



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
СКОПЈЕ**



**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА
ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

**УЛОГАТА НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС
НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ**

докторски труд

Ментор:

проф. д-р Наташа Чичевска Јованова

Кандидат:

Аделина Петрит Хаскај

Скопје, 2023



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“

СКОПЈЕ



ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА

ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА

**УЛОГАТА НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС
НА УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ**

докторски труд

Ментор:

проф. д-р Наташа Чичевска Јованова

Кандидат:

Аделина Петрит Хаскај

Скопје, 2023

Докторанд:

АДЕЛИНА ПЕТРИТ ХАСКАЈ

Тема:

**УЛОГАТА НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС НА
УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ**

Ментор:

Проф. Д-р Наташа Чичевска Јованова

Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација

Комисија за оцена на докторската дисертација:

1. проф. д-р Наташа Чичевска Јованова, редовен професор, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација
2. проф. д-р Зора Јачова, редовен професор, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација
3. проф. д-р Даниела Димитрова-Радојичиќ, редовен професор, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет, Институт за специјална едукација и рехабилитација
4. проф. д-р Наташа Ангелоска-Галевска, редовен професор, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Филозофски факултет, Институт за педагогија
5. проф. д-р Зоран Михајлов, редовен професор, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

Научна област:

Датум на одбрана:

Апстракт

Вклучувањето на родителите е интегрална варијабла којашто има значителна вредност во целокупното образовно достигнување и во процесот на учење на учениците. Соработката семејство-училиште и родител-наставник придонесува за развој на детето / ученикот, за унапредување на работата на наставникот, за зајакнување на улогата што ја има родителот во развојот, воспитувањето и образованието на своето дете. Партнерството, поттикнувањето на соработката е предизвик за секој наставник кој се обидува да го отвори патот кон изнаоѓање услови, форми, средства за реализација на конструктивна соработка. Соработката на училиштето со родителите започнува во раните години на школување и го придружува ученикот низ целото негово училишно искуство. Позитивната врска меѓу родителите и училиштата влијае на однесувањето и успехот на децата во образованието. Семејствата можат исто така да играат важна улога во процесот на промовирање закони и политики за инклузивно образование.

Во истражувањето беа опфатени 257 испитаници, од кои 142 наставника, и тоа наставници од редовните училишта во чии одделенија има ученици со посебни образовни потреби, специјални едукатори и рехабилитатори од основните училишта со ресурсен центар, како и специјални едукатори и рехабилитатори кои работат во комбинирани одделенија при редовните училишта. Исто така беа опфатени 115 родители на ученици со типичен развој во чии одделенија се вклучени ученици со посебни образовни потреби, како и родители на ученици со посебни образовни потреби кои се опфатени во редовните училишта или посетуваат настава во основните училиште со ресурсен центар на возраст од 6 до 15 години, односно ученици од I - IX одделение од повеќе училишта од различни градови.

Од добиените резултати може да се заклучи дека, според наставниците, улогата на родителите е доста значајна за успешноста на учениците во воспитно-образовниот процес.

Родителите кои ги поддржуваат нивните деца во текот на воспитно-образовниот процес имаат голема улога во подобрувањето на резултатите и однесувањето на децата. Активното вклучување на родителите во училиштето може да помогне за промоција на средина за учење во која учениците можат позитивно да комуницираат со училишниот кадар и со нивните врсници.

Клучни зборови: *семејство, училиште, наставник, ученик, родител, вклученост партнерство*

Abstract

Parental involvement is an integral variable that has considerable value in the overall educational achievement and student learning process. Family-school and parent-teacher cooperation contributes to child's / student's development, to promote the work of the teacher, to strengthen the role that the parent has in the development, upbringing and education of his child. The need for active involvement of the parent, for partnership with the school, stems from the fact that parents are the first educators, teachers, who can give the teachers the most useful information that will be the basis for directing and undertaking the future joint actions for the benefit of each child / student. Partnership, fostering co-operation is a challenge for every teacher who is trying to pave the way to finding conditions, forms, means for realization of constructive cooperation. The school's collaboration with parents begins in the early years of schooling and accompanies the student throughout his entire school experience. The positive link between parents and schools affects the behavior and success of children in education. Families can also play an important role in the process of promoting laws and policies for inclusive education.

The research included 257 respondents, of which 142 teachers, namely teachers from regular schools in whose departments there are students with special educational needs, special educators from special primary schools, as well as special educators working in combined departments at regular schools. Also included were 115 parents of students with typical development in whose classes students with special educational needs are included, as well as parents of students with special educational needs who are enrolled in regular schools or attend classes in special primary schools aged 6 to 15 years, ie students from I-IX grade, from several schools from different cities.

From the obtained results, it can be concluded that according to the teachers, the role of the parents is very important for the success of the students in the educational process.

Parents who support their children during the educational process play a major role in improving children's outcomes and behavior. Active involvement of parents in school can help promote a learning environment in which students can communicate positively with school staff and their peers.

Keywords: *family, school, teacher, student, parent, involvement partnership*

Не секој наставник е родител, ама секој родител е наставник.

William Bennett

На моето семејство - за постојаната поддршка!

„Изјавувам дека докторскиот труд го изработев самостојно, дека уредно ги цитирам сите користени извори и литература и дека трудот не е користен во рамки на други универзитетски студии или за стекнување друго звање.“

Своерачен потпис на докторандот

Содржина

Вовед.....	9
I. Теоретски основи.....	10
1.1. Проблеми на семејството на дете со пречки во развојот.....	11
1.2. Функционирање на семејството.....	133
1.3. Секојдневни проблеми и предизвици на семејството.....	15
1.4. Нарушување на здравствената состојба на родителите.....	166
1.5. Импликации врз останатите членови на семејството.....	19
1.6. Образование на детето со пречки во развојот.....	20
1.6.1. Избор на училиште за детето со пречки во развојот.....	2121
1.7. Негативни ставови во однос на инклузијата.....	211
1.8. Семејството и соработката со училиштето.....	222
1.8.1. Вклучување на родителите во образовниот процес.....	355
1.8.2. Значењето на вклучувањето на родителите во образованието на учениците.....	366
1.8.3. Придобивките од ефективното вклучување на родителите за учениците, родителите и наставниците (Walker, Hoover-Dempsey, 2008).....	38
1.8.4. Како да се вклучат родителите во образовниот процес?.....	39
1.9. Теоретски модели на вклучување на родителите.....	40
1.9.1. Еколошки модел на развојот на детето на Bronfenbrenner (1994).....	40
1.9.2. Модел на зајакнување и овозможување на семејствата.....	411
1.9.3. Моделот на вклучување на родителите (Hoover-Dempsey & Sandler).....	411
1.9.4. Теоретскиот модел на Хорнби.....	433
1.10. Придонесот на родителите во образовниот процес.....	433
1.10.1. Потребите на родителите во комуникацијата со училиштето.....	444
1.10.2. Причини за вклучување на родителите во образовниот процес.....	466
1.11. Факторите кои влијаат во вклучувањето на родителите.....	46
1.11.1. Социоекономски статус.....	47
1.11.2. Структурата на семејството.....	48
1.11.3. Полот на родителот.....	48
1.11.4. Степен на образование на родителите.....	49
1.12. Клучни елементи во вклучувањето на родителите во образовниот процес.....	50
1.12.1. Климата во училиште.....	50
1.12.2. Училиштата како гостопримлива средина.....	51

1.12.3. Доверба помеѓу страните	51
1.12.4. Како се одвива довербата меѓу училиштето и семејството?.....	51
1.13. Комуникација наставник –	
родител.....	522
1.13.1 Форми на комуникација наставник-родител	533
1.14. Причини за некомуницирање на семејството со училиштето.....	59
1.14.1. Бариери во комуникација со училиштето.....	59
1.15. Законска рамка во однос на партнерството помеѓу училиштето и родителите/ старателите.....	60
1.16. Релевантни истражувања.....	61
II	
Методологија	на
истражување.....	622
2.1 Предмет на	
истражување.....	622
2.2 Цел и карактер на истражувањето.....	63
2.3 Задачи на истражувањето.....	64
2.4 Хипотези на истражувањето.....	65
2.5 Варијабли на истражувањето.....	69
2.6 Методи, техники и инструменти на	
истражување.....	700
2.7 Примерок на истражувањето.....	72
2.8 Статистичка обработка на податоци.....	73
2.9 Организација и тек на истражување.....	73
III	
Анализа на добиените резултати.....	75
3.1.Родителите и нивните ставови за местото на родителот во образовните процеси.	75
3.2. Наставниците и нивните ставови за местото на родителот во образовните процеси.....	126
3.3. Родителите и наставниците за местото на родителот во образовните процеси (компаративна анализа).....	176
IV.	
Дискусија	на
резултатите.....	Error! Bookmark not defined. 88
V. Заклучоци.....	200
VI. Предлози.....	202

Литература.....	207
Прилог.....	220

Кратенки

ОУРЦ	Основно училиште со ресурсен центар
ООУ	Основно општинско училиште
ПОП	Посебни образовни потреби
ДТР	Дете со типичен развој
ДПР	Дете со пречки во развојот

ВОВЕД

Семејството како природна рамка за раст и развој на детето претставува средина во која се одвиваат најзначајните интерперсонални релации. Искуствата што се стекнуваат притоа ја оформуваат сликата што ја гради детето за себе, како и сликата за другите. Прифаќањето на детето и позитивните искуства од односите со родителите резултираат со самодоверба и доверба во другите како фактори што придонесуваат за оптимален раст и развој. Како последица на негативните искуства се јавува ниско ниво на самодоверба, потценување на сопствените способности и недоверба во луѓето околу себе.

Децата со пречки во развојот, поради своите ограничувања може да бидат извор на стрес за своите родители, бидејќи тие треба да ја прифатат нивната различност и да го сменат сопствениот поглед на животот. Тешкотиите се поврзани со субјективната процена на родителите дека се неуспешни, доживување на намалено задоволство од родителството и зголемено ниво на стрес во улогата на родители.

Тоа стресно доживување се јавува ненадејно и неочекувано и се перципира како тешко решлив или нерешлив животен проблем. Таквите неочекувани случувања ја погодуваат основната човекова потреба за сигурност. Способноста на поединецот да ја врати нарушената рамнотежа е поврзана со неговата психичка стабилност. Реакциите на родителите на пречките во развојот кои ги има нивното дете се различни. Тие се резултат на различните чувства кои се јавуваат кај нив. Реакциите можат да се движат од негирање на состојбата до максимално ангажирање во искористувањето на потенцијалите на детето. Субјективната процена на неуспешност во родителската улога е следена со чувство дека детето ги рефлектира недостатоците на родителот. Намаленото задоволство од родителството е поврзано со неисполнетите очекувања на родителите и со помалку поттикнувачка размена во интеракцијата со детето. Така, нивниот стрес се зголемува, од една страна, поради специфичностите на грижата и заштитата на детето со пречки во развојот, а од друга страна, поради реакциите на околината во однос на детето и неговите пречки.

Родителите на децата со пречки во развојот се соочуваат со бројни проблеми и предизвици, а значајно е и влијанието на проблемите што произлегуваат од попреченоста врз нивните браќа и сестри. Треба да им се помогне на родителите да поставуваат реални барања во согласност со вистинските можности на детето со пречки во развојот.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

Семејството е основна клетка на едно општество и една од најстарите социјални групи, која е тесно поврзано со бракот, сродството и домаќинството. Семејството е универзална човечка заедница составена од возрасни партнери и нивните деца, но и далечни роднини кои живеат заедно со нив. Семејството, покрај репродуктивната, економската и социјалната, има и значајна психолошка, образовна и социјална улога. Тоа е важна примарна група и еден од најважните агенти за социјализација. Според структурата, функциите и вредносната ориентација, постојат неколку видови и форми на семејства: *моногамни, полигамни; матријархални, патријархални; целосни, нецелосни; авторитарни, демократски* итн.

Семејството обично се состои од еден или двајца родители и нивните деца. Семејството, исто така, може да се состои од членови кои не се нужно поврзани крвно, на пример, при посвојување деца. Семејството вклучува: родители, деца, внуци, баби и дедовци, т.е. сите кои се родени во семејството и сите што стануваат членови на семејството преку брак. Маж и жена со едно или повеќе деца претставуваат т.н. потесно семејство, кое често се вградува во поголеми „молекули“, т.н. пошироки семејства.

Семејството е доживотна задача која бара многу работа, посветеност и пожртвуваност - нешто што многу луѓе често го забораваат. Моќта на семејството е голема: никој не може да се одвои од неа. Тоа е како невидлива мрежа во која сите меѓусебно се поврзан со невидлива нишка.

Влијанието на семејството игра клучна улога во развојот на децата, како што се стекнување вештини за изразување емоции, односот воспоставен со родителите (приврзаност), практикувањето на социјалните вештини во меѓучовечката комуникација итн. Затоа можеме да кажеме дека семејството е компонента во којашто се учат примарните вештини и најважните социјални вештини во првите години од животот, кога се градат првите искуства. Семејството содржи релевантен столб во

образованието на децата, иако не е единствениот, бидејќи сите негови функции се поддржани од училиштето.

Учењето започнува од семејството. Токму таму се стекнуваат првите навики кои ќе претставуваат животни алатки за да може детето да функционира во нивниот контекст. За ова, ние мора да го споменеме концептот на социјализација, бидејќи има централна улога во воспитната функција, а освен тоа, тесно е поврзана со културата во која се развива индивидуата. Можноста детето да ја стекне својата култура и да се приспособи на опкружувањето за да учествува во социјалниот живот, ќе бидат неопходните состојки со кои може да се приспособи на општеството и да комуницира во него.

Иако се бројни предизвиците со кои се соочуваат семејствата воопшто, сепак семејствата во кои има дете со пречки во развојот се соочуваат со мноштво проблеми. Според Сјао (Hsiao 2017), главните фактори што придонесуваат за стресот на родителите при воспитување на деца со попреченост, вклучуваат проблеми во однесувањето на детето, вештини за справување на родителите и поддршка на родителите за семејството.

Истражувањата покажуваат дека главна карактеристика на семејствата на дете со пречки во развојот е издржливоста, а не семејната катастрофа (Singer et al. 2007).

1.1. Проблеми на семејство на дете со пречки во развојот

По првичниот стрес по дознавањето дека нивното дете има пречки во развојот, следи период на адаптација на родителите, а потоа прифаќање на состојбата и барање помош и поддршка за решавање на проблемите (Hastings и Beck 2004).

Процесот на прифаќање на дијагнозата и рedefинирање на улогата на родител на дете со пречки во развојот, се нарекува разрешување (Hedderly, Baird и McConachie 2003). Пред родителите се поставува задача својот модел на грижа, којшто е формиран во склад со идеализираните претстави за детето и родителството, во потполност да го реорганизираат според потребите на своето дете (Krstić et al. 2017). Разрешувањето подразбира когнитивна и емотивна адаптација на сознанието за дијагнозата на детето и импликациите од неа врз вкупното семејно функционирање и развојот на детето (Mihic et al. 2016).

Процесот на прифаќање на детето со пречки во развојот има четири основни карактеристики:

- ❖ точна перцепција на способностите на детето со пречки во развојот и проценка на неговите слабости и ограничувања,
- ❖ реален поглед на детето со проценка на компликациите што се создале во семејството, родителот не е оптоварен со чувството на самосожалување и вина,
- ❖ родителот е ангажиран со барање можни услуги и не бара „магично решение“,
- ❖ родителот е способен да го сака своето дете без чувство на одбивање или презаштитување.

Резилиентноста на семејството, којашто подразбира функционирање во кризни ситуации и способност за адаптација, зависи од поврзаноста на членовите на семејството, меѓусебната соработка, способноста за решавање проблеми, користење различни извори на поддршка и точна перцепција на реалноста (Kandel Merrick 2007).

Фактори на резилиентноста се психолошката благосостојба или здравје на родителите, нивната толерантност и разбирањето на попреченоста, поддршка од партнерот и позитивна врска родител-дете (Algood, Harris & Hong 2013). При истражување на резилиентноста на родителите на деца со интелектуална попреченост, утврдено е дека доколку родителите позитивно ги проценуваат искуствата при грижата за нивното дете, тоа ќе придонесе за нивната резилиентност, додека негативната евалуација ја намалува резилиентноста (Rajan & John 2017).

Во истражувањето на Хејман (Heiman 2002) се идентификувани три главни фактори што им овозможуваат на родителите да функционираат на „резилиентен начин“. Првиот фактор е отворена дискусија и консултација со семејството, пријателите и професионалците. Вториот фактор е позитивна врска помеѓу родителите, што ги поддржува и ги прави посилни. Третиот фактор е континуирана и интензивна едукативна, терапевтска и психолошка поддршка за членовите на семејството.

Постојат различни модели за проценка на адаптацијата на родителите. Двоен ABCX-модел на справување на семејството и адаптација (Double ABCX model of family coping and adaptation) е теоретска рамка за проценка на справувањето на семејството со факторите на стрес, барањата и интеракцијата помеѓу ресурсите, перцепциите и однесувањето (Kandel & Merrick 2007). Креаторот на моделот Рубен Хил (Reuben Hill) ги поставил следните компоненти на моделот ABC-X:

A - стресогени фактори

B - ресурси на семејството

C - перцепција на стресогените фактори

X - создавање криза

Субјективната интерпретација е клучен елемент во овој модел. Ако субјективната интерпретација на настанот е дека тој претставува мала закана или опасност, тогаш настанот нема да претставува криза за семејството (Trute & Hiebert-Murphy 2002).

Џонс и Пасеј (Jones и Passey 2005) го примениле моделот Double ABCX за да го истражат нивото на стрес кај родителите на децата со пречки во развојот и проблеми во однесувањето. Резултатите од истражувањето покажале дека силни предиктори на стресот кај родителите се стилот на справување со стресот и внатрешниот локус на контрола на родителите. Родителите кои верувале дека нивниот живот не е контролиран од страна на нивното дете со пречки во развојот и кои се справувале со стресот со фокусирање на интеграција на семејството, соработка помеѓу членовите на семејството и биле оптимисти, покажувале пониско ниво на стрес (Hassall, Rose & McDonald 2005).

Професионалците што работат со родителите треба да посветат повеќе внимание на едуцирање на родителите за тоа како да го организираат времето и да ги поделат одговорностите во врска со детето и како да се справат со емоционалните проблеми и проблемите во однесувањето на детето (Ki & Joanne 2014).

Кај родителите кои покажуваат високо ниво на неприспособување се истакнувале неколку фактори со негативно влијание. Особено неадаптирани биле родителите со ниско едукативно ниво, родителите на деца со аутистичен спектар на нарушувања и родителите кои немале поддршка од друг член на семејството (Vargas-Muñoz et al. 2017).

Идентификувани се пет главни области во кои родителите кои биле приспособени и родителите кои биле неприспособени најмногу се разликувале помеѓу себе: почетните искуства на родителите, личните карактеристики, ефектите на семејниот живот, функционирањето во секојдневниот живот и социјалната поддршка (Taanila et al. 1999).

1.2. Функционирање на семејството

Присуството на дете со попреченост го менува квалитетот на семејниот живот, бидејќи бара поголема приспособување кон потребите на сите членови. Овие потреби, обележани со болест и нетипичен развој, имаат повеќе ексклузивен карактер за овие семејства, бидејќи се засноваат на недостаток на знаење што мора да се реши. Тие мора да бараат информации за секоја од диференцијалните карактеристики на нивното дете

и ризиците што се вклучени. Оваа „дополнителна“ и „непозната“ работа генерира исцрпеност што може да го смени квалитетот на семејниот живот, бидејќи бара поголемо посветување време на детето со проблеми и може да доведе до недостаток на грижа за другите членови. Оваа логична последица може да се отстрани ако им се понуди поддршка и образование на овие семејства (Lara & De Los Pinos 2016).

Некои родители многу се ангажираат околу тешкотиите на детето, а други чекаат тие сами да се решат со растење на детето. Некои се премногу грижливи, па наместо детето, прават нешта што и тоа самото може да ги направи, додека други инсистираат и го притискаат детето да го направи и тоа што не може (Matijević et al. 2010).

Воспитувањето дете со пречки во развојот може да биде сериозен предизвик за родителите, што доведува до зголемен родителски стрес и има повеќекратно влијание врз благосостојбата на семејството. Важно е луѓето блиски до овие деца да преземат одговорност за подобрување на емоционалната, информативната и инструменталната поддршка за да им овозможат на децата да вршат и да учествуваат во секојдневните активности (Lindblad, Rasmussen & Sandman 2005). Пред родителите на децата со пречки во развојот се поставуваат повеќе барања во однос на родителите на децата со типичен развој. Тие мора да се откажат од своите дотогашни планови, да постават нови цели и да се стремат кон нивно исполнување. Бидејќи родителите мора да извршуваат бројни задачи во услови на зголемено ниво на стрес, кај нив можат да се јават психолошки проблеми. Попреченоста на детето влијае на функционирањето на целото семејство. Родителите на деца со попреченост наидуваат на стрес за разлика од оние во семејства со деца со типичен развој (Chambers & Chambers 2015).

Во истражувањето во кое се интервјуирани родители на деца со пречки во развојот, поголем број од родителите изјавиле дека ја прифаќаат попреченоста на своето дете. Тие правеле обиди да му обезбедат подобар развој на своето дете со помош на ресурсите што им се достапни. Тие се надевале дека состојбата на нивното дете ќе се подобри, а нивната загриженост главно се однесувала на иднината на нивното дете, дали тоа ќе биде економски и физички независно (Sharma 2015). Некои родители постојано бараат знаци што ќе можат да ја одржат нивната надеж дека состојбата ќе се поправи или со детето посетуваат различни установи со надеж дека ќе добијат охрабрувачки информации.

Во однос на прифаќањето на дијагнозата на нивното дете, забележано е дека кај родителите на децата со церебрална парализа се појавуваат негативни реакции кога детето ќе биде на возраст од 18 месеци. Причина за тоа можат да бидат

ограничувањата на детето во однос на грубата моторика. Децата со типичен развој можат да одаат на таа возраст, а за родителите на децата со церебрална парализа, моторното функционирање на нивното дете може да биде индикатор за неговиот развој (Rentinck et al. 2009).

Типот на попреченоста на детето влијае врз загриженоста на родителите. Родителите на децата чија состојба е помалку медицински стабилна, како, на пример, невромускулно заболување, спина бифида или церебрална парализа, се повеќе загрижени во однос на родителите на децата со постабилна состојба, како, на пример, конгенитален недостаток на екстремитет или ампутација (Eddy & Engel 2008).

Исцрпените родители имаат малку време еден за друг, како и за братот или сестрата на детето со пречки во развојот, па така семејните врски страдаат. Родителите често се чувствуваат изолирани, осамени и неподдржани (Davies & Hall 2005). Во некои случаи пречките во развојот на детето значително негативно влијаат на партнерскиот однос на родителите, ја зголемуваат дистанцираноста помеѓу партнерите и можат да бидат причина за развод или нивна разделба (Wei et al. 2016).

1.3. Секојдневни проблеми и предизвици на семејството

Еден од главните предизвици на родителите на децата со пречки во развојот е да ги решаваат проблемите на своето дете, а таа улога да ја исполнуваат паралелно со исполнување на барањата на секојдневното живеење (Raina et al. 2005). Одговорностите на овие родители вклучуваат грижа за хигиената на детето, за медицинските процедури, придружување на детето на закажаните прегледи и третмани (Caicedo 2014).

Психолошките проблеми доминираат кај овие семејства. Пречките во развојот на детето предизвикуваат психолошко нарушување на целото семејство. Потребни се големи напори на целото семејство да го прифати детето.

Економските проблеми се исто така битен сегмент од функционирањето на семејството. Пречките во развојот на детето се поврзани и со финансиско оптоварување на семејството. Родителите се соочени со трошоци за здравствени услуги, специјална опрема, ортопедски помагала, тераписки процедури, консултативни услуги и транспорт (Fareo 2015). Во некои семејства се влошува финансиската состојба бидејќи мајката мора да поминува многу време во грижа за детето со пречки во развојот и мора да го прекине работниот однос или да работи со скратено работно време со помала заработувачка. Лошата финансиска состојба на семејството на детето

со пречки во развојот влијае на квалитетот на живот на сите членови на семејството. Забележано е влијание врз здравјето (несоодветна исхрана, ограничен пристап до здравствена заштита), продуктивноста (задоцнет когнитивен развој, ограничени можности за искористување на слободното време), физичкото опкружување (лоши услови во домот, несигурно соседство), емоционалната благосостојба (зголемен стрес, ниска самодоверба) и семејната интеракција (неконзистентно родителство, конфликт помеѓу сопружниците во врска со недостигот на финансиски средства) (Park et al. 2003).

Родителите на децата со пречки во развојот и комплексни здравствени потреби се жалат и на недостигот на време да ги исполнат дополнителните обврски поврзани со детето. Како најчести причини за нивното ангажирање ги посочуваат:

- помагање на детето бидејќи тоа не може самостојно да извршува една или повеќе активности во секојдневното живеење, коишто неговите врсници можат да ги извршуваат,
- подготовка и давање лекови или посебна храна, хранење, ставање кремове, поместување или изведување на одредени вежби,
- обезбедување техничка помош при користење медицински средства/опрема, како, на пример, аспиратори, оксигенатори, вентилатори и пумпи за хранење,
- посета на болница за рутински прегледи или итни интервенции,
- обврска да бидат достапни за посетите на професионалците во нивниот дом,
- одење во училиштетов или во градинката во случај на итност.

Поради овие причини родителите на децата со пречки во развојот имаат помалку време за своите партнери и за другите деца во семејството (Whiting 2013).

Во однос на тоа кој од родителите ги извршува секојдневните задачи поврзани со грижата за детето со пречки во развојот, утврдено е дека мајките имаат повеќе обврски во однос на татковците и не постои баланс во распределбата на обврските доведува до тоа тие да чувствуваат поголем притисок (Riyahi et al. 2017).

1.4. Нарушување на здравствената состојба на родителите

Истражувањата го потврдиле високото ниво на стрес кај родителите на децата со пречки во развојот од предучилишна возраст, а тие имале и полоша здравствена состојба во однос на родителите на децата со типичен развој (Oelofsen & Richardson 2006).

Хроничниот стрес кај родителите на децата со пречки во развојот бил поврзан особено со проблемите во однесувањето на нивното дете и зголемената потреба за грижа за детето. Таквите карактеристики на детето негативно влијаат на здравствената состојба на неговите родители (Miodrag & Hodapp 2010).

Родителите чувствуваат замор и исцрпеност, имаат емоционални проблеми кои се движат од фрустрација до безнадежност и когнитивни проблеми во помнењето и фокусирање на вниманието. Тие имаат малку време и енергија за дневните должности и социјалните активности. Доколку не им се пружи поддршка во однос на психосоцијалните потреби и обврските во домот, може да дојде до нарушување на нивното физичко и ментално здравје (Caicedo 2014).

Ха, Гринберг и Селцер (Ha, Greenberg и Seltzer 2011) утврдиле дека родителите на децата со пречки во развојот имале сигнификантно повеќе соматски симптоми во однос на родителите на децата без пречки во развојот. Нивните резултати не покажале полошо ментално здравје кај родителите на децата со пречки во развојот.

Резултатите од истражувањето на Рајна (Raina) и соработниците (2005), во кое биле вклучени родители на деца со церебрална парализа, покажале дека проблемите во однесувањето на детето биле важен предиктор за психолошката благосостојба на родителите, а барањата за грижа за детето влијаеле и на психичкото и на физичкото здравје на родителите.

Абедутто, Селцер и Шатак (Abbeduto, Seltzer и Shattuck 2004) утврдиле дека најзначаен предиктор за психичката состојба на мајките на децата со аутизам, Даунов синдром и фрагилен X-синдром, било однесувањето на нивните деца. Резултатите од истражувањето на Плант и Сандерс (Plant и Sanders 2007) исто така покажуваат дека однесувањето на детето, тежината на задачите при грижата за детето и нивото на попреченост на детето се примарни фактори што придонесуваат за стресната состојба на родителите.

При процена на прифаќањето на несаканите мисли и чувства кај мајките на децата со интелектуална попреченост, утврдено е дека прифаќањето како психолошка варијабла било негативно асоцирано со анксиозноста и стресот, односно мајките кај кои било поизразено прифаќањето, имале помалку проблеми во психолошкото приспособување (Lloyd & Hastings 2008).

Истражувањето во кое биле вклучени родители на деца со аутизам, исто така потврдило дека прифаќањето е важен психолошки процес кој има влијание на благосостојбата на родителите (Jones et al. 2014).

Иако постојат сличности во реагирањето на мајките и татковците на децата со пречки во развојот, сепак мајките на децата се повулнерабилни. Кај мајките на децата со пречки во развојот е поизразено чувството на немоќ, што е битен фактор за успешноста во совладувањето на проблемите (Dragojević & Milačić Vidojević 2011).

Истражувањата кои го проучувале полот како фактор при справувањето со стресот, покажуваат дека жените се повулнерабилни во однос на мажите во однос на стресните ситуации и користат различни стратегии во справувањето со тие ситуации (Gray 2003). Мајките со високо ниво на задоволство и комуникација манифестираат висока перцепција на општото функционирање на семејството, способност за решавање проблеми, ефективна одговорност и контрола на однесувањето. Од друга страна, мајките кои се карактеризираат со опседнување, манифестираат ниско ниво на решавање проблеми, јасност во дефинирањето на улогите и општото функционирање; исто така, мајките со перцепција на крута приспособливост на семејството се чинеше дека манифестираат ниско ниво на решавање проблеми, афективна реакција и контрола на однесувањето (Iacolino et al. 2017).

Исто така се истражувани и разликите помеѓу мајките и татковците на децата со пречки во развојот во однос на социоемоционалната посветеност, но не е утврдена значајна разлика помеѓу нив (Rajić, Mihić & Korunović Torma 2015).

Татковците на децата со пречки во развојот во помала мера ги искажуваат чувствата на немоќ и незадоволство, а причината за тоа може да биде културолошки условената потреба на мажите да не покажуваат слабост.

Келер и Хониг (Keller и Honig 2004), споредувајќи ги разликите во реагирањето на мајките и татковците на децата со пречки во развојот на училишна возраст, заклучиле дека стресот кај мајките е повеќе поврзан со зголемената потреба за грижа за детето и барањата коишто произлегуваат од ситуацијата, а стресот кај татковците е поврзан со прифаќањето на детето со пречки во развојот.

Мајките, за разлика од татковците на децата со пречки во развојот, покажале зголемен стрес и зголемени симптоми на депресија и имале полоша здравствена состојба. Друг значаен фактор се проблемите на мајките од финансиски аспект. Тие поминуваат повеќе време во грижа за своето дете, имаат помалку работни часови и помала заработувачка (Neely-Barnes & Dia 2008). Кај родителите на децата со интелектуална попреченост била утврдена повисока застапеност на анксиозност и депресија кај мајките во однос на татковците (Azeem et al. 2013). Во истражувањето во кое биле вклучени родители на деца со аутизам, Даунов синдром и деца со типичен развој, идентификувано е повисоко ниво на стрес кај мајките на децата со аутизам во

однос на нивните татковци. Кај родителите на децата со Даунов синдром и типичен развој не се забележани разлики во нивото на стрес помеѓу мајките и татковците (Dabrowska & Pisula 2010).

Главната разлика помеѓу мајките и татковците е во начинот како гледаат на ситуацијата и како се справуваат со проблемите на детето. Потешко е да се исполнат очекувањата на татковците, во однос на очекувањата на мајките. Тие повеќе се фокусирани на самите себе во очекувањата (Pelchat, Lefebvre & Perreault 2003).

Студиите за родители со посебни потреби, и од перспектива на медицинскиот модел на клиничките студии и од перспективата на социјалниот модел, досега се фокусирале речиси исклучиво на мајките со посебни потреби и некритички дозволиле родителството и мајчинството да се гледаат како една иста работа. Во својата студија (Olsen & Clarke 2003) укажале на бариерите со кои се соочуваат родителите со посебни потреби за нивната родителска улога. Особено, попреченоста често може да се користи како механизам за одбивање на старателство – и пристап до – децата во правниот систем, а родителите со посебни потреби често зборуваат за нивната загриженост за пристапот до нивните деца по разделбата и разводот.

1.5. Импликации врз останатите членови на семејството

Поврзаноста помеѓу браќата и сестрите во детството е значајна, бидејќи тие поминуваат многу време заедно и нивните интеракции често директно влијаат на многу врснички интеракции што се одвиваат надвор од семејството. При интеракцијата во секојдневното функционирање, браќата и сестрите ги учат важните социјални вештини, како споделување, договарање и натпреварување (Ha, Greenberg & Seltzer 2011).

Влијанието на пречките во развојот кај децата врз емоционалното и бихејвиоралното функционирање на нивните браќа или сестри е мултифакторијално и зависи од барањата поврзани со состојбата на децата со пречки во развојот, функционирањето на родителите и на целото семејство (Graundgaard & Skov 2006). За студијата за поврзаноста меѓу изворите на родителски стрес, споделувањето на одговорностите за грижа за децата и задоволството од бракот кај родителите со деца со попреченост во кинеската култура, наодите се насочени кон помагањето на овие родители да се справат со емоционалните и бихејвиоралните проблеми на нивните деца за да се намали стресот на родителите. За подобрување на задоволството во бракот, ќе

биде корисно да се намали стресот преку распределба на времето и да се зголеми споделувањето на обврските за грижа за децата (Ki & Joanne 2014).

Особено се важни односите помеѓу браќата и сестрите на предучилишна возраст. На таа возраст интерактивната игра е еден од ефективните начини за учење кај децата. Поради попреченоста, интеракцијата е нарушена и за децата со пречки во развојот и за нивните браќа или сестри. Влијанието што го има попреченоста е важно и за браќата и сестрите, бидејќи дополнителното внимание и грижа што ги добиваат децата со пречки во развојот можат кај нивните браќа или сестри да предизвикаат чувство дека се игнорирани, занемарени, а може да се чувствуваат и огорчени (Xu и Filler 2008).

Здравите деца не треба да бидат заборавени. Во некои семејства родителите целото време му го посветуваат на попреченото дете, а здравите деца добиваат впечаток дека нивните родители живеат само за детето со пречки во развојот. Во тој случај, најчесто кај здравите деца се јавува омраза кон својот брат или сестра, која може да трае целиот живот (Чичевска-Јованова & Рашиќ-Цаневска 2013).

Ефективната комуникација помеѓу родителите и браќата и сестрите на децата со пречки во развојот во врска со попреченоста може да го редуцира стресот што го чувствуваат браќата и сестрите. Во таа насока, на нив им се потребни информации што се соодветни за нивната возраст.

Дедовците и бабите се исто така засегнати кога во семејството ќе се роди дете со пречки во развојот. Тие се соочуваат со двојна тага, тага за попреченоста на нивното внуче и тага за болката на нивното дете (Чичевска-Јованова & Рашиќ-Цаневска 2013).

Дедовците и бабите на децата со пречки во развојот, исто како и родителите на тие деца, се повеќе изложени на стрес во однос на бабите и дедовците на децата без пречки во развојот. Кај нив е забележано и повисоко ниво на депресија (Neely-Barnes & Dia 2008).

1.6. Образование на детето со пречки во развојот

Воспитанието и образованието на децата со пречки во развојот претставува интегрален дел на единствениот образовен систем. Неопходно е вклучување на децата и младинците со посебни образовни потреби во сите сфери на општественото живеење и избегнување секаков вид сегрегација, бидејќи во спротивно тие ќе останат на marginите на општеството и ќе дојде до нивна алиенизација и стигматизација.

Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование според можностите на децата без оглед на нивните посебни образовни потреби.

1.6.1 Избор на училиште за детето со пречки во развојот

Секое дете, иако е целосно уникатно, ги има истите психолошки потреби да се чувствува сакано и достоино. Задоволувањето на овие потреби е исто толку суштинско за емоционалната благосостојба како што е и кислородот за физичкиот опстанок. Помагањето на децата да изградат висока самодоверба е клучот за успешно родителство (Briggs 1975).

Изборот на училиште за детето со пречки во развојот е една од поважните одлуки за напредокот на детето и искористување на неговите потенцијали. Во нашата земја воспитанието и образованието на децата со пречки во развојот е организирано во основни училишта со ресурсен центар, посебни паралелки при редовните училишта и во редовните училишта заедно со нивните врсници без пречки во развојот.

Родителите имаат право да го изберат редовното училиште за образование на нивното дете. Детето со пречки во развојот во редовното училиште ќе се едуцира заедно со неговите врсници со и без посебни образовни потреби (Birnbau 2010).

Инклузивниот пристап во образованието тргнува од ставот дека се неопходни промени во училиштата за да може секое дете, без оглед на неговите способности, да напредува во рамките на своите можности. Кога станува збор за децата со посебни образовни потреби во инклузивниот процес, тоа подразбира дека детето оди во училиште со своите врсници, програмите и методите на работа се приспособени според неговите можности и наставникот е дополнително подготвен за работа со детето.

Семејствата истакнуваат дека инклузивното образование има големи едукативни бенефити. Академските достигнувања на ученикот се најважен фактор кога се проценува вредноста на инклузијата (Doménech & Moliner 2014). Напредокот на ученикот може да се евалуира и преку индивидуалниот образовен план. Тој ги содржи целите што треба да ги постигне ученикот во воспитно-образовниот процес и ресурсите што се потребни да се постигнат тие цели (Toran et al. 2010).

1.7. Негативни ставови во однос на инклузијата

Ниту една промена во наставниот процес не треба да се планира без активно вклучување на наставникот, бидејќи тој е клучен фактор во реализација на наставата. Наставниците треба да ја прифатат промената и да ја имплементираат во наставата. Важен сегмент што ја надополнува целокупната претстава за инклузијата како процес, е поддршката што треба да им се даде на наставниците. Тие треба да ги познаваат карактеристиките на учениците со посебни образовни потреби.

Направени се повеќе истражувања со цел да се утврдат ставовите на наставниците во врска со инклузивниот процес. Резултатите од истражувањето на Димитрова-Радојичиќ и Чичевска-Јованова (2013) за ставовите на наставниците во нашата земја, покажуваат дека искуството во работата со учениците со посебни образовни потреби негативно влијае на ставовите на наставниците. Многу мал број од наставниците повторно би прифатиле ученик со посебни потреби во своето одделение.

Испитувани се и ставовите на родителите на децата без посебни потреби во врска со инклузијата. Утврдено е дека родителите генерално ја прифаќаат инклузијата, но повеќето од нив сметаат дека основните училишта со ресурсен центар се посоодветно место за едукација на децата со посебни образовни потреби. Тие најчесто се плашат дека во такви услови нивните деца без посебни потреби нема да напредуваат во образовниот процес и наставниците нема да им посветат доволно внимание поради времето што ќе го потрошат работејќи со децата со посебни образовни потреби (Dimitrova-Radojichich & Chichevska-Jovanova 2014).

1.8. Семејството и соработката со училиштето

Семејството е првата социјална средина во која детето го отпочнува својот живот, својот развој. Тоа е клучен фактор за развојот на една индивидуа, за иден општествен развој, како и најважната примарна група во која детето се воспитува, ги стекнува првите навики, ги учи моралните норми и вредности, кои во иднина ќе бидат негова водилка во неговиот морален и вредносен аспект, се социјализира, се воспитува и едуцира. Вистина е дека на рана возраст децата комуницираат многу слабо интелектуално. Затоа емотивната комуникација и потребата за љубов и чувството на сигурност и заштита се многу неопходни за нивниот понатамошен раст и развој. Врз нив се гради слика за светот околу нив и слика за себе - секако, ако можат да им веруваат на своите соседи, колку се успешни во комуникацијата и дали ги разбираат нивните потреби и сигнали. Без овие чувства и искуства, нема здрав раст и развој -

децата не можат да преживеат без љубов (Jovancevic et al. 2009). Во семејството, родителите се првите модели за идентификација и имитација, тие се лицата што влијаат на емоционалното формирање на личноста, на нејзината емотивна и афективна стабилност; тие се лицата што ги поттикнуваат за нови сознанија; тие се оние што ги воведуваат во интеракциските односи со членовите на поширокото семејство, пошироката заедница, врсниците, упатуваат на правила и начини на однесување, почитување на правила, почитување на различности. Огромна е улогата на родителот како „учител во животот на детето“.

Преку својата љубопитност, истражувачки дух, активност, децата брзо ги исцрпуваат можностите и она што им го нуди семејната средина. И покрај огромната желба на родителите за надградување на детското искуство, нивните настојувања сепак не можат да ги задоволат потребите и интересите на детето за интелектуална надградба, нивната работа нема доволна ширина, не е организирана, не се одвива системски, не обезбедува целосност. Таа потреба се задоволува низ организираниот систем на воспитание и образование, т.е. во детските градинки и основните училишта за децата од предучилишна и основноучилишна возраст. Во детските градинки и во основните училишта, плански, систематски и организирано се дополнува семејното воспитание, се дејствува на физичкиот и психичкиот развој на секоја индивидуа, т.е. се создаваат рамноправни услови за оптимален развој на децата/учениците од предучилишна и училишна возраст. Меѓутоа поаѓањето на детето в училиште не значи и престанок на родителската активна улога во воспитанието на децата/учениците. Родителот е упатен на постојана и активна соработка со училиштето, наставникот.

Постојаната, континуирана соработка на релација семејство-воспитно образовна институција, родител-наставник придонесува за развојот на детето/ученикот, за унапредување на работата на учителот, за јакнење на улогата што ја има родителот во развојот - воспитувањето, едукацијата на сопственото дете. Потребата за активно вклучување на родителот, за партнерство со воспитно-образовната институција произлегува од фактот што родителите се првите воспитувачи, учители кои на наставниците можат да им ги дадат и најкорисните информации, кои се основа за насочување и преземање на идните заеднички акции за добробитта на секое дете. Партнерството, негувањето на соработката е предизвик за секој наставник кој се обидува да го трасира патот кон изнаоѓање услови, облици, средства за остварување конструктивна соработка. Соработката на училиштето со родителите започнува во раните години на школување и го придружува ученикот во текот на целото негово училишно искуство.

Соработката на родителите со училиштето е интензивна во првите години на образованието, додека во подоцнежните години таа станува послаба. Според Балеј и Бредбери-Балеј (Bailey and Bradbury-Bailey), вклученоста на родителите се дефинира како учество на родителите во редовна, двонасочна и значајна комуникација што го опфаќа учењето на ученикот и други негови активности во училиштето. Ова вклучува:

- помагање на ученикот во учењето,
- активно вклучување во образованието на детето на училиште,
- да служат како целосни партнери во образованието на детето и да бидат вклучени, соодветно, при донесување одлуки и во советодавни комитети за помош во образованието на нивното дете (Bailey, Bradbury-Bailey 2010).

Вклучувањето на родителите и семејството во училиштата може да има позитивно влијание врз училишните постигања на учениците (Zellman и Waterman 1998). Кога родителите се чувствуваат добро за нивната вклученост во училиштето и училишните напори, тие имаат тенденција да имаат високи очекувања за своите деца, што пак може да има позитивно влијание врз интересите, аспирациите и учењето на нивните деца и врз моралот и самодовербата на наставниците. Овие позитивни резултати се поврзани со тоа што родителите и наставниците формираат партнерства во кои се почитуваат меѓусебните перспективи (Risko & Walker-Dalhouse 2009).

Вклучувањето на семејството е важно во целиот животен циклус, како на децата со посебни потреби така и на сите деца, особено во раните години. Позитивната поврзаност меѓу родителите и училиштата влијае врз однесувањето и успехот на децата во образованието. Семејствата исто така може да играат важна улога во процесот на унапредување на законите и политиките за инклузивно образование. Децата со попреченост не се единствените кои имаат придобивки: постојат предности и за родителите, соучениците, наставниците и училиштата. Соработката на родителите не е корисна само за децата: постојат и можни придобивки за сите страни, на пример: родителите имаат поголема интеракција со децата, стануваат поодговорни и почувствителни за нивните потреби, а и се посигурни во своето родителство; наставниците стекнуваат подобро разбирање за културата и разновидноста на семејствата, се чувствуваат покомотно на работа и им расте моралот; преку вклучување на родителите и заедницата, училиштата стекнуваат подобар углед во заедницата.

Животот и семејното образование во развојот на детето претставуваат прв и најважен степен на воспитание на идната социјална личност. Семејството работи во

општеството како мала организациона единица и е посредник помеѓу поширокиот културен и социјален круг, од една страна, и детето, од друга страна. Образовниот фактор кој го прави образованието незаменлив, е чувството на љубов што ги поврзува родителите со нивните деца. Љубовта кон мајката, родителите, од самиот почеток е услов за создавање на општествените чувства на детето: добрина, сочувство, желба да се разберат и почитуваат другите луѓе. Интерперсоналните односи во семејството исто така го диктираат развојот на детската креативност. Прво, родителите треба да бидат отворени за нови идеи, да промовираат независност и самоиницијативност и да го поттикнат детето да работи. Иако нивната цел е да им се помогне на децата да работат, тие треба да дозволат децата да направат некоја работа. Детето, откако ќе ја заврши работата и откако ќе направи нешто, ќе се чувствува компетентно и задоволно со она што го направило. Тоа ќе биде свесно дека го направило тоа по своја иницијатива, а не како производ на работата на неговите родители, што ќе придонесе за поголема самоиницијативност.

Психологот Ерих Фром вели дека детето има потреба од безусловна љубов и грижа од мајката, и физиолошки и психолошки. Мајката е обврзана да ги засади чувствата на безбедноста на детето. Љубовта на мајката е безусловна афирмација за животот и потребите на детето. Иако бебето живее надвор од телото на мајката по раѓањето, сè уште зависи од мајката - мајката е топлина и храна, мајката е еуфорична состојба на задоволство и безбедност.

Психологот Ерик Ериксон укажува на фазите на психосоцијалниот развој на детето помеѓу автономија и созревање. Ако родителите и другите му дозволат на детето да истражува и манипулира со животната средина, тоа развива чувство на независност и автономија. Родителите не треба да го обесхрабруваат детето за да може детето да развие самоконтрола и самодоверба.

Семејствата се динамични функционални единици постојано управувани од ситуации на стабилност и рамнотежа кон развој и промена. Луѓето и нивните семејства се развиваат во еден единствен систем и постојано се залагаат за рамнотежа. Раѓањето на дете со пречки во развојот создава тешка повреда на оваа рамнотежа и семејството се соочува со тешко егзистенцијално искуство (Kandel & Merrick 2007). Раѓањето на детето е знак на верба и надеж, поттикнувајќи ги очекувањата за континуитет и овековечување. Самото постоење на новороденчето, особините и изгледот на бебето, обично се извор на гордост. Сите родители имаат планови и очекувања за своите деца, често ги замислуваат идните сценарија и детските достигнувања (први чекори, детски градинки, основно училиште, воена служба, факултет итн.). Успехот на детето се смета

за достигнување на родителите. Кога се раѓа дете со хендикеп, сите очекувања и надежи се исцрпени. Тешко е да се согледа ова дете како наследник на родителите. Детето не е извор на гордост - туку извор на големо разочарување. Родителите на деца со хендикеп се соочуваат со тежок и болен процес кој вклучува ревизија на нивните ставови и очекувања. Тие се должни да се приспособат на сознанието дека сите нивни надежи и планови за иднината мора да се променат.

Семејството како најзначаен фактор на социјализација на детето е најодговорно за обезбедување оптимални услови за неговиот развој. Родителите на деца со посебни потреби мора да бидат подготвени за појава на многу проблеми и тешкотии во развојот на детето, како што се различни психолошки реакции кои се јавуваат при споредување на нивното со други деца, па се до донесувањето на голем број одлуки во врска со неговото воспитание, образование, рехабилитација, планирање на неговата иднина, итн.

Зголемената грижа и заштита на децата со посебни потреби од страна на родителите и другите членови на семејството е од големо значење за овие деца. Улогата на родителите во негата, раниот третман, воспитанието и рехабилитацијата на деца со посебни потреби е доста значајна, а со тоа и нивното вклучување во создавањето на програмите и планирањето на работата со детето.

Семејството е незаменлива средина во која детето се формира како личност, во која живее задоволувајќи некои од неговите најважни потреби, кои можат да се задоволат само во семејството (Чичевска-Јованова & Димитрова-Радојичиќ 2013).

Сè она што важи за семејството и улогата на родителите во развојот на детето што не е попречено во развојот, важи и за родителите кои имаат дете со пречки, со тоа што родителите на дете со пречки во развојот имаат и специфични проблеми, кои другите родители ги немаат или ги немаат во толкав обем, со толкава тежина и разновидност. Детето со пречки во развојот од родителот бара многу повеќе време и внимание во споредба со детето без пречки во развојот.

Семејствата во кои има дете со пречки во развојот покажуваат многу сличности со другите семејства, иако нивните тешкотии очигледно се влошуваат поради попреченоста на детето. Од друга страна, барањата за грижа за дете со пречки, како и бројните средби со специјалисти, очигледно заземаат многу повеќе време отколку во нормални околности. Овие наоди ја нагласуваат важноста на родителските концепции за семејните улоги и очекувањата на партнерите во нивната сегашна ситуација. Евидентно е дека распределбата на функциите, особено секојдневните обврски за домаќинство, во голема мера паѓа врз мајките и го зголемува нивниот обем на работа.

Заемната поддршка, комплементарноста, постигнувањето консензус преку дијалог и односот со здравствените работници, се централни теми во кои искуствата на мајките и татковците се спојуваат, но сè уште се диференцираат. Главната разлика лежи во тоа како тие ја доживуваат ситуацијата и начинот на кој тие се справуваат со разликата на детето (Pelchat 2010).

Родителите на деца со попреченост се соочуваат со барања за нега кои се попредизвикувачки и многу поинакви од барањата за нега кај типично развиено дете. Квалитетот на грижата и родителската чувствителност често се пониски кај семејствата на децата со посебни потреби, отколку кај семејствата на типично развиени деца, што резултира со поголема инциденца на несигурност. Семејствата на деца со попреченост бараат поддршка од различни формални и неформални извори со цел да имаат подобар квалитет на живот. Во контекст на оваа студија, се чини дека е неопходно да се има подлабоко разбирање за квалитетот на животот на семејството со цел да се спроведат мерки дизајнирани за зајакнување неформални мрежи за поддршка, кои би можеле да бидат обезбедени првенствено од поширокото семејство (Araújo, Paz-Lourido & Gelabert 2016).

Едно од можните објаснувања лежи во претпоставката дека постојат многу психолошки и социодемографски фактори што влијаат врз способноста на родителите да се грижат (Rajic et al. 2015).

Влијанието на тешкотиите во развојот на детето, исто така се однесува на партнерските односи на родителите. Во некои семејства, тешкотиите со детето можат да бидат елемент на кохезија, додека во други семејства можат да бидат елемент кој ќе ја зајакне дистанцираноста меѓу партнерите и дисфункција, која може да заврши со развод (Матијевиќ 2010).

