

---

**INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN SOME EU COUNTRIES AND THE BALKANS**

---

**Vedat Bajrami**Faculty of Education, University "Ukshin Hoti" in Prizren, Kosovo, [vedat.bajrami@uni-prizren.com](mailto:vedat.bajrami@uni-prizren.com)

**Abstract:** In the last years of pedagogical practice, particular attention has been paid to the inclusion of children with special education needs, inclusive education is a subject and a requirement of all European institutions in the EU and the Council of Europe. This research represents a study of different concepts and implementation of inclusive education in Europe and Balkan. The paper is a result of a research of education systems, systems of legislation and evaluation of positive practice in the countries of the European Union and Balkan. The aim of the research, besides defining the most current definitions, is description of education systems of individual countries, practical review of inclusion of children with disabilities and children in multilingual environments, financial capabilities of implementation of inclusive process and prevalence of the groups of children engaged in the research. In this way, examples of good practices can be obtained in order to be applied and accommodated to the environment, to recognize the education system in a way that will show, at what level decisions are made regarding our decision-making and procedures for deciding on the inclusion (at the national level, the level of the local community, the autonomy of the school, etc.). The research sample consists of 6 countries from Europe and Balkan.

**Keywords:** Children with special educational needs, inclusive education, European Union, Balkan.

**ИНКЛУЗИВНИ ОБРАЗОВНИ ПОЛИТИКИ ВО НЕКОИ ЗЕМЈИТЕ НА ЕВРОПСКАТА УНИЈА И БАЛКАНОТ****Ведат Бајрами**

Факултет за образовни науки, Универзитет „Ушкин Хоти“, Призрен, Косово,

[vedat.bajrami@uni-prizren.com](mailto:vedat.bajrami@uni-prizren.com)

**Апстракт:** Во последните години од педагошката практика, посебно внимание му се посветува на вклучувањето на децата со посебни образовни потреби, инклузивното образование денес е предмет и барање на сите европски институции во рамките на Европската унија и Советот на Европа. Истражувањето претставува студија на различните аспекти и имплементацијата на инклузивното образование во Европа и на Балканот. Трудот е настанат како резултат на истражување на системите на образование, законодавството, и евалуацијата на државата во рамките на истражувањето и примерите на добра практика во земјите од Европската унија и земјите од Балканот. Целта на истражувањето, освен дефинирање на најактуелните основни дефиниции при истражувањето, е и опис на образовните системи на поединечни држави, практичен приказ на вклучување на децата со инвалидитети можности за изведување на инклузивните процеси и застапеноста на групите на деца вклучени во истражувањето. На ваков начин може да се добијат примери на добри практики, со цел тие да се применат за приспособување во средината, да се препознае системот за образование на начин кој ќе покаже, на кое ниво се донесуваат одлуки во однос на нашето донесување на одлуки и постапките за одлучување за инклудирањето (на национално ниво, ниво на локална заедница, автономија на училиштето и друго). Истражувањето е направено на примерок на дванаест држави од Европа и на Балканот.

**Клучни зборови:** Деца со посебни образовни потреби, инклузивно образование, Европска унија, балкански земји.

**1. ВОВЕД**

Европската агенција за лица со посебни потреби и инклузивно образование (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, во понатамошниот дел од текстот - Агенција) истакнува, дека тоа се оние средини во кои учениците со посебни образовни потреби, во текот на своето образование, може да усвојат голем дел од наставниот план во редовните одделенија, заедно со своите врстници, истакнуваат декатоа што е добро за децата со посебни потреби, е добро за сите деца (Meijer, 2003, стр.4). Низ Европа се забележува тенденција на развивање на нови облици и начини на инклузија на децата со ПОП на кои им е потребна

одредена помош со цел да учествуваат во редовниот училиштен систем. Во последните триесетина години во Европа и целиот свет се зголемува бројот на држави кои формираат образовна политика и ги насочуваат финансиските ресурси за децата кои немаат или поради различни причини имаат тешкотии во пристапот до редовниот училиштен курикулум. Според Terzi (2005, стр. 444) овие деца најчесто се: деца со ПОП, деца со тешкотии во учењето и деца од ранливи групи (деца од повеќејазични средини, сиромашни и болни деца). Именувањето на различните групи деца зависи од класификациите и различните меѓународни организации. Разбирливо е дека вклучувањето на сите групи од деца во етничко хетерогеното општество е осетлив процес кој бара време и ресурси поради односите меѓу доминантната заедница и малцинствата.

