

**ИСКУСТВА И НОВИНИ
ОД СВЕТОТ**

**ИСПИТУВАЊЕ НА ИНТЕГРАЦИЈАТА
ВО УЧИЛИШТАТА ВО ИТАЛИЈА:
МИСЛЕЊА НА РЕДОВНИТЕ
НАСТАВНИЦИ И ДЕФЕКТОЛОЗИТЕ;
И ЧУВСТВОТО НА ОСАМЕНОСТ КАЈ
УЧЕНИЦИТЕ СО И БЕЗ ПРЕЧКИ**

*Роса ФЕРИ
Вивиана ЛАНГЕР
Стефаниа РЕВЕРСИ*

Оддел за динамичка и клиничка
психологија, Универзитетот
„Ла Сапиенза“, Рим, Италија

Резиме

Италијанскиот школски систем им обезбедува на учениците со посебни образовни потреби целосна социјална и наставна интеграција на часовите во јавните училишта.

Сегашната студија се фокусира на евалуацијата за квалитетот на интеграцијата во училиштата во 36 одделенија од различни училишта во областа Рим, Италија. Училишната интеграција на учениците со посебни образовни потреби беше анализирана преку евалуацијата на наставниците; во секој одделение исто така се анализираше чувството на осаменост кај учениците со и без посебни образовни потреби.

Адреса за кореспонденција:
Viviana LANGHER
Via dei Marsi 78, 00185 Roma, Italia
viviana.langher@uniroma1.it

**world experience
and current events**

**AN INVESTIGATION ON THE SCHOOL
INTEGRATION IN ITALY:
MAINSTREAM AND SPECIAL
TEACHERS' POINT OF VIEW, AND
SENSE OF LONELINESS IN DISABLED
AND NOT DISABLED STUDENTS**

*Rosa FERRI
Viviana LANGHER
Stefania REVERSI*

Department of Dynamical and Clinical
Psychology, University "La Sapienza",
Rome, Italy.

Abstract

The Italian scholastic system provides for disabled students a complete social and teaching integration in the classes of the public schools.

The present study is focused on the evaluation of the quality of school integration in 36 classes of different schools in the district of Rome, Italy. The school integration of the disabled students was analysed through the teachers' evaluation; in each class it was also analysed the sense of loneliness in the disabled and not disabled students.

Corresponding Address:
Viviana LANGHER
Via dei Marsi 78, 00185 Roma, Italia
viviana.langher@uniroma1.it

Резултатите покажуваат добра евалуација на процесот на интеграција од наставниците, а учениците, со или без посебни образовни потреби, покажаа ниски резултати во врска со чувството на осаменост во својот одделение, иако беше забележана разлика меѓу двете групи.

Сегашниот труд ја реafirмира потребата да се набљудува квалитетот на процесот на интеграција во училиштата за да открие ефикасни индикатори за квалитет и секој можен напредок во вообичаените процедури спроведени во школските системи кои се однесуваат на интеграцијата на ученици со посебни образовни потреби.

Клучни зборови: интеграција во училиштата, проценка на квалитетот, посебни образовни потреби, дефектологи

Вовед

Во Италија-по 70-те и 80-те, кога притисокот кон процесот на интеграција во училиштата беше прилично строг, што се должеше на донесување нови закони, на напуштањето на посебните училишта и на посебните одделенија во редовните училишта (1)-може да се констатира дека се заклучи раната фаза на интеграција во училиштата на ученици со посебни образовни потреби.

Денес, во нашата земја, триесет години од почетокот на интеграција во училиштата на ученици со посебни образовни потреби, имаме потреба да размислуваме за практиката на интеграцијата во училиштата и да расправаме дали италијанската интеграција во училиштата во јавниот систем е интеграција со добар квалитет (2).

Results showed a good teachers' evaluation of the integration process, and the students, disabled and not disabled, reported low scores in the sense of loneliness in their class, although a difference between the two groups was noticed.

The present work re-affirm the need to monitor the quality of the school integration process, in order to find efficient quality indicators, and each possible improvement in usual procedures carried on in school systems concerning the disabled students integration.

Keywords: School integration, Quality assessment, Disability, Special teachers

Introduction

In Italy - after the '70s and the '80s, when the pressure towards the school integration process was rather strong, due to the promulgation of new laws, and to the abolishment of the special schools, and of the special classes in normal schools (1)-the early stages of school integration for students with disabilities can be considered concluded. Nowadays, in our Country, thirty years after the beginning of such a process, we need to think over the practice of school integration and to argue out whether the Italian school integration in the public system is a good quality integration (2).