Љубовта и посветеноста на детето се пренесува преку нашето однесување кон него, преку она што го кажуваме и го правиме, но сепак она што го правиме има поголема тежина. Детето е многу повеќе под влијание на нашите постапки отколку на нашите зборови. Во таква атмосфера на почит и љубов кон луѓето и животот, детето учи да живее со нормите и правилата на општеството. За да се израсне едно воспитано дете и да се чувствува добро во општеството, задолжително е родителите да создадат здрава животна средина во нивното семејство. Во семејството треба колку што е можно да се избегнат нервози, пцовки, подигање на гласот и бруталност меѓу родителите. Поддршката на родителите исто така може да и давањето глас на родителите, со тоа што ќе им помогне да се помират со дијагнозата на исклучителноста

на нивното дете и да почувствуваат дека се способни успешно да се залагаат за своето дете (Barnett et al. 2003).

Воспоставувањето добра соработка со семејството што има дете со попреченост бара многу индивидуални контакти, познавање на неговото функционирање, многу време и трпеливост, како и поврзување со експерти од различни области. Родителите на деца со интелектуални и/или пречки во развојот доживуваат поголем стрес во споредба со родителите на деца во нормален развој (Miodrag & Hodapp 2010). Многу родители на деца со посебни потреби, поради недостаток на информации за тоа кој може да им помогне, често се чувствуваат сосема беспомошни. Таквите родители со сите тешкотии од секојдневниот живот со кои се соочуваат, стануваат нервозни, депресивни или непријателски расположени, покажуваат недостаток на разбирање кон детето, а може да покажат и многу други негативни чувства кон училиштата и наставниците. Како резултат на тоа, некои деца во училиштето се уморни, поспани, без прибор за работа, ненапишани домашни задачи. Некои покажуваат страв и огорченост, агресија. Многумина од нив не разбираат што се бара и што се очекува од нив. Сите овие деца своите проблеми им ги прикажуваат на нивните родители, врсници и наставници на различни начини. Семејствата и училиштата се места каде што децата ги покажуваат своите најразлични форми на однесување, некои од нив дури и за наставниците и родителите се неразбирливи. Многу родители не ја разбираат целосно нивната улога во работата, сакаат да помогнат, но не знаат како, затоа навремената поддршката на семејството на деца со посебни потреби, е многу значајна (Karic et al. 2013).

Соработката помеѓу училиштето и семејството од коешто доаѓа ученикот е од голема важност во воспитно-образовниот процес на децата. Велиме дека училиштето и семејството се два важни фактора во воспитанието и образованието на помладата генерација. И покрај разликите меѓу овие два фактора на образование, треба да се забележи дека училиштето има важна улога во подготовката на семејството за воспитание на детето. Односот воспоставен помеѓу училиштето и семејството зависи од многу фактори, но сепак треба да постои подготвеност за соработка, која е клучна за едукацијата на младите генерации. Децата се најуспешните ученици во текот на училиштето ако нивните родители се вклучат во училиште и го поттикнуваат учењето дома, без оглед на нивното образовно или социјално ниво.

Цимерман (Zimmerman 1993), дава неколку совети за наставниците кои се корисни за остварување на добра соработка со родителите:

- сослушајте ги родителите;

- комуницирајте со нив не применувајќи академски жаргони;
- овозможете им на родителите потпора и совети;
- разговарајте со родителите;
- развијте средина за поука и развој на родителите;
- земете го предвид вредносниот и религиски систем на родителите;
- препознајте ја сè поголемата важност на родителите за воспитанието на сопственото дете;
- допуштете им на родителите да ги дефинираат целите и степените на развој кои треба нивното дете да ги постигне.

Како фактори кои значително влијаат врз образованието на младите генерации, како најважни може да се споменат семејството и училиштата или функционирањето на триаголникот училиште-семејство-ученик.

Соработката помеѓу училиштето и семејството е отсутна или многу малку функционира триаголникот училиште-семејство (родители)-ученик.

Една од високо приоритетните задачи на секое училиште е да обезбеди целосно учество на родителите во процесот на донесување одлуки во училиштето. Иницијатор на соработката треба да биде училиштето, иако секој предлог од родителите е добредојден. Соработката се одвива поединечно и на заеднички состаноци со сите родители.

Соработка меѓу училиштето и семејството се реализира преку различни форми, вклучувајќи: индивидуални контакти, родителски средби, едукативни предавања, настапи, изложби, работилници, советување, училиште и други родители. Промените во образованието и високиот квалитет на воспитно-образовни активности ја наметнуваат потребата за честа комуникација на релација: наставник-родител-училиште или семејството. Голем број наставници со поголема посветеност и одговорност се однесуваат кон соработка со родителите, со тоа што тие ги посетуваат семејствата со цел директно да се запознаат со условите во кои живее семејството на нивните учениците (материјални услови, здравствени, културни, социјални, образовни услови итн).

Повеќето родители позитивно се однесуваат кон наставните и училишните иницијативи за соработка и нудат многу конструктивни забелешки и сугестии. Нивните забелешки се однесуваат на неправилности во врска со наставата, оценувањето, однесувањето на наставниците кон учениците итн. Меѓутоа голем број родители не го посетуваат училиштето или, пак, родителските состаноци. Факт е дека

на родителските состаноци доаѓаат родителите чии деца имаат одличен успех, иако состанокот е најзначаен за оние ученици кои се послаби во наставата.

Истражувањата покажуваат многу позитивни резултати за соработката помеѓу родителите и училиштата, и тоа (Hester 1989):

- академските достигнувања се зголемуваат;
- однесувањето на учениците се подобрува;
- мотивацијата на учениците се зголемува;
- се подобрува редовноста во училиште;
- стапките на напуштање на часовите се пониски;
- учениците имаат попозитивен став кон домашните задачи.

Исто така се зголемува поддршката на родителите и заедницата, се подобрува успехот во училиште, се зголемува мотивација и самодовербата, има поголема доверба во училиштето, наставниците имаат повисоки мислења за родителите и повисоки очекувања од нивните деца, се намалуваат проблемите во однесувањето и исклучувањето на учениците од училиштата (Pruett 2007). Што се однесува до самите родители, тие на своите деца им нудат поголема помош и поддршка, подобро ја разбираат работата во училиштето, а некои дури и успеваат да променат некои поранешни непосакувани однесувања кон детето. Родителите кои се вклучени во некои образовни програми ги доживуваат децата како интегрален дел од учењето, додека образованието го вреднуваат како составен дел од животот. Со следењето на вклучувањето на родителите во различни програми во училиштето, се забележани многу позитивни настани. Голем напредок се забележува како во семејството така и на ниво на промоција во успехот на детето, особено кога родителите се вклучени во програмите кои поттикнуваат соработка помеѓу родителите и училиштето (Desforges & Abouchar 2003).

Сигурно е дека тешкотиите со кои се соочуваат семејствата на деца со посебни потреби се големи, но сигурно е дека еден од начините за елиминирање на тешкотиите и обезбедување помош за родителите на децата со посебни потреби е формирањето и зајакнувањето на партнерствата помеѓу семејствата и училиштата. На овој пат на воспоставување партнерски односи постојат бројни пречки, што не е лесно да се елиминираат. Некои родители нема да имаат потреба за таква работа и нема да имаат чувство дека на тој начин можат да им помогнат, некои преку овој вид соработка со училиштето ќе видат подобри перспективи за себе. Сигурно е дека ниту една институција, ниту еден експерт, ниту училиште не можат да ги отстранат тешкотиите

со кои се соочуваат семејствата на деца со посебни потреби, но можат да ги ублажат последиците и да им помогнат на родителите на патот на нивната борба.

Родителите имаат клучно влијание врз успехот на децата во текот на образовниот процес (Ballantine 1999). Зголеменотот вклучување на родителите е важно заради придобивките кои тоа ги носи. Тоа е позитивно вклучено со интелектуалниот развој на децата, општите училишни резултати и извршувањето на домашните задачи (Tozer et al. 2006).

Тие што пред сè имаат придобивка од сето ова, се учениците. Децата чии родители се вклучени во училишниот живот се карактеризираат со високи очекувања, позитивен став кон училиштето, позитивен однос и поголема интеракција со врсниците (Koonce & Harper 2005).

Родителите, наставниците, како и самото училиште исто така имаат придобивки, поради фактот дека се зголемува и задоволството на родителите во училиште, самодовербата на вклучените родители, но се подобрува и животот во училиште воопшто (Karther & Lowden 1997).

Балантајн (Ballantine 1999) сугерира дека позитивни резултати кои произлегуваат од вклучувањето на родителите вклучуваат исто така и:

- подобрување на комуникацијата помеѓу родителите и децата;
- повисоки резултати на децата чии родители се вклучени во образование;
- чувство на исполнетост за родителите;
- поголеми очекувања на родителите за нивните деца;
- подобрување на склоноста кон учењето меѓу децата;
- поголемо задоволство кај родителите.

Епстајн и соработниците (Epstein et al. 2002) го прошируваат списокот на придобивки за родителите и наставниците кои произлегуваат од вклучувањето на родителите во училиштето и образованието на своите деца:

За родителите:

- сигурност во врска со способностите на родителството;
- поддршка од училиштето и другите родители;
- добра информираност за предизвиците кои ги вклучуваат родителите;
- добра информираност за политиките и процедурите на управување на училиштето;
- подготовка за адресирање на потребите на учениците;
- добра информираност за академскиот успех на учениците;
- свесност за потребите на училиштето за вклучувањето на родителите.

За наставниците:

- добра информираност за културата и динамиката на заедницата на училиштето;
- добра информираност за различноста помеѓу учениците;
- овозможување на интерактивни белешки со родителите;
- свесност за валидни извори и способности;
- свесност за различноста помеѓу семејствата;
- подготовка за волонтерство;
- вреднување на времето на семејството.

Студиите покажуваат дека придобивките кои произлегуваат од вклучувањето на родителите во животот во училиштето, се разновидни. Тие го вклучуваат ученикот, самиот родител, наставникот, но и училиштето во целина. Родителите не се само значаен извор на информации за наставникот и училиштето во врска со детето, тие се и важен извор на искуство и експертиса во различни подрачја кои училиштето треба да ги искористи во своето секојдневно работење.

Епстејн (Epstein, J.L 1991, 1995) наведува шест главни видови на вклучување на семејството:

1. **Родителство** – додека семејствата го гарантираат здравјето и безбедноста на децата и создаваат соодветна средина која поттикнува учење, позитивно однесување и активно учество на учениците во наставата, училиштата може да обезбедат обука и информација за семејството за да помогнат или да ги разберат, како и да го поддржат развојот на нивните деца. Родителството може да биде планирано или непланирано, прифатено или осудувано, самостојно или во партнерство, поддржано или не, биолошко или по пат на посвојување, но каква и да е неговата форма, центар на родителството секогаш е детето, кое треба да биде врвен приоритет за возрасниот кој се грижи за него. Повеќето родители при растењето на своите деца се потпираат врз сопствените инстинкти или лични искуства во детството и семејното живеење. Воспитувањето деца од детството до адолесценцијата е долго, а понекогаш и тешко патување. Можат да се појават проблеми и да ја попречат благосостојбата и среќата на семејството (Clark 1996). Кога родителот прави грешки во воспитувањето на своето дете, тоа не е поради недостаток на љубов, туку поради незнаење на поефективни форми на воспитување. Понекогаш казнувањето на децата, особено физичкото казнување, во семејството се прифаќа како дел од традиционалното воспитување и се спроведува како начин на дисциплинирање на детето. Доколку родителството се разбере како долгорочно патување, кое почнува од самото раѓање на детето и се одвива низ време и простор, потребно е родителот да го запознае

сопатникот, односно детето. Патувањето може да биде пријатно и без проблеми, но често е придружено со препреки, бури и дилеми како да се продолжи понатаму. Затоа се потребни знаци покрај патот кои ќе дадат подобри и правилни насоки и ќе го направат патувањето безбедно и попријатно, како за родителот така и за детето. Позитивното родителство, како начин на воспитување на детето, промовира нов, позитивен, ненасилен пристап во родителството. Идејата за позитивно родителство води кон разграничување на строгиот и попустливиот родителски пристап во воспитување на децата и промовирање на ненасилно родителство, со почитување на правата на детето и позитивно дејствување врз развојот на детскиот потенцијал, а во најдобар интерес на детето.

2. **Комуникација** – училиштата употребуваат бројни начини за да се поврзат со семејствата како и да им обезбедат информации за напредокот на децата во училиште, но и за прашања поврзани за содржините на училиштето во целина. Комуникацијата треба да биде соодветна за родителите и нивните културни специфичности и двострана за да им помогне на родителите да разберат како може да придонесат во животот во училиште, а од друга страна, им помага на наставниците да ги разберат потребите и проблемите на семејствата. Комуникацијата се смета како основа за реализација на сите видови вклучување на родителите (Akmal & Larsen 2004). Преку двостраната комуникација наставникот и родителите си разменуваат потребни и корисни информации за воспитувањето на децата, си разменуваат мислења и сугестии за целосен развој на детето, ставајќи ги на заедничко располагање нивните способности и таленти за поддршка на заедничките напори за што подобра реализација на целите на образованието и развојот на детето. Во текот на образованието, потребата за битни информации помеѓу семејството и училиштето е од суштинско значење. Комуникацијата е клучна за вклученоста на родителите, па нејзиниот недостаток може да биде штетен; недовербата меѓу родителите и наставниците можеби е една од најзастапените динамики во денешната образовна атмосфера (Griffin & Galassi 2010).
3. **Волонтерство** – родителите можат да го дадат својот придонес во одржувањето и функционирањето на училиштето, кое треба да состави соодветни програми со цел што повеќе родители да учествуваат во училиште и да работат на талентот и интересот на родителите со потребите на учениците и наставниците во корист на работата на училиштето. Наставниците можат да им понудат на родителите низа предлози за вклучување во работата на училиштето: од волонтирање во училиницата, преку активности што можат да се прават со детето дома, до пренесување нови

знаења од сопствената професионална област или раскажување приказни. Кога се луѓето добро информирани за она што се случува во училиницата/училиштето, можат полесно да одлучат како и во што би сакале да учествуваат (Small 2010).

- 4. Учење дома** – ангажманот на родителите во учењето на децата дома ја прави најголемата разлика во постигањата на учениците. Повеќето училишта ги вклучуваат родителите во училишните активности на различни начини, но доказите покажуваат дека тоа има мало, ако воопшто има влијание врз последователното учење и постигнувањата на младите луѓе (Harris & Goodall 2008). Родителите можат да им помогнат на своите деца во активности поврзани со училиштето и инструкциите и поддршката на наставниците. Наставниците им даваат на учениците задачи за чие решавање е потребна помош од семејството. Исто така наставниците треба да истражат што прават родителите со своите деца за да го поттикнат нивниот не само когнитивен туку и социјален и емотивен развој. Наместо да ги почитуваат само оние родители кои редовно доаѓаат на родителските состаноци и на другите средби во училиштето, учителите треба да знаат дека разговорите, раскажувањето приказни, играњето игри и пеењето песни со децата дома се уште поважни за детскиот развој. Учителите можат да им помогнат на родителите во развивањето на нивните компетенции, така што ќе ги поканат во училиницата каде што ќе можат да видат како другите (учителот, другите возрасни и деца) стапуваат во интеракции со нивните деца. Врз основа на тие впечатоци, родителите можат да донесат одлука што од тоа сакаат и самите да го направат, а што да избегнат при својата интеракција со детето. Учителите можат да организираат одделенска библиотека со играчки и книги/сликовници што родителите би можеле да ги позајмат. Така можат да им покажат како да ги користат тие материјали дома со нивните деца. Можат да разговараат со родителите како треба да им се чита на децата и кои прашања треба да им се поставуваат за да ги развијат на највисоко ниво своите способности за размислување. Повремено учителите може од родителите да бараат да ги споделат со нив своите искуства за успешно користење на дадениот материјал. Доколку ваквиот начин на работа е премногу тежок, можете да се обидете да понудите неколку материјали (за игра и учење) со упатства што учениците наизменично ќе ги носат дома.
- 5. Донесување одлуки** – училиштата може да им дадат на родителите полнозначна улога во значајни процеси и им помагаат на родителите да ја извршуваат таа улога што подобро, нудејќи им обуки и соодветни информации за поддршка и поттик на учеството. Оваа можност треба да им се понуди на сите учесници на заедницата, а

не само на оние кои имаат повеќе време и енергија за да се вклучат во прашања на училиштето.

6. Соработка со заедницата – училиштата се поефикасни и погрижливи места кога се составен и позитивен дел од заедницата. Ова се појавува како подобрени академски перформанси, помалку проблеми со дисциплината, повисок морал на персоналот и подобрена употреба на ресурсите. Реципрочно, семејствата и другите ентитети во заедницата можат да го подберат родителството и социјализацијата, да се справат со психосоцијалните проблеми и да ја зајакнат структурата на семејството и животот во заедницата преку соработка со училиштата (Adelman & Taylor 2007). За да можат децата да учат и да се развиваат, потребна е цврста соработка на учителите со семејствата и другите членови на заедницата. Кога учителот ќе ја разбере важноста на учењето дома и важноста на семејството како првичен образовен и социјален фактор за детето, ќе може да гради мостови помеѓу училиштето и семејството / заедницата и да остварува двонасочна комуникација. За да се овозможи успешно учење и развој на децата, мора да бидат земени предвид различните услови во семејството и заедницата од која доаѓаат. Успешната соработка на учителите со семејствата се остварува доколку учителот е свесен за многуте начини на кои семејството може да придонесе децата да учат подобро, да се подобри атмосферата во училиштето и во училиштето. Учителот ги почитува интересите и одговорностите на сите кои се вклучени во образованието и формирањето на иднината на децата доколку оствари успешна комуникација и интеракција меѓу семејствата, училиштето и заедницата, со што се придонесува за создавање поцврсто општество. Училиштата може да ја координираат работата и изворите на заедницата, бизнисот и другите актери за да го поттикнат нивното учество во животот во училиштето во функција на учењето и развојот на детето. Членовите на заедницата можат да учествуваат како волонтери, поддржувачи и водачи на екскурзии, координатори на различни активности, како и да нудат нивна материјална и финансиска поддршка.

1.8.1. Вклучување на родителите во образовниот процес

Вклучувањето на родителите е неопходно за когнитивниот, бихејвиоралниот и емоционалниот развој на децата во раните години. Ова вклучување е задолжително, бидејќи на оваа возраст родителите се тесно поврзани со своите деца, а тоа се однесува на емоционалното ниво. Се вели дека „мајката е првата учителка на детето“. Оние деца кои се тесно поврзани со своите родители, тие се добри во учењето, емотивно здрави и

имаат целосна верба во нивниот калибар, но ако родителите не ја покажат својата вклученост со своите деца, постои можност за појава на стрес кај тие деца (Siddiqui 2011).

Вклучувањето на родителите во училиштето е важна компонента во образованието во раното детство за да помогне во промовирањето на долгорочните ефекти (Barnard 2004). Има неколку дефиниции за вклученоста на родителите, меѓутоа повеќето дефиниции се фокусираат на две клучни области: комуникација и учење дома. Комуникацијата помеѓу домот и училиштето поттикнува позитивни односи од кои најмногу придобиви има ученикот. Родителите можат да го поддржат школувањето на своите деца преку присуство на училишни активности и одговарање на училишните обврски (состаноци помеѓу родители-наставници). Тие можат повеќе да се вклучат во помагањето на нивните деца за подобрување на своите училишни задачи - обезбедувајќи охрабрување, уредување на соодветно време и простор за учење, следење на домашните задачи и активно подучување на нивните деца дома (Cotton & Wiklund 1989). И родителите и наставниците се запознаени и ги разбираат очекувањата на учениците и проблемите со кои се соочуваат учениците во училиште и дома. Учењето дома, а не само за време на училишните часови, е од суштинско значење за постигањата на учениците. Преку домашната работа се практикуваат академски концепти, што помага при процесот на помнење. Иако домашните задачи се од витално значење, постојат и други области на учење од дома, кои се подеднакво важни, како што се користење математички вештини при готвење во кујна и дискутирање на науката во области како што се времето и природата (Vempchat et al. 2011).

За да се зголеми вклученоста на родителите, наставниците и родителите прво треба да започнат со заедничко разбирање за вклученоста на родителите, како и силните и слабите страни на другите. Тие фактори директно влијаат на вклученоста на родителите и мора да се решат пред да се исполнат потребите на родителите, наставниците и најважните - учениците. Иако може да биде невозможно да се исполнат потребите на сите родители или да се вклучат сите родители, со оглед на факторите што влијаат на родителите, сепак може да доведе до зголемено учество на родителите (Peña 2000).

1.8.2 Значењето на вклучувањето на родителите во образованието на учениците

Училиштата мора да се фокусираат и да ги искористат силните страни на семејствата за да го поддржат вклучувањето. Одговорноста на училиштата е да ја поздрават и охрабрат родителската поддршка и вклученост со цел да создадат корисни партнерства (Barnyak & McNelly 2009).

Децата се иднината на една нација. Надежта за таа иднина лежи во признавањето од страна на училиштата и општеството дека родителите мора да бидат вклучени во образованието на своите деца ако нашата нација сака да продолжи да цвета. Многу родители вклучени во образовниот процес гледаат значајност во нивното вклучување како постојана соработка помеѓу нив и училиштето во име на нивното дете.

Силна соработка родител-наставник ќе биде потребна за да се обезбеди континуитет во грижата и образованието и поддршка на децата од сите нивоа и од различно етничко потекло. Координиран напор од сите оние кои се занимаваат со децата е од суштинско значење за успешно да ги исполниме потребите на идната генерација. Соработката родител-наставник ќе помогне да се обезбедат можности за децата да дојдат до успех и во и по училиштето, но и родителите и наставниците мора да ги препознаат своите одговорности. Ниту еден не може да очекува од другиот да ја изврши задачата сам; тоа е заеднички напор.

Некои од задачите што треба да се решат вклучуваат часови во кои младите родители учат за нивните одговорности како родители и програмите пред и по училиште, исполнети со искуства за збогатување на децата. Во спротивно, многу деца ќе бидат оставени сами на себе подолго време. Социјалните услуги, рекреативните области, програмите за збогатување и училишните системи треба да имаат силна мрежа и систем за комуникација со цел да ги знаат важните проблеми што влијаат на децата и да работат заедно за да обезбедат континуитет во грижата (Todd 2007).

Училиштата веќе имаат премногу тешка задача, но нивната задача ќе биде олеснета кога ќе се појави вистински сојуз родител-наставник-заедница. Минатото може да обезбеди упатство за иднината, но времето за позитивно дејствување е сега. Училиштата, заедницата и родителите мора да ги здружат рацете во посветеноста кон иднината на нивните деца (Berger 1991).

На наставникот му е неопходно да ги познава условите во кои израснал и живее неговиот ученик, неговите силни страни, прашањата кои го вознемируваат, желбите или потребите. Сите овие информации за успешна настава, наставникот може да ги обезбеди само со соработката и интеракцијата со родителите на учениците, кои исто така може да бидат силни поддржувачи на работата која се одвива во училница преку

помошта која може да ја дадат во извршувањето на домашните задачи, но и други активности дома (Harwell et al. 2009). Родителите со нивното знаење и искуство можат да бидат додадена вредност за училиштето.

Колеман (Coleman 1998) ја оценува соработката родител-наставник како одлучувачка за ангажманот на учениците кон учењето, потенцирајќи дека „ангажманот на учениците кон учењето може да се зајакне од ставовите на соработката на родителите и наставниците“.

Вклучувањето на родителите во училиштето го подобрува резултатот на учениците и го зголемува задоволството на родителите (Epstein 1991).

Во литературата за вклученоста на родителите можат да се идентификуваат различни пристапи кон родителско-професионалните односи, секој од нив дефиниран со различен сет на претпоставки, цели и стратегии. Овие пристапи се движат од оние кои се обидуваат да ја минимизираат родителската вклученост кон другите кои активно го промовираат. Пристапите може да се концептуализираат во форма на модели за практикување на родителска вклученост.

Вклучувањето на родителите во училиштето нуди уникатни можности за родителите, а оваа вклученост на училиште има важни импликации за академските резултати и резултатите од однесувањето на децата (Turney & Kao 2009).

*1.8.3. Придобивки од ефективно вклучување на родителите
за учениците, родителите и наставниците
(Walker, Hoover-Dempsey 2008)*

Ученици	Родители	Наставници
✓ Попозитивни ставови за училиштето.	✓ Ги подобрува способностите за поддршка на учењето на учениците.	✓ Го подобруваат односот наставник-родител.
✓ Го подобрува однесувањето во училиште.	✓ Го зголемува задоволството од образованието воопшто.	✓ Силни чувства на ефикасност на наставникот.
✓ Повеќе време и грижа во извршување на задачите (во училиште, активности за учење).	✓ Висока евалуација за ефективноста на наставниците.	✓ Подобрено разбирање на потребите на учениците за учење.
✓ Го зголемува чувството		✓ Ги подобрува способностите за

на одговорност за учење.		поддршка на способностите на учениците.
--------------------------	--	---

1.8.4. Како да се вклучат родителите во образовниот процес?

Зголемеиот интерес за поефективно вклучување на родителите создаде неколку начини на класификација или опишување на начините на кои родителите се или треба да бидат вклучени. Некои системи се фокусираат на тоа што можат родителите да прават на одредена локација (училиште, дом), некои го мешаат вклучувањето на родителите со активностите за образование на родителите, а најновиот модел вклучува проширен поглед на домот, училиштето и заедницата (Bauch 1994).

Родителите кои се вклучени во образованието на нивните деца имаат ученици со поголем академски успех. Сепак, има безброј родители кои не секогаш, по свој избор, се вклучени во образованието на нивните деца. Многу родители се чувствуваат заплашени од училишниот персонал или не се сигурни како да се вклучат во образованието на нивните деца (Smith & Hoy 2007). Многу родители сметаат дека наставниците навистина не се грижат за учениците, а некои родители едноставно не им веруваат на наставниците. Неколку неинволвирани родители може да се чувствуваат заплашени од училишниот персонал затоа што училишниот персонал обично има повеќе образование отколку родителите, и затоа што родителите ги паметат своите училишни години како непријатни. Некои родители се соочуваат со бариери со јазикот и културата, па можеби не разбираат дека тие се најважниот елемент во образованието на нивните деца. Стацер и Перучи (Stacer и Perrucci 2012) препорачаа училиштата да развијат начини за интегрирање на родителите во училишните активности и да ги распоредат тие активности на начини кои одговараат на различната достапност на семејствата. Училиштата треба да промовираат пријателство и доверба преку контакт со родителите, особено со малцинските родители кои можеби имале непријатно образовно искуство. Најмногу од сè, од суштинско значење е училиштата да им ја објаснат на родителите важноста на вклученоста на родителите во образованието на нивните децата. Родителите треба да разберат дека образованието е партнерство и заеднички напор (Archer-Banks & Behar-Horenstein 2008).

Во едно австралиско училиште, наставниците имале проблем со постигнувањата по предметот Математика, при што учениците имале слаб успех. Наставниците имале потреба од помош од родителите, но родителите не чувствувале дека можат да им помогнат на своите деца по предметот Математика (Maher 2007). Родителите и наставниците се здружиле и формирале партнерство за да ги зголемат нивоата на достигнувања на учениците по математика. Наставниците ги научиле родителите математички вештини и им дале знаења за наставната програма, при што родителите биле подобро подготвени да им помогнат на своите деца со овие вештини. Ова било двојно решение. Им помогнало на родителите да научат математика, овозможувајќи им да создадат или формираат врска помеѓу родителот и детето, како и училиштето и домот. Наставниците по математика иницирале родителски билтен кој вклучувал ажурирање на наставната програма и стратегии кои би им користеле на родителите додека им помагаат на своите деца во усвојување на содржините по предметот математика.

Една област во која родителите можат да се залагаат за своите ученици се посебните услуги. Повеќето родители обично знаат кога нивните ученици се соочуваат со тешкотии или кога нешто не е во ред со нивните деца. Тешкотиите можат да вклучуваат заменување букви или броеви, читање со разбирање и фокусирање на училиште. Родителите можат да контактираат со наставниците на нивните деца или со координаторот на специјалните служби во училиштето за да ги тестираат нивните ученици за какви било тешкотии во учењето (Fish 2008).

Наставниците секогаш треба да бараат начини за подобрување на училиштата и за подобрување на животот на нивните ученици, а со тоа и на семејствата на нивните ученици. Со обезбедување едноставни и директни идеи и планови за вклучување на родителите, самохраните родители ќе имаат повеќе можности да се вклучат во активности за вклучување на родителите. Со зголемени можности за вклучување на родителите, родителите можат да бидат мотивирани да ги подобрат своите активности на родителско вклучување, олеснувајќи ги на тој начин академските перформанси на нивните ученици и академските достигнувања (Magouirk 2015).

1.9. Теоретски модели на вклучување на родителите

1.9.1. Еколошки модел на развојот

на детето на Бронфенбренер (Bronfenbrenner 1994)

Според овој модел, училишните искуства на децата не се резултат само на нивниот однос со наставниците и училиштето туку на еден поширок систем кој ги вклучува родителите, семејството и заедницата. Според Бронфенбренер (1994), детето се наоѓа во центарот на неколку еколошки системи, и тоа:

Микросистем, рамка на активности, социјални улоги, интерперсонални односи кои ги развива личноста во својата средина: семејство, училиште, врстници.

Мезосистем, претставува систем на врски помеѓу процесите или средините кои влијаат во развојот на личноста (врските помеѓу училиштето и семејството итн.).

Екосистем, ги вклучува врските помеѓу две или повеќе средини, од кои најмалку една има директна врска со развојот на личноста, но индиректно влијаат во непосредната средина во којашто живее лицето (врска помеѓу домот и работното место на член од семејството и др.).

Макросистем, збирна рамка на микросистемите, мезосистемите и екосистемите.

Кроносистем, ги вклучува промените кои настануваат со тек на времето не само на карактеристиките на лицето туку и на средината во која живее (промените во структурата на семејството, социоекономскиот статус, вработувањето, местото на живеење, и сл.).

Според оваа теорија, развојот на детето не влијае само од факторите кои се тесно поврзани со детето туку и од поширокото семејство и средината која го опкружува. Социјалните, политичките, биолошките и економските услови, исто така влијаат во развојот на детето.

1.9.2. Модел на зајакнување и овозможување на семејствата

Моделот на реципрочно партнерство (Dunst et al. 1992) се базира на начелата на овозможување, зајакнување и застапување на односите родител-наставник со цел дополнување и споделување знаења, способности и искуства. Моделот на зајакнување и овозможување ја истакнува употребата на најдобрите знаења и искуства.

1.9.3 Модел на вклучување на родителите (Hoover-Dempsey & Sandler)

Моделот на вклучување на родителите се фокусира на 3 главни прашања: зошто родителите одлучуваат да бидат вклучени? како се вклучуваат, кој ангажман влијае врз

постигнувањата на учениците? кои постигнувања на учениците се придружуваат со обидите за вклучување на родителите?

Овој модел е изграден во 5 нивоа кои ги објаснуваат: причините, факторите, патиштата, активностите на вклучување на родителите.

Во првото ниво на овој модел се наведуваат причините за вклучување на родителите во образованието на нивните деца, како што се: градење на личната родителска улога за вклучување, ефикасноста на родителите за помагање на учењето на децата, перцепција на родителите за поканите за вклучување од страна на училиштето и нивните деца.

Второто ниво ги опишува можните фактори кои влијаат во формата на вклучување кои тие ќе ја изберат. Во ова ниво, специфичните покани за вклучување од децата, наставниците, влијаат во формите на вклучување на родителите.

Третото ниво сугерира дека вклучувањето на родителите, истовремено со ангажирањето влијае на постигнувањата на учениците во училиште преку специфични механизми. Меѓу најзначајните се моделирање на соодветните способности на родителите поврзани со училиштето, зајакнување на учењето и одликите поврзани со учењето, упатствата.

Во четвртото ниво, моделот сугерира дека активностите на вклучување на родителите влијае на постигнувањата на учениците, што вклучува користење на соодветни стратегии.

Петтото ниво се фокусира на специфични постигнувања на учениците кои се засегнати од вклучувањето на родителите. Овие постигнувања вклучуваат но не се ограничени само на способностите и знаењата, чувството на самоевалуација на учениците за што подобро извршување на училишните обврски, но и други одлики кои го олеснуваат учењето на учениците (Brown 2017).

Истражувањето на Деринг и соработниците (Dearing et al. 2006) ја поддржува корисноста од вклучувањето на семејството во училиштата како средство за подобрување на постигнувањата на децата кои живеат во семејства со ниски приходи и ја нагласуваат вредноста на емпириското моделирање и на вклученоста на семејството и на постигнувањата на децата како развојни феномени. Имајќи предвид дека повисоките просечни нивоа на вклученост и зголемувањето на вклученоста се поврзани со перформансите на писменоста, импликациите за практиката ја вклучуваат потребата училиштата да гледаат на вклученоста на семејството на долг рок, идеално создавајќи образовна средина што ја зголемува вклученоста на семејствата кои се

помалку вклучени, а потоа помага да се одржи таа вклученост во текот на основното училиште.

Во своето истражување за важноста на програмите за вклучување на родителите, Велбург (Wehlburg 1996) смета дека:

(1) Родителите треба да бидат едуцирани за важноста на нивната улога во образованието. Многу родители треба да бидат лишени од идејата дека училиштето е домен на наставниците и дека училиштето е место за образование. Учењето е искуство кое се случува и на училиште и дома.

(2) Потребна е општа обука на наставниците за специфични техники за вклучување на родителите во образованието на нивните деца.

(3) Развојот на програмите за вклучување на родителите треба да биде финансиран од образовната заедница. Како што се менува општеството, потребите на нашите ученици ќе се променат, па образовниот систем треба не само да ги следи овие промени туку и да биде на најсовремена линија. Со цел да ги подготви учениците за нивната иднина.

1.9.4 Теоретскиот модел на Хорнби

Моделот за вклучување според Хорнби (2011) е подеднакво применлив за родителите и наставниците. Овој модел се состои од две пирамиди, едната ја претставува хиерархијата на потребите на родителите, а другата хиерархијата на родителските сили и можните придонеси. И двете пирамиди визуелно ги демонстрираат различните нивоа на потребите и придонесите на родителите.

1.10. Придонесот на родителите во образовниот процес

Информација. Сите родители имаат информации од прва рака за потребите на детето. Родителите се најквалификувани за исполнување на потребите на детето. Родителот препознава кога детето е само вознемирено, а кога е сериозно болно.

Соработка. Многу родители се подготвени и способни да придонесат повеќе отколку само давање информации. Оваа помош може да биде во поддршка на ученикот во извршување на домашните задачи, негово учество со своето искуство во училишните активности.

Ресурси. Многу родители имаат време и способност да дејствуваат како волонтери, помошници на наставниците или други форми на поддршка во училница

или други активности во училиште. Други родители можеби имаат време, познавања или способност да работат со другите родители итн.

Политики. Помошта на родителите може да се состои од различни форми на нивно вклучување во различни родителски асоцијации или професионални организации, училишни одбори, да дадат поддршка во семинари и обуки на коишто можат да зборуваат за нивните искуства и сл.

1.10.1. Потребите на родителите во комуникацијата со училиштето

Родителите имаат свои потреби и желби во врска со нивната комуникација со училишниот кадар. Тие, комуникацијата ја сметаат не само како пренесување на резултатите и напредокот на своите деца во училиште или нивното однесување туку ги ценат упатствата на наставниците во врска со грижата и поддршката на децата во домашни услови. Меѓутоа понекогаш оваа комуникација може да биде проблематична, особено кога наставникот презема позиција на тој што „знае се, советува како родителот треба да го расте своето дете“.

За поуспешна комуникација помеѓу наставниците и родителите, училиштето и семејството, потребни се: доверба, отворена комуникација, меѓусебна почит, активно слушање и искреност (Dunst et al. 1992).

Комуникација. Сите родители имаат потреба да имаат ефективни канали на комуникација со наставниците на нивните деца. Родителите преку комуникација добиваат потребни информации околу текот на своето дете во настава, кога тие покажуваат проблеми во наставата или во однесувањето. Со цел да се обезбеди таква информација, потребно е наставниците преку различни начини на комуникација (преку писма, картички, телефон, електронско комуницирање) да ја проследат таа информација навремено и континуирано.

Врска. Родителите сакаат да знаат какво е детето во училиште, кога тој напредува добро или кога покажува проблеми. Тие го сметаат наставникот како главен извор на информација за успешноста на нивните деца и имаат потреба да работат во партнерство со нив. Наставниците можат да го олеснат ова одржувајќи постојани контакти со родителите во различни форми на формална и неформална комуникација (родителски средби, белешки или писма, телефонски разговори, домашни посети).

Обуки. Многу родители се заинтересирани да учествуваат во програмите за обуки на родителите со цел нивно оспособување за поддршка за учење на децата или за

менаџирање на нивното однесување. Обуките за родителите може да се организираат индивидуално или во групи на родители и разни работилници.

Поддршка. Семејствата можат да бидат преоптоварени од она што се чувствува како постојан проток на предлози и состаноци за да му помогнат на нивното дете да научи и да се развива, сепак на овие семејства можеби ќе им треба поголема помош за поддршка. Позитивните интеракции со семејствата и другите професионалци може да го намалат стресот на семејствата и да ја подобрат нивната благосостојба, како и да ја подобрат нивната доверба за грижа и учење на детето (McWilliam 2010). Една студија за различни интервенции насочени кон семејството и детето докажа дека намалувањето на родителскиот стрес и одржувањето на емоционалната благосостојба на родителите се најефикасните модели за семејна поддршка (Friend, Summers & Turnbull 2009).

Родителите исто така имаат потреба за совети за поддршка во различно време, за разни проблеми во врска со нивните деца. Доколку комуникацијата меѓу родителите и наставниците се одвива нормално, тогаш и поддршката може да се одвива непречено. Со цел наставниците да бидат добри подржувачи, потребно е да имаат добро ниво на советодавни способности, да слушаат внимателно, да им помагаат на родителите во решавање на проблемите кои може да ги имаат со своите деца (Baker 1997).

ПРИДОНЕСИ НА РОДИТЕЛИТЕ	
Некои	Политика (пр. членови на родителски и професионални здруженија)
Многу	Улога на ресурс (донирање во училиницата, собирање средства, помагање на други родители)
Повеќето	Соработка со наставниците (ја применуваат наставната програма и дома: читање, математика)
Сите	Споделување информации за детето (давање информации за детето: предности, слабости, што сака и не сака, медицински детали)
Сите	Можност за комуникација (примена на прирачници, писмена и усна комуникација, телефон, дневници за дома)
Повеќето	Поврзаност со стручниот кадар во училиштето (домашни посети, чести средби наставник-родител)

Многу	Едукација на родителите (индивидуални водичи, работилници со родители)
Некои	Поддршка (групи за поддршка, советување)
ПОТРЕБИ НА РОДИТЕЛИТЕ	

Наведена е секоја од компонентите на моделот, како и знаењето и вештините на наставниците потребни за да учествуваат во секој вид родителска вклученост.

1.10.2. Причини за вклучување на родителите во образовниот процес

Детето претставува врска помеѓу семејството и училиштето, затоа и партнерството помеѓу нив е помош за успешноста на децата во училиште.

„Начинот како училиштето го гледа детето се рефлектира на начинот како училиштето го гледа семејството на ученикот. Доколку наставниците го гледаат ученикот како дете, тие заедно - семејството и заедницата ги сметаат за партнери на училиштето во воспитанието и развојот на ученикот“ (Epstein et al. 2002).

Воспоставувањето на партнерство помеѓу училиштето и родителите бара напори и од наставниците и од родителите за да се создаде доверлив, правичен однос. Понекогаш родителите мора прво да се справат со сопствената непријатност со училиштата и наставниците (Canter 2001). Родителите и наставниците како партнери ги знаат заедничките цели и одговорности за децата и работат заедно за да создаваат подобри програми и можности за учениците. За да се овозможи ова партнерство, има повеќе причини:

- партнерството може да ги подобри училишните програми и климата;
- нуди услуги и поддршка за семејството;
- ги зголемува способностите и лидерството на родителите;
- ги поврзува семејствата меѓусебно во училиште и во заедницата;
- им помага на наставниците во нивната работа.

1.11. Факторите кои влијаат на вклучувањето на родителите

Истражувањето за вклученост на родителите јасно сугерира дека домот има барем исто толку влијание врз учењето и однесувањето на учениците колку и наставникот и училиштето. Затоа може да се предложи најефективната образовна програма да биде програма во која домот и училиштето работат заедно во име на

детето. Понатаму, различни програми развија процедури за вклучување на родителите кои имаат значителна поддршка за нивната ефективност, особено на предучилишно и основно ниво. И покрај сето ова, се чини дека вклученоста на родителите сè уште не е потполно влезена во образованието на наставниците. Ова може да продолжи да биде случај, освен ако воспитувачите, наставниците, администраторите, родителите и политичарите не видат потреба за промена на оваа ситуацијата (Greenwood & Hickman 1991).

Со цел поголема вклученост на родителите во образовниот процес на своите деца, потребно е училиштата да создадат детален план во којшто ќе бидат опфатени различни начини на воспоставување контакт и информирање во согласност со сите видови семејства. Еден ваков план треба да биде не само за дејствување туку и за понатамошно проценување (Kashahu 2012).

Колку повеќе се вклучени родителите толку е поголема нивната доверба и задоволство од училиштето. И како што се запознаваат со наставните цели и активности, тие се повеќе се поддржувачи на наставниците и педагошката служба (Aronson 1996).

1.11.1. Социоекономски статус

Семејствата на учениците не се исти. Некои ученици живеат со двајца родители, други имаат само еден родител, некои родители работат, други се невработени. Постојат бројни видови, карактеристики и ситуации на ученици, семејства, училишта и заедници (Epstein 1991).

Сите родители имаат нешто да понудат. Училиштата треба да ги ценат и откриваат посебните таленти на родителите, кои може да служат за градење на успешна соработка меѓу семејството и училиштето (Wanat 2009).

Со цел да се искористат овие значајни извори во корист на нивната работа и подобар развој на учениците, наставниците треба да прават напори да ја разберат и ценат културната различност и социоекономскиот статус на учениците во нивните одделенија (Lawrence-Lightwood 1978).

Како една од пречките за ефективно вклучување на родителите во училиште се смета недоволното познавање на потенцијалот на родителите како во училишните активности така и во поддршката дома (La Fevre & Shaw, 2012, Andreson & Minke 2007). Поаѓајќи од ова, наставниците треба да се обучат за работа и да се ангажираат со родителите кои доаѓаат од различни култури и различни социјални средини.

Целта на конструктивните односи училиште-семејство е да ја промени соработката помеѓу училиштето и семејството за да ги поддржи учениците, а не само при решавање на проблемите кои се јавуваат во училиште (Weiss & Edwards 1992).

Постигнувањата на учениците зависат од бројни семејни фактори (Braun 2017):

- финансиите, сиромаштијата може да ги ограничи постигнувањата на учениците,
- семејните конфликти можат да влијаат во зголемувањето на проблематичните однесувања,
- способностите на родителите да се соочат со стрес по развод, што влијае на способноста на детето за приспособување.

Речиси сите семејства се грижат за своите деца, се радуваат на нивниот успех и очекуваат да добијат позитивни информации од училиштето со цел да продолжат да бидат добри партнери во воспитанието на нивните деца.

Андерсон и Минке (Anderson и Minke 2007), вклучувањето на родителите го делат во две категории: вклучување дома (помош при извршување на домашните задачи) и вклучување во училиште (учество на родителски среби).

1.11.2. Структурата на семејство

Според едно истражување во Нов Зеланд во врска со влијанието на структурата на семејството на постигнувањата на учениците (Bidulph, Bidulph и Bidulph 2003), учениците од семејства со двајца родители имале повисоки постигнувања од учениците кои доаѓаат од семејства со еден родител. Квалитетот на семејните врски несомнено е позначаен од структурата на семејството. Семејствата со урамнотежени и средни нивоа на функционирање (кохезија и флексибилност) имаат деца со повисоки достигнувања (Kashahu 2012).

1.11.3. Полот на родителот

Мал број родители се чувствуваат целосно вклучени во училишниот живот на нивното дете. За некои ова е прифатливо, но други сакаат значително да ја зголемат нивната вклученост (Williams, Williams & Ullman 2002). Сепак малку родители веруваат дека ова може лесно да се постигне. Бројни студии покажале дека татковците и мајките се подеднакво вклучени дома, но мајките се повеќе вклучени во училиште. Мајките со повисок степен на образование се вклучени во училиште, татковците од сите нивоа на образование се помалку вклучени во училиште од мајките. Нивото на

образование на мајките е еден од клучните фактори што влијае врз способноста за читање на учениците, како и во други постигнувања.

Наставниците сметале дека родителското учество е многу важно во образованието на нивните ученици и мнозинството наставници изјавиле дека вклучуваат родители. Наставниците ја лоцираат атомската поддршка за децата во рамките на улогата на мајките и сметаат дека поддршката за учењето на децата во други средини, како што се училиштето и заедницата, е дел од улогата на татковците. Повеќето наставници сметаат дека родителското учество е многу важно во сите одделенски нивоа, меѓутоа споредувајќи ги различните нивоа, наставниците сметаат дека учеството на родителите е поважно во раните основни одделенија (одделение 1 - 3). Повеќето одговори на наставниците посочуваат дека во нив учествуваат главно татковци. Наставниците сметаат дека најдобриот начин за контакт со родителите е преку телефон. Според искуството на наставниците, причините поради кои тие најмногу контактираат со родителите се отсуството на ученици за многу денови, како и проблеми со однесувањето и перформансите на учениците.

Генерално наставниците сметаат дека недостатокот на време е пречка за вклучување на родителите во учењето на децата. Ниското ниво на образование и неписменост се сметаат како најсилна бариера за татковците меѓу сите други бариери, додека недостатокот на традиција за вклучување на мајките во образованието беше избран најмногу како најсилна бариера за мајките (Stanikzai 2013). Двете најзастапени бариери за вклученоста на родителите беа недостатокот на време и конфликтите со распоредот на работа (Brock & Edmunds 2010).

1.11.4. Степен на образование на родителите

Родителите најмногу влијаат во животот на децата. Ликовите на родителите или старателите влијаат на тоа што јадаат децата, каде живеат, па дури и што носат. Но родителите влијаат на нивните деца на многу поважен начин: истражувањата покажуваат дека нивото на образование на родителите има значително влијание врз успехот на нивните деца.

Образованите родители имаат повисока надеж за образованието на своите деца. Ставањето висока вредност на образовните постигнувања може да се манифестира на други начини. Сè поголем број истражувања покажуваат дека детето чии родители моделираат однесувања ориентирани кон постигнувања (на пример, стекнување напредни дипломи, често читање и поттикнување солидна работна етика) и

обезбедуваат можности ориентирани кон достигнувања, имаат тенденција да веруваат дека достигнувањето треба да се вреднува и да се следи.

Вклучувањето на родителите во раното образование на детето постојано, е позитивно поврзано со академските постигнувања на детето. Поточно, децата чии родители се повеќе вклучени во нивното образование имаат повисоки нивоа на академски перформанси од децата чии родители се вклучени во помал степен. Влијанието на вклученоста на родителите врз академскиот успех не е забележано само меѓу истражувачите, туку и меѓу креаторите на политики кои имаат интегрирано напори насочени кон зголемување на вклученоста на родителите во пошироки иницијативи за образовна политика.

1.12. Клучни елементи во вклучувањето на родителите во образовниот процес

Потребна е поголема подготовка за разбирање на семејствата и семејните потреби и систематски треба да се пристапи кон развој на комуникациски вештини директно поврзани со комуникација дома-училиште. Потребата од вклучување на родителите продолжува да станува сè поостра, бидејќи семејствата продолжуваат да се менуваат и да стануваат посложени како што се доведува во прашање кредибилитетот на образованието (Foster & Loven 2012). Од голема важност е училиштето и училишниот персонал да обезбедат соодветни услови за поголема вклученост на родителите во училиштето на нивното дете. Малку е веројатно родителите да престанат да се грижат или да го следат академскиот напредок на нивните деца во текот на нивното школување, односно во повисоките одделенија, поради комплексноста на различните предмети кои се учат (Berthelsen & Walker 2008).

1.12.1. Клима в училиште

Постои реципрочен однос помеѓу вклучувањето на родителите и климата в училиште. Отворените училишта со позитивна клима имаат поголемо вклучување на родителите. Климата в училиште може да има значаен ефект во партнерството училиште-семејство. Важно е училиштата да бидат претставени како пријатна средина во која родителите се добредојдени, но и да прават напори за да поттикнат доверба меѓу училиштето и семејството. Многу семејства сакаат да бидат или може се вклучени во образовните искуства на нивните деца (Davies & Hall, 2005, Epstein et al.

2002). За да се овозможи поголемо ангажирање на родителите, наставниците се тие кои треба да направат повеќе за родителите да се чувствуваат добредојдени в училиште. Родителите сакаат да бидат почитувани, разбрани и ценети во образовниот процес на донесување одлуки за нивното дете со попреченост (Murray 2013).

1.12.2. Училиштата како гостопримлива средина

Кога членовите на семејството се чувствуваат добредојдени и посакувани во училиште, и знаат која е нивната улога, тие генерално се поподготвени да земаат значајно и активно учество во образованието на нивното дете (Adams & Christenson 2007). Обезбедувајќи гостопримлива средина за родителите, се овозможува да се тргне негативното чувство, срамежливоста, вознемиреноста кај родителите. Обврска на училиштето е да ги охрабри родителите да го посетуваат училиштето на своето дете.

1.12.3. Доверба помеѓу страните

Родителите може да го гледаат училиштето како негостопримлива институција, и на тој начин да ја избегнуваат секоја интеракција со училиштето, чувствувајќи се несигурни околу тоа што го промовира училиштето во врска со партнерството. Посебно е значајна довербата во кризни ситуации, кога поведението на ученикот во училиште станува неконтролирано. Во своето истражување, Адамс и Христенсон (Adams & Christenson 2007) доаѓаат до заклучок дека довербата на родителите во наставниците е поголема отколку на наставниците во родителите. Заемната почит е суштинска за соработка. Само доколку родителите и наставниците заемно се чувствуваат рамноправни, нивниот обид може да има влијание врз постигнувањата на учениците.

1.12.4. Како се одвива довербата меѓу училиштето и семејството?

Според Марголис и Бренинген (Margolis и Branningan 1990), потребно е наставниците да се ангажираат во неколку активности кои промовираат доверба меѓу нив и родителите, кои опфаќаат:

- прифаќање на родителите како такви,
- меѓусебно споделување информации,
- фокусирање на очекувањата, проблемите и потребите на родителите,

- чување на даден збор,
- отворена и објективна дискусија,
- подготовка за состанок.

