

ПОДДРШКА НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ДЕЦА СО ПРОБЛЕМИ ВО ОДНЕСУВАЊЕТО И НА НИВНИТЕ РЕФЕРЕНТНИ ЛИЦА ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА ВО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ (1-3 ОДД.)

Улрике БЕКЕР

Универзитет во Потсдам,
Факултет за хуманистички науки
Германија

Примено: 16. 12. 2013
Прифатено: 25. 01. 2014
UDK: 373.3.043.2:376-056.26/.3] :364-787.7(430)

Резиме

Основа: Во Германија можеме да кажеме дека, и покрај сите напори за инклузивно образование, постои тенденција за издвоено образование што се однесува до „емоционалниот и социјалниот развој“. Во Берлин беше развиен проектот *Транзиција*. Со овој вид поддршка беше овозможено сите деца-учесници да останат во нивните основни училишта.

Цели: Истражувањето имаше за цел да открие на кој начин поддршката, во контекст на проектот *Транзиција*, придонесе за успешно инклузивно учење на учениците со значителни проблеми во нивното општествено однесување.

Методи: Беше употребен полустандардизиран прашалник за интервјуирање на наставниците во редовните училишта и, згора на тоа, беа оценети училишните сертификати (свидетелствата) во врска со редовното посетување на училиштето, како и способностите по математика и германски јазик. Во истражувањето учествуваа девет училишта од Берлин. Стапката на одговор беше 96%.

Резултати: Тековното истражување покажува дека инклузивното образование во случај на значителни проблеми во општественото однесување може да биде успешно само со советување на родителите и наставниците, со соработка на училиштата и со помагање на младите, како и со привремено групно

Адреса за кореспонденција:

Бекер УЛРИКЕ

Ам Стејнберг Парк 59, Д - 13437 Берлин
тел: 0049/016090282775; 00493022503511 (канцеларија)
е-пошта: ubecker@rz.uni-potsdam.de

INCLUSIVE EDUCATION SUPPORTING CHILDREN WITH BEHAVIORAL PROBLEMS AND THEIR REFERENCE PERSONS IN LOWER PRIMARY SCHOOL (GRADES 1-3)

Ulrike BECKER

University of Potsdam,
Faculty of Human Sciences
Germany

Received: 16.12.2013
Accepted: 25.01.2014
Original article

Abstract

Background: in Germany we may state that despite all efforts of inclusive education there is a tendency towards segregated education as far as “Emotional and Social Development” is concerned. In Berlin, the “Transition” project could be developed. By the help of this support approach it was possible all participating children to stay at their primary schools.

Aims: the survey was meant to find out in which way the support, in context of the “Transition” project, has contributed to successful inclusive learning of students with considerable problems in their social behaviour.

Methods: a semi-standardized questionnaire for interviewing class teachers of regular school classes was used, and furthermore school certificates were assessed concerning regular school attendance as well as performance in Mathematics and German. Nine Berlin schools took part in the survey. The response rate was 96%.

Results: the current survey shows that inclusive education in case of considerable problems in social behaviour may be successful by counselling parents and teachers, by cooperation with school and by youth aid, as

Corresponding Address:

Becker ULRIKE

Am Steinbergpark 59, D -13437 Berlin
Phone: 0049/016090282775; 00493022503511 (office)
E-mail address: ubecker@rz.uni-potsdam.de

ослободување од учење, како на учениците со проблематично однесување така и на целокупната група и на наставниците - првите успеваат со практикување на признавање и прифаќање, дури и покрај сериозните проблеми со однесувањето во училиште.

Заклучок: Резултатите јасно покажуваат дека интеракцијата наставник – ученик и интеракцијата ученик – ученик значително се подобруваат во субјективната перцепција на одделенските наставници. За да бидат успешни овие односи, на сите им е потребна „посебна средина“.

Клучни зборови: советување, инклузивно образование, нарушено однесување

Вовед

Со ратификувањето на Конвенцијата за правата на лица со попреченост, на 24 февруари 2009 година, Германија се обврза до 2015 година на сите ученици со попреченост да им биде загарантиран бесплатен пристап до општото образование. Во 2010 година процентот на поддршка на лицата со посебни потреби дојде до 6%, па 20,1% од учениците со попреченост тргнаа в училиште што обезбедува општо образование (1, 2). Развојот варира помеѓу различните федерални држави. До денес, повеќето сојузни држави воспоставија двоен систем, кој се состои од одвоена настава во одвоени посебни училишта и „заедничка настава“¹ во редовните училишта.

На долг рок, заедницата на сите сојузни држави во однос на целите дефинирани од законот бара трансформација на редовните училишта во „училиште за сите“. Со ратификувањето на Конвенцијата за правата на лица со инвалидност, овие напори во образовната политика се интензивираа од 2009 година, кога Сојузна Република Германија се обврза до 2015 година на сите деца со попреченост да им обезбеди бесплатен пристап до јавните редовни училишта. Ова значи дека образовниот систем мора да им осигура на сите деца и тинејџери, како и на сите оние со

well as by way of a temporary learning group relieving both students with difficult behaviour as well as the overall group and the teachers, one succeeds with practicing recognition and acceptance, even despite serious behavioural problems at school.

Conclusion: the results clearly show that the teacher - student interaction and the student - student interaction improves significantly in the subjective perception of class teachers. For this relationship to work, all those participating in it need “a specific environment”.

Keywords: counseling, inclusive education, behavioral disorder

Introduction

By ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, on the 24th of February 2009, Germany obliged that by the year 2015 all disabled students will be guaranteed free access to general education. In 2010 the percentage of special needs support came up to 6 % and 20.1% of students with disabilities went to a school providing general education (1, 2). The developments vary within the different federal states. By now most federal states have established a twin system, which consists of separated teaching at segregated special schools and “joint teaching”¹ at mainstream schools.

In the long term, the unity of all federal states, with regard to the objectives defined by law, demands transformation of a mainstream school into a “school for all”. With the help of the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, these efforts in education policy are accelerated since 2009 as the Federal Republic of Germany has thereby obliged to ensure all children with disabilities free access to public mainstream schools by 2015. This means that there must be an educational system which ensures that all children and teenagers, those

¹ „Заедничка настава“ се однесува на форма на подучување во основните училишта, во коишто учениците со посебни образовни потреби се поддржани во текот на предавањето и учат заедно со децата што немаат такви потреби / “Joint teaching“ refers to a form of teaching at primary schools, in which children with special educational needs are supported within the lessons and who are taught together with children who do not have these needs (3).

попеченост, спроведување на нивното право да добијат образование без дискриминација и на принципот на еднакви можности (3, 4).

Еден од носечките столбови на „училиште за сите“ е самото поаѓање на училиште: зависно од индивидуалниот степен на развој на детето, дозволено им е да ја поминат фазата на воведување во училиште помеѓу една и три училишни години. Присуството во оваа фаза подолго од другите не се смета за заостанување за една година. Намалувањето на возраста за тргнување на училиште на пет и пол години, како и воспоставувањето образовни мерки за поддршка во основните училишта, ја дополнува оваа понуда во рамките на градот-држава Берлин. Prengel заклучува дека моделите што поддржуваат флексибилна фаза за тргнување на училиште во хетерогени групи за учење се погодни за деца со инвалидност, бидејќи тие овозможуваат атмосфера на прифаќање (5), индивидуализирана дијагностика и поддршка, како и социјална интеграција помеѓу учениците во една група. За да се тргне на училиште без притисок за перформанси, се поддржуваат „социјалната припадност“ на децата (6) и нивното „задоволство да учат“ (7). И двата факта значајно го подобруваат успехот во учењето во основното училиште (7).