#### 1.1 Деца со посебни образовни потреби (ПОП) и деца со инвалидитет

На територијата на Европа, од 2000 година, за децата на кои им е потребна дополнителна помош или приспособување во наставата се употребува изразот деца со посебни образовни потреби (ПОП). Детето со ПОП може оптимално да ги развие своите потенцијали само со помош на поинтензивни облици на стручна помош и со поголемо приспособување во процесот на учење. Во земјите што се вклучени во истражувањето се употребува следната терминологија за децата со посебни потреби:

Во земјите што се вклучени во истражувањето се употребува следната терминологија за децата со посебни потреби:

- Австрија – деца со посебни образовни потреби;
- Белгија (француски дел) – деца со посебни потреби;
- Белгија (фламмански дел) – деца со посебни потреби;
- Црна Гора – деца со посебни образовни потреби;
- Естонија – деца со посебни образовни потреби;
- Финска – деца со посебни образовни потреби;
- Исланд – деца со посебни образовни потреби;
- Кипар – деца со посебни потреби;
- Косово – деца со посебни потреби;
- Латвија – деца со посебни образовни потреби;
- Македонија – деца со посебни образовни потреби;
- Словенија – деца со посебни потреби; и
- Норвешка – деца со посебни образовни потреби (European Agency, 2010, 2012, 2014, OECD, 2009, 2007).

Сите земји во истражувањето имаат законски уредби за образованието на децата со ПОП и имаат извршено термилошки приспособувања. Во дел од земјите термилошкиот назив е деца со посебни потреби, додека во поголемиот дел од земјите од истражувањето, термилологијата е деца со посебни образовни потреби според социјалниот модел, со цел да се обезбеди насочување во воспитно-образовниот процес во најдобар интерес на детето и без стигматизирање.

## 2. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Предмет на истражување се карактеристиките на образовните системи во европските земји и Косово, како услов за подобра инклузија на децата со посебни потреби и во редовниот образовен систем.

## 3. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Како основа во методолошките постапки, употребена е анализа на содржината на меѓународни документи, анализи, извештаи и евалуации. Во последните дваесет години, анализите во развојните процеси на образованието, кои се предмет за нацрт и креирање на политики и процени на состојбите, претставуваат еден од најважните елементи на истражувањето. Во овој труд се употребени следните методи:

- Метод на теоретска анализа врз основа на описите на поединечни системи
- Метод на компарација
- Методи на дескриптивна статистика врз основа на добиените статистички податоци прикажани со фреквенција (f).

## 4. ОПИС НА ПРИМЕРОКОТ

Примерокот на истражување ги опфаќа воспитно-образовни системи на дванаесет држави:

- Две држави од ЕУ (Австрија и Белгија, фламански и француски дел)

- Четири држави како понови членки на ЕУ (Кипар, Латвија, Естонија, Словенија)
- Три скандинавски држави (Исланд, Норвешка и Финска)
- Три балкански држави (Црна Гора, Косово и Македонија).