Додека, пак, Адамс и Христенсон (Adams и Christenson 2007) ги даваат своите сугестии со цел на зголемување на меѓусебната доверба:

- создадете можност за да изградите лични односи со семејствата,
- создадете можност за да бидете соучител со родителите,
- развивање ефективни стратегии за менаџирање на конфликтите,
- одржување на фокусот на постигнувањата на учениците.

1.13. Комуникација наставник – родител

Училиштата и семејствата имаат голема потреба за меѓусебна комуникација бидејќи тие имаат заедничка цел - образование и развој на детето. Односот меѓу родителите и наставниците, домот и училиштето се такви односи кои бараат континуирана размена на информации, ажурирање и *фидбек* за силно и разновидно партнерство.

Според Бурден (Burden 2003) постојат шест причини за наставниците да комуницираат со родителите:

- за да остварат отворена двонасочна комуникација за воспоставување на соработка со цел наставниците и родителите да се гледаат меѓусебно како сојузници;
- за да ги создаат домашните услови на учениците, можноста и ангажманот на родителите, прашања во врска со бракот, насилно однесување итн.;
- да ги информираат родителите околу настаните во училиште и постигнувањата на учениците;
- да ги идентификуваат родителите кои можат да бидат корисни во проекти или активности в училиница и в училиште;
- да ги информираат родителите околу политиките и нивните цели за поведението на учениците;
- да ја вклучат помошта на родителот во работата со своето дете.

Комуникацијата наставник-родител може да биде еднонасочна и двонасочна. Еднонасочната комуникација се состои во тоа што наставникот го известува родителот

за активностите, случувањата и развојот на детето, и тоа преку писма, картички, дневник, телефонски пораки и слично.

Двонасочната комуникација наставник-родител се однесува на интерактивниот дијалог помеѓу родителот и наставникот, и тоа преку телефонски разговори, средбите родител-наставник, домашни посети, неформални средби или други отворени активности. Овој вид комуникација помага во градење доверба и почит меѓу родителот и наставникот.

Преку двонасочната комуникација, наставниците не само што нудат информации туку и добиваат вредни идеи и придонеси од страна на родителите (Green et al. 2007).

Кога родителите и наставниците се на иста страна, тие може да се залагаат за индивидуални и конкретни идеи за напредокот на нивното дете и развиваат план за дејствување кој е поврзан со напредокот на учениците (Drake, 2000, James, Jurich & Estes 2001).

Преку меѓусебно комуницирање, родителите и наставниците ги споделуваат нивните заеднички цели за развојот на детето во училиште, донесуваат заеднички одлуки, избегнуваат недоразбирања и им помагаат на родителите да разберат како да го зајакнат учењето и училишните упатства дома.

Комуникацијата наставник-родител преку компјутери и интернет направи наставникот да биде достапен. Ова ќе ги поттикне наставниците и училишниот кадар да се заложат за поголема употреба на овој вид комуникација со родителите. Многу е значајно училиштата и наставниците да воспостават добра комуникација со семејствата на почетокот на учебната година, да ги мотивираат за комуникација со училиштето (Seitsinger 2008).

1.13.1. Форми на комуникација наставник-родител

Главните начини за реализација и развивање на комуникацијата помеѓу наставниците и родителите се:

1. Неформалните контакти
2. Контакти преку телефон
3. Различни форми на писмено комуницирање
4. Состаноци (средби) наставник-родител
5. Домашни посети
6. Комуникација преку е-маил и интернет

Иако има бројни форми на комуникација меѓу наставниците и родителите на учениците, сепак преовладуваат традиционалните форми: родителските средби и писменото комуницирање.

Овие видови вклучување на родителите се всушност теоретска рамка врз која се потпира партнерството училиште-семејство.

1.13.1.1. Неформални контакти

Претставуваат една форма на кршење на мразот во односот со родителите. Преку овие контакти се создава можност родителите и наставниците меѓусебно да се запознаат како луѓе со слични интереси. Организирањето различни училишни активности, како: концерти, изложби, отворени денови се одлична можност за остварување неформални контакти. Стапување во контакт со раководниот персонал и наставниците во училиштата каде што учат вашите деца е многу важно заради следење на однесувањето и постигнувањата на децата.

Во повеќето случаи, отворените денови создаваат можност наставниците и родителите да комуницираат меѓусебно и да наоѓаат решенија во врска со перформансите и однесувањето на учениците.

За време на отворените денови, на родителите им е дозволено да поставуваат што повеќе прашања што се однесуваат на благосостојбата на нивните деца што учат во одредено училиште. Оттука е од голема значајност родителите да се чувствуваат слободни да комуницираат со наставниците и училишната администрација за време на такви настани.

Иако родителите имаат право да се сретнат со наставници во кое било време, отворените денови им овозможуваат да разговараат со луѓе задолжени да се грижат за своите деца.

Важно е родителите, наставниците и учениците многу сериозно да ги сфаќаат отворените денови, затоа што на крајот на денот, родителите и наставниците можат да ја пронајдат најдобрата опција за учениците.

Отворените денови овозможуваат родителите и наставниците подобро да ги запознаат учениците. Сите знаеме дека однесувањето на одредени ученици на училиште многу се разликува од начинот на кој тие се однесуваат додека се дома.

Понекогаш родителите изразуваат шок и неверување кога се информирани за однесувањето или однесувањето на нивните деца на училиште. Отворените денови, на

родителите и наставниците им даваат можност да ги разгледаат двете страни на однесувањето на учениците.

Понатаму, отворени денови се организираат за да се покаже што можат училиштата да им обезбедат на учениците и заедниците. Исто така, на родителите им се дава шанса физички да ја проверат инфраструктурата и опремата што се наоѓаат во училиштето каде што одат нивните деца.

Преку отворени денови, родителите можат да го запознаат видот на средината во која учат нивните деца. Затоа е важно за сите родители да има голем интерес за благосостојбата на своите деца додека се на училиште и да присуствуваат на отворените денови заедно со децата.

1.13.1.2. Контакти преку телефон

Најдобар начин да се избегнат недоразбирања со родителите е да имате постојани и јасни линии на комуникација од самиот почеток. Колку повеќе ги информирате за новостите во училиштата и ги вклучувате во настани во училиште толку повеќе тие ќе се чувствуваат како дел од тимот. Родителите кои се информирани, кои поддржуваат, разбираат, имаат малку помала веројатност да донесат негативни заклучоци. Родителите кои се зафатени на работа или во приватниот живот немаат можност да одат на училиште или да закажуваат состаноци. Можеби е полесно да се дојде до овие родители преку телефон или преку е-пошта. Наставниците исто така можат да користат телефонски повици редовно да комуницираат со родителите помеѓу родителските средби. Реализацијата на комуникацијата преку телефон е соодветна и прифатлива за родителите и наставниците меѓутоа треба да се користи внимателно, а не на начин да може родителот да се „испражни“ или да ја пренесе својата вознемиреност на наставникот или обратно.

1.13.1.3. Писмена комуникација

Писменото известување е вид на комуникација преку писмо, билтен, порака или брошура. Ефективната комуникација вклучува и испраќање и примање информации. Ако наставникот испраќа писмени известувања дома, но не добива одговори, тоа значи дека тие не комуницираат ефикасно со родителите. Или ако родителите не разбираат што читаат или погрешно го толкуваат читаното, како може писменото известување да биде ефективно кога комуницираат со родителите? Многу родители претпочитаат со

наставниците да комуницираат преку писма, други родители сметаат дека дневниците училиште-дома, или белешките се најдобар начин за одржување на контактите со училиштето (Alfonso-Reyes 2012).

1.13.1.4 Родителските средби

Родителските средби се најраспространетата форма за реализација на контактите меѓу наставниците и родителите и имаат големо влијание во односите наставник-родител, но и во напредокот на учениците в училиште (Park, Turnbull & Turnbull 2002). Според многу истражувања, учениците чии родители се редовни на родителските средби, имаат пониско проблематично однесување и подобрување на училишните постигнувања. Според наставниците, на родителските средби учествуваат родителите на добрите ученици, додека родителите на учениците со тешкотии во учењето или проблематично однесување, не учествуваат на родителските средби. Меѓутоа не може да се каже дека родителите кои не учествуваат на родителските средби се помалку заинтересирани за своите деца отколку другите родители.

Постојат различни причини кои ги спречуваат родителите да учествуваат на родителските средби, меѓу кои: недостаток на време, лошо искуство со училиштето, несоодветно закажано време за средба и др.

Целта на наставниците на родителските средби е:

- информирање на родителите за напредокот на нивното дете,
- развој на добри односи со родителите,
- информирање на родителите за тешкотиите на нивните деца,
- информирање на родителите како нивните деца се соочуваат со училиштето,
- добивање повеќе информации за децата од нивните родители,
- да го слушнат мислењето на родителите за училишната програма,
- да ги идентификуваат начините како родителите да им помогнат на своите деца,
- да ги идентификуваат можните конфликти меѓу наставниците и родителите,
- да донесат заеднички одлуки за едукацијата на децата.

Целта на родителите на родителските средби:

- да се сретнат со луѓето кои го учат нивното дете,

- да се информираат за напредокот на детето в училиште,
- да се информираат за тешкотиите кои може да ги имаат децата,
- да пренесат важни информации за нивното дете,
- да се информираат како може да им помогнат на нивните деца,
- да направат споредба на напредокот на нивното дете со другите деца во одделението,
- да дискутираат за можни тешкотии дома.

1.13.1.5. Домашни посети

Многу родители ја ценат домашната посета од страна на наставникот. Домашните посети претставуваат добра можност за воспоставување блиска соработка. Овие посети се доста значајни и за наставниците, бидејќи може да ги видат условите во кои живее нивниот ученик. Така наставникот може да разбере како ученикот го поминува времето дома, дали има некое хоби, колку време поминува пред телевизор, колку време поминува во учење. Посетите на наставниците им овозможуваат да споделат некоја загриженост која би можеле да ја имаат и да им одговорат на прашањата на родителите во врска со нивното дете.

Иако некои родители не се чувствуваат спокојно наставниците да го посетат нивниот дом, исто така и на наставниците не им допаѓа да реализираат такви посети поради времето, нивниот ангажман, поради вознемиреност како ќе бидат прифатени во домот на ученикот, сепак овој начин на комуникација се смета за многу значаен, иако во пракса многу малку се реализира или воопшто не се реализира. За да биде успешно партнерството со родителите, наставникот треба да има добри говорни вештини, да слуша и да советува. Пред сè наставникот треба внимателно да слуша што има да каже родителот, со цел да му помогне да ја разјасни грижата или своите идеи.

Многу родители на деца со посебни потреби не можат да присуствуваат на родителските средби поради интензивните потреби на нивните деца. Домашните посети им овозможуваат на овие родители да се поврзат со наставниците додека се грижат за своите деца и да споделуваат информации за тоа како тие можат да работат заедно најдобро да ги задоволат образовните потреби на нивните деца. Дополнително, домашните посети можат да служат како неформални состаноци за претходно планирање на годишни индивидуални образовни планови - ИОП. За дете со комбинирани пречки во развојот, посетите може да вклучат тим од воспитувачи кои

имаат специјализирана обука во области како што се физикална терапија, логопедија или работна терапија.

Семејства од различни култури имаат различни толкувања и ставови кон оневозможените услови; домашните посети им овозможуваат на наставниците да научат повеќе за културната перспектива на семејството кон попреченоста на детето. Сепак, домашните посети имаат и неповолности. Да се планираат, закажат и да се прават домашни посети е многу време за воспитувачите. Некои семејства може да ги сметаат домашните посети како упад и треба да се почитуваат нивните приватни и гранични потреби. Другите семејства кои живеат во сиромаштија може да се срамаат од учителите да ги посетуваат во нивните домови. Посетите во домови во населби со висок криминал или рурални области, исто така можат да бидат опасни (Carter 2003).

1.13.1.6. Комуникација преку е-маил или интернет

Новата технологија на родителите и наставниците им овозможува нови начини на комуникација. Технологијата денес нуди доста добри можности на брзо и соодветно комуницирање. Наставниците може да комуницираат и да поттикнат комуникација со родителите преку е-маил, веб-страница, социјални мрежи и слично (Bouffard, 2008). Е-маил е брз, лесен и сигурен начин да се дојде до родителите (особено оние кои работат, а не се дома во текот на денот) за да пренесат позитивно искуство, проблем што се појавува во врска со нивното дете или други прашања што треба да се решат брзо. Преку е-маил, родителите и наставниците може постојано да разменуваат меѓусебно информации. Е-маилот темелно ја промени комуникацијата училиште-семејство, а со тоа направи наставникот да биде достапен. Е-маилот не само што е брз начин на комуникација туку и ги избегнува недорабирањата и погрешните перцепции, избегнувајќи ги проблемите кои може да ги предизвика тонот на гласот, гестовите или изразот на лицето (Thomson 2008).

Употребата на овие технологии ги намалува бариерите кои се појавуваат на *тет-тет* средбите, овозможуваат непосредно праќање на една информација на повеќе семејства, ефективно споделување на информации околу училишните практики и задачи и обезбедуваат можност за ангажирање на учениците во учење (Bouffard 2008).

Онлајн комуникацијата е исто така предизвик. Креирање и одржување на веб-страници, праќање и читање е-маил, бара време и ангажман. Исто така, не сите семејства имаат пристап на интернет и се ограничени во нивните способности за да учествуваат во онлајн комуникацијата со училиштето (Graham-Clay 2005).

Употребата на технологија е скоро рамномерно поделена помеѓу ефективна и неефективна. Забележаната предност за употреба на технологија вклучува брзина и штедење пари на хартија. Забележаните недостатоци вклучуваат недостаток на пристап до родителите до компјутери или интернет и дека тие пораки исто така можат да бидат погрешно разбрани.

1.14. Причини за некомуницирање на семејството со училиштето

Комуникацијата наставник-родител често е еднострана, односно насочена од наставникот кон родителот. Кога наставниците и родителите комуницираат, говорот на наставникот е тој што доминира, бидејќи место споделување заеднички информации, наставниците се обидуваат да пренесат информации за напредокот на ученикот, неговите проблеми во однесувањето во училиште, оставајќи ги многу малку родителите да дадат свои информации, искуство, потреби, силни и слаби страни на детето кое тие го израснале од бебе. Оваа комуникација е комуникација насочена кон родителот, а не со родителот. Иако едностраната комуникација е корисна, сепак таа не нуди можност за размена на идеи и информации помеѓу родителите и наставниците за напредокот на учениците, потребите на учењето, размена на доверба и заеднички однесувања.

Во случај на несоодветна комуникација меѓу наставниците и родителите, можат да се појават недоразбирања кои може да доведат до конфликт меѓу нив. Појавата на проблеми и грижа прави родителите и наставниците да не се разбираат и да не се слушаат меѓусебно, што ја отежнува меѓусебната комуникација.

Често се случува родителите, штом слушнат дека нивното дете покажува проблематично однесување или еден подолг период доаѓа неподготвен в училиште, во обид да го оправда ученикот, го обвинува наставникот, но од друга страна, и наставникот за да се оправда себеси и училиштето, вината ја префрла на родителите, како недостаток на поддршка и надзор на детето дома.

1.14.1. Барииери во комуникација со училиштето

Во нивниот однос и обид за соработка, наставниците и родителите често се соочуваат со различни пречки кои ја отежнуваат нивната комуникација.

Во своето истражување Хорнби и Лафајел (Hornby и Lafaele 2011) ги објаснуваат факторите кои го попречуваат партнерството училиште-семејство:

- *Индивидуални и семејни фактори*
 - верувањата на родителите околу вклучувањето на родителите,
 - перцепција на поканите за вклучувањето на родителите,
 - продолжен животен контекст,
 - општественото ниво, етничката припадност, јазикот.

- *Фактори родител-наставник*
 - разлики во целта и агендата,
 - различни ставови,
 - разлики во јазикот на употреба.

- *Фактори поврзани со детето*
 - возраст,
 - потешкотии во учењето – попречености,
 - дарби и таленти,
 - проблеми во однесувањето.

- *Социјални фактори*
 - демографски и историски фактори,
 - политички фактори,
 - економски фактори.

1.15. Законска рамка во однос на партнерството помеѓу училиштето и родителите/старателите

Во член 4 од Законот за основно образование се дадени начелата врз основа на кои се развива основното образование, меѓу кои се наведува и *партнерството помеѓу училиштето, родителите односно старателите и единиците на локалната самоуправа* (Закон за основно образование). Родителите имаат право да побараат од образовната институција да обезбеди нормални услови за воспитание и образование, да се информираат за годишните програми, целите, правилникот, да се информираат редовно за развојот на нивното дете, за поведението и училишните резултати, да бидат избрани и да изберат свои претставници во училишниот одбор, да учествуваат во училишните и вонучилишните активности, да поднесат приговори и да дадат свои

предлози до директорот на училиштето, вработените и училишниот одбор. Родителите имаат право да се организираат во структури во училиштето, како што се: одделенски одбор или училиштен одбор, како и организации на родители кои се консултативни структури.

Советот на родители на училиштето соработува со директорот на училиштето за текот на воспитно-образовниот процес, обезбедува подобра соработка со семејства на учениците и заедницата.

1.16. Релевантни истражувања

Литературата нуди бројни истражувања во ова поле. Сите истражувачи едногласно признаваат дека вклучувањето на родителите во образовниот процес е од клучна важност. Сепак, доста истражувачи го истакнуваат недостатокот на директните врски помеѓу вклучувањето на родителите и постигнувања на учениците и нивното поведење. Други истражувачи сметаат дека некои од формите на вклучување на родителите опаѓаат со растењето на учениците по возраст и нивниот премин од едно во друго одделение. Природата на ангажманот на родителите опаѓа како што децата поминуваат низ годините на школување (Kreider et al. 2006).

Истражувањата покажуваат дела вклученоста на родителите во едукацијата на децата прави позитивна разлика кај достигнувањата на учениците. Нивото на вклученост на родителите варира, на пример: мајки, родители на мали деца, родители на деца со посебни образовни потреби се повеќе вклучени во едукацијата на нивното дете. Соработката на училиштето и домот е составен дел од успехот на учениците. Во своето истражување Бастијани (Bastiani 2018) укажува дека целите на наставниците и родителите на средбите родител-наставник вклучуваат дискусија за напредокот на децата и тешкотиите кои ги имаат, идентификување на потенцијалните конфликти со родителите, споредба на напредокот на нивните деца со оној на другите во одделението. Вклученоста на родителите има значителен ефект врз достигнувањата на ученикот низ годините на школување, а, пак, во своите истражувања Хил (Hill 2004), Хувер-Дампси (Hoover-Dempsey 2005) докажуваат дека вклученоста на родителите има тенденција на опаѓање во повисоките одделенија.

Во своето истражување за учеството на родителите во руралните основни училишта во Нов Зеланд, Хорнби (Hornby 2011) истражувал кои аспекти на родителското вклучување широко се користат од училиштата и ги идентификува

слабостите или недостатоците во обезбедувањето на родителското вклучување во овие училишта. Резултатите од ова истражување покажале дека ниту едно од овие училишта немале училишна политика за вклучувањето на родителите, но повеќето училишта имале асоцијации наставник-родител, кои вклучувале само мал број родители.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

2.1. Предмет на истражување

Семејството како природна рамка за раст и развој на детето претставува средина во која се одвиваат најзначајните интерперсонални релации. Искуствата коишто притоа се стекнуваат ја оформуваат сликата која ја гради детето за себе, како и сликата за другите. Прифаќањето на детето и позитивните искуства од односите со родителите резултираат со самодоверба и доверба во другите како фактори кои придонесуваат за оптимален раст и развој. Како последица на негативните искуства се јавува ниско ниво на самодоверба, потценување на сопствените способности и недоверба во луѓето околу себе.

Вклучувањето на родителите е интегрална варијабла што има значителна вредност во целокупното образовно достигнување и во процесот на учење на учениците. Соработката семејство-училиште и родител-наставник придонесува за развој на детето/ученикот, за унапредување на работата на наставникот, за зајакнување на улогата што ја има родителот во развојот, воспитувањето и образованието на своето дете. Партнерството, поттикнувањето на соработката е предизвик за секој наставник кој се обидува да го отвори патот кон изнаоѓање услови, форми, средства за реализација на конструктивна соработка. Соработката на училиштето со родителите започнува во раните години на школување и го придружува ученикот низ целото негово училишно искуство. Позитивната врска помеѓу родителите и училиштата влијае на однесувањето и успехот на децата во образованието. Семејствата исто така можат да играат важна улога во процесот на промовирање на закони и политики за инклузивно образование.

Предмет на ова истражување е улогата на родителите во образовниот процес за ученици со пречки во развојот, при што се следи улогата на родителите во образовниот процес во редовно училиште, како и улогата на родителите за ученици со пречки во развојот кои посетуваат настава во посебно основно училиште. Улогата на родителите во образовниот процес е согледана од неколку аспекти, и тоа:

- а) ставовите за вклученоста на родителите во образованието на детето,
- б) комуникацијата со родителите,
- в) учење и оценување,
- г) вклучување на родителите како волонтери во наставните и воннаставните активности.

Во однос на првиот аспект околу ставовите за вклученоста на родителите во образованието на детето, согледани се општите принципи во однос на вклученоста на родителите, потоа можните придобивки од вклученоста на родителите кои се актуелните состојби во однос на вклученоста, како и идните потреби за вклучување на родителите во образованието на своите деца.

Што се однесува до вториот аспект, односно комуникацијата со родителите, направен е осврт на залагањата и напорите кои се прават за вклучување на родителите во образовниот процес, кои се актуелните комуникациски активности, како и формите на директна комуникација со родителите.

Третиот аспект, односно вклучувањето на родителите во учењето и оценувањето на учениците е исто така доста значаен, бидејќи успешното училиште гледа на родителите како партнери чија помош го олеснува учењето на децата. Континуирана евалуација треба да се спроведува доследно во текот на школувањето на детето, или барем еднаш годишно, заради соодветно „оправдување“ за каква било промена, додавање или избор на друг сетилен канал за учење и описменување на детето, што е резултат на одредени промени во визуелното функционирање на детето или поради промени во условите на неговото образование (Olsen & Clarke 2003). Во овој аспект, согледани се информативните активности на училиштето во однос на родителите, директните информации од наставникот до родителите како и ангажманот на родителите.

Четвртиот аспект го согледува вклучувањето на родителите како волонтери во наставните и воннаставните активности, и тоа во однос на формите на активно учество на родителите, подготовка и профилирање на родителите, како и барања до родителите од страна на наставниците. Имајќи го предвид фактот дека училиштето организира наставни како и воннаставни активности од општествен, хуманитарен или друг

карактер, од големо значење е вклучувањето на родителите како волонтери во активности на самото училиште, но и во активности кои се насочени кон заедницата.

2.2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на ова истражување е да се добијат сознанија за вклученоста на родителите во образовниот процес и поврзаноста со демографските карактеристики на родителите и здравствениот статус на учениците.

Студијата исто така настојува да ја претстави улогата на демографските фактори кои влијаат врз вклученоста на родителите во образовниот процес, квалитетот на комуникацијата наставник-родител, учењето и оценувањето, како и нивното влијание врз вклученоста на родителите како волонтери во наставните и воннаставните активности.

Познавањето на наставните програми, методологијата за организирање и оценување на квалитетот на наставниот процес од страна на родителите влијае врз позитивниот однос на детето кон училиштето и постојаното подобрување на неговите постигнувања во училиштето.

Согледувањата на родителите и наставниците, како и нивните очекувања и процени во однос на вклучувањето на родителите во образовниот процес имаат иста цел и можат да се користи како силна основа за градење одржлив однос на соработка во корист на остварување на заеднички цели.

Врз основа на поставената цел, може да се заклучи дека ова истражување има **дескриптивен карактер**, насочено е кон откривање и анализа на ставовите на наставниците и родителите на ученици со типичен развој и ученици со ПОП кои посетуваат настава во редовни училишта и основни училишта со ресурсен центар; студијата е **применета** – се обидува да ги утврди предизвиците со кои се соочуваат родителите во вклучување во образовниот процес на своите деца, **компаративна** – ги споредува ставовите на наставниците и родителите на ученици со типичен развој и ученици со ПОП кои посетуваат настава во редовни училишта и основни училишта со ресурсен центар.

Преку анализа на добиените податоци дојдовме до одредени обележја што се карактеристични и заеднички за двете групи испитаници. Примената на предлозите ќе даде свој придонес за подобрување на соработката помеѓу наставниците и родителите со цел подобрување на успехот, односно перформансите на учениците во училиште.

2.3. Задачи на истражувањето

1. Да се анализира кои од демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.
2. Да се анализира кои од демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.
3. Да се анализира кои од демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.
4. Да се анализира кои од демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.
5. Да се анализира кои од демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.
6. Да се анализира кои од демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.
7. Да се анализира кои од демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.
8. Да се анализира кои од демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.
9. Да се анализираат ставовите и оценките на родителите и наставниците за вклученоста на родителите во образовните процеси.
10. Да се анализираат ставовите и оценките на родителите и наставниците за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.
11. Да се анализираат ставовите и оценките на родителите и наставниците за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.
12. Да се анализираат ставовите и оценките на родителите и наставниците за волонтирањето на родителот во училишните активности.

2.4. Хипотези на истражувањето

X_0 – Се претпоставува дека вклученоста на родителите во образованието на децата во редовните училишта, како и на децата со посебни образовни потреби зависи од нивните демографски карактеристики: пол, возраст, степен на образование, работен статус на родителот како и од здравствениот статус на детето.

A-ХИПОТЕЗИ (се однесуваат на демографските специфичности на ставовите и оценките на испитаниците-родители)

A1. Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси

A1.1. Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

A1.2. Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

A1.3. Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

A1.4. Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

A1.5. Здравствениот статус на детето (ДТР или ДПР) е поврзан со ставовите и оценките на родителот за вклученоста на родителите во образовните процеси.

A2. Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A2.1. Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A2.2. Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A2.3. Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A2.4. Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A2.5. Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и оценките на родителот за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

A3. Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A3.1. Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A3.2. Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A3.3. Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A3.4. Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A3.5. Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и оценките на родителот за сопствената информираност за учењето и оценувањето.

A4. Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности

A4.1. Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.

A4.2. Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.

A4.3. Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.

A4.4. Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.

A4.5. Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и оценките на родителот за сопственото волонтирање во училишните активности.

Б-ХИПОТЕЗИ *(се однесуваат на демографските специфичности на ставовите и оценките на испитаниците-наставници)*

Б1. Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси

Б1.1. Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Б1.2. Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Б1.3. Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Б1.4. Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Б1.5. Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Б2. Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б2.1. Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б2.2. Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б2.3. Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б2.4. Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б2.5. Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Б3. Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б3.1. Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б3.2. Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б3.3. Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б3.4. Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б3.5. Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

Б4. Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

Б4.1. Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

Б4.2. Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

Б4.3. Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

Б4.4. Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

Б4.5. Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности.

В-ХИПОТЕЗИ *(се однесуваат на разликите во ставовите и проценките меѓу испитаните родители и наставници)*

В1. Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за вклученоста на родителите во образовните процеси.

В2. Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

В3. Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за информираноста на родителот за учењето и оценувањето.

В4. Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за волонтирањето на родителот во училишните активности.

2.5. Варијабли на на истражувањето

Во согласност со основната хипотеза на истражувањето, зависни варијабли се вклученоста на родителите во образовниот процес и нивните ставови во однос на вклученоста, додека демографските карактеристики на родителите и наставниците се јавуваат како независни варијабли.

ДЕМОГРАФСКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА РОДИТЕЛИТЕ

(2) Пол (женски, машки)

(3) Возраст (≤ 35 , 36-45, 46-55, ≥ 56)

(4) Образование (основно, средно, вишо/високо, м-р/д-р)

(5) Работен статус (вработен, невработен)

(6) Здравствен статус на дете (ДТР – ДПР)

ДЕМОГРАФСКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА НАСТАВНИЦИТЕ

- (2) Пол (женски, машки)
- (3) Возраст (≤ 35 , 36-45, 46-55, ≥ 56)
- (4) Образование (вишо/високо, м-р/д-р)
- (5) Работната позиција (одделенска, предметна, комбинирана)
- (7) Обука за работа со ДПР (да, не)

Варијаблата вклученост на родителите во образовниот процес се разгледува низ повеќе категории поделени на супкатегории:

(1) Вклученост на родителите во образовните процеси

- (1а) Општи принципи на вклученоста на родителите во образовните процеси
- (1б) Можни придобивки од вклученоста на родителите во образовните процеси
- (1в) Актуелни состојби во училиштето околу вклученоста на родителите во образовните процеси
- (1г) Идни потреби околу вклученоста на родителите во образовните процеси

(2) Комуникација училиште-родител

- (2а) Залагања и напори за успешна комуникација училиште-родител
- (2б) Актуелни комуникациски активности
- (2в) Форми на директна комуникација наставник-родител

(3) Информираност на родителите за учењето и оценувањето

- (3а) Информативни активности на училиштето
- (3б) Директни информации од наставникот
- (3в) Ангажман од родителите

(4) Вклученост на родителите како волонтери во училишните (наставни и воннаставни) активности

- (4а) Форми на активно учество на родителите
- (4б) Подготовка и профилирање на родителите
- (4в) Барања до родителите

2.6. Методи, техники и инструменти на истражување

Методи на истражување:

- дескриптивен метод
- метод на компаративна анализа

Техники на истражување:

- анализа на документација
- анкетирање
- скалирање

Инструменти на истражување:

- прашалник за родители
- прашалник за наставници / специјални едукатори и рехабилитатори

За прибирање податоци од терен, во ова истражување е употребен наменски конструиран прашалник (авторство на истражувачот), базиран врз петостепена скала од Ликертов тип. Прашалникот е изработен во две паралелни верзии: за наставници и за родители, со содржински идентични прашања кои дивергираат (ако стилски е неопходно) само во интонацијата/вербализацијата, според тоа дали му се обраќаат на наставник или, пак, на родител. Вкупниот број прашања во верзијата за родители изнесува 70, а во верзијата за наставници е 71 – не сметајќи ги при тоа воведните прашања од демографски тип.

Со оглед на круцијалната позиција на прашалникот како извор/индикатор на сите варијабли во истражувањето, во неговото концептуализирање и структурирање се вложени специфично внимание и екстензивен труд.

Воведниот дел од прашалникот содржи поширок опсег демографски прашања, од кои за ова истражување се избрани вкупно 7, коишто се кооптирани како НЕЗАВИСНИ ВАРИЈАБЛИ: пол (сите испитаници), возраст (сите испитаници), степен на образование (сите испитаници), работен статус (родители), работна позиција (наставници), здравствен статус - ДПР или ДТР - на детето (родители), заклучно со обученост - да или не - за работа со ДПР (наставници).

Главниот дел од прашалникот е конципиран врз четири содржински сегменти:

- (1) Вклученост на родителите во образованието на детето;
- (2) Комуникацијата со наставниците/комуникација со родителите;
- (3) Учење и оценување;
- (4) Волонтирање на родителите во наставните и воннаставните активности

Секој од ове сегменти е базиран врз неколку (3 или 4) составни содржински компоненти, кои се кооптирани како ЗАВИСНИ (КРИТЕРИУМСКИ) ВАРИЈАБЛИ:

- (1) Вклученост на родителите во образованието на детето

- (а) општи принципи на вклученоста на родителите (4 прашања)
 - (б) можни придобивки од вклученоста на родителите (5 прашања)
 - (в) актуелни состојби околу вклученоста на родителите (2 прашања за родителите, 3 прашања за наставниците)
 - (г) идни потреби околу вклученоста на родителите (2 прашања)
- (2) Комуникација со родителите
- (а) залагања и напори (8 прашања)
 - (б) актуелни комуникациски активности (6 прашања за родителите, 7 прашања за наставниците)
 - (в) форми на директна комуникација (10 прашања)
- (3) Учење и оценување
- (а) информативни активности на училиштето (10 прашања)
 - (б) директни информации од наставникот (6 прашања)
 - (в) ангажман на родителите (3 прашања за родителите, 2 прашања за наставниците)
- (4) Волонтирање на родителите во наставните и воннаставните активности
- (а) форми на активно учество на родителите (9 прашања)
 - (б) подготовка и профилирање на родителите (3 прашања)
 - (в) барања до родителите (2 прашања)

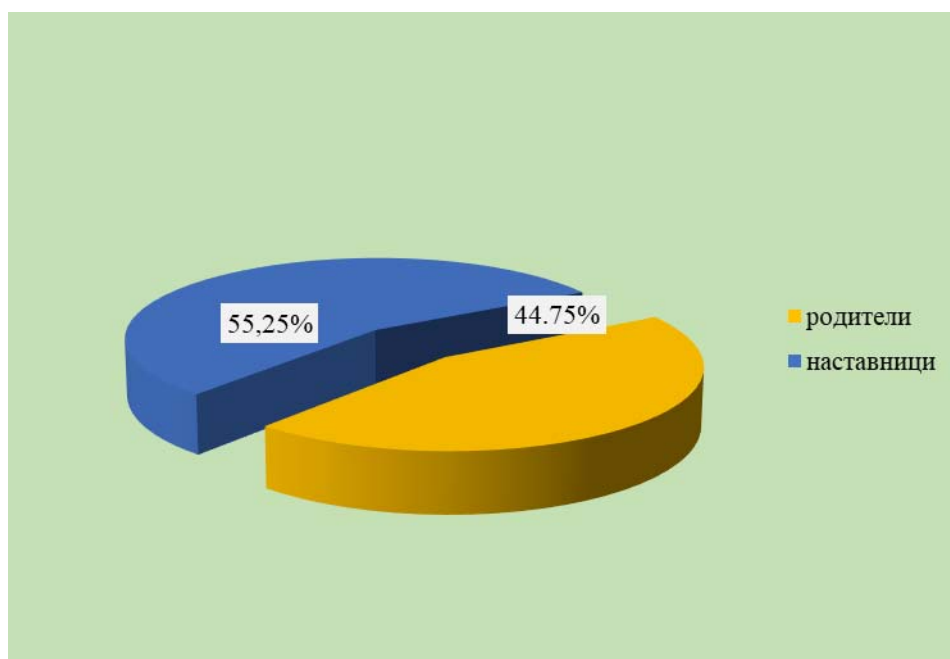
2.7. Примерок на истражувањето

Во истражувањето беа опфатени 257 испитаници, од кои 142 наставници, и тоа наставници од редовните училишта во чии одделенија има ученици со посебни образовни потреби, специјални едукатори и рехабилитатори од основни училишта со ресурсен центар, како и специјални едукатори и рехабилитатори кои работат во комбинирани одделенија при редовните училишта. Исто така беа опфатени 115 родители на ученици со типичен развој во чии одделенија се опфатени ученици со посебни образовни потреби, како и родители на ученици со посебни образовни потреби кои се опфатени во редовните училишта или посетуваат настава во посебните основни училишта на возраст од 6 до 15 години, односно ученици од I - IX одделение, од повеќе училишта од различни градови.

Во графичките прикази што следуваат можеме да го анализираме првиот дел од примерокот, односно структурата на испитаниците вклучени во ова истражување.

Табела 1. Табеларен приказ на испитаници

		1) родител 2) наставник		Valid	Cumulative
		Frequency	Percent	Percent	Percent
Valid	родител	115	44.7	44.7	44.7
	наставник	142	55.3	55.3	100.0
	Вкупно	257	100.0	100.0	



Приказ 1. Графички приказ на испитаници

2.8. Статистичка обработка на податоците

Податоците добиени преку прашалниците за родители и наставници/специјални едукатори и рехабилитатори се обработени и анализирани со програмата статистички пакет за општествени науки (Statistical Package for Social Sciences SPSS 21) за Windows.

2.9. Организација и тек на истражување

Истражувањето е реализирано во период од октомври 2019 година до мај 2020 година, при што беа опфатени наставници од одделенска и предметна настава на македонски и албански наставен јазик од редовните училишта во чии одделенија има ученици со посебни образовни потреби, специјални едукатори и рехабилитатори од основни училишта со ресурсен центар, како и специјални едукатори и рехабилитатори кои работат во комбинирани одделенија при редовните училишта. Исто така беа опфатени родители на ученици со типичен развој во чии одделенија се опфатени ученици со посебни образовни потреби, како и родители на ученици со посебни образовни потреби кои се опфатени во редовните училишта или посетуваат настава во посебните основни училишта на возраст од 6 до 15 години, односно ученици од I - IX одделение. Опфатени се испитаници од следните градови: Скопје, Куманово, Тетово, Гостивар, Велес, Битола, Штип, Струга, Охрид, на кои прашалниците им се дадени во печатена или во електронска форма.

По завршувањето на теренското истражување, започнавме со внесување на секој прашалник одделно и преминавме на обработка, анализа и дискусија на добиените резултати.

Врз основа на добиените резултати од спроведеното истражување, донесовме заклучоци и предлози за кои сметаме дека се релевантни и ќе придонесат за унапредување на воспитно-образовниот процес на учениците со ПОП.

III. АНАЛИЗА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

3.1. РОДИТЕЛИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ ЗА МЕСТОТО НА РОДИТЕЛОТ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ

Претстојните анализи ќе бидат организирани низ редослед што доследно ќе ја следи структурата на истражувачката А-хипотеза, односно проблематиката на *демографските специфичности во изнесените ставови и проценки на анкетираниите РОДИТЕЛИ во врска со нивната позиција и улога во образованието на нивните деца.*

3.1.1. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА РОДИТЕЛИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН СОПСТВЕНАТА ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ

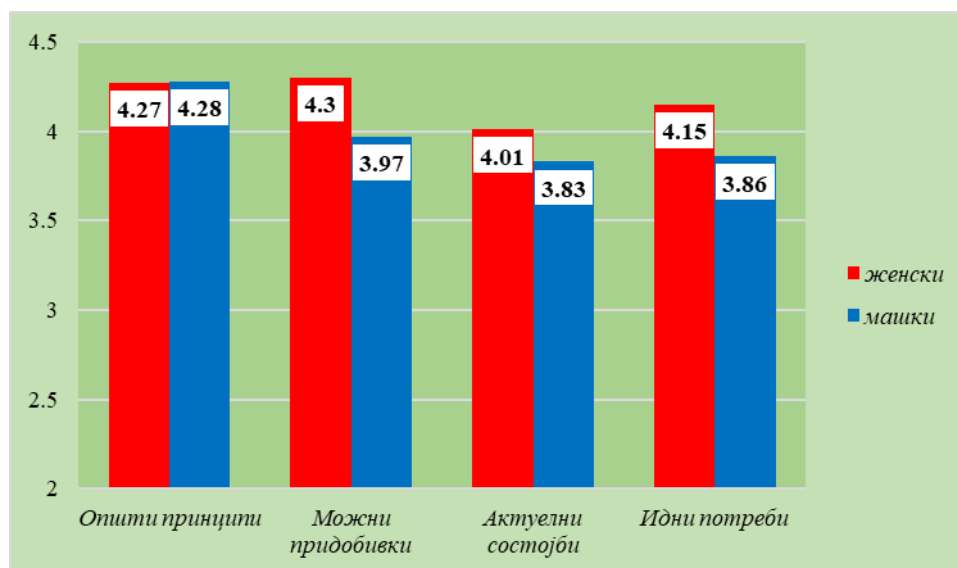
Во овој блок од анализите ќе биде анализирана дисперзијата на ставовите и оценките на примерокот испитани родители околу формите на *сопствената вклученост (позиција и партиципација) во образованието на нивните деца*, а во релација со независните варијабли, т.е. демографските белези: *(а) пол, (б) возраст, (в) степен на образование, (г) работен статус, заклучно со (д) здравствениот статус на детето.* Според структурата на критериумската варијабла *вклученост на родителите во образовните процеси* како збиен поим за четири сегментарни варијабли *(опити принципи, можни придобивки, актуелни состојби, заклучно со идни потреби)*, ќе пристапиме кон сукцесивни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

3.1.1.1. Половата припадност на родителите и нивните ставови кон сопствената вклученост во образовните процеси

Податоците презентирани во наредната табела 2, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ 2, покажуваат дека генерално анкетираниите мајки искажале нешто повисок степен на задоволство од степенот на сопствената вклученост во образовните процеси на децата, во споредба со анкетираниите татковци.

Табела 2. Дескриптивни податоци: родители. Полова припадност и ставови кон вклученоста во образованието

Group Statistics					
	1) женски 2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
опити_принципи	женски	90	4.268	1.10	.116
	машки	18	4.277	.59	.139
придобивки_родители	женски	90	4.300	1.59	.168
	машки	18	3.966	.75	.178
актуелни_состојби	женски	88	4.011	1.20	.128
	машки	18	3.833	.97	.228
идни_потреби	женски	87	4.149	1.09	.117
	машки	18	3.861	.99	.235



Приказ 2. Родители: полова припадност и ставови кон вклученоста во образованието

Прашање е дали посочените разлики меѓу анкетираниите родители од двата пола се доволно изразени за да бидат потврдени како статистички значајни? Со оглед на тоа

што податоците од Ликертовиот тип скали (кон кои припаѓаат резултатите од употребениот прашалник) не гарантираат нормална (според Гаусовата крива) дистрибуција на скоровите, препорачливо е статистичките процедури за тестирање на значајноста на посочените разлики да бидат избрани од доменот на непараметриската статистика. Природно решение во ваква ситуација, како алтернатива за регуларниот т-тест за независни примероци, е *непараметрскиот Мен-Витни тест (Mann-Whitney U Test)*. Пресметката со овој тест е целосно презентирана во наредните табели 2а и 2б.

Резултатите потврдуваат дека статистички сигнификантна разлика меѓу анкетираниите родители од двата пола се јавува кај ставовите во поглед на *перцепираните придобивки* од активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења: вклученоста на родителот е поврзана со успехот на детето, помага за подобра дисциплина, за поефикасна работа на наставникот, за оформување на позитивен став кај родителот, за поуспешно училиште во целина), при што испитаниците од *женски пол манифестираат значајно повисоки проценки ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања.*

Табела 2а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Полова припадност и ставови кон вклученоста во образованието

		<i>Ranks</i>		
		1) женски 2)		
	<i>машки</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>
	<i>женски</i>	90	56.16	5054.00
<i>опити_принципи</i>	<i>машки</i>	18	46.22	832.00
	<i>Вкупно</i>	108		
	<i>женски</i>	90	57.24	5152.00
<i>придобивки_родители</i>	<i>машки</i>	18	40.78	734.00
	<i>Вкупно</i>	108		
	<i>женски</i>	88	54.97	4837.00
<i>актуелни_состојби</i>	<i>машки</i>	18	46.33	834.00
	<i>Вкупно</i>	106		
	<i>женски</i>	87	55.01	4785.50
<i>идни_потреби</i>	<i>машки</i>	18	43.31	779.50
	<i>Вкупно</i>	105		

Табела 2б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Полова припадност и ставови кон вклученоста во образованието

<i>Test Statistics^a</i>				
	<i>опити_принципи</i>	<i>придобивки_родители</i>	<i>актуелни_состојби</i>	<i>идни_потреби</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	661.000	563.000	663.000	608.500
<i>Wilcoxon W</i>	832.000	734.000	834.000	779.500
<i>Z</i>	-1.254	-2.066	-1.126	-1.539
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.210	.039*	.260	.124

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

Ваквиот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А1.1 (*Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на очекуваните придобивки од вклученоста на родителите во образованието на своите деца. Со други зборови, постои простор за дискусија околу полот како можна детерминанта на проценката на личното учество во образовните процеси во училиштето на сопственото дете. Статистички е потврдена само една мерка од можните четири, но треба да се има на ум дека и другите три имаат идентична насока (женскиот пол има повисоки просечни проценки).

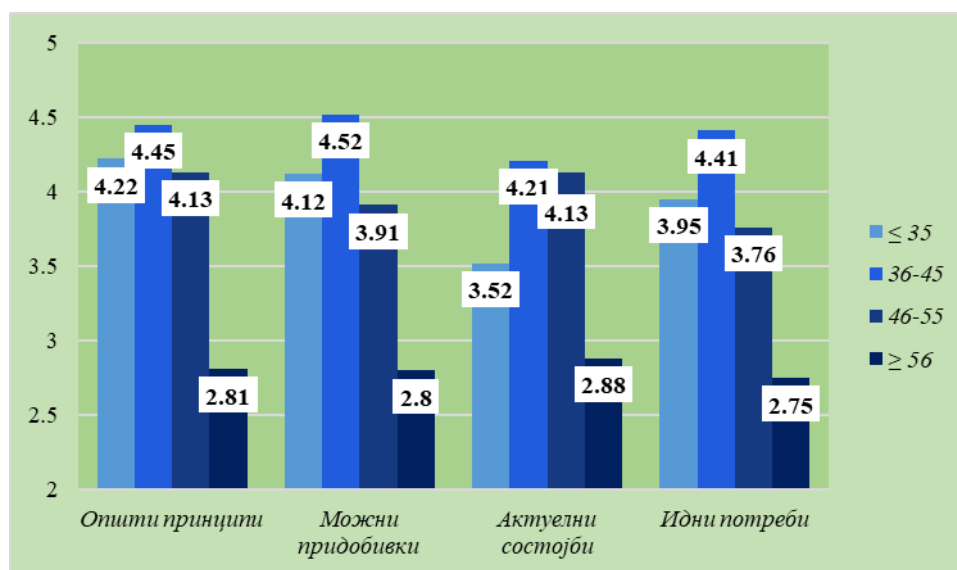
3.1.1.2 *Возраста на родителите и нивните ставови кон сопствената вклученост во образовните процеси*

Во наредната табела 3 и придружниот графички приказ 3 е видлива правилно изразена тенденција кај сите четири мерки, најстарата возрасна група родители (56 години и повеќе) да искажува забележително пониско задоволство од степенот на сопствената вклученост во образовните процеси, додека возрасната група 36 - 45 години манифестира највисок просек во оценките на сите четири мерки, без исклучок.

Табела 3. *Дескриптивни податоци: родители. Возраст и ставови кон вклученоста во образованието*

		<i>Group Statistics</i>							
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
<i>опити_принципи</i>	≤35					29	4.218	1.13	.210
	36-45					59	4.446	.81	.106
	46-55					19	4.131	.92	.212
	≥56					4	2.812	2.09	1.047
<i>придобивки_родители</i>	≤35					29	4.119	1.13	.210
	36-45					59	4.519	1.63	.213
	46-55					19	3.905	1.03	.237
	≥56					4	2.800	2.10	1.051
<i>актуелни_состојби</i>	≤35					29	3.517	1.21	.225
	36-45					57	4.210	.98	.130
	46-55					19	4.131	1.07	.247

	≥56	4	2.875	2.17	1.087
	≤35	29	3.948	1.30	.242
идни_потреби	36-45	56	4.410	.68	.091
	46-55	19	3.763	1.08	.248
	≥56	4	2.750	2.06	1.030



Приказ 3. Родители: возраст и ставови кон вклученоста во образованието

Имајќи и натаму предвид дека податоците од Ликертовиот тип скали не гарантираат нормална дистрибуција на скоровите, и во овој случај ќе биде потребно статистичката процедура за тестирање на значајноста на посочените разлики да биде избрана од доменот на непараметриската статистика. Во услови на повеќе од две нивоа на независната варијабла, *рутинска алтернатива на регуларниот АНОВА-тест (едноставна еднонасочна анализа на варијансата) е непараметрскиот Крускал-Волис тест (Kruskal-Wallis Test)*. Резултатите од анализата со овој тест се презентирани во наредните табели 3а и 3б.

Резултатите потврдуваат дека статистички сигнификантна разлика меѓу возрастните групи се јавува кај две мерки: (а) ставовите во поглед на актуелните состојби околу активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, задоволен сум од соработката со наставниците), и (б) ставовите во поглед на идните потреби (тврдења: на наставникот му треба поддршка, обука, признание и сл. околу соработката со родителите), при што *највозрасните испитаници (56 години и повеќе) манифестираат значајно пониски, а испитаниците од 35 - 44 години највисоки проценки ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања.*

Табела 3а. *Крускал-Волис тест (рангови): родители. Возраст и ставови кон вклученоста во образованието*

		Ranks					
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean Rank
		≤35				29	55.05
		36-45				59	61.53
	<i>опити_принципи</i>	46-55				19	45.34
		≥56				4	32.00
		<i>Вкупно</i>				111	
		≤35				29	54.81
		36-45				59	61.53
	<i>придобивки_родители</i>	46-55				19	44.97
		≥56				4	35.50
		<i>Вкупно</i>				111	
		≤35				29	42.17
		36-45				57	61.44
	<i>актуелни_состојби</i>	46-55				19	58.58
		≥56				4	39.25
		<i>Вкупно</i>				109	
		≤35				29	52.66
		36-45				56	61.20
	<i>идни_потреби</i>	46-55				19	42.03
		≥56				4	33.38
		<i>Вкупно</i>				108	

Табела 3б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Возраст и ставови кон вклученоста во образованието*

Test Statistics^a				
	<i>опити_принципи</i>	<i>придобивки_родители</i>	<i>актуелни_состојби</i>	<i>идни_потреби</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	6.322	5.795	8.974	8.061
<i>df</i>	3	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>	.097	.122	.030*	.045*

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

Овој наод дава солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А1.2 (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на актуелните состојби и идните потреби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат ја посочува возраста на родителите како веројатна детерминанта на проценката на нивното учество во образовните процеси во училиштето на сопственото дете. Статистички потврдени се две мерки од можните четири, при што и другите две имаат мошне слична насока (највозрасните родители манифестираат сразмерно пониски проценки).