И покрај фактот дека се направени напори за да се воспостави инклузивно образование и фаза за тргнување на училиште во повеќето сојузни држави, набљудувани се две тенденции што се однесуваат на приоритетот на поддршката „емоционален и социјален развој“: Иако бројот на ученици во Германија генерално опаѓа, бројот на ученици кај кои е откриена потреба за поддршка, се зголемил од 48217 во 2006 година на 59200 во 2010 година (2). Во 2000 година, 25702 ученици одеа во училишта што нудат помош во образованието, додека во 2010 година веќе имаше 36595. Истовремено, бројот на ученици кои требаше да се здобијат со приоритет на поддршка во однос на нивниот емоционално-социјален развој се зголеми од 9200 до 22605 во заедничка настава (2).

Сумирајќи, може да се каже дека повеќето сојузни држави се стремат кон понуда на одвоено образование во однос на клучниот аспект на социјален и емоционален развој (2). Особено почетници во училиште со нарушувања во однесувањето често се исклучени од основното училиште (8). По првичните спроведени

with disabilities too, are guaranteed to implement their right to receive education with out discrimination and on the principle of equal opportunities (3, 4).

One of the supporting pillars of a “school for all” is the very beginning of school: depending on the child’s individual stage of development, they are allowed to pass the school entrance phase within one and three school years. Attending this phase longer than others is not considered as to be staying down a year. Reducing the school entrance age to five and a half years as well as establishing educational measures of support at primary schools completes this offer within the city-state of Berlin. Prengel concludes that models promoting a flexible school entrance phase within heterogeneous learning groups are qualified for children with disabilities, for they allow an atmosphere of acceptance (5), individualized diagnostics and support as well as social integration among learners of a group. To begin school flexibly without performance pressure the “social affiliation” of children (6) and their “pleasure to learn” are supported (7). Both these facts considerably improve the learning success at primary school (7).

Despite the fact that efforts have been made to establish inclusive education and a school entrance phase in most federal states, two tendencies concerning the support priority “Emotional and Social Development” have been observed: although the number of students is generally decreasing in Germany, the number of students, who have been found to have a need for support, has increased from 48217 in 2006 to 59200 in 2010 (2). In 2000, 25702 students went to schools offering educational aid, whereas in 2010 there were already 36595. At the same time the number of students who needed to gain support priority concerning their emotional-social development increased from 9200 to 22605 in joint teaching (2).

To sum up, it can be said that most federal states tend to offer segregated education in relation to the key aspect of social and emotion development (2). In particular school beginners with behavioral disorders are often excluded from primary school (8). After

истражувања за развојот на раните фази на училишно образование, Faust предупреди уште во 2005 година: резултатот на новата фаза за тргнување на училиште, како и да е, покажа дека моделот што е тесно поврзан со оваа промена за тргнување на училиште и кој е навистина погоден за имплементирање на овие перспективи, не е имплементиран низ целата држава и сè уште ги нема потребните услови. Истовремено, мерките за училишни подготовки се запоставени. Ако не се даде успешна поддршка, процентот на ученици кои треба да повторуваат година во првите години во основно училиште и барањата за повторно образование во одвоените посебни училишта ќе порасне. Faust тврди дека персоналот е предуслов за имплементирање на оваа фаза за тргнување на училиште (9).

Како резултат на тоа, поддржувањето деца со сериозни пречки во нивниот емоционален и социјален развој игра решавачка улога во врска со фазата за тргнување на училиште. Меѓу другите, за оваа тема придонесе Petermann (10), кој се занимава со програми за обука што се темелат на теории за учење за ученици во првата и втората учебна година. Krowatschek (11) има развиено програма за дијагноза и поддршка, која се употребува во фазата за тргнување на училиште. Оваа програма се фокусира на самоинструктивни методи (12) и, меѓу другото, беше оценета од страна на Teumer (13). Врз основа на американската програма за поддршка „Одговор на интервенција“, моделот на инклузија, кој е научно поддржан од Hartke, се имплементира во фазата на тргнување в училиште на островот Руген (14). Во Берлин, развиен е проектот *Транзиција* – пристап за поддршка на децата со проблематично однесување и нивните референтни лица, кој се спротивставува на трендот за одвоена настава на децата со сериозни пречки во општественото однесување, и кој исто така го охрабрува успехот на инклузивното образование во поглед на децата со пречки во општественото однесување. Поради овој пристап, секое поддржано дете имаше можност да остане во неговото основно училиште (2, 3).

Во Берлин, раните етапи на основно образование се карактеризираат со наставни часови на хетерогени возрастни групи, кои или се состојат од ученици кои посетуваат прво и второ одделение, или од ученици од прво до трето

having done some first research on the development of the early stages of school education, Faust has already given a warning in 2005: the result of the new school entrance phase, however, has shown that the model, which is closely connected to this change of the beginning of school and which is genuinely suitable to implement these perspectives, is not implemented across the whole country and still lacks the necessary conditions. Simultaneously, school preparing measures are abandoned. If successful support is not achieved, the percentage of students who have to repeat a year in the first years at primary school and the requests for re-education at segregated special schools will increase. Faust states that personnel resources are prerequisites to implement this school entrance phase (9).

As a result, supporting children with serious impairments in their emotional and social development plays a decisive role concerning the school entrance phase. Among others this subject has been contributed by Petermann (10), who deals with training programs based on learning theories for students in their first and second school year. Krowatschek (11) has developed a diagnosis and support program, which is used for the school entrance phase. This program focuses on self-instructive methods (12) and amongst others was evaluated by Teumer (13). Based on the American support program “Response to Intervention”, the model of inclusion has been implemented for the school entrance phase on Rügen Island, which has scientifically been supported by Hartke (14).

In Berlin the “Transition“ project has been developed – an approach to support children with difficult behavior and their reference persons, which counters the trend of teaching children with serious impairments in social behavior separately and which also encourages the success of inclusive education regarding children with impairments in social behavior. Due to this approach, each supported child was able to stay at his/her primary school (2, 3).

In Berlin, early stages of primary school education are characterized by teaching classes of heterogeneous age groups, which either consist of students attending grade one and

отделение. Отворените методи на настава со голем интерес за самоорганизирано учење доминираат во атмосферата за учење, во која наставникот игра улога на советник за учење. Истражувањето за образование за посебни потреби (15, 16) доаѓа до заклучок дека децата со нарушувања во однесувањето првенствено имаат корист од високо структуриран час кој го води наставникот, одржан во мали и хомогени возрастни групи. Во овој труд ние само ги презентираме резултатите од истражувањето што се занимава со проектот *Транзиција*, кој се однесува на инклузивното образование од прво до трето отделение, со цел да се илустрира како децата со пречки во општественото однесување можат да имаат корист од отворена настава и настава во хетерогени возрастни групи на начин што им овозможува да останат во нивното редовно училиште, ако се земени предвид околностите на посебна образовна средина.

