



Филозофски Факултет



**Институт за социјална работа и социјална политика
„Мајка Тереза“**

Магистерски труд

**Ставовите на наставниците за интеграција на деца со социјален
ризик**

Ментор:

Проф. д-р Иван Трајков

Кандидат:

Ана Зафировска

Скопје 2015

Содржина:

Вовед

Глава 1 – Улогата на наставниците во образовниот процес

1. Професија: наставник	9
2. Функција и улога на наставникот	10
3. Лични својства на наставникот	11
3.1 Типови личности на наставникот	14
4. Дидактички знаења и способности на наставникот	17
4.1 Организациско-дидактички својства на наставникот	18

Глава II - Интеграција на децата со потешкотии во образовниот систем

1. Воспитанието и образованието на децата со потешкотии во образовниот систем	21
2. Унапредување на Концепцијата за воспитание и образование на децата со потешкотии	23
3. Видови попречености кај децата за кои се организира посебно образование	27
3.1. Деца и младинци со оштетен вид	27
3.2. Деца и младинци со оштетен слух	28
3.3. Деца и младинци со телесен инвалидитет	30
3.4. Деца и младинци со пречки во психичкиот развој	31
3.5. Деца и младинци со аутизам	33
3.6. Деца и младинци со комбинирани пречки	34
4. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби	34

4.1 Пречки и можности во развојот на образованието на учениците со посебни потреби	36
5. Потреби и проблеми како предуслов за успешно интегративно образование	37
Глава III - Теоретски гледишта за емоциите, емпатијата и ставовите	
1. Поим за емоции	42
1.1 Фази во развојот на емоциите	47
1.2. Динамика на емоционалните доживувања	48
1.3 Контрола на емоционалните доживувања	49
1.4 Улогата на емоциите на работното место	50
2. Ставови	51
2.1 Дефинирање на ставот	54
2.2 Сложеност на ставот	56
2.3 Видови ставови	58
2.3.1 Лични ставови	58
2.3.2 Социјални ставови	58
2.4 Димензии на ставовите	59
2.5 Структура на ставовите	61
2.6 Развој и воспитување на ставовите	63
2.7. Сродни поими на ставот	65
Глава IV – Релевантни емпириски истражувања	67
1. Методолошки дел на истражувањето	70
1.1 Проблем, задачи и цели на истражувањето	70
1.2. Главна цел на истражувањето	70
1.3 Истражувачки хипотези	70

1.4 Варијабли во истражувањето	71
2. Анализа на социо-демографските карактеристики на наставниците и професорите	73
3. Анализа на ставовите на наставниците/професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии	74
Дискусија	88
Заклучок и препораки	93
Користена литература	97
Прилози	101

Вовед

Значајните промени кои се случуваат во дваесет и првиот век се темелат исклучиво на искористување на знаењето како главен фактор на општиот развој на образованието на луѓето, општествено-економскиот напредок со сè поголем фонд на научно знаење.

Борбата за знаење е борба за моќ и престиж во светот. Никогаш како денес знаењето немало поголемо значење и поголема улога во животот на современиот човек. Некогаш учењето било луксуз за елитата, сега тоа е национална потреба, потреба од широка маса во вистинска смисла на зборот. Наставникот како темелник кој прв го почнува воспитно-образовниот процес во овој труд служи како мотив на проблемот на истражување. Бидејќи педагозите од сите земји во светот бараат патишта за зголемување и подобрување на ефикасноста на наставата и поголема интеграција на децата со потешкотии во редовната настава, паралелно со тоа се зголемуваат и задачите на самиот наставник кој заради комплексноста, деликатноста и општествената одговорност на работата која ја врши, мора да ги следи сите промени, достигнувања, надградувајќи го своето знаење. Воспитувањето мора постојано да се усогласува со развојните потреби на човекот како поединец и неговата општествена заедница.

Денес сè повеќе експерти се занимаваат со проучување и истражување на педагогијата и воспитувањето. Тоа е важен показател дека образованието е најважниот фактор за развојот на една индивидуа, а генерално и на самата држава. Процесот на примена на постоечките сознанија и доаѓањето на нови педагошки сознанија станува единствен процес.

Голем број на наставници во училиштата (кои не се педагози по струка) со желба да напредуваат во наставната работа (образовна и воспитна) се занимаваат со одредени педагошки истражувања.

Во историјата на педагогијата од појавата на училиштето и организираното воспитание па сè до денес, улогата на наставникот секогаш претставувала проблем од примарно, теоретско и практично знаење. Таквото

значење е условено од неговата воспитна улога во развојот на младата генерација и од важноста и моќта на влијанието на наставникот врз изградувањето на целокупната личност на младите. Воспитно- образовниот процес е исклучително сложен. Може да се остварува во различни рамки, бројни се учесниците без кои тој не би можел да се остварува. Неговото осовременување иницира бројни промени од аспект на програмите, средствата, формите, методите, улогата на учесниците (наставници и ученици) и слично.

Институцијата наставник пред сè се однесува на задолженијата кои ги добива еден определен наставник во врска со водењето на конкретното одделение. Како таква, оваа институција не претставува посебност на училиштето, туку ја среќаваме во различни облици и содржини, речиси во секое училиште во сите земји.

Наставникот има посебно значење меѓу испреплетените фактори на воспитно-образовниот процес. Тој претставува организатор и реализатор на тој процес, а од неговата активност и стручна способност во голема мерка зависат и исходите од воспитно-образовниот процес.

Посебното значење кое му се придава на наставникот по однос на остварувањето на воспитните задачи во училиштето, пред сè произлегува од позицијата која ја има наставникот во училиштата.

Главниот акцент на трудот е да се согледа на кој начин современиот наставник ја извршува својата педагошка функција, на кој начин ќе постигне поуспешна интеграција на децата со потешкотии во образовниот систем независно дали станува збор за основното или средното образование на децата. Исто така ќе се согледа на кој начин наставникот може да ја направи наставата блиска и прифатлива за сите ученици.

Глава 1 – Улогата на наставниците во образовниот процес

1. Професија: наставник

Професијата наставник спаѓа во најтесниот круг на професии со изразена хуманистичка ориентација. Сите свои лични и професионални способности, целокупното знаење и умевање, својата определеност да им помага на децата и на луѓето воопшто, наставникот ја става во служба на професијата. Таа е една од ретките професии каде не постои остра граница помеѓу професионалниот и личниот живот, помеѓу службените и личните намери, особини и постапки. Во професијата, наставникот ја внесува целата своја личност, и ја извршува со многу емоции, љубов, хуманост и несебичност.

Професијата наставник, е едно од најстарите занимања кое се конструирало со првите облици на поделба на трудот. Во текот на своето долго постоење функцијата учител, воспитувач, наставник се трансформирала, преобразувала и дополнувала спрема барањата на времето и општеството. Но за тоа занимање секогаш биле бирани луѓе кои биле најпочитувани и во кои се имало најмногу доверба. Едноставно, наставниците се тие на кои им се препуштени децата, со право да влијаат на правецот на нивниот развој. Од наставникот, од неговата стручна оспособеност и личните квалитети, зависи дали ќе ги пренесе во пракса, достигнатиот развој на педагошката наука и наставната дисциплина која ја предава.

Од наставникот се очекува со своите знаења, особини, однесување, секојдневниот живот и работа да биде пример за своите ученици и за луѓето од својата средина. Личниот пример е моќно воспитно средство, па не е сеедно кој и како ќе биде пример за младите. Децата се идентификуваат со своите наставници, наставникот за нив според Ушински е „благотворен зрак од сонцето кој со ништо не може да се замени.“¹

¹ Trnavac, N. Đorđević, J. (1998), Pedagogija, Naučna Kniga, Beograd, str.142

Самото занимање наставник има убава страна. Да се следи развојот и да се воспитува, да се вложат своите квалитети во развојот на една нова и подобра личност, е чесно одговорно и значајно, па оттаму најголемиот број наставници за својот живот и работа зборуваат со достоинство и лично задоволство. Професијата наставник има и свои тешкотии. Од наставникот се бара ниту една минута да не се опушти, туку постојано стручно и лично да се усовршува. Честопати треба да работи со голем број на ученици, во неповолни услови, а за тоа да не биде адекватно награден. Материјалниот и општествениот статус на наставникот е доста непостојан, променлив и несигурен. Меѓутоа без разлика на сите тешкотии, повеќето од нив на крајот од животот изјавуваат „стопати да се родам, секогаш одново ќе бидам учител“.²

Од претходно изнесеното произлегува дека професијата наставник е една од најзначајните за едно општество, па затоа е важно кои луѓе ќе се занимаваат со оваа професија и какви професионални и лични својства и особини ќе поседуваат.

2. Функција и улога на наставникот

Во традиционалното училиште основната задача на наставникот била да го организира знаењето на учениците во логички целини и да ги принуди учениците да ги меморираат фактите, да ги усвојат техниките и да можат да ги применат стекнатите знаења. Тежиштето било на точна репродукција на утврдените содржини и нивна интерпретација. Според ова Мек Мулен ги издвоил следниве битни улоги на некогашните наставници: изолираност и независност од останатите колеги во воспитно-образовната работа; одговорност само за напредување по предметот што го предава; целосна насоченост на давање на информации, инструкции и објаснувања; оценување и надзор; инсистирање на обичаите, традицијата и моралните норми без нивно поврзување со наставата и општествениот живот.³ Активноста на наставникот

² Ibid, стр.143

³ Đorđević, B. Đorđević, J. (1998), Učenici o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd, str.29

главно се сведувала на вербални контакти, со кои се настојувало да се влијае врз учениците.

Во современото училиште наставниците добиле нови, побројни и различни улоги како дополние на оние кои се однесуваат на наставата и учењето. Ќе споменеме само некои: да биде пријател; човек од доверба; советник; преносител на проверените културни вредности; оној кој ќе го олесни развојот на личноста во целина и ќе биде понекогаш замена за родителите.⁴ Од ова заклучуваме дека наставникот во современото училиште сè помалку е извор на информации, а сè повеќе посредник помеѓу ученикот и знаењето кое се добива од различни извори.

Секоја професија е настаната во текот на општествениот развој па така има своја историја, генеза, традиција, структура и редица карактеристики. Затоа професиите можат да се набљудуваат од различни аспекти и тоа спрема нивниот режим, нормите, правилата, етиката, психолошката страна, а и од објективната структура. Тоа посебно се однесува на професијата наставник, една од најстарите професии. Се смета дека личноста на наставникот е значајна, можеби и одлучувачка, но истовремено и најсложена варијабла во наставната и воспитната работа на училиштето. На ова секако влијаат и постојните промени во училиштето и општеството, зголемените општествени барања, без разлика дали се од стручна или педагошка природа како и сè поголемата сложеност на општествените промени и односи.

Од сето ова произлегува дека професијата и работата на наставникот зависат од следниве значајни претпоставки:

- Лични својства на наставникот;
- Дидактички знаења и способности на наставникот;
- Организациско-комуникативни својства на наставникот.

Во наредните делови на магистерскиот труд посебно ќе бидат образложени овие претпоставки со цел полесно да бидат сфатени нивната содржина и значење.

⁴ Stevanovič, M. Ajanovič, Đ. (1997), Školska pedagogija, Varaždinke Toplice, str.150

3. Лични својства на наставникот

Низ долгиот временски период, на личноста ѝ се придавало различно значење, што пак влијаело врз одредувањето на поимот. Тргувајќи од различните концепции за личноста се појавуваат различни, а честопати и противречни дефиниции. Една од најопширните дефиниции за личноста ја има дадено Олпорт, укажувајќи дека: „Личноста е динамичка организација на оние психолошки системи во индивидуата кои го детерминираат нејзиното однесување и менување⁵. Понатаму Олпорт ќе наведе дека личноста е она што е човекот, независно од тоа како другите луѓе ги гледаат неговите особини или како ги истражуваат.

Разгледувањето на поимот личност покажува дека нема една сеопфатна теорија на личноста која може да ги објасни сите сложености на личноста на наставникот и неговата професија. Наставникот е пред сè индивидуа, личност, а дури потоа припадник на одредена професија. Во врска со ова Шиле укажува дека наставникот не е творец, поучувањето и учењето не се производни процеси, а ученикот не е материјал подготвен за обработка. Тој е живо суштество со одредени барања насочени кон себе и своите индивидуални способности.⁶ Затоа наставникот треба да биде флексибилен во поглед на разбирањето на својата улога за соработка со учениците и за насочувањето и обликувањето на воспитно-образовниот процес, бидејќи за споменатите критериуми не постојат решенија кои можат да се повторуваат.

Треба да се има предвид дека својствата на наставникот се манифестираат низ различни однесувања па нетреба да се преценуваат како цврсти категории, туку како рамковни ориентации кои произлегле од неговото секојдневно работење и однесување. Основно е секој наставник да биде сфатен како индивидуа и да не се изложува на притисоците од надворешните варијабли во одредени категории. Проучувањето на личноста на наставникот, расправиите за тој проблем се оправдани само ако имаат за цел менување на неговото однесување во сакана насока, менување на неговата улога, неговите одлуки, педагошката и практична работа во училиштето.

⁵ Đorđević, B. Đorđević, J. (1998), Učenci o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd, str.31

⁶ Ibid,

Во својата позната студија Артур Џерсајлд утврдил дека учениците повеќе ги сакаат наставниците кои ги поседуваат следниве својства:⁷

- човечки квалитети: љубезност, веселост, природност, добро расположение и друго;
- квалитети што се однесуваат на ставот кон дисциплината: фер однесување, непристрасност, постојаност и друго;
- физички квалитети: добар надворешен изглед, пријатен глас, општа привлечност и слично;
- наставни квалитети: да им помага на учениците, да е интересен и ентузијаст, да постапува во интерес на учениците.

Врз основа на проучувањето на Пол Вити својствата на добриот наставник се распоредени на следниов начин: да ги разбира учениците, да е добар соработник, да се однесува демократски да е добар, мил, трпелив и да покажува широк интерес, да има пријатен надворешен изглед, да има смисла за хумор, да е доследен, да се интересира за проблемите на учениците, да е праведен, па дури на крајот се бара да е вешт во наставата.

Бидејќи учениците најчесто постапуваат онака како што постапуваат постарите (родителите и наставниците), а не онака како што им се укажува дека треба да постапуваат, од посебно значење се постапките и активностите кои се применуваат во формирањето на моралното однесување и карактерот на ученикот, а пред сè самата личност на наставникот. Некои истражувања покажуваат дека наставниците кои по природа се отворени и пријателски се однесуваат кон учениците, кои се комуникативни, кои имаат разбирање за тешкотиите и проблемите на учениците, создаваат топла и пријателска атмосфера која влијае врз учениците, така што тие се подготвени за интензивна работа, а истовремено доживуваат и радост при престојот во училиштето. Таквите наставници овозможуваат развивање на личноста на ученикот, така што тие се чувствуваат слободни и неприкосновени. Всушност личноста на наставникот и начинот на неговото однесување се одразуваат на атмосферата во одделението и однесувањето на учениците.

Некои автори посебно значење придаваат на две групи на својства кај наставниците: топлина и разбирање од една страна и имагинативност и

⁷ Ibid,

поттикнување од друга страна. Се покажало дека овие својства секогаш имаат позитивно влијание врз учениците. Посебно се значајни за најмладите ученици, кои во наставниците гледаат замена за родителите, како извор на прифаќање и одобрување. Учениците лесно ги откриваат таквите наставници, бидејќи тие им даваат емоционална поддршка, кон нив се однесуваат љубезно, соработуваат пријателски и ги прифаќаат како личност. Карактеристично за овие наставници е што се служат многу повеќе со пофалби, награди и охрабрувања од другите наставници. Поради ваквите својства овие наставници се релативно неавторитативни и се осетливи на чувствата на своите ученици.

Наставникот за да биде успешен во својата професија потребно е да ја познава психологијата на ученикот, коешто познавање ќе му помогне во изборот на адекватни средства и методи како и во проценувањето на потенцијалните можности кај учениците. Значајна за наставникот е и социјалната перцепција, која се состои во тоа што наставникот е во ситуација да ја сфати личноста на ученикот и да ја запознае психологијата на ученикот во процесот на постојаниот развој и менувањето.

За крај треба да се каже дека наставникот што го красат својствата на успешна и позитивна личност ќе биде не само пример за учениците туку и објект за несебично почитување од учениците. Во него учениците пред сè го идентификуваат човекот, а дури потоа ги издвојуваат сите други одлики значајни за наставната професија: сознајни, когнитивни, идејни, афективни и други.

3.1 Типови личности на наставникот

Типологијата на наставниците е утврдена и по теориски и по емпириски пат, со примена на разновидни методи, техники и мерни инструменти. Тешкотиите на кои се наидуваало при тоа се состоеле во тоа што типови не можеле до поединост научно да се дефинираат и прецизираат.

Дерингја ја има направено следнава типологија на наставници:⁸

⁸ Ibid, стр.42

- Религиски тип: наклонет е кон религијата и настојува да им всади религиски поглед на светот на своите ученици, кој се заснова на признавање на апсолутните вредности во духот на одредена религија.

- Естетски тип: пред сè е заинтересиран за она што е сетилно, конкретно и сликовито. Го карактеризира изразената фантазија и внатрешната потреба да изградува и формира самостојни поединци кои силно го доживуваат и изнесуваат индивидуалното сфаќање на светот.

- Социјален тип: чувствува љубов кон сите. Толерантен е кон луѓето и настојува да ја согледа нивната позитивна страна. Учениците го сакаат, а се смета дека тој е и идеален тип на наставник.

- Теориски тип: овој тип на наставник е карактеристичен по тоа што повеќе се интересира за теориските сознанија и наставните предмети отколку за учениците. Смеслата на својата работа ја гледа во пренесување на наклонетоста кон сознанијата на учениците и настојува кај нив да развие критичко мислење и да ја поттикне нивната интелектуална култура.

- Политички тип: се одликува по тоа што ја наметнува својата личност, настојува на учениците да им ги пренесе своите ставови и барања, а тие треба да ги прифатат. Тежнее да ја формира личноста на ученикот спрема личните ставови, норми и убедувања, така што учениците се плашат од него и го избегнуваат.

- Естетски тип: тежнее со помало ангажирање да постигне поголеми резултати. Овие наставници образованието го сфаќаат како развивање на корисни знаења и вештини, а посебно го ценат практичното образование.

Постојат и многу други типологии:⁹

Типологијата на Г.Бегин тргнува од гледиштето на учениците за нивните наставници. Па така тој добил типологија на наставници што ја дале учениците. Оваа типологија е една од најисцрпните и е доста прагматичка типологија. Беговата типологија се заснова на распределувањето на наставниците спрема обележјата на нивната работа и односот што го воспоставуваат во училницата, на кој наставниците влијаат обликувајќи ги спрема типот на кој припаѓаат:

⁹Недович, В. (1998), Директор школе-настава и наставници, Просвета, Београд

- Популарен наставник: се одликува со правичност пријателска наклонетост кон учениците, одмерен пристап кон академските проблеми на проучување, ентузијаст, интелегентен, има смисла за хумор и е подготвен за интеракција, со позитивни и пожелни манири и ставови, ги активира учениците согласно нивните потреби.

- Брилијантен наставник: човек со големо знаење и искуство, целосно посветен на својот предмет. Брилијантниот наставник е доста популарен, учениците се воодушевени од неговата интелигенција и знаење. Подготвен е да одговара на прашањата на учениците, но понекогаш неговите предавања може да бидат монотони и неинспиративни, да зборува многу подетално и пообемно отколку што учениците се подготвени да го слушаат.

- Креативен наставник: тој е популарен, јасен, талентиран и подготвен. Може да создаде расположение и да ги мотивира учениците за работа. Неговиот стил на работа вклучува користење на аудиовизуелни средства, презентира слајдови и фотографии. Тој е совршено комуникативен наставник кој охрабрува и ги поттикнува учениците на дебата.

- Наставник-соработник: се одликува со правичност, динамичност и енергија. Не е осветољубив, туку простува, па затоа учениците секогаш имаат пофалби за ваквиот наставник.

- Наставник-заштитник: не е пријателски расположен, не покажува ентузијазам и оригиналност. Се однесува плашливо и несигурно и настојува постојано да го одржува вниманието и интересот на учениците.

- Чувствителен наставник: неговата функција ја сфаќа со давање на упатства, пренесување на податоци и средување на дневникот. Во неговиот стил на работа со години не се внесува ништо ново.

- Расеан наставник: не ги забележува повеќето од работите што се случуваат, нема смисла за хумор и не е осетлив за проблемите на учениците.

- Авторитарен наставник: бара покорност и апсолутно придржување кон правилата.

- Импулсивен наставник: сроден е на авторитарниот со тоа што може да биде и доста упорен и тврдоглав, а честопати го менува и расположението.

Клима пак во својата типологија тргнува од ставот дека помеѓу наставниците и учениците постојат односи на спротивност. Според ова во неговата типологија се среќаваат следниве типови на наставници:

- Индиферентен наставник: не покажува љубов и интерес кон професијата, во професијата гледа само извор на егзистенција.
- Авторитарен наставник: бара покорност и послушност, се служи со наредби и признава само нивно безусловно исполнување.
- Изразита личност.
- Личност што се истакнува.

Последниве два типа на наставник не се објаснети.¹⁰

Споменатите типови не ги исцрпуваат сите типови на наставници, освен тоа споменатите типови ретко се среќаваат во својот чист вид, туку во различни комбинации. Во нашата педагошка пракса најзабележителна и според која лесно можат да се разделат наставниците е типологијата на Клима. Но и понатаму останува проблемот за изградба на еден рамковен модел за анализа на личноста на наставникот, врз основа на кој би се изработила типологија која ќе одговара на потребите и барањата на современото општество. Потребно е при тоа да се земаат предвид влијанието на наставникот, аспектите на неговата личност и потребното менување на постапките со комплементарните аспекти кои припаѓаат на функциите за прифаќање од страна на ученикот.

