



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје



Филозофски факултет

Институт за дефектологија

Студиска програма: Интелектуална попреченост и аутизам

**СОЦИЈАЛНАТА ДИМЕНЗИЈА НА ИНКЛУЗИВНИОТ ПРОЦЕС ВО  
ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО ОПШТИНА ГЕВГЕЛИЈА**

*-магистерски труд-*

Ментор:

Проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова

Кандидат:

Гордана Анастасова, 4963/16

Скопје, мај 2018

# СОДРЖИНА

<b>АПСТРАКТ</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>ВОВЕД</b>	<b>8</b>
<b>I ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ</b>	<b>10</b>
<b>I 1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ И ОСНОВНИТЕ ПОИМИ</b>	<b>10</b>
I 1.1. УЧЕНИЦИ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ	10
I 1.2. ИНКЛУЗИЈА: ПОЧЕТОЦИ И СОВРЕМЕНИ ПЕРСПЕКТИВИ ВО ОПШТЕСТВЕН И ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ	12
I 1.3. СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ ВО ОПШТЕСТВЕН И ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ	18
I 1.4. ДЕФИЦИТИ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ	20
I 1.5. ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАКО СООДВЕТНА РАМКА ЗА СОЦИЈАЛНО ВОСПИТУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ	23
I 1.6. НАСТАВНИ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДОБРУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ	26
<b>II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>34</b>
<b>II 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>34</b>
<b>II 2. ЦЕЛ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>34</b>
<b>II 3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>36</b>
<b>II 4. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>37</b>
<b>II 5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>38</b>
<b>II 6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>39</b>
МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	39
ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	39
<b>II 7. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК</b>	<b>41</b>
<b>II 8. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ</b>	<b>45</b>
<b>II 9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	<b>45</b>
<b>III АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ СО ДИСКУСИЈА</b>	<b>47</b>
<b>III 1. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВРЗ ОСНОВА НА НИВНИОТ ПОЛ</b>	<b>47</b>
III 1.1 АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ КОМУНИКАЦИЈА	
АНАЛИЗАТА НА УПОТРЕБАТА НА ТРИНАЕСЕТТЕ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ, ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВРЗ ОСНОВА НА НИВНИОТ ПОЛ, Е ПРИКАЖАНА ПРЕКУ ТАБЕЛА 1 И СЛИКА 8.	47
III 1.2. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ СОРАБОТКА	49
III 1.3. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА	51

III 1.4. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ ОДГОВОРНОСТ .....	52
III 1.5. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ СОЧУВСТВО.....	54
III 1.6. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ ВКЛУЧУВАЊЕ .....	56
III 1.7. АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ЗА ПОДУЧУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ДОМЕНОТ САМОКОНТРОЛА .....	58
<b>III 2. АНАЛИЗА НА ОПШТОТО ЗНАЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ И НИВНАТА ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВНАТА СРЕДИНА .....</b>	<b>60</b>
<b>III 3. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ НА ПОНУДЕНИ СТРАТЕГИИ И ПРИЧИНИТЕ ЗА НЕГО ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ ПРЕКУ ПОСТАВЕНИ РЕАЛНИ СИТУАЦИИ .....</b>	<b>64</b>
<b>III 4. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИТЕ И ТЕХНИКИТЕ ВО СЕДУМТЕ ДОМЕНИ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ.....</b>	<b>67</b>
III 4.1. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ КОМУНИКАЦИЈА .....	67
III 4.2. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ СОРАБОТКА/КООПЕРАЦИЈА .....	74
III 4.3. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА.....	79
III 4.4. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ И БРОЈОТ НА КОРИСТЕНИ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ ОДГОВОРНОСТ .....	84
III 4.5. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ И БРОЈОТ НА КОРИСТЕНИ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ СОЧУВСТВО/ЕМПАТИЈА.....	89
III 4.6. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ И БРОЈОТ НА КОРИСТЕНИ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ ВКЛУЧУВАЊЕ .....	94
III 4.7. АНАЛИЗА НА ИЗБОРОТ И БРОЈОТ НА КОРИСТЕНИ СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО ДОМЕНОТ САМОКОНТРОЛА ..	98
<b>III 5. АНАЛИЗА НА ФРЕКВЕНЦИЈАТА НА УПОТРЕБА НА СТРАТЕГИИ И ТЕХНИКИ ВО СКЛОП НА СЕДУМТЕ ДОМЕНИ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ ОД СТРАНА НА НАСТАВНИЦИТЕ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ .....</b>	<b>103</b>
III 5.1. АНАЛИЗА НА ФРЕКВЕНЦИЈАТА НА УПОТРЕБА НА СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИЈАЛНО ПОДУЧУВАЊЕ ПОМЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ СО ДОУСОВРШУВАЊЕ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ .....	104
III 5.2. АНАЛИЗА НА ФРЕКВЕНЦИЈАТА НА УПОТРЕБА НА СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИЈАЛНО ПОДУЧУВАЊЕ ПОМЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ БЕЗ ДОУСОВРШУВАЊЕ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ .....	112
III 5.3. АНАЛИЗА НА ФРЕКВЕНЦИЈАТА НА УПОТРЕБА НА СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИЈАЛНО ПОДУЧУВАЊЕ ПОМЕЃУ НАСТАВНИЦИТЕ СО ПОКРАТОК РАБОТЕН СТАЖ И ОНИЕ СО ПОДОЛГ РАБОТЕН СТАЖ .....	121
<b>IV ЗАКЛУЧОЦИ .....</b>	<b>132</b>
<b>V ПРЕДЛОГ-МЕРКИ .....</b>	<b>138</b>
<b>VI ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>140</b>
<b>VII ПРИЛОЗИ .....</b>	<b>146</b>

**Социјалната димензија на инклузивниот процес во основните училишта во  
општина Гевгелија**

*-магистерски труд-*

**Гордана Анастасова**

*Филозофски факултет, Институт за дефектологија*

## **Апстракт**

Ова истражување е насочено кон добивање прецизна слика за превалентната состојба во основните училишта на територијата на општина Гевгелија, поврзана со социјалната димензија на инклузивната образовна средина. Со други зборови, главниот фокус се одделенските и предметните наставници, од една страна, и дефектолозите вработени во овие институции, од друга. Ова истражување понуди одговори за општото познавање на социјалната страна на образовниот процес, а најважно – за конкретните техники и стратегии кои тие ги користат при зголемување на социјалното учество на децата со пречки во развојот во инклузивните одделенија, како и подобрување на нивната социјална интеграција и инклузија во состав на седумте основни социјални домени. Она што го прави истражувањето уште поисцрпно е неговиот паралелен фокус на степенот на диференцијација помеѓу стратегиите и техниките кои ги користат наставниците наспроти дефектолозите како стручни лица од оваа област. Ваквата вивисекција на пристапот на испитаниците кон социјалната инклузија на децата со пречки во развојот беше постигната преку Прашалник дизајниран по пат на комбинирање на слични инструменти од релевантни истражувања, а добиените податоци беа обработувани преку апликација на статистичка програма и методи за обработка. Резултатите покажаа дека постои значајна разлика помеѓу фреквенцијата на користење и видот на користени стратегии од страна на одделенските и предметните наставници, од аспект на нивното професионално доусовршување и работниот стаж. Разлика, исто така, беше докажана и помеѓу дефектолозите и наставниците, повторно врз основа на фреквенцијата и типот на стратегии. Меѓутоа, полот на испитаниците не се покажа како условувачки фактор за честотата и видот на употребени стратегии од страна на наставниците. Импликациите на истражувањето допринесуваат кон давање индиректни насоки за

подобрување на постоечката состојба, во смисла на подигање на свеста на наставниците за негување на социјалните вештини кај оваа популација заедно со академските вештини, како и користење соодветни техники и стратегии со кои би го постигнале тоа.

**клучни зборови:** *основно образование, социјална инклузија, деца со пречки во развојот, наставник, дефектолог, наставни стратегии, наставни техники*

# **The Social Dimension of the Inclusion Process in the Primary Schools in Gevgelija**

*-master thesis-*

**Gordana Anastasova**

*Faculty of Philosophy, Department of Special Education and Rehabilitation*

## **Abstract**

This study aims at gaining a precise outlook on the prevailing condition in the elementary schools on the territory of the municipality of Gevgelija, related to the social dimension of the inclusive educational setting. In other words, its major focus is the primary teachers from the junior (1<sup>st</sup> – 5<sup>th</sup>) and intermediate/senior (6<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup>) grades on one hand, and the special educators (defectologists) employed in these institutions, on the other. It provides answers regarding the teachers' and special educators' general knowledge for the social format of the educational process, and more importantly – it showcases the specific teaching techniques and strategies they implement in order to maximize the social participation of the children with disabilities in the inclusive classes, as well as to enhance their social integration and inclusion on account of the seven basic social domains. What makes this research even more comprehensive is its parallel focus to the level of differentiation between the strategies and techniques employed by the teachers as opposed to the ones used by the special educators, who are labeled as having appropriate professional background in the designated area. Such vivisection of the respondents' approach towards the social inclusion of children with disabilities was reached through a questionnaire, purposefully designed by combining parts of existing questionnaires that belong to relevant pieces of research, whereas the obtained data was analyzed through statistical programme and methods. The results indicated that there is a significant difference in the frequency and types of strategies employed by the junior-grades and intermediate/senior-grades teachers, judging from their professional in-service training and years of teaching experience. The same significant difference was proved through the comparative analysis between the special educators and the teachers' frequency and type of used strategies. However, the respondents' gender was shown to have no relation to the frequency and kinds of the exploited strategies in both sub-groups of teachers. This study's implications offer implicit directions towards improvement of the present-day situation in this

field of research, with the underlying goal being to raise teachers' awareness for enhancement of this population's social skills alongside their academic ones, and employment of the proper strategies and techniques to achieve it.

**keywords:** primary education, social inclusion, children with disabilities, primary teachers, special educators, teaching strategies, teaching techniques

## ВОВЕД

Развојот на соодветно функционирачката социјална компетенција претставува детерминирачки фактор за целокупното созревање на детето, во поглед на неговите општествени и образовни постигнувања. Училишната средина, примарно онаа во основното образование, заради својата толерирачка и негувателска улога, се истакнува како пресудна алка во формирањето на базичните структури на социјалното функционирање на учениците, особено на учениците со пречки во развојот. Нарушувањата во социјалната когниција се сметаат за придружна карактеристика на битисувањето на оваа популација, додека „кај учениците чијашто когнитивна способност припаѓа на граничните случаи, степенот на нарушување на социјалните вештини честопати ја разликува карактеристиката на зависност на овие учениците од карактеристиката на нивното самофункционирање“ (1).

Ваквата специфичност во функционирањето на учениците со пречки во развојот, согледана на паралелно ниво со оправданиот тренд на инклузивните напори во училиштата во светски размери, го нагласува маркантниот удел на инклузивната средина во основните училишта при подобрување на социјалното адаптирање и функционирање на учениците со пречки во развојот, имајќи на ум дека „интервенциите насочени кон намалувањето на ранливоста на индивидуите преку развој на социјалните способности, се критички компоненти на секој хабилитационен план“ (1). Овој факт ја подвлекува важноста од нивно вклучување во наставната практика, не само во онаа на дефектолозите како дел од стручната служба на секое училиште, туку и на просветниот работник, чија водечка девиза е насочување на секој ученик кон остварување на своето право како академско и општествено битие. Поаѓајќи од тука, инклузивното образование се стреми кон „создавање општествено-прифатлива и развојно-соодветна средина на учење за учениците со пречки во развојот“, а сè поголем број истражувања само го потврдуваат фактот дека ваквиот вид образование бележи позитивни исходи кога станува збор за комуникацијата, блиските односи и пријателства, како и бихејвиоралните вештини (2).

Сепак, и покрај битноста на развојот на овие есенцијални вештини, „кај поголемиот дел просветни работници постои тенденција подучувањето на овие вештини да биде сфатено како дополнителна обрвска, наместо како интегрално-неопходен дел на учењето“ (3), додека наставниците од основното образование „покажуваат повеќе склоност кон сфаќање на својот идентитет најпрво како одделенски раководител, а



потоа како наставник кој дава поддршка во учењето.“ (4). Оттука, при истражувањето на оваа тематика, важно е да се даде осврт на ставот кој самите наставници го имаат за ова прашање, што понатаму би можело да ја рефлектира општата клима за начините на развој на социјалните постигнувања кај учениците со пречки во развојот, паралелно со нивниот развој на образовен план. Особеноста на нивниот социјалниот развој од една страна, и степенот на запознаеност на наставниците со подробните начини на кои може да се активираат овие вештини кај учениците со пречки во развојот, како и нивната професионално и лично обоена свест за овие можности, од друга страна, е тоа што нуди цврста основа за субверзирање на традиционалните стереотипи поврзани со социјално-ранливата природа на учениците со пречки во развојот.

# I ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

## I 1. Дефинирање на проблемот и основните поими

Фокалната точка на ова истражување ја зазема наставничката фела од основно-образовниот инклузивен контекст во општина Гевгелија, односно деталниот преглед и фреквенцијата на употреба на стратегиите и техниките кои тие ги употребуваат при нивната наставно-научна работа во паралелките во кои инклузивно се вклучени деца со пречки во развојот, наспроти стратегиите и техниките кои дефектолозите – како дел од стручниот тим, ги користат при подобрување на социјалните вештини кај оваа популација.

### I 1.1. Ученици со пречки во развојот

Според Светската здравствена организација, попреченоста во развојот се дефинира како „секое ограничување или недостаток (како резултат на оштетување) на способноста за изведување на активност на начинот или во склопот кој се смета за нормален за едно човечко суштество.“ (5) Понатаму, СЗО истакнува дека „попреченоста се карактеризира со прекумереност или недостаток на вообичаеното изведување на одредена активност или однесување, кои можат да бидат привремени или постојани, поправливи или непоправливи, прогресивни или регресивни.“ (5)

На сличен начин, Министерството за труд и социјална политика на Р Македонија во својот Правилникот за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот и психичкиот развој, како лица со пречки во физичкиот и психичкиот развој кои имаат специфични потреби, ги класифицира (6):

- лицата со оштетен вид (слабовидни и слепи);
- лицата со оштетен слух (наглуви и глуви);
- лицата со пречки во гласот, говорот и јазикот;
- телесно-инвалидните лица;
- ментално-ретардираните лица (лесно, умерено, тешко и длабоко);
- аутистичните лица;
- лицата со повеќе видови пречки (лица со комбинирани пречки во развојот).

Конвенцијата на ОН за правата на лицата со попречености, од друга страна, присвојува подалекусежен пристап кон класифицирањето на лицата со попреченост, кој ја опфаќа социјалната димензија на попреченоста, истакнувајќи дека лица со попреченост се „оние кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сензорни оштетувања, кои при интеракција со различни препреки може да ја попречат нивната целосна и ефективна партиципација во општеството на еднаква основа со останатите“ (7).

Исто така, во законските рамките на нашата држава постои обврзаноста на детето со ментални или физички пречки во развојот да му се овозможи уживање на целосен и достоинствен живот во услови со кои се обезбедува негово достоинство, се поттикнува самостојноста и се олеснува активното учество на детето во заедницата. На децата со пречки во развојот, согласно членот 23 од Конвенцијата за правата на детето, државата треба да им обезбеди посебна нега и да ја поттикнува и обезбедува помошта на детето кое за тоа ги исполнува условите зависно од расположивите средства и од состојбата на детето, при што на децата со пречки во развојот треба да им се обезбеди и ефикасен пристап, образование и обука (8). Поврзано со овој податок е и фактот дека, според податоците на Извештајот на Омбудсманот на Р Македонија од 2006 г., од вкупно 159 основни училишта кои доставиле податоци од оваа област, 140 од нив одговориле дека деца со посебни потреби се вклучени во нивната училишна средина, од кои најголем број отпаѓа на децата со лесни психички и физички проблеми, а најмалку се вклучени деца со тешки психички проблеми. Овде се истакнуваат и резултатите добиени во врска со видот на исходот од вклучувањето на овие деца во основните училишта во Р Македонија, според кои 63 училишта потврдиле дека ваквата вклученост дава добри резултати, 43 одговориле дека вклучените деца го попречуваат нормалното одвивање на наставата, а само 10 училишта посочиле на одлични резултати од вклучувањето на децата со посебни потреби. Од останатите податоци изнесени во Извештајот, се истакнуваат оние кои потенцираат на непостоење на соодветна техничка и материјална опрема во училиштата за целосно вклучување на децата со посебни потреби, отежнато следење на наставата од страна на оваа популација, недоволно постоење на стручен кадар ангажиран за специфичната работа со оваа популација, несоодветни урбанистички решенија на училиштата кои ја вклучуваат оваа популација, па, од сето ова, она што Извештајот заклучува е дека „во практиката децата со посебни потреби немаат еднакви услови и можности за

посетување на основното образование, со што на одреден начин се дискриминирани“ (8). Сепак, сè поголемиот замав кој инклузијата на учениците со попречености го покажува кај нашите училишта и напорите кои нивните раководства ги вложуваат за соодветно имплементирање на нејзините концептуални практики, укажува на промена на сегашната ситуација во насока на следење на водечкиот инклузивен тренд во европски и светски рамки.

## **I 1.2. Инклузија: почетоци и современи перспективи во општествен и образовен контекст**

Кога станува збор за инклузијата како веќе неминовен дел од современата образовна средина, постои значаен збир од размисли во однос на нејзиното суштинско значење – најпрво како поим, а потоа и како составна практика на образовниот процес и на целокупниот општествен систем. Затоа, „овозможувањето на квалитетно образование во инклузивна средина претставува најголемиот предизвик во современото образование, каде што клучната идеја поврзана со инклузијата и социјалната правда е еднаквоста како морален принцип кој произлегува од значењето на тој збор – праведност“ (9). Почетоците на идејата за инклузијата датираат од 1994 г., кога била промовирана во Изјавата и Акциската рамка од Саламанка и се однесува на формата на школување која би требало да обезбеди поддршка на децата со посебни образовни потреби (ПОП) вклучени во редовните училишта за да овозможи ефикасно образование (10).

Современата ситуација покажува дека воспитните работници ја напуштаат практиката на сегрегација на учениците со пречки во развојот во специјални класови и се насочуваат кон нивна инклузија во регуларните одделенија (11). Она што го повлекува ваквото училишно организирање е еволуцијата на образовните услуги за деца со попречености и нивните семејства, следејќи ја потребата од квалитетно образование уште од раното детство (12). Имено, суштинската цел на инклузија подразбира поддршка на правата на децата со попречености и нивните семејства и развивање на чувство на припадност во општествена смисла, заедно со правото да учествуваат во сите активности за да го постигнат својот целосен потенцијал, без разлика на нивните способности (12). Доколку сите вклучени едукатори за своја начелна девиза го прифатат ставот дека „училниците се социјални средини кои влијаат врз контекстот на социјалните интеракции“ (13), во кои „социјалната инклузија треба да биде дел од самото одделение како учесник“ (14), тогаш неприкосновените

принципи врз кои треба да се базира образовната инклузија се следниве: „развој на позитивни ставови, поддршка од страна на раководствата и системските полиси, училишните процеси и оние во училницата треба да се засновани врз истражувачки искуства, флексибилни програми и педагошки методи во кои централно место при инструкциите зазема ученикот, вклученост на пошироката општествена заедница и родителите, значајна рефлексивност од страна на наставниците за постојано подобрување, и овозможување на потребното досуовршување и ресурси за самите наставници“ (15). Врз овие принципи се засноваат и законските насоки и одредби за инклузивна едукација на оваа популација и во светски размери, чии темели се поставени во западноевропските земји во 1970-те и во Турција, во 1983 год. (2), вклучувајќи го Законот за образование на лица со попречености во САД, во кој се истакнува потребата и правото на сите деца со пречки во развојот да имаат „достапно бесплатно јавно образование [...] дизајнирано со цел да ги исполни нивните посебни потреби, да го осигура правото на децата со пречки и нивните родители/старатели на сигурност и заштита, да им помогне на државите и локалните самоуправи во овозможување на образование на сите деца со пречки“ (16).

Една од многубројните интернационални политики кои се занимаваат со динамиката на овој проблем е и иницијативата на Обединетите нации позната како „Образование за сите“, која претставува клучен елемент на Милениумските развојни цели на УНЕСКО за потенцирање на образованието како есенцијално за човечкиот развој, од што произлегува непобитниот факт дека важноста од развивањето „училишта за сите“ е директно поврзана со битноста на посетувањето училиште и неговото влијание врз економските и социо-развојните стремежи на индивидуата. (4). Овие размисли довеле до т.н. меинстриминг во образованието, кое како реформа започнало во средината на 1980-те во САД како резултат на загриженоста за економската конкурентност и ефикасноста на училишните системи, поткрепена од идејата дека постоењето на конкурентност и избор води кон подигање на стандардот и поголема одговорност (4). Во однос на значењето на поимот меинстриминг, Ајдински и сор. наведуваат дека „термините меинстриминг (mainstreaming) и интеграција се користеле за означување програми во која децата со посебни образовни потреби се едуцираат заедно со другите деца.“ (17). Сепак, со зачетоците на овој тренд, доста останати држави започнале со спроведување образовни политики кои подразбираат поголема инклузија на деца кои имаат одредени попречености или потешкотии, како што се иницијативите од страна на Европската агенција за развој на

специјално образование (4). Но, и покрај ваквиот позитивен одзив со разработените иницијативни рамки на дејствување, справувањето со разноликост во училиштата продолжува да постои како најголемата препрека со која европските училишта се соочуваат, во смисла на: нерелевантни наставни програми, дидактички методи, несоодветни системи на оценување, како и неадекватна подготовка и поддршка на наставниците (4).

Пред да се формираат соодветните инклузивни практики, потребно е да се констатира значењето на поимот инклузија и нејзините клучни карактеристики. Најпрво, битно е да се напомене дека практичните образовни импликации на овој термин се испреплетуваат со термините: меинстриминг, интеграција, десегрегација, најмалку рестриктивна средина и целосна инклузија (18). Во однос на поистоветувањето на инклузијата со интеграцијата, Јачова и сор. тврдат дека „инклузијата е многу поприфатен термин во однос на интеграцијата, бидејќи претставува рефлексија на социјалната полифонија на постмодерното општество, односно инклузијата кореспондира со постмодерниот принцип на плурализмот, бидејќи пристапот врз кој е базиран е „социјалната интеграција“ што може да се обезбеди преку избор, соработка и почитување на различните постигнувања“, додавајќи понатаму дека „инклузијата вклучува различна партиципација на индивидуата (...) во социјалните односи, почитувајќи ја различноста, индивидуалните можности и желби.“ (19). На ова се надоврзуваат гледиштата на поборниците за ваквиот образовен пристап „кои се стремат кон поширока апликација на академските предности развиени во специјално образование и нивно комбинирање со социјалните предности од учеството во похетерогени средини на учење“ (20). Како и да е, инклузивниот пристап, општо земено, би можел да се анализира преку „три поврзани интерпретации: а) образование на ученици со благи или умерени попречености во регуларна образовна средина, б) соработка помеѓу регуларните наставници и специјалните едукатори при развојот и имплементацијата на третмани и в) доколку кај ученикот не е забележан солиден напредок од страна на целосната популација која е дел од регуларната училишница, тогаш интервенциите од специјалното образование треба да бидат тестирани и оценети во однос на резултатите на ученикот во регуларната училишница“ (18). При ваквиот пристап се наметнува ставот дека инклузивното образование за дете со попреченост во речиси секој поглед наликува на образованието кое децата без попречености се способни да го уживаат. Со други зборови, „тоа означува исфрлање на сегрегационите одделенија, целосна припадност на одделението

каде што децата со попречености го поминуваат најголемиот дел од времето и учествуваат во сите активности, дури и ако има потреба од нивна модификација“ (15). Дефиницијата на Удитски го сумира погоре кажаното во базичниот концепт на инклузијата како место во кое „ученикот со значителна попреченост, без разлика на нејзиниот степен или природа, е добредојден и ценет член. Ученикот е: подучуван од општиот наставник [кој има соодветна поддршка]; ја следи редовната наставна програма [со промени и адаптации], формира пријателства и придонесува кон учењето на целото одделение. Во инклузивната околина на самото училиште, ученикот со попреченост учествува во сите аспекти на училишниот живот, во согласност со неговите интереси, и преминува од година во година со неговите соученици од забавиште до средно училиште. Во инклузивната средина, детето со препречност учествува во целокупниот живот на таа средина, има можност за ангажман од полуработно време во завршните години од средното училиште и размислува за продолжување на своето образование и/или за градење кариера“ (9).

Уште пред завршетокот на минатиот век започнало да преовладува мислењето дека специјалното образование е повеќе проблем отколку решение при овозможувањето на соодветно образование за учениците со попречености (18), што и го условило прифаќањето на системот на целосната инклузија. Еден од најубедливите аргументи поставени во нејзина полза претставува ставот дека „доста ученици во специјалното образование се неосновано класифицирани и веројатно се подложни на инфериорни услуги, а во некои случаи и на навредливо етикетање и стереотипи“, што е означено како предизвикување „многу поголеми проблеми во учењето од која било друга активност што ќе ја преземат наставниците“, поради тоа што кога ќе се препознаат одредени пречки кај детето, тогаш автоматски вниманието се фокусира на една општа особина или состојба, а останатото се потиснува“ (18,21). На ваквото некоректно и избрзно стојалиште се надоврзува ставот на „класичниот“ аспект на специјалното образование, според кој „вклучувањето на ученици со потешкотии во учењето во регуларното образование не е можно бидејќи нивните потребни се различни, (па според тоа) потребно е нивно групирање според природата на нивните способности, дефицити и потешкотии“ (4). Но, повеќе од очигледно е дека ваквиот концепт на специјалното образование „претставува пречка за развојот на инклузијата, затоа што го ослободува останатиот дел од образовниот систем од преземање одговорност за учењето на сите деца“ (4). Од овие причини, целосната инклузија, како најоправдана практика, подразбира „трансформација на училиштата за да ги згрижат

сите деца“, во смисла на просторно, функционално и програмска адаптација која зазема централно место во инклузивниот процес (22). Ова произлегува од фактот дека учениците во инклузивната училница функционираат на две или три нивоа од наставната програма, па настава на повеќе нивоа и одредени адаптации се неизбежни за да се одговори на разновидноста кај учениците. (22) Во овој поглед, самите наставници имаат исклучително битна улога, земајќи ги предвид нивните вештини и лични карактеристики. Тие одлучуваат што се случува во училницата и влијаат врз згрижувањето на учениците со различни потреби во учењето преку диференцијација на наставната програма (4). Наспроти ваквиот став, постои и мислењето дека за да се промовира еднаквост и акомодација на детето со посебни потреби, воспитните работници не треба да ја менуваат наставната програма за учениците со потешкотии во учењето, туку начинот на кој таа е предадена (18). Она на што истражувачите од ова поле повикуваат е дека развојот на ефективна инклузија подразбира „охрабрување на наставниците да работат на поразличен начин и да ги преиспитат своите ставови и верувања“ (4). Во делот на работи кои треба да ги направат се вбројуваат: пренасочување на знаењето во дела, напуштање на рефлексивната практика, користење докази за подобрување на практичната работа, додека во делот на работи во кои е потребно да веруваат спаѓаат следниве: сите деца го заслужуваат учењето, сите деца можат да учат, самите наставници поседуваат моќ да направат разлика во животот на децата, ваквата работа е и нивна обврска, а не само на специјалните едукатори“ (4).

На ова се надоврзува гледиштето дека инклузијата претставува повеќестран концепт, чијшто состав може да се претстави преку следниов модел (4):





Слика 1: Инклузивното образование – повеќестран концепт

Доколку се следат овие насоки на формирање на ефективна инклузивна практика, тогаш се доаѓа до резултатите од бројни мета-истражувања во периодот од 1975 до 1984, кои докажуваат дека учениците со попречености вклучени во регуларното образование постојано ги надминуваат учениците кои не биле дел од инклузивно образование. Покрај тоа, друго кандаско истражување кое ги анализираше влијанијата на повеќестраниот инклузивен пристап во однос на постигнувања на ученици „под ризик“ (со потешкотии во учењето и проблеми во однесувањето), заклучило дека тоа дава исклучечно подобрување во постигнувања во пишувањето, а исто така бележи подобрувања и во читањето и математичките постигнувања и на општата популација ученици (22). Друга американска студија која ги истражувала академските постигнувања на ученици со умерени и тешки потешкотии во учењето дошла до заклучокот дека оние со умерени потешкотии покажуваат значително поголем напредок во читањето и убедлив напредок во математиката, споредено со учениците кои не биле дел од инклузивна средина (22). Сите овие примери посочуваат дека образовниот систем во голема мера го препознава правото на учениците со посебни образовни потреби да се едуцираат во регуларна училиштина, што му дава на ваквото прифаќање филозофски размери, односно прифаќање на разноликоста на

учениците од емоционален и социјален аспект (22), со што и се исполнува клучниот критериум на концептот на инклузијата во образованието.

### **I 1.3. Социјални вештини во општествен и образовен контекст**

Анализирани од аспект на бихејвиорално гледиште, социјалните вештини може да бидат сфатени како „посебни однесувања кои овозможуваат личноста да одговори на општествените барања и да ги максимизира општествените начини на однесување во домот, училиштето, како и во различни контексти на слободното време, односно тие се интерактивни, стекнати по пат на учење и вклучуваат не само иницијација, туку и инхибиција на социјални реакции“ (1). Како надоврзување оваа дефиниција, на многу поедноставно ниво би можело да се каже дека социјалните вештини претставуваат „однесувања кои му овозможуваат на човекот да комуницира ефективно со другите и да избегнува социјално неприфатливи однесувања“ кои ги вклучуваат однесувањата поврзани со: „општествена прифатеност, отфрленост од страна на другиот, воочен статус, агресија, незрелост, однесување при извршување одредена задача, како и решавање проблеми“ (23). Според тоа, социјалното однесување го подразбира сложениот систем на социјално учење, социјални мотиви, социјални способности, вештини, навик и знаења, како и социјалната компетенција (24). Како надоврзување на ова, терминот социјален развој би можел да се дефинира како „стекнување на способност за однесување во корелација со социјалните очекувања, [додека] да се биде социјализиран вклучува три процеси: а) учење на однесување на начин кој е општествено прифатлив; б) преземање дозволени социјални улоги и в) развој на социјални ставови“ (25). Следствено, развојот на социјалните вештини претставува резултат на интеракциите на детето со луѓето во средината и е средство за примање информации кое започнува уште од самото раѓањето и тоа на два начина: најпрво невербално, преку фокусирање на вниманието и гестикулации, а потоа и преку вербална размена. Ваквите рани социјални интеракции му овозможуваат на детето да започне со примање на јазични и концептуални информации (26).

Понатаму, самата комплексност на социјалното искуство на децата со нивните врстници би можела да се анализира на три последователни нивоа: интеракции, врски и групи (25). Интеракциите подразбираат социјална размена помеѓу две личности, односно дијадичен однос во кој делата на учесниците се меѓузависни на таков начин што акцијата на секој учесник е истовремено одговор и поттик за однесувањето на

другиот. Врските се однесуваат на значењата, очекувањата и емоциите кои произлегуваат од интеракциите помеѓу две индивидуи кои се познаваат, додека, пак, како форма на социјална организација – врските делат одредени карактеристики со поголеми социјални организации, како: семејства, одделенија или тимови. И, на крај, групата претставува структура која произлегува од карактеристиките и посебните шеми на врските и интеракциите кај децата, чија најистакната карактеристика е популарноста која ги условува процесите на одбивање и прифаќање во состав на концептот на детското групирање (25). Споменатите врски со врсниците, уште познати и како хоризонтални врски, се едни од најбитните во училишниот период и влијаат врз развојот на постигнувањата, моралот, однесувањето на децата, како и раните епизоди на напуштање на училиштето. Од друга страна, врските со родителите и наставниците, наречени вертикални врски, во овој период го заземаат второто место по важност (27). Во состав на ваквата хиерахија на социјалните врски кои децата ги развиваат во училишниот и предучилишниот период, самата училишна средина бара од нив, дури и при навидум најосновната интеракција како што е учество во/приклучување на група на врсници, да исползуваат широк опсег на социјални вештини: поставување и одржување цели, постojано пресудување на намерите на другите, брзо адаптирање на промената во условите, справување со сопствените стравови и анксиозност – особено во ситуации на одбивање и ракување со сопствените емоционални реакции при опструкција на нивниот простор или напад на нивните поседувања (28). Овде се истакнува фактот дека поврзаноста помеѓу развиените социјални вештини и социјалните интеракции и позитивните социјални врски е нераскинлива и зазема дводимензионална форма, со оглед на тоа што дел од социјалните вештини се насочени кон самата индивидуа (како што се: иницирање и одржување интеракции, лидерски вештини и способноста за поставување граници), додека останатиот дел се насочени кон внимавање на интересите и предностите за другите луѓе (меѓу кои најбитни се: помагање, грижа и соработка) (29).

Она што може да се подвлече како најбитно од огромната важност на постоењето соодветно-развиени социјални вештини претставува фактот дека нивниот развој зазема особена важност во периодот на адолесценцијата (23), што потоа се провлекува и во неминовниот ефект врз социо-економскиот развој на индивидуата и нејзиното прилагодување за време на возрасниот период (29).

#### I 1.4. Дефицити на социјалните вештини кај учениците со пречки во развојот

Фокусирајќи се на децата како дел од основнообразовната средина, нивните интеракции со своите соученици претставуваат пресудна развојна основа за нивната социјална компетентност, при кои тие „се стекнуваат со широка палета на однесувања, вештини и ставови коишто влијаат на нивната адаптација преку целиот живот“ (25). Примарните обрасци на однесување преку кои тие ја спроведуваат својата социјализација се: интеракциите, врските и групите со нивните врсници (30), што е од особено значење затоа што „компетентните интеракции со врсници овозможуваат пристап до критички искуства во животот на детето“ (30). Се подразбира, ова се однесува и на учениците со пречки во развојот, чијашто социјализација е „процесот и резултатот на инклузијата на личноста, [и] се карактеризира со значителна специфичност во однос на природата на ограничувањата на детето, како и достапноста на рехабилитациони ресурси во самото општество“ (31). Потенцијалот за напредок во развојот на овие деца е во голема мера зависен и од смисловната педагошка поддршка на децата, заедно со разбирање на нивниот рехабилитационен потенцијал во разни форми на интеракциски активности (31). И покрај бројните истражувања кои ги потенцираат позитивните гледишта на наставниците во однос на вистинската прифатеност на инклузијата во образование, една студија се фокусира на неусогласувањето помеѓу ваквите ставови и оние на самите ученици, според кои „учениците со посебни образовни потреби се помалку прифатени и сакани за партнери во училишни задачи“ (32), што доведува до заклучокот дека „наставниците ја преценуваат социјалната положба на учениците со бихејвиорални проблеми во својата училишница“ (32). Тука се истакнува заклучокот на студија за проценка на социјалната партиципација на учениците со пречки во развојот дека „социјалната перцепција и прифатеноста кај повисоките одделенија се на поразително ниско ниво, бидејќи фокусот е ставен на академското учење, на сметка на играта, па овие ученици стануваат сè позависни од наставниците со порастот на јазот меѓу нив и соучениците со типичен развој, а кон ова придонесува и зголемената сложеност на социјалниот свет со растењето на децата“ (33). Нужно е да се напомене фактот дека „15%–25% од учениците со посебни образовни потреби се соочуваат со социјални потешкотии“ (14), меѓу останатите: „слушање, одржување внимание, следење инструкции и седење на соодветен начин за време на инструкцијата“ (34). И покрај многуте истражувања кои ги нагласуваат негативните последици во поглед на социјалната димензија на

инклузивниот процес на учениците со пречки во развојот, како што се: „недостаток на контакт со соученици, неразвивање на интеракции соодветни за нивната возраст, негативни концепти за своето „јас“, (сепак, нивната инклузија) „по пат на автоматизам, нè води кон зголемување на пријателствата помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните соученици без пречки“ (35). На ова се надоврзуваат и резултатите од бројни истражувања кои покажуваат дека „учениците со пречки во развојот имаат помалку интеракции со своите соученици отколку учениците со типичен развој, како и дека учениците со пречки во развојот се помалку прифатени од соучениците со типичен развој и се почесто жртви на исмевање“ (27). Наспроти ова, истражувањата чии автори се фокусираат на примена на наставни техники кои би довеле до разорување на ваквата слика, дошле до заклучок дека „учењето различни вештини со користење наставни техники што подразбираат наговестување на точниот одговор од страна на наставникот, со цел да се минимизираат погрешни одговори во понатамошните ситуации е ефективен начин за учење на саканите вештини кај индивидуи со развојни попречености“ (36).

Примарните фактори кои ја условуваат социјалната неприлагоденост кај овие ученици се многубројни, почнувајќи од „сериозноста на когнитивното нарушување, коморбидни психолошки нарушувања, како и разликите во бихејвиоралните фенотипови поврзани со специфични етиологии“ (1). Меѓу останатите, често екстернализирани чинители кои ја отежнуваат прифатеноста на учениците со пречки во развојот од страна на нивните типични соученици спаѓаат: „дефицити во перцептивното и лингвистичкото процесирање, дефицити во невербалното однесување [насмевнување, одржување контакт со очите, цврсто ракување], историја на неуспеси во предучилишниот период, дисфункционални семејни односи и несовпадливост во третманот во инклузивната средина од страна на наставниците и соучениците“ (37). Кај учениците со интелектуална попреченост, освен мозочната патологија, врз несоодветното социјално функционирање во склоп на нормална социјална средина влијае и начинот на којшто е конструирана средината во која детето расте (38). Постои податок кој вели дека 75% од учениците со потешкотии во учењето подлежат на разлики во социјалната компетенција во споредба со нивните врсници со типичен развој, а 70%–80% од нив покажуваат дефицит во делот на решавање социјални проблеми, разбирање социјални ситуации, покажување на соодветното однесување, како и помал степен на прифатеност од врсниците со типичен развој (23). Она што е

битно да се истакне е дека учениците со граничен развој, на пример, „претставуваат невообичено тежок предизвик за нивните соученици со типичен развој од иста хронолошка возраст (39). Постојат истражувања на оваа тема кои покажуваат дека учениците од општата популација не сакаат да работат со нивните врсници кои ги немаат истите постигнувања како нив, вклучително и учениците со посебни образовни потреби. Ова води кон појавата наставниците да избегнуваат мешање на ученици од општата популација со ученици со посебни образовни потреби во активности како што се работа во група, што резултира со учениците со посебни образовни потреби да не го добиваат потребното искуство во учењето со врсници. Дури и кога се дел од редовното образование, овие ученици се изоставени од повеќето часови, според истите истражувања, и не се доволно физички близу до нивните врсници од типичната популација, што условува нивно осиромашено социјално искуство и недоволно учење и практикување на социјални вештини со нивните врсници (29). Поради оваа појава, потребно е да се направат „прилагодувања од страна на типично-развиените ученици на когнитивните, јазичните и социо-емоционалните карактеристики на нивните соученици со пречки во развојот, што би ја изразило не само сензитивноста кон комплексните идни индивидуални разлики, туку и волјата за вложување напорен труд со цел иницирање и одржување на поврзаноста меѓу различни типови деца“ (39). Ова добива уште поголема важност кога ќе се напомене дека врничкото неприфаќање и нискиот социјален статус се поврзани со негативните исходи во подоцнежниот живот на личноста, како што се: емоционална неприлагоденост, повисоко ниво на напуштање на училиштата, поголема веројаност за криминални дејствија и психијатриски проблеми (23). На листата социјални потешкотии им се приклучуваат и докажаниот помал број интеракции во споредба со типичната популација, поголемиот рејтинг на жртви на врничко насилство, помалиот степен на прифатеност, повисоко ниво на чувство на осаменост, интернализирани пореметувања, како анксиозно повлекување, а и помал број на заеднички пријатели во споредба со типично-развиените врсници. (27, 24).

