми, практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со родители (и на децата со и без интелектуална попреченост) во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост?**
- Сите учесници одговорија „Не“.

Ако е така, ве молиме објаснете повеќе околу тоа како родителите може да се вклучат во обезбедувањето на успешна инклузија на ецата со интелектуална попреченост.

- Иако сите учесници одговорија со „Не“, еден од нив истакна дека од суштинско значење е родителот да биде целосно информиран за состојбата на своето дете и да ги прифати околностите такви какви што се.
- 8. Дали знаете програми, практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со членови на заедницата и на децата во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост?**
- Слично на ова, сите интервјуирани на ова прашање одговорија со „Не“.

Ако е така, ве молиме објаснете повеќе околу тоа како различните поединци и локални организации/институции може да се вклучат во активностите за креирање/поддршка на инклузивните пристапи во ОНРО.

- Не е применливо.
- 9. Дали знаете некои ефективни пристапи и решенија кои го поддржуваат ОНРО во спроведувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост?**
- За жал, сите учесници не беа запознаени со никакви пристапи кои се спровеле во земјата, со цел да се поддржи персоналот за ОНРО во спроведувањето на инклузијата за деца со интелектуална попреченост.

Ако е така, ве молиме објаснете како се олеснува дискусијата отворена помеѓу персоналот за ОНРО во рамките на работното место во врска со предизвиците и решенијата во однос на работењето со деца со интелектуална попреченост.

- Сепак, еден учесник сподели дека за да се отворат дискусии на слични теми, персоналот на организацијата мора да биде високообразовна по тие прашања, со

цел да може да разменува практики и да обезбеди соодветно ниво на знаење за децата со типичен развој, но и за децата со интелектуална попреченост.

10. Дополнителни коментари:

- Сите интервјуирани одговорија со „Не“ и споделија дека со задоволство помогнале.

БЕЛГИЈА

За време на интервјуто се истакна дека традиционалниот пристап кон образованието и ОНРО е сегрегирани и децентрализиран, со различни нивоа на квалитет во различни области и институции. Ратификацијата на УНЦРПД даде импулс за дејство, политики и практики за квалитет и инклузија. Во моментот, барањата за обука за персоналот за ОНРО се различни, со напори за зголемување на квалитетот, со посебно внимание на елементот за инклузија. Сепак, првичниот фокус за обука на наставниците е поставен на општите вредности на инклузијата, а не на попреченоста како таква, а истото важи и за дополнителните цели. Ова се гледа како избор, со цел да се избегне медицински пристап кон попреченоста, која се гледа како една од многуте форми на диверзитет.

Во Фландрија, според испитаниците, има предавања кои се однесуваат на визијата на инклузијата. Сепак, курсевите не се однесуваат на различните форми на попреченост, ниту на пристапите. Од перспектива на испитаниците, преголемиот фокус на различните попречености, претставува ризик за одвлекување на вниманието од индивидуалноста на секое дете. Во практиката, експертите за ОНРО го следат развојот на секое дете и кога е потребно, се справуваат со проблемите. Се процени дека експертите за ОНРО во Фландрија се подготвени да се справат со високо ниво на диверзитет на децата и семејствата и дека не им требаат други вештини освен оние кои им се потребни за работа со деца со типичен развој. Зголемувањето на бројот експерти со универзитетска диплома

се гледа како позитивен бидејќи тие може да имаат понапреднати комуникациски вештини и да бидат подобри во изнаоѓањето креативни решенија.

Учесниците споделија дека во Фландрија експертите за ОНРО се обидуваат да ги охрабрат децата да ги идентификуваат и да се справат со разликите и сличностите како елемент во зацврстувањето на соработката помеѓу децата со типичен развој и децата со интелектуална попреченост. Во однос на практиките, се напомена „Семејниот сид“, физички простор каде што е претставено секое семејство, вообичаено со слики донесени од самото семејство. Градењето и употребата на семеен сид на обуките беше предложен од каталогот на ОНЕ за континуирана обука.

