МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ

“ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“

СВЕТИ НИКОЛЕ – РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Факултет за психологија

(Клиничка и советодавна психологија)

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

СТАВОВИ НА РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА СО ТИПИЧЕН РАЗВОЈ СПРЕМА ИНКЛУЗИЈАТА

Наслов на темата: Ставови на родители на деца со типичен развој спрема инклузијата

Изработил: Ангела Спасевска

Ментор: Проф. д-р Ѓорѓина Кимова

Лектура: Василка Палитова

Свети Николе, 2022/23

Овој труд го посветувам на моите родители кои ми давале неизмерна поддршка во се и кои верувале во мене и во моменти кога јас сум се сомневала во себе. Благодарение на нив сум ова што сум денес.

Голема благодарност и до мојот ментор проф. д-р Ѓоргина Кимова за одвоеното време и прекрасната соработка.

СОДЖИНА

Апстракт.....6

Abstract.....7

Вовед.....8

I дел – Теоретски пристап кон проблемот

Инклузија……..10

Инклузија во Европа……15

Придобивки од инклузијата……19

Соработка на наставниците, родителите и стручните соработници за инклузијата……...21

Предизвици и проблеми на инклузијата…….……22

Значење на ставовите на општеството кон лицата со атипичен развој……...…….24

Ставовите на родителите спрема инклузијата…….…..26

Родителскиот стрес и инклузијата……..29

Индивидуални карактеристики кои се важни за формирање на ставивите за инклузијата…32

Релевантни истражувања……...…..32

II дел - Методологија на истражувањето

Проблем……..……..40

Научна цел……40

Практична цел……..……41

Предмет……...……..41

Клучни поими……..……..42

Хипотези…….……..44

Варијабли……..……45

Методи, техники и инструменти на истражувањето……...……..46

Популација и примерок на инстражувањето……..…47

Техника за обработка на податоци……..48

Организација и спроведување на истражувањето.....48

III дел - Анализа и интерпретација на податоците од истраживањето

Статистичка обработка на податоците……...……49

Став на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој…….51

Разлики во ставовите на родителите на деца со типичен развој во однос на претходни искуства со деца и лица со потешкотии……..53

Разлики во ставовите на родителите во однос на видот на пречката на децата со атипичен развој…….57

Обработка на хипотезите…….64

IV дел

Дискусија……..……74

Заклучок и препораки……..……82

Литература……86

Прилог...……91

АПСТРАКТ

Инклузијата е поим кој е многу актуелен кај нас особено во последниве години и кој се повеќе и почесто се споменува а многу малку се знае. Тоа е процес кој значи вклучување на лица од различни групи кои се маргинализирани, а во нашево истражување се опфатени лица т.е. деца со атипичен развој и нивниот опфат во редовното образование.

Проблемот во истражувањето е насочен кон испитување, детектирање и откривање какви се ставовите на родителите на децата со атипичен развој кон процесот на инклузија.

Целта е да се утврди дали ставовите на родителите на децата со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој се позитивни или негативни. Тие ќе се разгледуваат во однос на различни демографски варијабли како пол, степен на образование, како и во однос на постоење на претходни искуства и контакти со лица и деца со атипичен развој и мислење на родителите за видот на потешкотијата.

Добиените резултати од истражувањето ќе ни помогнат за почеток да го видиме размислувањето на оваа многу важна категорија на популација која индиректно влијае на успешноста на процесот на инклузија. Преку добиените резултати ќе се види на што треба повеќе да се стави акцент и да се работи во иднина за полесно и побрзо прифаќање на самиот процес кој е веќе започнат но треба постојано да се усовршува.

Клучни зборови: инклузија, став, родители на деца со типичен развој.

ABSTRACT

Inclusion is a term which has become fairly popular for the past few years, being often mentioned but rather little known about. It is a process that means inclusion of people of various marginalized groups and the subject of our research are children of atypical development and their participation in the regular educational system.

The subject of our research is inquiry into, detection and defining the point of view of parents of children of atypical development towards the process of inclusion.

The aim is to conclude whether the point of view of the parents of children of typical development towards inclusion of children with atypical development is positive or negative. They will be looked into in terms of various demographic variables such as sex, level of education as well as any former previous experience and contact with people and children of atypical development and the opinion of parents on the type of difficulty.

The results from the research will primarily help us to have an insight into the thinking of this very important population group which indirectly influences the overall success of the process of inclusion. Through the obtained results we will be able to see what should be accentuated in the future for an elevated and sped up acceptance of the process that has been initiated, but needs improvements.

Key words: inclusion, point of view, parents of children with atypical development

I ДЕЛ – ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

ВОВЕД

Инклузивното образование всушност означува политика која прикажува изедначување на права и пристапи во образованието, не само на деца со атипичен развој, туку и на сите малцински групи во заедницата. Односот на општеството спрема децата со атипичен развој тесно е поврзан со специфичните друштвено – економски и културолошки услови на секој средина. Положбата на тие деца, нивното етикетирање, па и одредена дискриминација, се општествено условени. Наставниците се сметаат за најважни актери за примена на инклузијата во одделението, но не смее да се занемари ниту улогата која ја имаат родителите во спроведување и реализација на успешна инклузија (Opoku, 2020).[1]

Интеграцијата на деца со атипичен развој е корисна и за нив, но и за децата со типичен развој. Овие деца всушност во инклузивното опкружување учат за различностите и развиваат свесност за постоење на разлики кај другите (Diamond, Le Furgy и Blass, 1993; Hong, Kwan и Jeon, 2014), додека децата со атипичен развој имаат прилика да ги гледаат, набљудуваат и учат од другите деца (Guralnick, 1990, 1999). На овој начин врсниците подобро се прифаќаат, а имаат и повеќе вербални и друштвени интеракции (Diamond, Le Furgy и Blass, 1993; Guralnick, 1999; Favazza, Phillipsen и Kumar, 2000). Сепак, успешната интеграција е многу посложен процес, кој се состои и од многу други ненаведени фактори.

Вклучувањето на деца со атипичен развој во редовното образование е предизвик за голем број на луѓе во нивната околина, пред се како за нив, така и за наставниците, нивните врсници, нивните родители но и родителите на останатите деца. Преку инклузијата и опфаќање на оваа група на деца се создаваат нови односи во училишната средина. Ова произлегува од самите потешкотии кои децата ги носат со себе.

Воспитувачите и наставниците имаат голема улога во спроведување на инклузијата, поради која се извршени многу истражувања кои ги проучуваат нивните ставови. Важно е да се истакнат и останатите учесници на воспитно-образовниот процес, како што се децата

[1] Ivana A.Tomic, Milena M. Nikolic (2021), Stavovi roditelja djeca tipicnog razvoja prema inkluziji djece sa teskocama u razvoju. Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

и нивните родители, кои претставуваат многу важни фактори. Согласно тоа, потребно е да се истражат и нивните ставови спрема инклузијата на децата со атипичен развој.[2]

Покрај фактот дека за спроведување на една успешна инклузија се важни сите родители, генерално истражувањата се усмеруваат на родители на деца со атипичен развој. Во истражувањата се испитуваат нивните ставови спрема инклузивното образование (Dimitros et al., 2008; Elkins et al., 2003; Mathur & Koradia, 2018), знаење што го имаат за нив, како и пречките со кои се сретнуваат во инклузивното образование (MacKichan & Harkins, 2013; Wilhelmsen, 2019), додека многу ретко се истражуваат родители на деца со типичен развој и нивниот аспект на гледање на инклузивното образование. Она што е значајно овде е дека родителите се гледаат како први учители на детото и дека токму поради тоа имаат клучна улога во формирање на ставовите на своите деца. Родителите на деца со типичен развој со своите ставови спрема децата со атипичен развој можат многу да влијаат на формирање на ставовите на своите деца спрема врсниците со атипичен развој (Andelkovic I sar., 2012). [3]

[2] Helena N. Budimlija, Maja Cepanes, Sanja Simlesa (2020), Stavovi roditelja predskolske djece prema inkluziji. Odsjek za logopediju, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveuciliste u Zagrebu.

[3] Ivana A.Tomic, Milena M. Nikolic (2021), Stavovi roditelja djeca tipicnog razvoja prema inkluziji djece sa teskocama u razvoju. Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

ИНКЛУЗИЈА

Промена од интеграциски пристап кон инклузивно воспитување и образование на деца со атипичен развој не значи само замена на термини туку и промена во концептот на третирање на тие деца. Интеграција значела сместување на деца со атипичен развој во институции од кои биле исклучени до тогаш. Тука акцентот бил ставен на неговото прилагодување на некој очекуван и одреден „просек“. Инклузијата дала еден нов и важен пристап кој поставува некои барања кон средината која треба да се менува и прилагодува соодветно на потребите на сите деца и зимајќи ги сите различности. Овој нов пристап т.е. инклузијата најдобро може да се прикаже преку поимот „инклузивни друштва“, кои на поединците им дава задача и обврска на менување и прилагодување на својата околина и активности со цел да се задоволуваат потебите на сите луѓе или членови во општеството. Со ова се менуваат поранешните сфаќања и перцепции според кои детето со атипичен развој требало да ги прилагоди своите потреби на барањата на општеството за да се вклопи. [4]

Образованието има големо значење за сите луѓе. Секој треба да има исто право и можности за образование. Образованието не треба да е насочено само кон одредена група, истото треба да важи за сите, па и за оние со атипичен развој. Лицата т.е. децата со атипичен развој имаат малку поразлични и разновидни потреби и карактеристики, и поголема потреба од внимание и индивидуален пристап. Според некои неофицијални информации, бројот на овие лица е во благ пораст.

Инклузивното образование значи да се биде опфатен, вклучен, да се биде прифатен и со другите. Инклузијата сама по себе не значи да бидат сите еднакви, туку да се создаде нов однос кон се што е поразлично, и поттикнува меѓусебно поддржување, каде се зголемуваат нашите можности за создавање нови идеи. Инклузијата сама по себе зборува за различни можности, а не за пречки и недостатоци. Таа подразбира дека лицата со атипичен развој треба да бидат вклучени не само во воспитно - образовниот систем, туку и во секојдневниот живот и заедницата. (Misic, 1995). Суштината на овој модел е промена на

[4] Špelić A, Zuliani Krizmanić M. Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. Monografija. Pula/Medulin: Deseti međunarodni znanstveni skup „Dani Mate Demarina“. 2009.

целиот образовен систем, што значи дека промени се воведуваат и за децата со атипичен развој, но и за децата со типичен развој.

Инклузивното образование само по себе подрзабира образовани услуги кои ги опфаќа лицата со атипичен развој. Тоа значи дека овие лица можат да одат на училиште и во редовни паралелки. Во овие одделенија децата имаат хетерогени способности, па со оглед на тоа треба да се користат различни модели, насоки и советувања кои се ориентирани кон секој од нив индивидувално.

Инклузивното образование е образование кое е насочено кон сите деца. Овде детето е прифатено како што е, а акцентот е ставен на негово максимално учење и развивање на сите способности. Истото подразбира стекнување знаења, развивање вештини, способности и ставови за прифаќање на различностите, солидарност, хуманост и пошироко пифаќање во општеството. Инклузивното опкружување овзможува да се видат разликите меѓу себе, да се разберат дека не се сите исти и да се прифатат. Тоа го опфаќа целото општество и само доколку сите го прифатат може да биде успешно.

Денес, инклузијата се истражува во многу земји, од страна на многу автори кои различно пристапуваат кон оваа тематика. Земји кои најмногу се посветиле на негова обработка се: Шведска, САД, Обединето Кралство, Украина, Хрватска, Турција, Грција, Кина, Данска, Шпанија, Иран, Малта, Португалија, Србија, Израел, Романија, Колумбија. [5]

Инклузијата е збир на верувања кој ги дели секој член на воспитно-образовната заедница, односно воспитувачи и наставници, просветно-административни лица, деца, родители и останати членови, во воспитувањето и образованието на сите деца така што они ќе можат да си ги остварат своите потенцијали до максимум. Овој процес претставува промена на целата заедница, а не само на воспотно-образовната институција, каде се наоѓаат деца со атипичен развој и деца со типичен развој сместени во исто опкружување, каде пред се заедно живеат, но и работат и учат, се почитува индивидуалноста на секое дете, неговата личност и различност (Kobešćak, 2000; Kobešćak, 2003). Она што е важно е дека секое дете има право на обезбедено ефективно образование, а токму тоа треба да создава богати програми кои одговараат на различните карактеристики на децата и нивните потреби

[5] Prlic, I. (2021), Inkluzija djece s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama u ustanovama ranog I predskolskog odgoja. Sveuciliste u Splitu: Filozofski fakutet, odsjek za rani I predskolski odgoj.

(Krampač Grljušić, 2007). Инклузијата е всушност нешто на кое се темели верувањето во индивидуалните развојни потреби на секое дете и секое семејство каде децата редовно посетуваат градинка или училиште (Daniels и Stafford, 2003). Во инклузивните средини е важно дека децата имаат специфични прилики за животно учење, како и постигнување на различни вештини кои што се потребни за секојдневното функционирање во општеството (Bulat и Veršić, 2008).

Она што е исто така многу важно, се и правата на детето да се воспитува и образува заедно со своите врсници. Потребно е внимателно планирање и обезбедување на улови за квалитетно вклучување на децата со атипичен развој во редовните воспитно-образовни институции. Способностите и капацитетите на секое дете ќе се развијат единствено ако се обезбедени соодветни услови и поддршка од социјалната средина, пред се во семејството, а потоа и во градинката или училиштето (Kiš Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002). На децата со атипичен развој им е потребно да се прилагодат на воспитно-образовните содржини бидејќи тие имаат скромно животно искуство и отежната способност за учење преку примери од секојдневието (Slaviček, 2008). Тие напредуваат во согласност со своите можности, а за оптимално учење и стекнување на вештини најмногу се одговорни воспитувачите и наставниците, па затоа мора да бидат оспособени како комплетни професионалци во своето подрачје за работа (Pinoza Kukurin, 1999), но да имаат и додатни знаења за учењето и однесувањето на децата со потешкотии во развојот.

Генерално кога зборуваме за инклузиваната средина тоа значи дека има деца со многу различни способности и можности за учење, па од воспитувачот и наставникот се очекува да им овозможи еднакви можности за развој на потенцијалите на сите деца и да ги подучува соодветно со индивидуалните воспитно-образовни потреби. [6]

Кога станува збор за нас, односно Република Северна Македонија, инклузивно образование се споменува околу дваесетина години наназад. Целта била секое дете да има

[6] Helena N. Budimlija (2019). Stavovi roditelja predskolske djece prema djeci s teskocama u razvoju. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet. Sveuciliste u Zagrebu.

активно учество во училишни активности и создавање на добри искуства низ редовното образование, со особен фокус на децата со атипичен развој. [7]

Оние кои се сметаат за водачи за претставување на инклузивното образование кое значи еднакво образование за сите деца, било иницирано од Институтот за специјална едукација и рехабилитација при Филозофскиот факултет во Скопје, а исто така и голем дел на наши невладини организации. Всушност, се започнува со проект од страна на Бирото за развој на образованието, претставници на УНЕСКО и УНИЦЕФ, Институтот за специјална едукација и рехабилитација, родители, Министерство за образование и наука и неколку директори на основни училишта во 1998 година. Сепак, и покрај планот за инклузивно образование, во реалноста нештата не оделе според посакуваното.

Она што било важно е формирање на законска рамка која ќе обезбеди образование прилагодено за сите деца. Со Законот за основно образование, кој бил донесен во август 2019 година, е регулирана инклузијата во образованието во нашата држава, каде една од многуте цели е токму учество на сите деца односно, обезбедување и создавање целосен опфат во воспитно-образовниот процес на сите ученици и задоволување на различните потреби. Она на што се темели законот е токму најдобриот интерес и развој на ученикот, како и еднаквоста и инклузивноста во образованието.

Со оглед на специфичностите на инклузивното образование, се јавила потреба да се создаде посебен документ кој се вика Концепција за инклузивно образование и во истиот е одредено што е она на што треба посебно да се насочи внимание. Таа е изработена во според Концепцијата за правата на лицата со попреченост и мислења на Комитетот за правата на лицата со попреченост. Анализата на Концепцијата за инклузивно образование ни дава една рамка со насоки на развивање на практичните аспекти за образование на учениците со атипичен развој. Она што е важно да се истакне е дека инклузивното образование има цел да обезбеди на сите деца, без разлика на било кои карактеристики, можност за целосно и

[7] Група автори Биро за развој на образованието (2020), Програма: инклузивно образование во основно училиште, инклузивно училиште, Водич за работа на училишниот инклузивен тим, Скопје: Биро за развој на образованието.

квалитетно образование заедно со врсниците, во редовното образование, од најраните почетоци, но и во текот на животот. [8]

За жал, кај нас инклузивната култура не е на завидно ниво , а исто така сеуште нема можност за обезбедување на еднаков пристап до сите институции и информации.

Според Salend (2005), постојат четири главни правила за успешна инклузија.

1. Првото правило е *за сите ученици да има еднаков пристап.* Ова правило се однесува на тоа дека без разлика на нивните можности и начини на учење и способности, род, пол, економски статус, сексуална определба, културна и религиска различност, семејна структура и слично треба да се вклучуват сите ученици во една училница односно во редовно образование каде заедно ќе ја следат наставата.
2. Второто правило се однесува на *индивидуалната способност, потреба и различност.* Овде е важно наставниците да се вложат до степен да постигнат ефективна и квалитетна инклузија, така што ќе се ослободат од предрасудите доколку ги има, и ќе ги прифатат различностите на сите ученици во одделението и ќе ги уважат предизвиците и карактеристиките кои ги носат учениците сами по себе. Тоа се видот на инвалидитет кој ги има некој ученик, мајчин јазик, род, раса или економски статус. Овде сите се учат да ги почитуваат и разбираат различностите и се учи од меѓусебните сличности и разлики. Во инклузивните училници сите ученици се способни да научат и да придонесат на некој начин во општеството и треба да бидат подеднакво ценети како поединци.
3. Третото правило се однесува на *рефлективна пракса и диференцирани насоки*. Ова правило се однесува на тоа дека за да има ефективна и квалитетна инклузија од наставникот се бара да ги проверува и прегледува своите ставови и верувања односно да прави рефлексија на својата работа. Тој треба да прави диференцирање и поставување конкретни разлики и цели во методите на настава и техники, оценувањето, како и начинот на работа во одделението за да притоа може да одговори на сите индивидуални потреби, можности и способности на

[8] Наташа С. Трајковска, (2020). Правно мислење – Образование на лицата со попреченост. Скопје.

учениците. Ова правило се заснова на праксата која ја имаат наставниците, а се води според нивните ставови и мислења за учениците со атипичен развој.

