



УНИВЕРЗИТЕТ “КИРИЛ И МЕТОДИЈ” СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
Институт за специјална едукација и рехабилитација



ДОБРОСОСТОЈБА
КАЈ АДОЛЕСЦЕНТИ СО ПОПРЕЧЕНОСТ
И НИВНА МОТИВАЦИЈА ЗА
ПОСТИГНУВАЊА

-МАГИСТЕРСКИ ТРУД-

Кандидат:
Сандра Ангеловска

Ментор :
Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

СКОПЈЕ
2022 година

СОДРЖИНА:

Резиме:	5
Abstract:	6
ЛИСТА НА СЛИКИ, ТАБЛЕЛИ, ГРАФИКОНИ	7
ВОВЕД	9

ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО**1. МОТИВАЦИЈА И ВАЖНОСТА НА МОТИВАЦИЈАТА**

Дефинирање на мотивација.....	13
Видови мотивација.....	14
Мотивација за учење кај адолесценти.....	15
Теории за мотивацијата	15
Малсова теорија	16
Теорија на самоопределување	18
Теорија на когнитивна еволуција	19

2. АДОЛЕСЦЕНТИ СО ПОПРЕЧЕНОСТ

Развој на адолесцентите	21
Адолесценти со попреченост	24
Адолесценти со попреченост и можностите за соодветно образование	29

3. ИНКЛУЗИВНОСТ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Значење на инклузивното образование за адолесцентите со попреченост.....	33
Потребата од стекнување на вештини на адолесцентите со попреченост	34
Модели за вклучување на адолесцентите со попреченост во инклузивните образовани програми и нивните предизвици	36

Инклузивно образование и вклученоста на адолесцентите со попреченост во Република Северна Македонија	37
Инклузивно образование во предучилишна возраст	38
Инклузивно образование во средното образование.....	41

4.

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на истражување	44
Цели и задачи на истражување	44
Цели на истражување	44
Задачи на истражувањето	44
Хипотези во истражувањето	45
Варијабли во истражување.....	46
4.2.5.Методи на истражување	46
Техники на истражување.....	47
Инструменти на истражување	47
Место и време на истражувањето.....	47
Популација и примерок	48
Анализа и интерпретација на податоците.....	48

5.РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО 49

Презентација на резултатите од истражувањето.....	49
Анализа на резултатите од анкетата.....	57

ДИСКУСИЈА..... 61**ЗАКЛУЧОК..... 64**

ПРЕПОРАКИ.....	66
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	68
ПРИЛОЗИ	75

Резиме:

Децата со попреченост и нивната интеграција во инклузивно образование подразбира нивна соодветна мотивација, особено на адолесцентите треба да им се укаже на можностите и начинот на кои истите може да се надградат и да израсат во индивидуи на кои ќе им се даде еднаква шанса да учествуваат во општественото живеење. Притоа, мотивацијата како внатрешна движечка сила на адолесцентите на попреченост да им овозможи да бидат креатори на нивната добросостојба и целосна општествена интеграција. Секако, овие процеси се макотрпни долги скапи и бараат вклучување на посебни специјализирани и едуцирани човечки ресурси кои ќе работа со овие деца бараат и поинакви специфични услови за дел од нив но сепак се можни и практично применливи како што постојат и многу примери во светот па и во нашата држава. Овој труд подетално ќе се занимава со состојбата на адолесцентите со некаков вид на попреченост, нивната општествена интеграција преку инклузивноста образование и нивната мотивација за постигнување на сопствените цели. За таа цел, покрај теоретскиот приод кон мотивацијата ќе бидат поединечно анализирани и инклузивното образование, неговите функции и значење како и можностите што истото ги нуди. Дополнително на ова во истражувачкиот дел на трудот покрај претставувањето на податоците од истражувањето ќе следи и детална анализа на тековната состојба со адолесцентите со попреченост и инклузивното образование во Република Северна Македонија.

Клучни зборови: инклузивност, образование, мотивација, адолесценти, добросостојба

Abstract:

Children with disabilities and their integration into inclusive education means their appropriate motivation, especially adolescents should be pointed out the opportunities and ways in which they can upgrade and grow into individuals who will be given an equal chance to participate in social living. In doing so, motivation as an internal driving force for adolescents with disabilities to enable them to be creators of their well-being and full social integration. Of course, these processes are laboriously long and expensive and require the involvement of special specialized and educated human resources that will work with these children require different specific conditions for some of them but are still possible and practically applicable as there are many examples in the world and in our country. This paper will deal in more detail with the situation of adolescents with some kind of disability, their social integration through inclusive education and their motivation to achieve their own goals. For that purpose, in addition to the theoretical approach to motivation, inclusive education, its functions and meaning as well as the opportunities it offers will be individually analyzed. In addition to this, in the research part of the paper, in addition to the presentation of the research data, a detailed analysis of the current situation with adolescents with disabilities and inclusive education in the Republic of North Macedonia will follow.

Keywords: inclusion, education, motivation, adolescents, well-being

ЛИСТА НА СЛИКИ И ТАБЕЛИ

- Слика бр.1. Хиерархиски потреби
- Слика бр.2. Развој на ученикот
- Слика бр.3. Општина во која живеете
- Слика бр.4. Град/Село
- Слика бр.5. Пол на испитаниците
- Слика бр.6. Национална припадност на испитаниците
- Слика бр.7. Училиште кое го посетуваат испитаниците
- Слика бр.8. Година во која учат испитаниците
- Слика бр.9. Успех од претходната учебна година
- Слика бр.10. Број на членови на семејството
- Слика бр.11. Економски статус на семејството
- Слика бр.12. Образование на мајка
- Слика бр.13. Образование на татко
- Табела бр.1. Резултати од МОП 2002
- Табела бр.2. Резултати од скала за добросостојба на адолесценти
- Табела бр.3. Местото на живеење на адолесцентот има позитивно влијание врз добросостојбата
- Табела бр.4. Местото на живеење на адолесцентот има позитивно влијание врз мотивираноста за постигнувања
- Табела бр.5. Женските адолесценти имаат поголема мотивираност за работа отколку машките адолесценти

БЛАГОДАРНОСТ

Огромна благодарност им изразувам на моето семејство кои постојано беа со мене, кои ми ја даваа целата поддршка и имаа големо разбирање при завршувањето на моите студии.

Им благодарам и на моите ќерки Јована и Андреа кои беа мојата сила и двигатели во текот на студирањето и при изработката на овој труд.

И исто така чувствувам голема благодарност на мојата менторка проф. д-р Наташа Станојковска – Трајковска која ми ја даде потребната помош и поддршка како и сите корисни насоки, сугестии кои многу ми помогнаа при формирање на овој магистерски труд.

Воедно им благодарам на сите оние кои на било каков начин беа вклучени и помогнаа во реализирањето на овој магистерски труд.

"Секогаш стремете се да бидете поголеми од онаа што сте сега во моментот. Во секоја ваша следна постапка, начин на работа, момент на разислување потрудете се да бидете подобри од онаа претходно. Што и да почнете да правите нешто ново вложете повеќе труд и волја за да се надминете себеси. Бидејќи големите личности секогаш се соочувале со насилно противење на просечните умови."

ВОВЕД

Динамичниот процес на инклузија подразбира создавање на општествени околности во кои ќе се подразбира активно учество и креирање на процеси од страна на сите поединци и групи без разлика на нивната различно. Со ваквиот пристап се овозможува хетерогеноста на општеството да се покаже како позитивен пример од кои социјален бенефит ќе имаат сите индивидуи. Во ваква општествена средина ќе преовладува ставот дека секој има еднакви шанси, секој е прифатен без разлика на недостатоците и дека секој е подеднакво важен за придонесување на благосостојбата. Сепак, имајќи предвид дека инклузивноста на општеството ваква претставена е само во теоретски оквир мора да се акцентираат слабостите на многу држави да се справат со нееднаквоста и неможноста на вклучувањето на различни групи во општествените процеси меѓу кои и образованието.

Образованието како клучна алка во градењето на здраво и силно општество и производство на самостојни и независни индивидуи на кои ќе им се даде шанса да го креираат животот и да бидат од корист за општеството претставува нераскинлив сегмент на инклузијата токму поради фактот што е фактор од кој зависи иднината на генерациите што ќе следат. Соодветното образование, квалитетот и пристапот денес за разлика до минатото се право на секого особено на децата. Од образованите процеси нивната инклузивност и пристап во градењето на свеста за одредени појави во секојдневниот ќе зависи светогледот и ставот кои идните генерации ќе го имаат врз одредени социјални и други проблеми со кои се соочуваат сите држави во светот. Денес, повеќе меѓународни документи во форма на договори, конвенции и протоколи треба да го обезбедуваат универзалното право до пристап на образование до сите деца. Преку ваквите документи треба да се обезбеди финално решавање на проблем со кои човештвото во минатото честопати се соочувало. Сепак, имајќи ги предвид податоците до релевантни извори ситуацијата со пристапот до соодветно образование и не е толку добра.

Се проценува дека 250 милиони деца во светот не може правилно да читаат и пишуваат како резултат на непостоечка или недоволно образование, во одредени земји во развој со низа општествени и економски проблеми 3 од 10 адолесценти немаат основно познавање од предмети како математика и слично поради недостаток на образование, во одредени делови на Африка и Азија постојат повеќе до 13,5 милиони адолесценти кои предвремено морало да го прекинат своето основно образование (Lundy *et al*, 2018). Ваквите податоци говорат за фактот дека образованието денес особено во земјите во развој е на алармантно ниско ниво и се соочува со системски проблеми за кои треба напорна работа и сериозна интервенција. Повеќе студии (ActionAid, 2011, Beeckman, 2004, Child rights foundation, 2009) успешно и многу детално ја покажуваат поврзаноста меѓу несоодветното образование во земјите во развој и порастот на многу други социјално патолошки појави како криминалитет, сиромаштија и слично.

Притоа, кога станува збор за луѓето со некаква попреченост и пристапот до образование бројките се уште повеќе поразителни. Покрај земјите во развој со недоволно ресурси за соодветно образование особено за деца со попреченост се соочуваат најголемиот дел од државите во светот ова се должи и на фактот што организирањето на образование процеси за овие категории на граѓаните подразбира вложување во соодветни човечки ресурси, организација на соодветна настава и инструменти потребни за извршувањето на сите процеси. Резултати од ова е систематска нееднаквост особено кај децата со некаков вид на попреченост.

Според СЗО денес во светот има 1 милијарда лица со некаков вид на попреченост (1 од 7 жители на светот има некоја попреченост). Половина од нив не може да си дозволат соодветна здравствена заштита, кај лицата со попреченост шансите се два пати поголеми на истите да не им се даде соодветна здравствена нега, три пати поголема да бидат несоодветно здравствено третирани и три пати поголеми шанси да бидат одбиени при барање за здравствена нега (WHO, 2019). Според достапните статистички податоци од 93 до 150 милиони деца во светот имаат некаков вид на попреченост.

Од извештај на Светска банка произлегува дека во некои држави децата со попреченост имаат два пати поголеми шанси да не добијат никакво образование од оние кои немаат никаква попреченост (World Bank, 2018). Во земјите во развој попреченост постои значителен процент на деца кои се попречени до развиените земји што делумно се должи на економските фактори како и на недоволниот пристап до чиста вода, храна, соодветна здравствена заштита, солиден здравствен систем и слично (WHO, 2018). Оттука, инклузивното образование би требало да биде одговорот на сите овие предизвици со кои се соочуваат особено адолесцентите со попреченост.

Попреченоста, стекната или вродена од било каков вид претставува особен терес за децата, а уште повеќе кога истите се наоѓаат во возраст на која како адолесценти се соочуваат со промени во своето тело како и своите врсници без попреченост. Често пати овие адолесценти се дискриминирани, склони на бидат злоупотребени, од нив произлегува чувство на несигурност, неприфаќање и страв што дополнително ја отежнува нивната општествена интеграција која е неопходна. Детството претставува период на живот на човекот кој треба да биде исполнет со љубов и разбирање со неа и учење како и подготовка на созревање на индивидуата. Децата со попреченост мора да го имаат истото право иако некои до нив поради природата на нивната попреченост делумно или целосно ќе бидат зависни до помош од трети лица што не мора да биде негативно сфатено не само до самите нив туку и од целото општество. За жал, поради културолошки, социјални, традиционални и други фактори во одредени делови на светот овие деца се целосно отфрлени до општеството истите немаат еднакви можности, не се сметаат за достоини ниту пак на нив се гледа како на можност како група да бидат целосно интегрирани во општеството. Во вакви околности нивната нега во целост останува на родителите, старателите и најблиските членови на семејството што пак понатаму во животот предизвикува потешкотии и проблеми.

Децата со попреченост и нивната инклузија во редовното образование подразбира нивна соодветна мотивација, особено на адолесцентите треба да им се укаже на можностите и начинот на кои истите може да се надоградат и да израсат во индивидуи на кои ќе им се даде еднаква шанса да учествуваат во општественото живеење.

Притоа, мотивацијата како внатрешна движечка сила на адолесцентите на попреченост да им овозможи да бидат креатори на нивната добростојба и целосна општествена интеграција. Секако, овие процеси се макотрпни долги скапи и бараат вклучување на посебни специјализирани и едуцирани човечки ресурси кои ќе работа со овие деца бараат и поинакви специфични услови за дел од нив но сепак се можни и практично применливи како што постојат и многу примери во светот па и во нашата држава. Овој труд подетално ќе се занимава со состојбата на адолесцентите со некаков вид на попреченост, нивната општествена интеграција преку инклузивното образование и нивната мотивација за постигнување на сопствените цели. За таа цел, покрај теоретскиот приод кон мотивацијата ќе бидат поединечно анализирани и инклузивното образование, неговите функции и значење како и можностите што истото ги нуди. Дополнително на ова во истражувачкиот дел на трудот покрај претставувањето на податоците од истражувањето ќе следи и детална анализа на тековната состојба со адолесцентите со попреченост и инклузивното образование во Република Северна Македонија.

ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

1.МОТИВАЦИЈА И ВАЖНОСТА НА МОТИВАЦИЈАТА

Мотивацијата претставува основна човечка движечка сила која ја насочува индивидуата за време на целиот свој живот. Човекот од самото раѓање се соочува со мотивацијата во нејзините најосновни форми како мотивацијата за преживување и исхрана, а понатаму во животот во најразлични форми ја доживува мотивацијата при исполнување на сопствените животни цели. Во теоретски кругови на мотивацијата се уште се гледа како на делумно испитан феномен имајќи предвид дека станува збор за субјективно чувство на луѓето. Оттука, постојат и различни дефиниции кои се однесуваат на мотивацијата. Мотивот е сложен процес на латинскиот глагол *movere* што значи да се движи. Мотивацијата е поврзана со идејата за движечка сила во рамките на индивидуа која доведува до одредена активност е подготвеност да се направи нешто за да се задоволи одредена потреба, а луѓето се разликуваат едни од други, но тие исто така имаат различни потреби што ги задоволуваат на различни начини.

Дефинирање на мотивација

Голем број на автори се обидуваат да ја дефинираат мотивацијата. Дефинициите се разликуваат главно до пристапот и потребата како и од призмата низ која мотивацијата се гледа. Оттука, застапена е дефиницијата дека “дека мотивацијата е психолошки процес што не охрабрува на ментални или физички активности и „одвнатре“ влијае на нашето однесување”(Furlan, 2005:270). Мотивацијата вклучува состојба во која поединецот е возбуден од потреби, мотиви, аспирации и е насочен кон постигнување на цел што го охрабрува на одредено однесување.

Некаде нагласува дека мотивацијата е „таква состојба во која сме возбудени одвнатре од некои потреби, нагони, аспирации, желби или мотиви и насочени кон постигнување на цел што дејствува надворешно како стимул за однесување (Back, 2005).