Меѓутоа, истражувањата со цел да се испита начинот на кој интегративниот процес всушност ги инволвира сите протагонисти-учениците, наставниците, семејствата-каква корист и напредок му дозволува на социјалниот и когнитивниот развој на учениците со посебни образовни потреби се сè уште ретки, посебно што се однесува на мислењето и влијанието на овој феномен врз нашиот школски систем (3).

Со ваквите согледувања, исто така констатирајќи ја важноста за евалуација на квалитетот во практиката, за да се нарече добра практика, за да се проценат резултатите добиени досега кај учениците со посебни образовни потреби, за да се разбере колку многу треба да се подобри, дојдовме на идеја за оваа употреба: тоа е обид да се отслика квалитетот на социјалната и наставната интеграција во некои јавни училишта.

Нашето испитување го спроведовме од април 2003 до јуни 2004, во 36 оддели од различни училишта во градот Рим, вклучувајќи ги централните, приградските и околните места. Социјалната и наставната интеграција се испитуваа одделно. Од една страна, ја разгледувавме евалуацијата на наставниците за интегративниот процес: иако евалуацијата на наставниците не е доволна целосно да се процени квалитетот на еден комплексен процес како што се смета интеграцијата во училиштата, меѓутоа мислењето на наставниците претставува еден од главните актери во целиот процес. Од друга страна, го разгледавме разбирливото чувство на осаменост на учениците во нивното одделение, како еден од можните сигнали за квалитет на интегративниот процес.

However, the researches aimed to investigate the way in which the integration process involves in facts all the protagonists – pupils, teachers, families – and which benefits and improvements it allows for the social and cognitive development of the students with disabilities are still scarce, especially concerning the meaning and the impact of this phenomenon on our school system (3).

Due to this awareness, and also considering the importance to evaluate the quality of the practice, to call it a good practice, to assess the results obtained until now with the disabled students, to understand how much it's needed to be improved, we conceived the idea of this inquiry: it is an attempt to draw a picture of the quality of social and teaching integration in some public schools.

Our investigation was carried out from April 2003 to June 2004, in 36 classes of different schools in the city of Rome, involving central, suburban and provincial areas. The social and the teaching integration were investigated separately. On one side, we considered the teachers' evaluation of the integrative process: although the only teachers' evaluation is not enough to assess entirely the quality of a complex process like the school integration is supposed to be, however the teachers' point of view concerns one of the main actors in the whole process. On the other side, we considered the students' perceived sense of loneliness in their class, as one of the possible cues of the quality of the integration process:

Разбирливо е да се смета дека едно добро искуство од интеграција во одделението прави учениците да не се чувствуваат осамени додека престојуваат во нивното одделение.

Заради ограничен број на инволвирани училишта, како и на ограничена географска област, нашето испитување може да се смета како пилот студија со цел да се фокусира на некои точки на размислување и да спроведеме понатамошни испитувања.

Материјал и методи

Деведесет и два студента и 70 наставници учествуваа во студијата.

Што се однесува на учениците-примероци, не можевме да примениме примероци по случаен избор што се должи на некои ограничувања: малиот број на ученици со посебни образовни потреби во одделението, слободниот наставнички кадар кој можеше да одговори на барањето, во некои случаи и одбивање од семејствата нивните деца да бидат вклучени во испитувањата. Меѓутоа, во процесот на собирање примероци се обидовме да најдеме баланс, колку што е можно, за некои варијабли како што се: пол, училишно ниво (основно, ниско средно и високо средно), област (провинција, предградие, урбан центар).

Секој од 46-те ученици со посебни образовни потреби вклучени во нашата студија беше поврзан со одбран ученик без посебни образовни потреби од истото одделение, во парови според полот.

It is reasonable to suppose that a good experience of integration in a class makes the students not feeling alone while staying in their class.

Due to the limited number of schools involved, and to the limited geographical district, our investigation can be considered as a pilot study, aiming to focus on some spots to think over, and to conceive further investigations.

Materials and methods

Ninety-two students and 70 teachers participated to the study.

As for the students' sampling, we could not proceed to a random sampling, due to some constraints: the small number of disabled students per class, the availability of teaching staff in participating to the inquiry, in some cases the refusal of the families for their children to be involved in the investigation. However, in the sampling procedure we tried to balance, as much as possible, some variables such as: gender, school level (primary, low secondary, high secondary), the area (province, suburb, urban centre).

