



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ПО СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА



ПРОЦЕНКА НА ВКЛУЧЕНОСТА ВО УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ НА УЧЕНИЦИ ОД МАЛИ ГРУПНИ ДОМОВИ

— магистерски труд —

Кандидат

Рената Коцева

Ментор

проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

Скопје, јуни 2025

ОДБРАНА НА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

**ПРОЦЕНКА НА ВКЛУЧЕНОСТА ВО УЧИЛИШНИТЕ АКТИВНОСТИ
НА УЧЕНИЦИ ОД МАЛИ ГРУПНИ ДОМОВИ**

Членови на комисијата:

Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

Проф. д-р Зора Јачова

Проф д-р Иван Трајков

Кандидат:

Рената Коцева

Датум:

2. VII 2025 г.

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ	3
ABSTRACT	5
ВОВЕД	7
I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	8
1.1. Дефинирање на концептот на вклученост во училишните активности	8
1.2. Видови ангажман на учениците	12
1.2.1. Академски ангажман	12
1.2.2. Емоционален ангажман	13
1.2.3. Бихејвиорален ангажман	15
1.3. Фактори кои влијаат на вклученоста на учениците	16
1.3.1. Семејна поддршка	16
1.3.2. Поддршка од згрижувачите во домот	17
1.3.3. Училишна средина	18
1.3.4. Влијание на наставниците во училиштето	18
1.3.5. Врсници и соученици	19
1.3.6. Персонални фактори	20
1.3.7. Наставни методи и материјали	21
1.3.8. Логистички бариери	22
1.4. Потребa од повеќеслојни системи за поддршка	23
1.5. Споредба помеѓу ученици од мали групни домови и ученици кои растат во семејна средина	23
II. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	25
III. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	35
3.1. Предмет на истражувањето	35
3.2. Цел на истражувањето	35
3.3. Задачи на истражувањето	36
3.4. Хипотетска рамка	37
3.5. Методи, техники и инструменти	39

3.6. Варијабли	42
3.7. Карактер на истражувањето	Error! Bookmark not defined. 43
3.8. Популација и примерок на истражувањето	Error! Bookmark not defined. 43
3.9. Организација и тек на истражувањето	45
3.10. Статистичка обработка на податоците	Error! Bookmark not defined. 46
3.11. Резултати	47
IV. ДИСКУСИЈА	78
V. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ	90
VI. ЛИТЕРАТУРА	94
VII. ПРИЛОГ	100

АПСТРАКТ

Вовед: Вклучувањето на учениците во училишните активности е клучен фактор за нивниот академски и личен развој. За учениците од малите групни домови, оваа вклученост често игра уште позначајна улога, бидејќи тие често се соочуваат со специфични предизвици при нивниот ангажман во училиштето. Недостатокот на стабилна семејна поддршка и ограничените социјални вештини можат да ги отежнат активното учество во разните училишни активности и остварувањето адекватна интеракција со врсниците. Ова, пак, може да има негативно влијание врз нивниот образовен напредок и развојот на социјалните способности, кои се неопходни во текот на целиот живот. Затоа создавањето инклузивна училишна средина која ги поттикнува и поддржува овие ученици е од суштинско значење за нивната целосна интеграција, за нивниот академски успех и нивниот личен развој во иднина. Неспорна е и улогата на згрижувачите во домовите, бидејќи тие играат значајна улога во емоционалната поддршка при воспитувањето и социјалната адаптација на децата од групните домови. Згрижувачите често имаат голема улога во мотивирањето на децата за учество во училишните активности, поттикнувајќи ги да се вклучат во академски и воннаставни програми, со што значително придонесуваат за подобрување на нивниот академски успех и за оформување како правилна личност во целина.

Предмет на ова истражување е испитување на нивоата на академска, емоционална, бихејвиорална и севкупна вклученост на учениците од малите групни домови на територијата на град Скопје, како и нивната перцепција за поддршката што ја добиваат од нивните групни домови. Во истражувањето учествуваа 65 ученици од малите групни домови. Тие одговараа на прашалникот во период од 05.03.2025 - 21.03.2025 година.

Цел на истражувањето е да откриеме до колкава мера учениците од малите групни домови се вклучуваат во образованието и како гледаат на поддршката што ја добиваат од згрижувачите во домовите.

Инструмент во ова истражување е прашалник кој содржи 27 прашања, од кои 7 се однесуваат на демографските податоци, а 20 за мерење на вклученоста во образованието. Вкупната вклученост во образованието се мери со скала за вклучување на учениците во образованието (SIES) составена од 20 тврдења. Скалата се состои од четири потскали за

мерење на нивото на: академски ангажман, емоционален ангажман, ангажман во однесувањето (бихејвиорален ангажман) и перципирана поддршка од згрижувачите во домот. Потскалите содржат по 5 тврдења. За оценување на тврдењата се користи 5-степен Ликертова, при што 1 означува најниско ниво, а 5 највисоко ниво.

Резултатите укажуваат на умерено ниво на академска вклученост кај учениците, умерена емоционална ангажираност и често бихејвиорално вклучување. Социјалниот ангажман кај учениците е релативно висок, а учениците што живеат во малите групни домови во Скопје сметаат дека добиваат голема поддршка од згрижувачите во домот во којшто престојуваат.

Клучни зборови: *ученици, мали групни домови, вклученост во образование, академски ангажман, емоционален ангажман, бихејвиорален ангажман, перципирана поддршка од згрижувачите*

ABSTRACT

Introduction: The inclusion of students in school activities is a key factor for their academic and personal development. For students from small group homes, this involvement often plays an even more significant role, as they often face specific challenges in their engagement in school. The lack of stable family support and limited social skills can make it difficult to actively participate in various school activities and achieve adequate interaction with peers. This, in turn, can have a negative impact on their educational progress and the development of social skills, which are necessary throughout life. Therefore, creating an inclusive school environment that encourages and supports these students is essential for their full integration, academic success and personal development in the future. The role of foster parents in the homes is also undeniable, as they play a significant role in the emotional support, upbringing and social adaptation of children from group homes. Caregivers often play a major role in motivating children to participate in school activities, encouraging them to engage in academic and extracurricular programs, thus significantly contributing to improving their academic success and shaping them as a well-rounded person overall.

The subject of this research is an examination of the levels of academic, emotional, behavioral and overall involvement of students from small group homes on the territory of the city of Skopje, as well as their perception of the support they receive from their group homes. 65 students from small group homes participated in the research. They answered the questionnaire in the period from 05.03.2025 - 21.03.2025.

The aim of the research is to discover to what extent students from small group homes are involved in education and how they view the support they receive from caregivers in the homes.

The research instrument is a questionnaire, which contains 27 questions, of which 7 relate to demographic data, and 20 to measure involvement in education. Overall involvement in education is measured with the Student Involvement in Education Scale (SIES) consisting of 20 statements. The scale consists of four subscales measuring the level of: academic engagement,

emotional engagement, behavioral engagement, and perceived support from caregivers in the home. The subscales contain 5 statements each. A 5-point Likert scale is used to evaluate the statements, with 1 indicating the lowest level and 5 the highest level.

The results indicate a moderate level of academic involvement among students, moderate emotional engagement, and frequent behavioral involvement. Social engagement among students is relatively high, and students living in small group homes in Skopje believe that they receive great support from caregivers in the home where they reside.

Keywords: *students, small group homes, involvement in education, academic engagement, emotional engagement, behavioral engagement, perceived support from caregivers*

ВОВЕД

Образованието има влијание врз развојот на социјалните вештини, врз стекнувањето знаење и формирањето на личноста на еден човек. Тоа го поттикнува социјалниот и личниот развој, а учеството на децата во училишните активности е од фундаментално значење за нивното социјално учество, за нивниот училиштен успех и за нивната психолошка благосостојба. За учениците, училишната средина не е само место за академско учење туку и простор во којшто тие градат самодоверба, учат да соработуваат со другите и развиваат чувство на припадност. Меѓутоа не сите ученици имаат еднакви можности да бидат целосно вклучени во училишниот живот. Особено ранлива категорија се учениците што живеат во мали групни домови - специјализирани институции кои се грижат за деца без родителска заштита или деца од семејства со висок социјален ризик. Овие ученици често се соочуваат со различни предизвици, како што се недостиг на семејна поддршка, психолошка нестабилност и тешкотии во адаптацијата на училишната средина, што може да влијае врз нивниот образовен успех и интеграцијата во заедницата.

Малите групни домови претставуваат алтернатива на традиционалните институции за згрижување деца нудејќи средина што потсетува на семејниот живот, со помал број деца и индивидуален пристап кон нивната грижа. Сепак, и покрај подобрените услови во однос на големите институции, децата што растат во вакви домови се соочуваат со бројни предизвици. Тие може да имаат искуства со занемарување, злоупотреба или други трауматски случувања што влијаат на нивната психолошка стабилност, мотивацијата за учење и способноста за социјална адаптација. Овие фактори често предизвикуваат намалена вклученост во училишните активности, што може да резултира со предизвици во учењето и зголемен ризик од социјално повлекување. Гледајќи погоре, важно е да се оцени учеството на учениците во училишните активности, бидејќи тоа дава увид во тешкотиите што ги попречуваат овие ученици да бидат дел од училишната заедница. Вклученоста во училишните активности не се однесува само на следењето на наставата туку и на учеството во воннаставни активности, на социјалните интеракции со врсниците и односите со наставниците. Истражувањата покажуваат дека учениците што се активно вклучени во

училишниот живот имаат подобри академски резултати, поголема социјална компетентност и подобра емоционална благосостојба.

Во контекст на Северна Македонија, иако истражувањето на оваа тема е особено значајно и е клучно за создавање инклузивен образовен систем, сепак сè уште не е доволно истражена проблематика. Овој труд има за цел да ги анализира состојбата и предизвиците со кои се соочуваат учениците од малите групни домови во образовниот процес. Преку испитување на нивната вклученост во училишните активности и испитување на предизвиците со кои се соочуваат децата, како и на постоечките механизми за поддршка, трудот нуди сеопфатна проценка на нивната вклученост во училишните активности, со акцент на можностите за подобрување на нивното академско и социјално искуство; идентификуваме фактори што го поттикнуваат или го попречуваат нивното учество и предложуваме можни решенија за подобрување на нивниот образовен и социјален статус. Со тоа истражувањето ќе придонесе кон подобро разбирање на потребите на овие ученици и ќе послужи како основа за развивање политики и стратегии за нивна подобра интеграција во училишната средина. Воспоставувањето поддржувачки и инклузивен образовен систем ќе овозможи учениците од мали групни домови да ги надминат пречките со кои се соочуваат и да го остварат својот полн потенцијал, како во академската сфера така и во нивниот личен развој.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.1. Дефинирање на концептот на вклученост во училишните активности

Може да се користат бројни фрази за да се опише ангажираноста на учениците во училишните активности, како што се: вклучително учество на учениците, академско учество, учество на училиште, академско вклучување, вклученост во училишните задачи и вклученост во училиште. Низ литературата пронајдовме повеќе дефиниции што ја објаснуваат вклученоста, а може да се групираат во три категории на вклученост: вклученост, училиштен ангажман и ангажман на учениците.

Во првата група ги категоризираме следните пет дефиниции:

- 1) Учесството на учениците во активностите што се одржуваат во училиштето (Audas & Willms 2001).
- 2) Ниво на учество на учениците во академски и неакадемски активности и разбирање од страна на учениците на целите на школувањето (Hu & Kuh 2002).
- 3) Квалитет на напорот што го покажуваат учениците во образовните активности придонесува за очекуваните резултати (Skinner et al. 2009).
- 4) Квалитетот на контактот или учеството на учениците со напорите прикажани во училиштето кои ги опфаќаат социјалните односи, активностите, вредноста на целите и околината (Suh & Suh 2006).
- 5) Означува врска, учество, приврзаност и интеграција во средината или задачата (Furlong et al. 2003).

Во втората група ги категоризираме следните четири дефиниции:

- 1) Емоционален ангажман (позитивни и негативни реакции на наставниците, врсниците, академиците и училиштата) (Fredricks et al. 2004).
- 2) Афективен, бихејвиорален и когнитивен ангажман меѓу учениците со врнички групи, во училницата и во училиштето (Klem & Connell 2004).

- 3) Континуирано ангажирање (вклучувајќи ги бихејвиоралните, емоционалните и когнитивните компоненти) и одговорите на предизвиците (Jimerson et al. 2003).
- 4) Видови афективен ангажман (чувства за училиштето, наставникот и врсниците), однесувања (набљудувачки дејства) и когнитивни (перцепции и верувања) (Chapman 2003).

Во третата група ги категоризираме следните пет дефиниции:

- 1) Когнитивни, бихејвиорални и афективни желби за учество во конкретни задачи во секојдневните активности на училиштето (Marks 2000).
- 2) Желба, потреба, волја на учениците да се вклучат во рутински училишни активности, како што се посетување настава, доделување задачи на наставниците и следење на упатствата од наставниците во училиницата (Salleh et al. 2013).
- 3) Претставување на училиште, учество во организирани активности во тандем со упорен напор и чувство на „чувство на припадност“ (Leonard 2008).
- 4) Ученичкиот психолошки процес вклучува внимание, интерес, примена и напор во учењето (Yazzie-Mint 2010).
- 5) Когнитивно/интелектуално/академско, социјално однесување/учество и емоција (односот помеѓу чувството со училиштето вклучува постигнувања, училишна клима, однос со наставниците и врсниците) (Azman et al. 2005).

Првата група дефиниции се фокусираат на тоа како се вклучуваат учениците во училиштето, како во училишните така и во воннаставните активности. Главен аспект се нивниот контакт со околината, социјалните врски, интеграцијата во училишниот живот. Клучните компоненти на вклученоста според оваа група дефиниции, се физичкото учество во активностите, разбирањето на целите на школувањето и напорот и вложувањето во активностите. Дефинициите го истакнуваат квалитетот на училишниот контакт, како и интеграцијата и поврзаноста со училиштето како заедница. Ја потенцираат важноста на школските задачи, активности и цели, односите со наставниците, врсниците и училишната околина, но и ја потенцираат емоционалната врска и чувството на припадност кои водат кон поголем ангажман.

Втората група дефиниции го гледаат ангажманот како емотивен и психолошки процес, при што го нагласуваат начинот на реагирање на учениците кон училиштето, кон наставниците и кон училишните содржини, наставни и вонаставни. Класифицираат емоционален ангажман (позитивни и негативни реакции на училишната средина), троен ангажман (афективен [емоции], бихејвиорален [однесување] и когнитивен ангажман [разбирање]), континуиран ангажман [реакција на предизвици и одговорност во различни образовни ситуации]).

Третата група дефиниции се концентрираат на волјата за вклучување (завршување задачи и следење инструкции), желбата и мотивацијата за учење, когнитивен, социјален и емоционален ангажман, на идентификација со училиштето (учество во активности и чувство на припадност), како и на психолошките аспекти кои го обликуваат учењето (вниманието и личниот напор на учениците да бидат дел од различни училишни активности).

Овие три групи нудат различни пристапи за анализа на ученичкиот ангажман, и тоа:

- првата група се фокусира на учеството и интеракцијата во училишните активности;
- втората група нагласува емоции, однесување и когнитивен ангажман и
- третата група вклучува мотивација, волја и психолошки процеси.

Мноштвото дефиниции сугерираат дека проценката на вклученоста во училишните активности на ученици од мали групни домови е комплексен и важен аспект на образованието, што можеме да го потврдиме и во контекст на Република Северна Македонија. Овие ученици често се соочуваат со различни предизвици во својата академска, емоционална и бихејвиорална вклученост во училишниот систем. Предизвиците можат да вклучуваат недостаток на ресурси, емоционални проблеми, социјална изолација и недостиг на поддршка од нивните воспитувачи или училишниот персонал.

Истражувањата во последните години покажуваат дека вклученоста на учениците во училишните активности е клучна за нивниот академски успех и социјална интеграција (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Сепак учениците што потекнуваат од специфични групни домови имаат тенденција да бидат на периферијата на образовната сфера, и на тој начин пропуштаат одредени витални ресурси и поддршка. Ова може да го намали нивниот

интерес и способност да се вклучат во активностите на училиштето, што пак поттикнува изолација од учење и отсуство на социјални компетенции (Murray & Hu 2017).

Ова прашање е посериозно за учениците со посебни потреби кои, како по правило, имаат уште позначајни предизвици за учество во различни училишни активности (Wehman et al. 2014). Со цел целосно да се интегрираат во образовниот систем, на овие деца обично им е потребна дополнителна помош и придружни материјали. Важен аспект е и перципираната поддршка од згрижувачите, која игра клучна улога во нивното учење и развој (Reynolds 2019).

Затоа истражувањето од овој вид има голема важност во откривањето на индивидуалните и контекстуалните фактори што влијаат на вклученоста во образованието на овие деца. Напорите за разбирање на факторите и развојните средства поврзани со еластичноста, служат за намалување на дисфункцијата и можат да помогнат во ублажувањето на ризиците со кои се соочуваат децата на овој пат. Причинскиот синџир што води до лоши резултати и појави на проблематично однесување и потреби за ментално здравје може да биде откриен, а следствено и да се креираат превентивни мерки. Доколку се добијат податливи домени за давателите на услуги, би можело да се креираат интервенции за да се ограничи големината на ризикот и да се унапреди системот за заштита на децата преку насочени и ефективни интервенции за создавање поповолни образовни и социјални исходи за згрижените деца (Healey & Fisher 2011).

1.2. Видови ангажман на учениците

Според Bardin и Lewis (2008), учеството на учениците на часовите, нивната возбуда за учење и калибарот на нивните завршени задачи служат како индикатори за тоа колку се ангажирани. Ali и Hassan (2014) објаснуваат дека во зависност од видот на студентскиот ангажман, секоја димензија може да биде позитивна или негативна.

Формите на вклученост, особено во учењето, се прикажани од активните ученици во два различни контекста: позитивно ангажирање, кое наставниците го предвидуваат, и негативно ангажирање, кое не се очекува од учениците да го покажат. Има групи ученици кои активно не учествуваат во ниту еден од овие два контрастни ангажмани или кои,

поинаку кажано, избегнуваат активности што во голема мера се поврзани со академското учење. Соодветно на тоа, учениците може да демонстрираат бихејвиорална, емоционална и когнитивна вклученост преку директен, индиректен или негативен ангажман.

1.2.1. Академски ангажман

Академскиот ангажман е клучната детерминанта за успехот на учениците, што влијае и на краткорчните образовни перформанси и на долгорочните академски достигнувања (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). За учениците што живеат во малите групни домови, ангажманот во училищата може да биде особено предизвикувачки поради различни социоемоционални и еколошки фактори (Johnson 2020). Тие не само што често се соочуваат со нестабилност, емоционална вознемиреност и ограничувања во нивното учество и изведба на училиште (Roberts & Martinez 2024) туку и отсуствуваат и бегаат од училиште, се соочуваат со дисциплински проблеми, што исто така го попречува нивниот академски ангажман и влијае на нивните академски траектории (Thompson & Chen 2021).

Академскиот ангажман е под влијание и на внатрешната мотивација и напорот што го вложуваат учениците во учењето, па без соодветно охрабрување, учениците од групните домови може да се соочат со недостаток на мотивација, што неминовно ги води до пониски перформанси и зголемени стапки на напуштање на часовите. Нестабилните животни ситуации доведуваат до нарушено школување, што им отежнува на овие ученици да градат трајни академски односи и да одржат доследно учење и академски ангажман на подолг рок (Roberts & Martinez 2024). Често овие деца се соочуваат со борби за менталното здравје, физички и образовни пречки кои ја отежнуваат нивната способност да се вклучат во училиштето на посакуваното ниво (Johnson 2020).

Многу групни домови не обезбедуваат соодветна академска помош, оставајќи ги учениците сами да ги завршат задачите, без соодветни ресурси (Thompson & Chen 2021). Затоа менторствата во домовите се клучни за подобрување не само на академскиот туку и на сите аспекти на ангажманот во училиштето на децата од домовите (Finn & Zimmer 2012).

1.2.2. Емоционален ангажман

Емоционалното поврзување со училиштето и односите со наставниците и соучениците играат важна улога во успехот на учениците од групните домови (Finn & Zimmer 2012). Тие се борат да остварат емоционална ангажираност поради чувствата на изолација, стигма и недостаток на стабилен систем за поддршка (Johnson 2020).

Дополнителен проблем е доколку детето се соочува со некаква попреченост во развојот, било психичка или физичка. И покрај бројните емпириски докази за клинички значајните проблеми со менталното здравје со кои се соочуваат згрижените деца, соодветната програма за ментално здравје и барањата за оваа популација често се занемаруваат (Cameron & Maginn 2008). Овие деца, заедно со децата со типичен развој сместени во малите групни домови, се изложени на дополнителни емоционални и психолошки проблеми (Indyk 2015). Како што тврди Indyk (2015), децата кои се отстранети од средини со висок ризик и сместени во згрижувачка средина сè уште имаат потреба од услуги за менталното здравје за да се справат со настаните. Ова е надополнето со чувството на губење контрола врз сопствените животи, нестабилни сместувања и непредвидлив контакт и пристап до нивното биолошко семејство. Поради тоа децата кои се сместени во мали групни домови често се соочуваат со различни ризици, кои се силно поврзани со долгорочните дефицити во функционирањето низ повеќе развојни домени, вклучувајќи го образованието (Healey & Fisher 2011). Овие ученици имаат потреба од помош и безрезервна поддршка, не само од училиштето туку и од вработените во домовите.

Дефицитите во функционирањето на училиштето се значајни кај згрижените деца, а сериозните доцнења во академските вештини се несразмерно повисоки кај нив отколку кај нивните врсници на иста возраст (Fantuzzo & Perlman 2007). Нивните врсници може да имаат семејство што може да ги охрабри и да им помогне за разлика од некои ученици во групните домови, па поради тоа им е тешко да учествуваат во активности по училиште. Отсуството на семејство прилично негативно влијае на нивната самодоверба и мотивација да се вклучат во училишните активности.

Животните околности предизвикуваат сериозни емоционални и психолошки предизвици во нивните животи, а многумина произлегуваат од трауми како што се злоупотреба, запоставување или одвојување од нивните биолошки семејства. Ова лесно може да доведе до чувство на недоверба, ниска самодоверба и значителни проблеми во формирањето врски. Следствено, тие доживуваат социјално отуѓување и им е тешко да се

вклучат во групни активности. Згора на тоа, траумата од минатото може да предизвика проблеми во однесувањето што ќе произлезат во дисциплински прашања и дополнително ќе ги оддалечат од ангажирањето во училишните активности.

1.2.3. Бихејвиорален ангажман

Активното вклучување во училишните активности, како академски така и воннаставни, е од витално значење за сите ученици, а за учениците од малите групни домови, учеството во ваквите активности не само што влијае на академскиот успех туку и значително помага за подобрување на социјалната интеракција, емоционалното изразување и градењето чувство на припадност.

Бихејвиоралниот ангажман, или ангажирање во однесувањето, вклучува учество во активности во училница, присуство на училиште и придржување кон академските норми (Wang & Eccles 2013). Освен нив, ги вклучува и училишните активности, како што се: спорт, клупски игри, уметност што им овозможуваат на учениците да развијат вештини за тимска работа, комуникација и лидерство. Вклучувањето во овие активности обезбедува чувство на нормалност, стабилност и вредност, што инаку на многу ученици од групните домови може да им недостасува во нивниот личен живот.