Проектот Транзиција – пристап за поддршка на инклузивното образование земјаќи ги предвид нарушувањата во социјалното однесување

Теоретска основа

Проектот *Транзиција* првенствено се базира на делата на британскиот психијатар за деца и адолесценти Winnicott (17), кој ја разви теоријата на „транзициски објекти“. Овој проект тежнее кон пристап што не се фокусира на содржината на поддршка, туку на средината, како и на интеракциите што се јавуваат во таа средина. Средината ја сочинуваат просторните, временските и кадровските услови на терапевтска помош или поддршката од помошта за млади. Во проектот *Транзиција*, средината ја сметаме за рамка за поддршка на деца со проблематично однесување. Во таква средина, позитивните аспекти на односот наставник – ученик имаат ефект со кој учењето во училиште станува повторно возможно и нарушувањата на однесувањето се значително намалени: Mannoni во нејзините дела покажува како средината создава доверба и ги намалува стравовите на децата да бидат поддржани, како и оние на нивните родители и наставници (18). На тој начин, агресивното однесување на деца-

two or attending grades one to three. Open teaching methods with great interest in self-organized learning dominate the learning atmosphere in which the teacher plays the role of a learning adviser. A research on special needs education (15,16) comes to a conclusion that children with behavioral disorder primarily benefit from a highly structured and teacher-centered lesson, which is given in small and homogenous age groups. In this paper I solely present the results of the survey dealing with the “Transition“ project that refers to inclusive education in grades one to three in order to illustrate how children with impairments in social behavior can benefit from open teaching and teaching in heterogeneous age groups in a way they are able to stay at their mainstream school, if circumstances of a specific educational environment are considered.

The “Transition” project – an Approach to Support Inclusive Education Considering Impairments in Social Behavior

Theoretical Background

The “Transition“ project is primarily based on the works of the British childhood and adolescent psychiatrist Winnicott (17) who developed the theory of “transitional objects”. This Project pursues an approach which does not focus on the content of support, but rather on the setting as well as on the interactions arising in the setting. The setting constitutes the spatial, time and personnel conditions of therapeutic assistance or of the support by youth aid. In the “Transition“ project I consider the setting to be the frame for the support of children with difficult behavior. Within such a setting, positive aspects of the teacher – student relationship have the effect that learning at school becomes possible again and behavioral disorders are considerably reduced: in her works Mannoni shows how the setting creates trust and reduces the fears of children to be supported as well as the fears of their parents and teachers (18). Thus aggressive behavior of children, which is a form of fear - defense, is

та, кое е форма на одбрана од страв, е намалено (19-21).

Резултати на делата на Winnicott даваат причина да се заклучи дека воспоставувањето средина што овозможува поддржувачки однос наставник – ученик со позитивен пренос, е фундаментално за успехот на инклузивното образование. Пристапот на проектот *Транзиција* има за цел да ги намали негативните преноси и спротивните преноси, кои обично се откриваат во однесувањето на „проблематичните“ деца, загрозувајќи се себеси или другите, ако и во барањата на наставниците за исклучување на овие деца, и да ги смени во однос позитивен пренос – спротивен пренос (17, 22).

Што се однесува до психоаналитичките теории, авторите го нагласуваат фактот дека развојот на свеста за процесите на негативен пренос и спротивен пренос е одлучувачки фактор за нивното намалување (3, 15). Така, следниве аспекти помагаат во отстранување на негативните и спротивни преноси на час:

- советување и надзор на наставниците, воспитувачите и социјалните работници, како и на надворешните помошници;
- земање предвид важноста на процесите на пренос и спротивен пренос во програмите за обука на наставници поради соодветна содржина и надзор на наставната програма;
- креирање училишна средина како што е претставено во поврзаноста со пристапот на проектот *Транзиција*, кој ги регулира процесите на пренос, земајќи ги предвид училишните мерки за поддршка и постојано ги намалува негативните преноси во значајна мера (3, 18), притоа водејќи до позитивни преноси; ако детето успее да мобилизира позитивни преноси наместо негативни преноси со помошта на посебна понуда на средината во училиштето, како што е понудено во проектот *Транзиција*, детето во голема мера ќе може да учи без симптоми (3).

Како резултат на тоа, постигнавме пристап што се одликува со доверливи односи помеѓу учениците, наставниците, надворешните помагачи и родителите на пет различни нивоа. Овие нивоа се карактеризираат со постојано и доверливо „доаѓа“ и „оди“ со цел да ги поддржи учениците со пречки во нивниот емоционален и социјален развој (23). Со тоа потребата на учениците да се одбранат од нивни-

reduced (19-21).

The results of Winnicott’s works give reason to conclude that establishing a setting, which enables a supportive teacher – student relationship with positive transference, is fundamental for the success of inclusive education. The approach of the “Transition” project aims to reduce negative transferences, and counter transferences, which are usually revealed in the behavior of “difficult” children endangering themselves or others as well as in the teachers’ request to exclude these children, and to change them into a relationship of positive transference-countertransference (17, 22). Authors, who refer to psychoanalytical theories, emphasize the fact that developing the awareness of negative transference and countertransference processes is the decisive factor to their reduction (3, 15). Thus, the following aspects help to dissolve negative transferences and counter transferences in a class:

- counselling and supervision of teachers, educators and social workers as well as external helpers
- considering the importance of transference and countertransference processes in teacher training programmes due to respective curriculum content and supervision
- creating a school setting like it has been presented in connection to the approach of the “Transition” project, which regulates transference processes by taking into account supportive school measures and consequently reduces negative transferences in class to a remarkable extent (3, 18) while leading to positive transferences; if the child succeeds to mobilise positive transferences instead of negative transferences with the help of a specific setting-offer at school like it is offered by the “Transition” project, he/she will be able to learn free of symptoms to a large extent (3).

As a result we achieved an approach that features reliable relationships between students, teachers, external helpers and parents at five different levels. These levels are characterized by a continuous and reliable “come” and “go” in order to support students with impairments in their emotional and social development (23). Thereby, the students’ necessity to defend their

те стравови е значително намалена, а децата со проблематично однесување, нивните наставници, родители, воспитувачи и надворешни помагачи добиваат пристап до учење (3).

Концептот и ширењето на проектот „Транзиција“

Пристапот на проектот *Транзиција* првично беше развиен во училиште земајќи ги предвид интернационалните и националните истражувања и искуства спомнати погоре. За првпат беше имплементирано во 1997, за да ги интегрира и да ги поддржи учениците со тешки пречки во општественото однесување во Werbellinsee-Grundschule (основно училиште). Овој чин е заеднички проект на Управата на Сенатот за образование, Млади и спортови, Институтот за интеркултурно образование на Слободниот Универзитет во Берлин, училишната психолошка служба во Берлин-Темпелхоф-Шунеберг, како и Центрот за поддршка во училиштето Пригнитц. Со помошта на овој пристап, вкупно 96 ученици беа поддржани помеѓу 1998 и 2008 во Берлин (3).

Проектот *Транзиција* се фокусира на соработката, советувањето, признанието и „вмрежувањето“ (3, 5, 24, 25). Пет различни пристапи за учење одат заедно, пред сè на ниво на средината. Овие се: привремените групи за учење „транзиционен час“, советувањето на родители, соработката помеѓу училиштето и помошта за млади и социјалната интеграција во одделението (24, 26, 27). Привремената група за учење се состои од четири деца за кои се смета дека се навидум „неподготвени за училиште“, т.е. не се способни да присуствуваат и учествуваат во часовите. Овие деца присуствуваат на привремените групи за учење четирипати неделно од 10.00 - 11.30 претпладне, и затоа трошат поголем дел од нивното време за учење во одделението.