4. Дидактички знаења и способности на наставникот

Дидактичките знаења и способности се однесуваат пред сè на адекватниот избор на наставни содржини во рамките на програмските барања, потоа способност за нивно соопштување, пренесување и објаснување на јасен, разбирлив и привлечен начин, внимавајќи при тоа на возраста и индивидуалните можности на учениците и принципите на современата

¹⁰Ђорђевиќ, В. Ђорђевиќ, Ј. (1998), Ученици о својствима наставника, Prosveta, Beograd, str.45

дидактика. Во овие својства спаѓа и поттикнувањето и развивањето интерес за наставниот предмет и развивање на сознајните активности на ученикот, што пак значи дека наставникот треба да знае да го оспособи ученикот за самостојна работа и самоконтрола. Дидактичките способности го опфаќаат и развивањето и формирањето на личноста на ученикот, неговиот карактер и поглед на светот.

Големо влијание во оваа група на својства имаат и говорните квалитети на наставникот, кои се однесуваат на јасно и разбирливо изнесување на мислите и чувствата со помош на говорот кои треба да бидат придружени со мимика и гестикулација.

Академските квалитети исто така имаат големо значење, а се изразуваат во способноста на наставникот, својот предмет да го познава не само по обем на наставниот курс, туку и пошироко и подлабоко, да е во тек со новите откритија од својата област и во потполност да владее со наставната материја.

Еден дел од улогата на наставникот е да посредува, и за да биде успешен во пренесувањето на дидактичките влијанија треба да располага со способност за соопштување која е комплексна и има повеќекратно значење. Наставникот, исто така не смее да биде рамнодушен и незаинтересиран, туку треба да бара и настојува неговите учениците успешно да ја усвојат материјата при што имаат влијание и внатрешната и надворешната мотивација кај учениците. Ако наставникот сака да успее мора да ги прифати учениците онакви какви што се. Децата се посебно осетливи на тоа дали се прифатени, а кога ќе се воспостави чувството на прифатеност тоа ги стимулира учениците на позитивно однесување. Ако наставникот е близок со учениците, ако учениците имаат доверба во него, ако го сакаат, тие ќе учат и тогаш кога самиот наставен предмет не им е интересен. Во овој случај наставникот има зголемена сила на влијание, и обратно доколку наставникот не е омилен, учениците го губат мотивот за учење.

Исто така атмосферата на часот треба да биде таква што ќе овозможи кај учениците да се развиваат другарски односи, меѓусебно да соработуваат, да се заинтересирани за успехот на целиот клас. Во создавањето на ваквата

атмосфера улогата на наставникот е голема, а понекогаш и пресудна, бидејќи тој дава тон на атмосферата и го одредува нејзиниот правец.

4.1 Организациско-дидактички својства на наставникот

Наставно-воспитниот процес не претставува низа на спонтано настанати ситуации, туку треба да се сфати како одредена ситуација која е плански обликувана, а го подразбира организирањето на животот и активностите на ученикот и условите во кои се доаѓа до одредена интеракција. Организационите својства се јавуваат во два основни облици: најнапред како способност за организирање, обликување и јакнење на ученичките колективи, нивно насочување и стимулирање за решавање на значајни задачи, а потоа и за што подобро, попотполно, целисходно и ефикасно организирање на сопствената работа.

Активностите во ова подрачје можат да бидат успешни доколку наставникот со посредство на интеграција и координација во целина ги опфаќа предметите и односите кои се значајни за одредени воспитно-образовни активности и услови, ако покажува инвентивност и креативност, иницијатива и еластичност во примената на различните решенија и донесувањето на одлуки, ако правилно и темелно пронаоѓа задачи и ги дели на учениците, го проверува нивното извршување притоа не дозволувајќи премин на нови задачи додека не се завршат претходните. Комуникативните својства се покажуваат во способноста за општење, комуницирање со учениците, способноста правилно да им се пријде и да се воспостават поволни педагошки односи.

Односите наставник-ученик зависат од начинот на насочување на развојот на одделенската заедница, т.е. од стилот на педагошкото водење од страна на наставникот. Утврдени се три основни облици на односи помеѓу наставникот и учениците: авторитарен, демократски и рамнодушен.

Во случаите на авторитарни односи, учениците имаат малку можност за самостојни акции. Наставникот е средиште на сите активности, а учениците

треба да му се обраќаат за сите ситници. Наставникот ја одредува содржината за работа, етапите и техниките. Ваквиот наставник ја гуши активноста на учениците оневозможува самостојност и иницијатива, негативно влијае врз однесувањето и учењето. Покрај ваквиот наставник учениците стекнуваат мислење дека нивните резултати и успехот имаат поголема вредност ако се подобри од резултатите на другите. Затоа настојуваат знаењата да ги задржат за себе, не си помагаат помеѓу себе, а сето тоа влијае врз климата во одделението.

Демократскиот однос на наставникот се остварува низ неговата спремност учениците да ги доведе на ниво на активна работа и соработка. При тоа тој себеси се чувствува како еден од членовите на работниот колектив. Учениците самостојно или со посредство на наставникот ги одредуваат целта, задачите и етапите на учењето.

Во случајот на рамнодушен однос, наставникот е незаинтересиран за учениците. Учениците имаат потполна слобода на одлучување, а наставникот е повеќе пасивен набљудувач. Во овие случаи поради отсуство на поддршка и помош доаѓа до опаѓање на продуктивната работа и пореметување на интерперсоналните односи. Меѓу учениците владее несигурност и атмосферата за работа е неповолна.

Постојат и други обиди за категоризирање на организаторската работа и раководењето од наставникот. Од повеќето студии потврдено е дека постојат односи на зависност помеѓу типот на однесување на наставникот, социјалната клима која владее и успехот. Наставникот за да биде успешен освен што треба да располага со дидактичките и организациско-комуникативните својства треба да поседува и одредени специфични способности и тоа:

- Способност за набљудување: перцептивна способност за да се проникне во внатрешноста на ученичкиот свет, сфаќање на неговата личност и моменталната психичка состојба.
- Педагошка способност: има улога во предвидувањето на последиците од дејството на наставникот во воспитно-образовното формирање на својствата на личноста на ученикот и поврзување со претставите за она што може од него да се очекува во иднина.

Исто така наставникот треба да има и дисперзивно внимание кое ќе му овозможи истовремено да биде во тек со своите излагање, да ја следи реакцијата на учениците, да го забележува заморот, попуштањето на работната дисциплина. Неискусните наставници најчесто се ориентираат само на своите излагања, а не им даваат значење на состојбите во одделението, реагирањето и однесувањето на учениците.

Во нашата педагошка пракса се сретнуваат сите три типа на однесување од страна на наставниците. Секако најприфатлив е демократскиот стил на водење кој треба најмногу да се негува и неговата примена да има поголемо значење за остварување на долгорочните цели во наставата.

Глава II - Интеграција на децата со потешкотии во образовниот систем

1. Воспитанието и образованието на децата со потешкотии во образовниот систем

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставуваат интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи.

Во потрага по сеопфатна дефиниција за инклузивно образование се наидува на различни пристапи, од вклучување на учениците со посебни потреби во редовната настава, до вклучување и рамноправност за сите деца¹¹. Така, за Бегени и Мартинс (2007) инклузијата во образованието претставува вклучување на сите ученици, без оглед на нивните способности и потекло, во одделенија кои одговараат на нивната возраст и училишта кои излегуваат во пресрет на потребите на секој ученик. Одом и соработниците¹² инклузијата едноставно ја набљудуваат како програми или групи во кои заедно учествуваат и децата со одредена попреченост и децата со типичен развој. Според Сноу (2001), инклузијата не е привилегија која се стекнува, ниту пак е право кое е дадено на поединци.

Врз статусот на овој вид образование влијаат општопознатите фактори, релевантни за секое образование (општествените, политичките, економските, културните), но и различните идеологии од што произлегуваат различни концепции и модели. Демократските правци во светот, кои се сè поизразени, мошне позитивно се рефлектираат и врз оваа област, што е воочливо преку бројните заложби како што се: рамноправност, интеграција, модернизација, перманентност на образованието и друго. Без оглед на степенот на развиеност

¹¹ Pasaluc-Kreso, A. (2003), *Geneza sarijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neramnoправности u obrazovanju*, Sarajevo: Filozofski fakultet

¹² Odom, S. L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J. M., Brown, W. H., (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis, *Journal of Edukational Psychology*

и општественото уредување, земјите во светот сè поангажирано и поорганизирано се мобилизираат за решавањето на проблемите на децата и лицата со посебни образовни потреби и за задоволување на нивните специфични потреби.

Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Македонија не се потпира врз долга традиција. Во развојниот период од шеесетина години преземени се следните активности:

- нормативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование;
- создадена е мрежа на установи што ги задоволува постојните потреби;
- утврден е систем на финансирање;
- обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комисији за секое дете пред упатување во соодветна институција;
- воспитно-образовниот процес се реализира според наставни планови и програми кои содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели.

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно стручно образование и глобално може да се презентира како:¹³

- крајната цел на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е иста или слична на оние од „редовната популација“;
- воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е организирано во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните класови“, заедно со неговите врсници;

¹³Закон за средно образование (Службен весник на РМ бр.18/2011),

- задолжителноста на основното воспитание и образование се однесува и на децата и младинците со посебни образовни потреби, освен за оние со умерени и тешки пречки во психичкиот развој за кои, исто така, е организиран воспитно- образовен процес, програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби;
- наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени), во различна мера, согласно со видот и степенот на попреченоста;
- законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образоваат во местото на живеење, што значи условите да се доближат до нив, а не тие до условите, во случаи кога тоа е можно;
- децата со посебни образовни потреби ги имаат истите права на образование како и другите, согласно своите интелектуални и други можности, амбиции и интереси.

Ваквата нормативна поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби, е добра основа за негово понатамошно доградување и усовршување. Ако се направи споредба со образовната политика за овие ученици, со развиените земји, може да се констатира дека, во глобала, многу нормативни решенија се идентични или многу блиски со оние кај нас. Разликите се согледуваат во степенот и квалитетот на нормативното оживотворување, што се должи на економското и културното ниво, традицијата, предрасудите, како и на низа останати фактори.

2. Унапредување на Концепцијата за воспитание и образование на децата со потешкотии

При изготвување на насоките за унапредување на Концепцијата, како појдовни основи се третираат, искуството на развиените земји во светот,

најновите научни сознанија, како и резолуциите на меѓународните тела и организации (Knight, 1999; OECD, 1999; UNESCO, 1994).¹⁴

Основната премиса на инклузијата е дека треба да се почитуваат принципите на антидискриминација, еднаквост, социјална правда, и основните човекови права. Всушност децата со посебни потреби треба да имаат ист пристап како и сите други ученици во основното и средното образование, избалансирана и релевантна програма.¹⁵

Од анализата на споменатите извори, а врз основа на општоприфатените принципи, може да се проектираат концепциските рамки на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во нашата земја, притоа имајќи ги предвид светските трендови и евроинтеграциските процеси, како:¹⁶

1. Законодавна интегрираност, односно непостоење на паралелни закони што ќе го регулираат воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби.
2. Интеграција на децата и младинците со посебни образовни потреби во сите сфери на општественото живеење, односно надминување на секаков вид сегрегација, секаде каде што е тоа можно.

Предноста на таквата интеграција се аргументира со следното:¹⁷

- децата и младинците со посебни образовни потреби не се изолирани од своите врстници, тие имаат можност да се доживеат како дел од одделението и колективот;
- училиштето се насочува кон создавање на услови за најфлексибилен однос кон сите ученици, а особено кон оние кои имаат специфични воспитно-образовни потреби.

¹⁴ UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.

¹⁵ Mantak Yuen, Peter Westwood, INTEGRATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HONG KONG SECONDARY SCHOOLS: TEACHERS' ATTITUDES AND THEIR POSSIBLE RELATIONSHIP TO GUIDANCE TRAINING, The University of Hong Kong, International Journal of Special Education 2001, Vol 16, No.2, стр.69

¹⁶ Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност, 2010-2018, стр.4

¹⁷ Образование на деца со посебни потреби, Биро за развој на образованието

Движењето за инклузија се заснова на принципот на индивидуализација во програмирањето, пристапот во самиот процес на реализација, со што се обезбедува најоптимален развој во сите сфери за секоја индивидуа. Воспитно-образовната инклузија не подразбира само физичко сместување на децата и младинците со посебни образовни потреби во редовното училиште, туку и вклучување во работата и животот на училиштето, што се постигнува со обезбедување на низа претпоставки. Паралелно со процесот на инклузија, потребно е да се развиваат адекватни служби што ќе обезбедат тимски приод при разрешувањето на проблемите во редовното училиште, вклучување дефектолог во училиштето, како и обезбедување на специфичните потреби, согласно тешкотиите со кои се соочува ученикот:

- Соодветна опрема, посебно адаптиран простор, општи и посебни наставни средства;
- Наставниците во редовните училишта треба да стекнат основни неопходни знаења за препознавање на тие деца и младинци и да се оспособат да им пружат соодветна помош во рамките на училиштето во соработка со останатите стручњаци од тимот, дефектологот во училиштето, како и стручњаци од релевантни установи и институции.

Доколку не се обезбедат наведените претпоставки, може да се случи децата и младинците со посебни образовни потреби да останат на маргините, односно таквиот статус драстично да влијае и да доведе до нивна алиенизација и стигматизација. ¹⁸

Денес во светот се среќаваат најразлични облици на надминување на сегрегационите облици на воспитание и образование на децата и младинците со посебни образовни потреби. Во нашата земја процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби се заснова на позитивните светски искуства адаптирани на нашиот национален контекст.

3. Во прилог на оживотворување на општата демократизација и хуманизација сè погласно се потенцира општата заложба „образование за сите“, што значи примена на фундаменталното право на образование.

¹⁸ Александар Ćordić, Светомир Бојанин: Општа дефектолошка дијагностика, Завод за учебнике и наставна средства, Београд 1992

Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование согласно можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивниот хендикеп или специјална потреба.

Имајќи предвид дека посебните потреби се од различен вид и степен, заложбата образование за сите не подразбира вклучување во воспитно-образовниот систем на децата со умерени и тешки пречки во развојот, кои не поседуваат способности за школско учење. Тоа, пак, не ја исклучува можноста и потребата од организирање соодветни модели на организирано специјално учење во функција на социјализацијата, напротив, тоа е општествена обврска и нивно неприкосновено природно право.

4. Една од темелните интенции за кои сè погласно и сè поаргументирано се зборува во литературата и на сите стручни собири кои ја третираат оваа тематика е опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со ран третман и предучилишно воспитание и образование.

Научната заснованост на раната детекција и опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со соодветен третман и организирани форми на предучилишно воспитание и образование е елабориран во многу научни трудови, додека практиката тоа го докажала на терен.

Целта на раната интервенција (третман) се изразува во максималното развивање и користење на биопсихосоцијалните потенцијали во функција на компензирање на изгубениот орган (способност), во период од животот кога може пресудно да се влијае. Процесите на компензација не се насочени на директно надоместување на недостатокот (што често е незаменливо), туку на премостување на тешкотиите што се јавуваат како последица на недостатокот, односно супструктурата кај некои лица може да развие толку силен компензаторски механизам, така што станува импулс и обезбедува развој.

5. Со развојот на научната мисла, сè појасно се истакнува неопходноста од интердисциплинарен или трансдисциплинарен приод во многу научни подрачја, зашто се согледува сложеноста на определени феномени и ограниченоста на можноста тоа да го проучува една наука (научна дисциплина).

Трансдисциплинарниот приод во дефектологијата има не само содржинско значење, туку тој станува и значајно методолошко начело што произлегува од единственото правилно сфаќање на човекот воопшто. Практичната примена на ваквиот приод во дефектолошката практика ја обезбедува потребната рамнотежа во одмерувањето на видот и степенот на помошта во различни етапи од животот на децата, младинците и лицата со посебни образовни потреби, без ризик од пренагласување на некоја од нив.

Имајќи ги предвид моментните неповолни економски движења и состојби, што со сета сериозност го погодуваат развојниот свет, овој приод има поексплицитна примена во решавањето на посебните потреби на децата и младинците со посебни потреби (средства, кадар, финансии), што упатува на интерсекторска координација, што беше особено нагласена и на советувањето во Париз.

Досегашното искуство покажа дека е невозможно да се унапредува теоријата и практиката ако, пред сè, не се применат научно засновани евалуации на секој сегмент на образованието и ако практичарите паралелно не се оспособуваат за трансфер на резултатите од научните истражувања во практиката.

3. Видови попречености кај децата за кои се организира посебно образование

Терминот „посебни образовни потреби“ се однесува на децата и младите кои имаат потешкотии во учењето или кои имаат попреченост што им го прави потешко учењето и пристапот до образование, за разлика од повеќето лица на иста возраст.¹⁹

Во Република Македонија во Законот за основно и во Законот за средно образование се оперира со терминот ученици со посебни потреби кои се вклучени во посебното образование, а тоа се деца и младинци со оштетен вид, оштетен слух, деца со телесен инвалидитет, пречки во психичкиот развој, проблеми во поведението, деца и младинци со аутизам, како и деца и младинци со комбинирани пречки (мултихендикеп).²⁰

3.1. Деца и младинци со оштетен вид

Главна специфичност на развојот на децата и младинците со оштетен вид, особено на оние со тотално слепило е тешкото пореметување на визуелните и просторни претстави, ограниченост во движењето, до беспомошност во просторот. Сите останати способности кај слепото дете можат правилно да функционираат. Најизразената особеност на личноста на слепото дете е согледана во противречноста што постои помеѓу релативната беспомошност во просторот и способноста вербално целосно и адекватно да

¹⁹Lynn Pashby, Education Committee - Pre-legislative scrutiny: Special Educational Needs, October 2012, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201213/cmselect/cmeduc/631/631vw08.htm>

²⁰ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005 – 2015, Министерство за образование и наука на Република Македонија - www.mon.gov.mk/.../Nacionalna%20stra...

комуницира. Така, говорот и врз него заснованото комуницирање претставуваат основно средство за комуникација кај слепите деца.

Во работата со учениците со оштетен вид многу е значајно да се осигура безбеден простор и ученикот да биде известен за сите промени кои се случуваат во организацискиот простор. Просторот треба да биде добро осветлен, а ученикот да биде сместен во првите редови за седење за да може подобро да ги забележи (доколку е слабовид) содржините на табла. Секогаш треба да се внимава и да се обезбедуваат услови овие ученици добро да ги слушнат содржините кои се пишуваат на табла.

По потреба, на ученикот може да му се овозможи и снимање на содржините и предавањата од наставниците на диктафон.

Училиштата треба да направат и одредени адаптации за овие ученици, како што се: јасно обележани рабови на скали и одделни делови од училиштето, широки ходници и училници, овозможен пристап до лифт доколку училиштето е на два или повеќе катови, како и поставување на држачи во ходниците за да можат учениците самостојно да се движат.

Освен пристапноста на физичкиот простор, во работата со овие ученици се внимава на пристапноста на материјалите и содржините за учење. Истите треба да бидат напишани со поголеми букви, да има поголем контраст меѓу позадината и буквите во текстот (се препорачува црно-бела позадина), наставните листови да бидат напишани на мат-хартија со добар контраст итн.

За учениците со целосно оштетување на видот се препорачува употреба на Браева машина за пишување, што подразбира подготвеност на наставниците за нивно вклучување во наставата. Исто така, корисен е и Браевиот компјутер. Наставниците во работата со овие ученици може да ги искористат и стандардните компјутери кои со одредени адаптации или пак примена на посебни програми за работа (читач на екран) може да бидат одлична алатка за олеснување на воспитно-образовниот процес на учениците со оштетување на видот.

3.2. Деца и младинци со оштетен слух

Децата и младинците со оштетен слух во физичка смисла се многу поадаптибилни од слепите деца и младинци. Светот во човековата свест е првенствено претставен како визуелен феномен. Интерпретирано од биолошки аспект, оштетувањето на слухот претставува далеку помал недостаток од оштетувањето на видот. Но, тоа кај човекот не е така. Лишено од говорот, лицето со оштетен слух е во поголема мера изолирано од општественото живеење, од социјалното искуство, отколку слепото лице. Обучувањето на децата со оштетен слух се заснова на читање на говор од уста, т.е. децата се оспособуваат да ја забележуваат и разбираат визуелната слика на говорот.

Последиците од оштетувањето на слухот најмногу се манифестираат со потешкотии во учењето на говорот, во усвојувањето на пишаниот и говорниот јазик. Учениците со аудитивни оштетувања имаат сиромашен речник, аграматичен говор (неправилна граматичка конструкција на реченицата), отежнато разбирање на пишаниот говор и проблеми во писменото изразување. Сите овие манифестации доведуваат до потешкотии во усвојувањето на наставната програма. Преку разбирање на потешкотиите на кои наидува ученикот и со примена на специфични постапки и методи во наставата, ученикот може да постигне значителни резултати. Поради тоа, при реализацијата на активностите и задачите на часот, треба да се искористат потенцијалите и способностите кои ученикот ги поседува.