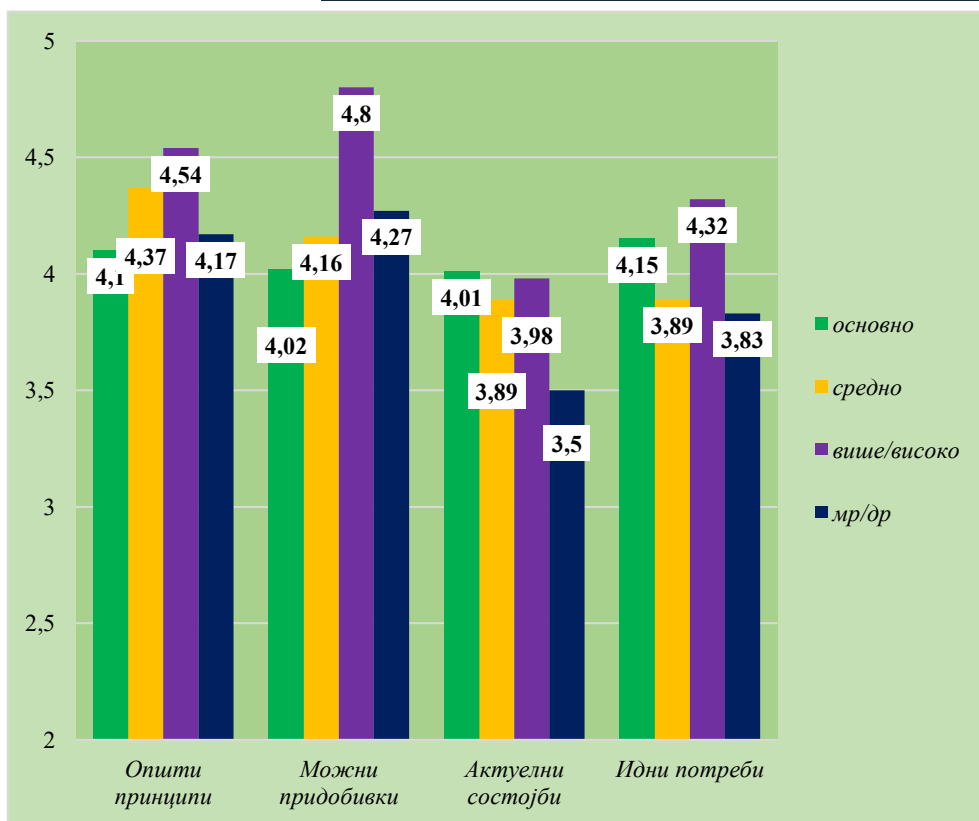
3.1.1.3. Степенот на образование на родителите и нивните ставови кон сопствената вклученост во образовните процеси

Табелата 4 и соодветниот графички приказ 4 откриваат карактеристична тенденција испитаниците со оформено високо образование на речиси сите мерки (3 од вкупно 4) да имаат нешто повисок просек во споредба со другите образовни категории меѓу анкетираниите родители.

Табела 4. *Дескриптивни податоци: родители. Степен на образование и ставови кон вклученоста во образованието*

Group Statistics					
	1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
<i>опити_принципи</i>	<i>основно</i>	48	4.097	1.34	.193
	<i>средно</i>	34	4.367	.77	.132
	<i>високо</i>	25	4.540	.48	.096
	<i>м-р/д-р</i>	3	4.166	.52	.300
<i>придобивки_родители</i>	<i>основно</i>	48	4.028	1.37	.198
	<i>средно</i>	34	4.162	.80	.138
	<i>високо</i>	25	4.800	2.22	.445
	<i>м-р/д-р</i>	3	4.266	.41	.240
<i>актуелни_состојби</i>	<i>основно</i>	47	4.010	1.27	.186
	<i>средно</i>	33	3.893	1.08	.188
	<i>високо</i>	25	3.980	1.12	.224
	<i>м-р/д-р</i>	3	3.500	.50	.288
<i>идни_потреби</i>	<i>основно</i>	47	4.148	1.28	.188
	<i>средно</i>	32	3.890	.90	.159

	<i>високо</i>	25	4.320	.84	.168
	<i>м-р/д-р</i>	3	3.833	.57	.333



Приказ 4. Родители: степен на образование и ставови кон вклученоста во образованието

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 4а и 4б) покажува дека статистички сигнификантна разлика меѓу образовните групи родители се јавува кај проценката на неопходноста на наведените *идни потреби* (тврдења: на наставникот му треба поддршка, обука, признание и сл. околу соработката со родителите), при што *најобразуваните испитаници меѓу родителите (магистри и доктори на науки) манифестираат значајно пониска проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања.*

Табела 4а. *Крускал-Волис тест (рангови): родители. Степен на образование и ставови кон вклученоста во образованието*

		Ranks			
1) основно	2) CCC	3) ВСС	4) м-р/д-р	N	Mean Rank
	основно			48	55.90
	средно			34	53.63
општи принципи	високо			25	59.60
	м-р/д-р			3	36.17
				Вкупно	110
	основно			48	57.63
	средно			34	49.15
придобивки родители	високо			25	61.18
	м-р/д-р			3	46.17
				Вкупно	110
	основно			47	57.72
	средно			33	51.56
актуелни состојби	високо			25	54.80
	м-р/д-р			3	33.83
				Вкупно	108
	основно			47	59.87
	средно			32	43.13
идни потреби	високо			25	59.10
	м-р/д-р			3	35.50
				Вкупно	107

Табела 4б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Степен на образование и ставови кон вклученоста во образованието*

Test Statistics^a				
	општи_принципи	придобивки_родители	актуелни_состојби	идни_потреби
Kruskal-Wallis H	1.709	2.689	2.241	7.892
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.635	.442	.524	.048*

a. Grouping Variable: 1) основно 2) средно 3) високо 4) м-р/д-р

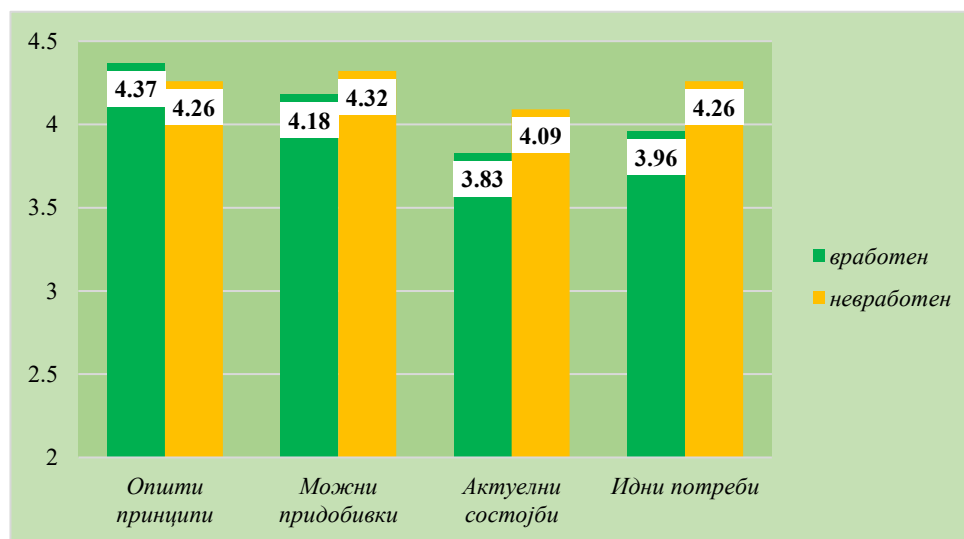
Презентираниот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А1.3 (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на идните потреби во врска со активната вклученост на родителите во образованието. Очигледно постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на сопственото учество во образовните процеси во училиштето.

3.1.1.4. *Работниот статус на родителите и нивните ставови кон сопствената вклученост во образовните процеси*

Податоците презентирани во наредната табела 5, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 5, покажуваат дека, генерално, невработените родители од овој примерок искажале нешто повисок степен на задоволство (на 3 од 4 мерки) од степенот на сопствената вклученост во образовните процеси на децата, во споредба со вработените. Исклучок, како што може да се види, е мерката на ставовите кон општите принципи за вклученоста на родителите во образовните процеси.

Табела 5. *Дескриптивни податоци: родители. Работен статус и ставови кон вклученоста во образованието*

		Group Statistics					
		1) вработен	2) невработен	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
општи_принципи	вработен			42	4.369	.72	.112
	невработен			68	4.259	1.09	.133
придобивки_родители	вработен			42	4.182	.81	.125
	невработен			68	4.323	1.73	.210
актуелни_состојби	вработен			42	3.833	1.15	.177
	невработен			66	4.090	1.11	.136
идни_потреби	вработен			42	3.964	1.00	.155
	невработен			65	4.261	1.04	.129



Приказ 5. *Родители: работен статус и ставови кон вклученоста во образованието*

Пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирана во наредните табели 5а и 5б, покажува дека статистички сигнификантна разлика меѓу вработените и невработените анкетирани родители се јавува кај ставовите во поглед на идните потреби околу активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења:

на наставникот му треба поддршка, обука, признание и сл. околу соработката со родителите), при што невработените родители манифестираат значајно повисока просечна проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања.

Табела 5а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Работен статус и ставови кон вклученоста во образованието

		Ranks			
	1) вработен	2) невработен	N	Mean Rank	Sum of Ranks
опити_принципи	вработен		42	53.49	2246.50
	невработен		68	56.74	3858.50
	Вкупно		110		
придобивки_родители	вработен		42	50.98	2141.00
	невработен		68	58.29	3964.00
	Вкупно		110		
актуелни_состојби	вработен		42	49.81	2092.00
	невработен		66	57.48	3794.00
	Вкупно		108		
идни_потреби	вработен		42	46.82	1966.50
	невработен		65	58.64	3811.50
	Вкупно		107		

Табела 5б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Работен статус и ставови кон вклученоста во образованието

Test Statistics^a				
	опити_принципи	придобивки_родители	актуелни_состојби	идни_потреби
Mann-Whitney U	1343.500	1238.000	1189.000	1063.500
Wilcoxon W	2246.500	2141.000	2092.000	1966.500
Z	-.530	-1.185	-1.286	-2.001
Asymp. Sig. (2-tailed)	.596	.236	.198	.045*

a. Grouping Variable: 1) вработен 2) невработен

Може да се констатира дека постои одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A1.4 (Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси) во делот што се однесува на проценката на идните потреби околу вклученоста на родителите во образованието. Со други зборови, работниот и професионален статус би можеле да имаат позиција на детерминанта на проценката на учеството на родителот во образовните процеси во училиштето.

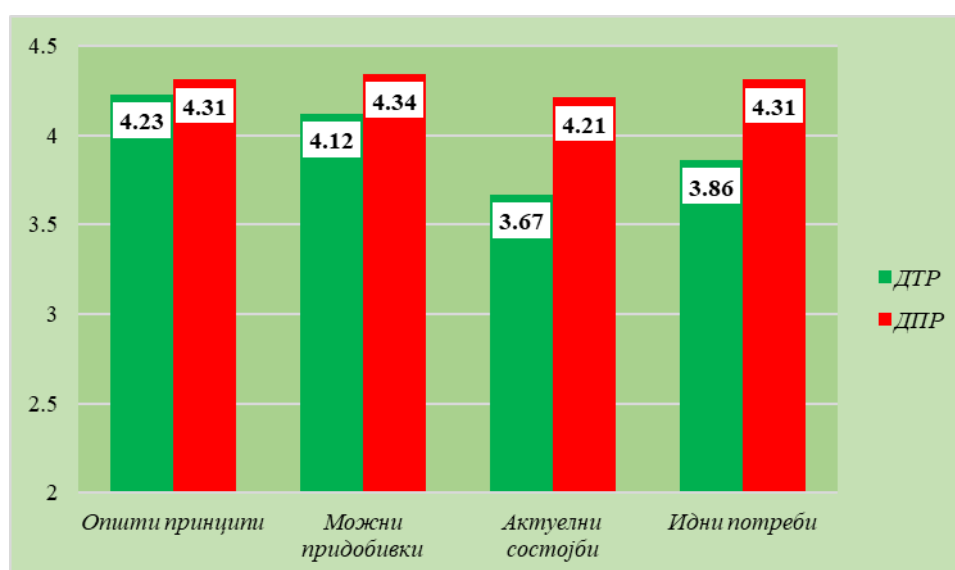
3.1.1.5. Здравствениот статус на детето и ставовите

на родителите кон сопствената вклученост во образовните процеси

Податоците презентирани во наредната табела 6, поткрепени со визуелниот графички приказ 6 покажуваат дека на сите 4 мерки, без исклучок, родителите на деца со пречки во развојот (ДПР) имаат повисоки просечни проценки во споредба со родителите на деца со типичен развој (ДТР) околу сопствената вклученост во образовните процеси во училишните средини каде што учат нивните деца.

Табела 6. Дескриптивни податоци: родители. Здравствен статус на детето и ставови кон вклученоста во образованието

Group Statistics					
	1) ДТР 2) ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
опити_принципи	ДТР	49	4.234	.97	.138
	ДПР	63	4.312	1.05	.132
придобивки_родители	ДТР	49	4.123	1.00	.143
	ДПР	63	4.342	1.75	.220
актуелни_состојби	ДТР	48	3.666	1.10	.159
	ДПР	62	4.209	1.15	.146
идни_потреби	ДТР	47	3.861	1.07	.156
	ДПР	62	4.314	1.03	.131



Приказ 6. Родители: здравствен статус на детето и ставови кон вклученоста во образованието

Пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирана во наредните табели ба и бб, открива дека статистички сигнификантни разлики меѓу овие две категории родители се јавува кај две мерки: (а) ставовите во поглед на актуелните состојби околу активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, задоволен сум од соработката со наставниците) и (б) ставовите во поглед на идните потреби (тврдења: на наставникот му треба поддршка, обука, признание и сл. околу соработката со родителите), при што во двата случаи *родителите на деца со пречки во развојот манифестираат значајно повисоки ($p < 0,01$) просечни проценки на овој кластер анкетни прашања, во споредба со родителите на деца со типичен развој.*

Табела ба. Мен-Витни тест (рангови): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон вклученоста во образованието

		Ranks			
		1) ДТР 2) ДПП	N	Mean Rank	Sum of Ranks
опити_принципи	типичен развој		49	52.36	2565.50
	пречки во развојот		63	59.72	3762.50
	Вкупно		112		
придобивки_родители	типичен развој		49	52.92	2593.00
	пречки во развојот		63	59.29	3735.00
	Вкупно		112		
актуелни_состојби	типичен развој		48	45.00	2160.00
	пречки во развојот		62	63.63	3945.00
	Вкупно		110		
идни_потреби	типичен развој		47	45.29	2128.50
	пречки во развојот		62	62.36	3866.50
	Вкупно		109		

Табела 66. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон вклученоста во образованието

Test Statistics^a

	опити_принци ипи	придобивки_ро дители	актуелни_сост ојби	идни_потреб и
Mann-Whitney U	1340.500	1368.000	984.000	1000.500
Wilcoxon W	2565.500	2593.000	2160.000	2128.500
Z	-1.215	-1.044	-3.148	-2.900
Asymp. Sig. (2-tailed)	.224	.297	.002**	.004**

a. Grouping Variable: 1) ДТР 2) ДПР

Овој наод дава мошне солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А1.5 (Здравствениот статус на детето [ДТР или ДПР] е поврзан со ставовите и оценките на родителот за вклученоста на родителите во образовните процеси) во делот што се однесува на актуелните состојби и идните потреби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат го потенцира здравствениот статус на детето како веројатна детерминанта на ставовите и оценките на конкретниот родител околу темата учество на родителите во образовните процеси во училиштето. Статистички се потврдени две мерки од можни четири, при што и во овој случај другите две имаат мошне слична насока (родителите на ДПР имаат повисока проценка).

* * * * *

Во целина, презентираниите наоди даваат одредена основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А1: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси. Статусот на „делумна прифатеност“, во пошироки рамки сугерира дека во овој примерок испитани родители одредени демографски карактеристики на испитаниците би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и оценки кон проблематиката на вклученоста на родителите во образовните процеси.

3.1.2. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА РОДИТЕЛИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ УЧИЛИШТЕТО И РОДИТЕЛИТЕ

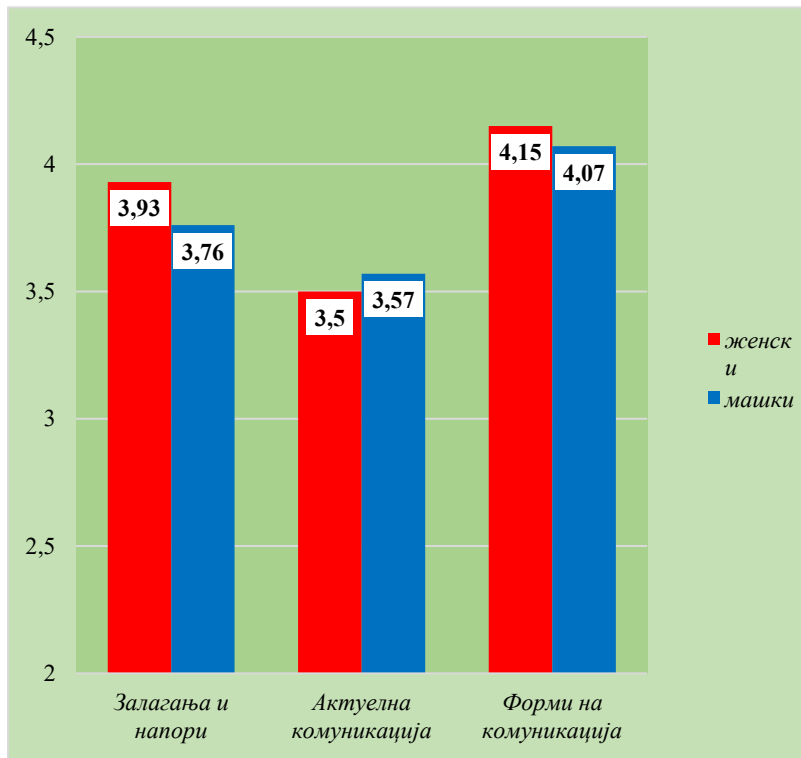
Во овој блок од анализите ќе бидат анализирани ставовите и проценките на примерокот испитани родители околу комуникацијата меѓу училиштето и родителите, повторно во релација со сетот кооптирани независни варијабли, т.е. демографските белези: (а) пол, (б) возраст, (в) степен на образование, (г) работен статус, заклучно со (д) здравствениот статус на детето. Според структурата на критериумската варијабла комуникација училиште-родител, како збиен поим за три сегментарни варијабли (залагања и напори за успешна комуникација училиште-родител, актуелни комуникациски активности, заклучно со форми на директна комуникација наставник-родител), ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

3.1.2.1. Половата припадност на родителите и нивните ставови за комуникацијата со училиштето

Податоците презентирани во наредната табела 7 и придружниот визуелен графички приказ 7 не покажуваат никаква специфична тенденција во дисперзијата по полова линија на изнесените ставови и проценки во врска со овој кластер прашања.

Табела 7. *Дескриптивни податоци: родители. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics					
		1) женски	2) машки		
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<i>залагања_напори</i>	<i>женски</i>	89	3.934	1.10	.117
	<i>машки</i>	18	3.761	.59	.141
<i>актуелна_комуникација</i>	<i>женски</i>	89	3.503	1.12	.119
	<i>машки</i>	18	3.565	.69	.162
<i>форми_комуникација</i>	<i>женски</i>	87	4.147	1.01	.108
	<i>машки</i>	18	4.066	.51	.122



Приказ 7. Родители: полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 7а и 7б) не откриваат ниту една статистички сигнификантна разлика по полова линија меѓу испитаните родители. Внимание заслужува, до одредена мерка, разликата на дадената проценка на залагањата и напорите за успешна комуникација училиште - родител (мајките даваат видливо повисока просечна проценка), но оваа разлика очигледно не е доволно проминентна за статистичка значајност.

Табела 7а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител

		Ranks			
		1) женски 2) машки	N	Mean Rank	Sum of Ranks
залагања_напори	женски		89	56.32	5012.50
	машки		18	42.53	765.50
	Вкупно		107		
актуелна_комуникација	женски		89	54.19	4823.00
	машки		18	53.06	955.00
	Вкупно		107		
форми_комуникација	женски		87	55.02	4786.50
	машки		18	43.25	778.50
	Вкупно		105		

Табела 7б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напо ри	актуелна_кому никација	форми_кому никација
Mann-Whitney U	594.500	784.000	607.500
Wilcoxon W	765.500	955.000	778.500
Z	-1.724	-.142	-1.510
Asymp. Sig. (2-tailed)	.085	.887	.131

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А2.1 (Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

3.1.2.2. *Возраста на родителите и нивните ставови кон комуникацијата со училиштето*

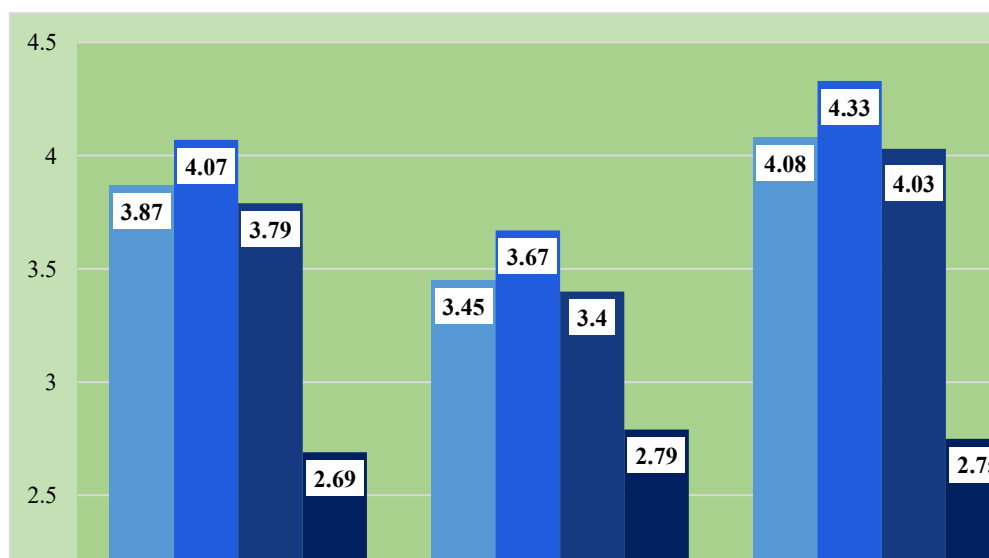
Во наредната табела 8 и придружниот графички приказ бр. 8, видлива е правилно изразена тенденција кај сите три мерки, најстарата возрасна група родители

(56 години и повеќе) да искажува забележително пониски проценки за комуникацијата на училиштето со родителите, додека возрасната група 36 - 45 години манифестира највисок просек во оценките, на сите три мерки, без исклучок.

Табела 8. *Дескриптивни податоци: родители. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште – родител*

Group Statistics

	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
залагања_напори	≤35				28	3.869	1.01	.191
		36-45			59	4.071	.97	.126
			46-55		19	3.786	.88	.203
				≥56	4	2.687	2.01	1.007
актуелна_комуникација	≤35				28	3.446	1.15	.218
		36-45			59	3.667	.98	.128
			46-55		19	3.399	.95	.218
				≥56	4	2.792	1.87	.936
форми_комуникација	≤35				28	4.076	1.09	.206
		36-45			57	4.325	.64	.085
			46-55		19	4.028	.95	.218
				≥56	4	2.750	2.06	1.030



Приказ 8. *Родители: возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 8а и 8б), сепак не потврдува ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрасни групи испитани родители по овој кластер анкетни прашања. Тоа значи дека посочените разлики, видливи во дескриптивните мерки (табела 8), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 8а. Крускал-Волис тест (рангови): родители. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител

	Ranks				N	Mean Rank
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56		
залагања_напори	≤35				28	54.48
	36-45				59	59.55
	46-55				19	48.39
	≥56				4	36.63
	Вкупно				110	
актуелна_комуникација	≤35				28	53.16
	36-45				59	59.25
	46-55				19	50.18
	≥56				4	41.88
	Вкупно				110	
форми_комуникација	≤35				28	53.80
	36-45				57	58.19
	46-55				19	48.79
	≥56				4	33.88
	Вкупно				108	

Табела 8б. Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител

	Test Statistics^a		
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Kruskal-Wallis H	3.340	2.232	3.257
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.342	.526	.354

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

Како и во претходниот случај, ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A2.2 (Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата

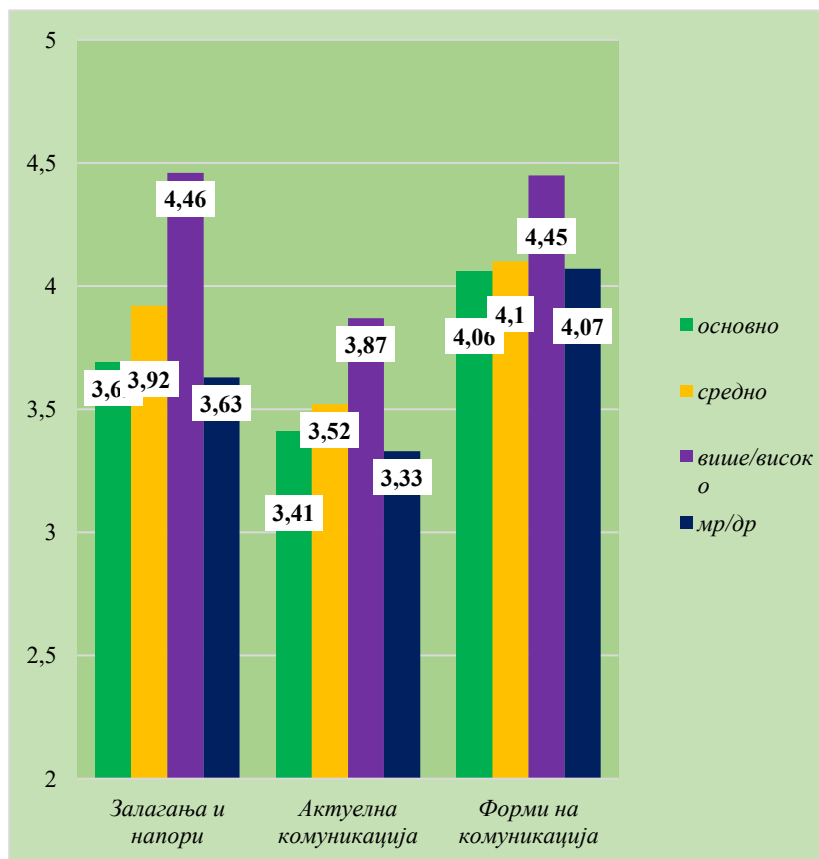
хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

3.1.2.3. *Степенот на образование на родителите
и нивните ставови кон комуникацијата со училиштето*

Табелата бр. 9 и придружниот графички приказ бр. 9 откриваат видлива тенденција испитаниците со оформено високо образование на сите 3 мерки да имаат нешто повисок просек во проценката на комуникацијата училиште – родител во споредба со другите образовни категории анкетирани родители, додека најнеобразуваните (основно образование) и најобразуваните (магистри и доктори на науки) анкетирани родители имаат мошне слични просеци.

Табела 9. *Дескриптивни податоци: родители. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

		Group Statistics			
1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
<i>залагања_напори</i>	<i>основно</i>	48	3.691	1.15	.166
	<i>средно</i>	34	3.921	.85	.146
	<i>високо</i>	24	4.458	.91	.186
	<i>м-р/д-р</i>	3	3.626	.87	.505
<i>актуелна_комуникација</i>	<i>основно</i>	48	3.410	1.18	.171
	<i>средно</i>	34	3.524	.90	.155
	<i>високо</i>	24	3.867	1.09	.223
	<i>м-р/д-р</i>	3	3.333	.28	.166
<i>форми_комуникација</i>	<i>основно</i>	47	4.059	1.15	.168
	<i>средно</i>	33	4.095	.77	.134
	<i>високо</i>	24	4.454	.66	.135
	<i>м-р/д-р</i>	3	4.066	.64	.371



Приказ 9. Родители: степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 9а и 9б) покажува дека статистички сигнификантна разлика меѓу образовните групи се јавува кај проценката на сторените залагања и напори за поуспешна комуникација со училиштето (тврдења: училишниот кадар вложува примерни напори..., училиштето организира средби..., наставниците се трудат да остварат подобра комуникација, родителските средби се закажуваат во термини погодни за родителите, наставникот нуди флексибилни термини..., наставникот го охрабрува родителот за контакт..., наставникот обезбедува и нуди битни информации...), при што *испитаните родители со оформено високо образование манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања, во споредба со другите образовни категории на родители.*

Табела 9а. Крускал-Волис тест (рангови): родители. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Ranks			
	1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р	N	Mean Rank
	основно	48	49.27
	средно	34	52.50
залагања_напори	високо	24	72.02
	м-р/д-р	3	38.83
	Вкупно	109	
	основно	48	52.75
	средно	34	52.32
актуелна_комуникација	високо	24	64.73
	м-р/д-р	3	43.50
	Вкупно	109	
	основно	47	53.41
	средно	33	49.17
форми_комуникација	високо	24	63.73
	м-р/д-р	3	38.50
	Вкупно	107	

Табела 9б. Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Kruskal-Wallis H	9.581	3.173	4.032
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.022*	.366	.258

a. Grouping Variable: 1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р

Презентирианиот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А2.3 (Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите) во делот што се однесува на актуелните залагања и напори од страна на училиштето во врска со оваа комуникација. Со други зборови, постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

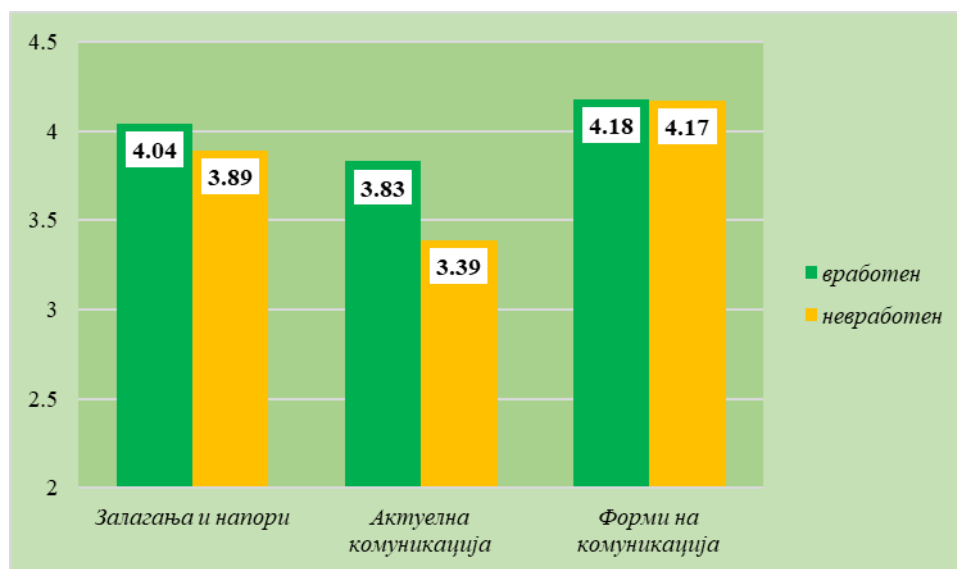
3.1.2.4. *Работниот статус на родителите и нивните ставови кон комуникацијата со училиштето*

Податоците презентирани во наредната табела 10, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 10, укажуваат на генерална тенденција вработените родители да манифестираат повисоки просечни проценки на прашањата од овој кластер.

Табела 10. *Дескриптивни податоци: родители. Работен статус и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics

		1) вработен	2) невработен	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	вработен			41	4.038	.84	.131
	невработен			68	3.886	1.08	.131
актуелна_комуникација	вработен			41	3.827	.90	.140
	невработен			68	3.387	1.08	.131
форми_комуникација	вработен			41	4.180	.75	.118
	невработен			66	4.166	.98	.120



Приказ 10. *Родители: работен статус и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Пресметката со непараметрскиот Мен-Витни тест (табели 10а и 10б) не потврдува дека посочената тенденција е статистички значајна, без разлика што

пресметката за една од трите мерки (актуелна комуникација) е мошне близу до критичната табеларна вредност.

Табела 10а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Работен статус и ставови кон комуникацијата училиште - родител

		Ranks			
		1) вработен 2) невработен	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	вработен		41	58.45	2396.50
залагања_напори	невработен		68	52.92	3598.50
	Вкупно		109		
	вработен		41	62.32	2555.00
актуелна_комуникација	невработен		68	50.59	3440.00
	Вкупно		109		
	вработен		41	51.45	2109.50
форми_комуникација	невработен		66	55.58	3668.50
	Вкупно		107		

Табела 10б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Работен статус и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Mann-Whitney U	1252.500	1094.000	1248.500
Wilcoxon W	3598.500	3440.000	2109.500
Z	-.887	-1.881	-.678
Asymp. Sig. (2-tailed)	.375	.060	.498

a. Grouping Variable: 1) вработен 2) невработен

Може да се констатира дека ваквиот наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A2.4 (Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

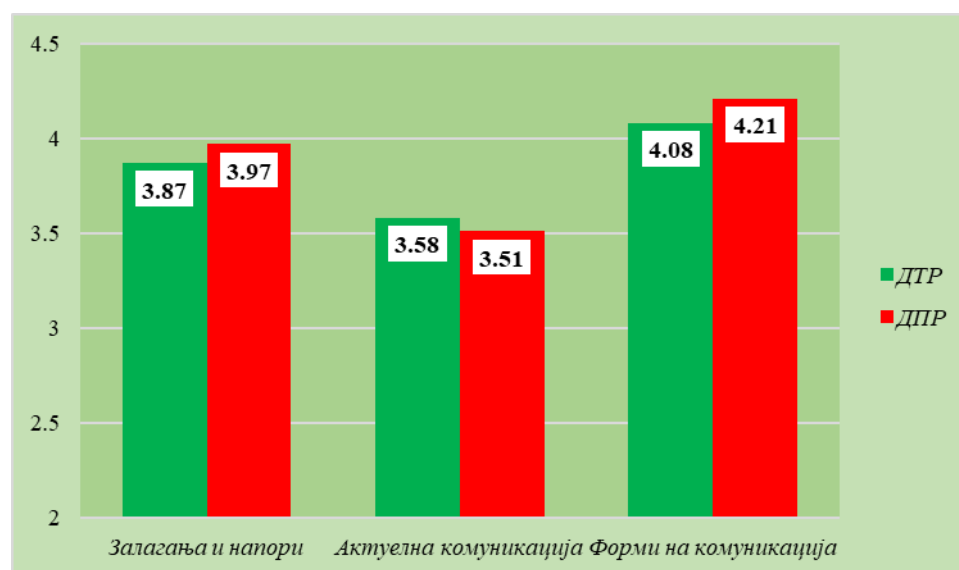
3.1.2.5. *Здравствениот статус на детето и ставовите на родителите кон комуникацијата со училиштето*

Податоците презентирани во наредната табела 11, поткрепени со визуелниот графички приказ 11, не откриваат некоја позабележлива генерална тенденција.

Табела 11. *Дескриптивни податоци: родители. Здравствен статус на детето и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics

	1) ДТР 2) ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	ДТР	49	3.877	1.04	.149
	ДПР	62	3.965	1.02	.130
актуелна_комуникација	ДТР	49	3.580	1.04	.149
	ДПР	62	3.514	1.08	.138
форми_комуникација	ДТР	48	4.082	.98	.141
	ДПР	61	4.208	.90	.115



Приказ 11. *Родители: здравствен статус на детето и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Дека воочените разлики меѓу двете групи испитани родители се мали, потврдува и пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирана во наредните табели 11а и 11б, која не евидентира никаква статистичка значајност.

Табела 11а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Ranks				
	1) ДТР 2) ДПР	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	типичен развој	49	56.27	2757.00
залагања_напори	пречки во развојот	62	55.79	3459.00
	Вкупно	111		
	типичен развој	49	56.45	2766.00
актуелна_комуникација	пречки во развојот	62	55.65	3450.00
	Вкупно	111		
	типичен развој	48	52.53	2521.50
форми_комуникација	пречки во развојот	61	56.94	3473.50
	Вкупно	109		

Табела 11б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Mann-Whitney U	1506.000	1497.000	1345.500
Wilcoxon W	3459.000	3450.000	2521.500
Z	-.077	-.131	-.733
Asymp. Sig. (2-tailed)	.938	.896	.464

a. Grouping Variable: 1) ДТР 2) ДПР

И во овој случај, статистичкиот наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A2.5 (Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и проценките на родителот за комуникацијата меѓу училиштето и родителите), која во тој случај се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и проценките на родителот за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

* * * * *

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А2: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека нема доказ дека демографски карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки кон проблематиката на комуникацијата меѓу училиштето и родителот.

3.1.3. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА РОДИТЕЛИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН СОПСТВЕНАТА ИНФОРМИРАНОСТ ЗА УЧЕЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО

Во овој блок од анализите ќе биде анализирана дисперзијата на ставовите и проценките на примерокот испитани родители околу *нивната информираност за учењето и оценувањето*, а во релација со независните варијабли, т.е. демографските белези: (а) *пол*, (б) *возраст*, (в) *степен на образование*, (г) *работен статус*, заклучно со (д) *здравствениот статус на детето*. Според структурата на критериумската варијабла *информираност на родителите за учењето и оценувањето* како збирен поим за три сегментарни варијабли (*информативни активности на училиштето, директни информации од наставникот, заклучно со ангажман од родителите*), ќе пристапиме кон сукцесивни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

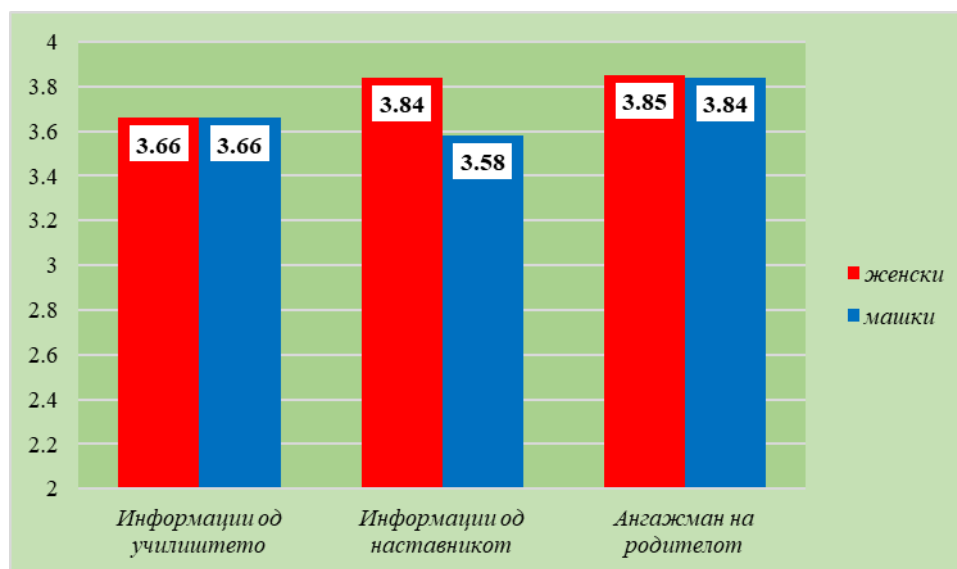
3.1.3.1. *Половата припадност на родителите и нивните ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Податоците презентирани во наредната табела 12 и придружниот визуелен графички приказ 12 укажуваат на исклучително мали разлики на овој кластер прашања меѓу анкетираниите родители од двата пола, освен на мерката на проценката на информациите добиени од наставникот, каде што анкетираниите мајки имаат нешто повисока просечна проценка.

Табела 12. *Дескриптивни податоци: родители. Полова припадност и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Group Statistics

	1) женски	2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	женски		86	3.662	1.13	.122
		машки	18	3.659	.68	.160
информации_наставник	женски		85	3.835	1.17	.127
		машки	18	3.583	.86	.204
ангажман_родител	женски		82	3.851	1.20	.132
		машки	18	3.842	.84	.198



Приказ 12. *Родители: полова припадност и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 12а и 12б) ја потврдуваат горната констатација, не откривајќи ниту една статистички сигнификантна разлика по полова линија меѓу испитаните родители.

Табела 12а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Полова припадност и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

		Ranks			
		1) женски 2) машки	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	женски		86	53.50	4601.00
	машки		18	47.72	859.00
	Вкупно		104		
информации_наставник	женски		85	54.17	4604.50
	машки		18	41.75	751.50
	Вкупно		103		
ангажман_родител	женски		82	51.41	4216.00
	машки		18	46.33	834.00
	Вкупно		100		

Табела 12б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Полова припадност и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Test Statistics^a			
	информации_у чилиште	информации_на ставник	ангажман_ро дител
Mann-Whitney U	688.000	580.500	663.000
Wilcoxon W	859.000	751.500	834.000
Z	-.740	-1.615	-.683
Asymp. Sig. (2-tailed)	.459	.106	.495

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.1 (Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

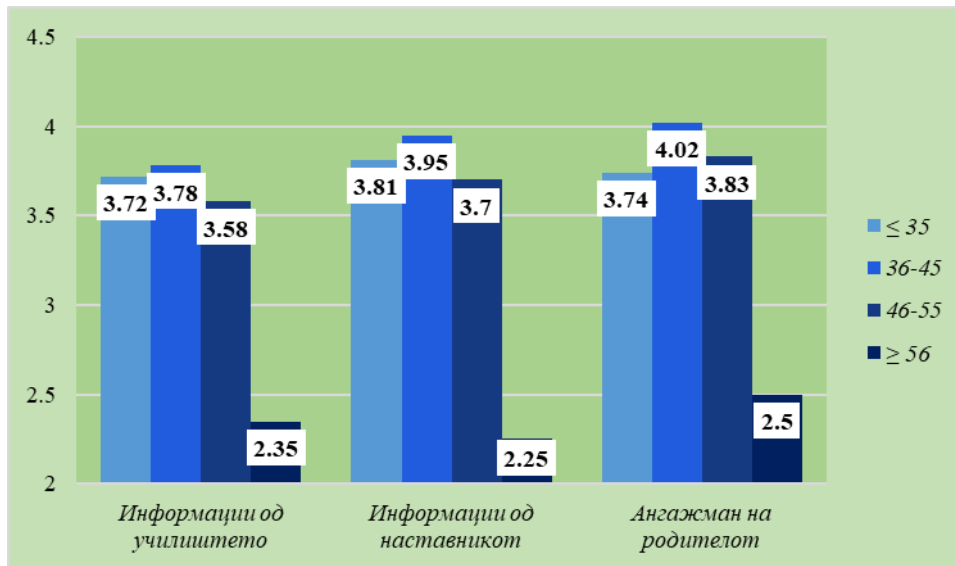
3.1.3.2. *Возраста на родителите и нивните ставови
кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Во наредната табела 13 и придружниот графички приказ 13, видлива е правилно изразена тенденција, кај сите три мерки, најстарата возрасна група родители (56 години и повеќе) да искажува забележително пониски проценки за сопствената информираност во учењето и оценувањето, додека возрасната група 36 - 45 години манифестира највисок просек во проценките, на сите три мерки, без исклучок.

Табела 13. *Дескриптивни податоци: родители. Возраст и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Group Statistics

	1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
<i>информации_училиште</i>	≤35	27	3.722	1.21	.234
	36-45	57	3.781	.92	.122
	46-55	19	3.580	.98	.226
	≥56	4	2.350	1.57	.788
<i>информации_наставник</i>	≤35	27	3.808	1.20	.232
	36-45	56	3.949	1.00	.134
	46-55	19	3.701	1.07	.246
	≥56	4	2.250	1.50	.750
<i>ангажман_родител</i>	≤35	26	3.737	1.26	.248
	36-45	54	4.015	.96	.131
	46-55	19	3.825	1.06	.245
	≥56	4	2.500	1.73	.866



Приказ 13. Родители: возраст и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 13а и 13б), наспроти привидно големите разлики, сепак не потврдува ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрасни групи испитани родители по овој кластер анкетни прашања. Тоа значи дека посочените разлики, видливи во дескриптивните мерки (табела 13), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 13а. Крускал-Волис тест (рангови): родители. Возраст и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

	Ranks				N	Mean Rank
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56		
информации_училиште	≤35				27	59.78
	36-45				57	55.23
	46-55				19	48.26
	≥56				4	24.75
	Вкупно				107	
информации_наставник	≤35				27	54.41
	36-45				56	57.07
	46-55				19	48.66
	≥56				4	20.38
	Вкупно				106	
ангажман_родител	≤35				26	50.48
	36-45				54	55.41
	46-55				19	49.66
	≥56				4	27.00
	Вкупно				103	

Табела 136. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Возраст и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Test Statistics^a

	информации_уч илиште	информации_нас тавник	ангажман_ро дител
<i>Kruskal-Wallis H</i>	5.247	5.991	3.794
<i>df</i>	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>	.155	.112	.285

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

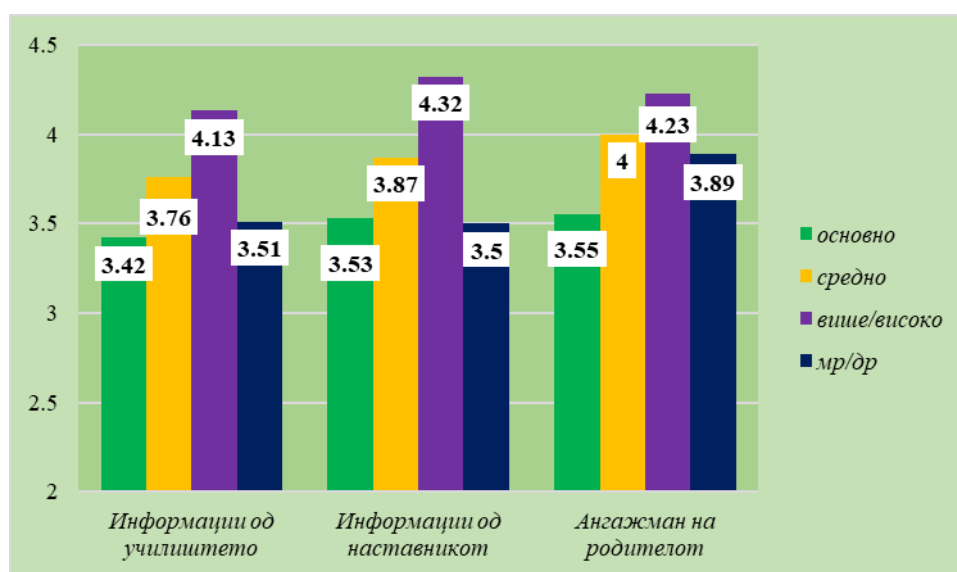
Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.2 (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*.

3.1.3.3. *Степенот на образование на родителите и нивните ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Табелата 14 и придружниот графички приказ 14 откриваат видлива тенденција испитаниците со оформено високо образование на сите 3 мерки да имаат повисок просек во проценката на информираноста на родителите за учењето и оценувањето од сите застапени образовни категории анкетирани родители. Од друга страна, најнеобразуваните (основно образование) анкетирани родители имаат најнизок просек.

Табела 14. *Дескриптивни податоци: родители. Степен на образование и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

		Group Statistics							
		1) основно	2) CCC	3) BCC	4) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
информации_училиште	основно					46	3.420	1.21	.179
	средно					34	3.764	.92	.158
	високо					23	4.132	.83	.174
	м-р/д-р					3	3.506	1.12	.649
информации_наставник	основно					45	3.529	1.29	.192
	средно					34	3.867	.99	.171
	високо					23	4.317	.76	.159
	м-р/д-р					3	3.500	1.32	.763
ангажман_родител	основно					43	3.554	1.32	.201
	средно					33	4.004	.99	.172
	високо					23	4.232	.82	.173
	м-р/д-р					3	3.890	.84	.485



Приказ 14. *Родители: степен на образование и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 14а и 14б) покажува дека статистички сигнификантна разлика меѓу образовните групи се јавува кај проценката на сторените залагања и напори за поуспешна комуникација со училиштето (тврдења: училишниот кадар вложува примерни напори..., училиштето организира средби..., наставниците се трудат да остварат подобра комуникација, родителските

средби се закажуваат во термини погодни за родителите, наставникот нуди флексибилни термини..., наставникот го охрабрува родителот за контакт..., наставникот обезбедува и нуди битни информации...), при што испитаните родители со оформено високо образование манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања, во споредба со другите образовни категории на родители.

Табела 14а. *Крускал-Волис тест (рангови): родители. Степен на образование и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

		Ranks		
		1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р	N	Mean Rank
	основно		46	47.07
	средно		34	53.15
информации_училиште	високо		23	67.80
	м-р/д-р		3	46.50
	Вкупно		106	
	основно		45	46.21
	средно		34	53.26
информации_наставник	високо		23	67.11
	м-р/д-р		3	43.67
	Вкупно		105	
	основно		43	44.99
	средно		33	54.29
ангажман_родител	високо		23	60.28
	м-р/д-р		3	46.83
	Вкупно		102	

Табела 14б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Степен на образование и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Test Statistics^a			
	информации_у чилиште	информации_н аставник	ангажман_р одител
Kruskal-Wallis H	7.181	7.564	4.614
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.066	.056	.202

a. Grouping Variable: 1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р

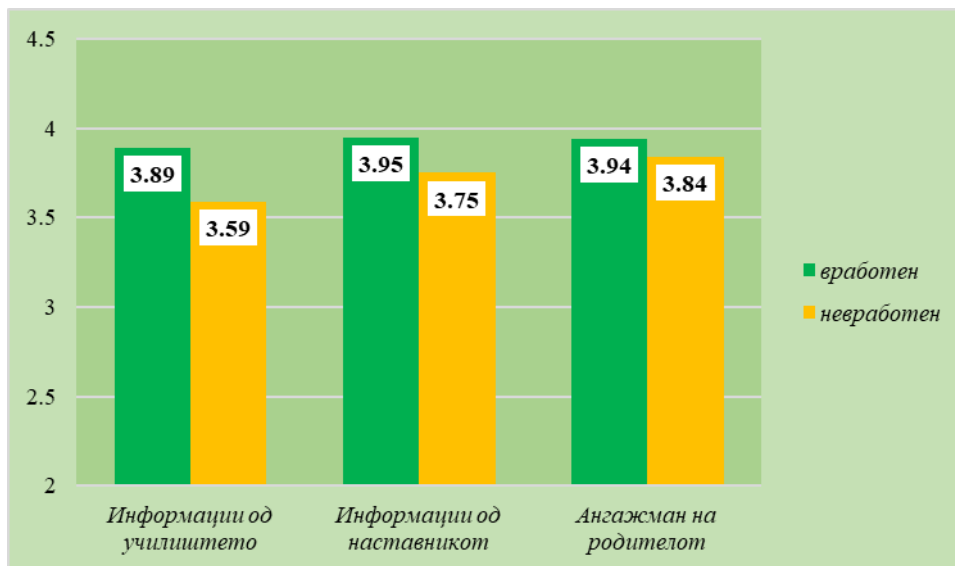
Презентираниот наод формално не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.3 (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*), па формално ќе мора се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*. Сепак, не треба да се испушти од вид дека на 2 од 3 мерки (информации од училиштето и информации од наставникот) пресметката е на самата граница на критичната табеларна вредност, што може да сигнализира дека тука веројатно постои нешто повеќе од нулта хипотеза.

3.1.3.4. *Работниот статус на родителите и нивните ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Податоците презентирани во наредната табела 15, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 15 откриваат генерална тенденција вработените родители да манифестираат повисоки просечни проценки на прашањата од овој кластер, макар што разликите не изгледаат големи.

Табела 15. *Дескриптивни податоци: родители. Работен статус и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето*

Group Statistics					
	1) вработен 2) невработен	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	вработен	41	3.889	.86	.135
	невработен	65	3.589	1.12	.139
информации_наставник	вработен	41	3.950	.96	.150
	невработен	64	3.752	1.16	.145
ангажман_родител	вработен	41	3.939	.99	.155
	невработен	61	3.839	1.15	.148



Приказ 15. Родители: работен статус и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 15а и 15б) не потврдува дека посочената тенденција е статистички значајна.