Според Wehrich и Koontz (1998), мотивацијата е општ поим кој се однесува на цела низа инстинкти, барања, потреби, желби и слични сили. Мотивацијата е „теоретски поим што објаснува зошто луѓето избираат одреден начин на однесување во одредени околности. Основната мотивирачка претпоставка е дека организмите се приближуваат до целта или вклучуваат некои активности за кои очекуваат посакувани резултати, како и дека избегнуваат активности за кои очекуваат да доведат до непријатни или одбивни резултати. Соодветно на тоа, може да се заклучи дека мотивацијата е всушност однесување на поединец насочено кон некоја цел. Како чувство таа преку мотивот предизвикува акција за исполнување на зацртаните цели кои во различни периоди од човековиот живот може да имаат различно значење.

Видови мотивација

Постои една основна поделба на мотивацијата на внатрешна и надворешна. Внатрешната или во теоријата наречена уште интринзична мотивација е предизвикана од некои внатрешни фактори кои ги детерминираат мотивите на личноста (Vucic, 2005). Овој вид на личноста е тесно поврзан со ставовите кои индивидуите ги има по одредени прашања како и целите кои индивидуата ги зацртува. Во случајот со адолесцентите и образовните процеси нивната внатрешна мотивација е потекната од целта која ја имаат односно задоволство кое сакаат да го постигнат. Кај адолесцентите со попреченост (во зависност од нивото и видот на попреченост) оваа мотивација не може да се разликува значително имајќи предвид дека целта е секогаш поврзана со постигнувањето на подобри резултати во она што го прават (во коректниот случај учењето).

Надворешната мотивација е претставена преку надворешните стимуланси, таа не се спротивставува со внатрешната мотивација туку е во меѓусебна интеракција со неа (Jekic, 2009). Кај надворешната мотивација сепак поголемо влијание играат стимулансите (пофалбата на детето, укажувањето дека направило нешто добро, наградување за

постигнувањето на успехот) кој произлегуваат од добро извршената задача (извршената работа и слично).

1.2.1. Мотивација за учење кај адолесценти

Мотивацијата за учење кај адолесцентите е тесно поврзана со целите кои тие сакаат да ги постигнат односно диспозиција – континуираната потреба за учење и стекнување со знаење и вештини, адолесцентите сметаат дека потребно е да вложат напор за исполнување на своите цели во учењето на нови работи, учење само заради постигнување на одредени цели (добар успех и слично) (Brofi, 2015).

Овој педагошки пристап кон мотивацијата за учење кај адолесцентите според Brofi (2015) може значително а се залекува од една до друга индивидуа односно првенствено од нивните интризнични мотиви за постигнување на целите. Некои ученици сакаат да учат затоа што сакаат навистина да ги зголемат своите значења, да се стекнат со одредени вештини кои понатаму во животот ќе може да ги искористат во градењето на своите кариери и слично додека пак други ученици се мотивираат од потребите кои им ги налагаат своите родители или старатели или пак учат само за да добијат поголеми резултати на училиште без притоа да имаат на ум некои пошироки планови за иднината од кои би произлегле нивните сегашни мотиви.

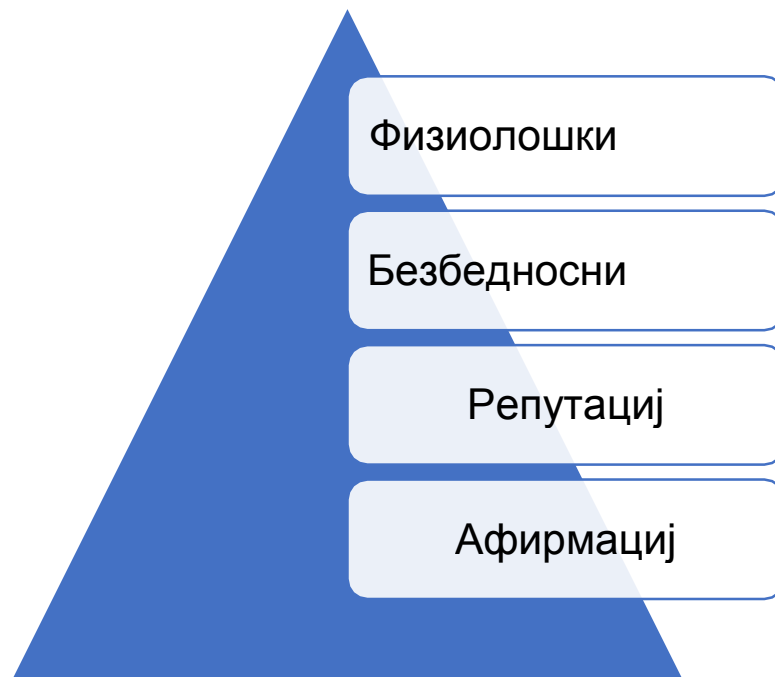
Теории за мотивацијата

Во литературата постојат неколку теории за мотивацијата. Истите се класифицирани во групи и подгрупи и служат за определување и стандардизирање на разлени видови на мотивации кои се однесуваат на одредени аспекти на човековото живеење. Оттука, за потребите на овој труд ќе бидат анализирани Малсовата теорија за мотивацијата која е позната и под името теорија на хиерархиските потреби и влегува во

групна на основните теории на мотивацијата како и теоријата на самоопределување и теоријата на конгнитивна еволуција. Во овој дел ќе бидат разработени овие три теории.

Малсова теорија

Идеолошки креатор на теоријата за хиерархијата на потребите, една од најпознатите мотивациони теории, е американскиот психолог Абрахам Маслов, кој во својата книга Мотивација и личност претстави теорија за специфичен ред во развојот на потребите во која објаснува како подолу”. Редоследот на потребите според Маслов е следен (Reeve, 2009):



Слика бр.1. Хиерархиски потреби

Извор: Reeve, 2009

Малсов ги класифицира човековите потреби во четири групи односно; физиолошки, безбедносни, потреби за репутација и потреби за афирмација. Оттука физиолошките потреби се однесуваат на оние базични човекови потреби. Малсов смета дека човекот со неговото раѓање се здобива првенствено само со физиолошките потреби. Притоа, во историјата на развојот на човештвото физиолошките потреби биле оние кои биле клучни и затоа тие се на врвот на пирамидата дури и денес затоа што нивната потреба е базична и основа за живот. Тука влегуваат: глад и жед како основни човекови потреби за нормално функционирање на организмот. Овие потреби на почетокот од самото човештво покрај што се базични биле и единствени односно луѓето долго време ги задоволувале првенствено само овие потреби. Понатаму, со текот на времето се јавувале и потребите кои се поврзани со безбедноста. По задоволување на основните физиолошки потреби потребите за безбедност требало да обезбедат константен тек на задоволство на физиолошките потреби, а покрај тоа и соодветно ниво на безбедност. Во потребите за безбедност се вбројуваат и: потребата човекот да биде заштита од надворешните влијанија кои може да му наштетат, потребата од индивидуи околу него кои ќе му ја обезбедат безбедноста и со кои ќе се чувствува сигурен, како и потребата од соодветно прибежиште каде ќе може да се засолни. Како и физиолошките и овие потреби се денес актуелни кај луѓето.

Понатаму, на пирамидата следуваат оние потреби кои немаат директна поврзаност со опстанокот на човекот и неговата базична добросостојба како првите две групи на потреби. Односно потребата за репутација која се претставува преку престижот кој човекот сака да го има како и желбата за почитување од другите ама и самопочитување. Како последна потреба на пирамидата Малсов ја истакнува потребата за афирмација. Оваа потреба најмногу може да се поврзи со желбата за самоактуелизација. Потребата за репутација и афирмација се појавуваат многу покасно во развојот на човештвото, а според Малсов истите се јавуваат како резултат на прекумерно задоволување на првите две групи на потреби и исчезнување на грижата за луѓето која би била поврзана со доволно храна или безбедно место за живеење.

Постојат определени теории кои се базираат на теоријата на хиерархијата на потребите на Малсов и кои даваат различни класи и прогласи на основните четири видови на потреби.

Теорија на самоопределување

Теоријата за самоопределување (ТСО) е широка теорија на човековата личност и мотивација во врска со тоа како индивидуата комуницира и зависи од социјалното опкружување. Дефинитивноста на ТСО и неколку видови на надворешна мотивација и опишува како овие мотивации влијаат на одговорите на седење во различни домени, како и на асоцијалниот и когнитивниот развој и личност. ТСО е центриран на основните психолошки потреби на автономија, компетентност и сродност и нивната неопходна улога во утврдена мотивација, благосостојба и раст. Конечно, ТСО го опишува критичното влијание на социјалниот и културниот контекст во олеснување или спречување на основните психолошки потреби на луѓето, согледано чувство за самостојно насочување, перформанси и благосостојба.

Теоријата за самоопределување (Ryan и Deci, 2000) е метатеорија на човековата мотивација и развојот на личност. Се смета за аметатеорија во смисла дека е составена од неколку „мини-теории“ кои се спојуваат заедно и нудат сеопфатно разбирање за човечката мотивација и функционирање. ТСО се заснова на основната хуманистичка претпоставка дека индивидуалните лица природно и активно ги ориентираат кон раст и самоорганизација. Со други зборови, луѓето се стремат да се прошират и да се разберат себеси преку интегрирање на нови искуства; култивирање на нивните потреби, желби и интереси; и преку поврзување со другите и надворешниот свет. Сепак, ТСО, исто така, тврди дека оваа природна тенденција за раст не треба да се претпоставува и луѓето можат да станат контролирани, фрагментирани и алуминирани ако нивните основни психолошки потреби за автономија, компетентност и сродност се поткопани од одредена социјална средина. Други зборови, ТСО почива на идејата дека поединецот е вклучен континуирано во динамична интеракција со социјалниот свет - еднаш кога ќе се бори за задоволување на потребата и исто така одговара на условите на опкружувањето кои или поддржувачот ги спречува потребите. Како последица на оваа интеракција меѓу личност и околина, луѓето стануваат вовлечени, сигубопитни, поврзани и цели, ормотивирани, неефикасни и одвоени. Основните компоненти на ТСО - имено, неговите теории на шест мини - се комбинираат за

да обезбедат сметка за човечкото однесување низ животот домени, вклучително и работа (Fernet 2013), односи (La Guardia and Patrick, 2008), образование (Reeve и Lee, 2014), религија, здравје (Russell и Bray 2010), спорт (Pelletier et al, 2001) и дури и стереотипи и предрасуди (Legault et al. 2007).

Теоријата за каузално ориентирање опишува расположенија на личноста - т.е., дали лицата обично се автономни, контролирани или лични? Четвртата мини-теорија, основна психолошка теорија на потреба, ја дискутира улогата на основните психолошки потреби во здравјето и благосостојбата и, што е важно, го опишува начинот на кој социјалните средини можат да ги занемарат, спречат или задоволат основните психолошки потреби на луѓето. се занимава со тоа колку внатрешните и надворешните цели влијаат врз здравјето и здравјето. Конечно, теоријата за мотивација на врската е фокусирана на потребата за развој и одржување на блиски односи и опишува колку се оптимални врските што им помагаат на луѓето да ги задоволат своите основни психолошки потреби за автономија, компетентност и поврзаност.

Теорија на когнитивна еволуција

Теорија на когнитивна евалуација (ТКЕ) се обидува да опише како и внатрешните и надворешните настани влијаат на внатрешната мотивација на луѓето. Внатрешната мотивација се однесува на неактивностите на ангажманот заради уживање и интерес отколку за последиците или стимулациите поврзани со однесувањето. Внатрешната мотивација е неинструментална природа; кога се суштински мотивирани, луѓето не се заинтересирани за тоа каков исход ќе се избегне примателот со вклучување во акцијата. Наместо тоа, тие го изведуваат однесувањето затоа што тој е инхерентно заситен сам по себе. Спротивно на тоа, надворешната мотивација е фундаментално важна. Луѓето се екстремно мотивирани кога се заинтересирани за вршење на дејствие заради последицата што е поврзана со него; однесувањето е условено со примање или избегнување на резултат што е неразделен од однесувањето за кое станува збор. Според ТКЕ, внатрешната мотивација може да се промени или поткопа, во зависност од степенот до кој надворешни

настани (на пр., награди, казнувачи), меѓучовечки контексти (на пр., пофалби од критичарите од партнер во врската) и внатрешните можности (на пр., нечија сопствена карактеристика, наклонета кон задачата) влијаат врз индивидуалната перцепција на автономијата и компетентноста. Автономијата е вродена потреба да се почувствува самостојно насочување и самостојно одобрување во акција, наспроти чувството на контролиран, присилен или ограничен, додека компетентноста е потребата да се чувствувате ефикасно и маестрално - иако постапките на некој се корисни за постигнување на посакувани резултати . Компетентноста е во основата на ова, како резултат на оптималниот предизвик и развојот на капацитетите. Кога надворешните, социјалните / меѓучовечките и внатрешните услови овозможуваат задоволување на потребите на индивидуалната фратономија и компетентност, тогаш се зголемува внатрешното мотивирање.

1. АДОЛЕСЦЕНТИ СО ПОПРЕЧЕНОСТ

Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето промовира и се залага за холистички поглед на детето, додека правата на детето без компромис се толкуваат како создавање можности за доброто на сите деца. Благосостојбата е во суштина поврзана со начинот на кој поединецот ги согледува своите потреби и можностите за нивна реализација во социјалното опкружување. Сепак, во истражувањето за благосостојбата на децата и адолесцентите, нивните ставови и гласови честопати се забораваат или се занемаруваат. (UNICEF, 2016). Современите сфаќања посочуваат на потребата од студии за социјална помош за развој на фокусот на детето или адолесцентот. Ова е особено важно за оние кои се во неповолна положба, ранливи и маргинализирани, што се адолесценти на кои им е неопходна туѓа грижа.

Развој на адолесцентите

Адолесценцијата е термин што го означува ментално созревање на една личност во период од приближно 11 и 22 години. Одбележува еден од најважните периоди на растење на една личност. Може да се каже дека ја означува границата на транзиција кон светот на возрасните. Временски период адолесцентскиот период се разликува во секоја личност одделно, така што се можни отстапувања од личност до личност. Терминот пубертет, кој често се меша или се изедначува со поимот адолесценција, го означува физичкиот развој на една млада личност, додека адолесценцијата означува ментален развој. Сепак, овие физички манифестации, исто така, играат голема улога во менталниот развој на една личност, создавањето на позитивна слика за себе, развојот на самодовербата и развојот на личноста (Sujodik, 2006).

За време на адолесценцијата, еден млад човек се обидува да се најде себеси и развива интереси за разни активности, особено во општеството. Адолесценцијата е пресвртна точка помеѓу детето и независниот, возрасен маж, така што младата личност се обидува да стане поуспешна и безболна од неговите родители, посветена на пријателите,

нивните интереси, иако може да се разликуваат од желбите на нивните родители. Експериментирање со облека, музика, но исто така и дрогата и сексуалноста е нормална појава во овој период.

Притоа, родителите често ги ограничуваат своите деца, што е добро за некои лоши интереси (дрога, алкохол), додека со забрана на пр. начините на облекување или одредени музички родители можат да застанат на патот за создавање на посакуваниот идентитет на еден млад човек. Токму од овие причини, индивидуите, дури и по крајот на адолесцентскиот период, се уште немаат свој идентитет или личност. Во адолесценцијата мора да посвети посебно внимание на тоа колку и на кој начин да ги ограничи младите луѓе на прагот на зрелоста. Овој вечен конфликт помеѓу родител и дете е карактеристичен во адолесценцијата; детето се одделува од родителите и се бара себеси, што родителите често не го прифаќаат.