Овие ученици усвојуваат само некои цели од наставните програми, со одредени

отстапувања, како што се целите од наставните програми по странските јазици, во делот на изговорот, или пак музичко образование, во делот пеење. За да се овозможи ученикот со оштетен слух да учествува во наставата, неопходно е:²¹

²¹Lazor.M, Markovic,S.Nikolic,S. (2008), „Prirucnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju“,Lito studio, Novi Sad

- ученикот да седи во прва клупа или да зазема централно место доколку учениците седат во круг за да може да ги гледа движењата на усните на своите другари и на наставникот;
- говорот на наставникот да биде прилагоден во однос на брзината, интензитетот, ритмот и интонацијата;
- говорот мора да биде јасен и да биде заснован на познати зборови кои ученикот ги разбира;
- да се прават паузи во текот на говорот и прашањата да бидат јасно формулирани, непознатите зборови да бидат дополнително објаснети, особено апстрактните поими;
- да се обезбедат повеќе аудитивни и визуелни средства (слики, предмети, видеозаписи);
- да се користат движења, мимики и гестови за објаснување на поимите;
- клучните поими да бидат повторени и потенцирани на крајот од часот;
- да му се овозможи на ученикот доволно време за да ги изрази своите мисли;
- ученикот да се поттикнува на самостојно опишување на појавите, на предметите и на содржините и наставникот да биде со него трпелив и толерантен кон аграматичниот и неправилен изговор.

3.3. Деца и младинци со телесен инвалидитет

Телесно инвалидните деца и младинци се оние коишто најмалку имаат потреба од некој вид на специфично образование. Тешкотиите во врска со нивното воспитание и образование претежно се од физичка природа (не можат да одат во училиште, да пишуваат, да работат). Овие лица може да користат асистивни уреди за олеснување на нивното движење како што се: протези, патерици, одалка, инвалидска количка.²²

²² Стојковска-Алексова, Р. (2010) „Употреба на информатичката технологија во училиштата, за децата со посебни потреби“, Борографија, Скопје, стр.18

Кај нив потенцијална опасност претставува можноста да се изгуби психичката рамнотежа како последица на посебниот социјално - психолошки статус. Затоа основна задача на воспитанието е да ги спречи појавите на таквите чувства како што се: инфериорност, самосожалување итн. коишто доста негативно би влијаеле врз нивната социјализација.

Посебна потреба во учењето е нарушување на еден или на повеќе психолошки процеси кои се вклучени во разбирањето и употребата на пишуваниот јазик и говорот. Ова нарушување може да се манифестира со несовершена способност за слушање, размислување, говорење, читање, пишување, математички операции, организациски вештини, организација и интегрирање на мислите.

Во оваа група припаѓаат и лицата со повреда на мозокот, со минимална дисфункција на мозокот, со дислексија, со дисграфија, со дискалкулија и со разградување на веќе стекнатиот говор.

Родителите се многу често загрижени кога нивните деца покажуваат некаква потешкотија при учењето во училиште. Постојат многу причини за неуспех на училиште, но за сите ученици заеднички се потешкотиите во учењето. Лицата со потешкотии во учењето може да имаат уреден интелектуален развој, но специфичните потешкотии во учењето прават родителите и наставниците да бидат загрижени за нивната општа интелектуална состојба. Често овие ученици мора многу да се потрудат за да ги следат училишните инструкции, да се концентрираат и да „бидат добри“ во домот и на училиште. Но, се случува тие да не успеат да ги реализираат задачите што се поставени пред нив и покрај овие напори. Потешкотиите во учењето се среќаваат просечно кај еден од десет ученици во паралелката. Освен повредите на мозокот, овие потешкотии може да имаат и наследен, семеен фактор.²³

²³American academy of child & adolescent psychiatry, http://aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_with_learning_disabilities

Посебните потреби во учењето се карактеризираат со расчекор меѓу достигнувањата на ученикот и неговата интелигенција.

Тешкотиите во учењето се разликуваат од една личност до друга. Истражувачите сметаат дека разликите меѓу личностите со тешкотии во учењето се предизвикани од начинот на кој работи централниот нервен систем (во понатамошниот текст ЦНС) и од начинот на кој ги обработува информациите. Не постои „лек“ за тешкотиите во учењето бидејќи тие се доживотни. Меѓутоа, постојат начини како учениците со тешкотии во учењето да постигнат повисоки успеси и да ги заобиколат овие потешкотии.²⁴

Дел од истражувањата покажуваат дека запомнувањето со текот на годините станува подобро, бидејќи учениците со тешкотии во учењето учат да воспоставуваат автоматска контрола над овие процеси.²⁵

3.4. Деца и младинци со пречки во психичкиот развој

Воспитанието и образованието на овие деца и младинци создава најмногу проблеми затоа што од етиолошки аспект тие претставуваат мошне хетерогена категорија. Кај дел од нив е оштетен централниот нервен систем, најголем дел наследуваат скромен интелектуален потенцијал (хередидатарен фактор), но заедничка им е скромната можност за компензација и крајно ограничениот когнитивен развој.

Процената на потребите на учениците со потешкотии во учењето се темели на опфатот на условите кои ги нуди училищата и наставната програма, како и специфичните потешкотии и силни страни што ги покажува ученикот. Поточно, процената треба да опфати три аспекти – потешкотии, отстапувања и

²⁴ <http://www.napcse.org/exceptionalchildren/learningdisabilities.php#cla>

²⁵ Bernice, W. (2004), „Learning about learning disabilities“, Elsevier, London, p. 52

разлики, како и нивната поврзаност со училишната средина и наставната програма.²⁶

Постојат одредени стратегии кои генерално може да се користат за да се олесни воспитно-образовниот процес на учениците со интелектуална попреченост.

Една таква стратегија е да се презентираат задачите за учење во мали чекори. Секоја задача поединечно се презентира и соодветно му се претставува на ученикот. На овој начин се избегнува големо оптоварување на ученикот. Откако ученикот ќе совлада една задача, се преминува на нова. Ова е прогресивен пристап на учење. Ова е карактеристика на многу модели на учење. Разликата е во бројот и во големината на последователните чекори.

Втората стратегија е да се измени пристапот во учењето. Долгите вербални налози и апстрактни предавања се неефикасни методи на предавање за повеќето ученици. Погolem дел од нив применуваат кинестетички начин на учење, што значи, тие најдобро учат преку вршење задача „со помош на рацете“. Ова е во спротивност со можностите за вршење апстрактни задачи. Затоа овој пристап е особено корисен за учениците со интелектуална попреченост, бидејќи тие најдобро учат кога информациите се конкретни и видливи.

Според третата стратегија, учениците со интелектуална попреченост најдобро учат во средина богата со визуелни помагала. Таа средина во себе вклучува визуелни алатки, слики, фотографии и графикони кои помагаат и се корисни полесно да им се објасни на учениците што се очекува од нив.

Четвртата стратегија во учењето е да се обезбедат директни и непосредни повратни информации. На учениците со интелектуална попреченост им е потребна непосредна повратна информација. Ова им овозможува да направат врска помеѓу нивното однесување и одговорот на наставникот. Доцнењето во обезбедување повратни информации го отежнува

²⁶ Gavin, R. (2005), „Dyslexia and inclusion: Classroom, Approaches for assessment, teaching and learning“, David Fulton Publishers, London, p.11

формирањето врска помеѓу причината и последицата. Како резултат на тоа, може да се изостават значајните информации при учењето.²⁷

3.5. Деца и младинци со аутизам

Учениците со аутизам имаат квалитативни оштетувања на планот на вербалната и невербалната комуникација. Овие ученици имаат проблем во сферата на воспоставување на социјална комуникација и соработка со потесното окружување и пошироко. Нивните активности се малубројни, додека сферите на интерес се многу ограничени.

Како и да е, тоа што му го одвлекува вниманието на еден ученик, на пример отчукувањето на часовникот, не мора да значи дека ќе му го одвлече вниманието и на друг. Начинот на манифестирање на различни ситуации и појави е различен за секој ученик со аутизам. Наставниците, терапевтите и родителите треба да ги откријат причините кои му го одвлекуваат вниманието на секој ученик.

- Ученикот со аутизам има склоност да помни делови од настани, наместо да го прифати концептот на учење кој му се наметнува;
- Показува тенденција да учи механички, без јасно да го разбере материјалот;
- Не ја обработува и генерализира информацијата по природен пат;
- Има недостаток од специфични социјални способности за интеракција, вклучувајќи го и означувањето на потребите;
- Буквално и конкретно ги разбира и ги употребува јазичните концепти.
- Повознемирен е и повеќе поттикнат од суптилните состојби во средината, на пример чукањето на часовник, шумот од греалките.
- Показува тенденција да учи визуелно, на тој начин може „да ја согледа целата слика“, нејзиниот почеток, средината и крајот.

²⁷ http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208

- Показува тешкотија во селектирањето на ирелевантната дразба и фокусирањето кон битната информација (координација меѓу приемот и одговорот на дразбите).²⁸

3.6. Деца и младинци со комбинирани пречки (мултихендикеп)

Воспитанието и образованието на овие деца и младинци има многу поголеми потешкотии, што е природно, ако се има предвид повеќекратното оштетување, како на пример (вид, слух, говор и други оштетувања). Сепак, треба да се напомене дека и лице со повеќекратни сериозни оштетувања може да има високи постигнувања на едукативен план, доколку интелектуално и ментално е супериорно и доколку соодветно и рано започне неговото воспитување, рехабилитација и образование.

Со цел да бидат ефективни, образовните програми треба да вклучат различни компоненти за да ги задоволат потребите на учениците со комбинирана попреченост. Овие програми треба да вклучат функционални цели (цели што ќе резултираат со зголемување на вештините на ученикот и неговата независност во справувањето со рутински активности).²⁹

Многу често при уредување на училницата, треба да се земат предвид потребите на учениците за фармаколошка терапија, специјални диети или специјална опрема. Асистивните помагала и опремата ќе овозможат да се зголеми и прошири палетата на функционирање на овие ученици. На пример, во последниве години, компјутерите станаа ефективни комуникациски уреди. Други помагала вклучуваат: инвалидски колички, машини за пишување, стеги, модифицирани рачки за чаши и адаптиран прибор за јадење, уреди за комуникација и слично. Компјутеризираната комуникациска опрема и

²⁸ Крстевска-Дојчиновска, Л. Стојковска, Р. Гулевска, М. Манчев, В. (2008), „Примена на информатичка технологија кај децата со аутизам“, Отворете ги прозорците, Скопје

²⁹ <http://www.ocecd.org/multipleDis.php>

специјално изградената стручна опрема исто така играат важна улога во адаптација на работните средини за ученици со сериозни ограничувања во движењето.

4. Организација на воспитанието и образованието на учениците со посебни образовни потреби

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби скоро во целост ја следи шемата на редовното образование.³⁰

- посебно предучилишно воспитание и образование;
- посебно основно образование;
- посебно средно стручно образование.

I. Посебно предучилишно воспитание и образование

Во рамките на предучилишното образование, во рамките на посебните основни училишта и посебните паралелки при редовните училишта, постојат подготвителни одделенија за деца со:

- оштетен вид;
- оштетен слух;
- пречки во психичкиот развој;
- телесен инвалидитет;
- хронично болни;
- аутизам.

II. Посебно основно образование

³⁰ Ардијана Исахи-Палошии, Инклузија во средното стручно образование, Британски совет во Македонија, Скопје, 2014, стр.26

Во нашата земја постојат посебни основни училишта и посебни паралелки при редовните училишта во кои се едуцираат ученици со:

оштетен вид;

оштетен слух;

пречки во психичкиот развој;

аутизам;

нарушено социјално однесување.

III. Посебно средно стручно образование

Посебното средно стручно образование се реализира во посебните средни стручни училишта за ученици со:

- оштетен вид;
- оштетен слух;
- пречки во психичкиот развој.

4.1 Пречки и можности во развојот на образованието на учениците со посебни потреби

Додека споменатите проекти покажуваат некои примери за напредок на вклучувањето на децата со посебни потреби во училиштето, преостануваат повеќе тешкотии што ќе треба да се надминат. Можеби најсериозна пречка на вклучувањето останува ниското ниво на економскиот развој на земјата, со високо ниво на невработеност, вклучително и со многу долго време невработени лица. Уште повеќе, владиниот буџет всушност ја намали образовната потрошувачка како процент од буџетот во периодот меѓу 1996 и

1999 година. Актуелен е силниот притисок за намалување на бројот на вработените во училиштата, што во голема мерка би го намалило и капацитетот за имплементирање на вклучувачкото образование со зголемени барања на одделните наставници и потребата од дополнителна поддршка од стручни лица и наставници – помошници.

Финансиските ограничувања се евидентни и во недостатокот на техничка опрема, човечки и материјални ресурси. На пример, во моментот кога е пишуван извештајот, речиси нема компјутер што се користи за образование на децата со посебни образовни потреби. Неодамна, посебните основни училишта добиле одреден број на компјутери со донација од Народна Република Кина. Како и да е, тоа се компјутери без дополнителна опрема за децата со посебни потреби (како на пример компјутер со Браева тастатура).

Голем дел останува да биде постигнат во развивањето на различните образовни структури за децата со посебни потреби. Има недоволно разбирање на концептуалните разлики меѓу вклучувањето и интегрирањето на учениците со посебни потреби; како што е евидентно на пример во некои владини документи во кои „интеграцијата“ и „инклузијата“ се користат како синоними. Уште повеќе, достапна е многу слаба помош за учениците со посебни потреби во редовните училишта. Доколку редовното училиште е дел од некој вклучувачки образовен проект, може да има достапни мобилни дефектолошки услуги (логопед, сурдолог, и сл). Исто така, дури и за во проектните училишта дополнителната поддршка е многу скапа и останува мошне тешко да се одговори на посебните потреби на учениците. Како и да е, логопетските услуги во рамките на образовниот систем, на пример, се само достапни во неколку основни училишта во еден град. Вообичаено родителите се единствената помош за децата и за наставникот.

Други потешкотии произлегуваат при преминот од одделенска во предметна настава, т.е. образование по четврто (петто) одделение (деветгодишно основно образование). Одделенските наставници може да бидат толерантни кон децата со посебни потреби, додека, во предметната настава, секој наставник ќе потроши помалку време со одделен ученик и затоа ќе биде помалку во можност да го следи со дополнителна помош.

Понекогаш училишните експерти може да обезбедат поддршка, но многу од нив сè уште не се обучени во ова подрачје; за оние кои се обучени, дефектолозите, на нив најчесто се гледа како на единствено одговорни и со тоа на учениците им се скратува можноста да добијат повеќеаспектен систем на поддршка. Една важна можност за зголемување на обуката на наставниците (неспецијалисти) може да се види во новиот Закон за основно образование каде наставниците се обврзуваат да посетуваат редовна обука на работното место, обезбедувајќи одлични можности за вклучување нови приоди во образованието во основното училиште. Зголемената обука подобро ги оспособува наставниците за да го реализираат вклучувачкото образование. Законот за основно образование (2002) содржи мерки коишто може да претставуваат пречка за вклучување на учениците со посебни образовни потреби. Членот 51 посочува дека учениците по возраст од 17 години ќе ја изгубат можноста да посетуваат основно образование; ученик со посебна потреба или ученик под ризик на тој начин може да биде спречен да го заврши школувањето до посочената рестриктивна возраст.³¹

5. Потреби и проблеми како предуслов за успешно интегративно образование

Првите направени чекори кон образованието на поголем број хендикепирани деца кај нас имаат интегративни карактеристики со отворањето на голем број посебни одделенија при редовните основни училишта, кои како облик на интеграција останаа до денес, давајќи можност за основно образование на поголем број хендикепирани деца во Република Македонија.

Независно од различните ставови кон ова прашање треба да се потенцира дека дефектолозите сепак остануваат на позицијата за нормализација и интеграција, но секогаш со висок респект кон определени неизбежни институционални мерки насочени кон тоа како ќе се одвива таа, под

³¹ Закон за основно образование, „Сл. Весник на Р. Македонија“ бр.52/02 од 11.7.2002 година

кои услови, модели, законски нормативи и кој сé во тој процес треба да учествува.

И денес стручњаците се единствени и сметаат дека интеграцијата поради хетерогеноста на хендикепираните деца, не треба да значи вклучување на сите деца во редовните училишта и се смета дека е најтешко да се интегрираат ментално ретардираните деца.

На овој проблем не се внимава многу во практиката. Често доаѓа до недоразбирање, бидејќи недоволно се почитува еден од основните принципи, принципот на постапноста. Тој принцип бара во согласност со објективните и субјективните прилики на конкретната општествена средина, односно училиште, постепено да се спроведува преобразба на воспитанието и образованието, односно хендикепираните деца во редовните облици на воспитанието и образованието да се вклучуваат само таму каде што се исполнети најнужните услови што претставуваат своевидна гаранција дека овие деца ќе можат успешно да напредуваат. Во непосредната педагошка практика поради непознавањето на оваа проблематика, еднострано и административно се укинуваат некои од досегашните облици на воспитание и образование, а условите за преминување во нов квалитет не се задоволени.

Предуслов за успешно интегративно основно образование е предучилишното воспитание на децата со пречки во развојот. А предуслови за решавање на проблемите поврзани за предучилишното воспитание се успешната детекција, дијагностика и третман на децата со пречки во развојот, што би се остварило со беспрекорна работа на еден мултидисциплинарен тим.

Тимска работа е само онаа кога постои едно установено време и место, на кое, се среќаваат сите стручњаци што работеле со хендикепираното лице, со својот стручен придонес и со својот личен став да ги вообличат заклучоците и да постават терапевска програма.

Во тимската работа нема вертикална потчинетост или поврзаност. Таа ја оневозможува тимската работа и ја прави бесмислена. Поврзаноста е хоризонтална. Отпори кон тимската работа се јавуваат главно во оние класични научни и стручни дисциплини, каде што е веќе воспоставена

традицијата на еден хиерархиски однос, кој стручноста ја идентификувал со искуството, а искуството со староста, па раководењето со работните групи, одделенија и установи не можело да се замисли надвор од хиерархиските односи, што можат да се постават во тие работни групи или институции. Покрај тоа определен профил на стручњаци сметајќи се себеси за носители на основната дејност, не можат а да не се сметаат и за раководители на сите облици на тимска работа во тие установи.

Дефектологијата во Република Македонија се потпира врз позитивните традиции од минатото, кога најнапред го решаваше проблемот околу згрижување на децата со дефективитет и усовршување на начинот на школување на своите кадри. Денес, веќе оди кон осовременување на своите стручни поставки и создавање на модел на работа, кој веќе не е по угледот на класичната педагошка работа или на класичната работа во здравствената служба, туку е определен со специфичноста на проблемите со кои се занимава дефектологијата. Секако во континуирана соработка со другите научни гранки, ќе се изнајдат нови патишта за решавање на постојните проблеми во образованието и воспитанието на децата со пречки во развојот. Како посебен проблем се наметнува слабата организираност на предучилишното воспитание на децата со пречки во развојот на територијата на Република Македонија.³²

Долго време вниманието за ментално ретардираните деца беше насочено исклучиво кон заштита и развивање т.е., кон подобрување на состојбата на изгубените биолошки и ментални способности. Исто така било силно влијанието на вековната практика на односот кон овие деца и длабоко вкоренетото генерализирано мислење дека на овие деца може да им се помогне единствено со грижа и заштита, затоа што тие не можат да бидат медиум на воспитание. Ова, се разбира, многу придонело за доцна утврденото сознание за потребата од предучилишно воспитание на ментално ретардираното дете. Кон ова се надоврзува и.³³

³² Љупчо Ајдински: Нови искуства и тенденции во интеграцијата и нормализацијата на третманот, образованието и оспособувањето, односно рехабилитацијата на хендикепираните лица, Струга 1995

³³ Христова Анета, ПОТРЕБИ И ПРОБЛЕМИ ВО ОРГАНИЗИРАЊЕТО НА ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА СО ПРЕЧКИ ВО РАЗВОЈОТ, КАКО ПРЕДУСЛОВ ЗА УСПЕШНО ИНТЕГРАТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ, Психолошко – педагошки преглед, пристапено на 20 декември 2014 - <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf/1997-4/10-ANE~1.pdf>

- незаинтересираноста на општата педагогија и нејзините науки и дисциплини за проблемите на воспитанието и образованието на хендикепираните, посебно на ментално ретардираните деца;
- бавниот развојот и задоцнетото конституирање на клиничкиот дел на предметот на олигофренологијата (превенцијата, детекцијата, дијагностиката, третманот, а посебно раниот третман на ретардираните);
- неправилниот однос на родителите што се изразува во сокривање на случајот колку што е можно подолго од јавноста, а до што доаѓало главно поради неинформираноста за можностите за едукација и рехабилитација, како и поради сосема негативните предубедувања;
- негативниот однос и затвореноста на редовните предучилишни установи кон ментално ретардираните деца;
- откривање на ретардираноста дури со вклучувањето во училиштето (што е чест случај и денес).

Во секој случај сега е јасно, предучилишното воспитание на ментално ретардираните деца е повеќе од потребно, бидејќи нуди забрзување на развојот на детето на физички, на психички и на социјален план, со цел да се подготви за организираниот процес на учење, т.е. на совладување на знаењата, на умеењата и навиките низ училиштето. Разликите меѓу предучилишното воспитание на ментално ретардираните и нормалните деца не се во целите и задачите, ниту во глобалните содржини, туку во додатните содржини, факторите, облиците и во видовите активност, кои како дополнителна потреба ги наметнуваат специфичноста и карактеристиките на ментално ретардираните деца во нивниот развојот.

Основната разлика меѓу предучилишното воспитание на нормалното и на ментално ретардираното дете се состои во тоа што:³⁴

- Кај нормалното дете имаме единствен процес на воспитание со кој се насочува развојот и детето се подготвува за училиште;
- Кај ментално ретардираното дете имаме двоен процес:
 - воспитание како и кај нормалното дете;

³⁴ Ibid

- клинички рехабилитационен третман заради спречување, намалување и отстранување на пречките што оневозможуваат развој и ги ограничуваат можностите за остварување на целите и задачите на воспитувањето и образованието.

Програмски, предучилишното воспитување на ментално ретардираното дете се остварува низ два дела: едукативен и клинички.

Едукативниот дел во основа се базира врз компонентите на програмата на редовното воспитување, со тоа што по обем и време се усогласува со специфичностите и со можностите на ментално ретардираните деца, т.е. група.