4. Четвртото правило е *заедништвото и соработката*. Успешната инклузија ги вклучува семејството, наставниците, учениците, други стручни лица и институции од општеството каде сите овие имаат меѓусебна и заедничка соработка. Сите овие набројани учесници имаат важна улога во самиот процес и треба да ги споделуваат и разменуваат своите идеи, мисли, вештини, искуства и одлуки за да им овозможат и создадат на учениците најдобар квалитет и услови на образование. Многу истражувања покажале дека ставот на родителот има голема улога и е многу важен параметар кој влијае на успехот во процесот на инклузијата. Токму ова правило ја засилува и акцентира улогата родителите во остварување на успешна инклузија и вклучувањето и соработката со нив. Според ова, родителите всушност се оние кои го претставуваат најсилниот дел или фрагмент во целава приказна. [9]

ИНКЛУЗИЈАТА ВО ЕВРОПА

1. ШВЕДСКА

Шведскиот образовен систем се смета дека и не е толку инклузивен како што се мисли. Она што може да се забележи е дека постојат доста разлики на општинско и училишно ниво, целите кои се дадени за постигнување не се најдобра опција секогаш кога станува збор за инклузија. Од една страна се смета дека е тешко да се направи изедначување на разликите, но од друга пак повеќето ученици кои одат во редовна настава одлично се чувствуваат таму.

Во Шведска сите ученици имаат право на личен развој и учење. Според тоа, сите тие имаат право да се школуваат во редовна паралелка или група за згрижување деца но доколку

[9] Helena N. Budimlija (2019). Stavovi roditelja predskolske djece prema djeci s teskocama u razvoju. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet. Sveuciliste u Zagrebu.

се утврди дека истото не е можно, училиштето треба да покаже зошто не е можно, односно зошто треба да се разгледуваат други образовни можности.

Кога имаме ученици со поголеми потешкотии се спроведува специјална програма – попреченост во учењето. Овде извештај даваат наставниците за напредокот на ученикот. Исто така, се изработуваат и акциски планови од наставниците со учениците, родителите, други наставници и советници, и истите континуирано се оценуваат.

Едукацијата на наставниците за децата со атипичен развој подразбира специјализација во неколку области. Исто така, во овој образовен систем има и образовен педагог за оваа група на деца.

Во однос на училиштата, постојат три национални и пет регионални специјални училишта, каде се распоредени деца со различни типиви на пречки. Во овој систем има и четири ресурсни центри за проценка и програми за наставници и родители. Пример, конкретно децата кои се со оштетен слух или вид, без други оштетувања одат во редовна настава.

Она што е важно во Шведска, е дека секое училиште треба да ги почитува националните цели и вредности, но е ослободено во организирање на нештата за постигнување на истите.

2. СРБИЈА

Во Србија се уште се смета дека постои група на деца која на некој начин е изоставена. Сепак, во последиве години се повеќе се посветува внимание на овие групи на деца и нивно квалитетно образование и подобар живот. Она што се презема во овој контекст, е зголемување на капацитетот на наставниот кадар и другите вклучени лица во образованието за да се обезбеди секаков вид на помош на овие деца. Овде инклузијата се смета за најдобар начин за развој на сите групи на деца, посебно во однос на социјализација, ментално здравје на сите деца, развивање на вредности, способности, идентитет поглед на свет и слично.

3. АНГЛИЈА

Во Англија, редовните училишта, како и посебните, имаат голем број на обрски кон оваа група на деца во задовлување на нивните права и ангажман кон нив. Тие мораат да ги обезбедат соодветни услови во пристапност и прилагодување на наставните програми.

Генерално во овој образовен систем, сите деца одат во редовна настава освен во некои исклучителни случаи кога станува збор за поголеми потешкотии. Специјалните и редовните училишта имаат можност да станат и академии, каде истите имаат голема слобода во тоа што ќе се учи и како ќе се одвива наставата.

Во овој образовен систем квалититетот на образованието на училиштата е под постојана контрола од страна на инспекциски надзор.

4. ЦРНА ГОРА

Во Црна Гора, со инклузија се започнува негде во 1997 година, па од тогаш наваму постојано се случуваат реформи во овој поглед. Во 2004 година, во Црна Гора е усвоен Законот за образование на деца со атипичен развој со низа на промени во стандарди и препораки од европското законодавство. После неколку години, овде се формираат комисии, како и второстепена Комисија за насочување, и истите даваат препораки за соодветна образовна институција и програма каде ќе се вклучи детето со атипичен развој. Она што нив им е важно е да се обезбеди квалиететно образование за оваа група на деца, кое ќе биде во согласност со нивните способности и интереси. Исто така, во оваа држава во Заводот за образование се формираат и мобилни служби кои им помагаат на институциите за дополнителна помош во насочување на децата со атипичен развој.

5. ИТАЛИЈА

Во Италија, интеграцијата започнува во 1971 година кога сите деца со атипичен развој треба да одат во редовна паралелка освен во случај на поголеми интелектуални потешкотии или физички оштетувања. Од тогаш сите училишта се направени да бидат достпани за секого. Исто така, се работело и на обезбедување на специјални наставници на децата со атипичен развој и во основните и во средните училишта. Во Италија, се гарантираат специфични права на лицата со атипичен развој и на нивните семејства, и се

обезбедува секаква помош и заштита на истите. Овде постои можност да семејствата заедно со социјалните служби и општината, да направат проект за своите деца со цел нивна интеграција во општествениот живот. Кога станува збор за ученици со нарушување во учењето се применуваат нови начини на настава. Од 2012 година, Италија се обидува да ги опфати сите видови на потешкотии без разлика на природата преку повеќе инклузивни практики односно индивидуализирани наставни планови и програми.

Учениците со атипичен развој одат во редовни училишта на сите нивоа на образовниот процес. Во Италија, постојат и училишта за ученици со сензорни потешкотии, но и за ученици со особено изразени потечкотии во развојот. Што се однесува до средното образование, сите ученици можат да се запишат во средно училиште, со тоа што кога станува за ученици со атипичен развој, при упис мора да достават соодвента потврда за идентификација на попреченоста. Истата е потребна за одредување на поддршката која тој ученик треба да ја добие. Индивидуалниот образовен план се подготвува заеднички од наставниците, едукаторите / асистентите, родителите и локалната здравствена власт, а се однесува исклучиво на опис на активностите одредени за ученикот.

Она што исто така е многу важно во Италија, е дека се одржуваат и редовни часови во некои центри за рехабилитација и болници за да следат настава и оние кои привремено не можат да посетуваат училиште. Се ова се прави со цел да не се испушти многу од наставата и нивно полесно повторно враќање во одделението.

Оценувањето на учениците со атипичен развој се прави преку индивидуализирани тестови основани на национални модели, и преку истите се добива степенот на постигнување според индивидуалниот план.

6. ХРВАТСКА

Во Хрватска инклузивното образование е донесено во 1980 година со Законот за основно образование. Тука се смета дека преку инклузијата ќе се постигне интеграција, толеранција, социјализација, прифаќање различности, помагање и слично.

Согласно Законот, постои обврска за тестирање на физичката и менталната состојба на детето пред почеток на основното образование, каде истото се прави преку Правилник за утврдување на психофизичката состојба на учениците и експертските комисии. [10]

ПРИДОБИВКИ ОД ИНКЛУЗИЈАТА

Мислењето во однос на инклузијата на сите родители е поделено. Дали истото ќе влијае помалку или повеќе позитивно или негативно е субјективен став. Генерално истражувањата прикажуваат бенефити и поддржуваат инклузија. Овде спаѓа социјалната правда, чувството за заедница и припадност, придобивки во учењето, однесувањето, како и социјалниот и физичкиот развој на децата и младите со типичен и атипичен развој.

Во литературата придобивки за лицата со атипичен развој кои можат да ги стекнат во инклузивна средина се подобрите академски резултати од нивните врсници во неинклузивни средини, поголема социјална интеракција што дава поголема можност да воспостават и одржат пријателства и да другаруваат, модели на врсници за академски, социјални како и вештини за однесување и засилено стекнување на истите во таква средина, зголемена комуникација и при тоа развој на говор, чувство на припадност и себе-концепт дека не се само они тие на кои им е потребна помош туку можат да бидат и даватели односно и они да пружат помош кога треба, ќе имаат зголемени постигнувања на целите и при тоа поголеми очекувања, како и пристап до поголем опсег и дијапазон на активности за игра, дружење и учење, што може да го стимулира физичкиот развој и да ги подобри искуствата на децата.

Градењето на пријателство помеѓу учениците со атипилен и типичен развој во училница има голема улога во емоционалниот развој на двете групи на ученици (Murray-Seegert, 1989; staub, Schwartz, Gallucci and Peck, 1994; Shevlin and O'Moore, 2000). Сите податоци до сега укажуваат на тоа дека пријателството со врсниците во училница на децата со атипичен развој им помага во развивање на многу позитивни квалитети, како што се социјална сигурност, самопочитување, вклученост и слично. Секако, овие придобивки

[10] Ајрулаи, А., Трпевска С., Чонтевска Ж., (2019): Актуелната состојба на инклузија на деца со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија, Скопје.

можат да се кажат и за децата со типичен развој. Исто така, за нив може да се споменат и развојот на селф-концепт, емоционалното прифаќање и толеранција на различности кои се развиваат преку покажување емпатија и помагање. Токму во ова градење на пријателства и стекнување другари, многу е важен наставникот, кој како главна задача го има организирањето и задавањето на групни задачи и активности, каде ја охрабрува и промовира интеракцијата кај учениците.

Придобивките на учениците со типичен развој се: поискрени и вистински пријателства, почит кон сите луѓе, зголемено разбирање, помагање и пружање на помош за подучување на другите на кои тоа им е потребно, ценење и прифаќање на индивидуалните разлики т.е. различности, подготовка на учениците за инклузивно општество, подобри академски резултати и зголемено задоволување на потребите на сите и поголеми ресурси за секого. Децата со типичен развој исто така се смета дека имаат бенефити од учењето во инклузивното образование, со еднакви па и подобри резултати од нивните врници кои учат во неинклузивните средини.

Придобивки за сите ученици односно и за децата со типичен развој и за децата со атипичен развој се: поквалитетна настава прилагодена на индивидувалните потреби, позитивни чувство за себе и самопочит, подобро однесување со помалку предизвикувачко и нарушувачко однесување, поголема независност, поголеми можности за развој на пријателства со кои можеби до тогаш немале контакт и се немале сретнато, подобра комуникација, развој на квалитети како трпение и доверба и поголема свесност и одговорност за потребните на другите луѓе, поголемо вреднување на различноста и разбирање на индивидуалноста на поединецот.

Бенефитите за наставниците се тоа што имаат голем простор за професионален раст и развој, поголем ангажман со сите ученици а со тоа и поголем квалитет во наставата, зголемено лично задоволство со постигнување на успех, како и поголема доверба во нивната способност како наставници кога нештата ќе ги завршат во најдобар ред.

Општите придобивки кои опфаќаат поголем опсег вон училиштето, а тоа се семејството и заедницата односно општеството, се поголема психолошка благосостојба или добросостојба на родителите, родителите на деца со атипичен развој да се почувствуваат поддржани и сигурни да се вратат на работа и во извршување на други нивни обврски и

поинклузивна заедница односно поголема кохезија и поврзаност на заедницата во рушење на дискриминаторски верувања, стереотипи и предрасуди. Семејствата се повеќе интегрирани во заедницата на овој начин па така има и зголемена соработка помеѓу родителите и училиштето. [11]

СОРАБОТКА НА НАСТАВНИЦИТЕ, РОДИТЕЛИТЕ И СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ ЗА ИНКЛУЗИЈАТА

Соработката и комуникацијата помеѓу наставниците и родителите е една од клучните работи на кои се темели добар инклузивен процес. Родителите се тие кои треба на децата да им ја пружат и овозможат емоционалната сигурност и да им помогнат да создадат добро и позитивно мислење за себе. Она во што може да им се даде поддршка на родителите е како правилно и соодвенто да реагираат на развојната потреба на детето, помош во зајакнување на некои родителски потенцијали и остварување на нивните права (Moran и сор., 2004). Преку соработка се овозможува навремено и брзо реагирање доколку станува збор за некаков проблем или предизвик, како и постоење можности за развивање на прифатливи начини на однесување. Токму за да се изградат овие добри односи помеѓу родителите и наставнците потребно е прифаќање на различностите од двете страни, взаемно почитување, толеранција, разбирање, поттикнување, охрабрување итн.

Како родителите, така и наставниците имаат важна улога во одвивањето на успешна инклузија, но тука се и стручните соработници кои треба да создадат добро опкружување и атмосфера која побудува, поттикнува и е еднаква за сите. Стручните соработници често имаат улога да видат, посочат, помогнат или интервенираат при појава на грешки и пропусти, но и поттикнување на наставниците да ги забележат истите и да постојано професионално се надоградуваат (Miljak и Vujicic, 2002). Секако, наставницте и стручните соработници заеднички ги решаваат сите предизвици кои се појавуваат преку активности, соработка, меѓусебно надополнување, планови и активности.

[11] Dr Kathy Cologon, (2019). Towards inclusive education: a necessary process od transformation. Department of Educational Studies. Macqiarie University for Children and Young People with Disability Australia.

Според Бујето (2010) процесот ќе биде многу поуспешен доколку се вклучуваат се повеќе професионалци од исти или различни области. Голем професионален предизвик е самата инклузија и за наставниците и за стручните соработници. Низ овој процес се градат многу односи, соработки, емоции и знаења на сите вклучени во истиот. [12]

ПРЕДИЗВИЦИ И ПРОБЛЕМИ НА ИНКЛУЗИЈАТА

Процесот на инклузија има и свои предизвици.

Брзањето да се воведе инклузија е еден голем предизвик. Воведувањето на инклузијата сеуште е без точни и целосни насоки, услови и мерки. Самиот процес треба да се одвива постепено, а сите потешкотии да се совладуваат тимски од сите вклучени и во моментот.

Начинот на кој се одвива процесот на инклузја може да создаде предизвици за сите деца. Некои од учениците со атипичен развој може да имаат одредени тригери кои ќе доведат до предизвици во текот на часот. Ваквиот вид на пречки им отежнуваат на другите да останат фокусирани и со концентрација на задачата. Ако истото се случува и повеќепати тогаш самиот процес и тек на наставата се забавува. Ова значи дека наставникот мора да биде побавен за да секое дете остане во тек со предавањето. Кога овде ќе се најдат и оние ученици со поголеми способности и капацитети, тогаш тие во овој случај треба да бидат одвоени и сепарирани за да ги постигнуваат своите цели, што претставува ограничување на овој процес но сега во обратна насока.

Некои од ученицте со атипичен развој може да имаат потешкотии да се движат слободно. Кога станува збор за физичка попреченост, некои од физичките попреченост бараат посебен вид на распоред на училницата која ќе се користи.

[12] M. Skukan, (2002). Izazovi inkluzivnog odgoja I obrazovanja u vrticu 21. Stoljeca. Sveuciliste u Zagrebu. Uciteljski fakultet. Odsjek za odgojiteljski studij.

На учениците со атипичен развој често им се даваат помали и полесни улоги и задачи со помала тежина, што може да им го намалува чувството на вредност и сигурност во себе споредувајќи се со останатите соученици.

Наставниците се принудени да имаат разбирање за сите видови на потешкотии. Дискутабилно и за размислување е колку овој модел на инклузија може да биде добар без соодветна подготовка на наставниот кадар за овие специјални образовни програми. Разбирањето и прифаќањето на потешкотиите од страна на наставниците и нивната стручност и обученост се една од главните нешта кои се потребни за безбедна инклузивна средина.

Достапноста на ресурси е уште една алка во низата за добра инклузивна средина. Недостатокот на истите може да даде неможност да одредени наставни содржини не се обработат и совладаат добро од страна на некои ученици и да не се спроведе индивидуализираното учење.

Учениците со атипичен развој бараат повеќе внимание и време. Во контекст на ова, наставниците мораат повеќе да се насочат кон оваа група на ученици, па предизвикот кој овде се јавува е тоа што тие понекогаш мораат да одвојат повеќе време и снаги за овие ученици на штета на другите.

Како дополнителни предизвици кои се наведени од наставници и стручни соработници во едно истражување (O. Muskinja,2011) се големиот број на ученици во одделенијата, потребата од едукации, немотивираност, предрасуди и стереотипи кај наставниците, недостаток на стручнаци кои ќе помогнат и дадат поддршка во процесот, достапност на образовни асистенти, потешкотии во однос на оценување на овие ученици, недостаток на средства, материјали иннформации, книги и литература за децата со атипичен развој, тешка и недоволна соработка со родителите на оваа група на деца како и преголема административна работа со која се соочуваат. [13]

Релевантни светски стручни извори ги наведуваат следниве проблеми со кои се соочуваат родителите во процесот на инклузивна настава:

[13] Muskinja, O., (2011):, Inkluzija – izmedju zelje i mogucnosti, Vojvodina.

- Непостоење на надзор или поддршка за родителите откако ќе почнат да ги користат програмите за едукација на нивните деца со атипичен развој;
- Инклузијата смета дека децата со атипичен развој можат добро да функционираат во редовните паралелки и дека посебен систем на образование и воспитување не е потребен, што го повлекува прашањето за можноста за избор на семејството и детето;
- Инклузијата најчесто се операционализира преку редовниот образовен систем, но во последниве години се актуелизира и терминот „обратна инклузија“ на меѓународно ниво, кое значи опфат на деца со типичен развој во посебен систем на образование и воспитување. Оние кои го донеле ова велат дека истото овозможува на децата со типичен развој да учат во подобра средина поради тоа што односот на возрасните и децата така е поповолен, и тоа што децата така имаат повеќе можности за имплементација на индивидуализација на методите на работа и диференцијација на работните содржини што битно го унапредуваат процесот на учење и поучување. [14]

Генерално, придобивките се поголеми од предизвиците. Предизвиците се нешта кои треба да се надоградуваат, совладуваат и решаваат со текот на времето и одвивањето на самиот процес на инклузија. Треба да се започне со процесот за да се открие и види што е она што претставува недостаток или пречка и истото да се надмине во соработка на сите вклучени. Она што инклузијата потенцира е еднаквост, толеранција и прифаќање на различности на што треба да се учат децата уште од најмали години. Сепак, членовите кои го спроведуваат овој процес и кои се вклучени во него, треба постојано да се фокусираат и работат на развивање подобри техники, методи и стратегии за интеграција.

ЗНАЧЕЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА ОПШТЕСТВОТО КОН ЛИЦАТА СО АТИПИЧЕН РАЗВОЈ

[14] Romstein, K. – Majurec, S.A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoske vrijednosti I potencijali, Fakultet za odgojne I obrazovne znanosti. Sveucilista Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet. Sveucilista u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, Pedagogijska istrazivanja, 12 (1-2), pp.41-54.