Земјите вклучени во истражувањето имаат население до 8 милиони. Основа за анализа се базите на податоци на EUROBASE –National system overviews on Education in Europe and on going reforms ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)) и European Agency for people with Special Needs and Inclusion education ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)), Eurostat, OECD. Начинот на прибирање на податоци подразбира:

- Проучување на литература,
- Следење на статистички податоци и статистички бази,
- Разговори со надлежните во министерствата во државите од примерокот

Земјите вклучени во истражувањето имаат население до 8 милиони. Основа за анализа се базите на податоци на EUROBASE –National system overviews on Education in Europe and on going reforms ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)) и European Agency for people with Special Needs and Inclusion education ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)), Eurostat, OECD. Начинот на прибирање на податоци подразбира:

- Проучување на литература
- Следење на статистички податоци и статистички бази

## 5. РЕЗУЛТАТИ

### 5.1 Вклучување на децата со ПОП

Во Европа има различна практика, но во поголемиот број од државите постои двовалентен образовен систем (two track system) за деца со посебни образовни потреби. Тоа значи дека училишниот систем има во својата организација специјализирани установи кои овозможуваат инклузија. Во Европа сè повеќе се тежнее кон развивање на облици и механизми на системи преку кои би можело да се вклучуваат и деца кои не можат да партиципираат во редовниот образовен систем. Следно се прикажани главните карактеристики на сите групи деца кои се вклучени во истражувањето во некои од државите членки на ЕУ: Австрија, Белгија (Фл) и Белгија (Фр), Естонија, Финска, Словенија, и Норвешка како земја од групата на скандинавски држави која не е членка на ЕУ. Балкаската земја Косово.

### 5.2. Европа

Преку графички прикази и објаснувања прикажани се табели од деца со ПОП во државите на ЕУ и некои други држави во Европа и на Косово.

### 5.3. Приказ на деца со посебни образовни потреби

Табела 1 – Образование на децата со ПОП во поединечни држави од истражувањето во 2010 година. (Извор: European Agency for Development in Special Needs Education, SNE Country data, 2010 - ноември 2012, EURYDICE, 2012)

Држава	Инклузија		Сегрегација		Посебни одделенија во ОУ		Вкупниот бр. ученици во %	
	Број f	%	Број f	%	Број f	%	Број f	%
АВСТРИЈА	15.773	2,0	11.787	1,5	965	0,12	28.525	3,6
БЕЛГИЈА (Фл)	8.245	1,0	46.091	5,30	N	N	54.336	6,3
БЕЛГИЈА (Фр)	220	0,03	30.773	4,50	N	N	30.993	4,5
ЦРНА ГОРА	1.432	1,23	256	0,22	86	0,07	1.774	1,52
ЕСТОНИЈА	5.611	5,0	3.365	3,0	1.459	1,30	10.435	9,3
ФИНСКА	24.137	4,3	6.782	1,2	14.574	2,6	45.493	8,1
ИСЛАНД	10.159	23,34	143	0,32	348	0,79	10.650	24,47
КИПАР	4.860	5,83	288	0,34	648	0,77	5.796	6,95
КОСОВО	101	0,02	450	0,10	523	0,12	1.074	0,24
ЛАТВИЈА	2.482	1,47	6.172	3,67	1.072	0,63	9.726	5,79
МАКЕДОНИЈА	N	N	1.322	0,65	N	N	1.322	0,65
НОРВЕШКА	41.552	6,7	1.929	0,30	5.321	1,0	48.802	7,9
СЛОВЕНИЈА	7.275	4,5	2.829	1,7	400	0,24	10.504	6,5

**N-недостасува**

Табела 4 го прикажува односот помеѓу децата во инклузивните облици на образование (инклузија), во одделенијата во посебните институции (сегрегација) и во посебните одделенија при редовните училишта во земјите вклучени во истражувањето за 2010/2011 година.

Од табелата може да се заклучи дека најголем број деца во инклузивни училишта има во Норвешка, 6,7%, а потоа следуваат Естонија, Словенија, двата дела на Белгија, Македонија и Косово.

Во специјалните установи (сегрегација) највисок процент има Белгија (Фламанскиот дел) кој изнесува 5,3%, а во францускиот дел 4,5%. Најнизок процент има Норвешка со 0,30% и Финска со 1,20%. Словенија и Австрија се на речиси исто ниво, околу 1,5%.

Во посебните одделенија при редовните училишта се истакнува податокот за Финска, каде што постои традиционално добра пракса во овој дел и процентот изнесува 2,6%, потоа следува Естонија со 1,30% и Норвешка со 1%. Другите држави не отстапуваат значително со праксата на вклучување во посебни одделенија.