Во учебната 2011/2012 година овој пристап беше успешно практикуван во седум области на Берлин и беше прилагоден на целокупниот концепт на „инклузивно образование“, напишан од Управата на Сенатот за образование, наука и истражување. Во меѓувреме, околу 2500 наставници учествуваа во програмите за обука. Многу од наставниците имплементираат одделни делови од пристапот и во 2011/2012 година на околу 190 ученици им е

fearsis considerably reduced and children with difficult behavior, their teachers, parents, educators and external helpers gain access to learning (3).

The Concept and the Dissemination of the “Transition“ Project

Initially, the approach of the “Transition“ project was developed at a school considering international and national surveys and experiences, which have been mentioned before. It was first implemented in 1997 to integrate and support students with severe social behavioral impairments in the Werbellinsee-Grundschule (primary school). This act was a joint project of the Senate Administration for Education, Youth and Sports, the Institute for Intercultural Education at the Freie Universität Berlin, the school psychological service in Berlin-Tempelhof-Schöneberg as well as the Förderzentrum Prignitz-Schule. With the help of this approach, a total of 96 students were supported in Berlin between 1998 and 2008 (3).

The “Transition” project focuses on cooperation, counseling, recognition and “networking” (3, 5, 24, 25). Five different learning accesses come together, above all at the level of the setting. These are: the “transitional class” temporary learning groups, parent counseling, cooperation between school and youth aid and the social integration into class community (24, 26, 27). The temporary learning group consists of four children who are considered to be apparently “unfit for school”, i.e. not being able to attend and participate in school lessons. These children attend the temporary learning group four times a week from 10.00 – 11.30 am and therefore spend a major portion of their lesson time in a class community.

In the school year 2011/2012 this approach was successfully practiced in seven districts of Berlin and has been adapted to the overall concept of “inclusive education” written by the Senate Administration of Education, Science and Research. Meanwhile approximately 2500 teachers have participated in the training programs. Many of the teachers implement single parts of the approach and in the school

овозможено учество во редовната настава од прво до осмо одделение во редовните училишта во Берлин. Како и да е, подеталното испитување покажува дека многу училишта не го имплементираат целиот концепт, туку само делови од него. Училиштата можат слободно да одлучат дали сакаат да го имплементираат пристапот на проектот *Транзиција* или не. Некои училишта ја имплементираат само привремената група за учење. Овие училишта не се земени предвид во ова истражување.

Методи

Истражување

Истражувањето требаше да ги испита ефектите од поддршката во рамките на проектот *Транзиција*, во поглед на успехот на инклузивното образование кој се однесува на учениците со тешки пречки во нивното социјално однесување. Испитувањето претежно се занимава со прашањето дали учениците можат да останат во основните училишта во нивното соседство и да учествуваат во образовната понуда. Ова прашање веќе беше предмет на истражување на пристапот на проектот *Транзиција*, кое беше спроведено во 2006 година и беше детално опишано во бројни публикации (3).

Во редовните училишта процесите на раздвојување обично се спроведуваат на три начини:

- учениците се пратени во институција за помош на млади или во одвоени посебни училишта;
- учениците се оддалечуваат од училиштето и повеќе не присуствуваат на часови;
- учениците не се способни да го надминат долготрајното нарушување на нивната ефикасност во учењето и не матурираат.

Во текот на фазата на тргнување в училиште раздвојувањето првенствено се одвива во однос на првата ставка. Ова значи дека наставниците се чувствуваат преоптоварено да се справат со деца кои се навидум „неподготвени“ за училиште и препорачуваат преместување во специјализирана одвоена институција, во која детето треба да најде подобра поддршка, поради структурираните предавања во мали одделенија.

Хипотеза

Според нашето сопствено истражување и искуствата што ги добивме од училишната

year 2011/2012 approximately 190 students are enabled to participate in lessons of regular teaching in grades one to eight at mainstream schools in Berlin. However, closer examination shows that many schools do not implement the whole concept but only parts of it. Schools are free to decide whether they want to implement the approach of the “Transition” project or not. Some schools solely implement the temporary learning group. These schools are not considered in this survey.

Methods

Survey

The survey was supposed to examine the effects of the support within the “Transition” project with regard to the success of inclusive education dealing with students with severe impairments in their social behavior. The examination predominantly deals with the question, whether students can stay at their neighborhood primary schools and participate in the educational offer. This question has already been subject to an enquiry of the approach of the “Transition” project, which was conducted in 2006 and has been described in detail in numerous publications (3).

In mainstream schools segregation processes are usually carried out in three ways:

- students are sent to a youth aid institution or to a segregated special school
- students develop a distance towards school and do not attend lessons anymore
- students are not able to overcome their long-lasting learning performance breakdown and do not graduate from school.

During the school entrance phase segregation primarily takes place corresponding to the first item. This means, that teachers feel overburdened to cope with children that are apparently “unfit” for school and recommend moving to a specialised segregated institution, in which the child is supposed to find better support due to structured teaching in small class sizes.

Hypothesis

According to my own research and the experiences I have gained from school

практика, ја изнесуваме следнава хипотеза: успехот на инклузивното образование што се однесува на децата со пречки во општественото однесување значително зависи од квалитетот на интеракцијата наставник - ученик. Ако наставниците можат да го заменат нивното барање за одвојување на децата со проблематично однесување, со волја да ги вклучат во одделението, инклузивното образование може да успее со децата што се карактеризираат со тешки пречки во општественото однесување. Како резултат на тоа, овој труд се фокусира на прашањето, како однесувањето на децата што се сметаат за „неподготвени за училиште“ и нивниот однос кон нивните наставници се менува со текот на периодот на поддршка во прво до трето одделение, според субјективната перцепција на наставниците.

Експериментална група и метод на прибирање податоци

За да одговориме на ова прашање, ќе се осврнеме на истражувањето што беше спроведено во март 2012 година. Ова истражување се однесува на ученици кои биле поддржани со помош на проектот *Транзиција* во учебната 2010/2011 година и во учебната 2011/2012 година, и поради тоа, можеа да учествуваат во инклузивна настава во нивното редовно училиште. Ова истражување ги зеде предвид само училиштата што ги почитуваат сите пет пристапи за учење, т.е. го имплементирале целиот концепт на проектот *Транзиција*, со цел да ги докажат ефектите од пристапот. Ова се однесува на девет училишта во Берлин, кои успеаја да им овозможат на 50 ученици со тешки пречки во нивното општествено однесување да учествуваат во инклузивна настава со помош на ваквиот начин на поддршка во учебната 2011/2012 година. Учениците од експерименталната група се на возраст од шест до тринаесет години и одат во редовно училиште, коешто го нуди пристапот на проектот *Транзиција*. 90% од учениците се машки. Најверојатно секој ученик требало да се префрли во посебна образовна програма понудена од институција за помош на млади (2).

Беше употребен полустандардизиран прашалник, со цел да се интервјуираат одделенските наставници во редовните училишта; беа оценети училишните сертификати (свидетелства-

practice, I put forward the following hypothesis: the success of inclusive education considering children with impairments in social behavior remarkably depends on the quality of teacher – student interaction. If teachers can substitute their request to segregate children with difficult behavior by the willingness to include them in to class community instead, inclusive education can also succeed with children that feature severe impairments in social behaviour. As a result this paper focuses on the question, how children’s behavior considered as being “unfit for school” and their relationship towards their teachers’ changes over the period of support in grades one to three according to the subjective perception of teachers.