Учениците од малите групни домови често се поранливи и почувствителни, и имаат ниска самодоверба, силна траума и социјална изолација. Со учество во училишните активности, овие деца можат да ја подобрат својата отпорност, да градат односи со врсниците преку тимска работа и игри и да се чувствуваат повеќе поврзани со нив и со нивната училишна средина.

Како што тврдат Jackson и Cameron (2012), општо е познато дека најдобрата гаранција за социјална вклученост е образованието, а лицата кои биле под неа надвор од дома, како децата од мали групни домови, се една од групите во општеството со најголем ризик од социјална исклученост. Овие деца се презастапени за секоја мерка на социјална патологија и неповолност, како што се невработеност, лошо здравје, предвремено родителство, криминални активности и зависности (Simon & Owen 2006).

1.3. Фактори кои влијаат на вклученоста на учениците

Вклучувањето на децата од групните домови е под влијание на голем број фактори (Trowler 2010). Тоа е затоа што кога зборуваме за ангажман, тој не вклучува само телесен ангажман туку треба да се анализира и да земе предвид и ангажманот во смисла на емоции и интелект. Оттука можеме да констатираме дека влијанијата доаѓаат од разни извори и имаат различна јачина и ефекти. Тука можеме да ги вброиме контекстуалните елементи, како училиштето, домот и променливите на врсниците (Audas & Willms 2001) како фактори што придонесуваат за целокупната ангажираност на учениците. Според Hamid и неговите соработници (2011), овие три контекста во ученичкиот микросистем (семејство, училиште и врсници) треба да се земат предвид при испитување на вклученоста на децата на училиште, бидејќи се едни од основните детерминанти на вклученоста на децата во училищата. Меѓутоа и згрижувачите во домовите имаат важна улога во процесот.

1.3.1. Семејна поддршка

Семејствата се примарните институции во едно општество, бидејќи тие се клучни за поттикнување хармонија. Ангажирањето на семејството околу училишните активности на децата и поддршката може да има многу форми, како што се создавање погодна атмосфера за учење, воспоставување високи стандарди за образование, охрабрување и мониторинг на академскиот раст на децата. Родителите се тие што имаат најголемо влијание врз децата; нивната љубов, грижа, образование и внимание имаат влијание врз растот на нивните деца (Marchant, Paulson & Rothlisberg 2001). Но секое семејство е приказна за себе, поради што децата од различно потекло доживуваат различен раст како одраз на самата средина во семејството.

Родителите можат да влијаат на подготвеноста на нивните деца да пробуваат нови работи (McInerney 2010). Децата имаат поголема веројатност да успеат на училиште кога нивните родители им даваат приоритет на нивните потреби и цели, а истовремено ги поддржуваат и охрабруваат. Вклученоста на родителите во образованието на нивните деца е тесно поврзана со вклученоста на децата во унапредувањето на нивното образование (Knollmann & Wild 2007). Покрај тоа што се задолжени за воспитувањето на децата, родителите имаат моќ да влијаат на академскиот напредок на нивните деца. Inman (2008)

објаснува дека родителите можат да го подобрат капацитетот за учење на нивните деца со тоа што ќе се интересираат за нивната академска работа и ќе внимаваат на нив додека ги завршуваат училишните задачи дома. Понатаму, родителската помош може да го поттикне и олесни когнитивниот, бихејвиоралниот и емоционалниот ангажман на учениците (Sahil 2010).

1.3.2. Поддршка од згрижувачите во домот

Образованието на децата од домовите често се занемарува, па тие се една од образовно најранливите популации во училиштата. Честопати страдаат академски, емоционално и социјално, без оглед на тоа дали влегуваат во системот со проблеми во учењето или со менталното здравје, или ако се јавуваат тешкотии како резултат на повторени активности, недостаток на поддршка за учење и неисполнети емоционални потреби (Zetlin, Weinberg & Shea 2010). Поради тоа домскиот персонал мора да развива подетално разбирање за предизвикот за нивно трансформирање во грижливи и кохезивни институции што ќе се фокусираат на помагање на секој еден ученик да успее. Тие имаат важна улога во процесот на полесно надминување на проблемите на децата со учењето и интеракцијата.

Успехот на децата од згрижувачка нега во сите области на образовните достигнувања е генерално под влијание на нивната честа мобилност и активност во домот, но и под влијание на проблемите во комуникацијата и координацијата меѓу клучните луѓе и агенции одговорни за нивното образование. За да се постигне успех, мора да се воведат политики на национално, државно и локално ниво кои поддржуваат ефективни образовни реформи и иновативни практики и во домовите и во училиштата (Vacca 2008).

Постојат повеќе истражувања кои ја докажуваат улогата на воспитувачите од домовите за образованието на овие деца. Така, според студијата на Harper и Schmidt (2016), кај децата кои биле подучувани од домските згрижувачи биле забележани подобрувања во математиката, правописот и читањето зборови. И Flynn и соработниците (2012) констатирале подобри академските перформанси. Кога tutorството на домските згрижувачи е трансформативно а не трансакциско, има најголемо влијание и повлекува подобри резултати.

1.3.3. Училишна средина

Големината на училницата влијае директно и индиректно. Учеството е поголемо во помалите училници, затоа што учениците се чувствуваат поудобно таму, но во поголемите училници веројатно помалку ученици ќе учествуваат поради страв и анксиозност (Mustaphaa et al. 2010).

Постојат ученици што сакаат да зборуваат, одговараат постојано и се амбициозни, па често одземаат многу време од часовите впуштајќи се во секакви дискусии и прашања до наставниците. Затоа почесто нема доволно време за сите кои сакаат да го сторат тоа, а во поголемите одделенија тоа е случај и поради големиот број ученици (Susak 2016). Така до збор ќе дојдат поупорните и понаметливите, а тоа секако не се децата од малите групни домови. На тој начин овие деца сè повеќе се затвораат во себе и се повлекуваат, што резултира со намалување и отсуство на ангажман на часовите.

1.3.4. Влијанието на наставниците во училиштето

Еден од елементите на успешна инклузивна средина е односот помеѓу наставниците и учениците, особено оние ученици што имаат долгорочни медицински состојби и попреченост (McCooy & Banks 2012). Ставот на наставниците кон учениците има голема улога во поттикнувањето на учеството на учениците на часот. Нивната способност да градат силни односи со учениците е од суштинско значење за нивниот училиштен ангажман. Според претходните истражувања, учењето на имињата на учениците, поттикнувањето на средина на отвореност и почит и дозволување да ги користат нивните имиња, се добри стратегии за решавање на овој проблем (Fassinger 1995). Децата со повисоко учество на часовите веруваат дека нивниот наставник е пријателски, инклузивен, пристапен и поттикнува разговор (Fritschner 2000). Помала е веројатноста учениците да учествуваат на часот ако наставниците постојано ги третираат негативно, ги критикуваат и ги запоставуваат (Wade 1994).

Според Abdula, Basar и Mahbob (2012), кога наставникот е пристапен, љубезен и не ги критикува постојано мислењата и реакциите на учениците, учениците се чувствуваат поспокојно и помалку се плашат да зборуваат на час. Згора на тоа учениците навистина ги

почитуваат наставниците кои се приспособливи, толерантни и хумористични, бидејќи ги прават учеството и учењето пријатно искуство (Mustapha & Rahman 2010). Степенот на ангажираност опаѓа ако наставникот се смета за антагонист, бидејќи погодната клима во училницата бара учениците да се чувствуваат слободни да ги изразат своите мислења без страв од укор од наставникот. Понатаму, учениците се помалку склони да ги изразат своите мисли или да поставуваат прашања кога веруваат дека нивниот наставник е гласно непријателски расположен (Росса 2008 - 2009). Некои ученици едноставно чекаат нивните наставници да им дадат шанса да се вклучат поцелосно на часовите.

Ова е значајно бидејќи најголемото директно влијание врз ангажманот на учениците доаѓа од нивните интеракции со наставниците. Позитивната интеракција поттикнува атмосфера во која ученикот ќе стекне самодоверба, ќе научи како да зборува културно и образовано и ќе се чувствува попријатно примајќи ги критиките од наставниците. Наставниците мора да се погрижат да се потроши доволно време на часовите помагајќи им на учениците да ги стекнат овие способности.

1.3.5. Врсници и соученици

Друг фактор е односот на соучениците и врсниците. Ако тие го поддржуваат детето, особено децата со некаква попреченост, тогаш тоа дете се чувствува подобро при изразување на своите мислења (Howard 2002) и исто така поспособно да ги планира и артикулира своите идеи (Susak 2016).

Околината во училницата е значително поудобна кога учениците си помагаат и даваат поддршка еден на друг, што ги поттикнува да ги изразат своите грижи, да поставуваат прашања и да даваат забелешки. Учениците што имаат пријатели, на часовите се помалку нервозни, посамоуверени се и поудобни бидејќи не мора да се грижат дали ќе добијат забелешка, лоша оценка или дека ќе бидат исмејувани од нивните врсници (Mustapha & Rahman 2010).

Според Mustapha и Rahman (2010), еден од најважните елементи се особините на соучениците, бидејќи ангажманот на учениците е значително под влијание на несоодветното однесување на нивните врсници, кои можат да понудат емоционална поддршка што ја поттикнува целокупната благосостојба на училиште (Hombrados-Mendieta et al. 2012).

Mustapha и Rahman (2010) понатаму објаснуваат дека е фрустрирачко да се имаат соученици кои непрекинато разговараат и се обидуваат да направат проблеми на часот, во тој случај учениците не можат да се вклучат или бидејќи сè уште не ги познаваат своите соученици (Abdullah, Bakar & Mahbob 2012), или поради срамежливост или недоверба, или се плашат од негативни коментари, критики и подбив.

1.3.6. Персонални фактори

Покрај контекстуалните фактори, учеството во училиштето е под влијание и на лични фактори. Поединците имаат различни личности и нема двајца слични. Секој ученик е активен и пасивен на час на свој начин. Главната персонална карактеристика што ги спречува учениците да учествуваат на часовите е самодовербата (Susak 2016).

Возраста и полот исто така имаат различни ефекти.

Како што расте когнитивното оптоварување, кај постарите деца што се згрижени постои поголема веројатност да се повлечат и да заостанат на училиште, затоа што ги немаат основните вештини потребни за успех. Како што стареат децата во згрижување, многуте од академските предизвици со кои се соочувале рано во училиште сè уште се нерешени и имаат траен ефект (Somers et al. 2020). И според Skinner и соработниците (2008), помладите ученици покажуваат повисоки нивоа на ангажираност од постарите ученици. Како што децата напредуваат во повисоко ниво, нивниот степен на вклученост во класот се намалува (Martin et al. 2015).

Според некои истражувања, учеството на учениците се чини дека се намалува во текот на учебните години (Klem & Connell 2004; Liu & Lu 2010; Wylie & Hodgen 2012). Влијанието на врсниците, кое драматично се зголемува за разлика од она што се случува со семејството, се чини дека е еден од факторите што придонесуваат за овој пад (Li et al. 2011). За време на училишните години има пораст на употребата на супстанции (Li & Lerner 2011), како и пад на менталното здравје (Li & Lerner 2011) и посетување на училиштето (Anderson & Navsy 2001), што го објаснуваат овој феномен.

Ученичките се повеќе вклучени во училишните активности отколку машките ученици (Lewis et al. 2011). Тие се позадоволни од училиштето и имаат посилно чувство за

припадност од момчињата (Smith et al. 2010), што ги охрабрува да бидат активни и вклучени на часовите. Дополнително, Ghazvini и Khajepour (2011) открија дека ученичките преземаат поголема одговорност за нивните академски недостатоци, додека момчињата користат помалку тактики за учење. Истражувањата покажуваат дека машките имаат пониски образовни очекувања, помалку се мотивирани да учат и им треба поголема посветеност и повеќе време на завршување на домашните задачи (Gil-Flores, Padilla-Carmona & Suárez-Ortega 2011).

1.3.7. Наставни методи и материјали

При изборот на метод што ќе промовира активна средина за учење, и на тој начин ќе ги зголеми нивоата на учество, важно е да се земат предвид различните аспекти кои влијаат на вклученоста во училницата (Mustaphaa et al. 2010). Подготовка за час однапред е многу важна, особено за учениците со ниска самодоверба и висока несигурност во себе. Многу ученици се борат со стравот затоа што можеби им недостасуваат потребните информации или се справуваат со несигурност во училницата. Учениците не се чувствуваат мотивирани да се вклучат во часот ако не се запознаени со темата пред лекцијата (Howard 2002). Тие се воздржуваат од учество бидејќи се плашат да добијат негативни повратни информации од нивните наставници и врсници поради нивното недоволно знаење за темата (Susak 2016).

На ангажманот на учениците на час исто така големо влијание има материјалот што им се дава. Ако сметаат дека е досадно или неинтересно, нема да бидат мотивирани да се вклучат во дискусиите и да го научат. Доколку го сметаат материјалот премногу комплициран и предизвикувачки за разбирање, учениците исто така нема да се во можност да учествуваат на часот, бидејќи тешкиот материјал може да придонесе за недоверба и сомнеж кај учениците. Причините поврзани со наставата на часот се поврзани и со личните мотивации на учениците, па оттука може да се очекува помала вклученост поради поголеми проблеми со наставниот материјал и неразбирање на часот. Учениците можат да се соочат со тешкотии во разбирањето на содржината на часот, и поради тоа да го изгубат фокусот кога ќе го сметаат часот за неинтересен, но и дека неволните ставови на учениците кон содржината што се предава може да се променат доколку активностите се интересни, смешни и забавни (Mustaphaa Rahman 2010), како активностите *Brain Break*, кои ги прават

наставните часови поинтересни и позабавни, помагајќи да се надмине вообичаената рутина и монотонија (Митревска & Ѓорѓиев 2015).

1.3.8. Логистички бариери

Логистичките бариери исто така играат улога во ограничувањето на нивната вклученост. Учениците од групните домови може да се соочат со проблеми со транспортот, финансиски ограничувања или со временски ограничувања поради структурата на групната или домашната средина. Активностите поврзани со училиштето често бараат превоз, такси и родителска дозвола, а сето тоа може да биде тешко да се обезбеди за учениците, особено за оние што не живеат со традиционалните старатели или кои потекнуваат од посиромашни семејства. Финансиските ограничувања се огледаат во недостатокот на наставни материјали и материјали за учење, што ги спречува овие деца активно да учествуваат на часовите и во воннаставните активности, бидејќи активностите најчесто бараат дополнителни материјали за работа (Smithgall et al. 2004). Затоа е важно на овие деца да им се овозможи пристап до ресурси и поддршка, кои ќе ги мотивираат и ќе им овозможат активно учество во училишните задачи, а тоа ќе ги подобри нивните академски резултати и социјални вештини (Suh & Suh 2006).

Дополнително, организациските структури на групните домови се со строги дневни распореди и обврски, со што децата добиваат помалку време за дополнителни образовни активности. Обврските исто така им го намалуваат времето и за учење, што влијае на нивните перформанси и ангажман на училиште (Coster et al. 2013).

1.4. Потребa од повеќеслојни системи за поддршка

За да се осигура дека секое дете ги добива приспособените, повеќеслојни системи за поддршка што им се потребни, треба да се формираат партнерства за соработка помеѓу воспитувачите, родителите, учениците, училишниот персонал, организациите за заштита на децата и експертите во заедницата (Palmieri & La Salle 2017).

Со цел да се обезбедат побезбедни, поподдржувачки средини во групниот дом, училницата и училиштето, воспитувачите и персоналот треба да бидат добро обучени за тоа

како да реагираат на траума кај младите луѓе (Brinser & Wissel 2020), а особено кај оние со попреченост, и физичка и ментална. Дополнително, студиите покажуваат дека програмите за социјална помош им помагаат на згрижените деца да се движат низ образовниот систем и да се подготват за самостоен живот и работа (Gypen et al. 2017).

1.5. Споредба помеѓу ученици од мали групни домови и ученици кои растат во семејна средина

Растење во отсуство на некој што го сакаме и почитуваме, кој ги посветува својата љубов, внимание и заштита на нас, може да биде многу тажно и поразително. Кога недостасува грижата од семејството, за младите е погубно и може да биде штетно за нивниот развој во секој поглед, па и образовниот. Наклонетоста и поддршката што се нудат во семејниот амбиент никогаш не можат да се заменат со она што децата го добиваат во групните домови.

Бројни истражувања покажуваат дека младите кои се згрижени во домови се во значително полоша образовна положба од децата во традиционални семејства (Ferguson & Wolkow 2012). Како што образовните стандарди постојано се зголемуваат така и јазот во постигнувањата помеѓу децата во згрижувачките домови и другите се зголемува (Jackson & Cameron 2012). Огромното мнозинство од овие деца никогаш не стигнуваат до степен да помислат да аплицираат на универзитет (Jackson, Ajayi & Quigley 2003).

Децата од домовите со посебни образовни потреби се особено ранливи и може да искушат уште поголеми проблеми со прифаќањето од страна на врсниците (Pinto, Baines & Bakoroulou 2019). Тие имаат помалку социјални контакти (Avramidis, Avgeri & Strogilos 2018), перципираат повеќе еколошки бариери (Guichard & Grande 2018) и се повеќе зависни од возрасните (родителите, старателите и домските работници) отколку нивните врсници без попреченост (Sadownik 2018). Понатаму, нивната интеракција со врсниците и возрасните е пониска од онаа на нивните типични врсници (Pinto, Baines & Bakoroulou 2019). Децата со попреченост поретко и на пониско ниво се вклучуваат во рутини и активности дома и во заедницата во текот на училишниот ден (Law et al. 2013).

За разлика од децата во групните домови, пак, децата кои растат во семејство се физички и ментално поздрави (Obimakinde et al. 2019). Тие имаат побогат културен капитал

и поизразена културната практика од семејното потекло (Niklas, Möllers & Schneider 2013). Децата што учат во позитивната домашна средина имаат подобри училишни перформанси и постигнуваат подобри резултати.

Родителите можат да им помогнат да ја изградат својата информациска писменост, да ги подигнат своите резултати во читање и аритметика и директно да го промовираат когнитивниот раст преку разговор со нив, носење во музеи, читање книги или документирање на нивните секојдневни искуства (Choe 2020). Резултатите од учењето на адолесцентите (како што се академските достигнувања, училишните оценки и компетентноста за читање) се исто така се стимулирани од родителите и се под влијание на семејниот живот преку поврзаните развојни ресурси (како родителска поддршка, очекувања и ресурси за читање и пишување) и индивидуалната мотивација за читање на учениците (како што е ангажираноста во читањето и самодовербата во читањето) (Mudrak, Zabrodskaja & Takacs 2020).

II. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

1. Johnson, A. L. (2020). *Влијанието на воннаставните активности врз академските перформанси на учениците од групните домови.*

Студијата на Johnson (2020) ја истражува врската помеѓу воннаставните активности и академските перформанси кај ученици што живеат во групни домови, кои се соочувале со образовни и емоционални предизвици вклучувајќи нестабилност, недостаток на постојана академска поддршка и емоционална вознемиреност. Студијата испитува дали учеството во воннаставните активности, како што се спортот, музиката, учество во клубови, може да помогне да се ублажат овие предизвици и да се подобрат академските резултати.

Истражувањето покажува дека ангажирањето во ваквите активности на училиште ги подобрува академските перформанси и емоционалната благосостојба кај учениците од групните домови. Студијата нагласува дека учеството влева чувство на припадност и зголемена мотивација.

Приближно 70 % од учениците во групните домови изјавиле дека учествувале во барем една воннаставна активност од споменатите. Спротивно на тоа, 30 % не пријавиле никакво учество. Кај вклучените ученици била откриена стапка на посетеност од 80 %, а 75 % сметале дека нивните социјални вештини се подобриле поради нивната вклученост во воннаставните активности. Кај нив била измерена стапка на напуштање на часовите од 10 %, во споредба со стапката од 25 % кај оние деца што не учествувале во воннаставна активност, што го потенцира заштитниот ефект на воннаставната вклученост врз образовната упорност.

Студијата истакнува дека 865 од учениците вклучени во воннаставни активности изјавиле дека добиле охрабрување од згрижувачите, додека само 40 % од оние што не учествувале добиле слична поддршка. Оваа корелација ја нагласува важноста на системите за поддршка во олеснувањето на учеството.

Понатаму истражувачот открил дека учениците што учествувале во воннаставни активности покажале подобри академски резултати во споредба со оние што не учествувале. Воннаставното вклучување им помогнало да развијат вештини за управување со времето,

дисциплината и поставувањето цели, што резултирало со подобрување на оценките и целокупниот ангажман во училищата. Се зголемила самовербата и емоционалната отпорност на учениците, помагајќи им да се справат со личните и академските проблеми. Учениците изјавиле дека се чувствуваат повеќе мотивирани да одат на училиште и да ги завршуваат задачите бидејќи партиципирањето во воннаставните активности им влијаело на чувство на постигање на целта. Многумина од учениците во групните домови потврдиле дека доживуваат социјална изолација, но воннаставните активности им помогнале да формираат значајни односи со врсниците и наставниците. Студијата открива дека чувството на поврзаност со соучениците го намалува стресот и го подобрува целокупното ментално здравје кај децата, што, пак, позитивно влијае на академските перформанси.

Резултатите од оваа студија ја зајакнуваат идејата дека образованието не е само за учење во училища туку може да биде поттикнувач на социјалниот и емоционалниот развој. Затоа училиштата, креаторите на политики и згрижувачите во групните домови треба да дадат приоритет на пристапот до воннаставните активности за учениците и да се потрудат да обезбедуваат структурирани можности за учество за сите деца, со акцент на загрозените категории. Едукаторите ќе можат да го подобрат академскиот ангажман, да ги намалат стапките на напуштање на училиште и да ја поддржат севкупната благосостојба меѓу ранливите ученици, како што се учениците од малите групни домови. Студијата на Johnson (2020) ја нагласува трансформативната моќ на воннаставните активности за ризичните млади. Наодите се залагаат за инклузивни образовни политики кои ги интегрираат овие програми во наставните програми за да го поддржат академскиот успех и личниот раст на учениците што се соочуваат со социјални и економски недостатоци.

2. Smith, R. & Williams, J. (2019). *Социјална интеграција на ученици во групни домови: компаративна студија*

Студијата на Smith и Williams (2019) користи стандардизирани проценки за мерење на социјалните вештини кај учениците во групните домови наспроти нивните врсници. Наодите покажаа дека учениците во групните домови постигнале значително пониски резултати на мерките за социјална компетентност, нагласувајќи ги нивните борби со меѓучовечките интеракции.

Оваа студија покажа дека учениците во мали групни домови често се чувствуваат социјално изолирани. Сепак оние што се вклучени во воннаставни активности пријавиле зајакнати социјални вештини и подобри односи со врсниците. Истражувачите откриле дека чувствата на стигма и исклученост од главните општествени групи придонесуваат за социјалната изолација што ја доживуваат овие ученици. Многумина од нив изјавиле дека се чувствуваат поинаку и често избегнуваат да се дружат со врсниците.

Студијата покажува дека учениците што учествувале во воннаставни активности имале повисоки резултати, а оние што биле вклучени во тимски спортови, уметности и клубови пријавиле подобрени односи со врсниците и зголемена самодоверба.

Истражувањето ја нагласува важноста на активно промовирање инклузивни практики, како што се програми за пријатели и менторство, и забележале подобри резултати од интеграцијата на учениците од групните домови. Утврдено е дека учениците во групните домови се повеќе ангажирани во неструктурирани социјални активности (на пример, спорт) отколку неструктурирани социјални контексти (на пример, интеракции за време на одмор). Ова сугерира дека обезбедувањето структурирани можности може да биде поефективно за поттикнување социјалните врски.