Податоците за Црна Гора прикажуваат релативно голем број деца во инклузивните облици на образование, односно 1,23%, во сегрегативните облици 0,22% и во посебните одделенија 0,07%. За Кипар е карактеристичен голем број ученици во инклузија, скоро 6%, додека пак 0,34% ученици се сегрегирани, а 0,77% се во посебни одделенија при редовните училишта.

Исланд има поголем дел од учениците во инклузивно образование, што е карактеристично за сите скандинавски држави. Помал број ученици се во посебни установи со 0,32% и 0,79% во посебни одделенија.

Ако се анализира вкупниот број деца со ПОП, може да се заклучи дека највисок број имаат Естонија, Финска, Норвешка, фламанскиот дел на Белгија, Словенија, Австрија, францускиот дел на Белгија, Македонија и Косово. Во скандинавските држави резултатите покажуваат висок процент на деца со ПОП, што укажува на тоа дека препознавањето на децата е јасно определено и усовршено на ниво на локалните заедници. За Македонија недостасуваат податоци за вклучување на деца со ПОП во редовните средини и податоци за специјалните одделенија, поради тоа што не се применува методологија за собирање на податоци како во другите земји од ова истражување.

**5.4 Односот сегрегација - инклузија**

Табела 2– Преглед на бројот на деца во инклузија и бројот на деца во посебните установи за 2010 (Извор: SNE DATA, EuropeanAgency, 2010)

Држава	Генерација на ученици	Инклузија F	%	Посебна установа f	%
АВСТРИЈА	802.519	15.773	2,0	11.787	1,5
БЕЛГИЈА – Фл.	871.920	8.245	1,0	46.091	5,2
БЕЛГИЈА – Фр.	687.137	220	0,03	30.773	4,4
ЦРНА ГОРА	117.142	1.432	1,22	256	0,22
ЕСТОНИЈА	112.738	5.611	5,0	3.365	3,0
ФИНСКА	559.379	24.137	4,3	6.782	1,2
ИСЛАНД	43.511	10.159	23,35	143	0,33
КИПАР	83.307	4.860	5,83	288	0,34
КОСОВО	301.486	101	0,03	831	0,27
ЛАТВИЈА	167.760	2.482	1,47	6.172	3,67
МАКЕДОНИЈА	204.439	N	N	1.322	0,65
НОРВЕШКА	615.883	41.552	6,7	1.929	0,31
СЛОВЕНИЈА	162.902	7.275	4,5	3.229	2,0

**N-недостасува**

За оценување на инклузивниот процес, особено е важен односот инклузија – сегрегација. Овој однос секако зависи од самите дефиниции за ПОП кои се користат во поединечни земји и самата организација на поддршката во локалната заедница. Австрија ја усвоила општата дефиниција и може да се каже дека ги класифицира само тешките пречки. Податоците за Белгија (двата дела) покажуваат висок процент на вклучени деца во специјалните установи. За Финска е карактеристично што во главном има деца во инклузивни образовни облици околу 4.3%. Овој податок најмногу се однесува за децата сместени во

посебни одделенија при редовни училишта, и само 1.2% во специјални институции. Во Естонија односот помеѓу редовно и специјално образование е помал. Така што во ова земја 5 % од децата се во редовни училишта и 3 % од децата се сместени во специјални училишта. За Кипар е карактеристично што во главном има ученици со посебни потреби се наоѓаат во редовни училишта и само 0.34 % се во специјални училишта. Норвешка што има долгогодишна традиција на инклузивен образовен систем на сите ранливи групи. Таму само 0.31 % се во специјални институции, додека 6.7 % се во редовни училишта.