Each of the 46 disabled students involved in our study was matched to a sorted not disabled student from the same class, paired for gender.

Конечниот примерок на ученици беше конституиран од 46 ученици со посебни образовни потреби, 46 ученици без посебни образовни потреби што доаѓаа од 36 одделенија, од кои 8 од основни училишта, 15 од ниско средни и 13 од високо средни училишта, половина машки и половина женски, кои пополнија вкупно 92 исправни прашалници. Што се однесува до видот на на учениците со посебни образовни потреби кои учествуваа во оваа барање, како што е запишано во документацијата во врска со Функционалната дијагноза¹, учениците имаа попреченост во следните четири категории:

- Попреченост во учењето: 16 субјекти;
- Ментална ретардација (само слаба форма): 15 субјекти²;
- Сензорна попреченост: 7 субјекти со визуелни и аудитивна попреченост;
- Развојни нарушувања: 8 субјекти.

Ги исклучивме од нашето испитување субјектите со аутизам, со умерена и тешка ментална ретардација, заради нивната неспособност да одговорат и да ги пополнат прашалниците.

Што се однесува до наставниците, 34 редовни наставници и 36 дефектолози пополнија прашалници, специјално дизајнирани за оваа барање.

The students' final sample was so constituted by 46 disabled students, 46 not disabled students, coming from 36 classes, 8 from primary school, 15 from low secondary school, 13 from high secondary schools, half females and half males, who filled in a total of 92 valid questionnaires.

As for the kind of disabilities affecting the students participating in the inquiry, as reported in the documentation regarding the Functional Diagnosis¹, the students were actually distributed in the following four categories:

- Learning disabilities: 16 subjects;
- Mental retardation (only slight forms): 15 subjects²;
- Sensory disabilities: 7 subjects with visual or auditory disabilities;
- Developmental disorders: 8 subjects.

We excluded from our investigation subjects with autism and with severe and medium mental retardation, for their inability to comprehend and to fill in the questionnaire. As for the teachers, 34 mainstream and 36 special teachers filled in a questionnaire, specifically designed for the inquiry.

¹ Функционална дијагноза: Аналитички опис, направен од Здравствени услуги, а се однесува на функционалната оштета на психофизичката состојба на ученикот со посебни образовни потреби. Тоа посветува посебно внимание не само на ограничувањата кои што се должат на попреченоста, туку исто така и на развојните, когнитивни, лингвистички, емоционални, моторни потенцијали и на личната и социјалната автономија.

² Два од 15-те ученици со слаба ментална ретардација се со Down-синдром.

¹ Functional Diagnosis: analytical description, drawn up by the Health Services, concerning the functional damage in the psychophysical condition of the disabled student. It gives a particular attention not only to the limitations due to the disability, but also to the developmental, cognitive, linguistic, emotional, motory potentialities, ant to the personal and social autonomy.

² Two of the 15 ss. with slight mental retardation are ss. with Down Syndrome

Од секој наставник се побара да ја евалуира социјалната и наставната интеграција за секој од нивните ученици со посебни образовни потреби што учествуваа во барањето. За одделенијата каде во барањето учествуваа повеќе од еден ученик со посебни образовни потреби, од наставниците се побара да обезбедат одделна евалуација за секој ученик со посебни образовни потреби. Од конечниот примерок на прашалникот за наставниците, 42 валидни прашалници од редовни наставници и 41 валиден прашалник од дефектолози беа пополнети, т.е. 83 валидни прашалници од конечниот примерок.

Учениците со и без посебни образовни потреби беа само раководена италијанска адаптација³ на „Скала на резултати на осаменоста и социјалното незадоволство на децата“ од С. Р. Ашер, С. Химел, и П. Д. Реншоу (1984) (4). Прашалникот се состои од 24 ставки, 16 од нив се фокусирани на чувството на осаменост и социјалното незадоволство кај учениците; останатите 8 ставки се однесуваат на хоби и не се составен дел во конечните резултати следејќи ја процедурата на Ашер и другите. За секоја ставка, од ученикот се бараше да го индицира степенот на нивниот договор, на lickert скалата со пет точки. Крајниот резултат беше со опсег од 16 (без чувство на осаменост) до 80 (високо чувство на осаменост).

³ Ставките беа модифицирани за да се однесуваат повеќе на социјалното задоволство во класот отколку на социјалното задоволство во училиштето (како што беше оригиналната верзија). Италијанскиот превод на прашалникот сè уште не е стандардизиран во Италија.