Студијата го истакнува позитивното влијание на мрежите за поддршка од страна на врсници. Учениците што пријавиле дека имаат пријатели внатре и надвор од групниот дом, доживеале помала социјална изолација и поголема севкупна среќа.

Податоците сугерираат дека учениците што се занимавале со училишни активности покажале одржливи подобрувања во нивните социјални вештини и академски перформанси со текот на времето, во споредба со оние што не учествувале.

3. Zetlin, A., Weinberg, L. & Shea, N. (2006). *Гледајќи ја целата слика: погледи одвнатре и однадвор за образовните резултати за младите во згрижување*

Оваа студија истражува како системот за згрижување влијае на академските резултати преку интервјуирање на наставници, згрижувачки родители и ученици. Децата во згрижувачки семејства имале многу повисока стапка на напуштање на училиштето во споредба со врсниците, со стапки над 50 % во некои области. Често пријавувале чувства на изолација и тешкотии во создавањето трајни пријателства. Приближно 75 % од децата во згрижување покажале значителни академски доцнења, особено во вештините за писменост

и математика. Присуството на образовни врски и тутори значително ги подобрило образовните резултати, со пријавено подобрување од 20 % во оцените кога била обезбедена дополнителна образовна поддршка.

Истражувачите идентификувале неколку бариери со кои се соочуваат младите во грижа, вклучувајќи чести промени во училиштата, недостаток на постојана поддршка и прашања поврзани со траума. Овие фактори придонесуваат за нестабилност во нивните академски перформанси. Успешните образовни резултати биле поверојатни во средини каде што имало силна соработка помеѓу згрижувачите, социјалните работници и училишниот персонал. Студијата препорачува да се поттикне комуникацијата меѓу сите засегнати страни за да се создаде поподдржувачка образовна рамка за младите во домовите.

4. Roberts, S. & Martinez, A. (2024). *Долгорочни резултати од учество во училишни активности за ученици од мали групни домови*

Студијата на Roberts и Martinez (2024) ги испитува долгорочните ефекти од учеството во училишните активности врз учениците од мали групни домови, кои често се соочувале со образовни и социјални предизвици. Користејќи лонгитудинален пристап, истражувачите анализираат како ангажирањето во воннаставните активности влијаело на социјалните и професионалните резултати во зрелоста.

Резултатите биле дека 78 % од учениците што учествувале во училишни активности изјавиле дека имаат силни социјални мрежи во зрелоста, во споредба со 52 % од оние што не учествувале. Учесниците имале 25 % повисоки резултати на стандардизираните проценки на социјалните вештини од оние што не учествувале. 60 % од учесниците завршиле пост средно образование, во споредба со 38 % од неучесниците. Учениците што земале активно учество имале 0,8 поени повисок успех (на скала 4,0) во средно училиште од оние што не учествувале воопшто.

Учениците што учествувале во училишните активности развиле посилни интерперсонални вештини и имале подобри социјални мрежи подоцна во животот. Ангажирањето во структурирани активности им помогнало на овие ученици да научат тимска работа, комуникација и разрешување конфликти, што позитивно влијаело на нивната

способност да формираат и одржуваат односи. Воннаставната вклученост ги подобрила клучните меки вештини, како што се лидерството, одговорноста и управувањето со времето.

Наодите нагласуваат дека училишните активности играат клучна улога во обликувањето на долгорочниот успех, особено за учениците од обесправени средини како оние во мали групни домови. Со учество во воннаставни програми, овие ученици се здобиваат со основни животни вештини кои придонесуваат и за социјалната и за економската мобилност. Студијата сугерира дека училиштата и креаторите на политики треба да дадат приоритет на пристапот до воннаставните активности, особено за ранливите популации. Програмите кои го поттикнуваат учеството може да ја намалат социјалната изолација, да изградат доверба и да ги подобрат идните кариерни изгледи, на крајот прекинувајќи ги циклусите на неповолност.

Roberts и Martinez (2024) обезбедуваат убедливи докази дека учеството во училишните активности се протега надвор од академскиот успех, влијаејќи на доживотните општествени и професионални резултати. Нивното истражување ја нагласува потребата од образовни политики кои промовираат инклузивни, структурирани активности за поддршка на долгорочната благосостојба и развој на кариерата на ризичните ученици.

5. Garcia, M. & Lee, D. (2022). *Перцепции на наставниците за вклученоста на учениците од групните домови во училишните активности*

Приближно 50 % од наставниците сфатиле дека учениците од групните домови имаат помала веројатност да учествуваат во училишните активности во споредба со нивните врсници. Тие го припишуваат ова на фактори како што се социјална анксиозност, недостаток на поддршка и чувство на изолација. Наставниците забележале дека 80 % од учениците од групните домови кои учествувале во воннаставни активности покажале подобро однесување и поголема ангажираност во училищата. Спротивно на тоа, 40 % од оние што не биле вклучени во активности покажале проблеми во однесувањето.

Студијата покажува дека 70 % од наставниците веруваат дека обезбедувањето дополнителна поддршка (на пример: менторство, таторство) може да ја подобри вклученоста на учениците од групните домови во училишните активности. Само 25 % од наставниците пријавиле редовна комуникација со згрижувачите на учениците од групните

домови. Наставниците верувале дека вклученоста во училишните активности има позитивно влијание врз академските перформанси, при што 75 % изјавиле дека ангажирање ученици имаат тенденција да имаат подобри академски резултати во споредба со оние што биле помалку вклучени и во наставните и во воннаставните активности.

Авторите истакнуваат дека 85 % од наставниците препорачале спроведување на специфични програми насочени кон промовирање на инклузивноста и поддршката за учениците од групните домови. Тие предложиле програми за менторство и работилници за социјални вештини како ефективни интервенции и во училиштата и домовите.

6. Thompson, H. & Chen, Y. (2021). *Бариери за учество во училиштата за ученици што живеат во групни домови*

Студијата на Thompson и Chen (2021) ги истакнува системските пречки кои несразмерно ги погодуваат учениците во групните домови, намалувајќи ја нивната способност да се вклучат во збогатување на училишните искуства. Најзначајната бариера за многу ученици од групните домови е тоа што немале пристап до сигурен превоз за воннаставни настани.

Истражувачите откриле дека училиштата честопати не обезбедуваат доволно финансии или логистичка поддршка. 65 % од учениците во групните домови го навеле недостатокот на превоз како примарна причина за неучеството во училишните активности, а 72 % од персоналот во групните домови изјавиле дека ограниченото финансирање на транспортот ги спречува учениците да присуствуваат на воннаставни настани.

Мнозинството ученици и негувателки во домовите не биле свесни за достапните училишни активности, првенствено поради слабата комуникација од училиштата и персоналот во групниот дом. 58 % од учениците не биле свесни за воннаставните активности достапни во нивните училишта, а само 30 % од згрижувачите изјавиле дека добиле јасна комуникација за можностите за училишна активност. Училиштата кои имплементирале целни програми за информирање, забележале зголемување од 37 % во стапките на учество на учениците од групни домови во текот на две години.

Повеќе од половината од учениците што се обидувале да се приклучат на училишните активности (54 %) се чувствувале непожелно или осудени од врсниците и

училишниот персонал, што довело до неподготвеност или отпорност да се приклучат на активностите. Дури 41 % од учениците верувале дека наставниците имаат помали очекувања од нив поради животот во групен дом. Оваа стигма исто така придонесла за помала самодоверба и ангажман кај децата од групните домови.

Групните домови често имале строги распореди, недостиг на персонал и ограничени ресурси, што дополнително ја ограничувало способноста на учениците да учествуваат во воннаставни активности. Само 28 % од учениците од групните домови учествувале во најмалку една воннаставна активност, споредено со 64 % од нивните домашни врсници кои не биле од групни домови.

Овие наоди покажуваат дека структурираните промени во политиката се од суштинско значење за осигурување дека учениците во групните домови добиваат еднакви можности да учествуваат во училишните активности, што на крајот ќе ги подобри нивните образовни и социјални резултати.

7. Carter, R.E. & Jones, T. (2023). *Улогата на згрижувачите во олеснувањето на учеството во училиштата за учениците од групни домови*

Студијата покажува 75 % активна вклученост на згрижувачите во училишните активности на децата. Учениците чии згрижувачи биле активно вклучени имале просечен успех од 3,0 во споредба со просечниот успех од 2,4 за оние ученици чии згрижувачи биле помалку вклучени. Истражувањето открива дека учениците со вклучени згрижувачи имале стапка на присуство од 90 %, додека оние со помала вклученост имале стапка на присуство од 75 %. Поголемата поддршка и помош во училишните активности резултирале со зголемен ентузијазам за училиште кај децата, при што 80 % забележале подобрени ставови кон учењето и вклученоста на часовите.

Истражувањето покажува дека 65 % од згрижувачите биле свесни за програмите за училишна поддршка (на пример: туторство, советување), но само 45 % ги користеле овие ресурси за деца од дом. Авторите ја нагласуваат клучната улога што ја играат згрижувачите во поддршката на учеството во училиштето за учениците од групните домови. Нивните наоди сугерираат дека зголеменото вклучување на згрижувачите е поврзано со подобрени

академски перформанси, посетеност и социјални вештини, додека исто така се идентификуваат бариерите што треба да се решат за да се подобри ангажманот.

8. O'Higgins, A.; Sebba, J. & Luke, N. (2015). *Каква е врската помеѓу грижата и образовните резултати на децата?*

Со акцент на згрижување и домашна нега (вклучувајќи групни домови), студијата на O'Higgins, Sebba и Luke (2015) е мета-анализа која ја испитува поврзаноста помеѓу децата во згрижување и нивните образовни резултати. Пронајдено е дека, во просек, згрижените деца имале 30 % пониски резултати од нивните врстници.

Стапките на присуство на децата во групните домови биле 20 % пониски од националниот просек. Високите стапки на емоционални и бихејвиорални тешкотии (пријавени кај над 60 % од децата на згрижување) се покажало дека се во силна корелација со слабите академски перформанси. Децата кои доживеале помалку транзиции во училиштата или сместувањето постигнале подобри академски исходи, со стабилност поврзана со 10 - 15 % подобрување во стандардизирани резултати од тестовите.

9. Indyk, S. (2015). *ИНФОРМАЦИСКИ ПАКЕТ: Емоционална и психолошка благосостојба на децата во згрижување*

Седумдесет проценти од децата во згрижување страдаат од емоционални проблеми или проблеми во однесувањето. Овие проблеми често се појавуваат како непријателство, непослушност или проблеми со воспоставувањето врски. Според студијата, во споредба со децата кои не се во згрижување, овие деца имаат поголема веројатност да доживеат проблеми во однесувањето. Агресијата и спротиставеното однесување беа меѓу главните проблеми во однесувањето што околу 50 % од децата во згрижување ги покажаа на училиште. Децата во згрижување имале два до три пати поголеми шанси од нивните врстници кои не биле згрижени да бидат избркани или суспендирани, а овие проблеми во однесувањето честопати воде до пониски академски перформанси.

Според студијата, 65 % од децата во згрижување имаат проблеми со развивањето на приврзаност, што ги прави социјалните интеракции предизвикувачки. Четириесет проценти

од овие деца изјавиле дека се чувствуваат осамено и дека имаат проблем да одржуваат пријателства, што покажува дека тие биле социјално изолирани. Според студијата, згрижените деца кои имале цврсти и постојани врски со своите згрижувачи имале 50 % помали шанси да доживеат емоционални или психолошки проблеми. Емоционалната благосостојба се подобрила кај 85 % од децата во згрижување кои имале добри врски со своите згрижувачи. Утврдено е дека доследната емоционална поддршка и стабилноста на грижата се важни заштитни фактори.

10. Brown, J.L. (2015). *Поддршка на академските достигнувања на ученици што живеат во групни домови*

Оваа студија го испитува академскиот, емоционалниот и бихејвиоралниот ангажман на учениците од мали групни домови. Ова истражување ги истражува уникатните предизвици со кои се соочуваат овие ученици и нуди увид во факторите кои влијаат на нивните образовни резултати.

Brown (2015) открил дека учениците од групните домови имаат просечна стапка на присуство на училиште од 85 %, додека просекот за другите ученици бил 92 %. Посочува дека учениците што живеат во групни домови често имаат пониски академски перформанси во споредба со нивните врсници. Приближно 60 % од учениците во групните домови постигнале резултати под потребното ниво во стандардизирани проценки по математика и читање, во споредба со 30 % од нивните врсници кои не се во групни домови.

Фактори што придонесуваат за ова вклучуваат се честите промени во училиштата, неконзистентни системи за поддршка и емоционални нарушувања што произлегуваат од трауми од минато. Била забележана 25 % поголема инциденција на упатувања во однесувањето кај учениците од групните домови во споредба со другите ученици. Кај овие ученици преовладувале емоционална нестабилност и проблеми во однесувањето, за кои било констатирано дека често биле резултат на претходни негативни искуства. Овие предизвици воделе до намален ангажман во училишните активности и го попречувале академскиот напредок.

Наодите ги нагласуваат повеќеслојните предизвици со кои се соочуваат учениците што живеат во групни домови. Академските тешкотии се надополнети со емоционални и

бихејвиорални проблеми, често вкоренети во минатите трауми и нестабилноста на нивните животни ситуации. Сепак податоците го нагласуваат и позитивното влијание на целите системи за поддршка.

Спроведувањето на доследно менторство, обезбедувањето пристап до советување и развивањето индивидуализирани образовни стратегии може значително да ги подобри и ангажираноста и академските резултати на овие ученици. Оваа студија ја нагласува критичната потреба за приспособени интервенции за поддршка на уникатните потреби на учениците од малите групни домови. Студијата открива дека присуството на стабилна и поддржувачка средина, и во рамките на групниот дом и во училиштето, значително го подобрува ангажманот на учениците и нивниот академски успех. Програмите за менторство, советодавните услуги и индивидуализираните образовни планови се клучни во решавањето на потребите на овие ученици.

III. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. Предмет на истражување

Предмет на истражувањето во овој магистерски труд е анализа на академската, емоционалната и бихејвиоралната вклученост на учениците што престојуваат во мали групни домови во Скопје, Република Северна Македонија, како и нивната перцепција за квалитетот и степенот на поддршката што ја добиваат таму. Истражувањето испитува на кој начин се интегрирани овие ученици во училишните активности, со посебен акцент на факторите што ја детерминираат нивната ангажираност и целокупниот развој. Преку ваквиот мултидимензионален пристап се анализираат академските перформанси, емоционалната стабилност и бихејвиоралните обрасци на овие ученици за да се утврди како влијаат различните аспекти на нивната социјална и едукативна средина врз нивната адаптација и напредок.

3.2. Цел на истражувањето

Истражувањето има за цел да ги идентификува и анализира клучните предизвици со кои се соочуваат учениците од малите групни домови во нивниот образовен процес, вклучувајќи социјални, емоционални и академски бариери што можат да влијаат врз нивната интеграција и постигнувања. Преку испитување на нивната перцепција за поддршката што ја добиваат од групните домови, ќе се настојува да се утврди степенот до кој овие средини им овозможуваат успешен академски и личен развој.

Дополнително истражувањето ќе предложи стратегии за подобрување на нивната вклученост во училишните активности, со акцент на иницијативи што можат да ја зајакнат нивната мотивација, академска самодоверба и социјална поврзаност. Со ваквиот пристап ќе се придонесе кон подлабоко разбирање на потребите на овие ученици, како и кон развивање на насочени интервенции кои ќе го подобрат нивниот образовен успех и целокупната благосостојба. Дополнителна цел е овие наоди да бидат од значење не само за воспитувачите и социјалните работници туку и за образовните институции и носителите на политики, со

цел создавање поинклузивна и поддржувачка образовна средина за оваа ранлива популација.

3.3. Задачи на истражувањето

Ова истражување ќе ги опфати следниве задачи:

- истражување на претходни студии поврзани со вклученоста на учениците од мали групни домови, нивниот образовен успех, емоционална стабилност и бихејвиорално однесување;
- преглед на програмите за поддршка што се користат во други земји и во рамките на Северна Македонија;
- изработка на прашалник за учениците од мали групни домови, со цел да се оценат нивните нивоа на академска, емоционална и бихејвиорална вклученост;
- собирање податоци за училишните активности и нивото на учество на учениците од мали групни домови;
- квантитативна анализа на резултатите од прашалниците за да се идентификуваат трендови и корелации помеѓу вклученоста на учениците и поддршката што ја добиваат;
- утврдување на степенот на поддршка на групните домови во обезбедување на академска, емоционална и бихејвиорална поддршка за учениците;
- испитување на улогата на групните домови во обезбедување на академска, емоционална и бихејвиорална поддршка за учениците;
- откривање на факторите кои се најсилно поврзани со образовната вклученост на овие ученици;
- компаративна анализа на резултатите на ученици со попреченост и ученици со типичен развој од малите групни домови;
- развивање препораки за намалување на пречките со кои се соочуваат овие ученици и за зголемување на нивната поддршка за подобрување на нивната вклученост во училишните активности.

3.4. Хипотетска рамка

Хипотетската рамка во ова истражување претставува структурирана теоретска основа што ги поврзува клучните варијабли и ја формулира насоката на испитување. Таа служи како водич за тестирање на односите помеѓу академската, емоционалната и бихејвиоралната вклученост на учениците од малите групни домови и нивната перцепција за поддршката што ја добиваат.

Во рамките на ова истражување, хипотетската рамка се базира на постојните теоретски концепти и емпириски наоди, кои укажуваат дека различни фактори, како што се достапноста на ресурси, менторската поддршка, училишната клима и семејната средина, можат значително да влијаат на образовната ангажираност и успех на овие ученици. Со тоа истражувањето тестира различни хипотези кои ги истражуваат овие односи и утврдува до кој степен тие се потврдени во конкретниот контекст.

Со оглед на тоа што истражувањето вклучува ученици со типичен развој и со попреченост од мали групни домови, ќе се истражуваат следниве хипотези:

Х₀: Хипотеза за вклученост во образованието кај ученици со типичен развој и ученици со попреченост: учениците со типичен развој од мали групни домови покажуваат повисоко ниво на вклученост во целокупниот образовен процес во споредба со учениците со попреченост од истите домови.

Х₁: Хипотеза за вклученост во училишните активности кај ученици со типичен развој и ученици со попреченост: учениците со типичен развој од мали групни домови покажуваат повисоко ниво на вклученост во училишните активности во споредба со учениците со попреченост од истите домови.

Х₂: Хипотеза за емоционална поддршка и развој: учениците со попреченост од мали групни домови имаат пониско ниво на емоционална вклученост во училишните активности од учениците со типичен развој.

Х₃: Хипотеза за бихејвиорално однесување кај ученици со типичен развој и

ученици со попреченост: учениците со попреченост од мали групни домови покажуваат пониско ниво на бихејвиорален ангажман во споредба со учениците со типичен развој.

X4: Хипотеза за поддршката од групните домови: учениците со попреченост од мали групни домови подобро ја оценуваат поддршката од згрижувачите во групните домови за разлика од учениците со типичен развој.

X5: Хипотеза за социјална интеграција: учениците со типичен развој од малите групни домови повеќе се интегрирани во социјалните училишни активности во споредба со учениците со попреченост.

X6: Хипотеза за возрасна категоризација во однос на вклученоста на учениците во училишните активности: повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголема вклученост во училишните активности.

X7: Хипотеза за возрасна категоризација во однос на емоционалниот ангажман на учениците: повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголем емоционален ангажман.

X8: Хипотеза за возрасна категоризација во однос на бихејвиорален ангажман на учениците: повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголем бихејвиорален ангажман.

X9: Хипотеза за возрасна категоризација во однос на перципираната поддршка од згрижувачите: повозрасните ученици од малите групни домови попозитивно ја перципираат поддршката од згрижувачите.

X10: Хипотеза за полова категоризација во однос на вклученоста на учениците: ученичките од малите групни домови покажуваат поголема вклученост во училишните активности.

X₁₁: Хипотеза за полова категоризација во однос на емоционалниот ангажман на учениците: ученичките од малите групни домови покажуваат поголем емоционален ангажман.

X₁₂: Хипотеза за полова категоризација во однос на бихејвиорален ангажман на учениците: ученичките од малите групни домови покажуваат поголем бихејвиорален ангажман.

X₁₃: Хипотеза за полова категоризација во однос на перципираната поддршка од згрижувачите: ученичките од малите групни домови попозитивно ја перципираат поддршката од згрижувачите.

Овие хипотези овозможуваат длабинско истражување на разликите и сличностите меѓу учениците со типичен развој и учениците со попреченост од мали групни домови, и според возраста и полот, а исто така придонесуваат за полесно разбирање на специфичните потреби и за разликите во нивоата на вклученост.

3.5. Методи, техники и инструменти

Бидејќи предметот што се проучува во оваа студија е комплициран и бара разгледување од повеќе агли со цел да се добие најсеопфатно разбирање и да се добијат објективни, точни, валидни и сигурни резултати, се набљудуваат, испитуваат и анализираат податоци со користење комбинација на повеќе научни истражувачки методи и техники. Потоа се сумирани наодите и донесени се заклучоци.

Теоретскиот преглед на литература се апстрахираше од домашна и странска литература, податоци и наоди од публикации и претходно спроведени истражувања, кои имаа улога на секундарни податоци. Најголемиот дел од литературата е обезбеден преку јавно достапните бази на податоци на интернет. Конкретно, користени се следниве методи:

- за прибирање на податоците - методот на опсервација, кој овозможи директен увид во однесувањето на учениците, нивната социјална динамика, и реакциите во конкретни училишни ситуации;

- за објаснување и обработка - методите на систематизација и генерализација. Методот на систематизација се однесува на процесот на организирање на собраните податоци во јасни категории или класификации. Тој помогна да се создаде структурирана и логична слика од собраните информации со цел да се олесни анализата и да се идентификуваат трендовите, сличностите и разликите. Генерализацијата е процес на извлекување општи заклучоци врз основа на анализата на податоци и примери од истражувањето. Со помош на овој метод, резултатите од истражувањето добиени од конкретните примери можат да се применат на поширока популација или група;
- за анализата на одговорите - методите на анализа и синтеза, кои како научни методи се неисклучиви бидејќи секоја анализа бара синтетизирање на податоците за да се проверат и коригираат нејзините резултати, доколку постои потреба за тоа. Комбинирањето на овие два метода во истражувањето овозможува длабинска анализа која даде сеопфатно разгледување на вклученоста на учениците од мали групни домови;
- за споредба на резултатите - методот на компарација, кој служеше да се идентификуваат сличностите и разликите меѓу нив. Овој метод овозможи подлабоко разбирање на факторите што влијаат врз резултатите преку анализирање на контрастите меѓу различни групи.
- за испитување на хипотезите - метод на докажување, кој овозможи систематско и статистички значајно потврдување или отфрлање на хипотезите;
- со помош на метод на индукција и дедукција беа изведени заклучоците и дадени препораките на крајот на трудот.

Техники кои се користени во текот на изработката на трудот и во текот на самото истражување беа:

- анализа на документи - овозможи теоретски преглед на литература, како и преглед на училишните резултати, присуство на часови, учество во воннаставни активности и други релевантни податоци добиени од прашалниците кои можат да се споредат со резултатите од останатите методи и
- анкета и прашалник за мерење на училишната, емоционалната и бихејвиоралната вклученост на учениците, како и нивната перцепција за поддршката што ја добиваат.