Односот помеѓу овие две појави во Словенија е 1:2 во корист на инклузијата. Во Македонија недостасуваат податоци за деца со ПОП во инклузија поради неприменувањето на методологија за собирање на податоци, додека пак процентот на опфатеност во посебните установи останува константно ист. Косово, иако на мал број ученици, покажува позитивен резултат во корист на инклузијата. Можеме да заклучиме дека во сите земји од ова истражување (за Македонија нема податоци), инклузивниот процес поволно се развива, освен во двата дела на Белгија. За Црна Гора карактеристично е тоа што поголемиот бројот деца во инклузија е 1,22%, отколку на сегрегираниите 0,22%. Сликата во Латвија е обратна, 5,67% од децата се сегрегирани и само 1,47% се вклучени во инклузивен процес. Во Исланд, голем број од учениците се во инклузија – 23,3%.

**Табела 3 – Тренд на деца со ПОП во сите сегрегациски облици (посебни одделенија и посебни училишта) во земјите од истражувањето за периодот 2004 – 2010 (Извор: European Agency, државни податоци)**

Држава	2004	2006	2008	2010
АВСТРИЈА	1,6	1,6	1,5	1,6
БЕЛГИЈА – Фл.	4,9	5,1	5,1	5,3
БЕЛГИЈА – Фр.	4,2	4,3	4,4	4,5
ЦРНА ГОРА	0,26	0,38	0,34	0,22
ЕСТОНИЈА	4,0	4,3	4,8	4,3
ФИНСКА	3,6	3,9	3,9	3,9
ИСЛАНД	N	0,33	0,36	0,33
КИПАР	0,26	0,62	0,89	0,55
КОСОВО	N	0,21	0,20	0,22
ЛАТВИЈА	4,27	3,98	4,07	4,31
МАКЕДОНИЈА	0,65	0,58	0,58	0,65
НОРВЕШКА	0,3	0,3	0,3	1,2
СЛОВЕНИЈА	2,0	2,0	1,9	2,0

N-недостасува

Табелата го претставува трендот на вклучување на деца со ПОП во специјализирани установи во период од шест години. Австрија има константен процент за целокупниот период, односно 1,6%. За двата дела на Белгија е карактеристично благо зголемување, иако процентот е релативно висок, околу 5%. Во Естонија и Финска процентот на сегрегирани деца е околу 4%. За Словенија е карактеристичен процентот 2% за целиот период. Податоците за Македонија се од посебните училишта, што ни укажува дека процентот е низок, и тоа под 1%, поради ограничените капацитети за опфаќање на овие деца во установите. Во однос на овој параметар, во Косово е добиен низок процент, односно под 1% што исто така може да се биде поврзано со капацитетите за вклучување на овие деца во установите. Податоците за Црна Гора покажуваат дека трендот на сегрегација опаѓа, на Исланд е релативно константен, а на Кипар расте (од 0,26% до 0,55% во 2010 година).

### 5.5 Анализа во однос на законодавната рамка

**Табела 3 – Законска регулатива за деца со ПОП во поединечни земји вклучени во истражувањето (Извор: Податоци Eurymedice 2012)**

Држава	Статус	Општо законодавство	Посебно
АВСТРИЈА	ЕУ	X	X
БЕЛГИЈА	ЕУ	X	X

ЦРНА ГОРА	БА		X
ЕСТОНИЈА	НЕУ	X	X
ФИНСКА	СК	X	
ИСЛАНД	СК	X	
КИПАР	ЕУ		X
КОСОВО	БА	X	
ЛАТВИЈА	ЕУ	X	
МАКЕДОНИЈА	БА		X
НОРВЕШКА	СК	X	
СЛОВЕНИЈА	НЕУ	X	X

Табелата го прикажува начинот на кој државите пристапуваат во врска со вклучувањето на деца со ПОП во законодавната рамка. Државите кои тоа го прават во општото образовно законодавство имаат поразвиени инклузивни училишта. Такви држави се Финска и Норвешка, Исланд и Косово. Некои држави тоа го регулирале преку општи и посебни закони, како Австрија, Белгија, Естонија и Словенија. Државите Црна Гора, Кипар и Македонија, го имаат регулирано преку посебно подрачје за посебни образовни потреби.