Табела 15а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Работен статус и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

		Ranks				
		1) вработен	2) невработен	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	вработен			41	57.55	2359.50
	невработен			65	50.95	3311.50
	Вкупно			106		
информации_наставник	вработен			41	55.85	2290.00
	невработен			64	51.17	3275.00
	Вкупно			105		
ангажман_родител	вработен			41	52.13	2137.50
	невработен			61	51.07	3115.50
	Вкупно			102		

Табела 15б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Работен статус и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Test Statistics^a			
	информации_у чилишите	информации_н аставник	ангажман_р одител
Mann-Whitney U	1166.500	1195.000	1224.500
Wilcoxon W	3311.500	3275.000	3115.500
Z	-1.079	-.775	-.180
Asymp. Sig. (2-tailed)	.281	.438	.857

a. Grouping Variable: 1) вработен 2) невработен

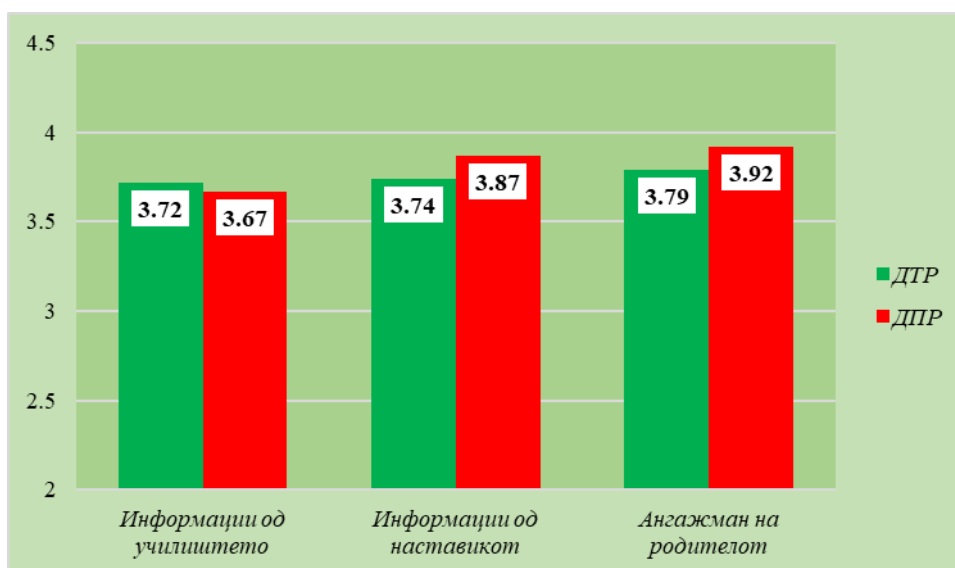
Може да се констатира дека ваквиот наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.4 (*Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*.

3.1.3.5. Здравствениот статус на детето и ставовите на родителите кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Податоците презентирани во наредната табела 16, поткрепени со визуелниот графички приказ 16, не откриваат некоја позабележлива генерална тенденција.

Табела 16. Дескриптивни податоци: родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Group Statistics						
	1) ДТР	2) ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	ДТР		47	3.717	1.08	.158
	ДПР		61	3.666	1.05	.135
информации_наставник	ДТР		47	3.741	1.07	.157
	ДПР		60	3.872	1.15	.149
ангажман_родител	ДТР		45	3.792	1.11	.166
	ДПР		59	3.915	1.12	.147



Приказ 16. Родители: здравствен статус на детето и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

Дека воочените разлики меѓу двете групи испитани родители се мали потврдува и пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирана во наредните табели 16а и 16б, која не евидентира никаква статистичка значајност.

Табела 16а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

		<i>Ranks</i>		
		1) ДТР	2) ДПР	
		<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>
информации_училиште	типичен развој	47	55.59	2612.50
	пречки во развојот	61	53.66	3273.50
	Вкупно	108		
информации_наставник	типичен развој	47	50.45	2371.00
	пречки во развојот	60	56.78	3407.00
	Вкупно	107		
ангажман_родител	типичен развој	45	50.19	2258.50
	пречки во развојот	59	54.26	3201.50
	Вкупно	104		

Табела 166. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопствената информираност за учењето и оценувањето

<i>Test Statistics^a</i>			
	<i>информации_у чилиште</i>	<i>информации_н аставник</i>	<i>ангажман_р одител</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	1382.500	1243.000	1223.500
<i>Wilcoxon W</i>	3273.500	2371.000	2258.500
<i>Z</i>	-.317	-1.057	-.693
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.752	.291	.489

a. Grouping Variable: 1) ДТР 2) ДПР

Статистичкиот наод, како и во поголемиот дел пресметки од овој сегмент, не нуди основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.5 (*Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и проценките на родителот за сопствената информираност за учењето и оценувањето*), која во тој случај се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и проценките на родителот за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

* * * * *

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А3: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека нема доказ дека демографски карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки кон проблематиката на сопствената информираност за учењето и оценувањето.

3.1.4. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА РОДИТЕЛИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ ЗА ВОЛОНТИРАЊЕТО НА РОДИТЕЛОТ ВО УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ

Во овој блок од анализите ќе бидат анализирани ставовите и проценките на примерокот испитани родители околу некои облици на доброволен ангажман, т.е. волонтирање на родителите во училишните (наставни и воннаставни) активности, повторно во релација со сетот кооптирани независни варијабли, т.е. демографските белези: (а) пол, (б) возраст, (в) степен на образование, (г) работен статус, заклучно со (д) здравствениот статус на детето. Според структурата на критериумската варијабла вклученост на родителите како волонтери во училишните активности, како збирен поим за три сегментарни варијабли (форми на активно учество на родителите, подготовки и профилирање на родителите, заклучно со барања до родителите), ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

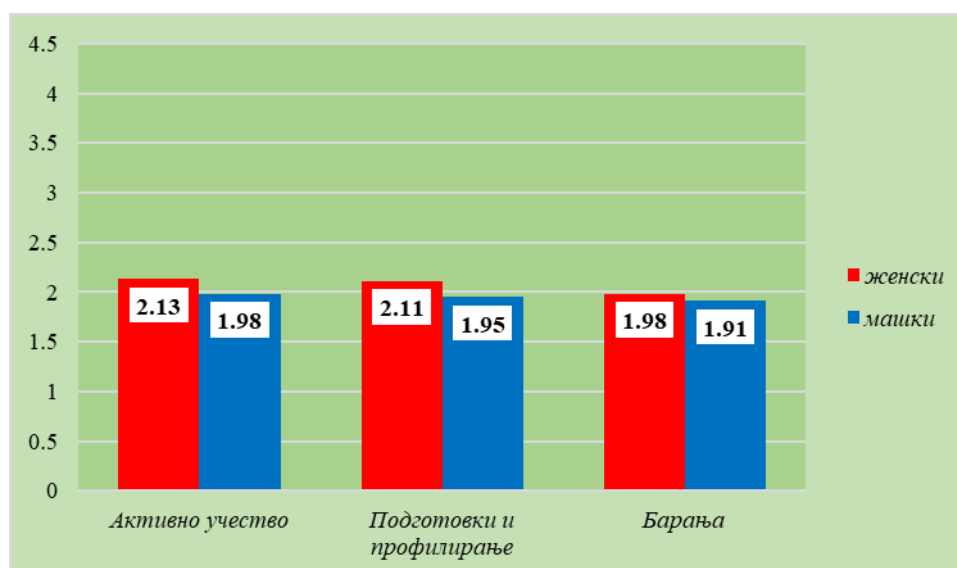
3.1.4.1. *Половата припадност на родителите и нивните ставови кон сопственото волонтирање во училишните (наставни и воннаставни) активности*

Податоците презентирани во наредната табела 17 и придружниот визуелен графички приказ 17 покажуваат лесно изразена тенденција анкетираниите мајки да даваат минимално повисоки просечни проценки по овој кластер прашања во споредба со татковците. Уште една видлива тенденција е силно изразениот пад во апсолутната вредност на просекот (кај претходните независни варијабли се движеше приближно меѓу 3 и 4,5, овде се движи околу 2), што покажува дека анкетираниите родители, во целина, многу пониско го вреднуваат своето учество во волонтерските училишни активности.

Табела 17. *Дескриптивни податоци: родители. Полова припадност и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Group Statistics

	1) женски 2)		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	машки	N			
активно_учество	женски	87	2.134	.63	.068
	машки	17	1.983	.52	.127
подготовки_профилирање	женски	87	2.114	.75	.080
	машки	17	1.951	.64	.155
барања	женски	85	1.982	.77	.084
	машки	16	1.906	.66	.165



Приказ 17. *Родители: полова припадност и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 17а и 17б), според очекувањата (мали разлики), не откриваат ниту една статистички сигнификантна разлика по полова линија меѓу испитаните родители.

Табела 17а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Полова припадност и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Ranks				
	1) женски			
	2) машки	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно_учество	женски	87	53.85	4685.00
	машки	17	45.59	775.00
	Вкупно	104		
подготовки_профилирање	женски	87	53.60	4663.00
	машки	17	46.88	797.00
	Вкупно	104		
барања	женски	85	51.45	4373.50
	машки	16	48.59	777.50
	Вкупно	101		

Табела 17б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Полова припадност и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно_учес тво	подготовки_пр офилирање	барања
Mann-Whitney U	622.000	644.000	641.500
Wilcoxon W	775.000	797.000	777.500
Z	-1.039	-.858	-.372
Asymp. Sig. (2-tailed)	.299	.391	.710

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

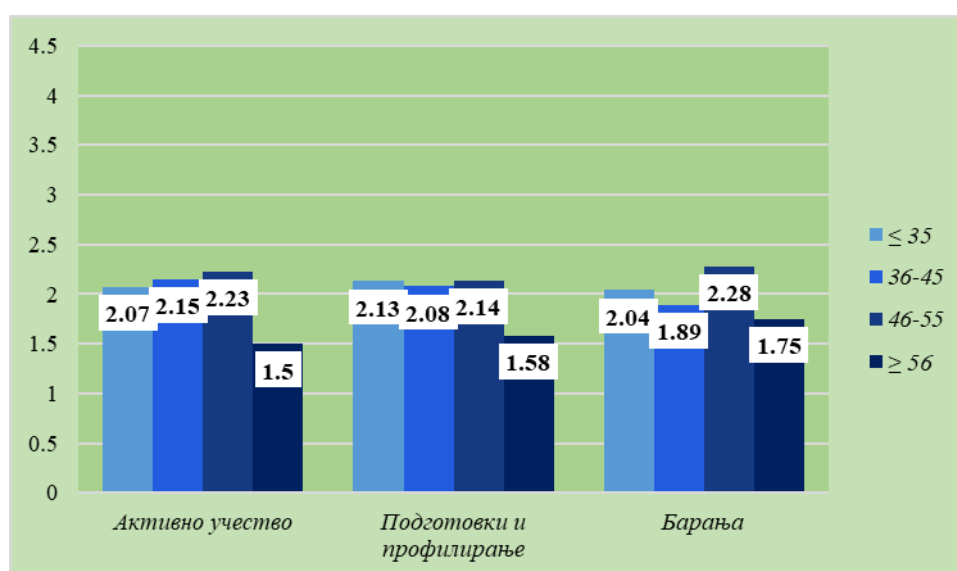
Ваквиот наод не нуди основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А4.1 (Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.*

3.1.4.2. *Возраста на родителите и нивните ставови кон сопственото волонтирање во училишните (наставни и воннаставни) активности*

Во наредната табела 18 и придружниот графички приказ 18, повторно е видлива веќе неколку пати посочената правилна тенденција, изразена кај сите три мерки, најстарата возрасна група родители (56 години и повеќе) да искажува забележително пониски проценки за комуникацијата на училиштето со родителите.

Табела 18. *Дескриптивни податоци: родители. Возраст и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

		Group Statistics							
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
<i>активно учество</i>	≤35					27	2.065	.62	.120
	36-45					57	2.148	.51	.068
	46-55					19	2.231	.82	.190
	≥56					4	1.500	.57	.288
<i>подготовки профилирање</i>	≤35					27	2.129	.77	.148
	36-45					57	2.076	.61	.082
	46-55					19	2.140	.97	.222
	≥56					4	1.582	.68	.342
<i>барања</i>	≤35					26	2.038	.77	.151
	36-45					56	1.892	.69	.092
	46-55					18	2.277	.87	.206
	≥56					4	1.750	.95	.478



Приказ 18. *Родители: возраст и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 18а и 18б), сепак не потврдува ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрастни групи испитани родители по овој кластер анкетни прашања. Тоа значи дека посочените разлики, видливи во дескриптивните мерки (табела 18), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 18а. Крускал-Волис тест (рангови): родители. Возраст и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

		Ranks					
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean Rank
активно учество	≤35					27	51.98
	36-45					57	56.43
	46-55					19	55.74
	≥56					4	24.75
	Вкупно					107	
подготовки профилирање	≤35					27	57.19
	36-45					57	54.14
	46-55					19	53.13
	≥56					4	34.63
	Вкупно					107	
барања	≤35					26	55.13
	36-45					56	49.24
	46-55					18	60.81
	≥56					4	43.63
	Вкупно					104	

Табела 18б. Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Возраст и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно учество	подготовки пр	
	тво	офилирање	барања
Kruskal-Wallis H	4.124	1.940	2.757
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.248	.585	.431

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

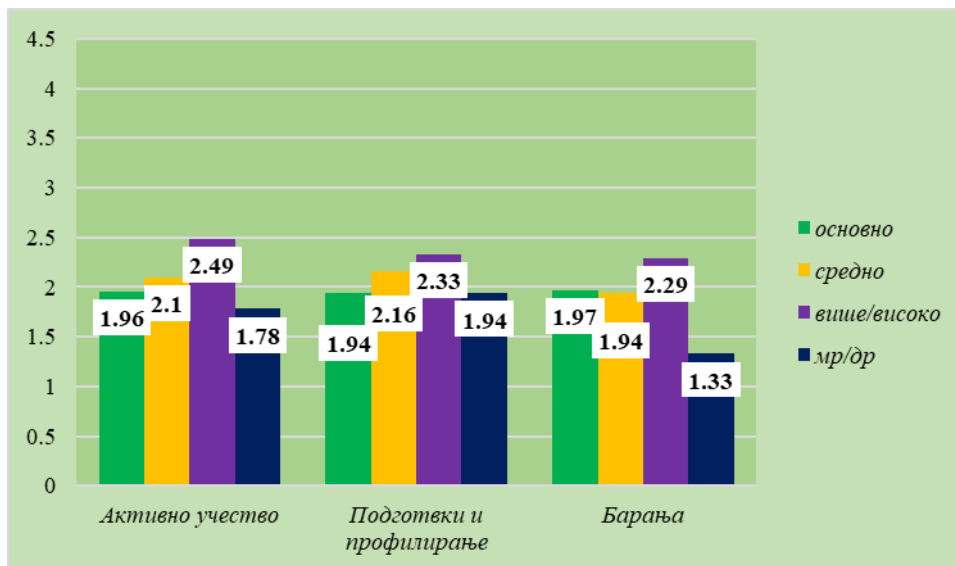
Како и во претходниот случај, ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A4.2 (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*.

3.1.4.3. *Степенот на образование на родителите и нивните ставови кон сопственото волонтирање во училишните (наставни и воннаставни) активности*

Табелата 19 и придружниот графички приказ 19 и овде откриваат видлива тенденција испитаниците со оформено високо образование на сите 3 мерки да имаат нешто повисок просек во споредба со другите образовни категории анкетирани родители, додека најобразуваните (магистри и доктори на науки) анкетирани родители имаат најнизок просек.

Табела 19. *Дескриптивни податоци: родители. Степен на образование и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Group Statistics					
	1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
активно учество	основно	46	1.968	.54	.080
	средно	33	2.096	.57	.100
	високо	24	2.491	.69	.141
	м-р/д-р	3	1.776	.48	.278
подготовки_профилирање	основно	46	1.938	.70	.103
	средно	33	2.156	.66	.115
	високо	24	2.333	.88	.180
	м-р/д-р	3	1.943	.41	.241
барања	основно	44	1.965	.65	.098
	средно	32	1.937	.74	.132
	високо	24	2.291	.88	.180
	м-р/д-р	3	1.333	.57	.333



Приказ 19. Родители: степен на образование и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 19а и 19б) покажува дека статистички сигнификантна разлика меѓу образовните категории на родители се јавува кај проценката на формите на активно учество на родителите во волонтерските активности (тврдења: поканети сме да учествуваме во организирање и спроведување на воннаставни активности, дозволено ни е сами да предлагаме начини и форми..., поканувани сме како испомош за наставниците, како гости говорници, да присуствуваме на наставата, поканувани сме на специјални настани во училиштето... итн.) при што *испитаните родители со оформено високо образование манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,01$) на овој кластер анкетни прашања, во споредба со другите родители.*

Табела 19а. Крускал-Волис тест (рангови): родители. Степен на образование и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

		Ranks	
	1) основно 2) CCC 3) ВСС 4) м-р/д-р	N	Mean Rank
активно учество	основно	46	46.73
	средно	33	52.12
	високо	24	70.98
	м-р/д-р	3	32.67
	Вкупно	106	
подготовки профилирање	основно	46	47.15

	<i>средно</i>	33	56.71
	<i>високо</i>	24	61.98
	<i>м-р/д-р</i>	3	47.67
	<i>Вкупно</i>	106	
	<i>основно</i>	44	50.55
	<i>средно</i>	32	49.77
<i>барања</i>	<i>високо</i>	24	61.00
	<i>м-р/д-р</i>	3	25.17
	<i>Вкупно</i>	103	

Табела 196. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): родители. Степен на образование и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Test Statistics^a

	<i>активно учес тво</i>	<i>подготовки пр офилирање</i>	<i>форми кому никација</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	11.557	4.438	5.246
<i>df</i>	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>	.009**	.218	.155

a. Grouping Variable: 1) основно 2) CCC 3) BCC 4) м-р/д-р

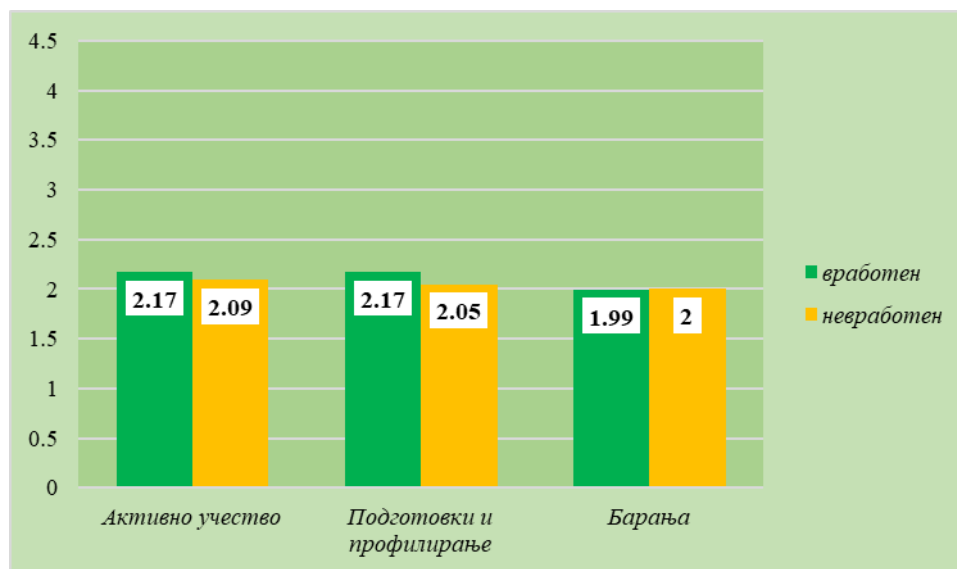
Презентирианиот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А4.3 (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*) во делот што се однесува на формите на активно учество на родителите во училишниот живот. Со други зборови, постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на сопственото активно учество во наставните и воннаставните активности во училиштето.

3.1.4.4. *Работниот статус на родителите и нивните ставови кон сопственото волонтирање во училишните (наставни и воннаставни) активности*

Податоците презентирани во наредната табела 20, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 20 укажуваат на минимални разлики меѓу двете категории анкетирани родители на прашањата од овој кластер.

Табела 20. *Дескриптивни податоци: родители. Работен статус и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Group Statistics					
	1) вработен 2) невработен	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно учество	вработен	48	2.170	.67	.106
	невработен	60	2.093	.55	.068
подготовки_профилирање	вработен	48	2.166	.76	.120
	невработен	60	2.048	.70	.086
барања	вработен	46	1.987	.85	.135
	невработен	59	2.000	.68	.086



Приказ 20. *Родители: работен статус и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 20а и 20б) потврдува дека овие разлики се премали за статистичка значајност, па ќе бидат толкувани како резултат на случајност.

Табела 20а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Работен статус и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

		Ranks				
		1) вработен	2) невработен	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно_учество	вработен			40	53.35	2134.00
	невработен			66	53.59	3537.00
	Вкупно			106		
подготовки_профилирање	вработен			40	55.73	2229.00
	невработен			66	52.15	3442.00
	Вкупно			106		
барања	вработен			40	50.20	2008.00
	невработен			63	53.14	3348.00
	Вкупно			103		

Табела 20б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Работен статус и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно_учес тво	подготовки_пр офилирање	барања
Mann-Whitney U	1314.000	1231.000	1188.000
Wilcoxon W	2134.000	3442.000	2008.000
Z	-.039	-.593	-.505
Asymp. Sig. (2-tailed)	.969	.553	.613

a. Grouping Variable: 1) вработен 2) невработен

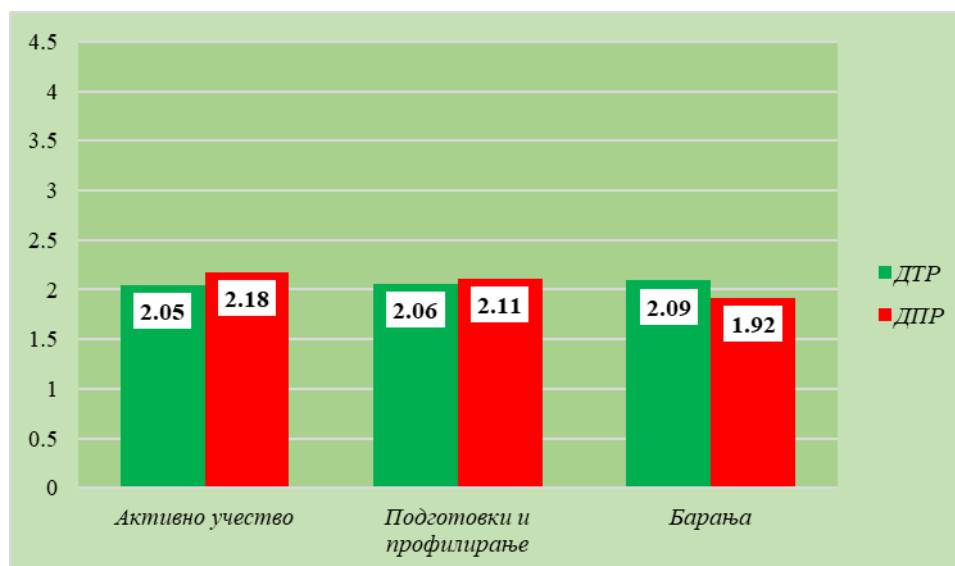
Може да се констатира дека овој наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А4.4 (Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.*

3.1.4.5. *Здравствениот статус на детето и ставовите на родителите кон сопственото волонтирање во училишните (наставни и воннаставни) активности*

Податоците презентирани во наредната табела 21, поткрепени со визуелниот графички приказ 21, покажуваат минимални разлики меѓу родителите од двете групи.

Табела 21. *Дескриптивни податоци: родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Group Statistics						
	1) ДТР	2) ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно учество	ДТР		48	2.050	.71	.102
	ДПР		60	2.176	.51	.067
подготовки_профилирање	ДТР		48	2.062	.81	.118
	ДПР		60	2.113	.66	.085
барања	ДТР		46	2.087	.81	.120
	ДПР		59	1.923	.70	.091



Приказ 21. *Родители: здравствен статус на детето и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности*

Дека воочените разлики меѓу двете групи испитани родители се мали и резултат на случајност, потврдува и пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест,

презентирана во наредните табели 21а и 21б, која не евидентира никаква статистичка значајност.

Табела 21а. Мен-Витни тест (рангови): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Ranks					
		1) ДТР 2) ДПР	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	типичен развој		48	48.97	2350.50
активно учество	пречки во развојот		60	58.93	3535.50
	Вкупно		108		
	типичен развој		48	52.67	2528.00
подготовки профилирање	пречки во развојот		60	55.97	3358.00
	Вкупно		108		
	типичен развој		46	55.64	2559.50
барања	пречки во развојот		59	50.94	3005.50
	Вкупно		105		

Табела 21б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители. Здравствен статус на детето и ставови кон сопственото волонтирање во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно учество	подготовки профилирање	барања
Mann-Whitney U	1174.500	1352.000	1235.500
Wilcoxon W	2350.500	2528.000	3005.500
Z	-1.651	-.556	-.813
Asymp. Sig. (2-tailed)	.099	.578	.416

a. Grouping Variable: 1) ДТР 2) ДПР

Статистичкиот наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А4.5 (Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и оценките на родителот за сопственото волонтирање во училишните активности), која во тој случај се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и оценките на родителот за сопственото волонтирање во училишните активности.*

* * * * *

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не нудат аргументација за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А4: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните (наставни и воннаставни) активности. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека нема доказ дека демографските карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки околу волонтерско учество во наставните и воннаставните активности.

3.2. НАСТАВНИЦИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ ЗА МЕСТОТО НА РОДИТЕЛОТ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ

Како и претходниот блок анализи, и претстојниот ќе биде организиран низ редослед што доследно ќе ја следи структурата на истражувачката Б-хипотеза, односно проблематиката на *демографските специфичности во изнесените ставови и проценки на анкетираниите НАСТАВНИЦИ во врска со позицијата и улогата на родителот во образовните процеси.*

3.2.1. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН ВКЛУЧЕНОСТА НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ

Во овој блок од анализите ќе биде анализирана дисперзијата на ставовите и оценките на примерокот испитани НАСТАВНИЦИ околу формите на *вклученоста (позиција и партиципација) на родителите во образовните процеси*, а во релација со независните варијабли, т.е. демографските белези: *(а) пол, (б) возраст, (в) степен на образование, (г) работната позиција, заклучно со (д) обученоста за работа со деца со пречки во развојот (ДПР).* Како и во претходните анализи, доследно ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *вклученост на родителите во образовните процеси* како збиен поим за четири сегментарни варијабли *(општи принципи, можни придобивки, актуелни состојби, заклучно со идни потреби)*, односно ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

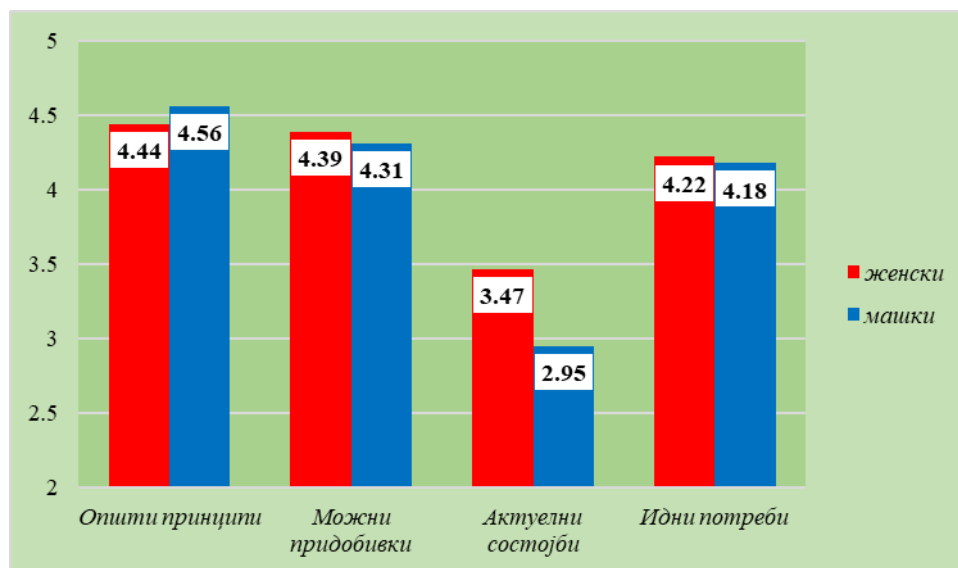
3.2.1.1. Половата припадност на наставниците и нивните

ставови кон вклученоста на родителите во образовните процеси

Податоците презентирани во наредната табела 22, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ 22, покажуваат дека генерално разликите меѓу анкетираниите наставници од двата пола се многу мали, со релативен исклучок на просечниот скор, т.е. проценката на актуелните состојби, каде што наставничките имаат видливо повисок просечен скор од своите машки колеги.

Табела 22. *Дескриптивни податоци: наставници. Полова припадност и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Group Statistics					
	1) женски 2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
опити_принципи	женски	114	4.443	.50	.047
	машки	28	4.562	.57	.108
придобивки_родители	женски	114	4.390	.64	.060
	машки	28	4.314	.58	.111
актуелни_состојби	женски	114	3.467	1.02	.095
	машки	28	2.952	.91	.172
идни_потреби	женски	114	4.223	.84	.078
	машки	28	4.178	.87	.165



Приказ 22. *Наставници: полова припадност и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Пресметаниот непараметриски Мен-Витни тест (табели 22а и 22б) ја потврдува статистичката сигнификантност на разликите кај ставовите околу перцепираните актуелни состојби во врска со активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, задоволен сум од соработката со родителите на ДТР, задоволен сум од соработката со родителите на ДПР). Како што веќе е посочено, испитаните *наставнички манифестираат значајно повисоки проценки ($p < 0,01$) на овој кластер анкетни прашања во споредба со своите машки колеги.*

Табела 22а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Полова припадност и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

	Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
	1) женски	2) машки			
опити_принципи	женски		114	68.66	7827.00
	машки		28	83.07	2326.00
	Вкупно		142		
придобивки_родители	женски		114	73.12	8335.50
	машки		28	64.91	1817.50
	Вкупно		142		
актуелни_состојби	женски		114	75.97	8661.00
	машки		28	53.29	1492.00
	Вкупно		142		
идни_потреби	женски		114	71.99	8206.50
	машки		28	69.52	1946.50
	Вкупно		142		

Табела 22б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Полова припадност и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

	Test Statistics^a			
	опити_принципи	придобивки_родители	актуелни_состојби	идни_потреби
Mann-Whitney U	1272.000	1411.500	1086.000	1540.500
Wilcoxon W	7827.000	1817.500	1492.000	1946.500
Z	-1.694	-.960	-2.630	-.295
Asymp. Sig. (2-tailed)	.090	.337	.009**	.768

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

Презентирианиот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.1 (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови*

и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси), во делот што се однесува на проценката на актуелните состојби околу вклученоста на родителите во образованието. Значи, полот на наставникот може да се појави како детерминанта на проценката на родителската партиципација во образовните процеси.

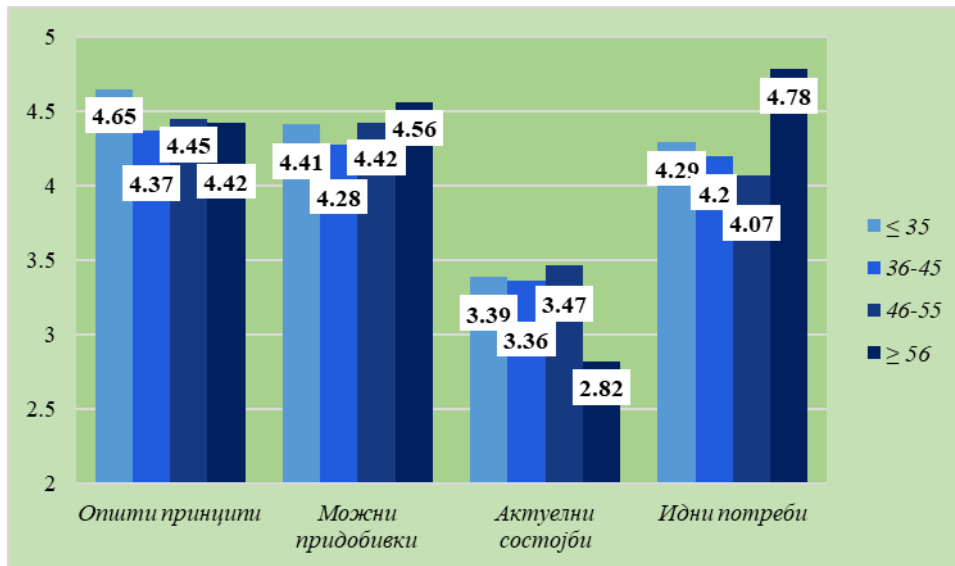
3.2.1.2. Возраста на наставниците и нивните ставови

кон вклученоста на родителите во образовните процеси

Во наредната табела 23 и придружниот графички приказ 23, видливи се мошне малите разлики меѓу групите, со исклучок на ставовите за актуелните состојби и за идните потреби, каде што највозрасната група наставници излегува „надвор“ од просекот на другите три возрасни групи.

Табела 23. Дескриптивни податоци: наставници. Возраст и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Group Statistics							
		1) ≤ 35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥ 56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
<i>опити_принципи</i>	≤ 35					34	4.654	.35	.060
	36-45					53	4.367	.58	.079
	46-55					46	4.451	.51	.075
	≥ 56					9	4.416	.63	.212
<i>придобивки_родители</i>	≤ 35					34	4.405	.59	.102
	36-45					53	4.279	.67	.092
	46-55					46	4.428	.65	.096
	≥ 56					9	4.555	.46	.155
<i>актуелни_состојби</i>	≤ 35					34	3.387	1.07	.184
	36-45					53	3.355	1.03	.142
	46-55					46	3.471	.94	.139
	≥ 56					9	2.815	1.08	.361
<i>идни_потреби</i>	≤ 35					34	4.294	.80	.138
	36-45					53	4.198	.74	.101
	46-55					46	4.065	.99	.146
	≥ 56					9	4.777	.50	.168



Приказ 23. Наставници: возраст и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

Спроведениот Крускал-Волис тест (табели 23а и 23б), меѓутоа, не покажува дека се евидентирани статистички сигнификантни разлики меѓу четирите возрасни групи наставници во овие ставови, па разликите ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 23а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Возраст и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Ranks				N	Mean Rank
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56		
<i>општи_принципи</i>	≤35					34	85.34
	36-45					53	64.61
	46-55					46	69.41
	≥56					9	70.44
	Вкупно					142	
<i>придобивки_родители</i>	≤35					34	71.99
	36-45					53	65.48
	46-55					46	76.21
	≥56					9	81.06
	Вкупно					142	
<i>актуелни_состојби</i>	≤35					34	71.37
	36-45					53	71.64
	46-55					46	75.14

	≥56	9	52.56
	Вкупно	142	
	≤35	34	75.44
	36-45	53	68.49
идни_потреби	46-55	46	66.23
	≥56	9	101.28
	Вкупно	142	

Табела 236. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Возраст и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Test Statistics^a

	опити_принци ипи	придобивки_ро дители	актуелни_сост ојби	идни_потреби и
Kruskal-Wallis H	5.677	2.293	2.297	6.537
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.128	.514	.513	.088

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

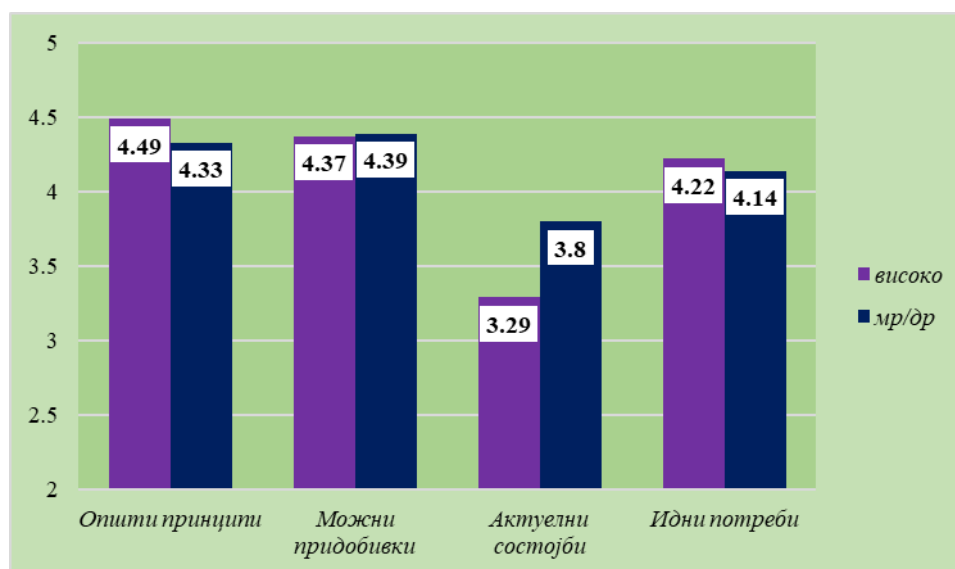
Овој наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Нема доказ за поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.*

3.2.1.3. Степенот на образование на наставниците и нивните ставови кон вклученоста на родителите во образовните процеси

Табелата 24 и соодветниот графички приказ 24 не откриваат никаква карактеристична генерална тенденција, освен забележливо малите разлики меѓу двете групи наставници, со исклучок на ставовите за актуелните состојби, каде што наставниците со стекнати највисоки академски звања (магистер или доктор) имаат забележително повисок просек.

Табела 24. *Дескриптивни податоци: наставници. Степен на образование и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

		Group Statistics					
		1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
опити_принципи	високо			121	4.489	.54	.049
	м-р/д-р			21	4.333	.32	.071
придобивки_родители	високо			121	4.372	.63	.058
	м-р/д-р			21	4.390	.63	.139
актуелни_состојби	високо			121	3.290	1.00	.091
	м-р/д-р			21	3.801	1.03	.225
идни_потреби	високо			121	4.227	.84	.076
	м-р/д-р			21	4.142	.85	.186



Приказ 24. *Наставници: степен на образование и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Спроведениот непараметриски Мен-Витни тест (табели 24а и 24б) покажува дека наспроти неубедливата визуелна импресија од графикот, статистички сигнификантни разлики меѓу двете образовни категории наставници сепак се јавуваат, и тоа на две мерки: (а) кај проценката на опитите принципи на вклученоста на родителите (тврдења: секој родител треба да биде активно вклучен на училиште, да биде вклучен дома со детето, родителот е важен партнер во образованието, особено е важно вклучувањето на родителите на ДПР), при што *испитаните наставници со оформена ВСС имаат повисок просек од своите колеги магистри и доктори на науки*

($p < 0,05$), и (б) кај проценката на актуелните состојби со вклучувањето на родителите (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, задоволен сум од соработката со родителите, како од тие со ДТР така и од тие со ДПР), каде што ситуацијата е обратна т.е. *испитаните наставници со оформена ВСС имаат понизок просек* ($p < 0,05$).

Табела 24а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Степен на образование и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Ranks			
		1) високо 2) м-р/д-р	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	високо		121	74.69	9038.00
опити_принципи	м-р/д-р		21	53.10	1115.00
	Вкупно		142		
	високо		121	71.28	8624.50
придобивки_родители	м-р/д-р		21	72.79	1528.50
	Вкупно		142		
	високо		121	68.14	8244.50
актуелни_состојби	м-р/д-р		21	90.88	1908.50
	Вкупно		142		
	високо		121	72.15	8730.50
идни_потреби	м-р/д-р		21	67.74	1422.50
	Вкупно		142		

Табела 24б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Степен на образование и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

Test Statistics^a				
	опити_принципи	придобивки_родители	актуелни_состојби	идни_потреби
Mann-Whitney U	884.000	1243.500	863.500	1191.500
Wilcoxon W	1115.000	8624.500	8244.500	1422.500
Z	-2.265	-.157	-2.352	-.471
Asymp. Sig. (2-tailed)	.023*	.875	.019*	.637

a. Grouping Variable: 1) високо 2) м-р/д-р

Презентируаниот наод дава солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.3 (*Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите*

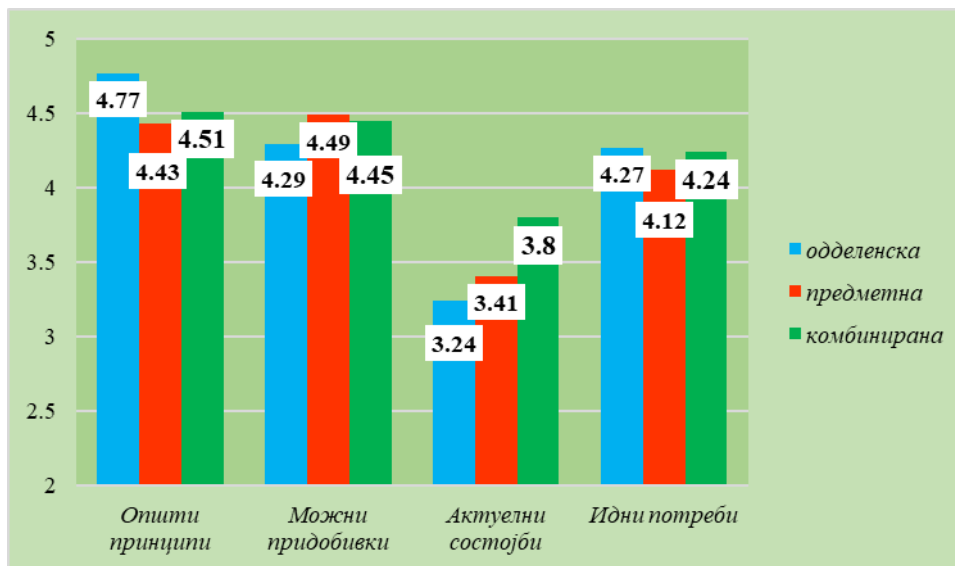
ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси) во делот што се однесува на општите принципи и на актуелните состојби во врска со активната вклученост на родителите во образованието. Очигледно постои потенцијален простор за дискусија околу образовниот степен на наставникот како можна детерминанта на проценката на елементи на вклученоста на родителите во образовните процеси во училиштето.

3.2.1.4. Работната позиција на наставниците и нивните ставови кон вклученоста на родителите во образовните процеси

Податоците презентирани во наредната табела 25, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 25 не откриваат никаква забележителна тенденција.

Табела 25. *Дескриптивни податоци: наставници. Работна позиција и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Group Statistics					
1) одделенска 2) предметна 3) комбин.		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
	<i>одделенска</i>	76	4.477	.56	.065
<i>општи принципи</i>	<i>предметна</i>	49	4.433	.50	.072
	<i>комбинирана</i>	17	4.514	.32	.078
	<i>одделенска</i>	76	4.288	.68	.078
<i>придобивки родители</i>	<i>предметна</i>	49	4.485	.61	.088
	<i>комбинирана</i>	17	4.447	.42	.103
	<i>одделенска</i>	76	3.237	1.09	.125
<i>актуелни состојби</i>	<i>предметна</i>	49	3.414	.96	.138
	<i>комбинирана</i>	17	3.803	.70	.171
	<i>одделенска</i>	76	4.269	.78	.090
<i>идни потреби</i>	<i>предметна</i>	49	4.122	.95	.136
	<i>комбинирана</i>	17	4.235	.77	.187



Приказ 25. Наставници: работна позиција и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

Пресметката со непараметрискиот Крускал-Волис тест, презентирана во наредните табели 25а и 25б покажува дека нема статистички сигнификантна разлика меѓу изнесените проценки на трите категории наставници. Востановените разлики, според тоа, ќе бидат толкувани како случајни.

Табела 25а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Работна позиција и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Ranks	
		1) одделенска 2) предметна 3) комбин.	N
			Mean Rank
опити_принципи	одделенска		76
	предметна		49
	комбинирана		17
	Вкупно		142
придобивки_родители	одделенска		76
	предметна		49
	комбинирана		17
	Вкупно		142
актуелни_состојби	одделенска		76
	предметна		49
	комбинирана		17
	Вкупно		142
идни_потреби	одделенска		76
	предметна		49
	комбинирана		17
	Вкупно		142

Табела 25б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Работна позиција и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Test Statistics^a				
	<i>опити_принципи</i>	<i>придобивки_родители</i>	<i>актуелни_состојби</i>	<i>идни_потреби</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	.686	3.283	4.624	.434
<i>df</i>	2	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.710	.194	.099	.805

a. Grouping Variable: 1) одделенска 2) предметна 3) комбин.

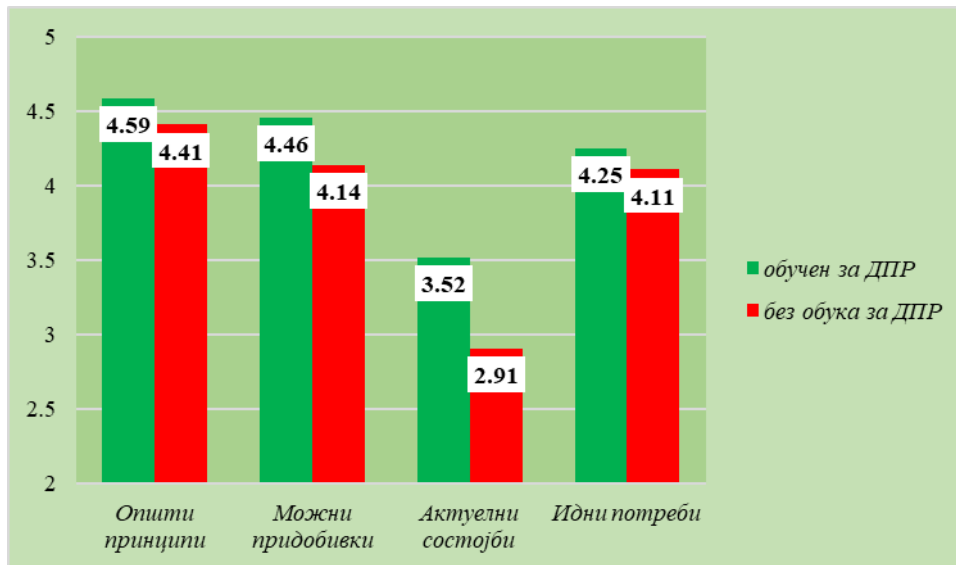
Може да се констатира дека не постои основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.4 (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*). Тоа значи дека по автоматизам ќе биде прифатена нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работната позиција на наставникот и неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.*

3.2.1.5. Обученоста на наставниците за работа со ДПР и нивните ставови кон вклученоста на родителите во образовните процеси

Податоците презентирани во наредната табела 26, поткрепени со визуелниот графички приказ 26 покажуваат дека на сите 4 мерки, без исклучок, наставниците со реализирана обука за работа со деца со пречки во развојот (ДПР) имаат повисоки просечни проценки во споредба со своите колеги без таква обука на тематиката околу вклученоста на родителите во образовните процеси.

Табела 26. *Дескриптивни податоци: наставници. Обученост за работа со ДПР и ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Group Statistics						
	<i>1) обучен за ДПР</i>	<i>2) без обука за ДПР</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
<i>опити_принципи</i>	<i>обучен за ДПР</i>		106	4.485	.51	.050
	<i>без обука за ДПР</i>		36	4.409	.53	.089
<i>придобивки_родители</i>	<i>обучен за ДПР</i>		106	4.456	.59	.057
	<i>Е</i>		36	4.136	.71	.118
<i>актуелни_состојби</i>	<i>обучен за ДПР</i>		106	3.520	.97	.095
	<i>без обука за ДПР</i>		36	2.912	1.02	.170
<i>идни_потреби</i>	<i>обучен за ДПР</i>		106	4.250	.82	.080
	<i>без обука за ДПР</i>		36	4.111	.90	.150



Приказ 26. Наставници: обученост за работа со ДПР и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

Пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирана во наредните табели 26а и 26б, открива дека статистички сигнификантни разлики меѓу овие две категории наставници се јавуваат кај две мерки: (а) перцепираните придобивки од активната вклученост на родителот во образовните процеси (тврдења: вклученоста на родителот е поврзана со успехот на детето, помага за подобра дисциплина, за поефикасна работа на наставникот, за оформување на позитивен став кај родителот, за поуспешно училиште во целина), при што *наставниците со реализирана обука и поседување на искуство во работата со ДПР манифестираат значајно повисоки проценки ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања*, и (б) актуелните состојби со вклучувањето на родителите (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, задоволен сум од соработката со родителите со ДТР и ДПР), каде што повторно *наставниците со реализирана обука и поседување на искуство во работата со ДПР манифестираат значајно повисоки проценки ($p < 0,01$).*

Табела 26а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Обученост за работа со ДПП и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Ranks		
1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП		<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>
<i>опити_принципи</i>	обучен за ДПП	106	73.02	7740.00
	без обука за ДПП	36	67.03	2413.00
	Вкупно	142		
<i>придобивки_родители</i>	обучен за ДПП	106	76.39	8097.00
	без обука за ДПП	36	57.11	2056.00
	Вкупно	142		
<i>актуелни_состојби</i>	обучен за ДПП	106	77.78	8245.00
	без обука за ДПП	36	53.00	1908.00
	Вкупно	142		
<i>идни_потреби</i>	обучен за ДПП	106	73.07	7745.00
	без обука за ДПП	36	66.89	2408.00
	Вкупно	142		

Табела 26б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Обученост за работа со ДПП и ставови кон вклученоста на родителите во образованието

Test Statistics^a				
	<i>опити_принципи</i>	<i>придобивки_родители</i>	<i>актуелни_состојби</i>	<i>идни_потреби</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	1747.000	1390.000	1242.000	1742.000
<i>Wilcoxon W</i>	2413.000	2056.000	1908.000	2408.000
<i>Z</i>	-.770	-2.465	-3.141	-.808
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.441	.014*	.002**	.419

a. Grouping Variable: 1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП

Ваквиот наод дава мошне солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.5 (*Обученоста на наставникот за работа со ДПП е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на перцепираните придобивки и на актуелните состојби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат ја посочува обуката на наставникот за работа со оваа категорија деца како мошне веројатна детерминанта на неговите ставови и проценки околу родителската партиципација во

образовните процеси во училиштето. Статистички потврдени се две мерки од можните четири, при што преостанатите две имаат мошне слична насока (наставници обучени за работа со ДПР имаат повисока проценка).

* * * * *

Во целина, презентираниите наоди даваат одредена основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б1: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси. Статусот на „делумна прифатеност“, во пошироки рамки, сугерира дека, во овој примерок, одредени демографски карактеристики на испитаните наставници би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на вклученоста на родителите во образовните процеси.