Ставовите во едно општеството се креираат и формираат врз основа на она што поголем дел од популацијата и населението мисли и заклучува за одредена ситуација и со тоа создава граници и еден опсег во кои се движи однесувањето и размислувањето на сите. Всушност, односот кон овие лица и каков е нивниот статус во општеството доста се разликува со оглед на времето во кое се живеело. Она на што најмногу се темелеле ставовите биле дискриминација и маргинализација кон оваа група на лица.

Поточно, во нашиот случај ако голем дел од луѓето во општеството ги доживуваат и перцепираат личностите со атипичен развој како несамостојни и безвредни, многу од нив ќе се однесуваат така т.е. во согласност со тоа уверување и тој став.

Лицата со потешкотии уште од многу одамна се соочувале со стигматизација од најразлични причини кои биле карактеристични за тој период. Во време кога човекот се уважува според тоа колку уловил, овие лица се гледале како товар (Bosanac, 1968 според Sunko, 2016). Историјата продолжува во правец каде прво постоеле различни верувања за нивното постоење. Во одредени делови се сметало и дека за овие лица нема место и тие се носеле на планина затоа што на нив се гледало како на луѓе од кои општеството нема корист и потреба. Веќе во 11 и 12 век се отвараат инстиртуции за овие лица, каде негде до 18 век од дискриминација се преминува во благо прифаќање и помагање на болни и слаби. Голем придонес во ова време дале двајца хуманисти Хуан Луис Вивес и филозофот и педагог Џон Лок преку нивни дела. Во 17 и 18 век веќе се појавува и размислување за можност за образование на овие лица. Во овој период рационалистите сметале дека лицата со зачуван ум можат да учат без разлика на оштетувањето на сетилата, а сензуалистите пак сметале дека лицата со здрави сетила можат да учат без разлика на интекетуалната состојба и умот. (Zrilic и Brzoja, 2013). Нештата многу се подобруваат веќе во 50тите година на 20 век кога се зборува за изедначување на права и можности, заедништво, интеграција и инклузија. На основа на Декларацијата за правата на човекот во 1948 година почнува интеграцијата на деца со атипичен развој во редовното образование. [15]

Она што се покажува до сега е како очекувањата на луѓето за другите лица можат да влијаат на нивното однесување и ставовите кои ќе ги заземат. Едно такво истражување е и

[15] M. Finka, (2021). Stavovi ucitelja o inkluziji ucenika s teskocama u redovite osnovne skole. Sveuciliste u Zagrebu. Filozofski fakultet. Odsjek za pedagogiju.

ова на Розентал и Јакобсона (1966). Она што тие го направиле е тоа дека кај наставникот најпрво се обиделе да формирале и создадат очекување за успехот кај поедини ученици кои случајно ги избрале. Всушност, тие за некои одредени ученици им рекле на наставниците дека покажуваат добар и голем потенцијал на стандардизирани тестови и затоа е голема веројатноста и можноста да ги подобрат и зголемат своите постигнувања во текот на следната учебна година. Покрај тоа што изборот на ученици се вршел по случаен избор, тие навистина покажале добар прогрес и напредок до крајот на учебната година во однос на другите ученици, а истовремено биле проценети и како подобро адаптирани, интересни и социјализирани.

Општо земено од она што го наведовме погоре, негативните ставови кои може да ги има општеството претставуваат пречка и предизвик кои што го намалуват доброто одвивање и квалитет на животот, и ги спречуваат овие личности да ги развијат своите потенцијали, интереси, капацитети само заради одредени предрасуди и стереотипи во заедницата (Gething, 1991) . Токму затоа е многу значајно, овие негативни ставови да бидат идентификувани и да се работи на нив, односно да се внесат во програмата за интервенција, каде целта е истите да се изменат и надминат.

Како што споменавме и погоре, родителите како голем дел од општеството и заедницата е многу важно што мислат за инклузијата, а тоа значи дека се многу важни учесници во овој процес, па нивниот став има многу голема т.е. значајна улога при донесување на одлука за вклучување на децата и одвивањето на самиот процес, односно за инклузија и инклузивна пракса на деца со атипичен развој во редовното образование.[16]

СТАВОВИ НА РОДИТЕЛИТЕ СПРЕМА ИНКЛУЗИЈАТА

Родителите како активни учесници на инклузивниот процес кои се индиректно вклучени, имаат клучна улога во формирање и градење на ставовите на своите деца за истото. Улогата на родителите во самиот процес на инклузијата се смета дека е голема, па со самото тоа и ставовите нивни се многу важни. Постои позитивна поврзаност на ставовите

[16] Helena N. Budimlija (2019). Stavovi roditelja predskolske djece prema djeci s teskocama u razvoju. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet. Sveuciliste u Zagrebu.

на родителите со ставовите на децата кон многу нешта, па така и во однос на лицата со атипичен развој. Родителите со позитивен поглед на инклузијата, како и нивните деца повеќе прифаќаат различности, повнимателни се кон потребите на другите и се со помалку предрасуди од децата на родители кои имаат негативни ставови (Peck, Carlson and Helmstetter, 1992). Што се однесува до ставовите и нивното градење, некои инстражувања покажуваат дека децата на помала возраст имаат попозитивни ставови од своите родители, каде потоа доаѓа до промени, па со текот на времето и растењето, истите се доближуваат до родителот од истиот пол (Richardson, 1970).

Семејството во развојот на личноста на детето и неговото градење, има одлучувачка, клучна и пресудна воспитна улога. Истражувањата кои потекнуваат од светски рамки покажале и укажале на фактот дека семејната топла емоционална клима го одредува квалитетот на комуникацијата, односите меѓу членовите, атмосферата на сигурност, како и развојот на многу особини кои се важни за градењето на личноста на детето. Во однос на ова, има многу начини на кои родителите поттикнуваат и можат да создадат чувство на прифатеност или неприфатеност кај детето. [17]

Впрочем, родителството, растењето и воспитувањето на децата и семејните односи кои се градат се најсложените морални односи и правни прашања, кои можат да бидат извор на длабоко задоволство, но и можност за големо разочарување. Најсложените и најтешките проблеми во семејството се појавуваат кога ќе се роди, или ќе стане дете со пречки во психофизичкиот развој односно атипичен развој. [18]

Низ многу истражувања се испитува какво влијание имаат на самиот процес на инклузија, родители на деца со типичен развој и родители на деца со атипичен развој. Она што е заедничко за некои родители е дека според нив инклузијата е позитивна едукациска пракса и за едните и за другите деца (Hilbert, 2004). Наспроти овие истражувања, постојат и студии кои покажуваат дека има разлики помеѓу родители на деца со типичен развој и родители на деца со атипичен развој во ставовите за вклучување на децата во редовниот состав и редовните училница, како и дека родителите на деца со атипичен развој имаат

[17] Трајкова, Стаменкова В. (2013). Семејството и пореметувањата во поведението кај адолесцентите, Скопје: Институт за социјална работа и социјална политика.
[18] Кука. М. (2008), Породична педагогија, Београд: сопствено издание.

многу често позитивни ставови и се оптимисти за инклузијата (Hu, Mak, Zhang, Fan and Zhu, 2018; Kelly 2001; Rafferty and Griffin, 2005). Сепак, во ова истражување, ќе го испитуваме исклучиво ставот на родители на деца со типичен развој.

Родителите на деца со типичен развој генерално во повеќето истражувања односно мнозинството од нив имаат позитивни ставови кон инклузијата на деца со атипичен развој во редовната настава (Peck, Staub, Gallucci and Schwartz, 2004), но се среќаваат и оние со неутрални (Tafa and Manolitsis, 2011). Според нив, позитивната страна на инклузијата е прифаќањето на различностите и развивањето на емпатија и сочувство, како и социјалниот аспект на развивање социјални вештини на своето дете (De Boer, Pijl and Minnaert, 2010). Иако се мал број, има и родители кои се загрижени за проблематичното однесување на децата со атипичен развој, и при тоа времето кое наставниците ќе го посветат на тие деца токму поради тоа (Peck et al., 2004).

Родителите на типичните деца кои имаат позитивни искуства имаат најчесто имаат и позитивни ставови за самиот процес на инклузија. Според овие родители на тој начин се градат и некои позитивни лични карактеристики кои се многу важни. Овде може да се наведе помагањето и покажувањето на емпатија и сочувствување спрема другите, почитување, дружељубивост, развивање социјални вештини, прифаќање на различности, несебичност итн. Како проблем кај оваа група на родители и страв за нивните деца се јавуваат големите барања на децата со атипичен развој од наставниците и немање доволно можност и прилика тие да одговорат на сите деца подеднакво во текот на наставата. Исто така, како проблем се наведува и проблематичното и несоодветно однесување кај некои ученици и угледувањето на истото од страна на нивните деца за кое не се сигурни како децата ќе го доживеат и прифатат. [19]

Иако родителите на децата со типичен развој генерално покажуваат позитивни ставови кон инклузијата на деца со атипичен развој, сепак имаат некоја несигурност и претставува предизвик како на детето со типичен развој да му се доближи или појасни за

[19] Narumanchi A., S. Bhargava, (2011). Perceptions of parents of tipical children towards inclusive education. Disability, CBR and Inclusion Development.

ограничувањата кои ги покажува детето со атипичен развој во тек на инклузијата (Sira, Maine and McNeli, 2018).[20]

Она што е важно е да се обидат родителите на сите деца инклузијата да ја гледаат од позитивна страна. Запознавајќи ги различните проблеми на одредени деца и нивните семејства и дозволувајќи тие да допрат до нив, родителите и децата ќе станат пофлексибилни спрема разликите кои постојат помеѓу луѓето и ќе бидат спремни истите да ги прифатат.

Од големо значење е да родителите бидат информирани за се, па и за потешкотии кои ги имаат соучениците на нивните деца во одделението и да бидат активно вклучени, а исто така е добро и да станат дел од тимот за инклузивна едукација. Она што е интересно овде да се спомене е поговорката: „Дајте им на другите почитување, толеранција и прифаќање, затоа што тоа може да значи успех во процесот на инклузија“. (Kliewer, 2005).

РОДИТЕЛСКИОТ СТРЕС И ИНКЛУЗИЈАТА

Стресот се дефинира на повеќе начини и постојат многу дефиниции, но дефиницијата која ние ќе ја земеме е онаа на Ханс Сеље, дека „стресот е неспецифичен одговор на телото на некое барање или стресор“. Исто така, стресот претставува и „општ прилагодлив синдром“. За жал, тој се повеќе е дел од нашето секојдневие и може да се јави од најразлични причини особено за работи кои многу ни значат.

Стресот има три стадиуми и тоа стадиум на аларм – кога организмот се среќава со она што му претставува стрес, стадиум на отпор – каде се јавува отпор кој доколку не се реши преминува во стадиум на исцрпеност – кога стресорот е посилен од она што може да го издржи организмот и доаѓа до немоќ.

Во однос на видовите на стрес, според сегашните автори од скоро време, постојат три видови на стрес. Првиот е физиолошки, кога настанува проблем во функционирањето на организмот. Потоа има социјален, кој се однесува на социјалниот живот, односи и

[20] Helena N. Budimlija, Maja Cepanes, Sanja Simlesa (2020), Stavovi roditelja predskolske djece prema inkluziji. Odsjek za logopediju, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveuciliste u Zagrebu.

контакти. И третиот е психолошки, кој произлегува од лично убедување, когнитивна обработка и разбирање на стресорот. Во однос на тоа колку може да трае, може да биде акутен и хроничен.

Кога станува збор за родителски стрес и инклузија во скоро секое истражување и секогаш се опфатени родителите на деца со атипичен развој и стресот кој тие го доживуваат поради таа состојбата со која се соочуваат.

Самото раѓање на дете со атипичен развој во семејството, претставува огромен стрес, кој се одразува на здравјето и на многу сфери на во животот на родителите, сестри, браќа, поблиски роднини и пошироко семејство. Тоа всушност создава страв и неизвесност за квалитетот на животот, начинот на одвивање на истиот понатаму, како и една нова физичка, психичка и духовна состојба, со што се нарушуваат и перцепциите на родителите за успешно и среќно родителство. [21]

Родителскиот стрес е мошне негативно поврзан со поддржувачкото однесување и потпората од страна на партнерот како и задоволството од партнерската врска, кое е во сооднос со фактот дека стресот поврзан со детето, особено влијае во квалитетот на партнерската врска и односи, а со тоа и ја влошува нивната комуникација. [22]

Македонскиот автор Петровска А. (2018) во нејзиниот магистерски труд со наслов: „Стресот кај родителите на ученици со интелектуална попреченост“ ги наведува следниве релевантни индикатори (показатели) за појавата на стресот кај родителите кој е од значење и за инклузивниот процес:

а) Прво, родителскиот стрес се појавува кога очекувањата на родителите за потребните ресурси не се совпаѓаат со она што го имаат во моментот т.е. со достапните ресурси;

[21] Петровска, А. (2018), Стресот кај родителите на ученици со интелектуална попреченост (магистерски труд), Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје: Институт за дефектологија.
[22] Socijalna inkluzija I dobrobit obitelji djece s teskocama (2016), Izvesce transnacionalnog istrazivanja, Zagreb: Sveuciliste u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

б) Второ, родителскиот стрес може да се појави и поради повеќе непрегледни и наразбирливи околности и состојби во воспитувањето на децата со атпичен развој т.е. со било која потешкотија;

в) Трето, родителскиот стрес во семејство со дете со атипичен развој се смета дека е понагласен кај мајката за разлика од таткото, затоа што таа поминува повеќе време со своето дете;

г) Четврто, конзистентна, постојана и принципиелна поддршка од страна на таткото т.е. сопругот е битен индиктор кој може да го намали ризикот од појава на психолошки проблем кај мајката т.е. сопругата.

Она што не може да се оспори е и тоа дека секојдневните стресови кои се случуваат во животот на сите, директно влијаат на психолошката состојба на родителите, но и на и нивното однесување кон своите деца. (Петровска, 2018: 33)

Во последниве години, со имплементација на инклузивното образование и сите деца со атипичен развој во воспитно-образовниот систем на Р.С.Македонија, освен стресот кај родителите на деца со атипичен развој, често се појавува и стресот и стравот кај родителите на деца со типичен развој за опкружувањето во кое ќе учи нивното дете и одвивањето на наставата на тој начин.

Родителскиот стрес во инклузивниот едукативен процес, ги воведува и некои од следниве проблеми: се јавува потреба од психо-едукативни интервенции за родителите, едукација и помош на родители на деца со атипичен развој, психолошка поддршка која ќе се однесува и за родителите и за децата, недостаток на некакви ефективни програми за интервенција на родителите, поголема обученост на образовниот кадар, непостоење на прилагодена наставна програма или лутање низ истата поради недостаток во стручен тим во училиштата.

Во 2016 година, преку Еразмус програмата и учество на 360 родители на деца со атипичен развој од 11 европски земји, се реализирал проект насловен како „Градење мостови: промовирање на социјалната вклученост и благосостојба на семејствата на деца со атипичен развој“. Овде се предлага нов и иновативен пристап кој е насочен кон зголемување и зајакнување на социјалната вклученост и благосостојба на семејствата со

деца со атипичен развој преку поддршка за родителите да ги развијат и подобрат своите стратегии во справување со стресот и се она што се соочуваат и да ги подобрат своите родителски вештини и умеења со цел да постигнат насочена социјална вклученост и благосостојба на своите семејства. Основна цел на овој проект била во процена на факторите и параметрите поврзани со стресот и партнерските односи, и нивно поуспешно справување на семејствата со родителите на децата со атипичен развој.

Многуте истражувања покажаа дека родителите на децата со атипичен развој се борат со значително повеќе потешкотии отколку родителите на децата со типичен развој. Според наведениот Европски преокт од Еразмус програма, родителите на деца со атипичен развој најчесто се покажале како нестабилни, имаат полошо здравје, имаат низок економски статус, исто така почесто ги покажуваат традиционалните семејни родови улоги, нивната благосостојба е дефинитивно пониска. Што се однесува до родителите, мајките ретко имаат социјални контакти, а татковците имаат значително пониска емоционална размена. Генерално, овие родители често се среќаваат и со поголема можност за осаменост, изолација и социјална маргинализација. [23]

ИНДИВИДУАЛНИ КАРАКТЕРИСТИКИ КОИ СЕ ВАЖНИ ЗА ФОРМИРАЊЕ НА СТАВОВИ ЗА ИНКЛУЗИЈАТА

Постојат многу различни варијабли кои можат да влијаат на индивидуалните ставови на родителите врз инклузијата, како на пример, пол на родител, ниво на образование, искуство со инклузија, видот на потешкотијата, стрес и слично. Она што нас ќе не интересира се токму овие кои ги наброивме.

РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

[23] Socijalna inkluzija I dobrobit obitelji djece s teskocama (2016), Izvesce transnacionalnog istrazivanja, Zagreb: Sveuciliste u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Истражувања кои се занимавале исклучиво само со ставовите на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата е релативно мал и сеуште во процес на истрашување насекаде. Она што најчесто е правено како истражување, е споредување на ставови на родители кои имаат деца со атипичен развој и родители кои имаат деца со типичен развој или испитување на ставови само на родителите на деца со атипичен развој. Родитителите генерално се алка која е многу важна во целиот процес, а изоставањето на оваа група на родители не значи дека тие се помалку важни за успешноста на инклузијата.

Во земјите од регионот можеме да го споменеме истражувањето на авторите И. Томиќ и М. Николиќ (2021), кое се однесува на ставовите на родителите на деца со типичен развој кон вклученоста на деца со атипичен развој и истото се разгледува врз основа повеќе параметри а меѓу нив се степенот на образование, влијанието на полот, местото на живеење и возраста на детето, како и мислењето на родителите за влијанието на видот на пречката во развојот врз образованието на нивното дете. Ова истражување се реализирало преку анкета во 2021 година на примерок од 293 родители на деца со типичен развој во 40 градови на териоријата на Босна и Херцеговина. Родителите на децата со типичен развој изразиле позитивни ставови за вклучување на деца со атипичен развој, и на нивните ставови се смета дека немале влијание полот, степенот на образование, местото на живеење и возраста на детето. Кога станува збор за видот на потешкотијата, тие искажале најпозитивен став кон вклученост на деца со умерена или блага интелектуална потешкотија, и деца со сензорни оштетувања (слух и вид), потоа следат деца со физички потешкотии, а помалку позитивен став имале и покажале кон вклучувањето на децата со проблематично однесување, како и со поизразени потешкотии во развојот (аутизам и тешка ментална попреченост).