Друг аспект поради кој социјалните дефицити и нивната проценка се важни во општествениот и образовниот контекст е тој дека тие имаат клучно значење при дијагностицирањето на гранични случаи, особено кај оние личности чии когнитивни способности не го преминуваат граничниот опсег, бидејќи кај нив токму степенот на социјалните потешкотии ја покажува разликата меѓу нивната зависност и/или самостојност.

Меѓутоа, тука се испречува предизвикот од страна на оние кои, всушност, треба да одговорат соодветно на ваквите потешкотии. Така, според видувањата на едукативно лице кое е дел од инклузивен образовен систем, објавени во негова студија, професионалците од оваа област се соочуваат со проблемот дека „социјалната и образовната инклузија бара од нас да ги толерираме и вклучиме оние кои не прифаќаат строго пропишани правила на однесување: оние чии животи надвор од училиштето не се потчинуваат на овие стандарди и кои постојано го предизвикуваат секој наш збор и ја подмесуваат секоја поставена граница“ (40). Ова само ја подвлекува непроценливата битност на самата посветеност и начин на работа презентирани од страна на воспитните работници, од кои сè повеќе се очекува да покажат одговорност не само кон помагање на учениците да ги постигнат најдобрите можни резултати, туку и при тоа да ги користат највалидните научни методи за да го постигнат тоа“ (22).

### **I 1.5. Инклузивното образование како соодветна рамка за социјално воспитување на учениците**

Академските и социјалните предности на образовната инклузија се покажани и во студија која потенцира дека „наставниците и родителите многу повеќе го вреднуваат развојот на социјалните вештини постигнат од страна на децата со попречености во инклузивен систем, а исто така настојуваат и да ги балансираат бенефитите од специјалното образование, како што се: специјална програма, пристап до специјални услуги и индивидуализирана инструкција“ (41). Во оваа насока одат и видувањата на Манони за тоа дека „средината создава доверба и ги намалува стравовите на децата да бидат поддржани, па [...] на овој начин, агресивното однесување, кое е форма на одбрана од страв е намалено“ (42), а инклузивното образование како систем не би бил успешен по никоја цена доколку не се воспостави „средина што овозможува поддржувачки однос наставник–ученик со позитивен пренос“ (42). На ова се надоврзуваат и видувањата на студија која ги истражува поврзаните предности за социјалниот и психолошкиот развој на учениците во инклузивно опкружување, при што доаѓа до заклучок дека овој пристап „им помага на учениците со пречки во развојот да ја одржат својата социјална видливост, што води кон подобрување на човечкото достоинство и социјалните вештини на овие ученици“ (43), што, пак, се надоврзува на теоријата на социјално учење на Алберт Бандура, според Нкубе, дека „учењето на однесувањето се случува преку набљудување на, моделирање преку и имитација на другите“, што укажува на тоа дека учениците без

пречки во развојот служат како пример за учениците со пречки и им овозможуваат примери за соодветно социјално однесување (43). Позитивните интеракции со наставниците, позитивната репрезентација на себеси, емоционалното знаење, социјалните вештини, способностите за регулирање на емоциите и прифаќањето од страна на врсниците се само дел од бенефитите на инклузивниот пристап кои дозволуваат предвидување на понатамошниот успех на академско ниво (24). Следствено, Костер и сор. истакнуваат дека „социјалната активност е оптимална кога ученикот има неколку пријатели, позитивни социјални контакти и интеракции со соученици, како и чувство на припадност“ (44). Исто така, целосната инклузија би овозможила социјална прилагоденост потребна за соодветно граѓанство на учениците со тешки попречености, додека преку воннаставните активности во редовните одделенија учениците имаат можност да се здобијат со социјална компетенција во состав на основната наставна содржина. Уште поважно, преку заедничкото школување, учениците со и без попречености добиваат вредности, ставови и вештини потребни за постигнување заедничка зависност како членови на општеството. Предностите се видливи и кај типично-развиената популација ученици, кои развиваат позитивни ставови за нивните соученици со потешкотии во развојот, заедно со стремежот кон негување на нивниот однос (45). Што се однесува до наставниците и нивното поттикнување на социјална интеракција, потребно е да промовираат кооперативно учење, соработка помеѓу учениците и активности после часови кои би биле достапни за сите (45). Имајќи го ова на ум последиците од неинклузивниот пристап во самото образование можат да бидат разорни, односно „може да резултира со напуштања на училиштата и зголемен ризик од невработеност заради недостаток на концептуално разбирање на примарните училишни предмети“ (46). Освен тоа, потешкотиите во социјалната партиципација може да резултираат со ментални, бихејвиорални и социјално-развојни проблеми и чувство на депресија, а учениците со негативни социјални активности се под зголемен ризик од развивање криминални однесувања (14). Во однос на целокупниот развој на самите деца неинклузивниот пристап доведува до „повлекување на детето од клучни аспекти од учеството во училишниот живот, [...], при што се формираат оттуѓени личности кои ја гледаат училишната заедница како непријателска, проблематична за интеграција во неа и, следствено, неинтересна“ (47).

Сепак, во однос на самото значење на инклузијата во образованието, можеби најчестата конфузија доаѓа од честото испреплетување на овој поим со социјалната



инклузија, па така Хорнби истакнува дека можеме да зборуваме за социјална инклузија во образованието која „се однесува на инклузијата на ученици со огромен опсег на различности, тешкотии и потреби во редовните училишта“, што, всушност, бележи „многу поопсежен фокус отколку самото инклузивно образование“ (48), а претставува „еден од најважните двигатели на инклузивното образование“ (27). Со цел да се поттикне развојот на позитивните интеракции помеѓу учениците со попречености и типично-развиените ученици, програмската реализацијата на квалитната средина за детето уште од рана возраст треба да вклучува инклузивни принципи и вредности преку поддржување на целосно учество на сите деца во социјални и несоцијални активности, како и преку соодветно адаптирање на посебните потреби на децата (28). Токму поради ова, современите истражувања покажуваат дека успехот на ваквата инклузија „во голема мера зависи од подготвеноста, ставовите и подготвеноста за соработка од страна на наставниците, а доколку инклузивното образование го прифаќа подвигот на работа со попречености – тогаш наставниците, специјалните едукатори и креаторите на административните политики ќе мора да преземат исклучително непопустлив пристап кон подготвувањето на наставниците во редовното образование за работа со овие ученици“ (11). Ова добива на значење ако се земат предвид резултатите на бројни истражувања од ова поле, меѓу кои едно од најисцрпните покажува дека после двегодишна лонгитудинална студија на социјалната компетенција на ученици со тешки попречености во инклузивна и неинклузивна образовна средина, оние кои биле дел од инклузивната покажуваат значајни подобрувања во социјалните придобивки за разлика од другите (22). Сепак, едноставното вклучување на оваа популација во редовното образование, како што укажува едно истражување, „не придонесува за нивната социјална инклузија и потребно е вметнување други начини на поддршка за да се постигне нивна прифатеност и припадност во групата од нивните соученици“ (49). Тука доаѓа до израз гледиштето кое го делат најзабележителните истражувачи од оваа тематика кои ја потенцираат важноста на практичните училишни искуства како надополнување на теоретските основи стекнати од универзитетски програми за инклузија, со можностите за искуства од ова поле и директниот контакт со деца со пречки во развојот подвлечени како единственото значајно решение“ (50).

## I 1.6. Наставни стратегии и техники за подобрување на социјалните вештини

Покрај тоа што инклузијата како процес и практика е навлезена во образовниот сегмент, не само во нашето, туку и целокупното светско општество – сепак, доста истражувања на оваа тема го повторуваат заклучокот на една турска статија дека „наставниците во Турција имаат ограничено знаење и искуство при учењето на ученици со пречки и не знаат како да се справат со проблематичното однесување кое учениците со различни нивоа на способности го покажуваат при инструкции“ (51), најчесто заради тоа што „со тренинг за поддршка на децата со попречености се стекнуваат наставници кои се обучени во областа на техники за специјална едукација, оставајќи ги наставниците од редовното образование неподготвени за работа со деца со различни способности“ (52). Земајќи ја предвид деликатноста на наставничката професија каде „едукативните професионалци се соочуваат со нов водечки предизвик: да ја восприемат разноликоста во популацијата на децата коишто не учат со подеднаква волја, способност и успех во сите предмети“ (53) и каде се бара од нејзините поклоници да ги поддржуваат на најоптимален начин академските исходи на сите свои ученици - без исклучок, се доаѓа до сознанието дека „вештините и способностите на наставниците во редовното образование мора да бидат целосно рафинирани за да ги задоволат различните потреби на различните ученици“ (52). Во оваа насока, „одделенските наставници можат да овозможат најдобра поддршка во самите училишта за учениците со посебни потреби, врз основа на своите знаења за социјалните вештини потребни за нив“ (54). Но, повеќето истражувања покажуваат дека, „според самите наставници, успехот на инклузијата е негативно афектиран од непозитивните ставови од страна на наставниците, недостаток на потребното знаење и вештини, како и големината на одделенијата, бројот на деца со пречки во развојот во една училница, недостатокот на асистенти“ (55). Во македонски контекст, неодамнешна студија од ова поле заклучува дека „филозофијата на инклузивноста не е дисеминирана низ процесите на подготовка на наставниците, а со тоа и не е адекватно разбрана, [поради што] не може да се очекува од наставниците да ги имплементираат суштинските барања на инклузивноста доколку не постои знаење и свесност за нив и кога не постои свесност дека исполнувањето на тие барања е нивна одговорност“ (56). Останати истражувања напоменуваат дека „наставниците имаат ограничено знаење и вештини во полето на подучување на социјалните вештини“ (2), а поголемиот дел од нив „преферираат вклучување ученици со потешкотии во учењето, наспроти инклузија

на учениците со емоционални или бихејвиорални нарушувања“ (57), што е уште полармантно кога ќе се истакне дека нивното знаењето и вештини за подучување на социјалните вештини „влијае врз стекнување на социјалните вештини од страна на учениците“ (54). Друга студија открива изненадувачки податоци за ставот на наставниците кон овој проблем, односно „нивото на искуство на наставниците не игра толку голема улога“ (58), спротивно на постоечкото мислење, поставувајќи ја веројатноста за наставниците „не само да имаат потреба од директен практичен тренинг за работа во инклузивна генерална училишница, туку и дека не би пробале ништо ново доколку не се сигурни во своите способности“ (58). Она што се смета за значајна предност на самите наставници во овој поглед е тоа дека никој друг не го познава достигнувањето на социјалните компетенции на секој ученик во нивната училишница подобро од нив, па можат да пристапат со различни техники и стратегии на подучување кои ќе одговараат на способностите на нивните ученици, така што „ќе преземат одговорност за учење на социјалните вештини на директен начин, кои би овозможиле создавање пријателства и интеракција меѓу соучениците, [што од друга страна] би ги зголемило вештините на учениците за решавање проблеми, интеракција и соработка“ (59). Со цел да овозможат еднаквост и соодветен одговор на потребите на секој ученик, потребно е наставниците да ја зголемат процентуалната застапеност на времето кое го посветуваат на подучување и да користат поширок опсег на наставни техники, додека за наставните активности е подобро доколку вклучуваат поголем број интерактивни задачи кои ги инволвираат учениците во процесот на учење, а, пак, кооперативните стратегии на учење, кои вклучуваат анализирање на динамиката на работата на групите за оптимално постигнување од страна на учениците, можат да ја зголемат еднаквоста на образованието за сите ученици (45). Освен тоа, наставниците можат да се фокусираат на подучување на потребните стратегии кои учениците со пречки во развојот ги ползуваат при социјалните интеракции, но доколку би се фокусирале само на тоа, тогаш останува нејасно што навистина учениците учат позади овие социјални вештини специфични за одредени ситуации кои се избрани да бидат подучувани од наставниците. Поради тоа што компетенцијата при интеракциите со врстници може да се концептуализира како задача која подразбира решавање проблем во социјалната сфера, доста веројатно е дека учениците употребуваат серија од процеси за да дојдат до потребните стратегии за решавање на проблем од ваква социјална природа. Тука се истакнува потреба од прецизна идентификација на овие процеси и развој на интервенциски техники од страна на наставниците со цел

учениците да научат да ги создаваат потребните стратегии и да ги генерализираат истите во огромниот број ситуации со кои ќе се соочат тие во рамките на специфичните социјални задачи (28).

Доколку се направи вивисекција на литературата чии истражувања се фокусираат на интеракцијата меѓу соученици со одредени попречености, се доаѓа до податокот дека проблемите со кои се соочуваат овие ученици во овој поглед, како и начините за интервенција, се истакнуваат уште во 1970-те (28). Веќе во 1980-те и 1990-те, како промотори на ваквите интервенции, освен децата со типичен развој, се јавуваат и поактивно вклучените наставници, а меѓу стратегиите кои тие ги користат се издвојуваат: „наговестување, вклучување на соучениците со типичен развој за значенска размена на социјална интеракција, директна вклученост на наставниците во заедничките активности со игри со цел да ја доловат потребната интеракциска структура, употреба на скрипти [готов материјал] за следење на чекорите во играта, внимателно одбирање на играчки и материјали кои поттикнуваат интеракција меѓу соученици и модификација на архитектонски подготовки за да се поттикне контакт со соучениците“ (28). Што се однесува до позитивниот исход од користењето на оптималните методи во однос на самите наставници, друга студија покажува дека „употребата на научни интервенциски методи што се втемелени во систематична, истражувачки-заснована евалуација“ (60) би биле од голема корист за нив, а во поглед на промовирањето почести позитивни интеракции меѓу учениците со пречки во развојот и нивните врстници со типичен развој, истата студија го акцентира начинот на кој наставниците би го постигнале тоа, односно „преку сигурно увидување дека учениците со типичен развој имаат можност да ја согледаат компетенцијата на нивните соученици со пречки во развојот, при што наставниците директно и отворено ќе поучуваат на вредности и социјална интеракција“ (60).

Поради значителните перцептивни ограничувања на учениците со интелектуална попреченост, на пример, една студија ја застапува тезата дека овие деца „имаат потреба од недвосмислени пораки кои треба да бидат повторени и кои бараат вербална реакција за да се дојде до ефективно разбирање“ (61). Во истата студија се наведува, исто така, дека „употребата на конкретни пристапи, како видеа и игри во улоги, при објаснување и демонстрирање концепти и емоции, е важно за подобро развивање на сопствените проблеми“ (61). Истакнувајќи ја важноста на социјалната прифатеност на овие деца, истиот автор смета дека „употребата на стратегии кои

вклучуваат учење преку модел, при што фокусот е ставен на решавањето проблеми, даваат добри резултати“ (61). Друго истражување, како клучен елемент при учењето на социјални вештини, го наведува принципот на „правење на учењето на социјалната вештина предмет во кој ученикот може да се вклопи, или поучување во природната средина на училищата, [односно] разноликост во инструкциите во зависност од карактеристичните стилови на учење, силни страни, потреби и интереси на секој ученик посебно“ (62). Ултимативната цел на сите овие принципи и пристапи „треба да биде создавање опсег на однесувања, така што учениците ќе можат да селектираат што е соодветно за нив во различни социјални контексти“ (63).

Постоењето на тендецијата за чувството на наставниците како „преокупирани, со недоволно понудени ресурси, награди или бенефити“ (64), довело до бројни опсервации од истражувачи кои нашле дека „кога наставниците внимателно и систематски ја анализираат сопствената употреба на нови наставни стратегии, тие се здобиваат со нови погледи кон својата улога на наставници и учењето на децата значително расте“ (64). Оттука, „креирањето, селекцијата и употребата на засебни наставни пристапи и стратегии произлегува од перцепциите за учењето и учениците, односно педагошки најнапредните методи сигурно нема да бидат успешни во рацете на оние кои директно или индиректно се поддржуваат до систем на верување кој ги класифицира одредени ученици, во најдобар случај, како непривилегирани – кои имаат потреба од поправање, или, уште полошо, како дефицитни – што ги прави непоправливи“ (65). Во оваа насока, важноста од препознавање на социјалните дефицити кај своите ученици од страна на наставниците, како и начините на кои тие би можеле да го потпомогнат подобрувањето на истите, добива пресудна димензија во работата на наставниците со ученици со пречки во развојот. Една студија насочена кон давање експлицитни насоки за ефективни инклузивни пристапи им нагласува на наставниците дека е потребно „ученикот да се постави како индивидуа во срцето на Вашето размислување. Потоа, земете го предвид проблемот, без разлика дали е од бихејвиорална природа или поврзан со учење, [...] идентифирајте го презицно, [...] истовремено идентифирајќи го Вашиот сакан резултат од било која стратегија која ќе ја присвоите, и нека Ви биде јасно зацртан резултатот што го очекувате од Вашата стратегија“ (66).

Надоврзувајќи се на постоечки истражувачки дискусии за стратегиите и техниките кои наставниците се советувани да ги употребуваат при својата практична наставна работа, следниве се содржински најиздржани (37):

- 1) *Манипулација со можни идни ситуации и стратегии за промовирање соработка*: наставникот е одговорен за создавање ситуации во кои позитивна размена на интеракции помеѓу ученици со и без пречки во развојот би можела да се случи, како, на пример, назначување на другарче-помошник во период од еден месец, кога би се видело како учениците со пречки реагираат и се здружуваат со учениците без пречки во развојот. Клучот на успехот при оваа стратегија е степенот на поттикнување од страна на наставникот и неговата флексибилност. Ваквото групирање на учениците во парови спаѓа во стратегии за промовирање соработка, а истражувањата покажуваат дека учениците пројавуваат подобрувања во вештините како: работење заедно, слушање и прашување.
- 2) *Стратегии за модификација на однесувањето*: употребата на социјално поттикнување од страна на наставниците, во форма на вербална пофалба или преградка, може да биде доста моќна стратегија при оформувањето на соодветните социјални интеракции помеѓу учениците со и без пречки во развојот. Освен тоа, при забележувањето на ученикот со пречки во развојот како постапува правилно, од страна на наставникот, препорачливо е тој да создаде ситуација која иницира такво однесување и истото да го поттикне. Како дополнителен метод од оваа група, наставникот би можел да поттикнува учење од/со другарче/соученик, затоа што „соучениците служат како модел за сигнализирање на соодветноста и несоодветноста на одредено однесување, формираат можности за децата да учествуваат како еднакви при конструирањето правила поврзани со индивидуални однесувања“ (24). Употребата на награди исто така помага при модифицирање на однесувањето, сè додека наставникот го прави добивањето на наградите значајно, интересно и лесно достапно. Доколку станува збор за формирање групи по случаен избор, наградите може да бидат доделени врз основа на постигнувања на целата група или на поединци од групата до таков степен што

вклучувањето на ученици со пречки во развојот би можело да најде на задоволна прифатеност од страна на учениците без пречки – кога добивањето на наградата е движечка мотивација за нив.

- 3) *Когнитивни стратегии/стратегии за давање инструкции*: вклучуваат описна дискусија, учење преку модел, проба и конструктивна реакција/„фидбек“. Описните дискусии успешно се употребуваат при групно учење на ситуации како справување со тантруми и физичка агресија, или подобрување на соодветните интерактивни вештини. Учењето преку модел вклучува презентација во чекори на социјални перформанси, или преку филмски формат, или во живо. При користење на оваа техника, од особена важност е водењето преку нарација за да се задржи вниманието кон однесувањето на моделот. Оваа техника се покажала успешна при подучувањето на учениците со пречки во развојот како да се смеат и како да делат со другите, додека учениците без пречки учат како да се вклучат во позитивна вербална интеракција со нивните соученици со пречки. Пробата и конструктивниот „фидбек“/реакција се техники кои вообичаено се користат истовремено, при кои учениците вербално ги повторуваат чекорите потребни за изведување на одредена социјална вештина со цел да ги запомнат последователните делови од посакуваното однесување. Следствено, реакцијата од страна на наставникот при набљудување или гледање видео-материјал е од помош при овозможување на ученикот на моментен евалуационен одговор на дадено однесување, што му помага на ученикот да се прилагоди на тоа однесување на најдобар можен начин. Со цел да се осигура дека инклузијата е навистина вклучена во неговите методи, наставникот може, како што укажува студија од оваа проблематика, „да му пристапи на секој ученик индивидуално додека комуницира на ниво на цело одделение и да овозможи нивно вистинско учество во активностите преку иницирање од страна на наставникот“ (67). Од сето ова следува дека можеби најбитниот пристап кој наставникот треба да го присвои при давањето инструкции е приспособеното давање инструкции, при кое истражувачите советуваат „критичкото мислење и креативноста да бидат целта на планот на часот, вклучување на секој ученик во учењето и

овозможување на рамнотежа во задачите помеѓу она што е назначено од наставникот и она што е избрано од ученикот“ (68).

- 4) *Техники за самоевалуација*: употребата на техники кои поттикнуваат развој на самоевалуација на учениците доведува до тоа овие ученици да станат посвесни за своите постапки и да ги регулираат нив според очекувањата од средината. Компонентите на техниките за самоевалуација ги сочинуваат: апликација на техники за самоевалуација во секојдневни активности кои природно се случуваат и кои им се познати на учениците, употреба на процедури кои би служеле како навестување за самонабљудување, постепено намалување на употребата на претходно споменатите процедури за да се зголеми одговорноста на учениците за самонабљудување, употреба на повратна реакција за да се овозможи информација за соодветноста на реакцијата на ученикот, како и употреба на награди за да се признае соодветното самонабљудување. Техниките кои припаѓаат на оваа група се препорачува да се користат при асистирање од страна на наставниците при неоптоварена транзиција на учениците со пречки во развојот во општите одделенија при инклузивниот процес (37).

Што се однесува до преминот на учениците од специјално во општо одделение, мислењето кое преовладува во поново време е дека „кога децата се етикетирано како деца со ментална ретардација и се сместени во специјални одделенија, овие деца го губат статусот на ученици од регуларни одделенија и го добиваат понискиот статус на ученици од специјални одделенија. Соодветно на ова, наставниците на специјалните одделенија очекуваат и ја истакнуваат потребата од социјално прилагодување, окупациона соодветност и минимално академско постигнување. Како одговор на ова, сопствената дефиниција на ученик која учениците со ментална ретардација самите си ја припишуваат може да биде сосема обратно формулирана, до тој степен што овие ученици можеби и нема да постигнуваат онолку колку што инаку би се очекувало“ (69). Сепак, со правилниот избор на стратегии и техники за поттикнување на развојот на сите домени на социјалното функционирање, учениците со пречки во развојот, во поново време, бележат „подобрување со свесноста за и реакцијата на наставниците, соучениците и стручниот тим, како и научените различни вештини на комуникација, социјализација, движење, образование – кои ја подобруваат нивната активност во



домот, училиштето и општеството. Учениците без пречки во развојот, од друга страна, покажуваат зголемена свесност за потребите на луѓето со попречености“ (45).

## II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### II 1. Предмет на истражувањето

Поаѓајќи од фактот дека инклузивната практика при воспитно-образовниот процес на нашиве простори зема сè поголем замав во последните неколку години, професионалните лица кои се во директен допир со ваквата тенденција, стануваат сè посвесни за битноста на развојот на академските и социјалните вештини на учениците со пречки во развојот и примарната улога која самите тие ја имаат во овој процес. Училиштето како плодна почва за негување на овие области застегнати кај овие ученици повикува на воведување и спроведување различни техники и стратегии од страна на наставниците и дефектолозите, но земајќи го предвид не толку далечниот почеток на оваа тенденција, се поставува прашањето за балансираниот пристап од нивна страна кон подобрување на социјалните дефицити кај овие ученици, наспроти можноста за ставање акцент на развојот на нивните академски постигнувања.

Од овие превирања кои ги разбрануваат и светските професионалци-поборници за целосна (социјална и академска) инклузија во образовната сфера, произлегува предметот на ова истражување, чиј основен фокус се наставните стратегии и техники преку кои наставниците и дефектолозите од основното образование во својата наставна работа поттикнуваат унапредување на социјалните вештини кај своите ученици со пречки во развојот во инклузивната средина.

### II 2. Цел и карактер на истражувањето

*Основна цел на истражувањето* е утврдување на специфичните стратегии, техники и методи на работа на кои наставниците и дефектолозите од основните училишта во општина Гевгелија се повикуваат при својата наставна работа со учениците со пречки во развојот при нивно социјално воспитување во рамките на инклузивната училница.

*Посебните цели* кои произлегуваат од основната цел на истражувањето се:

- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат одделенските наставници при негување на социјалните вештини на учениците со пречки во развојот;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат предметните наставници при негување на социјалните вештини на учениците со пречки во развојот;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат дефектолозите при негување на социјалните вештини на учениците со пречки во развојот;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат одделенските наставници, кои имаат професионално доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот, при негување на социјалните вештини на овие ученици;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат одделенските наставници кои немаат професионално доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот, при негување на социјалните вештини на овие ученици;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат предметните наставници кои имаат професионално доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот, при негување на социјалните вештини на овие ученици;
- Утврдување на посебните стратегии и техники кои ги употребуваат предметните наставници кои немаат професионално доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот, при негување на социјалните вештини на овие ученици;
- Утврдување на фреквенцијата на употреба на стратегии и техники за социјално активирање на учениците со пречки во развојот, во зависност од полот на одделенските и предметните наставници;
- Утврдување на фреквенцијата на користење на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини кај учениците со пречки во развојот, врз

основа на должината на работниот стаж на одделенските и предметните наставници;

- Утврдување на општото знаење за основата и карактерот на социјалните вештини кое го покажуваат одделенските и предметните наставници со и без доусовршување од оваа област.

*Карактерот* на истражувањето има емпириска и современа основа. Истражувањето е од индивидуален тип, а се спроведе врз основа на квантитативна анализа на добиените податоци. Следствено, истражувањето се категоризира во истражување од компаративен карактер, затоа што е насочено кон споредбено претставување на актуелните стратегии и техники употребени од страна на одделенските и предметните наставници во однос на нивното професионално искуство, работниот стаж и полот, наспроти дефектолозите.

### II 3. Задачи на истражувањето

Од поставените цели произлегуваат задачите на ова истражување:

- Да се утврдат посебните стратегии кои одделенските наставници кои немаат доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот, ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот за пребродување на нивните социјални дефицити во склоп на инклузивната училница;
- Да се утврдат посебните стратегии кои одделенските наставници кои имаат доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот за пребродување на нивните социјални дефицити во склоп на инклузивната училница;
- Да се утврдат посебните стратегии кои предметните наставници кои немаат доусовршување од областа на инклузијата и работата со деца со пречки во развојот ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот за пребродување на нивните социјални дефицити во склоп на инклузивната училница;

- Да се утврдат посебните стратегии кои предметните наставници кои имаат доусовршување од областа на исклузијата и работата со деца со пречки во развојот ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот за пребродување на нивните социјални дефицити во склоп на инклузивната училница;
- Да се утврдат посебните стратегии кои дефектолозите ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот за пребродување на нивните социјални дефицити во склоп на инклузивната училница;
- Да се утврди фреквенцијата на употреба на стратегиите и техниките кои одделенските и предметните наставници ги користат при својата наставна работа со ученици со пречки во развојот во инклузивната образовна средина, врз основа на половата припадност на оваа група испитаници;
- Да се утврди фреквенцијата на користење на стратегиите и техники кои одделенските и предметните наставници ги користат во склоп на работата со учениците со пречки во развојот, врз база на постоење или непостоење на нивно професионално дообучување во оваа област;
- Да се утврди фреквенцијата на користење на стратегиите и техники кои одделенските и предметните наставници ги користат во склоп на работата со учениците со пречки во развојот врз основа на должината на нивниот работен стаж;
- Да се утврди општото познавање на основните структури на социјалните вештини кај одделенските и предметните наставници кои поседуваат професионално доусовршување во оваа област.

#### **II 4. Хипотези на истражувањето**

**X<sub>1</sub>** Претпоставуваме дека постои разлика меѓу изборот на стратегиите и техниките што ги користат одделенските наставници кои поседуваат доусовршување наспроти оние кои не поседуваат.

**X<sub>2</sub>** Претпоставуваме дека постои разлика меѓу изборот на стратегиите и техниките што ги користат предметните наставници кои поседуваат доусовршување наспроти оние кои не поседуваат.

X<sub>3</sub> Претпоставуваме дека постои разлика меѓу изборот на стратегиите и техниките што ги користат одделенските и предметните наставници кои поседуваат доусовршување и оние кои не поседуваат, наспроти дефектолозите.

X<sub>4</sub> Претпоставуваме дека постои разлика меѓу фреквенцијата на користење на стратегиите и техниките помеѓу наставниците со пократок работен стаж наспроти оние со подолог работен стаж.

X<sub>5</sub> Претпоставуваме дека постои разлика помеѓу фреквенцијата на користење на стратегии и техники за подучување социјални вештини кај одделенските и предметните наставници од женски пол наспроти оние од машки пол.

X<sub>6</sub> Претпоставуваме дека постои разлика во знаењето за основните карактеристики на социјалните вештини што го покажуваат одделенските и предметните наставници кои поседуваат професионално доусовршување во оваа област наспроти оние кои не поседуваат.

X<sub>7</sub> Претпоставуваме дека постои разлика во фреквенциите на употреба на посебните стратегии и техники помеѓу наставниците кои поседуваат професионално доусовршување наспроти дефектолозите.

X<sub>8</sub> Претпоставуваме дека постои разлика во фреквенциите на употреба на посебните стратегии и техники помеѓу наставниците кои не поседуваат професионално доусовршување наспроти дефектолозите.

## II 5. Варијабли на истражувањето

### ▪ Независни варијабли

- Пол
- Возраст
- Работен стаж
- Професионална функција во институцијата

### ▪ Зависни варијабли

- Наставни стратегии за подобрување на социјалните дефицити
- Наставни техники за подобрување на социјалните дефицити

## II 6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

### Методи на истражувањето

За постигнување на целта на истражувањето беа користени:

- *Дескриптивниот метод*, со којшто се постигна опис на стратегиите и техниките кои ги користат наставниците од одделенската и предметната настава, како и дефектолозите, при потпомагање на развојот на социјалните вештини кај своите ученици со пречки во развојот во склоп на инклузивната училишница во основното образование;
- *Компаративниот метод*, кој овозможи споредбена анализа на специфичните стратегии и техники употребени од наставниците од одделенската и предметната настава од една страна, и дефектолозите од друга страна, во поглед на нивниот број, вид и застапеност во однос на определните домени на социјалните вештини;
- *Методот на генерализација*, со кој беа донесени конечните заклучоци и препораки за идно дејствување во рамките на организација на инклузивниот воспитно-образовен процес, фокусирајќи се на социјалните вештини на учениците со пречки во развојот.

### Техники на истражувањето

Во поглед на техниките на истражување беа употребени следниве:

- *Анкета* - која послужи за откривање на моменталните стратегии и техники употребени од страна на испитаниците, заедно со нивните погледи во однос на причината за нивниот избор;
- *Скалирање* - преку кое се добија реални податоци за фреквенцијата на употреба на стратегиите и техниките од страна на наставниците и дефектолозите.

### Инструменти на истражувањето

Во однос на инструментите за овој труд беше консултиран инструментот „Прашалник за наставните стратегии и техники на наставниците и дефектолозите во основните училишта во општина Гевгелија во склоп на социјалната димензија на инклузивната практика“ (*Прилог 1*), составен од следиве пет дела:

- *Прашалник за демографските податоци на испитаниците* којшто даде целосна слика за професионалниот профил на одделенските и предметните наставници, како и на дефектолозите, врз основа на што се дојде до генералната слика за позадината на стратегиите и техниките кои тие ги употребуваат.
- *Прашалник од затворен тип*, составен од три прашања, со кој се добија информации за општото познавање на испитаниците за социјалните вештини и социјалното функционирање, составен по пат на комбинација и адаптација на постоечкиот Тест за мерење на знаењето на наставници за социјалните вештини, чија оригинална форма е составена од д-р Елиф Сазак Пинар за потребите на нејзината докторска дисертација (70).
- *Прашалник од отворен тип*, кој се состои од пет прашања со можен позитивен или негативен одговор, при кој наставниците даваат и дообјаснение за нивниот избор на одговор. Секое од петте прашања вклучува реална ситуација од настава во инклузивна училишница, повторно адаптирани од Тестот за мерење на знаењето на наставници за социјалните вештини на д-р Елиф Сазак Пинар (70).
- *Прашалник од комбиниран тип*, составен од седум прашања, кои се однесуваат на седумте домени на социјални вештини и стратегиите и техниките кои наставниците и дефектолозите ги користат за подобрување на истите кај ученици со пречки во развојот. Испитаниците имаат комбиниран тип на опции за одговори, односно можат да заокружат од понудените техники/стратегии доколку ги користат и/или да го дополнат својот одговор со останати техники/стратегии што се дел од нивната практична работа. Седумте домени на социјални вештини се преземени од Системските скали на проценка за подобрување на социјалните вештини на Грешам и Елиот (71) каде што преку стандардизирани скали на проценка се мери социјалното функционирање во седум домени: комуникација, кооперација, иницијација, одговорност, емпатија, вклученост и самоконтрола, односно развојот на социјалната компетенција и адаптивно функционирање на ученици во училиштето, домот и поширокиот општествен контекст. Техниките и стратегиите сугерирани како можни одговори се адаптирани од изборот на најчести техники и стратегии кои се користат од наставници во инклузивна регуларна средина, претставен во квалитативното истражување на С. Р. Полирсток (37).



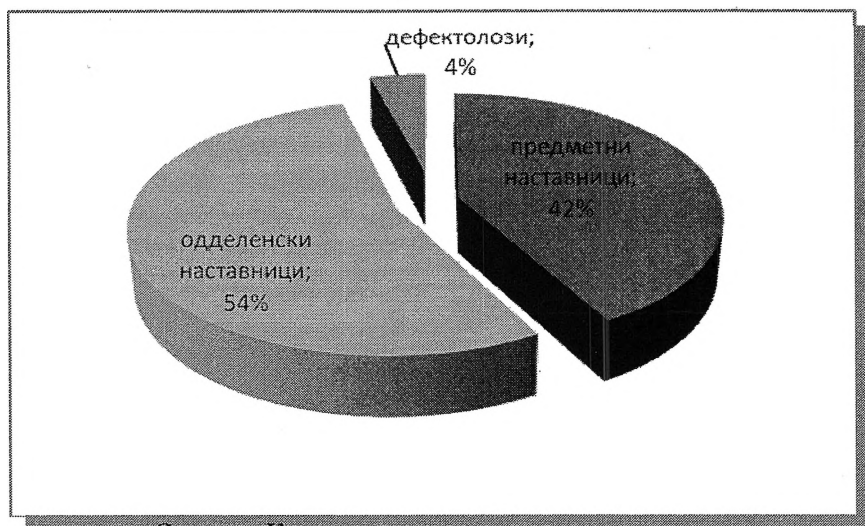
- *Контролна листа (чек-листа) со скала на процени (од Ликертов тип, без неутрален одговор), составена за потребите на ова истражување, која придонесе за детален преглед на техниките кои испитаниците (не) ги користат во наставниот процес, заедно со фреквенцијата на употреба на секоја техника одделно, во поглед на секој домен на социјални вештини.*

## II 7. Популација и примерок

Тргувајќи од предметот и целите на истражувањето, во популација на ова истражување спаѓаат наставниците и дефектолозите кои се дел од наставниот кадар во основните училишта на територијата на општина Гевгелија: „Ристо Шуклев“, „Јане Сандански“, „Крсте П. Мисирков“ и „Владо Кантарциев“, каде што инклузијата на децата со пречки во развојот е прифатена за образовна рамка на оваа и на типичната ученичка популација.

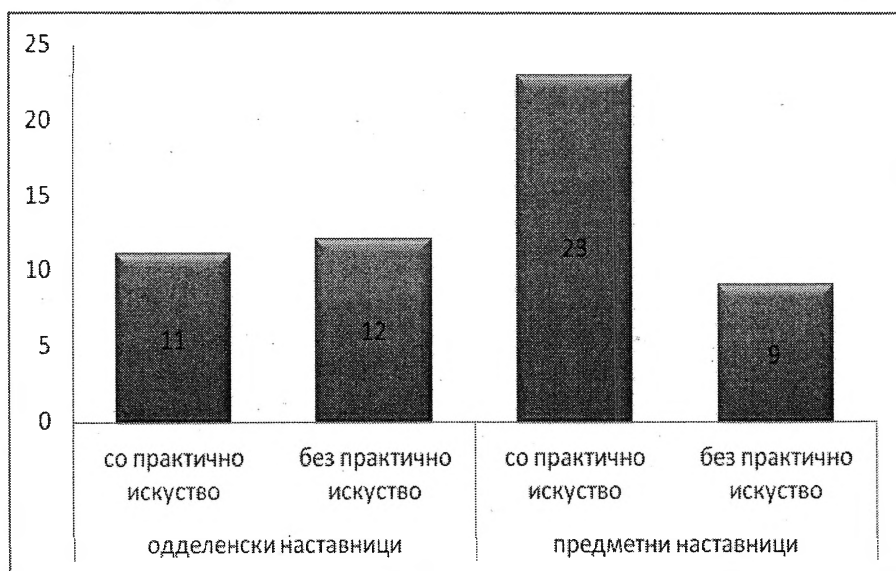
Земајќи ја предвид специфичноста на предметот на истражување, како и фактот што образовната инклузија во основните училишта во општина Гевгелија е релативно скорешна практика, со недоволна обученост од страна на наставниот кадар и со многу мал број дефектолози да одговорат на сè поголемата потреба за работа, од друга страна – примерокот е пригоден.

Вкупниот број испитаници во примерокот е 59, од кои 57 испитаници припаѓаат на групата наставници, а 2 испитаника на групата дефектолози. Од вкупниот број испитаници кои спаѓаат во групата наставници, 25 испитаници се категоризирани како одделенски наставници, а останатите 32 испитаници отпаѓаат на групата предметни наставници (сл.1).