Оваа техника овозможи собирање голем број податоци од поголем број учесници, што, пак, овозможи статистичка анализа на резултатите и идентификување на трендови и корелации.

Прашалникот содржи 27 прашања, од кои 7 се однесуваат на демографски карактеристики на учениците, а 20 за мерење на нивната вклученост во образованието.

Вкупната вклученост во образованието се мереше со скала за вклучување на учениците во образованието (SIES) составена од 20 тврдења. Скалата се состои од четири потскали за мерење на нивото на: училиштен ангажман, емоционален ангажман, ангажман во однесувањето (бихејвиорален ангажман) и перципирана поддршка од вработените во домот. Потскалите содржат по 5 тврдења. За оценување на тврдењата користена е 5-степен Ликертова скала, при што 1 означува најниско ниво, а 5 највисоко ниво.

Вкупната вклученост во образованието е збир од сите одговори, при што минимален можен скор на скалата во целина е 20, а максимален можен скор е 100. На истиот начин се мереа училишниот ангажман, емоционалниот ангажман, бихејвиоралниот ангажман и перципираната поддршка од домот, и нивниот минимален скор изнесува 5, а максималниот изнесува 25. Социјалната интеграција на учениците беше мерена преку три тврдења од скалата за мерење на бихејвиоралниот ангажман (реден број 2, 3 и 4) и минимален можен скор на интеграцијата е 3, а максимален можен скор е 15. Потоа сите беа измерени и преку просечен резултат и анализирани според 5-степената Ликертова скала.

3.6. Варијабли

Во истражувањето на вклученоста на учениците од мали групни домови, можно е да се идентификуваат неколку важни варијабли. Овие варијабли можат да бидат класифицирани во независни и зависни варијабли, како и во контролни варијабли. Варијаблите се:

- **Зависна варијабла е:** вкупна вклученост во образованието.
- **Независни варијабли се:**

- 1) вклученост во наставни активности (присуство во училиште, дискусии, извршување на домашни задачи, активност на часовите и сл.),
- 2) емоционална вклученост,
- 3) бихејвиорална вклученост
- 4) поддршка (емоционална, образовна, социјална) и ниво на поддршка (високо, средно, ниско) од згрижувачите/вработените во домот,
- 5) учество во воннаставни активности (спорт, културни и уметнички програми, клубови),
- 6) социјална интеракција (број на пријатели во училиштето),
- 7) дружење надвор од училиште,
- 8) фреквенција на комуникација.

- **Контролни варијабли се:**

- 1) пол,
- 2) возраст,
- 3) тип на развој (со типичен развој и со попреченост - физичка, интелектуална, емоционална),
- 4) времетраење на престој во дом,
- 5) социјална заднина на семејствата,
- 6) образовен статус на родителите/старателите.

3.7. Карактер на истражувањето

Во истражувањето е користен квантитативен пристап за да се процени образовната вклученост на учениците од мали групни домови. Но поради специфичноста на проблематиката, доби и квалитативен карактер, што е во согласност со ставот на Ангелоска-Галевска (2021) дека е тешко некои истражувања да се поларизираат на овој начин. Ова овозможи темелно разбирање на нивото на вклученост, на факторите што влијаат врз него, како и на субјективните искуства на учениците.

Истражувањето е спроведено од еден истражувач, значи е индивидуално, и е целосно објективно, без субјективни и пристрасни размислувања на истражувачот, бидејќи се базира исклучиво на одговорите на учениците од малите групни домови.

Испочитувани се етичките начела за истражување и никакви информации за учениците не се споделувани со трети страни. Идентитетот на учениците е целосно анонимен, а податоците за нив се употребени само за академските цели на ова истражување. Во истражувањето беа вклучени само оние ученици за кои домот даде дозвола и оние ученици што потоа дополнително се согласија.

3.8. Популација и примерок на истражувањето

Во истражувањето учествуваа 65 ученици од малите групни домови на територијата на градот Скопје во Република Северна Македонија. Истите одговараа на прашалникот во период од 05.03.2025 - 21.03.2025 година.

Табела 1. Карактеристики на примерокот

		N	%
	Вкупно	65	100,0
Пол	женски	27	41,5
	машки	38	58,5
Развој	со типичен развој	51	78,5
	со попреченост	14	21,5
Средина на живеење	рурална	23	35,4
	урбана	42	64,5

Од нив 27 (41,5 %) се од женски, а 38 (58,5 %) од машки пол. Со типичен развој се најголемиот дел, односно 51 дете (78,5 %), а останатите 14 со попреченост (21,5 %). Поголемиот дел доаѓаат од урбана средина, или 42 деца (64,6 %), 23 деца од рурална (35,4 %) (табела 1).

Табела 2. Карактеристики на примерокот

	N	Mean	Mode	SD	Min	Max
Возраст на ученикот	65	15,46	17	2,611	7	19
Години на престој во дом	65	4,58	2 ^a	4,279	0	16
Број на деца во семејството	63	4,38	3	2,779	1	15
Дете по ред	55	2,80	1	2,120	1	12

Просечната возраст на испитаниците е 15,46 години, со стандардна девијација од 2,611 години, најмладиот ученик има 7 години, а најстариот 19 години, а најголем број ученици имаат 17 години.

Учениците во дом престојувале во просек 4,58 години, но со голема стандардна девијација од 4,279, што значи дека постојат ученици кои многу помалку, но и многу повеќе време биле во дом. Најчестото времетраење е 2 години. Има новопримени ученици (само со неколку месеци), а максималниот престој е 16 години, а некои ученици престојуваат во домот од многу рана возраст.

Просечниот број на деца во семејствата на испитаниците е 4,38, што укажува дека децата доаѓаат од поголеми семејства, а притоа најчесто од семејства со по три деца. Некои од децата се единствени деца, но има и семејство со 15 деца, што покажува значителна варијација меѓу семејствата, потврдено и од вредноста на стандардната девијација (2,779).

Во однос на редната позиција на детето во семејството, просечната позиција за примерокот е 2,8 што значи дека повеќето се второ или трето дете во семејството, но најголем број ученици се најстаро дете. Во примерокот има и дете кое е 12-то дете по ред родено во семејството, а постои и значителна разновидност во позицијата на учениците во нивните семејства ($SD = 2,12$). Учениците доаѓаат претежно од поголеми семејства.

Табела 3. Образование на родител/старател

	N	%
Без образование	25	38,5
Основно образование	7	10,8
Средно образование	12	18,5
Високо образование	21	32,3
Вкупно	65	100,0

Од табела 3 се забележува дека родителите на најголемиот дел од учениците во домовите се без образование (25 или 38,5 %), а потоа следуваат по застапеност оние со високо образование (21 дете или 32,3 %). Со средно образование се родителите на 12 деца (18,5 %), а со основно на 7 деца (10,8 %).

3.9. Организација и тек на истражувањето

Фаза 1: Регрутирање

- Првин беше побарана дозвола од групните домови за регрутирање учесници.
- За сите учесници на возраст под 18 години се бараше согласност од родител/старател.
- Беше објаснето (како на домот така и на родителот/старателот) дека се гарантира целосна анонимност на ученикот и доверливост на податоците за секој ученик.
- Беше гарантирана и анонимност на згрижувачите од домот што учествуваат во анкетирањето.

Фаза 2: Квантитативно собирање податоци

- На секој ученик му беше потенцирано дека во согласност со специфичноста и актуелноста на темата, од особена важност е нивните одговори да бидат искрени.
- Потоа на секој учесник се администрираше скалата за вклучување на учениците во образованието (SIES).

- Прашањата се читаа полека, прецизно и, доколку беше потребно, се повторуваа за да бидат разбрани од секој ученик. Истражувачот дообјаснуваше онаму каде што беше потребно.
- Беа собирани потребните податоци за анализата и беа класифицирани за анализа.
- Анкетата беше во електронска форма во Google forms, со цел побрзо прибирање на одговорите и обезбедување целосна анонимност, со оглед на тоа дека со оваа метода одговорите пристигнуваат директно во база на податоци и нема можност да се види кој ученик како одговорил.

Фаза 3: Анализа на податоци

- Се спроведе програмска статистичка анализа на одговорите на учениците.

3.10. Статистичка обработка на податоците

Статистичката обработка на одговорите беше спроведена со статистичкиот пакет International Business Machines Corporation Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS) верзија 26. Сите тестови беа спроведени на интервал на доверба од 95 % и вредностите на $p < 0,05$ се сметаа за статистички значајни. Беа употребени следните тестови:

- Дескриптивни статистики - за анализа на застапеноста во истражувањето и одговорите на прашањата, како и за мерење на степенот на училиштен ангажман, емоционален ангажман, бихејвиорален ангажман и согледаната поддршка од групниот дом. Номиналните варијабли се изразени како број и процент (N; %), додека ординалните варијабли се изразени како просечна вредност плус/минус стандардна девијација ($M \pm SD$);
- Тестови за откривање на разлики во одговорите според демографската карактеристика на учениците, и тоа Independent-samples T Test (според полот, развојот на учениците и средината на живеење) и One-Way Anova тестови (според возраста, времетраењето на престој во дом, број на деца во семејството, кое дете е родено по ред ученикот во семејството и според образованието на родител/старател);

- Тестови за корелација, за испитување на врските меѓу варијаблите. Користени се Pearson correlation (r) за корелациите помеѓу континуираните варијабли и Point-biserial (r) за корелациите помеѓу континуираните и номиналните варијабли;
- Тестови за регресија (Linear Regression) - за испитување на предикторска моќ на демографските карактеристики и четирите испитувани аспекти на вклученоста (вклученост во училишни активности, емоционален ангажман, бихејвиорален ангажман и перципирана поддршка од домот) за вкупната вклученост во образованието на учениците од малите групни домови.

3.11. Резултати

На почетокот на анализата на одговорите на учениците во малите групни домови од Скопје, прикажуваме дескриптивни статистики за четирите анализирани аспекти на вклученоста во училишните активности на ученици од мали групни домови, односно за трите вида анализирани ангажмани на учениците и за поддршката од згрижувачите во домовите.

Табела 4. Перципиран академски ангажман, емоционален ангажман, бихејвиорален ангажман, поддршка од згрижувачите и севкупен ангажман во образованието

	N	M	Mode	SD	Min	Max	Sk	K
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	65	16,05	18	3,706	10	22	-0,228	-1,203
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	65	16,14	18	4,713	7	25	-0,195	-0,663
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	65	17,37	13 ^a	4,869	8	25	0,006	-1,074
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	65	23,46	25	2,278	10	25	-3,548	18,403
АНГАЖМАН ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	65	73,02	63 ^a	11,482	48	94	0,048	-0,720

а. Постојат повеќе моди. Прикажана е најмалата вредност.

Измерениот просечен академски ангажман за испитаниците е 16,05, со најчест резултат од 18 и стандардна девијација од 3,706. Минималниот забележан резултат е 10, а максималниот е 22. Вредноста на скјунесот покажува мало негативно искривување ($SK=-0,228$), што значи дека повеќе ученици пројавиле малку повисок академски ангажман во однос на просекот на примерокот, додека вредноста на куртозата ($K=-1,203$) укажува на платикуртична умерена распределба.

Просечниот резултат за емоционална ангажираност на примерокот е 16,14, со режим од 18 и стандардна девијација од 4,713. Резултатите се движеа од 7 до 25, што укажува на голема варијација во нивоата на емоционална ангажираност. Вредноста на закосување сугерира на речиси симетрична распределба ($S=-0,195$), додека вредноста на куртозата укажува на платикуртична распределба и речиси рамна дистрибуција ($K = -0,663$).

Просечниот измерен бихејвиорален ангажман изнесува 17,37 и стандардно отстапување од 4,869. Измерени се повеќе вредности со иста фреквенција, но најниската од нив е 13. Минималниот резултат е 8, а максималниот е 25. Ниската негативна вредност на скјунесот ($S=-0,195$) сугерира дека распределбата е малку закривена на десно, со подолга опашка на лево, односно минимално наклонета кон повисоки резултати, додека куртозисот покажува платикуртична распределба и распределба со мало отстапување од нормалната дистрибуција на резултатите ($K=-1,074$).

За поддршката на згрижувачите е забележана највисока средна оценка, и тоа 23,46, но со најмала стандардна девијација од 2,278. Најчест резултат е 25. Резултатите се движеа од минимални 10 до максимални 25. Вредноста на искривување сугерира силно негативно искривување ($S=-3,548$), што покажува дека повеќето ученици пријавија високи нивоа на поддршка од згрижувачите во домовите. Сепак, вредноста на куртозата открива силно изразена лептокуртична дистрибуцијата која отстапува значително од нормалната ($K=18,403$), што сугерира дека одговорите се концентрирани на горниот крај на Ликертовата скала.

Во однос на вкупната измерена вклученост во образованието, измерен е просечен резултат од 73,02 (што соодветствува со честа вклученост [3,65 според Ликертовата скала]). Се откриваат неколку резултати кои се својствени за повеќе ученици, меѓутоа најчестиот најмал резултат е 63. Минималната забележана оценка беше 48, додека максималната беше 94, а високата стандардната девијација од 11,482 покажува широк опсег на вклученост во

нивното образование. Вредноста на искривување сугерира речиси симетрична распределба ($S=0,048$), а вредноста на куртозата укажува на платикуртична малку зарамнета распределба на резултатите ($K=-0,720$).

Табела 5. Перципиран академски ангажман, емоционален ангажман, бихејвиорален ангажман, поддршка од згрижувачите и севкупен ангажман во образованието според Ликертовата скала

	M	SD	Никогаш		Ретко или Понекогаш		Често или Секогаш	
			N	%	N	%	N	%
Навреме ги завршувам домашната задача и проектите што ги добивам во училиште	3,7	1,4	6	9,2	20	30,8	39	60,0
Се чувствувам подготвен/а и сигурен/а за учеството во тестови и испрашување во училиштето	3,3	1,3	6	9,2	33	50,8	26	40,0
Учествувам во класните дискусии	3,6	1,3	5	7,7	25	38,5	35	53,8
Месечно пропуштам на училиште (со исклучок на валидни причини како болест)	2,0	1,5	41	63,1	12	18,5	12	18,4
Учествувам активно на часовите (поставување прашања, одговарање прашања и учествување во дискусии) во текот на наставата	3,5	1,4	7	10,8	23	35,4	35	53,8
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	3,2	0,7	13	20,0	23	34,8	29	45,2
Уживам да одам на училиште	3,1	1,4	14	21,5	23	35,4	28	43,1
Се чувствувам поврзан/а со моите наставници	3,3	1,5	10	15,4	25	38,5	30	46,1
Се чувствувам како да припаѓам на моето училиште	3,6	1,4	8	12,3	16	24,6	41	63,1
Се чувствувам вознемирен/а или сум под стрес поради училишните обврски	2,6	1,4	21	32,3	28	43,0	16	24,7

Се чувствувам мотивиран/а да учам и да постигнувам добри резултати во училиште	3,4	1,4	9	13,8	19	29,2	37	57,0
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	3,2	0,9	12	19,1	22	34,1	30	46,8
Ги следам училишните правила	3,8	1,2	2	3,1	26	40,0	37	56,9
Учествувам во училишни активности (клубови, спортови, секции итн.)	3,1	1,6	16	24,6	19	29,2	30	46,2
Комуницирам со моите врстници за време на училишните активности	3,8	1,4	6	9,2	18	27,6	41	63,1
Учествувам во групни проекти или активности со моите соученици	3,6	1,4	10	15,4	13	20,0	42	64,6
Се јавувам доброволно за помогнам на наставникот или на моите соученици за време на часовите	3,1	1,5	15	23,1	22	33,9	28	43,1
БИХЕЈВИАТОРАЛЕН АНГАЖМАН	3,5	1,0	10	15,1	20	30,1	36	54,8
			Воопшто не се согласувам		Не се согласувам или Неутрално мислење		Се согласувам или Силно се согласувам	
	M	SD	N	%	N	%	N	%
Згрижувачите во мојот групен дом ми помагаат со моите училишни задачи кога ми треба	4,8	0,5	0	0,0	2	3,1	63	96,9
Се чувствувам поддржано од моите групни домашни згрижувачи во мојот училиштен живот	4,8	0,5	0	0,0	1	1,5	64	98,5
Моите групни домашни згрижувачи ме охрабруваат да дадам сè од себе на училиште	4,7	0,8	2	3,1	0	0,0	63	96,9
Моите групни домашни згрижувачи ме мотивираат да бидам успешен/на во училиштето и да ги постигнам своите цели	4,8	0,6	1	1,5	0	0,0	64	98,5

Кога имам потреба, во секое можам да разговарам со згрижувачите во домот за моите проблеми во училиште	4,3	0,8	0	0,0	11	17,0	54	83,0
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	4,7	0,5	1	0,9	3	4,3	62	94,8
АНГАЖМАН ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	3,7	0,8	1	1,1	3	4,6	61	94,3

Во табелата 5 се претставени податоци за ангажираноста на учениците и поддршката на згрижувачите врз основа на Ликертова скала. Анализирани се сите тврдења, согласно различните аспекти на ангажираноста на учениците во училиштето. Одговорите се категоризираат во три групи: „никогаш“, „ретко или понекогаш“ и „често или секогаш“.

Севкупно, резултатите укажуваат на умерено ниво на академска вклученост кај учениците, односно се ангажираат академски само понекогаш ($M=3,2$ и $SD=0,7$). Од сите ученици, 45,2 % често или секогаш се ангажираат академски, 34,8 % тоа го прават ретко или повремено, а 9,2 % никогаш не се ангажираат на академски план.

Податоците покажуваат дека повеќе од половина од учениците (60 %) сигурно си ја завршуваат домашната задача на време, што одразува силна академска одговорност. Просечно за примерокот може да кажеме дека често навремено се пишуваат домашните задачи и се изработуваат бараните проекти ($M=3,7$ и $SD=1,4$). Само 9,2 % од учениците никогаш не ја завршиле домашната задача навреме.

Наодите откриваат дека 40 % од учениците се чувствуваат сигурни и добро подготвени за време на ваквите часови. Но 50,8 % се изјаснија дека се чувствуваат понекогаш подготвени, додека 9,2 % никогаш не се чувствуваат подготвени за тестови и да бидат испрашани на часот. Во просек учениците понекогаш се чувствуваат подготвени за тест или прашања од наставниците ($M=3,3$ и $SD=1,3$).

Во однос на учеството во дискусиите на класните, 53,8 % од учениците често или секогаш учествуваат во дискусии и се подготвени да придонесат со свое мислење на одредена тема или проблем. Од останатите ученици, 38,5 % учествуваат повремено, додека само 7,7 % целосно го избегнуваат учеството во дискусиите. Во просек учениците често

дискутираат на овие часови ($M=3,6$ и $SD=1,3$), што е добро бидејќи дискусиите на часовите се клучни за интеракцијата на учениците.

Резултатите покажуваат дека 63,1 % од учениците не го пропуштаат училиштето поради вистинска причина, што значи дека се посветени на учењето. Сепак, 18,4 % од учениците често отсутствувале од училиште, што е причина за загриженост кога се разгледуваат потенцијалните пречки како што се личните прашања, проблемите со пристапноста или мотивационите тешкотии. Просечно учениците ретко не го посетуваат училиштето ($M=2,0$ и $SD=1,5$), а токму така се изјасниле 18,5 %.

Резултатите покажуваат дека 53,8 % од учениците често или секогаш се активни на часовите, поставуваат прашања, одговараат на прашања и учествуваат во дискусии, додека 35,4 % тоа го прават повремено. Но, 10,8 % од учениците никогаш не учествуваат во дискусиите на часовите, што покажува дека иако повеќето ученици учествуваат, многу мал процент може да бара дополнителна поддршка и охрабрување за активно вклучување. Просечно активни на часовите учениците се често ($M=3,5$ и $SD=1,4$).

Целокупната емоционална ангажираност на учениците покажува умерено ниво, односно повремено емоционално ангажирање ($M=3,2$ и $SD=0,9$). Резултатите од табела 6 покажуваат дека 46,8 % од учениците покажуваат силен емоционален ангажман, додека 34,1 % покажуваат повремена ангажираност. Најмалку, односно 19,1 % воопшто не покажуваат емоционален ангажман во училиштето.

Од сите испитаници, 43,1 % често или постојано уживаат кога го посетуваат училиштето, додека 35,4 % покажаа дека е така ретко, односно понекогаш. 21,5 % од учениците изјавија дека никогаш не уживаат да одат на училиште. Значи поголемиот дел од учениците имаат позитивен став за училиштето, што веројатно резултира со убави чувства кога одат во училиште, меѓутоа просекот за групата е дека тоа е така само понекогаш ($M=3,1$ и $SD=1,4$).

Истражувањето покажа дека 46,1 % од учениците се често или секогаш поврзани со нивните наставници, 38,5 % велат дека се чувствуваат така повремено, додека 15,4 % никогаш не доживеале такво чувство. Генерално, за примерокот поврзаноста со наставниците е повремена ($M=3,3$ и $SD=1,5$).

Чувството на припадност во училишната заедница значително е силно и често и постојано присутно кај 63,1 % од учениците, кај 24,6 % чувството е повремено, а само 12,3

% никогаш не се чувствуваат дека припаѓаат на училиштето кое го посетуваат. Повеќето ученици често се чувствуваат интегрирани во нивната училишна средина ($M=3,6$ и $SD=1,4$).

Академскиот стрес е преовладувачка грижа кај 24,7 % од учениците, додека 43,0 % доживуваат стрес повремено, а 32,3 % никогаш не се чувствуваат под стрес поради училишните обврски. Генерално, учениците понекогаш чувствуваат стрес поради задачите што ги добиваат на училиште ($M=2,6$ и $SD=1,4$).

Учениците од малите групни домови во Скопје покажуваат дека најголемиот дел од нив (57,0 %) често се чувствуваат мотивирани да учат и да постигнат добри резултати, 29,2 % само повремено, а најмалку, односно 13,8 % никогаш не се мотивирани да имаат добри академски резултати. Можеме да заклучиме дека мотивираноста е честа појава кај нашите испитаници ($M=3,4$ и $SD=1,4$).

Во поглед на севкупниот бихејвиорален ангажман, резултатите покажуваат често вклучување во однесувањето на училиште ($M=3,5$ и $SD=1,0$), што укажува на генерално позитивно ниво на учество во однесувања поврзани со училиштето. Повеќе од половина од учениците (54,8 %) често се занимаваат со академски и воннаставни активности, додека 30,1 % го прават тоа повремено. Никогаш не се ангажираат бихејвиорално 15,1 %.

Учениците покажаа често следење на училишните прописи ($M=3,8$ и $SD=1,2$). Мнозинството од 56,9 % изјавија дека секогаш или често се придржуваат до правилата, додека 40 % повремено го прават тоа. Само мал дел (3,1 %) изјавиле дека никогаш не ги почитуваат училишните правила.

Вклучувањето во училишни активности, како што се клубови, спортови и други воннаставни активности е само понекогаш ($M=3,1$ и $SD=1,6$). Поголем дел од 46,2 % активно учествуваат, 29,2 % се ангажираат само повремено, а малку помалку, односно 24,6 % од учениците никогаш не учествуваат во ваквите активности, што може да укаже на недостаток на интерес, проблеми со пристапноста или други приоритети на учениците.

Социјалниот ангажман кај учениците е релативно висок, односно учениците често комуницираат со врсниците на училиште ($M=3,8$ и $SD=1,4$). Повеќе од половината (63,1 %) често комуницираат со врсниците за време на училишните активности, 27,6 % го прават тоа ретко или повремено и само 9,2 % од учениците никогаш не се впуштаат во интеракции со врсниците.