Experimental Group and Method of Collecting Data

To answer this question I refer to a survey that was conducted in March 2012. This survey considers students, who have been supported with the help of the “Transition” project in the school years 2010/2011 and 2011/2012 and therefore could participate in inclusive teaching at their general public school. This survey solely takes into account schools that have respected all five learning accesses, i.e. they have implemented the whole concept of the “Transition” project, in order to prove the effects of the approach. This applies to nine schools in Berlin, which succeeded to enable 50 students with severe impairments in their social behavior to participate in inclusive teaching with the help of this kind of support in the school year 2011/2012. The students of the experimental group are aged between six and thirteen years and go to a mainstream school which offers the approach of the “Transition” project. 90% of the students are male. Most likely each student would have had to change to a segregated education program offered by a youth aid institution (2).

In order to interview class teachers of the mainstream schools, a semi-standardized questionnaire was used; school certificates

та) во врска со редовното посетување на училиштето, како и перформансите по математика и германски јазик. Наставниците можеа слободно да учествуваат. Учествуваа наставниците што случајно предаваа на поддржаните деца во рамките на проектот *Транзиција* во нивните основни училишта. 10% од наставниците беа машки. Просечната возраст од 50 години одговараше на просечната возраст на наставниците во Берлин во 2012 година. Дополнителни податоци за наставниците не беа собрани.

Девет училишта учествуваа во истражувањето во Берлин. Стапката на одзив беше 96% (2). Во неформална дискусија наставниците кои работат во рамките на проектот *Транзиција* редовно искажуваат дека се многу задоволни со фактот што овој пристап постои во нивното училиште. Претпоставувам дека ова задоволство е изразено преку високата стапка на одзив. Употребен е процес од четири чекори со различни лица за да се оцени прашалникот, така што ќе се покријат резултатите во поглед на доверливоста преку интересубјективна триангулација.

Централни прашања на Истражувањето 2012

Истражувањето се концентрира на следниве основни прашања: како се развиваат односите на ниво наставник - ученик и на ниво ученик - ученик во согласност со субјективната перцепција на одделенските наставници? Кои видови поддршка во рамките на проектот *Транзиција* се сметаат како корисни од страна на наставниците? Како се развиваат способностите на децата по математика и германски јазик? Како се развива редовното присуство во училиште на поддржаните ученици?

Во овој труд ние само ги опишуваме и дискутираме за резултатите од истражувањето кои се однесуваат на првото прашање. Детален опис и дискусија во однос на второто, третото и четвртото прашање е веќе даден на друго место (2). Во поглед на овие основни прашања, беа истражувани следните подобласти: да претставуваш опасност за себе и за другите, решавање на конфликти, интеракција со наставниците, редовно присуство на училиште, оддалечување од училиштето, како и од способностите по математика и германски јазик (3, 24).

were assessed with regard to regular school attendance as well as performances in Mathematics and German. Teachers were free to participate. The teachers, who chanced to teach the supported children in the context of the “Transition” project at their primary schools, took part. 10% of the teachers were male. The average age of 50 years corresponded to the average age of teachers in Berlin in 2012. Further data of the teachers were not collected.

In Berlin nine schools took part in the survey. The response rate of the questionnaires was 96% (2). In informal discussion the teachers that work within the context of the “Transition” project, regularly express to be very satisfied with the fact that this approach exists at their school. I assume that this satisfaction is expressed by the very high response rate. A four-step process with different persons is used to evaluate the questionnaires, so as to cover the results in terms of reliability through inter-subjective triangulation.

Central Questions of the Study 2012

The survey concentrates on the following primary questions: how do relationships at teacher-student level and student-student level develop according to the subjective perception of class teachers? Which kinds of support in the context of the “Transition” project are perceived as being helpful by teachers? How does the children’s performance in German and Mathematics develop? How does the regular school attendance of supported students develop?

In this paper I solely describe and discuss the results of the research that deal with the first question. A detailed description and discussion considering the results of the second, third and fourth question has already been given elsewhere (2). Regarding these primary questions, the following sub-fields have been researched: being a danger for others and for oneself, conflict solution, interaction with teachers, regularity of school attendance, distance towards school as well as performances in Mathematics and German (3, 24).

Бидејќи одделенските наставници во основните училишта го снесат главниот товар на инклузивното образование (6) и нивниот став се покажа како решавачки фактор кога станува збор за успехот на инклузивното образование, и претежно се анализира развојот на нивниот став кон ученик којшто „не е подготвен за во училиште“. Инклузивното образование на ученици со пречки во нивното општествено однесување може да успее само ако интеракцијата наставник - ученик се развива позитивно на начин на кој самиот наставник има волја да го задржи во одделението и да го поддржи ученикот кој се смета за „неподготвен за тргнување в училиште“.

Во поглед на научното истражување и практичното искуство од училиште, истражувањето се однесува на критериуми кои водат до исклучување на учениците со пречки во општественото однесување од основното училиште (3, 16, 28, 29). Тоа се: да се биде опасност за другите и за себе, агресивното однесување во однос на решавање конфликт и особено негативниот став на наставниците, кој се развива од негативни искуства со ученици кои покажуваат проблематично однесување. Во однос на тоа, уделот на нестандартизираната изјава на наставникот формулирана во група критериуми, во која посебно се наведени сите различни фази на развој во однос на полето на развој, низ кои детето со тешки пречки во општественото однесување би требало да помине во терапевтскиот процес. Тука зборувам за психолошката имплементација на транзициските предмети (22, 23, 30), со која се одбележува една од трите теоретски основи на проектот *Транзиција* (3).

Резултати

За да одговориме на прашањата во овој труд ги презентираме исклучиво резултатите од истражувањето што се однесуваат на промените во општественото однесување на 25 деца и поддршката на нивните наставници во хетерогени возрастни групи со отворени методи на настава во фазата на тргнување в училиште, кои беа поддржани и од проектот *Транзиција* од август 2010 година до август 2012 година. Резултатите од проценката на способностите по математика и германски јазик веќе беа во целост опишани на друго место (2). Ова се

As class teachers at primary schools bear the “main burden” of inclusive education (6) and their attitude has turned out to be a decisive factor when it comes to the success of inclusive education, predominantly the development of their attitude towards a student who is apparently “unfit for school” is to be analyzed. Inclusive education of students with impairments in their social behavior can only succeed if teacher-student interaction develops positively in such a way that the teacher him-/herself is willing to keep and support a student considered “unfit for school” in a class community.

Regarding scientific research and practical experience at school, the survey refers to criteria which lead to the exclusion of students with impairments in social behavior from primary school (3, 16, 28, 29). These are: being a danger for others and for oneself, aggressive behavior in relation to conflict solution and in particular a negative attitude by teachers, which develops from negative experiences with students that show difficult behavior. With regard to this, the non-standardized teacher statement share formulated into a set of criteria, in which the different stages of development concerning each field of development are listed and which a child with severe impairments in social behavior would have to pass through within the therapeutic process. Here I refer to the psychological implementation of transitional objects (22, 23, 30), which marks one of the three theoretical backgrounds of the “Transition” project (3).