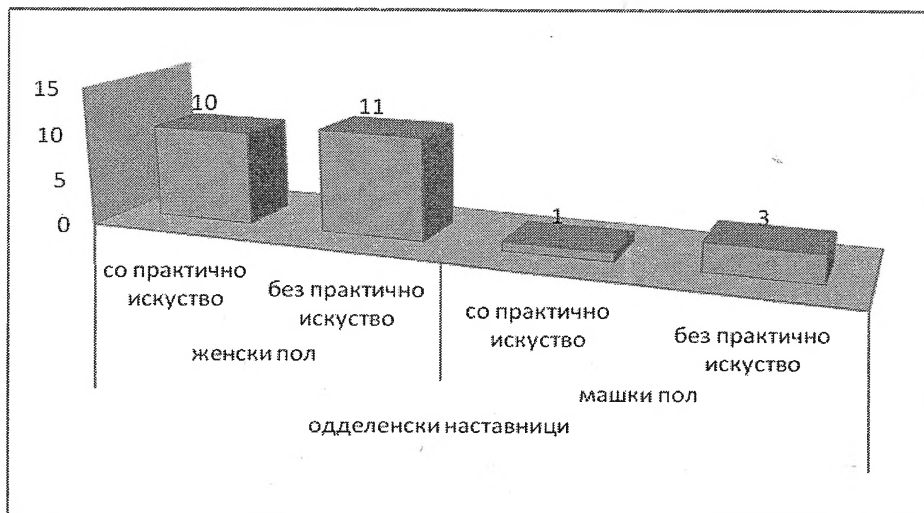
Слика 2: Категории на вклучени испитаници

Во поглед на практичното искуство при директна работа во наставата со деца со пречки во развојот, од вкупниот број испитаници кои се одделенски наставници, 11 испитаници имале можност за работа со ученик(ци) со пречки во развојот, додека останатите 12 испитаници немаат вакво искуство при својата наставна работа. Во ист поглед, од вкупниот број анкетирани предметни наставници, 23 испитаници имаат практично искуство при работа со ученици со пречки во развојот, а останатите 9 испитаници немале ваква можност (сл. 3).



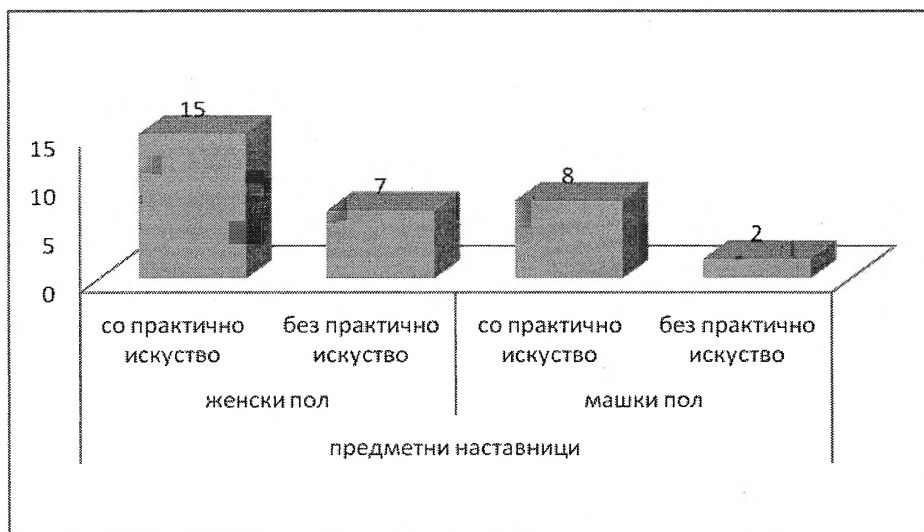
Слика 3: Број на испитаници според (не)постоењето на работно искуство со ученици со пречки во развојот

Понатаму, во однос на половата припадност, од вкупниот број одделенски наставници учесници во истражувањето 21 испитаник се женски, од кои 10 испитаници имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, додека, пак, останатите 4 испитаници се од машки пол, од кои само 1 испитаник имал можност за наставна работа со оваа ученичка популација (сл. 4).



Слика 4: Преглед на одделенските наставници според полот

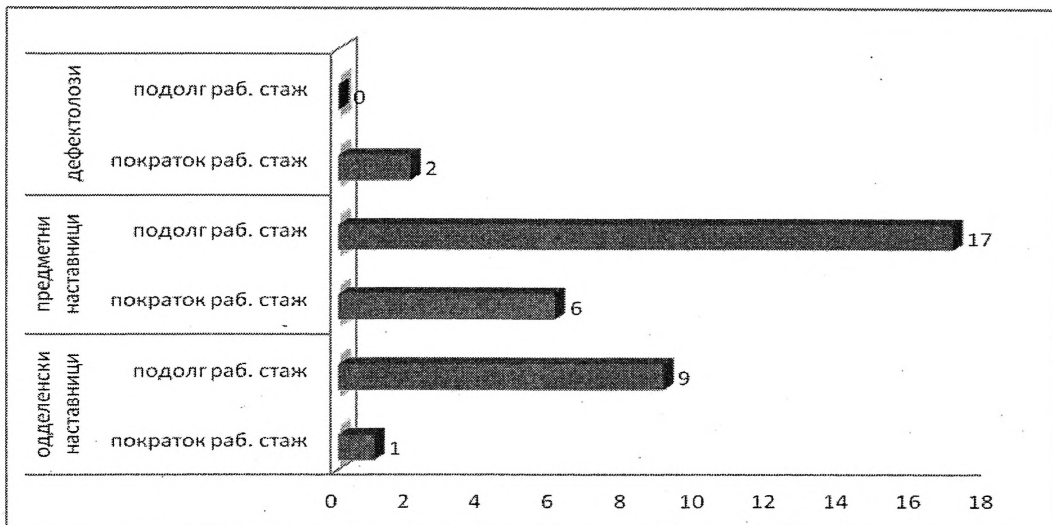
Што се однесува до предметните наставници, според истата класификациска основа, 22 испитаници се од женски пол, од кои 15 испитаници потврдиле дека имаат директна наставна работа со ученици со пречки во развојот, додека 10 испитаници припаѓаат на машкиот пол, од кои 8 испитаници имале можност за директна наставна работа со овие ученици во својата досегашна работа во основнообразовен контекст (сл. 5).



Слика 5: Преглед на предметните наставници според полот

Потоа, во поглед на работниот стаж на сите учесници во истражувањето, поради фактот што само оние кои имаат практично искуство со директна работа во наставата со ученици со пречки во развојот се релевантни за целите на истражувањето, од одделенските наставници 9 испитаници имаат подолг работен стаж (од 10 до повеќе од 20 години), 1 испитаник има пократок работен стаж (од помалку од 5 до 10 години), а 1

испитаник не одговорил на ова прашање. Од групата предметни наставници со работа со деца со пречки во развојот 17 наставници имаат подолг работен стаж, а останатите 6 се со пократок работен стаж; додека од групата дефектолози сите испитаници (2) се со пократок работен стаж (помалку од 5 години до 10 години) (сл. 6).



Слика 6: Преглед на испитаниците според должината на работниот стаж

И, на крај, земајќи го предвид (не)постоењето на професионално дообучување кај испитаниците од областа на инклузивните практики при работа со деца со пречки во развојот, од вкупниот број одделенски наставници 15 испитаници поседуваат професионално доусовршување преку обуки и семинари за работата со овие ученици, од кои 11 припаѓаат на групата која има практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, 3 испитаници поседуваат универзитетска подлога преку изборни предмети од оваа област, а 7 испитаници немаат воопшто доусовршување. Од вкупниот број предметни наставници, во истиот поглед, 19 испитаници поседуваат професионално доусовршување, 6 испитаници имале предмети поврзани со оваа тематика при своето универзитетско образување, а 7 испитаници немаат никакво дообучување. Од предметните наставници кои имаат практично искуство во работата со овие ученици 21 испитаник поседува доусовршување стекнато преку семинари и обуки. Од испитаниците кои припаѓаат на групата дефектолози сите (2) испитаника поседуваат универзитетски стекнато знаење за работата со овие ученици (сл. 7).



Слика 7: Преглед на наставниците според видот на професионалното доусовршување

## II 8. Статистичка обработка на податоците

Во однос на статистичката обработка на податоците, со чија помош се реализираа целите на истражувањето и се анализираа поставените хипотези, беше користено групирање на резултатите, односно сортирање според независните варијабли, како и табеларно и графичко прикажување на резултатите и методите со кои се постигнува ваквата анализа. За целите на компарација и акцентирање на односот помеѓу податоците од различни групи, а истовремено и за тестирање на хипотезите беше применет t-тестот на независни и на зависни примероци,  $\chi^2$  тестот, како и Пирсоновиот коефициент на корелација. Добиените податоци беа анализирани и обработени со статистичкиот софтвер SPSS, при што најпрво податоците беа внесени во компјутерска база на податоци, а за статистички знајачна разлика се сметаше разликата на ниво на значајност  $p \leq 0,05$ . Резултатите се прикажани како апсолутни броеви и проценти.

## II 9. Организација и тек на истражувањето

Почетната фаза од истражувањето ја бележи подготвителната етапа кога беше подготвен план за истражувањето како реакција на идентификацијата и дефинирањето на самиот истражувачки предмет.

По изработката на планот и елаборатот на истражувањето и по добиеното одобрение за продолжување со истражувањето, беше остварен контакт со директорите и стручната служба на основните училишта кои се во фокусот на ова истражување, со цел добивање согласност и дозвола за спроведување на истражувањето на нивната територија. Најпрво, беше пристапено со пилот-истражување во училиштето „Ристо

Шуклев“ со цел да се увидат можни пропусти и нејаснотии кои би произлегле од прашалникот и нивно навремено санирање. Потоа следуваше практичната дисеминација на прашалникот, во сите основни училишта, за прибирање на потребните податоци (за полот, хронолошката возраст, работниот стаж, работниот статус и наставните техники/методи на испитаниците).

Истовремено со прибирањето податоци се вршеше и анализа на постоечката документација од релевантни истражувања од областа на инклузија на деца со пречки во развојот во образовен контекст и методите на подучување и подобрување на нивните социјални вештини и компетенции. Документацијата беше пристапна преку интернет ресурси, веќе објавени статии во различни периодични и монографски публикации, а беше консултирана и домашна и странска литература чиј домен го опфаќа истражуваната проблематика.

Откако податоците беа собрани, кон етапата на нивна анализа беше пристапено со претходно наведените редослед и методи.

По целосното завршување на истражувачкиот процес, започна одредувањето на научната вредност и применливост на добиените резултати.

Севкупното истражувањето беше спроведено во периодот од ноември 2017 година до мај 2018 година.

### III АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ СО ДИСКУСИЈА

Добиените резултати од истражувањето се прикажани преку дескриптивни табели и бар-дијаграми, каде што се презентирани податоците добиени од сите пет дела од Прашалникот, дизајниран токму за ова истражување. Покрај основните параметри кои се користат при анализи од ваков вид (како што се бројот на испитаници во групата за секоја група посебно, аритметичка средина, стандардна девијација, стандардна грешка на аритметичката средина), табеларно и графички се презентирани и резултатите добиени со примената на статистичките тестирања спроведени врз основа на податоците од дескриптивните табели.

#### III 1. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците врз основа на нивниот пол

Анализата на фреквенцијата на употреба на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на сите (предметни и одделенски) наставници беше спроведена во однос на нивниот пол (машки и женски), за секој од седумте домени на социјални вештини. Битно е да се подвлече дека од вкупниот број предметни и одделенски наставници (кој изнесува 57) податливи за анализа беа препознаени само оние кои одговориле дека имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, односно досега имале ученик/ци кои припаѓаат на оваа популација, а нивниот број од вкупниот број испитаници изнесува 34. Сепак, при интерпретацијата на податоци беше увидено дека тројца наставници не ги пополниле предвидените табели за видот на стратегиите кои ги употребуваат и со која фреквенција. Подолу се разгледани добиените податоци и анализата на ваквата употреба за секој домен посебно, исклучувајќи ги наставниците чии одговори беа непотполни.

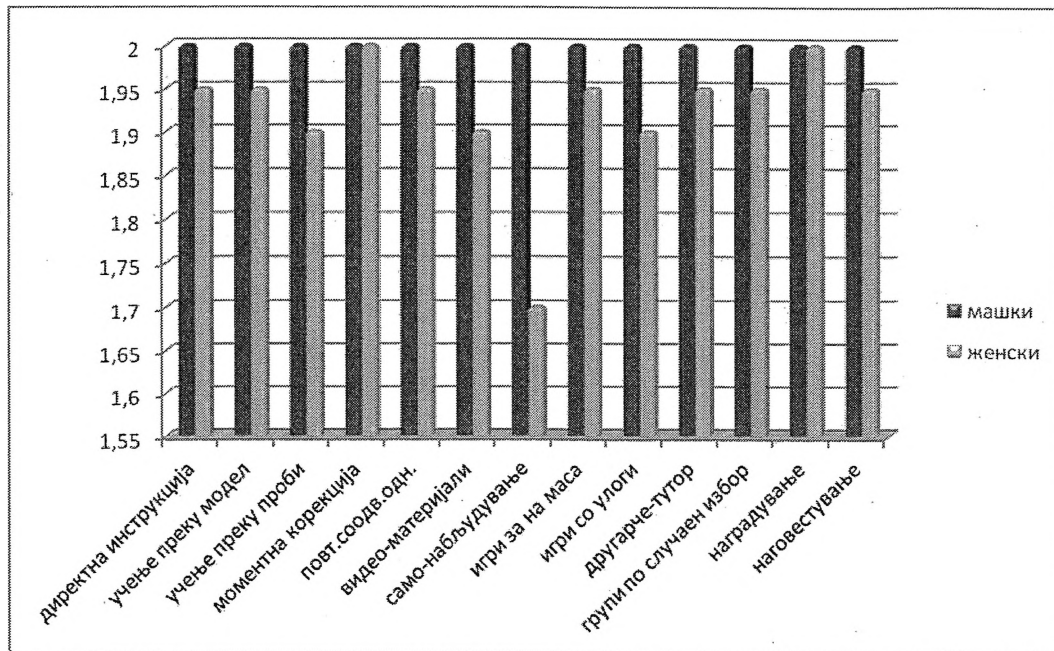
#### III 1.1 Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот комуникација

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 1 и слика 8.

Табела 1: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот комуникација

КОМУНИКАЦИЈА стратегија	средна вредност (mean)	
	машки	женски
директна	2	1,95

инструкција		
учење преку модел	2	1,95
учење преку проби	2	1,9
моментна корекција	2	2
повторување на соодв. однесување	2	1,95
видео-материјали	2	1,9
самонабљудување	2	1,7
игри за на маса	2	1,95
игри со улоги	2	1,9
другарче-тутор	2	1,95
групи по случаен избор	2	1,95
наградување	2	2
наговестување	2	1,95



Слика 8: Преглед на употребените стратегии од наставниците според полот во доменот комуникација

Од табела 1 и слика 8 може да се забележи дека во доменот на комуникацијата средната вредност на употреба на стратегии и техники за подучување на вештини на учениците со пречки во развој од страна на наставниците од машки пол е поголема (и секаде изнесува 2) од средната вредност на наставниците од женски пол (која варира од 1,6 до 2). Исто така, бројот на стратегии чија средна вредноста го достигнува максимумот 2 кај наставниците од машки пол е поголем (и ги опфаќа сите стратегии) од бројот на стратегии кои ги употребуваат наставниците од женски пол. Освен тоа, ваквиот приказ дозволува и увид во најупотребуваната стратегија од страна на



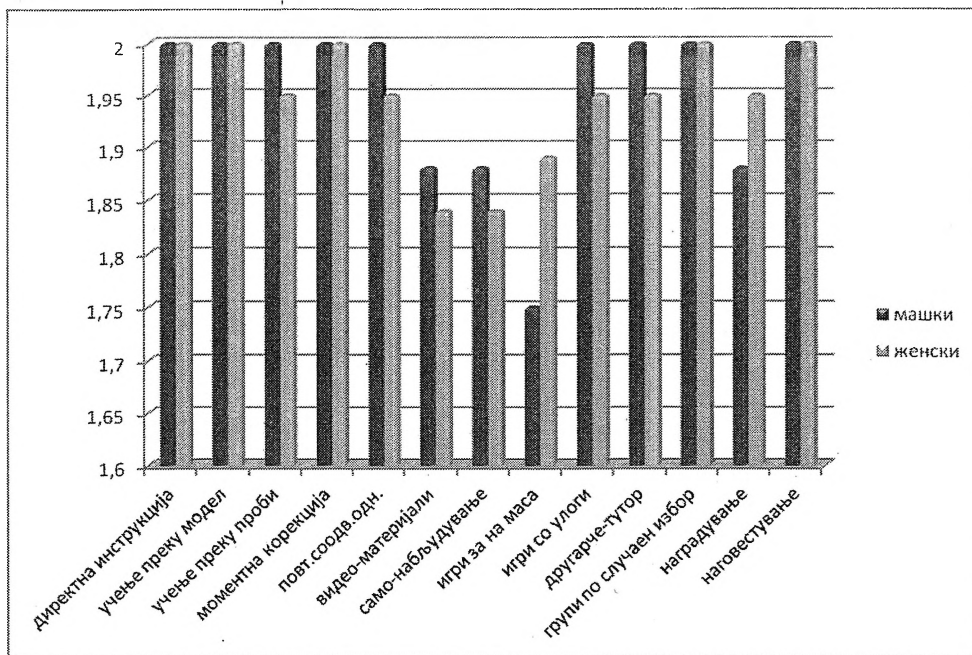
наставниците од двата пола, односно може да се види дека наставниците од машки пол подеднакво ги употребуваат сите стратегии, додека кај наставниците од женски пол – најупотребувана стратегија е моментната корекција и наградувањето, додека најмалку употребувана стратегија е вежбањето на самонабљудувањето кај учениците со пречки во развојот.

### III 1.2. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот соработка

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 2 и слика 9 подолу.

Табела 2: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот соработка

СОРАБОТКА Стратегија	средна вредност (mean)	
	машки	женски
директна инструкција	2	2
учење преку модел	2	2
учење преку проби	2	1,95
моментна корекција	2	2
повторување на соодв. однесување	2	1,95
видео-материјали	1,88	1,84
самонабљудување	1,88	1,84
игри за на маса	1,75	1,89
игри со улоги	2	1,95
другарче-тутор	2	1,95
групи по случаен избор	2	2
наградување	1,88	1,95
навестување	2	2



Слика 9: Преглед на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот соработка

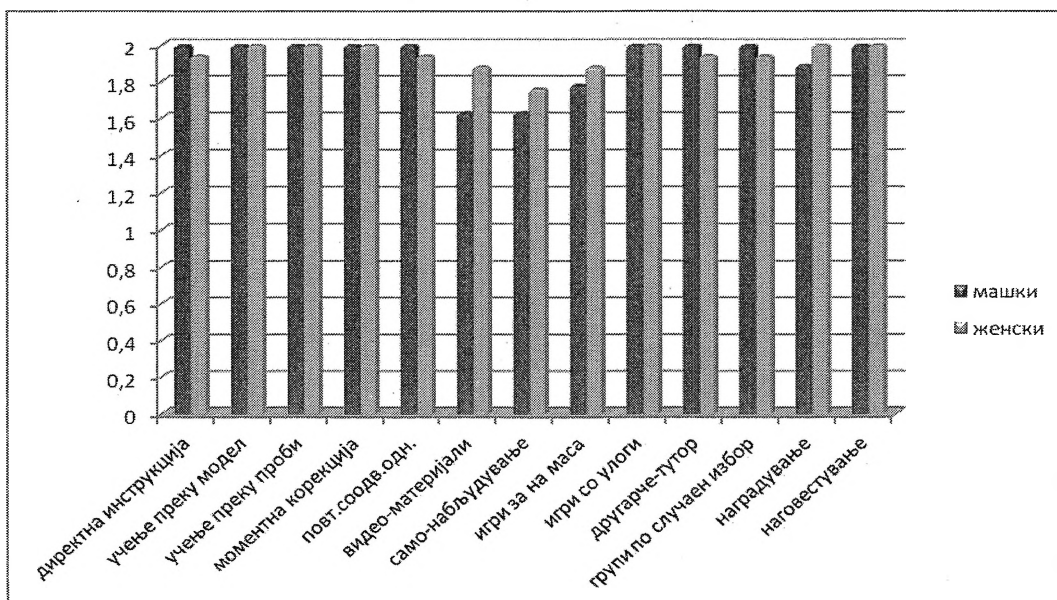
Од табела 2 и слика 9 може да се забележи дека средната вредност на употреба на сите стратегии кај наставниците од машки пол варира помеѓу 1,7 и 2, додека кај наставниците од женски пол се движи во интервалот од 1,8 до 2. Меѓутоа, кај наставниците од машки пол бројот на стратегии чии средни вредности на употреба го достигнуваат максимумот 2 е поголем (и изнесува 9 од вкупно 13 спомнати стратегии) од бројот на стратегии кај наставниците од женски пол, чии средни вредности го достигнуваат максимумот. Исто така, може да се види дека кај наставниците од машки пол, најкористени стратегии се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, учење со другарче-тутор, составување групи по случаен избор и наговестување. За разлика од нив наставниците од женски пол одговориле дека најчесто ги користат стратегиите: директна инструкција, учење преку модел, моментна корекција, составување групи по случаен избор и наговестување. Интересно е да се забележи дека стратегијата со најголема разлика во средните вредности на употреба од страна на наставниците од двата пола е употребата игри за на маса, која кај наставниците од женски пол бележи средна вредност од 1,89, додека кај наставниците од машки пол вредност од само 1,75.

### III 1.3. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот иницирање однесувања

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол е прикажана преку табела 3 и слика 10.

Табела 3: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот иницирање однесувања

ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА	средна вредност (mean)	
	машки	Женски
директна инструкција	2	1,94
учење преку модел	2	2
учење преку проби	2	2
моментна корекција	2	2
повторување на соодв. однесување	2	1,94
видео-материјали	1,63	1,88
самонабљудување	1,63	1,76
игри за на маса	1,78	1,88
игри со улоги	2	2
другарче-тутор	2	1,94
групи по случаен избор	2	1,94
наградување	1,89	2
наговестување	2	2



Слика 10: Преглед на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот иницирање однесувања

Од табела 3 и слика 10 може да се забележи дека и во доменот иницирање однесувања, наставниците од машки пол бележат поголем број максимум средни вредности на употребени стратегии за подучување на вештините. Имено, кај девет стратегии од вкупно тринаесет тие го достигнуваат максимумот на средната вредност (2), додека кај наставниците од женски пол максимумот е достигнат само кај шест стратегии. Според ова, стратегиите кои машките наставници ги користат најмногу при подучувањето вештини од овој домен се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, другарче-тутор, составување групи по случаен избор и навестување. Кај женските наставници, пак, најкористените стратегии опаѓаат на: учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, игри со улоги, наградување и навестување. Освен тоа, овој приказ дава и основа за анализа на стратегијата со најголема дискрепанца во употребата помеѓу машките и женските наставници, а тоа е употребата на видео-материјали која кај женските наставници има средна вредност на употреба од 1,88, а кај машките наставници таа изнесува 1,68.

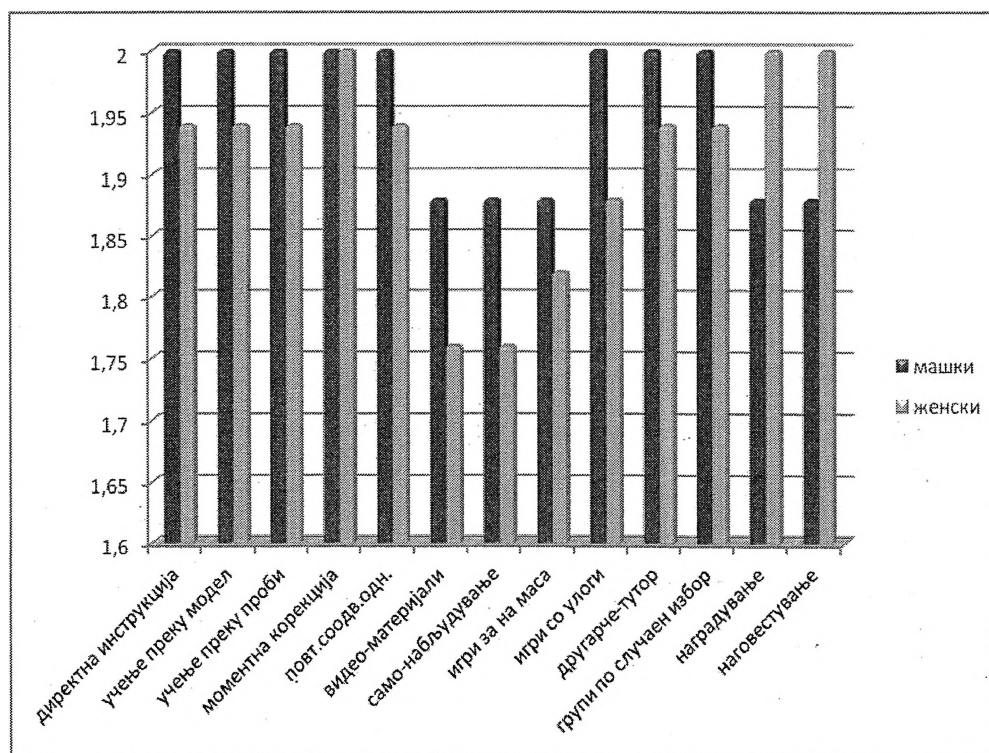
### III 1.4. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот одговорност

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 4 и слика 11.

Табела 4: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот одговорност

ОДГОВОРНОСТ стратегиија	средна вредност (mean)	
	машки	женски
директна инструкција	2	1,94
учење преку модел	2	1,94
учење преку проби	2	1,94
моментна корекција	2	2
повторување на соодв. однесување	2	1,94
видео-материјали	1,88	1,76
самонабљудување	1,88	1,76
игри за на маса	1,88	1,82

игри со улоги	2	1,88
другарче-тутор	2	1,94
групи по случаен избор	2	1,94
наградување	1,88	2
наговестување	1,88	2



Слика 11: Преглед на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот одговорност

Според табела 4 и слика 11 погоре, може да се забележи дека во доменот одговорност испитаниците од машки пол повторно покажуваат поголем број стратегии, со достигнат максимум од средната вредност, односно постојат осум такви стратегии од вкупно тринаесет, додека од страна на женските испитаници максимумот е достигнат кај само три стратегии. Според ова, стратегиите кои машките наставници ги употребуваат најмногу се: директна иструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, учење со другарче-тутор и составување групи по случаен избор. Кај наставниците од женски пол, пак, трите најкористени стратегии се: моментна корекција, наградување и наговестување. Интересен податок кој го дава оваа анализа во однос на доменот одговорност е дека тука постојат повеќе стратегии кои бележат дискрепанци помеѓу фреквенцијата на користење од страна на двата пола. Така, стратегиите употреба на

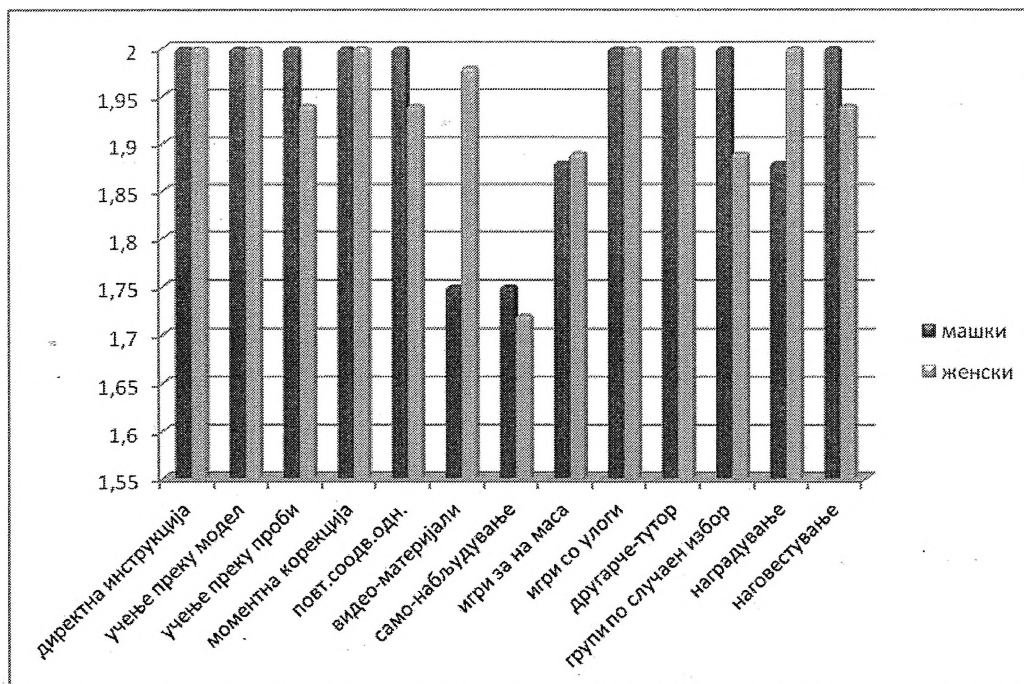
видео-материјали, вежбање на самонабљудување и игри со улоги покажуваат поголема користеност од страна на машката популација (со средни вредности 1,88, 1,88 и 2 кај машката популација, последователно; и 1,76, 1,76 и 1,88 кај женската, последователно). Од друга страна, стратегиите наградување и наговестување исто така бележат значителна разлика, но со поголем број случаи на користење од страна на женската популација (со средни вредности 2, наспроти средните вредности од 1,88 кај машката популација, за двете стратегии).

### III 1.5. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот сочувство

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 5 и слика 12.

Табела 5: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот сочувство

СОЧУВСТВО	средна вредност (mean)	
	машки	женски
стратегија		
директна	2	2
инструкција		
учење преку	2	2
модел		
учење преку	2	1,94
проби		
моментна	2	2
корекција		
повторување на	2	1,94
соодв. однесување		
видео-материјали	1,75	1,98
самонабљудување	1,75	1,72
игри за на маса	1,88	1,89
игри со улоги	2	2
другарче-тутор	2	2
групи по случаен	2	1,89
избор		
наградување	1,88	2



Слика 12: Преглед на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот сочувство

Од табела 5 и слика 12 може да се забележи дека во доменот на социјални вештини кои се однесуваат на сочувството кај девет стратегии од вкупно тринаесет постои достигнат максимум од средната вредност (2) на нивна употреба од страна на машките наставници, додека ваква карактеристика е забележлива кај шест стратегии од вкупниот број користени од страна на женската популација наставници. Според овој критериум стратегиите кои се најкористени од машките наставници се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, учење со другарче-тутор, групи по случаен избор и наговестување; додека, кај женските наставници такви стратегии се: директна инструкција, учење преку модел, моментна корекција, игри со улоги, учење со другарче-тутор и наградување. Стратегиите кај кои постои воочлива разлика при употребата од страна на двата пола се реакција на видео-материјали (со средна вредност 1,75 кај машките и 1,98 кај женските наставници) и наградување (со средна вредност 1,88 кај машките и 1,98 кај женските наставници).

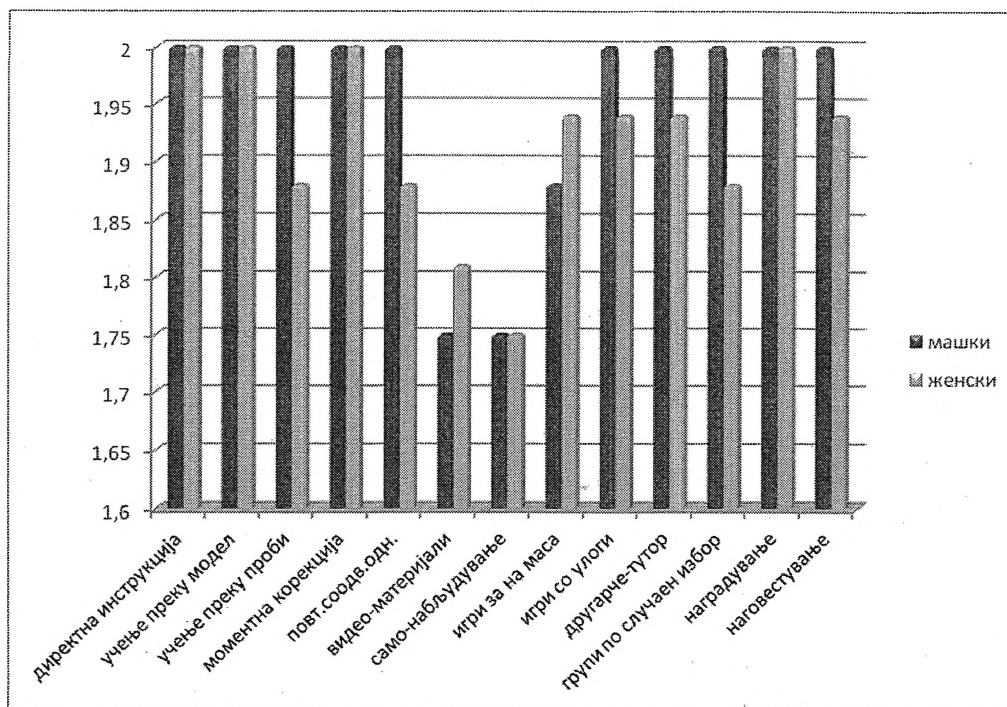
### III 1.6. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот вклучување

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 6 и слика 13.

Табела 6: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот *вклучување*

ВКЛУЧУВАЊЕ	средна вредност (mean)	
	машки	женски
стратегија директна инструкција	2	2
учење преку модел	2	2
учење преку проби	2	1,88
моментна корекција	2	2
повторување на соодв. однесување	2	1,88
видео-материјали	1,75	1,81
самонабљудување	1,75	1,75
игри за на маса	1,88	1,94
игри со улоги	2	1,94
другарче-тутор	2	1,94
групи по случаен избор	2	1,88
наградување	2	2
навестување	2	1,94





Слика 13: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот вклучување

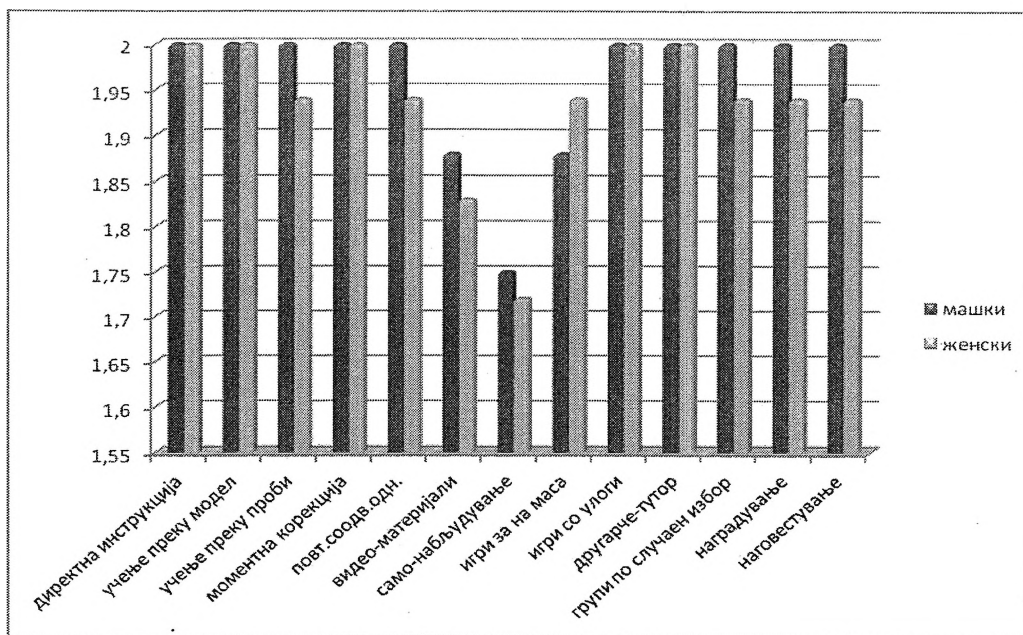
Од табела 6 и слика 13 може да се забележи дека во доменот на вклучување наставниците од машки пол покажуваат употреба со достигната максимална средна вредност кај дури десет стратегии од вкупно тринаесет, додека наставниците од женски пол покажуваат таква употреба само кај четири стратегии. Во овој поглед, најкористените стратегии кај машките наставници, според добиените податоци, се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, момента корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, учење со другарче-тутор, составување групи по случаен избор, наградување и наговестување. За разлика од нив, женските наставници најмногу ги користат само стратегиите: директна иструкција, учење преку модел, моментна корекција и наградување. Според погоре прикажаните резултати, стратегиите кај кои постои највоочлива разлика во употребата во однос на двата пола, се: учење преку проби (со средна вредност 2 кај машките и 1,88 кај женските наставници), повторување на соодветното однесување (со средна вредност 2 кај машките и 1,88 кај женските наставници) и составување групи по случаен избор (со средна вредност 2 кај машките и 1,88 кај женските наставници).

### III 1.7. Анализа на употребата на стратегии и техники за подучување на социјалните вештини од страна на наставниците во доменот самоконтрола

Анализата на употребата на тринаесетте стратегии и техники кои се дел од предметот на ова истражување, од страна на наставниците врз основа на нивниот пол, е прикажана преку табела 7 и слика 14.

Табела 7: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот самоконтрола

САМОКОНТРОЛА	средна вредност (mean)	
	машки	женски
стратегија		
директна	2	2
инструкција		
учење преку модел	2	2
учење преку проби	2	1,94
моментна	2	2
корекција		
повторување на	2	1,94
соодв. однесување		
видео-материјали	1,88	1,83
самонабљудување	1,75	1,72
игри за на маса	1,88	1,94
игри со улоги	2	2
другарче-тутор	2	2
групи по случаен	2	1,94
избор		
наградување	2	1,94
наговестување	2	1,94



Слика 14: Приказ на употребените стратегии според полот на наставниците во доменот самоконтрола

Она што е видно од табела 7 и слика 14 е дека при подучувањето социјални вештини кои припаѓаат на доменот самоконтрола, кај наставниците од машки пол е забележлив постигнатиот максимум од средната вредност кај десет од тринаесетте стратегии кои беа анализирани, додека кај наставниците од женски пол ваквата карактеристика е податлива само кај пет од вкупниот број стратегии. Следствено, стратегиите кои се најчесто користени од страна на машките наставници се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна корекција, повторување на соодветното однесување, игри со улоги, учење со другарче-тутор, составување групи по случаен избор, наградување и наговестување. Од друга страна, кај наставниците од женски пол, стратегиите кои се најкористени се: директна инструкција, учење преку модел, моментна корекција, игри со улоги и учење со другарче-тутор. Минимална разлика постои помеѓу стратегиите учење преку проби, повторување на соодветното однесување, составување групи по случаен избор, наградување и наговестување (каде средните вредности кај машката популација за сите наброени стратегии изнесува 2 и е поголема од онаа кај женската популација, која изнесува 1,88).

Иако Де Боер и сор. (64) наведуваат дека наставниците од женски пол во основното образование покажуваат попозитивни ставови кон самата инклузија во овој контекст, што и всушност ја поттикна нашата хипотеза за постоење разлика во

користењето стратегии врз основа на полот на наставниците, сепак, во поглед на седумте истражувани социјални домени, нашите резултати покажуваат дека не постојат такви кои бележат разлика. Тоа се потврдува и од истражувањето на Гебард (63), каде што резултатите поврзани со имплементацијата на инклузивни стратегии за активирање на учениците со пречки во развојот во основно училиште покажуваат дека таа не е условена од полот на наставниците, односно машките и женските наставници не се разликуваат по своите инклузивни наставни практики.

### III 2. Анализа на општото знаење на наставниците за социјалните вештини и нивната вклученост во образовната средина

Во однос на вториот дел од Прашалникот изготвен за потребите на ова истражување, податоците кои беа добиени се подложни на анализа за општото знаење за социјалните вештини кое го поседуваат одделенските и предметните наставници во основните училишта кои се предмет на истражувањето. Исто така, прашањата укажуваат и на сегашните ставови кои наставниците ги имаат кон вклученоста на социјалните вештини во наставната практика во инклузивната основнообразовна училишница.