Генерално, постојат студии кои ни покажуваат дека и родителите на деца со типичен развој и родителите на деца со атипичен развој имаат позитивен став спрема инклузијата на деца со атипичен развој односно се оптимисти за процесот(Al Neyadi, 2015; Hilbert, 2014; Rafferty et al., 2001). Но сепак, постои и другата страна односно постојат и истражувања кои покажуваат дека родителите на деца со типичен развој во споредба со родителите на деца со атипичен развој манифестираат или изразуваат понегативен став спрема инклузијата на деца со атипичен развој односно помалку оптимистички се настроени кои процесот (Adilovic, 2012; Sharma, 2016).

Општо, она што може да се каже е дека во некои истражувања резулататите кои се однесуваат на сфаќањата и ставовите на родителите се дека вообичаено и најчесто имаат позитивен или неутрален став кон инклузивната настава. Овие добиени резултати се слично и се во согласност и со резултатите на другите групи на учесници во процесот, каде особено се мисли на групата на наставниците (de Boer, Pijl и Minnaert 2010; Bertelsmann Stiftung 2015; Schwab 2018).

Пек, Стауб, Галучи и Шварц (2004) спровеле студија во шест основни училишта каде учествувале 389 учесници - родители на ученици со типичен развој. Овие истражувачи откриле дека голем број родители, односно мнозинството, дури 87% од испитаниците, биле поддржувачи на инклузивна средина, поточно опкружување во кое заедно со нивните деца во редовното образование, би се наоѓале и би биле вклучени и деца со атипичен развој.

Резултатите од оваа студија покажале уште нешто. Родителите кои не дале поддршка имаат одредена загриженост и мисла за вклучувањето на овие деца во две области. Прво, перцепцијата и знаењето дека наставникот повеќе се фокусирал и им посветувал нешто повеќе внимание и време на децата со атипичен развој отколку на децата со типичен развој, и второ, нарушувањата кои се јавуваат во однесувањето од децата со атипичен развој.

Преку бројчани вредности, во оваа студија на Пек, Стауб, Галучи и Шварц (2004) во резултатите се дошло до сознание за влијанието на инклузијата врз детето со типичен развој, односно дека 78% од родителите верувале дека престојот во инклузивна училница нема ефект врз академскиот напредок на нивните деца и дека нема да влијае врз постигнувањата на децата, а додека 22% од родителите посочиле дека ќе има намалување на времето што наставникот го посветува на сите ученици еднакво во училницата, и дека на лицата со атипичен развој ќе им се даде поголем дел од времето сооглед на потребата до поголемо внимание понекогаш. Перцепција на родителите за влијанието на инклузијата врз социо-емоционалниот развој на нивното дете било генерално позитивно. Околу 67% од родителите пријавиле зголемување на прифаќањето и толеранција на разликите меѓу децата, а нешто сличен број процент пријавиле и за прифаќањето на разлики меѓу децата во однос на однесувањето и изгледот. 29% од родителите пријавиле позитивни резулатати во однос на зголемување и растење на самодовербата кај децата, а 87% од родителите

пријавиле добро и позитивно влијание во односи со врсници каде има потешка форма на попреченост.

Пријавените и дадени одговори кои се однесувале на влијанието на инклузијата врз атмосферата во училницата биле или позитивни или неутрални. 26% од одговорите за општите ставови кон вклучување биле неутрални, 64% од одговорите биле позитивни, а само 10% биле негативни. 73% од родителите се изјасниле и посочиле дека би ги запишале своите деца во инклузивна училница со инклузивна настава доколку имале дадена можност, 18% не знаеле, а 9% одговориле дека нема.

Негативното гледиште и грижите на родителите за инклузија се однесуваат единствено на силна загриженост за нарушувањата на однесувањето кои можат да се јават. Она што генерално може да се заклучи е дека родителите посочиле и откриле социјална придобивка и корист за сопственото дете. Исто така, некои родителите верувале дека малкуте ресурси кои ги има се неправедно распределени на децата со атипичен развој.[24]

На ставовите на родителите на децата со типичен развој спрема инклузијата можат да влијаат многу варијабли, некои од нив ги имаме веќе споменато и погоре, а се испитувани и во многу други најразлични истражувања. Помеѓу нив се: возраст, ниво на образование, пол, возраст на дете, број на деца, социоекономски статус, брачен статус, вид на попреченост во развој, искуство во контактот со лица со атипичен развој итн.

Резултатите кои се добиени во истражувањата за тоа како влијае варијаблата пол на родителите на деца со типичен развој на ставовите спрема инклузијата на деца со атипичен развој не се конзистентни односно доследни во истите. Во некои истражувања постојат и податоци во кои мајките имаат попозитивен став во однос на татковците (de Boer et al., 2012), додека во други татковците имаат попозитивни ставови во однос на мајките. (Lui at al., 2015). Во некои други истражувања пак, не се најдени разлики во полот во однос на ставовите на родителите спрема инклузијата на деца со атипичен развој.

Во истражувањето на Лејсера и Кирк (2004), се спомнуваат различни варијабли кои можат да влијаат на ставовите на родителите за процесот на инклузија. Овде варијаблата

[24] Charles A. Peck, Debbie Staub, Chrysan Gallucci, Ilene Schwartz, (2004). Parent Perception of the Impacts of Inclusion on their Nondisabled Child. University of Washington Seattle.

степен на образование влијаела врз нивните ставови, односно оние родители со високо образование имале попозитивен став кон инклузивниот процес, додека родителите со понизок степен на образование имале помалку позитивни ставови. Во однос на искуството и контактот со деца и лица со атипичен развој овие родителите што го имаат покажале и попозитивен став. Што се однесува до варијаблата вид на потешктоија, испитаниците покажале најмалку позитивен став кон ученици т.е. лица со изразени потешкотии и проблеми во однесувањето. [25]

Во истражувањата за влијанието и одразувањето на степенот на образование на родителите на децата со типичен развој врз нивните ставови спрема инклузијата на деца со атипичен развој се добиле повеќе и различни резултати. Во некои истражувања е пронајдено дека нивото на образование не влијае на ставовите на родителите (de Boer et al., 2012), додека во други истражувања родителите со повисоко ниво на образование имаат попозитивен став спрема инклузивното образование, а родителите со понизок степен на образование имаат помалку позитивен став кон инклузивната настава (Abu – Hamour & Muhaidat, 2014; Leyser & Kirk, 2004). Од друга страна пак, постојат и истражувања кои покажуваат дека родителите на деца со типичен развој со средна стручна спрема имаат попозитивен став спрема инклузијата во однос на родителите со виша и висока стручна спрема (Pandza, 2017). Ова значи дека и во однос на оваа варијабла немаме некоја конзистентност во резулатите.

На ставовите на родителите на децата со типичен развој може да влијае и раното искуство кое тие ќе го имаат со деца или личности со пречки во развојот, па родителите кои имале рани искуства и децата кои имале контакт со овие деца или личности и инклузивната средина имаат попозитивни ставови (Green & Stoneman, 1989; Leyser and Kirk, 2004; Abu-Hamour and Muhaidat, 2013; Yu, 2019).

Во истражувањето на А. Пасека и С. Шваб (2019), истражувани се податоците од репрезентативен примерок на германско население во кое учествувале 2000 родители од сите федерални држави на Германија. Она што се покажало во ова истражување е дека родителите имаат различен степен на позитивност и прифатливост во однос на различните

[25] Leyser, Y. and Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. International Journal of Disability. Development and Education. 51(3), 271-285.

видови на попреченост. Поточно кажано, типот на попреченост влијаел на ставот на родителите и колку тие ќе го прифатат. Најпозитивни ставови или најлесно прифатени биле ученици со телесен односно физички инвалидитет, а потоа ученици со потешкотии во учењето. Како попроблематична група каде испитаниците имале помалку позитивен или неутрален став биле учениците со проблеми во однесување, а посебно овие ставови важеле за оние со ментална попреченост. Токму овие две групи на деца се сметаат за специфични и попредизвикувачки за работа поради оскудната и слабата подготвеност на насавниците и училиштата да се справат со нив. Во однос на податоците може да додадеме дека, околу 27% имале целосно негативни ставови кон учениците со било која од овие четири попреченост, само 3% биле со целосно позитивни ставови кон сите ученици без разлика на видот на попреченоста, а околу 70% од родителите се разликувале во ставовите во однос на различните видови на попреченост.

Во однос на искуството и контактот со овие лица, треба да спомнеме дека голем дел од родителите во ова истражување чии деца посетуваат настава каде веќе има најмалку еден ученик со ПОП во одделението имаат попозитивно мислење кон сите деца или ученици или ја прифаќаат инклузивната настава, додека родителите чии деца посетуваат настава каде што нема ниту едно дете со атипичен развој имаат помалку позитивни ставови за процесот на инклузија. [26]

Кога станува збор за влијанието на видот на попреченоста во развојот, истражувањата покажуваат дека оваа варијабла значајно влијае на ставовите на родителите на децата со типичен развој. Најнегативни се ставовите спрема инклузијата на деца со интелектуална потешкотија (Layser & Kirk, 2004; Paseka & Schwab, 2020), а исто така и кон лица или деца со проблеми во однесувањето (Al Neyadi, 2015; Leyser & Kirk, 2004).

Во прегледот на истражувања на оваа тема, Де Буп, Пијл и Минаер (2010), сумирале и заклучиле дека родителите на деца со типичен развој покажале позитивен став кон инклузивното образование. Она што овие родители го издвоиле како постигнување од инклузивното образование е она што генерално секаде може да се види како придобвика а тоа е прифаќањето на разликите и развивањето на емпатија спрема другите, поточно

[26] Angelika Paseka and Sussanne Schwab, (2020). Parents attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. European Journal of Special Needs Education.

социјални придобивки и развивање социјални вештини. Исто така, овие родителите посочиле дека постојат и ризици за двете групи на деца.

Во ова истражување е испитувана и поврзаноста на ставовите со неколку други варијабли, како што се социо-економски статус, вид на попреченост, ниво на образование и искуство со лица со атипичен развој. Резултатите покажале дека лицата со високо образование и искуство со инклузивно образование имаат повеќе позитивни ставови од лицата кои имаат пониско ниво на образование и помалку искуство. Покрај тоа, што се однесува на видот на пречката, она што исто така го изразиле родителите е дека најпозитивен став имале кон физичка потешкотија и сензорни потешкотии, како и благи интелектуални потешкотии, додека најмалку позитивен став имале за вклучување на деца со проблеми во однесувањето и изразени интелектуални потешкотии.[27]

Во истражувањето на Панџа (2017) општо земено е добиен позитивен став на родителите кон инклузијата на деца со атипичен развој. Сите сметаат дека учениците со атипичен развој треба секојдневно да се дружат со своите врсници и да се вклучуваат во социјална интеракција. Во однос на полот на родителите на децата со типичен развој не постои разлика во ставовите. Во ова истражување резултатите покажале и дека родителите со средна стручна спрема имаат попозитивен став кон инклузијата, за разлика од родителите со виша стручна спрема и висока стручна спрема.[28]

Како што е кажано погоре, многу ретко се истражувани ставовите на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата во светот, а особено кај нас. Слободно можеме да кажеме дека целосно непоравдано се занемарени иако се значеан фактор и алка во синџирот за спроведување на успешно инклузивно образование, па затоа основна и главна цел на истражувањето е да се истражат ставовите на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој.

Во нашето истражување, вниманието е посветено на испитување на полот, степенот на образование, искуството кое го имаат со лица со атипичен развој и видот на пречката,

[27] Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert, (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. European Journal od Special Needs Education.
[28] Ksenija Pandza, (2017). Stavovi roditelja ucenika osnovne skole Vladimir Nazor Cepin o kurikilumu usmjerenom na djecu s posebnim potrebama. Sveuciliste Jospia Jurja Stossmayera u Osijeku, Medicinski fakultet.

како варијабли во однос на ставот на родителите на деца со типичен развој кон инклузијата на лицата со атипичен развој.

II ДЕЛ - МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.Проблем на истражување

Проблемот во ова истражување е насочен кон испитување, детектирање и откривање какви се ставовите на родителите на децата со типичен развој кон процесот на инклузијата.

Она што преку вака поставениот проблем ќе го откриеме е дали родителите на деца со типичен развој имаат позитивни или негативни ставови спрема инклузивната настава, дали полот, степенот на образование, искуството со такви лица, видот на пошеткотија која може да ја имаат тие лица влијаат на промена на нивните ставови спрема инклузијата и дали постои стрес кај овие родители во однос на овој процес.

2. Научна цел на истражувањето

Целта на ова истражување е да се утврдат ставовите на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој. Ставовите ќе се разгледуваат и следат и во однос на различни демографски варијабли како пол, степен на образование, во однос на постоење на претходни искуства и контакти со деца и лица со атипичен развој, мислење на родителите за видот на потешкотијата, и дали постои стрес кај оваа група на родители во однос на овој процес.

Од поставениот проблем на научно истражување одредени се научни цели:

1) Идентификување и добивање увид во позитивноста на ставот на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој;
2) Идентификување и добивање увид во постоење на разлики помеѓу ставовите на родителите на деца со типичен развој спрема вклучување на деца со атипичен развој во однос на пол, степен на образование, искуство со лица со атипичен развој и вид на потешкотија кај тие лица;

3) Идентификување и добивање увид во постоење на разлики помеѓу ставовите на родителите на деца со типичен развој во однос на претходни искуства и контакти со деца и лица со атипичен развој;
4) Идентификување и добивање увид во постоење разлики помеѓу ставовите на родителите на деца со типичен развој во однос на видот на пречката на децата со атипичен развој.
5) Идентификување и добивање увид во нивото на стрес кај родителите на деца со типичен развој во однос на процесот на инклузија.

2.1 Практична цел на истражувањето

Податоци што ќе ги добиеме од ова истражување ќе може да послужат како основа за поаѓање во нови истражувања, за добивање на нови сознанија, но исто така тие може да се користат и за имплементација на истите во практичната работа.

Во пракса нештата се насочени кон се понагласената и изразена инклузија на деца со атипичен развој, проблемот кој настанува поради притисокот по секоја цена да се воведе инклузијата, можностите кои произлегуваат од компетентноста на наставниците, информираноста на родителите и чувствата на децата т.е. учениците.

Испитувањето на родителите на деца со типичен развој, според мене е еден од суштински делови опфатен индиректно во процесот но не помалку важен, па затоа и информациите од нив можат да не насочат во процесот на превземање одредени мерки за подобрување на инклузијата во нашата држава.

Според тоа, родителите имаат и клучна улога во обликувањето на ставовите на своите деца за лицата со атипичен развој, па преку нив можеме да го претпоставиме ставот или прифаќањето од страна на децата т.е. учениците за инклузијата.

3.Предмет на истражувањето

Успешно спродедена инклузија зависи од многу фактори и голем број на луѓе, а едни од клучните се родителите. Кога е во прашање инклузијата, најчесто се истакнува улогата на родителите на деца со атипичен развој, а се занемарува улогата на родителите на деца со

типичен развој кои исто така се важни преку влијанието кое го имаат врз своите деца. Тоа го потврдува и фактот дека многу малку истражувања во врска со инклузијата се правени на примероци на родители на деца со типичен развој. Токму ова истражување ќе ги земе за примерок оваа група на родители.

4.Дефинирање на клучните поими

Ставови – Ставовите се релативно стабилна структура, што подразбира дека може да бидат трајни но и променливи, а се однесуваат на емоции, верувања или однесување кон одреден предмет, личност, работа или слично. Ставовите се стекнуваат низ процесот на социјализација, како и преку искуствата и интеракцијата. Ставовите се тие кои го одредуваат нашето однесување или обратно кажано однесувањето е поттикнато од ставовите. Тие се стекната намера да се гледаат нештата на одреден начин. Според нив можеме да ги одредиме понатамошните постапки и чекори на луѓето. [29]

Креч и Крачфилд (1976) го опишале ставот како траен состав од перцепции, емоции и когнитивни процеси во однос на нешто/некого. Па според ова може да се каже дека ставот има три дела: првиот е когнитивен и се однесува на верувањата за одредена тема, вториот е емоционален и се однесува на емоционални реакции и чувства спрема нешто/некого и третиот е конативен и зборува за преземање на дејство во однос на нешто/некого. [30]

Ставот може да биде позитивен и во тој случај значи дека нештото го поддржуваме и на тој начин го засилуваме, а може да биде и негативен што значи дека имаме отпори кон одреден објект. Стаовите можеме да ги поделиме и на друг начин. Прво, можат да бидат лични и да се однесуваат на завземање на став од страна на еден поединец, и второ, можат да бидат социјални и да се однесуваат на заеднички став на заедницата или општеството. Ставовите можат да бидат и експлицитни и за нив сме свесни и влијаат на нашето дејствување, а можат да бидат и имплицитни, за кои не сме свесни но сепак влијаат на нашите емоции, однесување и верувања.

[29] Bermanec, J., (2018). Inkluzija ucenika s teskocama u razvoju u sredne skole – stavovi ucenika I nastavnika. Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Medicinski fakultet Osijek. Cakovec.
[30] Boric, S., Tomic R., (2012). Stavovi nastavnika osnovnih skola o inkluziji. Filozofski fakultet. Tuzla. BiH.

Кога станува збор за нас луѓето, и се запознаеме со некој кој има исти ставови како нашите на одредена тема, многу е веројатно дека со него ќе се зближиме затоа што тежиме кон иста работа, а кога ќе се јави спротивставеност во ставовите доаѓа до оддалечување и избегнување. Кај децата е карактеристично тоа што многу време поминуваат во набљудување на ставовите на родителите, па затоа и најчесто покажуваат слични погледи.

Родители на деца со типичен развој – родители на деца кои имаат типичен раст и развој на тело, интелект и личноста и сето ова се одвива хармонично. Она на што се гледа како на параметри се вид, слух и говор, моторика и социјално однесување и спонтана игра (Sheridan, 1994). [31]

Инклузија – процес на вклучување и интегрирање на учениците со развојни потешкотии во редовна настава (Suzic, 2008). Поопширно опишано, инклузијата е опфаќање на повеќе категории на лица без оглед на национално и верско потекло, пол, здравствена состојба, способности, социо-економски статус итн. Како процес тоа е континуиран, а се однесува на развој и адаптација на општеството според потребите на сите поединци. Она што е заедничко за многу дефиниции за инклузија е дека таа претставува вклучување на децата со атипичен развој во редовни училишта и приспособување на истите според нивните различни способности, можности, интереси. [32]

Деца со атипичен развој – понекогаш се случува да развојот не ја запазува и следи вообичаената шема, при што ова резултира со она што се нарекува атипичен развој, или развој кој не е типичен за човечкиот вид. [33]

Во зависност од потешкотијата која ја имаат, учениците можат да различни развојни потешкотии кои потекнуваат од социјална, емоционална, физичка или когнитивна природа. Во нашето истржување, под деца со атипичен развој се подразбира деца со физички потешкотии, сензорни потешкотии, лесни интелектуални потешкотии, тешки интелектуални потешкотии и деца со проблематично однесување.