3.2.2. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ УЧИЛИШТЕТО И РОДИТЕЛИТЕ

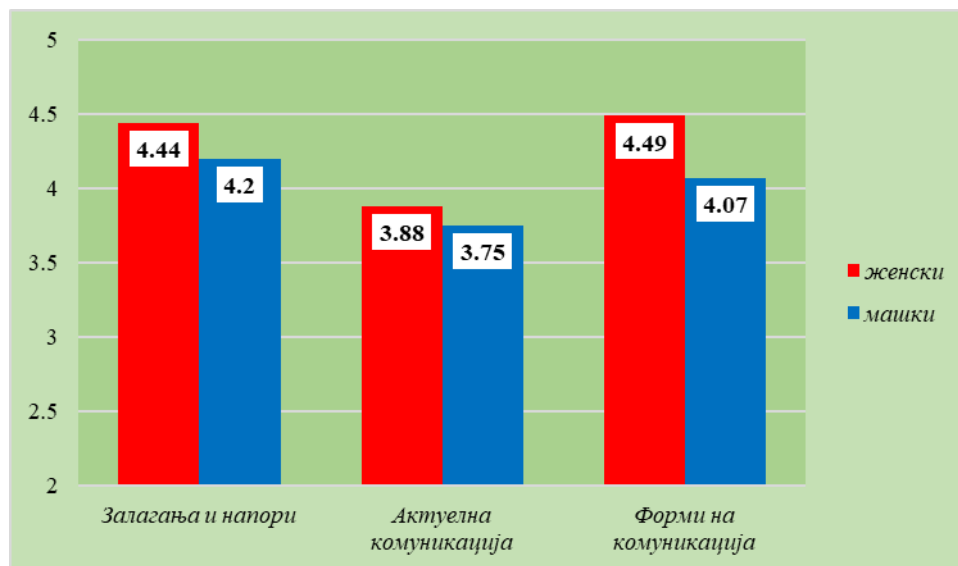
Во овој блок од анализите ќе бидат анализирани ставовите и проценките на примерокот испитани наставници околу *комуникацијата меѓу училиштето и родителите*, повторно во релација со сетот кооптирани независни варијабли т.е. демографските белези: (а) *пол*, (б) *возраст*, (в) *степен на образование*, (г) *работна позиција*, заклучно со (д) *обученоста за работа со деца со пречки во развојот (ДПР)*. Повторно ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *комуникација училиште – родител*, како збирен поим за три сегментарни варијабли (*залагања и напори за успешна комуникација училиште - родител*, *актуелни комуникациски активности*, заклучно со *форми на директна комуникација наставник - родител*), врз основа на која ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

3.2.2.1. *Половата припадност на наставниците и нивните ставови за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*

Податоците презентирани во наредната табела 27 и придружниот визуелен графички приказ 27 покажуваат јасно изразена тенденција во дисперзијата на ставовите и проценките по полова линија во врска со овој кластер прашања: анкетираните наставнички манифестирале видливо повисок степен на сложување со изнесените тврдења, кај сите 3 мерки.

Табела 27. *Дескриптивни податоци: наставници. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics					
	1) женски 2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	женски	114	4.436	.47	.044
	машки	28	4.203	.58	.110
актуелна_комуникација	женски	114	3.876	.72	.067
	машки	28	3.750	.75	.142
форми_комуникација	женски	114	4.486	.46	.043
	машки	28	4.067	.53	.101



Приказ 27. *Наставници: полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 27а и 27б) идентификуваат една статистички сигнификантна разлика по полова линија меѓу испитаните наставници, која е лоцирана кај мерката на *формите на комуникација* (тврдења: родителот има можност за директна комуникација со наставникот, наставниците ги почитуваат мислењата и советите од родителите, родителските средби се ефикасен начин на контакт, наставникот иницира контакт по битни прашања за ученикот, наставникот има посебен ден за состаноци и средби со родителите), при што како *статистички сигнификантно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставничките ($p < 0,01$) во споредба со нивните машки колеги*. Внимание секако заслужува и разликата меѓу анкетираниите наставници од двата пола на дадената проценка на актуелните залагања и напори за успешна комуникација училиште – родител (наставничките повторно даваат видливо повисока просечна проценка), но оваа разлика за сосема малку (на самата граница на критичната табеларна вредност) не е доволно проминентна за статистичка значајност.

Табела 27а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител

		<i>Ranks</i>			
		<i>1) женски 2) машки</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>
<i>залагања_напори</i>	<i>Женски</i>		<i>114</i>	<i>74.75</i>	<i>8522.00</i>
	<i>Машки</i>		<i>28</i>	<i>58.25</i>	<i>1631.00</i>
	<i>Вкупно</i>		<i>142</i>		
<i>актуелна_комуникација</i>	<i>Женски</i>		<i>114</i>	<i>73.04</i>	<i>8326.00</i>
	<i>Машки</i>		<i>28</i>	<i>65.25</i>	<i>1827.00</i>
	<i>Вкупно</i>		<i>142</i>		
<i>форми_комуникација</i>	<i>Женски</i>		<i>114</i>	<i>78.09</i>	<i>8902.00</i>
	<i>Машки</i>		<i>28</i>	<i>44.68</i>	<i>1251.00</i>
	<i>Вкупно</i>		<i>142</i>		

Табела 276. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Полова припадност и ставови кон комуникацијата училиште - родител

<i>Test Statistics^a</i>			
	<i>залагања_напо</i>	<i>актуелна_кому</i>	<i>форми_кому</i>
	<i>ри</i>	<i>никација</i>	<i>никација</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	1225.000	1421.000	845.000
<i>Wilcoxon W</i>	1631.000	1827.000	1251.000
<i>Z</i>	-1.911	-.899	-3.895
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.056	.369	.000**

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

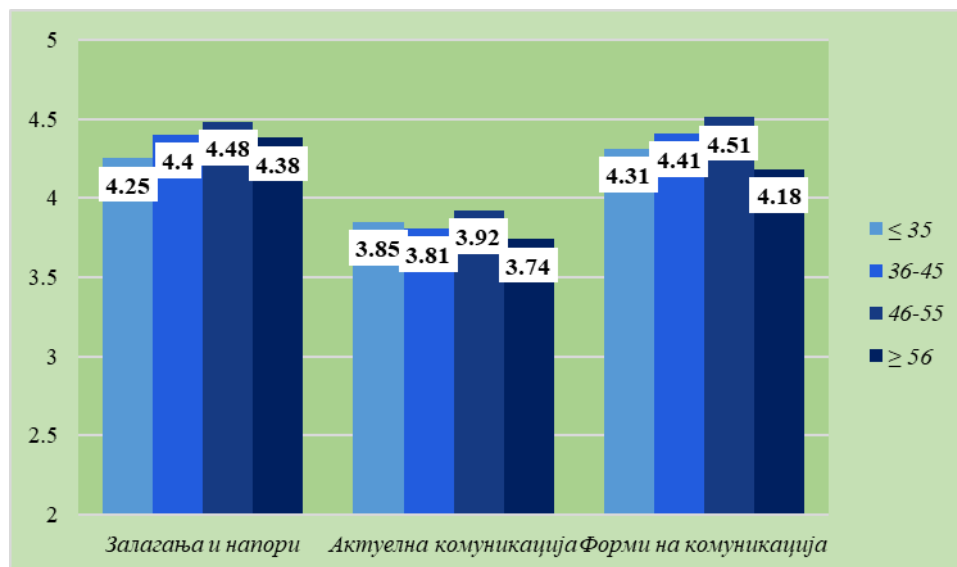
Ваквиот наод дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б2.1 (Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите) во делот за користените форми за комуникација. Значи постои простор за дискусија околу полот на наставникот како можна детерминанта на проценката на комуникацијата меѓу училиштето и родителите. Статистички е потврдена само една мерка од можните три, но секако треба да се има на ум дека уште една од преостанатите две е на самата граница на значајност (наставничките и тука имаат повисока проценка од своите машки колеги).

3.2.2.2. *Возраста на наставниците и нивните ставови за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*

Во наредната табела 28 и придружниот графички приказ 28 е видлива тенденција најстарата возрасна група наставници (56 години и повеќе) да искажува нешто пониски проценки за комуникацијата на училиштето со родителите. Надвор од оваа возрасна категорија, забележлива е и тенденција на лесен раст на просечните проценки паралелно со порастот на возраста, но разликите меѓу групите изгледаат доста мали.

Табела 28. *Дескриптивни податоци: наставници. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics						
	1) ≤ 35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥ 56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	
залагања_напори	≤ 35	34	4.255	.68	.117	
	36-45	53	4.401	.43	.059	
	46-55	46	4.480	.43	.064	
	≥ 56	9	4.377	.36	.121	
актуелна_комуникација	≤ 35	34	3.852	.67	.115	
	36-45	53	3.808	.76	.104	
	46-55	46	3.919	.73	.108	
	≥ 56	9	3.744	.81	.271	
форми_комуникација	≤ 35	34	4.311	.56	.096	
	36-45	53	4.407	.56	.077	
	46-55	46	4.510	.37	.055	
	≥ 56	9	4.177	.46	.154	



Приказ 28. *Наставници: возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 28а и 28б) ја потврдува оваа импресија, односно не открива ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрасни категории наставници. Тоа значи дека посочените разлики на овој кластер анкетни прашања, видливи во дескриптивните мерки (табела бр. 28), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 28а. *Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Ranks						
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean Rank
залагања_напори	≤35				34	66.90
	36-45				53	70.04
	46-55				46	77.88
	≥56				9	64.89
	Вкупно				142	
актуелна_комуникација	≤35				34	69.78
	36-45				53	69.31
	46-55				46	76.34
	≥56				9	66.17
	Вкупно				142	
форми_комуникација	≤35				34	64.85
	36-45				53	73.83
	46-55				46	77.98
	≥56				9	49.78
	Вкупно				142	

Табела 28б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Возраст и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Kruskal-Wallis H	1.849	1.001	4.818
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.604	.801	.186

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

Очигледно е дека ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б2.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза:

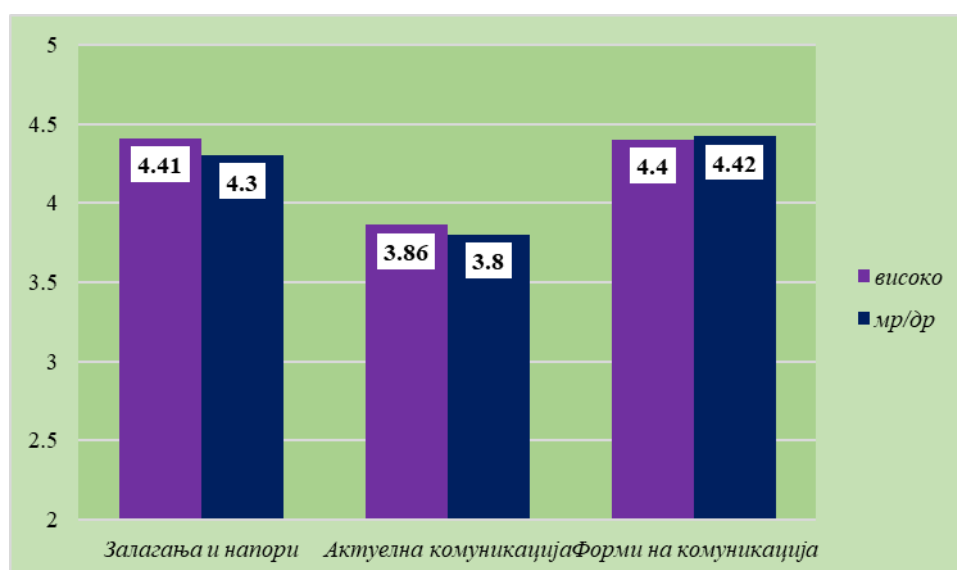
Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

3.2.2.3. Степенот на образование на наставниците и нивните ставови за комуникацијата меѓу училиштето и родителите

Табелата 29 и придружниот графички приказ 29 покажуваат дека евидентираните разлики меѓу двете образовни категории (наставници со оформено високо образование наспроти наставници со магистерски или докторски титули) се исклучително ниски, речиси занемарливи.

Табела 29. *Дескриптивни податоци: наставници. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

		Group Statistics					
		1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
залагања_напори	Високо			121	4.406	.47	.043
	м-р/д-р			21	4.299	.65	.143
актуелна_комуникација	Високо			121	3.859	.73	.066
	м-р/д-р			21	3.802	.72	.157
форми_комуникација	Високо			121	4.400	.51	.046
	м-р/д-р			21	4.419	.49	.107



Приказ 29. *Наставници: степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Спроведениот непараметриски Мен-Витни тест (табели 29а и 29б) потврдува дека посочените разлики меѓу двете образовни категории наставници се недоволно проминентни и дека се далеку од статистичка значајност, па ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 29а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Ranks				
	1) високо 2) м-р/д-р	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Високо	121	72.01	8713.00
залагања_напори	м-р/д-р	21	68.57	1440.00
	Вкупно	142		
	Високо	121	72.39	8759.50
актуелна_комуникација	м-р/д-р	21	66.36	1393.50
	Вкупно	142		
	Високо	121	71.49	8650.00
форми_комуникација	м-р/д-р	21	71.57	1503.00
	Вкупно	142		

Табела 29б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Степен на образование и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Mann-Whitney U	1209.000	1162.500	1269.000
Wilcoxon W	1440.000	1393.500	8650.000
Z	-.355	-.622	-.009
Asymp. Sig. (2-tailed)	.723	.534	.993

a. Grouping Variable: 1) високо 2) м-р/д-р

Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б2.3 (Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на

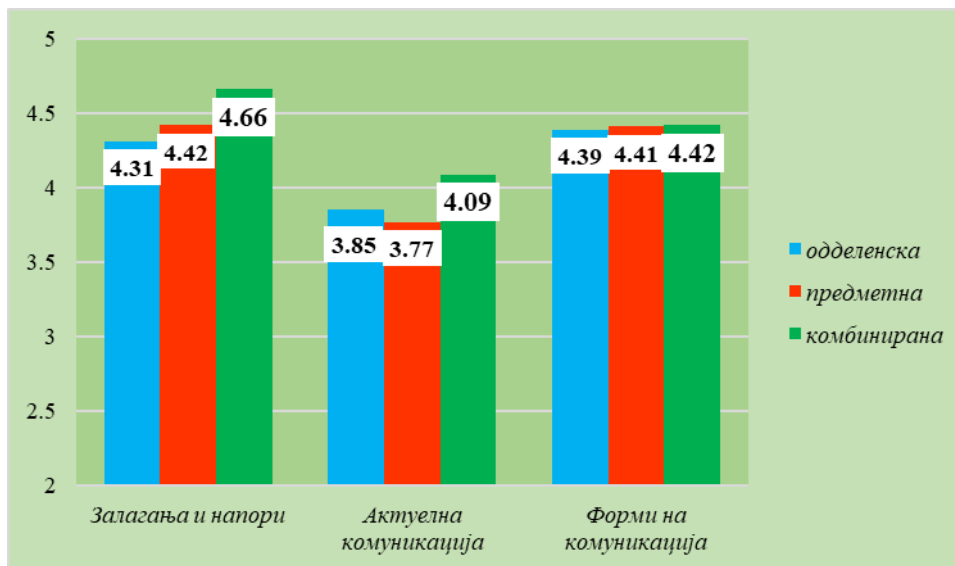
наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

3.2.2.4. *Работната позиција на наставниците и нивните ставови за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*

Податоците презентирани во наредната табела 30, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 30 откриваат лесно изразена тенденција наставниците со комбинирано искуство (одделенска и предметна настава) да манифестираат нешто повисоки просечни проценки на прашањата од овој кластер.

Табела 30. *Дескриптивни податоци: наставници. Работна позиција и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics					
	1) одделенска 2) предметна 3) комбин.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	Одделенска	76	4.314	.52	.059
	Предметна	49	4.415	.52	.074
	Комбинирана	17	4.657	.21	.052
актуелна_комуникација	Одделенска	76	3.849	.72	.082
	Предметна	49	3.770	.78	.111
	Комбинирана	17	4.091	.57	.140
форми_комуникација	Одделенска	76	4.394	.46	.053
	Предметна	49	4.410	.59	.084
	Комбинирана	17	4.423	.44	.106



Приказ 30. Наставници: работна позиција и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Пресметката со непараметрискиот Крускал-Волис тест (табели 30а и 30б) не потврдува дека посочената тенденција е статистички значајна, без разлика што пресметката за една од трите мерки (залагања и напори) е изразито близу до критичната табеларна вредност. Тоа значи дека на ниту една од трите мерки на овој кластер прашања не е потврдено дека нешто повисоките проценки на наставниците од комбинирана настава се значајно повисоки од другите две категории наставници.

Табела 30а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Работна позиција и ставови кон комуникацијата училиште - родител

	1) одделенска	2) предметна	3) комбин.	N	Mean Rank
залагања_напори	одделенска			76	65.39
	предметна			49	74.09
	комбинирана			17	91.35
	Вкупно			142	
актуелна_комуникација	одделенска			76	70.74
	предметна			49	68.02
	комбинирана			17	84.94
	Вкупно			142	
форми_комуникација	одделенска			76	69.07
	предметна			49	75.79
	комбинирана			17	70.03
	Вкупно			142	

Табела 30б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Работна позиција и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Test Statistics^a

	залагања_напо ри	актуелна_кому никација	форми_кому никација
Kruskal-Wallis H	5.886	2.200	.839
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.053	.333	.657

a. Grouping Variable: 1) одделенска 2) предметна 3) комбин.

Може да се констатира дека ваквиот наод не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б2.4 (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Нема доказ за поврзаност меѓу работната позиција на наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

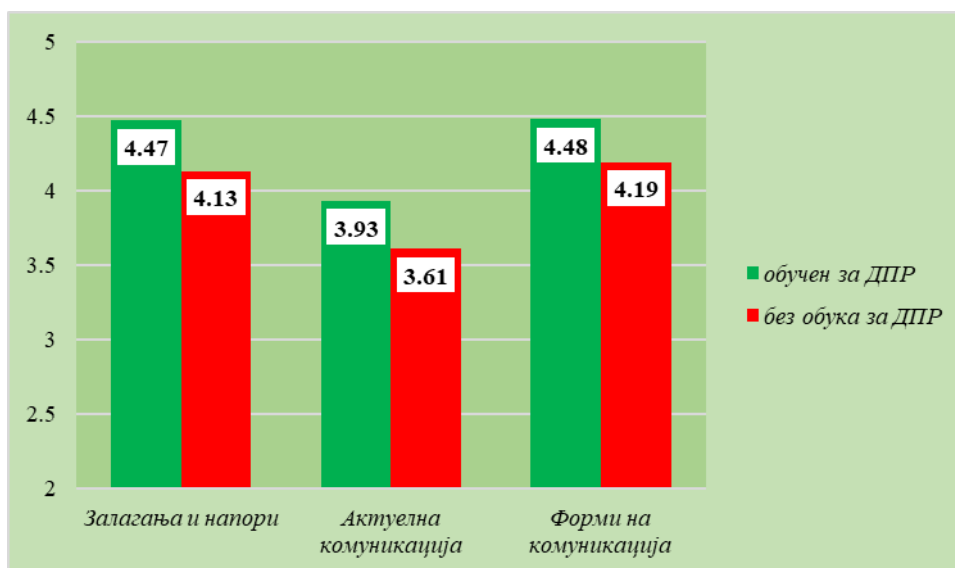
3.2.2.5. Обученоста на наставниците за работа со ДПР и нивните ставови за комуникацијата меѓу училиштето и родителите

Податоците презентирани во наредната табела 31, поткрепени со визуелниот графички приказ 31 откриваат јасно забележлива генерална тенденција наставниците со обука и искуство во работата со ДПР да имаат видливо повисоки проценки на кластерот прашања групирани околу темата на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Табела 31. *Дескриптивни податоци: наставници. Обученост за работа со ДПР и ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics

		1) обучен за ДПР	2) без обука за ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	обучен за ДПР	106	4.478		.46	.045	
	без обука за ДПР	36	4.130		.53	.089	
актуелна_комуникација	обучен за ДПР	106	3.931		.69	.067	
	без обука за ДПР	36	3.614		.78	.131	
форми_комуникација	обучен за ДПР	106	4.477		.44	.043	
	без обука за ДПР	36	4.186		.60	.101	



Приказ 31. Наставници: обученост за работа за ДПР и ставови кон комуникацијата училиште - родител

Дека воочените разлики меѓу двете категории наставници се доволно проминентни за статистичка значајност, потврдува пресметката со непараметрискиот Мен-Витни тест, презентирани во наредните табели 31а и 31б. Разликите се статистички значајни на сите три мерки: (а) залагања и напори за поуспешна комуникација со училиштето, на ниво $p < 0,01$ (тврдења: училишниот кадар вложува примерни напори..., училиштето организира средби..., наставниците се трудат да остварат подобра комуникација, родителските средби се закажуваат во термини погодни за родителите, наставникот нуди флексибилни термини..., наставникот го охрабрува родителот за контакт..., наставникот обезбедува и нуди битни информации...), (б) актуелната комуникација, на ниво $p < 0,05$ (тврдења: училиштето организира доволно средби со родителите..., родителите споделуваат доволно информации за своите деца, родителите на ДПР доаѓаат на родителски средби заедно со другите родители, по потреба за родителите на ДПР се организираат наменски средби, родителите на ДПР контактираат со наставниците почесто од другите родители), и (в) формите на комуникација, на ниво $p < 0,01$ (тврдења: родителот има можност за директна комуникација со наставникот, наставниците ги почитуваат мислењата и советите од родителите, родителските средби се ефикасен начин на контакт, наставникот иницира контакт по битни прашања за ученикот, наставникот има посебен ден за состаноци и средби со родителите).

Табела 31а. Мен-Витни тест (рангови): обученост за работа со ДПП и ставови кон комуникацијата училиште - родител

		Ranks		
1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП		N	Mean Rank	Sum of Ranks
залагања_напори	обучен за ДПП	106	78.48	8318.50
	без обука за ДПП	36	50.96	1834.50
	Вкупно	142		
актуелна_комуникација	обучен за ДПП	106	76.04	8060.00
	без обука за ДПП	36	58.14	2093.00
	Вкупно	142		
форми_комуникација	обучен за ДПП	106	76.85	8146.50
	без обука за ДПП	36	55.74	2006.50
	Вкупно	142		

Табела 31б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): обученост за работа со ДПП и ставови кон комуникацијата училиште - родител

	Test Statistics^a		
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Mann-Whitney U	1168.500	1427.000	1340.500
Wilcoxon W	1834.500	2093.000	2006.500
Z	-3.484	-2.260	-2.692
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000**	.024*	.007**

a. Grouping Variable: 1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП

Во овој случај статистичкиот наод дава мошне силна основа за целосно прифаќање на истражувачката хипотеза Б2.5 (Обученоста на наставникот за работа со ДПП е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите) во насока дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот очигледно може многу експлицитно да влијае врз неговите ставови и проценки на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б2: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите. Статусот на „делумна прифатеност“, во пошироки рамки сугерира дека во овој примерок испитани наставници, одредени нивни демографски карактеристики би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на комуникацијата на училиштето со родителите. Сепак, најголемата тежина за афирмативната оценка на оваа истражувачка хипотеза ја носи варијаблата обученост или не за работа со ДПР, за разлика од повеќето други демографски белези, овде земени како независни варијабли.

3.2.3. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ КОН ИНФОРМИРАНОСТА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА УЧЕЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО

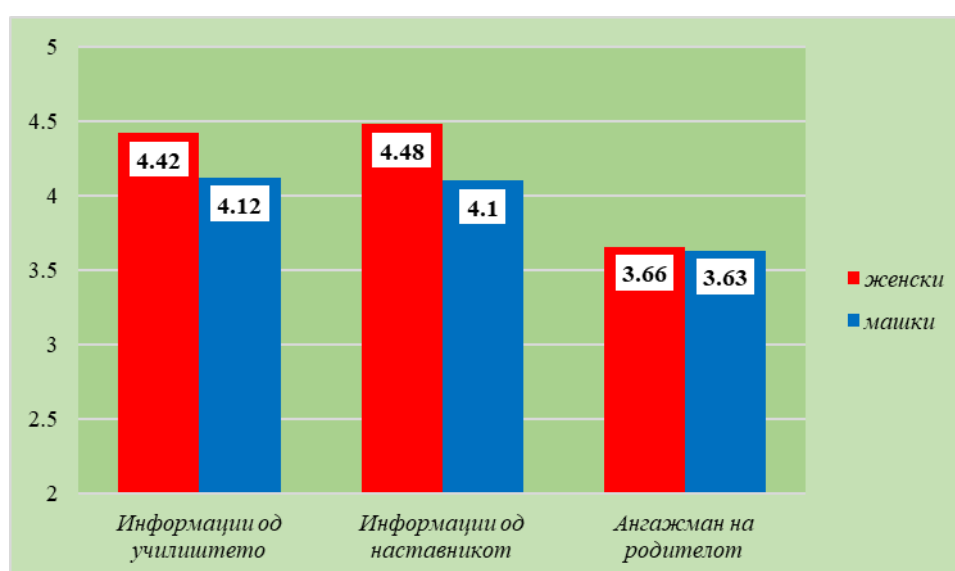
На ред се анализите во врска со ставовите и оценките на примерокот испитани наставници околу *информираноста на родителите за учењето и оценувањето*, повторно во релација со сетот кооптирани независни варијабли т.е. демографските белези: (а) *пол*, (б) *возраст*, (в) *степен на образование*, (г) *работна позиција*, заклучно со (д) *обученоста за работа со деца со пречки во развојот (ДПР)*. Повторно ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *информираност на родителите за учењето и оценувањето* како збирен поим за три сегментарни варијабли (*информативни активности на училиштето*, *директни информации од наставникот*, заклучно со *ангажман од родителите*), врз основа на што ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

3.2.3.1 *Половата припадност на наставниците и нивните ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Податоците презентирани во наредната табела 32 и придружниот визуелен графички приказ 32 покажуваат дека анкетираниите наставнички манифестираше видливо повисок степен на сложување со изнесените тврдења на 2 од 3 мерки на овој кластер прашања.

Табела 32. *Дескриптивни податоци: наставници. Полова припадност и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

		1) женски 2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	Женски		114	4.418	.51	.048
	Машки		28	4.121	.52	.099
информации_наставник	Женски		114	4.477	.53	.050
	Машки		28	4.100	.74	.141
ангажман_родител	Женски		113	3.659	.92	.086
	Машки		28	3.625	.81	.153



Приказ 32. *Наставници: полова припадност и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 32а и 32б.) идентификуваат две статистички сигнификантни разлики по полова линија меѓу испитаните наставници. Првата е лоцирана кај мерката на информациите од училиштето (тврдења: училиштето им обезбедува јасна информација на родителите за училишните активности и политики..., родителите се информирани за наставните програми..., родителите имаат лесен пристап до информации..., родителите добиваат јасни инструкции..., родителите добиваат детални информации..., на родителите им се даваат на увид евидентни листови за напредокот на ученикот..., родителите добиваат информации за постигнувањата и оценките за секое тримесечје..., за ДПР се организира

дополнителна настава, училиштето активно бара идеи од родителите...), при што како статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставничките ($p < 0,01$) во споредба со нивните машки колеги. Втората е кај мерката на директните информации од наставникот (тврдења: на родителите им давам информации за напредокот на нивното дете, информации за содржината на наставата, за вештините што треба да се совладаат во рамките на предметот, за тоа како да му помогнат на детето, ги охрабрувам родителите да ми соопштат што се случува во животот на детето што може да влијае врз успехот, предлагам домашни задачи за родителите и нивните деца), на која повторно како статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставничките ($p < 0,05$).

Табела 32а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Полова припадност и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

		Ranks			
		1) женски 2) машки	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	Женски		114	76.24	8691.00
	Машки		28	52.21	1462.00
	Вкупно		142		
информации_наставник	Женски		114	75.48	8604.50
	Машки		28	55.30	1548.50
	Вкупно		142		
ангажман_родител	Женски		113	71.95	8130.00
	Машки		28	67.18	1881.00
	Вкупно		141		

Табела 32б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Полова припадност и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Test Statistics^a			
	информации_у чилиште	информации_н аставник	ангажман_р одител
Mann-Whitney U	1056.000	1142.500	1475.000
Wilcoxon W	1462.000	1548.500	1881.000
Z	-2.777	-2.347	-.564
Asymp. Sig. (2-tailed)	.005**	.019*	.573

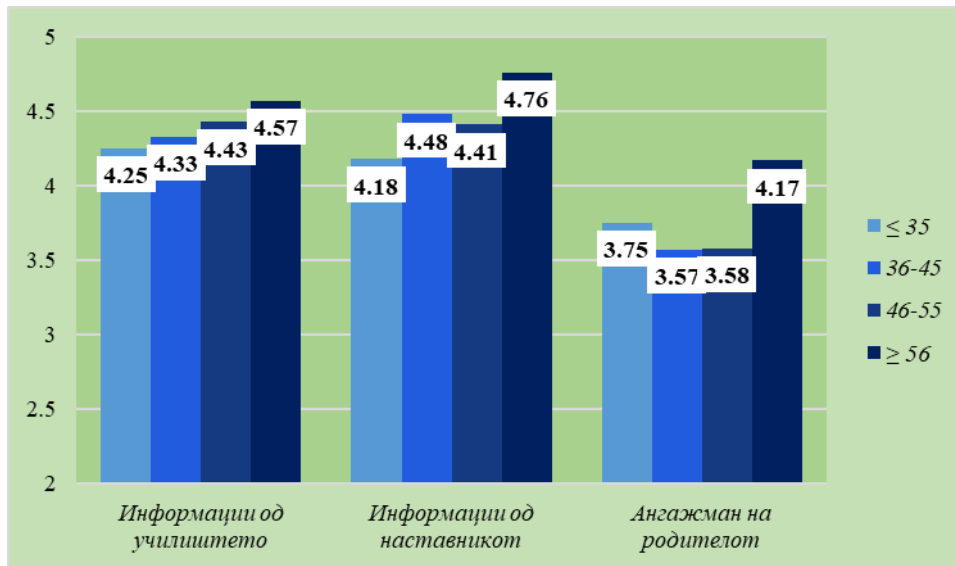
Ваквиот наод дава основа за прифаќање во висок степен на истражувачката хипотеза Б3.1 (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето*). Значи постои реална основа за дискусија околу полот на наставникот како веројатна детерминанта при проценката на информираноста на родителите околу процесите на учење и оценување на нивните деца.

3.2.3.2. *Возраста на наставниците и нивните ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Во наредната табела 33 и придружниот графички приказ 33, видлива е тенденцијата најстарата возрасна група наставници (56 години и повеќе) да искажува повисоки проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето на децата.

Табела 33. *Дескриптивни податоци: наставници. Возраст и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Group Statistics								
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
информации_училиште	≤35				34	4.254	.62	.107
	36-45				53	4.334	.53	.073
	46-55				46	4.426	.44	.065
	≥56				9	4.566	.45	.150
информации_наставник	≤35				34	4.176	.70	.121
	36-45				53	4.483	.52	.071
	46-55				46	4.409	.59	.087
	≥56				9	4.760	.32	.107
ангажман_родител	≤35				34	3.750	.83	.143
	36-45				52	3.567	.89	.123
	46-55				46	3.576	.98	.144
	≥56				9	4.166	.61	.204



Приказ 33. Наставници: возраст и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 33а и 33б) не открива ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрасни категории наставници. Тоа значи дека посочените разлики на овој кластер анкетни прашања, видливи во дескриптивните мерки (табела 33), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 33а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Возраст и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

	Ranks				N	Mean Rank
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56		
информации_училиште	≤35				34	66.13
	36-45				53	69.21
	46-55				46	74.64
	≥56				9	89.22
	Вкупно				142	
информации_наставник	≤35				34	59.60
	36-45				53	74.42
	46-55				46	71.76
	≥56				9	97.94
	Вкупно				142	
ангажман_родител	≤35				34	75.41
	36-45				52	66.94
	46-55				46	67.39
	≥56				9	96.22
	Вкупно				141	

Табела 33б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Возраст и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Test Statistics^a			
	информации_у чилишите	информации_н аставник	ангажман_р одител
Kruskal-Wallis H	2.697	6.960	4.891
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.441	.073	.180

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

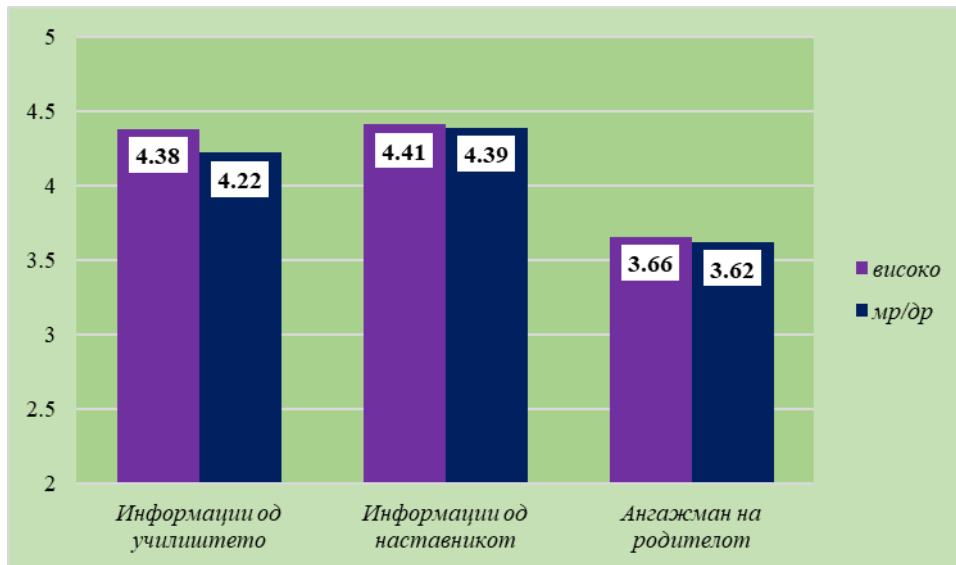
Очигледно е дека ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б3.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*.

3.2.3.3. Степенот на образование на наставниците и нивните ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Табелата 34 и придружниот графички приказ 34 покажуваат дека и овде евидентираните разлики меѓу двете образовни категории (наставници со оформено високо образование наспроти наставници со магистерски или докторски титули) се исклучително ниски, речиси занемарливи.

Табела 34. *Дескриптивни податоци: наставници. Степен на образование и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Group Statistics						
	1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
информации_училиште	високо		121	4.383	.50	.045
	м-р/д-р		21	4.223	.64	.140
информации_наставник	високо		121	4.405	.60	.054
	м-р/д-р		21	4.389	.59	.130
ангажман_родител	високо		120	3.658	.93	.085
	м-р/д-р		21	3.619	.70	.153



Приказ 34. Наставници: степен на образование и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Спроведениот непараметриски Мен-Витни тест (табели 34а и 34б) потврдува дека посочените разлики меѓу двете образовни категории наставници се недоволно проминентни и дека се далеку од статистичка значајност, па ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 34а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Степен на образование и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

		Ranks				
		1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	високо			121	72.76	8804.00
	м-р/д-р			21	64.24	1349.00
	Вкупно			142		
информации_наставник	високо			121	72.03	8716.00
	м-р/д-р			21	68.43	1437.00
	Вкупно			142		
ангажман_родител	високо			120	71.75	8609.50
	м-р/д-р			21	66.74	1401.50
	Вкупно			141		

Табела 346. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Степен на образование и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Test Statistics^a			
	информации_у чилиште	информации_н наставник	ангажман_р родител
Mann-Whitney U	1118.000	1206.000	1170.500
Wilcoxon W	1349.000	1437.000	1401.500
Z	-.879	-.374	-.529
Asymp. Sig. (2-tailed)	.379	.708	.597

a. Grouping Variable: 1) високо 2) м-р/д-р

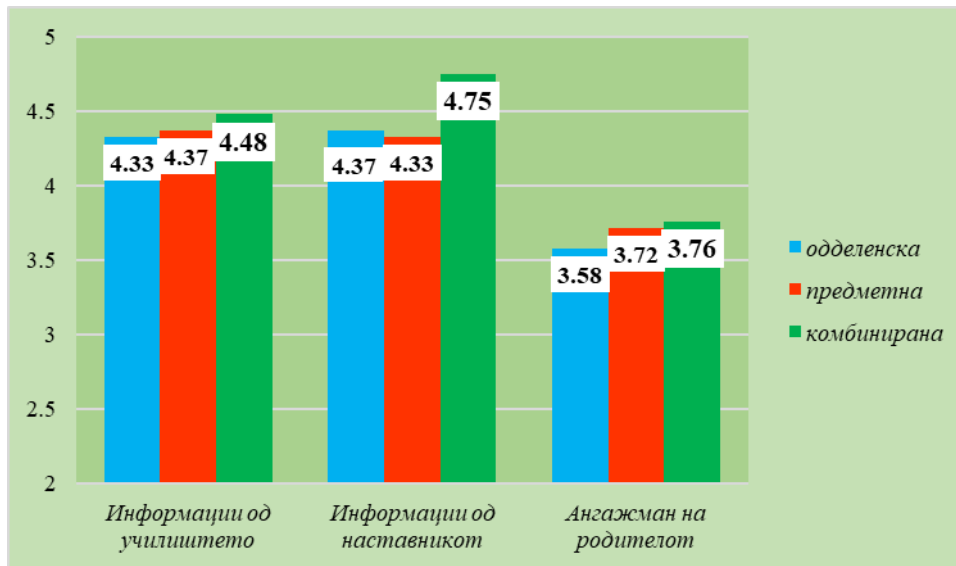
Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б3.3 (Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на наставникот и неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето.*

3.2.3.4. *Работната позиција на наставниците и нивните ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Податоците презентирани во наредната табела 35, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 35 откриваат лесно изразена тенденција наставниците со комбинирано искуство (одделенска и предметна настава) и на овој кластер прашања да манифестираат нешто повисоки просечни проценки.

Табела 35. Дескриптивни податоци: наставници. Работна позиција и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Group Statistics								
		1) одделенска	2) предметна	3) комбин.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	одделенска				76	4.326	.51	.059
	предметна				49	4.369	.54	.077
	комбинирана				17	4.481	.54	.131
информации_наставник	одделенска				76	4.372	.63	.072
	предметна				49	4.333	.59	.085
	комбинирана				17	4.745	.28	.068
ангажман_родител	одделенска				75	3.580	1.00	.115
	предметна				49	3.724	.71	.102
	комбинирана				17	3.764	.93	.227



Приказ 35. Наставници: работна позиција и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Пресметката со непараметрискиот Крускал-Волис тест (табели 35а и 35б) открива дека кај мерката на директните информации од наставникот (тврдења: на родителите им давам информации за напредокот на нивното дете, информации за содржината на наставата, за вештините што треба да се совладаат во рамките на предметот, за тоа како да му помогнат на детето, ги охрабрувам родителите да ми соопштат што се случува во животот на детето што може да влијае врз успехот, предлагам домашни задачи за родителите и нивните деца), наставниците со комбинирано искуство оствариле *статистички значајно повисок просек ($p < 0,05$) во изнесените проценки*, во споредба со своите колеги коишто работното искуство го стекнале само во одделенска или пак само во предметна настава.

Табела 35а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Работна позиција и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

	1) одделенска	2) предметна	3) комбин.	N	Mean Rank
информации_училиште	одделенска			76	68.26
	предметна			49	72.74
	комбинирана			17	82.41
	Вкупно			142	
информации_наставник	одделенска			76	69.78
	предметна			49	65.83
	комбинирана			17	95.56
	Вкупно			142	
ангажман_родител	одделенска			75	68.63
	предметна			49	71.83
	комбинирана			17	79.06
	Вкупно			141	

Табела 35б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Работна позиција и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Test Statistics^a			
	информации_у чилишите	информации_н аставник	ангажман_р одител
Kruskal-Wallis H	1.723	7.010	.971
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.422	.030*	.615

a. Grouping Variable: 1) одделенска 2) предметна 3) комбин.

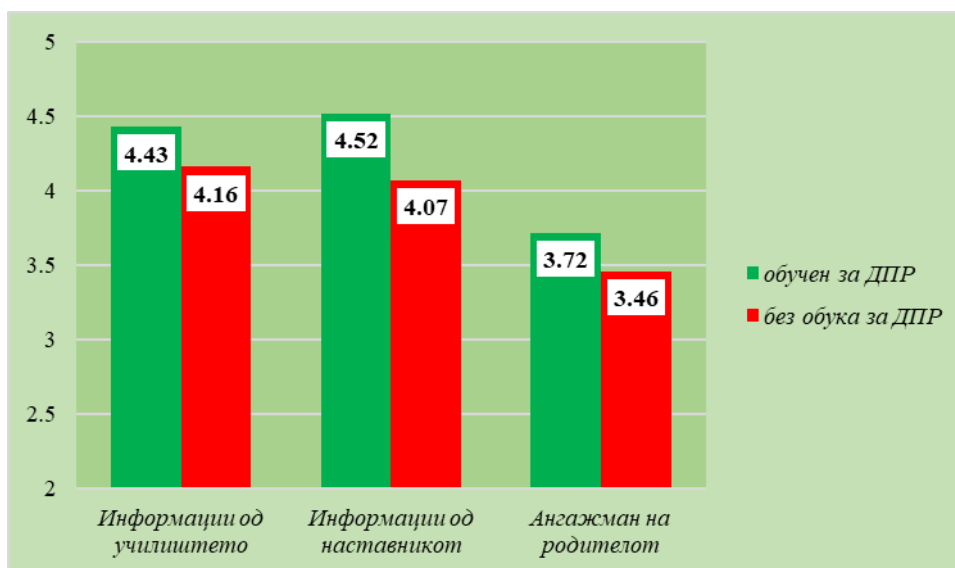
Посочениот наод дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б3.4 (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето*) во делот што ги опфаќа директните информации од наставникот до родителите.

3.2.3.5. *Обученоста на наставниците за работа со ДПР и нивните ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Податоците презентирани во наредната табела 36, поткрепени со визуелниот графички приказ 36, откриваат јасно забележлива генерална тенденција наставниците со обука и искуство во работата со ДПР да имаат видливо повисоки проценки на кластерот прашања групирани околу темата на информираноста на родителите за учењето и оценувањето, во споредба со своите колеги без такво професионално искуство.

Табела 36. *Дескриптивни податоци: наставници. Обученост за работа со ДПР и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Group Statistics							
		1) обучен за ДПР	2) без обука за ДПР	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	обучен за ДПР	106	4.428			.49	.048
	без обука за ДПР	36	4.157			.56	.094
информации_наставник	обучен за ДПР	106	4.515			.50	.049
	без обука за ДПР	36	4.073			.72	.121
ангажман_родител	обучен за ДПР	105	3.719			.84	.082
	без обука за ДПР	36	3.458			1.03	.172



Приказ 36. Наставници: обученост за работа за ДПР и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 36а и 36б) идентификуваат две статистички сигнификантни разлики меѓу испитаните наставници по линија на професионалната оспособеност за работа со деца со пречки во развојот. Првата е лоцирана кај мерката на информациите од училиштето (тврдења: училиштето им обезбедува јасна информација на родителите за училишните активности и политики..., родителите се информирани за наставните програми..., родителите имаат лесен пристап до информации..., родителите добиваат јасни инструкции..., родителите добиваат детални информации..., на родителите им се даваат на увид евидентни листови за напредокот на ученикот..., родителите добиваат информации за постигнувањата и оценките за секое тримесечие..., за ДПР се организира дополнителна настава, училиштето активно бара идеи од родителите...), при што како *статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставниците со помината обука за работа со ДПР ($p < 0,01$) во споредба со нивните колеги без такви обуки во професионалното досие*. Втората е кај мерката на директните информации од наставникот (тврдења: на родителите им давам информации за напредокот на нивното дете, информации за содржината на наставата, за вештините што треба да се совладаат во рамките на предметот, за тоа како да му помогнат на детето, ги охрабрувам родителите да ми соопштат што се случува во животот на детето што може да влијае врз успехот, предлагам домашни

задачи за родителите и нивните деца), на која повторно како *статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставниците со поминати обуки за работа со ДПП ($p < 0,01$).*

Табела 36а. Мен-Витни тест (рангови): обученост за работа со ДПП и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Ranks					
	1) обучен за ДПП	2) без обука за ДПП	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	обучен за ДПП		106	76.80	8141.00
	без обука за ДПП		36	55.89	2012.00
	Вкупно		142		
информации_наставник	обучен за ДПП		106	77.86	8253.50
	без обука за ДПП		36	52.76	1899.50
	Вкупно		142		
ангажман_родител	обучен за ДПП		105	73.58	7726.00
	без обука за ДПП		36	63.47	2285.00
	Вкупно		141		

Табела 36б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): обученост за работа со ДПП и ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Test Statistics^a			
	информации_у чилиште	информации_н наставник	ангажман_р родител
Mann-Whitney U	1346.000	1233.500	1619.000
Wilcoxon W	2012.000	1899.500	2285.000
Z	-2.643	-3.193	-1.307
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008**	.001**	.191

a. Grouping Variable: 1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП

Во овој случај статистичкиот наод дава реална основа за прифаќање во висок степен на истражувачката хипотеза Б3.5 (*Обученоста на наставникот за работа со ДПП е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето*), во насока дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот очигледно може многу експлицитно да влијае врз неговите ставови и проценки во врска со информираноста на родителите за процесите на учење и оценување на нивните деца.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б3: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето. Статусот на „делумна прифатеност“ сугерира дека во овој примерок испитани наставници, одредени нивни демографски карактеристики (пред сè, полот и обученоста или не за работа со ДПР) би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето.

3.2.4. ДЕМОГРАФСКИ ОСОБИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ И НИВНИТЕ СТАВОВИ ЗА ВОЛОНТИРАЊЕТО НА РОДИТЕЛОТ ВО УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ

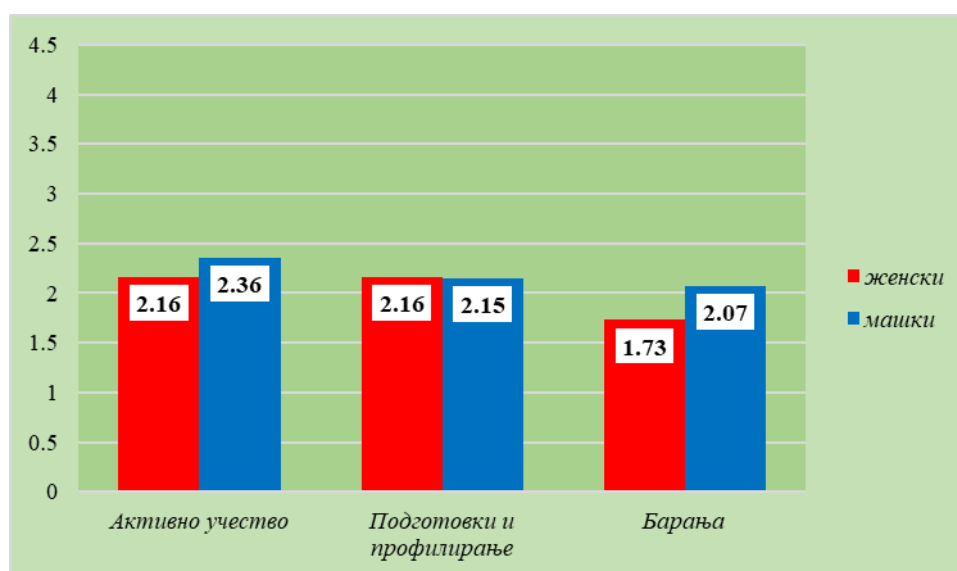
Во овој блок од анализите ќе бидат анализирани ставовите и проценките на примерокот испитани наставници околу некои облици на доброволен ангажман, т.е. волонтирање на родителите во училишните (наставни и воннаставни) активности, повторно во релација со сетот кооптирани независни варијабли т.е. демографските белези: (а) пол, (б) возраст, (в) степен на образование, (г) работна позиција, заклучно со (д) обученоста за работа со деца со пречки во развојот (ДПР). Повторно ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *вклученост на родителите како волонтери во училишните активности*, како збиен поим за три сегментарни варијабли (*форми на активно учество на родителите, подготовки и профилирање на родителите, заклучно со барања до родителите*), врз основа на што ќе биде пристапено кон последователни вкрстени анализи со споменатите независни варијабли.

3.2.4.1. Половата припадност на наставниците и нивните ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Податоците презентирани во наредната табела 37 и придружниот визуелен графички приказ 37 покажуваат тенденција кон нешто повисоки просечни проценки на овој кластер прашања од страна на анкетираниите наставници од машки пол, во споредба со нивните колешки, на 2 од 3 мерки.

Табела 37. *Дескриптивни податоци: наставници. Полова припадност и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

		Group Statistics					
		1) женски	2) машки	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно учество	женски			114	2.164	.42	.040
	машки			28	2.357	.47	.089
подготовки_профилирање	женски			114	2.162	.50	.047
	машки			28	2.154	.50	.096
барања	женски			113	1.734	.61	.057
	машки			28	2.071	.69	.130



Приказ 37. *Наставници: полова припадност и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Резултатите од непараметрискиот Мен-Витни тест (табели 37а и 37б) идентификуваат една статистички сигнификантна разлика по полова линија меѓу испитаните наставници, која е лоцирана кај мерката на барањата од родителите (тврдења: барам помош од родителот за собирање средства за училиштето/одделението, од родителите барам помош за одржување на училницата... чистење, бојадисување итн.), при што како *статистички сигнификантно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на машките наставници ($p < 0,05$) во споредба со нивните колешки*. Внимание секако заслужува и разликата меѓу анкетираниите наставници од двата пола на дадената проценка на формите на активното учество на родителите (машките наставници повторно даваат видливо

повисока просечна проценка), но оваа разлика за сосема малку (на самата граница на критичната табеларна вредност) не е доволно проминентна за статистичка значајност.