Со цел да се добие прецизна слика за познавањето кое наставниците го покажуваат од оваа област, податоците беа разгледувани преку споредување на одговорите од вкупниот број наставници кои имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот во основното училиште каде што работат.

Добиените податоци се прикажани дескриптивно преку табелите добиени со нивната статистичка обработка, за наставниците кои посетувале обуки преку семинари или имале универзитетски предмети поврзани со оваа област (наставници со доусовршување) и наставниците кои не поседуваат дообучување од ваков или сличен вид (наставници без доусовршување).

Табела 8: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за препознавање на социјалните вештини кај наставниците со доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	14	48,3	51,9	51,9
	неточен одговор	13	44,8	48,1	
	Total	27	93,1	100,0	
Missing	System	2	6,9		

Total	29	100,0
-------	----	-------

Табела 9: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за дефинирање на социјалните вештини кај наставниците со доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	19	65,5	70,4	70,4
	неточен одговор	8	27,6	29,6	100,0
	Total	27	93,1	100,0	
Missing System		2	6,9		
Total		29	100,0		

Табела 10: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за начинот на подучување на социјалните вештини кај наставниците со доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	5	17,2	17,9	17,9
	неточен одговор	23	79,3	82,1	100,0
	Total	28	96,6	100,0	
Missing System		1	3,4		
Total		29	100,0		

Она што е видно од прикажаните табели е дека од вкупно 29 наставници кои поседуваат дообучување од областа на работата со деца со пречки во развојот, на првото и второто прашање одговор дале 27 наставници, додека на третото одговориле 28 наставници. Имајќи го ова на ум, при анализата, беа земени предвид податоците од табелите погоре кои се внесени во колоната на Фреквенции и колоната Валиден процент од вкупниот број анкетирани наставници.

Наспроти овие податоци на ист начин беа анализирани и податоците добиени од наставниците кои не поседуваат било какво дообучување од областа на работата со ученици со пречки во развојот, прикажани преку табелите 11, 12 и 13 подолу.

Табела 11: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за препознавање на социјалните вештини кај наставниците без доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	2	50	66,7	66,7
	неточен одговор	1	25	33,3	100
	Total	3	75	100	
Missing	System	1	25		
Total		4	100		

Табела 12: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за дефинирање на социјалните вештини кај наставниците без доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	3	75	100,0	100
Missing	System	1	25		
Total		4	100		

Табела 13: Статистички преглед на точните одговори на прашањето за начинот на подучување на социјалните вештини кај наставниците без доусовршување

		Фреквенција	Процент	Валиден процент	Вкупно
Valid	точен одговор	2	50	66,7	66,7
	неточен одговор	1	25	33,3	100
	Total	3	75	100	
Missing	System	1	25		
Total		4	100		

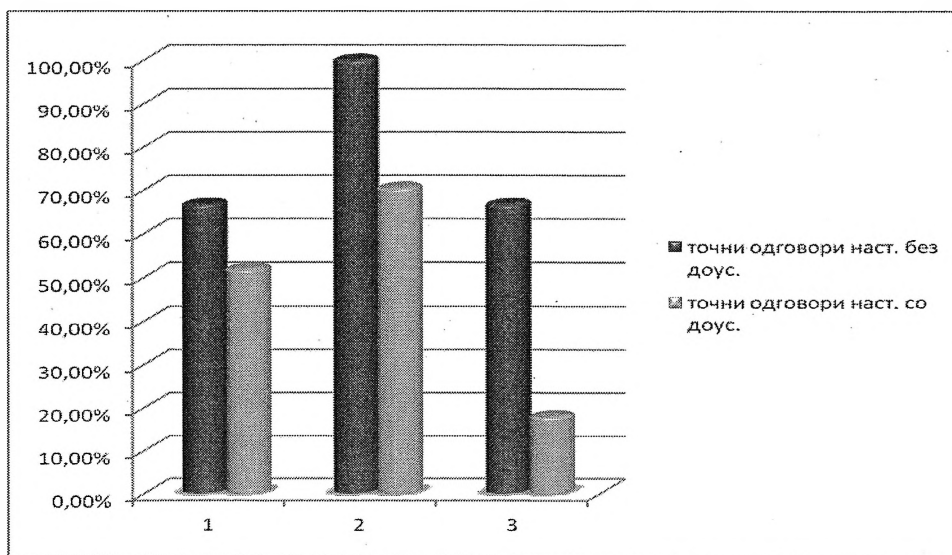
Од прикажаните табели може да се забележи дека од вкупниот број одделенски и предметни наставници само 4 наставници не поседуваат доусовршување од областа на работата со ученици со пречки во развојот. Од нив на првото и третото прашање

одговор дале тројца испитаници, додека на второто прашање одговориле сите вклучени испитаници. Заради добивање објективни резултати, податоците кои беа земени за анализа припаѓаат на колоната за фреквенции (Frequency) и на коланата за валидниот процент (Valid Percent), односно процентот на наставници кои дале точен/неточен одговор од вкупниот број на наставници без доусовршување.

Сумираните податоци кои се подложни за потребната анализа се презентирани во табела 14, додека споредбената анализа на бројот на точните одговори од страна на двата вида наставника е прикажана преку слика 15, подолу.

Табела 14: Преглед на бројот на точни и неточни одговори на сите прашања од страна на вкупниот број наставници

бр. на прашање	наставници без доусовршување				наставници со доусовршување			
	точни одговори		неточни одговори		точни одговори		неточни одговори	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	66,7	1	33,3	14	51,9	13	48,1
2	3	100	/	/	19	70,4	8	29,6
3	2	66,7	1	33,3	5	17,9	23	82,1



Слика 15: Приказ на бројот на точни и неточни одговори на сите прашања кај вкупниот број наставници

Од табела 14 и слика 15 може да се забележи дека на првото прашање, кое бара од испитаниците да заокружат која од наведените опции припаѓаат на групата социјални вештини, од наставниците без доусовршување точно одговориле двајца (66,7%), додека од наставниците со доусовршување точен одговор дале 14 испитаници

(51,9%). На второто прашање, кое бара од испитаниците да препознаат погрешна карактеристика во дадената дефиниција за социјалните вештини, точно одговориле сите наставници кои немаат никакво дообучување, додека од наставниците кои поседуваат дообучување – точен одговор дале 19 испитаници (70,4%). Третото прашање од овој дел од прашалникот, кое се однесува на начинот на подучување на социјалните вештини во образовен контекст од страна на наставникот, точно го одговориле двајца наставници кои не поседуваат доусовршување од оваа област (66,7%), а од наставниците кои поседуваат доусовршување точен одговор е добиен од пет наставници (17,9).

Земајќи ги предвид резултатите добиени од споредбената анализа она што е видно е дека за сите прашања кои припаѓаат на овој дел од прашалникот наставниците кои не поседуваат доусовршување добиено преку обуки/семинари/универзитетски предмети дале поголем процент точни одговори од наставниците кои поседуваат доусовршување од ваков вид. Слична анализа е спроведена и од авторите Пинар и Сукуоуглу (59), но нивната студија утврдува зголемување на општото знаење кај наставниците за социјалните вештини кај учениците со пречки во развојот, откако биле подложни на обуката реализирана од самите автори. Постои веројатност разликата во резултатите да се должи на фактот што кај Пинар и Сукуоуглу мерењето на познавањето е спроведено веднаш по завршувањето на обуката, што не е случај со нашите испитаници – за кои немаме информација за постоење на скорешна обука непосредно пред пополнување на Прашалникот од ова истражување.

### **III 3. Анализа на изборот на понудени стратегии и причините за него од страна на наставниците и дефектолозите преку поставени реални ситуации**

Третиот дел од Прашалникот кој беше конструиран за потребите на ова истражување се фокусира на изборот кој наставниците и дефектолозите би го направиле во дадените реални ситуации при практичната работа со ученици со пречки во развојот. Заради исполнување на објективните цели на истражувањето, при анализата беа разгледувани само одговорите на наставниците кои имаат искуство со работа со ученици со пречки во развојот, без разлика на фактот дали поседуваат доусовршување. Така, од вкупно петте ситуации и добиените позитивни/негативни одговори со наведените причини за изборот од страна на испитаниците, беа добиени следниве резултати, претставени преку табела 15, подолу.



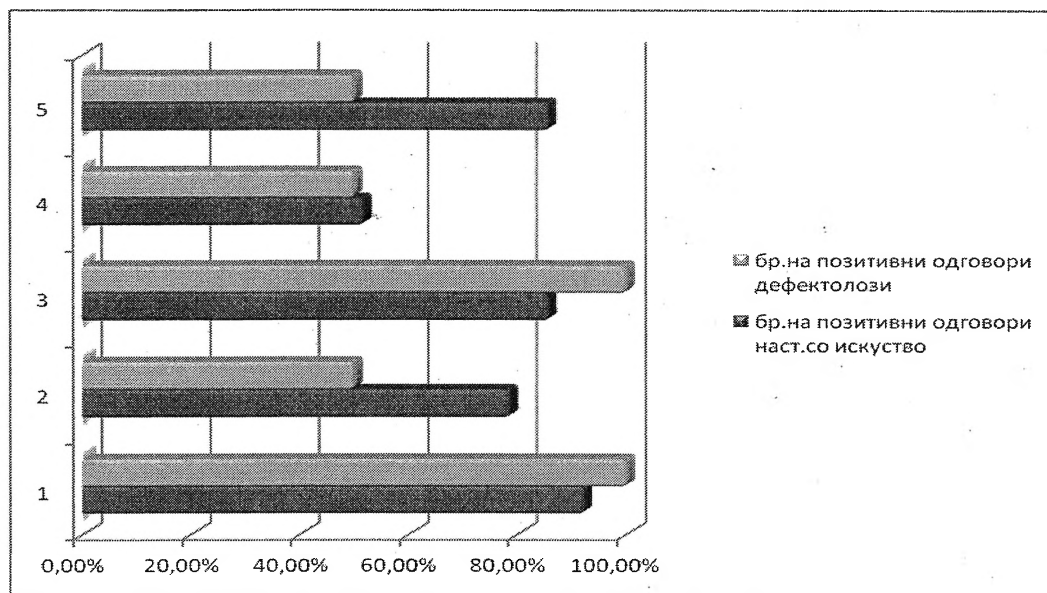
Табела 15: Преглед на позитивните и негативните одговори на сите прашања за изборот на стратегии во дадени образовни ситуации

бр.на прашање	вид одговор	наст. со искуство	дефектолози
1	да	26 (92,9%)	2 (100%)
	не	1 (3,6%)	/
2	да	22 (78,6%)	1 (50%)
	не	6 (21,4%)	1 (50%)
3	да	24 (85,7%)	2 (100%)
	не	3 (10,7%)	/
4	да	16 (51,7%)	1 (50%)
	не	7 (25,0%)	1 (50%)
5	да	24 (85,7%)	1 (50%)
	не	3 (10,7%)	1 (50%)

Од табела 15 може да се забележи дека на првото прашање, кое се однесува на употреба на техниката повторување преку модел од страна на наставникот при подучување на ученик со пречки во развојот на заблагодарување, од вкупниот број наставници 26 одговориле позитивно, а само еден наставник дал негативен одговор, додека од групата дефектолози сите одговориле позитивно. На второто прашање, кое поставува ситуација на користење на техниката наградување од страна на наставникот, 22 наставника одговориле дека таквата техника помага при подучување на вештината следење правила, а 6 од нив дале негативен одговор, додека од групата дефектолози еден од нив одговорил негативно, а другиот позитивно. На третото прашање, кое нуди ситуација со употреба на стратегијата на повторување во комбинација со игри на улоги, 24 наставници ја поддржуваат употребата на оваа стратегија во дадената ситуација, а 3 наставници не ја поддржуваат, додека од страна на дефектолозите постои едногласен позитивен одговор. На четвртото прашање, кое ја акцентира употребата на стратегијата наградување после секое покажување на соодветното однесување од страна на ученик со пречки во развојот, 16 наставници одговориле дека оваа стратегија помага во намалување на несоодветното однесување во слични ситуации, а 7 од нив не го делат истото мислење, додека, пак, од групата дефектолози постои поделено мислење, односно 1 дефектолог дал позитивен одговор, а другиот негативен. На петто прашање, кое покажува употреба на стратегијата реакција на

видео-материјали од страна на наставникот за подучување на вештината делење, од наставниците 24 испитаници одговориле дека оваа стратегија има позитивен исход, а 3 од нив одговориле негативно, додека кај дефектолозите повторно постои поделено мислење, односно 1 од нив верува дека оваа техника дава позитивни резултати, а другиот верува дека негативните преодвладуваат.

Поради тоа што беше очекувано дека позитивните одговори на овие прашања дадени од страна на дефектолозите би ги надминувале позитивните одговори, сумираните резултати од варијациите на бројот на вакви одговори кај двете подгрупи се прикажани преку слика 16, подолу.



Слика 16: Споредба на позитивните одговори на сите прашања за изборот на стратегии во дадени образовни ситуации помеѓу дефектолозите и наставниците со искуство

Од слика 16 е воочливо дека во однос на сите пет прашања од овој дел од Прашалникот бројот на позитивни одговори кои го дале дефектолозите е поголем од бројот на позитивни одговори кои го дале наставниците само за првото и третото прашање. Освен тоа видливо е и дека најголемата разлика во бројот на позитивни одговори ја бележат второто и петтото прашање каде наставниците се оние кои ги дале поголемиот број позитивни одговори, а на четвртото прашање бројот на позитивни одговори кои го дале двете подгрупи не покажува значителна разлика. Од овие причини беше спроведена статистичка анализа преку t-тест на независни примероци, со цел да се открие дали постои статистички значајна разлика помеѓу позитивните одговори кои ги дале двете подгрупи. Резултатите од ваквата анализа покажуваат дека

со вредност на значајност 0,4 ( $p < 0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на позитивни одговори кои го дале наставниците со практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот и дефектолозите, што е прикажано и во резултатите добиени од Гебард (73) каде дефектолозите и наставниците во основно образование покажуваат сличен избор на инклузивни практики во својата индивидуална работа со оваа популација деца, иако Сазак-Пинар (34) пренесува различни резултати во својата студија, односно повеќе од 50% од наставниците не наведуваат ниту една социјална вештина како најклучна за развој при работата со оваа популација ученици, за што како причини ги наведува културните разлики, знаењето на наставниците за работата со ученици со попречености и нивното искуство во овој аспект. Во овој поглед нејзините резултати во однос на свесноста за самите стратегии и техники кај наставниците (72) покажуваат дека повторувањето и наградувањето се техники кои најмалку се препознаени како соодветни за употреба во дадените реални ситуации (односно, само од 5% и 2,3% од наставниците, соодветно). Нашите резултати ги истакнуваат токму овие две техники како најдобро препознаени за соодветни во дадените ситуации од страна на наставниците, а причините за ваквата разлика се наоѓаат во фактот дека овие две преовладуваат и во одговорите во останатите делови од Прашалникот, што укажува на нивната широка распространетост во наставните практики на нашите испитаници.

### **III 4. Анализа на изборот на стратегиите и техниките во седумте домени на социјалните вештини од страна на наставниците и дефектолозите**

Со цел добивање прецизни податоци за изборот кој го демонстрираат одделенските наставници, предметните наставници и дефектолозите при подучувањето социјални вештини од сите седум домени, за предмет на анализа послужи третиот дел од Прашалникот. Поради тоа што видот и количината на изборот на вакви стратегии добива значење само доколку испитаниците имале практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, во овој дел беа анализирани само нивните одговори, врз основа на фактот дали секоја подгрупа од наставниците поседува професионално доусовршување од било каков вид или не.

#### **III 4.1. Анализа на изборот на стратегии и техники во доменот комуникација**

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално

доусовршување, како и дефектолозите, од доменот комуникација се претставени дескриптивно во табела 16.

Табела 16: Споредба на видот стратегии употребени од вкупниот број предметни и одделенски наставници во доменот комуникација

Стратегија	предметни наставници (23)				одделенски наставници (10)				вк. стратегии		вк. испитаници
	со доус. (21)		без доус. (2)		со доус. (9)		без доус. (1)				
	да	не	да	не	да	не	да	не	да	не	
директни иструкции	16	5	1	1	4	5	1	0	22	11	33
проби на соц.ситуации	5	16	0	2	3	6	0	1	8	25	33
корек.-констр. фидбек	5	16	1	1	3	6	1	0	10	23	33
игри со улоги	2	19	0	2	1	8	0	1	3	30	33
повт.соодв.однесување	0	21	0	2	1	8	0	1	1	32	33
учење преку модел	0	21	0	2	0	9	1	0	1	32	33
видео-материјали	0	21	0	2	0	9	1	0	1	32	33
натпреварување	0	21	0	2	1	8	0	1	1	32	33

Првите три вида стратегии од прикажаната табела им беа однапред понудени на испитаниците, додека останатите пет внесени стратегии во табелата ги претставуваат сите останати стратегии кои беа наброени како употребувани од страна на самите испитаници. Деталниот приказ за секоја подгрупа посебно во однос на секоја наведена и спомната стратегија, следува во потточките подолу, презентираан дескриптивно и преку статистички анализи.

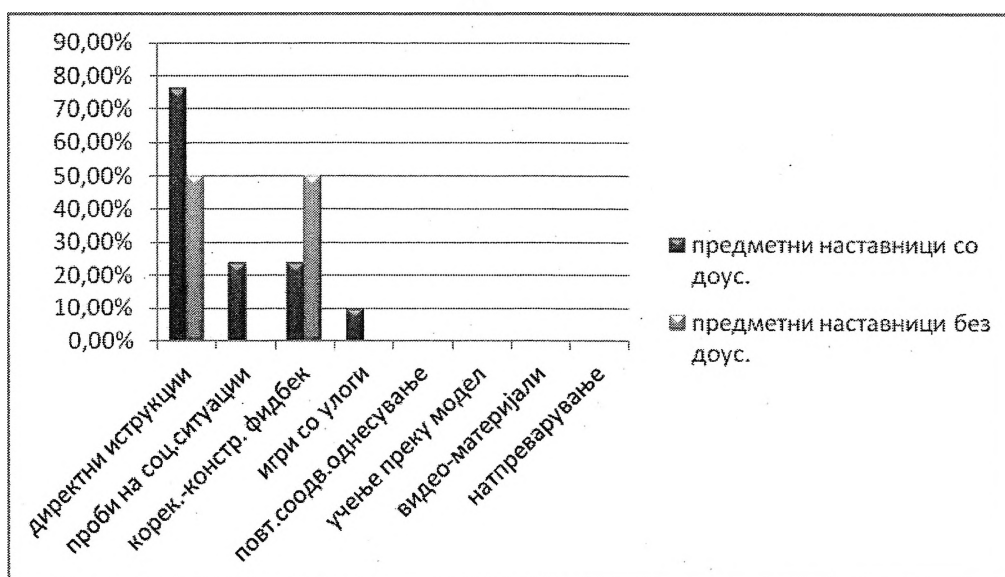
### III 4.1.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 17 и слика 17.

Табела 17: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот комуникација

стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни иструкции	76,2	50

проби на соц. ситуации	23,8	0
корек.-констр. „фидбек“	23,8	50
игри со улоги	9,5	0
повторување на соодв. однесување	0	0
учење преку модел	0	0
видео-материјали	0	0
натпреварување	0	0



Слика 17: Споредбен приказ на употребените стратегии во доменот комуникација од предметните наставници врз основа на доусовршувањето

Од прикажаните табела 17 и слика 17 може да се забележи дека предметните наставници ги користат само наведените стратегии од Прашалникот, односно директни инструкции, проби на социјални ситуации и корективно-конструктивен „фидбек“ при подучување на социјалните вештини од областа на комуникацијата. Од останатите стратегии од табелата и дијаграмот, кои се наведени како употребувани од страна на самите испитаници, кај предметните наставници постоење на употреба бележи единствено стратегијата игри со улоги и тоа кај оние кои поседуваат професионално доусовршување.

За да се испита дали постои статистички значајна разлика помеѓу видот на стратегиите кои ги употребуваат предметните наставници со и без доусовршување од доменот на комуникација беше применет статистичкиот t-тест на зависни вредности, според кој, при  $df=8$ ,  $t=0,7$  и вредност на значајност  $0,5$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички

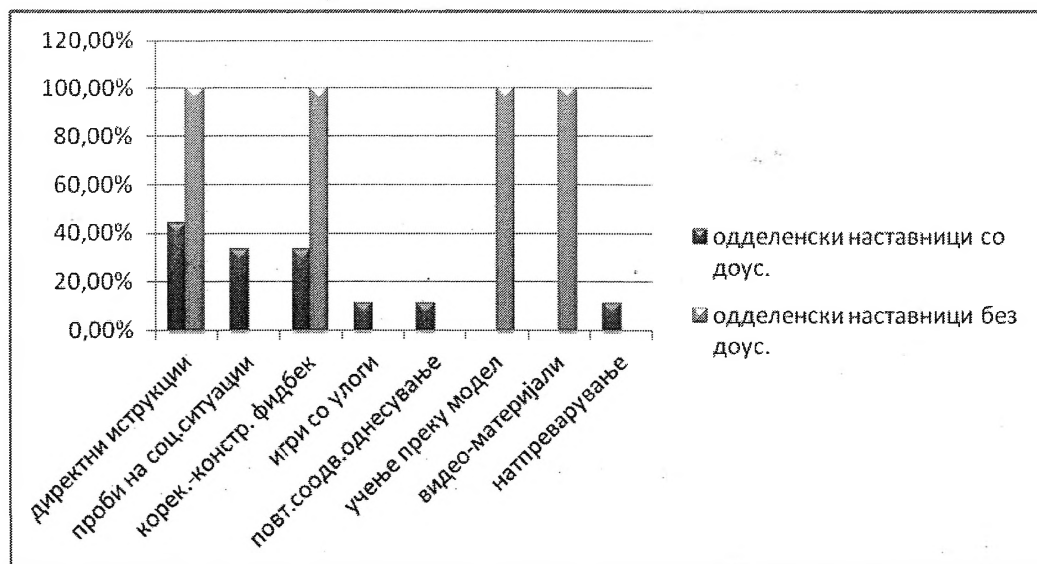
значајна разлика помеѓу изборот на стратегии кај предметните наставници со професионално доусовршување, од една страна, и предметните наставници без професионално доусовршување, од друга.

### III 4.1.2 Одделенски наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 18 и слика 18, подолу.

Табела 18: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот комуникација

стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	44,4	100
проби на соц. ситуации	33,3	0
корек.-констр. „фидбек“	33,3	100
игри со улоги	11,1	0
повторување на соодв. однесување	11,1	0
учење преку модел	0	100
видео-материјали	0	100
натпреварување	11,1	0



Слика 18: Споредбен приказ на употребените стратегии во доменот комуникација од одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

Она што е видливо од табела 18 и слика 18 е дека одделенските наставници како подгрупа ги користат сите веќе наведени стратегии, а од оние кои се наброени од самите испитаници сите потекнуваат токму од одговорите на одделенските наставници. Она што се истакнува како податок е дека постојат стратегии и техники кои бележат употреба само од страна на одделенските наставници без доусовршување и такви кои бележат употреба само од страна на одделенските наставници со доусовршување. Така, стратегијата проби на социјални ситуации не бележи никаква употреба од страна на одделенските наставници без професионално доусовршување, додека, стратегиите: игри со улоги, повторување на соодветното однесување и натпреварување се наброени како стратегии кои ги користат само од страна на одделенските наставници со доусовршување. Од друга страна, пак, стратегиите учење преку модел и видео-материјали се наведени како користени од страна на одделенските наставници без доусовршување.

За да се утврди дали постои статистички значајна разлика помеѓу видот и количината на стратегиите и техниките за подучување вештини од социјалниот домен комуникација, од страна на одделенските наставници со и без доусовршување, беше спроведена статистичка анализа преку t-тест на зависни вредности. Добиените резултати покажуваат дека при  $df=7$ ,  $t= -1,6$  и вредност на значајност  $0,1$  ( $p<0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу изборот на стратегии и техники за подучување

социјални вештини од доменот комуникација, помеѓу одделенските наставници со и без професионално доусовршување.

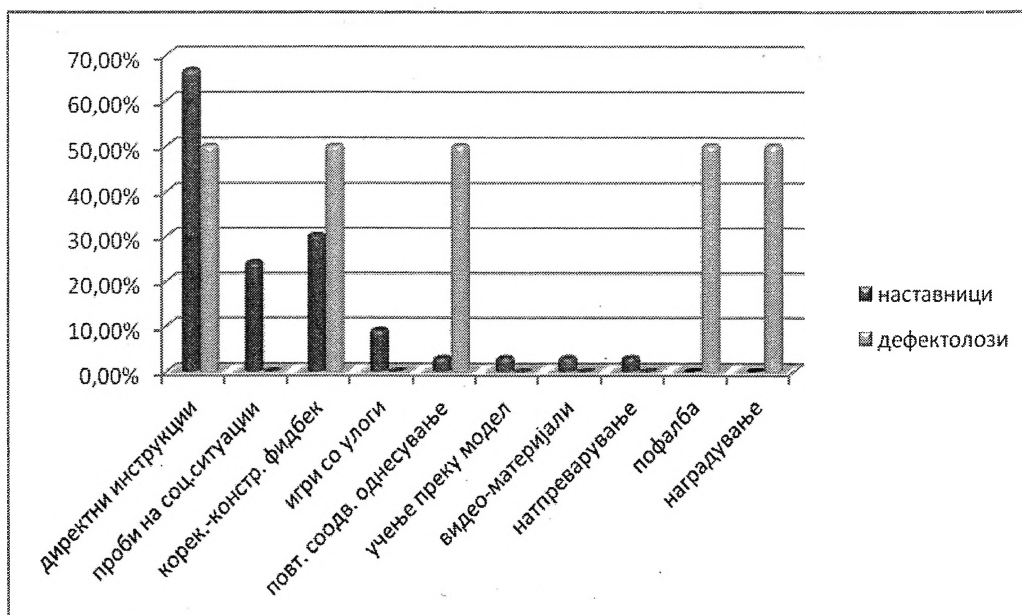
### III 4.1.3 Наставници наспроти дефектолози

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните и одделенските наставници кои имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, без разлика на поседувањето доусовршување, наспроти стратегиите употребувани од страна на дефектолозите, се прикажани дескриптивно во табела 19 и слика 19.

Табела 19: Преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот комуникација

стратегија	наставници		дефектолози	
	N	%	N	%
директни инструкции	22	66,7	1	50
проби на соц. ситуации	8	24,2	0	0
корек.-констр. „фидбек“	10	30,3	1	50
игри со улоги	3	9,1	0	0
повторување на соодв. однесување	1	3	1	50
учење преку модел	1	3	0	0
видео-материјали	1	3	0	0
натпреварување	1	3	0	0
пофалба	0	0	1	50
наградување	0	0	1	50





Слика 19: Споредбен приказ на употребените стратегии во доменот комуникација помеѓу наставниците и дефектолозите

Врз основа на приложените податоци она што може да се забележи е дека дефектолозите употребуваа одредени стратегии и техники кои не беа забележани во одговорите дадени од наставниците, а исто така добиени се стратегии и техники како одговор од страна на наставниците кои не фигурираат во одговорите од дефектолозите. Според тоа, како стратегии кои ги користат само наставниците се издвојуваат: проби на социјални ситуации, игри со улоги, учење преку модел, видео-материјали и натпреварување. Од друга страна, стратегии издвоени како употребувани само од страна на дефектолозите се: пофалба и наградување. Покрај тоа, како воочлива разлика се издвојува степенот на употреба на стратегијата повторување на соодветното однесување која бележи далеку поголема употреба (50%) од страна на дефектолозите отколку кај наставниците (3%).

За да се дознае дали постои статистички значајна разлика помеѓу видот и степенот на употреба на стратегиите и техниките за подучување на социјалните вештини кај учениците со пречки во развојот во доменот комуникација, од страна на наставниците и дефектолозите, беше спроведен статистички t-тест на независни вредности. Според резултатите, при  $df=18$ ,  $t= -1$  и вредност на значајност 0,3 ( $p<0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на користени стратегии и техники за подучување социјални вештини од областа на комуникацијата, од страна на наставниците и дефектолозите во основнообразовната инклузивна средина.

### III 4.2. Анализа на изборот на стратегии и техники во доменот соработка/кооперација

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот соработка се претставени дескриптивно во табела 20 подолу.

Табела 20: Процентуален преглед на употребувани стратегии од страна на сите испитаници во доменот соработка

стратегија	предметни наставници (%)				одделенски наставници (%)				дефектолози (%)	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.		да	не
	да	не	да	не	да	не	да	не	да	не
директни инструкции	40	60	50	50	33,3	68	100	0	0	100
проби социјални ситуации	50	50	0	100	33,3	68	0	100	50	50
корект. констр. фидбек	100	0	50	50	44	56	100	0	0	100
учење преку проби	0	100	0	100	0	100	50	50	0	100
видео материјали	0	1	0	100	0	100	50	50	0	100
драматизација	5	95	0	100	0	100	0	100	0	100
моментна исправка	0	100	0	100	11	89	50	50	0	100
наградување	0	100	0	100	0	100	100	0	0	100
самонабљудување	0	100	0	100	0	100	50	50	0	100
наговестување	0	100	0	100	0	100	50	50	50	50
социјални приказни	0	100	0	100	0	100	0	100	50	50
рес метод	0	100	0	100	0	100	0	100	50	50
пофалба	0	100	0	100	0	100	0	100	50	50
работа во група	0	100	0	100	0	100	0	100	50	50

Првите три вида стратегии од прикажаната табела им беа однапред понудени на испитаниците, додека останатите пет внесени стратегии во табелата ги претставуваат сите останати стратегии кои беа наброени како употребувани од страна на самите испитаници. Деталниот приказ за секоја подгрупа посебно во однос на секоја наведена и спомнатата стратегија следува во потточките подолу, презентирајќи подетално дескриптивно и преку статистички анализи.

#### III 4.2.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 21 и слика 20.

Табела 21: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот соработка

стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	40	50
проби на соц. ситуации	50	0
корект.-констр. „фидбек“	100	50
учење преку проби	0	0
видео-материјали	0	0
драматизација	5	0
моментна исправка	0	0
наградување	0	0
самонабљудување	0	0
наговестување	0	0
социјални приказни	0	0
ресс - метод	0	0
пофалба	0	0
работа во група	0	0



Слика 20: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот соработка од предметните наставници врз основа на доусовршувањето

Од прикажаните табела 21 и слика 20 видно е дека веќе понудените стратегии (директни инструкции, проби на социјални ситуации и корективно-конструктивен „фидбек“) се забележани како употребувани и од предметните наставници кои поседуваат професионално доусовршување и од оние кои не поседуваат. Од стратегиите кои се наведени од самите испитаници како користени, единствена

спомната е драматизацијата, и тоа од страна на предметен наставник со доусовршување во сферата на инклузивна настава.

За да се открие дали постои статистички значајна разлика помеѓу видот и степенот на користење на стратегии и техники од оваа област кај предметните наставници, беше спроведен статистички t-тест на зависни вредности, според кој не постои статистички значајна разлика помеѓу овие две вредности, односно при  $df=12$ ,  $t=1,4$  и вредност на значајност  $0,2$  ( $p<0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу видот и степенот на користење на стратегии и техники помеѓу предметните наставници со и без професионално доусовршување при подучувањето ученици со пречки во развојот социјални вештини од областа соработка/кооперација.

### III 4.2.2. Одделенски наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат одделенските наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 22 и слика 21.

Табела 22: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот соработка

Стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	33,3	100
проби на соц. ситуации	33,3	0
корект.-констр. „фидбек“	44,4	100
учење преку проби	0	50
видео-материјали	0	50
драматизација	0	0
моментна исправка	11,1	50
наградување	0	100
самонабљудување	0	50
наговестување	0	50
социјални приказни	0	0
ресс - метод	0	0
пофалба	0	0
работа во група	0	0



Слика 21: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот соработка помеѓу одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

Според приложените табела 22 и слика 21, видливо е дека одделенските наставници кои не поседуваат професионално доусовршување од било каков карактер од областа на инклузивното образование бележат значително поголема употреба на две од веќе наведените стратегии во Прашалникот, односно директни инструкции и корективно-конструктивен „фидбек“. Исто така, сите останати стратегии и техники кои беа наведени во одговорите на подгрупата одделенски наставници потекнуваат токму од оние без професионално доусовршување, освен стратегијата моментна исправка која бележи употреба и од одделенските наставници со доусовршување. Поради ваквата дискрепанца беше спроведен статистички t-тест на зависни вредности, чии резултати (сл. 18.) покажуваат дека при  $df=13$ ,  $t= -3,2$  и вредност на знајачност  $0,007$  ( $p<0,05$ ) постои статистички значајна разлика помеѓу стратегиите и техниките кои ги употребуваат одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување и оние кои не поседуваат, од областа на работа со ученици со пречки во развојот во инклузивна образовна средина.

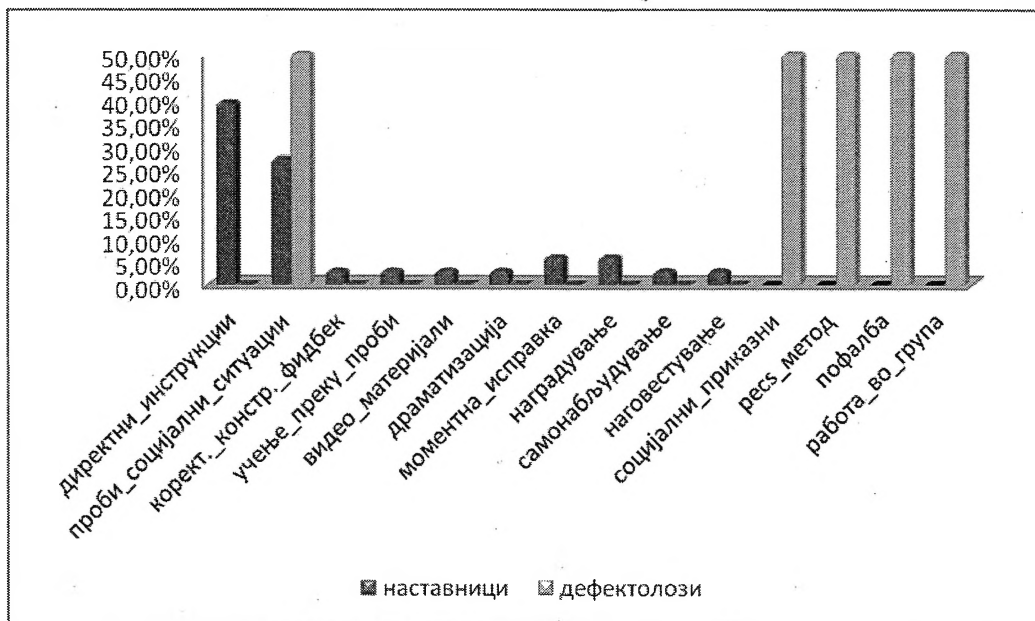
### III 4.2.3. Наставници наспроти дефектолози

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните и одделенските наставници кои имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, без разлика на поседувањето

доусовршување, наспроти стратегиите употребувани од страна на дефектолозите, се прикажани дескриптивно во табела 23 и слика 22.

Табела 23: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот соработка

Стратегија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	39,4	0
проби на соц. ситуации	27,3	50
корект.-констр. „фидбек“	3	0
учење преку проби	3	0
видео-материјали	3	0
драматизација	3	0
моментна исправка	6,1	0
наградување	6,1	0
самонабљудување	3	0
наговестување	3	0
социјални приказни	0	50
ресс-метод	0	50
пофалба	0	50
работа во група	0	50



Слика 22: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот соработка помеѓу наставниците и дефектолозите

Споредбената анализа помеѓу овие две подгрупи укажува на тоа дека (според табела 22 и слика 22) стратегијата директни инструкции во доменот соработка/кооперација бележи употреба само од страна на наставниците, исто како и

стратегииите: корективно-конструктивен „фидбек“, видео-материјали, драматизација, моментна исправка, наградува, наградување, самонабљудување, наговестување. Од друга страна, пак, во одговорите на дефектолозите се забележани стратегии кои не фигурираат во оние на наставниците, како што се: социјални приказни, ресс-методот, пофалба и работа во група. Единствена стратегија која е користена и од двете групи е проби на социјални ситуации. Според статистичкиот t-тест кој беше спроведен за да се утврди дали постои статистички значајна разлика помеѓу добиените податоци од двете групи се покажа дека при  $df=24$ ,  $t= -1,4$  и вредност на значајност  $0,2$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу изборот и степенот на користење на стратегииите и техниките кои ги користат наставниците наспроти дефектолозите при подучувањето соработка кај учениците со пречки во развојот.

### III 4.3. Анализа на изборот на стратегии и техники во доменот иницирање однесувања

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот иницирање однесувања, се претставени дескриптивно во табела 24, подолу.

Табела 24: Процентуална употреба на стратегиите во доменот иницирање однесувања од сите испитаници

стратегија	предметни наставници (22)				одделенски наставници (11)				дефектолози (2)	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.			
	да	не	да	не	да	не	да	не	да	не
директни инструкции	8	12	1	1	3	6	2	0	1	1
проби на соц. ситуации	11	9	0	2	4	5	0	2	0	2
корект.-констр. „фидбек“	4	16	1	1	3	6	2	9	0	2
повторување	1	19	0	2	0	9	0	2	1	1
учење преку модел	0	2	0	2	1	8	0	2	1	1
наградување	0	2	0	2	1	8	2	0	0	2
игри со улоги	0	2	0	2	1	8	2	0	0	2
моментна исправка	0	2	0	2	1	8	1	1	0	2
самонабљудување	0	2	0	2	0	9	1	1	0	2
видео-материјали	0	2	0	2	0	9	1	1	0	2
наговестување	0	2	0	2	0	9	1	1	0	2
смирување	0	2	0	2	0	9	9	2	1	1

Од дадената табела може да се забележи изборот на дополнително наброени стратегии од страна на испитаниците, кои се користени од нивна страна при подучување на социјалните вештини од доменот на иницирање однесувања кај учениците со пречки во развојот, односно тоа се стратегиите: повторување, учење преку модел, наградување, игри со улоги, моментна исправка, самонабљудување, видео-материјали и нагвестување (од страна на наставниците) и повторување, учење преку модел и смирување (од страна на дефектолозите). Детален пресек на односот помеѓу изборот и степенот на употреба на посебните стратегии во секоја група и подгрупа е даден во секциите подолу.