Физички потешкотии – физичката потешкотија е состојба која се однесува на дел од телото на некоја личност и при тоа и го нарушува и ограничува функционирањето и

[31] Dizdarevic, A., (2013). Specijalna edukacija djece se intelektualnim I razvojnim teskocama. University of Tuzla.
[32] Devic, S. R., (2015). Socijalna interakcija ucenika sa smetnjama u razvoju I osnovnoj skoli. Univerzitet u Beogradu. Filizofski fakultet. Beograd.
[33] Malim, T., Birch, A. (1998). Atypical development. In: Introductory Psychology. Palgrave, London.

подвижноста. Ова лице има или целосна неспособност или намалено способност да прави движења како одење, движење на раци, нози, конторла на муслкули и слично.

Сензорни потешкотии (вид или слух) – степен на оштетување на видот или слухот, со тоа што слухот најчесто оди и со проблеми во говорот.

Интелектуална потешкотија – има повеќе дефиниции. Тоа претставува редуциран и скратен капацитет каде има ограничувања во интелектуалното функционирање и снаоѓање или адаптација која е изразена во повеќе полиња односно во употребата на социјални, и адаптивни вештини, знаења и умеења. (Luckasson и сор. AAMD, 2002; според Sekusak – Galesev, 2012). Се однесува на интелигенцијата односно способност за апстрктно мислење, решавање проблем, заклучување, расудување и слично. Овде спаѓаат:

- Умерена интелектуална потешкотија
- Изразени потешкотии (тешка интелектуална потешкотија) [34]

Проблеми со однесувањето – тоа значи дека немаат доволно развиени социјални и емоционални компетенции, покажуваат несоодветно однесување или агресија (викање, удирање, мавање и слично) како и асоцијално однесување.

5.Хипотези

Формулација на општа хипотеза

Ставот на родителите на деца со типичен развој влијае врз успешноста на процесот на инклузија.

Формулација на посебни хипотези

Како посебни хипотези кои произлегуваат од општата хипотеза се поставени:

1. Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца спрема општиот став кон инклузијата.

[34] Mihokovic L., (2016). Poticanje socijalnih interakcija djece sa intelektualnim teskocama I poremecajima iz autisticnog spectra. Sveuciliste u Zagrebu. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

2. Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на социјализацијата.
3. Постоење на негативен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на образованието.
4. Не постои разлика помеѓу машките и женските родители на типични деца во однос на ставот спрема инклузијата на децата со атипичен развој.
5. Не постои разлика во степенот на образование на родители на типични деца во однос на ставот спрема инклузијата на децата со атипичен развој.
6. Родителите на деца со типичен развој кои во својата околина немаат деца со атипечен развој имаат позитивен став спрема инклузијата.
7. Родителите на деца со типичен развој имаат најпозитивен став спрема инклузијата на деца со сензорни пречки (глуво и слепо дете), како и спрема инклузија на деца со физички потешкотии, деца со умерена или лесна интелектуална потешкотија, и најмалку позитивен став имаат спрема инклузијата на деца со поголеми потешкотии (аутизам, тешка интелектурална попреченост...) и деца со проблеми во однесувањето.
8. Родителите на деца со типичен развој покажуваат умерен степен на стрес кон процесот на инклузија.

6.Варијабли на истражувањето

1. Став на родители на типични деца спрема инклузијата – се мери преку општ став на родителите за инклузијата, став на родителите на типичните деца за влијанието на инклузијата врз образованието на нивните деца и став на родителите на типичните деца за влијанието на инклузијата врз социјалната интеракција.

2. Пол на родители на типични деца – мажи и жени.

3. Степен на образование на родители на типични деца – средна стручна спрема, виша стручна спрема и висока стручна спрема.

4. Постоење на претходни искуства со деца и лица со потешкотии.

5. Видот на пречката - физички потешкотии, сензорни потешкотии (глуво или слепо дете), умерена или блага интелектуална попреченост, проблеми со однесување и изразени потешкотии (тешка интелектуална попреченост, аутизам и слично).

6. Стрес на родителите на типични деца спрема инклузијата.

7.Методи, техники и инструменти на истражувањето

1. МЕТОД - Според методот на истражување ова е неекспериментално истражување.

2. ТЕХНИКА - Техниката на истражување е анкетирање.

3. ИНСТРУМЕНТ - Инструменти во истражувањето се Survey of Parents Attitudes towards Inclusion – SPATI, и инструменти специјално конструирани за потребите на истражувањето кои се однесуваат на полот на родителите на типичните деца, степенот на образование на родителите на типичните деца, постоењето на претходни искуства со деца и лица со потешкотии и видот на потешкотијата.

За да се испитаат ставовите на родителите употребен е прашалникот кои се состои од 23 прашања и ги мери ставови на родителите спрема инклузијата (Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion – SPATI; Al Neyadi, 2015). Првата група прашања во истиот се однесуваат на добросостојбата на нивното дете и како инклузијата ќе влијае на истата т.е. општиот став на родителите спрема инклузијата на деца со атипичен развој. Другата група на прашања се однесува на академското влијание на инклузијата на деца со атипичен развој и деца со типичен развој и ставот на родителите спрема инклузијата на деца со атипичен развој во однос тоа. Третата група прашања се однесува на социјалниот ефект на инклузијата на деца со атипичен развој и деца со типичен развој и ставот на родителите спрема инклузијата во однос на тоа.

Одговорите на овој прашалник се даваа на Ликеротва скала (петостепена скала), и се движат во интервал од ,,потполно се согласувам" (5) до ,,воопшто не се согласувам" (1).

Теорискиот распон на скоровите на прашалникот е од 23 до 115. Прашалникот е бодуван така да поголемиот број на бодови укажува на попозитивен став. [35]

Стресот кај родителите на деца со типичен развој го меревме со инструментот DASS (Depression, Anxiety, Stress Scales). Тоа е скала составена од 42 прашања кои ги мерат негативните емоционални состојби на депресија, анксиозност и стрес. Секоја од скалите содржи по 14 прашања. Овде е употребена само скалата која го мери стресот, односно само 14те прашања кои го мерат стресот. Оваа скала ја мери осетливоста на нивоа на хронична неспецифична возбуда. Таа прави процена на некои потешкотии како вознемирување, возбудување, раздразливост, нетрпеливост и потешкотии во опуштање. Одговорите кои ги даваа испитаниците се движат од 0 до 3, односно од „ни најмалку“ до „скоро секогаш“. За пресметување на бодовите и нивното значење може да се каже следното: од 0 до 14 е нормален стрес, од 15 до 18 е благ стрес, од 19 до 25 е умерен стрес, од 26 до 33 е тежок стрес и од 34 и повеќе станува збор за екстремно тежок стрес. [36]

Останатите податоци кои се однесуваа лично за испитаниците се собраа со општ прашалник конструиран за потребите на истражувањето. Тие прашања се однесуваа на полот и на степенот на образование. Во однос на образованието тие избираа помеѓу средна стручна спрема, виша стручна спрема и висока стручна спрема.

Последниот дел од прашалникот се однесуваше на прифатеноста на лицата со атипичен развој кои се соученици на нивните деца, според видот на потешкотијата која ја имаат. Во прашалникот беа вклучени физички потешкотии, сензорни потешкотии, умерена интелектуална потешкотија, проблеми во однесувањето и изразени потешкотии (аутизам, тешка интелектуална потешкотија итн.).

8.Популација и примерок на истражување

Истражувањето се спроведе на територија на Општина Велес, вклучувајќи четири основни училишта, а популацијата ја сочинуваат родители на типични деца кои одат во

[35] Al Neyadi M. K. A. (2005). Parents attitude towards inclusion od students with disabilities into the general education classroom. PhD Theses. United Arab Emirates University
[36] www.psy.unsw.edu.au/groups

основните училишта во овој град. Прашалникот им беше испратен по пат на друштвени мрежи, а примерокот го сочинуваат оние кои се согласија да го пополнат. Примерокот го сочинуваат околу 100 испитаници, од кои 30 испитаници учествуваа и во прашалникот кои се однесуваше на варијаблата стрес.

9.Техники за обработка на податоци

Добиените податоци се обработени со SPSS Statistics програма и Microsoft Excel, со соодветен графички приказ на добиените параметри и интерпретација на истите.

10.Организација и спроведување на истражувањето

Временскиот период кога се спроведе истражувањето беше во месеците јануари и февруари. Собирањето на податоците се одвиваше преку испраќање на електронска верзија на прашалникот преку наставниците во сите основни училишта во град Велес, што значи дека станува збор за прелиминарен тип на истражување.

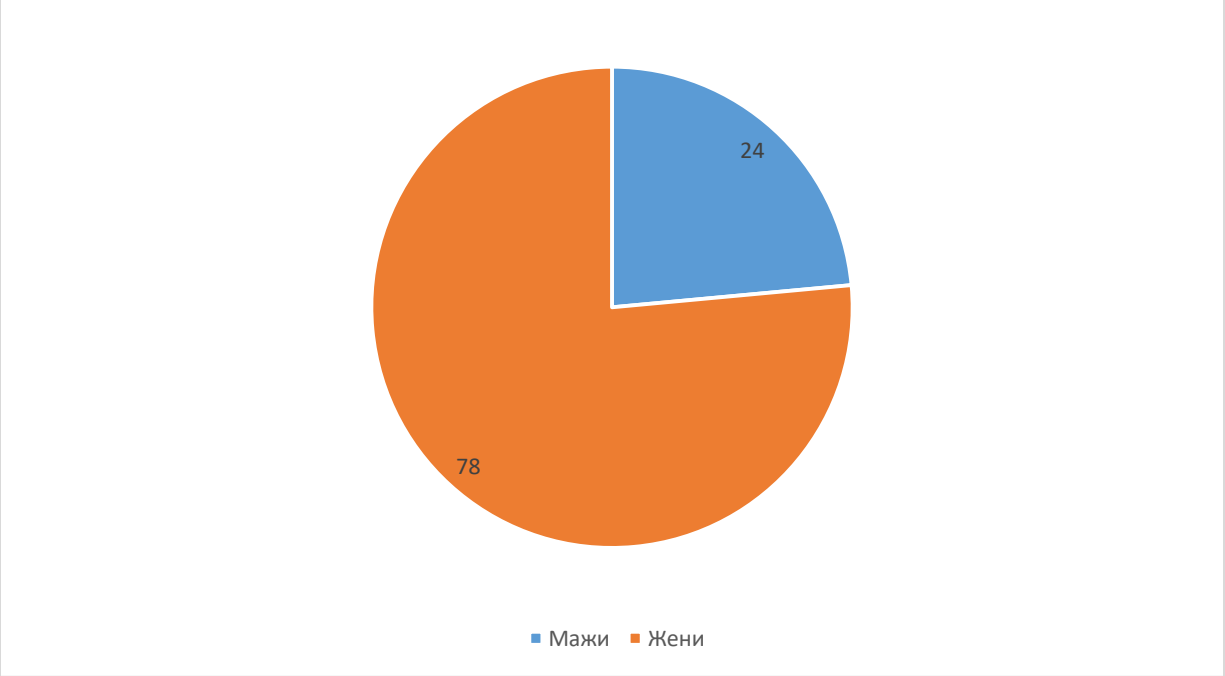
III ДЕЛ - АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ

СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Во рамки на оваа магистреска работа беа вклучени 102 родители на деца со типичен развој од кои 23.5% од машки пол и 76,5% од женски пол.

	Фрекфенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Машки	24	23,5	23,5	23,5
Женски	78	76,5	76,5	100.0
Вкупно	102	100.0	100.0	

Табела 1. Дескриптивна статистика на варијаблата пол на родители на деца со типичен развој

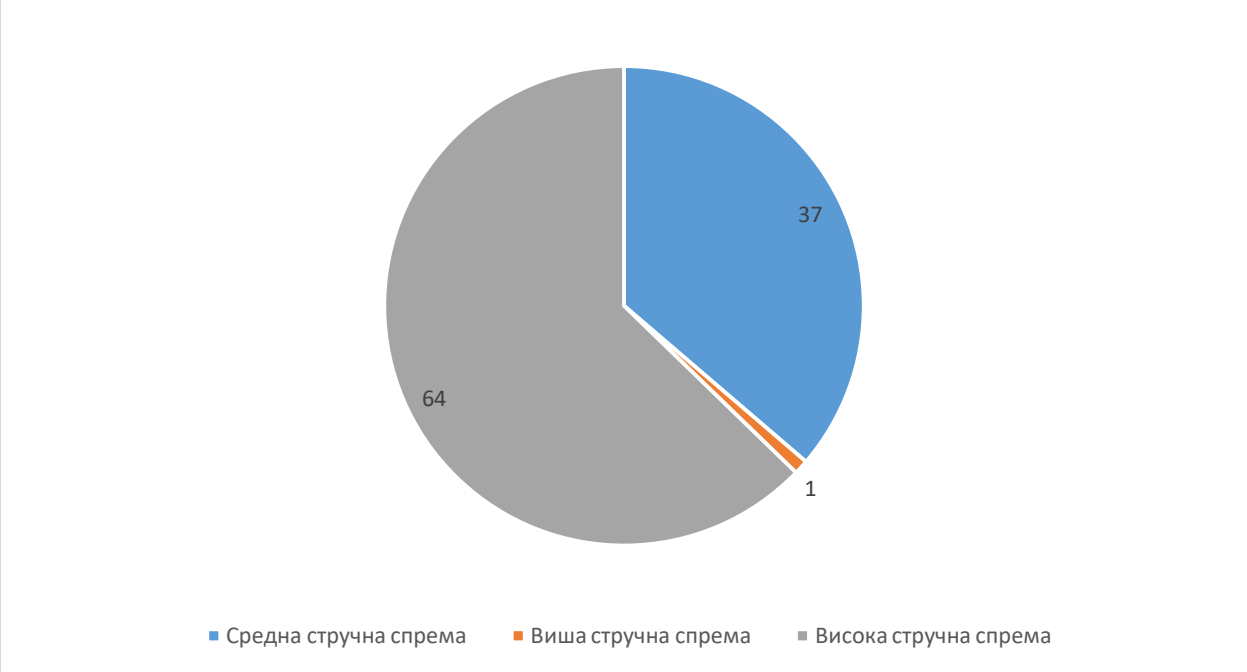


Графикон 1. Графички приказ на варијаблата пол на родителите на деца со типичен развој

Кога станува збор за степенот на образование, може да забележиме дека најголем процент односно 62,7 % се со високо стручна спрема, 1,0 % се со виша стручна спрема, а 36,3 % се со средна стручна спрема.

	Фрекфенција	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Средна стручна спрема	37	36,3	36,3	36,3
Виша стручна спрема	1	1,0	1,0	37,3
Висока струча спрема	64	62,7	62,7	100.0
Вкупно	102	100.0	100.0	

Табела 2. Дескрипитивна статистика на варијаблата степен на образование на родителите на деца со типичен развој



Графикон 2. Графички приказ на варијаблата степен на образование на родителите на деца со типичен развој

Став на родителите на деца со типичен развој спрема инклузијата на деца со атипичен развој

Во рамките на ова истражување беше применет прашалник кој е споменат погоре и кој ги мери ставовите на родителите во поглед на три групи на прашања (Прашалникот за ставови на родителите спрема инклузијата - Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion – SPATI; Al Neyadi, 2015), а истиот се состои од 23 прашања.

Првата група на прашања се однесува на општиот став на родителите спрема инклузијата на деца со атипичен развој во однос на добросостојбата на нивното дете. Бидејќи оваа група ја сочинуваат три прашања, максималниот скор кој може да се добие на оваа подскала е 15 а минималниот 3 . Добиената аритметичка средна M=10.08 ни говори за натпросечен позитивен општ став.

	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Општ став	102	4,00	15,00	10,0882	1,90415
N	102				

Табела 3. Општ став на родителите на деца со типичен развој спрема инклузија

Другата група на прашања се однесуваат на ставот на родителите спрема инклузијата на деца со атипичен развој во однос на академското влијание на инклузијата на деца со атипичен развој кон деца со типичен развој. Бидејќи оваа група ја сочинуваат десет прашања, минималниот скор кој може да се добие е 10 а максималниот 50. Добиениот скор M=26.49 говори за просечен скор кој алудира на неизвесност кај родителите.

	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Академско влијание	102	14,00	46,00	26,4902	5,94820
N	102				

Табела 4. Став на родителите на деца со типичен развој за академското влијание на инклузија врз нивните деца

Третата група прашања се однесува на ставот на родителите спрема инклузијата во однос на социјалниот ефект на инклузијата на деца со атипичен развој кон деца со типичен развој. Бидејќи оваа група ја сочинуваат десет прашања, минималниот скор кој може да се добие е 10 а максималниот 50. Добиениот скор M=33.88 говори за натпросечен скор во однос на ставовите на родителите.

	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Социјално влијание	102	20,00	46,00	33,8824	3,43048

N	102				

Табела 5. Став на родителите на деца со типичен развој за социјалниот ефект на инклузија врз нивните деца

Разлики во ставовите на родителите на деца со типичен развој во однос на претходни искуства со деца и лица со потешкотии

Дополнитено, во рамки на ова истражување беше креиран и прашалник составен од четири прашања преку кој можеше да се процени постоење на претходни искуства со деца и лица со потешкотии.