Во Валонија, инклузијата е вкрстен принцип за неџа на деца, кој е отворен за сите и треба да обезбеди соодветна поддршка, вклучително и медицинска со медицинска контрола за секое дете во ОНРО. Во смисла на педагошките пристапи, методологиите мора да се приспособат на специфичните потреби и разлики за секое дете. Сепак, диверзитетот на профилите кои може да пристапат професиите за неџа на деца го отежнува пристапот ако првичните обуки имаат инклузија и инклузија на деца со попреченост во нивните наставни програми. Бидејќи инклузијата на деца со попреченост во ОНРО и образованието е политичка цел, ОНЕ постави работна група за пристап, задолжена за подобрување на пристапноста до ОНРО. Се спомена реформа за управувачки договори (*contrat de gestion*) со која се поставуваат барањата за директор на центар за неџа на деца. Во моментот, тие што имаат универзитетска диплома за социјална помош при неџа може да бидат на функцијата директор. Реформата е за развивање специфични насоки за обука за рано детско образование, вклучително и модули за попреченост. Експертите кои имаат универзитетска диплома во социјална помош и неџа, имаат модули за попреченост и при континуираната обука секој од нив нуди специфични информации за попреченоста, но не како дел од задолжителна програма. Се истакна дека мултидисциплинарниот пристап со различни експерти кои работат заедно е гаранција за откривање и справување со различни потреби.

Континуираната обука во Валонија се предвидува и се дефинира со секое востановување на соработката со персоналот, врз основа на каталогот на ОНЕ. Исто така, горенаведената серија алатки „Одредници за квалитетот на негата за деца и квалитет на практиките за негата на деца“ дава насоки за негата на деца од 0 до 3 години. Запознавање на семејствата (ONE & FEDERATION ВАЛОНИЈА – БРИСЕЛ, 2009 година) се однесува на обезбедувањето визија и алатки за експертите кои работат со семејства пред да прифатат деца во секојдневната практика и нивна подготовка за периодот на транзиција во градинка. Запознавање на децата вклучува поглавја за како да се приспособи просторот, како на детето да му се даде активна улога, како да се индивидуализираат пристапите и да се поддржат интеракциите со колегите (ONE & FEDERATION ВАЛОНИЈА – БРИСЕЛ, 2004 година).

Што се однесува на вклученоста на родителите во инклузијата на децата со интелектуална попреченост, испитаничката од Фландрија вели дека таа и нејзин колега развиле алатка за фокусирање на врската на доверба со родителите (запознавање со сите родители, родители како партнери, учество на родители и др.), која стана достапна за сите обучувачи за инклузија и се користи за меѓусебно поврзување на родителите.

Во однос на прашањето за програмите, практиките и методологиите насочени кон зајакнување на соработката во услови за ОНРО со членови на заедницата во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост, учесниците од Фландрија истакнаа дека има пакети или советите за работењето ориентирано кон соседството. На пример “Коала проектите” кои се ориентирани кон заедниците за родителите да можат да се запознаат и меѓусебно да се поддржуваат.

ГРЦИЈА

Во однос на знаењето на персоналот за ОНРО во полето на работа со деца со интелектуална попреченост, 72,7% одговорија со „не“.

Табела 8. Анализа на перцепцијата за знаењето на персоналот за ОНРО

	Зачестеност	Важечки процент
да	3	27,3
не	8	72,7
Вкупно	11	100,0

Конкретно, еден учесник рече „Ни требаат подолготрајни и почести семинари за да се чувствуваме компетентни за да се справиме со деца со интелектуална попреченост“ (Наставник во градинка со наставни должности, на возраст од 53 години, со искуство од 6-10 години, завршени додипломски студии). Петмина од членовите на персоналот за ОНРО (45.5%) истакнаа дека не се запознаени со програми, практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со членови на заедницата и на децата во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост (Табела 9).

Табела 9. Анализа на знаењето на персоналот за ЕСЕЦ во однос на практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со членови на заедницата и на децата во зајакнувањето на инклузијата на деца со интелектуална попреченост

	Зачестеност	Важечки процент
да	6	54,5
не	5	45,5
Вкупно	11	100,0

Конкретно, еден учесник рече „Унапредување на соработката во училиницата, зајакнување на самодовербата, организација на групни активности и соодветен распоред на просторот и оптимално користење на материјалите“ (наставник во градинка, на возраст

од 46 години, Магистер по педагошка методологија на предавањето, искуство од над 15 години)

Соодветно на тоа, седуммина од членовите на персоналот за ОНРО (63,6%) не се запознаени со постојните програми, практики и методологии за зајакнување на соработката за ОНРО со родителите (Табела 10).