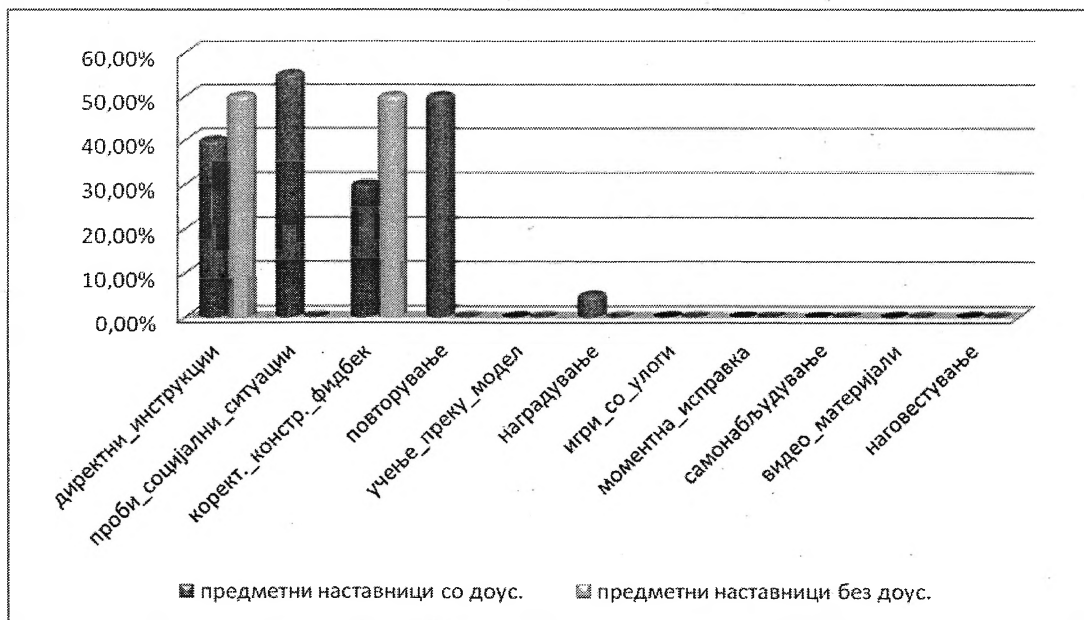
### III 4.3.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат предметните наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 25 и слика 23.

Табела 25: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот иницирање однесувања

стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	4	50
проби на соц. ситуации	55	0
корект.-констр. „фидбек“	30	50
повторување	50	0
учење преку модел	0	0
наградување	5	0
игри со улоги	0	0
моментна исправка	0	0
самонабљудување	0	0
видео-материјали	0	0
нагвестување	0	0
смирување	0	0





Слика 23: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот иницирање однесувања помеѓу предметните наставници врз основа на доусовршувањето

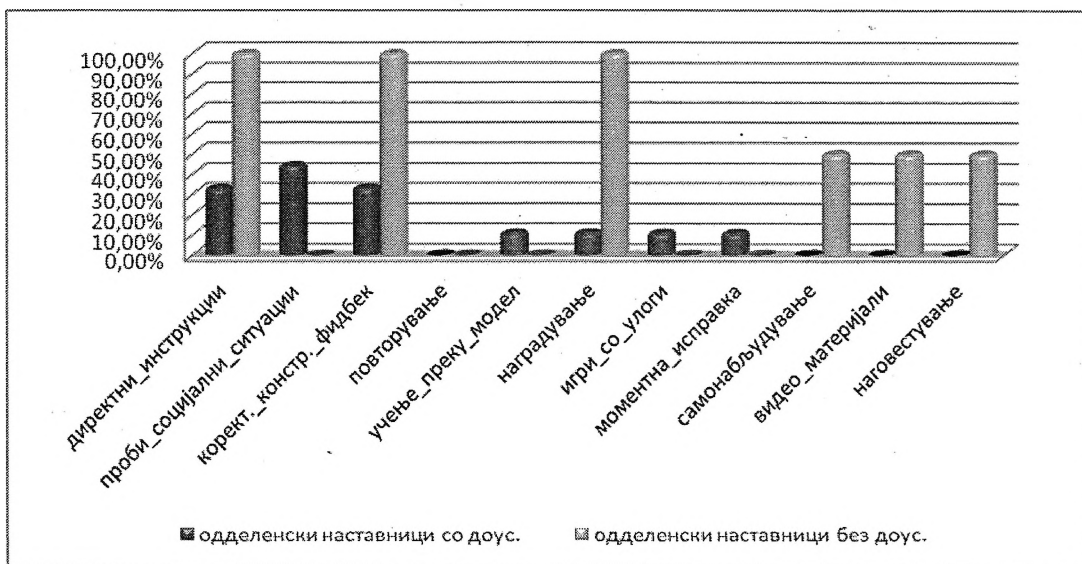
Според нив забележливо е дека од веќе дадените стратегии и техники во Прашалникот, предметните наставници ги користат сите, односно директните инструкции, пробите на социјални ситуации, корективно-конструктивниот „фидбек“, додека од понудените од самите испитаници, на предметните наставници отпаѓаат само стратегиите повторување и наградување (од кои и двете бележат употреба само кај предметните наставници без професионално доусовршување). Според статистичкиот t-тест на зависни вредности, при  $df=11$ ,  $t=1$  и вредност на значајност  $0,3$  ( $p < 0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу изборот и степенот на употреба на стратегии и техники помеѓу предметните наставници со професионално доусовршување и оние без.

### III 4.3.2. Одделенски наставници со и без доусовршување

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат одделенските наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување и оние кои не поседуваат се прикажани дескриптивно во табела 25 и слика 24.

Табела 26: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот иницирање однесувања

стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	33	100
проби на соц. ситуации	44,4	0
корект.-констр. „фидбек“	33,3	100
повторување	0	0
учење преку модел	11,1	0
наградување	11,1	100
игри со улоги	11,10	0
моментна исправка	11,1	0
самонабљудување	0	50
видео-материјали	0	50
навестување	0	50
смирување	0	0



Слика 24: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот иницирање однесувања помеѓу одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

Од прикажаните податоци, видливо е дека одделенските наставници со доусовршување ги користат сите три веќе наведени техники од Прашалникот, додека наставниците без доусовршување ја користат само стратегијата проби на социјални ситуации. Од стратегиите кои беа наведени од самите испитаници во оваа подгрупа, од одделенските наставници без доусовршување употребувани се стратегиите: наградување, самонабљудување, видео-материјали и навестување; од наставниците со

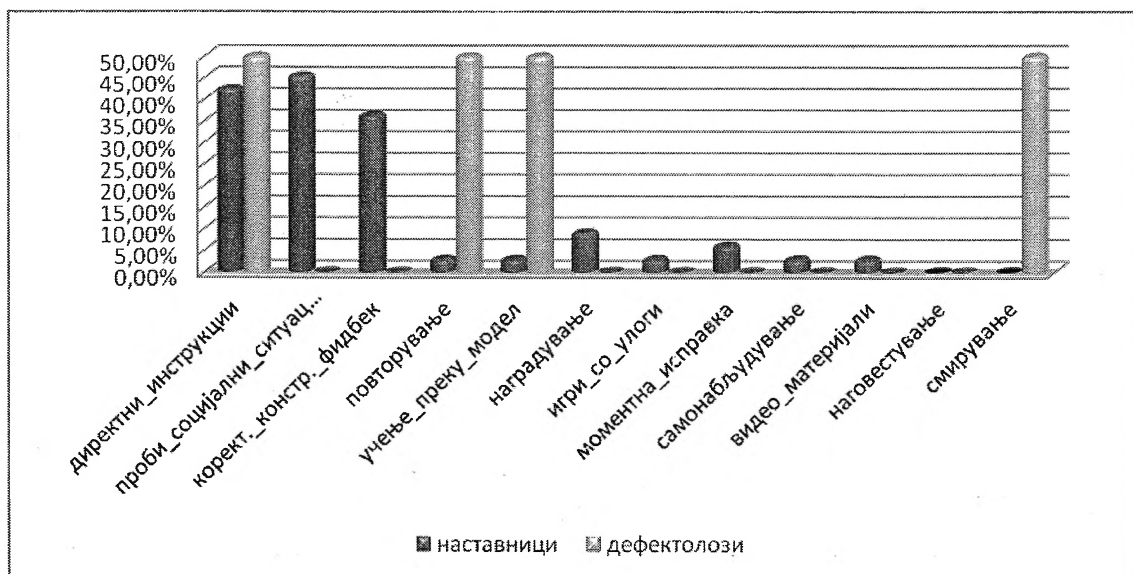
доусовршување користени се учење преку модел, игри со улоги и моментна исправка, додека стратегијата наградување бележи употреба и од двете страни, но со значително поизразен степен од страна на одделенските наставници без доусовршување. Сепак, статистичкиот t-тест на зависни вредности покажа дека при  $df=11$ ,  $t= - 2$  и вредност на значајност  $0,07$  ( $p<0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу видот и бројот на стратегиите и техниките кои ги користат одделенските наставници со и без професионално доусовршување од областа на работа со ученици со пречки во развојот во инклузивна образовна средина.

### III 4.3.3. Наставници наспроти дефектолози

Податоците добиени од анализата на изборот на стратегии и техники кои ги користат одделенските и предметните наставници кои поседуваат одреден вид професионално доусовршување, од една страна, и дефектолозите од друга, се прикажани дескриптивно во табела 27 и слика 25.

Табела 27: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот иницирање однесувања

Стратегија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	42,4	50
проби на соц. ситуации	45,5	0
корект.-констр. „фидбек“	36,4	0
повторување	3	50
учење преку модел	3	50
наградување	9,1	0
игри со улоги	3	0
моментна исправка	6,1	0
самонабљудување	3	0
видео-материјали	3	0
наговестување	0	0
смирување	0	50



Слика 25: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот иницирање однесувања помеѓу наставниците и дефектолозите

Прикажаните податоци укажуваат на тоа дека од веќе наведените стратегии во Прашалникот, наставниците ги користат сите, додека дефектолозите бележат употреба единствено на пробите на социјални ситуации. Од останатите стратегии наброени од самите испитаници, наставниците ги користат: повторување, учење преку модел, наградување, игри со улоги, моментна исправка, самонабљудување, видео-материјали и наговестување (и истите се употребувани само од наставниците), додека дефектолозите ги користат стратегиите повторување, учење преку модел и смирување (од кои последната е бележи употреба само кај оваа група испитаници). Спроведениот статистички t-тест на независни вредности покажа дека при  $df=22$ ,  $t= - 0,4$  и вредност на значајност  $0,7$  ( $p<0,05$ ), не постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на користени стратегии помеѓу наставниците и дефектолозите при подучување социјални вештини во доменот иницирање однесување кај учениците со пречки во развојот во инклузивната образовна средина.

#### III 4.4. Анализа на изборот и бројот на користени стратегии и техники во доменот одговорност

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот одговорност, се претставени дескриптивно во табела 28, подолу.

Табела 28: Процентуален преглед на употребените стратегии од сите испитаници во доменот одговорност

стратегија	предметни наставници				одделенски наставници				дефектолози	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.		да	не
	да	не	да	не	да	не	да	не		
директни инструкции	9	11	1	1	3	6	2	0	0	2
проби социјални ситуации	8	12	0	2	5	4	1	1	0	2
корект. констр. фидбек	7	13	1	1	1	8	2	0	1	1
учење преку проби	2	18	0	2	0	9	0	2	0	2
видео материјали	1	19	0	2	0	9	0	2	0	2
моментна исправка	1	19	0	2	0	9	0	2	0	2
учење преку модел	0	20	0	2	1	8	1	1	0	2
наградување	0	20	0	2	0	9	2	0	1	1
групи случаен избор	0	20	0	2	0	9	1	1	0	2
игри	0	20	0	2	0	9	1	1	0	2
набљудување	0	20	0	2	0	9	1	1	0	2
повторување	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
рес метод	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

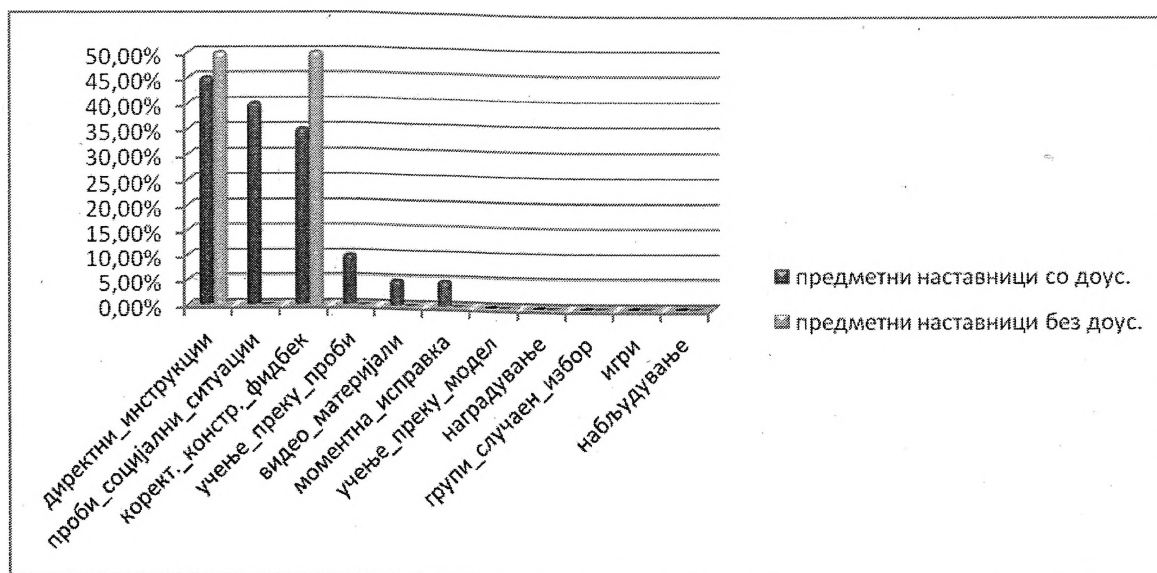
Она на што укажува приложената табела е дека постојат одредени стратегии кои се наброени како употребувани од страна на наставниците (одделенски и предметни), а други од страна на дефектолозите. Подетално истите се разгледани во секциите коишто следуваат.

#### III 4.4.1. Предметните наставници со и без доусовршување

Определените стратегии кои се забележани како користени од страна на предметните наставници во однос на податокот дали поседуваат професионално доусовршување се прикажани дескриптивно преку табела 29 и слика 26.

Табела 29: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот одговорност

стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	45	50
проби на соц. ситуации	40	0
корект.-констр. „фидбек“	35	50
учење преку проби	10	0
видео-материјали	5	0
моментна исправка	5	0
учење преку модел	0	0
наградување	0	0
групи по случаен избор	0	0
игри	0	0
набљудување	0	0



Слика 26: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот одговорност помеѓу предметните наставници врз основа на доусовршувањето

Она што е забележливо од тука е дека од веќе понудените опции за избор на стратегии, сите бележат употреба кај предметните наставници со доусовршување, додека кај другата подгрупа користени стратегии се само директните инструкции и корективно-конструктивниот „фидбек“. Од дополнително наброените стратегии како користени од самите испитаници спомнати се: учење преку проби, видео-материјали и моментна исправка – сите од страна на предметните наставници со професионално доусовршување. Статистичкиот t-тест на независни примероци покажа дека, при  $df=11$ ,  $t=0,9$  и вредност на значајност  $0,4$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на стратегии кои ги употребуваат предметните наставници кои поседуваат и оние кои не поседуваат професионално доусовршување од областа на инклузивна работа со ученици со пречки во развојот.

#### III 4.4.2. Одделенски наставници со и без доусовршување

Определените стратегии кои се забележани како користени од страна на одделенските наставници во однос на податокот дали поседуваат професионално доусовршување се прикажани дескриптивно преку табела 30 и слика 27 подолу.

Табела 30: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот одговорност

стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	33,3	100
проби на соц. ситуации	55,6	50
корект.-констр. „фидбек“	11,1	100
учење преку проби	0	0
видео-материјали	0	0
моментна исправка	0	0
учење преку модел	11,1	50
наградување	0	100
групи по случаен избор	0	50
игри	0	50
набљудување	0	50



Слика 27: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот одговорност помеѓу одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

Според прикажаните табеларни и дијаграмни податоци кај одделенските наставници од страна на двете подгрупи постои користење на веќе понудените стратегии и техники, додека од наброените од нивна страна забележани се употребите на стратегиите: учење преку модел (и од двете подгрупи), наградување, групи по случаен избор, игри и набљудување (само од страна на одделенските наставници без доусовршување). Ова го потврди и статистичкиот t-тест на зависни примероци покажа

дека, при  $df=10$ ,  $t= -0,4$  и вредност на значајност  $0,005$  ( $p<0,05$ ), постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на стратегии и техники кои ги употребуваат одделенските наставници без доусовршување наспроти оние кои поседуваат професионално доусовршување од областа на инклузивна работа при ученици со пречки во развојот.

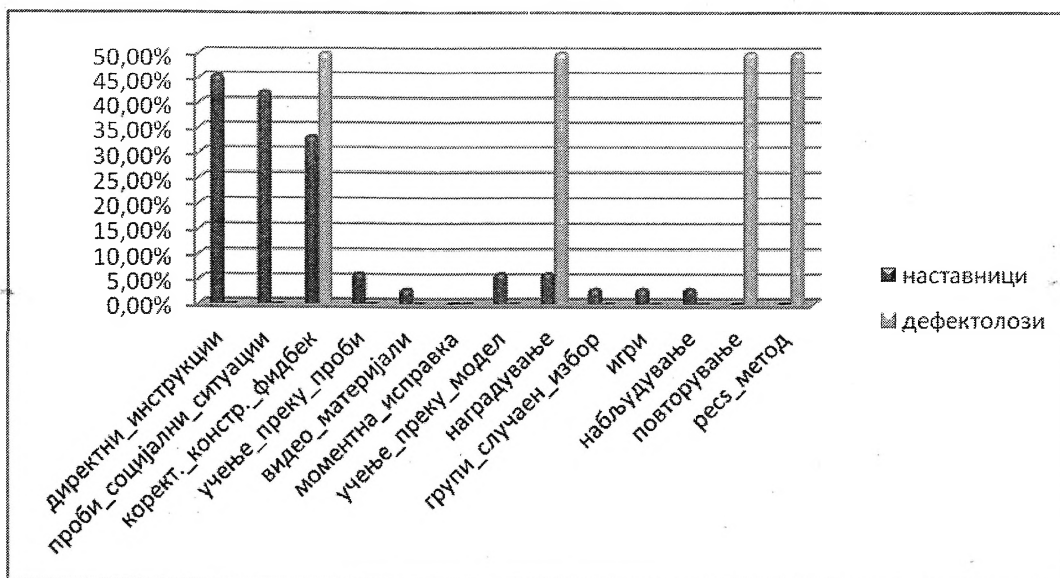
### III 4.4.3. Наставници наспроти дефектолози

Добиените податоци и резултати при споредбата на стратегиите и техниките кои се користат од страна на наставниците (предметни и одделенски, со и без доусовршување) и дефектолозите, се прикажани во табела 31 и слика 28.

Табела 31: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот одговорност

Стратегија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	45,5	0
проби на соц. ситуации	42,2	0
корект.-констр. „фидбек“	33,3	50
учење преку проби	6,1	0
видео-материјали	3	0
моментна исправка	0	0
учење преку модел	6,1	0
наградување	6,1	50
групи по случаен избор	3	0
игри	3	0
набљудување	3	0
повторување	0	50
ресс метод	0	50





Слика 28: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот одговорност помеѓу наставниците и дефектолозите

Најзабележителната разлика која е видлива од приложените фигури е дека стратегиите директни инструкции и проби на социјални ситуации не бележат воопшто употреба од страна на дефектолозите, додека од страна на наставниците бројот на нивна употреба достигнува до 45% и 40%, последователно. Од друга страна, пак, одредени стратегии, како што се: повторување и ресс-методот се забележани само во одговорите на дефектолозите. Доколку се земат предвид резултатите добиени од статистичкиот t-тест на независни примероци, следува дека при  $df=24$ ,  $t=-0,5$  и вредност на значајност 0,6 ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу употребата на стратегии и техники за подучување социјални вештини кај ученици со пречки во развојот од областа на одговорност кај наставниците и дефектолозите.

### **III 4.5. Анализа на изборот и бројот на користени стратегии и техники во доменот сочувство/емпатија**

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот покажување сочувство, се претставени дескриптивно во табела 32, подолу.

Табела 32: Процентуален преглед на употребените стратегии од сите испитаници во доменот сочувство

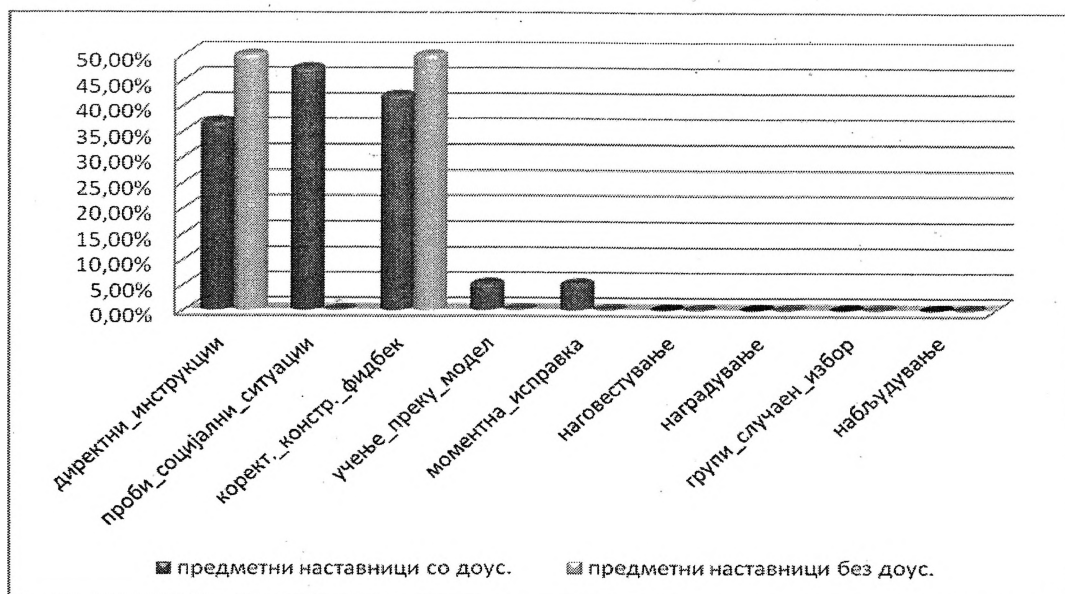
стратегија	предметни наставници (22)				одделенски наставници (11)				дефектолози (2)	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.			
	да	не	да	не	да	не	да	не	да	не
директни инструкции	7	12	1	1	4	5	2	0	0	0
проби социјални ситуации	9	10	0	2	5	4	2	0	1	1
корект. констр. фидбек	8	11	1	1	0	9	2	0	0	0
учење преку модел	1	18	0	2	0	9	1	1	0	0
моментна исправка	1	18	0	2	0	9	0	2	0	0
навестување	0	19	0	2	0	9	0	2	0	0
наградување	0	19	0	2	0	9	1	1	0	0
групи случаен избор	0	19	0	2	0	9	1	1	0	0
набљудување	0	19	0	2	0	9	1	1	0	0
игри	0	19	0	2	0	9	1	1	0	0
пофалба	0	19	0	2	0	9	0	2	1	1

Од табелата е видно дека постои разлика во посочените стратегии и техники како употребувани од страна на наставниците и дефектолозите, а колку е таа разлика статистички значајна помеѓу сите подгрупи вклучени во истражувањето е прикажано во следните подделови.

### III 4.5.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Табела 33: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот сочувство

Стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	36,8	50
проби на соц. ситуации	47,4	0
корект.-констр. „фидбек“	42,1	50
учење преку модел	5,3	0
моментна исправка	5,3	0
навестување	0	0
наградување	0	0
групи по случаен избор	0	0
набљудување	0	0
игри	0	0



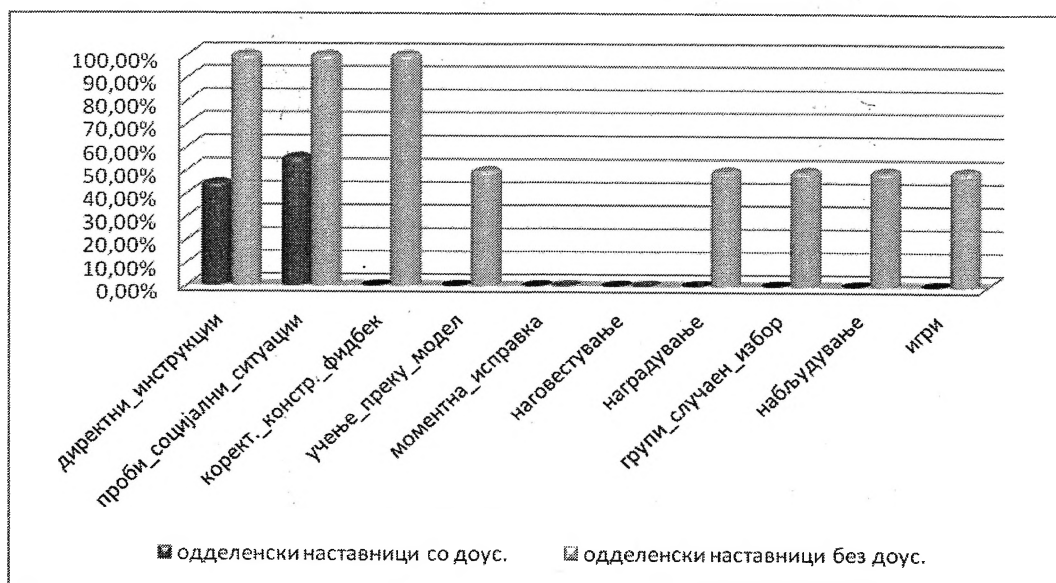
Слика 29: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот сочувство помеѓу предметните наставници врз основа на доусовршувањето

Од приложените табела 32 и слика 29 видливо е дека од веќе наведените стратегии предметните наставници со доусовршување ги користат сите во својата наставна работа, додека од дополнително наброените се забележува користење само на стратегиите учење преку модел и моментна исправка (од страна на предметните наставници со доусовршување). Според статистичкиот t-тест на зависни примероци, при  $d=9$ ,  $t=0,6$  и степен на значајност  $0,5$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу стратегиите кои ги употребуваат овие две подгрупи.

### III 4.5.2. Одделенски наставници со и без доусовршување

Табела 34: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот сочувство

Стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	44,4	100
проби на соц. ситуации	55,6	100
корект.-констр. „фидбек“	0	100
учење преку модел	0	50
моментна исправка	0	0
наговестување	0	0
наградување	0	50
групи по случаен избор	0	50
набљудување	0	50
игри	0	50



Слика 30: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот сочувство помеѓу одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

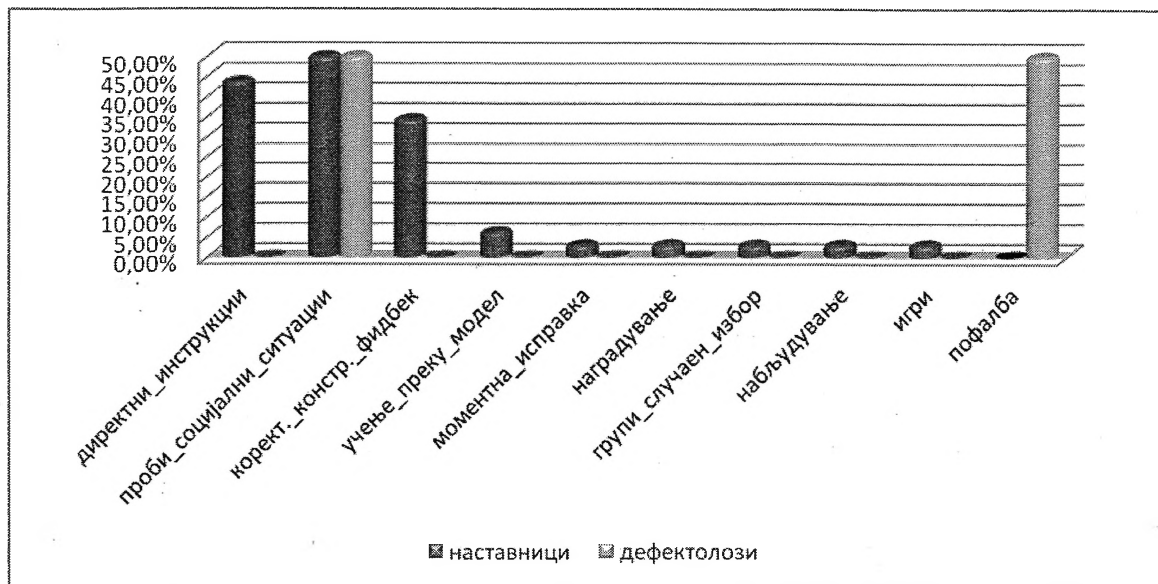
Од наведените податоци во табела 34 и слика 30 може да се забележи дека од веќе понудените стратегии одделенските наставници без доусовршување ги користат сите, додека оние со доусовршување ги користат само директните инструкции и пробите на социјални ситуации. Од друга страна, пак, интересно е тоа што сите останати наведени стратегии како користени во одговорите потекнуваат од подгрупата одделенски наставници без доусовршување. Според ова, статистичкиот t-тест на зависни примероци потврди дека, при  $df=9$ ,  $t= - 0,5$  и вредност на значајност  $0,001$  ( $p<0,05$ ) постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на стратегии кои ги употребуваат одделенските наставници без доусовршување, наспроти оние со доусовршување, во социјалниот домен на сочувството и емпатијата.

### III 4.5.3. Наставници наспроти дефектолози

Табела 35: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот сочувство

Стратегија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	43,8	0
проби на соц. ситуации	50	50
корект.-констр. „фидбек“	34,4	0
учење преку модел	6,3	0
моментна исправка	3,1	0

наградување	3,1	0
групи по случаен избор	3,1	0
набљудување	3,1	0
игри	3,1	0
пофалба	0	50



Слика 31: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот сочувство помеѓу наставниците и дефектолозите

Она што е видливо од прикажаните податоци во табела 34 и слика 31 е дека од веќе понудените стратегии наставниците ги користат сите, додека дефектолозите бележат употреба само на стратегијата проби на социјални ситуации. Од останатите наведени како користени стратегии и техники, стратегиите: учење преку модел, моментна исправка, наградување, формирање групи по случаен избор, набљудување и игри беа наведени во одговорите на наставниците; додека, кај дефектолозите беше забележана само стратегијата пофалба како дополнителна. Според ова, статистичкиот t-тест на независни примероци покажа дека, при  $df=18$ ,  $t=-3,3$  и вредност на значајност  $0,004$  ( $p<0,05$ ) постои статистички значајна разлика помеѓу бројот на стратегиите кои ги употребуваат наставниците наспроти дефектолозите при подучување социјални вештини во доменот на покажување сочувство кај учениците со пречки во развојот.

### III 4.6. Анализа на изборот и бројот на користени стратегии и техники во доменот вклучување

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот вклучување, се претставени дескриптивно во табела 36, подолу.

Табела 36: Преглед на употребените стратегии од сите испитаници во доменот вклучување

стратегија	предметни наставници (22)				одделенски наставници (11)				дефектолози (2)	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.			
	да	не	да	не	да	не	да	не	да	не
директни инструкции	13	6	1	1	6	3	1	1	0	2
проби социјални ситуации	6	13	0	2	3	6	0	2	0	2
корект. констр. фидбек	2	17	1	1	0	9	1	1	0	2
моментна исправка	1	18	0	2	0	9	1	1	0	2
учење преку модел	1	18	0	2	0	9	1	1	0	2
другарче тотор	1	18	0	2	0	9	0	0	0	2
драматизација	0	19	0	2	1	8	0	0	1	1
повторување соодв однесување	0	18	0	2	1	8	0	0	0	2
видео материјали	0	18	0	2	0	9	1	1	0	2
самонабљудување	0	19	0	2	0	9	1	1	1	1

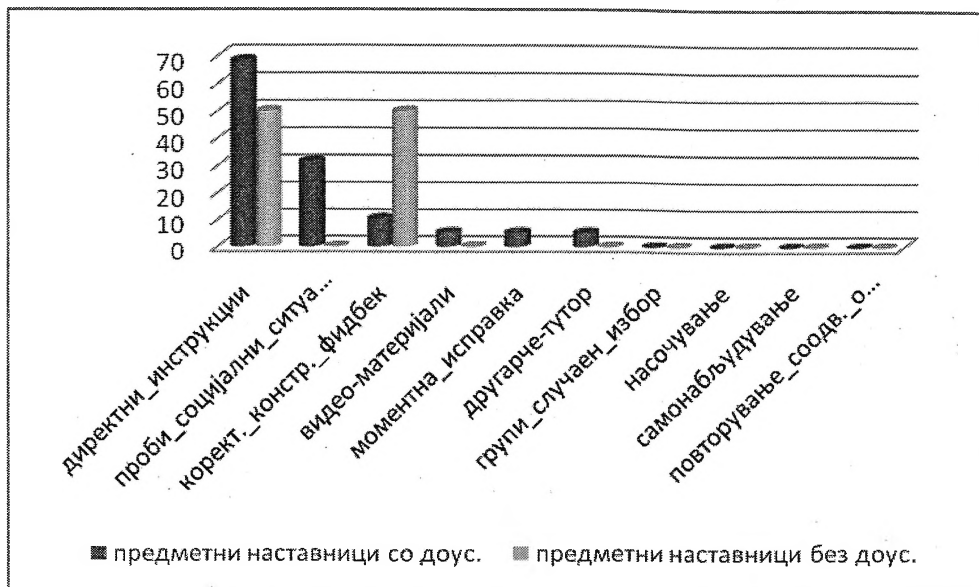
Освен веќе понудените стратегии и техники, во овој домен, од страна на наставниците и дефектолозите се забележани дополнителните стратегии: видео-материјали, моментна исправка, другарче-тотор, формирање групи по случаен избор, насочување, самонабљудување и повторување на соодветното однесување. Деталната анализа на употреба на овие стратегии во однос на секоја подгрупа е прикажана во следните потточки.

#### III 4.6.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Табела 37: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот вклучување

Стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	68,4	50
проби на соц. ситуации	31,6	0
корект.-констр. „фидбек“	10,5	50
видео-материјали	5,3	0
моментна исправка	5,3	0

другарче-тутор	5,3	0
групи по случаен избор	0	0
насочување	0	0
самонабљудување	0	0
повторување на соодв. однесување	0	0



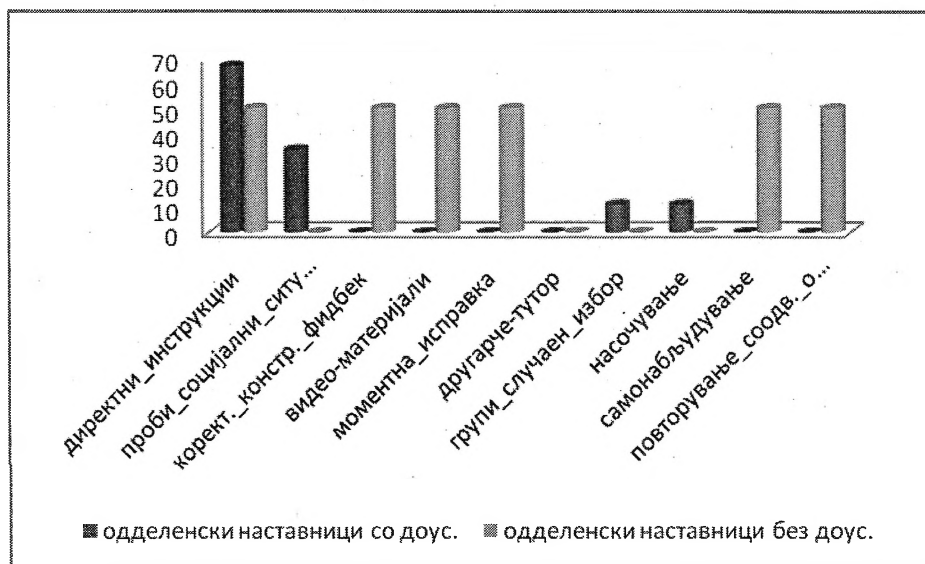
Слика 32: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот вклучување од страна на предметните наставници врз основа на доусовршувањето

Според претставените податоци во табела 36 и слика 32 предметните наставници со доусовршување, во доменот вклучување, ги користат веќе наведените стратегии, односно директните инструкции, пробите на социјални ситуации и „фидбекот“. Предметните наставници без доусовршување ги користат само директните инструкции и „фидбекот“. Од останатите наброени стратегии како користени се споменуваат: видео-материјали, моментна исправка и другаче-тутор – сите од нив наведени како користени само од предметните наставници со доусовршување. Според овие податоци, статистичкиот t-тест на зависни примероци покажа дека, при  $df=9$ ,  $t=0,5$  и вредност на значајност 0,7 ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу употребата на стратегии и техники помеѓу предметните наставници со и без професионално доусовршување кои тие ги користат при работата со ученици со пречки во развојот за унапредување на нивните социјални вештини од доменот вклучување.

### III 4.6.2. Одделенски наставници со и без доусовршување

Табела 38: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот вклучување

Стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	66,7	50
проби на соц. ситуации	33,3	0
корект.-констр. „фидбек“	0	50
видео-материјали	0	50
моментна исправка	0	50
Другарче-тутор	0	0
групи по случаен избор	11,1	0
насочување	11,1	0
самонабљудување	0	50
повторување на соодв. однесување	0	50



Слика 33: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот вклучување од одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

Од наведените податоци во табела 38 и слика 33 може да се забележи дека од веќе понудените стратегии, одделенските наставници со доусовршување користат директни инструкции и проби на социјални ситуации, додека како дополнителни тие ги навеле формирањето групи по случаен избор и насочувањето. Од подгрупата на одделенски наставници без доусовршување добиени се податоци дека тие користат

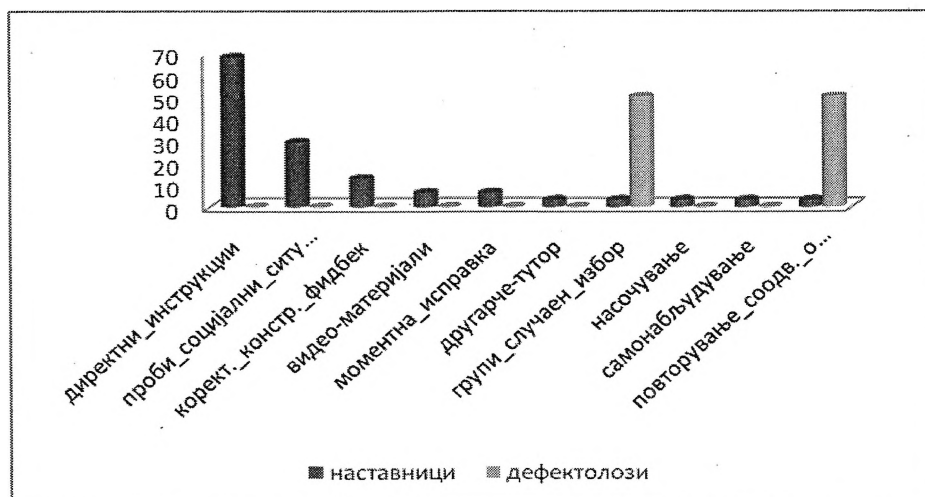


само директни инструкции и „фидбек“ од веќе понудените опции, додека како дополнителни се наведени стратегиите: видео-материјали, моментна исправка, другарче-тутор, самонабљудување и повторување на соодветното однесување. Така, според статистичкиот t-тест на зависни примероци се докажа дека, при  $df=9$ ,  $t= -0,2$  и вредност на значајност  $0,1$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу стратегиите кои ги употребуваат одделенските наставници кои поседуваат професионално дообучување и оние кои не поседуваат од областа на инклузивна работа со ученици со пречки во развојот.