Легенда:

ЕУ – држави на Европската унија

СК – скандинавски држави

НЕУ – понови држави членки на Европската унија

БА – балкански држави

## 6. ДИСКУСИЈА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ

### Анализа во однос на релацијата инклузија-сегрегација

Процените на образованието на учениците со ПОП во европските земји покажуваат дека околу 2% од сите ученици се во сегрегирани средини. Тешко е да се процени во која мера е остварен напредок со оглед на бројот на ученици во сегрегирани или инклузивните одредби во европските земји. Меѓутоа, во текот на последните неколку години, земјите со релативно големи посебни потреби во образовниот систем во издвоени случаи покажале континуиран пораст во бројот на ученици во сегрегирани средини, а кои сега спроведуваат инклузивни политики.

За разбирање на инклузивните процеси како целина во одделни држави потребно е да се применуваат процесите на инклузија и сегрегација. Од табела број 17 се гледа дека Белгија има висок процент деца со ПОП во специјалните училишта и во другите институции. Во Естонија 5% од децата се во редовни училишта и 3 % од децата се сместени во специјални училишта. Резултатот може да се одрази и во понатамошниот период земјаќи во предвид фактот дека уште се одвиваат реформи и промени после 2008 година. За Финска е карактеристично што во главном има деца во инклузивни образовни облици околу 4.3%. Овој податок најмногу се однесува за децата сместени во посебни паралелки при редовни училишта, и само 1.2% во специјални институции. Во Норвешка целокупниот број на деца со ПОП од 2004 од 5,7% пораснал до 7,9% во 2010 година. За Словенија е карактеристично дека веќе повеќе години останува еднаков процентот на деца со ПОП во специјалните училишта, а тоа е околу 2%, а се зголемува бројот на деца во инклузивните училишта. За Исланд како што било веќе установено голем број на ученици веќе се во инклузија, додека % на децата кои се во сегрегација е под 1%. Податоците за Косово укажуваат на тоа дека, најверојатно, не се препознаени сите деца со ПОП. Причина за тоа би можела да биде лошо развиена мрежа на комисијата за препознавање, бидејќи законодавната рамка е во употреба. Кипар е земја каде што е познато дека позитивно ги примаат децата. То го покажуваат и резултатите. Во главном сите ученици со посебни потреби се наоѓаат во редовни училишта и само 0.34 % се во специјални училишта. Слична е ситуацијата и во Норвешка каде што имаат долгогодишна традиција на инклузивен образовен систем на сите ранливи групи. Таму само 0.31 % се во специјални институции, додека 6.7% се во редовни училишта.



Податок за Македонија не може статистички да се коментира, бидејќи имаме добиено податок само за сегрегација кои износи 0.65 %. При преглед на државите може да се заклучи дека некои земји се повеќе, а некои помалку инклузивно ориентирани. Може да се каже дека и некои држави во процесот на имплементација се различно насочени или пак се во процес на школски реформи. Преглед на државите и анализата на истите во ова истражување покажало дека има држави кои се со јак сегрегациски тренд како Белгија, Естонија и Латвија. Најмногу инклузивно ориентирани држави во нашето истражување се покажаа Австрија, Црна Гора, Финска, Исланд, Кипар, Косово, Македонија, Словенија и Норвешка. Од ова тврдење треба сепак да се нагласи статистичката значајност на собраните податоци по поедините земји, се земаат во предвид државите како Косово, Македонија и Црна Гора. Во тој контекст се поставува дилемата за мониторинг, дијагностицирање и работа на комисија за проценка на децата со пречки во развојот.