Колаборативното учење се чини дека е силен аспект на бихејвиоралната ангажираност на учениците, и учениците често учествуваат во групни проекти или активности со соучениците ($M=3,6$ и $SD=1,4$). Повеќето од нив, или 64,6 %, активно учествуваат во групни проекти, односно често или секогаш, додека 20 % ретко или повремено го правата тоа. Најмалку, 15,4 %, никогаш не се впуштаат во заедничка работа со соученици.

Учениците покажаа умерена подготвеност да им помагаат на наставниците или соучениците за време на часовите, и само понекогаш помагаат самоиницијативно ($M=3,1$ и $SD=1,5$). Мислењата по ова тврдење не се драстично поделени, и 43,1 % одговорија дека често или секогаш нудат помош, 33,9 % така постапуваат ретко или само понекогаш, додека 23,1 % никогаш не се пријавуваат да помогнат.

Резултатите во табела 5 укажуваат на силна перцепција за поддршка од згрижувачите меѓу учениците што живеат во групни домови. Резултатите укажуваат на високо позитивна евалуација на улогата на згрижувачите во академскиот живот на учениците ($M=4,7$ и $SD=0,5$) и 94,8 % од учениците потврдуваат или силно стојат на ставот дека добиваат поддршка, што потврдува дека згрижувачите во домовите се клучен извор на помош, мотивација и охрабрување за учениците во текот на нивното школување.

Еден од највпечатливите резултатите е дека 96,9 % од учениците се согласуваат или силно се согласуваат дека нивните згрижувачи им помагаат со училишните задачи кога е потребно ($M=4,8$ и $SD=0,5$). Дури 98,5 % од учениците се чувствуваат поддржани од нивните згрижувачи во нивниот академски живот ($M=4,8$ и $SD=0,5$). Дополнително, 96,9 % од учениците изјавија дека нивните згрижувачи ги охрабруваат да го дадат својот максимум на училиште ($M=4,7$ и $SD=0,8$), а 98,5 % од учениците веруваат дека нивните згрижувачи ги мотивираат да бидат успешни и да ги постигнат своите цели ($M=4,8$ и $SD=0,6$). Згрижувачите на учениците им обезбедуваат емоционална поддршка преку отворена комуникација ($M=4,3$ и $SD=0,8$) и висок процент од 83,0 % од учениците се согласуваат или силно се согласуваат дека е така.

Во целина откриваме високо ниво на ангажираност во образованието кај учениците во групните домови и во просек учениците често учествуваат во едукативни активности и покажуваат посветеност на нивниот академски напредок ($M=3,7$ и $SD=0,8$). Дури 94,3 % од

учениците рекоа дека често или секогаш се ангажирани во своето образование, а само 4,6 % повремено учествуваат ретко или понекогаш и 1,1 % од учениците изјавиле дека никогаш не се ангажираат околу своето образование.

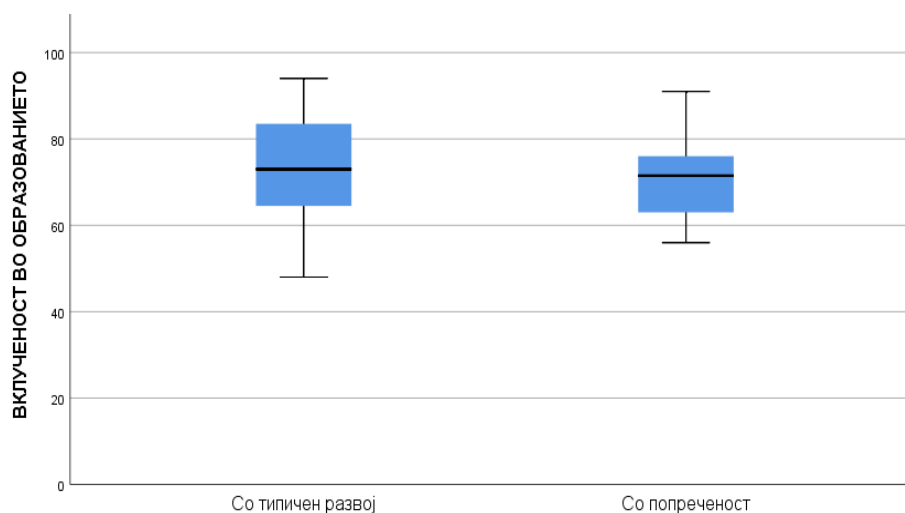
Следно ги испитавме разликите помеѓу учениците со типичен развој и оние со попреченост и помеѓу учениците и ученичките во четири клучни области: академски ангажман, емоционален ангажман, ангажирање во однесувањето и поддршка од згрижувачите. Резултатите, изведени од Independent-samples T Test, даваат увид во тоа како овие две групи ученици го доживуваат своето образовно патување и социјалната поддршка. Со Анова тест се испитани разликите во четирите анализирани области според возраста на учениците.

Табела 6. Разлики според развој

	Развој на ученикот	N	Mean	t	p
АНГАЖМАН ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	Со типичен развој	51	73,59	0,765	0,447
	Со попреченост	14	70,93		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	Со типичен развој	51	16,76	3,191	0,002
	Со попреченост	14	13,43		
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	Со типичен развој	51	15,61	-1,761	0,083
	Со попреченост	14	18,07		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	Со типичен развој	51	17,88	1,643	0,105
	Со попреченост	14	15,50		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	Со типичен развој	51	23,33	0,217	0,391
	Со попреченост	14	23,93		
СОЦИЈАЛНА ИНТЕГРАЦИЈА	Со типичен развој	51	10,75	1,549	0,126
	Со попреченост	14	9,29		

Образовната вклученост споредена помеѓу учениците со типичен развој и оние со попреченост открива малку повисока просечна оценка од 73,59 за учениците со типичен развој во однос на 70,93 за учениците со попреченост, но разликата не е статистички значајна помеѓу двете групи ($t=0,765$ и $p=0,447$). Ова сугерира дека иако постојат индивидуални варијации, развојниот статус не игра голема улога во одредувањето на нивото на образовно вклучување на ученикот, како што е забележливо и во графикон 1. **Овие резултати сугерираат дека треба да ја отфрлиме нултата хипотеза која**

претпоставуваше дека „учениците со типичен развој од мали групни домови покажуваат повисоко ниво на вклученост во целокупниот образовен процес во споредба со учениците со попреченост од истите домови“.



Графикон 1. Разлики во вклученоста во образованието според развојот на учениците

Од табела 6 се забележува дека е измерен повисок просечен академски ангажман кај учениците со типичен развој од 16,76, во однос на учениците со попреченост, кој изнесуваше 13,43. Разликата е значајна ($p=0,002$), што значи дека учениците со типичен развој имаат значително повисок академски ангажман во споредба со учениците со попреченост ($t=3,191$). **Овие резултати покажуваат дека треба да ја прифатиме првата хипотеза и да потврдиме дека „учениците со типичен развој од мали групни домови покажуваат повисоко ниво на вклученост во училишните активности во споредба со учениците со попреченост од истите домови“.**

Во однос на емоционалниот ангажман и бихејвиоралниот ангажман не се забележуваат значајни разлики помеѓу учениците со типичен развој и учениците со попреченост ($p=0,083$ и $0,105$, соодветно). Иако учениците со попреченост покажаа малку повисок емоционален ангажман (18,07) во споредба со оние со типичен развој (15,61), сепак оваа разлика не е статистички значајна ($t=-1,761$). **Овој наод значи дека треба да ја отфрлиме втората хипотеза која претпоставуваше дека „учениците со попреченост од**

мали групни домови имаат пониско ниво на емоционална вклученост во училишните активности од учениците со типичен развој“.

Ист е случајот и со степенот на ангажираност во однесувањето, и иако кај учениците со типичен развој беше поизразен овој тип на ангажираност 17,88, додека учениците со попреченост беше 15,50, сепак разликата не е значајна ($t=1,643$). **Значи треба да ја отфрлиме и третата хипотеза дека учениците со попреченост од мали групни домови покажуваат пониско ниво на бихејвиорален ангажман во споредба со учениците со типичен развој“.**

Двете групи ученици добиваат слични нивоа на поддршка од згрижувачите во домовите ($p=0,391$ и $t=0,217$), иако степенот на поддршката е поизразен од трите видови ангажмани (23,33 за учениците со типичен развој и 23,93 за учениците со попреченост). **Резултатите посочуваат отфрлање на четвртата хипотеза која претпоставуваше дека „учениците со попреченост од мали групни домови подобро ја оценуваат поддршката од згрижувачите во групните домови за разлика од учениците со типичен развој“.**

Во однос на петтата хипотеза за социјалната интеграција на учениците (која се мереше со тврдењата: *Учествувам во училишни активности (клубови, спортови, секции итн.; Комуницирам со моите врсници за време на училишните активности и Учествувам во групни проекти или активности со моите соученици*, измеривме просечен резултат за учениците со типичен развој (10,75) малку поголем од оние со попреченост (9,29), но разликата не е значајна ($p=0,126$). **Овој резултат сугерира дека треба да ја отфрлиме петтата хипотеза дека „учениците со типичен развој од малите групни домови повеќе се интегрирани во социјалните училишни активности во споредба со учениците со попреченост“.**

Табела 7. Разлики според возраст

		Збир на квадрати	df	F	p
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	помеѓу групи	1119,337	10	0,826	0,606
	во рамките на групите	7317,647	54		
	вкупно	8436,985	64		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	помеѓу групи	246,022	10	2,099	0,040
	во рамките на групите	632,839	54		
	вкупно	878,862	64		

ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	174,972	10	0,758	0,668
	во рамките на групите	1246,781	54		
	вкупно	1421,754	64		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	219,815	10	0,915	0,526
	во рамките на групите	1297,324	54		
	вкупно	1517,138	64		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	помеѓу групи	100,412	10	2,340	0,022
	во рамките на групите	231,742	54		
	вкупно	332,154	64		

Од табела 7 може да се заклучи дека нивото на образовно вклучување на учениците не се разликува според возраста на учениците ($p=0,606$).

Постои значајна разлика во академскиот ангажман меѓу различни возрасни групи ($F=2,099$ и $p=0,04$). Позитивната F-вредност покажува дека повозрасните ученици повеќе се вклучуваат во активностите на училиште. **Овој резултат посочува прифаќање на шестата хипотеза и констатација дека „повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголема вклученост во училишните активности“.**

Спротивно на тоа, емоционалната ангажираност не покажа статистички значајна разлика меѓу групите ($p=0,668$) и можеме да кажеме дека структурите за емоционална поддршка се подеднакво ефективни за сите ученици, без оглед на нивниот развоен статус. **Значи треба да ја отфрлиме седмата хипотеза која претпоставуваше дека „повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголем емоционален ангажман“.**

Исто така учениците, без оглед на нивните развојни разлики, покажуваат слични нивоа на ангажираност во однесувањето ($p=0,526$), што значи отфрлање и на осмата хипотеза дека **„повозрасните ученици од малите групни домови покажуваат поголем бихејвиорален ангажман“.**

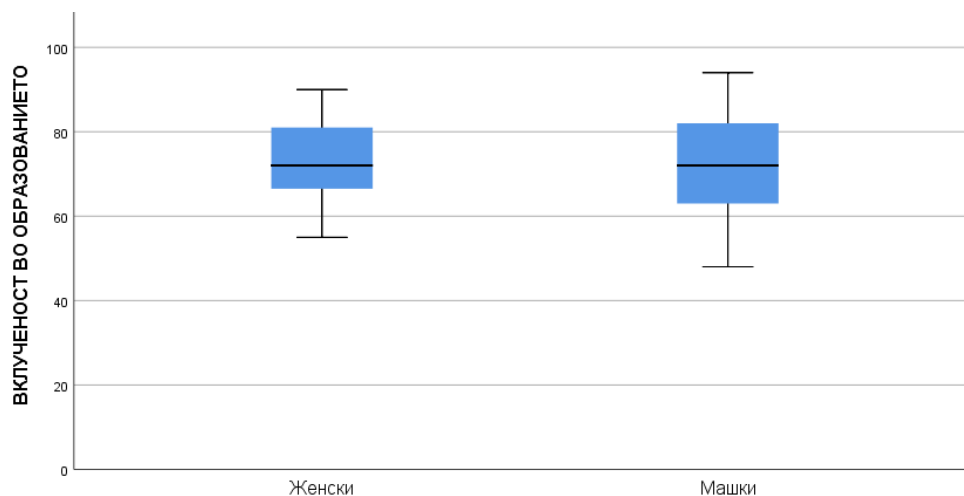
Еден од најзначајните наоди од Anova анализата е значајната разлика во перципираната поддршка од згрижувачите во домовите. Бидејќи p-вредноста е под 0,05 ($p=0,022$), значи учениците доживуваат различни нивоа на поддршка од згрижувачите, а степенот е повисок кај повозрасните ученици ($F=2,340$). **Овој резултат сугерира дека**

треба да ја прифатиме деветтата хипотеза и да потврдиме дека „повозрасните ученици од малите групни домови попозитивно ја перципираат поддршката од згрижувачите“.

Табела 8. Разлики според пол

Пол на ученикот		N	M	t	p
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	женски	27	73,67	0,383	0,703
	машки	38	72,55		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	женски	27	16,78	1,350	0,182
	машки	38	15,53		
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	женски	27	15,26	-1,274)	0,207
	машки	38	16,76		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	женски	27	18,37	1,408	0,164
	машки	38	16,66		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	женски	27	23,26	-0,600)	0,550
	машки	38	23,61		

Нивото на вклученоста во образовниот процес не се разликува драстично (односно е слично) помеѓу женските и машките ученици од малите групни домови во Скопје ($p=0,703$). Конзистентноста е забележлива и од графиконот 2.



Графикон 2. Разлики во вклученоста во образованието според полот на учениците

Според полот не се откриени никакви значајни разлики помеѓу учениците и ученичките, односно нивниот академски ангажман, емоционален ангажман и бихејвиорален ангажман се слични (сите $p > 0,05$), а истото важи и за нивните ставови во поглед на поддршката која ја добиваат од своите згрижувачи (табела 8). Резултатите укажуваат на **отфрлање на десеттата хипотеза која претпоставуваше дека „ученичките од малите групни домови покажуваат поголема вклученост во училишните активности“**. Исто така резултатите сугерираат на **отфрлање на единаесеттата хипотеза која претпоставуваше дека „ученичките од малите групни домови покажуваат поголем емоционален ангажман“**, како и на дванаесеттата хипотеза која претпоставуваше дека **„ученичките од малите групни домови покажуваат поголем бихејвиорален ангажман“**.

Сите домски деца имаат слична перцепција за поддршката и помошта од згрижувачите ($p = 0,550$). Овој резултат, исто како и претходните три, посочува дека **треба да ја отфрлиме и последната тринаесетта хипотеза дека „ученичките од малите групни домови попозитивно ја перципираат поддршката од згрижувачите“**.

Табела 9. Разлики според години на престој во дом

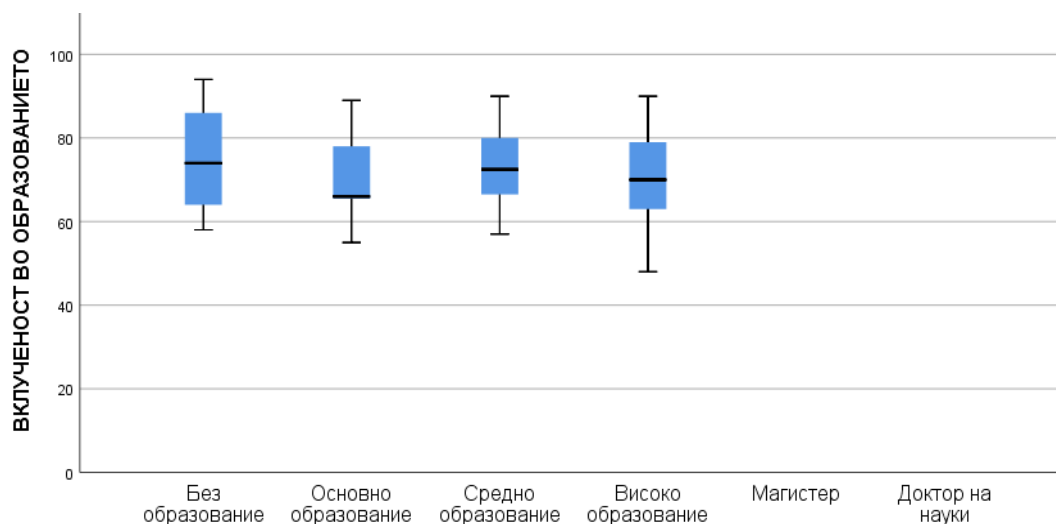
		Збир на квадрати	df	F	p
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	помеѓу групи	2704,637	26	0,690	0,838
	во рамките на групите	5732,348	38		
	вкупно	8436,985	64		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	помеѓу групи	342,507	26	0,933	0,566
	во рамките на групите	536,355	38		
	вкупно	878,862	64		
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	466,906	26	0,715	0,814
	во рамките на групите	954,848	38		
	вкупно	1421,754	64		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	516,712	26	0,755	0,772
	во рамките на групите	1000,426	38		
	вкупно	1517,138	64		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	помеѓу групи	162,692	26	1,403	0,168
	во рамките на групите	169,462	38		
	вкупно	332,154	64		

Според времето на престој во дом, не се детектираат никакви значајни разлики помеѓу учениците по основа на ниту еден од анализираните типови ангажман или перципираната поддршка од згрижувачите (сите $p > 0,05$). Значи постои конзистентно ниво на ангажираност и на поддршка кај различните групи ученици (табела 9).

Табела 10. Разлики според образование на родител/старател

		Збир на квадрати	df	F	p
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	помеѓу групи	168,990	3	0,416	0,742
	во рамките на групите	8267,995	61		
	вкупно	8436,985	64		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	помеѓу групи	2,242	3	0,052	0,984
	во рамките на групите	876,619	61		
	вкупно	878,862	64		
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	90,011	3	1,374	0,259
	во рамките на групите	1331,743	61		
	вкупно	1421,754	64		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	помеѓу групи	64,984	3	0,910	0,442
	во рамките на групите	1452,155	61		
	вкупно	1517,138	64		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	помеѓу групи	16,677	3	1,075	0,366
	во рамките на групите	315,477	61		
	вкупно	332,154	64		

Од табела 10 забележуваме дека сите коефициенти за сигнификантност се над прифатливата вредност ($p > 0,05$), што сугерира дека учениците што потекнуваат од родители со различни степени на образование доживуваат слични нивоа на вклученост во образованието (графикон 3).



Графикон 3. Разлики во вклученоста во образованието според образование на родител/старател

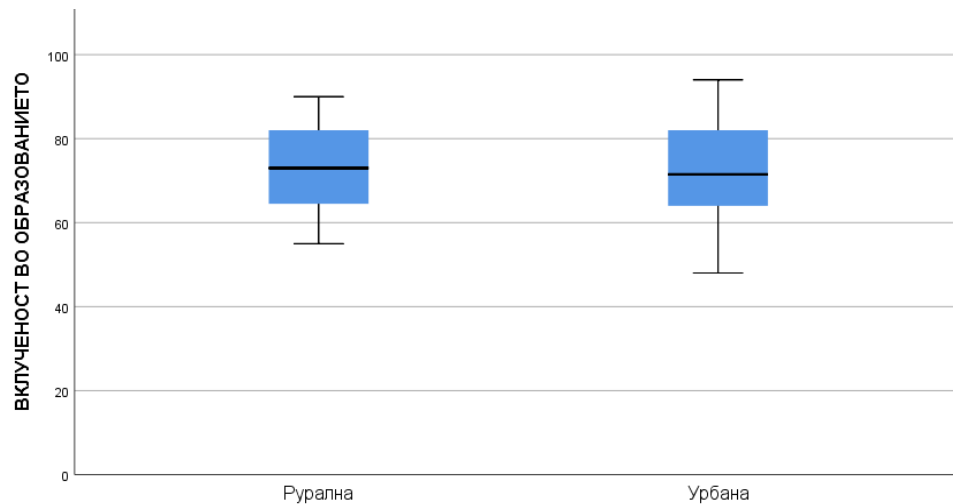
Релативно високите р-вредности кај сите варијабли нагласуваат дека ангажираноста кај учениците (набљудувани според образованието на нивните родители) е конзистентна и стабилна во рамките на испитуваната популација, без големи отстапувања. Слични се и перцепциите за поддршката од згрижувачите во домовите (табела 10).

Табела 11. Разлики според средина на живеење

	Средина на живеење	N	Mean	t	p
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	рурална	23	73,35	0,171	0,864
	урбана	42	72,83		
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	рурална	23	16,04	-0,004)	0,997
	урбана	42	16,05		
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	рурална	23	16,13	-0,010)	0,992
	урбана	42	16,14		
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	рурална	23	17,61	0,291	0,772
	урбана	42	17,24		
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	рурална	23	23,57	0,270	0,788
	урбана	42	23,40		

Резултатите од табела 11 не укажуваат на значајни разлики во образовниот ангажман (графикон 4), академскиот ангажман, емоционалниот ангажман, ангажираноста во

однесувањето или перципираната поддршка од згрижувачите во домовите врз основа на тоа дали учениците живеат во рурални или урбани средини. Средните вредности на секоја анализирана варијабла се речиси идентични за двете групи, а сите р-вредности се многу поголеми од 0,05, што сугерира дека местото на живеење не корелира со ангажираноста на учениците или нивната перцепција за поддршката.



Графикон 4. Разлики во вклученоста во образованието според средината на живеење

Во следниот дел од анализата се осврнуваме на испитување на врските помеѓу анализираните аспекти на образовната вклученост на учениците од малите групни домови, како и помеѓу нивните демографски карактеристики и нивната вкупна вклученост во образованието, но и со нејзините четири анализирани составни сегменти.

**Табела 12. Корелации помеѓу анализираните аспекти
на образовната вклученост на учениците**

		АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	БИХЕЛВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	r	1	0,446**	0,618**	0,134	0,795**
	p		0,000	0,000	0,286	0,000
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	r	0,446**	1	0,487**	0,272*	0,815**
	p	0,000		0,000	0,028	0,000
БИХЕЛВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	r	0,618**	0,487**	1	-0,061)	0,811**
	p	0,000	0,000		0,631	0,000
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	r	0,134	0,272*	-0,061)	1	0,328**
	p	0,286	0,028	0,631		0,008
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	r	0,795**	0,815**	0,811**	0,328**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,008	
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01.						
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05.						

Од табела 12 забележуваме дека постојат повеќе двонасочни значајни врски меѓу анализираните варијабли. Тие се:

- Академскиот ангажман значајно корелира со емоционалниот ангажман ($r=0,446$ и $p<0,001$) и се зголемува со поголемото ангажирање на емоционалното поле. Кога скорот на едната варијабла расте за 1 мерна единица, скорот на другата варијабла расте за 0,446 мерни единици.
- Академскиот ангажман значително корелира со ангажираноста во однесувањето ($r=0,618$ и $p<0,001$). Позитивната врска сугерира дека повисокиот степен на академски ангажман повлекува и поголемо социјално вклучување на учениците, па со зголемување на скорот за едната варијабла за 1 мерна единица, расте и скорот на другата варијабла за 0,618 мерни единици.
- Емоционалното ангажирање значајно е поврзано со ангажираноста во однесувањето ($r=0,487$ и $p<0,001$), што сугерира дека учениците што доживуваат повисока

емоционална поврзаност со нивното образование се поангажирани во целина. Оттука, кога се зголемува емоционалното ангажирање за 1 мерна единица, целокупната ангажираност расте за 0,487 мерни единици.