Карактеристичните прашања што си ги поставуваат адолесцентите се: Кој сум јас? Што сакам да бидам? Како ќе го постигнам ова? На овие прашања треба да се одговори бидејќи тие се чекор кон создавање на сопствен идентитет. Потребни се сите горенаведени прашања е да се добијат јасни одговори, а одговорите ќе дојдат преку искуството што поединецот ќе треба да го стекне, а тоа е токму тешкотијата да расте. Ако адолесцентот живее во нормални околности, тој или таа секогаш ќе може да бараат поддршка и помош од наставниците во семејството, општеството или училиштето. Од луѓето кои комуницираат со адолесценти на дневна и директна основа, се очекува да имаат многу разбирање и да се обидат да создадат што е можно поблиска врска полна со доверба, така што адолесцентите ќе можат да се обратат кон нив во случај на какви било сомнежи или проблеми. Во овој период, адолесцентите ги прекинуваат врските со своите родители и стануваат се поприврзани за општеството од кое бараат безбедност и одобрување. Во детството, детето секогаш покажуваше и беше гордо на своите родители и нивните достигнувања, додека во адолесценцијата треба да заработатпочит на пример, дете ќе се пофали во градинка или училиште дека неговиот татко има добар автомобил, голем брод или добра работа. Ова ќе ги наметне децата во општеството на помлада возраст. Тој нема да каже дека направил нешто, но ќе се пробие до позицијата во општеството преку успехот на неговите родители. Во адолесценцијата, човекот доаѓа до подобра позиција во

општеството преку своите успеси и својата работа: Заработив и купив нов мобилен телефон, победив на натпревар и слично. Непосредно пред крајот адолесценција оваа зависност од општеството постепено ќе се намалува.

Човекот, ако успешно го развил и поминал низ овој период и низа психолошки промени за кои ќе зборуваме подоцна, ќе прерасне во единствена, независна личност; тие ќе го развиваат својот идентитет, ќе знаат што сакаат од животот, кој сакаат да бидат, со кого сакаат да бидат и да го поминуваат своето време.

Pernar и Franciskovic (2000) наведуваат дека со здрав ментален развој во адолесценцијата ќе има неколку развојни промени, а тоа е создавање на сексуален идентитет, психолошка одвоеност од родителите, намалување на зависноста од група врстници, зајакнување на структурата на личноста преку самоидентификување и консолидација. Адолесценцијата може да се подели во 3 развојни фази: рана, средна и доцна адолесценција. Секоја фаза се карактеризира со одредени ментални и физички промени. Раната адолесценција го опфаќа самиот почеток на адолесцентскиот период и ја опфаќа возраста помеѓу 11 и 14 години. Карактеристиките на раната адолесценција се почеток на физички промени кои го придружуваат почетокот на хормоналните промени и завршуваат со забавување на физичкиот раст, почеток на зближување со општеството и психолошка дистанца од родителите и нивните ставови.

За време на раната адолесценција, постои друга индивидуализација-одвојување, односно психолошка одвоеност од родителите. Главната цел на психолошката поделба е да се напушти идентификацијата со родителите и да се создаде сопствена автономија, односно да се создаде своја личност за возрасни што ќе може да функционира независно. Родителската зависност што исчезнува за време на психолошката разделба може да се манифестира кај млада личност на различни начини. Едно лице има вродена потреба од зависност што подоцна може да се насочи кон разни, повеќе или помалку, соодветна содржина. Тој забележува дека зависноста не е нешто негативно одредено, туку примарна човечка потреба. Честопати постои заблуда дека секоја зависност треба да се лекува и сузбива затоа што тоа е нешто лошо, но напротив, секоја зависност треба да се освести и да се доживеат чувствата што таа ги носи. Кај адолесцентите, честопати се случува да ги потиснат чувствата што се појавиле за време на процесот на психолошка поделба, тие

чувствуваат дека не се соодветни, се срамат и потиснуваат, што нема да резултира со позитивен исход.

Природно е што за време на процесот на секаков вид разделување има чувство на тага, беспомошност, страв, агресија итн. Потребно е да се биде свесен за важноста од доживување на чувствата што се јавуваат затоа што потоа по психолошката разделба, а потоа адолесценција, ќе се гради стабилна личност може да функционира независно. Секоја зависност создава агресија, чувство на беспомошност, кое потоа може да се насочи однатре или однадвор, во зависност од тоа како поединецот се справува со добиените чувства. За време на психолошката разделба, адолесцентите ја заменуваат родителската зависност со зависност од група која ги дели нивните ставови и начини на размислување. Припадноста кон група е од големо значење за време на адолесценцијата, во неа индивидуата ја наоѓа целата сигурност и прифатеност што ги изгубил преку психолошкото одвојување од неговите родители. Средната адолесценција опфаќа возраст од приближно 15 до 17 години. Во оваа фаза, адолесцентите се повеќе се фокусираат на своите врстници и создаваат добра позиција во општеството. Пренасочувањето кон општеството резултира во интерес за личност од спротивниот пол, прво се раѓаат љубовните врски кај младите и со тоа започнува воспоставувањето на сексуалниот идентитет. Во доцната адолесценција, се воспоставува идентитет, односите со семејството и врстниците полека се смируваат, адолесцентите се помалку зависат од прифаќањето од другите, едноставно развивајќи добра самоверба и градејќи сопствена личност.

Адолесценти со попреченост

Иако сегашниот глобален дискурс за попреченост нема универзално договорена глобална дефиниција за тоа што претставува попреченост, меѓународниот договор со име Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (КПЛП) има за цел да ја пополни оваа празнина и симболизира обележје во историјата на правата на попреченост (Iriarte 2016:11) Овој меѓународен договор обезбедува рамка во глобалното разбирање на попреченоста. КПЛП ги опишува „лицата со попреченост“ како оние „кои имаат долгорочни физички, ментални, интелектуални или сетилни нарушувања кои во

интеракција со разни бариери можат да го попречат нивното целосно и ефективно

учество во општеството на еднаква основа со другите (како што е цитирано во Iriarte 2016:11).“ Овој опис е широко прифатен и имплементиран и претставува промена на парадигмата во размислувањето за попреченоста (Louis et al., 2015:69).

Според Iriarte (2016:12), описот се однесува на таканаречениот „социјален модел“ кој сè повеќе се споменува во дебатата за попреченост и развој и е одобрен и канализиран од бројни (меѓународни) развојни организации, како што се СЗО и УНДП (Grech, 2009:773). Социјалниот модел на попреченост ја прекинува директната врска помеѓу оштетувањето и попреченоста - се однесуваат на социјалните, еколошките и ставовните фактори кои во интеракција со оштетувањето предизвикуваат попреченост (Iriarte 2016:12). Признавањето на социјалниот модел претставува еволутивен чекор во размислувањето за попреченоста, бидејќи се оддалечува од претходно доминантниот модел, имено, од медицинскиот модел. Ова моделот ги гледа сите пречки во развојот како резултат на некои физиолошки нарушувања поради оштетување или процес на болест. На овој начин, моделот ја лоцира попреченоста во рамките на луѓето (Mtonga, 1996:85). Акцентот во овој начин на размислување е ставен на промена на малцинството кое не може да се вклопи во мејнстрим општеството и да ги прилагоди наместо да ја организира околината на начини да го направи социјалниот живот достапен за секого (Mtonga, 1996:85). Процесот на адаптација првенствено се состои од третман и терапија во клиничка смисла. Овој модел беше критикуван од движењето за попреченост кое се состои од активисти и академици. Тие тврдат дека приодите не успеале да го признаат влијанието на животната средина, главно фокусирајќи се на дефектите на функционалното тело. Факторите на животната средина се вклучени во социјалниот модел со концептирање на попреченоста што произлегува од интеракцијата на функционалниот статус на една личност со неговата физичка, културна и политичка средина.

На глобално ниво, скоро 180 милиони адолесценти на возраст од 10-24 години живеат со физичка, сензорна, интелектуална или ментална попреченост доволно значајна за да направат промена во нивниот секојдневен живот. Огромното мнозинство од овие млади луѓе, околу 150 милиони (80%) живеат во земјите во развој. Рутински исклучени од повеќето образовни, економски, социјални и културни можности, тие се едни од најсиромашните и нај маргинализираните од сите млади во светот (UNICEF, 2016).

Во светски рамки, проценките за бројот на адолесценти и млади возрасни лица кои живеат со попреченост варираат во голема мера. Проценката на бројот на млади лица со посебни потреби е сложена, од две причини. Првиот е тоа што често, младите со посебни потреби се групираат заедно со деца или возрасни, блокирајќи ги обидите да се процени нивниот број како посебна група. Второто е дека дефинициите за попреченост многу варираат. Во некои нации, идентификувани се само лица со значителна попреченост; во други, вклучени се дури и оние со лесна попреченост. Прашања за точност и веродостојност на статистичките податоци се покренати за лица со интелектуална попреченост и лица со ментално здравје, како и за оние со физички и сензорни попречености.

Така, Suris и Blum (2002) забележуваат дека недостатокот на хомогеност во дефиницијата, процедурите за истражување и збирките на податоци „ги прави меѓународните споредби скоро невозможни“. Тие известуваат дека стапките на попреченост се повисоки во побогатите земји. Ова се чини затоа што програмите за скрининг се подостапни, овозможувајќи идентификување на повеќе адолесценти со умерена и лесна попреченост. Иако високата стапка на смртност кај новороденчињата и децата во посиромашните земји може да придонесе за оваа несогласување, недоволно пријавување на попреченост, исто така, не може да се игнорира. Анализирајќи ја меѓународната база на податоци за статистика на Обединетите нации за 42 земји, известуваат за широк диспаритет на стапките. На возраст од 10-14 години стапките се движат од 108 на 100 000 во Мјанмар до 6726 на 100 000 во Канада. Меѓу 15 до 19 години, стапките се движат од 142,6 на 100 000 во Мјанмар до 5099,5 на 100 000 во Австрија. Понекогаш недостасува консензус за тоа што претставува попреченост дури и во рамките на земјите. Во 2002 година, Обединетите нации воспоставија нов меѓународен конзорциум Група Вашингтон Сити за попрецизно утврдување на националните и меѓународните статистички податоци за попреченоста, вклучително и оние за адолесценти и млади со посебни потреби. Сепак, неговите препораки се уште се далеку неколку години (ООН, 2005).

До 2005 година, ООН проценува дека ќе има околу 1 милијарда адолесценти во земјите во развој. Извори на УНИЦЕФ и СЗО проценува дека секој десетти од овие адолесценти е оневозможен, тогаш до 2025 година, светот ќе има 100 милиони деца од 10-

19 години. Ако се користи поконзервативна проценета стапка од 5%, ова сепак значи 50

милиони адолесценти со посебни потреби до 2025 година. На овој број мора да се додаде и бројот на млади со посебни потреби на возраст меѓу 19 и 24 години. Повторно, специфичните глобални бројки мора да бидат екстраполирани на основата на општите проценки на населението. Се проценува дека во светот во развој живеат 500 милиони млади на возраст од 19 до 24 години. Под претпоставка дека 10% од оваа популација е оневозможена, би имало 50 милиони лица на возраст меѓу 19-24 години. Со комбинирање на статистичките податоци за адолесцентите и младите возрасни од земјите во развој, се добиваат дури 150 милиони млади луѓе кои живеат со значителна попреченост. Користејќи ја пониската пресметка од само 5%, сè уште дава глобално население од 75 милиони млади луѓе. На овој број може да се додадат дополнителни 30 милиони адолесценти и млади возрасни лица со попреченост што претставуваат 20% од младите кои живеат во развиени нации, претпоставувајќи стапка на распространетост од 10%. Користејќи ја пониската проценка од 5%, се добиваат 15 милиони лица во развиените земји.

На глобално ниво, широко е прифатено дека најголемата пречка за животот на младите лица со попреченост се предрасудите, социјалната изолација и дискриминацијата (ESC, 1999). Иако сите лица со попреченост можат да бидат засегнати од овој доживотен циклус на стигма и предрасуди, жените се изложени на зголемен ризик. Во општества каде девојчињата се ценат помалку од момчињата, инвестициите во образованието, здравствената заштита или обуката за работа што семејствата се подготвени да ги направат кај девојчињата со попреченост, честопати се значително помалку отколку кај момчињата со попреченост (Bjarsason, 2002). Одредена дискриминација може да биде суптилна, на пример, сиромашно семејство може да почека неколку дена повеќе да инвестира во антибиотик за болна ќерка со попреченост отколку за син со попреченост, надевајќи се дека состојбата ќе се расчисти сама по себе.

И покрај зголемениот број и впечатливите потреби, адолесцентите со попреченост историски паднале низ пукнатините. Општите програми за адолесценти и млади возрасни ретко ги вклучуваат лицата со попреченост. Програмите за инвалидско население каде што постојат, обично не се поинклузивни. Програмите за оние со попреченост обично имаат за цел да обезбедат услуги и општо застапување за сите членови со попреченост во општеството или да бидат категорично во една од двете категории - програми за деца со

попреченост или за возрасни со попреченост. Програмите и застапувањето за децата со посебни потреби обично се фокусираат на прашања од семејството, образованието и социјализација. Програмите и застапувањето за возрасни со попреченост во голема мера се фокусирани на прашања за вработување и до одреден степен, домување и интеграција во заедницата (World Bank, 2018).

Адолесцентите и младите возрасни ретко се исклучуваат од овие програми за попреченост фокусирани на деца или возрасни. Потребите на петгодишно инвалидско дете, сепак, обично се неверојатно различни од оние на 13 или 17 годишно дете. Оние кои вршат услуги насочени кон деца пријавуваат значително намалување на учеството на децата откако ќе влезат во адолесценција. Од друга страна, возрасните ориентирани организации за попреченост имаат тенденција да се концентрираат на обука за работа, честопати нагласувајќи повторно влегување на работното место по несреќа или повреда. Таквите програми се од мала важност за постарите адолесценти или млади возрасни лица кои никогаш не учествувале на работното место. Резултатот е дека во многу земји, адолесцентите и младите со попреченост се отуѓени од оние неколку организации за поддршка на попреченост што постојат. Дури и во рамките на Обединетите нации, признавањето или заштитата на адолесцентите со попреченост често се занемарува. На пример, во Стандардните правила на Генералното собрание на Обединетите нации за изедначување на можностите на лицата со попреченост, можност за потцртувањето на потребите на адолесцентите се пропушта кога ќе се набројат групи на лица со посебни потреби со посебен ризик. Се споменуваат деца, како и припадниците на етничките и малцинските заедници и возрасните жени. Адолесцентите со попреченост, сепак, не се набројани во тие групи.

Адолесцентите и младите со попреченост се меѓу најсиромашните деца во светот. Младите со попреченост се соочуваат со социјални изоляции, сиромаштија и дискриминација. И покрај правата што им се гарантирани со Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето и други документи, на нив често им е забрането да учествуваат значајно во нивните семејства и заедници. Тие честопати немаат основна здравствена заштита и не смеат да одат на училиште или да наоѓаат работа.

Во споредба со нивните не-инвалидни врсници, тие се изложени на огромен ризик од физичко и психолошко злоставување и сексуална експлоатација. Во многу земји, тие се рутински институционализирани и честопати се приматели на непотребни и несакани медицински и хируршки процедури, вклучително и присилна стерилизација. Младите жени со попреченост и младите лица со попреченост од етничките и малцинските заедници континуирано се соочуваат со двојна дискриминација заснована и врз нивната попреченост и полот или наследството. Нивната состојба не само што е очајна, туку премногу често се занемарува. Еден од секои десет млади живее со значителна онеспособена состојба. Адолесцентни и младински организации кои се залагаат за млади воопшто, ретко го признаваат присуството на млади луѓе со попреченост или разбираат дека многу од нивните потреби се идентични со оние на нивните неинвалидни лица врсници. Организациите што ги застапуваат лицата со попреченост често ги групираат адолесцентите и младите заедно со помали деца или со возрасни, оставајќи ги единствените социјални, психолошки и физиолошки проблеми на адолесцентите.

Адолесценти со попреченост и можностите за соодветно образование

Недостаток на образование е клучна грижа за повеќето млади со посебни потреби во земјите во развој. Во многу земји, децата со попреченост се сметаат за неспособни за учење, без разлика каква е нивната попреченост. Честопати, инвалидното дете се смета за одвлекување внимание на другите ученици и едноставно се испраќа дома. Недостаток на школување може да се одрази на верувањето дека таквите деца не можат да учат, дека таквите деца не треба да се подложени на стрес од учење или дека таквите деца се непријатност (доказ за лоша крв, инцест или божествена неповолност) и не треба редовно да се гледаат во јавни Училишните згради рутински се градат со скали или далеку од центрите на заедницата, што ги прави недостапни за лицата со попреченост во мобилноста. Недостаток на обучени наставници, соодветни наставни материјали и неподготвеност да се вклучат деца со попреченост во редовната училница го ограничува пристапот до

образование за милиони слепи и интелектуално попречени деца, како и оние со ментални тешкотии.