Клиничкиот дел на програмата ги опфаќа подрачјата на когнитивните процеси: комуникациите; сензомоторниот развој; интелектуалните психички процеси; волно-емоционалната сфера; однесувањето; личната хигиена и тоалетите; грижата за себе и подрачјето на семејниот и општествениот живот.

Едукативниот дел на програмата го планираат и го спроведуваат едукаторите-олигофренопедагози, во соработка со родителите и со соработниците, членови на тимот, а клиничкиот дел на програмата го планираат и го спроведуваат олигофренопедагозите - клиничари во соработка со родителите и соработниците-членови на тимот. Предучилишното воспитување почнува од првиот ден на откривањето и идентификувањето на ретардираноста и трае до вклучувањето на детето во процесот на наставата, т.е. на обучувањето.

Предучилишното воспитување се спроведува во семејството, во редовните предучилишни установи заедно со другите деца, во посебни групи или единици на редовните предучилишни установи и во посебни единици на едукативните и на клиничките олигофренолошки установи за рехабилитација.

Глава III - Теоретски гледишта за емоциите и ставовите

1. Поим за емоции

За да ја сфатиме важноста на емоциите доволно е да замислиме каков би бил животот кога луѓето не би имале емоции. Сè додека еден човек не ги разбере своите чувства тој нема да може да се разбере самиот себеси, како што нема да може да разбере ни друг човек. Емоциите се неодвоиви од индивидуата која ги доживува, во иста мера во која индивидуата е неодвоива од животните ситуации во кои доживува одредена емоција. Емоцијата е секогаш „реакција“ на индивидуата на некаков настан. Во тој процес индивидуата реагира на одреден настан или ситуација и при тоа не само што воспоставува непосреден однос спрема тој настан, туку истовремено и воспоставува однос спрема својата реакција на тој настан. Во емоционалната реакција се слева и перцепцијата за одреден настан со сопствената реакција на тој настан. Поради тоа тој настан не само што се забележува, туку и се чувствува. Во секоја ситуација, индивидуата тежнее да воспостави склад помеѓу надворешниот и својот внатрешен свет. Емоциите се јавуваат во ситуација во која индивидуата проценува дека настанале значајни промени во односот помеѓу неа и светот. Емоцијата е резултат на овие промени, но истовремено е и тежнеење да се воспостави нов склад помеѓу индивидуата и светот. Според ова една од главните функции на емоциите е адаптивната функција.

Зборот емоција е од латинско потекло, од зборот *motio* (onis) што значи движење, кој со додадениот префикс означува движење напред. Емоциите се психички процеси низ кои се изразува човековиот однос кон околината и кон самиот себеси, а кои се истовремено и насочувачи на активностите на индивидуата.³⁵ Емоциите претставуваат едни од најосновните доживувања на

³⁵ Ivić, I., Milinković, M., Rosandić, R., Smiljanić, V., *Razvoj i merenje inteligencije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1978, str. 37

сопствената личност и имаат централна улога во животот. Постојат голем број дефиниции за емоциите, од кои може да се издвојат следниве:³⁶

1. Емоција е ментална состојба која се појавува спонтано, без додатен свесен напор и е често придружена со физиолошки промени;
2. Емоција е ментална состојба која има силна компонента на чувства;
3. Емоција е комплексна реакција која ги вклучува и телото и умот. Овие реакции вклучуваат субјективна ментална состојба, импулс да се реагира и промени кои настануваат во телото.

Нашата определба го прифаќа следново дефинирање на емоциите и нивниот процес: Емоција е процес на автоматска процена која се случува под влијание на еволуциското и лично минато, во кој чувствуваме дека нешто важно за нас се случува и збир на физиолошки промени и емоционални однесувања коишто настануваат за да се справат со ситуацијата. Емоциите се реакции на субјектот на некој стимуланс кој го оценил како важен, а кој висцерално, моторно, мотивационо и ментално го припрема субјектот за адаптивна активност. За да реагира на некој стимуланс субјектот истиот мора да го забележи, да го протолкува неговото значење и да ја одреди неговата важност. Со други зборови можеме да кажеме дека осознавањето на светот (ситуацијата или стимулансот) е процес кој содржи три битни елементи:³⁷

- регистрирање на надворешните промени (перцепција);
- одредување на значењето на перцепираната надворешна промена (аперцепција); и
- одредување на вредноста на тоа значење (валоризација).

Системот на правила, кодови и вредности со кои се служи субјектот за да ги дешифрира стимулансите од надворешниот свет го нарекуваме референтна рамка. Во таа смисла може да зборуваме за референтната рамка како внатрешна мапа со која се служи субјектот за да се ориентира како спрема

³⁶ file:///C:/Documents%20and%20Settings/USER/Desktop/emotion%20strana.htm

³⁷ Milivojević, Z., *Emocije, psihoterapija i razumevanje emocija*, Psihopolis Institut, Novi Sad, 2008, str. 47

себе, така и во надворешниот свет и животот воопшто. Оттука произлегува дека луѓето не реагираат на стимулансите како такви, туку на значењето кое тие им го припишуваат на стимулансите. Затоа, емоции се јавуваат само во оние ситуации кои субјектот ги проценил како важни. Нормално, бидејќи луѓето се разликуваат по тоа како ги интерпретираат стимулансите и како ги вреднуваат, односно имаат различни референтни рамки, сосема е природно да во иста ситуација различни луѓе чувствуваат квалитативно и квантитативно различни чувства. Процената на стимулансната ситуација и нејзиното значење трае многу кратко, некогаш може да се мери во милисекунди, а процесот често се одвива несвесно. Хипербрзото прилагодување на промените е поврзано со адаптивната функција на емоциите. За разлика од други реакции на стимуланти, емоциите се придружени со одредени промени во внатрешните органи и органските системи. До овие промени доаѓа со посредство на симпатичкиот и парасимпатичкиот дел на автономниот нервен систем, како и со помош на хормоните и ендокриниот систем. Овие промени имаат адаптивна функција бидејќи ја припремаат внатрешноста на организмот за потребното ниво на активности. Исто така, емоциите доведуваат и до промени во моторниот систем, така што влијаат на мускулниот тонус кај различни групи на мускули. И во овој случај станува збор за припрема на организмот за адаптивно однесување. Повеќето емоции имаат нагонски или конативен ефект, што значи дека тие ја придвижуваат индивидуата на одредена активност или пак ја инхибираат и ја прават пасивна. Емоциите ги стимулираат и менталните операции, како што се вниманието, будноста, меморијата, мислењето и памтењето. Оваа стимулација не е дифузна и општа, туку фокусирана и специфична. Кога веќе дошло до емоционална реакција, тогаш целокупниот ментален систем констатира дека се случува нешто важно и почнува да се прилагодува кон новиот приоритет кој е дефиниран со појавата на емоцијата. Но, во случај кога стимулансната ситуација е неизбежна и непроменлива, а тешка за прифаќање на субјектот, тогаш менталните операции делуваат на промена на референтната рамка со цел да се промени внатрешната мапа и да се прилагоди на новата непроменлива реалност.

За анализа на емоционалните реакции потребно е да се одредат некои параметри во однос на кои може да се врши нивното споредување. Основни параметри кои ние ги прифаќаме се:³⁸

- основниот контекст на чувствата;
- пријатност на чувствата (хедонистички тон);
- интензитетот на емоционалните реакции;
- траење на емоционалните реакции;
- нивото на тензија;
- временска рамка; и
- цел на емоционалните реакции.

Дали некоја емоција ќе се појави и на неа ќе се реагира зависи од процената дали она што се случува е важно за индивидуата. Токму субјективниот контекст што индивидуата го проценува е она што го активира процесот на емоционалната реакција. Оние ситуации во кои субјектот ќе процени дека се значајни по тоа што загрозуваат некоја негова вредност придонесуваат за појава на непријатни чувства, за разлика од други ситуации кога се афирмира некоја субјективна вредност и се појавуваат пријатни чувства. Во процената на интензитетот на емоционалните реакции се служиме со оцените слабо, средно силни, силни или многу силни емоции. Овие оценки се произволни, но се корисни за класификација на емоциите според интензитетот. На пример, бесот може да варира од слаба вознемиреност до силен гнев, радоста може да варира од благо задоволство до полна екстаза. Колку што е поголем интензитетот, поголема е и тенденцијата да биде опфатено целото човеково „јас“, т.е. да биде ставено во „канците“ на емоцијата. Особено силните емоции се нарекуваат афекти, кои најчесто траат кратко. Но, кога афектот трае долго и неговиот интензитет не се намалува тогаш може да зборуваме за продолжен афект или афективна состојба. Основното правило кое важи за интензитот на емоционалните реакции е дека колку некоја стимулансна ситуација се доживува како позначајна, дотолку расте и интензитетот на емоционалните реакции. Во однос на интензитетот на чувствата,

³⁸Milivojević, Z., *Emocije, psihoterapija i razumevanje emocija*, Psihopolis Institut, Novi Sad, 2008, str. 54

емоционалните доживувања се движат од едвај забележливи нијанси на моментално расположение до најсилни страсти. Друга димензија според која може да ги разликуваме емоциите е нивното траење. Најчесто се користат три категории: кратко, средно и долго траење на емоции. Краткотрајното чувствување можеме да го мериме во секунди или минути, средното траење во десетина минути или часови, а долготрајното во денови, недели, па и подолго. Вообичаено за краткотрајните емоции се користат чувства и емоции, а за долготрајните расположенија и сентименти. Емоционалните доживувања се разликуваат во однос на нивото на тензија, односно импулсот кој ја тера индивидуата кон активност. Во зависност од емоцијата која се доживува, индивидуата може да чувствува потреба да реагира, да се повлече, побегне и слично. „Активните“ и „пасивните“ емоции се подеднакво важни за личноста, подеднакво го опфаќаат човековото „јас“. Разликата меѓу нив лежи во степенот на асоцираност на раздражувањето и јачината на импулсот кој турка кон активност. Интензитетот на емоциите и нивото на тензија често се во корелација, односно високиот степен на тензија многу често значи и поинтензивно чувствување. Сепак, може да се случи да постои силен интензитет кај емоциите со мала тензија, како на пример во длабока депресија. Во зависност од тоа дали емоцијата се јавува во врска со сегашна, тековна ситуација, со некоја мината ситуација или со претпоставена, идна ситуација, можеме да разликуваме три временски рамки на некоја емоција. На пример, страв може да се појави поради некоја актуелна ситуација во која се наоѓа индивидуата. Но, исто така, може да се појави вознемиреност како реакција на индивидуата на некоја замислена, идна ситуација, која сè уште не настанала. Бидејќи индивидуата е во исчекување или антиципација на некоја загрозувачка ситуација ова доживување се нарекува антиципаторен страв. Исто така, може да се појави страв кога индивидуата ќе се присети на некоја ситуација од минатото, кога таа многу се исплашила. Кога емоцијата е реакција на некоја ситуација во сегашноста индивидуата реагира на менталната репрезентација на сегашната ситуација. Кај емоционалните реакции на минатото и на иднината, менталните претстави кои ги предизвикуваат емоциите не се репрезентација на актуелни надворешни стимуланси, туку се резултат на сеќавања и имагинација. Овие претстави имаат моќ да предизвикаат емоции

бидејќи човечкиот мозок е така направен да со еден свој дел реагира на замислени претстави како да се одраз на моменталната надворешна реалност.

Всушност накратко емоциите може да се дефинираат како психички процеси што го изразуваат човековиот однос кон предметите, настаните и другите луѓе, но и неговиот однос кон самиот себе и кон сопствените постапки и доживувања.³⁹ Емоциите ја определуваат и насочуваат човековата активност. Постои разлика меѓу поимите емоција и чувство. Емоциите се јавуваат и кај луѓето и кај животните, а чувствата се емоции што се јавуваат само кај луѓето. Тие се резултат од човековиот социјален живот.

При појава на секое чувство и емоција во човекот се одвиваат голем број карактеристични промени: физиолошки, физички и промени во движењето.

1. Физиолошките промени се јавуваат во две фази; првата се нарекува фаза на емотивен шок (кога при ненадејно силно чувство ќе се стаписаме или занемеме), а втората се нарекува фаза на специфични промени (разлики кај различните емоции што се јавуваат во однос на физиолошките промени).
2. Физичките промени при емоциите се: карактеристични движења на телото, карактеристичен израз на лицето и карактеристични промени во говорот.
3. Промените во доживувањата се редовна придружна појава на емоциите и чувствата.

³⁹ Yingxu Wang, On the cognitive Processes of Human Perception with Emotions, Motivations, and Attitudes , Int'l Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, October-December 2007, стр.2

1.1 Фази во развојот на емоциите

Кога зборуваме за емоциите треба да нагласиме дека тие се вбројуваат во две фази, и тоа: примарна и секундарна.⁴⁰

Во првата фаза се вбројуваат две потфази и тоа: фазата на шок и хроничната фаза. Фазата на шок е акутна фаза, таа претставува некој вид психички удар, во неа не знаеме за каква емоција се работи зашто во оваа фаза сите емоции се слични. Втората, хроничната фаза трае подолго време и дури во неа емоцијата го добива својот квалитет така што знаеме за каков вид на емоција се работи. Првата фаза или емоционалниот шок се манифестира во извесна обезглавеност, зачуденост. Интелектуална блокада. Некоја непријатна вест предизвикува емоционален шок. Во таква состојба интелектуалниот живот се сведува на минимум, некои поединци паѓаат во несвест, вниманието целосно е отсутно.

Некои филозофи и писатели зборуваат за големите последици на емоционалниот шок. Така, Кант зборува за слепило на афектот, Шекспир за заматување на афектот, а некои за кратко лудило. При сведочењето во судот, тие лица не се сеќаваат речиси на ништо од тоа што се случувало во состојбата на емоционалниот шок. Емоционалниот шок го придружуваат силни моторни појави. Тие се состојат во различни движења со мимика, со гестикации, со викања. Тие се слични кај сите видови емоции, бидејќи сите движења во оваа фаза се неадаптибилни и нецелисходни, во шокот нозете се сечат, не може да се разбере нивната смисла. Субјектот спаѓа на пониско ниво на однесување (во гневот се покажуваат заби).

Во хроничната фаза, емоцијата го добива својот квалитет, и тука знаеме за која емоција се работи — за бес, за жалост итн. Тука нема збрка ниту пак застој во мислите, ниту расфрлени моторни реакции, субјектите не паѓаат во несвест. Се враќа присебноста и со неа интелектуалните способности. Во

⁴⁰ J. Beament, *The Relationship Between Music and the Hearing Mechanism*, St Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds, Suffolk, Great Britan, 2001

периодот на премин од емоционалниот шок кон хроничната фаза, во зависност од степенот на изразеност на емоцијата можеме да разликуваме кај секоја емоција, пасивен и активен вид.

1.2. Динамика на емоционалните доживувања

Наглата промена во емоциите е тесно поврзана со наглото намалување на тензијата. Кога целта не е постигната или експлозијата на емоцијата не се сталожила почнува многу бавно опаѓање на напнатоста. Ова опаѓање предизвикува различни промени во квалитетот на емоциите. Резултатот е непријатно чувствување на фрустрирана недовршеност. Некои емоционални состојби траат колку една кратка „молња“ на чувство на повреденост, доаѓа и поминува пред да биде потполно изразена. Кај епизоди на потполно развиен бес, тага, срам или хумор траењето може да биде со минути или часови. А чувството на задоволство или обесхрабреност може непрекинето да трае со денови па дури и подолго.

Фактори за промена на емоционалното доживување

Суштината на едно емоционално доживување е поврзана со карактеристичниот склоп во кој тоа настанува. Кога некои аспекти од ситуацијата се менуваат тогаш и емоциите се менуваат на соодветен начин. Причините за ова можат да бидат различни:⁴¹

⁴¹ Ачковска, Лешковска, Е., Вовед во психологијата (Скрипта за интерна употреба), Филозофски факултет, Скопје, 2011

1. Промена во средината - Можат да бидат предизвикани од различни сили или од однесувањето на човекот. Промени во средината значи промена на изгледот на средината со кои настануваат и промени во емоционалните доживувања. На пр. стравот кој парализира може да го доведе човекот на дофат на опасниот објект.
2. Перцептивно интензивирање - Перцепцијата на средината се менува поради постоечката емоционална состојба. На пр. збунетиот човек гледа дека сите го посматраат па поради тоа станува уште повеќе збунет.
3. Идеен тек - Тука спаѓаат мисли, перцепции и чувства. Една емоција може да „откачи“ мисли кои потоа ќе го насочат емоционалното доживување. На пр. чувството на неуспех во врска со нешто може да го наведе човекот да мисли на своите општи недостатоци, ова може да предизвика срам кај него па потоа да се потсети на други пошироки случувања од минатото и да дојде до каење, за да на крај се заврши со омраза. Сета оваа емоционална промена може да се случи во многу кратко време. Овие „патеки“ се разликуваат од една до друга личност, а исто така зависат и од моментот кога се случил овој вид на идеен тек. На пр. кај некои состојбата на гнев води кон срам, а кај други гневот води кон огорченост или страв.
4. Заситеност на емоционалното доживување - Постои заситување на емоционалното доживување слично на заситувањето кое го има во перцепцијата кога сме изложени подолго на една дразба. Една од причините за промена на долготрајната емоционална состојба може да биде постепено „заморување“ или „отапување“ на ефектите со текот на времето. На пр. ако се повтори еден виц повеќе пати ефектот врз нас не е толку силен како што бил првиот пат кога сме го слушнале. Заситеноста може да се надмине со замислување на нови аспекти на ситуацијата кои ќе предизвикуваат чувствување или наоѓање на нови дразби кои ќе ја поддржат емоцијата. На пр. при тага човекот намерно се потсетува на сè за личноста која ја изгубил.

1.3 Контрола на емоционалните доживувања

Изразување на емоции - Стегната горна усна, љубезна насмевка, стегнати заби го прикриваат внатрешниот немир. Контролата на надворешните емоционални изрази и импулси кон акција дејствува и на внатрешното емоционално доживување. На пр. инхибирањето на телесниот израз може да го ублажи интензитетот на емоционалното доживување. Но исто така може да ја засили емоционалната желба, или спречувањето може да доведе и до гнев, омраза кон објектот кој фрустрира.

Контрола на ситуацијата - Битно е управувањето со ситуацијата и тоа од аспект на контрола на своите и туѓите емоции. На пр. еден од начините на контролирање е кога ќе откриеме постапки кои на човекот му даваат „поширок простор на слободно движење“. На пр. нашиот страв се намалува ако видиме излез од ситуацијата. Но човекот не е секогаш успешен во контролирање на емоциите. На пр. обидувајќи се да го ублажиме чувството на вина така што ќе го сместиме во поширока перспектива може да не доведе до подлабоко чувство на вина и очајување. Ако емоциите произлегуваат од многу силни емоции ставовите на личноста тешко можат да создадат ситуациони промени. На пр. љубовта.

Емоции разорни или конструктивни - Од општествен аспект контролата на емоциите е важна за спречување на општествени опасности. На пр. агесијата. А од индивидуален аспект контролата на емоции е важна за заштита на разорните дејства што ги имаат емоциите за прилагодување на средината. Емоциите најчесто имаат негативно влијание врз постигнување на целта. Некои психолози тврделе дека ефектите од емоциите се секогаш негативни и разорни. Тие сметале дека рационалните се пореметени кога се јавуваат емоции, а тоа го спречува постигнувањето на некои цели. Други психолози тврделе притоа сложувајќи се за тоа дека емоциите разорно дејствуваат врз рационалните процеси, но тие сметаат дека емоциите ја покренуваат активноста на организмот.

Емергентни ефекти - Кенон телесните промени проследени со емоции ги нарекол емергентни реакции, реакции на опасност (пр. страв и гнев). Според неговата теорија тие телесни реакции (забрзано дишење, зголемен крвен притисок) го тераат организмот на брза и силна активност. На пр. бесниот човек го напаѓа противникот со повеќе сила, но овие дејства имаат ограничена корист. На пр. бесниот човек може да го нападне противникот кој е многу посилен од него и да заврши истепан.

Трајни ефекти - На пр. љубовта може да не тргне од рационални активности. Објективниот начин на зборување и судење може да ја смали, но љубовта може да помогне во разбирање на други луѓе, таа може да му отвори нови перспективи на човекот.

1.4 Улогата на емоциите на работното место

Колку и да се залагаат менаџерите не можат да ги контролираат емоциите на колегите и вработените. Емоциите се природен дел од една личност. Менаџерите грешат доколку гизанемарат емотивните елементи во организациското однесување и да го проценат индивидуалното однесување како рационално. Менаџерите кои ја разбираат улогата на емоциите, многу подобро ќе може да го разберат и да го предвидат однесувањето на личноста. Ова на менаџерите ќе им помогне да ги разберат емоциите кои влијаат врз работната реализација. Особено негативните емоции кои може да ѝ попречат на реализацијата. Се чини дека токму затоа поголемиот дел од организациите се обидуваат да ги исклучат емоциите на работното место. Исто така, емоциите може да ја подобрат работната реализација. Прв начин е кога емоциите предизвикуваат возбуденост кој е мотиватор за подобра реализација. Втор начин е кога емотивниот труд согледува дека емоциите може да бидат дел од работното однесување. На пример, можноста ефективно да се насочуваат емоциите од раководни позиции може да биде критично за тие позиции.

Покрај тоа овде се јавува потребата да се утврди разликата меѓу функционални и нефункционални емоции на работното место. Иако не постои точен одговор на ова прашање, сепак се смета дека критичната средна варијабла е комплексноста на задачите на работникот. Колку е покомплексна работата толку е пониско нивото на возбуда која може да се толерира, а да не ја попречи работната реализација. Иако одредено минимално ниво на возбуда е потребно за добра реализација, многу високите нивоа попречуваат во способноста да функционираат, особено ако работата е поврзана со математички сметања. А бидејќи трендот се движи кон по комплексни задачи, лесно може да се сфати зошто организациите се обидуваат да ги редуцираат прекумерните емоции на работното место.