Results

To answer the questions of this paper I exclusively present the results of the survey that consider the changes in social behavior of 25 children and the support of their teachers in heterogeneous age groups with open teaching methods in the school entrance phase and who were supported by the “Transition” project from August 2010 until August 2012.

The results of the evaluation of the school performances in Mathematics and German have already been fully described elsewhere

централните резултати: врз основа на конкретни показатели, искористени се внатрешни критериуми за оценување во прво до трето одделение. За овие одделенија нема дадени стандардизирани критериуми за оценување. Оттука, оценувањето на способностите од прво до трето одделение е тешко да се споредат. Потребно е понатамошно нивно испитување со употреба на стандардизирани оценувања. Оценувањето на развојот на способностите од четврто до осмо одделение покажува дека сите ученици ги подобриле нивните индивидуални способности по германски јазик и математика.

Ако од децата се бара да се префрлат од редовно училиште во посебна институција за посебни потреби, главните причини наведени од наставниците се фактите дека тие покажуваат однесување со кое се воведуваат во опасност самите себе или другите, или дека нивната интеракција се карактеризира со агресивно однесување кон нив како возрасни (16, 31). Од оваа причина, ќе ги илустрирам само резултатите кои се однесуваат на следното прашање од истражувањето: според субјективната перцепција на одделенските наставници, како се развиваат односите на ниво наставник - ученик и на ниво ученик - ученик?

Развој на однесувањето со кое се загрозуваат себеси или другите во текот на фазата тргнување на училиште

Резултатите на истражувањето јасно покажуваат дека според перцепцијата на наставниците, речиси сите ученици во периодот на поддршка значително го намалија нивното однесување со кое се загрозуваат себеси или другите: во август 2010 година, на почеток од нивниот период на поддршка 50 ученици често покажуваа знаци на однесување со кое се загрозуваат себеси или биле изложени на ризик да ги загрозат другите. Двајца ученици многу ретко покажуваа ваков начин на однесување, а осум ученици не го применуваа воопшто.

По поддршката од осумнаесет месеци, одделенските наставници забележале дека само тројца ученици биле често изложени на ризик да се загрозат себеси или останатите, десет ученици биле многу ретко изложени на ризик да се загрозат себеси или останатите и дванаесет ученици воопшто не покажале загрозувачко однесување (слика 1; табела 1). Земајќи го

(2). These are the central results: based on indicators, internal assessment criteria are used in grades one to three. For these grades there are no standardized assessment criteria. Hence, assessments of the performances in grades one to three are difficult to compare. Further, enquiries using standardized school performance assessments are necessary. The evaluation of the development of the performances in grades four to eight shows that all students have improved their individual school performances in German and Mathematics.

If children are required to change from a mainstream school to a segregated institution for special needs, the main reasons given by teachers are the facts that they show behavior endangering themselves or others or that their interaction is characterized by aggressive behavior towards them as adults (16, 31). For this reason, I solely illustrate the results concerning the following question of the survey: according to the subjective perception of class teachers, how do the relationships at teacher–student level and at student–student level develop?

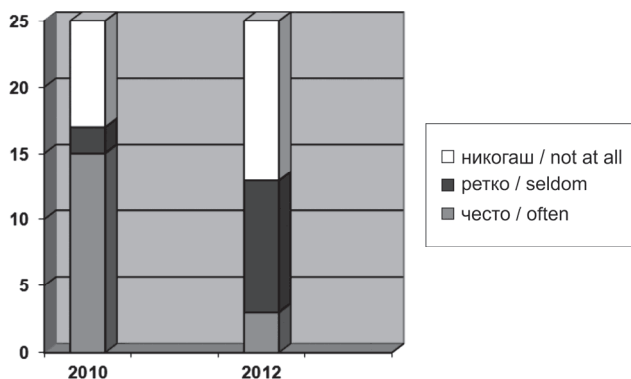
The Development of Behavior Endangering Oneself or Others during the School Entrance Phase

The results of the research clearly demonstrate that according to the perception of the teachers, almost all students considerably decreased their behavior endangering themselves or others within the period of support: in August 2010, at the beginning of their support period fifteen students frequently showed signs of behavior endangering themselves or were at risk of endangering others. Two students scarcely showed this form of behavior and this did not apply at all to eight students.

After having been supported for eighteen months, class teachers observed that only three students frequently were at risk of endangering themselves or others, ten students were scarcely at risk and twelve students did not show endangering behavior at all (fig. 1; table 1). Considering the

предвид оценувањето, утврдено е дека „ретко“ се однесува на еден до четири инциденти неделно и дека „често“ илустрира пет или повеќе инциденти неделно.

evaluation, it has been determined that “seldom” refers to one to four incidences per week and that “often” illustrates five or more incidences per week.



Слика 1: Развивање однесување со кое се загрозуваат себеси или другите во текот на фазата тргнување на училиште

Figure 1: The Development of Behavior Endangering Oneself or Others during the School Entrance Phase

Табела 1: Индивидуалниот развој на однесувањето со кое се загрозуваат себеси или другите во текот на фазата тргнување на училиште

Table 1: The Individual Development of Behavior Endangering Oneself or Others during the School Entrance Phase

ученик/ student	2010			2012		
	често/ often	ретко/ seldom	никогаш/ not at all	често/ often	ретко/ seldom	никогаш/ not at all
1			x			x
2			x			x
3			x			x
4			x			x
5	x				x	
6	x				x	
7			x			x
8			x			x
9			x			x
10			x			x
11		x				x
12		x				x
13	x					x
14	x					x
15	x			x		
16	x			x		
17	x			x		
18	x				x	
19	x				x	
20	x				x	
21	x				x	
22	x				x	
23	x				x	
24	x				x	
25	x				x	

Решавање конфликт во текот на фазата тргнување на училиште

Сликата 2 покажува дека во перцепцијата на нивните наставници (17, 22), единаесет ученици го надминале агресивното однесување во осумнаесетмесечниот период на поддршка.

Во 2010 година, четиринаесет ученици се обиделе да решат конфликти со примена на физичко агресивно однесување и шест ученици се обиделе да го направат тоа со примена на вербално агресивно однесување, како викање и навредување. Двајца ученици биле способни да стават крај на конфликтите на начини соодветни на нивната возраст и тројца ученици ги решавале конфликтите соодветно на нивната возраст со лична поддршка од возрасен, на пр., партнер за читање.

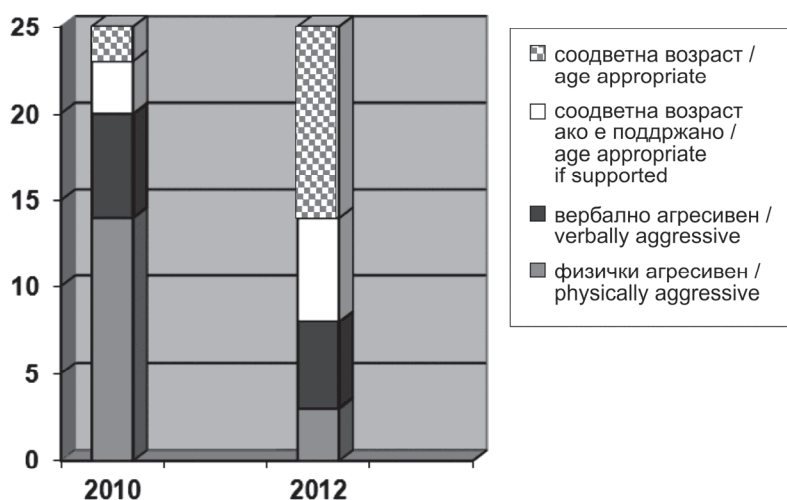
Според субјективната перцепција на наставниците, единаесет ученици биле способни да ги решат конфликтите на начин соодветен на нивната возраст, на пример, со помош на извинување или дискусија за време на неделното „советување на одделението“, откако им била дадена осумнаесетмесечна поддршка. Шест деца успеале да го направат тоа со помош. Покрај тоа, три деца одговориле на конфликтите со физичка агресивност, како тепање и гризење, а пет деца одговориле со вербална агресивност.