#### **Анализа во однос на законодавната рамка**

Еден од значајните аспекти е како државите пристапуваат кон вклучување во законодавната рамка, посебно кон децата со ПОП. Најчесто тоа е врзано и со дефинирањето на овие групи деца. Државите кои имаат повеќе општи дефиниции имаат тенденција правата на овие деца да ги определат во општата законодавна рамка, која го уредува образованието на сите деца. На тој начин на декларативно ниво, повеќе се приближуваат кон инклузивното образование и концептот „едно училиште за сите“ кое се споменува во декларацијата од Саламанка. Од табела бр. 16 може да се забележи дека поголемиот број од земјите вклучени во истражувањето имаат комбинирана законодавна рамка, што подразбира сплет од општи и посебни училишни закони. Тоа се однесува на Австрија, Белгија, Естонија, Словенија и Латвија. Единствено Финска, Норвешка, Исланд, Кипар, и Косово го уредуваат образованието во општата законодавна рамка. Посебни закони имаат Црна Гора и Македонија. Од горенаведеното може да се заклучи дека државите (освен Косово) кои имаат економски добра општа ситуација, традиција на вклучување на ранливи групи деца и имаат општи дефиниции за децата со ПОП имаат основа за ваква работа во законодавната рамка.

#### **Општа оценка врз основа на собраните податоци за одделни држави**

Податоците за анализата во овој труд покажа дека државите членки на ЕУ немаат големи тешкотии во собирањето на податоци, односно во собирање на податоци се вклучени и други европски институции како и земјите кои не се членки на ЕУ. Собирањето на податоци на европско ниво, за државите членки се изведува според истата методологија и истите стандарди во одредени временски интервали..

### **7. ЗАКЛУЧОК**

Еден од најголемите предизвици во последните дваесет години, доколку се земе предвид се поголемиот број деца со ПОП во редовните училишта, е како да се пружи потребната помош на локално ниво и да се формираат сервисни служби за помош. Според Muijsu (2011) системот за образование е под притисок за воведување на промена која би овозможила вклучување на сите деца. Преку анализата се обидовме да ги препознаеме различните поддршки кои ги добиваат децата во рамките на образовните системи за одделните групи ученици: **децата со ПОП**. Ако земеме предвид, дека државите исто како и образовните системи се разликуваат во однос на традицијата на инклузивно образование, односот кон човековите права и финансиските можности (Mitchell, 2008). Државите вклучени во истражувањето немаат повеќе од 8 милиони жители: Австрија, Белгија (стари членки на ЕУ), Естонија и Словенија (нови членки на ЕУ), Финска и Норвешка (скандинавски земји) и Косово (балканска држава). Овој критериум бил земен предвид поради релевантни компарации на образовните системи. Собирањето податоци за ова подрачје е задача што бара време. До тоа доаѓа заради нестандартните статистички бази, различните дефиниции на деца со ПОП и постапките за нивна идентификација од една страна и поради осетливоста на идентитетите на децата и нивните семејства на друга страна. Собирањето на останатите податоци употребени во истражувањето се изведува на основа на статистичките бази на Европската агенција за образование на лицата со посебни потреби и инклузивно образование, базите OECD и EURYDICE и секако статистичките бази на Министерството за образование во Косово. Податоците се прикажани во табели и се изразени во структурни проценти. Кај статистичките анализи во емпирискиот дел употребени се следните статистички методи: фреквенција (f), структурен процент (%). Имајќи предвид дека во прашање е студија на случај постои поголем ризик кај статистичките резултати. Практичната вредност на ова истражување е поставување на основи врз кои може во праксата да се упатат некои предлози во однос на формирањето на законодавната рамка. Општата анализа покажала дека постои позитивна ориентација кон инклузивните процеси во сите земји, што ги подразбира и Косово. Може да се каже дека заради економската ситуација и поголемата