По однос на првото прашање со помош на кростабулација, добиено е следното:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Дали во паралелката на Вашето дете има дете со атипичен развој ?	26	71	5	102
	25.5 %	69.6 %	4.9 %	100 %

Табела 6. Присутност на деца со атипичен развој во редовните паралелки



Графикон 3. Присутност на деца со атипичен развој во редовните паралелки

По однос на второто прашање, добиено е следното:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Дали во паралелката во кое учи Вашето дете некогаш било вклучено дете со атипичен развој ?	38	52	12	102
	37.3 %	51 %	11.8 %	100 %

Табела 7. Присутност на деца со атипичен развој во редовните паралелки во изминатите години

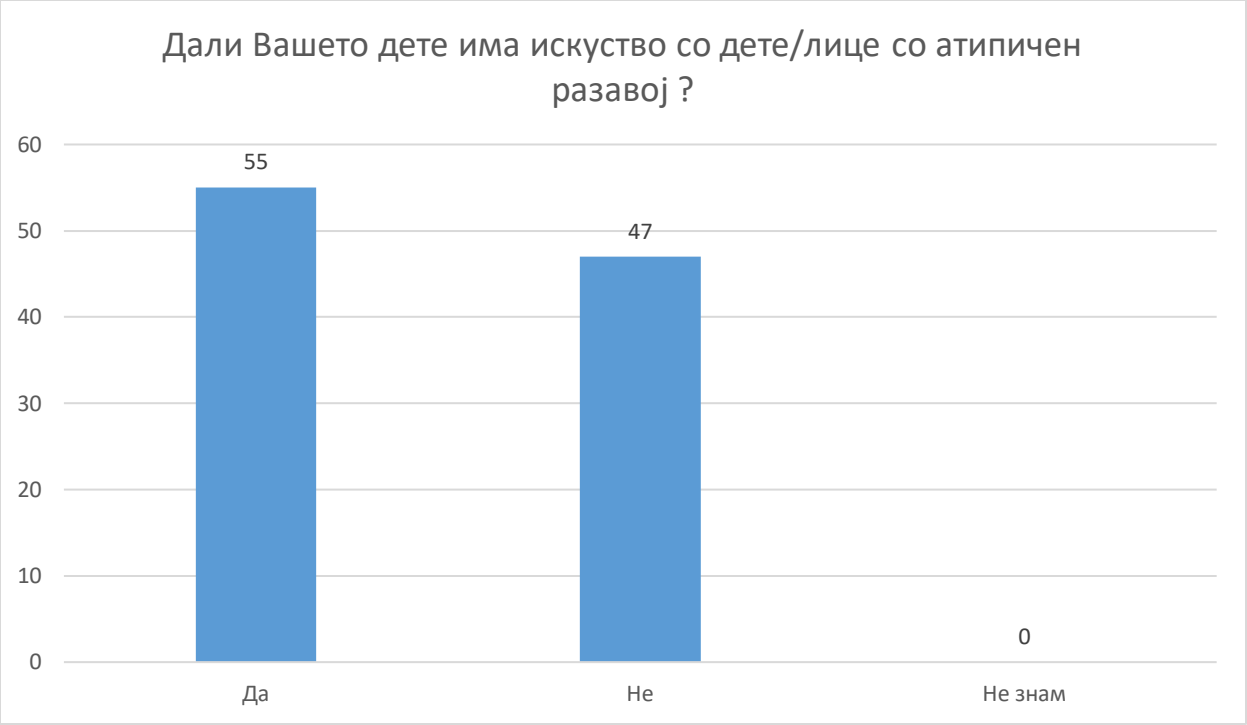


Графикон 4. Присутност на деца со атипичен развој во редовните паралелки во изминатите години

По однос на третото прашање, добиено е следното:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Дали Вашето дете има искуство со дете/лице со атипичен разавој ?	55	47	/	102
	53.9 %	46.1 %		100 %

Табела 8. Искуство на децата со типичен развој со деца/лица со атипичен развој

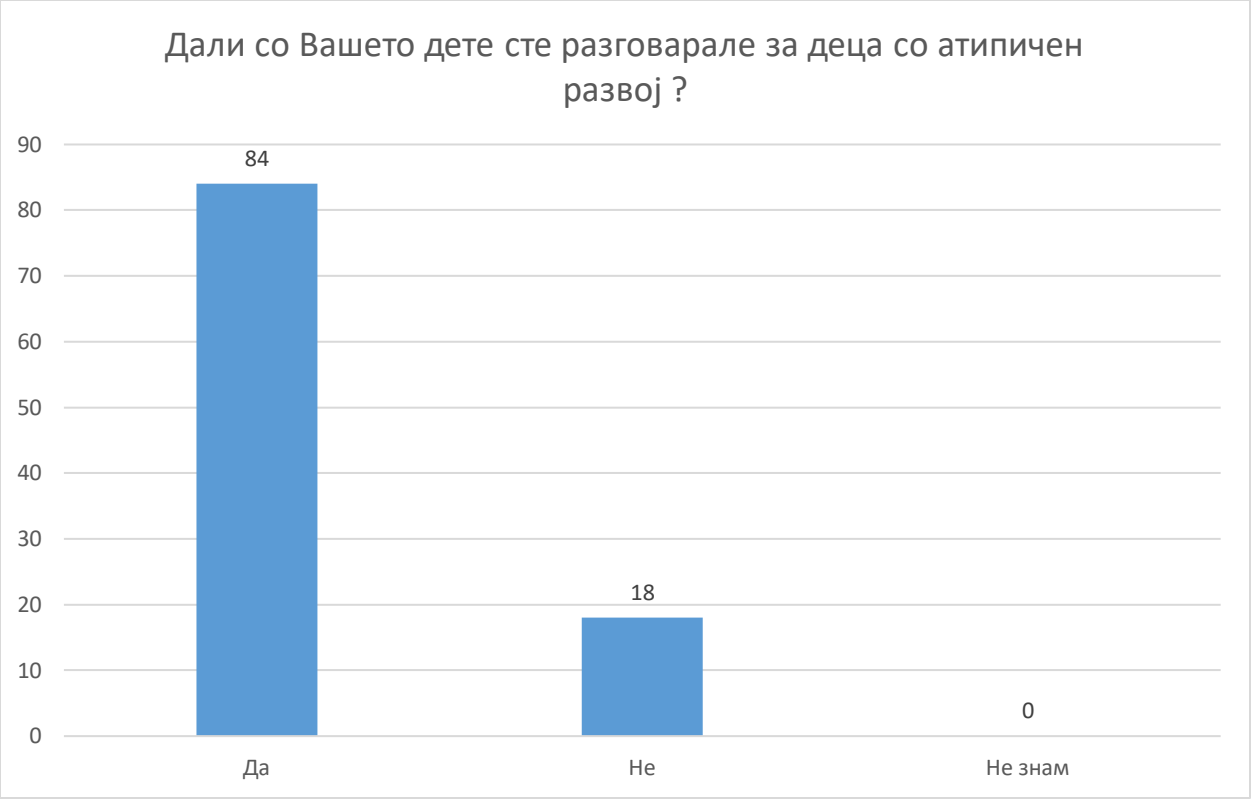


Графикон 5. Искуство на децата со типичен развој со деца/лица со атипичен развој

По однос на четвртото прашање, добиено е следното:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Дали со Вашето дете сте разговарале за деца со атипичен развој ?	84	18	/	102
	17.6 %	82.4 %		100 %

Табела 9. Информираност на децата со типичен развој за деца/лица со атипичен развој



Графикон 6. Информираност на децата со типичен развој за деца/лица со атипичен развој

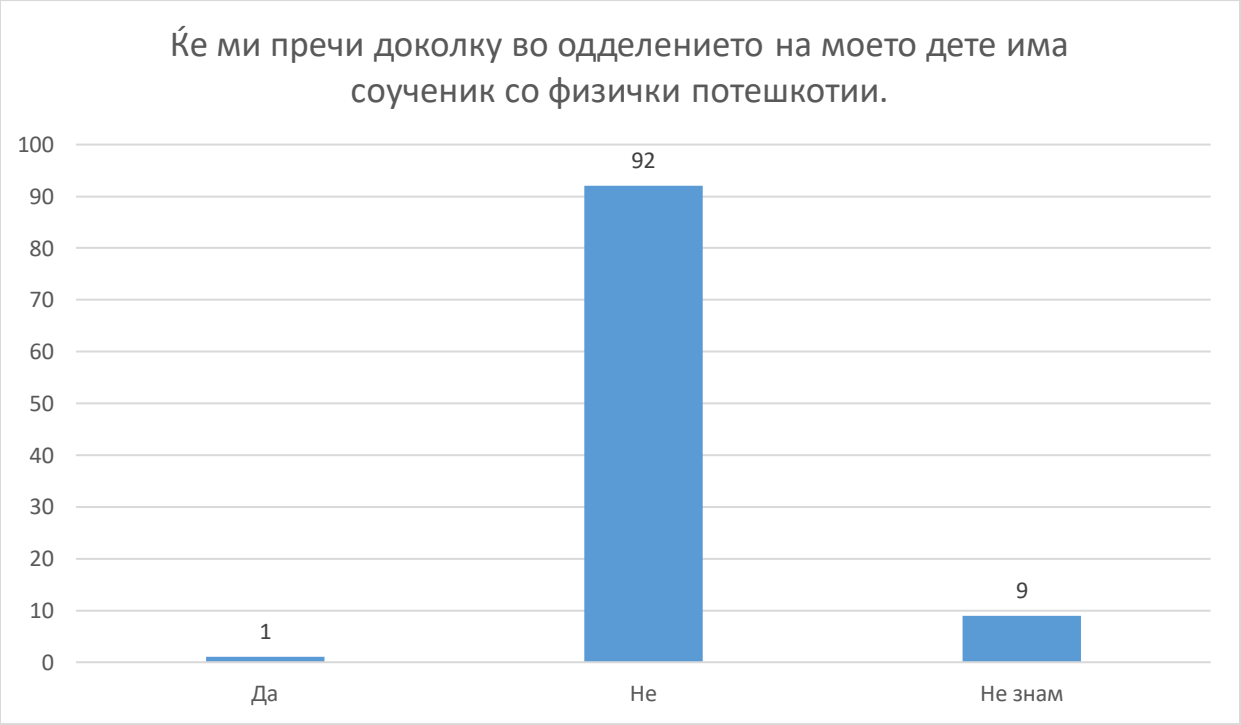
Разлики во ставовите на родителите во однос на видот на пречката на децата со атипичен развој

Во рамки на ова истражување беше креиран и прашалник составен од пет прашања кои се однесуваа на пет видови на пречки а преку кој се проценуваше ставот на родителите на типичните деца за видот на пречката - физички потешкотии, сензорни потешкотии (глуво или слепо дете), умерена или лесна интелектуална попреченост, проблеми со однесување и изразени потешкотии (тешка интелектуална попреченост, аутизам и слично).

По однос на првото прашање, на 90,2 % од родителите нема да им пречи доколку во одделението на нивното дете има соученик со физички потешкотии, 1,0 % одговориле дека ќе им пречи, а 8,8 % дека не знаат дали би им пречело.

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со физички потешкотии.	1	92	9	102
	1.0 %	90.2 %	8.8 %	100 %

Табела 10. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има физички потешкотии



Графикон 7. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има физички потешкотии

По однос на второто прашање, на 91,2 % не им пречи доколку во одделението на нивното дете има соученик со сензорни потешкотии, а 8,2 % не знаат дали би им пречело.

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со сензорни (слух и вид) потешкотии.	/	93	9	102
		91.2 %	8.2 %	100 %

Табела 11. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има сензорни потешкотии



Графикон 8. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има сензорни потешкотии

По однос на третото прашање, на 76 % од родителите нема да им пречи доколку во одделението на нивното дете има соученик со умерена или лесна потешкотија, 3,9 % одговориле дека ќе им пречи, а 19.6 % дека не знаат дали би им пречело:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со блага ментална потешкотија.	4	78	20	102
	3.9 %	76.0 %	19.6 %	100 %

Табела 12. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има умерена или лесна ментална потешкотија

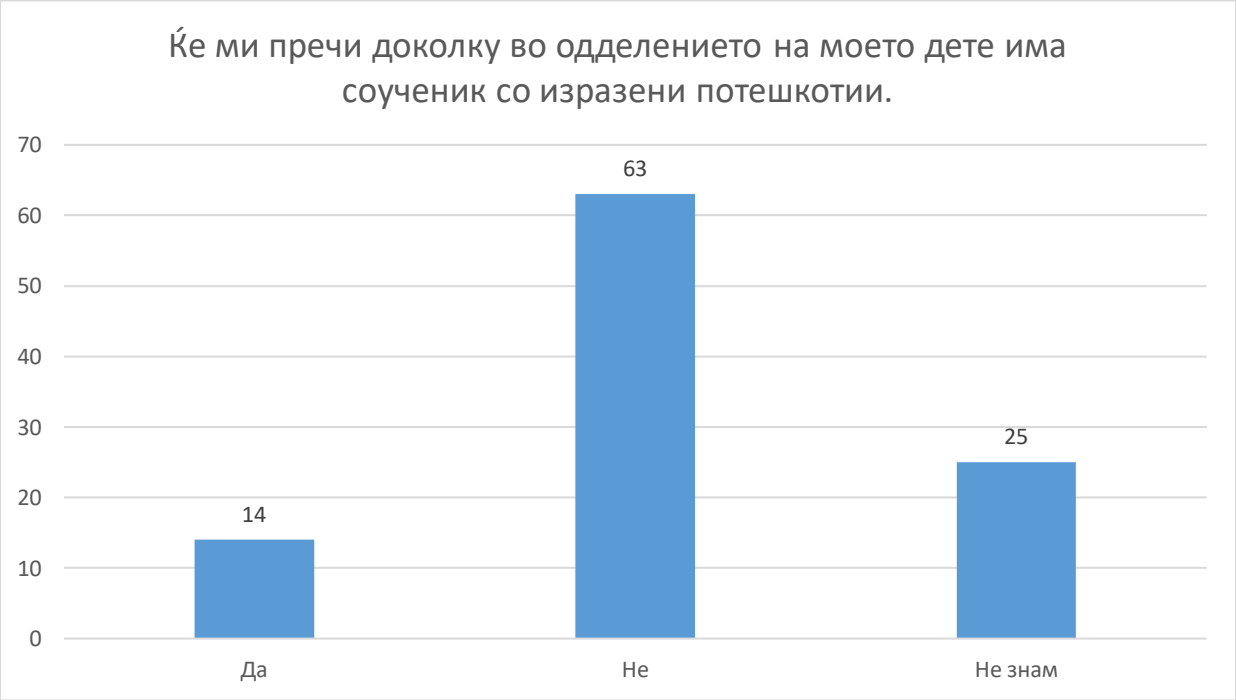


Графикон 9. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има умерена или лесна ментална потешкотија

По однос на четврто прашање, на 61.8 % од родителите нема да им пречи доколку во одделението на нивното дете има соученик со изразени потешкотии, 13,5 % одговориле дека ќе им пречи, а 24,5 % дека не знаат дали би им пречело:

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со изразени потешкотии.	14	63	25	102
	13.5 %	61.8 %	24.5 %	

Табела 13. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има изразени потешкотии



Графикон 10. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има изразени потешкотии

По однос на петтото прашање, на 48 % од родителите ќе им пречи доколку во одделението на нивното дете има соученик со проблеми во однесувањето, 30,4 % одговориле дека нема да им пречи, а 21,6 % дека не знаат дали би им пречело.

	Да	Не	Не знам	Вкупно
Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со проблеми во однесувањето.	49	31	22	102
	48.0 %	30.4 %	21.6 %	100 %

Табела 14. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има проблеми во однесувањето



Графикон 11. Став на родителите на деца со типичен развој кон соученик на своето дете кое има проблеми во однесувањето

Обработка на хипотезите

Ставот на родителите на деца со типичен развој влијае врз успешноста на процесот на инклузија.

Формулација на посебни хипотези

Како посебни хипотези кои произлегуваат од општата хипотеза се поставени:

1. Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца спрема општиот став кон инклузијата.
2. Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на социјализацијата.
3. Постоење на негативен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на образованието.

Во однос на овие три хипотези, согласно табелата со дескрипивни податоци за Прашалникот за став на родители, можеме да кажеме дека трите хипотези се потврдија.

Четвртата хипотеза гласи:

4. Не постои разлика помеѓу машки и женски родители на типични деца во однос на ставот спрема инклузијата на децата со атипичен развој.

Со цел да се утврди дали полот влијае врз ставот на родителите, може да забележиме дека е пресметан Т-тест за значајност на разлики. Податоците ни покажуваат дека разлика постои само во однос на општиот став, и тоа дека мажите имаат попозитивен општ став.

Ова значи дека хипотезата делумно се потврди ($t=2.104$, $p<0.05$).

	Пол	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Општ став	Маши	24	10,7917	1,88770	,38532
	Жени	78	9,8718	1,86811	,21152

Табела 15. Разлика помеѓу машки и женски родители на типични деца во однос на општиот став спрема инклузија на деца со атипичен развој

	Пол	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Социјално влијание	Маши	24	34,0417	3,25014	,66343
	Жени	78	33,8333	3,50294	,39663

Табела 16. Разлика помеѓу машки и женски родители на типични деца во однос на ставот за социјалното влијание на инклузијата врз нивните деца

	Пол	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Академско влијание	Маши	24	25,1667	7,26915	1,48381
	Жени	78	26,8974	5,46913	,61926

Табела 17. Разлика помеѓу машки и женски родители на типични деца во однос на ставот за академското влијание на инклузијата врз нивните деца

Од друга страна пак, жените имаат попозитивен став во однос на академското влијание, а мажите во однос на социјалното, но и во двата случаи, не е статистички значајно.

		t	df	Sig. (2-tailed)
Општ став	Equal variances assumed	2.104	100	**.038**
	Equal variances not assumed	2.093	37.922	**.043**
Социјално влијание	Equal variances assumed	.259	100	.796
	Equal variances not assumed	.270	40.822	.789
Академско влијание	Equal variances assumed	-1.250	100	.214
	Equal variances not assumed	-1.076	31.425	.290

Табела 18. Разлика помеѓу аритметички средини во однос на пол

Општиот став на родителите на деца со типичен развој влијае врз успешноста на процесот на инклузија.

Петтата хипотеза гласи:

5. Не постои разлика во степенот на образование на родители на типични деца во однос на ставот спрема инклузијата на децата со атипичен развој.

Со цел да се утврди дали степенот на образование влијае врз ставот на родителите, може да забележиме дека е премсетан Т-тест за значајност на разлики. Податоците ни покажуваат дека разлика постои само во однос на општиот став ($t=3.418$, $p<0.01$) и ставот кон социјалното опкружување ($t=2.948$, $p<0.01$), и тоа дека оние со средно образование имаат попозитевн став.

Ова значи дека хипотезата делумно се потврди.

	Образование	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Општ став	Средно стручно обрзование	37	10,8919	1,79171	,29455
	Високо стручно образование	64	9,6094	1,83110	,22889

Табела 19. Разлика помеѓу родители на типични деца со средно стручно образование и високо стручно образование во однос на општиот став спрема инклузија на деца со атипичен развој

	Образование	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Социјално влијание	Средно стручно обрзование	37	35,1622	3,53957	,58190

	Високо стручно образование	64	33,1406	3,19159	,39895

Табела 20. Разлика помеѓу родители на типични деца со средно стручно образование и високо стручно образование во однос на ставот за социјалното влијание на инклузија врз нивните деца

	Образование	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Академско влијание	Средно стручно обрзование	37	27,0541	6,37681	1,04834
	Високо стручно образование	64	26,2031	5,75472	,71934

Табела 21. Разлика помеѓу родители на типични деца со средно стручно образование и високо стручно образование во однос на ставот за академското влијание на инклузија врз нивните деца

		t	df	Sig. (2-tailed)
Opst	Equal variances assumed	3.418	99	**.001**
	Equal variances not assumed	3.438	76.635	**.001**

Socijalno	Equal variances assumed	2.946	99	**.004**
	Equal variances not assumed	2.865	69.076	**.006**
Obrazovanie	Equal variances assumed	.688	99	.493
	Equal variances not assumed	.669	69.124	.506

Табела 22. Разлика помеѓу аритметички средини во однос на степен на образование

Шесттата хипотеза гласи:

6. Родителите на деца со типичен развој кои во својата околина немаат деца со атипечен развој имаат позитивен став спрема инклузијата.