Each teacher was asked to evaluate the social and teaching integration for each one of their disabled students participating in the inquiry. As for the classes where more than one disabled student participated in the inquiry, the teachers were requested to provide for separate evaluations for each of the disabled students. As for the final sample of the teachers' questionnaires, 42 valid questionnaires were filled in by the mainstream teachers and 41 valid questionnaires were filled in by the special teachers, for a final sample of 83 valid questionnaires.

The disabled and the not disabled students were self-administered the Italian adaptation³ of the “Children’s Loneliness and Social Dissatisfaction Rating Scale” by S.R. Asher, S. Hymel, and P.D. Renshaw (1984) (4). The questionnaire is a 24-items questionnaire, 16 of them are focused on the students’ sense of loneliness and social dissatisfaction; the remaining 8 items concern hobbies and are not considered in the final score following the Asher and coll. procedure. For each item, the student was requested to indicate their agreement’s degree on a 5-points lickert scale. The final score rates from 16 (no sense of loneliness) to 80 (high sense of loneliness).

³ The items were modified to be referred more to the social satisfaction in the class than to the social satisfaction in the school (as it was in the original version). The Italian translation of the questionnaire is not yet standardized in Italy.

Прашалникот за наставниците се фокусираше на нивната евалуација на социјалната и наставна интеграција кај учениците со посебни образовни потреби. Во основа од наставниците се бараше да евалуираат дали и со кој обем секој од нивните ученици со посебни образовни потреби, во текот на последната училишна година, ги постигнал наставните и социјалните цели дадени од наставникот, и до кој степен се развија нивните потенцијали, нивните когнитивни и социјални можности. Исто така прашалникот за наставниците беше само раководен и вклучуваше еден редовен наставник и еден дефектолог во секој клас. Прашалникот беше составен од 13 мислења: од секој наставник се побара да го индицира степенот на нивниот договор на лицекерт-скалата со пет точки. Крајниот резултат беше со опсег од 13 (ниска социјална и наставна интеграција кај ученици со посебни образовни потреби) до 65 (висока социјална и наставна интеграција).

И двата прашалника, за учениците и наставниците, беа раководени во ист момент, во текот на предавањата, на крајот од училишната година 2002/2003 и 2003/2004.

Нашата хипотеза беше дека ако наставниците дадат добри евалуации на процесот на социјална интеграција во својот клас: 1) и учениците со и без посебни образовни потреби имаат тенденција да покажат ниски нивоа на осаменост за време на часот; 2) учениците со посебни образовни потреби не се значително поразлични од нивните соученици без посебни образовни потреби во однос на чувството на осаменост;

The teachers' questionnaire focused on the teachers' evaluations of the disabled students' social and teaching integration. Basically, the teachers were requested to evaluate whether and to what extent each of their disabled students, during the last school year, reached the teaching and the social aims provided for him/her, and to what extent their potentialities, their cognitive and social abilities were developed. Also the teachers' questionnaire was self-administered, and involved one mainstream teacher and one special teacher for each class. The questionnaire was composed by 13 statements: each teacher was asked to indicate their agreement' degree on a 5-points likert scale. The final score rates from 13 (low social and teaching integration of the disabled student) to 65 (high social and teaching integration).

Both the questionnaires, the students' and the teachers' ones, were administered in the same moment, during the lectures time, at the end of the school years 2002-2003, and 2003-2004.

Our hypothesis was that if the teachers provide for good evaluations of the school integration process in their own class: 1) both the disabled and the not disabled students tend to show low levels of loneliness during the class time; 2) the disabled students are not significantly different from their not disabled classmates concerning the sense of loneliness;

3) постои негативна корелација меѓу резултатите за наставниците и резултатите за учениците со посебни образовни потреби: ниски резултати на осаменост кај учениците со посебни образовни потреби и високи резултати на евалуација дадена од наставниците.

Резултати

Што се однесува на прашалниците за наставниците, резултатите и за редовните наставници и за дефектолозите паднаа во третиот квартал (третиот квартал има опсег од 39 до 52, види табела 1), така покажувајќи позитивна евалуација на наставниците за социјалната и наставната интеграција на нивните ученици со посебни образовни потреби.