Табела 10. Анализа на знаењето на персоналот за ЕСЕЦ во однос на практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со родители

	Зачестеност	Важечки процент
да	4	36,4
не	7	63,6
Вкупно	11	100,0

Конкретно, еден од учесниците истакна „редовна комуникација со родители во контекст во кој тие се чувствуваат безбедно, дејствата се организирани и ги вклучуваат (на пример: работилници, едукативни екскурзии, и др.), учество во работилници.“ (наставник во градинка, на возраст од 46 години, Магистер по педагошка методологија на предавањето, искуство од над 15 години).

Петмина од членовите на персоналот за ОНРО (45,5%) не се запознаени со постојните програми, практики и методологии за зајакнување на соработката за ОНРО со родителите (Табела 11).

Табела 11. Анализа на знаењето на персоналот за ЕСЕЦ во однос на практики и методологии кои се насочени кон зајакнување на соработката за ОНРО со родители

	Зачестеност	Важечки процент
да	6	54,5
не	5	45,5

Вкупно	11	100,0
--------	----	-------

Вкупно седуммина учесници (63.6%) знаеја кои се ефективните пристапи и решенија кои ги поддржуваат во примената на инклузијата со интелектуална попреченост (Табела 12).

Табела 12. Анализа на знаењето за ОНРО во спроведувањето ефективни пристапи и решенија на кои ја поддржуваат инклузијата на деца со интелектуална попреченост

	Зачестеност	Важечки процент
да	7	63,6
не	4	36,4
Вкупно	11	100,0

Во однос на решенијата за поддршка на персоналот за ОНРО во спроведувањето на инклузијата, еден учесник конкретно истакна „Постоењето на персонал за поддршка, обука за ОНРО и научни насоки од едукативни координатори, помал број ученици во секоја група, а за посебни случаи и специјализиран персонал за поддршка“ (наставник во градинка, на возраст од 44 години, Магистер по деловна администрација, искуство од 11 до 15 години). Друг учесник наведе „Нема инфраструктура и соодветен персонал на соодветните места, како во градинките“. (Јасли, наставни административни задачи, 56 години и искуство од над 15 години, додипломски студии). Сите членови на персоналот за ОНРО со завршени додипломски студии сметаат дека немаат доволно знаења и вештини за работа со деца со интелектуална попреченост (Табела 13). Ова е во согласност со 2/3 од персоналот за ОНРО кои имаат магистерска диплома.

Табела 13. Вкрстена табулација за образованието на персоналот за ОНРО и знаење во однос на интелектуалната попреченост

Образование		Зачестено ст	Важечки процент
Универзитетска диплома или нејзин еквивалент	не	5	100,0
Диплома за постдипломски студии или нејзин еквивалент	да	1	33,3
	не	2	66,7
	Вкупн о	3	100,0
Докторски студии	да	2	66,7
	не	1	33,3
	Вкупн о	3	100,0

Интересен е заклучокот дека осуммина од 11 учесници сметаа дека немаат доволно знаења и вештини за работа со деца со интелектуална попреченост (Табела 14).

Табела 14. Вкрстена табулација за искуството и образованието на персоналот за ОНРО и знаење во однос на интелектуалната попреченост

Искуство		Зачестеност	Важечки процент
2-5 години	да	1	100,0
6-10 години	не	1	100,0
11-15 години	да	1	33,3
	не	2	66,7
	Вкупн о	3	100,0
Над 15	да	1	16,7

Поддршката на Европската комисија за креирањето на оваа публикација не претставува прифаќање на нејзината содржина, одразува погледите само на авторите и Комисијата не може да биде одговорна за каква било употреба на податоците

содржани во истата. ПРОЕКТ БР. 2021-1-PL01-KA220-SCH-000034413

години	не	5	83,3
	Вкупн	6	100,0
	о		

Во последниот дел од главното интервју, персоналот за ОНРО имаше можност да додаде коментари кои сакаат да ги споделат. Во продолжение следуваат некои од коментарите:

„Инклузијата на деца со интелектуална попреченост во предучилишното образование е моментално во рацете на наставниците во градинка. Теоретската и педагошката рамка како институционализирана и едукативна практика и политика речиси и не постојат“. (Наставник во градинка, наставни административни задачи, 53 години и искуство од над 15 години, додипломски студии).