Conflict Solution during the School Entrance Phase

Figure two points out that in the perception of their teachers (17, 22), eleven children overcame physical aggressive behavior within the support period of eighteen months.

In 2010 fourteen children tried to solve conflicts by means of physical aggressive behavior and six children tried to do so by means of verbal aggressive behavior, like shouting and offending. Two children were able to end conflicts in ways appropriate to their age and three children solved conflicts corresponding to their age if they received personal support from an adult, e.g. a reading partner.

According to the subjective perception of the teachers, eleven children were able to solve conflicts in a manner appropriate to their age, e.g. with the help of an apology or a discussion during a weekly “class council”, after they had been supported for eighteen months. Six children managed to do so through help. Furthermore, three children responded to conflicts with physical aggression, like beating and biting, and five children responded with verbal aggression.



Слика 2: Решавање конфликт во текот на фазата тргнување на училиште

Figure 2: Conflict Solution during the School Entrance Phase

Однесување во комуникацијата со наставниците во текот на фазата тргнување на училиште

Девет наставници забележале дека нивните ученици, кои добиваат поддршка од проектот *Транзиција*, на почетокот на проектот комуницираат со нив единствено со вербално агресивно однесување. Во 2010 година, осум деца воопшто не покажале никаква желба за комуникација со нивните наставници. Изгледа дека три од децата назадувале, а едно дете било многу вознемирено, што се чини дека е карактеристика на неговата срамежливост. Четири деца се обиделе да комуницираат со нивните наставници на начин соодветен на нивната возраст.

Според перцепцијата на наставниците, осум ученици беа способни да го надминат агресивното вербално однесување за сметка на општествено поприватливото однесување во текот на осумнаесетмесечната поддршка: во 2012 година наставниците согледаа дека осумнаесет деца покажаа соодветно однесување што одговара на нивната возраст, притоа остварувајќи контакт. Две деца сè уште не комуницираат со нивните наставници. Четири деца беа регресивни и едно дете продолжи да покажува агресивно вербално однесување како форма на комуникација со неговите наставници.

Communication Behavior towards Teachers during the School Entrance Phase

Nine teachers observe that their students who receive support by the “Transition“ project, communicate solely with them by the means of verbal aggressive behavior at the beginning of the support. In 2010 eight children did not show any desire to get in communicate with their teachers at all. Three of the children appeared to have regressed and one child was highly anxious, which appeared to be a characteristic of his/her shy behavior. Four children attempted to communicate with their teachers in a manner appropriate to their age.

Within the perception of the teachers, eight students were able to overcome verbal aggressive behavior in favor of a more socially acceptable behavior within eighteen months: in 2012 the teachers perceived that eighteen children showed appropriate behavior corresponding to their age while establishing contact. Two children still did not communicate with their teachers. Four children were regressive and one child continued to show verbal aggressive behavior as a form of communication to his/her teachers.



Слика 3: Однесувањето при комуникација со наставниците

Figure 3: Communication Behavior towards Teachers

Однесување во комуникацијата со наставниците

Резултатите од истражувањето што се однесуваат на подобластите „загрозувачко однесување за себе или за останатите“, „однесување при решавање конфликти“ и „однесување во комуникацијата со наставниците“ откриваат јасна поврзаност помеѓу поддршката од проектот *Транзиција* и перцепцијата на наставниците за децата. По осумнаесетмесечната поддршка, вторите не само што согледаа општествено поприфатлива форма на однесување покажана од децата, туку, исто така повеќе не инсистираа децата со проблематично однесување да бидат префрлени во институција за посебни потреби. Дури и по завршувањето на поддршката од проектот *Транзиција*, сите дваесет и пет деца беа способни да останат во нивните основни училишта, кои тие сè уште ги посетуваа во 2013 година.

Дискусија

Во овој труд ги претставуваме резултатите од истражувањето што го спроведовме во однос на инклузивното образование во случај на пречки во социјалното однесување од прво до трето одделение и коешто се однесува на следново истражувачко прашање: Како се развиваат односите на ниво наставник - ученик и на ниво ученик - ученик според субјективната перцепција на одделенските наставници? Исходите што се однесуваат на проектот *Транзиција* презентирани во овој труд, ја потврдуваат импресивната хипотеза дека инклузивното образование може да биде успешно дури и ако пречките во социјалното однесување можат да се пронајдат во првите неколку години во училиште. Предуслови за тоа се: советување на наставници и родители, соработка помеѓу училиштето и помош за млади, како и воспоставување привремена група за учење, која им олеснува на учениците со проблематично однесување, на поголемата група и на наставниците, со цел да се практикува признание и прифаќање (24). Под овие околности, исто така децата со проблематично однесување имаат корист од настава во хетерогени возрастни групи со отворени методи на настава, како неделен план (3), на почетокот на нивната училишна кариера (3).

Communication Behavior towards Teachers

The results of the survey concerning the subfields “Behavior Endangering Oneself or Others”, “Behavior of Conflict Solution” and “Communication Behavior towards Teachers” reveal a clear connection between the support of the “Transition” project and the perception of the children by teachers. After eighteen months of support, the latter have not only perceived a more socially acceptable form of behavior shown by the children, but also have not insisted upon children with difficult behavior to be transferred to an institution for special needs anymore. Even after the support by the “Transition” project had finished, all twenty-five children were able to stay at their primary school, which they still attended in 2013.

Discussion

In this paper I represent the results of surveys I have carried out with respect to inclusive education in the case of impairments in social behavior in grades one to three and which refer to the following research question: how do relationships at teacher-student level and student-student level develop according to the subjective perception of class teachers? The outcomes that have been presented in this paper concerning the “Transition” project confirm the impressive hypothesis that inclusive education can be successful even if impairments in social behavior can be found in the first couple of years at school. The prerequisites in this respect are: the counseling of parents and teachers, the cooperation between school and youth aid as well as the establishment of a temporary learning group, which relieves the students with difficult behavior, the larger group and the teachers, in order to practice recognition and acceptance (24). Under these circumstances children with difficult behavior also benefit from teaching in heterogeneous age groups with open teaching methods like weekly plan (3), at the beginning of their

Ова истражување, како и истражувањето од 2008 година, импресивно покажува дека интензивното советување на родителите и неделното советување за наставниците, коешто има за цел менување на ставот на наставниците кон децата со пречки во општественото однесување, придонесуваат кон фактот дека тие не ги согледуваат проблемите во општественото однесување, првенствено, како нарушувања на часот, туку, наместо тоа, како повик за помош. Ова води кон инклузивно образование и кон фактот дека тие повеќе не сакаат да ги одделуваат децата. Советувањето за родители, кое на почетокот е во форма на неделни или дури и дневни домашни посети, предизвикува долготрајни ефекти, како можноста за менување на ставот на родителите кон наставниците и нивните деца на позитивен начин. Како резултат на тоа, востановената соработка помеѓу наставниците и родителите упатува на фактот дека децата кои покажуваат пречки во социјалното однесување можат да искушат дека сите возрасни даваат слични педагошки одговори за нарушеното однесување во училиште и дома. Покрај тоа, поддржана е самоинтеграцијата на детето и прави агресивното однесување да стане непотребно во голема мера (3, 17, 22).