Можеби основната причина што овие деца се толку ретки на училиште, сепак е тоа што нивните семејства и општества можеби не сфаќаат дека им треба образование (UNICEF, 2019). Овој општ недостаток на пристап до образование е збиен и додека децата со попреченост достигнат рана адолесценција, огромното мнозинство се наоѓа многу далеку зад нивото на образование и вештина на нивните врсници кои не се инвалиди.

Неколку студии откриле одредена вклученост на адолесценти и младинци со посебни потреби во училиниците, без да се посвети посебно внимание на нивниот статус на инвалидност. Мајлс, во една студија во рурален дел на Пакистан (Miles, 2002), открил дека 22% од сите деца со попреченост имале одредено школување во општата училишница и известува за слични случаи од Шри Ланка. Тешко е да се следи оваа „случајна интеграција“, но претставува важна област за понатамошни студии, не само за нејзините влијанија врз образованието, туку и затоа што може да обезбеди функционални модели на вклученост што може да бидат важни за подоцнежните обуки за работа и шемите за економски развој.

Други студии (WHO, 2019, World Bank, 2019) укажуваат на фактот дека особено во земјите во развој адолесцентите со попреченост немаат соодветен третманот како нивните врсници кои немаат никаква попреченост кога станува збор за образованието. Односно дека адолесцентите со попреченост (начесто поради неможноста за соодветно образование и присуство на настава) се значително социјално изолирани и нивното социјален круг во најголемите дел до случаевите се ограничува само на најблиските членови на семејството или лицата кои се грижат за нив. СЗО во своите извештаи за состојбата на младите лица со попреченост нотира дека систематската негрижа во најголем дел во однос на соодветно создавање на услови за инклузивно образование допринесува овие лица да се соочуваат со дополнителни потешкотии во нивното функционирање. Односно недоволното ниво на образование нив ги прави социјално изолирани и истите не може да бидат во можност во целост и подеднакво како и своите врсници да учествуваат во креирањето на социјалниот живот во едно општество.

Друг аспект на изолацијата како резултат на неможност за соодветно образование за адолесцентите со попреченост се гледа и во фактот што истите не може да најдат соодветна работи (кај оние кај тоа е можно) поради недостатокот од соодветни вештини и целиот овој круг на нееднаквост и несоодветно образование за адолесцентите со попреченост резултира со нивно игнорирање и недоволно ангажирање и за нивните права.

Сепак, не сите земји еднакво го третираат проблемот со недостатокот на образование за адолесцентите со попреченост имено во изминатите неколку децении се повеќе држави (меѓу кои и земји во развој) го насочуваат своето внимание кон концептот на општествена инклузивност на сите различни групи во едно општество ова особено е изразено преку инклузивното образование кое треба да обезбеди еднакви можности за сите деца.

2. ИНКЛУЗИВНОСТ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Интеграцијата и инклузијата претставуваат два различни образовни концепти. Ако интеграција претставува „додавање” на нешто во веќе постојна целина, интегративниот пристап, во образовниот систем, го гледа ученикот како проблем и од него се бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училиштето. Во интегрираното образование, во центарот на вниманието е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси.

Од друга страна пак, инклузија претставува сеопфатност, односно „содржано во себе” и инклузивниот пристап е фокусиран кон целиот образовен систем, негово менување и прилагодување на индивидуалните потреби на секој ученик. Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на различноста на секој ученик и на неговите потреби, каде ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици, во овој контекст и пред учениците со посебни образовни потреби.

Разликата меѓу образовната интеграција и инклузија, според Мајлс (Miles 2000), е во тоа што интеграцијата подразбира „да се оди во училиште”, додека пак инклузијата подразбира „да се учествува во училиштето”. Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивно образование се наидува на различни пристапи, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност за сите деца (Pasaluc-Kreso, 2003).

Во последниве години, концептот и практиката на инклузивно образование добија важност. На меѓународно ниво, терминот се пошироко се разбира како реформа што ја поддржува и поздравува различноста меѓу сите ученици. Инклузивното образование може да се сфати како процес на зајакнување на капацитетот на образовниот систем за да се допре до сите ученици. Според тоа, севкупниот принцип треба да ги води сите образовни политики и практики, почнувајќи од верувањето дека образованието е основно човеково право и основа за поправедно општество. Образованието се одвива во многу контексти, и формални и неформални, и во рамките на семејствата и пошироката заедница.

Следствено, инклузивното образование не е маргинално прашање, но е од клучно значење за постигнување на високо квалитетно образование за сите ученици и развој на поинклузивни општества. Инклузивното образование е од суштинско значење за постигнување на социјална еднаквост и е составен елемент на доживотното учење. На кратко, инклузивното образование е процес што вклучува трансформација на училиштата и другите центри за учење да се грижат за сите деца - вклучително и момчиња и девојчиња, ученици од етнички и јазични малцинства, рурални популации, лица со попреченост и потешкотии во учењето и да се обезбеди можности за учење и за сите млади и возрасни. Неговата цел е да се елиминира исклучувањето што е последица на негативните ставови и недостаток на одговор на различноста во расата, економскиот статус, социјалната класа, етничката припадност, јазикот, религијата, полот, сексуалната ориентација и способноста.

Значење на инклузивното образование за адолесцентите со попреченост

Светската декларација за образование за сите, усвоена во, Тајланд (1990), ја поставува целокупната визија: универзализирање на пристапот до образование за сите деца, млади и возрасни и промовирање на правичност. Ова значи да бидете проактивни во идентификувањето на бариерите со кои многумина се соочуваат при пристапот до образовните можности и во идентификувањето на ресурсите потребни за надминување на тие бариери. Раното детство е брзо проширување на фокусот во специјалното образование. Истражувањата го поддржаа верувањето дека раните интервенции се клучни за значителни подобрувања кај исклучителни лица. Воспоставени се нови закони, финансирање и обука на терен за да помогнат во поддршката на раното детство за специјалното образование. За жал, постои многу поголема побарувачка за овие услуги отколку што се обезбедува во моментот. Тековниот акцент во законодавството е насочен кон проширување на специјалното образование од раѓање до зрелост. Оваа понова перспектива се заснова на погледот на школувањето за целиот животен век. Возраста за учење на деца и со и без попреченост може да варира од регион до регион и земја до земја.

Националните влади имаат политики и закони со кои се утврдуваат старосните граници за основно и средно училиште: 1) просечна предучилишна возраст 3-6 години, 2) просечна возраст од основно училиште 6-15 години, 3) просечна возраст за средно училиште 14-25 години. Во овој случај, предметот студент е на дванаесет години, кој има попреченост во неговата комуникација, социјализација и емоционална. Нарушувањето на аутистичниот спектар (АСН) и аутизмот се општите поими за група на комплексни нарушувања на развојот на мозокот. Овие нарушувања се карактеризираат, во различен степен, со тешкотии во социјалната интеракција, вербална и невербална комуникација и повторувачки однесувања (UNESCO, 2009). За деца со попреченост, кои честопати започнуваат со училиште подоцна од нивните неинвалидни врсници и на кои понекогаш им треба дополнително време, процесот на утврдување закон за старосна граница може да спречи завршување на основното образование. Образованието за деца со попреченост во повеќето земји со ниски и средни примања во голема мера се состои од одделени специјални училишта во урбаните области каде што инфраструктурата е поразвиена. Сепак, доказите почнуваат да покажуваат дека овој вид на образовен систем не е одржливо решение на долг рок и секогаш ги исклучува најсиромашните индивидуи, особено во руралните средини. Изминатите десет години беа сведоци на значаен глобален погон за прашањето за пристап до образование. Додека е постигнат голем напредок, како што покажа глобалното намалување на бројот на деца надвор од училиште, сепак остануваат сериозни предизвици во однос на квалитетот на наставата, учењето, задржувањето и успехот во образованието. За децата со попреченост, ситуацијата е критична. Системите и услугите на образованието ширум светот едноставно не ги исполнуваат нивните потреби, како во однос на пристапот, така и во однос на квалитетот на образованието.

Потребата од стекнување на вештини на адолесцентите со попреченост

Повеќето поединци учат мнозинство од своите животни вештини од нивните семејства или групи од врсници. За лица со посебни потреби, овие вештини често стануваат приоритет за нивното образование. Поединци кои имаат сензорни или физички нарушувања како што се оштетување на видот, губење на слухот, церебрална парализа или спинална

бифида треба да научат како да користат специјализирани материјали и опрема што ќе им помогнат. Транзицијата стана сè поголема грижа за специјалното образование (UIS, 2004).

Резултатите од истражувањето за резултатите од стручното и последователното ниво ги поттикнуаа дефектолозите да развиваат програми за да им помогнат на учениците со попреченост да го направат преминот од училиште на работа и самостоен живот. Во согласност со транзицијата и животните вештини, наставната програма и методите на наставниците во процесот на учење и учење се поврзани со успехот на животните вештини на учениците во животната средина. Инклузивната наставна програма се однесува на когнитивниот, емоционалниот, социјалниот и креативниот развој на детето.

Таа во теорија се заснова на четирите столба на образованието за дваесет и првиот век - учење да се знае, да се прави, да се биде и да се живее заедно. Тој има инструментална улога во поттикнувањето на толеранцијата и унапредувањето на човековите права и е моќна алатка за надминување на културните, религиозните, родовите и другите разлики. Инклузивната наставна програма ги зема предвид родот, културниот идентитет и јазичната позадина. Тоа вклучува кршење на негативните стереотипи не само во учебниците, туку и, уште поважно, во ставовите и очекувањата на наставникот. Повеќејазичните пристапи во образованието, на кои јазикот е препознаен како составен дел од културниот идентитет на ученикот, можат да дејствуваат како извор на вклучување. Понатаму, наставата по мајчин јазик во почетните години на училиште има позитивно влијание врз резултатите од учењето. Инклузивниот пристап кон политиката на наставната програма има вградена флексибилност и може да се прилагоди на различните потреби така што сите имаат корист од заеднички прифатеното основно ниво на квалитетно образование (Corps и Ceralli, 2012).

Според Глобалниот извештај за мониторинг на ЕФА од 2016 година, еден начин да се оди кон релевантен, избалансиран сет на цели е да се анализира наставната програма во смисла на вклучување. Инклузивниот пристап кон политиката на наставната програма признава дека иако секој ученик има повеќе потреби - уште повеќе во ситуации на ранливост и неповолност - секој треба да има корист од општо прифатеното основно ниво на квалитетно образование. Ова ја подвлекува потребата од заедничка наставна програма што е релевантна за ученикот, додека се учи според флексибилниот метод. Достапни и флексибилни наставни програми, учебници и материјали за учење можат да послужат како

клуч за создавање училишта за сите. Многу наставни програми очекуваат сите ученици да научат исти работи, во исто време и со истите средства и методи. Но, учениците се различни и имаат различни способности и потреби. Затоа е важно наставната програма да биде доволно флексибилна за да обезбеди можности за прилагодување на индивидуалните потреби и да ги стимулира наставниците да бараат решенија што можат да се поклопат со потребите, способностите и стилите на учење на секој ученик (UNICEF, 2009). Ова е особено важно во развојот и практикувањето активности за учење за млади и возрасни.

Модели за вклучување на адолесцентите со попреченост во инклузивните образовани програми и нивните предизвици

За студентите кои се вклучени во интегрирани програми, од суштинско значење е да се спроведе консултација или колаборативен модел на испорака на услуги (Miles, 2008). Првично се сметаше дека моделите на консултанти се „експертски модели“ каде специјалисти за специјално образование ќе работат со општи воспитувачи и ќе им даваат упатства за тоа како наставниците треба да ги задоволат потребите на нивните исклучителни ученици. Овој модел не беше соодветен во некои држави, каде што наставниците за специјално образование не добиваат значителна дополнителна обука во споредба со нивните редовни колеги за образование. Овој модел исто така имаше потешкотии кога искусните наставници не сакаа или ценеа совети за нивните сопствени училници. Тековните модели на консултации се повеќе реципрочни и му даваат на специјалистот или еднаков, или помал авторитет на наставникот по редовно образование.

Моделот за соработка е попопуларен метод за кој се залагаат неколку истражувачи и практичари. Моделите за соработка (како моделите за консултации) претпоставуваат дека редовниот наставник е примарен давател на настава и ја има крајната одговорност. Улогата на наставникот за специјално образование е да дејствува како поддршка и ресурс за редовниот наставник, вклучително и работа во општа училница со ученици

Моделот за општа соработка, предложен од Симпсон и Мајлс (1993), е составен од пет основни компоненти: 1) Флексибилна департизација, 2) Сопственост на програмата, 3) Идентификување и развој на поддржувачки ставови, 4) Оценување на студентите како мерка за ефективност на програмата, и 5) Модификации во училницата кои поддржуваат интегрирање во интеграцијата. Иако моделите за соработка може да звучат идеално, има неколку проблеми кои сè уште не се решени. Еден проблем е комуникацијата, бидејќи наставниците не секогаш поседуваат вештини за решавање на проблеми или за добро работење (Miles и Singal, 1993).

Друга грижа е недостатокот на време за работа со други професионалци. Исто така, понекогаш има малку заеднички јазик помеѓу редовното и посебното образование, со наставници кои имаат многу заблуди за другата област. Образованието на наставниците заостанува во обуката на дефектолозите и особено редовните едукатори за справување со овие промени. Исто така, е во загуба за тоа како соодветно да се обучуваат наставниците кои работат во училиштата. Иако во-услугите се тековниот метод на обука на работните едукатори, треба да има дополнителна поддршка, училишни адаптации и модификации во училницата за да биде успешна. Иднината на посебното образование се чини дека се движи кон зголемена соработка. Се чини дека посебното образование ќе може да се прилагоди на овие промени, но останува да видиме дали програмите за општо образование ќе бидат толку приемливи (Corps и Ceralli, 2012).

Инклузивно образование и вклученоста на адолесцентите со попреченост во Република Северна Македонија

Во овој дел ќе бидат претставени базичните заложби што државата ги има а се однесуваат на создавањето на соодветни услови за инклузивното образование и вклучувањето на адолесцентите со попреченост во образованиот систем. Притоа, во истражувачкиот дел на овој труд ќе бидат подетално анализирани реалните состојби и проблеми со кои ваквиот инклузивен систем се соочува денес.

Инклузивно образование во предучилишна возраст

Меѓународната правна рамка и стандардите во областа на инклузивното образование ги одредуваат: Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (КПЛП), Конвенцијата за правата на детето (КПД) и Изјавата на УНЕСКО за образование засновано на посебни потреби од Саламанка Република Северна Македонија ги има ратификувано овие конвенции, со што согласно Уставот, овие меѓународни документи, поточно нивните одредби се дел од правниот поредок на државата. Кај нас сè уште предучилишното воспитание не е формализирано и издигнато на ниво на образование. Овие документи тргнуваат од гледиштето дека секое дете има свои индивидуални потреби. Поради тоа, единствено примената на индивидуализиран пристап во образованието овозможува максимално да се развијат потенцијалите и да се обезбедат еднакви образовни можности за сите деца. Индивидуализираниот пристап значи дека образовниот систем треба да го прилагодува целокупниот процес на настава и учење кон потребите и способностите на секое дете одделно. За да можат рамноправно да земат учество во образовниот процес, децата со попреченост имаат право и на индивидуална поддршка (УНИЦЕФ, 2018).