2. Ставови

„Поимот став, иако релативно кратко се користи во значењето кое го има денес, се наоѓа во средиштето на интересирањето не само на социјалните психолози, туку и на други експерти кои работат во повеќе области на општествените науки. Експертите од разни области на општествените науки овој поим го користат за да објаснат разни видови општествени случувања: политичкото определување на граѓаните, односите на одделени слоеви на општеството спрема различни општествени значајни појави, промените во семејните односи итн.“⁴²

За ставовите се интересираат не само експертите и научниците, туку и политичарите - настојувајќи да го дознаат односот на граѓаните спрема тековните политички прашања, со цел да ги модифицираат своите активности и пропаганди; се интересира и државната управа за да знае дали ќе има поддршка или отпор од граѓаните во преземањето разни мерки на практична политика; се интересираат здравствените институции за да ги ориентираат активностите на здравственото воспитување; за ставовите се интересираат и

⁴²Wood, W. (2000). "Attitude Change: Persuasion and Social Influence". Annual Review of Psychology 51: 539–570

произведувачите на стоки за да можат да ги пуштат на пазарот оние производи кои ги посакуваат потенцијалните купувачи.

Има неколку причини за широко користење на поимот став. Една од нив е сложеноста на поимот. Одамна се барало поим со кој ќе биде можно на сеопфатен начин да се прикаже комплексното однесување на луѓето. Уште од времето на Платон психичкиот живот се дели на три области: интелектуална, емоционална и конативна. Оваа трихотомија на психички процеси ја разработиле Тетенс и Кант и неа редовно ја сретнуваме во приказите за психичкиот живот. Иако човековото однесување е комплексно и претставува интеграција на овие три функции, обично тоа се прикажува парцијализирано со нагласување на важноста на една од овие функции. Од XVIII -тиот век, кога започнуваат почесто да се разгледуваат психолошките прашања, како основа меѓу овие функции, се потенцира интелектуалната. Филозофите асоцијанисти сметаат дека когнитивните процеси, главно го објаснуваат психичкиот живот и однесувањето на луѓето. Тргувајќи од тоа сфаќање се создава рационален модел на личноста. Сè што прави човекот, прави врз основа на осознавање на и увидување. Човекот, првенствено се прикажува како рационално битие. Подоцна се формираат и други модели на личност и тие редовно се еднострани, бидејќи во нив се нагласува или една од споменатите функции или само еден момент од однесувањето на човекот. Така, на пример од психоанализата потекнува идејата за човекот како ирационално битие, битие со кое владеат импулсите и емоциите. Има сфаќања за суштината на човекот според кои сите негови постапки ги одредува еден одреден мотив. Такво е сфаќањето, изразено во моделот на економски човек, кој денес го користат многу економисти, па и други експерти, а според кое човекот тргнува во акција исклучиво мотивиран од лична корист и стекнување. Тоа е еднострано и упростено прикажување на човекот. Затоа, за објаснување на однесувањето на човекот се бара таков поим кој нема еднострано да ја нагласува важноста на една од психичките функции или само еден момент од психичкиот живот на луѓето, туку поцелосно ќе го опфати сложеното човеково однесување во кое доаѓаат до израз трите основни функции и кое ќе овозможи подобро објаснување на релативно доследното однесување на човекот. Таков поим претставува поимот став.

Друга причина за повеќекратната примена на поимот став е тоа што тој овозможува да се надмине едностраноста на психолошкото и социолошкото објаснување на човековото однесување. Повеќе сфаќања ја нагласуваат вредноста како основа на човековото однесување и сметаат дека општествениот живот и општественото однесување на луѓето произлегуваат од наследните човекови особини. Така на пример, инстинктивистичкото сфаќање, се обидува да ги објасни сите општествени појави преку вродените тежнења за лична корист, за моќ или за општествен живот - давајќи им секундарна улога на општествените услови. Наспроти таквите психолошки објаснувања се јавуваат социолошките, кои не само што ги објаснуваат општествените доживувања во целина, туку и однесувањето на поединците исклучиво со социолошки фактори. Личните карактеристики на луѓето и човечката активност воопшто, се занемаруваат како фактор дури и во објаснувањето на единечното и конкретното однесување на луѓето. Поимот став се покажал како поим кој овозможува надминување на овие две крајности и поврзување на два значајни момента за човековото однесување. Ставот претставува поим кој води сметка за човековата активност, го зема предвид неговото доживување - оценување и сфаќање на дадената ситуација, емоциите со кои тој реагира на ситуацијата, активноста со која тој ја менува својата средина, а истовремено го зема предвид и влијанието на социјалните сили. Ставот, во прв план е поим кој претставува т.н. меѓучленска променлива. Тој е стекната диспозиција, стекната подготвеност да забележува, да се мисли на одреден начин, емоционално да се реагира и влијае; но каква ќе биде неговата реакција зависи од искуството на поединецот формирано во текот на неговиот живот. Ова искуство секогаш е изградено под влијание на социјалните фактори во текот на општествениот живот. Ставот е всушност, таква особина на човекот на која можат да влијаат различни фактори, пред сè различни социјални фактори. Целта на конкретните истражувања е да се утврди од кои фактори зависат ставовите кај поединците, кои се антецеденти, кои се независни променливи во низата во која ставот е меѓучленска или посебна променлива, а кои се акциите на човекот кои ставот го детерминираат како зависна променлива и резултат на одредени фактори на одредена личност. Покрај тоа, поимот став за разлика од други поими овозможува полесно доаѓање до целта на секое научно настојување, т.е. до предвидување. Врз основа на познавањата за ставовите кон одредени објекти,

може иако се разбира не сосема сигурно и целосно, да се предвидува однесувањето на луѓето затоа што со ставовите се изразува комплексноста на човековото однесување и се поврзува влијанието на различните социјални фактори и активности на човекот.

Поимот став се покажува посебно погоден за објаснување и предвидување на однесувањето во врска со различни општествено значајни појави и прашања.

2.1 Дефинирање на ставот

Има повеќе обиди за дефинирање на поимот став. Наједноставната определба е дека тој претставува тенденција за позитивно или негативно реагирање кон одредени особини, објекти или ситуации. (Morgan, 1956). Оваа едноставна дефиниција, како и сите обиди за што поедноставно објаснување на некои појави, има свои предности и недостатоци. Таа е разбирлива, но е сиромашна по својата содржина. И ваквата дефиниција за ставот е премногу општа, бидејќи не ги вклучува посебните карактеристики на поимот став, па го изедначува со многу други сродни поими, на пример, со поимот мислење, уверување, навики итн.

Посложена и поцелосна дефиниција на ставот е дефиницијата на Олпорт (G. Allport, 1935). Според овој автор, под став се подразбира невербална и ментална подготвеност, формирана врз основа на искуствата, која врши директивно или динамично влијание врз реакциите на поединецот кон објекти и ситуации со кои доаѓа во допир. Оваа дефиниција ги нагласува.⁴³

⁴³ Norbert Schwarz, *The Construction of Attitudes, Intrapersonal Processes* (Blackwell Handbook of Social Psychology), Oxford, 2001, стр.436

1. Диспозицискиот карактер на ставовите. Ставовите се диспозиција или предиспозиција, т.е. тие претставуваат трајна невербална и ментална подготвеност за постоење на одредена физиолошка организација која условува одреден начин на реагирање, кое се манифестира во одредена ситуација. Ставовите, со други зборови, не постојат секогаш манифестно, туку само како подготвеност која може да се актуелизира во одредена ситуација. На пример, кога ќе се покрене дискусија за контрола на раѓањето деца или за смртна казна или некое друго општествено важно прашање, тогаш некој кој има став за тие прашања ќе реагира на одреден начин. Неговата невербална и ментална диспозиција ќе се активира;
2. Ставовите се подготвеност формирана врз основа на искуството. Значи, со ова Олпорт ја истакнува нивната стекнатост, а ја негира нивната вроденост. Луѓето не се раѓаат со ставови спрема одредена раса, религија или нација, туку тие ставови се стекнуваат во текот на животот на поединците во склад со одредени влијанија врз нив;
3. Со наведувањето дека ставовите се предиспозиција, Олпорт имплицитно укажува на нивната улога во релативно доследното однесување на луѓето. Кога некој доаѓа во контакт со одредени објекти и ситуации тој секогаш ќе реагира според диспозициите кои се формирани кај него во врска со тие објекти и ситуации.

Меѓутоа, во дефиницијата на Олпорт се укажува и на тоа зошто ставовите го определуваат однесувањето во врска со одредени објекти и ситуации. Ставовите имаат директивно или динамичко дејство. Нивното директивно дејство значи дека од ставот кој ќе го имаме ќе зависи дали некоја идеја, личност или објект ќе го оцениме позитивно или негативно, односно да се обидеме за нив или против нив. На пример, од нашиот став спрема прашањето за бракот ќе зависи дали ќе сметаме дека разводот треба да се олесни или ограничи и да се дозволи само во случај кога постојат многу сериозни причини за развод или дека не треба воопшто да се дозволи. Под динамичко влијание на ставот се подразбира тоа дека од ставот не зависи само нашата процена на ситуацијата, нашето мислење, туку од него зависи и нашата акција. Но, иако во дефиницијата на Олпорт се содржани повеќе значајни особености на

ставовите, во неа не е вклучена интеграцијата на трите основни ментални функции.

Оваа карактеристика е посебно нагласена во дефиницијата на Креч, Крачфилд и Балаки. Според овие автори, ставовите се трајни системи на позитивно или негативно оценување, чувствување и тенденција да се преземе акција за или против во однос на различни објекти. Ова дефиниција во прв план ја става сложеноста на ставовите нагласувајќи дека тие истовремено вклучуваат емоционална и когнитивна функција. Со изразот „траен систем“ се нагласува нивниот диспозициски карактер и нивната улога како основа за релативна доследност во однесувањето. Голем број автори ја истакнуваат сложеноста на ставовите како нивна значајна карактеристика. Притоа, посебно ја нагласуваат емоционалната или афективната компонента.

2.2 Сложеност на ставот

Од наведените дефиниции произлегуваат и карактеристиките за ставовите. Тоа се: нивниот диспозициски карактер, нивната стекнатост, нивното влијание врз однесувањето и доследноста врз однесувањето, односно нивната сложеност. Со оглед на тоа дека за првите три карактеристики веќе е говорено да го задржиме вниманието на сложеноста на ставовите. Ставовите секогаш опфаќаат три компоненти: когнитивна, емоционална и конативна.⁴⁴

Когнитивната компонента на ставот опфаќа сфаќање и знаење за објектите спрема кои постои став. Нашиот став спрема некоја етничка група или спрема некое важно прашање, како што е абортусот, смртната казна или атомското вооружување претпоставува одредени знаења и одредени судови. Тоа може да биде многу ограничено знаење кое одвај дозволува да разликуваме една појава од друга, но може да биде и цел систем на знаења.

⁴⁴Fazio, Russell H., and Michael A. Olson (2003). Attitudes: Foundations, Functions, and Consequences. The Sage Handbook of Social Psychology. London: Sage.

На пример, голем број луѓе имаат одреден став спрема атомското вооружување. Но, притоа некои знаат само дека тоа е многу разорно, а други ги познаваат и принципите на разорното влијание, количината на произведеното вооружување во светот и други детали. Когнитивната компонента на ставовите не вклучува само одредени знаења туку и судови, па и вредносни судови. Ние не само што имаме некои познавања за објектот спрема кој имаме став, туку ние даваме и оценка за вредноста на тој објект. Со знаењето се врзува и вреднувањето, евалуирањето, оценката дека нешто е добро или лошо, корисно или штетно, вредно или безвредно.

Емоционалната компонента на ставот значи дека тој секогаш вклучува чувства во врска со објектот спрема кој постои став. Објектот ни се допаѓа или не, пријатен ни е или не, го сакаме или не. Постојат и физиолошки докази дека чувствата се составен дел на ставовите. Исто како и когнитивната, и емоционалната компонента може да биде повеќе или помалку сложена. Со појавата на ставот може едноставно да се јави чувство на пријатност или непријатност, а можно е да се јави цела низа на емоции: сочувство, восхит, почитување и други сложени емоции.

Конативната компонента на ставот се состои во тенденцијата да се направи нешто во однос на некој објект спрема кој имаме став, да се преземе акција во врска со тој објект, да се помогне за да се развие нешто спрема кое имаме позитивен став, да се спречи нешто спрема кое имаме негативен став. И конативната компонента може да биде повеќе или помалку сложена. Тенденцијата за акција во врска со некој објект може да се манифестира само во подготвеноста за приближување или оддалечување од објектот, а може да се манифестира во низа активности.

Сите три спомнати компоненти на ставовите може да бидат повеќе или помалку екстремно изразени. Судовите за објектите спрема кои постои став може да бидат повеќе или помалку позитивни или помалку или повеќе негативни, емоциите повеќе или помалку интензивни, а активноста повеќе или помалку одлучна. Помеѓу степените на истакнатоста на единечните компоненти постои поврзаност. Доколку една компонента е попозитивна, веројатно дека и

другите ќе бидат попозитивни. Таа поврзаност според резултатите на некои истражувачи е релативно висока, а според други е само умерена.

2.3 Видови ставови

Ставовите може да се поделат според повеќе критериуми. Според еден критериум може да се поделат на лични и социјални.⁴⁵

2.3.1. Лични ставови

Лични ставови се оние кои се карактеристични за одреден поединец. Личен став е, на пример, ставот на еден човек кон неговата мајка, кон некој од неговите пријатели или кон некој предмет којшто тој го поседува. Тоа се ставови за кои, пред сè се интересира психологијата на личноста.⁴⁶

2.3.2 Социјални ставови

Социјални ставови се нарекуваат ставовите кои се заеднички за поголем број поединци, кои може да се споредуваат врз основа на тоа, и кои се

⁴⁵Wood, W. (2000). "Attitude Change: Persuasion and Social Influence". Annual Review of Psychology 51, стр.539

⁴⁶Eagly, Alice H., and Shelly Chaiken. 1998. "Attitude, Structure and Function." In Handbook of Social Psychology, ed. D.T. Gilbert, Susan T. Fisk, and G. Lindsey, стр.269

однесуваат на општествено важни појави. На пример, ставот спрема одредена етничка група, религија, спрема војната и разни воени сојузи, бракот, абортусот, смртната казна и сл. Со проучување на социјалните ставови се занимава социјалната психологија, а со нивното утврдување многу други општествени науки (социологија, политикологија, политичка економија). Според мислењето на некои автори, проучувањето на природата на социјалните ставови е централен проблем на социјалната психологија.⁴⁷

Социјалните ставови може да се разликуваат според тоа на кои појави се однесуваат - на појави од областа на политичкиот живот, на појави од областа на стопанството, уметноста, итн. Според тоа на кој вид содржина се однесуваат, зборуваме за политички, економски, естетски и други групи на ставови.

Ставовите може да се разликуваат и според нивната логичка заснованост, па како вид на ставови се издвојуваат и предрасудите. Предрасудите претставуваат ставови, но такви за кои е карактеристично дека се логички незасновани, тешко се менуваат и по правило се проследени со интензивни емоции. Во социјалната психологија на предрасудите им се обрнува посебно внимание бидејќи предрасудите во врска со одредени општествено важни појави кои се јавуваат кај поголем или помал број на членови во општеството - се важен фактор на општественото однесување.

2.4 Димензии на ставовите

Голем број поединци можат да имаат став кон исти објекти, а нивните ставови меѓусебно да се разликуваат. Испитувајќи ги ставовите треба да се води сметка за таквите разлики бидејќи ставовите кон исти објекти не се еднакви по својата структура. Тие може да се разликуваат според: дирекцијата,

⁴⁷ Lee Bernard. "Social Attitudes." In Alvin S. Johnson and Edwin R.A. Seligman (eds), *Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Macmillan (1930): 305-307. Превземено 01.12.2014 https://www.brocku.ca/MeadProject/Bernard/Bernard_1930a.html

сложеноста, екстремноста, усогласеноста, доследноста, силата и отвореноста на ставот. За разликите помеѓу ставовите кон ист објект, зборуваме како за димензии на ставот.

1. **Дирекција** на ставот означува позитивен или негативен однос кон објектот спрема кој имаме став. Оваа карактеристика на ставот понекогаш се нарекува и валенција на ставот. Секоја од споменатите компоненти има исто така позитивна или негативна валенција и може да означува позитивни или негативни односи.

2. **Сложеноста** на ставот означува количина и видови сознанија, емоции и тенденции за акција вклучени во ставот. Веќе е споменато дека секоја од компонентите на ставот може да биде повеќе или помалку сложена, да вклучува повеќе или помалку сознанија, чувства или тежненија кон акција во врска со објектот спрема кој постои став. Кога станува збор за сложеноста на когнитивната компонента треба да се истакне дека сложеноста на оваа компонента доаѓа до израз не само во количината на знаења во врска со објектот спрема кој имаме став, туку и во однос на видот на знаењата, содржината на судовите и оценката за тој објект. Може да се говори за когнитивна содржина на ставот. Ставовите кон ист објект, исти по дирекција, може кај различни личности да се врзуваат за различни содржини.

3. **Екстремност** или степен на придржување до некој став е една од особено важните димензии на ставот. Ставот може да биде во различен степен позитивен или во различен степен негативен. Секоја од компонентите на ставот може да содржи во поголема или помала мера позитивен односно негативен однос. Испитувајќи ги ставовите ние настојваме да го утврдиме и степенот во кој некој објект се прифаќа или одбива. Голем напор е вложен за да се изрази квантитативно, односно да се измери степенот на екстремност на ставот. Во принцип тоа се настојува да се постигне со категоризирање на ставовите на поединците во линеарен континуитет, кој се протега од екстремна наклонетост, преку неутрална точка, до екстремна спротивност.

4. За усогласеност на ставот говориме кога трите компоненти што го сочинуваат ставот имаат иста валенција (кога сите три компоненти се позитивни или сите три се негативни). Усогласеноста е толку поголема колку

што има повеќе преклопувања во степенот на валенција на поединечните компоненти: доколку со изразеното позитивно мислење за објектот кон кој имаме став се поврзани и интензивни позитивни чувства и силна диспозиција за акција. Испитувањата покажуваат дека кај ставовите нема целосна усогласеност ниту во однос на степенот на валенција на поединечните компоненти.

5. Доследноста на ставот се гледа во тоа во која мера ставовите се применуваат на сите случаи каде е возможно да се применат. На пример, подоследен е ставот за принципот на самоопределување на народите кај оној кој ја прифаќа примената на тој принцип во сите случаи, а помалку доследен кај оној кој смета дека тоа е против интересите на неговата земја.

6. Силата на ставот се манифестира во отпорноста на ставот кон податоците кои се во спротивност со ставот, во неговата отпорност кон менување. Најотпорен вид на ставови се предрасудите, затоа што силата на нивното влијание е голема, а можноста за сузбивање мала.

7. Отвореност или **изразеност** на ставот. Оваа карактеристика на ставот се гледа во подготвеноста за манифестација и манифестирање на ставот. Некои поединци подготвено и отворено ги изразуваат ставовите, а други иако кај нив ставовите не се помалку силни, сепак не ги покажуваат и не ги изнесуваат.

Сите овие одлики на ставот се нарекуваат димензии на ставот, т.е. такви особини кои ги наоѓаме кај секој став, кои можат да бидат изразени во поголем или помал степен и за кои е возможно да се означи степенот на развиеност.

2.5 Структура на ставови

Единечните ставови не се јавуваат изолирано. Напротив, тие редовно се јавуваат поврзани со низа други ставови. Кај поединците кај кои констатираме одреден став спрема некоја појава, на пример , негативен став спрема некоја етничка група или раса можеме да очекуваме и сосема одредени ставови и

спрема многу други прашања - спрема други народи, спрема прашања за религијата и црквата, војната итн. Кога за некој поединец ќе кажеме дека по своите сфаќања е конзервативен или модерен, сакаме да кажеме дека има не само еден одреден став спрема едно прашање, туку дека кај него постои цела низа сродни ставови спрема поголем број прашања. Многу често ставовите кои изгледаат едноставни, всушност, се сложени ставови.

Ставовите ретко се јавуваат изолирано, (обично се јавуваат поврзани со други ставови со кои чинат систем на ставови) но, исто така, ретко се случува сите ставови кои поединецот ги има да се целосно поврзани и ускладени. Ако тоа се случи, зборуваме за изградена идеологија, поглед на свет или единствена животна филозофија. Меѓутоа, почесто само некои од ставовите се поврзуваат во систем, односно во синдром, додека многу од другите ставови за различни прашања повеќе или помалку не се во склад со тој систем на ставови.

Поради тоа што утврдувањето на одредени системи на ставови поцелосно не информира за социјалното однесување на поединците кои ги испитуваме и нигу олеснува предвидувањето на нивното однесување, направени се повеќе обиди за идентификација на социјалните ставови што често се јавуваат заедно и за пронаоѓање на заедничките основи на јавувањето на одделни групи ставови. Во двата случаи станува збор за структура на ставовите.

Во литературата под структура на ставови не се подразбира секогаш ист поим. Понекогаш под изразот структура на ставовите се подразбира врска помеѓу одреден број ставови кои се појавуваат заедно и прават синдром, а понекогаш под тој израз се подразбираат основни фактори кои се нарекуваат основни или базични ставови, а кои предизвикуваат појава на цела низа други ставови, односно кои се манифестираат во одреден број други секундарни ставови. Овој израз може да се употреби и во уште едно значење и да се зборува за структурата на еден посебен став. Во тој случај се мисли на односот помеѓу афективната, когнитивната и конативната компонента на ставот.