- Емоционалниот ангажман послабо, но значајно, корелира со поддршката од згрижувачите во домовите ($r=0,272$ и $p=0,028$), што укажува дека учениците што перципираат повисоки нивоа на поддршка од нивните згрижувачи имаат поголема веројатност да покажат поголем емоционален ангажман во нивното образование. Кога се зголемува поддршката од згрижувачите за 1 мерна единица, емоционалното ангажирање на ученикот расте за 0,272 мерни единици.
- Вклученоста во образованието е во силна значајна и позитивна врска со ангажманот во однесувањето ($r=0,795$ и $p<0,001$), па затоа може да се каже дека и бихејвиоралното ангажирање на ученикот е поврзано со степенот на целокупната образовна ангажираност на ученикот и со зголемување на едната варијабла за 1 мерна единица, другата се зголемува за 0,795 мерни единици.
- Вклученоста во образованието силно и значајно корелира со емоционалното ангажирање на учениците ($r=0,815$ и $p<0,001$), што значи и дека емоциите на ученикот влијаат на неговата заинтересираност за едукација. Имено, колку повеќе е ангажиран ученикот емоционално толку повеќе се зголемува и неговата вклученост во севкупниот образовниот процес. Порастот на едната варијабла за 1 мерна единица повлекува пораст на другата за дури 0,815 мерни единици.
- Вклученоста во образованието значајно корелира со бихејвиоралното ангажирање на учениците ($r=0,815$ и $p<0,001$). Ова сугерира дека учениците што покажуваат повисоки нивоа на ангажираност во однесувањето се исто така поактивно вклучени во нивното образование.
- Образовното вклучување умерено корелира со поддршката од згрижувачите ($r=0,328$ и $p=0,008$), па колку е поголема помошта што ја добива ученикот од згрижувачите со својот групен дом толку е поголема вклученоста во образовниот процес. Иако оваа поврзаност е втора најслаба од сите претходни (по онаа помеѓу емоционалниот ангажман и поддршката од згрижувачите), сепак е значајна и сугерира дека кога перцепцијата за поддршката ќе се зголеми за 1 мерна единица, се зголемува и вклученоста за 0,328 мерни единици.

Табела 13. Корелации помеѓу демографски карактеристики на учениците и анализираните аспекти на нивната образовна вклученост

		АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	БИХЕВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО
Пол на ученикот	r	-0,168)	0,158	-0,175)	0,075	-0,048)
	p	0,182	0,207	0,164	0,550	0,703
Возраст на ученикот	r	0,272*	-0,079)	0,167	-0,076)	0,111
	p	0,028	0,532	0,183	0,548	0,377
Развој на ученикот	r	-0,373)**	0,217	-0,203)	0,108	-0,096)
	p	0,002	0,083	0,105	0,391	0,447
Години на престој во дом	r	-0,144)	-0,273)*	-0,129)	-0,127)	0-,238)
	p	0,254	0,028	0,306	0,312	0,056
Број на деца во семејството	r	0,117	-0,221)	-0,077)	0,048	-0,077)
	p	0,362	0,081	0,551	0,707	0,548
Дете по ред	r	-0,069)	-0,231)	-0,087)	0,105	-0,130)
	p	0,616	0,090	0,526	0,446	0,343
Образование на родител/старател	r	0,028	-0,184)	-0,101)	-0,050)	-0,119)
	p	0,824	0,143	0,426	0,695	0,346
Средина на живеење	r	0,001	0,001	-0,037)	-0,034)	-0,022)
	p	0,997	0,992	0,772	0,788	0,864
**. Корелацијата е значајна на ниво од 0,01.						
*. Корелацијата е значајна на ниво од 0,05.						

Од табела 13, која се однесува на корелациите помеѓу демографските карактеристики на учениците од малите групни домови во Скопје и нивната ангажираност во поглед на образованието, забележуваме дека постојат само три умерено силни, но значајни врски. Тие се:

- Возраста на учениците значајно е поврзана со академскиот ангажман на учениците ($r=0,272$ и $p=0,028$), што покажува дека повозрасните ученици повеќе се ангажираат

академски. Секоја следна година академскиот ангажман на ученикот расте за 0,272 мерни единици.

- И развојот на учениците е во значајна корелација со академскиот ангажман на учениците ($r=-0,373$ и $p=0,002$) и учениците со попреченост покажуваат значајно поголем академски ангажман од учениците со типичен развој за 0,373 мерни единици.
- Времетраењето на престој во дом негативно, умерено и значајно е поврзано со емоционалното вклучување на учениците од домовите ($r=-0,273$ и $p=0,028$), односно колку подолго детето престојува во домови толку повеќе постои тенденција неговиот емоционалниот ангажман да се намалува. Резултатот сугерира дека секоја дополнителна година го намалува емоционалниот ангажман за 0,273 мерни единици.

На крајот на анализата спроведовме тестови за регресија, со цел да предиктираме кои варијабли на учениците можат да се сметаат за предиктори за нивна поголема образовна вклученост. Како можни предиктори се анализирани вклучуваат: пол, возраст, развоен статус, години на институционализација, структура на семејството, образование на родителите и животна средина.

Табела 14. Предикција за академски ангажман

Coefficients ^a					
Модел	Нестандардизирани коефициенти		Стандардизирани коефициенти	t	p
	B	Стандардна грешка	Beta		
(Константа)	16,565	4,148		3,994	0,000
Пол на ученикот	-1,003)	1,106	-0,132)	-0,906)	0,370
Возраст на ученикот	0,256	0,206	0,190	1,241	0,221
Развој на ученикот	-2,450)	1,304	-0,279)	-1,878)	0,067
Години на престој во дом	-0,175)	0,121	-0,205)	-1,441)	0,157
Број на деца во семејството	0,518	0,315	0,386	1,645	0,107
Дете по ред	-0,545)	0,396	-0,317)	-1,375)	0,176
Образование на родител/старател	-0,559)	0,449	-0,185)	-1,245)	0,220
Средина на живеење	0,913	1,181	0,121	0,772	0,444
а. Зависна варијабла: АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН					

Регресивната равенка преку која го предвидуваме на академскиот ангажман на учениците има константна вредност од 16,565 ($p < 0,001$), што покажува дека дури и во отсуство на предвидувачки фактори учениците покажуваат основно ниво на академска ангажираност. Сепак ниту една од променливите на предвидување не достигна статистичка значајност ($p < 0,05$), што сугерира дека овие фактори не влијаат силно на академскиот ангажман на учениците што го сочинуваат истражувачкиот примерок (табела 14).

Поконкретно анализирано, полот има негативно, но незначително влијание врз академскиот ангажман, и машките ученици може да имаат малку помал академски ангажман од женските ученици ($B = -1,003$), но овој ефект не е статистички значаен ($p = 0,370$).

Резултатот за возраста на ученикот покажуваат дека кај постарите ученици може да се очекува малку поголем академски ангажман ($B = 0,256$), но возраста не е значаен предиктор ($p = 0,221$).

Учениците со развојни предизвици имаат тенденција да покажат доста помал академски ангажман од учениците со типичен развој ($B = -2,450$), а од p -вредноста која е блиску до значајна ($p = 0,067$) забележуваме умерен ефект кој може да биде релевантен за одредени ученици, но не и за секој ученик со попреченост.

Години на институционализација како предиктор за академска ангажираност на ученикот има мал негативен ефект, што значи дека подолг престој во институционална грижа може да биде поврзан со помал академски ангажман ($B = -0,175$), но од коефициентот за значајност заклучуваме дека ефектот не е статистички значаен ($p = 0,157$).

Учениците од поголемите семејства може да имаат малку поголем академски ангажман ($B = 0,518$), на што сугерира позитивната но слаба врска, но сепак овој резултат треба да се толкува внимателно и не може како поединечен фактор да се смета како предиктор за академскиот ангажман на ученикот ($p = 0,107$).

Да се биде подоцна роден/а, односно да се има постари браќа и/или сестри во семејството, негативно е поврзано со академскиот ангажман ($B = -0,545$), но врската не е статистички значајна ($p = 0,176$) и само според овој фактор не може да се предвиди нивото на академски ангажман кое ќе го постигне ученикот.

Повисоките нивоа на образование на родителите може да бидат поврзани со малку

помал академски ангажман кај ученикот ($B=-0,559$), но и овој ефект е слаб и статистички незначителен ($p=0,220$).

Кај учениците урбаните средини може да се очекува малку повисок академски ангажман ($B=0,913$), но сепак влијанието на средината во која живее ученикот не е статистички значајна за неговиот/нејзиниот академски ангажман ($p=0,444$).

Табела 15. Предикција за емоционален ангажман

Coefficients ^a						
Модел		Нестандардизирани коефициенти		Стандардизирани коефициенти	t	p
		B	Стандардна грешка	Beta		
1	(Константа)	15,391	5,138		2,996	0,004
	Пол на ученикот	1,270	1,370	0,136	0,927	0,359
	Возраст на ученикот	0,119	0,255	0,071	0,466	0,644
	Развој на ученикот	1,997	1,616	0,184	1,236	0,223
	Години на престој во дом	-0,222)	0,150	-0,211)	-1,478)	0,146
	Број на деца во семејството	-0,501)	0,390	-0,302)	-1,285)	0,205
	Дете по ред	0,009	0,491	0,004	0,018	0,986
	Образование на родител/старател	-0,475)	0,556	-0,128)	-0,854)	0,398
	Средина на живеење	-0,750)	1,463	-0,081)	-0,512)	0,611
а. Зависна варијабла: ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН						

Од табела 15 забележуваме дека константната вредност за моделот за предвидување на емоционалниот ангажман на учениците е 15,391 ($p=0,004$), што значи дека учениците покажуваат основно ниво на емоционална ангажираност и без да се земат во предвид дополнителни предвидувачки променливи. Независните варијабли кои се анализирани како предиктори немаат статистичка значајност ($p<0,05$), што сугерира дека ниту еден од овие фактори не влијаат силно на емоционалниот ангажман на учениците.

Иако полот има позитивно влијание врз емоционалниот ангажман и може да се очекува кај одредени ученички да имаат малку поголем емоционален ангажман од машките ученици ($B=1,270$), сепак влијанието на полот не е статистички значајно ($p=0,359$) и не мора

да значи дека ќе важи кај сите ученички.

Постарите ученици може да покажат минимално поголем емоционален ангажман од помладите ученици ($B=0,119$), но генерално возраста не е значаен предиктор ($p=0,644$).

Учениците со попреченост во развојот може да покажат поголем емоционален ангажман ($B=1,997$), но и овој ефект не е статистички значаен ($p=0,223$) и не може да се генерализира за сите ученици со попречености.

Подолгиот престој во институционална грижа може да влијае врз емоционалниот ангажман на ученикот и да предизвика помал ангажман ($B=-0,222$), но како предиктор генерално времето поминато во дом не може да се смета за значаен ($p=0,146$).

Иако учениците со повеќе браќа и сестри имаат тенденција да имаат помал емоционален ангажман ($B=-0,501$), резултат не може да се генерализира, бидејќи p -вредноста не покажува статистичка значајност ($p=0,205$). Редниот број на прашање исто така не може да се смета за предиктор за поголем емоционален ангажман ($B=0,009$, $p=0,986$).

Повисокото образование на родителите може да биде влијае за малку помал емоционален ангажман ($B=-0,475$), но неговиот ефект е слаб и статистички незначителен ($p=0,398$).

Кај учениците од урбаните средини може да се очекува малку понизок емоционален ангажман од оние од руралните области ($B=-0,750$), но незначително ($p=0,611$).

Табела 16. Предикција за бихејвиорален ангажман

Coefficients ^a						
Модел		Нестандардизирани коефициенти		Стандардизирани коефициенти	T	p
		B	Стандардна грешка	Beta		
1	(Константа)	17,657	5,995		2,946	0,005
	Пол на ученикот	-1,846)	1,598	-0,181)	-1,155)	0,254
	Возраст на ученикот	0,305	0,298	0,169	1,025	0,311
	Развој на ученикот	-1,094)	1,885	-0,093)	-0,580)	0,565
	Години на престој во дом	-0,244)	0,175	-0,213)	-1,390)	0,172
	Број на деца во семејството	0,272	0,455	0,151	0,599	0,553
	Дете по ред	-0,342)	0,573	-0,148)	-0,597)	0,553

Образование на родител/старател	-0,934)	0,649	-0,231)	-1,440)	0,157
Средина на живеење	1,509	1,707	0,150	0,884	0,382
а. Зависна варијабла: БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН					

Моделот за предвидување на степенот на бихејвиорален ангажман на учениците од малите групни домови покажува константната вредност на регресивната равенка е 17,657 ($p=0,005$), поради што може да констатираме дека дури и во отсуство на променливи за предвидување, учениците покажуваат основно ниво на ангажираност во однесувањето. Ниту една од анализираните карактеристики на учениците не влијае значително на ангажираноста во однесувањето (сите $p<0,05$) и затоа не може да се смета како силен предиктор за овој вид ангажираност на ученикот (табела 16).

Подетално резултатите прикажани во табела 17 посочуваат дека машките може да имаат малку помал ангажман во однесувањето во споредба со женските ученици ($B=-1,846$), но само според полот не може да се предвиди каква ќе биде бихејвиоралната ангажираност на ученикот ($p=0,254$).

Постарите ученици може да покажат малку поголем ангажман во однесувањето ($B=0,305$), но ниту возраста не се открива како возраста не е значаен предиктор ($p=0,311$).

Кај учениците со развојни тешкотии може до одредена мера да се очекува помала ангажираност во однесувањето ($B=-1,094$), но само според развојот не може да се предвиди степенот на ангажираност во однесувањето ($p=0,565$).

Коефициентите кои се однесуваат на годините на институционализација ($B=-0,244$, $p=0,172$) сугерираат дека подолгиот престој во дом може да предизвика помало бихејвиорално ангажирање, но сепак не може да се смета како предиктор.

Учениците што потекнуваат од повеќедетни семејства може да имаат малку поголем ангажман во однесувањето од оние со помалку деца ($B=0,272$), но влијанието е слабо и не е статистички значајно ($p=0,553$).

Кај оние ученици кои се родени подоцна во семејството може да се очекува малку помал ангажман во однесувањето ($B=-0,342$), но и овој фактор не влијае значајно ($p=0,553$).

Негативниот коефициент за образованието како предикторски фактор за бихејвиоралното ангажирање ($B=-0,934$) сугерира дека учениците чии родители имаат

високо образование може да покажат помал ангажман во однесувањето, но и ефектот на факторот не е статистички значаен ($p=0,157$).

Во поглед на средината на живеење на ученикот, може да се заклучи дека учениците од урбаните средини имаат тенденција кон умерено поголем ангажман во однесувањето од оние од руралните средини ($B=1,509$), но сепак, ниту според средината од каде доаѓа ученикот не може целосно да се предвиди неговото бихејвиорално ангажирање ($p=0,382$).

Табела 17. Предикција за поддршка од згрижувачите

Coefficients ^a						
Модел		Нестандардизирани коефициенти		Стандардизирани коефициенти	Т	р
		В	Стандардна грешка	Beta		
1	(Константа)	22,074	2,952		7,476	0,000
	Пол на ученикот	0,917	0,787	0,189	1,165	0,250
	Возраст на ученикот	0,002	0,147	0,002	0,013	0,990
	Развој на ученикот	0,521	0,928	0,093	0,561	0,578
	Години на престој во дом	-0,029	0,086	-0,053	-0,337	0,738
	Број на деца во семејството	0,016	0,224	0,019	0,072	0,943
	Дете по ред	0,068	0,282	0,062	0,241	0,811
	Образование на родител/старател	-0,111	0,319	-0,058	-0,348	0,730
	Средина на живеење	-0,430	0,841	-0,089	-0,511	0,612
а. Зависна варијабла: ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ						

Моделот предвидува просечна оценка за поддршка на згрижувачите од 22,074 кога сите други променливи се нула, односно дури и без да се земат предвид променливите за предвидување, учениците го перципираат основното ниво на поддршка од згрижувачите. Овој резултат е многу значаен ($p<0,001$), што покажува дека моделот опфаќа основно ниво на поддршка и испитуваните фактори не предвидуваат значајно варијации во поддршката од згрижувачите (табела 17).

Полот не влијае значително за степенот на перципирана поддршка од згрижувачите ($p=0,250$). Позитивниот коефициент ($B=0,917$) сугерира дека машките ученици може да

добиваат малку поголема поддршка од женските, но ефектот е слаб и не е статистички значаен.

Возраста нема значајно влијание врз поддршката на згрижувачите ($p=0,990$), а коефициентот речиси нула ($B=0,002$) сугерира дека возраста нема значајно влијание на врз нивото на поддршка.

Учениците со попреченост и оние со типичен развој добиваат слични нивоа на поддршка, како што е прикажано со малиот и статистички незначителен коефициент ($B=0,521$ и $p=0,578$) и според развојот не може да се предвиди дали згрижувачите ќе му пружат на детето помала или поголема поддршка во учењето.

Времетраењето на престој во дом/ови не влијае значително на поддршката на згрижувачите ($p=0,738$), а од малиот негативен коефициент заклучуваме дека подолгиот период на престој може малку да ја намали перцепцијата за поддршка ($B=-0,029$).

Бројот на браќа и сестри нема значително влијание врз поддршката од згрижувачите ($p=0,943$). Коефициентот е речиси нула ($B=0,016$), што значи дека не е пронајден вистински предикторски ефект за бројот на деца во семејството, и значи според него не можеме да предвидиме каква ќе биде поддршката од домот.

Позицијата на раѓање, односно реден број на ученикот меѓу неговите браќа и сестри не влијае значително на поддршката од згрижувачите ($p=0,811$) и не може да се очекува поголема поддршка од згрижувачите поради тој фактор, иако поддршката може да се очекува да биде минимално поголема кај децата родени подоцна ($B=0,068$).

Нивото на образование на родителите или згрижувачите е нема значителен ефект врз степенот на поддршка од згрижувачите во домот ($p=0,730$) и без оглед на нивното образование, згрижувачите обезбедуваат слични нивоа на поддршка, со тенденција учениците од повисоко образовани родители да согледаат малку помала поддршка од згрижувачите ($B=-0,111$).

Дали ученикот доаѓа од урбана или рурална област не влијае значително на поддршката од згрижувачите ($p=0,612$), а негативен коефициент ($B=-0,430$) сугерира дека кај учениците од руралните области може да се очекува да ја перципираат поддршката како маргинално помала од оние од урбаните средини, но резултатот е статистички незначителен

Табела 18. Предикција за севкупната образовна вклученост

Coefficients ^a						
Модел		Нестандардизирани коефициенти		Стандардизирани коефициенти	t	p
		B	Стандардна грешка	Beta		
1	(Константа)	71,687	13,758		5,211	0,000
	Пол на ученикот	-0,661)	3,668	-0,028)	-0,180)	0,858
	Возраст на ученикот	0,682	0,684	0,164	0,998	0,324
	Развој на ученикот	-1,026)	4,326	-0,038)	-0,237)	0,814
	Години на престој во дом	-0,670)	0,403	-0,256)	-1,664)	0,103
	Број на деца во семејството	0,305	1,044	0,074	0,292	0,772
	Дете по ред	-0,810)	1,314	-0,153)	-0,617)	0,541
	Образование на родител/старател	-2,079)	1,489	-0,224)	-1,396)	0,170
	Средина на живеење	1,242	3,919	0,054	0,317	0,753
а. Зависна варијабла: ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО						

Регресивен модел прикажан во табела 18 испитува како различните демографски и контекстуални фактори ја предвидуваат севкупната вклученост во образованието кај учениците. Константната вредност добиена за моделот е 71,687 ($p < 0,001$), што укажува на високо основно ниво на вклученост во образованието дури и без влијанието на независните променливи.

Во однос на поединечните фактори анализирани како предиктори, забележуваме дека ученичките може да имаат малку пониска образовна вклученост од машките ($B = -0,661$), но ефектот е минимален и не е статистички значаен ($p = 0,858$).

Постарите ученици, пак, може да бидат склони кон малку повисока образовна вклученост ($B = 0,682$), но ефектот не е драстично различен на различни возрасти ($p = 0,324$).

Иако кај учениците со типичен развој може да се очекува да имаат умерено поголем образовен ангажман ($B = -1,026$), сепак влијанието на развојот на детето како фактор за негова поголема образовна вклученост не е значајно ($p = 0,814$).

Кај учениците што подолго време се во дом може да се очекува помал образовен ангажман ($B=-0,670$), но без посериозно и значајно влијание. Иако овој тренд е поизразен во споредба со другите анализирани варијабли, сепак е статистички незначителен ($p=0,103$).

Кај учениците со повеќе браќа и сестри е поголема веројатноста да имаат малку повисока образовна вклученост од оние од помалку детни семејства ($B=0,305$), но ефектот е слаб и незначителен ($p=0,772$).

Резултатите сугерираат дека кај подоцна родените деца има тенденција да имаат помала вклученост во образованието ($B=-0,810$), но само според овој предиктор не можеме да претпоставиме каков образовен ангажман да очекуваме кај дете сместено во дом ($p=0,541$).

Учениците кој доаѓаат од семејства каде родителите се повисоко образовани може да покажат помала вклученост во образованието ($B=-2,079$), но без сериозно влијание на крајниот резултат на ученикот како самостоен фактор. Иако големината на ефектот е релативно голема во споредба со другите варијабли, таа останува статистички незначителна ($p=0,170$).

Резултатите откриваат и дека учениците од урбаните средини повеќе се склони да имаат повисока образовна вклученост од оние од руралните средини ($B=1,242$), но сепак, ефектот е минимален и не е статистички значаен ($p=0,753$).

Во табела 19 се прикажани резултати од ANOVA^a тестови кои покажуваат дали независните варијабли (пол, возраст, развој на учениците, години во институционална грижа, број на браќа и сестри, редослед на раѓање, образование на родителите и животна средина) значително ја објаснуваат варијансата во зависните варијабли (академски, емоционален и бихејвиорален ангажман, поддршка на згрижувачите и образовна вклученост).

**Табела 19. Испитување сигнификантност и јачина
на моделите за предикција**

ANOVA ^a							Model Summary	
Модел		Збир на квадрати	Df	М на квадрати	F	p	R	R ²
АКАДЕМСКИ АНГАЖМАН	регресија	180,054	8	22,507	1,850	0,093	0,502	0,252
	остаток	535,417	44	12,169				
	вкупно	715,472	52					
ЕМОЦИОНАЛЕН АНГАЖМАН	регресија	270,828	8	33,854	1,814	0,100	0,498	0,248
	остаток	821,361	44	18,667				
	вкупно	1092,189	52					
БИХЕЈВИОРАЛЕН АНГАЖМАН	регресија	171,627	8	21,453	0,844	0,570	0,365	0,133
	остаток	1118,260	44	25,415				
	вкупно	1289,887	52					
ПОДДРШКА ОД ЗГРИЖУВАЧИТЕ	регресија	21,598	8	2,700	0,438	0,892	0,272	0,074
	остаток	271,270	44	6,165				
	вкупно	292,868	52					
ВКЛУЧЕНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО	регресија	886,794	8	110,849	0,828	0,583	0,362	0,131
	остаток	5890,037	44	133,864				
	вкупно	6776,830	52					
Предиктори: Пол на ученикот, Возраст на ученикот, Број на деца во семејството, Средина на живеење, Дете по ред, Години на престој во дом, Развој на ученикот, Образование на родител/старател.								