Табела 1. „Социјална и наставна интеграција“ резултати: дистрибуција по квартали

	1 квартал 1 st quartile	2 квартал 2 nd quartile	3 квартал 3 rd quartile	4 квартал 4 th quartile
Резултати Scores	13 - 26	26 - 39	39 - 52	52 - 65
Редовни наставници: среден резултат Mainstream teachers: mean score 48	Дефектолози: среден резултат Special teachers: mean score 47.83			

Редовните наставниците покажаа среден резултат од 48 (сд 8,87), а дефектолозите покажаа среден резултат од 47,83 (сд 10,14) со незначителна разлика меѓу двете групи ($t = .0816832$, п н.с., види табела 2). Двата резултата значително се во корелација (види табела 3), што се однесува на 38 редовни наставници во пар со 38 дефектолози, секоја двојка дава евалуација на истиот ученик со посебни образовни потреби.

3) there is a negative correlation between the teachers' scores and the disabled students' scores: low scores of loneliness in the disabled students and high scores in the evaluation provided by the teachers.

Results

As for the teachers' questionnaires, both the mainstream and the special teacher's scores fell within the third quartile (third quartile ranging from 39 to 52, see table 1), thus indicating a positive teachers' evaluation of the social and teaching integration of their disabled students.

Tab. 1. "Social and Teaching Integration" scores: distribution in quartiles

The mainstream teachers showed a mean score of 48 (sd 8,87) and the special teachers showed a mean score of 47,83 (sd 10,14) with no significant difference between the two groups ($t = .0816832$, p n.s., see table 2), The two scores are also significantly correlated (see tab. 3), considering 38 mainstream teachers paired with 38 special teachers, each couple evaluating the same disabled student.

Табела 2 „Социјална и наставна интеграција“ резултати: Редовни наставници според дефектолози: Средни резултати, стандардна девијација, *t* за независен примерок

	Број N	Средни резултати Mean	Стандардна девијација sd	t	df	p
Редовни наставници Mainstream teachers	42	48.00	8.87	.0816832	81	n.s.
Дефектолози Special teachers	41	47.83	10.14			

Tab. 2 “Social and Teaching Integration” scores: Mainstream teachers vs Special teachers: mean, standard deviation, *t* for independent sample

Табела 3. Коефициент на корелација (по Pearson) меѓу резултатите на редовни наставници (вкупно, социјална и наставна интеграција) и резултатите на дефектолози (вкупно, социјална и наставна интеграција)*

	Редовни наставници Mainstream Teachers		
Дефектолози Special Teachers	Вкупно резултати од интеграцијата Total Integration scores	Резултати од социјална интеграција Social Integration scores	Вкупно резултати од интеграцијата Total Integration scores
	0.78 p< .001	0.73 p< .001	0.78 p< .001

Tab. 3 Correlation coefficient (Pearson’s *r*) between Mainstream scores (total, social int., teaching int.), and Special teachers scores (total, social int., teaching int.) *

* Триест и осум двојки од редовни наставници-дефектолози евалуираа 38 ученици со посебни образовни потреби

* Thirty-eight couples Mainstream-Special teacher evaluating 38 disabled students

Што се однесува до резултатите на учениците, резултатите и за ученици со и без посебни образовни потреби паѓаат околу првиот квартал на дистрибуција на резултатите (првиот квартал е со опсег од 16 до 32, види табела 4).

Може да биде потврдено дека учениците инволвирани во нашата студија со и без посебни образовни потреби, покажаа мошне ниско чувство на осаменост додека беа во нивните класови мерено со „Скала на резултати на осаменоста и социјалното незадоволство на децата“.

As for the students’ scores, both the disabled students’ and the not disabled students’ scores fell around the first quartile of the scores distribution (first quartile ranging from 16 to 32, see table 4).

It can be affirmed that the students involved in our study, both disabled and not disabled, showed a quite low sense of loneliness while being in their classes, as measured by the “Children’s Loneliness and Social Dissatisfaction Rating Scale”.

Табела 4. Резултатите од „Чувство на осаменост“: дистрибуција по квартали

	1 квартал 1 st quartile	2 квартал 2 nd quartile	3 квартал 3 rd quartile	4 квартал 4 th quartile
Резултати Scores	16 - 32	32 - 48	48 - 64	64 - 80
Ученици без посебни образовни потреби: средни резултати Not disabled students: mean scores 28.67	Ученици со посебни образовни потреби: средни резултати Disabled students: mean scores 33.20			

Tab. 4 “Sense of loneliness” scores: distribution in quartiles

Споредувајќи ги резултатите на учениците со и без посебни образовни потреби, може да се забележи дека учениците без посебни образовни потреби покажаа среден резултат од 28,67 (sd 7,91), додека учениците со посебни образовни потреби покажаа среден резултат од 32,20 (sd 9,75): учениците со посебни образовни потреби покажаа повисок степен на осаменост во класот ако се спореди со нивните соученици без посебни образовни потреби ($t = 2.153682$, $p < .05$, види табела 5).