„Моето досегашно искуство покажува дека порастот на бројот на ваквите случаи бара сериозна и соодветна организација со цел да се постигнат максимални резултати, а тоа би можело да се постигне преку учество во семинари и работилници на кои ние би се обучиле како ефективно да работиме со нашите ученици“. (Наставник во градинка, наставни административни задачи, 53 години и искуство од 6 до 10 години, додипломски студии).

МАКЕДОНИЈА

Предучилишните институции имаат политика да ги прифаќаат сите деца, без разлика на нивното потекло. Тие развија инклузивна политика и позитивна средина на прифаќање што е резултат на долг процес на учење и промени. Целиот персонал научи повеќе за инклузивното образование преку работилници и менторство и некои форми на првично образование за ОНРО. Сите имаат завршено првично образование и обука со што се подготвени да работат со мали деца.

Сите едукатори имаат деца со интелектуална попреченост во своите групи и поминуваат

низ реален процес на адаптација на потребите за учење на децата со нивните вештини на предавање. Речиси сите интервјуирани, освен специјалниот едукатор наведоа дека им недостигаат вештини и знаења во работата и справувањето со деца со интелектуална попреченост. Ова во главно се должи на нивното завршено и продолжено образование кое не вклучува теми како: различни форми на интелектуална попреченост (аутизам, даунов синдром, синдром на Мартин Бел, Синдром Вилијамс, Фетален алкохол синдром, спектар на аутистично нарушување); импликациите на различните форми на интелектуална попреченост врз капацитетот за учење на децата; целокупната филозофија и вредностите врз кои се темелат првите години на инклузивното образование; и пристапите за на децата со попреченост да им се овозможи да учествуваат во ОНРО. Темите беа вклучени во рамките на нивното неформално образование како работилници и курсеви, но беа само накратко наведени и испитаниците ја изразија својата загриженост и желба да го прошират своето знаење.

Едукаторите наведоа дека постои одредена распределба на задачите кои не се во нивна одговорност и истакнаа дека потребата од здружување со соодветниот персонал како специјалните едукатори, а во моментот специјалните едукатори се соочуваат со преголем обем одговорности во однос на децата со интелектуална попреченост, бидејќи бројот членови на персоналот не соодветствува со бројот деца со интелектуална попреченост. На децата со интелектуална попреченост им треба поинтензивна нега и поголемо внимание од страна на персоналот, како и будно индивидуално следење: „Не се работи само за тоа децата со интелектуална попреченост да се стават во групата. Инклузијата исто така значи дека персоналот да бидат ставени во група заедно со децата со типичен развој, а нам ни недостасуваат капацитети и вештини. Многупати се обидуваме самите да го одредиме пристапот, но не сме сигурни дали е тоа вистинскиот пристап“ - изјави еден од давателите на информации.

Една од најпредизвикувачките и најважни врски со цел рано да се препознае интелектуалната попреченост и да се напредува во тоа поле е врската помеѓу родителите

и персоналот. Персоналот треба да се погрижи да има добра врска со родителите со цел тие да се чувствуваат вклучени во инклузивното образование, но постои бариера од страна на родителите кога станува збор за ситуации во кои родителите на персоналот треба да му дадат информации за попреченоста што во најголема мера се случува поради стигмата која го забавува напредокот во образованието. Персоналот е отворен кон опцијата да споделува информации во врска со инклузијата и да ги ангажираат во индивидуалните процеси на планирање за нивните деца, но сепак недостига соработка од страна на родителите.

Општиот заклучок е дека процесот на инклузија во институциите за ОНРО официјално и правно се спроведува, но во фактичката ситуација работите се различни. Едукаторите се соочуваат со проблеми при преземањето задачи кои се надвор од нивната надлежност, им недостигаат материјали соодветни за деца со интелектуална попреченост, им треба поддршка од психолози и специјални едукатори, која ќе ги земе предвид и ќе биде соодветна на задачите поврзани со децата со попреченост, но сепак едукаторите ќе го препознаат фактот дека им недостасуваат вештини во однос на инклузијата и се многу отворени кон развивање вештини, но истовремено, тие истакнуваат дека има потреба од целосен систематски пристап со цел на децата со попреченост да им се даде можност да учат во институции со ОНРО и заедно со децата со типичен развој.