Некои автори занимавајќи се со прашањето на структурата на ставовите настојувале неа да ја утврдат на тој начин што ќе пронајдат фактори, кои може

да се означат како примарни или базични или како основни ставови кои предизвикуваат јавување на други ставови (кои се појавуваат како манифестација на тие ставови или се групираат околу тие основни ставови). Утврдувањето на таквите основни ставови се прави преку факторска анализа, со корелација помеѓу односот на голем број испитаници спрема голем број појави.

Еден од првите систематски обиди за утврдување на основните социјални ставови бил обидот на Фергусон (1939). Тој со десет Терстонови скали на ставови ги испитувал ставовите на 185 студенти спрема војната, религиозноста, патриотизмот, смртната казна, цензурата, еволуцијата, контролата на раѓање и комунизмот. Добиените одговори ги подложил на факторска анализа и дошол до заклучок дека може да се утврдат три фактори кои претставуваат основа на сите испитувачки социјални ставови. Тие основни фактори или базични ставови според Фергусон се:⁴⁸

1. **религиозност** - кој се манифестира со позитивен став спрема постоењето на Бог, негативен став спрема еволуцијата и спрема контролата на раѓање;
2. **хуманитарност** - кој се манифестира во негативниот став спрема смртната казна и војната, а со залагање за благо постапување кон криминалците;
3. **национализам** - кој се манифестира во негативен став спрема комунизмот и спрема контролата врз стопанската активност и во позитивниот однос спрема патриотизмот (националистичкиот).

⁴⁸Социјална психологија II (материјали за тест 1) - Филозофски факултет, Скопје, Институт за психологија, јануари 2011 год.;

Attitudes - <https://www3.nd.edu/~rwilliam/xsoc530/attitudes.html> ;
www.exforsys.com/.../attitude.../the-psychology-of-attitude

<http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Attitudes> Donelson R. Forsyth Our social world. (1995). Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.

2.6 Развој и воспитување на ставовите

„Ставовите можат да се формираат на два начина - со преземање на туѓи ставови и со сопствено искуство. Преземање на туѓи ставови се врши најчесто на помлада возраст, кога сè уште не постои лично искуство за да можат да се формираат сопствени ставови. Токму поради тоа е мошне значајно какви ставови кон општествено значајните појави ќе имаат воспитувачите, наставниците и родителите на детето. Многу често детето презема некој погрешен став, а притоа е наполно несвесно за неговото вистинско значење. На нешто поголема возраст ставовите се формираат врз основа на сопственото искуство. Тоа искуство може да биде пријатно и да формира позитивен став или непријатно и да формира негативен став во врска со конкретната појава или активност. Така, на пример, негативен став кон пушењето ќе има оној човек кај кој поранешното пушење довело до оштетување на здравјето.

Посебно значајно влијание при формирањето или менувањето на ставовите има *групата* во која поединецот живее и работи. Секоја група или колектив има свој изграден систем на норми на однесување, кон кои нејзините членови несвесно се придржуваат. Поистоветувајќи се со групата, поединецот ги прима како свои оние ставови што владеат во неа и полесно го менува својот став доколку сите други членови имаат поинаков.

Својот став човекот го доживува како дел од сопствената личност и ако некој го нападне неговиот став, тој тоа ќе го доживува како напад врз неговата личност. Од друга страна, се случува човекот да го формирал ставот врз мал број искуства, а круто да го брани и оправдува. Особено познати такви ставови се *предрасудите*. Тоа се необјективни и неосновани, а многу отпорни и крути ставови. На пример, предрасуди во врска со други раси или народности.

Посебен вид особено позитивни ставови се *идеалите на личноста*. Идеалот на човекот претставува воопштување на сè што е за него совршено - возвишена цел кон која се стреми. Човекот се воспитува и самовоспитува повеќе за да му се приближи на овој идеал. Ако е идеалот достиген и реален, може да се создаде голема позитивна психичка енергија што ќе го движи

човекот напред. Идеал може да биде личност од револуцијата, од областа на науката, уметноста итн.

Формирањето и менувањето на ставовите на човекот и нивното усогласување со општествените ставови и норми на однесување претставува една од основните задачи на воспитувањето на младите поколенија.⁴⁹

2.7. Сродни поими на ставот

Поголем број поими по својата содржина се слични на поимот став и некои автори ги употребуваат во случај кога пак други автори зборуваат за ставови. Сепак можно е да се укаже на извесни разлики помеѓу овие поими и поимот став. Поим кој е сроден на ставот е пред сè, поимот **уверување**. Како што имаме став кон нешто, можеме да имаме и уверување за нешто. Меѓутоа, со користење на тој израз обично во поголема мера се нагласува интелектуалната функција. Кога станува збор за уверувањата редовно се повикуваме на факти и аргументите или барем на она коешто се смета за факт или аргумент. Кога некој има уверување обично го има затоа што смета дека за тоа уверување постои логична оправданост.

Кога овој интелектуален момент е нагласен, оправдано е да се зборува за уверување. Ние имаме уверувања за еволуцијата, или за штетноста на пушењето, или за апстрактното сликарство, иако можеме да имаме и ставови во врска со тие појави. Уверувањата може да бидат засновани само на претпоставка дека постојат аргументи, иако логични аргументи всушност нема. Во таков случај зборуваме за **верувања**.

Кога се засновани пак на изразено погрешни толкувања, кои се во спротивност со реалната состојба зборуваме за **празноверија**.

⁴⁹ Тодорова Илина, Психологија за IV година на гимназиите (седмо издание) - Просветно дело АД Скопје, 2002 год.

Друг сроден и често користен поим е **мислењето**. Мислењето, според некои автори претставува преод помеѓу ставовите и уверувањата. Интелектуалната основа е помалку истакната отколку кај уверувањата, како што емоционалниот момент е помалку изразен отколку кај ставовите.

Од ставовите се разликува по тоа што ставовите се поопшти, а мислењата поспецифични. Ставовите се и потрајни, а мислењата се минливи. При испитување на јавното мислење обично се испитуваат и ставови и мислења.

Други сродни поими со кои понекогаш се означуваат диспозиции за однесување се поимите: интересирања, црти на личност, навики, мотиви. Тие поими корисно е да се разликуваат од поимот став.

Интересирањата може да се определат како настојување на поединците редовно да обрнуваат внимание на одредени објекти и содржини и со нив да се занимаваат ментално (во мислите) или активно (Rot, 1963). Според Pantic (1980) интересирањата може да се сметаат за посебен вид вредности чија битна карактеристика е окупираноста на свеста со периферни содржини и занимавање со избрани активности. Тој наведува повеќе особини на интересирањата според кои тие се разликуваат од ставовите: интересирањата секогаш се позитивно насочени, поопшти се, претставуваат диспозиции кои константно се манифестираат како активност и со нив личноста е потрајно и подлабоко окупирана отколку во случајот со единечните ставови.

Со терминот **мотив** повеќе се истакнува конативната компонента на диспозицијата за однесување, а помалку се укажува на содржината спрема која се насочени диспозициите отколку што тоа е случај со ставовите. **Цртите на личноста** претставуваат поопшта диспозиција од ставовите, не означуваат дирекција и се помалку динамички. Поимот **навика**, исто така, означува диспозиција за одреден начин на однесување спрема одредени објекти, но кај овој поим помалку се истакнати емотивната и конативната компонента.

Глава IV – Релевантни емпириски истражувања

Во праксата се направени многу истражувања за да се утврдат ставовите на наставниците во интеграцијата на децата со поттешкотии во образовниот систем, меѓу нив е и Sideridis (1997) чија студија била охрабрувачка за поттикнување на ваквите активности во образованието, но на крај се покажало дека за да се превземат вакви чекори се неопходни дополнителни истражувања. До иста констатација дошол и MacCallum (1992) кој заклучил дека ваквиот модел е од неекспериментална природа, и треба да се направат посеопфатни истражувања пред да се дизајнира моделот во образованието.

Идните студии можат да користат TIAQ за да ја испита неговата важност и севкупност со различни примероци на наставници или други професионалци кои работат со деца со посебни потреби. Друга насока се однесува до модификација на оригиналниот TIAQ и IRI за да се вклучат повеќе конструкции, повеќе ставки, или и двете, кои подобро би го опишале статусот на инклузија на децата со посебни потреби. Една третина од насоките би можеле да се однесуваат на испитување на теоријата на логичното постапување (Ajzen & Fishbein, 1977), преку испитување на ставовите на наставникот, предвидувајќи го нивното однесување. Идните студии кои ќе ги испитуваат ставовите на наставниците за користење на TIAQ и IRI или други верзии, може да помогнат кон подобрување на условите за учениците.

Досегашните студии за ставовите на наставниците кон инклузивното образование на деца со посебни потреби покажува дека наставниците во редовните училишта "сакаат" да ги прифатат децата со посебни потреби, но се чувствуваат недоволно компетентни да работат со нив. Истражувањата од пред три децении (Stančić и Mejovšek, 1982) даваат информации дека дури 50% од наставниците имаат негативен став кон лицата со посебни потреби. Дваесет години подоцна, се добија слични резултати, HBO Големи и Мали (2002) известува дека 40% од наставниците не сакаат да имаат деца со посебни потреби во класовите и предучилишните групи, како и истражувањето која

беше спроведено во 2003 година од страна *Save the Children*, покажува дека само 24% од наставниците верува дека образованието е неотуѓиво право на секое дете. Последните наоди покажуваат дека не постои значајна промена во однос на ставовите кон училиштето. Така, во истражувањето спроведено во 2009 година, во рамките на проектот "Училиште по мерка на детето", 25,9% од наставниците се согласуваат со изјавата дека школувањето е неотуѓиво право на секое дете. (Hrnjica, 2009) Ваквите резултати можеби придонесле за неуспешните искуства со интеграцијата на проектите во 70-тите години и 80-тите години, во кои инклузијата е сфатена само како упис на децата во редовното училиште без осмислување на дополнителни услуги за поддршка. Со подобро разбирање на значењето на инклузијата наставниците ја препознаваат својата недоволна спремност и едукација на нив. Сепак, со инклузијата на овие проекти наставниците се едуцираат и им се обезбедува поддршка од експертскиот тим во изготвувањето на индивидуални образование планови, поделбата на одговорностите помеѓу училиштето и родителите, стекнувањето на вештини и искуство од тимската работа може да се очекува стекнување на еден нов вид на искуство во инклузивната практика, која ќе се обезбеди подобра подготвеност на наставниците.

Истражувањата, кои се занимаваат со влијанието на професионалното искуство во формирањето и промената на ставовите даваат недвосмислена резултати. Повеќето од истражувањата покажуваат дека искуството на работа со деца со посебни потреби, како и добрата подготвеност да се работи со нив, има позитивно влијание врз ставовите на наставниците за инклузијата (Villa *et al.*, 1996; LeRoy & Simpson, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998, Avramidis, 2000). Сепак, некои истражувања покажуваат дека програмите за професионален развој на наставниците и дополнителните контакти со лицата со посебни потреби не успеале да ги подобрат ставовите на наставниците за инклузијата (Baines, Baines, & Masterson, 1994; Feldman & Altman, 1985; Gans, 1987; McLesky & Waldron, 1996; Wilczenski, 1993, VanReusen, 2001). Се смета дека професионалното искуство само по себе не е доволно, но тоа зависи од видот на ангажманот и перформансите и програмите за образование во кои учествуваат наставниците.

Меѓутоа, во прилог на професионалното искуство во работа со деца со посебни потреби, значително се зема во предвид и приватното искуство, кој се јавува во контекст на различен степен на социјална дистанца - од член на семејството, близок пријател, до случаен еднократен состанок. Влијанието на приватните искуства во формирањето и менувањето на ставовите кон инклузијата не е доволно истражено, или веќе постоечките резултатите се охрабрувачки (D. Stanimirović, 1986; Leyser, Kapperman, Keller, 1994; Strohmer *et al.*, 1984; Askamit *et al.*, 1987, Parasuram, 2006).

II ИСТРАЖУВЊЕ

1. Методолошки дел на истражувањето

1.1 Проблем, задачи и цели на истражувањето

Ставовите кон интеграцијата на децата со потешкотии не се вродени, туку се научени, покрај останатото и преку предрасудите и незнаењето. Менувањето на ставовите е сложен и долготраен процес кој во голема мера се базира и на искуствата. Имајќи предвид дека повеќето од истражувањата укажуваат на постоење на негативни социјални ставови, стереотипи и предрасуди кон учениците со потешкотии во образованието, (Гашиќ-Павишиќ, 2002; Јаблан и сор., 2001; Кариќ, 2004; Радоман, 2003) целта на ова истражување е да се утврдат ставовите на наставниците во однос на интеграцијата на децата со потешкотии.

1.2. Главна цел на истражувањето

Главната цел на ова истражување е да се испитаат разликите во ставовите кај наставниците во однос на интеграцијата на деца со потешкотии како примарна институционална база каде што овие компоненти на образовно-воспитниот процес детално се применуваат и истражуваат.

1.3 Истражувачки хипотези

Општа хипотеза

Постои разлика во ставовите на наставниците од различни градови во однос на интеграцијата на деца со потешкотии.

Посебни хипотези

- Наставниците од Никола Карев имаат позитивен став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем отколку наставниците од Коле Нехтунин.
- Постојат разлики помеѓу наставниците со различни демографски карактеристики (пол, возраст, висина на плата, работен стаж, брачен статус) во однос на ставовите кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем.

1.4 Варијабли во истражувањето

Ставовите на наставниците за интеграција на децата со потешкотии е квантитативна варијабла која ќе се мери со помош на прашалник за ставовите на наставниците/професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии.

Релевантни варијабли

Како релевантни варијабли во ова истражување се земаат: пол, возраст, висина на плата, работен стаж, брачен статус.

Испитаници

Во ова истражување беше опфатен примерок од популацијата – професори во средно образование, во рамките на две средни училишта, од каде се добија одредени сознанија за разликите во ставовите кај наставниците во однос на интеграцијата на деца со потешкотии, во однос на нивните лични работни искуства.

Во истражувањето се опфатени вкупно 100 испитаници, 50 наставници од (СОУ „Никола Карев - Скопје“) и 50 наставници од (ДОУ „Коле Нехтенин - Штип“). Наставниците беа одбрани по случаен избор во моментот на спроведување на анкетата.

Мерни инструменти

Како мерни инструменти за постигнување на целите на истражувањето и докажување на претходно поставените хипотези ќе се анкетен прашалник за испитување на ставовите на професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии.

Анкетниот прашалник за ставовите на професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии (конструиран од Sideridis и Chandler 1997 год.) се состои од дванаесет прашања на скала од Ликертов тип, при што има шест подгрупи кои треба да се оценат со скала од 1 до 4, каде што:

1 = во потполност не се согласувам;

2 = делумно не се согласувам;

3 = делумно се согласувам;

4 = во потполност се согласувам.

Овој прашалник во целост е прикажан во Прилог 1.

Постапка

Ова истражување се спроведе во периодот на месец март, 2015 година. Во овој временски период, комплетираните прашалници се доставија до директорите на средните училишта и откако беше добиена нивна дозвола за спроведување на истражувањето, на секој од испитаниците им беа доставени

анкетни листови чии резултати се исклучиво користени за постигнување на целите на истражувањето.

Откако прашалниците се прибрани во целост, следуваше нивна обработка со помош на статистичкиот пакет SPSS. Со помош на овој софтвер се изврши статистичко тестирање на поставените хипотези со помош на т-тестот и алфа-коефициентот.

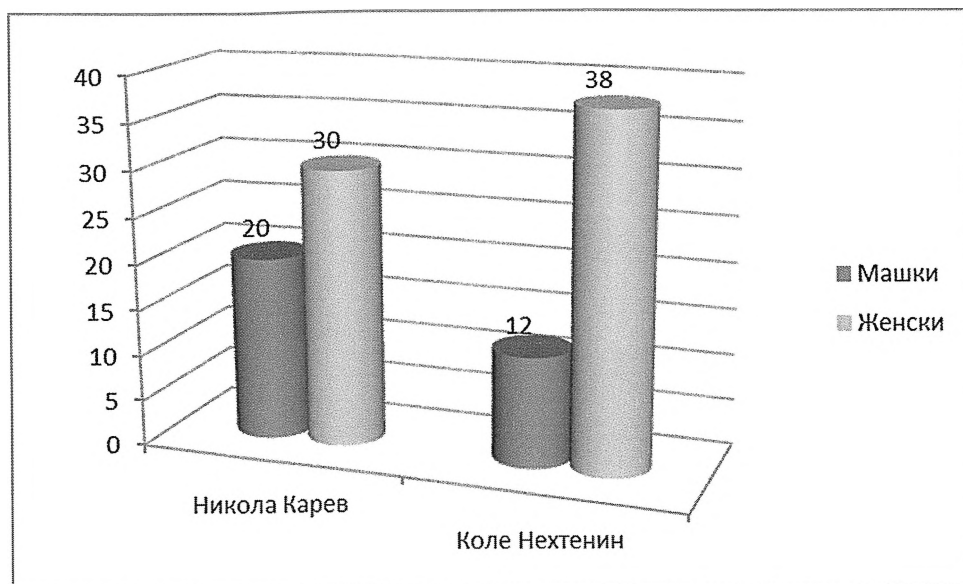
2.Анализа на социодемографските карактеристики на наставниците од основно и средно образование

Во продолжение, во Табела 1 ќе бидат прикажани демографските карактеристики на наставниците од средно образование.

Табела 1. Демографски карактеристики на професорите

Карактеристика	Никола Карев (N = 50)	Коле Нехтенин (N = 50)
Пол		
Машки	20	12
Женски	30	38

Од изнесените социодемографски податоци може да се види дека во двете групи подоминантен е женскиот пол.



Графикон 1. Графички приказ на наставниците во истражувањето

3.Анализа на ставовите на наставниците/професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии

Со помош на Cronbach's α кефициентот се утврдуваат ставовите на наставниците од средно образование за процесот на интеграција на децата со потешкотии.

Табела 2. Внатрешна конзистентност на факторите

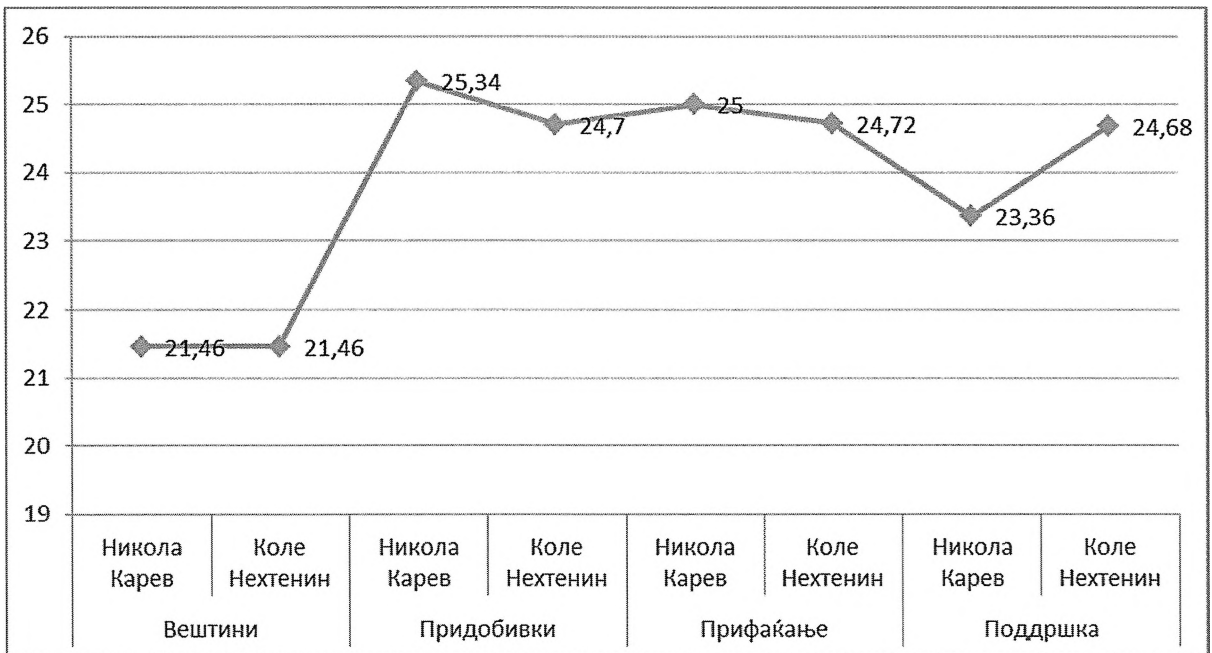
Фактори	Cronbach's α
Вештини	,046
Придобивки	,285
Прифаќање	,314
Поддршка	,308

Резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците од средно образование за процесот на интеграција на децата со потешкотии покажува внатрешна конзистентност на факторите која се движи од ,046 до ,314. (Табела2)

Со помош на t-test се утврдува значајноста на разликата помеѓу наставниците од двете испитувани училишта во однос на интеграцијата на децата со потешкотии.