### III 4.6.3. Наставници наспроти дефектолози

Табела 39: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот вклучување

стратегија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	67,7	0
проби на соц. ситуации	29	0
корект.- констр. „фидбек“	12,9	0
видео-материјали	6,5	0
моментна исправка	6,5	0
другарче-тутор	3,2	0
групи по случаен избор	3,2	50
насочување	3,2	0
самонабљудување	3,2	0
повторување на соодв. однесување	3,2	50



Слика 34: Споредбен приказ на употребените стратегии во доменот вклучување помеѓу наставниците и дефектолозите

Од претставените податоци во табела 39 и слика 34 она што се истакнува е дека од веќе понудените стратегии дефектолозите не користат ниту една при подучувањето вештини од социјалниот домен на вклучување кај учениците со пречки во развојот, додека наставниците бележат употреба на сите три: директни инструкции, проби на социјални ситуации и „фидбек“. Од останатите наведени од страна на самите испитаници, наставниците користат: видео-материјали, моментна исправка, другарче-тutor, формирање групи по случаен избор, насочување, самонабљудување и повторување на соодветното однесување; додека дефектолозите ги користат само формирањето групи по случаен избор и повторувањето. При статистичката анализа на овие податоци преку t-тестот на независни примероци се покажа дека при  $df=18$ ,  $t=-0,2$  и вредност на значајност  $0,8$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу употребуваните стратегии за подучување вештини од областа на социјалниот домен на вклучување кај ученици со пречки во развојот помеѓу наставниците и дефектолозите.

### III 4.7. Анализа на изборот и бројот на користени стратегии и техники во доменот самоконтрола

Анализата на видот на употребувани стратегии и техники од страна на предметните и одделенските наставници кои поседуваат професионално доусовршување, како и дефектолозите, од доменот самоконтрола, се претставени дескриптивно во табела 40.

Табела 40: Број на употребените стратегии од сите испитаници во доменот самоконтрола

стратегија	предметни наставници (22)				одделенски наставници (11)				дефектолози (2)	
	со доус.		без доус.		со доус.		без доус.		да	не
	да	не	да	не	да	не	да	не		
директни инструкции	13	6	1	1	4	5	1	0	1	1
проби социјални ситуации	5	14	0	2	3	6	0	1	0	2
корект. констр. фидбек	3	16	1	1	3	6	0	1	1	1
моментна исправка	1	18	0	2	0	9	1	0	0	2
учење преку модел	1	18	0	2	0	9	1	0	0	2
другарче tutor	1	18	0	2	1	8	0	1	0	2
драматизација	0	20	0	2	1	8	1	0	0	2
повторување соодв. однесување	0	20	0	2	0	9	1	0	1	1
видео материјали	0	20	0	2	0	9	1	0	0	2
самонабљудување	0	20	0	2	0	9	1	0	0	2

Според сортираните податоци во табела 40 може да се забележи дека сите од веќе понудените стратегии како опционални во Прашалникот се забележани како

користени од страна на наставниците и дефектолозите. Но, соодносот при нивната употреба кај сите подгрупи посебно, детално е разгледан во следните потточци.

### III 4.7.1. Предметни наставници со и без доусовршување

Табела 41: Процентуален преглед на употребените стратегии од предметните наставници во доменот самоконтрола

стратегија	предметни наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	68,4	50
проби на соц. ситуации	26,3	0
корект.-констр. „фидбек“	15,8	50
моментна исправка	5,3	0
учење преку модел	5,3	0
драматизација	5,3	0
повторување на соодв. однесување	0	0
видео-материјали	0	0
самонабљудување	0	0



Слика 35: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот самоконтрола од предметните наставници врз основа на доусовршувањето

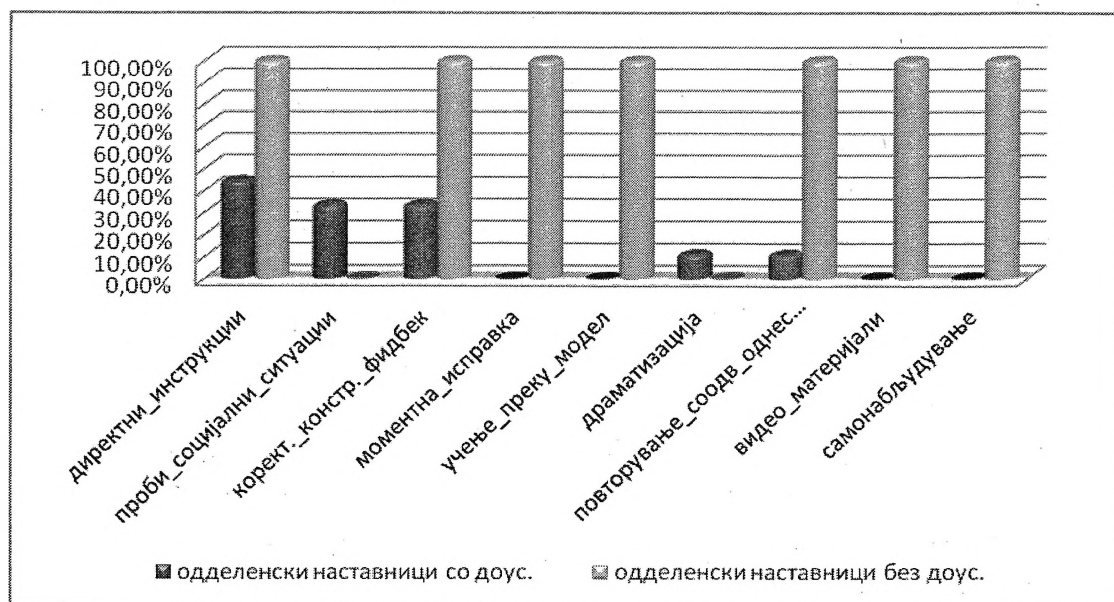
Од наведените податоци во табела 41 и слика 35 видливо е дека при подучувањето вештини од доменот на самоконтролата предметните наставници со

доусовршување ги користат сите веќе наведени стратегии од Прашалникот, додека оние без професионално дообучување ги користат само пробите на социјални ситуации и „фидбекот“. Од останатите наведени стратегии од страна на самите испитаници, сите се забележани само во одговорите на предметните наставници со доусовршување, а тоа се: моментна исправка, учење преку модел и драматизација. Земајќи го ова во предвид статистичкиот t-тест на независни примероци покажа дека при  $df=8$ ,  $t=0,5$  и вредност на значајност  $0,6$  ( $p<0,05$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу степенот на користење на стратегии во оваа област.

### III 4.7.2 Одделенски наставници со и без доусовршување

Табела 42: Процентуален преглед на употребените стратегии од одделенските наставници во доменот самоконтрола

Стратегија	одделенски наставници (%)	
	со доус.	без доус.
директни инструкции	44,4	100
проби на соц. ситуации	33,3	0
корект.-констр. „фидбек“	33,3	100
моментна исправка	0	100
учење преку модел	0	100
драматизација	11,1	0
повторување на соодв.однесување	11,1	100
видео-материјали	0	100
самонабљудување	0	100



Слика 36: Споредбен приказ на употребуваните стратегии во доменот самоконтрола од одделенските наставници врз основа на доусовршувањето

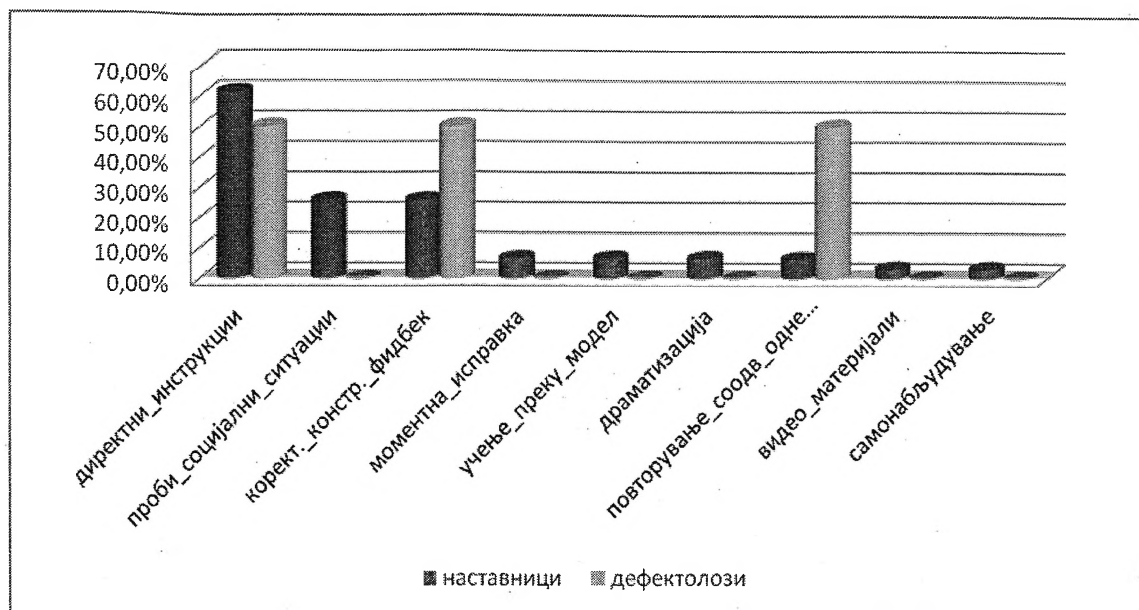
Од пренесените податоци од табела 42 и слика 36 може да се забележи дека одделенските наставници со доусовршување ги користат сите веќе наведени стратегии, додека оние без доусовршување ги користат само директните инструкции и „фидбекот“. Што се однесува до стратегиите наведени од самите испитаници, кај одделенските наставници со доусовршување беа забележани само драматизацијата и повторувањето на соодветното однесување, додека кај оние без дообучување беа забележани поголем број одговори, како: моментна исправка, учење преку модел, повторување на соодветното однесување, видео-материјали и самонабљудување. Разликата во употребата беше потврдена од статистичкиот t-тест на зависни примероци покажа дека при  $df=9$ ,  $t= -3,7$  и вредност на значајност  $0,006$  ( $p<0,05$ ).

### III 4.7.3. Наставници наспроти дефектолози

Табела 43: Процентуален преглед на употребените стратегии од наставниците и дефектолозите во доменот самоконтрола

стратегиија	Наставници (%)	Дефектолози (%)
директни инструкции	61,3	50
проби на соц. ситуации	25,8	0
корект.-констр. „фидбек“	25,8	50
моментна исправка	6,5	0

учење преку модел	6,5	0
драматизација	6,5	0
повторување на соодв. однесување	6,3	50
видео-материјали	3,1	0
самонабљудување	3,1	0



Слика 37: Спореден приказ на употребуваните стратегии во доменот самоконтрола од наставниците и дефектолозите

Следејќи ги прикажаните податоци во табела 43 и слика 37 при анализата на соодносот на употребата на стратегии од страна на наставниците (предметни и одделенски, со и без дополнително дообучување), може да се забележи дека од понудените опции за можни користени стратегии, наставниците ги одбрале сите како употребувани од нивна страна, додека дефектолозите – само директните инструкции и „фидбекот“. Од дополнително наведените стратегии од страна на самите испитаници забележливи се поголем број наброени стратегии од страна на наставниците (моментна исправка, учење преку модел, драматизација, повторување на соодветното однесување, видео-материјали и самонабљудување), додека од страна на дефектолозите само повторувањето на соодветното однесување. Ова беше поткрепено со статистичкиот t-тест на независни примероци, кој покажа дека при  $df=16$ ,  $t= -3,9$  и вредност на значајност  $0,001$  ( $p<0,05$ ) постои статистички значајна разлика помеѓу употребените стратегии од страна на наставниците и дефектолозите при подучувањето социјални

вештини од доменот на самоконтрола кај учениците со пречки во развојот во инклузивна наставна средина.

Нашите резултати за постоење статистички значајна разлика помеѓу изборот на стратегии кои го покажуваат одделенските наставници врз основна на поседувањето професионално доусовршување од одреден вид (во определени социјални домени) се поклопуваат со сличните резултати добиени од Пинар и Сукуоуглу (59) каде испитаниците, после проследувањето на тренинг-програмата од оваа област, покажале употреба на одредени наставни стратегии: наградување, навестување и учење преку модел, кои воопшто не се издвоиле како користени пред проследувањето на обуката. Исто така, Пинар (72) заклучува и дека наставниците не добиваат соодветно дообучување за подучување на социјалните вештини, со тоа што повеќе се обучувани (особено на универзитетско ниво) за подучувањето на академските вештини. Истата студија пренесува и дека оние кои дипломирале на оддел за специјална едукација бележат поголемо знаење од областа на подучување социјални вештини од оние кои ја немаат оваа професионална окупација (72). Во однос, пак, на резултатите кои ги добивме за непостоење статистички значајна разлика помеѓу наставниците и дефектолозите во останатите домени, слични заклучоци се среќаваат и во истражувањето на Гебард (73), каде е проучувана индивидуалната употреба на инклузивни стратегии од страна на наставници и стручни соработници (дефектолози) во основнообразовен контекст, а е утврдено дека и двете групи испитаници покажуваат слични статистички резултати во однос на индивидуалното планирање при својата наставна работа за подучување на учениците со пречки во развојот .

### **III 5. Анализа на фреквенцијата на употреба на стратегии и техники во склоп на седумте домени на социјалните вештини од страна на наставниците и дефектолозите**

За да се добие истражувачки поткрепена претстава за честотата на употреба на стратегии и техники за подучување на социјални вештини кај учениците со пречки во развојот кај одделенските наставници и предметните наставници во склоп на нивните часови, како и кај дефектолозите при нивната работа со оваа популација ученици, беа анализирани податоците од петтиот дел на Прашалникот. Меѓутоа, со цел да се стигне до релевантните податоци кои одат во насока на предметот на ова истражување, при оваа анализа, од вкупниот број одговори добиени од наставниците, беа земени предвид само оние добиени од наставниците кои имаат практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот во основнообразовна средина. Како подгрупи за

исцрпна анализа беа одбрани предметните/одделенските наставници со и без професионално доусовршување, а потоа и предметните/одделенските наставници со пократок/подолг работен стаж, од кои првите беа споредени со практиката на дефектолозите во оваа област, во сите седум домени на социјални вештини посебно. Секоја од овие засебни анализи е претставена во следните потточки.

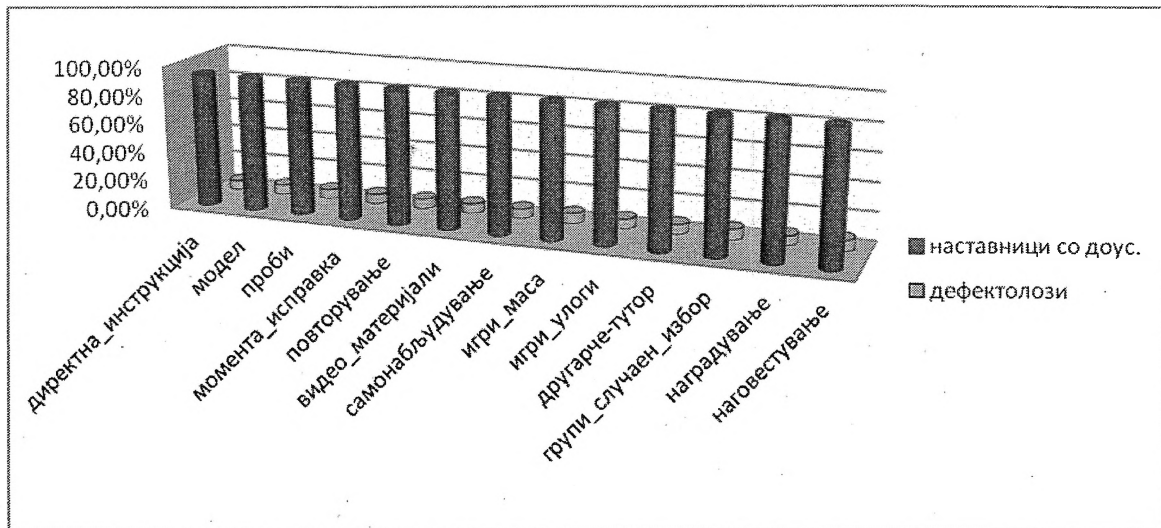
### III 5.1. Анализа на фреквенцијата на употреба на стратегии за социјално подучување помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

#### I КОМУНИКАЦИЈА

Табела 44: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот комуникација

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	93,3	6,7
модел	93,3	6,7
проби на соц. ситуации	93,3	6,7
моментна исправка	93,1	6,9
повторување	93,3	6,7
видео-материјали	93,1	6,9
самонабљудување	93,1	6,9
игри за на маса	92,9	7,1
игри со улоги	93,1	6,9
другарче-тутор	92,9	7,1
групи по случаен избор	92,6	7,4
наградување	93,1	6,9
наговестување	92,3	7,7





Слика 38: Приказ на фреквенцијата на употреба на стратегии во доменот комуникација помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

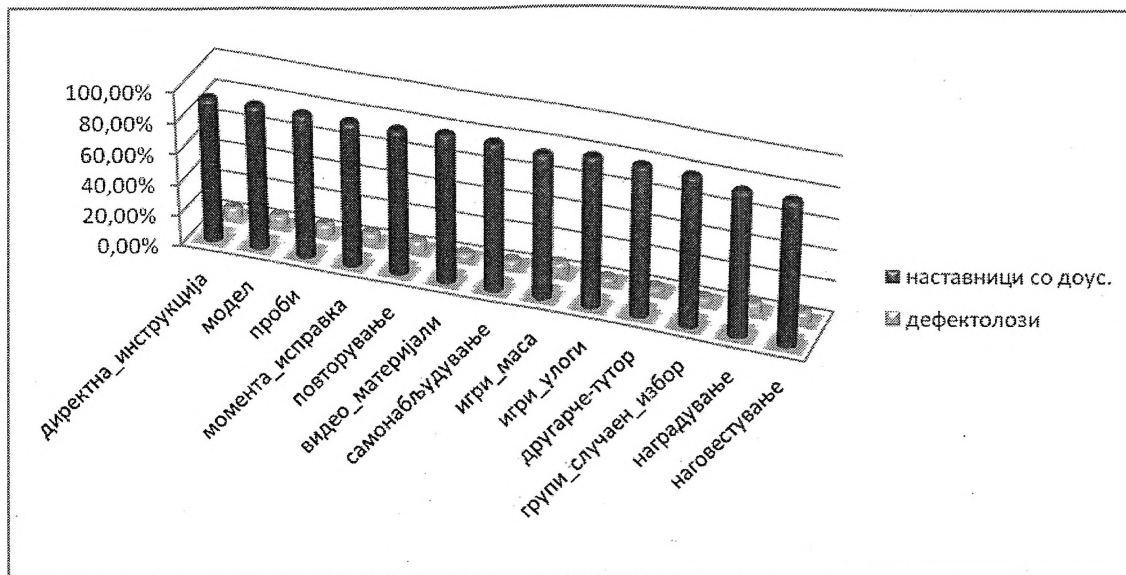
Прикажаните табела 44 и слика 38 јасно укажуваат на тоа дека постои огромна разлика во фреквенцијата на користење на наведените стратегии и техники кај наставниците со доусовршување, за разлика од дефектолозите. Ова е поткрепено и со статистичкиот t-тест на независни примероци каде со вредност на значајност 0,009 ( $p < 0,05$ ) е докажана статистички значајна разлика, како и преку Пирсоновиот коефициент на корелација, кој изнесува  $r = -1$ .

## II СОРАБОТКА

Табела 45: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот соработка

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	93,1	6,9
модел	93,1	6,9
проби на соц. ситуации	92,9	7,1
моментна исправка	93,3	6,7
повторување	93,3	6,7
видео-материјали	95,8	4,2
самонабљудување	95,5	4,5
игри за на маса	92,8	8
игри со улоги	96,4	3,6
другарче-тутор	96,4	3,6

<b>групи по случаен избор</b>	96,3	3,7
<b>наградување</b>	93,1	6,9
<b>наговестување</b>	92,9	7,1



Слика 39: Приказ на фреквенцијата на употреба на стратегии во доменот соработка помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

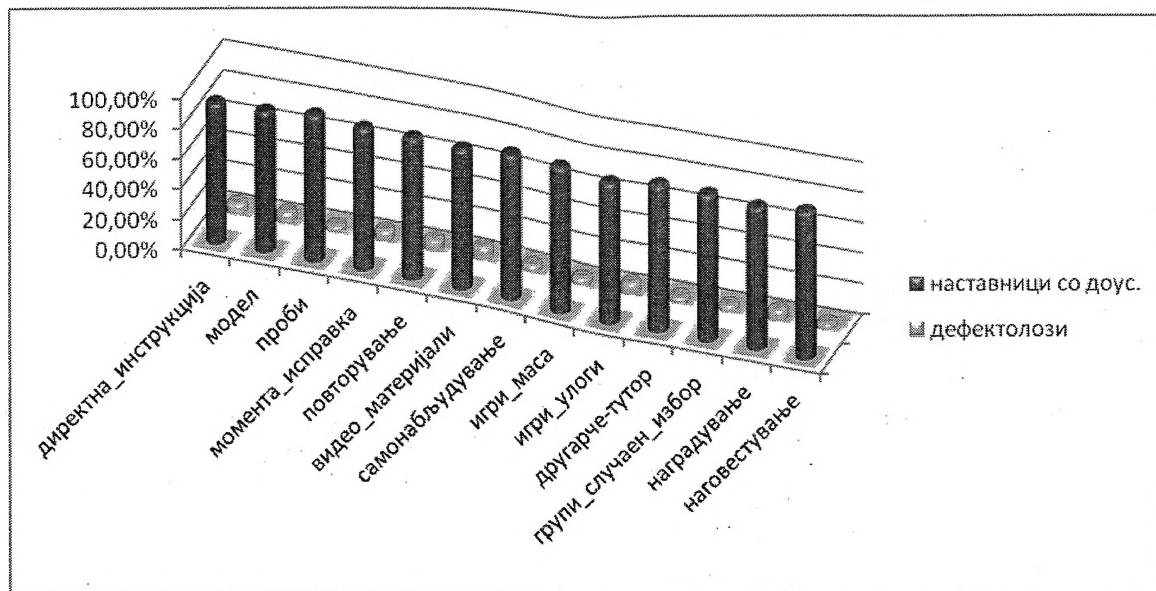
Од прикажаните табела 45 и слика 39 повторно е видлива значителна разлика во фреквенцијата на користење на стратегиите и во доменот соработка помеѓу наставниците и дефектолозите, што го докажува и статистичкиот t-тест на независни примероци, каде вредноста на значајност е 0,004 ( $p < 0,05$ ,  $df = 23$ ,  $t = 138$ ), а Пирсоновиот коефициент на корелација  $r = -0,99$  ( $p < 0,01$ ).

### III ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА

Табела 45: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот иницирање однесувања

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
<b>директна инструкција</b>	92,9	7,1
<b>модел</b>	93,1	6,9
<b>проби на соц. ситуации</b>	96,3	3,7
<b>моментна исправка</b>	93,3	6,7
<b>повторување</b>	93,1	6,9
<b>видео-материјали</b>	91,7	8,3

самонабљудување	95,5	4,5
игри за на маса	95,5	4,5
игри со улоги	92,6	7,4
другарче-тутор	96,3	3,7
групи по случаен избор	95,8	4,2
наградување	93,1	6,9
навестување	96,2	3,8



Слика 40: Приказ на фреквенцијата на употреба на стратегии во доменот иницирање однесувања меѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

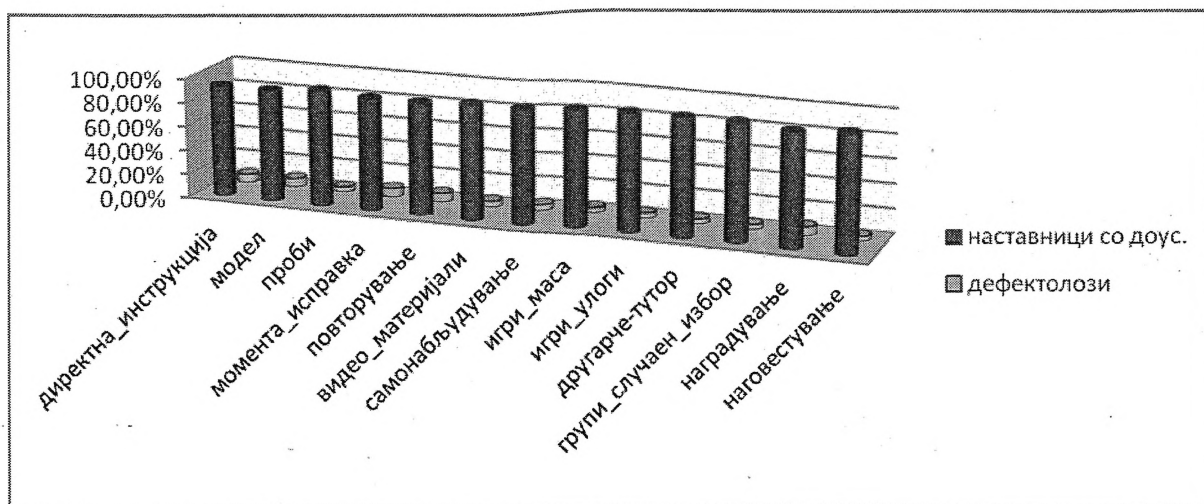
Во делот од доменот иницирање однесувања, наставниците повторно покажуваат поголема употреба на стратегии и техники при наставната работа отколку дефектолозите, што се потврдува и со статистичкиот t-тест на независни варијабли, каде вредноста на значајност е 0,004 ( $p < 0,05$ ),  $df=24$  а Пирсоновиот коефициент на корелација  $r = -0,9$  ( $p < 0,01$ ).

#### IV ОДГОВОРНОСТ

Табела 47: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот одговорност

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	92,9	7,1
модел	92,3	7,7

проби на соц. ситуации	96,0	4
моментна исправка	92,9	7,1
повторување	92,9	7,1
видео-материјали	95,2	4,8
самонабљудување	95	5
игри за на маса	95,2	4,8
игри со улоги	95,7	4,3
другарче-тутор	96	4
групи по случаен избор	95,8	4,2
наградување	92,9	7,1
наговестување	96	4



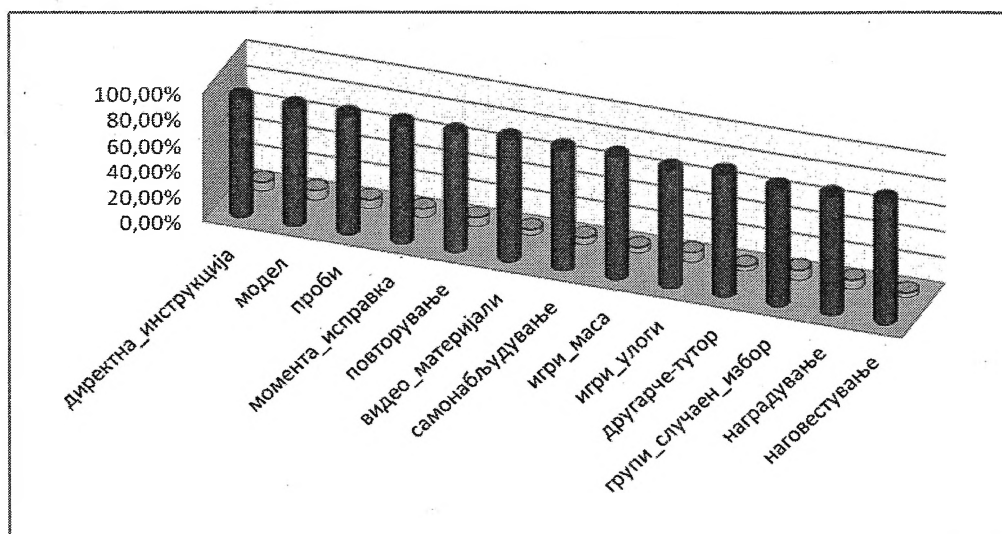
Слика 41: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот одговорност помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

Помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегии и техники за подучување вештини во областа одговорност, кај дефектолозите е повторно забележана поретка употреба, од каде што следува дека постои значителна разлика при оваа употреба од страна на овие две групи испитаници, што го покажуваат не само табела 48 и слика 47, туку и статистичкиот t-тест на независни варијабли, каде вредноста на значајност е 0,005 ( $p < 0,05$ ), а Пирсоновиот коефициент на корелација изнесува  $r = -1$  ( $p < 0,1$ ).

## V СОЧУВСТВО/ЕМПАТИЈА

Табела 48: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот сочувство

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	92,9	7,1
модел	92,6	7,4
проби на соц. ситуации	92,9	7,1
моментна исправка	93,3	6,7
повторување	92,9	7,1
видео-материјали	95,5	4,5
самонабљудување	94,7	5,3
игри за на маса	95,7	4,3
игри со улоги	92,6	7,4
другарче-тутор	96,3	3,7
групи по случаен избор	92	8
наградување	92,9	7,1
наговестување	96,2	3,8



Слика 42: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот сочувство помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

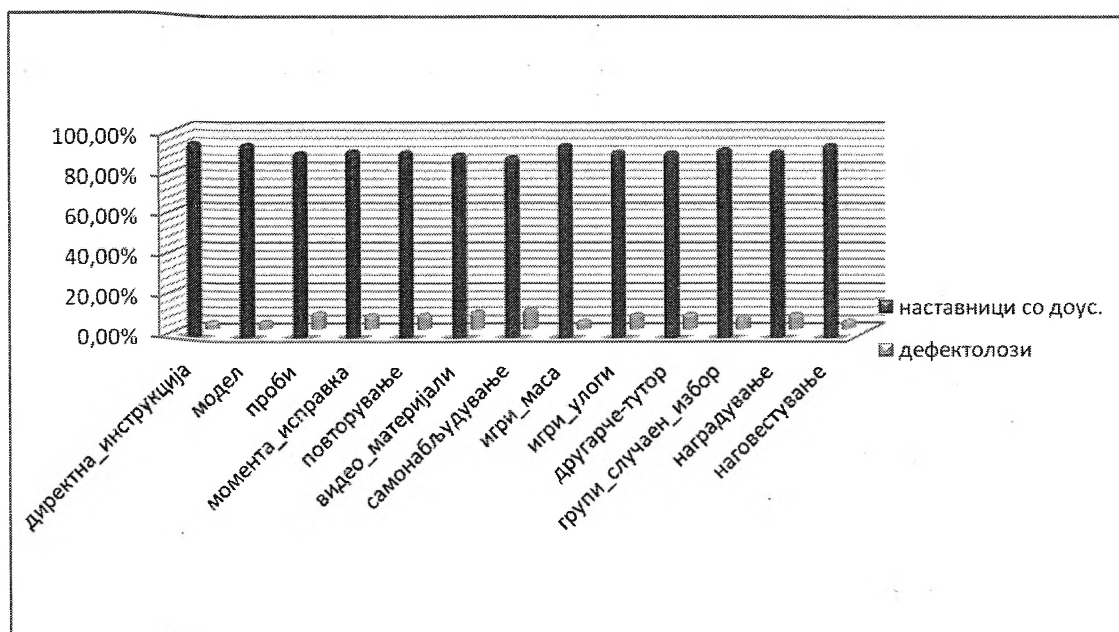
Во доменот на подучување вештини за искажување сочувство/емпатија кон другите, фреквенцијата на употреба на стратегии повторно бележи разлика помеѓу наставниците и дефектолозите, а тоа е поткрепено и со резултатите добиени од статистичкиот t-тест на независни примероци (вредност на значајност 0,003 ( $p < 0,05$ )) и Пирсоновиот коефициент на корелација  $r = -0,9$  ( $p < 0,1$ ), од што следува дека постои

статистички значајна разлика во фреквенциите на употреба на стратегиите и техниките помеѓу групите наставници со доусовршување и дефектолози.

## VI ВКЛУЧУВАЊЕ

Табела 49: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот вклучување

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	96,6	3,4
модел	96,3	3,7
проби на соц. ситуации	92	8
моментна исправка	92,9	7
повторување	92,6	7,4
видео-материјали	91,3	8,7
самонабљудување	90	10
игри за на маса	96	4
игри со улоги	92,6	7,4
другарче-тутор	92,3	7,7
групи по случаен избор	94	6
наградување	92,6	7,4
наговестување	96	4



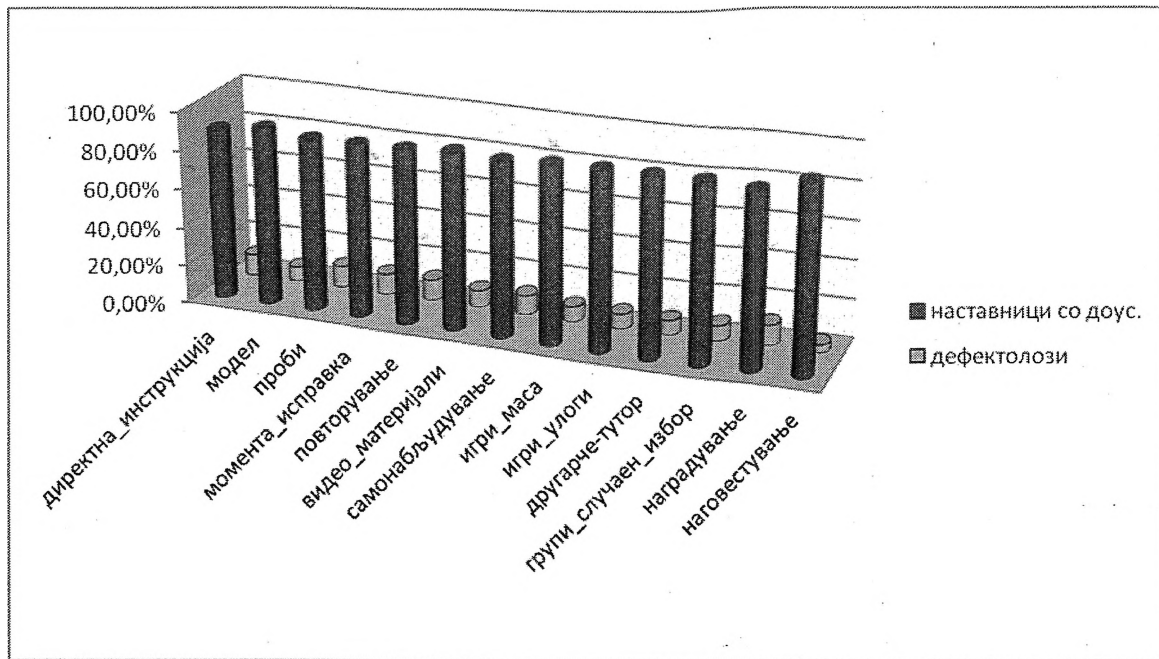
Слика 43: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот вклучување помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

Од наведените податоци во табела 49 и слика 43 видно е дека наставниците со професионално доусовршување бележат позачестена употреба на стратегии за унапредување на социјалните вештини во доменот вклучување кај своите ученици отколку дефектолозите. Ова е потврдено и статистички преку t-тестот на независни примероци, каде вредноста на значајност е 0,001 ( $p < 0,05$ ) и Пирсоновиот коефициент на корелација изнесува -0,9 ( $p < 0,1$ ), што укажува на постоење на статистички значајна разлика.

## VII САМОКОНТРОЛА

Табела 50: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците со доусовршување и дефектолозите во доменот самоконтрола

стратегија	наставници со доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	88,9	11,1
модел	92	7,4
проби на соц. ситуации	88,9	11,1
моментна исправка	89,3	10,7
повторување	89,9	11,1
видео-материјали	91,3	8,7
самонабљудување	90	10
игри за на маса	92	8
игри со улоги	92,3	7,7
другарче-гутор	92,3	7,7
групи по случаен избор	92	8
наградување	89,3	10,7
навестување	96	4



Слика 44: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот самоконтрола помеѓу наставниците со доусовршување и дефектолозите

Претставените податоци во табела 50 и слика 44 покажуваат дека постои одредена разлика помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегии за подучување вештини од доменот самоконтрола, а спроведениот статистички t-тест и го докажува тоа, при кој вредноста на значајност е 0,001 ( $p < 0,05$ ) и Пирсоновиот коефициент на корелација изнесува -0,9 ( $p < 0,1$ ), со што се потврдува дека постои статистички значајна разлика помеѓу овие две групи при нивната употреба на стратегии од овој домен.