Од истражување спроведено во 2018 година од страна на UNICEF во соработка со Државниот правобранител на Република Северна Македонија во неколку градинки забележани се состојбите со процесите на инклузија на деца со попреченост. Според добиените податоци од анкетното истражување, градинките не ги исполнуваат потребните услови за обезбедување физичка пристапност. Ова прашање го одговорице 51 градинка. Најчеста адаптација која е обезбедена во 66,7% од градинките е пристапна рампа на влезот на градинките. Зад неа, во 15,7% од градинките се обезбедени прилагодени занимални и простории во објектите. При теренските посети забележано е дека, кога станува збор за пристапноста, пристапен е влезот на градинките, но не и внатрешниот дел. Состојбата со пристапноста на градинките е идентична со пристапноста на училиштата. Поголем број од градинките се изградени на едно ниво, иако постојат и градинки на две, па и на повеќе нивоа, каде нема лифт, а нивоата се поврзани со скали. Концептот на пристапен тоалет во градинките воопшто не е познат.

На анкетниот прашалник една градинка изјавила дека има пристапен тоалет. За време на теренските посети не забележа пристапни тоалети во посетените градинки, а овој податок беше поткрепен и со изјавите добиени на фокус групите. Состојбата е уште понеповолна кога станува збор за располагање со пристапни (приспособени) педагошко-дидактички помагала и средства. Имено, мнозинството градинки, 58,5%, одговорило дека не располагаат со ваква опрема која ја олеснува активната вклученост на децата со попреченост.

Според доставените одговори на анкетното истражување, 77,2% од градинките немаат дефектолог во рамките на стручниот тим. Во оние градинки каде тимот вклучува и дефектолог тој работи со полно време. При тоа, дефектологот/ите се задолжени за сите објекти на градинката. Онаму каде има вработено двајца дефектолози, се врши поделба на работата по објекти. Според разговорите при теренските посети, дефектолозите сметаат дека нивната улога треба да биде насочена кон поддршка, советодавна улога со воспитувачот, процена на потребите на децата во соработка со воспитувачот и градење инклузивна клима во соработка со воспитувачите, родителите и децата. Потешкотија со која се среќаваат дефектолозите е неможноста да работат индивидуално со сите деца, дури и со оние деца со кои работат, фреквенцијата и временскиот интервал на работа не е доволен и не ги задоволи потребите (UNICEF,2018).

Покрај дефектолозите, половина од градинките кои одговорило на прашалникот, како член на стручниот тим имаат логопеди (53,2%), психолози (51,1%), педагози (42,6%) и социјални работници (21,3%). Постојат и тимови во кои се вклучени медицински лица. Наспроти ова, загрижува податокот дека во 13 (22,4%) градинки, од вкупно 58 кои го одговорило прашалникот нема стручна служба. Улогата на стручните тимови, испитаниците на фокус групите и при теренските посети, ја рефлектираат преку поддршката на воспитувачите, индивидуална работа со децата и советодавна работа со родителите. Испитаниците истакнаа дека еден дефектолог е малку во една градинка, а и времето и фреквенцијата на работа со деца со попреченост не е задоволителна.

Во отсуство на механизам за системско идентификување, евидентирање и следење на децата со попреченост од најрана возраст, во голема мера се намалуваат можностите за рана стимулација, што го отежнува престојот на децата со попреченост во градинките, кој се сведува најчесто на згрижување, но не и на воспитна компонента и ран стимулативен развој. Исто така, законската регулатива не е целосно усогласена со одредбите на клучните меѓународни документи на ова поле: КПЛП, КПД и Декларацијата од Саламанка, па иако државата ја има ратификувано Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, постојат недостатоци во чекорите и активностите преземени за нејзина целосна имплементација. Недостасуваат јасни индикатори со кои ќе се следи примената и ефектите од примената на одредбите од овие документи. Имено, добиените податоци посочуваат на непочитување или само делумно почитување на воспоставените стандарди за бројност на групите, соодветни просторни услови и опременост на градинките. Дел од градинките се градат на целосно непристапни места, а во руралните средини има недостатокот на градинки, што претставува загрижувачки факт, дотолку повеќе што токму во руралните средини значително е помал процентот на деца кои посетуваат предучилишно образование. Покрај ова, на многу ниско ниво е свесноста за значењето на раниот детски развој и неопходната стимулација на „златното доба“ од развојот на детето, а и предучилишното образование не е издигнато на ниво на образование, па во оваа фаза е на ниво на згрижување и воспитание (UNICEF, 2018).

Истражувањето покажува дека постои нецелосна имплементација на моделот за инклузивно образование, а ова особено се однесува на фактот што во одредени градинки низ државата нема никаков стручен кадар кој треба да работи со децата со попреченост.

Инклузивно образование во средното образование

Во македонскиот модел на инклузивно образование во групата ученици со посебни образовни потреби влегуваат:

- ученици со пречки во психичкиот развој;
- слепи и слабовидни ученици;
- глуви и наглуви ученици;
- ученици со пречки во говорот;
- ученици со телесна инвалидност;
- хронично болни ученици;
- ученици со асоцијално однесување;
- ученици со тешкотии во учењето;
- ученици со емоционални проблеми;
- ученици без родители;
- ученици од семејства со нарушени семејни односи;
- ученици од културно-депривирани семејства;
- ученици кои не го познаваат јазикот на кој се изведува воспитно-образовната работа;
- ученици на бегалци и на раселени лица;
- надарени ученици.

Секоја од наведените групи има свои специфичности, но и секој ученик со посебни образовни потреби има лични, индивидуални, само нему својствени карактеристики што го прават еден и единствен.

Во 2018 година исто така од UNICEF во соработка со Канцеларијата на народниот правобранител на Република Северна Македонија е направено истражување за процесите со инклузивното образование во со посебен осврт на средното образование. Ова спроведено истражување е од значителна важност за овој труд бидејќи истото доаѓа до наоди за тоа како адолесцентите со попреченост се вклучени во средното образование во државата.

Општиот заклучок од спроведеното истражување посочува дека инклузијата во средното образование во оваа фаза е сведена на импровизирана имплементација што претставува последица на површното сфаќање—и толкување—на инклузијата. Недостатокот на законска усогласеност и доследна примена на постоечките закони, недоволната подготовка на условите во училиштата и кадарот за работа со ученици со попреченост, некомплетноста на стручните тимови, ниското ниво на свесност за потребите на учениците со попреченост влијаат врз создавањето еднакви образовни можности за сите. Често пати во училиштата се обезбедуваат некомплетни мерки и нивното спроведување се сведува на “про форма” што не резултира со позитивни ефекти. Отсуството на јасно дефинирани стандарди за инклузија доведува до ниски очекувања и нереална слика за инклузијата како процес. Овој заклучок се темели на следните конкретни заклучоци: (UNICEF,2018)

- Законската регулатива не е целосно усогласена со одредбите на клучните меѓународни документи на ова поле: КПЛП, КПД и Декларацијата од Саламанка. Ова го вклучува правото на упис (пристап) на учениците со попреченост во редовното средно образование.
- Отсуствува механизам за системско идентификување, евидентирање и следење на учениците со попреченост во редовното средно образование. Од една страна, тоа во голема мера ги намалува нивните образовни можности, а од друга страна, го отежнува планирањето на образовните политики.
- Поддршката за инклузијата е главно декларативна. Не се обезбедуваат доволно буџетски средства за поддршка на инклузијата на ученици со попреченост во редовното средно образование.
- Иако пристапноста на образованието главно се сфаќа во физичка смисла, дури ни таа не е обезбедена во задоволителна мера: Главно, се работи на обезбедување пристапна рампа во зградата на училишта, притоа занемарувајќи ги стандардите, но многу малку се прави за пристапноста на внатрешните простории и дидактичките средства, т.е. опременоста на училиштата за инклузивна настава.
- Наспроти позитивните искуства од пилотирањето на примената на асистивната технологија (резултат на иницијатива од граѓанскиот сектор),

улогата на современата информациско-комуникациска технологија како алатка за образовна инклузија е речиси целосно занемарена.

- Не се применуваат пристапни дидактички средства и материјали, како и не се достапни учебници и други образовни материјали на Браево писмо, во аудио формат или согласно стандардите за веб-пристапност. Не постои ниту соодветна правна рамка по ова прашање

3. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на истражување

Предмет на оваа истражување е добросостојбата кај адолесцентите со попреченост од редовните средни училишта и нивна мотивација за постигнувања.

Цели и задачи на истражување

Цели на истражување

Главна цел на истражувањето е да се утврди дали постојат разлики во добросостојбата и мотивацијата за постигнувања кај адолесценти со попреченост и адолесценти со типичен развој.

Врз основа на поставената цел може да се заклучи дека оваа квантитативно истражување е современо проучувајќи ја проблематика на образованието, дескриптивна настојувајќи да ја презентира добросостојбата и мотивацијата на адолесцентите со попреченост и компаративна – при што се обидува да направи корелација на добиените резултати од истражувањето и причините за добросостојбата и мотивацијата на лицата со попреченост со адолесценти со типичен развој.

Задачи на истражувањето

- Да се утврди причината за степен на мотивација и квалитет на живот на адолесцентите со попреченост
- Да се утврди каков е просекот на мотивација со истиот примерок во светски рамки
- Да се утврди дали постои разлика во добросостојбата меѓу адолесцентите со попреченост и адолесценти со типичен развој

- Да се утврди дали постои разлика во мотивираноста за постигнувања меѓу адолесцентите со попреченост и адолесценти со типичен развој
- Да се утврди дали има разлика меѓу адолесценти со пречки во развојот и адолесценти со типичен развој во тенденција да чувствуваат задоволство кога ја остваруваат поставената цел
- Да се утврди дали има разлика при избегнување на можностите за неуспех затоа што тоа би било спротивно од нивната перспектива за себе како "успешно лице"
- Да се утврди дали има разлика кај адолесценти со пречки во развојот и адолесценти со типичен развој кои од грешките извлекуваат некоја поука
- Да се утврди дали има разлика во тенденција на однапред планирани активности со кои би се остварувале целите
- Да се утврди дали има разлика меѓу адолесценти со попреченост и адолесценти со типичен развој во оглед на секојдневните грижи и потешкотии во животот
- Да се утврди дали има разлика меѓу адолесценти со попреченост и адолесценти со типичен развој присуство на депресивни чувства,
- Да се утврди дали има разлика кај адолесценти со попреченост и адолесценти со типичен развој при следење на прогресот кај депресивните чувства

Хипотези во истражувањето

X0 Постои поврзаност помеѓу добросостојбата и мотивираноста за постигнувања кај адолесцентите од редовните средни училишта.

Од главната хипотеза произлегуваат следниве субхипотези:

X1.- Адолесцентите со различна возраст се разликуваат помеѓу себе во однос на мотивираноста за постигнување

X2 – Адолесцентите со различен интелектуален статус се разликуваат помеѓу себе во однос на добросостојбата

X3- Адолесцентите од различен интелектуален статус се разликуваат помеѓу себе во однос на мотивот за постигнување

X4 – Местото на живеење на адолесцентот влијае врз добросостојбата

X5 – Местото на живеење на адолесцентот влијае врз мотивираноста за постигнувања

X6- Адолесцентите од женски пол се помотивирани за работа отколку адолесцентите од машки пол

Варијабли во истражување

Варијабли во истражувањето се мотивација и добросостојба кај адолесценти со попреченост

Други релевантни варијабли се: место на живеење, возраст, пол, национална припадност, успех во училиште на адолесцентот, материјален статус на семејството (дали родителите се вработени, дали имаат сопствен дом), дали живеат сами или во заедница, образовен статус на родителите, број на членови на семејството.

4.2.5.Методи на истражување

Во истражувањето ќе бидат применети следниве методи:

Метод на дескриптивна анализа

Метод на компаративна анализа

Каузален метод

Техники на истражување

Во текот на истражувањето ќе направиме анализа на содржина и ќе примениме анкета на адолесцентите во редовните средни училишта.

Инструменти на истражување

Од инструменти за истражување ќе се користи скала за мотивација и скала за добросостојба кај адолесцентите со пречки во развојот.

Скала за мотивација ги мери структурните компоненти на мотивот за постигнување. Содржи вкупно 55 ајтеми од кои 19 се однесуваат на компонента натпреварување со другите, 15 се однесуваат на истрајност во остарување на целите, 13 ајтеми се однесуваат на компонентата остварување на цели како извор на задоволство и 8 се однесуваат на ориентација кон планирање. Сите овие 4 фактори се дефинираат преку постигнат скор на скалата за МОП (2002). Дополнително на ова, прашаникот е составен врз основа на пет степенa ликертова скала.

Скала за добросостојба кај адолесценти со попреченост на возраст од 14-18 години (The Adolescent Wellbeing Scale). Овој прашалник е наменет за му овозможи на стручниот соработник да стекне увид и да го разбере адолесцентот како се чувствува во врска со неговиот живот. Скалата се состои од 18 ајтеми кои се однесуваат на различни аспекти од животот кај детето или адолесцентот и како се чувствуваат во врска со одредена тема. За секој Ајтем се предвидени тристепенски скали на зачестеност на чувствата, и тоа 1. никогаш, 2. понекогаш и 3. скоро секогаш.

Место и време на истражувањето

Истражувањето е спроведено од декември 2020 година до март 2021 година.

Во истражувањето се вклучени учениците од средните општински училишта СОУ

"Перо Наков", СОУ "Наце Буѓони" и СОУ "Киро Бурназ" од Куманово и СОУ "Кочо Рацин" од Свети Николе.

Популација и примерок

Примерокот на истражување го сочинуваат 160 ученици од средни училишта од Свети Николе и Куманово. Од секое од горенаведените училишта се анкетирани по 20 ученика.

Анализа и интерпретација на податоците

Сите податоци добиени со истражувањето се изразени квантитативно, а за презентација на резултатите се користат:

Табели за нумеричко и процентуално прикажување на резултати,

Графичко прикажување на процентуалните резултати.

Податоците се обработени во SPSS програмата со примена на т-тест на значајност на разлики за споредување на двете групи испитаници.

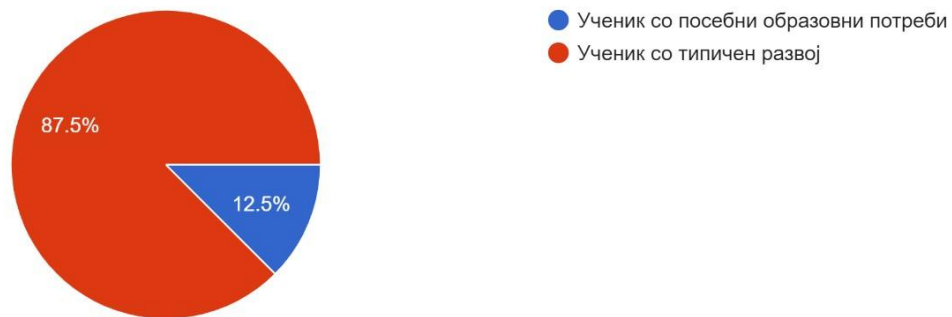
4. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во спроведеното истражување во форма на анкетен прашалник беа вклучени вкупно 160 испитаници – ученици од различни училиште и од два различни градови. Во овој дел се претставени и анализирани добиените резултати.

Презентација на резултатите од истражувањето

Првите неколку прашања се однесуваа на социјалните и демографски карактеристики на примерокот.

160 responses

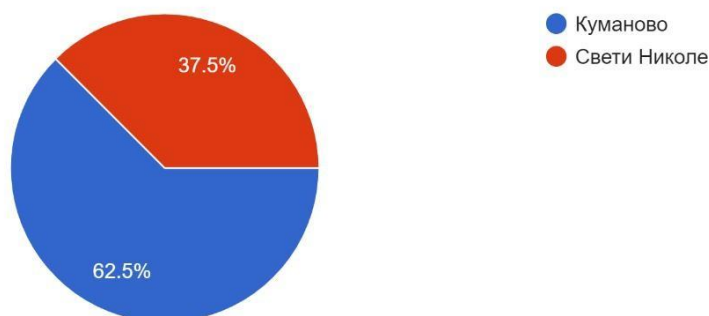


Слика бр.1 Развој на ученикот

Од вкупно 160 испитаници – ученици, 140 беа со типичен развој додека 20 ученици беа со посебни образовни потреби.

Општина во која живеете?