Comparing the not disabled students’ with the disabled students’ scores, it can be observed that the not disabled students showed a mean score of 28,67 (sd 7,91), while the disabled students showed a mean score of 32,20 (sd 9,75): the disabled students perceived a higher level of loneliness in the class if compared to their not disabled classmates ($t = 2.153682$, $p < .05$, see table 5).

Табела 5. Резултатите од „Чувство на осаменост“: ученици со посебни образовни потреби според ученици без посебни образовни потреби: средни резултати, стандардна девијација, t примероци во двојки

	Број N	Средни резултати Mean	Стандардна девијација sd	t	df	p
Ученици без посебни образовни потреби Not Disabled Students	46	28.67	7.91	2.153682	45	.0371954
Ученици со посебни образовни потреби Disabled Students	46	33.20	9.75			

Tab. 5 “Sense of Loneliness” scores: Not disabled students vs Disabled students: mean, standard deviation, t for paired samples

Иако и учениците со и без посебни образовни потреби иволвирани во нашето испитување во основа не покажаа чувстава на осаменост кога беа во нивните класови, сепак учениците со посебни образовни потреби се чувствуваа поосамено споредени со нивните соученици без посебни образовни потреби.

Констатирајќи некои фактори кои веројатно имаат влијание врз резултатите (како што е училишното ниво, областа, бројот на учениците во класот, бројот на учениците со посебни образовни потреби во класот, полот, видот на децата со посебни образовни потреби) ниту еден од нив немаше значителен ефект врз нашите резултати (види табела 6).

Табела 6. Резултати од „Чувство на осаменост“: 6 ановас за 6 независни фактори (училиште, област, број на ученици во одделение, број на ученици со посебни образовни потреби во одделение, пол, вид на деца со посебни образовни потреби) за 1 повторлив фактор (Резултати за ученици со посебни образовни потреби според резултатите за ученици без посебни образовни потреби)

Although both the disabled and the not disabled students involved in our investigation did not basically show feelings of loneliness when in their classes, however, the disabled students felt more lonely when compared to their not disabled classmates.

Considering some factors possibly affecting this result (such as, school level, area, number of the students per class, number of disabled students per class, gender, kind of disabilities), no one of them had a significant effect on our results (see table 6).

Tab. 6 “Sense of Loneliness” scores: 6 anovas for 6 independent factors (school, area, number of students in the class, number of disabled students in the class, gender, kind of disability) for 1 repeated factor (Disabled Students scores vs Not Disabled Students scores)

		Ученици без посебни образовни потреби Not Disabled Students		Ученици со посебни образовни потреби Disabled Students		по ниво p-level
		Средни Mean	Стандардна девијација sd	Средни Mean	Стандардна девијација Sd	
Училиште School	Основно Primary	29.58	10.60	38.83	8.80	n.s.
	Ниско средно Low secondary	28.86	7.53	29.71	7.57	
	Високо средно High secondary	27.54	5.91	33.62	11.71	

		Ученици без посебни образовни потреби Not Disabled Students		Ученици со посебни образовни потреби Disabled Students		по ниво p-level
		Средни Mean	Стандардна девијација sd	Средни Mean	Стандардна девијација Sd	
Област Area	Провинција Province	27.78	7.22	34.67	10.03	n.s.
	Предградие Suburb	30	9.37	33.88	8.48	
	Урбан центар Urban Centre	28.09	6.89	29.73	11.15	
Број на ученици во одделението Number of students in the class	Помалку од 18 Less than 18	28.60	7.03	32.30	11.13	n.s.
	18 - 22	29.65	6.87	32.73	8.69	
	Повеќе од 22 More than 22	26.50	9.77	34.88	10.53	
Број на ученици со пречки во одделението Number of disabled students in the class	1	29.17	8.54	34.18	10.97	n.s.
	2-3	28.33	7.45	32.12	8.64	
Пол Gender	Машки M	31.35	9.16	33.74	9.20	n.s.
	Женски F	26.43	5.50	32.65	10.46	
Вид на пречки Kind of disability	1-Попреченост во учењето 1- Learning disabilities			33.63	9.94	n.s.
	2-Ментална ретардација 2- Mental retardation			34.20	9.15	
	3-Сензорни попреченост 3- Sensory disabilities			30.71	9.89	
	4-Развојни нарушувања 4- Developmental disorders			32.63	11.81	

Мора да се констатира дека споредбите всушност не беа добро балансирани, што се должеше на претходно индикаторите ограничувања (одбивања од некои наставен персонал или некои семејства класовите да бидат инволвирани во испитувањето, итн.). Како последица не беше можно да се претстави мултифакторна анализа на варијанца, и секој фактор беше разгледуван одделно.