Моделот на предиктори за предвидување на академскиот ангажман на учениците од малите групни домови во Скопје е незначаен (табела 19), моделот објаснува 25,2 % од вкупната варијанса ($25,2\% = 180,054/715,472$), што е незначително за објаснување на академскиот ангажман. Понатаму вака конципираниот модел објаснува 24,8 % од вкупната варијанса при предвидувањето на емоционалната ангажираност ($24,8\% = 270,828/1092,189$) и само 13,3 % на бихејвиоралната ангажираност ($13,3\% = 171,627/1289,887$). Уште помалку, односно само 7,4 % од вкупната варијанса на перципираната поддршка од згрижувачите може да се предвиди преку анализираните фактори ($7,4\% = 21,598/292,868$), а 13,1 % од вкупната вклученост во образовниот процес ($13,1\% = 886,794/6776,830$).

Високите резидуални (преостанати) зборови на квадрати дополнително кажуваат дека веројатно други неиспитани фактори влијаат на ангажманите и поддршката од

згрижувачите во домовите, што го потврдуваат и сите коефициенти на значајност на моделите (сите $p > 0,05$).

Истите резултати се потврдени и од испитувањето на јачината на моделите (Model Summary).

Коефициентите покажуваат умерен успех во предвидувањето на академскиот и емоционалниот ангажман ($R^2=0,252$ и $0,248$ соодветно) и сугерираат дека избраните карактеристики на учениците имаат одредена моќ на предвидување на нивните ангажмани, но со простор за подобрување. Ниска објаснувачка моќ во други области ангажман во однесувањето ($R^2=0,133$), поддршка на згрижувачите ($R^2=0,074$) и образовна вклученост ($R^2=0,131$) се слаби и со негативен приспособен R^2 . Само моделите за академски и за емоционален ангажман имаат позитивно приспособен R^2 ($0,116$ и $0,111$), што значи дека имаат одредена моќ на предвидување.

Од R-коефициентите заклучуваме дека факторите меѓусебно исто така не се доволно силно поврзани, со исклучок на академскиот ангажман и емоционалниот ангажман за кои поврзаноста е умерена ($50,2\%$ и $49,8\%$ соодветно), но со простор за подобрување. Поврзаноста на факторите при предвидувањето на вклученоста во однесувањето изнесува $36,5\%$, за предвидувањето на поддршката од згрижувачите е $27,2\%$ а за севкупната вклученост во образованието е $36,2\%$.

За да се подобрат моделите треба да се вклучат дополнителни предвидувачи како што се: перцепција на ученикот за односите наставници-ученик, фактори поврзани со самата училишната средина (на пример, дружење на одморите), социјалната поддршка која ја добива ученикот, внатрешната мотивација или задоволството од посетата на училиштето и дружењето на училиште.

IV. ДИСКУСИЈА

Во истражувањето учествуваа 65 ученици од малите групни домови на територијата на градот Скопје во Република Северна Македонија. Примерокот е хетероген, вклучува испитаници од различни демографски групи. Имено, 41,5 % се од женски пол, а 58,5 % од машки. Со типичен развој се 78,5 %, а останатите со попреченост. Од урбана средина се 64,6 %, а од рурална 35,4 %. Просечната возраст за примерокот изнесува 15,46 години, а најмладиот ученик кој учествуваше во ова истражување има 7 години, додека најстариот има 19 години. Најголем дел од испитаниците имаат 17 години. Институционализирани во просек се 4,58 години, а има и новопримени ученици што се во дом само неколку месеци, ученици кои се во дом долги години, односно дури 16 години, што значи дека таквите ученици се во дом од многу рана возраст. Најмногу деца се по 2 години во дом. Децата доаѓаат од поголеми семејства, а најчесто од семејства со по три деца. Повеќето се второ или трето дете во семејството, но најголем број ученици се најстаро дете. Ученици чии родители имаат завршено високо образование се 32,3 %, додека останатите 67,7 % или немаат образование или имаат понизок степен на образование.

Резултатите укажуваат на умерено ниво на академска вклученост кај учениците, односно се ангажираат академски само понекогаш. Од сите ученици, 45,2 % често или секогаш се ангажираат академски, 34,8 % тоа го прават ретко или повремено. Значи поголемиот дел од нив имаат развиени навики за учење и се одговорни во однос на академските обврски, додека мал процент на ученици (9,2 % кои никогаш не се ангажираат на академски план) можеби се соочуваат со тешкотии во организацијата, мотивацијата или пристапот до потребните ресурси. Еден ученик изјави дека: „Уште малку ми фали да научам за да ми се сите оценки 5-ки. Но, ме мрзи да средувам книги, а не, пак, да учам.“.

Еден од најдобрите показатели за академската посветеност е извршувањето на домашните задачи и работата на проектот навреме. 60 % од учениците си ја завршуваат домашната задача навреме, што одразува силна академска одговорност, што укажува дека најголемиот дел од испитаните ученици од домовите во Скопје имаат дисциплинирано рутина за учење. Само 9,2 % од учениците никогаш не ја завршиле домашната задача навреме.

Друга значајна компонента на академската вклученост е перцепцијата на довербата

на учениците дека се подготвени за тестови и испрашувања. 40 % од учениците се чувствуваат сигурни и добро подготвени за време на ваквите часови, 50,8 % се понекогаш подготвени, а 9,2 % никогаш не се чувствуваат подготвени за тестови и да бидат испрашани на часот. Резултатите сугерираат дека значаен дел од учениците се анксиозни поради тест или испрашување или дека можеби се соочуваат со неефикасност во учењето, немаат соодветни методи на учење или имаат тешкотии во разбирањето на наставниот материјал. Исто така, доколку има разлики во квалитетот на наставата или пристапот до образовни материјали, тоа може да влијае на подготвеноста на учениците.

Во однос на учеството во дискусиите на класните, 53,8 % од учениците често или секогаш учествуваат во дискусии и се подготвени да придонесат со свое мислење на одредена тема или проблем, 38,5 % учествуваат повремено, додека само 7,7 % целосно го избегнуваат учеството во дискусиите, што значи дека тие може да се соочуваат со ниска самодоверба, срамежливост или недоволен интерес за темите. На активноста во класните дискусии можат да влијаат личните карактеристики, како што се интровертноста и социјалната анксиозност, а и начинот на кој наставниците ги водат дискусиите може да има улога (интерактивните методи можат да поттикнат поголема вклученост). Исто така, доколку учениците не се чувствуваат доволно сигурни во своето знаење, може да избегнуваат учество.

Посетата на училиште најчесто е одраз на внатрешната мотивација на учениците и надворешните фактори. Резултатите покажуваат дека 63,1 % од учениците не го пропуштаат училиштето поради вистинска причина, што значи дека се посветени на учењето, додека 18,4 % од учениците често отсутствувале од училиште, што е причина за загриженост кога се разгледуваат потенцијалните пречки како што се личните прашања, проблемите со пристапност или надворешни бариери како што се транспорт, условите во домот, здравствени проблеми или семејни околности. Одредени ученици може да немаат доволна поддршка во справување со академските предизвици, што може да доведе до намалена посветеност на училиштето. Во оваа насока една ученичка кажа дека нема мотивација за на училиште затоа што наставниците не им држат редовни часови и е разочарана, бидејќи оценките не се реални. Наставниците не им објаснуваат доволно, а им бараат многу повеќе. Кога имаат проблем во врска со училиштето, наставниците не им даваат поддршка. Изреволтирана е бидејќи училиштето не им овозможува екскурзии.

Нашите резултати од 63,1 % се полоши од оние на Brown (2015), кој открил дека учениците од групните домови имаат просечна стапка на присуство на училиште од 85 %.

Често или секогаш на часовите се активни 53,8 % од учениците, поставуваат прашања, одговараат на прашања и учествуваат во дискусии, додека 10,8 % од учениците никогаш не учествуваат во дискусиите на часовите, што покажува дека иако повеќето ученици учествуваат, многу мал процент може да бара дополнителна поддршка и охрабрување за активно вклучување. Стилот на наставата може да влијае на активноста на учениците, па доколку наставата е повеќе интерактивна, учениците може да бидат повеќе вклучени. Социјалните фактори, како што се пријателствата и атмосферата во класот, исто така можат да играат улога, но сепак самодовербата и интересот за предметот најчесто се клучните фактори.

Силен емоционален ангажман покажуваат 46,8 % од учениците, што значи поголемиот дел се поврзани со училиштето, наставниците и учењето, а 19,1 % воопшто не покажуваат емоционален ангажман во училиштето, што сугерира дека тие можеби се соочуваат со негативни искуства во училиштето, како што се конфликти со врсници, недостаток на поддршка од наставниците или несоодветен наставен пристап. Brown (2015) потенцира дека академските тешкотии се надополнети со емоционални и бихејвиорални проблеми, и се често вкоренети во минатите трауми и нестабилноста на нивните животни ситуации. До истите како нашите наоди дошле и Smith и Williams (2019), дека учениците во мали групни домови често се чувствуваат социјално изолирани. Истражувачите откриле дека чувствата на стигма и исклученост од главните општествени групи придонесуваат за социјална изолација што ја доживуваат овие ученици. Овие наоди се подржани и од Thompson и Chen (2021) кои откриле дека 54 % од учениците од домови кои се обидуваат да се приклучат на училишните активности, се чувствувале непожелно или биле осудени од врсниците и од училишниот персонал, што довело до неподготвеност или отпорност да се приклучат на активностите. Во нашето истражување откривме дека 19,1 % од децата страдаат од емоционални проблеми, што е подобар наод од студијата на Brown (2015) кој посочува 25 %, но многу помал процент од оној што го открил Indyk (2015), кој изнесува дури 70 %.

Често или постојано уживаат кога го посетуваат училиштето 43,1 %, додека 21,5 % никогаш не уживаат да одат на училиште, што укажува на недостаток на интерес за

наставата или чувството дека наставните содржини не се релевантни за нив. Оние што уживаат и се чувствуваат убаво кога се во училиште веројатно имаат позитивни односи со наставниците, поддршка од врсниците и вклученост во воннаставни активности. Силниот однос со наставниците е од суштинско значење за да се поттикне средина за учење со поддршка и може да влијае на академската мотивација и емоционалниот ангажман на ученикот. Истражувањето покажа дека 46,1 % од учениците се често или секогаш поврзани со нивните наставници, додека 15,4 % никогаш не доживеале такво чувство. Нашиот наод е многу подобар од оној на Indyk (2015), кој открива дека 65 % од децата во згрижување имаат проблеми со развивањето на приврзаност, а 40 % од нив се чувствувале осамено и биле социјално изолирани. Според студијата, згрижените деца кои имале цврсти и постојани врски со своите згрижувачи имале 50 % помали шанси да доживеат емоционални или психолошки проблеми. Може да се каже дека учениците што имаат позитивен однос со наставниците веројатно добиваат поддршка, охрабрување и индивидуален пристап. Во студијата на Garcia и Lee (2022) е потенциран токму индивидуалниот пристап.

Чувството на припадност во училишната заедница значително е силно и често и постојано присутно кај 63,1 % од учениците, а само 12,3 % никогаш не се чувствувале дека припаѓаат на училиштето кое го посетуваат. Резултатите сугерираат дека повеќето од децата се дружат со други деца, се вклучуваат во воннаставни активности и имаат поддршка од врсниците и наставниците. Но има и ученици кои се разочарани и се чувствуваат изолирани, на пример, како што кажа една ученичка: „Не ми се допаѓа тоа што не учествувам на патронати“. Овие резултати се конзистентни со наодите на Johnson (2020), кој открил дека околу 70 % од учениците во групните домови учествувале во барем една воннаставна активност и дека ангажирањето во ваквите активности на училиште ги подобрува академските перформанси и емоционалната благосостојба кај учениците од групните домови. Студијата нагласува дека учеството влева чувство на припадност и зголемена мотивација. Исто така и Smith и Williams (2019) посочуваат дека учениците што учествувале во воннаставни активности имаат подобра вклученост; оние што се вклучени во тимски спортови, уметности и клубови пријавија подобрени односи со врсниците и зголемена самодоверба. Roberts и Martinez (2024), пак, напоменуваат дека ангажирањето во воннаставните активности влијае на социјалните и професионалните резултати во зрелоста. Тие откриле дека 78 % од учениците што учествувале во училишни активности изјавиле

дека имаат силни социјални мрежи во зрелоста, во споредба со 52 % од оние што не учествувале. Учениците што учествувале во разни училишни активности (не само во воннаставни) развиле посилни интерперсонални вештини и имале подобри социјални мрежи подоцна во животот.

Академскиот стрес е преовладувачка грижа кај 24,7 % од учениците, додека 32,3 % никогаш не се чувствуваат под стрес поради училишните обврски, што имплицира дека постои добра саморегулација или задоволителна вклученост во училишните обврски. Сепак не е мал бројот на деца кои се соочуваат со стрес, можеби поради високи очекувања од нив, притисок од наставата или недоволни вештини за управување со времето. За подобро управување со времето, Roberts и Martinez (2024) препорачуваат поголема воннаставна вклученост, за која тврдат дека не само што ја подобрува способноста за формирање и одржување односи туку ги подобрува и клучните меки вештини, како што се лидерството, одговорноста, а особено, управувањето со времето.

Мотивацијата е клучен фактор за академскиот успех. 57,0 % од учениците често се чувствуваат мотивирани да учат и да постигнат добри резултати, а 13,8 % никогаш не се мотивирани да имаат добри академски резултати. Ова сугерира дека додека повеќето ученици се поттикнуваат да успеат, некои може да се борат со одржување на мотивацијата. Високата мотивација може да се должи на поддршка од семејството, наставниците или личните амбиции на учениците, додека ниската мотивација може да биде резултат на недостаток на интерес за наставните содржини, отсуство на соодветни стратегии за учење, негативни искуства во училиштето или невклучување во воннаставни активности кои поттикнуваат социјална интеракција. До истите заклучоци дошол и Johnson (2020), кој тврди дека децата од домовите доживуваат социјална изолација, но воннаставните активности им помагаат да формираат значајни односи со врсниците и наставниците. Чувството на поврзаност со соучениците преку учеството во воннаставни активности го намалува стресот и го подобрува целокупното ментално здравје кај децата, што позитивно влијае на нивните академски перформанси.

Повеќе од половина од учениците (54,8 %) често се занимаваат со академски и воннаставни активности, што може да е поради интерес за одредени области, поддршка и насочување од наставниците и/или родителите или желба за социјална интеракција. Никогаш не се ангажираат на овој начин 15,1 %, веројатно поради недостаток на можности,

ниска самодоверба или ограничени ресурси за учество во активности. Овие наоди ја нагласуваат потребата од инклузивни практики, што го потврдуваат и Smith и Williams (2019) дека програмите за пријатели и менторство повлекуваат подобри резултати кај учениците од групните домови.

Дека навистина децата учествуваат во разни воннаставни активности, потврдуваат и бројните награди, признанија и сертификати кои ги имаат освоено. Така, учениците покажаа познавање на јазици како англиски (четворица ученици), технички вештини како компјутери (седум ученици) и уметнички таленти, вклучувајќи цртање (еден ученик има сертификат за цртање), музика (еден ученик), танц (четворица ученици) и фотографија (еден ученик). Ова сугерира дека децата се охрабруваат да се развиваат холистички, стекнувајќи знаења и практични вештини (како готвење кај четворица ученици) и креативни вештини (пет ученици, од кои тројца добиле награда за изработка на најубав лампион, а еден добил пофалница за најдобра маска). Еден ученик се стекнал со сертификат за дебати и добил признание за учество на национално дебатно првенство, што укажува на силни комуникациски и аналитички вештини. На еден ученик освен оваа награда му била доделена и диплома за креативно пишување и читање со разбирање, што ја засилува важноста на писменоста и вештините за критичко размислување во образование на децата. Еден ученик е толку креативен и подготвен што добил сертификат за безбедно учење на далечина преку учество во три проекти „Еразмус“. Покрај тоа некои од добиените награди ги нагласуваат техничките вештини, при што три ученици добиле сертификати за обука за безбедност, хуманост, прва помош и практични работилници. Еден ученик добил благодарница од УНИЦЕФ за заштита на правата на децата. Таквата обука не само што го подобрува нивниот личен развој туку и ги подготвува за идните можности за кариера. Учесството во активностите на Црвениот крст и добивањето признанија од УНИЦЕФ дополнително го одразуваат нивниот ангажман во хуманитарни и социјални иницијативи. На еден ученик му била доделена благодарница од Јавна здравствена установа - Клиника за инфективни болести и фебрилни состојби за хумани дела. Еден ученик освен награди за хуманост и помош во Црвениот крст се стекнал уште со сертификат за поддршка на ЕУ за владеење на правото и сертификат од Телеком за учество на проект за борба против булинг. Спортските достигнувања се забележлив аспект на успехот на децата. Учениците имаат освоено медали и дипломи во спортови како фудбал (пет ученици), ракомет (тројца

ученици) и маратонско трчање (еден ученик со освоено второ место). Еден ученик се натпреварувал на турнир во шах. Овој ангажман во спортот поттикнува тимска работа, дисциплина и упорност, кои се суштински животни вештини. Еден ученик бил пофален за исклучителен успех на училиште и како добар ученик, еден ученик учествувал на натпревар по математика на „Кенгур“ и освоил второ место, а исто така еден ученик учествувал на новогодишен турнир „Мондано“ и освоил четврто место. Четворица ученици учествувале на летни кампови, за што добиле сертификати.

Резултатите од истражувањето понатаму покажаа дека повеќето ученици (56,9 %) секогаш или често се придржуваат до правилата, а само 3,1 % никогаш не ги почитуваат училишните правила. Високиот степен на почитување на правилата може да се должи на јасни училишни политики, позитивна училишна култура и добар однос со наставниците, а спротивно оние што не ги почитуваат правилата можеби се соочуваат со недостаток на мотивација или проблеми со авторитетите.

Вклучувањето во училишните активности е често за 46,2 %, додека 24,6 % од учениците никогаш не учествуваат во ваквите активности, што укажува на недостаток на интерес, можни проблеми со пристапноста или други приоритети на учениците. Нашиот резултат е подобар од оној на Indyk (2015), кој посочува 70 %. Во оваа насока, студијата на Thompson и Chen (2021) ги истакнува системските пречки кои ги погодуваат учениците во групните домови, намалувајќи ја нивната способност да се вклучат во збогатување на училишните искуства. Потенцирани се недостаток на пристап до сигурен превоз за воннаставни активности, недоволно финансии или логистичка поддршка, незапознаеност со можноста за учество, неинформираност. Училиштата кои имплементирале таргетирани програми за информирање забележале зголемување од 37 % во стапките на учество на учениците од групни домови во текот на две години.

Социјалниот ангажман кај учениците е релативно висок и 63,1 % често комуницираат со врсниците за време на училишните активности, што укажува на добар степен на социјализација, а само 9,2 % од учениците никогаш не се впуштаат во таква интеракција. Активно учествуваат во групни проекти 64,6 %, а 15,4 % никогаш не се впуштаат во заедничка работа со соученици. Учениците имаат вродена потреба за дружење, особено ако се наоѓаат во средина која го поддржува тоа, па затоа резултатите посочуваат дека училиштата поттикнуваат соработка и комуникација меѓу учениците. Во овој поглед

клучни се наставниците, кои ако ги охрабруваат учениците да работат заедно, може да придонесат за поголема вклученост во групните проекти. Тие можат да помогнат на учениците да разберат дека групната работа им помага да разменат идеи и да постигнат подобри резултати. Некои ученици избегнуваат тимска работа затоа што чувствуваат дека ќе го завршат најголемиот дел од работата, додека другите нема да придонесат подеднакво, а пак други ученици можеби не се сигурни во своите способности и избегнуваат учество во групни проекти поради страв од осуда или критика. Нашите наоди се потврдени и во студијата на Smith и Williams (2019), кои го истакнуваат позитивното влијание на мрежите за поддршка од врсниците и сугерираат дека учениците што се занимавале со училишни активности покажале одржливи подобрувања во нивните социјални вештини и академски перформанси со текот на времето во споредба со оние што не учествувале.

Учениците од малите групни домови во нашето истражување покажаа умерена подготвеност да им помагаат на наставниците или соучениците за време на часовите, и 43,1 % одговорија дека често или секогаш нудат помош, а 23,1 % никогаш не се пријавуваат да помогнат. Овој резултат покажува дека значаен дел од учениците имаат развиена емпатија и социјална одговорност и можеби се воспитани да бидат солидарни и да придонесуваат за заедницата. За оние што не нудат помош, можеби се несигурни во своите способности и/или се плашат дека нема да дадат корисен придонес.

Откривме високо позитивна евалуација на улогата на згрижувачите во академскиот живот на учениците, бидејќи 94,8 % од учениците потврдија дека добиваат поддршка, што потврдува дека згрижувачите во домовите се клучен извор на помош, мотивација и охрабрување за учениците во текот на нивното школување.

Еден од највпечатливите резултатите е дека 96,9 % од учениците се согласуваат дека нивните згрижувачи им помагаат со училишните задачи кога е потребно. Една ученичка изјави: „Згрижувачката секогаш е достапна за мене во кое било време, секогаш ми дава помош и поддршка за што и да ми треба“. Дури 98,5 % од учениците се чувствуваат поддржани од нивните згрижувачи во нивниот академски живот. Значи згрижувачите обезбедуваат значајна академска поддршка на учениците, придонесувајќи за успех во учењето, но и за севкупните перформанси. Дополнително, 96,9 % од учениците изјавија дека нивните згрижувачи ги охрабруваат да го дадат својот максимум на училиште, а 98,5 % од учениците веруваат дека нивните згрижувачи ги мотивираат да бидат успешни и да ги

постигнат своите цели. Згрижувачите на учениците им обезбедуваат емоционална поддршка преку отворена комуникација, што го потврдија 83,0 % од учениците. Резултатите имплицираат дека улогата на згрижувачите во домовите не се ограничува само на обезбедување дом туку тие активно учествуваат во образовниот процес на учениците и се значаен фактор за академскиот и емоционалниот развој на децата за кои се грижат во домовите. Тие имаат улога и на ментори и поддржувачи. Можеби ваквите резултати се должат на структуриран систем за поддршка, односно можеби постојат добро организирани програми во домовите кои промовираат учење и поддршка од страна на згрижувачите. Згрижувачите можеби се обучени да создадат средина во која учениците чувствуваат дека можат да разговараат за своите проблеми. Овие наши наоди се подржани и од наодите на Carter и Jones (2023), кои истакнуваат дека учениците чии згрижувачи биле активно вклучени во нивното образование имале поголем просечен успех од оние чии згрижувачи биле помалку вклучени.

Но исто така, сосема спротивно, резултатите може да посочуваат и висока зависност и потреба од помош при учењето, бидејќи можеби некои ученици не развиле доволно автономија и самостојност во образовниот процес.

Во целина, откриваме високо ниво на ангажираност во образованието кај учениците во групните домови, а 94,3 % од учениците рекоа дека често или секогаш се ангажирани во своето образование, а само 1,1 % изјавија дека никогаш не се ангажираат. Животот во групните домови често вклучува строго дефинирани обврски и рутини што може да влијаат позитивно на академскиот фокус на учениците. Но како што тврдат Thompson и Chen (2021), строгите распореди, недостигот на персонал и ограничените ресурси дополнително ја ограничуваат способноста на учениците да учествуваат во воннаставни активности.