Табела 37а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Полова припадност и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

		Ranks			
		1) женски 2) машки	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно учество	женски		114	68.19	7773.50
	машки		28	84.98	2379.50
	Вкупно		142		
подготовки_профилирање	женски		114	71.83	8189.00
	машки		28	70.14	1964.00
	Вкупно		142		
барања	женски		113	66.94	7564.50
	машки		28	87.38	2446.50
	Вкупно		141		

Табела 37б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Полова припадност и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно учес тво	подготовки пр офилирање	барања
Mann-Whitney U	1218.500	1558.000	1123.500
Wilcoxon W	7773.500	1964.000	7564.500
Z	-1.944	-.199	-2.448
Asymp. Sig. (2-tailed)	.052	.842	.014*

a. Grouping Variable: 1) женски 2) машки

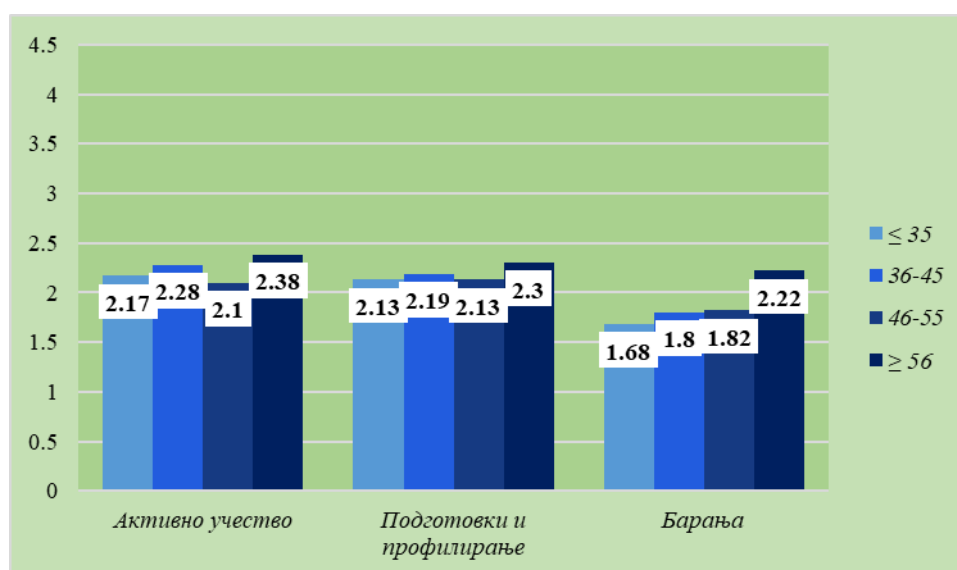
Ваквиот наод дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.1 (Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности) во делот за барањата кон родителите од страна на училиштето. Статистички е потврдена само една мерка од можните три, но секако треба да се има на ум дека уште една од преостанатите две е на самата граница на значајност (машките наставници и тука имаат повисока проценка од своите колешки).

3.2.4.2. *Возраста на наставниците и нивните ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Во наредната табела 38 и придружниот графички приказ 38, видлива е тенденција најстарата возрасна група наставници (56 години и повеќе) да искажува нешто повисоки проценки за волонтирањето на родителите.

Табела 38. *Дескриптивни податоци: наставници. Возраст и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Group Statistics								
	1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
активно учество	≤35				34	2.166	.43	.074
	36-45				53	2.284	.43	.060
	46-55				46	2.099	.45	.066
	≥56				9	2.382	.38	.127
подготовки_профилирање	≤35				34	2.126	.47	.082
	36-45				53	2.185	.50	.069
	46-55				46	2.130	.51	.076
	≥56				9	2.295	.53	.179
барања	≤35				34	1.676	.61	.105
	36-45				52	1.798	.61	.084
	46-55				46	1.815	.67	.099
	≥56				9	2.222	.66	.222



Приказ 38. *Наставници: возраст и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Спроведениот непараметриски Крускал-Волис тест (табели 38а и 38б) не открива ниту една евидентирана статистички сигнификантна разлика меѓу четирите возрастни категории наставници. Тоа значи дека посочените разлики на овој кластер анкетни прашања, видливи во дескриптивните мерки (табела 38), ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 38а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Возраст и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

		Ranks					
		1) ≤35	2) 36-45	3) 46-55	4) ≥56	N	Mean Rank
активно учество	≤35					34	66.15
	36-45					53	79.59
	46-55					46	62.47
	≥56					9	90.22
	Вкупно					142	
подготовки профилирање	≤35					34	72.65
	36-45					53	71.76
	46-55					46	68.43
	≥56					9	81.28
	Вкупно					142	
барања	≤35					34	63.15
	36-45					52	71.13
	46-55					46	71.88
	≥56					9	95.44
	Вкупно					141	

Табела 38б. Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Возраст и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Test Statistics^a			
	активно учество	подготовки профилирање	барања
Kruskal-Wallis H	6.765	.828	4.805
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.080	.843	.187

a. Grouping Variable: 1) ≤35 2) 36-45 3) 46-55 4) ≥56

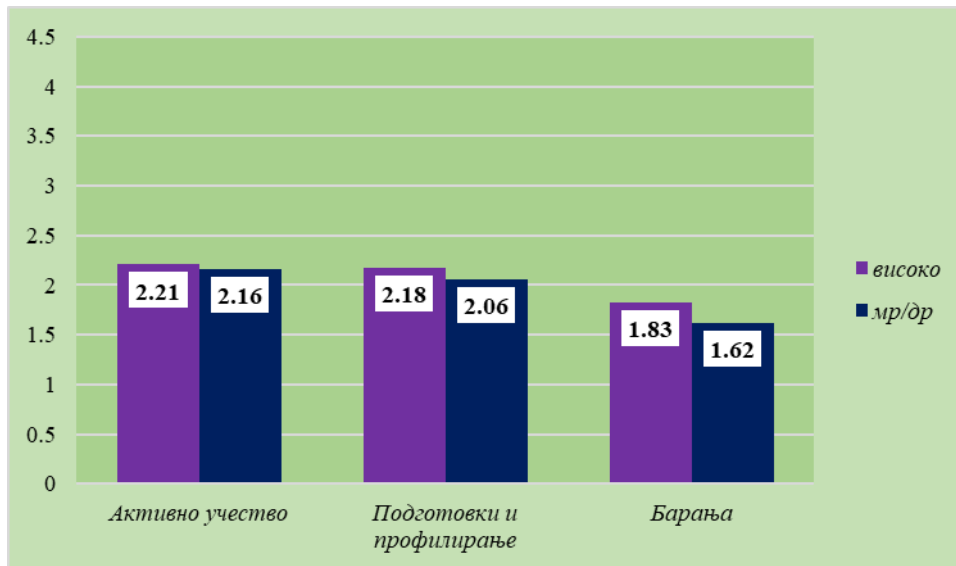
Очигледно е дека ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училиштето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училиштето.*

3.2.4.3. Степенот на образование на наставниците и нивните ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Табелата 39 и придружниот графички приказ 39 покажуваат дека евидентираните разлики меѓу двете образовни категории (наставници со оформено високо образование наспроти наставници со магистерски или докторски титули) се ниски, слабо изразени.

Табела 39. *Дескриптивни податоци: наставници. Степен на образование и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Group Statistics						
	1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
активно учество	високо		121	2.210	.45	.041
	м-р/д-р		21	2.158	.36	.078
подготовки_профилирање	високо		121	2.177	.48	.044
	м-р/д-р		21	2.063	.57	.125
барања	високо		120	1.833	.66	.060
	м-р/д-р		21	1.619	.49	.108



Приказ 39. Наставници: степен на образование и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Спроведениот непараметриски Мен-Витни тест (табели 39а и 39б) потврдува дека посочените разлики меѓу двете образовни категории наставници се недоволно проминентни и дека се далеку од статистичка значајност, па ќе се толкуваат како резултат на случајност.

Табела 39а. Мен-Витни тест (рангови): наставници. Степен на образование и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

		Ranks				
		1) високо	2) м-р/д-р	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно_учество	високо			121	72.01	8713.50
	м-р/д-р			21	68.55	1439.50
	Вкупно			142		
подготовки_профилирање	високо			121	72.70	8797.00
	м-р/д-р			21	64.57	1356.00
	Вкупно			142		
барања	високо			120	72.96	8755.00
	м-р/д-р			21	59.81	1256.00
	Вкупно			141		

Табела 39б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): наставници. Степен на образование и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Test Statistics^a

	активно_учес тво	подготовки_пр офилирање	барања
Mann-Whitney U	1208.500	1125.000	1025.000
Wilcoxon W	1439.500	1356.000	1256.000
Z	-.358	-.855	-1.406
Asymp. Sig. (2-tailed)	.721	.393	.160

a. Grouping Variable: 1) високо 2) м-р/д-р

Ваквиот наод не дава никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.3 (Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на наставникот и неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности.*

3.2.4.4. *Работната позиција на наставниците и нивните ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

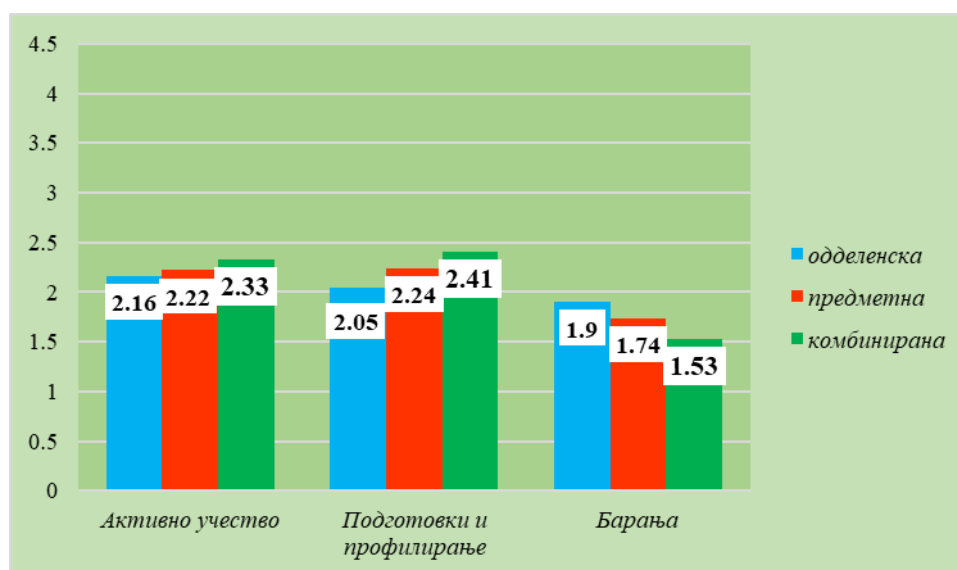
Податоците презентирани во наредната табела 40, заедно со соодветниот визуелен графички приказ 40 покажуваат дека наставниците со комбинирано искуство (одделенска и предметна настава) манифестираат нешто повисоки просечни проценки на прашањата од овој кластер на 2 од 3 мерки.

Табела 40. *Дескриптивни податоци: наставници. Работна позиција и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Group Statistics

	1) одделенска 2) предметна 3) комбин.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно_учество	одделенска	76	2.164	.47	.054
	предметна	49	2.215	.41	.058
	комбинирана	17	2.334	.38	.094
подготовки_профилирање	одделенска	76	2.054	.48	.056
	предметна	49	2.238	.51	.073
	комбинирана	17	2.411	.41	.101
барања	одделенска	75	1.900	.64	.074
	предметна	49	1.744	.63	.090

	комбинирана	17	1.529	.59	.145
--	-------------	----	-------	-----	------



Приказ 40. Наставници: работна позиција и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Пресметката со непараметрискиот Крускал-Волис тест (табели 40а и 40б) потврдува дека посочената тенденција е статистички значајна кај проценката на подготовката и профилирањето на родителите во волонтерските активности (тврдења: на родителите им нудам флексибилно време за вклучување во училница, настојувам да ги откријам талентите на родителите..., училиштето организира различни работилници за родителите), при што *наставниците со искуство во комбинирана настава манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања, во споредба со своите колеги од одделенска настава.*

Табела 40а. Крускал-Волис тест (рангови): наставници. Работна позиција и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

	1) одделенска	2) предметна	3) комбин.	N	Mean Rank
активно учество	одделенска			76	68.68
		предметна		49	72.60
			комбинирана	17	80.94
			Вкупно	142	
подготовки профилирање	одделенска			76	63.04
		предметна		49	77.98
			комбинирана	17	90.65
			Вкупно	142	
барања	одделенска			75	76.95
		предметна		49	67.58
			комбинирана	17	54.62
			Вкупно	141	

Табела 40б. *Крускал-Волис тест (тестирање на значајност): наставници. Работна позиција и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Test Statistics^a			
	активно_учес тво	подготовки_пр офилирање	барања
Kruskal-Wallis H	1.299	8.477	4.982
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.522	.014*	.083

a. Grouping Variable: 1) одделенска 2) предметна 3) комбин.

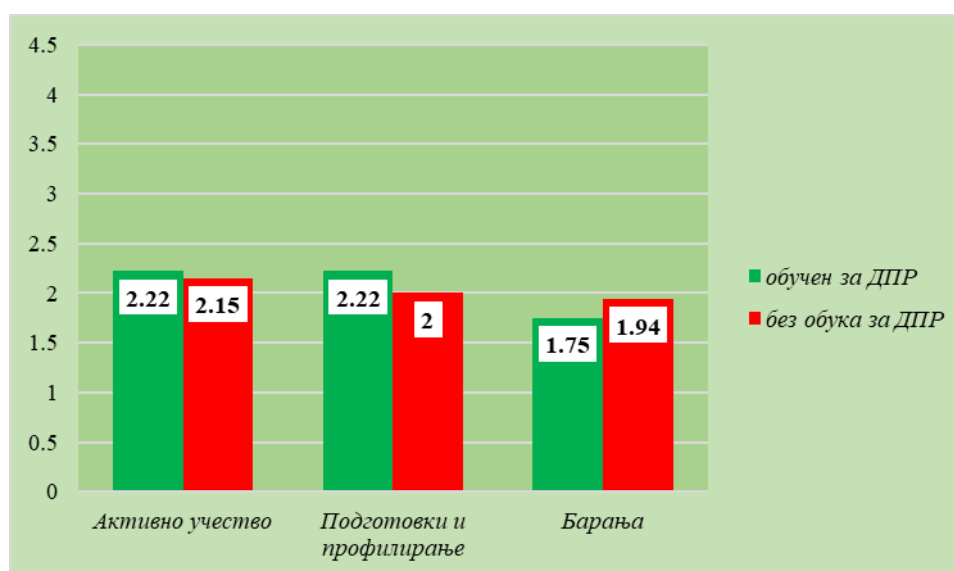
Презентираниот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.4 (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности*) во делот што се однесува на подготвувањето и профилирањето на родителите за партиципација во различни училишни активности. Би можело, значи, да се дискутира околу можната позиција на поширокото искуство на наставникот низ различните наставнички позиции (комбинирано искуство, како во одделенска така и во предметна настава) како фактор во оценките на подготвувањето и профилирањето на родителите за учество во разни аспекти на училишниот живот.

3.2.4.5. *Обученоста на наставниците за работа со ДПР и нивните ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Податоците презентирани во наредната табела 41, поткрепени со визуелниот графички приказ 41, не сугерираат некоја забележлива генерална тенденција во ставовите и оценките на наставниците на овој кластер прашања, а во зависност од тоа имаат ли или не поминато обука за работа со ДПР.

Табела 41. *Дескриптивни податоци: наставници. Обученост за работа со ДПП и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

		Group Statistics					
		1) обучен за ДПП	2) без обука за ДПП	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно учество	обучен за ДПП	106	2.218		.42	.041	
	без обука за ДПП	36	2.154		.50	.083	
подготовки_профилирање	обучен за ДПП	106	2.215		.50	.048	
	без обука за ДПП	36	1.999		.47	.078	
барања	обучен за ДПП	105	1.752		.64	.063	
	без обука за ДПП	36	1.944		.61	.103	



Приказ 41. *Наставници: обученост за работа за ДПП и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Пресметката со непараметрискиот тест Мен-Витни тест (табели 41а и 41б) потврдува дека посочената тенденција е статистички значајна кај проценката на подготовката и профилирањето на родителите во волонтерските активности (тврдења: на родителите им нудам флексибилно време за вклучување во училиница, настојувам да ги откријам талентите на родителите..., училиштето организира различни работилници за родителите), при што *наставниците со помината обука за работа со ДПП манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања, во споредба со своите колеги без такво професионално искуство.*

Табела 41а. Мен-Витни тест (рангови): обученост за работа со ДПП и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Ranks					
	1) обучен за ДПП	2) без обука за ДПП	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно учество	обучен за ДПП		106	72.93	7731.00
	без обука за ДПП		36	67.28	2422.00
	Вкупно		142		
подготовки профилирање	обучен за ДПП		106	75.68	8022.50
	без обука за ДПП		36	59.18	2130.50
	Вкупно		142		
барања	обучен за ДПП		105	67.89	7128.50
	без обука за ДПП		36	80.07	2882.50
	Вкупно		141		

Табела 41б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): обученост за работа со ДПП и ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

	Test Statistics^a		
	активно учество	подготовки профилирање	барања
Mann-Whitney U	1756.000	1464.500	1563.500
Wilcoxon W	2422.000	2130.500	7128.500
Z	-.716	-2.126	-1.595
Asymp. Sig. (2-tailed)	.474	.034*	.111

a. Grouping Variable: 1) обучен за ДПП 2) без обука за ДПП

Во овој случај статистичкиот наод нуди одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.5 (Обученоста на наставникот за работа со ДПП е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности), во насока дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот би можела да влијае врз неговите ставови и проценки околу проблематката на волонтерското учество на родителите во разни училишни активности.

* * * * *

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза **Б4: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на**

родителите во училишните активности. Со други зборови, одредени нивни демографски карактеристики би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на волонтерскиот ангажман на родителите.

3.3. РОДИТЕЛИ И НАСТАВНИЦИ - СТАВОВИ ЗА МЕСТОТО НА РОДИТЕЛОТ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ (компаративна анализа)

Во овој сегмент од статистичките пресметки, базиран врз структурата на истражувачката В-хипотеза, тема ќе биде *компаративна анализа на изнесените ставови и проценки меѓу анкетираниите РОДИТЕЛИ од една и анкетираниите НАСТАВНИЦИ од друга страна.*

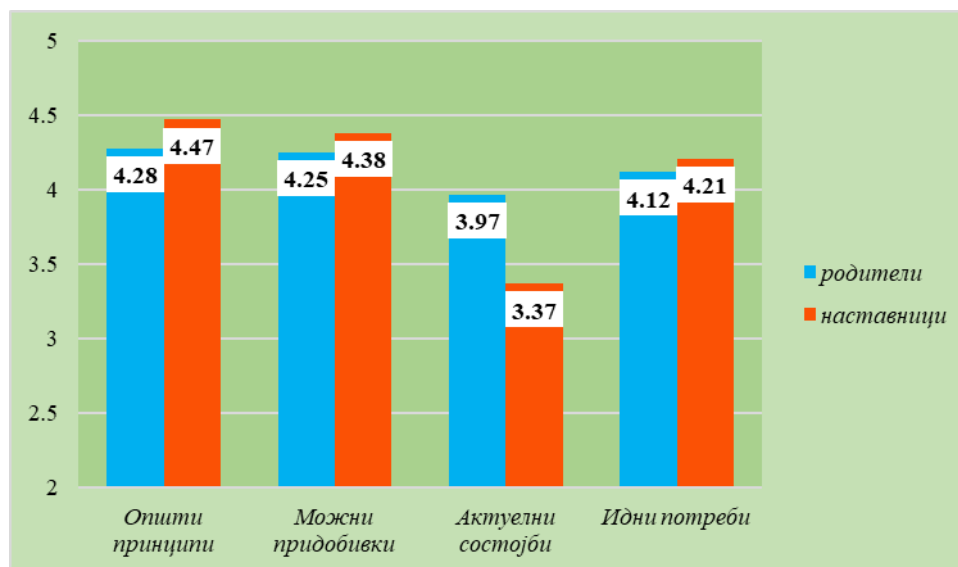
3.3.1. РОДИТЕЛИ И НАСТАВНИЦИ: СТАВОВИ И ПРОЦЕНКИ ЗА ВКЛУЧЕНОСТА НА РОДИТЕЛИТЕ ВО ОБРАЗОВНИТЕ ПРОЦЕСИ (компаративна анализа)

Во овој блок од анализите *компаративно* ќе биде анализирана дисперзијата на ставовите и проценките на испитаните родители и наставници околу формите на *вклученоста на родителите во образованието на нивните деца.* И овде ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *вклученост на родителите во образовните процеси* како збиен поим за четири сегментарни варијабли (*општи принципи, можни придобивки, актуелни состојби, заклучно со идни потреби*), во вид на сукцесивни вкрстени анализи со независната варијабла - позицијата на родител наспроти наставник.

Податоците презентирани во наредната табела 42, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ 42, покажуваат дека анкетираниите наставници имаат повисоки проценки од родителите на 3 од 4 мерки, но дека разликите се чинат прилично мали. Родителите, од друга страна, имаат повисока просечна проценка на само 1 од 4 мерки, но разликата изгледа доста голема.

Табела 42. *Дескриптивни податоци: родители и наставници - ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

		Group Statistics					
		1) родители	2) наставници	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
опити_принципи	родители	112	4.278	1.01	.095		
	наставници	142	4.466	.52	.043		
придобивки_родители	родители	112	4.247	1.47	.138		
	наставници	142	4.375	.63	.053		
актуелни_состојби	родители	110	3.972	1.15	.110		
	наставници	142	3.366	1.02	.085		
идни_потреби	родители	109	4.119	1.07	.102		
	наставници	142	4.214	.84	.070		



Приказ 42. *Родители и наставници: ставови кон вклученоста на родителите во образованието*

Резултатите на статистичкиот непараметриски Мен-Витни тест (табели 42а и 42б) потврдуваат дека посочената забележителна разлика на мерката на актуелните состојби околу активната вклученост на родителите во образованието (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, родителот е задоволен од соработката со наставниците, наставникот е задоволен од соработката со родителите) е потврдена како статистички сигнификантна: анкетираниите родители од овој примерок имаат повисока просечна проценка ($p < 0,01$) на овој кластер анкетни прашања во споредба со наставниците.

Табела 42а. Мен-Витни тест (рангови): родители и наставници - ставови кон вклученоста на родителите во образованието

		Ranks		
	1) родители 2) наставници	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	родители	112	126.75	14196.00
опити_принципи	наставници	142	128.09	18189.00
	Вкупно	254		
	родители	112	124.29	13920.00
придобивки_родители	наставници	142	130.04	18465.00
	Вкупно	254		
	родители	110	151.95	16715.00
актуелни_состојби	наставници	142	106.78	15163.00
	Вкупно	252		
	родители	109	125.55	13684.50
идни_потреби	наставници	142	126.35	17941.50
	Вкупно	251		

Табела 42б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители и наставници - ставови кон вклученоста на родителите во образованието

	Test Statistics^a			
	опити_принципи	придобивки_родители	актуелни_состојби	идни_потреби
Mann-Whitney U	7868.000	7592.000	5010.000	7689.500
Wilcoxon W	14196.000	13920.000	15163.000	13684.500
Z	-.147	-.628	-4.922	-.090
Asymp. Sig. (2-tailed)	.883	.530	.000**	.928

a. Grouping Variable: 1) родители 2) наставници

Ваквиот наод дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза В1 (Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и оценките за вклученоста на родителите во образовните процеси) во делот што се однесува на актуелните состојби со вклученоста на родителите во образовните процеси. Ваквиот резултат ја посочува разликата во гледната точка на родителите наспроти онаа на наставниците како веројатна детерминанта на оценката на учеството на родителите во образовните процеси.

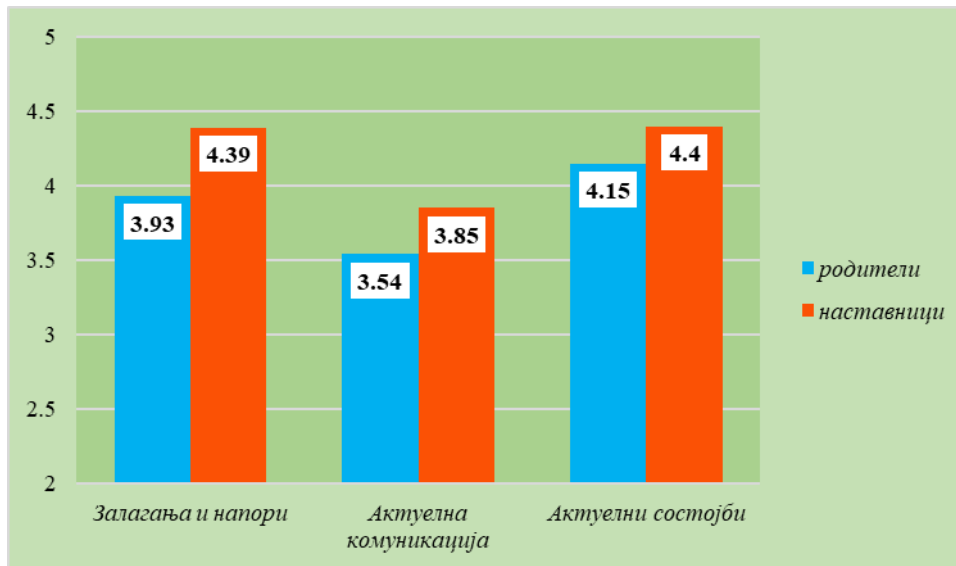
3.3.2. РОДИТЕЛИ И НАСТАВНИЦИ: СТАВОВИ И ПРОЦЕНКИ ЗА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ УЧИЛИШТЕТО И РОДИТЕЛИТЕ (компаративна анализа)

На ред е компаративна анализа на дисперзијата на ставовите и проценките на испитаните родители и наставници околу формите на комуникацијата на училиштето со родителите. И овде ќе биде следена структурата на критериумската варијабла комуникација училиште - родител како збирен поим за три сегментарни варијабли (залагања и напори, актуелни комуникациски активности, заклучно со форми на директна комуникација), во вид на сукцесивни вкрстени анализи со независната варијабла, односно позицијата на родител наспроти наставник.

Податоците презентирани во наредната табела бр. 43, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ бр. 43, многу јасно покажуваат дека анкетираниите наставници имаат повисоки проценки од родителите на сите 3 мерки на критериумската варијабла.

Табела 43. *Дескриптивни податоци: родители и наставници - ставови кон комуникацијата училиште - родител*

Group Statistics						
	1) родители	2) наставници	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
залагања_напори	родители		111	3.926	1.03	.097
	наставници		142	4.390	.50	.042
актуелна_комуникација	родители		111	3.543	1.06	.101
	наставници		142	3.851	.72	.061
форми_комуникација	родители		109	4.152	.93	.089
	наставници		142	4.403	.50	.042



Приказ 43. Родители и наставници: ставови кон комуникацијата училиште - родител

Резултатите на статистичкиот непараметриски Мен-Витни тест (табели 43а и 43б) потврдуваат дека посочените разлики се статистички значајни на 2 од 3 мерки: на залагањата и напорите за поуспешна комуникација меѓу училиштето и родителите (тврдења: училишниот кадар вложува примерни напори..., училиштето организира средби..., наставниците се трудат да остварат подобра комуникација, родителските средби се закажуваат во термини погодни за родителите, наставникот нуди флексибилни термини..., наставникот го охрабрува родителот за контакт..., наставникот обезбедува и нуди битни информации...), при што *испитаните наставници манифестираат значајно повисока проценка ($p < 0,01$) на овој кластер анкетни прашања, како и на актуелните состојби околу поуспешна комуникација со училиштето (тврдења: во училиштето има посебна просторија за родители, родителот е задоволен од соработката со наставниците, наставникот е задоволен од соработката со родителите), каде што *наставниците повторно имаат повисока просечна проценка ($p < 0,05$) на овој кластер анкетни прашања во споредба со родителите.**

Табела 43а. Мен-Витни тест (рангови): родители и наставници - ставови кон комуникацијата училиште - родител

Ranks					
	1) родители	2) наставници	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	родители		111	105.44	11704.00
залагања_напори		наставници	142	143.85	20427.00
		Вкупно	253		
	родители		111	116.36	12916.00
актуелна_комуникација		наставници	142	135.32	19215.00
		Вкупно	253		
	родители		109	118.72	12941.00
форми_комуникација		наставници	142	131.58	18685.00
		Вкупно	251		

Табела 43б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители и наставници - ставови кон комуникацијата училиште - родител

Test Statistics^a			
	залагања_напори	актуелна_комуникација	форми_комуникација
Mann-Whitney U	5488.000	6700.000	6946.000
Wilcoxon W	11704.000	12916.000	12941.000
Z	-4.155	-2.047	-1.403
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000**	.041*	.161

Ваквиот наод дава основа за прифаќање во висок степен на истражувачката хипотеза В2 (Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за комуникацијата меѓу училиштето и родителите). Овој резултат ја посочува разликата во гледната точка на наставниците наспроти онаа на родителите како веројатна детерминанта на проценката на пошироките комуникациски активности на училиштето и родителите.

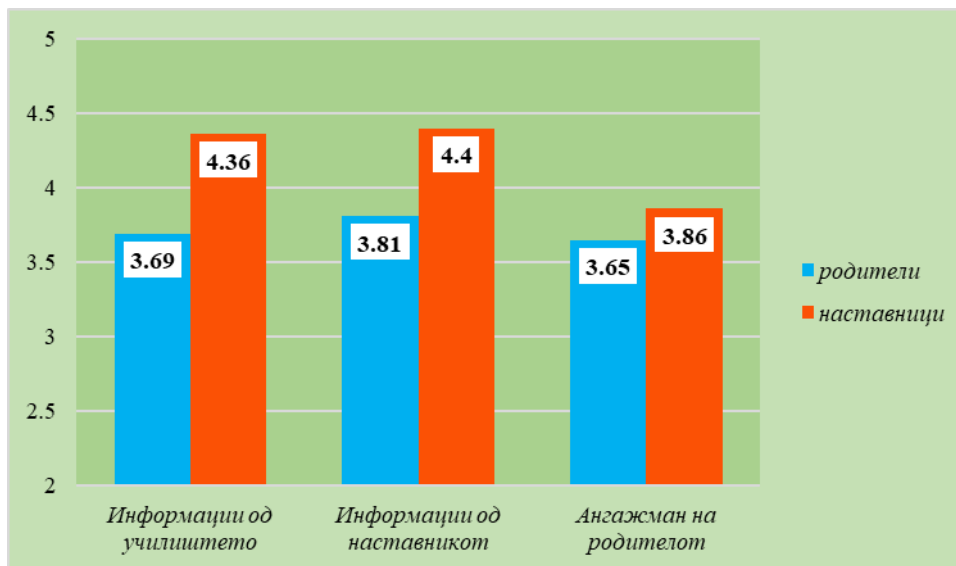
3.3.3 РОДИТЕЛИ И НАСТАВНИЦИ: СТАВОВИ И ПРОЦЕНКИ ЗА ИНФОРМИРАНОСТА НА РОДИТЕЛОТ ЗА УЧЕЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО (компаративна анализа)

Следи компаративна анализа на ставовите и проценките на испитаните родители и наставници околу *информираноста на родителот за процесите на учење и оценување*. И овде ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *информираноста на родителот за учењето и оценувањето* како збирен поим за три сегментарни варијабли (*информативни активности од училиштето, директни информации од наставникот, заклучно со ангажман на родителот*), во вид на сукцесивни вкрстени анализи со независната варијабла т.е. позицијата на родител наспроти наставник.

Податоците презентирани во наредната табела 44, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ 44, јасно покажуваат дека анкетираниите наставници имаат повисоки проценки од родителите на сите 3 мерки на критериумската варијабла, при што разликите изгледаат доста големи.

Табела 44. *Дескриптивни податоци: родители и наставници - ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето*

Group Statistics					
1) родители 2) наставници		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
информации_училиште	родители	108	3.688	1.06	.102
	наставници	142	4.359	.52	.044
информации_наставник	родители	107	3.814	1.11	.108
	наставници	142	4.403	.59	.050
ангажман_родител	родители	104	3.652	.90	.075
	наставници	141	3.862	1.12	.109



Приказ 44. Родители и наставници: ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

Резултатите на статистичкиот непараметриски Мен-Витни тест (табели 44а и 44б) потврдуваат дека посочените разлики се статистички значајни на сите 3 мерки на зависната варијабла: на информациите од училиштето (тврдења: училиштето им обезбедува јасна информација на родителите за училишните активности и политики..., родителите се информирани за наставните програми..., родителите имаат лесен пристап до информации..., родителите добиваат јасни инструкции..., родителите добиваат детални информации..., на родителите им се даваат на увид евидентни листови за напредокот на ученикот..., родителите добиваат информации за постигнувањата и оценките за секое тримесечие..., за ДПР се организира дополнителна настава, училиштето активно бара идеи од родителите...), при што *анкетираните наставници имаат повисока просечна проценка ($p < 0,01$) во споредба со родителите*. Втората е кај мерката на директните информации од наставникот (тврдења: на родителите им давам информации за напредокот на нивното дете, информации за содржината на наставата, за вештините што треба да се совладаат во рамките на предметот, за тоа како да му помогнат на детето, ги охрабрувам родителите да ми соопштат што се случува во животот на детето што може да влијае врз успехот, предлагам домашни задачи за родителите и нивните деца), на која повторно како *статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставниците ($p < 0,01$)*. На третата мерка т.е. кај ангажманот на родителите (тврдења: од родителите на ДПР се бара пообремен ангажман..., родителите се вклучени во планирањето и оценувањето на училишните програми), како и на

преходните две, за статистички значајно повисок се потврдува просекот во изнесените проценки од страна на наставниците ($p < 0,01$).

Табела 44а. Мен-Витни тест (рангови): родители и наставници - ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

		Ranks			
	1) родители	2) наставници	N	Mean Rank	Sum of Ranks
информации_училиште	родители		108	96.54	10426.50
	наставници		142	147.52	20948.50
	Вкупно		250		
информации_наставник	родители		107	102.29	10944.50
	наставници		142	142.12	20180.50
	Вкупно		249		
ангажман_родител	родители		104	113.16	14179.00
	наставници		141	136.34	15956.00
	Вкупно		245		

Табела 44б. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители и наставници - ставови кон информираноста на родителите за учењето и оценувањето

	Test Statistics^a		
	информации_у чилиште	информации_н наставник	ангажман_р родител
Mann-Whitney U	4540.500	5166.500	5945.000
Wilcoxon W	10426.500	10944.500	15956.000
Z	-5.530	-4.348	-2.566
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000**	.000**	.010**

Ваквиот наод дава основа за целосно прифаќање на истражувачката хипотеза В3 (Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за информираноста на родителите за учењето и оценувањето). Во насока како и претходните два од овој сегмент, и овој резултат ја посочува разликата во гледната точка на наставниците наспроти онаа на родителите како сигурна детерминанта на проценката на информираноста на родителите за базичните училишни процеси (учење и оценување).

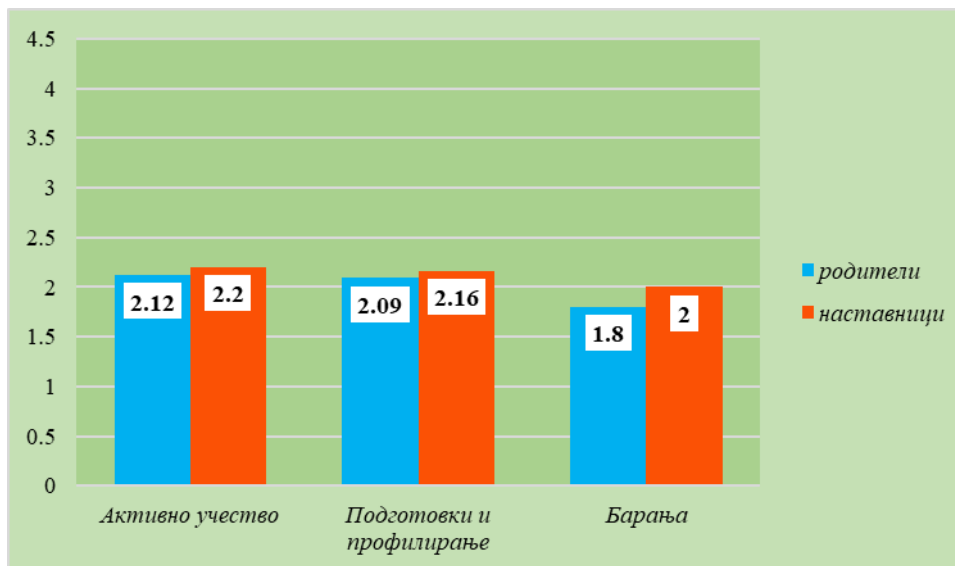
3.3.4. РОДИТЕЛИ И НАСТАВНИЦИ: СТАВОВИ И ПРОЦЕНКИ
 ЗА ВОЛОНТИРАЊЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ
 ВО УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ
 (компаративна анализа)

Завршната компаративна анализа на ставовите и оценките на испитаните родители и наставници е во врска со нивните ставови и оценки за *вклученоста на родителите како волонтери во разновидни (наставни и воннаставни) активности во училиштето*. И овде ќе биде следена структурата на критериумската варијабла *вклученоста на родителот во волонтерски активности* како збирен поим за три сегментарни варијабли (*форми на активно учество, подготовка и профилирање на родителот, заклучно со барања од родителот*), во вид на сукцесивни вкрстени анализи со независната варијабла - позицијата на родител наспроти наставник.

Податоците презентирани во наредната табела бр. 45, поткрепени со соодветниот визуелен графички приказ 45, покажуваат дека анкетираниите наставници имаат повисоки оценки од родителите на сите 3 мерки на критериумската варијабла, но разликите не изгледаат големи.

Табела 45. *Дескриптивни податоци: родители и наставници - ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности*

Group Statistics						
	1) родители	2) наставници	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
активно_учество	родители		108	2.120	.61	.059
	наставници		142	2.202	.44	.037
подготовки_профилирање	родители		108	2.090	.73	.070
	наставници		142	2.160	.50	.042
барања	родители		105	1.801	.64	.054
	наставници		141	1.995	.75	.073



Приказ 45. Родители и наставници: ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

Резултатите на статистичкиот непараметриски Мен-Витни тест (табели 45а и 45б) потврдуваат дека само една од предметните разлики е статистички значајна: се работи за мерката на барањата од родителите (тврдења: барам помош од родителот за собирање средства за училиштето/одделението, од родителите барам помош за одржување на училишната... чистење, бојадисување итн.), со *статистички сигнификантно повисок просек во изнесените проценки од страна на наставниците ($p < 0,05$) во споредба со родителите.*

Табела 45а. Мен-Витни тест (рангови): родители и наставници - ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

		<i>Ranks</i>				
		1) родители	2) наставници	N	Mean Rank	Sum of Ranks
активно_учество	родители			108	118.75	12825.50
	наставници			142	130.63	18549.50
	Вкупно			250		
подготовки_профилирање	родители			108	120.14	12975.00
	наставници			142	129.58	18400.00
	Вкупно			250		
барања	родители			105	134.15	14085.50
	наставници			141	115.57	16295.50
	Вкупно			246		

Табела 456. Мен-Витни тест (тестирање на значајност): родители и наставници - ставови за волонтирањето на родителите во училишните активности

<i>Test Statistics^a</i>			
	<i>активно учес тво</i>	<i>подготовки пр офилирање</i>	<i>барања</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	6939.500	7089.000	6284.500
<i>Wilcoxon W</i>	12825.500	12975.000	16295.500
<i>Z</i>	-1.291	-1.041	-2.092
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.197	.298	.036*

Ваквиот наод дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза В4 (Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и оценките за волонтирањето на родителите во училишните [наставни и воннаставни] активности). Разликата во гледната точка на наставниците наспроти онаа на родителите би можела да биде од значење за ставовите и оценките околу волонтирањето на родителите во училиштата.

IV. ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Врз основа на поставените хипотези, а според добиените резултати:

Се прифаќа истражувачката хипотеза A1.1 (*Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на очекуваните придобивки од вклученоста на родителите во образованието на своите деца. Со други зборови, постои простор за дискусија околу полот како можна детерминанта на проценката на личното учество во образовните процеси во училиштето на сопственото дете. Статистички потврдена е само една мерка од можните четири, но треба да се има на ум дека и другите три имаат идентична насока (женскиот пол има повисоки просечни проценки).

Се прифаќа истражувачката хипотеза A1.2 (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на актуелните состојби и идните потреби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат ја посочува возраста на родителите како веројатна детерминанта на проценката на нивното учество во образовните процеси во училиштето на сопственото дете. Статистички потврдени се две мерки од можните четири, при што и другите две имаат мошне слична насока (највозрасните родители манифестираат сразмерно пониски проценки).

Се прифаќа истражувачката хипотеза A1.3 (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на идните потреби во врска со активната вклученост на родителите во образованието. Очигледно постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на сопственото учество во образовните процеси во училиштето.

Резултатите во истражувањето за ефектите на вклучувањето на родителите врз успехот на учениците покажуваат дека постои позитивна корелација помеѓу нивото на образование на родителите и желби и очекувања за нивните деца (Rahman 2001).

Може да се констатира дека постои **одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A1.4** (*Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на проценката на идните потреби околу вклученоста на

родителите во образованието. Со други зборови, работниот и професионален статус би можеле да имаат позиција на детерминанта на проценката на учеството на родителот во образовните процеси во училиштето.

Постои **мошне солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A1.5** (*Здравствениот статус на детето [ДТР или ДПР] е поврзан со ставовите и оценките на родителот за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на актуелните состојби и идните потреби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат го потенцира здравствениот статус на детето како веројатна детерминанта на ставовите и оценките на конкретниот родител околу темата учество на родителите во образовните процеси во училиштето. Статистички потврдени се две мерки од можни четири, при што и во овој случај другите две имаат мошне слична насока (родителите на ДПР имаат повисока проценка).

Во целина, презентираниите наоди даваат одредена основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза A1: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и оценки за вклученоста на родителите во образовните процеси. Статусот на „делумна прифатеност“ во пошироки рамки сугерира дека во овој примерок испитани родители, одредени демографски карактеристики на испитаниците би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и оценки кон проблематиката на вклученоста на родителите во образовните процеси.

Во своето истражување Вилјамс, Вилјамс и Улман (Williams, Williams и Ullman 2002) дошле до заклучок дека е тешко да се извлечат заклучоци за тоа кои демографски фактори – доколку ги има – имаат директно влијание врз вклученоста на родителите во образовниот процес. На пример, не е јасно дали мајките се суштински повеќе вклучени од татковците или, едноставно, се повеќе вклучени затоа што имаат помала веројатност да работат со полно работно време.

Не се прифаќа истражувачката хипотеза A2.1 (*Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и оценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*.

Во истражувањето на Станизаи (Stanikzai 2013) за вклученоста на родителите во образованието на децата во Авганистан, наставниците ја земале предвид родителската поддршка надвор од домот, главно улогата на татковците. Поддршката и грижата за

децата дома, којашто им овозможуваат на децата ефективно да учат, се сметаше за главна улога на мајката.

Не се прифаќа истражувачката хипотеза A2.2 (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*.

Според добиените резултати **се прифаќа истражувачката хипотеза A.2.3** (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*) во делот што се однесува на актуелните залагања и напори од страна на училиштето во врска со оваа комуникација. Со други зборови, постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Не се прифаќа истражувачката хипотеза A2.4 (*Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*.

Статистичкиот наод **не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза A2.5** (*Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и проценките на родителот за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*), која во тој случај **се отфрла**, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и проценките на родителот за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза A2: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека нема доказ дека демографски карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки кон проблематиката на комуникацијата меѓу училиштето и родителот.

Нема никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.1 (*Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

Според Станизаи (Stanikzai 2013), во однос на одржување контакт со училиштата, гледиштата на наставничките, за разлика од машките наставници и наставниците кои предаваат во руралните делови на земјата, се разликувале. Како најчест одговор на наставничките било одржувањето контакт со училиштето е улога на мајката. Сепак, во однос на учеството во СМС-комуникација, машките и женските, како и наставниците од руралните или урбаните средини сметале дека СМС-комуникацијата треба да се реализира главно со татковците.

Исто така **не се прифаќа и истражувачката хипотеза А3.2** (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

Презентируаниот наод формално **не дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.3** (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*), па формално ќе мора се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.* Сепак, не треба да се испушти од вид дека на 2 од 3 мерки (информации од училиштето и информации од наставникот), пресметката е на самата граница на критичната табеларна вредност, што може да сигнализира дека тука веројатно постои нешто повеќе од нулта хипотеза.

Исто така и **истражувачката хипотеза А3.4** (*Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето*) **не се прифаќа**. Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

Статистичкиот наод, како и во поголемиот дел пресметки од овој сегмент, **не нуди основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А3.5** (*Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и проценките на родителот за сопствената информираност за учењето и оценувањето*), која во тој случај **се отфрла**, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и проценките на родителот за сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А3: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за сопствената информираност за учењето и оценувањето. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека *нема доказ дека демографски карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки кон проблематиката на сопствената информираност за учењето и оценувањето.*

Според статистичката обработка, **истражувачката хипотеза А4.1** (*Половата припадност на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*), **не се прифаќа**, па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу полот на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.*

Исто така и **истражувачката хипотеза А4.2** (*Возраста на родителот е поврзана со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*) **не се прифаќа**. Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.*

Презентираниот наод **дава одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза А4.3** (*Степенот на образование на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*) во делот што се однесува на формите на активно учество на родителите во училишниот живот. Со други зборови, постои одреден простор за дискусија околу образовното ниво на родителот како можна детерминанта на проценката на сопственото активно учество во наставните и воннаставните активности во училиштето.

Може да се констатира дека овој наод не дава основа за прифаќање на **истражувачката хипотеза А4.4** (*Работниот статус на родителот е поврзан со неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза **ќе биде отфрлена**, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работниот статус на родителот и неговите ставови и проценки за сопственото волонтирање во училишните активности.*

Статистичкиот наод не дава основа за прифаќање на **истражувачката хипотеза А4.5** (*Здравствениот статус на детето е поврзан со ставовите и проценките на родителот за сопственото волонтирање во училишните активности*), која во тој случај **се отфрла**, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу здравствениот статус на детето и ставовите и проценките на родителот за сопственото волонтирање во училишните активности.*

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите не нудат аргументација за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза А4: Демографските особини на родителите се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните (наставни и воннаставни) активности. Нејзиното отфрлање подразбира по автоматизам прифаќање на нултата хипотеза, која вели дека нема доказ дека демографските карактеристики на испитаните родители би можеле да бидат поврзани со нивните ставови и проценки околу волонтерско учество во наставните и воннаставните активности.

Презентираниот наод пружа **одредена основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.1** (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на проценката на актуелните состојби околу вклученоста на родителите во образованието. Значи полот на наставникот може да се појави како детерминанта на проценката на родителската партиципација во образовните процеси.

Овој наод не дава основа за прифаќање на **истражувачката хипотеза Б1.2** (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза **ќе биде отфрлена**, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Нема доказ за поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси.*

Презентираниот наод дава **солидна основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.3** (*Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите*

ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси) во делот што се однесува на општите принципи и на актуелните состојби во врска со активната вклученост на родителите во образованието. Очигледно постои потенцијален простор за дискусија околу образовниот степен на наставникот како можна детерминанта на проценката на елементи на вклученоста на родителите во образовните процеси во училиштето.

Може да се констатира дека **не постои основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.4** (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*). Тоа значи дека по автоматизам ќе биде прифатена нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу работната позиција на наставникот и неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*.

Според добиените резултати, **постои основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б1.5** (*Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси*), во делот што се однесува на перцепираните придобивки и на актуелните состојби околу активната вклученост на родителите во образованието. Ваквиот резултат ја посочува обуката на наставникот за работа со оваа категорија деца како мошне веројатна детерминанта на неговите ставови и проценки околу родителската партиципација во образовните процеси во училиштето. Статистички потврдени се две мерки од можните четири, при што преостанатите две имаат мошне слична насока (наставници обучени за работа со ДПР имаат повисока проценка).

Во целина, презентираниите наоди даваат одредена основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б1: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за вклученоста на родителите во образовните процеси. Статусот на „делумна прифатеност“ во пошироки рамки сугерира дека во овој примерок, одредени демографски карактеристики на испитаните наставници би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на вклученоста на родителите во образовните процеси.

Што се однесува до поставената **хипотеза Б2.1** (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*), во делот за користените форми за комуникација, **се прифаќа**. Значи постои простор за дискусија околу полот на наставникот како можна детерминанта на проценката на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Статистички е потврдена само една мерка од можните три, но секако треба да се има на ум дека уште една од преостанатите две е на самата граница на значајност (наставничките и тука имаат повисока проценка од своите машки колеги).

Не се прифаќа истражувачката хипотеза Б2.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

Исто така **не се прифаќа и истражувачката хипотеза Б2.3** (*Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

Не постои основ за прифаќање на **истражувачката хипотеза Б2.4** (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза **ќе биде отфрлена**, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Нема доказ за поврзаност меѓу работната позиција на наставникот и неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите.*

Се прифаќа истражувачката хипотеза Б2.5 (*Обученоста на наставникот за работа со ДПП е поврзана со неговите ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*), во насока дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот очигледно може многу експлицитно да влијае врз неговите ставови и проценки на комуникацијата меѓу училиштето и родителите.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б2: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за комуникацијата меѓу училиштето и родителите. Статусот на „делумна прифатеност“ во пошироки рамки сугерира дека во овој примерок испитани наставници, одредени нивни демографски карактеристики би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на комуникацијата на училиштето со родителите. Сепак, најголемата „тежина“ за афирмативната оценка на оваа истражувачка хипотеза

ја носи варијаблата обученост или не за работа со ДПР, за разлика од повеќето други демографски белези, овде земени како независни варијабли.

Се прифаќа истражувачката хипотеза Б3.1 (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителот за учењето и оценувањето*). Значи, постои реална основа за дискусија околу полот на наставникот како веројатна детерминанта при проценката на информираноста на родителите околу процесите на учење и оценување на нивните деца.

Не се прифаќа истражувачката хипотеза Б3.2 (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза ќе биде отфрлена, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*.

Исто така **не се прифаќа истражувачката хипотеза Б3.3** (*Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*), па истата се отфрла, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на наставникот и неговите ставови и проценки за информираноста на родителите околу учењето и оценувањето*.

Се прифаќа истражувачката хипотеза Б3.4 (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето*) во делот што ги опфаќа директните информации од наставникот до родителите.

Статистичкиот наод дава реална основа за прифаќање во висок степен на **истражувачката хипотеза Б3.5** (*Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето*), во насока дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот очигледно може многу експлицитно да влијае врз неговите ставови и проценки во врска со информираноста на родителите за процесите на учење и оценување на нивните деца.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б3: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето. Статусот на „делумна прифатеност“

сугерира дека во овој примерок испитани наставници, одредени нивни демографски карактеристики (пред сè, полот и обученоста или не за работа со ДПР) би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки за информираноста на родителите за учењето и оценувањето.

Се прифаќа истражувачката хипотеза **Б4.1** (*Половата припадност на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности*) во делот за барањата кон родителите од страна на училиштето. Статистички е потврдена само една мерка од можните три, но секако треба да се има на ум дека уште една од преостанатите две е на самата граница на значајност (машките наставници и тука имаат повисока проценка од своите колешки).