Што се однесува до очекуваната негативна корелација меѓу резултатите за секој ученик со посебни образовни потреби и резултатите на неговиот редовен наставник и резултатите на истиот ученик со посебни образовни потреби и резултатите на неговиот дефектолог, ги одбравме од примерокот сите 38 случаи за кои 3-те различни резултати за учениците со посебни образовни потреби, нивните редовни наставници и нивните дефектолози кои беа на располагање. Не се најде никаква корелација. Исто така констатирајќи ги одделно резултатите од социјалната интеграција и резултатите од наставната интеграција во прашалниците на наставниците, не се најде никаква корелација со резултатите на учениците со посебни образовни потреби (види табела 7).

Двете евалуации, една од наставниците и една од учениците со посебни образовни потреби се чини дека се сосема независни.

It has to be considered that the comparisons were in facts not well balanced, due to the previously indicated constraints (refusals of some teaching staff or of some families for the classes to be involved in the investigation, etc.). As a consequence it was not possible to perform a multifactorial analysis of variance, and each factor was considered separately.

As for the expected negative correlation between the score of each disabled student and of his/her mainstream teacher's score and the score of the same disabled student and his/her special teacher's score, we selected from the sample all the 38 cases for which the three different scores of the disabled student, his/her mainstream teacher and his/her special teacher were available. No correlation was found. Also considering separately the social integration scores and the teaching integration scores in the teachers' questionnaires, no correlation was found with the disabled students' scores (see table 7).

The two evaluations, the one from teachers and the one from disabled students, seem to be quite independent.

Табела 7. Коэффициент на корелација (по Pearson) меѓу резултатите на ученици со посебни образовни потреби и резултатите од редовните наставници (вкупно, социјална интеграција, наставна интеграција) и резултатите од дефектолозите (вкупно, социјална интеграција, наставна интеграција)

	Вкупно редовни наставници Mainstr. Teachers Total	Социјална интеграција редовни наставници Mainstr. Teachers Social Integr.	Наставна интеграција редовни наставници Mainstr. Teachers Teaching Integr.	Вкупно дефектолози Special Teachers Total	Социјална интеграција дефектолози Special Teachers Social Integr.	Наставна интеграција дефектолози Special Teachers Teaching Integr.
Резултати ученици со посебни образовни потреби Disabled Students Scores	-0.07851	0.02386	-0.0719	-0.0955	-0.0035	-0.0977
	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>

Tab. 7. Correlation coefficient (Pearson's *r*) between Disabled Students scores and Mainstream teachers scores (total, social int., teaching int.), and Special teachers scores (total, social int., teaching int.).

Заклучоци

Нашите резултати се чини покажуваат добар квалитет на социјална и наставна интеграција во класовите инволвирани во оваа студија: наставниците дадоа добра евалуација за интегративниот процес, а учениците, со и без посебни образовни потреби, дадоа ниски степени на осаменост што се однесува на врските меѓу соучениците. Меѓутоа, учениците со посебни образовни потреби инволвирани во нашето испитување се чини покажаа повисок степен на осаменост ако се споредат со нивните соученици без посебни образовни потреби. Ниту еден од факторите констатиран во студијата (училишното ниво, областа, бројот на учениците во класот,

Conclusions

Our results seem to show a good quality of the social and teaching integration in the classes involved in the study: the teachers provided for a good evaluation of the integration process, and the students, disabled and not disabled, reported low levels of loneliness concerning the relationships among classmates. However, the disabled students involved in our investigation seemed to show a higher level of loneliness if compared with their not disabled classmates. No one of the factors considered in the study (school level, area, number of the students per class,

бројот на учениците со посебни образовни потреби во класот, полот, видот на децата со посебни образовни потреби) се чини директно влијаеа врз нашите резултати.