Генерално може да се каже дека високото ниво на поддршка, мотивација и комуникација придонесува кон создавање позитивна образовна средина за учениците во групните домови.

При испитување на разликите во различните видови ангажираност на учениците со типичен развој и оние со попреченост, откривме дека учениците со типичен развој покажуваат повисоки нивоа за сите видови ангажираност, освен емоционалното ангажирање, кое е повисоко кај учениците со попреченост, како и перцепцијата за поддршката од згрижувачите. Но сепак разликите не се значајни. Веројатно е дека

учениците со попреченост добиваат повеќе индивидуално внимание од згрижувачите, што доведува до повисоко емоционално ангажирање. Овој наод го потенцираат и Zetlin, Weinberg и Shea (2006), кои сугерираат дека присуството на образовни врски и тutori значително ги подобрило образовните резултати за 20 % во оцените. Garcia и Lee (2022) покажуваат дека 70 % од наставниците верувале дека обезбедувањето дополнителна поддршка (на пример: менторство, тutorство) може да ја подобри вклученоста на учениците од групните домови во училишните активности. Дополнително, 25 % од наставниците рекле дека е најважна редовната комуникација со згрижувачите на учениците од групните домови. Дека спроведувањето на доследно менторство, обезбедувањето пристап до советување и развивањето индивидуализирани образовни стратегии може значително да ги подобри и ангажираноста и академските резултати за овие ученици, потенцирал и Brown (2015).

Учениците со попреченост имаат поголема потреба од поддршка, што ги поттикнува да воспостават посилни релации со згрижувачите. Но сепак може да се констатира дека можеби постојат предизвици во адаптацијата на наставните методи за учениците со попреченост, што веројатно влијае врз нивното когнитивно и/или бихејвиорално вклучување. Roberts и Martinez (2024) тврдат дека во учеството во училишните активности се протега надвор од академскиот успех, влијаејќи на доживотните општествени и професионални резултати. Истражувачите ја нагласуваат потребата од образовни политики кои промовираат инклузивни, структурирани активности за поддршка на долгорочната благосостојба и развој на кариерата на ризичните ученици.

Академскиот ангажман значајно се разликува според возраста, па откривме дека повозрасните ученици повеќе се вклучуваат во активностите на училиште. Повозрасните ученици покажуваат поголема академска зрелост и веројатно имаат поголема самодисциплина и разбирање за важноста на образованието. Веројатно се посвесни за своите кариерни и академски цели. Во поглед на другите испитувани аспекти на вклученоста во образовниот процес не откривме значајни разлики кај различни возрасни групи ученици.

Дополнително, истражувањето открива дека нивото на вклученост во образовниот процес и поддршката што ја добиваат децата во домовите е слично помеѓу женските и машките ученици од малите групни домови во Скопје, како и според времето на престој во дом, образованието на нивните родители и средината на живеење, што укажува на

унифицирано влијание на средината во групните домови. Резултатите имплицираат дека во домовите се обезбедува структурирана поддршка, што ги намалува ефектите на надворешните фактори, како што се образованието на родителите или средината на живеење.

Академскиот ангажман се зголемува со поголемото ангажирање на емоционално поле и со поголемо социјално вклучување на учениците. Учениците што доживуваат повисока емоционална поврзаност се поангажирани во целина, односно во поглед на целиот процес на нивното образование и се чувствуваат повеќе поддржани од нивните згрижувачи. Посилното бихејвиорално ангажирање на ученикот повлекува поголема образовна ангажираност на ученикот. Емоциите на ученикот значајно влијаат на неговата заинтересираност за едукација и колку повеќе е ангажиран ученикот емоционално, толку повеќе се зголемува и неговата вклученост во севкупниот образовниот процес. Учениците што покажуваат повисоки нивоа на ангажираност во однесувањето се исто така поактивно вклучени во нивното образование. Дополнително откривме дека колку е поголема помошта што ја добива ученикот од згрижувачите со својот групен дом толку е поголема вклученоста во образовниот процес. Меѓутоа треба да напоменеме дека ако ученикот зависи премногу од поддршката на згрижувачите, можеби нема да развие самостојност во учењето.

Повозрасните ученици и учениците со попреченост повеќе се ангажираат академски, но колку подолго детето престојува во домови неговиот емоционалниот ангажман се намалува. Со текот на времето учениците можеби стануваат помалку зависни од згрижувачите или можеби развиваат рутини што ги прават помалку чувствителни на емотивната поддршка од згрижувачите. Исто така, доколку не гледаат промени во својата ситуација, учениците можат да изгубат интерес за училиште и личен развој. O'Higgins, Sebba и Luke (2015) откриле дека високите стапки на емоционални и бихејвиорални тешкотии (пријавени кај над 60 % од децата кои подолго време биле во домовите) се покажале дека се во силна корелација со слабите академски перформанси. Децата кои доживеале помалку транзиции во училиштата или сместувањето постигнале подобри академски исходи.

Според анализираните демографски карактеристики на учениците не може со сигурност да се предвиди нивната вклученост во образованието во иднина, што посочува дека можеби надворешните фактори, како што се наставниците, наставната програма и можностите за дополнителна едукација, играат поголема улога од демографските

карактеристики, што имплицира потреба од подлабока анализа и истражување кое ќе вклучи психолошки карактеристики на учениците и мотивациски фактори за подобро предвидување на идната академска вклученост.

V. ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Можеме да констатираме дека повеќето анкетирани ученици од малите групни домови во Скопје се вклучени во образовниот процес, но постои значителен дел кој не е доволно ангажиран. Повеќето ученици покажуваат одреден степен на академски ангажман, но не сите се доследни во нивната посветеност на учењето. Академската одговорност, како навремено извршување на домашните задачи е релативно висока, но подготовката за тестови и учество во дискусии варира. Наставниците треба активно да ги вклучуваат учениците од домовите во наставата, што веројатно ќе резултира со нивна поголем подготвеност да помагаат и активно да учествуваат на часовите.

Сепак сите ученици не покажуваат иста ангажираност. Учениците со типичен развој имаат повисоко академско и социјално ангажирање, за разлика од учениците со попреченост, кои покажаа повисока емоционална ангажираност и поврзаност. Програми кои промовираат тимска работа и училишни активности можат да помогнат во зголемување на чувството на припадност на сите ученици од домовите, а посебно за оние што се соочуваат со некаков проблем во развојот.

Академскиот ангажман расте со возраста, но емоционалната вклученост се намалува со подолг престој во домови. Времето на престој во дом, образованието на родителите и средината на живеење немаат значително влијание врз вклученоста во образованието. Исто така постои полова еднаквост во ангажираноста.

Во поглед на емоционалниот ангажман и мотивацијата на учениците, поголемиот дел покажуваат позитивни ставови кон училиштето, но исто така постои значаен процент на ученици кои се борат со недостаток на ангажираност, стрес и ниска мотивација. Оние со поголема емоционална поврзаност со училиштето и наставниците се повеќе ангажирани академски. Сепак, иако значаен дел од учениците не доживуваат академски стрес, стресот е присутен кај дел од учениците, што може да влијае на нивната мотивација. Ова укажува на потребата од дополнителни стратегии за управување со стресот и со академските обврски, како и индивидуализирани пристапи и интерактивни методи на настава, кои можат да помогнат во зголемување на мотивацијата. Балансиран наставен пристап и програми за управување со стресот можат да помогнат особено на учениците што се соочуваат со висок академски притисок.

Поголемата емоционална и социјална вклученост води до зголемен академски ангажман, што укажува на важноста на целокупната поддршка за учениците. Повеќето ученици активно комуницираат со врсниците, учествуваат во групни проекти и нудат помош на наставниците и соучениците, што е позитивен фактор за нивната академска вклученост. Голем дел од учениците се чувствуваат како дел од училишната заедница, што позитивно влијае на нивната емоционална благосостојба и ангажираност. Повеќето ученици ги почитуваат правилата на училиштето, што создава позитивна училишна клима.

Резултатите од ова истражување ја потврдуваат улогата на згрижувачите како клучна, бидејќи открива дека учениците добиваат значителна поддршка од нивните згрижувачи, што позитивно се одразува на нивниот академски успех и општо училишно искуство. Ова укажува на потребата згрижувачите да вложуваат во градење доверливи односи со учениците, и да користат интерактивни и персонализирани пристапи, што ќе овозможи уште повеќе да ја зголемат поврзаноста со учениците.

Генерално заклучоците ја потврдуваат важноста на создавање поддржувачка домска и училишна средина и ги иницираат следните препораки:

- зголемување на индивидуалната поддршка за учениците и воведување менторски програми со кои згрижувачите ќе имаат редовни индивидуални средби со учениците;
- стратегии за одржување на мотивацијата и од згрижувачите и од наставниците во училиштата;
- добро организирани наставни методи, како, на пример: дебати, дискусии, симулации и проекти за зголемување на интересот кај учениците;
- за помладите ученици, користење игри и интерактивни техники за поттикнување учење или зголемување на љубопитноста, што може да ја зголеми вклученоста во наставата;
- развој на групни активности за поврзување преку вклучување на учениците во тимска работа и проекти, работилници и интерактивни игри, а тоа ќе ги подобри социјалните врски меѓу учениците;
- вклучување на сите ученици и обезбедување инклузивност, што ќе помогне во јакнење на чувството на припадност;

- користење диференцирани наставни пристапи за учениците со попреченост, како што се визуелни, аудитивни или кинестетички техники за да се зголеми нивната ангажираност;
- охрабрување на учениците на кои им е потребно и поддршка за учениците со ниска самодоверба преку индивидуален пристап и менторски програми;
- создавање инклузивна училишна средина која поттикнува припадност;
- поттикнување соработка меѓу учениците и организирање мешани групи од ученици со типичен развој и ученици со попреченост за да се зајакне меѓусебната поддршка и инклузија;
- развивање програми за социјализација кои ќе им помогнат на срамежливите ученици да се интегрираат во училницата;
- поттикнување емпатијата и заедничката соработка преку активности што ќе ги мотивираат учениците да помагаат еден на друг;
- развој на програми за намалување на академскиот стрес;
- охрабрување на учениците да се вклучат во воннаставни активности;
- поради силната перцепција за поддршка од згрижувачите што ја покажаа учениците, потребно е поттикнување на самостојност и наместо постојана поддршка, згрижувачите треба да ги охрабруваат учениците сами да преземаат иницијативи за учење и вклученост;
- зајакнување на емоционалната стабилност преку терапевтски сесии, уметнички и спортски активности;
- советодавни програми за учениците што подолго време престојуваат во домови, бидејќи нивниот емоционален ангажман се намалува со текот на времето;
- воведување наградни системи како еден вид позитивна мотивација, користејќи пофалби, награди и признанија, што секогаш дава позитивен резултат, па така во нашиот контекст, може да го зголеми академскиот интерес на ученици и тоа не само од домовите туку кај сите ученици овој тип стимулација може да биде поттик;
- редовна евалуација на ангажираноста на учениците што престојуваат во малите групни домови преку користење анкети и анонимни прашалници, што ќе овозможи следење на нивото на вклученост на учениците и според наодите и сознанијата кои

ќе произлезат од анализите, соодветно да се интервенира и да се преземаат навремени корективни мерки;

- воведување задолжителна соработка меѓу наставниците, згрижувачите, психолозите и социјалните работници за подобрување на академската и емоционалната вклученост на учениците од малите групни домови не само на територијата на Скопје туку и на територијата на целата држава.

Постигнувањата на децата од мали групни домови ја илустрираат нивната решителност, талент и ефективност на поддржувачката образовна средина. Нивните достигнувања во повеќе домени покажуваат дека со соодветно охрабрување и можности децата можат да се истакнат и позитивно да придонесат за општеството. Инвестирање во програми што ги негуваат нивните способности ќе биде од клучно значење за обезбедување на нивниот долгорочен успех и интеграција во пошироката заедница.

VI. КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, A., & Havsy, L. (2001). *Check & Connect: An examination of the middle school transition*. Poster presentation at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Human Resources and Social Development Canada.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *Eur J Spec Needs Educ.*, 33, 221-234.
- Brinser, H., & Wissel, A. (2020). Serving students in foster care: Implications and interventions for school counselors. *Professional Counselor*, 10(2), 170-180.
- Brown, J. L. (2015). Supporting the Academic Achievement of Students Who Reside in Group Homes. *Loyola Marymount University Theses and Dissertations*, 1951.
- Cameron, C., & Maginn, P. (2008). The emotional and psychological well-being of children in foster care: Focus on children in residential settings. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 501–513.
- Carter, R. E., & Jones, T. (2023). The Role of Caregivers in Facilitating School Participation for Group Home Students. *Children and Youth Services Review*, 141, 106480.
- Choe, D. (2020). Parents' and adolescents' perceptions of parental support as predictors of adolescents' academic achievement and self-regulated learning. *Child. Youth Serv. Rev.*, 116, 105172.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Khetani, M., & Teplicky, R. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(2), 315-323.
- Garcia, M., & Lee, D. (2022). Teachers' Perceptions of the Involvement of Students from Group Homes in School Activities. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103432.
- Ghazvini, S., & Khajepoura, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1040-1045.

- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 3 (63), 345-363.
- Guichard, S., & Grande, C. (2018). Differences between pre-school children with and without special educational needs functioning, participation, and environmental barriers at home and in community settings: an international classification of functioning, disability, and health for children and youth approach. *Front Educ.*, 3, 7.
- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83.
- Fantuzzo, J., & Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29, 941–960.
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82.
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M.-P., Peeke, L. M., & Aubry, T. D. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1183-1189.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fritschner, L. M. (2000). Inside the undergraduate college classroom - Faculty and students differ on the meaning of student participation. *Journal of Higher Education*, 71(3), 342-362.
- Hamid, Z. A., Othman, J., Ahmad, A., & Ismail, I. A. (2011). Hubungan antara penglibatan ibubapa dan pencapaian akademik pelajar miskin di negeri Selangor. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 3, 31-40.

- Harper, J., & Schmidt, F. (2016). Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial. *Children & Youth Services Review*, 67, 238-246.
- Healey, C. V., & Fisher, P. A. (2011). Children in foster care and the development of favorable outcomes. *Child Youth Serv Rev*, 33(10), 1822–1830.
- Howard, J. R. (2002). Do college students participate more in discussion in traditional delivery courses or in interactive tele courses? A preliminary comparison. *Journal of Higher Education*, 73(6), 764-780.
- Indyk, S. (2015). INFORMATION PACKET: Emotional and psychological well-being of children in foster care. Достапно на: <https://www.nccwe.org/downloads/info-packs/ShoshanaIndyk.pdf>
- Inman, S. F. (2008). *Exploring the Relationship between Student Engagement Factors and Entry to Postsecondary Programs: A Secondary Analysis*. Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- Jackson, S., Ajayi, S., & Quigley, M. (2003). *By degrees: The first year — From care to university*. London: National Children's Bureau/Frank Buttle Trust.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1107–1114.
- Johnson, A. L. (2020). The Impact of Extracurricular Activities on the Academic Performance of Students from Group Homes. *Educational Studies*, 46(3), 350-365.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264-274.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of Parental Support and Students' Emotions during Homework: Moderating Effects of Students' Motivational Orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 63.
- Law, M., et al. 2013. Participation in the home environment among children and youth with and without disabilities. *The British Journal of Occupational Therapy*, 76, 58-66.
- Li, Y., & Lerner, R. (2010). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.

- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioural Development*, 35(4), 329-342.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2010). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21, 187-190.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Martin, A. J., Way, J., Bobis, J., & Anderson, J. (2015). Exploring the ups and downs of mathematics engagement in the middle school years. *Journal of Early Adolescence*, 35, 199-244.
- McInerney, D. M. (2010). *The Role of Sociocultural Factors in Shaping Student Engagement in Hong Kong: An Ethnic Minority Perspective*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Митревска, С., & Ѓорѓиев, В. (2015). *Имплементација на Brain Break активности во наставата*. Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
- Mudrak, J., Zabrodska, K., & Takacs, L. (2020). Systemic approach to the development of reading literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade Pupils. *Front. Psychol.*, 11, 37.
- Murray, C., & Hu, H. (2017). Emotional and behavioral problems among children in residential care. *Children and Youth Services Review*, 75, 174-183.
- Mustaphaa, S, M., Nik, N.S., Rahman, A., and Yunus, M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (9), 1079-1084.
- Niklas, F., Möllers, K., & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse [The early learning environment provided by the family as a mediator between structural family background and basic reading abilities at the end of grade 1]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 94–111.

- Obimakinde A. M., Omigbodun A., Adejumo O., Adedokun B. (2019). Parenting styles and socio-demographic dynamics associated with mental health of in-school adolescents in Ibadan, south-west Nigeria. *J. Child Adoles. Mental Health* 31, 109-124.
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship between caregiving and children's educational outcomes? *Children and Youth Services Review*, 58, 1–10.
- Palmieri, L. E., & La Salle, T. P. (2017). Supporting students in foster care. *Psychology in the Schools*, 54(2), 117-126.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. *Br J Educ Psychol.*, 89 , 818-837.
- Roberts, S. & Martinez, A. (2024). Long-term Outcomes of Participation in School Activities for Students from Small Group Homes. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 112-126.
- Rocca, K. A. (2008-2009). Participation in the College Classroom: The impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Journal of Classroom Interaction*, 43 (2), 22-33.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *Eur Early Child Educ Res J.*, 26, 956-971.
- Sahil, S. A. S. (2010). *A Structural Model of the Relationships between Teacher, Peer and Parental Support, Behavioural Engagement, Academic Efficacy and Cognitive Engagement of Secondary School Adolescents*. Sintok: Universiti Utara Malaysia.
- Simon & Owen, C. (2006). Outcomes for children in care: What do we know? In E. Chase, A. Simon, & S. Jackson (Eds.), *In care and after: A positive perspective* (pp. 26–43). London: Routledge.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Smith, D., Ito, A. Gruenewald, J., & Yeh, H. (2010). Promoting school engagement: Attitudes toward school among American and Japanese youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Smith, R., & Williams, J. (2019). Social Integration of Students in Group Homes: A Comparative Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 211-219.

- Smithgall, C., Gladden, R. M., Howard, E., Goerge, R., & Courtney, M. (2004). *Educational experiences of children in out-of-home care*. University of Chicago, Chapin Hall Center for Children
- Somers, C. L., Goutman, R. L., Day, A., Enright, O., Crosby, S., & Taussig, H. (2020). Academic achievement among a sample of youth in foster care: The role of school connectedness. *Psychology in the Schools, 57*(12), 1845-1863.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Predictors of students' attitudes toward school and their academic achievement. *Social Behavior and Personality, 34*(4), 391-412.
- Susak, M. (2016). *Factors that Affect Classroom Participation: Thesis*. Rochester Institute of Technology.
- Thompson, H., & Chen, Y. (2021). Barriers to School Participation for Students Living in Group Homes. *Child and Adolescent Social Work Journal, 38*(1), 23-38.
- Trowler, V. (2010). *Students Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy.
- Vacca, S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children - What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review, 30*(9), 1081-1087.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
- Wehman, P., Targett, P., & Smith, R. (2014). The impact of supported employment on the lives of people with disabilities: A systematic review. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119*(6), 485-494.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). New York: Springer.
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Shea, N. M. (2006). Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youth. *Children and Schools, 28*(3), 165-174.
- Zetlin, A., Weinberg, L. A., & Shea, N. M. (2010). Improving educational prospects for youth in foster care: The education liaison model. *Intervention in School and Clinic, 45*(4), 267-272.

VII. ПРИЛОГ - Прашалник

Демографски податоци за ученикот

1. Пол на ученикот

- ☐ Женски
- ☐ Машки

2. Возраст на ученикот _____

3. Развој на ученикот

- ☐ Со типичен развој
- ☐ Со попреченост

4. Години на престојувањето во дом _____

5. Број на деца во семејството _____

6. Образование на родител/старател

- ☐ Без образование
- ☐ Средно образование
- ☐ Високо образование
- ☐ Магистер
- ☐ Доктор на науки

7. Средина на живеење

- ☐ Рурална
- ☐ Урбана

Потскала: Академски ангажман

1. Навреме ги завршувам домашната задача и проектите што ги добивам во училиште.

- ☐ Никогаш
- ☐ Ретко
- ☐ Понекогаш
- ☐ Често
- ☐ Секогаш

2. Се чувствувам подготвен/а и сигурен/а за учеството во тестови и испрашување во училиштето.

- ☐ Никогаш
- ☐ Ретко
- ☐ Понекогаш
- ☐ Често
- ☐ Секогаш

3. Учествувам во класните дискусии.

- ☐ Никогаш
- ☐ Ретко
- ☐ Понекогаш
- ☐ Често
- ☐ Секогаш

4. Месечно пропуштам на училиште (со исклучок на валидни причини како болест)

- ☐ Никогаш не сум пропуштил/а ден
- ☐ 1 ден
- ☐ 2-3 дена
- ☐ 4-5 дена
- ☐ Повеќе од 5 дена

5. Учествувам активно на часовите (поставување прашања, одговарање на прашања и учествување во дискусии) во текот на наставата.

- Никогаш
- Ретко
- Понекогаш
- Често
- Секогаш

Потскала: Емоционален ангажман

1. Уживам да одам на училиште.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

2. Се чувствувам поврзан/а со моите наставници.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

3. Се чувствувам како да припаѓам на моето училиште.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

4. Се чувствувам вознемирен/а или сум под стрес поради училишните обврски.

- ☐ Воопшто не се согласувам
- ☐ Не се согласувам
- ☐ Неутрално мислење
- ☐ Се согласувам
- ☐ Силно се согласувам

5. Се чувствувам мотивиран/а да учам и да постигнувам добри резултати во училиште.

- ☐ Воопшто не се согласувам
- ☐ Не се согласувам
- ☐ Неутрален
- ☐ Се согласувам
- ☐ Силно се согласувам

Потскала: Бихејвиорален ангажман

1. Ги следам училишните правила.

- ☐ Никогаш
- ☐ Ретко
- ☐ Понекогаш
- ☐ Често
- ☐ Секогаш

2. Учествувам во училишни активности (клубови, спортови, секции итн.)

- ☐ Никогаш
- ☐ Ретко
- ☐ Понекогаш
- ☐ Често
- ☐ Секогаш

3. Комуницирам со моите врсници за време на училишните активности.

- Никогаш
- Ретко
- Понекогаш
- Често
- Секогаш

4. Учествувам во групни проекти или активности со моите соученици.

- Никогаш
- Ретко
- Понекогаш
- Често
- Секогаш

5. Се јавувам доброволно за помогнам на наставникот или на моите соученици за време на часовите.

- Никогаш
- Ретко
- Понекогаш
- Често
- Секогаш

Потскала: перцепирана поддршка од воспитувачите во групниот дом

1. Воспитувачите во мојот групен дом ми помагаат со моите училишни задачи кога ми треба.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам

- Силно се согласувам

2. Се чувствувам поддржано од воспитувачите во мојот училишен живот.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

3. Моите воспитувачи ме охрабруваат да дадам сè од себе на училиште.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

4. Моите воспитувачи ме мотивираат да бидем успешен/на во училиштето и да ги постигнам своите цели.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

5. Кога имам потреба, во секое време можам да разговарам со воспитувачите за моите проблеми во училиште.

- Воопшто не се согласувам
- Не се согласувам
- Неутрално мислење
- Се согласувам
- Силно се согласувам