160 responses

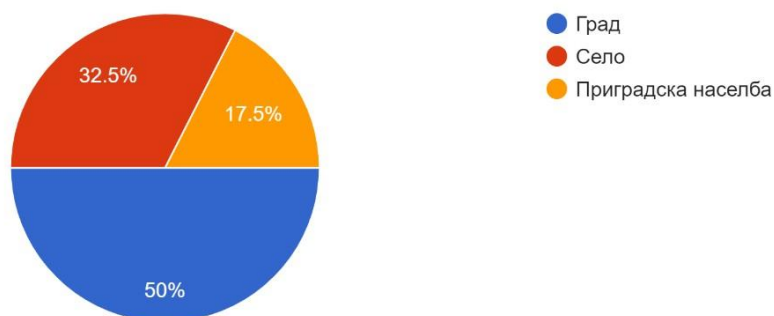


Слика бр.2 Општина во која живеете

Најголемиот дел или 62,5% од вкупниот број на анкетирани ученици се од Куманово додека пак, 37.5% од нив се од Свети Николе.

Град / село

160 responses

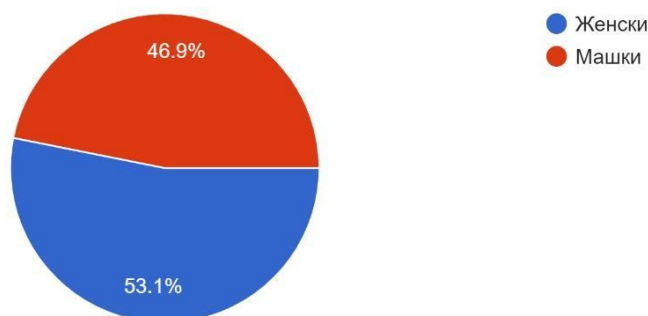


Слика бр.3 Град/Село

Половина од испитаниците или 50% живеат во град. 32.5% од нив живеат во село, а 17.5% живеат во некоја приградска населба.

Кој пол сте?

160 responses

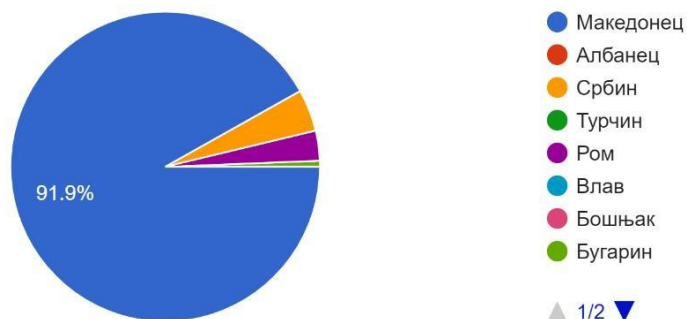


Слика бр.4 Пол на испитаниците

Од вкупниот број на анкетирани ученици, 46,9% се женски, а 53,1% се машки.

Национална припадност?

160 responses

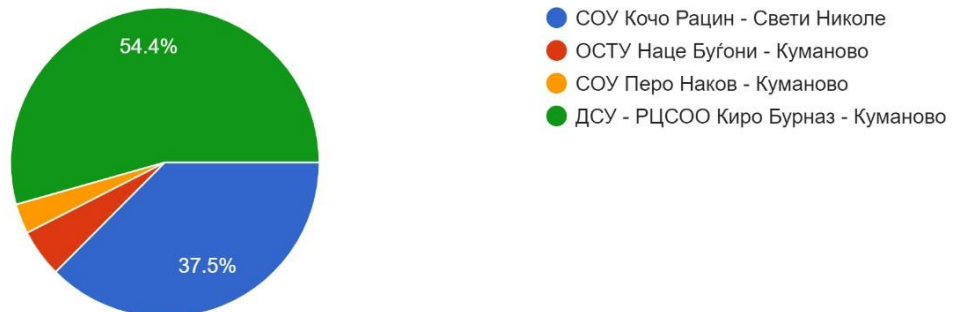


Слика бр.5 Национална припадност на испитаниците

Скоро сите ученици се од македонска национална припадност. Покрај Македонци во испитаниците имало ученици кои се претставиле како Срби (4%), Роми (3.1%) и Бугари (0.6%).

Во кое училиште учите?

160 responses

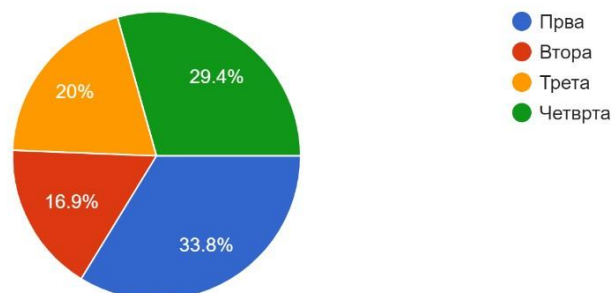


Слика бр.6 Училиште кое го посетуваат испитаниците

Најголемиот дел од испитаниците или 54,4%% од нив учат во, ДСУ – РЦОО Кири Бурназ од Куманово. 37,5% од вкупниот број ученици се од СОУ Кочо Рацин – Свети Николе. Останатите ученици учат во некои од другите училишта.

Во која година учите?

160 responses

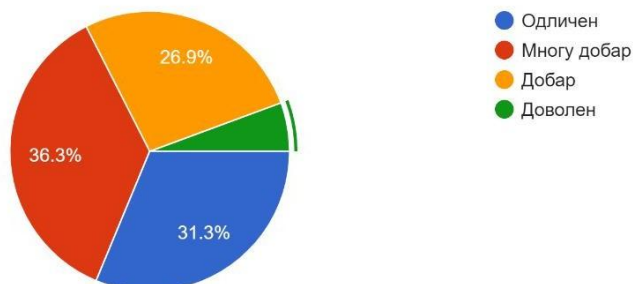


Слика бр.7 Година во која учат испитаниците

Повеќе од една трети од учениците кои учествуваа во анкетата (33.8%) се од прва година, 29.4% се од четврта година, 20% од трета година, а 16.9% од учениците се од втора година.

Успех со кој завршивте претходната учебна година?

160 responses

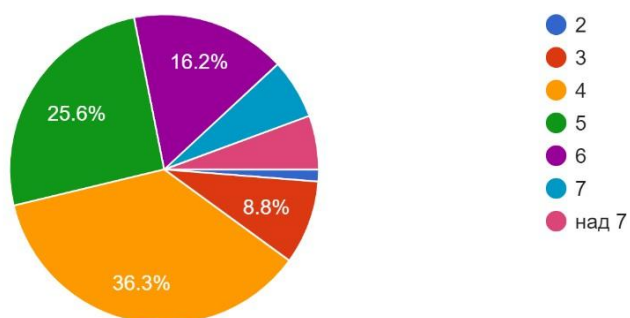


Слика бр.8 Успех од претходната учебна година

Најголемиот дел од анкетираните ученици ја завршиле претходната учебна година со среден успех Мн. Добар, 31.3% биле Одлични. 5.9% од вкупниот број на испитаниците ја завршиле претходната година со среден успех Добар.

Колку ченови брои вашето семејство вклучувајќи се и себеси?

160 responses

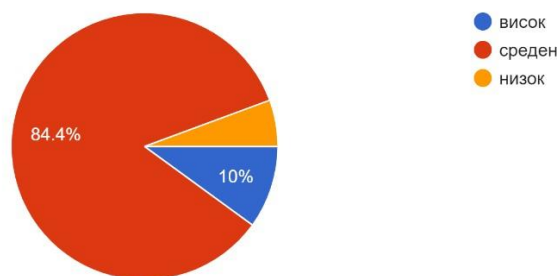


Слика бр.9 Број на членови на семејството

Најголемиот дел од анкетираните ученици живеат во четиричлено семејство. Додека пак, 25.6% од вкупниот број живеат во петочлено семејство. 16.2% се изјасниле дека живеат во семејства со шест члена додека 5.6% се изјасниле дека живеат во семејства со повеќе од седум члена.

Каков е економскиот статус на вашето семејство?

160 responses

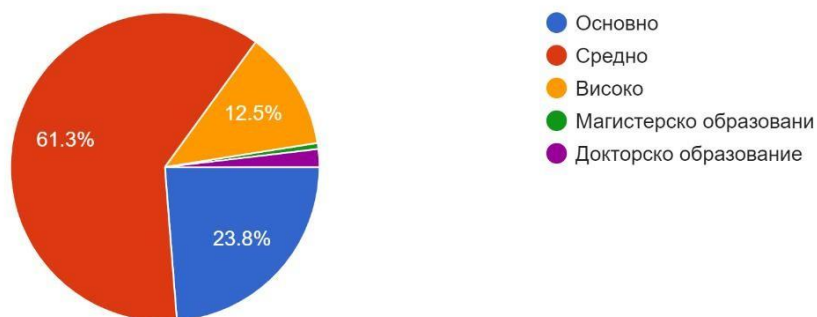


Слика бр.10 Економски статус на семејството

Повеќе од две третини од испитаниците или 84.4% се изјасниле дека живеат во семејство кое има среден економски статус, 10% се изјасниле дека живеат во семејство со висок економски статус, а 5.6% во семејство со низок економски статус.

Образование на мајка?

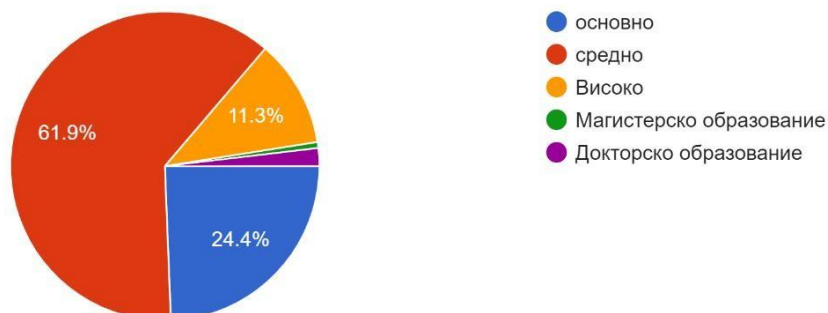
160 responses



Слика бр.11 Образование на мајка

Образование на татко?

160 responses



Слика бр.12 Образование на татко

На горенаведените две слики (бр.11 и 12) е прикажан образованиот статус на родителите на учениците кои беа дел од анкетата.

Во продолжение следува табела за резултатите постигнати на МОП кај двете споредувани групи

Табела бр.1 Резултати од МОП 2002

Бр.	Тврдење	типичен развој		попремености		min	Max
		M	SD	M	SD		
1.	Секогаш издржувам во остварување на својата цел	4,21	1,01	3,6	1,04	1	5
2.	Секоја работа за мене е нов предизвик	4,45	1,41	3,88	1,28	1	5
3.	Важно ми е да се истакнам со својот успех	4,12	1,2	3,57	1,71	1	5
4.	Дури и кога не ми оди лесно, успевам да ја привршам Работата	4,26	1,03	3,64	1,41	1	5
5.	Знам што сакам да постигнам во животот	4,22	1,19	4	1,02	1	5
6.	Настојувам во се да бидам пред другите	4,27	1,23	2,94	1,22	1	5
7.	Им се воодушевувам на луѓето кои се успешни	4,41	0,90	4,38	1,74	1	5
8.	Во живото успехот е на прво место	4,01	1,45	3,83	0,98	1	5
9.	Најголем поттик ми претставува натпреварувањето со другите	4,25	1,41	3	1,58	1	5
10.	Да се биде најдобар е добро животното мото	4,24	1,83	3,5	1,89	1	5
11.	За да постигнам подобри резултати се планирам однапред.	4,01	1,22	3,6	1,05	1	5

12.	Успешно извршената работа за мене претставува најголема награда	4	1,91	4,16	1,96	1	5
13.	Упорноста е особина на човекот што многу ја ценам.	4,11	1,21	4,38	1,25	1	5
14.	Не ги разбираам луѓето кои трчаат по успех.	4,23	1,2	3,11	1,65	1	5
15.	Од своите грешки секогаш извлекувам поука за во иднина	4,85	1,31	4,26	1,21	1	5
16.	Не се возбудувам многу ако не го завршам тоа што сум го започнал	4,09	1,48	3,44	1,06	1	5
17.	Најдобро се чувствувам кога ќе постигнам добри резултати	4,49	1,31	4,42	1,78	1	5
18.	Обично ја одложуваме работата која бара многу работа	3,09	1,19	2,88	1,63	1	5
19.	Моја парола е: Онаа што не мораш денеска да го направиш, остави го за утре.	3,30	1,66	2,05	1,36	1	5
20.	Посакувам успех во секоја активност што ја започнувам	4,44	1,21	4,38	1,28	1	5
21.	Во се што работам настојувам да бидам најдобар.	3,98	1,29	4,05	0,99	1	5
22.	Ако работам нешто тешко, најчесто издржувам.	4,41	1,37	4,22	1,56	1	5
23.	Пред себе секогаш имам некоја цел која сакам да ја остварам	4,01	1,72	4,16	1,09	1	5
24.	Важно ми е да се истакнам во тоа што го работам	3,29	1,14	3,66	1,79	1	5
25.	Доколку некој е подобар од мене, сакам да го стигнам	3,02	1,21	3,5	1,12	1	5
26.	Во секој момент треба да се има јасно дефинирана цел.	3,30	1,2	3,66	1,65	1	5
27.	Секоја активност претходно треба добро да се испланира.	2,90	1,14	4,05	1,35	1	5
28.	Себеси главно си поставувам високи цели.	3,90	1,11	3,11	1,07	1	5
29.	По секоја цена морам да постигнам успех во активностите што ги вршам	4,05	1,24	3,52	1,96	1	5
30.	Имам потреба на другите да им покажам колку сум успешен.	3,98	1,13	3,15	1,26	1	5
31.	Вложувам многу енергија за а се истакнам пред другите.	3,70	1,27	3,33	1,36	1	5
32.	Секогаш го завршувам тоа што сум го започнал	3,22	1,18	4,15	1,56	1	5
33.	Ја планирам својата активност.	3,99	0,98	4,01	1,89	1	5
34.	Важно ми е што мислат другите за моите постигнувања.	3,74	1,01	3,61	1,36	1	5
35.	Ги планирам своите активности за утрешниот ден.	3,95	1,00	4	1,69	1	5
36.	Другите луѓе сметаат дека сум личност која знае што сака	4,01	1,15	3,25	1,23	1	5
37.	Секогаш се трудам да работам подобро отколку што сум работел порано	3,33	1,07	3,01	1,78	1	5
38.	Важно ми е како другите ја оценуваат мојата работа.	2,5	1,13	2,90	1,28	1	5
39.	Кога денот не ми е испланиран, се чувствувам необично.	3,72	1,43	3,22	1,29	1	5
40.	Подготвен сум да ја преземам одговорноста за задачите што ги извршувам	3,11	1,17	3,01	1,29	1	5
41.	И по повеќе неуспешни обиди, не се откажувам.	3,99	1,11	4,00	1,27	1	5
42.	Ги ценам луѓето кои се истрајни во постигнувањето на своите цели.	4,01	1,00	4,2	1,11	1	5
43.	Сметам дека сум со натпреарувачки дух.	2,96	1,21	3,02	1,23	1	5
44.	Чувствувам големо задоволство кога ќе го исполнам дневниот план.	2,29	1,04	2,98	1,10	1	5
45.	Секогаш остварувам најголем дел од тоа што сум го предвидел	3,10	1,16	3,07	1,18	1	5
46.	Кога ќе остварам една цел, веднаш пронаоѓам друга, бидејќи тоа ме исполнува	3	1,05	3,30	1,29	1	5
47.	Мислам дека нема смисла многу работи да се планираат однапред.	3,55	1,06	3,88	1,06	1	5
48.	До успехот не се доаѓа преку ноќ, туку со внимателно планирање и дисциплинирано работење.	3,19	1,17	3,21	1,11	1	5
49.	Често се досадуваме	4	1,03	3,98	1,21	1	5
50.	И самата помисла на остварувањето на целта кај мене буди позитивни чувствата.	4,5	1,15	4,01	1,98	1	5
51.	Во иднина себе си се гледам како успешен човек	4,58	1,04	4,44	1,01	1	5

52.	Моето мото е: "Треба да се живее од денес за утре, без големи планови."	4,09	1,00	4,21	1,11	1	5
53.	Многу ми е важно да се раскажува за моите успеси.	3,79	1,18	3,91	0,89	1	5
54.	Кога некоја личност ќе ми се допадне не се откажувам додека не ја освојам	3,20	1,18	3,67	1,21	1	5
55.	Повеќе сакам да сум спонтан, отколку однапред да испланирам.	4,33	1,21	3,20	1,70	1	5

Во продолжение се дадени скоровите за добросостојба кај адолесцентите(Табела2)

Табела бр.2 Резултати од скала за добросостојба на адолесценти

Тврдења	Скоро секогаш	Понекогаш	Никогаш
Се радувам на разни работи како и порано	50%	49%	1%
Спијам добро	25%	61.3%	3.7%
Се чувствувам плачливо	34.4%	54,4%	11.3%
Сакам да излегувам	60.6%	37,5%	1,9%
Се чувствувам како би заминал од домот	9.4%	41,3%	49,4%
Имам стомачни тегоби / грчеви	3,1%	48,4%	48.4%
Имам многу енергија	56,3%	41,9%	1,9%
Уживам во јадењето	40.6%	26,9%	2,5%
Знам да се бранам	70.06%	27,5%	1,9%
Мислам дека животот не е вреден да се живее	6,3%	26,3%	67,5%
Добар сум во она што го работам	67,5%	31,3%	1,2%
Уживам во работите кои ги работам исто како и порано	59,4%	36,3%	4,4%
Сакам да разговарам со моето семејство и пријателите	80%	18.8%	1,2%
Имам страшни сонови	8.8%	58.1%	33,1%
Се чувствувам многу осамено	8,8%	40,6%	50.6 %
Лесно се развеселувам	62,5%	33,1%	4,4%
Се чувствувам многу тажно што едвај можам и да го поднесам тоа	6,9%	40,6%	52,5%
Многу ми е досадно	17,5%	61.9%	20,6%

Анализа на резултатите од анкетата

За потребите на трудот беа претставени осум хипотези кои во овој дел треба да бидат тестирани.