Ова се овозможува со согледувањето на наставниците дека децата го оставаат зад себе однесувањето со кое се загрозуваат себеси или останатите, агресивните форми на решавање конфликти и форми на интерперсонален контакт несоодветен на возраста на детето и, наместо тоа, развиваат социјално прифатливо однесување. Препоставувам дека позитивните промени во перцепцијата на наставниците стануваат возможни со градење однос помеѓу училиштето и родителите, училиштето и помошта за млади, како и помеѓу наставниците и учениците со проблематично однесување во секојдневниот училиштен живот. Функционирањето на овој однос бара сите учесници да имаат посебна средина, која е илустрирана во проектот *Транзиција* (3). Како што е демонстрирано со резултатите на ова истражување, барањето на наставниците за исклучување на дете со проблематично однесување, може да се смени во волја за вклучување на ова дете.

Во оваа смисла, резултатите на ова истражување се залагаат за имплементирање на организационите структури во училиштата што го га-

school career (3).

This survey as well as the survey from 2008 impressively shows that weekly counseling for teachers and intensive counseling for parents that deals with a change of the attitude of teachers towards children with impairments in social behavior contributes the fact that they do not perceive social behavioral problems to be disturbances in class, but a call for help instead.

This leads to inclusive teaching and to the fact that they do not want to segregate the children anymore. Counseling for parents, which at the beginning takes the form of weekly or even daily home visits, causes long-lasting effects as parents can change their attitudes towards teachers and their children in a positive way. As a result of that, the cooperation between parents and teachers is given and opens out into the fact that children showing social behavioral impairments can experience how all adults give similar pedagogical answers to disturbing behavior at school and at home. Furthermore the self-integration of the child is supported and makes aggressive behavior become needless to a large extent (3, 17, 22).

This becomes possible as teachers perceive that children leave behind behavior endangering themselves or others, aggressive forms of conflict solution and forms of interpersonal contact inappropriate to the child's age and develop socially acceptable behavior instead. I assume that the positive changes within the teachers' perception become possible by building up relationships between school and parents, school and youth as well as between teachers and students with difficult behavior in everyday school life. This relationship work requires all participants to have the specific environment, which is illustrated in the "Transition" project (3). As demonstrated by the results of this survey, the teachers' request to exclude a child with difficult behavior can change into willingness to include this child.

In this sense the results of this enquiry argue for the implementation of organizational structures at schools, which guarantee the

рантираат функционирањето на односот помеѓу училиштето и родителите, училиштето и младите луѓе, како и помеѓу наставниците и учениците со проблематично однесување во секојдневниот училиштен живот. Критички треба да се смета дека резултатите од ова истражување не се репрезентативни, поради малиот број експериментални групи.

Бидејќи популацијата на ученици кои покажуваат потреба за посебно образование е мала во целина, сите истражувања на оваа тема се однесуваат на мала група на испитаници во земјите во кои се зборува на германски јазик. Истражувањето ја охрабрува идејата понатаму да се преземат меѓународни истражувања базирани на различни истражувачки предлози со употреба на контролни групи или големи групи на испитаници (2).

Конфликт на интереси

Авторите изјавуваат дека немаат конфликт на интереси.

Литература / References

1. KMK / Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichung der KMK. Report No 196; 2012. Available from URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html>
2. Becker U. Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften. 2013b; 82 (3): 227-241.
3. Becker U. Lernzugänge. Wiesbaden: VS Verlag; 2008.
4. Christiani R. Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelson; 2004.
5. Prengel A. Anerkennung von Anfang an - Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling U., Hinz A. Editor, Integrationspädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn. Klinkhardt Verlag; 2005. P. 15-34; 2005.
6. Becker U. (2013a). Soziale Zugehörigkeit – eine Gelingensbedingung inklusiver Bildung. Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 2013a; 21 (3): 133-140.
7. Liebers K. Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Wiesbaden: VS Verlag; 2008.
8. Seifried K, Drewes S. Die inklusive Schule – Entwicklungsstand und Gelingensbedingungen. In: Berufsverband Deutscher Psychologen (Editor), Inklusion – Integration – Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft. Jahresbericht; 2013.
9. Faust G. Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern - eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz A, (Editor). Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; 2005.
10. Petermann U, Natzke H, Petermann F, Brokhausen S. Prävention von aggressiven und unaufmerksamen Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2005; 6 (56): 210-217.
11. Krowatschek D. ADS- und ADHS-Diagnose und Training. Dortmund: BorgmannVerlag; 2003.
12. Meichenbaum D, Asarnow J. Cognitive-behavioural modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In: Kendall P.C, Hollon S, (Editor). Cognitive-behavioural interventions: theory, research and procedures. New York: Academic Press; 1971. p. 11-35.

13. Teumer St. Was tun, wenn „Zappelphilipp“ in die Schule kommt? In: Rimpler F, Wachtel P, (Editor). Fit fürs Lernen. Würzburg: vds; 2005. p. 142-146.
14. Hartke B, Diehl K, Mahlau K, Voß S. Prävention und Integration im Anschluss an den Response-to-Intervention-Ansatz (RTI). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Popp K, Methner A, (Editor). Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer; 2012.
15. Ahrbeck B. Der Fall des schwierigen Kindes. Weinheim: Beltz; 2006.
16. Hillenbrand C. Didaktik bei Unterrichtsstörungen. München: Reinhardt Verlag; 2011.
17. Winnicott D.W. Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: KlettCottaVerlag; 1971.
18. Mannoni M. D'un impossible à l'autre. Paris: Edition Seuil; 1982.
19. Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. In: Freud S, (Editor). Studienausgabe. Frankfurt am Main: Fischer; 1982 (1926). p. 227-310.
20. Leber A. Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie; 1983.
21. Becker U. (2001). Zur Integration und sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2001; (52): 13-21.
22. Winnicott D.W. (1974). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München: Kindler Verlag; 1974 (1965).
23. Becker U. Trennung und Übergang. Tübingen: editiondiskord; 1995.
24. Becker U. ADHS -Wo bleibt das Kind? In Ahrbeck B, (Editor). Der Fall des schwierigen Kindes. Weinheim: Beltz; 2006. p. 160-180.
25. Prengel A. Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2006.
26. Becker U. Evaluation des Förderansatzes Projektes „Übergang“: Zeitschrift für Heilpädagogik. 2007; (58): 497-501.
27. Becker U. (2012). Unterstützung in inklusiven Schulen bei Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 2012; 20 (3): 151-156.
28. Mischker N. Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer; 2002.
29. Stein R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2011; (62): 324-336.
30. Erikson E.H. (1973). Identität und Lebenszyklus. (1. Auflage) Frankfurt am Main: Suhrkamp; 1973 (1959).
31. Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten. Heilpädagogik online. 2008; (7): 32-52. Available from URL: www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, 01.04.2008