### III 5.2. Анализа на фреквенцијата на употреба на стратегии за социјално подучување помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

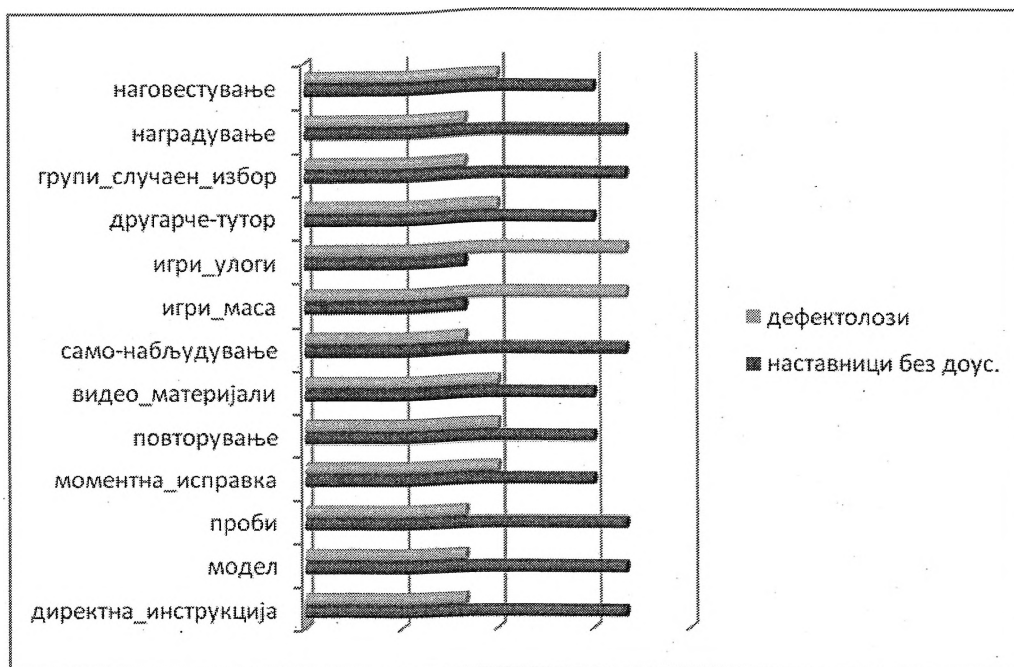
#### I КОМУНИКАЦИЈА

Табела 51: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот комуникација

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	66,7	33,3
модел	66,7	33,3
проби на соц. ситуации	66,7	33,3
моментна исправка	60	40
повторување	60	40



видео-материјали	60	40
самонабљудување	66,7	33,3
игри за на маса	33,3	66,7
игри со улоги	33,3	66,7
другарче-тутор	60	40
групи по случаен избор	66,7	33,3
наградување	66,7	33,3
наговестување	60	40



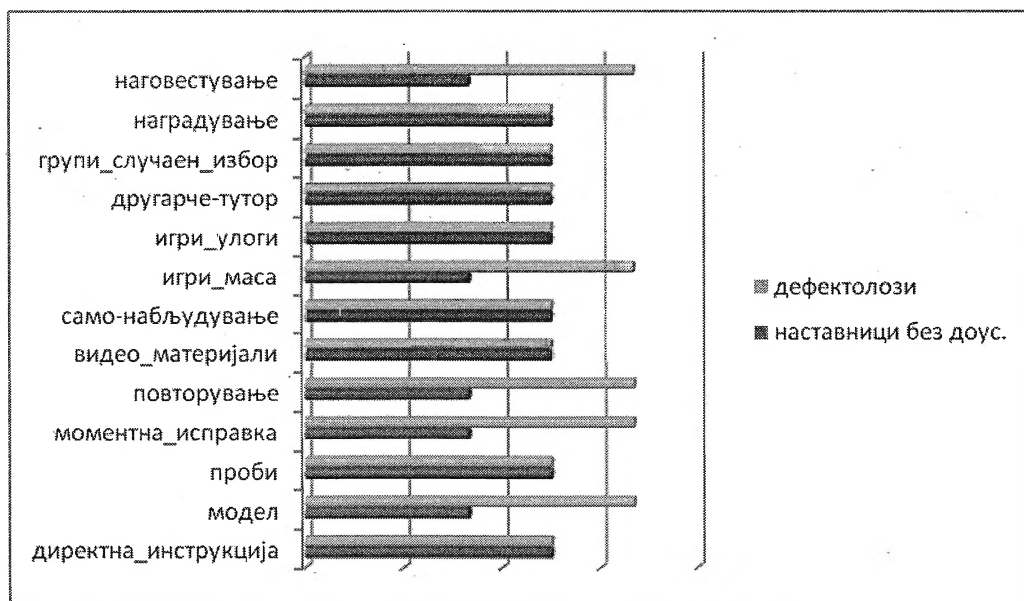
Слика 45: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот комуникација помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

При споредбата на одговорите во однос на фреквенцијата на користење помеѓу наставниците без професионална дообука од оваа област и дефектолозите се покажа дека (сл. 45) дефектолозите бележат почеста употреба само при две стратегии: игрите со улоги и игрите за на маса, додека останатите стратегии се почесто користени од наставниците без доусовршување. Земајќи ги овие податоци предвид, статистичкиот t-тест на независни примероци утврди дека постои статистички значајна разлика со вредност на значајност 0,001 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација  $r = -0,6$  ( $p < 0,1$ ).

## II СОРАБОТКА

Табела 52: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот соработка

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	50	50
модел	33,3	66,7
проби на соц. ситуации	50	50
моментна исправка	33,3	66,7
повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	50	50
игри за на маса	33,3	66,7
игри со улоги	50	50
другарче-тутор	50	50
групи по случаен избор	50	50
наградување	50	50
наговестување	33,3	66,7



Слика 46: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот соработка помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

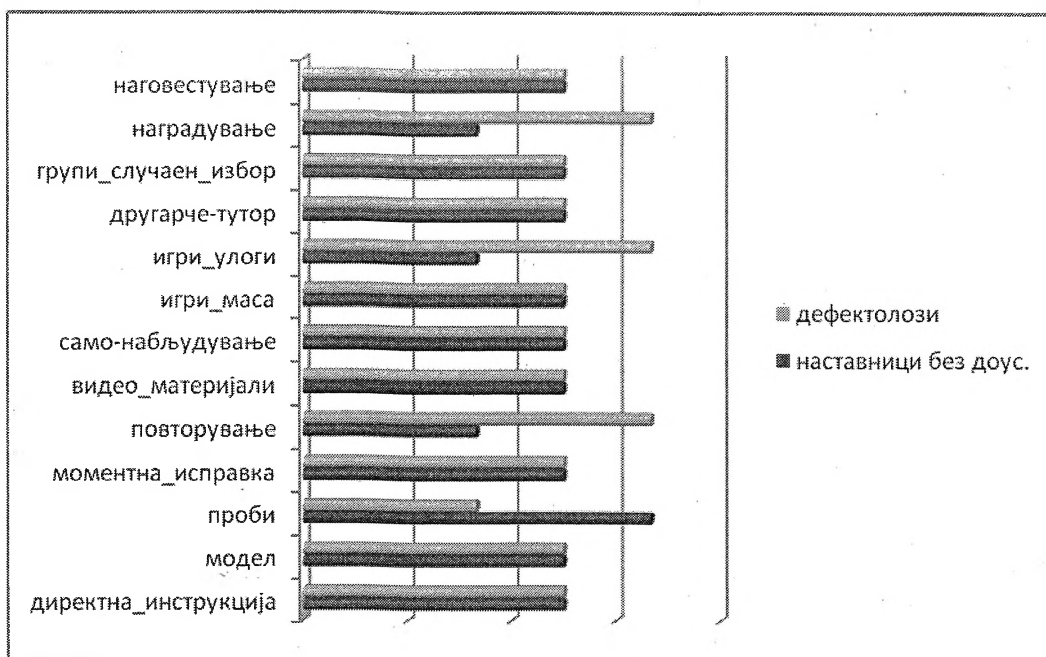
Што се однесува до доменот на социјалните вештини поврзани со соработка, дефектолозите бележат почеста употреба отколку наставниците без доусовршување во

стратегиите: учење преку модел, моментна исправка, повторување на соодветното однесување, игри за на маса и наговестување, додека во сите останати стратегии фреквенцијата на употреба е еднаква помеѓу овие две групи. Ова е поткрепено и со статистичкиот t-тест на независни варијабли, кој покажа дека постои статистички значајна разлика со вредност на значајност 0,001 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,6 ( $p < 0,1$ ).

### III ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА

Табела 53: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот иницирање однесувања

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	50	50
модел	50	50
проби на соц. ситуации	66,7	33,3
моментна исправка	50	50
повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	50	50
игри за на маса	50	50
игри со улоги	33,3	66,7
другарче-тутор	50	50
групи по случаен избор	50	50
наградување	33,3	66,7
наговестување	50	50



Слика 47: Приказ на фреквенцијата на употребувани стратегии во доменот иницирање однесувања помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

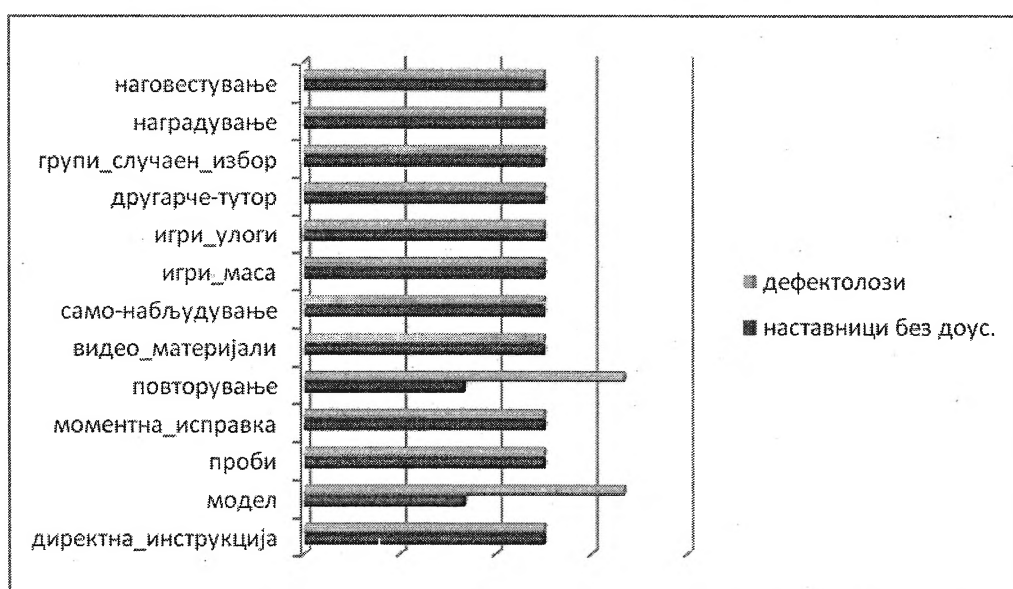
Она што е видливо од табела 53 и слика 47 е дека во доменот иницирање однесувања, при подучување социјални вештини наставниците без доусовршување ја користат почесто од дефектолозите единствено техниката учење преку проби, додека дефектолозите ги користат почесто од нив следиве стратегии и техники: повторување на соодветното однесување, игри на улоги и наградување. Останатите стратегии бележат еднаква фреквенција на употреба во овој домен. Според статистичкиот t-тест, при вредност на значајност 0,1 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,2 ( $p < 0,1$ ) не постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегии помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите во овој домен.

#### IV ОДГОВОРНОСТ

Табела 54: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот одговорност

стратегиија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	50,	50
модел	33,3	66,7
проби на соц. ситуации	50	50
моментна исправка	50	50

повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	50	50
игри за на маса	50	50
игри со улоги	50	50
другарче-тутор	50	50
групи по случаен избор	50	50
наградување	50	50
навестување	50	50



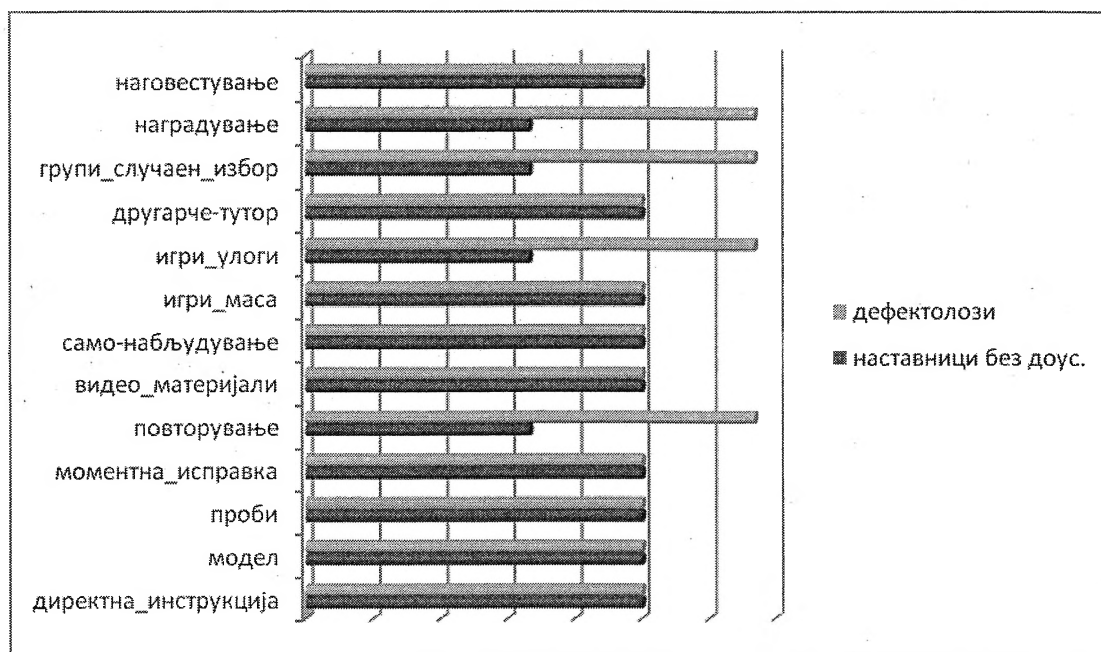
Слика 48: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот одговорност помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

Според податоците сортирани во табела 54 и слика 48 видливо е дека сите стратегии бележат еднаква фреквенција на користење од двете групи, со исклучок на стратегиите повторување на соодветното однесување и учење преку модел – коишто бележат почеста употреба кај дефектолозите. Според ова, како и според статистичкиот t-тест на независни примероци, се покажа дека со вредност на значајност 0,04 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,3 ( $p < 0,5$ ) постои статистички значајна разлика во фреквенцијата на употреба на овие техники во овој домен помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите.

## V СОЧУВСТВО/ЕМПАТИЈА

Табела 55: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот сочувство

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	50	50
модел	50	50
проби на соц. ситуации	50	50
моментна исправка	50	50
повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	50	50
игри за на маса	50	50
игри со улоги	33,3	66,7
другарче-тутор	50	50
групи по случаен избор	33,3	66,7
наградување	33,3	66,7
наговестување	50	50



Слика 49: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот сочувство помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

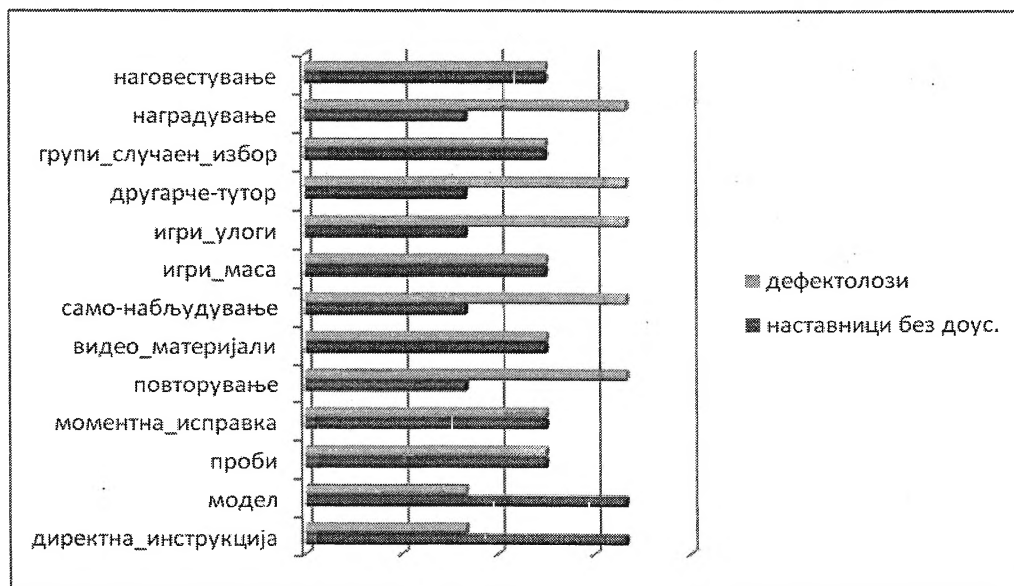
Од претставените резултати во табела 55 и слика 49 може да се забележи дека не постои стратегија од наведените која е почесто користена од страна на наставниците без доусовршување во споредба со дефектолозите. Од друга страна, пак, стратегиите: повторување на соодветното однесување, формирање групи по случаен избор и наградување бележат поголема фреквенција на користење кај дефектолозите отколку

кај другата група испитаници во овој домен. Според статистичкиот t-тест на независни примероци, постои статистички значајна разлика со вредност на значајност 0,003 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,5 ( $p < 0,1$ ).

## VI ВКЛУЧУВАЊЕ

Табела 56: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот вклучување

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	66,7	33,
модел	66,7	33,3
проби на соц. ситуации	50	50
моментна исправка	50	50
повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	33,3	66,7
игри за на маса	50	50
игри со улоги	33,3	66,7
другарче-тутор	33,3	66,7
групи по случаен избор	50	50
наградување	33,3	66,7
наговестување	50	50



Слика 50: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот вклучување помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

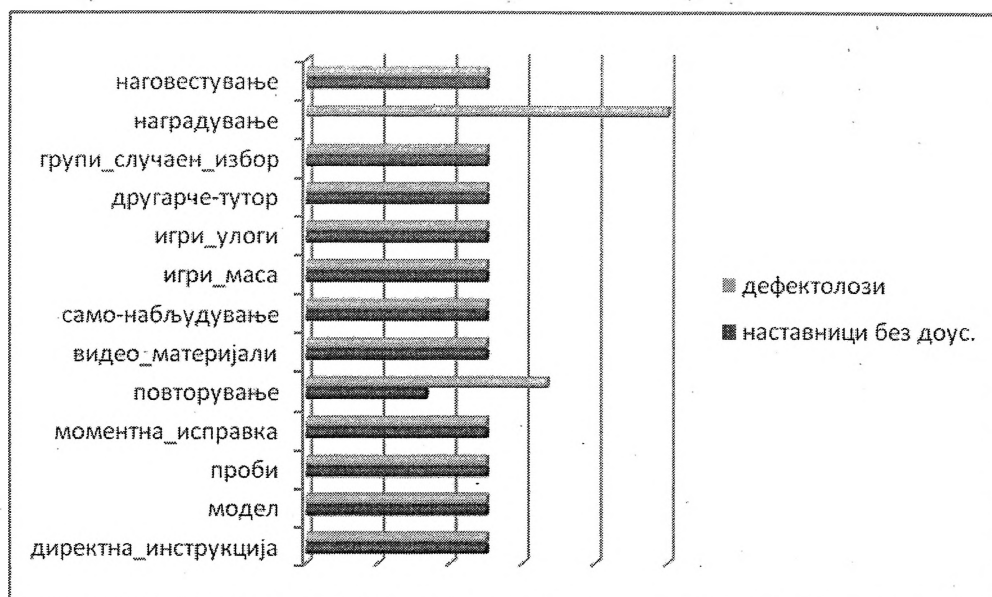
Она што е видно од прикажаните податоци во табела 56 и слика 50 е дека наставниците без доусовршување ги користат само стратегиите учење преку модел и директна инструкција почесто од дефектолозите, додека дефектолозите почесто ги користат: повторување на соодветното однесување, самонабљудувањето, игрите на улоги, учењето со другарче-тутор и наградување. Останатите стратегии бележат еднаква употреба кај двете групи испитаници во овој домен. Резултатите добиени преку статистичкиот t-тест на независни примероци покажуваат дека не постои статистички значајна разлика во прикажаните фреквенции на употреба на стратегии во доменот вклучување, со вредност на значајност 0,1 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,3 ( $p < 0,1$ ).

## VII САМОКОНТРОЛА

Табела 57: Фреквенција на употребувани стратегии од наставниците без доусовршување и дефектолозите во доменот самоконтрола

стратегија	наставници без доус. (%)	дефектолози (%)
директна инструкција	50	50
модел	50	50
проби на соц. ситуации	50	50
моментна исправка	50	50
повторување	33,3	66,7
видео-материјали	50	50
самонабљудување	50	50
игри за на маса	50	50
Игри со улоги	50	50
другарче-тутор	50	50
групи по случаен избор	50	50
наградување	0	100
навестување	50	50





Слика 51: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот самоконтрола помеѓу наставниците без доусовршување и дефектолозите

Приложените податоци во табела 57 и слика 51 укажуваат на тоа дека во доменот самоконтрола, при подучувањето социјални вештини, наставниците без доусовршување и дефектолозите еднакво ги користат сите стратегии, освен стратегијата повторување на соодвеното однесување, која бележи почеста употреба кај дефектолозите. Освен тоа, битно е да се спомне дека стратегијата наградување не е забележана во одговорите на наставниците без доусовршување во овој дел. Така, статистичкиот t-тест на независни примероци докажа дека не постои статистички значајна разлика во фреквенцијата при употреба на овие стратегии во доменот самоконтрола, со вредност на значајност 0,8 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,4 ( $p < 0,1$ ).

### III 5.3. Анализа на фреквенцијата на употреба на стратегии за социјално подучување помеѓу наставниците со пократок работен стаж и оние со подолг работен стаж

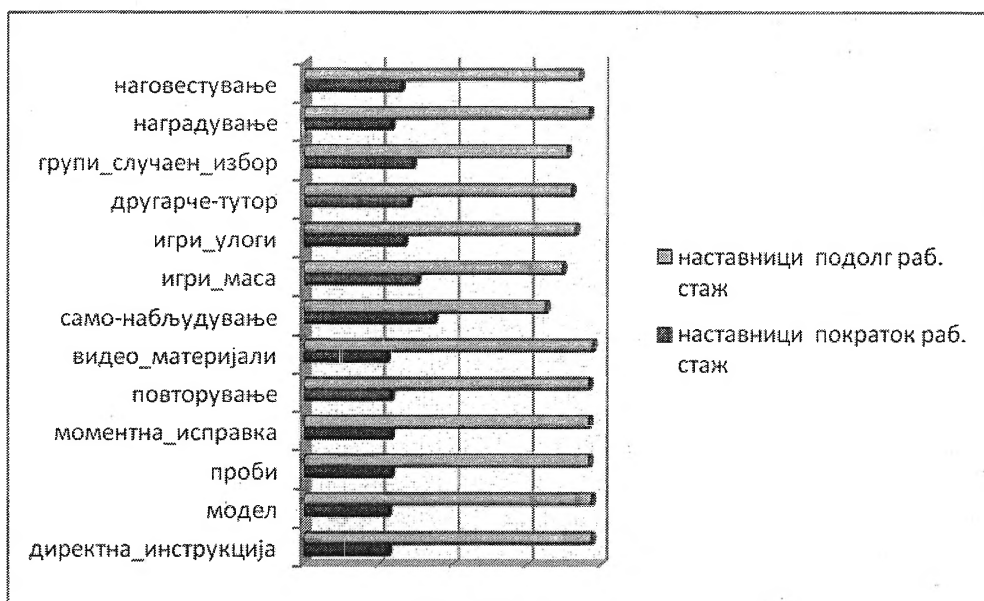
Со цел да се утврди дали работниот стаж игра значителна улога кај наставниците при потребата на стратегии и техники за подучување на учениците со пречки во развојот на вештини од сите седум социјални домени, беа анализирани сите испитаници од групата наставници (предметни и одделенски, со и без доусовршување) врз основа на нивниот работен стаж. Во групата наставници со пократок работен стаж беа сместени наставници кои во Прашалникот одговориле дека имаат работно искуство

во оваа професија од помалку од 5 години до 10 години, додека наставници со подолг работен стаж се оние кои одговриле дека поседуваат работно искуство од повеќе од 10 години до над 20 години. Нивните одговори и споредбената анализа преку статистички методи е прикажана табеларно и графички за секој домен посебно во следните потточки.

## I КОМУНИКАЦИЈА

Табела 58: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот комуникација според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	22,6	77,4
модел	22,6	77,4
проби на соц. ситуации	23,3	76,7
моментна исправка	23,3	76,7
повторување	23,3	76,7
видео-материјали	22,2	77,8
самонабљудување	35	65
игри за на маса	30,4	69,6
игри со улоги	26,8	73,1
другарче-тутор	28	72
групи по случаен избор	29,2	70,8
наградување	23,3	76
наговестување	25,9	74,7



Слика 52: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот комуникација според работниот стаж

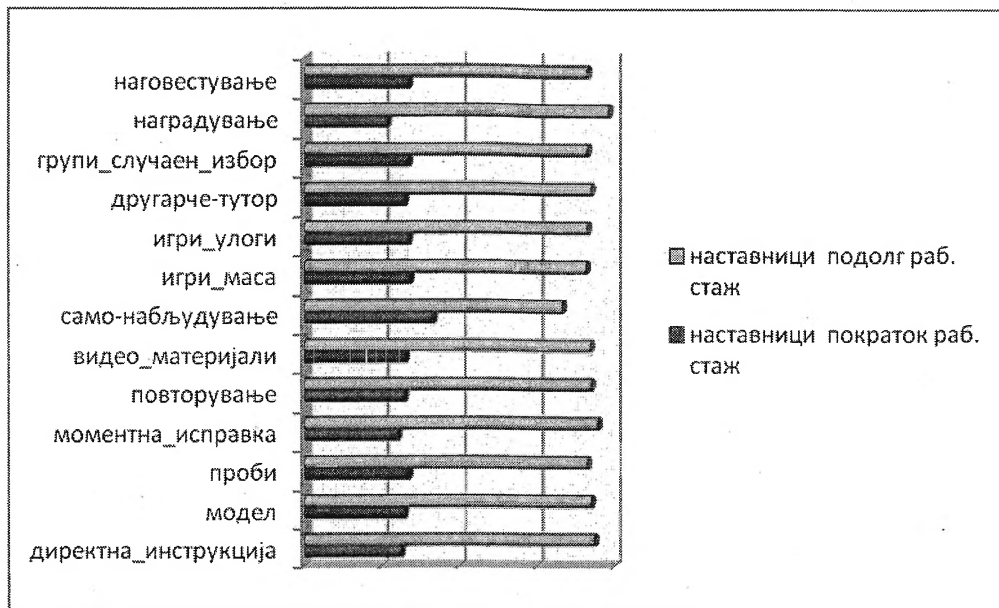
Од прикажаните сортирани податоци во табела 58 и слика 52 може да се забележи дека кај сите стратегии и техники во доменот комуникација наставниците со подолг работен стаж бележат почеста употреба отколку оние со пократок работен стаж. Ова се потврдува и со резултатите од статистичкиот t-тест на независни примероци, според кој постои статистички значајна разлика, со вредност на значајност 0,004 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,9 ( $p < 0,1$ ).

## II СОРАБОТКА

Табела 59: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот соработка според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	25	75
модел	25,9	74,1
проби на соц. ситуации	26,9	73,1
моментна исправка	24,1	75,9
повторување	25,9	74,1
видео-материјали	26,1	73,9
самонабљудување	33,3	66,7

игри за на маса	27,3	72,7
игри со улоги	26,9	73,1
другарче-тутор	25,9	74,1
групи по случаен избор	26,9	73,1
наградување	21,4	78,6
наговестување	26,9	73,1



Слика 53: Приказ на фреквенцијата на употребувани стратегии во доменот соработка според работниот стаж

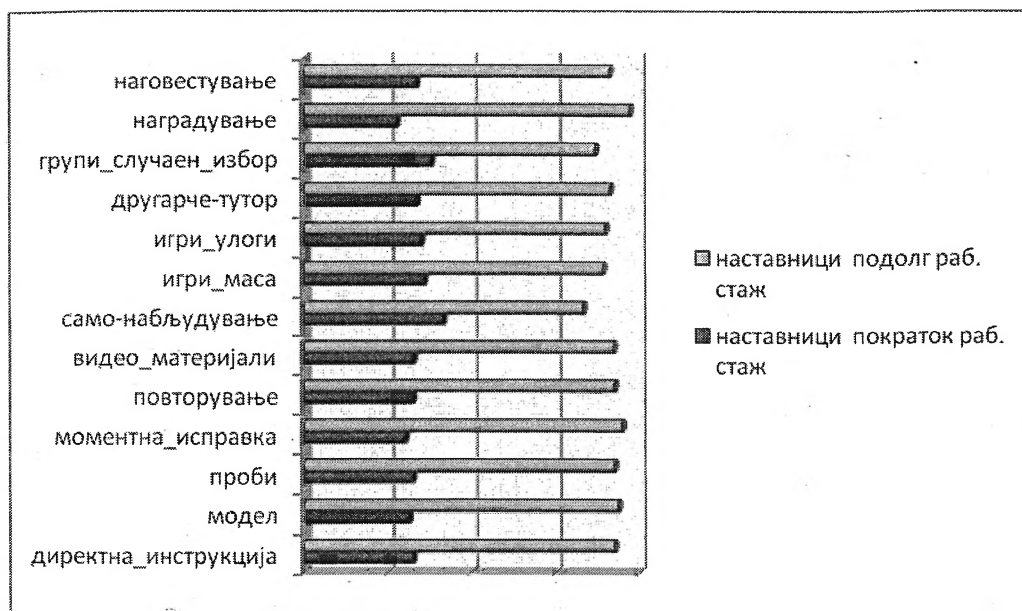
При сортирањето на стратегиите од доменот соработка/кооперација и нивна статистичка анализа повторно се покажа дека наставниците со подолг работен стаж користат почесто стратегии за подучување социјални вештини кај учениците со пречки во развојот отколку оние со пократок работен стаж, што е утврдено и со t-тестот на независни примероци, каде вредноста на значајност изнесува 0,006 ( $p < 0,05$ ), со Пирсонов коефициент на корелација од 0,9 ( $p < 0,01$ ).

### III ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА

Табела 60: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот иницирање однесувања според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	25,9	74,1

модел	25	75
проби на соц. ситуации	25,9	74,1
моментна исправка	24,1	75,9
повторување	25,9	74,1
видео-материјали	26,1	73,9
самонабљудување	33,3	66,7
игри за на маса	28,6	71,4
игри со улоги	28	72
другарче-тутор	26,9	73,1
групи по случаен избор	30,4	69,6
наградување	22,2	77,8
наговестување	26,9	73,1



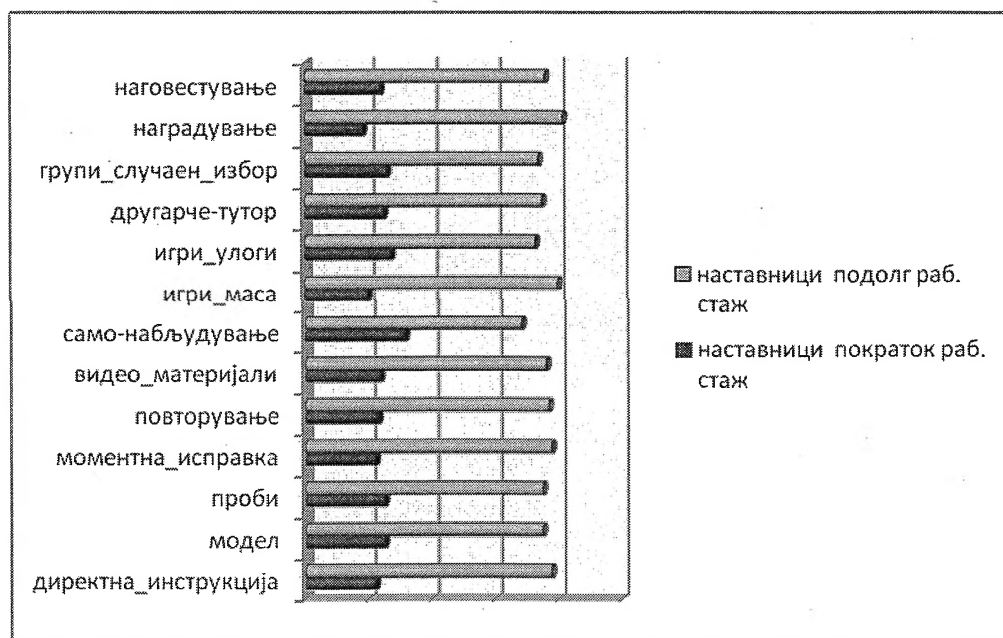
Слика 54: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот иницирање однесувања според работниот стаж

Наведените податоци укажуваат на тоа дека наставниците со подолг работен стаж почесто ги употребуваат наведените стратегии и техники во својата наставна работа отколку наставниците со пократок стаж. Ова се докажува и преку статистичката анализа со t-тестот на независни примероци, во кој вредноста на значајност изнесува 0,005 ( $p < 0,05$ ), а Пирсоновиот коефициент на корелација покажува вредност од 0,9 ( $p < 0,1$ ).

#### IV ОДГОВОРНОСТ

Табела 61: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот одговорност според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократорк раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	22,2	77,8
модел	25	75
проби на соц. ситуации	25	75
моментна исправка	22,2	77,8
повторување	23,1	76,9
видео-материјали	23,8	76,2
самонабљудување	31,6	68,4
игри за на маса	20	80
игри со улоги	27,3	72,9
другарче-тутор	25	75
групи по случаен избор	26,1	73,9
наградување	18,5	81,5
наговестување	24	76



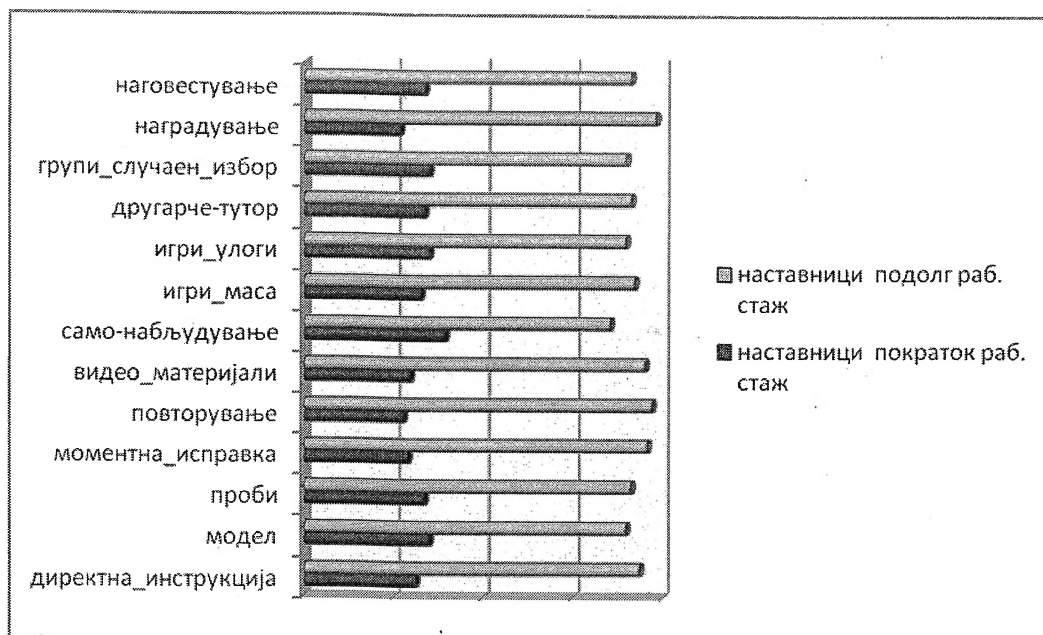
Слика 55: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот одговорност според работниот стаж

Претставените податоци во табела 61 и слика 55, како и статистичкиот t-тест на независни примероци, покажуваат дека постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегиите од страна на наставниците со подолг и со пократок работен стаж, со вредност на значајност 0,001 ( $p < 0,05$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,9 ( $p < 0,1$ ).

## V СОЧУВСТВО/ЕМПАТИЈА

Табела 62: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот сочувство според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	25	75
модел	28	72
проби на соц. ситуации	26,9	73,1
моментна исправка	23,3	76,7
повторување	22,2	77,8
видео-материјали	23,8	76,2
самонабљудување	31,6	68,4
игри за на маса	26,1	73,9
игри со улоги	28	72
другарче-тутор	26,9	73
групи по случаен избор	28	72
наградување	21	78,6
наговестување	26,9	73,1



Слика 56: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот сочувство според работниот стаж

Прикажаните податоци во табела 62 и слика 56 ги пресликуваат резултатите од претходните домени на социјални вештини, односно наставниците со подолг работен стаж почесто ги користат наведените стратегии отколку наставниците со пократок стаж, што се потврдува и од статистичкиот t-тест на независни варијабли, каде се вредност на значајност 0,002 ( $p < 0,05$ ) и со Пирсонов коефициент на корелација од 0,9 ( $p < 0,1$ ), докажано е дека постои статистички значајна разлика.

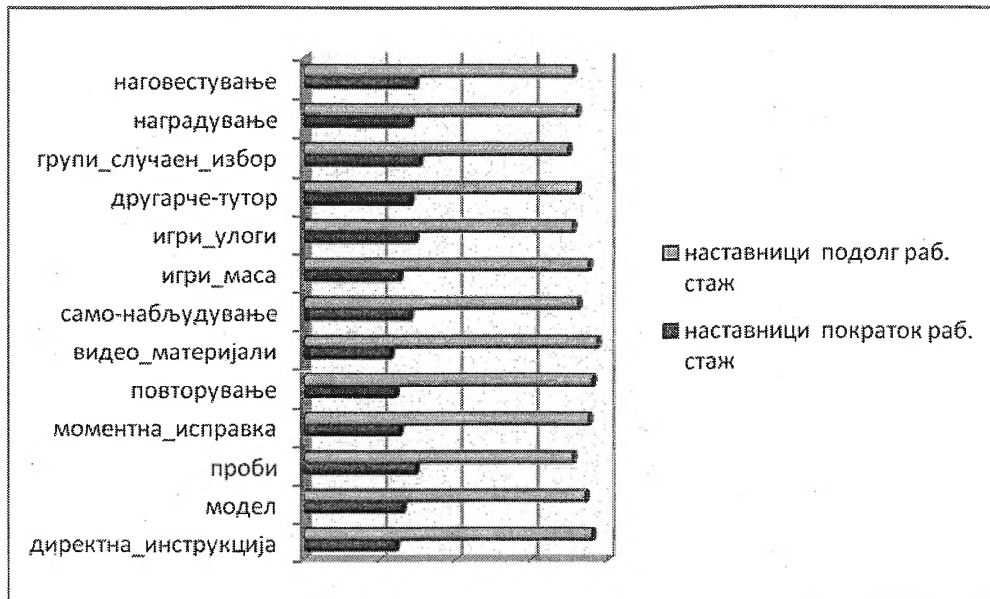
## VI ВКЛУЧУВАЊЕ

Табела 63: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот вклучување според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб. стаж	подолг раб. стаж
директна инструкција	24,1	75,9
модел	25,9	74,1
проби на соц. ситуации	29,2	70,8
моментна исправка	25	75
повторување	24	76
видео-материјали	22,7	77,3
самонабљудување	27,8	72,2



игри за на маса	25	75
игри со улоги	29,2	70,8
другарче-тутор	28	72
групи по случаен избор	30,4	69,6
наградување	28	72
наговестување	29,2	70,8



Слика 57: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот вклучување според работниот стаж

Претставените податоци и резултати во табела 63 и слика 57 јасно покажуваат дека наставниците со подолг работен стаж ги употребуваат наведените стратегии со поголема фреквенција во својата работа со ученици со пречки во развојот отколку наставниците со пократок работен стаж. Ова се потврдува и преку статистичката анализа со t-тестот на независни примероци, при кој вредноста на значајност изнесува 0,002 ( $p < 0,05$ ), а Пирсоновиот коефициент на корелација е 0,9 ( $p < 0,1$ ) – што укажува на постоење статистички значајна разлика.

## VII САМОКОНТРОЛА

Табела 64: Фреквенција на употребувани стратегии во доменот самоконтрола според работниот стаж

стратегија	наставници (%)	
	пократок раб.	подолг раб.

	стаж	стаж
директна инструкција	22,2	77,8
модел	26,9	73,1
проби на соц. ситуации	28	72
моментна исправка	25,9	74,1
повторување	24	76
видео-материјали	27,3	72,7
самонабљудување	31,6	68,4
игри за на маса	25	75
игри со улоги	28	72
другарче-тутор	28	72
групи по случаен избор	29,2	70,8
наградување	28	72
наговестување	25	75



Слика 58: Приказ на фреквенцијата на употребени стратегии во доменот самоконтрола според работниот стаж

Податоците и резултатите за фреквенцијата на употреба на наведените стратегии за подучување вештини од доменот самоконтрола се надоврзуваат на останатите од претходните домени. Така, наставниците со подолг работен стаж повторно покажуваат почесто користење на овие стратегии и техники, наспроти наставниците со пократок стаж, што го потврдува и статистичкиот t-тест на независни примероци, каде со

вредност на значајност од 0,001 ( $p < 0,5$ ) и Пирсонов коефициент на корелација 0,9 ( $p < 0,1$ ) се покажа дека постои статистички значајна разлика.