Табела бр.3 Местото на живеење на адолесцентот има позитивно влијание врз добросостојбата

ПРИМЕРОК		N	T val.	P val.	M	SD	Min	Max
N 1	Ученици од Св.Николе	60	0.3826	0.7025	2.10	0.77	1	3
N 2	Ученици од Куманово	101			2.05	0.82	1	3
Вк.		161						

95% confidence interval of this difference: From -0.20 to 0.30

Направениот тест ги даде следниот резултати: средната вредност (M) на примерокот учениците од Св. Николе (N1) изнесува 2.10 ± 0.77 додека на примерокот од учениците од Куманово (N2) изнесува 2.05 ± 0.82 . Дополнително на ова, $p = 0.7025$, а $df = 159$. ($p > 0.05$). Имајќи ги предвид горенаведените резултати може да се заклучи дека p е поголема од 0.05 и со тоа оваа хипотеза не се потврдува односно не постои статистичка разлика во однос на добросостојбата кај учениците од двата примерока. Така, се чини дека местото на живеење не игра одредена улога и нема влијание врз добросостојбата на учениците од ова истражување.

Табела бр.4 Местото на живеење на адолесцентот има позитивно влијание врз мотивираноста за постигнувања

ПРИМЕРОК		N	T val.	P val.	M	SD	Min	Max
N1	Ученици од Св.Николе	60	0.4600	0.6461	3.59	1,13	1	5
N2	Ученици од Куманово	101			3,68	1,24	1	5
Вк.		161						

95% confidence interval of this difference: From -0.47 to 0.64

M по однос на тврдењата за мотивација за постигнување кај учениците од Свети Николе изнесува 3.59, а кај учениците од Куманово 3,68. SD кај n1 е 1,13, кај n2 е 1,24. Резултатите од тестот покажуваат дека $df = 159$, а $P = 0,6461$. Од резултатите може да се

заклучи дека p има поголема вредност од 0.05 односно дека не може да се каже дека има значајна статистичка разлика помеѓу двата примерока. Со тоа, не може да има влијателна поврзаност помеѓу местото на живеење и позитивното влијание врз мотивацијата на постигнување кај адолесцентите.

Табела бр.5 Женските адолесценти имаат поголема мотивираност за работа отколку машките адолесценти

ПРИМЕРОК		N	T val.	P val.	M	SD	Min	Max
N1	M	76	0.9768	0.3302	3.84	1.08	1	5
N2	F	85			4.02	1.24	1	5
Вк.		161						

95% confidence interval of this difference: From -0.54 to 0.18

Од направениот тест произлегува дека $df = 159$, со 95% интервал на доверба, а $p = 0,330$. Средната вредност (M) кај машките е 3,84, кај женските е 4.02. Стандардното отстапување по поврзаните тврдења кај машките е 1.08, додека пак кај женските е 1,24. Имајќи ја предвид вредноста на p може да се каже дека не постои значителна статистичка разлика во двата примерока.

Табела бр. 6 Адолесцентите од различен интелектуален статус се разликуваат помеѓу себе во однос на мотивираноста за постигнување

ПРИМЕРОК		N	T val.	P val.	M	SD	Min	Max
N1	Адолесценти со тип.раз.	141	0.6160	0.5388	3,81	1,20	1	5
N2	Адолесценти со пос.образ.потр.	20			3.63	1,38	1	5
Вк.		161						

95% confidence interval of this difference: From -0.39695 to 0.76295

Од добиените резултати произлегува дека $df = 159$. Со 95% степен на доверливост, p -на тестот е 0,538. Средната вредност кај децата со образовани потреби изнесува 3,63, а кај децата со типичен развој 3,81. Оттука, може да се каже дека не постои значително статистичка разлика меѓу двата примерока. Така, мотивацијата за постигнување кај адолесцентите не е под влијание

од фактот дали некој адолесцент има типичен развој и е со некаква попреченост. Имено, доколку се погледнат и резултатите МОП 2002 (табела бр.1) кај некои тврдења децата со посебни образовани потреби покажуваат поголема дисциплина, спремност, свесност и реално гледаат на работите кои им се случуваат, а се однесуваат на мотивацијата за постигнување. Сепак, разликата помеѓу адолесцентите не е толку многу статистички релевантна.

ДИСКУСИЈА

Во последно време многу е напишано, дискутирано, истражувано, разгледувано и проверувано за инклузивноста. Напорите на општеството да ги почитува принципите и принципите на инклузивната заедница стануваат императив на современите демократски принципи. Врз основа на тоа, се заснова политиката на инклузивно образование, со цел да се замени моделот на интеграција, што подразбира вклучување на сите деца во институционалното образование и нивно прилагодување кон училиштето, со модел на инклузија за кој не е потребно само училиште кое ќе да бидат достапни за сите студенти. Прашањето за вклучување во општеството и особено во образовниот процес е секако предмет на многу теоретски дискусии, како и научни и стручни дискусии за актуелни проблеми со кои се соочуваат сите оние кои во пракса се обидуваат да одговорат на предизвиците на инклузијата. Сепак, и покрај многуте законски решенија, декларации, официјални документи донесени во светот и во нашата земја, многу работи сè уште остануваат нерешени и недоволно истражени и почитувани. Практиката препознава голем број проблеми и недостатоци со кои мора да се соочиме. Затоа, во понатамошниот текст теоретски го разгледува и дефинира поимот вклучување. Се посочува важноста на инклузивното училиште и заедницата, а особено е нагласена важноста од почитување на мислењата и искуствата на училишните педагози како експерти кои активно учествуваат во примената на вклучувањето во училишниот контекст.

Тековните образовни промени, кои ја погодија цела Европа, исто така, се однесуваат на промени во формулирањето на целите на образованието, кои сè повеќе имплицираат вредности како што се: образование за заеднички живот, учество во демократско општество, соработка и толеранција, почитување на разликата. А демократијата на едно општество најмногу се рефлектира во степенот на вклученост на сите нејзини членови во сите сегменти од животот на заедницата. Посебна индикативна област се однесува на вклучување на оние кои припаѓаат на групи кои, поради нивното етничко потекло, особености во физичкото, менталното, интелектуалното. Затоа, во последно време многу се зборува за инклузијата како еден од клучните принципи во

реализацијата на принципите на демократско образование.

Примената на инклузивен модел во образованието значи дека училиштата треба да се прилагодат на образовните потреби на децата, а не да ги едуцираат само оние деца кои можат да се вклопат во постојниот образовен процес. Наместо „дете прилагодено на училиште“ фразата „училиште прилагодено на детето“ најдобро ги објаснува промените што сакаат да се постигнат во модерно училиште преку инклузивно образование. Инклузивен модел во образованието значи создавање на училиште кое ќе биде отворено за развој на сите ученици според нивните индивидуални потенцијали, интереси и очекувани резултати до лични максимуми. Инклузивниот развој на училиштето е континуиран процес во кој се јавуваат трајни промени во организациската структура, наставниот процес и педагошкиот пристап што се реализира во училиште. Покрај физичката подготвеност на образовната средина (соодветни просторни решенија, опремување групи со дидактички материјал и литература, соодветен број деца во групи), предуслови за успешно спроведување на инклузивна програма се: едукативна програма наменета за деца, позитивни ставови и ставови кон детето на наставниците, соодветна обука на наставниот кадар, позитивен став и прифаќање од врсниците и соработка со родителите.

Интеграцијата и инклузијата претставуваат два различни образовни концепти. Ако интеграција претставува „додавање“ на нешто во веќе постојна целина, интегративниот пристап, во образовниот систем, го гледа ученикот како проблем и од него се бара да се вклопи во училишната средина, со тоа што ќе се промени и прилагоди на училиштето. Во интегрираното образование, во центарот на вниманието е реализацијата на наставните програми и постигнувањата на ученикот на училишно ниво, а самото внимание не е насочено кон ученикот и неговите специфични можности, знаења и интереси.

Од друга страна пак, инклузија претставува сеопфатност, односно „содржано во себе“ и инклузивниот пристап е фокусиран кон целиот образовен систем, негово менување и прилагодување на индивидуалните потреби на секој ученик. Инклузијата во образованието претставува процес на меѓусебно уважување на разликата на секој ученик и на неговите потреби, каде ученикот е во центарот на вниманието, а образовниот систем треба да се справи со предизвиците исправени пред сите ученици, во овој контекст и пред учениците со посебни образовни потреби.

Светската декларација за образование за сите, усвоена во, Тајланд (1990), ја поставува целокупната визија: универзализирање на пристапот до образование за сите деца, млади и возрасни и промовирање на правичност. Ова значи да бидете проактивни во идентификувањето на бариерите со кои многумина се соочуваат при пристапот до образовните можности и во идентификувањето на ресурсите потребни за надминување на тие бариери. Раното детство е брзо проширување на фокусот во специјалното образование. Истражувањата го поддржаа верувањето дека раните интервенции се клучни за значителни подобрувања кај исклучителни лица. Воспоставени се нови закони, финансирање и обука на терен за да помогнат во поддршката на раното детство за специјалното образование. За жал, постои многу поголема побарувачка за овие услуги отколку што се обезбедува во моментот. Тековниот акцент во законодавството е насочен кон проширување на специјалното образование од раѓање до зрелост. Оваа понова перспектива се заснова на погледот на школувањето за целиот животен век. Возраста за учење на деца и со и без попреченост може да варира од регион до регион и земја до земја.

Инклузивноста во образованието го овозможува целосното здружување во општеството и давање на шанса на сите оние кои имаат било каква попреченост. Ова особено може да биде од клучно значење за адолесцентите. Во трудот беше спроведено истражување со помош на анкета во која покрај деца со типичен развој беа вклучени и ученици со попреченост. Анализата на податоци, како што може да се види, покажува дека и адолесцентите со попреченост се свесни за целите кои ги имаат зацртано, сакаат и имаат желба да работат и да размислуваат пред се на нивниот образовен развој, а потоа и нивниот развој во зрели личности. Дополнително на ова, направените анализа на добиените податоци од анкетниот прашалник покажуваат јасно дека не постои разлика во мотивираност ниту пак во желбата за постигнување меѓу адолесцентите со типичен развој и оние со попреченост, а низ податоците може да се забележи дека за дел од тврдењата кои се однесуваа на мотивацијата адолесцентите со попреченост имаат многу повисока свест и разбирање. Од друга страна, овие тврдења не може целосно да се докажат со статистичката анализа.

ЗАКЛУЧОК

Сето горенаведеното зборува во прилог на изјавата дека поддршката за развојот и квалитетот на животот на децата и лицата со посебни потреби мора да се одвива во природни и животни околности. Притоа, работата за подготовка и прилагодување на животната средина е исто толку важна како и професионалната поддршка во развојот на вештините. Тоа е социјален модел на поддршка во кој професионалната работа започнува и завршува во природната средина и може да придонесе само за вклучување и квалитетот на животот во семејството и општеството.

Несигурноста, стравот од непознатите и можните грешки, неподготвеноста и недостатокот на системска поддршка се очигледни елементи што го отежнуваат прифаќањето и спроведувањето на моделот на инклузивно образование. Како и да е, секој пример за добра пракса е вреден и во таа смисла ваквите искуства треба повеќе да се слушаат и да се користат како модел за понатамошно подобрување на инклузивната практика. Нема сомнение дека вклучувањето бара заедничка работа и споделување на одговорностите на сите, на различни нивоа - од соодветните министерства и локалните власти, преку домашни и меѓународни невладини организации, па сè до самите деца, нивните родители, експерти кои работат директно со нив и локалните заедници како целина.

Инклузивното образование е проект кој допринесува до поголема свет и развој во општеството но тој сам по себе не може да биде успешен доколку за него се нема широк општествен консензус од сите актери. Овозможувањето на еднакви можности и стартна позиција на адолесценти со типичен развој и адолесценти со попреченост подразбира обезбедување на соодветни услови кои би допринеле за фер атмосфера и претставува висока демократска вредност. Преку инклузијата воопшто, се истакнува високата демократска свет во општеството кое ќе се согласи и ќе застане во одбрана на човековите права и слободи на сите граѓани без разлика на нивната попреченост и степенот на истата.

Многумина сметаат дека законската заштита и институциите се доволно свесни и развиени за да одговорат на предизвиците со кои се соочуваат децата со попреченост не разбирајќи дека институционалната свест не е единствен начин за решавањето на проблемот односно дека институциите сами по себе не може да го градат инклузивното општество доколку општеството само не посака да се развива во тој правец. Дополнително на ова, не смее да се заборави дека инклузијата во насока на образованието се однесува на деца, адолесценти кои се наоѓаат во можне комплициран дел од својот живот каде доживуваат дополнителни различни физички и психолошки промени. Оттука, потребно е уште поголема чувствителност и разбирање за инклузивните процеси не само во образованието туку во секое поле.

ПРЕПОРАКИ

Процесот на инклузивност особено во образованието не е нов но е релативно нов за многу земји меѓу кои и Република Северна Македонија. Државата има неколку европски примени на инклузивност во образованието од кои може да учи и да ги види реалните резултати и влијанието на инклузивноста во образованието врз целокупното општествено живеење. Адолесцентите со попреченост се тука, тие не може да бидат игнорирани ниту пак да исчезнат и истите се дел од општественото живеење, имаат свои права и слободи кои се универзални и за кои државата се обврзала дека ќе ги почитува и унапредува. Во овој дел ќе бидат претставени неколку препораки кои може да се поделат во два дела и кои се во корелација со добиените наоди од истражувањето и теоретскиот приод кон ова истражување:

- Институционална свест — зголемувањето на институционалната свест подразбира преземање на реални и трајни решенија за проблеми кои ги засегаат особено адолесцентите со попреченост од основните и средни училишта. Покрај тоа, образованието е поле кое државата го организира и уредува онака како што смета дека е најдобро и оттука, државата треба да има многу поголеми заложби во однос на имплементацијата на програми за инклузивност кои доаѓаат до реномирани меѓународни владини и невладини организации кои работата на проблематиката. Низ теоретскиот приод од истражувањето во однос на состојбата со инклузивноста во образованието во Северна Македонија беа претставени неколку релевантни студии кои укажуваат на широки пропусти и недостатоци. Започнувајќи од достапната инфраструктура за децата со попреченост, програми за нивното образование и развој како и соодветни кадри. Залудно се декларативните заложби доколку институциите не преземат соодветни измени кои ќе се однесуваат пред се на вработување на дополнителен стручен кадар како дефектолози и психолози кои ќе работата со децата со попреченост и ќе им овозможат фер можност за соодветен образовен развој и градење на себе си.