Табела 3. Значајност на разлики помеѓу наставниците од Никола Карев и Коле Нехтенин во однос на интеграцијата на децата со потешкотии

Фактори	Образовен кадар	N	Mean	SD	t	df	p
Вештини	Никола Карев	50	21,4600	6,98748	,000	98	P>0.05
	Коле Нехтенин	50	21,4600	7,08033	,000	97,983	
Придобивки	Никола Карев	50	25,3400	8,09538	,386	98	P>0.05
	Коле Нехтенин	50	24,7000	8,48829	,386	97,781	
Прифаќање	Никола Карев	50	25,0000	3,36852	,364	98	P>0.05
	Коле Нехтенин	50	24,7200	4,26203	,364	93,035	
Поддршка	Никола Карев	50	23,3600	4,68937	-1,300	98	P>0.05
	Коле Нехтенин	50	24,6800	5,43398	-1,300	95,946	

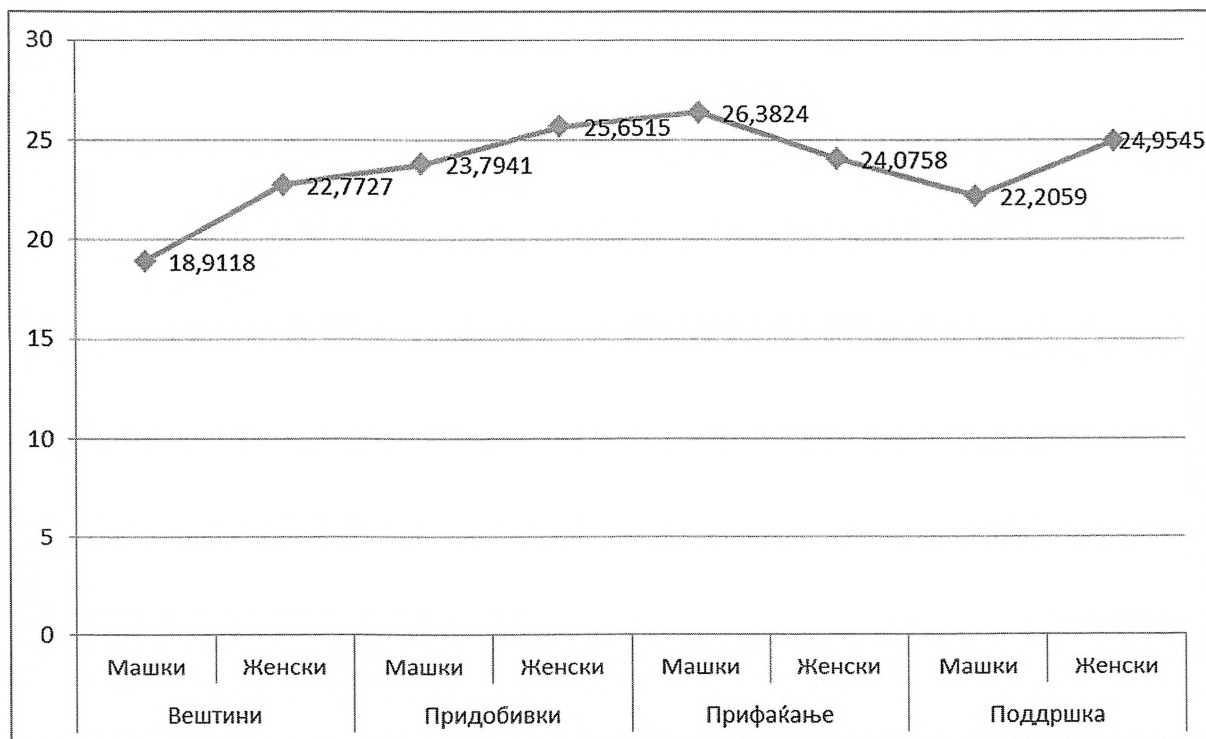


Графикон 2. Графички приказ наразлики помеѓу наставниците од Никола Карев и Коле Нехтенин во однос на интеграцијата на децата со потешкотии

Според добиените резултати не постои статистички значајна разлика во позитивните ставови на професорите, туку напротив двете испитанички групи имаат позитивен став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем, а со самото тоа се негира посебната хипотеза дека наставниците од Никола Карев имаат позитивен став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем отколку наставниците од Коле Нехтенин ($P > 0.05$).

Табела 4. Полови разлики помеѓу наставниците во однос на интеграцијата на децата со потешкотии

Фактори	Пол	N	Mean	SD	t	df	p
Вештини	Машки	32	18,9118	6,23950	-2,695	98	P<0.05
	Женски	68	22,7727	7,04883	- 2,803	74,342	
Придобивки и	Машки	32	23,7941	8,00674	- 1,066	98	P>0.05
	Женски	68	25,6515	8,37486	- 1,082	69,476	
Прифаќање	Машки	32	26,3824	4,34159	2,967	98	P<0.05
	Женски	68	24,0758	3,29713	2,720	53,140	
Поддршка	Машки	32	22,2059	5,27303	- 2,632	98	P<0.05
	Женски	68	24,9545	4,77310	- 2,549	61,202	



Графикон 3. *Графички приказ наполови разлики помеѓу наставниците во однос на интеграцијата на децата со потешкотии*

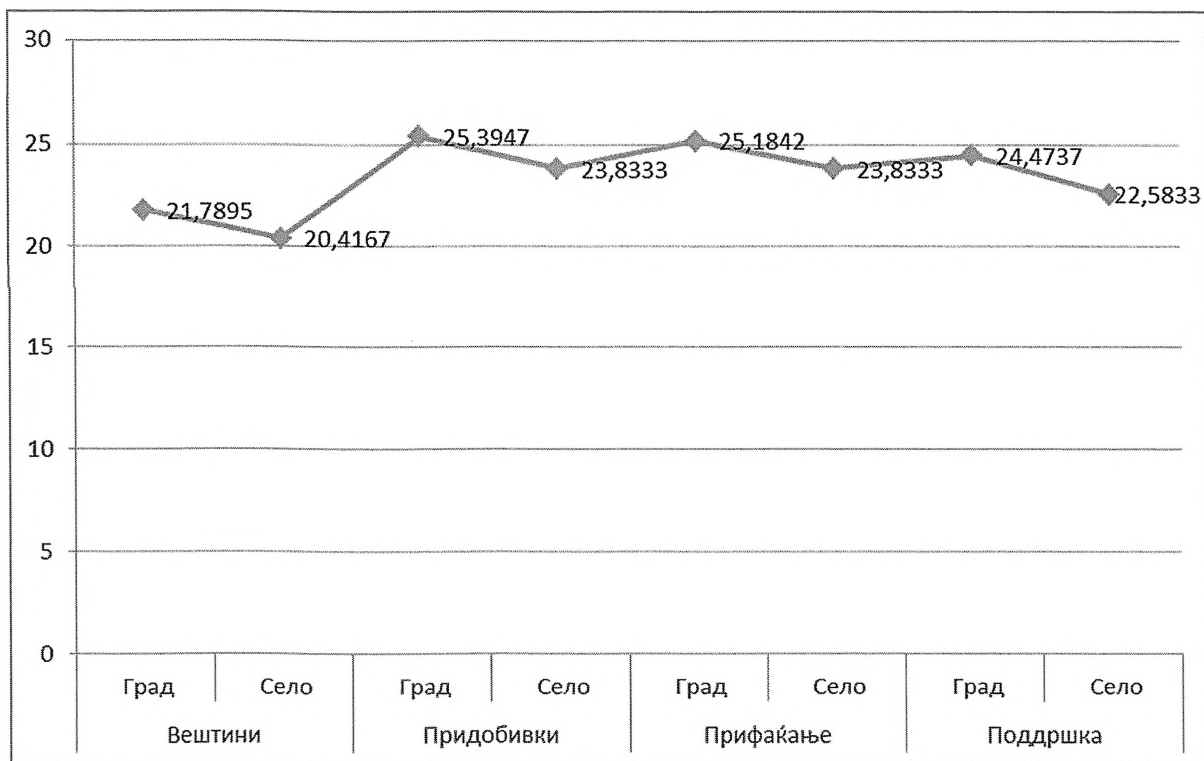
Помеѓу машкиот и женскиот пол постои статистички значајна разлика во ставовите за факторите: вештини ($t=2.803$, $p<0.05$), прифаќање ($t=2.967$, $p<0.05$) и поддршка ($t=2.632$, $p<0.05$). (Табела 4)

Поконкретно женскиот пол изразува повеќе позитивни ставови како и поголеми вештини кон интеграцијата на децата со потешкотии и не им претставува проблем прифаќањето и поддршката на оваа инклузивна група во нивните класови во споредба со професорите/наставниците од машки пол. ($P<0,05$). Колку повеќе позитивните ставови на женските наставници/професори се во однос на прифаќањето и поддршката во споредба со машките наставници/професори, тоа во сè поголема мера е во согласност на Downs и William (1994). Според Downs и William (1994), жените се со поголема веројатност да го изразат позитивниот став кон лицата со посебни потреби.⁵⁰

⁵⁰ Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.

Табела 5. Разлики помеѓу наставниците во однос местото на живеење град/село

Фактори	Место на живеење	N	Mean	SD	T	df	P
Вештини	Град	76	21,7895	7,05467	,836	98	P>0.05
	Село	24	20,4167	6,85830	,849	39,583	
Придобивки	Град	76	25,3947	7,90962	,806	98	P<0.05
	Село	24	23,8333	9,36073	,738	34,011	
Прифаќање	Град	76	25,1842	4,00237	1,518	98	P>0.05
	Село	24	23,8333	3,04555	1,748	50,337	
Поддршка	Град	76	24,4737	5,06879	1,598	98	P>0.05
	Село	24	22,5833	5,00362	1,608	39,065	



Графикон 4. Графички приказ наразлики помеѓу наставниците во однос местото на живеење град/село

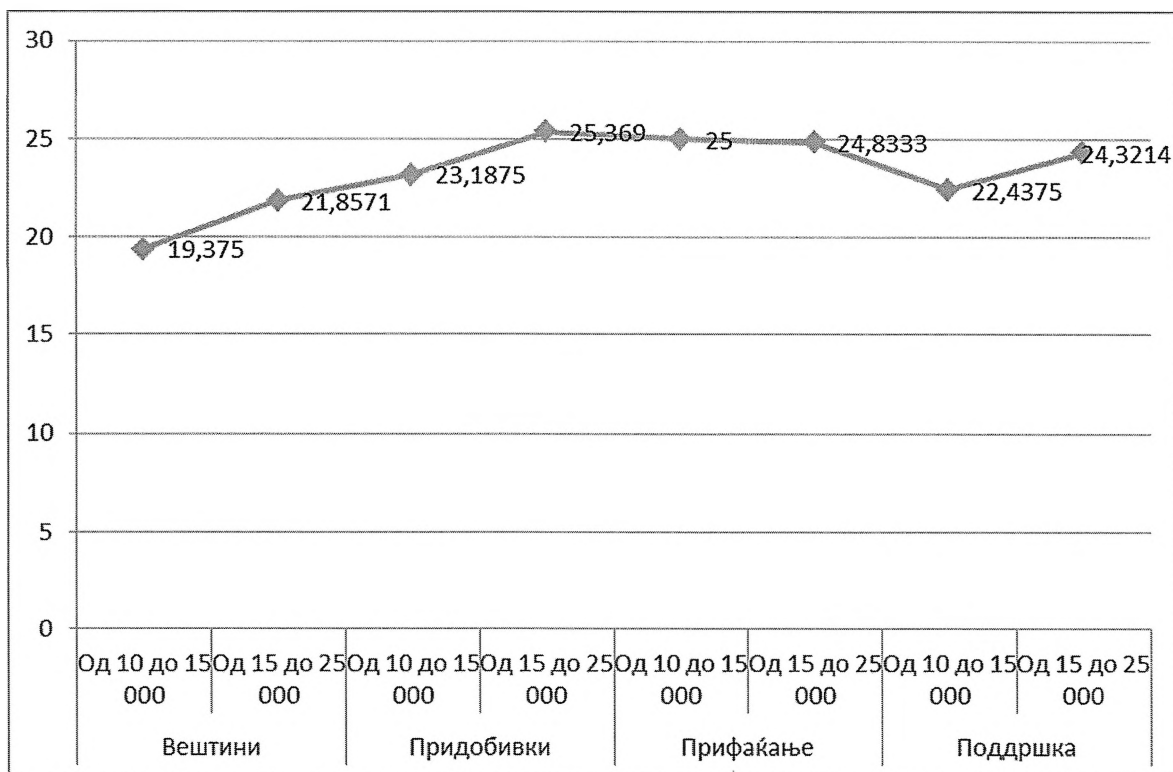
Кога станува збор за местото на живеење град/село постои статистички значајна разлика во ставот за факторот придобивки ($t=.806$, $p<0.05$),. (Табела 5)

Имено испитаниците кои се од градовите изразуваат повеќе позитивни ставови од придобивките кои можат да ги имат децата со потешкотии доколку учат во нивните класови во споредба со испитаниците чие место на живеење се руралните општини. ($P<0.05$)

Табела 6. Разлики во примањата помеѓу наставниците во однос на платата

Фактори	Плата	N	Mean	SD	t	df	p
Вештини	Од 10 до 15 000	16	19,3750	6,48974	(1,305)	98	P>0.05
	Од 15 до 25 000	84	21,8571	7,05767	(1,382)	22,315	
Придобивки	Од 10 до 15 000	16	23,1875	6,94952	(,968)	98	P>0.05
	Од 15 до 25 000	84	25,3690	8,47644	(1,108)	24,352	
Прифаќање	Од 10 до 15 000	16	25,0000	3,55903	,159	98	P>0.05
	Од 15 до 25 000	84	24,8333	3,89264	,169	22,404	
Поддршка	Од 10 до 15	16	22,4375	1,82460	(1,362)	98	P<0.05

000						
Од 15 до 25	84	24,3214	5,45554	(2,512)	71,902	
000						



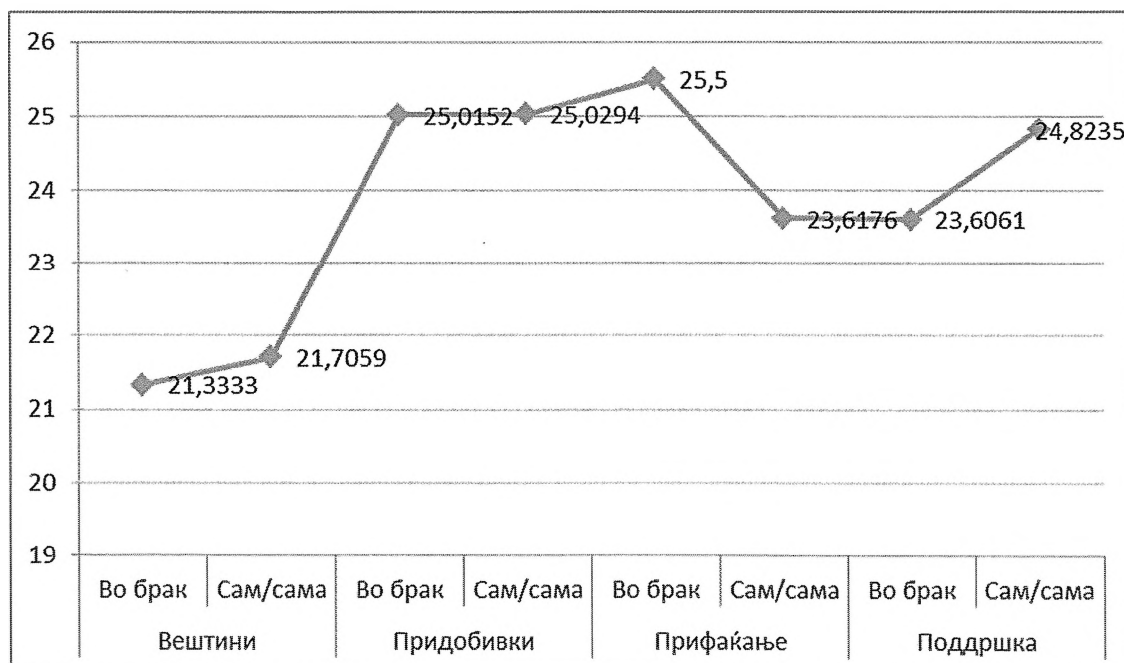
Графикон 5: **Графички приказ вразлики помеѓу наставниците во однос на платата**

Во поглед на примањата односно платата постои статистички значајна разлика во ставот за факторот: поддршка ($t=2.512$, $p<0.05$). (Табела 6)

Поконкретно испитаниците кои имаат примања до 15 000 денари имаат поголем позитивен став во поддршката на децата со потешкотии и нивното вклучување во редовната настава во споредба со испитаниците кои имаат примања над 15 000 денари.

Табела 7. Разлики помеѓу наставниците во однос брачниот статус

Фактори	Брачен статус	N	Mean	SD	t	df	p
Вештини	Во брак	66	21,3333	6,81928	(,251)	98	P>0.05
	Сам/сама	34	21,7059	7,43264	(,244)	61,915	
Придобивки	Во брак	66	25,0152	7,91978	(,008)	98	P>0.05
	Сам/сама	34	25,0294	9,00332	(,008)	59,734	
Прифаќање	Во брак	66	25,5000	3,90365	2,386	98	P<0.05
	Сам/сама	34	23,6176	3,38459	2,498	75,681	
Поддршка	Во брак	66	23,6061	5,09564	(1,134)	98	P>0.05
	Сам/сама	34	24,8235	5,06605	(1,136)	67,108	



Графикон 6. Графички приказ на разлики помеѓу наставниците во однос брачниот статус

Според брачниот статус постои статистички значајна разлика во ставот за факторот: прифаќање ($t=2.498$, $p<0.05$).

Имено, испитаниците кои се во брак имаат позитивен став во прифаќањето на децата со потешкотии во споредба со испитаниците кои не се во брак. ($P<0.05$)

Со цел да се задоволат потребите да се направи спој на теоријата и праксата и да се докажат или негираат претпоставките спроведено е тестирање на поставените хипотези. Тестирањето на претходно поставените хипотези е направено со помош на ANOVA тестот и корелациската анализа, бидејќи со нив може да се претстави разликата и позитивната поврзаност на истражуваните појави.

Табела 8. Ставовите на наставниците кон интеграцијата на децата со посебни потреби

	Аритметичка средина (M)	Стандардна девијација (SD)	Грешка на отстапување	95% Интервал на доверба за M	Минимум		Максимум	Аритметичка средина (M)	
					Долна граница	Горна граница			
Зештин 1	Никола Карев	50	21,4600	6,98748	,98818	19,4742	23,4458	10,00	35,00
	Коле Нехтенин	50	21,4600	7,08033	1,00131	19,4478	23,4722	12,00	35,00
	Вкупно	100	21,4600	6,99844	,69984	20,0714	22,8486	10,00	35,00
Бенефици ди	Никола Карев	50	25,3400	8,09538	1,14486	23,0393	27,6407	10,00	47,00
	Коле Нехтенин	50	24,7000	8,48829	1,20043	22,2877	27,1123	15,00	44,00
	Вкупно	100	25,0200	8,25843	,82584	23,3813	26,6587	10,00	47,00
Трифак ање	Никола Карев	50	25,0000	3,36852	,47638	24,0427	25,9573	20,00	35,00
	Коле Нехтенин	50	24,7200	4,26203	,60274	23,5087	25,9313	20,00	40,00

Поддрш а	Вкупно	100	24,860 0	3,82448 ,38245	24,1011	25,6189	20,00	40,00
	Никола Карев	50	23,360 0	4,68937 ,66318	22,0273	24,6927	14,00	36,00
	Коле Нехтени н	50	24,680 0	5,43398 ,76848	23,1357	26,2243	15,00	35,00
	Вкупно	100	24,020 0	5,09303 ,50930	23,0094	25,0306	14,00	36,00

Табела 9. Утврдување на разликата во ставовите помеѓу групите кон интеграцијата на децата со посебни потреби

ANOVA

	Збир на квадрат	df	Аритметичк а средина на квадрат	F	Sig.
Меѓу групите	,000	1	,000	,000	1,000
Во рамките на групите	4848,840	98	49,478		
Вкупно	4848,840	99			
Меѓу групите	10,240	1	10,240	,149	,700
Во рамките на групите	6741,720	98	68,793		
Вкупно	6751,960	99			

	Меѓу групите	1,960	1	1,960	,133	,716
прифаќа ње	Во рамките на групите	1446,080	98	14,756		
	Вкупно	1448,040	99			
поддршка	Меѓу групите	43,560	1	43,560	1,691	,197
	Во рамките на групите	2524,400	98	25,759		
	Вкупно	2567,960	99			

Од добиените податоци може да се констатира дека не постои статистички значајна разлика помеѓу наставниците од основно и средно образование во поглед на став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем, а тоа се потврдува со тоа што нивото на значајност е над 0,05. Ваквите резултати ја потврдуваат посебната хипотеза дека наставниците од основно образование имаат позитивен став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем отколку наставниците од средните училишта. ($p > 0.05$)

Табела 10. Корелациона анализа помеѓу наставниците со различни демографски во однос на ставовите кон интеграцијата на децата со посебни потреби

Control Variables		пол	образова ние	Плата	Стаж	браќ
Ставовите на наставниците	пол	Correlation	1,000			
		Significance (2- tailed)	.			
		Df	0			

	Correlation	,414	1,000			
образова ние	Significance (2- tailed)	,000	.			
	df	94	0			
	Correlation	,616	,434	1,000		
плата	Significance (2- tailed)	,000	,000	.		
	df	94	94	0		
	Correlation	,460	,472	,221	1,000	
стаж	Significance (2- tailed)	,000	,000	,030	.	
	df	94	94	94	0	
	Correlation	,482	,397	,307	,707	1,000
брак	Significance (2- tailed)	,000	,000	,002	,000	.
	df	94	94	94	94	0

Од спроведената корелациона анализа може да се види дека висока моќна поврзаност постои помеѓу ставовите и брачниот статус а овој коефициент изнесува ,707, умерена поврзаност постои помеѓу двете променливи полот/ставови на наставници, коефициентот изнесува ,616. Со оглед на тоа дека Significance (2-tailed) е под 0,05 се потврдува посебната хипотеза дека постојат разлики помеѓу наставниците со различни демографски карактеристики (пол, место на живеење, висина на плата, брачен статус) во однос на ставовите кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем.