Со цел да се пресмета дали родителите на деца кои немаат деца со атипечен развој во околината имаат попозитивен став спрема инклузијата, пресметана е АНОВА. Утврдено е дека не постојат значајни разлики, односно без оглед дали имаат или немаат дете со атипичен развој во својата близина, ставот спрема инклузијата не се менува.

Ова значи дека хипотезата не се потврди.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Општ став	Between Groups	.679	1	.679	.186	.667
	Within Groups	365.527	100	3.655		
	Total	366.206	101			

Социјално влијание	Between Groups	27.648	1	27.648	2.382	.126
	Within Groups	1160.940	100	11.609		
	Total	1188.588	101			
Академско влијание	Between Groups	53.904	1	53.904	1.532	.219
	Within Groups	3519.586	100	35.196		
	Total	3573.490	101			

Табела 23. Значајност на разлики помеѓу аритметички средини кај родители кои немале искуство со лица со атипичен развој и родители кои имале искуство со лица со атипичен развој

Седмата хипотеза гласи:

7. Родителите на деца со типичен развој имаат најпозитивен став спрема инклузијата на деца со сензорни пречки (глуво и слепо дете), како и спрема инклузија на деца со физички потешкотии, деца со умерена или лесна интелектуална потешкотија, и најмалку позитивен став имаат спрема инклузијата на деца со поголеми потешкотии (аутизам, тешка интелектурална попреченост...) и деца со проблеми во однесувањето.

Со АНОВА е утврдено дека видот на пречката влијае само врз ставот поврзан со образование, и тоа дека колку децата имаат поголеми потешкотии (аутизам, тешка интелектурална попреченост...) толку ставот е понегативен.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Општ став	Between Groups	8.096	2	4.048	1.119	.331
	Within Groups	358.110	99	3.617		
	Total	366.206	101			
Социјално влијание	Between Groups	1.830	2	.915	.076	.927
	Within Groups	1186.758	99	11.987		
	Total	1188.588	101			
Академско влијание	Between Groups	324.326	2	162.163	4.941	**.009**
	Within Groups	3249.164	99	32.820		
	Total	3573.490	101			

Табела 24. Значајност на разлики помеѓу видот на потешкотијата и ставот кон инклузијата

Осмата хипотеза гласи:

8. Родителите на деца со типичен развој покажуваат умерен степен на стрес кон процесот на инклузија.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.Забележав дека ме нервираат ситници.	30	.00	3.00	1.3667	.96431
2.Претерано реагирам во некои ситуации.	30	.00	3.00	1.4667	.93710

3.Тешко ми е да се опуштам.	30	.00	3.00	1.3000	.87691
4.Забележав дека лесно можам да се изнервирам.	30	.00	3.00	1.4333	1.00630
5.Забележав дека користам доста нервозна енергија.	30	.00	3.00	1.2000	.76112
6.Забележав дека губам трпение кога нешто ме попречува.	30	.00	3.00	1.4667	1.00801
7.Бев многу чувствителен.	30	.00	3.00	1.4667	.86037
8.Ми беше тешко да се смирам.	30	.00	2.00	1.1667	.74664
9.Можев да бидам лесно изнервиран.	30	.00	3.00	1.3667	.80872
10.Кога нешто ќе ме изнервираше ми беше тешко да се смирам.	30	.00	3.00	1.1667	.79148
11.Забележав дека ми е тешко да се толерирам.	30	.00	3.00	.8667	.93710
12.Чувствував дека сум напнат.	30	.00	3.00	1.2667	.78492
13.Ме нервираше кога нешто ме прекинува во она што го работам.	30	.00	3.00	1.3333	.88409

14.Забележав дека се нервирам.	30	.00	3.00	1.4333	.72793
Valid N (listwise)	30				

Табела 25. Аритметичка средина и стандардна девијација во однос на вкупен стрес кај родители на деца со типичен развој

Аритметичката средина (M) изнесува 18,3 што значи дека родителите на деца со типичен развој се на граница помеѓу благ и умерен степен на стрес.

Според ова, осмата хипотеза ни се потврди.

IV ДЕЛ
ДИСКУСИЈА

Училиштето е опкружување во која учениците го минат голем дел од времето во текот на денот и затоа треба на децата да им биде удобно и пријатно како за учење така и за живот. Инклузијата како процес е прилика и хоризонт каде сите ученици ќе можат да ги достигнат своите максимални можности а и ќе ги задоволат своите интереси и потреби како во училница така и во општеството. Како средиште на процесот претставува адаптацијата на наставата, методите и техниките кон индивидуалните потреби на секој ученик.

Она што може да се пронајде како начела за добро организиран инклузивен процес во литературата се:

- Еднаквоста на сите ученици во училница односно еднакво вреднување;
- Можност секој да учи на свој начин преку различни понудени материјали и
- Право на инклузија, каде детето ќе учи со своите врсници. [37]

Овој вид на училишта ги почитуваат различностите и помагаат да сите личности прогресираат и се градат во целосни индивидуи што ќе размислуваат, заклучуваат, градат ставови и слично. Овде многу повеќе се нагласува индивидуализмот над колективното и групното. Самиот процес на инклузија дава прилика за квалитетни и ефективни промени во образовниот систем. За успешна реализација на инклузијата потребни се професионалци од различни профили (специјални едукатори и рехабилитатори, психолози, педагози, социјални работници итн.) кои можат многу да придонесат и на децата со типичен развој а особено на овие со атипичен развој. Често е споменувано дека учењето е многу подобро во опкружување каде што има интеракција и добра комуникација, а на детето му е особено важно да биде ценето и почитувано од оние што се околу него во училницата, почнувајќи од наставниците, соучениците како и останатите стручни лица.

[37] Јачова З., Стојковска Алексова Р., (2013). Улога на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, Скопје: „Отворете ги прозорците“.

Главната суштина на овој процес е баш во тоа да училиштата и училниците станат средини каде припаѓа секое дете т.е. секој ученик, и на тие места тој е прифатен и се чувствува пожелен и од наставниците и од соучениците, односно тие да можат да дадат одговор на секоја потреба на секој ученик. За да се достигне ова потребно е доста труд и многу промени во самиот систем, почнувајќи од обнови и преуредување во кулурата, а понатаму и во образованието и неговите политики, што ќе подразбира надминување на стереотипи и предрасуди и одговарање на сите деца според нивните потреби.

Инклузивното образование подразбира промени кои ќе го зголемат квалитетот на општото образование, односно образованието не само за децата со атпипичен развој туку и за оние со типичен развој. Токму промените кои наставниците треба да ги прават за да ја прилагодат материјата на децата со атипичен развој поради разликите во способностите и можностите на различни деца во одделението, позитивно би влијаела на сите припадници и ученици на одделението. Секое дете само по себе носи некои карактеристики според кои е поразлично од останатите, а кога наставникот ќе ги задоволи потребите за знаење на сите деца според нивните можности за совладување, успехот доаѓа веднаш, а децата се чувствуваат задоволни од себе. [38]

Инклузијата како процес треба да создаде од лицата со атипичен развој, личности кои ќе бидат самостални и кои ќе учествуваат и допринесуваат во општеството подеднакво и исто како и сите други. Самиот процес е предизвик за сите вклучени, ученици, родители и наставници кои мораат да даваат се од себе и да го развиваат и вадат она што лицата со атипичен развој најдобро можат да го прават. Комуникацијата помеѓу сите учесници во процесот е многу важна за остварување на соработка и договор каде сите страни заеднички ќе го движат процесот во корист на детето со атипичен развој и градење на една активна личност во општеството. [39]

Инклузијата на деца со атипичен развој во редовните училишта подразбира и остварување на основното право на секој човек, игра, учење, дружење и воспоставување на

[38] Вујачич М., (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. Институт за педагошка истраживања. Београд

[39] Ingrid C., (2022). Inkluzija djece se teskocama u razvoju u vrtickim ustanovama. Sveuciliste Jurija Dobrile u Puli. Fakultet za odgojne I obrazovne znanosti.

социјална интерација како нешто клучно за развивање и задоволување на потребите на секое лице.

Она што може овде да го спомнеме како многу важно е градењето на социјални компетенции и вештини кај сите деца, особено децата со атипичен развој. За оваа категорија на деца особено е важно да имаат интеракција со врсниците и соучениците. Вон С., Ким А., и други соработници (2003) во литературата вакви интерванции споменуваат при што се користат различни активности преку игра, слободни игри, развивање одредени обрасци на однесување, наградување на позитивни однесувања, обликување социјални вештини итн. Стратегиите токму за оваа намена им користат на сите деца и на тој начин ги градат своите социјални вештини за комуникација. Она што го учат преку овие стратегии е конторла на своето однесување, остварување комуникација, користење на вештини и давање поддршка на соучениците. Сепак она што ќе се научи се користи и во училишната средина, но и надвор од неа.

Терпстра и Тамура (2008) наведуваат повеќе истражувања каде се споменуваат различни начини на интеракција кои се корисни за децата со атипичен развој како што се учење социјални вештини, делење, започнување комуникација и соодветни реагирања, и држење до својата група. Во однос на децата со типичен развој наведени се интервенции како воспоставување и одржување интеракција со деца со атипичен развој и зголемување на свесност и осетливост за потешкотиите на овие деца. Учеството во заеднички ативности и игри на сите деца и позитивниот пристап на децата со типичен развој во интеракциите може многу да го подобри процесот на инклузија. [40]

Според Миден и Монда – Амаја (2008) најважно е да се создаде позитивна атмосфера во училницата каде соодвено на тоа ќе се создадат и прилики за социјална интеракција. Големо е значењето според нив на прифаќањето на разликите меѓу соучениците и меѓусебната поврзаност кои сами по себе даваат чувство на припадност во одделението и сигурност каде што се наоѓаат. Децата со атипичен развој кои не успеваат

[40] Terpstra, J.E., Tamura, R., (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. Early Childhood Education Journal

да изградат и создадат некоја социјална вештина продолжуваат да работат индивидално на градење на истата со своите наставници, стручни соработници, родители и други. [41]

Стекнувањето негативни искуства и најчесто е причина на немање доволно искуство и контакти со овие лица и деца со атипичен развој и недоволни информации за истите. Промената на овие негативни ставови може да настане доколку дојдеме во близок контакт со нив, им дозволиме да ни покажат што тие можат и ги разбереме нивните потреби.

Кога станува збор за родителите на децата со типичен развој, отпорот кон вклучувањето се јавува во почетокот на самиот процес на инклузија. Кога истиот ќе започне и ставовите на овие родители се менуваат затоа што и тие самите ги гледаат придобивките за сите. Позитивното искуство заедно со позитивни ставови на родителите на деца со типичен развој, кои се всушност први учители и модели на своите деца, лесно ќе се пренесат на нивните деца и квалитетот на процесот ќе се зголеми затоа што децата со типичен развој ќе ја имаат веќе стекнато основата од своите родители за прифаќање на овие соученици со атипичен развој и ќе им пристапуваат со позитивни сфаќања, вештини и интеракција.

Нешто што е многу важно во функционирањето на успешната инклузија е се да се одвива согласно образовните но и развојните барања и потреби на учениците. Пред се прво нешто што се забележува во едно училиште е самата инфраструктура која значи пристап до сите училници и училишни простории во зградата. Опременоста подразбира и многу различни дидактички средства, литератури, каде се ова ќе биде достапно до сите во секој момент. Како што е кажано повеќепати, инклузијата е адаптирање и прилагодување на наставата на потребите на сите деца, не само на оние со атипичен развој, туку и на оние кои имаат некоја потешкотија и не можат да се вклопат од некоја причина во редовната настава.

Правото на образование е право на сите деца, па и на дечињата со атипичен развој, и истото е загарантирано од сите земји потписници на Конвенцијата за правата на децата, помеѓу кои сме и ние. Она што е многу важно да се нагласи е дека мал број на земји имаат определено своја политика за образование на деца со атпичен развој. Инклузивното

[41] Meadan H., Monda-Amaya L., (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic

образовние е право на секој, но успешноста зависи од самата организираност и достапност на материјали и ресурси од секаков вид.

Почетокот на инклузивното образование бара реформи на многу области и нивоа, меѓу кои како поважни можеме да кажеме дека се едукациите т.е. познавањата на наставниците, нивните ставови, наставни планови и програми, и курикулум.

Резултатите посочија на неопходноста од континуирани едукации на родителите на деца со типичен развој за подигнување на свеста за правата на децата со некакви потешкотии, како рамноправни членови на општеството и прифаќање на децата со атипичен развој со цел надминување на предрасудите, стереотипите и дискриминацијата. Што се однесува до родителите на децата со атипичен развој добро би било да има едукација каде ќе ги запознаат подобро нивните права со процедурите за остварување на истите, поточно правата на нивните деца од областа на образованието, но и општеството. Инклузивното образование во Република Северна Македонија започна не така одамна во основното образование, со паралелно донесување на закони и правилници потребни за негово имплементирање, обуки на наставниците и останатиот стручен кадар и со доста осцилации во одвивањето. Се случува да родителите на децата со атипичен развој не се доволно запознаени и упатени во правата што ги имаат нивните деца од областа на образованието, како и со самото остварување на тие права.

Многу истражувања го нагласуваат тоа дека едно од најважните работи за ефективно инклузивно образование е токму подобрувањето на кадровските услови и ресурсите. Овие две работи се клучни за да започнат и настанат промени, а се тоа треба да е смислено, спроведено и разработено пред самиот почеток на процесот. Исто така, постојат нешта кои спаѓаат овде и придонесуваат во подобрување на инклузијата, како обезбедување на потребни материјални, книги и ресурси, развивање инклузивни тимови, следење на технологијата, обезбедување асистенти за сите деца со атипичен развој, внимавање на бројот на деца во одделенијата за да има добра работна атмосфера во училницата.

Друга пречка која може да влијае на квалитетот на инклузијата е тоа што повеќепати е спомнувано погоре, а претставува многу клучен дел од процесот и се однесува на знаењата односно едукацијата и потребата од обука на наставниците и стручните служби кои ги сочинуваат педагози, психолози и специјални едукатори и рехабилитатори. Тоа што го

гледаме во моментов е дека сите овие луѓе кои се клучни во непреченото одвивање на инклузијата се среќаваат со најразлични ситуации и околности со учениците со атипичен развој за кои се релативно малку информирани и во своето образование и во текот на работата. Во однос на мотивираноста, таа е различна, па оние кои ја имаат, се дообразоваат и самоиницијативно следат и посетуваат обуки, семинари за подобро да знаат да се доближат и да работат со учениците со атипичен развој. Можеби добра промена би била и воведувањето на предмети и насоки уште во формаланото образование, а кои ќе се однесуваат токму на процесот на инклузија и работата со оваа група на деца и ученици. Додека се ова да започне и да случи се јавува огромна потреба од едукации на наставниот кадар. Уште нешто кое многу би допринело за подобрување на одвивањето на процесот е соработката на национално и локално рамниште во која ќе си помагаат и ќе се поддржуваат сите наставници заедно со психолошко-педагошките служби. Она што е загрижувачки кај нас е тоа што сеуште има училишта во нашата држава каде што нема специјални едукатори и рехабилитатори, а истите е од исклучително голема важност.

Инклузијата како процес не мора да се споменува само во однос на образованието, туку и во однос на општеството. Многу е важно да децата не бидат само физички инклузирани, туку и вклучени во животот и активностити во училиштето, но и во општеството. Кога ќе се појави проблем, добро е истиот тимски да се решава, каде најважен е родителот затоа што тој најдобро си го познава своето дете, знаењата на наставниците за препознавање на овие деца и ученици и пружање на помош, вклучување на педагошко-психолошката служба и одговарање на потребите на ученикот со соодветна опрема, простории, материјали и слично.

Од се што кажавме до сега, можеме да констатираме дека родителите на деца со типичен развој сметаат дека инклузијата игра важна улога во намалување на стереотипи, предрасуди и дискриминација, а нивните деца ги прави многу поразбирливи, толерантни и сочувствителни на разлики. Од анализата на добиените резултати се добива впечаток дека за родителите на деца со типичен развој најважно е децатата со атипичен развој да не покажуваат несоодветно однесување кон останатите деца во одделението како не би се намалил квалитетот на работата на наставникот со нивните деца и тие не би биле сведоци на истото.

Нашите искуства се дека постои некаков континуиран отпор против вклученоста на децата со атипичен развој во редовните училишта, отпор кој некаде знае да достигнува дури и некакви размери на движење, и е поддржан од неимплементирање и неспроведување на постеоечките закони или нивно избегнување. За среќа, голем дел од родителите на деца со типичен развој сметаат дека самиот процес ќе го намали притисокот и агресијата, но повеќето од нив сепак се плашат дека децата со атипичен развој знаат да покажуваат несоодветно однесување и тоа да го пренесат врз останатите. Искуството покажува и дека учениците со атипичен развој понекогаш се исмејувани, како и малтретирани и психички, и социјално но и физички особено во период на адолесценција. Вакви случувања бараат дополнителни сили на наставниците и психолошко-педагошките служби кои ќе се ангажираат околу пронаоѓање решенија, тактики и политики за сите вклучени наставници, родители на сите деца, како и сите ученици преку советување. Ова укажува на потреба од некои едукации, но со родителите на деца со типичен развој кои би им помогнале во подобро информирање и сознавање на состојбите и потребите на децата со атипичен развој и ќе го олесни нивното прифаќање. Оваа е всушност и првата констатирана пречка или бариера која треба да се надмине и за која во извештајот понудивме конкретни предлог препораки.

Стресот кој може да се појави кај родителите има многу големо влијание пред се на семејството и децата, а преку нив и на образовниот процес. Она со што можат да се соочат сите вклучени во самиот процес одзема голема енергија за која е потребна сила во надминување на можните предизвици. Родителскиот стрес е многу важен момент, бидејќи има особено значење и за нив и за добросостојбата на нивните деца и нивниот развој. Токму пружањето на добри услови и добра средина и опкружување на сите може да го намали стресот. Тој е особено изразен и многу поголем кај родителите на деца со атипичен развој. Помошта и поддршката која може да им се пружи во процесот во поглед на промена на политики и надминување на стереотипи и предрасуди може да помогне во создавање добро општество во кое секој ќе има еднаква можност за раст и развој.