Нашите резултатите од анализата на фреквенција на употреба на стратегии во склоп на сите седум домени на социјални вештини во однос на постоењето професионално доусовршување и на должината на работниот стаж се поистоветуваат со резултатите добиени од релевантни истражувања. Имено, искуството во наставната работа во инклузивното образование, според студијата на де Боер, бележи значајно влијание врз самата наставна практика и води до повисоки имплементации на наставни стратегии од страна на наставници со подолг работен стаж (74). Во иста насока, исходот од тренинг-програма за наставници за подучување социјални вештини како дел од истражувањето на Сазак-Пинар покажува зголемена употреба (92%) на вакви техники и методи во споредба со поретката употреба (55%) пред тренингот (59). Испитаниците од ова истражување објаснуваат дека тренингот ја ефектира самодовербата и потребното знаење за употреба на стратегии од оваа област, преку тоа што добиле можност за директно учество во вежби поврзани со вметнување на опфатените стратегии, како игри со улоги и фидбек. Покрај тоа, авторите на истражувањето резонираат дека моделирањето, пробите и наградувањето се стратегиите кај кои била забележана најголема употреба после тренинг-програмата, што добива на значење ако се земе предвид изјавата на Грешам, кој ги подвлекува овие три стратегии за подучување социјални вештини како најефективни (75) – а истите се вбројуваат меѓу петте најкористени од страна на наставниците со доусовршување и оние со подолг работен стаж и во нашето истражување.

#### IV ЗАКЛУЧОЦИ

Земајќи ги предвид поставените цели на истражувањето и потприрајќи се на поставените задачи за нивно реализирање, целокупната анализа ги нуди следниве заклучоци:

- Анализата на бројот на користени стратегии и техники врз основа на полот на испитаниците покажа дека машките испитаници, од вкупниот број наставници со практично искуство во работата со ученици со пречки во развојот, користат најмногу стратегии при подучувањето вештини од доменот комуникација и самоконтрола. При останатите домени не постои статистички значајна разлика во бројот на користени стратегии од страна на двата пола. Сумирано од аспект на сите домени женските испитаници ги користат следниве стратегии во поголем број од машките: во доменот комуникација – самонабљудување; во доменот соработка – игри за на маса; во доменот иницирање однесувања – наградување, игри за на маса, самонабљудување и видео-материјали; во доменот одговорност – наградување и наговестување; во доменот сочувство – видео-материјали, наградување, игри за на маса; во доменот вклучување – игри за на маса и видео-материјали; во доменот самоконтрола – игри за на маса;
- Според анализата на општото знаење и познавање на сите вклучени наставници на поимот и дефиницијата на социјалните вештини се утврди дека на првото прашање поголем број точни одговори дале наставниците без доусовршување (66,7%) отколку оние со доусовршување (51,9%). На второто прашање, наставниците без доусовршување (100%) повторно одговориле точно во поголем број од наставниците со доусовршување (70,4%). На третото прашање, наставниците со доусовршување (17,9%) се повторно надминати од наставниците без доусовршување во точниот број одговори (66,7%).
- Кога од наставниците и дефектолозите беше побарано да дадат свое мислење за стратегии употребени во дадена ситуација 92,9% од наставниците и 100% од дефектолозите потврдиле дека повторувањето како техника помага кај учениците со пречки во развојот да ја научат потребната вештина; 78,6% од наставниците и 50% од дефектолозите потврдиле дека техниката наградување помага при подучувањето на вештината следење правила кај учениците со пречки во развојот; 85,7% од наставниците и 100% од дефектолозите потврдиле дека техниките повторување и игри на улоги ја подобрува способноста кај

ученикот со пречки во развојот да препознае кога и на кој начин е потребно да се извини; 51,7% од наставниците и 50% од дефектолозите потврдиле дека стратегијата наградување помага при намалување на несоодветното однесување кај учениците со пречки во развојот; 85,7% од наставниците и 50% од дефектолозите потврдиле дека видео-материјалите како техника помагаат при подучување на вештината делење кај учениците со пречки во развојот.

- Во однос на изборот на стратегии и техники покажан од самите испитаници во секој домен посебно, се утврди дека во доменот комуникација предметните наставници со доусовршување користат дополнително игри со улоги (9,5%); одделенските наставници со доусовршување користат дополнително игри со улоги (11,1%), повторување (11,1%) и наградување (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително употребуваат учење преку модел (100%) и видео-материјали (100%); дефектолозите дополнително вклучуваат пофалби (50%) и наградување (50%). Во доменот соработка, предметните наставници не користат дополнителните стратегии (освен понудените: директна инструкција, проби на социјални ситуации и корективно-конструктивен фидбек); одделенските наставници со доусовршување како дополнителна стратегија ја користат моментната исправка (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително употребуваат: видео-материјали (50%), моментна исправка (50%), наградување (50%), самонабљудување (50%) и навестување (50%); дефектолозите дополнително вклучуваат: социјални приказни (50%), resc-метод (50%), пофалби (50%) и работа во групи (50%). Во доменот иницирање однесувања, предметните наставници со доусовршување дополнително користат повторување (50%); одделенските наставници со доусовршување дополнително употребуваат: учење преку модел (11,1%), наградување (11,1%), игри на улоги (11,1%) и моментна исправка (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително користат: награда (100%), самонабљудување (50%), видео-материјали (50%) и навестување (50%); дефектолозите дополнително вклучуваат стратегија на смирување (50%). Во доменот одговорност, предметните наставници со доусовршување дополнително употребуваат: проби на социјални ситуации (10%), видео-материјали (5%) и моментна исправка (5%); одделенските наставници со доусовршување дополнително вклучуваат стратегија учење преку модел (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително користат:

учење преку модел (50%), натпреварување (100%), формирање групи (50%), игри (80%) и набљудување (50%); дефектолозите користат дополнително: награда (50%), повторување (50%) и resc-метод (50%). Во доменот сочувство, како дополнителни стратегии предметните наставници со доусовршување ги користат учењето преку модел (5,3%) и моментна исправка (5,3%); одделенските наставници со доусовршување не користат дополнителни стратегии; одделенските наставници без доусовршување дополнително употребуваат: учење преку модел (50%), награда (50%), формирање групи (50%), набљудување (50%) и игри на улоги (50%); дефектолозите дополнително вклучуваат самопофалби (50%). Во доменот вклучување, предметните наставници со доусовршување дополнително употребуваат: видео-материјали (50%), моментна исправка (50%), учење со другарче-тутор (50%); одделенските наставници со доусовршување дополнително користат: формирање групи (11,1%), навестување (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително употребуваат: видео-материјали (50%), моментна исправка (50%), самонабљудување (50%) и повторување (50%); дефектолозите дополнително вклучуваат формирање групи (50%) и повторување (50%). Во доменот самоконтрола, предметните наставници со доусовршување дополнително користат: моментна исправка (5,3%), учење преку модел (5,3%) и драматизација (5,3%); одделенските наставници со доусовршување дополнително употребуваат: драматизација (11,1%) и повторување (11,1%); одделенските наставници без доусовршување дополнително вклучуваат само самонабљудување (100%); дефектолозите дополнително употребуваат самоповторување (50%).

- Во поглед на фреквенцијата на употреба на стратегии и техники, кај наставниците (одделенски и предметни) кои поседуваат професионално досовршување, во доменот комуникација стратегиите со најголема фреквенција (93,3%) се: директна инструкција, учење преку модел, проби на социјални ситуации, повторување и игри со улоги. Во доменот соработка, најчесто користени стратегии од нивна страна (со фреквенција од 96,6%) се: игри на улоги и учење со другарче-тутор. Во доменот иницирање однесувања, најчесто користена стратегија (96,3%) е учењето со другарче-тутор. Во доменот одговорност, најчесто користени стратегии со фреквенција од 96% се: проби на социјални ситуации, учење со другарче-тутор и навестување. Во доменот

изразување емпатија/сочувство, најкористени стратегија (96,3%) е учењето со другарче-тутор. Во доменот вклучување, најпреферирана стратегија е директната инструкција (96,6%). Во доменот самоконтрола, најфреквентна стратегија е навестувањето (96%).

- Во поглед на фреквенцијата на употреба на стратегии кај наставниците без доусовршување, во доменот комуникација најчесто употребувани стратегии со 66,7% се: директна инструкција, учење преку модел, проби на социјални ситуации, самонабљудување, групи по случаен избор и наградување. Во доменот соработка, најчесто користени стратегии со 50% се: директна инструкција, проби на социјални ситуации, видео-материјали, самонабљудување, игри на улоги, другарче-тутор, групи по случаен избор и наградување. Во доменот иницирање однесувања, најчесто користена стратегија со 66,7% е проби на социјални ситуации. Во доменот одговорност, најпреферирани стратегии со 50% се: директна инструкција, проби на социјални ситуации, моментна исправка, видео-материјали, самонабљудување, игри за на маса, игри со улоги, другарче-тутор, групи по случаен избор, наградување и навестување. Во доменот покажување сочувство/емпатија, најчесто користени стратегии со 50% се: директна инструкција, учење преку модел, учење преку проби, моментна исправка, видео-материјали, самонабљудување, игри за на маса, другарче-тутор и навестување. Во доменот вклучување, најфреквентни стратегии со 66,7% употребеност се: директната инструкција и учењето преку модел. Во доменот самоконтрола, најчесто користени стратегии од наставниците без доусовршување, со фреквенција од 50%, се: директна инструкција, учење преку модел, проби на социјални ситуации, моментна исправка, видео-материјали, самонабљудување, игри за на маса, игри со улоги, другарче-тутор, групи по случаен избор и навестување.
- Наставниците со подолг работен стаж, во поглед на фреквенцијата на употреба на стратегии и техники, во доменот комуникација најчесто користат видео-материјали (77,8%); во доменот соработка – моментна исправка (75,9%); во доменот иницирање однесувања – повторно моментна исправка (75,9%); во доменот одговорност – наградување (81,50%); во доменот искажување сочувство/емпатија – повторно стратегијата наградување (78,6%); во доменот

вклучување – видео-материјали (77,3%); и во доменот самоконтрола – најчеста стратегија е директната инструкција (77,8%).

Следејќи ги претставените заклучоци, она што може да се констатира во однос на поставените хипотези на ова истражување е дека:

- Постои статистички значајна разлика во изборот на стратегии помеѓу одделенските наставници кои поседуваат доусовршување и оние кои не поседуваат, во поглед на домените: соработка, одговорност, искажување сочувство/емпатија и самоконтрола, со што се потврдува првата хипотеза.
- Не постои статистички значајна разлика во изборот на стратегии помеѓу предметните наставници кои поседуваат доусовршување наспроти оние кои не поседуваат, со што втората хипотеза се отфрла.
- Постои статистички значајна разлика во изборот на стратегии помеѓу одделенските и предметните наставници со и без професионално доусовршување наспроти дефектолозите, во поглед на домените искажување сочувство/емпатија и самоконтрола, со што се потврдува третата хипотеза.
- Постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегии за подучување на социјалните вештини во сите социјални домени помеѓу наставниците со пократок работен стаж наспроти оние со подолг работен стаж, со што се потврдува четвртата хипотеза.
- Не постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на употреба на стратегии и техники од страна на наставниците од женски пол наспроти оние од машки пол, со што петтата хипотеза се отфрла.
- Постои статистички значајна разлика во познавањето на поимот и дефиницијата на социјалните вештини помеѓу наставниците кои поседуваат професионално доусовршување наспроти оние кои не поседуваат, со што се потврдува шестата хипотеза.
- Постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на користење на стратегии и техники во подучувањето на социјалните вештини помеѓу наставниците со доусовршување наспроти дефектолозите, со што се потврдува седмата хипотеза.
- Постои статистички значајна разлика помеѓу фреквенцијата на користење на стратегии и техники кои наставниците без доусовршување ги користат во



подучувањето социјални вештини, наспроти дефектолозите, со што се потврдува седмата хипотеза.

## V ПРЕДЛОГ-МЕРКИ

Во поглед на импликациите кои следуваат од целосната истражувачка анализа на резултатите и произнесените заклучоци, повикуваме на преземање на следниве мерки:

- Првенствено, акцентирање на битноста за развој на социјалните вештини кај учениците со пречки во развојот паралелно со нивните академски постигнувања, особено во основнообразовната средина како почетен стадиум при индивидуалниот развој на секоја единка. Од особена важност е наставниците - и одделенските и предметните – во својата наставна пракса да вметнат стратегии најпрво за социјално ангажирање на оваа популација ученици на своите часови, а потоа за нивно академско усовршување, бидејќи академските вештини не би добиле шанса за полн потенцијал на примена без усогласен развој на социјалните. Развојот на ваквата свест најоптимално би започнувал уште од универзитетскиот период на формирање на наставникот во секоја личност која го одбрала учителствувањето за своја професија.
- Исто така, се истакнува потребата од почести и поисцрпни обуки, семинари и конференции од областа на социјалното активирање на учениците со пречки во развојот и подобрување на нивните вештини во оваа област, со помасовен одзив од страна на наставниците. Овде, од големо значење би било фокусирање и на разбирањето на социјалните вештини како поим, со што би се формирала основата за понатамошни доусовршувања од оваа област кај наставниците.
- Иако дефектолозите се оние кои поседуваат професионална основа од оваа област, сепак упатуваме повик до нив самите за почесто третирање на овие дефицити и нивно подобрување во склоп на нивната дефектолошка наставна практика.
- Неопходно е вметнување разновидност во употребуваните стратегии и техники при подучување на социјалните вештини, со оглед на тоа што секој социјален домен бележи унапредувачки карактер со користење на одредени видови стратегии. Со друго зборови, комбинирањето на поголем број соодветни стратегии за обраќање на секој вид социјално подобрување кое наставникот ќе го утврди како потребно е неминовно во праксата на инклузивното образование.

- Во однос на видот на потребното подобрување и избор на соодветната стратегија од страна на наставникот да бидат ефективни, сè повеќе се истакнува непоходноста од постоење на дополнителна асистенција за наставникот, кој треба да го алоцира својот фокус помеѓу големиот број ученици во едно одделение, посветување внимание на академските и социјалните постигнувања на секој ученик и дополнителната енергија и знаење потребни за работа со учениците со пречки во развојот. Со искоренување на овие проблеми, позитивниот исход би бил видлив не само за учениците со пречки во развојот, туку и за нивните соученици без попречености.
- Како последен, но не и најмалку важен предлог се поставува вклучувањето на задолжителни наменски тренинг-програми во системот за доусовршување на наставниците од основните училишта од областа оваа проблематика, со што би се постигнало позачестена употреба на соодветни наставни стратегии, техники и методи, заедно со поголемото разбирање од страна на наставниците на важноста од социјалното подучување на оваа популација.

## VI ЛИТЕРАТУРА

1. Sukhodolsky D. and Butter E. Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities. In Jacobson J W. et al. *Handbook of Intellectual Disabilities*. New York: Springer; 2007: 601-618.
2. Kucuker S., Tekinarslan I. C. Comparison of the Self-concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. In Hesapcioglu M, Eksi H. , editors. *Educational Sciences: Theory and Practice* 2015; 15 (6): 1-16.
3. Brusnahan L.S., Gatti S. N. Where Does Social-Emotional Well-Being Fit into the School Curriculum. In Gaylord V., editor. *Impact: Feature Issue Supporting the Social Well-Being of Children and Youth with Disabilities*. Minneapolis: Institute on Community Integration & Research and Training Center on Community Living. 2011; 24 (1): 14-15.
4. Rouse M. Developing Inclusive Practice: A role for Teachers and Teacher Education? In Aderibge S., editor. *Education in the North* 2008; 6 (1): 1-20.
5. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps: A Manual of Classification Relating to the Consequences of Diseases. WHO: Geneva; 1980.
6. Правилник за оцена на специфичните потреби на лицата со пречки во физичкиот или психичкиот развој. *Службен весник на Република Македонија*. 2000; 30: 1776-1781.
7. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. Достапно на: [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf). [пристапено на: 05.10.2017].
8. Посебен извештај на Народниот правобранител за вклученоста на децата со посебни потреби во образованието, Република Македонија; окомври, 2006.
9. Bouillet D, Kudek-Miroshevich J. Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice In Prskalo I, editor. *Croatian Journal of Education* 2015; 17 (2): 11-26.
10. Диздаревик А и сор. Споредба на ставовите на наставниците за инклузивното образование во Босна и Херцеговина и во Европската унија Во Рашиќ-Цаневска О, уредник. *Дефектолошка теорија и практика* 2017; 18 (1-2): 92-108.
11. Lambert L. Inclusive Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 2008; Fall: 67-71
12. deSimone R.J. et al. Attitudes About Inclusion: Through the Lens of Practitioners and Novices In Hott L B, Jones B.A., editors. *Journal of Special Education Apprenticeship* 2013; 2 (1): 1-16.
13. Audley-Piotrowski S. et al. The Role of the Teacher in Children's Peer Relations: Making the Invisible Hand Intentional In Kenkel M.B., editor. *Translational Issues in Psychological Science* 2015; 1 (2): 192-200.

14. de Leeuw R.R. et al. Teacher Strategies to Support the Social Participation of Students with SEBD in the Regular Classroom In Hegarty S., editor. *European Journal of Special Needs Education* 2017; 33 (3): 412-426.
15. Loreman T. Seven Pillars of Support For Inclusion: Moving from “Why?” to “How?” In Chambers D., Jones P., editors. *International Journal of Whole Schooling* 2007; 2 (3): 22-38.
16. Cimera R.E. *The Truth About Special Education: A Guide for Parents and Teachers*. Lanham: Scarecrow Press, Inc; 2003.
17. Ајдински Г. и сор., *Интелектуална попреченост*. Тетово: Универзитет во Тетово; 2017.
18. Uditsky B. From Integration to Inclusion: The Canadian Experience In Slee R., editor. *Is There a Desk with My Name on It?: The Politics of Integration*. Abingdon: Routledge, 2003.
19. Јачова З. и сор., *Инклузија на децата со посебни потреби во редовните училишта во Република Македонија*. Скопје: Филозофски факултет; 2002.
20. Kennedy G.H. et al. General Participation Improves the Social Contacts and Friendship Networks of Students with Severe Disabilities In Falcomata S.T., editor. *Journal of Behavioral Education* 1997; 7 (2): 167-189.
21. Јордановска Ж, Ценевска З.О. *Посебни образовни потреби: работа со ученици со посебни образовни потреби*. Скопје: Алгоритам Центар, 2008.
22. Mitchel D. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept In Devetak I., editor. *Centar for Educational Policy Studies Journal* 2015; 5 (1): 9-30.
23. Moisan T.A. *Identification and Remediation of Social Skills Deficits in Learning Disabled Children*. Chicago: Chicago State University; 1998.
24. Mortimore T. Aniko Z. Inclusive Education and Social Competence Development In Kozma T., editor. *Hungarian Educational Research Journal* 2015; 5 (1): 46-61.
25. Rubin K H. Bukowski W M. Parker J G. Bowker J C. Peer Interactions, Relationships and Groups. In Damon W. Lerner R. M. *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Hoboken: Wiley; 2008: 141-180.
26. Rogers-Waren A. et al. *Playing and learning together: Patterns of Social Interaction in Handicapped and Non-handicapped Children*. Kansas: Kansas Early Childhood Institute, University of Kansas; 1980.
27. Schwab S. Social Dimensions of Inclusion in Education of 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Grade Pupils in Inclusive and Regular Classes: Outcomes from Austria. In Dimitriou D. Esposito G., editors, *Research in Developmental Disabilities* 2015; 43-43: 72-79
28. Guralnick M J. Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays. In Bruder M B., editor. *Infants and Young Children* 2010; 23 (2): 73-83.

29. Garrote A. The Relationship Between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms In Martens T, editor. *Frontline Learning Research* 2017; 5 (1): 1-15.
30. Guralnick M J. Social Competence with Peers: Outcome and Process in Early Childhood Special Education. In Spodek B. Safford P. Saracho O. N., editors. *Yearbook in Early Special Education: Early Childhood Special Education*. New York: Teacher's College Press. 1994; 5: 45-71
31. Zvoleyko E V. Kalashnikova S A. Klimenko T K. Socialization of Students with Disabilities in an Inclusive Educational Environment. In Masalimova A R., editor, *International Journal of Environmental and Science Education* 2016; 11 (4): 6469-6481
32. Pijl J.S. et al. Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behavior Problems In Hegarty S., editor. *European Journal of Special Needs Education* 2004; 19 (3): 317-330.
33. Minnaert A., Pijl J.S. Assessing Social Participation of Students with Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire In Saklofske H.D., editor. *Journal of Psychoeducational Assessment* 2011; 3 29 (3): 199-213.
34. Sazak-Pinar E. Sucuoglu B. Turkish Teachers' Expectancies For Success in Inclusive Classrooms. In Hesapcioglu M, Eksi H. , editors. *Educational Sciences: Theory and Practice* 2011; 11 (1): 395-402.
35. Koster M. Pijl S J. Nakken H. Houten E V. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primar Education in the Netherlands. In Gilles R, editor, *International Journal of Disability, Development and Education* 2010; 57 (1): 59-75.
36. Odluyurt S. Batu Sema E. Teaching Inclusion Preparation Skills to Children with Developmental Disabilities In Hesapcioglu M. Eksi H., editors. *Educational Sciences: Theory and Practice* 2010; 10 (3): 1563-1572.
37. Polirstok S R. Understanding Social Skills Deficits of Mainstreamed Learning Disabled Students and Specialized Strategies Teachers Can Use to Foster Greater Social Acceptance. *Eric*. Доступно на: <https://eric.ed.gov/?id=ED315497> [пристапено на 05.10.2017].
38. Kumar I et al. Social Development of Children with Mental Retardation In Srivastava K, editor. *Industrial Psychiatry Journal* 2009; 18 (1): 56-59.
39. Guralnick M J. The Nature and Meaning of Social Integration for Young Children with Mild Developmental Delays in Inclusive Settings. In Dinnebeil L A., editor. *Journal of Early Intervention* 1999; 22 (1): 70-86.
40. Whitney B. *Social Inclusion in Schools: Improving Outcomes, Raising Standards*. Abingdon: Routledge; 2007.
41. Abosi O. Koay L. T. Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education In Csapo M., editor. *International Journal of Special Education* 2008; 23 (3): 1-10

42. Becker U. Inclusive Education Supporting Children with Behavioral Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School (grades 1-3) In Rashikj-Canevska O., editor. *Journal of Special Education and Rehabilitation* 2014; 15 (1-2): 24-42.
43. Ncube C.A. Social and Psychological Effects of Inclusive Classrooms: Insights from Teachers of Inclusive Classes in Selected Primary Schools in Zimbabwe In Li G., editor. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 2014; 5 (4): 449-556.
44. Koster et al. Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education In Slee R., editor. *International Journal of Inclusive Education* 2009; 13 (2): 117-140.
45. Reganik K A. Full Inclusion: Analysis of a Controversial Issue. *Eric*. Достапно на :<https://eric.ed.gov/?q=Full+Inclusion%3a+Analysis+of+a+Controversial+Issue.&id=ED366145> [пристапено на: 07.10.2017].
46. Demirdag S. What Instructional Leaders Need to Know about the Effects of Inclusion In Doghonadze A. Savas A., editors. *European Journal of Educational Research* 2017; 6 (2): 175-186.
47. Petkovska V. Coping with Marginalized Students Inclusion in EL Teacher Training In Abraham G., editor. *Journal of Education and Practice* 2015; 6 (8): 216-219.
48. Hornby G. *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer; 2014.
49. Pavri S. Luftig R. The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? In Evans H.W., editor. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 2000; 45 (1): 8-14.
50. Peebels J. Mendaglio S. Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach In Butler-Kisber L., editor. *LEARNing Landscapes Journal* 2014; 7 (2): 245-257
51. Sucuoglu N B. Akalin S. Sazar-Pinar E. Instructional Variables of Inclusive Elementary Classrooms in Turkey. In Csapo M., editor. *International Journal of Special Education* 2015; 30 (1): 90-110.
52. Shaffer L. Thomas-Brown K. Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Environment. In Cowan J., Penny R., editors. *Journal of Education and Training Studies* 2015; 3 (3): 117-125. DOI: 10.11114/jets.v3i3.685
53. Kavkler M. Koshak Babuder M. Magajna L. Inclusive education for Children with Specific Learning Disabilities: Analysis of Opportunities and Barriers in Inclusive Education in Slovenia In Devatak I., editor. *Centar for Educational Policy Studies Journal* 2015; 5 (1): 31-52.
54. Yildiz N G. Relationship Between Teachers' Knowledge in Teaching Social Skills and Students' Social Skills. In Olkun S. Altun A. Askar P., editors. *Elementary Education Online* 2017; 16 (3): 1275-1286.

55. Akalin S. et al. The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices In Sonmez V. Cinkir S., editors. *Euroasian Journal of Educational Research* 2014; 54: 39-60.
56. Спасовски О. Претпоставките за инклузивното образование и улогата на наставниците и стручните служби Во Рашиќ-Цаневска О., уредник. *Дефектолошка теорија и практика* 2010; 11 (1-2): 67-86.
57. Subban P. Sharma U. Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. In Csapo M., editor. *International Journal of Special Education* 2006; 21 (1): 42-52.
58. Logan E.B. Wimer G. Tracing Inclusion: Determining Teacher Attitudes In Bazler J. Almerico G., editors. *Research in Higher Educational Journal* 2013; 20: 186-196.
59. Sazak-Pinar E. Sucuoglu B. The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. In Hesapcioglu M, Eksi H. , editors. *Educational Sciences: Theory and Practice* 2013; 13 (4): 2247-2261..
60. Rätty M.O.L. et al. Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analyses of Research-Based Recommendations In Takam A.F., editor. *Journal of Education and Learning* 2016; 5 (2): 318-336.
61. Guindon J. Enhancing Self-Concept and Self-Esteem of Upper-Elementary Grade Students with Learning Disabilities through Counseling, Modeling, Reverse-Role Tutoring, and Parent and Teacher Education. *Research Gate*. Достапно на: <https://www.researchgate.net/publication/234640686> Enhancing the Self-Concept and SelfEsteem of Upper Elementary Grade Students with Learning Disabilities through Counseling Modeling ReverseRole Tutoring and Parent and Teacher Education. [пристапено на: 05.10.2017].
62. Rapoport M. E. *ADHD and Social Skills: A Step-by-Step Guide for Teachers and Parents*. Lanham: Rowman & Littlefield Education; 2009.
63. Mitchell D. *What Really Works in Special and Inclusive Education*. New York: Routledge, 2008.
64. Barton M L. Teachers' Opinions on the Implementation and Effects on Mainstreaming. *Eric*. Достапно на: <https://eric.ed.gov/?id=ED350802> . [пристапено на: 05.10.2017].
65. Ainscow M. et al. *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Studens with Special Educational Needs*. Reading: CfBT Education Trust; 2013.
66. Hanks R. *Common SENSE for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximize Existing Skills to Support Special Educational Needs*. London: Jessica Kingsley Publishers; 2011.
67. Javakhishvili M. *How Are Teachers Promoting Social Inclusion: A Study of Teachers' Contribution to Social Inclusion in Georgian School*. Master Thesis. Oslo: University of Oslo; 2012.
68. Ford J. Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms In Renick P., editor. *Electronic Journal for Inclusive Education* 2013; 3 (1): 1-20.



69. Schurr K. Brookover W B. *The Effect of Special Class Placement on the Self-Concept-of-Ability of the Educable Mentally Retarded Child*. Michigan: Michigan State University; 1967.
70. Sazak-Pinar E. *Investigating Social Skills Expectations of Inclusive Classroom Teachers and the Effectiveness of Social Skills Training Program on Teachers' Outcomes*. Doctoral dissertation. Ankara: Ankara University; 2009.
71. Gresham F M. Eliot S N. *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis: NCS Pearson; 2008.
72. Sazak-Pinar E. Identifying of Knowledge Levels of Teachers Working in Special Schools and Classes about Teacher Social Skills In Ekinci C.E., editor. *E-Journal of New World Sciences Academy – Education Sciences* 2014; 9 (1): 73-86.
73. Gebhardt M. et al. General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools In Sander A. Goy M., editors. *Journal for Educational Research Online* 2015; 2, S: 129-146.
74. de Boer A. Piji S. P. Minneart A. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature In Slee R., editor. *International Journal of Inclusive Education* 2011; 15 (3): 331-353.
75. Gresham M. Social Competences and Students with Behaviour Disorder: Where We've Been, Where We Are and Where We Should Go In Hansen D.J., editor. *Education and Treatment of Children* 1997; 20 (3): 233-250.

## VII ПРИЛОЗИ

### Прилог 1

#### **Прашалник за наставните стратегии и техники на наставниците и дефектолозите во основните училишта во општина Гевгелија во состав на социјалната димензија на инклузивната практика**

Воведни инструкции: Ве молам одговорете ги следниве прашања, групирани во 5 дела, кои се поврзани со Вашите демографски, професионални и наставно-стратегиски карактеристики. Почитувајте ги инструкциите наведени пред секој засебен дел. Одговорите ќе бидат користени исклучиво за истражувачките цели на магистерски труд на тема „Социјалната димензија на инклузивниот процес во основните училишта во општина Гевгелија“.

#### Дел I

Инструкции: Заокружете една од наведените опции.

##### 1. Општина: Гевгелија

##### 2. Пол

- а) женски
- б) машки

##### 3. Возраст

- а) Од 20 - 30 години
- б) Од 30 - 40 години
- в) Од 40 - 50 години
- г) Над 50 години

##### 4. Образование

- а) Средно
- б) Виша школа
- в) Високо
- г) Магистер/специјалистичка школа
- д) Доктор на науки

##### 5. Работен статус во институцијата

- а) дефектолог
- б) одделенски наставник
- в) предметен наставник

##### 6. Работен стаж

Изберете една од понудените опции:

- а) помалку од 5 години
- б) 5 - 10 години
- в) 10 - 15 години
- г) 15 - 20 години
- д) повеќе од 20 години

##### 7. Стекнато знаење за социјалниот аспект на инклузијата во основното образование

- а) универзитетско (задолжителни или изборни предмети, практична настава)
- б) професионално доусовршување (обуки, семинари)
- в) не постои

8. Дали имате практично искуство во работата со деца со пречки во развојот во оваа институција?

- а) Да
- б) Не

## Дел II

*Инструкции:* Следниве прашања се однесуваат на Вашите гледишта кон сферата на социјалните вештини која бележи дефицит кај учениците со пречки во развојот. Ве молам заокружете еден од понудените одговори за секое прашање.

1. Кои од наведените опции припаѓаат на групата социјални вештини?

- а) поздравување, купување, одење во театар ✓
- б) делење, пеење, лична хигиена
- в) начување, кревање рака, барање помош
- г) возење, користење играчки, гушкање

2. „Социјалните вештини се такви вештини кои: се употребуваат исклучиво надвор од училиштето, служат за намалување на проблеми во однесувањето, влијаат на образовните постигнувања и вклучуваат одобрување од другиот“. Која од наведените карактеристики во дефиницијата е погрешна?

- а) употреба исклучиво надвор од училиштето ✓
- б) намалување на проблеми во однесувањето
- в) влијание врз образовните постигнувања
- г) одобрување од другиот

3. Социјалните вештини во состав на основното образование се учат за време на додатен/дополнителен час, од страна на специјален едукатор/наставник, преку индивидуален пристап. Ова тврдење содржи општоприфатен, но неточен дел, поврзан со подучување на социјалните вештини. Која од следниве опции е тој дел?

- а) целото одделение треба да биде подучувано од наставникот
- б) социјалните вештини треба да бидат подучувани од наставникот во посебна соба, преку групен пристап
- в) социјалните вештини треба да бидат подучувани од наставникот во посебна соба, преку индивидуален пристап ✓

### Дел III

Инструкции: Следниве прашања се состојат од различни ситуации од училишната средина, во кои до израз доаѓа одредена социјална вештина на учениците со пречки во развојот. Ве молам одберете еден од двата понудени одговори и објаснете ја причината за Вашиот избор со не повеќе од две реченици.

1. Наставникот одеднаш забележува дека ученикот со пречки во развојот не се заблагодарил на другарче кое му помогнало. Наставникот употребува техника на повторување (му кажува на ученикот што треба да каже и бара од него да повтори). Дали повторувањето на вештината ќе му помогне на ученикот со пречки во развојот да ја научи подобро истата? Зошто?

Да, затоа што

---

---

Не, затоа што

---

---

2. Наставникот заедно со учениците поставува правила на однесување во училницата, истакнати на видно место. На крајот од секоја работна седмица се избира и наградува еден ученик кој се истакнал во почитување на правилата. Дали ваквата техника на наградување помага при подучувањето на вештината следење правила? Зошто?

Да, затоа што

---

---

Не, затоа што

---

---

3. Еден од учениците прави грешка и наставникот истакнува дека е многу важно да се извиниме во таква ситуација. Тој пристапува кон ситуацијава така што одбира техника на повторување во комбинација со игра на улоги/драматизација, при која на учениците им е дадена специфична реална ситуација во која тие треба да се извинат. Дали ваквата

техника ја подобрува способноста кај учениците за препознавање на ситуациите кои бараат извинување и начинот на негово спроведување? Зошто?

Да, затоа што

---

---

Не, затоа што

---

---

4. Ученикот со пречки во развојот после долго време научил да прифаќа критика и соодветно да реагира на неа. Наставникот го забележал овој напредок, па при секоја таква ситуација го наградува ученикот, откако тој без претходната лутина и викање реагира на критикувањето. Дали ваквата стратегија навистина помага во намалувањето на несоодветното однесување во слични специфични ситуации? Зошто?

Да, затоа што

---

---

Не, затоа што

---

---

5. Наставникот им дава домашна задача на учениците да сработат одреден проект во групи. Но, по проверката/сослушувањето на сработените задачи тој забележува дека сите ученици не работеле во група. На крајот од часот наставникот вклучува активност: гледање цртан филм во кој ликовите заеднички прават торта. Дали ваквата стратегија на употреба на видео-материјал навистина помага во подучување на вештината делење? Зошто?

Да, затоа што

---

---

Не, затоа што

---

---

## Дел IV

Инструкции: Подолу се дадени седум прашања од комбиниран тип кои се однесуваат на техниките што се користат при негување на социјалните дефицити (поделени во седум домени) на учениците со пречки во развојот вклучени во инклузивното основно образование. При одговорот, Ве молам **заокружете** доколку користите некои од наведените техники, и/или **додете** ги останатите кои ги употребувате, на празните линии.

1. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на комуникација (наизменичен разговор, контакт со очи, учтиво користење на *здраво, благодарам, молам*)?

- |                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| а) директни инструкции               | д) _____ |
| б) проби на социјални ситуации       | ѓ) _____ |
| в) корективно-конструктивен „фидбек“ | е) _____ |
| г) _____                             | ж) _____ |

2. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на соработка/кооперација (помагање на другите, делење материјали, следење правила и насоки)?

- |                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| а) директни инструкции               | д) _____ |
| б) проби на социјални ситуации       | ѓ) _____ |
| в) корективно-конструктивен „фидбек“ | е) _____ |
| г) _____                             | ж) _____ |

3. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на иницирање однесувања (барање информации, лично претставување, реагирање на однесувањата на другите)?

- |                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| а) директни инструкции               | д) _____ |
| б) проби на социјални ситуации       | ѓ) _____ |
| в) корективно-конструктивен „фидбек“ | е) _____ |
| г) _____                             | ж) _____ |

4. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на одговорност (грижа за сопствени нешта/работа, комуницирање со возрасни)?

- |                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| а) директни инструкции               | г) _____ |
| б) проби на социјални ситуации       | д) _____ |
| в) корективно-конструктивен „фидбек“ | ѓ) _____ |

е) \_\_\_\_\_

ж) \_\_\_\_\_

5. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на сочувство/емпатија (грижа за и почит кон чувствата и ставовите на другите)?

а) директни инструкции

д) \_\_\_\_\_

б) проби на социјални ситуации

ѓ) \_\_\_\_\_

в) корективно-конструктивен „фидбек“

е) \_\_\_\_\_

г) \_\_\_\_\_

ж) \_\_\_\_\_

6. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на вклученост (придружување во активностите на другите, започнување разговор, создавање пријателства)?

а) директни инструкции

д) \_\_\_\_\_

б) проби на социјални ситуации

ѓ) \_\_\_\_\_

в) корективно-конструктивен „фидбек“

е) \_\_\_\_\_

г) \_\_\_\_\_

ж) \_\_\_\_\_

7. Наведете кои наставни стратегии/техники ги користите при подобрувањето на социјалните дефицити на учениците со пречки во развојот во доменот на самоконтрола (соодветно реагирање на какво било поттикнување)?

а) директни инструкции

д) \_\_\_\_\_

б) проби на социјални ситуации

ѓ) \_\_\_\_\_

в) корективно-конструктивен „фидбек“

е) \_\_\_\_\_

г) \_\_\_\_\_

ж) \_\_\_\_\_

## Дел V

Инструкции: Следуваат седум контролни листи, каде што се дадени најчестите техники наведени во литературата кои се користат за подобрување на социјалните вештини во сите седум домени кај учениците со пречки во развојот во инклузивната образовна средина. Ве молам за секоја техника посебно означете дали ја користите или не ја користите при Вашата практика во оваа институција. Доколку ја користите, тогаш Ве молам означете ја фреквенцијата на користење на специфичната техника.

Техники за социјални вештини	КОМУНИКАЦИЈА								Техники за социјални вештини
Фреквенција на користење	Не	Ретко	често	секогаш	секогаш	често	Ретко	Не	Фреквенција на користење
Директна инструкција									Вежбање на само-набљудување
Учење преку модел									Игри за на маса
Учење преку проби									Игри на улоги
Моментна исправка									Учење со другарче-тутор
Повторување на соодветното однесување									Составување групи по случаен избор
Реакција на видео-материјали									наградување
									наговестување



Техники за социјални вештини	домен на социјални вештини											
	СОРАБОТКА/ КООПЕРАЦИЈА				ИНИЦИРАЊЕ ОДНЕСУВАЊА				ОДГОВОРНОСТ			
Фреквенција на користење	не	ретко	често	секогаш	не	ретко	често	секогаш	не	Ретко	често	секогаш
Директна инструкција												
Учење преку модел												
Учење преку проби												
Моментна исправка												
Повторување на соодветното однесување												
Реакција на видео-материјали												
Вежбање на само-набљудување												
Игри за на маса												
Игри со улоги												
Учење со другарче-тутор												
Составување групи по случаен избор												
Наградување												
Навестување												

Техники за социјални вештини	домен на социјални вештини											
	СОЧУВСТВО/ ЕМПАТИЈА				ВКЛУЧУВАЊЕ				САМОКОНТРОЛА			
Фреквенција на користење	не	ретко	често	секогаш	не	ретко	често	секогаш	не	Ретко	често	секогаш
Директна инструкција												
Учење преку модел												
Учење преку проби												
Моментна корекција												
Повторување на соодветното однесување												
Реакција на видео-материјали												
Вежбање на само-набљудување												
Игри за на маса												
Игри со улоги												
Учење со другарче-тутор												
Составување групи по случаен избор												
Наградување												
Наговестување												

*Ви благодарам за Вашето време и труд.*

Ментор:

проф. др. Наташа Чичевска-Јованова

Кандидат за магистер:

Гордана Анастасова

*Институт за специјална едукација и рехабилитација*

*Филозофски факултет, Скопје*