Полска

Објективниот, отворен стил доминира во одговорите. Насочен е кон воведување техника во работата. Она што се бара се алатки за убедување повеќе одошто насоки за детски развој. Иако има два одговора кои отстапуваат од остатокот: *„Јас сум наставник кој го координира едукативниот процес во интегративно училиште за неа. Моите задачи: работа со деца со попреченост и приспособување на наставниот процес кон нивните потреби“.* [...] *Олеснувањето на детскиот развој, преку креирање погодна средина во која децата учат. Креирање еднакви можности за секое дете. Олеснување*

на раниот детски развој - индивидуализација на процесите земајќи ги предвид нивните развојни потреби. Обезбедување образовна и психолошка поддршка“.

Фактот дека само еден испитаник го одговорил третото прашање од вториот дел од анкетата значи дека опсегот на потрага се намалува: Самиот факт е исто симптоматичен како и одговорот: *„За горенаведените прашања се дискутирање за време на мојата првична едукација (студии), но за време на мојата професионална кариера, научив да користам специфични методи.“* Изгледа дека прашањето се сметаше за неважно. Исто така е можно опсегот на прашања да се опфати во четири мали целини а со тоа и да се демотивираат испитаниците и да не ги наведат овие прашања во рамките на нивната обука или курс.

Сите испитаници имаат искуство во работа со деца со попреченост. Следниве одговори даваат увид во работењето вакви ученици: *„За време на првите години од мојата кариера, јас работев со деца со умерена или тешка интелектуална попреченост, како и со деца кои беа сериозно ментално хендикепирани. Децата имаа најразлични попречености: Даунов синдром, церебрална парализа и други. Работата опфаќаше соодветна употреба на конкретни методи, креативност и упорност во остварувањето на образовните цели“* *“Спроведов индивидуални часови по корективна гимнастика со деца со аутизам. Работата со вакви деца бара опширни познавања, посветеност и многу трпение.“* Оваа изјава укажува на клучен проблем. Креативноста, вниманието, имагинацијата и посветеноста се еднакво важни како и знаењата за соодветните методи на работа.

Само половина од испитаниците се сметаат себе си за подготвени з работа со деца со интелектуална попреченост. *„Да (јас имам доволно знаења и вештини), но јас постојано сум во потрага по нови решенија.“* Четири негативни аспекти даваат на знаење дека испитаниците се премногу критични кон себе или не се чувствуваат соодветно компетентни. Разумно е да се претпостави дека специјализираното формално

образование (кое опфаќа проблеми од работата со деца со попреченост) не ми дава соодветни алатки за работа на ваквите задачи.

Бројот негативни одговори на прашањата од шест до девет е соодветно: 50%, 62%, 75% и 75%. Ова значи ниско ниво на знаења. Размислувањето околу овие резултати води до неколку заклучоци. Идејата за инклузивно образование и методи на работа со деца со попреченост им се познати на членовите од персоналот во училиштата за неџа. Сепак, знаењето е делумно и што е уште поважно, се фокусира на тековната работа со вакви ученици и нејзините технички аспекти.

Последно, тие знаења се основни. Одговор на еден од испитаниците: *„Сите лица кои работат во областа на образованието, вклучително и инклузивното образование, се соочуваат со многу предизвикувачка задача. Многу луѓе треба излезат од својата зона на комфорот и да го напуштат претходниот начин на организирање на образованието на децата. Процесот дефинитивно внимателно ги набљудува измените на поставените цели и отвореноста на предизвиците кои се појавуваат низ него. Овој одговор ја доловува суштината на она што треба да се направи за да се спроведе инклузивно образование и да се поддржи персоналот за едукација. Ако ова не се реализира, значително ќе се зголеми процесот на преморување на експертите и тие ќе се чувствуваат како да се препуштени сами на себе, со дополнителен товар од другите должности што ќе резултира со фрустрација. Ќе има негативен ефект за сите.*