- Општествена свест – луѓето со попреченост се дел од општеството и имаат свои права како и сите други, а тоа подразбира и нивно рамномерно вклучување во општествените активности. Подигнувањето на општествената свест може да се постигне со најразлични начини како: промоции, известувања, презентации на програми и слично. Општествените чините овде играат многу важна улога бидејќи истите го привлекуваат вниманието на многумина и може значително да влијаат во процесот на инклузивност во целото општество. Адолесцентите со попреченост се тука, тие не може да бидат игнорирани ниту пак да исчезнат и истите се дел од општественото живеење, имаат свои права и слободи кои се универзални и за кои државата се обврзала дека ќе ги почитува и унапредува.
- Во рамки на воспитно-образовниот процес повеќе да се работи на активности кои ќе ги поттикнуваат инклузивно општество, развој на животни вештини и вештина за самозастапување на учениците со попреченост. Грижата за менталното здравје на сите ученици треба да биде еден од приоритетите во периодот што следува. Развојот на младинската работа и вклучувањето на младите со попреченост во локалните младински совети исто така може да придонесе за подобрувањето на благостостојбата, но и поголема мотивираност за постигнувања.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Агаи, Арита, Петров, Ристо, & Георгиевска, Софија (2015). Способностите на возрастните лица со умерена интелектуална попреченост за живеење во заедница. *Unapredzenje kvalitete Zivota Djece i Mladih* (стр. 405-418). Tuzla: Udruzenje za podrshki i kreativni razvoj djeca i mladih (II DEO).
- Костиќ-Ивановиќ, Весна (2015). Истражување на квалитетот на животот кај лица со попреченост во Р.Македонија. *Unapredzenje kvalitete Zivota Djece i Mladih* (стр. 19-30). Tuzla: Udruzenje za podrshki i kreativni razvoj djeca i mladih (I DEO).
- Лакинска, Д. (2002). *Улогата на Институтот за социјална работа во професионализирањето на службите, по извештајот од работилницата: дневни центри и семејства-основни нишки во мрежата на поддршка на деца со посебни потреби*. Скопје.
- Петров Р.(1999) *Третман на тешко ментално ретардирани лица*. Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
- Петров, Ристо, Ѓурчиновска, Лаура, & Станојковска-Трајковска, Наташа (2008). *Заштита и рехабилитација на лица со инвалидност*. Скопје: Филозовски Факултет. Институт за дефектологија.
- Петров, Ристо, Копчарев, Драгослав, & Такашманова, Татјана (2004). *Процесот на деинституционализација на деца од специјалниот завод во Демир Капија, Дефектолошка теорија и практика*. Скопје: Филозовски Факултет. Институт за дефектологија.

- Слободанка Лазова (2012), *Процес на деинституционализација на лицата со инвалидност во РМ Скопје*: Универзитет Св.Кирил и Методија, Филозофски факултет.
- ActionAid. (2011). *Promoting rights in schools: Providing quality public education*. Johannesburg: ActionAid International.
- Banković, S., Japundža-Milisavljević, M., & Brojčin, B. (2011). Konceptualne adaptivne veštine kod dece sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (2), 301–317.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators. *International Journal of Children's Rights*, 12, 71–84.
- Bjarsason D. (2002) New Voices in Iceland. Parents and Adult Children: Juggling Supports and Choices in Time and Space. *Disability and Society*,; 7:3:307-326.
- Brofi, G. (2015) *How to motivate children in the school*, Ney York: Monography.
- Child Rights Foundation. (2004). *Experience in Child Rights Mainstreaming in the Education System*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sports.
- Cummins, R.A. Lauy, A. l. D (2003): Community Integration or Community Exposure? A Review and Discussion in Relation to People with an Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, pp. 145-157
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). *Autonomy and needsatisfaction in close relationships: Relationships motivation theory*. In Human motivation and interpersonalrelationships (pp. 53–73). The Netherlands: Springer.

- Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. Hidden Sisters: Women and Girls with Disabilities in the Asian and Pacific Region. NY: United Nations, 1999.
- Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psycho-logical health. *Canadian Psychology*, 54,72–74
- Furlan I. i sur. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gerry, M.,(1992) *Transition of Disabled Youth from School to Working Life: The Genoa experience*, Paris.
- Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determinationtheory as a fundamental theory of close relationships.*Canadian Psychology*, 49(3), 201.
- Glumbić, N. (2007). Utvrđivanje indeksa potreba za podrškom kod osoba sa mentalnom retardacijom. *Beogradska defektološka škola*, 1, 143–154.
- Glumbić, N., Kaljača, S., & Jovanović, M. (2005). Potreba za podrškom intelektualno ometene dece u tranzicionom periodu. *Beogradska defektološka škola*, 2, 163–170. 3.
- Grech, Shaun. 2009. "Disability, Poverty and Development: Critical Reflection on the Majority World Debate." *Disability and Society* 24 (6): 771-784.
- Iriarte, Edurne García. (2016) . "Models of Disability." In *Disability and Human Rights: Global Perspectives*, by Edurne García Iriarte, Roy McConkey and Robbie Gilligan, 10-32. London: Palgrave.
- J. Delors, et al. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO. (1996)

- Legault, L., & Inzlicht, M. (2013). Self-determination, self-regulation and the brain: Autonomy improves performance by enhancing neuroaffective responsiveness to self-regulation failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 123–128.
- Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., & Chung, J. (2007). On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 732–749.
- Louise, Fox, and Carolina Romero. (2017) . In the Mind, the Household or the Market? Concepts and Measurement of Women's Economic Empowerment. *Policy Research Working Paper* , World Bank Group .
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Ellis, M. C., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse', M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 5. Reinders, J. S. (2002). The good life for citizens with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (1), 1–5.
- Lundy, Laura & Orr, Karen & Shier, Harry. (2017). *Children's Education Rights*, Global Perspectives.
- Miles M. (2002) *Children with Disability in Ordinary Schools: an Action Study of Non-Designed Educational Integration in Pakistan*. Peshawar: National Council of Social Welfare.
- Mtonga, Thomas, and Gift B. Lungu. (2017) . A ZAFOD/LCD Report on Inclusion and Participation of Persons with Disabilities in the Planning, Adoption and Adaptation,

Domestications and Implementations, Monitoring and Evaluation of the Sustainable Development Goals in Zambia. Working Paper , Lusaka: University of Zambia

- Observation by Paul Ackerman, Ph.D., National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. Department of Education, in response to Yale/UNICEF study.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C.(2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306
- Pernar, M. i Frančišković, T. (2008.) *Psihološki razvoj čovjeka*. Sveučilište u Rijeci, Rijeka: medicinski fakultet.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Reeve J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 527–540
- Russell, K. L., & Bray, S. R. (2010). Promoting self-determined motivation for exercise in cardiac rehabilitation: The role of autonomy support. *Rehabilitation Psychology*, 55, 74–80.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68
- S. Miles and N. Singal. (2008) The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*.

- Špelić, A. (2013.) Ovisnost nije bolest, ona nam je urođena. *Glas Istre*. 11 (13.siječnja 2013.). str 12-13.
- Špelić, A. (2015.):Proces druge individuacije i rani adolescentni razvoj. Deontologija učitelja : međunarodni znanstveni i stručni skup. Sveučilište Jurja Dobrile, *Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja*, Pula, str. 235-250.
- Sujoldžić,A. i sur.(2006)*Adolescencija i metalno zdravlje*.Zagreb: Institut za antropologiju, Zagreb.
- Suris J, Blum R. (2002) Disability Rates among Adolescents: An International Comparison. *Journal of Adolescent Health*; 14:548-52
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., Schalock, R., Silverman, W., Tasse', M., & Wehmeyer, M. (2004). Supports Intensity Scale (SIS). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- UIS. Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean, Montreal, Que.,UIS. (2004c) J. Siegel. Special Education Issues, Trends, and Future Prediction.
- UNESCO, (2009) Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Geneva.
- UNESCO, (2009) Policy Guideline on Inclusion in Education. Paris.
- UNESCO,(1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.
- UNESCO. (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005*. The Quality Imperative. Paris, UNESCO.

- UNICEF, (2016) *An Overview of young People Living with Disabilities: Their Needs and Their Rights*. New York: UNICEF Inter-Divisional Working Group on young peoples Programme Division.
- Vucic, A. (2005) *Pedagoska psihologija*, Beograd: Drustvo psiloga Srbije.
- Weihrich, H. i Koontz, H. (1998). *Menedžment*. Zagreb: Zagrebačka škola ekonomije i managementa, str. 462.
- (2021). Retrieved 1 May 2021, from <https://www.unicef.org/serbia/media/13126/file/Hraniteljstvo%20i%20dobrobit%20adole scenata.pdf>
- (2021). Retrieved 1 May 2021, from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- (2021). Retrieved 2 May 2021, from <https://www.unicef.org/northmacedonia/m>
- Curtis Flory, Rose Marie Friedrich, *Half a Million Liberated from Institutions to Community Settings Without Provision for Long-Term Care*, Available from URL: <http://mentalillnesspolicy.org/imd/deinstitutionalization-flory.html>
- Lazarov, D., *Сиромаштија, нееднаквост и квалитет на живот во Република Македонија*, Available from URL: <http://eprints.ugd.edu.mk/10195/>

ПРИЛОЗИ

Прилог бр.1. МОП 2002

Пред вас се наоѓаат серија тврдења кои го изразуваат вашиот став кон различни нешта. Од вас се бара да го прочитате секое тврдење и да означите во колкава мера се согласувате со него. Тоа ќе го направите заокружувајќи за секое тврдење по еден број со следното значење:

1 - воопшто не се согласувам

2 - главно не се согласувам

3 - не сум сигурен

4 - главно се согласувам

5 - потполно се согласувам

1.	Секогаш издржувам во остварување на својата цел	1	2	3	4	5
2.	Секоја работа за мене е нов предизвик	1	2	3	4	5
3	Важно ми е да се истакнам со својот успех	1	2	3	4	5
4.	Дури и кога не ми оди лесно, успевам да ја привршам работата	1	2	3	4	5
5	Знам што сакам да постигнам во животот	1	2	3	4	5
6.	Настојувам во се да бидам пред другите	1	2	3	4	5
7.	Им се воодушевувам на луѓето кои се успешни	1	2	3	4	5
8.	Во живото успехот е на прво место	1	2	3	4	5
9.	Најголем поттик ми претставува натпреварувањето со другите	1	2	3	4	5
10.	Да се биде најдобар е добро животно мото	1	2	3	4	5
11.	За да постигнам подобри резултати се планирам однапред.	1	2	3	4	5
12.	Успешно извршената работа за мене претставува најголема Награда	1	2	3	4	5
13.	Упорноста е особина на човекот што многу ја ценам.	1	2	3	4	5
14.	Не ги разбираам луѓето кои трчаат по успех.	1	2	3	4	5
15.	Од своите гршки секогаш извлекувам поука за во иднина	1	2	3	4	5

16.	Не се возбудувам многу ако не го завршам тоа што сум го започнал	1	2	3	4	5
17.	Најдобро се чувствувам кога ќе постигнам добри резултати	1	2	3	4	5
18.	Обично ја одложувам работата која бара многу работа	1	2	3	4	5
19.	Моја парола е: Онаа што немораш денеска да го направиш, остави го за утре.	1	2	3	4	5
20.	Посакувам успех во секоја активност што ја започнувам	1	2	3	4	5
21.	Во се што работам настојувам да бидам најдобар.	1	2	3	4	5
22.	Ако работам нешто тешко, најчесто издржувам.	1	2	3	4	5
23.	Пред себе секогаш имам некоја цел која сакам да ја остварам	1	2	3	4	5
24.	Важно ми е да се истакнам во тоа што го работам	1	2	3	4	5
25.	Доколку некој е подобар од мене, сакам да го стигнам	1	2	3	4	5
26.	Во секој момент треба да се има јасно дефинирана цел.	1	2	3	4	5
27.	Секоја активност претходно треба добро да се испланира.	1	2	3	4	5
28.	Себеси главно си поставувам високи цели.	1	2	3	4	5
29.	По секоја цена морам да постигнам успех во активностите што ги Вршам	1	2	3	4	5
30.	Имам потреба на другите да им покажам колу сум успешен.	1	2	3	4	5
31.	Вложувам многу енергија за а се истакнам пред другите.	1	2	3	4	5
32.	Секогаш го завршувам тоа што сум го започнал	1	2	3	4	5
33.	Ја планирам својата активност.	1	2	3	4	5
34.	Важно ми е што мислат другите за моите постигнувања.	1	2	3	4	5
35.	Ги планирам своите активности за утрешниот ден.	1	2	3	4	5
36.	Другите луѓе сметаат дека сум личност која знае што сака	1	2	3	4	5
37.	Секогаш се тррудам да работам подобро отколку што сум работел Порано	1	2	3	4	5
38.	Важно ми е како другите ја оценуваат мојата работа.	1	2	3	4	5
39.	Кога денот не ми е испланиран, се чувствувам нобично.	1	2	3	4	5
40.	Подготвен сум да ја преземам одговорноста за задачите што ги Извршувам	1	2	3	4	5

41.	И по повеќе неуспешни обиди, не се откажувам.	1	2	3	4	5
42.	Ги ценам луѓето кои се истрајни во постигнувањето на своите цели.	1	2	3	4	5
43.	Сметам дека сум сонатпреарувачки дух.	1	2	3	4	5
44.	Чувствувам големо задоволство кога ќе го исполнам девниот план.	1	2	3	4	5
45.	Секогаш остварувам најоглем дел од тоа што сум го предвидел	1	2	3	4	5
46.	Кога ќе остварам едн цел, веднаш пронаоѓам друга, бидејќи тоа ме Исполнува	1	2	3	4	5
47.	Мислам дека нема смисла многу работи да се планираат однапред.	1	2	3	4	5
48.	До успехот не се доаѓа преку ноќ, туку со вниматено планирање и дисциплинирано работење.	1	2	3	4	5
49.	Често се здосадувам	1	2	3	4	5
50.	И самата помисла на остварувањето на целта кај мене буди позитивни чувствата.	1	2	3	4	5
51.	Во иднина себе си се гледам како успешен човек	1	2	3	4	5
52.	Моето мото е: "Треба да се живее од денес за утре, без големи планови."	1	2	3	4	5
53.	Многу ми е важно да се раскажува за моите успеси.	1	2	3	4	5
54.	Кога некоја личност ќе ми се допадне не се откажувам додека не ја освојам	1	2	3	4	5
55.	Повеќе сакам да сум спонтан, отколку однапред да испланирам.	1	2	3	4	5

СКАЛА ЗА ДОБРОСОСТОЈБАТА НА АДОЛЕСЦЕНТИТЕ – за возраст од 14 – 18 години

	Скоро секогаш	Понекогаш	Никогаш
Се радувам на разни работи како и порано			
Спијам добро			
Се чувствувам плачливо			
Сакам да излегувам			
Се чувствувам како би заминал од домот			
Имам стомачни тегоби / грчеви			
Имам многу енергија			
Уживам во јадењето			
Знам да се бранам			
Мислам дека животот не е вреден да се живее			
Добар сум во она што го работам			
Уживам во работите кои ги работам исто како и порано			
Сакам да разговарам со моето семејство и пријателите			
Имам страшни сонови			
Се чувствувам многу осамено			
Лесно се развеселувам			
Се чувствувам многу тажно што едвај можам и да го поднесам тоа			
Многу ми е досадно			