Иако можеби сме далеку од она што значи инклузивно општество, во последните години кај нас се зборува многу на оваа тема и се прават некои поголеми чекори околу истото. Можеби постојаното укажување на сите позитивни случаи и илустрација на истите

со потврда за успешност би го подобрила ставот кај одредени луѓе за инклузијата, а со тоа би се подобрило и самото одвивање на процесот.

ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ

Од анализата на податоците и обработката на истите, може да се заклучи следното:

- Хипотеза 1 – Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца како општ став спрема инклузијата. Според добиените податоци оваа хипотеза се потврди, што значи дека постои позитивен став на оваа група на родители како општ став спрема инклузијата.
- Хипотеза 2 – Постоење на позитивен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на социјализацијата на децата. Според добиените податоци и оваа хипотеза се потврди, што значи дека родителите на деца со типичен развој имаат позитивен став спрема влијанието на инклузијата кон социјализацијата на децата.
- Хипотеза 3 – Постоење на негативен став на родителите на типичните деца спрема влијанието на инклузијата на образованието на децата. Според добиените податоци оваа хипотеза исто така се потврди, што значи дека родителите на деца со типичен развој имаат негативен став и се песимисти во однос на тоа како ќе влијае инклузијата на образованието на нивните деца.
- Хипотеза 4 – Не постои разлика во полот на родителите на типичните деца во однос на ставот спрема инклузијата на децата со атипичен развој. Оваа хипотеза според добиените податоци делумно се потврди. Разликата се јавува само во однос на општиот став, каде мажите имаат малку попозитивен став од жените.
- Хипотеза 5 – Не постои разлика во степенот на образование на родителите на типични деца во однос на ставот спрема инклузијата на деца со атипичен развој. Според добиените податоци, оваа хипотеза делумно се потврди. Разлика се појави само во однос на општиот став и ставот кон социјалното опкружување, каде родителите со средно образование покажаат попозитивен став од останатите.
- Хипотеза 6 – Родителите на деца со типичен развој кои во својата околина немаат деца со атипичен развој имаат позитивен став спрема инклузијата. Според добиените податоци, оваа хипотеза на се потврди. Без оглед на тоа дали

имаат или не дете со атипичен развој во својата околина, ставот спрема инклузијата не се менува.

- Хипотеза 7 – Родителите на деца со типичен развој имаат најпозититвен став спрема инклузијата на деца со сензорни пречки (глуво и слепо дете), потоа спрема инклузија на деца со физички потешкотии, деца со проблеми во однесување, и најмалку позитивен став имаат спрема инклузијата на деца со изразени потешкотии (аутизам, тешка интелектуална попреченост...). Резултатите покажуваат дека видот на потешкотијата влијае само врз ставот поврзан со образование, и колку децата се со поголеми потешкотии, толку ставот е понегативен.
- Хипотеза 8 - Родителите на деца со типичен развој покажуваат умерен степен на стрес кон процесот на инклузија. Според она што е добиено во податоците, оваа хипотеза се потврди.

Како препораки во однос на инклузивното образование можеме да ги споменеме следните:

- Професионална едукација на наставниците и стручните служби во однос на зголемување на нивната стручност и професионалност за работа во инклузивна средина;
- Едукација на наставниците за прифаќање на деца со атипичен развој. Има истражувања (Igric и сор., 1997; Zic, A., 2002) кои покажале дека наставниците кои следеле вакви обуки имале ученици кои претставиле подобри односи со врсниците;
- Развивање и работење на знаења, ставови, уверувања, вештини кај наставниците. Тие се многу важни за квалитетно инклузивно образование со почитување и уважување на разлики и препознавање на развојот на повеќе полиња и нивоа на учениците, поддршка за сите ученици и тимска работа;
- Соработка на родители, наставници, стручни соработници односно сите кои се директно или индиректно вклучени во процесот на инклузија;
- Развивање на просоцијално однесување и емпатија кај сите ученици. Токму помагањето, делењето, грижата, разбирањето, уважувањето на емоциите и

состојбите кај соучениците треба да имаат огромна улога во создавање на една пријатна атмосфера на прифаќање во училницата. Овие образци слободно можеме да кажеме дека можат да се научат преку различни методи како психодрама, филмови, техники на моделирање и т.н.;

- Развивање на начини и методи за создавање на прифатеност и другарство помеѓу сите деца во одделенијата;
- Снабдување и воведување на асистивна технологија за помош на овие лица уште од најмала возраст во различни сегменти од животот;
- Обезбедување на ресурси за зголеување на кавалитет на настава за оваа група на деца;
- Адаптирање на техники и методи според потребите на учениците со атипичен развој;
- Јакнење на соработка со родители;
- Јакнење на соработка на инклузивните тимови во училиштата;
- Подигање на свест што подразбира рушење на стереотипи и предрасуди за овие лица, почитување на нивните права и укажување на нивната вредност и капацитет.

Според добиените резултати од нашето истражување, нашето искуство и рефлексија, но и комуникацијата со колегите наставници и стручни соработници, сметам дека следните чекори во некои следни истражувања треба да се движат во насока на: (наведени според приоритет на делување)

1. Како да се движи едукацијата или обуките на наставниците и стучните служби, и при тоа како да се подобрат условите за работа и

2. Како да се зголеми соработката помеѓу сите засегнати во процесот во насока на добро функционаирање на инклузините тимови.

Сметам дека ова е добра појдовна основа за реализација на акциско истражување базирано на фактите и на реалноста во училиштата.

На овој начин ќе се унапредат процесите на инклузивно поучување и учење во училиштето со посебен фокус на унапредување на:

1. Капацитетите и способностите на наставниците за работа со деца кои имаат атипичен развој;

2. Знаења за изработка на ИОП за секое дете со атипичен развој според неговите карактеристики;

3. Прифаќање и разбирање на учениците со атипичен развој од соучениците;

4. Ставовите на наставниците кон инклузивното образование преку воочување на придобивки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ivana A.Tomic, Milena M. Nikolic (2021), Stavovi roditelja djeca tipicnog razvoja prema .inkluziji djece sa teskocama u razvoju. Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
2. Helena N. Budimlija, Maja Cepanes, Sanja Simlesa (2020), Stavovi roditelja predskolske djece prema inkluziji. Odsjek za logopediju, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveuciliste u Zagrebu.
3. Helena N. Budimlija (2019). Stavovi roditelja predskolske djece prema djeci s teskocama u razvoju. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet. Sveuciliste u Zagrebu.
4. Наташа С. Трајковска, (2020). Правно мислење – Образование на лицата со попреченост. Скопје.
5. Dr Kathy Cologon, (2019). Towards inclusive education: a necessary process od transformation. Department of Educational Studies. Macqiarie University for Children and Young People with Disability Australia.
6. Angelika Paseka and Sussanne Schwab, (2020). Parents attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. European Journal of Special Needs Education. 35(2), 254-272.
7. Ksenija Pandza, (2017). Stavovi roditelja ucenika osnovne skole „Vladimir Nazor“ Cepin o kurikilumu usmjerenom na djecu s posebnim potrebama. Sveuciliste Jospia Jurja Stossmayera u Osijeku, Medicinski fakultet.
8. Charles A. Peck, Dobbie Staub, Chrysan Gallucci, Ilene Schwartz, (2004). Parent Perception of the Impact of Inclusion on their Nondisabled Child. Researc and Practice for Person with Severe Disabilities. University of Washington Seattle. 29(2), стр. 135-143.
9. Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert, (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. European Journal od Special Needs Education. 25(2), 165-181.

10. Prlic, I. (2021), Inkluzija djece s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama u ustanovama ranog I predskolskog odgoja. Sveuciliste u Splitu: Filozofski fakutet, odsjek za rani I predskolski odgoj.
11. Група автори Биро за развој на образованието (2020), Програма: инклузивно образование во основно училиште, инклузивно училиште, Водич за работа на училишниот инклузивен тим, Скопје: Биро за развој на образованието.
12. Трајкова, Стаменкова В. (2013). Семејството и пореметувањата во поведението кај адолесцентите, Скопје: Институт за социјална работа и социјална политика.
13. Кука. М. (2008), Породична педагогија, Београд: сопствено издание.
14. Петровска, А. (2018), Стресот кај родителите на ученик со интелектуална попреченост (магистерски труд), Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје: Институт за дефектологија.
15. Socijalna inkluzija I dobrobit obitelji djece s teskocama (2016), Izvesce transnacionalnog istrazivanja, Zagreb: Sveuciliste u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
16. Romstein, K. – Majurec, S.A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoske vrijednosti I potencijali, Fakultet za odgojne I obrazovne znanosti Sveucilista Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Filozofski fakultet Sveucilista u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, Pedagogijska istrazivanja, 12 (1-2), pp.41-54.
17. Špelić A, Zuliani Krizmanić M., (2009) Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. Monografija. Pula/Medulin: Deseti međunarodni znanstveni skup „Dani Mate Demarina“.
18. Muharem Adilovic, (2012). Stavovi roditelja o ukljucivanju ucenika s posebnim potrebama u redovne skole. Zbornik radova Islamskog pedagoskog fakulteta u Zenici. (10), 21-36.
19. Muskinja, O., (2011):, Inkluzija – izmedju zelje i mogucnosti, Vojvodina.
20. Ајрулаи, А., Трпевска С., Чонтевска Ж., (2019): Актуелната состојба на инклузија на деца со посебни образовни потреби во основното образование во Република Северна Македонија, Скопје.
21. Д. Стефановска (2022): Подготвеност на редовните основни училишта за инклузија на сите ученици со попреченост во Општина Ресен (магистерски труд).

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација, Скопје.

22. M. Skukan, (2002). Izazovi inkluzivnog odgoja I obrazovanja u vrticu 21. Stoljeca. Sveuciliste u Zagrebu. Uciteljski fakultet. Odsjek za odgojiteljski studij.
23. Јачова З., Стојковска Алексова Р., (2013). Улога на асистивната технологија во процесот на индивидуализација на наставата во инклузивните училишта, Скопје: „Отворете ги прозорците“,
24. ОН., (2022). Концепција за инклузивно образование, Биро за развој на образование.
25. ОН., (2007). Конвенција за правата на лицата со инвалидитет, Полио плус.
26. Закон за основно образование на РСМ, (2019). https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov.pdf
27. Zic Ralic A., LJubas M., (2013). Prihvacenost I prijateljstvo djece I mladih s teskocama u razvoju, Institut drustvenih znanosti Ivo Pilar, Hrvatska. 435-453.
28. Meadan H., Monda-Amaya L., (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. Intervention in School and Clinic.
29. Terpstra, J.E., Tamura, R., (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. Early Childhood Education Journal.
30. Vaughn S., Kim A. H., Moriss Sloan C.V., Hughes M.T., elbaum B. and Sridhar D., (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. Remedial and Special Education.
31. Вујачич М., (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. Институт за педагошка истраживања. Београд.
32. Al Neyadi M. K. A. (2005). Parents attitude towards inclusion od students with disabilities into the general education classroom. PhD Theses. United Arab Emirates University.
33. Narumanchi A., S. Bhargava, (2011). Perceptions of parents of tipical children towards inclusive education. Disability, CBR and Inclusion Development.

34. Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert, (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. European Journal od Special Needs Education. 25(2), 37-41.
35. Ingrid C., (2022). Inkluzija djece se teskocama u razvoju u vrtickim ustanovama. Sveuciliste Jurija Dobrile u Puli. Fakultet za odgojne I obrazovne znanosti.
36. Mihokovic L., (2016). Poticanje socijalnih interakcija djece sa intelektualnim teskocama I poremecajima iz autisticnog spectra. Sveuciliste u Zagrebu. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
37. M. Finka, (2021). Stavovi ucitelja o inkluziji ucenika s teskocama u redovite osnovne skole. Sveuciliste u Zagrebu. Filozofski fakultet. Odsjek za pedagogiju.
38. Malim, T., Birch, A. (1998). Atypical development. In: Introductory Psychology. Palgrave, London.
39. Bermanec, J., (2018). Inkluzija ucenika s teskocama u razvoju u sredne skole – stavovi ucenika I nastavnika. Sveuciliste Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Medicinski fakultet Osijek. Cakovec.
40. Boric, S., Tomic R., (2012). Stavovi nastavnika osnovnih skola o inkluziji. Filozofski fakultet. Tuzla. BiH.
41. Devic, S. R., (2015). Socijalna interakcija ucenika sa smetnjama u razvoju I osnovnoj skoli. Univerzitet u Beogradu. Filizofski fakultet. Beograd.
42. Dizdarevic, A., (2013). Specijalna edukacija djece se intelektualnim I razvojnim teskocama. University of Tuzla.
43. Prado, A.A., (2000). Parential attitides towards inclusion of students with disabilities in a private school setting. Available from ProQuest Dissertation and Theses.
44. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1966). Teachers' expectations: Determinants of pupils' IQ gains. Psychological Report, 19, 115-118.
45. Salend, S.J. (2005). Creating Inclusive Clasrooms: Effective and reflective practices (5^{th} edition), Prentice Hall.
46. Leyser, Y. and Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. International Journal of Disability. Development and Education. 51(3), 271-285.

47. Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs. Journal of education and learning. 3(4), 49-59.
48. Boullet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja I obrazovanja. Zagreb: Skolski knjiga.
49. Zrilic, S. I Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju I obrazovanju ucenika s teskocama. Magistra Iadertina. 8(1), стр. 141-153.
50. Rafferty, Y., and Griffin, K. (2005). Benefits and risks od reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities, perspectives of parents and providers. Journal of Early Intervention. 27(3), 173-192.
51. www.psy.unsw.edu.au/groups

ПРИЛОГ

Почитувани родители,

во тек е мојата изработка на магистерскиот труд и со таа цел го спроведувам истражувањево. Истото се однесува на Вашиот став кон инклузијата. Прашањата се однесуваат на Вашиот пол, степенот на образование, ставот кон инклузијата, искуството со лица со атипичен развој и Вашиот став кон видот на потешкотиите. Одговарате така што го избирате оној одоговор кој е најсоодветен за Вас, а учеството е анонимно. Податоците кои ќе ги добијам ќе ги користам исклучиво за потребите на трудот. Единствен услов е да сте родител на дете со типичен развој.

Ви благодатам однапред.

Избери пол: Маж / Жена

Внеси степен на образование: Средна стручна спрема / Виша стручна спрема / Висока стручна спрема

	Честитчки	1..Воопшто не се сложувам				5.целосно се сложувам
1	На целокупната состојба на моето дете ќе влијае да има дете со атипичен развој во неговото/нејзиното одделение.					
2	Учениците со различностите имаат право да се образуваат во истата училница како типичните деца.					

3	Да се биде во инклузивна училница ќе им помогне на децата со атипичен развој да се чувствуваат подобро.					
4	Детето со атипичен развој може да им социјална корист од интегрирањето во редовно наставна училница.					
5	Моето дете може да има социјална корист од тоа што ќе има дете со атипичен развој во неговото/нејзиното одделение.					
6	Би поканил/а дете со атипичен развој на семеен собир за викенд или за роденден на моето дете.					
7	Ќе го охрабрам моето дете да оди на роденденска забава на дете со атипичен развој или да помине викенд со него/неа.					
8	Се двоумам дали моето дете да се дружи со дете со атипичен развој.					
9	Да има ученик со атпичен развој во одделението на моето дете би влијаело на мојата одлука да дозволам моето дете да се запише во тоа одделение.					
10	Да има ученик со атипичен развој во училиштето на моето дете би влијаело на мојата одлука да дозволам моето дете да се запише во тоа училиште.					
11	За мене е важно да знам за атипичниот развој на соученик на моето дете.					
12	Важно е моето дете да се едуцира за атипичниот развој на неговите/нејзините соученици.					

13	Постапката за вклучување ќе му помогне на типичниот ученик да прифати и почитува ученици со атипичен развој.					
14	Детето со атипичен развој може да има академска корист од интегрирање во редовна образовна училница.					
15	На образованието на моето дете ќе влијае дете со атипичен развој во неговото/нејзиното одделение.					
16	На образованието на моето дете ќе влијае ако има дете со физичка потешкотија во неговото/нејзиното одделение.					
17	На образованието на моето дете ќе влијае ако има дете со потешкотии во учењето во неговото/нејзиното одделение.					
18	На образованието на моето дете ќе влијае ако има дете со нарушување во однесувањето во неговото/нејзиното одделение.					
19	На образованието на моето дете ќе влијае ако има дете со благи или умерени ментална потешкотии во неговото/нејзиното одделение.					
20	На образованието на моето дете влијае ако има дете со тешка попреченост (т.е. тешка ментална ретардација, емоционално пореметување или аутизам) во неговото/нејзиното одделение.					
21	На образованието на моето дете ќе влијае ако има дете со сензорни потешкотии (слух или вид) во неговото/нејзиното одделение.					
22	Инклузијата не е пожелна практика за едуцирање на типичните ученици.					

23	Децата со атипичен развој побрзо ќе ги развиваат академските вештини во посебни или одвоени училници отколку во интегрираната училница.					

	Честички	Да	Не	Не знам
24	Дали во паралелката на Вашето дете има дете со атипичен развој?			
25	Дали во паралелката во кое учи Вашето дете некогаш било вклучено дете со атипичен развој?			
26	Дали Вашето дете има искуство со дете/лице со атипичен развој?			
27	Дали со Вашето дете сте разговарале за деца со атипичен развој?			

	Честички	Да	Не	Не знам
28	Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со физички потешкотии.			
29	Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со сензорни (слух/вид) потешкотии.			
30	Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со блага ментална потешкотија.			
31	Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со изразени потешкотии.			

32	Ќе ми пречи доколку во одделението на моето дете има соученик со проблеми во однесувањето.			

	Честички	Ни најмалку	Понекогаш	Често	Скоро секогаш
33	Забележав дека ме нервираат ситници.				
34	Претерано реагирам во некои ситуации.				
35	Тешко ми е да се опуштам.				
36	Забалежав дека лесно можат да се изнервирам.				
37	Забележав дека користам доста нервозна енергија.				
38	Забележав дека губам трпение кога нешто ме попречува,				
39	Бев многу чувствителен.				
40	Ми беше тешко да се смирам.				
41	Можев да бидам лесно изнервиран.				
42	Кога нешто ќе ме изнервираше ми беше тешко да се смирам.				
43	Забележав дека ми е тешко да се толерирам.				

44	Чувствував дека сум напнат.				
45	Ме нервираше кога нешто ме прекинува во она што го работам.				
46	Забележав дека се нервирам.				