миграција на населението, процесите се одвиваат побавно. Сите образовни реформи во земјите на Европа настанале заради зголемениот број на деца со ПОП. Заради тие појави потребно е организирање на посебен начин на проучување на учениците кој би бил добар за сите деца (ученици). Важно за почетната компарација на статусот на деца со ПОП во одделни држави е самата основна дефиниција. Од тоа може да се заклучи во кој правец оди инклузивното образование и каков е односот на општествената средина кон сите различности. Средините кои имаат долгогодишна историска традиција во областа на вклучувањето често имаат и поволна економска ситуација. Примери за вакви земји се Австрија, Белгија, Норвешка и Финска. На овој пат е и Естонија. Косово во основната дефиниција наведуваат одделни групи на деца со ПОП (8 групи). За Словенија може да се тврди, дека има добро изграден систем за препознавање на деца со ПОП и дава доволно помош во одделението и надвор од него.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Bajrami, V. (2017). Concept analysis of inclusive education in some EU countries and Kosovo, Eleventh International Scientific Conference KNOWLEDGE - INTERNATIONAL JOURNAL SCIENTIFIC PAPERS VOL 20.02, Bansko, Bulgaria.
- [2] Bajrami, V. (2017). Inclusive education system in Europe and in Kosovo, Mesleki Bilimler Dergisi 2017 CILT 6 SAYI 2 makaleleri.
- [3] Bajrami, V. (2017). Approaches of education of children with special needs children and multilingual children in multicultural environments, Twelfth International Scientific Conference KNOWLEDGE WITHOUT BORDERS, Vrnjacka Banja, Serbia
- [4] Bajrami, V. (2016). Policy and practice for inclusive education in Europe and the Kosovo, Eleventh International Scientific Conference KNOWLEDGE IN PRACTICE Bansko, Bulgaria.
- [5] Bajrami, V., Globacnik, B. (2012): Evaluation and recognition of children with special educational needs. In Book of paper: Skopje: Faculty of philosophy
- [6] Bajrami, V., Globacnik B. (2011): Current models and approaches with children with special educational needs Educologia the University of Pristine, Faculty of Education Pristine 5/2011. Prishtine: 266-277.
- [7] Bajrami, V. (2011): Towards inclusive education in Kosovo-possibilities and limitations, Educologia Proceedings of the symposium with international participation in the interdisciplinary aspects of education, the University of Pristine, Faculty of Education 4 / 2010. Pristine: 245-255.
- [8] European Agency for Development in Special Needs Education, (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [9] European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION-Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [10] European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [11] European Commission, DG Education and Culture (2011). Thematic Working Group "Teacher Professional Development": Report of Peer Learning Activity: Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD
- [12] Eurostat, (2012). The statistical office of the European Union Eurostat and are based on data from the EU-SILC survey, had a reorganisation on 1 January 2012. Europe in figures – Eurostat yearbook 2012 presents a comprehensive selection of statistical data on Europe.
- [13] Globačnik, B., Bajrami, V. (2012): Inclusion of S.E.N Children in Education, II-nd International Scientific Conference "Dynamics of European Integration through Social Inclusion" Tirana
- [14] Globačnik, B., Bajrami, V. (2012): Views on education in multicultural environment-Prishtina
- [15] Globačnik, B., Bajrami, V. (2011): Early childhood intervention – The situation in Europe 2005-2010. In: Book of paper: Symposium Early Intervention and developmental disorder with international participation. Skopje: Faculty of philosophy, 555-576.
- [16] Meijer, C.J.W. (2010). *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.



- [17] Meijer, C. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [18] Ministarstvo obrazovanja, nauke i tehnologije (2011). Strateški plan obrazovanja na Kosovu, Priština.
- [19] Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). Review of the literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of Education. Christchurch: College of Education, University of Canterbury.
- [20] Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence – based teaching strategies. London: Routledge.
- [21] Mitchell, D. & Desai I. (2005). Diverse cultural contexts for inclusive education in Asia. In D. Mitchell (ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 166-201). London: Routledge.
- [22] OECD, (2010). *Sickness, disability and work: breaking the barriers. A 2010. synthesis of findings across OECD countries*. Paris: OECD.
- [23] Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, pp. 443-458.
- [24] UNESCO, (2007). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Possible Statistical Implications? This paper is an expert discussion paper on the possible statistical implications of the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression.
- [25] UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. [online] Available at: [http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7\\_2\\_250&gp=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1) [Accessed 21.01.2013]
- [26] UNICEF, (2013). UNICEF Report on the State of the World's Children 2013 The Rights of Children with Disabilities.
- [27] United Nations, (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.