Врз основа на овие податоци не може да се исклучи дека други фактори можат да играат значителна улога врз квалитетот на процесот на училишната интеграција: на пример, квалитетот на односите во семејството, и нивното влијание врз самопочитувањето и самодовербата на лицата со посебни образовни потреби. Несомнено е дека искусувајќи ги условите на инвалидност во семејство со нарушени односи негативно влијаат врз целата социјална компетентност на индивидуата и надвор од семејството. Заради оваа причина нашите резултати кои се однесуваат на разликата меѓу учениците со и без посебни образовни потреби за нивното чувство на осаменост треба да се продлабочат со понатамошни испитувања. Добрата евалуација на интегративниот процес од наставниците, и значителната корелација меѓу двата резултата на редовните наставници и дефектолозите, се чини покажуваат висок договор и соработка меѓу нив. Меѓутоа, нивната евалуација се чини е сосема независна од евалуацијата на чувството на осаменост добиена од учениците со посебни образовни потреби. Вреди да се забележи дека дефектолозите, кои се претпоставува поминуваат повеќе време работејќи со ученици со посебни образовни потреби и се поблиску до нив не забележаа пониско социјално задоволство што можно се јави кај некои ученици со посебни образовни потреби.

Меѓутоа треба да се забележи дека кога од наставниците се побара да ги евалуираат резултатите на учениците

number of disabled students per class, gender, kind of disabilities) seemed to directly affect our results.

On the basis of these data, it cannot be excluded that other factors can play a significant role in the quality of the school integration process: for example, the quality of the relationships in the family, and their effect on the self-esteem and the self-confidence of the disabled persons. It is out of doubt that experiencing the disability condition within a family with disturbed relationships can negatively affect the whole social competency of an individual, also outside the family. For this reason, our results concerning the difference between disabled and not disabled students in their sense of loneliness have to be deepened in further investigations.

The teachers' good evaluation of the integration process, and the significant correlation between the two scores of the mainstream and the special teachers, seem to indicate a high agreement and cooperation between mainstream and special teachers. However, their evaluation seem to be quite independent from the evaluation of the sense of loneliness perceived by the disabled students. It is noteworthy that neither the special teachers, who are supposed spending more time working with the disabled students and being closer to them, seem to perceive a lower social satisfaction possibly occurring in some of the disabled students.

However, it has to be considered that while the teachers were asked to evaluate the disabled students' results

со посебни образовни потреби споредувајќи го почетокот и крајот на училишната година, кај учениците се испитуваше нивното чувство на осаменост без да се обрне внимание на можните подобрувања во односот со нивните соученици во текот на училишната година. Од друга страна, не може да се исклучи посебниот ефект на социјалната желба во одредување на добрата самоевалуација на наставниците за нивната сопствена работа. Важно е да се обезбеди подобра обука за наставниците за да се подобри нивната компетентност на самоевалуација и да се направи поефектен нивниот придонес, подобрувајќи го целиот процес на интеграција во училиштата.

Сите овие податоци ја потврдуваат потребата за квалитетен процес на интеграција за да обезбедат подобри практики помагајќи им на учениците со посебни образовни потреби да ги надминат нивните социјални тешкотии и да ги издвојат ситуациите или групите со висок ризик на социјална неадаптација во одделението. (5-6-7)

comparing the beginning with the end of the school year, the students were investigated on their sense of loneliness without referring on possible improvements in the relationship with their classmates during the school year. On the other hand, it cannot be excluded the possible effect of social desirability in determining the teachers' good self evaluation of their own work. It is important to provide teachers with better training in order to improve their self-evaluation competency, and to make their contribution more effective, ameliorating the entire school integration process.

All these data confirm us the need to monitor the quality of the integration process, in order to provide for the better practices in helping disabled students to overcome their social difficulties, and to single out the situations or the groups at a higher risk of social disadaptation in the class. (5-6-7)

Литература / References

1. **Ricci C. (ed)** *Manuale per l'integrazione scolastica*. Torino: Fabbri Editori, 2001.
2. **Canevaro A.** Qualità dell'integrazione: quali e quanti indicatori? Orientamenti culturali e pedagogici. *Handicap&Scuola*, n. 82, 1992.
3. Ministero della Pubblica Istruzione *L'handicap e l'integrazione nella scuola*. Roma, 2003.
4. **Asher SR, Hymel S, Renshaw PD.** Loneliness in Children. *Child Development*, n. 55, pp. 1456-1464, 1984.
5. **Ianes D.** Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica. *Difficoltà di Apprendimento*, vol. 5, n. 2, pp. 161-170, 1999.
6. **Tortello M.** L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità. *Handicap&Scuola*, n. 97, 2001.
7. **Ianes D, Tortello M.** (a cura di). *Handicap e risorse per l'integrazione scolastica. Nuovi elementi per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson, 1999.
8. **Ianes D.** Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica. *Difficoltà di Apprendimento*, vol. 5, n. 2, pp. 161-170, 1999.