Нема никаква основа за прифаќање на истражувачката хипотеза **Б4.2** (*Возраста на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училиштето*). Тоа значи дека оваа истражувачка хипотеза **ќе биде отфрлена**, а ќе се прифати нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу возраста на наставникот и неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училиштето.*

Според добиените резултати нема основа за прифаќање на истражувачката хипотеза **Б4.3** (*Степенот на образование на наставникот е поврзан со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности*), па истата **се отфрла**, а се прифаќа нултата хипотеза: *Не постои поврзаност меѓу степенот на образование на наставникот и неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности.*

Статистичката обработка на резултатите дава основа за прифаќање на истражувачката хипотеза **Б4.4** (*Работната позиција на наставникот е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителот во училишните активности*) во делот што се однесува на подготвувањето и профилирањето на родителите за партиципација во различни училишни активности. Би можело, значи, да се дискутира околу можната позиција на поширокото искуство на наставникот низ различните наставнички позиции (комбинирано искуство, како во одделенска така и во предметна настава) како фактор во проценките на подготвувањето и профилирањето на родителите за учество во разни аспекти на училишниот живот.

Статистичкиот наод **нуди основа за прифаќање на истражувачката хипотеза Б4.5** (*Обученоста на наставникот за работа со ДПР е поврзана со неговите ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности*), во насока

дека професионалната оспособеност на наставникот за работа со учениците со пречки во развојот би можела да влијае врз неговите ставови и проценки околу проблематката на волонтерското учество на родителите во разни училишни активности.

Презентираните наоди од овој сегмент на анализите даваат основа за прифаќање на пошироката истражувачка хипотеза Б4: Демографските особини на наставниците се поврзани со нивните ставови и проценки за волонтирањето на родителите во училишните активности. Со други зборови, одредени нивни демографски карактеристики би можеле да бидат поврзани со елементи на нивните ставови и проценки кон проблематиката на волонтерскиот ангажман на родителите.

Се прифаќа истражувачката хипотеза В1 (*Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за вклученоста на родителите во образовните процеси*) во делот што се однесува на актуелните состојби со вклученоста на родителите во образовните процеси. Ваквиот резултат ја посочува разликата во гледната точка на родителите наспроти онаа на наставниците како веројатна детерминанта на проценката на учеството на родителите во образовните процеси.

Исто така се прифаќа истражувачката хипотеза В2 (*Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за комуникацијата меѓу училиштето и родителите*). Овој резултат ја посочува разликата во гледната точка на наставниците наспроти онаа на родителите како веројатна детерминанта на проценката на пошироките комуникациски активности на училиштето и родителите.

Постои основа за целосно прифаќање на истражувачката хипотеза В3 (*Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за информираноста на родителите за учењето и оценувањето*). Во насока како претходните два од овој сегмент, и овој резултат ја посочува разликата во гледната точка на наставниците наспроти онаа на родителите како сигурна детерминанта на проценката на информираноста на родителите за базичните училишни процеси (учење и оценување).

Се прифаќа истражувачката хипотеза В4 (*Родителите и наставниците меѓусебно се разликуваат во ставовите и проценките за волонтирањето на родителите во училишните [наставни и воннаставни] активности*). Разликата во гледната точка на наставниците, наспроти онаа на родителите би можела да биде од

значење за ставовите и проценките околу волонтирањето на родителите во училиштата.

Во истражувањето на Флетке (Fletke 1997) за волонтирањето на родителите, 85 % од наставниците одговориле дека би било корисно родителите да волонтираат во нивните училници, но сепак 32 % од родителите одговориле дека никогаш не волонтирале во училницата и/или во училиштето на нивното дете, а 20 % никогаш не го посетиле училиштето на своето дете.

V. ЗАКЛУЧОЦИ

Според поставените цели а во согласност со добиените резултати може да се донесат следните заклучоци:

Наставниците ја оценуваат улогата на родителите како многу значајна за успешноста на учениците во воспитно-образовниот процес.

Родителите кои ги поддржуваат нивните деца во текот на воспитно-образовниот процес имаат голема улога во подобрувањето на резултатите и однесувањето на децата. Активното вклучување на родителите во училиштето може да помогне во промоција на средина за учење во која учениците можат позитивно да комуницираат со училишниот персонал и нивните врсници.

Остварувањето на родителската посветеност во образовниот процес бара „инвестиција“ на двете страни, но наставниците остануваат главни протагонисти на овој процес. Токму наставниците се тие кои можат и треба да го организираат, структурираат и развиваат овој однос на професионален контекст.

Вклучувањето на родителите во процесот на учење треба да се идентификува како еден од индикаторите што се користат за проценка на квалитетот на образовната услуга, на ниво на систем и особено на ниво на училиште и наставници. Постои потреба за професионален развој и обука на наставници за развојот на односите со родителите, со фокус на нивниот ангажман во процесот на учење.

Наставниците треба да бидат посветени на што е можно поблиска соработка со родителите. Тие треба да ги отелотворат ставовите на објективност, чувствителност, искреност, почит, емпатија и позитивно, но сепак реално размислување. Ова, исто така, вклучува прифаќање на седумте принципи на ефективно партнерство: доверба, почитување, компетентност, комуникација, посветеност, еднаквост и застапување.

Наставниците треба да го разберат влијанието на вообичаените бариери за вклучување на родителите и да знаат за широкиот опсег на стратегии за вклучување на родителите.

Наставниците исто така треба да ги развијат вештините потребни за ефективна работа со родителите.

Наставниците се тие кои мора да ја спроведуваат училишната политика и процедури за вклучување на родителите. Педагошката служба може да им даде поддршка на наставниците за да им овозможат да развијат самодоверба за да испробаат различни начини на работа со родителите.

Наставниците треба да вложат посебен напор да ги запознаат што е можно подобро родителите со цел поголема вклученост на родителите.

Ставањето низа стратегии на располагање на родителите ќе доведе до оптимални нивоа на вклученост на родителите во училиштата. Сепак, опсегот на стратегии што ги користат училиштата најмногу ќе зависи од знаењето и вештините на наставниците за ефективно спроведување на различните стратегии.

Образовниот систем треба да има јасна политика за вклучување на родителите која се потпира на националната политика и ја приспособува на локалните услови и потреби. Педагошката служба во училиште треба да се вклучи во развојот и спроведувањето на ефективни политики за вклучување на родителите, бидејќи тие се професионалци кои најверојатно ќе ја имаат потребната обука и вештини за да помогнат во ова.

Образовниот систем мора да има воспоставено процедури за поддршка на училиштата во спроведувањето на политиките за подобрување на вклученоста на родителите. Тие треба да имаат персонал кој ќе следи што се случува во училиштата и ќе нуди поддршка и насоки во однос на спроведувањето на добрата практика во однос на вклученоста на родителите.

Училиштата треба да користат широк опсег на активности за да постигнат најголема можна вклученост на родителите. Овие активности мора да се однесуваат на потребите и придонесите на родителите и да ги следат упатствата за организација на активностите.

Училиштата, исто така, треба да се погрижат да имаат воспоставено процедури за да се обезбеди вклученост на родителите на децата со посебни образовни потреби.

Училиштата треба постојано да бараат повратни информации од родителите за да ја проценат ефективноста на активностите за вклучување на родителите што ги имаат.

Училиштата треба да спроведуваат редовни проценки на потребите и анкети за моменталната вклученост на родителите, како и да бараат предлози од родителите за тоа како нивното вклучување може да биде поефективно.

VI. ПРЕДЛОЗИ

Не постои рецепт или нацрт за вклучување на родителите што може обично да се примени во секоја училишна средина, меѓутоа во продолжение неколку совети кои се корисни за наставниците.

• **Срдечност.**

Малку пријателство води далеку, особено кога станува збор за комуникација родител-наставник од основно училиште. Без разлика дали комуницираат преку е-пошта, текст или лично, треба да бидат срдечни, гостопримливи и да ги охрабрат родителите.

• **Позитивност.**

Ефективната комуникација помеѓу родителите и наставниците започнува со позитивност. При контакт со родител или старател на ученик, треба да се каже нешто позитивно за ученикот.

• **Негување на чувство на доверба.**

Основата на ефективната комуникација со родителите започнува и со доверба. Од суштинско значење е родителите да имаат доверба во наставникот на своето дете. Кога зборуваат со родителите, наставниците треба да ги уверат дека секогаш ги имаат во срцето најдобрите интереси на своите ученици.

• **Честа комуникација.**

Честа грешка кај наставниците од основно училиште, како и од средно училиште е недоволната комуникација со родителите или комуникација само во случаи кога има проблем!

• **... и во форми што функционираат за родители и старатели.**

Една големина не одговара за сите кога станува збор за комуникација родител-наставник, во основно училиште и обратно. Од апликации, табли за пораки и е-пошта до социјални медиуми, испраќање пораки и телефонски повици, треба да се откријат кои алатки за комуникација најдобро им одговараат на родителите и старателите, а потоа да се држат до нив.

• **Родителите треба да се чувствуваат вредни.**

Одлична комуникација родител-наставник, особено во основното училиште, започнува со тоа што родителите се чувствуваат вредни. Сите родители и старатели имаат нешто вредно да и понудат на училницата и училиштето, без разлика дали тоа е

помагање на некој настан или разговор со учениците за нивното занимање. Родителите треба да се охрабрат ги да учествуваат и да ги споделат своите јаки страни.

- **Вклученост на родителите.**

Родителите не се обврзани да учествуваат во образованието на своето дете. Без разлика дали станува збор за родител или старател, кој одвојува време од денот за да се сретне со наставникот или учествува во настани во училиште, важно е наставниците од основно училиште да ги признаат придонесите и да изразат благодарност.

- **Поставување прашања.**

Кога наставниците разговараат со родителите од основно училиште, треба да им постават прашања, не само за навиките за учење на нивните деца, туку и за нивните интереси. При поставување дополнителни прашања наставниците ќе се изненадат колку можете да научат не само за своите ученици, туку и за нивните семејства.

- **Без претпоставки.**

Ниту еден наставник, никогаш не треба да прави претпоставки за домашниот живот на ученикот. Не треба да се претпоставува дека ученикот живее со двајца родители или со кој било родител. Семејствата имаат различни форми, големини и потекла.

- Наставникот треба да користи различни начини за контактирање со родителите: прирачници, билтени, белешки дома, телефонски повици и конференции на наставници за родители.

- Наставникот треба се воспостави отворена, пријателска клима, вклучително и посебна просторија за прием на родители со удобен мебел, биро, телефон и материјали за читање.

- Наставникот треба да им се испрати на родителите преглед на целите на часот, очекувањата за домашните задачи, како може да бидат контактирани и како родителите можат да помогнат.

- Наставникот треба да одвои одредено време секоја недела директорот да се состане со родителите без закажување.

- Наставникот треба да воспостави распоред за телефонска линија, и да издвои одредено време секоја недела кога родителите можат да го контактираат директорот по телефон.

- Одвреме-навреме наставникот треба да организира ручеци за родители-наставници.

- Наставникот треба да изготвува прашалници за родителите за да им даде можност да го проценат напредокот на нивното дете и да дадат повратни информации до училишниот кадар.

- Наставникот треба да организира специјални вечерни состаноци за родители на ученици со потешкотии во учењето, и да вклучи соодветни наставници во овие дискусии во мала група.

- Наставникот треба да воспостави рутински распоред за телефонски повици за да се контактираат сите родители.

- Наставникот треба да организира заедничка средба за наставници и родители на ученици кои се вклучени во домско образование со цел размена на искуство и подобрување на меѓусебната комуникација.

- Наставникот треба да подготви тестови, односно наставни листови, преку кои родителите би можеле да го проверат напредокот на своите деца во совладувањето на одредени вештини и способности.

- Наставникот треба да подготви активности за домашна работа што се клучни за наставните цели, да ги стандардизира и поедностави за да го зголеми учеството на родителите (пријателско за семејство).

- Наставникот треба да им обезбеди на родителите целосни информации за напредокот на нивното дете, вклучително и резултати од стандардизирани тестови.

- Наставникот треба да изготви список на родители кои можат да бидат повикани како гости говорници или како придружба при организирање на различни посети и екскурзии.

- Наставникот треба да им даде предлози на родителите за различни техники и методи за да создадат добра средина за учење дома.

- Наставникот треба да им обезбеди на родителите информации како да поставуваат прашања и како да ги дискутираат домашните задачи.

- Наставникот треба да предложи активности што ги вклучуваат сите родители (екскурзии, излети, прошетки, различни физички активности)

- Наставникот треба да планира и спроведе низа специјални претстави и собранија што го истакнуваат секој аспект од наставната програма за родителите. Да вклучи активности за благодарност за наставниците и родителите.

- Наставникот треба да организира работилници кои би ги воделе родителите

- Наставникот треба да обезбеди наставни материјали за родителите

- Наставникот треба да организира обуки и работилници за родителите за теми кои се од интерес за нив.

- Образовниот систем треба да има јасна политика за вклучување на родителите која се потпира на националната политика и ја прилагодува на локалните услови и потреби. Педагошката служба во училиште треба да се вклучи во развојот и спроведувањето на ефективни политики за вклучување на родителите бидејќи тие се професионалци кои најверојатно ќе ја имаат потребната обука и вештини за да помогнат во ова.

- Образовниот систем мора да има воспоставено процедури за поддршка на училиштата во спроведувањето на политиките за подобрување на вклученоста на родителите. Тие треба да имаат персонал кој ќе следи што се случува во училиштата и ќе нуди поддршка и насоки во однос на спроведувањето на добрата практика во однос на вклученоста на родителите.

- Училиштата треба да користат широк опсег на активности за да постигнат најголема можна вклученост на родителите. Овие активности мора да се однесуваат на потребите и придонесите на родителите и да ги следат упатствата за организација на активностите.

- Училиштата, исто така, треба да се погрижат да имаат воспоставено процедури за да се обезбеди вклученост на родителите на децата со посебни образовни потреби.

- Училиштата треба постојано да бараат повратни информации од родителите за да ја проценат ефективноста на активностите за вклучување на родителите што ги имаат.

- Училиштата треба да спроведуваат редовни проценки на потребите и анкети за моменталната вклученост на родителите, како и да бараат предлози од родителите за тоа како нивното вклучување може да биде поефективно.

6.1. Очекуван научен придонес

Студијата го опишува ангажирањето на родителите во процесот на учење како посебна карактеристика на училишното партнерство со семејството. Степенот на посветеноста на родителите лежи во основањето на партнерството помеѓу училиштето и семејството, бидејќи пристапот на родителите кон училиштето претставува индивидуален интерес на секој родител.

Констатациите, резултатите, толкувањата, предлозите и заклучоците од оваа студија треба да се земаат предвид од страна на сите актери на образовниот систем како наставниците, раководителите на образовните институции, родителите и

истражувачите од областа на воспитанието. Исто така, заклучоците од ова истражување ќе бидат значајни за Министерството за образование и наука, како одговорна институција за креирање и имплементација на образовните политики. Соработката на училиштето а посебно на наставниците со родителите треба да се редимензионира, ориентирајќи ја оваа соработка кон конкретно ангажирање на родителите во процесот на учење. Затоа, вклучувањето на родителите во воспитно образовниот процес треба да се поткрепи со посебна правна рамка, која ќе овозможи правила, задачи а особени потреби и методолошки процедури кои вработените во образование треба да ги следат со цел градење и професионален развој на партнерството училиште - семејство.

Постигнувањето на вклучување на родителите во образовниот процес бара „инвестиции“ од страна на двете страни, но наставниците остануваат главни протагонисти на овој процес. Токму наставниците се тие кои можат и треба да ја организираат, структурираат и развијат оваа соработка во професионален контекст (Haskaj, Cicevska-Jovanova 2020).

Ангажирање на родителите во процесот на учење треба да биде идентификуван како еден од индикаторите кои се користат за процена на квалитетот на образовните услуги. За ова, самото училиште во своите процедури за самоевалуација, но исто така и институциите одговорни за надворешното оценување на квалитетот на образовните услуги, треба да усвои техники и инструменти со кои може да го оцени овој аспект на активноста на училиштето и наставниците, како дел од нивните општи остварувања (Haskaj, Cicevska-Jovanova 2020).

Постои потреба за професионален развој и обука на наставници за развојот на односите со родителите, со фокус на нивниот ангажман во процесот на учење. Во овој поглед, студијата може да биде важна и релевантна за високообразовните институции. Програмите за обука на наставници во основно и / или средно образование треба да ја опфатат и третираат вклученоста на родителите во училиштето, како во теоретски така и на практично-методолошки контекст со цел оспособување на новите наставници во професионален развој на овој аспект.

6.2. Примена на резултатите од истражувањето

Заклучоците од ова истражување може да послужат за понатамошно збогатување на искуството што го создаваме во нашиот образовен систем, во врска со професионалниот развој на наставниците.

Истражувањето и предложениот модел на стандарди за вклучување на родителите и препораките воопшто може да бидат дополнителен дел на професионалните дебати и дискусии. Овие дебати и дискусии ќе овозможат збогатување на аргументите, различност на ставовите и методолошките пристапи кои промовираат ефикасен развој на вклученоста на родителите во воспитно образовниот процес на децата.

Литература

1. Abbeduto, L., Seltzer, M.M., Shattuck, P.T., Krauss, M.W., Orsmond, G.I., Murphy, M.M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American journal of mental retardation: AJMR*, 109 3, 237-54.
2. Adams, K., Christenson, S. L. (2007). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships: *Special services in the schools*, 14.
3. Adelman, H., Taylor, L. (2007). Fostering school, family and community involvement (effective strategies for creating safer schools and communities). *Bux, J. Cuba, P. 2012 Positively involving parents in their child`s education*. p.7-9.2.
4. Akinsola, E. F. (2011). Relationship between parenting style, family type, personality dispositions and academic achievement of young people in Nigeria. *Ife Psychologia*, 19(2), 246-267.
5. Akmal, T., Larsen, D. (2004). Keeping History from Repeating Itself: Involving Parents about Retention Decisions to Support Student Achievement. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*. 27. 10.1080/19404476.2004.11658171.
6. Alfonso-Reyes, E. L. (2012). Effective methods of parent-teacher communication for teachers of English language learners, http://etd.fcla.edu/CF/CFH0004190/Alfonzo-Reyes_Luzeana_E_201205_BS.pdf
7. Algood, C.L., Harris, C. and Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: an ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23, p.p.126-136.
8. Anderson, K.J., Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward understanding of parents' decision making. *The Journal of Education Research*, 100 (5), 311-323.
9. Araújo, C.A.C., Paz-Lourido, B., and Gelabert, S.V. (2016). Types of support to families of children with disabilities and their influence on family quality of life. *Science & Collective Health*, 21(10), p.p.3121-3130.
10. Archer-Banks, D., Behar-Horenstein, L. (2008). African American parental involvement in their children's middle school experiences. *The Journal of Negro Education*, 77(2), 143-156.
11. Aronson, J.Z. (1996). How school can recruit hard-to reach parents. *Educational Leadership* p. 58-80.

12. Azeem, M.W., Dogar, I.A., Shah, S., Cheema, M.A., Asmat, A., Akbar, M., Kousar, S., and Haider, I.I. (2013). Anxiety and depression among parents of children with intellectual disability in Pakistan. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(4), p.p.290-295.
13. Bailey, D.F., Bradbury-Bailey, M. (2010). Empowered youth programs: Partnerships for enhancing postsecondary outcomes of African American adolescents. *Professional School Counseling*, 14(1), 64-74.
14. Baker, A.J.L. (1997). Improving parent involvement programs and practice> Aqualitative studz of parents' perceptions. *School Community Journal*, 7(1), 127-153.
15. Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
16. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. *Infants & Young Children*, 16(3), 184-200.
17. Barnyak, N. C., McNelly, T. A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58.
18. Bastiani, J. (2018). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric?. In *Parents and schools* (pp. 101-116). Routledge.
19. Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-61.
20. Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A., Holloway, S. D. (2011). The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250–278.
21. Berger, E. H., (1991). *Parents as partners in education*. New York: Merrill Publishing Company.
22. Berthelsen, D., Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education.
23. Biddulph, F., Biddulph, J., Biddulph, C. (2003). *The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
24. Birnbaum, R., (2010). *Choosing School for child with special needs*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
25. Bouffard, S., (2008). Tapping into technology: The role of the internet in family–school communication. Family Involvement Research Digest: Harvard Family Research Project. Available: <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications->

resources/tapping-into-technology-the-role-ofthe-Internet-in-family-school-communication

26. Briggs, D.C. (1975). *Your child's self-esteem*. Dolphin Books edition.p.45. p.263-272.
27. Brock, S., Edmunds, A., (2010). Parental involvement: Barriers and opportunities. *EAF Journal*, 21(1), 48-I. doi: 2353217711.
28. Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*, Oxford: International Encyclopedia of Education, Vol.3, (2nd Ed.) p. 37-43.
29. Brown, G.T.L. (2017). *Assessment of Student Achievement (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162058>
30. Burden, P., Byrd, D. (2003). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students*, Boston:Pearson education.
31. Caicedo C. (2014). Families with special needs children: family health, functioning, and care burden. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 20(6), 398–407. <https://doi.org/10.1177/1078390314561326>
32. Carter, S. (2003). *Education our children together: A sourcebook for effective family-school-community partnerships*. Eugene, OR: Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498147.pdf>
33. Chambers, H.G., Chambers, J.A. (2015). *Effects of caregiving on the families of children and adults with disabilities*. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 26, p.p.1-19.
34. Clark, L. (1996). *S.O.S: Help for parents*. A Practical Guide For Handling Common Everyday Behavior Problems, (2 ed.)
35. Coleman, P. (1998). Parent, Student and Teacher Collaboration: *The Power of Three*.
36. Cotton, K., Wikeland, K. (1989). Parent involvement in education. *School Improvement Research Series, Close-Up #6*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
37. Dabrowska, A., Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 54(3), 266–280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>
38. Davies, S., Hall, D. (2005) 'Contact A Family: professionals and parents in partnership', *Archives of Disease in Childhood*, 90, pp. 1053-1057.
39. Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and

- within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
40. Desforges, C., Abouchar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. London: Department of Education and Skills.
 41. Dimitrova-Radojichich, D., and Chichevska-Jovanova, N., (2014). Parents' attitude: inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), p.p.13-16.
 42. Doménech, A., and Moliner, O., (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, p.p.3286-3291.
 43. Dragojević, N., i Milačić -Vidojević, I., (2011). Razlike u vulnerabilnosti majki i očeva dece s ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), p.p.573-593.
 44. Drake, D.D. (2000). Parents and Families as Partners in the Education Process: Collaboration for the Success of Students in Public Schools. *ERS spectrum*, 18, 34-39.
 45. Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., Hamby, D. (1992). Characteristics of Parents-Professional Partnerships. In S. L. Christenson, & J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
 46. Eddy, L., Engel, J.M. (2008). The Impact of Child Disability Type on the Family. *Rehabilitation Nursing Journal*, 33, 98–103.
 47. Epley, P. H., Summers, J. A., Turnbull, A. P., (2011). Family Outcomes of Early Intervention: Families' Perceptions of Need, Services, and Outcomes. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 201–219. <https://doi.org/10.1177/1053815111425929>Graham-Clay, S. 2005. *Communicating with parents: Strategies for teachers*. The school Community Journal, 15.
 48. Epstein, J.L., (1995). *School and family communication partnership. Caring about Children*. p. 700-711.
 49. Epstein, J, L., (1991). *Effects on student achievement of teachers` practices of paren involvement*. Vol. 5. pp. 260-272.
 50. Epstein, L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.J., Van Voorhis, F.L. 2002. *School, family and community partnerships*. pg.20
 51. Fareo, O.D. (2015). Counselling Intervention and Support Programmes for Families of Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, Vol.6, No.10 p.p.103-109.

52. Fish, W.W. (2008). *The IEP meeting*. Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure*, 53(1), 8-14. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/228569346?accountid=12085>
53. Fletke, L.L. (1997). Parental Involvement in Education. *Grand Valley State University*. 12-1997.
54. Foster, J.E., Loven, R.G. (1992). The Need and Directions for Parent Involvement in the 90's: Undergraduate Perspectives and Expectations. *Action in teacher education*, 14, 13-18.
55. Graungaard, A. H., Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: care, health and development*, 33(3), 296–307. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x>
56. Gray D. E. (2003). Gender and coping: the parents of children with high functioning autism. *Social science & medicine* (1982), 56(3), 631–642. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00059-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00059-x)
57. Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
58. Greenwood, G.E., Hickman, C.W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91, 279 - 288.
59. Griffin, D.C., Galassi, J. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 14.
60. Ha, J. H., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M. (2011). Parenting a Child with a Disability: The Role of Social Support for African American Parents. *Families in society: the journal of contemporary human services*, 92(4), 405–411. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4150>
61. Harris, A., Goodall, J., (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3) pg. 277-289.
62. Harwell, D., Brown, K., Caldwell, A., Frazier, W., McGee, T., (2009). Science homework and parental involvement: Factors influencing behaviors and attitudes. *Journal of the Alabama Academy of Science*, 80(1), 149-155.
63. Hassall, R., Rose, J., McDonald, J., (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child

- characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*; 49(6), p.p.405-418.
64. Haskaj, A., Cicevska-Jovanova, N., (2020). Attitudes of teachers regarding the inclusion of parents in the educational process of students, *Philosophica*, vol 7 No. 13-14, 2020, pg. 14-18.
 65. Haskaj, A., Cicevska-Jovanova, N., (2020). Students with special educational needs in the education process, *Philosophica*, vol 7 No. 13-14, 2020, pg. 9-13.
 66. Hastings, R.P., and Beck, A., (2004). Practitioner review: stress intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), p.p.1338-1349.
 67. Hedderly, T., Baird, G., McConachie, H. (2003). Parental reaction to disability. *Current Paediatrics* 13, p.p.30-35.
 68. Heiman, T. (2002). Parents of Children With Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), p.p.159-171.
 69. Hester, H. (1989). Start at Home to Improve Home-School Relations. *NASSP Bulletin*, 73, 23 - 27.
 70. Hill, R. (1949). *Families under stress: Adjustment to the crises of war separation and reunion*. New York: Harper & Brothers.
 71. Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*, Berlin: Springer Science & Business Media.
 72. Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model, *Educational Review*, 63 (1), 37-52
 73. Hsiao, J. Y. (2017). Parental Stress in Families of Children with Disabilities, Washington State University, *Intervention in School and Clinic*, 53(4), p.p.201-205.
 74. Iacolino, C., Pellerone, M., Pace, U., Ramaci, T., Castorina, V., (2017). *Family Functioning and Disability: a Study on Italian Parents of Disabled Children*, The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences
 75. James, D.W., Jurich, S., Estes, S., (2001). Raising minority academic achievement: A compendium of education programs and practices. *Washington, DC: American Youth Policy Forum*. Retrieved, from www.aypf.org/publicatons/index.html
 76. Jones, J. Passey, J. 2005. *Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems*. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), p.p.31-46.

77. Jones, L., Hastings, R.P., Totsika, V., Keane, L., Rhule, N. (2014). Child behavior problems and parental well-being in families of children with autism: the mediating role of mindfulness and acceptance. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(2), p.p.171-185.
78. Jovancevic, M., Knezevic, M., Hotujac, Lj. i sur. (2009). *Pruzanje pomoci obiteljima s malom djecom u kriznim situacijama*, Zagreb: Medicinska Naklada.
79. Kandel I., Merrick J. (2007). The Child With a Disability: Parental Acceptance, Management and Coping, *The Scientific World Journal*, 7, p.p. 1799–1809.
80. Karic J., Medenica C., Milicevic I. (2013). Teskoce sa kojima se susrecu porodice dece sa Posebnim potrebama u sadasnjem trenutku. Beograd: Biomedicinska istrazivanja, 4(2), 67–72. <https://doi.org/10.7251/bii1302067k>
81. Karther, D., Lowden. F. (1997). Fostering effective parent involvement. *Contemporary Education*, 69 (1): 41–44.
82. Kashahu, L. (2012). The Influence of family functioning and school-family relationship in adolescent academic achievement at the subject of the Albanian language, *Studime Sociale Revistë e Institutit të Sociologjisë*, pg 101-110.
83. Keller, D., Honig, A. S. (2004). Maternal and paternal stress in families with school-aged children with disabilities. *The American journal of orthopsychiatry*, 74(3), 337–348. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.337>
84. Ki, Y.W., Joanne, C.C.Y. (2014). Stress and marital satisfaction of parents with children with disabilities in Hong Kong. *Psychology*, 5, p.p.349-357.
85. Klein, H., Ballantine, J. H. (1999). *For parents particularly: Getting involved in our children's education*. *Childhood Education*, 75(3), 170-171.
86. Krstić, T., Mihić, I., Rajić, M., Branković, J. (2017). *Podrška roditeljima dece sa smetnjama u razvoju i hroničnim bolestima: Praktikum za program Naša priča*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
87. La Fevre, A.L., Shaw, T. (2012). Latino parent involvement and school success: Longitudinal effects of formal and informal support, *Education and Urban Society*, No. 16
88. Lara, B.E., De Los Pinos, C.C. (2016). Families with a disabled member: impact and family education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, p.p.418-425.
89. Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

90. Lindblad, B.M., Rasmussen, B.H., Sandman, P.O. (2005). Being invigorated in parenthood: parents' experiences of being supported by professionals when having a disabled child. *Journal of Pediatric Nursing*, 20(4), p.p.288-297.
91. Lloyd, T., Hastings, R.P. (2008). Psychological variables as correlates of adjustment in mothers of children with intellectual disabilities: cross-sectional and longitudinal relationships. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), p.p.37-48.
92. Magouirk, A.T. (2015). *A correlational study of parental involvement at the elementary school, middle school, and high school level*, Liberty University.
93. Maher, M.J. (2007). *The ethical implications of talk: Improving communication with students and parents*. NASA Pre-Service Teacher Annual National Conference, Alexandria, VA.
94. Margolis, H., Brannigan, G.G. (1990). Strategies for resolving parent-school conflict. *Journal of Reading, Writing, & Learning Disabilities International*, 6(1), 1–23.
95. Matijević, D., Sokal Jovanović, Lj., Rudić, N., Vidojević, O., Kalanj, D., Mladenović Janković, S., Kotević A. (2010). *Deci je mesto u porodici: Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje Beograd.
96. Mahshie, Sh.N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington DC: Gallaudet University.
97. McWilliam, R.A. (2010). *Working with Families of Young Children with Special Needs*, New York: The Guilford Press.
98. Mihić, I., Rajić, M., Krstić, T., Divljan, S., Lukić, N. (2016). “Naša priča” - Program podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju: primer dobre prakse u predškolskim ustanovama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4), str.477-498.
99. Miodrag, H., Hodapp M.R. (2010). *Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities*. Tennessee: Vanderbilt Kennedy Center and Department of Special Education, Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, 2010.
100. Murray, M.M., Handyside, L.M., Straka, L.A., Arton-Titus, T.V. (2013). Parent empowerment: connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, 23(1), p.p.145-168.
101. Neely-Barnes, L.S., Dia, A.D. (2008). Families with children with disabilities: A Review of literature and recommendations for interventions, *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, vol. 5 no.3

102. Oelofsen, N., Richardson, P. (2006). Sense of coherence and parenting stress in mothers and fathers of preschool children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(1), p.p.1-12.
103. Olsen, R., Clarke, H. (2003). *Parenting and disability- Disabled parents' experiences of raising children*, Bristol: University Press, the Policy Press.
104. Park, J., Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), p.p.151-170.
105. Pelchat, D., Lefebvre, H., Perreault, M. (2003). Differences and similarities between mothers' and fathers' experiences of parenting a child with a disability. *Journal of child health care: for professionals working with children in the hospital and community*, 7(4), 231–247. <https://doi.org/10.1177/13674935030074001>
106. Pelchat D. (2010). PRIFAM: a shared experience leading to the transformation of everyone involved. *Journal of child health care: for professionals working with children in the hospital and community*, 14(3), 211–224. <https://doi.org/10.1177/1367493510364166>
107. Peña, C.D. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94:1, 42-54.
108. Plant, K. M., Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 51(Pt 2), 109–124. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x>
109. Rahman, L. J. 2001. The effects of parent involvement on student success. *The Graduate College University of Wisconsin-Stout*. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001rahmanj.pdf>
110. Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S. D., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B., Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 115(6), e626–e636. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1689>
111. Rajan, A. M., John, R. (2017). Resilience and impact of children's intellectual disability on Indian parents. *Journal of intellectual disabilities : JOID*, 21(4), 315–324. <https://doi.org/10.1177/1744629516654588>
112. Rajić, M., Mihić, I., Kopunović Torma, D. (2015). Socioemocionalna posvećenost roditelja dece sa smetnjama u razvoju: razlike između majki i očeva. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XL-2, str.137-152.

113. Rentinck, I., Ketelaar, M., Jongmans, M., Lindeman, E., Gorter, J. W. (2009). Parental reactions following the diagnosis of cerebral palsy in their young child. *Journal of pediatric psychology*, 34(6), 671–676. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn103>
114. Riyahi, A., Ghadikolaee, S.Y., Kolagar, M., Sarukolaii, A.A., Abdolrazaghi, H., Rafiei, F., Mohammadbeigi, A. (2017). Comparing the parenting role tasks in parents of children with mental/physical disabilities. *International Journal of Pediatrics*, 5(6), p.p.5079-5089.
115. Risko, V., Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another- or not talking at all? *The Reading Teacher*, 62, 442-450.
116. Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S., Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of school psychology*, 46(4), 477–505. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.11.001>
117. Sharma, P. (2015). Assessment of awareness levels of parents - a multivariate approach. *Sociology and Anthropology*, 3(1), p.p.58-72.
118. Siddiqui, I. J. (2011). Lack of parental involvement: Stress prone children. *International Journal of Education & Allied Sciences*,3(2), 43-48.
119. Singer, G. H., Ethridge, B. L., Aldana, S. I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: a meta-analysis. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 357–369. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20175>
120. Small, L. (2010). *Parental involvement in an urban school setting*. Rowan University. (Publication No. AAT 3422381).
121. Smith, P.A., Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556- 568.
122. Stacer, M.J., Perrucci, R. (2012). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*. (3)34, 340-354. link.springer.com/article/10.1007/s10834-012-9335-y.
123. Stanikzai, R. (2013). *Parental Involvement in Children's Education*, Karlstads University.
124. Taanila, A., Jarvelin, M., Kokkonen, J. (1999). Cohesion and parents social relations in families with a child with disability or chronic illness. *International Journal of Rehabilitation Research*; 22:101–109.
125. Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*, London: Routledge.

126. Toran, H., Yasin, M., Chiria, F., Tahar, M.M., (2010). Monitoring Progress using The Individual Education Plan for Students with Autism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 7. 701–706. 10.1016/j.sbspro.2010.10.095.
127. Tozer, S.E., Senese, G., Violas, P.C. (2006). *School and society historical and contemporary perspectives* (5th ed.). New York: The McGraw-Hill.
128. Trute, B., Hiebert-Murphy, D. (2002). Family Adjustment to Childhood Developmental Disability: A Measure of Parent Appraisal of Family Impacts. *Journal of pediatric psychology*. 27. 271-80. 10.1093/jpepsy/27.3.271.
129. Turney, K., Kao, G. (2009). *Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?* Philadelphia, PA: Heldref Publications.
130. Vargas-Muñoz, M.E., López-Liria, R., Rocamora-Pérez, P., Aguilar-Parra, J., Díaz-López, M.P., Padilla-Góngora, D. (2017). Maladjustment in Families with Disabled Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237. 863-868. 10.1016/j.sbspro.2017.02.184.
131. Walker, J.M.T Hoover-Dempsey, K.V. (2008). Parent involvement. in Good, T. (Ed.) *21st Century Education: A reference Handbook*, Vol. 2. Thousands oas, CA: Sage Publications.
132. Wanat, C.L., (2009). Alternatives to advisory boards: Designing parent groups for participation. *Journal of School Public Relations*, 30(2), 92-127. Retrieved from EJ869461.
133. Wehlburg, C. (1996). The Future of High School Success: The Importance of Parent Involvement Programs, *The High School Journal*, Vol. 79, No. 2, Essays on the Future of Secondary Education (Dec. 1995 - Jan. 1996), pp. 125-128
134. Wei, W., Wu, Y., Lv, B., Zhou, H., Han, X., Liu, Z., Luo, L. (2016). The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students' Academic Achievement in China: One-Only Children vs. Children with Siblings. *Journal of Comparative Family Studies*, 47(4), 483-500.
135. Weiss, H.M., Edwards, M.E. (1992). The family-school collaboration project: Systemic interventions for school improvement. In Christenson, S.L., Conoley, J.C. (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 215-243). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
136. Williams, B., Williams, J., Ullman, A. (2002). *Parental Involvement in Education*. Department for Education and Skills.
137. Zimmerman, E. (1993). *Parents as Leaders for Children and Policy*. Washington: The Child Care Conference.

138. Zellman, G.L., Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcome, *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.
139. Чичевска-Јованова, Н. (2018). *Методика на наставата за ученици со интелектуална попреченост*. Скопје: Филозофски факултет.
140. Чичевска-Јованова, Н., Рашиќ-Цаневска, О. (2013). *Рана интервенција на деца родени со фактор на ризик*. Скопје: Филозофски факултет.
141. Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2013). Родители на деца со пречки во развојот: стрес и поддршка. Скопје: *Дефектолошка теорија и практика*; 14(1-2): 7-19.
142. Фондација за образовни и културни иницијативи Чекор по чекор. (2011). *Практикување на наученото. Прирачник за професионален развој на учителите*. https://stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/fokusno_podracje_2.pdf
143. Фондација за образовни и културни иницијативи Чекор по чекор. (2011). *Училиштето и заедницата-Партнери за поквалитетно образование* https://stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/uchilishteto_i_zaednicata_mak.pdf
144. Министерство за образование и наука, *Закон за основно образование* https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20основното%20образование%20-%20nov_1.pdf

Прилог

ПРАШАЛНИК

Почитувани,

Овој прашалник е наменет за прибирање податоци за изработка на научноистражувачкиот труд „Улогата на родителите во образовниот процес за ученици со пречки во развојот“. Истражувањето ќе биде извршено во рамки на подготовките за одбрана на докторска дисертација на Институтот за специјална едукација и рехабилитација на Филозофскиот факултет при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје.

Прашалникот е анонимен, а податоците ќе бидат користени исклучиво за потребите на истражувањето.

Се надевам на Вашата соработка и однапред Ви се заблагодарувам на одвоеното време.

Со почит,

м-р Аделина Хаскај, докторанд

Училиште: _____

Место: _____

Класен раководител на _____ одделение

1. Пол

- а) женски
- б) машки

2. Возраст

- а) < 35 години
- б) 35 - 45 години
- в) 45 - 55 години
- г) над 55 години

3. Образование

- а) вишо

- б) високо
- в) магистерски/специјалистички студии
- г) доктор на науки

4. Работен статус во институцијата

- а) одделенски наставник
- б) предметен наставник
- в) наставник во комбинирано одделение

5. Работен стаж

Изберете една од понудените опции:

- а) помалку од 10 години
- б) 10 - 20 години
- в) 20 - 30 години
- г) повеќе од 30 години

6. Познавањето на подрачјето инклузија во основното образование е резултат на:

- а) универзитетско образование (задолжителни или изборни предмети, практична настава)
- б) професионално усовршување (обуки, семинари)
- в) не постои

7. Имам посетувано обуки за лица со:

(можете да заокружете повеќе опции)

- а) интелектуална попреченост
- б) аутизам
- в) оштетен слух
- г) оштетен вид
- д) моторни нарушувања
- ѓ) специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија...)
- е) говорни проблеми
- ж) емоционални и социјални проблеми (проблеми во однесувањето)

8. Дали имате практично искуство од работа со деца со пречки во развојот во оваа институција?

- а) да
- б) не

8.1 Наведете за какви пречки станува збор (можете да заокружете повеќе опции):

- а) интелектуална попреченост
- б) аутизам
- в) оштетен слух
- г) оштетен вид
- д) моторни нарушувања
- ѓ) специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија...)
- е) говорни проблеми
- ж) емоционални и социјални проблеми (проблеми во однесувањето)

9. Учениците со пречки во развојот, во клупа седат:

- а) сами
- б) заедно со придружник
- в) со соученик

10. На родителите на деца со пречки во развојот им е дозволено да останат во училница?

- а) да
- б) не

11. Учениците со пречки во развојот отсутнуваат од училиште:

- а) еднаш неделно
- б) повеќепати неделно
- в) повеќепати месечно

12. Причините поради кои учениците често отсутнуваат од училиште се:

- а) често заболување
- б) нема кој да ги носи в училиште
- в) друго _____

**I. Ставови на наставниците за вклученоста на родителите во образованието на детето
воопшто**

Ефективното училиште е место каде што родителите се чувствуваат пријатно и се добредојдени во однос на аспектите и однесувањето наведени подолу.

Заокружете една оценка на скала од 1 до 5 (1 - воопшто не се согласувам, 2 - главно не се согласувам, 3 - ниту се согласувам ниту не се согласувам, 4 - главно се согласувам, 5 - потполно се согласувам)

Тврдење	1	2	3	4	5
ОПШТИ ПРИНЦИПИ					
Секој родител треба да биде активно вклучен во училиштето на своето дете.					
Секој родител треба да биде активно вклучен во учењето со детето дома.					
Родителите на учениците се важни партнери во образованието.					
Вклучувањето на родителите на ученикот со пречки во развојот во образовниот процес е многу поважно за напредокот на ученикот отколку вклучувањето на родителите на останатите ученици.					
МОЖНИ ПРИДОБИВКИ ОД ВКЛУЧЕНОСТА НА РОДИТЕЛИТЕ					
Родителската вклученост е поврзана со училишниот успех на ученикот.					
Родителската вклученост помага за постигнување позитивни ефекти во однос на дисциплината и однесувањето на ученикот.					
Родителската вклученост во училиштето може да им ја олесни работата на наставниците во наставата и да им помогне да бидат поефикасни.					
Вклучувањето на родителите во училиштето е важно за создавање успешно училиште и позитивна клима во училиштето.					
Вклучувањето на родителите во училиштето влијае на создавање позитивни ставови на родителите кон наставниците и училиштето.					
АКТУЕЛНИ СОСТОЈБИ					
Во училиштето има посебна просторија за родителите.					
Задоволен/а сум од соработката со родителите на децата со типичен развој. (САМО НАСТАВНИЦИ)					
Задоволен /а сум од соработката со родителите на децата со пречки					

развој. (САМО НАСТАВНИЦИ)					
Задоволен/а сум од соработката со наставниците. (САМО РОДИТЕЛИ)					
ИДНИ ПОТРЕБИ					
На наставниците им е потребна соодветна обука, поддршка и помош за успешно вклучување на родителите.					
Наставниците треба да добијат признание за нивната напорна работа и времето поминато во ангажирање на родителите во училиницата / училиштето.					

II. Комуникацијата со родителите

Успешното училиште ги информира родителите преку редовна двонасочна комуникација. Споделувањето значајни информации за успехот на учениците е олеснето со подолу наведените активности.

Заокружете една оценка на скала од 1 до 5 (1 - воопшто не се согласувам, 2 - главно не се согласувам, 3 - ниту се согласувам ниту не се согласувам, 4 - главно се согласувам, 5 - потполно се согласувам)

Тврдење	1	2	3	4	5
ЗАЛАГАЊА И НАПОРИ					
Училишниот кадар и јас како наставник правиме напори да ги натераме сите родители да се чувствуваат поудобно кога доаѓаат на училиште.					
Во училиштето се предвидени средби со родители за да се информираат за прифаќањето на децата со пречки во развојот (за родители на деца во чии одделенија има деца со пречки во развојот).					
Настојувам да воспоставам отворена, искрена, еднаква и двострана комуникација со родителите.					
Родителските средби ги закажувам во време погодно за родителите.					
Настојувам на родителите да им дадам флексибилно време за контакти и состаноци.					
Ги охрабрувам родителите да ме контактираат доколку имаат прашања, коментари и / или грижи.					
На родителите им обезбедувам информации за училишните програми, наставните програми, проектите.					
На родителите им давам информации за правилата и политиките на училиштето.					

АКТУЕЛНИ КОМУНИКАЦИСКИ АКТИВНОСТИ					
Од страна на училиштето се организираат доволен број средби на коишто родителите може да разговараат за нивните деца.					
Од страна на училиштето се организираат средби на коишто родителите разговараат за нивните искуства, очекувања, потреби и можни придонеси.					
Родителите на децата со типичен развој споделуваат информации за нивното дете: медицински детали, што сака и не сака, предности и слабости и сл. (САМО НАСТАВНИЦИ)					
Родителите на децата со пречки во развој споделуваат информации за нивното дете: медицински детали, што сака и не сака, предности и слабости и сл. (САМО НАСТАВНИЦИ)					
Родителите на деца со пречки во развој доаѓаат на родителските средби што се организираат за сите родители.					
За родителите на деца со пречки во развој се организираат индивидуални родителски средби.					
Имам почест контакт со родителите на учениците со пречки во развој отколку со родителите на останатите ученици.					
Споделувам информации за своето дете (САМО РОДИТЕЛИ)					
ФОРМИ НА ДИРЕКТНА КОМУНИКАЦИЈА					
Родителите знаат како да стапат во контакт директно со наставниците.					
Ги почитувам мислењата, советите, коментарите и идеите на родителите.					
Родителските средби се ефикасен начин за остварување контакт со наставникот.					
Ги контактирам родителите за позитивни и негативни прашања во врска со нивното дете.					
Имам планирано посебен ден за консултации со родители.					

III. УЧЕЊЕ И ОЦЕНУВАЊЕ

Успешното училиште гледа на родителите како на партнери чија помош го олеснува учењето на децата, а тоа им го овозможува на различни начини. Поверојатно е дека родителите ќе се вклучат во работата на училиштето кога се охрабрани и помогнати од наставниците, на пример да се вклучат во извршувањето на домашните работи на своите деца.

Заокружете една оценка на скала од 1 до 5 (1 - воопшто не се согласувам, 2 - главно не се согласувам, 3 - ниту се согласувам ниту не се согласувам, 4 - главно се согласувам, 5 - потполно се согласувам)

Тврдење	1	2	3	4	5
ИНФОРМАТИВНИ АКТИВНОСТИ НА УЧИЛИШТЕТО					
Училиштето им обезбедува јасна информација на родителите за очекувањата за постигнувањето на ниво на час, во училишните активности, училишните политики, дисциплинските процедури, како и во алатките за проценка и целите на училиштето.					
Родителите се информираат за наставните програми на предметите што се предаваат во одделението.					
Родителите имаат лесен пристап до информации за сите училишни активности.					
Родителите добиваат јасни инструкции в училиште како најдобро да им помогнат на своите деца за да научат.					
Родителите добиваат детални информации за развојот и напредувањето на нивните деца.					
На родителите им се соопштуваат или даваат евидентни листови и редовни извештаи за напредокот на учениците, како и информации за различни училишни активности.					
Родителите добиваат информации за училишните проверки, постигнувања и оценки на секое тримесечје.					
Родителите добиваат информации за постигнувањата на своето дете преку е-пошта или е-дневник.					
За децата со пречки во развој се организира дополнителна настава.					
Училиштето активно бара идеи од родителите за прашања поврзани со училиштето (на пример, подобрување на ученичките постигнувања, развивање програми, подобрување на комуникацијата).					
ДИРЕКТНИ ИНФОРМАЦИИ ОД НАСТАВНИКОТ					
На родителите им давам информации за напредокот на нивното дете.					
На родителите им давам информации за содржината на наставата и / или своите предмети.					
На родителите им давам информации за вештините што треба да се совладаат во рамките на мојот / моите предмети.					
На родителите им давам информации за тоа како да му помогнат на детето во учењето и / или извршувањето на задачите.					
Ги охрабрувам родителите да ми кажат што се случува во животот на нивното детето што може да влијае на успехот в училиште.					
Предлагам домашна работа за родителите и нивните деца.					

АНГАЖМАН НА РОДИТЕЛИТЕ					
Од родителите на деца со пречки во развој се бара повеќе ангажирање околу решавањето на домашните задачи.					
Родителите се вклучени во планирањето и оценувањето на училишните програми.					
Како родител, свесен сум за проблемите со кои се соочува моето дете (САМО РОДИТЕЛИ)					

IV. ВКЛУЧУВАЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ КАКО ВОЛОНТЕРИ ВО НАСТАВНИТЕ И ВОННАСТАВНИТЕ АКТИВНОСТИ

Училиштето организира наставни, како и воннаставни активности од општествен, хуманитарен или друг карактер (пр. еколошки акции, хуманитарни акции, продажни базари, волонтерски активности). Активностите можат да бидат ограничени на самото училиште (во рамки на паралелката или пошироко), но и да бидат насочени кон заедницата, излегувајќи од рамките на самото училиште (пр. акции за чистење во околината, претстави во или надвор од училиште).

Заокружете една оценка на скала од 1 до 3 (1 - никогаш, 2 - повремено, 3 - често)

Тврдење	1	2	3
ФОРМИ НА АКТИВНО УЧЕСТВО НА РОДИТЕЛИТЕ			
Ги поканувам родителите да учествуваат во организирање и спроведување на воннаставните активности.			
Им дозволувам на родителите сами да предложат начини на кои би се вклучиле во училница и училиште.			
Ги поканувам родителите в училница како испомош за наставникот и / или учениците.			
Ги поканувам родителите како гости говорници.			
Ги повикувам родителите да ја набљудуваат наставата (моето предавање / или однесувањето / учењето на учениците.			
Ги повикувам родителите да учествуваат како придружба на екскурзии и/или други форми на наставни и воннаставни активности.			
Сметам дека е важно родителите да учествуваат во одлучувањето за тоа кога и какви вонучилишни активности ќе се организираат од страна на училиштето и за кои ученици треба да бидат наменети.			
Ги повикувам родителите да учествуваат во планирањето и организацијата на училишните и / или одделенските настани и активности заедно со своите деца			

(на пример, работилници, настапи, спортски настани, еко акции итн.).			
Организирам и ги поканувам родителите на специјални настани во училиште / училница (отворен ден на училиштето, Ден на училиштето, хуманитарни активности, работилници, настапи во други училишта и др.).			
ПОДГОТОВКА И ПРОФИЛИРАЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ			
На родителите им нудам флексибилно време за вклучување во училница / училиште.			
Настојувам да ги откријам талентите на родителите и во кои подрачја можат да придонесат преку своето волонтерство во училница / училиште.			
Училиштето организира различни работилници за родителите со цел проширување на нивните знаења за предизвиците на нивните деца.			
БАРАЊА ДО РОДИТЕЛИТЕ			
Барам помош од родителите за собирање средства за училиштето / одделението.			
Од родителите барам помош за одржување на училницата и / или други делови на училиштето (како што се чистење, фарбање, градежни работи, уредување на училишната средина, игралиште, набавка на разни материјали, организирање на приредби и др.).			