ДИСКУСИЈА

Иако голем број студии покажале дека професионалното искуство во работа со деца со посебни потреби значително влијае врз ставовите на наставниците кон инклузијата, во студијата на Рајович Вера не се постигнати истите резултати. Ова може да биде резултат на тоа што кај овие наставници има недоволно знаења на оваа тема, како и недостатокот на континуирана поддршка од страна на систем и неговите сегменти (32,7% од испитаниците нивното знаење за инклузијата на децата со посебни потреби го оцениле како недоволно) имаат страв од професионален неуспех, или веќе го имаат искушено и имаат негативни очекувања. Од друга страна, повеќето студии кои покажуваат дека влијанието на професионалното искуство во ставовите на наставниците кон вклучувањето значајно е реализирано во земјите со подолга традиција на инклузивна практика, и, според тоа е создадена образованата иднина на наставниците, со постоењето оддел за поддршка, средствата за мотивација, поставите стандарди на добро инклузивната практика, како и законската регулатива. Во таквата средина, наставниците се чувствуваат подготвени, компетентни, мотивирани за работа со децата со посебни потреби. Нивното знаење и компетентност постојано се надоградува преку обука и образование, како дел од нивниот професионален развој, сфатена како процес на доживотно учење. Таквиот систем на поддршка кај наставникот го намалува стравот од професионален неуспех, се чини дека наставниците се чувствуваат безбедно, бидејќи тие знаат дека во секој момент може да се потпрат на некој покомпетентен, ги знаат стандардите кои треба да се исполнат, и кај нив непостои несигурност и неизвесност (како што е случајот со наставниците од бившите Југословенски простори) во реализирањето на инклузивните програми.

Во литературата постојат неколку објаснувања за резултатите. Хрњица (1991) наведува дека овие резултати може да се должи на предрасудите кои ги имаат формирано поради постоењето на ирационален страв за луѓето со посебни потреби. Слично објаснување доаѓа од истражувањата кои се занимаваат со ставовите за лицата со оштетен вид, но се смета дека тоа може

да се генерализира на лицата со посебни потреби. Според Kirtley (1971) се претпоставува дека луѓето кои имаат професионално искуство со слепи покажуваат несоодветно однесување кон нив, авторот ова го припишува на постоењето на стереотипи, суеверието, предрасудите кон слепа, како и отсуство на знаење. Тоа се предрасудите кон лицата со посебни потреби, кои се формираат како резултат на недостатокот на подготовка и недостаток на информации, пред приликата за стекнување на работно искуство во струката. Во такви околности, професионалното искуство не може да биде фактор за менување на ставовите кон инклузивното образование во согласност со лицата со посебни потреби во целина.

Меѓутоа она што се покажало како значајно за ставовите на наставниците кон инклузијата е сопствено искуство со лицата со посебни образовни потреби. Индивидуалното искуство се анализира и во слични истражувања (D. Stanimirović, 1986; Leyser, Kapperman, Keller, 1994; Strohmer *et al.*, 1984; Askamit *et al.*, 1987) каде се покажало како значаен фактор кој влијае на формирање на позитивни ставови кон лицата со посебни потреби. Parasuram (2006) во неговото истражување, исто така, смета дека постоењето на индивидуално искуство се разликува кај наставниците во однос на нивниот однос кон вклучувањето. Сепак, тој прави чекор понапред и ги има испитано карактеристиките на ова искуства. Тоа се покажа дека таквите факторипостоењето на лица со посебни потреби во семејството, зачестеноста и интимностне се разликува значително во однос на испитаниците во поглед на ставовите кон инклузијата. Zaromatidis (1999) тврди дека формирањето и менувањето на ставовите према инклузијата зависи од социо-културниот контекст, односно различните култури меѓусебно се разликуваат во поглед на искуствата како фактор кој влијае на ставовите кон лицата со посебни потреби. Zaromatidis тоа го објаснува со положбата на одредени културни димензии индивидуализам – колективизам. Parasuram (2006) ги истакнува истражувањата од 1970. (Jacques, Linkowski and Sieka, 1970) кои покажале дека искуството со лицата со посебни образовни потреби има значајно влијание на ставовите кон инклузијата на испитаниците во Грција, но не и на испитаниците од Америка. Ова откритие оди во прилог на Zaromatidis, со оглед дека американското општество е индивидуалистичко а грчкото општество се стреми повеќе кон

колективистичкото поле. Исто така, ова откритие може да се анализира од различни точки на гледање, со почеток од традицијата кон сегашниот систем на вредности, од типот на карактеристична интеракцијата за одредена култура, искуство со инклузивната практика и сл. Со оглед дека во нашето општествосемејството е сеуште основна клетка на општеството, продолжува да се поттикнуваат блиските односимаѓу луѓето и доминантниот колективистички систем на вредности.

Исто така, може да се претпостави дека неформалното имаат искуство, што е спротивно на професионалното искуство со деца со посебни потреби, има влијание врз ставовите кон инклузијата, бидејќи со овие искуства наставниците се ослободуваат од стравот од професионален неуспех, улогите што ги обврзуваат, како и притисокот за исполнување на одредени услови. Ова укажува на важен заклучок - неопходно е инклузија на проширување од училишен до вонучилишен контекст. Прашањето е како да се направи тоа? Ако горната претпоставка е точно, потребно е да се создадат услови во кои и наставникот и ученикот ќе можат да излезат од својата улога и да се сретнат како две автентични личности. Некои од препораките за создавањето на една таква средина ќе бидат: организирање секции (ликовни, драмски, музички), во кои детето со посебни потреби е успешно, каде наставникот не е лидер на секцијата, туку учесник кој како пар соработува со учениците со посебни потреби; организирање на екскурзии на која акцентот е ставен на заедничките активности учениците и наставниците (колективни игри, криенка, "расипан телефон", меморија и сл.); заедничка организација на работилниците од страна на наставниците и учениците со посебни потреби, итн. Треба да се има во предвид дека во овие активности треба да се вклучат и другите деца и наставници, бидејќи не е целта да се направи положбата на детето посебна, дури и ако станува збор за позитивна дискриминација, туку "помошта да се направи невидлива" (кинеска поговорка).

Условите за неформални контакти на наставниците со лицата со посебни потреби ќе биде полесно да се обезбедат пред да влезат во улогата на наставници, како и потребата да се овозможат неформални контакти на идните наставници со децата со посебни потреби во текот на иницијалното образование - преку организирање посети и пракса во детските градинки,

училиштата, дневните центри, установи за трајно сместување на децата со посебни потреби, здруженија на лица со посебни потреби и институти кои работат со луѓе со различни категории на инвалидност, како и организирање на различни заеднички активности.

Овие истражувања не се спроведени, но би било исклучително корисно да се воспостават, карактеристиките на неформалните искуства кои влијаат на односот кон вклучувањето: социјалното растојание помеѓу наставниците и лицата со посебни потреби со кои имале искуство, видот и степенот на развојното нарушување, животната средина, времетраењето и зачестеноста на контактите, типот на активности во кои тие учествувале.

Целта кон која се стремат бројни истражувачи е инклузија на децата со посебни потреби во добро подготвени редовни градинки и редовни одделенија во основните училишта, каде што наставниците се со позитивни ставови кон инклузијата, создавањето и одржувањето на позитивна атмосфера за прифаќање. Инклузивното образование е клучот за општество во кое разликите и разновидностите се добредојдени и ќе бидат дел од искуството на секое дете во заедницата (Mittler, 2004). Затоа е важно во ниту еден момент да не се изгуби од вид оваа цел, како што Dučić, вели: "До целта пристигнуваат само оние кои ја имаат."

Целта кон која се стремиме е вклучувањето на децата со посебни потреби во редовното основно и средно образование каде наставникот со позитивен став кон вклучувањето создава и одржува позитивна атмосфера на прифаќање. А за да се измери подготвеноста и ставовите на наставниците/професорите за процесот на интеграција на децата со потешкотии во нашето истражување се користеше прашалник конструиран од Sideridis и Chandler (1997). Од спроведената корелациона анализа може да се види дека висока моќна поврзаност постои помеѓу ставовите и брачниот статус а овој коефициент изнесува ,707, умерена поврзаност постои помеѓу двете променливи полот/ставови на наставници, коефициентот изнесува ,616. Со оглед на тоа дека Significance (2-tailed) е под 0,05 се потврдува дека постојат разлики помеѓу наставниците со различни демографски карактеристики (пол, место на живеење, висина на плата, брачен статус) во однос на ставовите кон

интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем. Резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците од основно и средно образование за процесот на интеграција на децата со потешкотии покажува задоволителна внатрешна конзистентност на факторите која се движи од ,046 до ,314. Имено резултатите покажуваат дека не постои статистички значајна разлика помеѓу наставниците од основно и средно образование во поглед на став кон интеграцијата на децата со потешкотии во образовниот систем, а тоа се потврдува со тоа што нивото на значајност е над 0,05.

Заклучок и препораки

Многубројните истражувања за својствата на наставникот, неговата функција и бројните улоги даваат драгоцени сознанија. Тие сознанија овозможуваат со сигурност да се знае кои својства на наставникот и кои облици на неговата работа доведуваат до добри резултати во воспитанието и образованието на децата и младите. Податоците од овие истражувања можат да се групираат во трите следни групи:

- податоци кои се однесуваат на својствата на наставникот како човек и личност;
- податоци кои се однесуваат на начинот на комуникација со учениците, колегите и родителите;
- податоци кои се однесуваат на неговите својства како стручњак.

Сознанијата до кои се дојде преку овие истражувања треба да се користат како основа, почетна точка врз која ќе се надоградува педагошката пракса, а со цел постигнување на подобри резултати. Треба да се истакне дека однесувањето на наставникот не треба да се сфати како нешто што е непроменливо, а својствата како апстрактни категории, туку како општа рамка, со цел за понатамошно подобрување и усовршување.

Со развојот на општеството се менува улогата на училиштето и наставникот. Со зголемување на барањата од општеството се трансформира професијата наставник, се губат некогашните барања што треба да ги исполни наставникот, но тој добива нови задолженија. Но и понатаму професијата наставник е една од најодговорните професии и за таа професија сè уште се бираат луѓе што се почитувани, луѓе што имаат искуство и способност тоа искуство да им го пренесат на младите, но истовремено и да го примаат влијанието од учениците. Добриот наставник е близок со младите, ги разбира и сфаќа нивните потреби, проблеми и радости и на одреден начин го живее нивниот живот. А животот на младите е секогаш порадосен, оптимистички, поперспективен отколку животот на старите. Така живеејќи со младите, наставниците ја продолжуваат својата младост. Истовремено самата професија им носи задоволство и повеќето од нив зборуваат со гордост за

својата професија и за задоволството што произлегува од работата со младите.

Според податоците добиени од истражувањето, учениците со посебни образовни потреби се физички присутни во училиштата. Ако интеграција е „да се оди во училиште“, а инклузија „да се учествува во училиштето“, може да се заклучи дека образованието е повеќе интегративен отколку инклузивен процес за кој се потребни интервенции и преземање на мерки за инклузија на учениците со посебни образовни потреби. Мерките и интервенциите кои треба да се преземаат се однесуваат на образовните институции, на училиштето и на наставниците.

Препораки за образовните институции:

- Образовните институции како носители на политиките на воспитно-образовниот процес, треба да преземат чекори со цел подобрување на инклузијата во средното образование. Чекорите треба да одат во насока на:
 - Изготвување на стратегија за инклузија на ученици со посебни образовни потреби во средното образование како задолжително ниво на образование. Стратегијата ќе ги определи критериумите за нивото на попреченост за целосна инклузија, односно ограничувањето на инклузијата во однос на степенот/нивото на попреченост. Таа ќе ги проектира и стандардизира процедурите за идентификување и следење на учениците со посебни образовни потреби во редовната настава;
 - Знаоѓање на модел за обезбедување дефектолог во секое училиште како составен дел на тимот за инклузивно образование, за обезбедување помош на наставниците за работа со ученици со посебни образовни потреби.

Препораки кои се однесуваат на училиштата:

- Училиштата како институции каде што се реализира воспитно-образовниот процес, треба да преземат активности за подобрување на инклузијата во средните училишта. Чекорите треба да одат во насока на:
 - Зајакнување на капацитетите на училиштата преку обуки на наставниците, стручната служба, како и советодавна работа со учениците за прифаќање на учениците кои се различни од нив (намалување на стереотипите и предрасудите), со цел остварување на позитивна клима и атмосфера во училиштето;
 - Формирање на тимови за инклузија кои ќе водат грижа за идентификување, регистрација и следење на учениците со посебни образовни потреби во процесот на апсолвирање на наставниот материјал давање на поддршка на наставниците за работа со нив;
 - Обезбедување на соработка со родителите и соработка со локалната заедница;
 - Обезбедување на техничко-материјални услови (архитектонски интервенции) со кои учниците со посебни образовни потреби ќе имаат можност да користат асистивна технологија според потребите.

Препораки кои се однесуваат на наставниците:

- Наставниците како клучен фактор во реализацијата на наставниот процес, треба да се фокусираат на следните активности:
 - Соработка со тимот за училишна инклузија, како и со другите наставници со цел пренесување на искуствата и напредокот на учениците со посебни образовни потреби;

- Соработка со родителите која ќе игра голема улога во постигнувањето на зацртаните цели со учениците со посебни образовни потреби;
- Реализација на диференцирана настава, доколку во одделението има ученици со посебни образовни потреби;
- Изработка на индивидуален образовен план според видот на попреченост и нивото на претходното постигнување.

Користена литература

- Ангелоска – Галевска, Н. (2009), Планирање на научно истражување, Скопје
- American academy of child & adolescent psychiatry, http://aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_with_learning_disabilities
- Ачковска, Лешковска, Е., Вовед во психологијата (Скрипта за интерна употреба), Филозофски факултет, Скопје, 2011
- Avramidis, E., Bayliss, P., & R. Burden (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 3, 277–293.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129–147.
- Astleitner, H.; (2005); Principles of Effective Instruction General Standards for Teachers and Instructional designs; *Journal of Instructional Psychology*, Vol.32, No. 1, Finland
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & S. Scheer (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143–156.
- Beament, *The Relationship Between Music and the Hearing Mechanism*, St Edmundsbury Press Ltd, Bury St Edmunds, Suffolk, Great Britain, 2001
- Booth, T., Ainscow M., Black Hawkins K., Vaughan M. & Show L; (2000); *Index for inclusion; developing learning and participation in schools*; Centre for Studies on Inclusive Education
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H. & N. Hutchinson (2008): A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: public perceptions, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, No. 3, 2-22
- Bernice, W. (2004), „Learning about learning disabilities“, Elsevier, London, p. 52
- Ćuk, M. (2006): *Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama*. Novi Sad: Naša škola.
- Čolin, T. (2005): *Образование нетипичне деце у типичном окружењу: америчко искуство*, *Korak ka – билтен за ljude bez predrasuda*, br. 3, 18-24.

- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Dautović, N.; (2005); Škola kao učeća organizacija; Didaktički putokazi, br.37, godina XI, Zenica
- Dautović, N.; (2009); Razvoj inkluzivne kulture školske zajednice; Tivot s DS, Sarajevo,
- Fokolade, O.A. & S.O. Adeniyi (2009): Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria, *Journal of the International Association of Special Education*, Vol. 10, No.1, 60-64.
- Gamaz, M. (2004): Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole (diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Gavin, R. (2005), „Dyslexia and inclusion: Classroom, Approaches for assessment, teaching and learning“, David Fulton Publishers, London, p.11
- Gašić-Pavišić, S. (2002): Vršnjačko-socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 452-469
- Гаврилова Вангелица, (2008)Основи на психоанализата - прирачник за студенти на МСИ (за интерна употреба), Свети Николе
- Големан Даниела, (2006) Емоционална интелигенција, прво издание (превод на македонски, Матица македонска, Скопје
- Hanak, N. i D. Dragojević (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, *Istraživanja u defektologiji*, br.1, 13-23.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003): Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
- Hrnjica, S. i saradnici (2004): Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save the Children.
- Хол Келвин С., Гарднер Линдзи, (2007) Теории за личноста, Скопје
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & L. Goetz (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education

versus special classes, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Vol.19, 200-214.

- Yingxu Wang, On the cognitive Processes of Human Perception with Emotions, Motivations, and Attitudes , Int'l Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, October-December 2007, стр.2
- Yazbeck, M., McVilly, K., & T.R. Parmenter, (2004): Attitudes toward people with intel-lectual disabilities: an Australian perspective, Journal of Disability Policy Studies, Vol.15, No. 2, 97-111.
- Крстевска-Дојчиновска, Л. Стојковска, Р. Гулевска, М. Манчев, В. (2008), „Примена на информатичка технологија кај децата со аутизам“, Отворете ги прозорците, Скопје
- Karić, J. (2004): Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, Nastava i vaspitanje, br. 1, 142–146.
- Корнеги Дејл, (2010) Психологија на успехот за XXI, Панили, Скопје
- Lynn Pashby, Education Committee - Pre-legislative scrutiny: Special Educational Needs, October 2012, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201213/cmselect/cmeduc/631/631vw08.htm>
- Mantak Yuen, Peter Westwood, INTEGRATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN HONG KONG SECONDARY SCHOOLS: TEACHERS' ATTITUDES AND THEIR POSSIBLE RELATIONSHIP TO GUIDANCE TRAINING, The University of Hong Kong, International Journal of Special Education2001, Vol 16, No.2, стр.69
- Mesalic, Š., i dr. (2004), Edukacija Isocijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja,
- Национална стратегија за изедначување на правата на лицата со инвалидност, 2010-2018, стр.4
- Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005 – 2015, Министерство за образование и наука на Република Македонија - www.mon.gov.mk/.../Nacionalna%20stra...
- Odom, S.L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J.M., Brown, W.H., (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis, Journal of Edukational Psychology
- Pasaluc-Kreso, A. (2003), Geneza sarijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neramnopravnosti u obrazovanju, Sarajevo: Filozofski fakultet
- Рот Никола, (1983) Психологија Личности - (друго издање), Завод за издавања уџбеника, Р.Србије, Београд

- Radoman V. (2003) Učenici sa razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta u zborniku „Uvažavanje različitosti i obrazovanje“, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Rosandić, R. i drugi.; (2005); Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika; Beograd,
- Стојковска-Алексова Р., (2010) „Употреба на информатичката технологија во училиштата, за децата со посебни потреби“, Борографија, Скопје, стр.18
- Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuuturi, H.; (2000); Meeting special and diverse educational needs: making inclusive education a reality; Ministri for Foreign Affairs of Finland, Department for international Development Cooperation & Niilo Maki Institute, Helsinki
- ТодороваИлина, (2002) Психологија за IV година на гимназиите (седмо издание), Просветно дело АД Скопје
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 20, 215-229
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. Education, Citizenship and Social Justice, 1, 157-174
- Вукосављевиќ Гвоздан Татјана (2002) Емпатија и слика о себи, Институт за психологију, Филозовски Факултет, Београд
- Wood, W. (2000). "Attitude Change: Persuasion and Social Influence". Annual Review of Psychology 51, стр.539
- Attitudes - <https://www3.nd.edu/~rwilliam/xsoc530/attitudes.html> ;
- www.exforsys.com/.../attitude.../the-psychology-of-attitude
- <http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Attitudes>
- Attitudes - Psychology - About.com
- <http://www.ringeraja.mk/statija/empatija> ;
- <http://greatergood.berkeley.edu/topic/empathy/definition> ;
- American academy of child & adolescent psychiatry, http://aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_with_learning_disabilities
- <http://www.napcse.org/exceptionalchildren/learningdisabilities.php#cla>
- http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208
- <http://www.oecd.org/multipleDis.php>
- <http://greatergood.berkeley.edu/topic/empathy/definition> ;

* Посетувате ли семинари? а) Да б) Не

* Соработувате ли со вашите колеги? а) Да б) Не

Прилог 2

ПИАQ	Пол:	м)	ж)
------	------	----	----

Одговорете на долунаведените тврдења користејќи ја скалата во која броевите го имаат следново значење:

1 = во потполност не се согласувам

2 = делумно не се согласувам

3 = делумно се согласувам

4 = во потполност се согласувам

Секое тврдење се однесува на сите наведени категории на потешкотии. Заокружете го оној број кој најдобро го опишува Вашето мислење за секоја наведена категорија на деца со потешкотии во развојот.

1. Сметам дека го имам потребното знаење за образование на деца со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

2. Сметам дека интеракцијата која овозможува прераспределба во редовни паралелки ќе им користи на децата со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

3. Сметам дека на децата без потешкотии ќе им користи интеграцијата во редовните паралелки со децата со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

4. Сметам дека децата без потешкотии социјално ги прифаќаат своите врстници со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

5. Сметам дека сум во состојба да ги надвладаам проблемите во учење на децата со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

6. Сметам дека сум во состојба да се справам со однесувањето на децата со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

7. Драго ми е да имам во својата паралелка деца со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

3. Сметам дека децата без потешкотии во редовните паралелки значително ги маловажуваат своите врсници со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

9. Сметам дека ми се достапни соодветни наставни средства за подучување на деца со:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

10. Сметам дека секогаш ми се на располагање помошните служби како што се логопедите, дефектолозите, училишните психолози, специјалистите за дијагностика и болничкиот персонал:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

11. Сметам дека имам доволно материјални средства за прибавување на помошни наставни средства за планирање и работа со деца со потешкотии:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

12. Подготвен/а сум да посетувам дополнителни работилници со цел стекнување на нови знаења за едукација на деца со потешкотии:

- телесни потешкотии	1	2	3	4
- разновидни потешкотии	1	2	3	4
- ментална ретардација	1	2	3	4
- пореметувања во однесување	1	2	3	4
- потешкотии при учење	1	2	3	4
- нешто друго	1	2	3	4

Проверете дали ги имате одговорено сите прашања. Ви благодарам на соработката!