



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“

СКОПЈЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА

**УЛОГАТА НА СПЕЦИЈАЛНИОТ ЕДУКАТОР И РЕХАБИЛИТАТОР ВО СРЕДНО
УЧИЛИШТЕ**

-магистерски труд-

Кандидат:

Сара Тофиловска-Стојаноска

Ментор:

проф. д-р Горан Ајдински

Скопје, 2025

Ментор

проф. д-р Горан Ајдински

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Скопје

Членови на комисија:

проф. д-р _____, претседател

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Скопје

проф. д-р Горан Ајдински, ментор

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Скопје

проф. д-р _____, член

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет – Скопје

Апстракт

Инклузивното образование претставува еден од најзначајните предизвици во современите образовни системи со целосна интеграција на учениците со посебни образовни потреби во редовниот наставен процес. Ова истражување има цел да ја испита улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во средните училишта, анализирајќи ги ставовите на наставниците, специјалните едукатори и рехабилитатори, како и перцепцијата на родителите за процесот на инклузија.

Истражувањето е спроведено преку комбиниран квантитативен и квалитативен пристап со употреба на анкетен прашалник, полуструктурирано интервју и студија на случај. Анализата на резултатите покажа дека наставниците, специјалните едукатори и рехабилитатори и родителите, генерално имаат позитивен став кон инклузијата, но исто така идентификува значителни предизвици, како недостиг на специјализиран кадар, ограничени ресурси и потреба од дополнителна обука. Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор е оценета како клучна, при што испитаниците ја нагласуваат нивната важност во поддршката на учениците.

Ова истражување сугерира дека за подобрување на инклузивното образование се неопходни повеќе обуки за наставниците, зголемување на бројот на специјални едукатори, како и посистемско воведување на приспособени наставни методи. Препораките од ова истражување можат да послужат како основа за креирање на поефикасни инклузивни практики и подобрување на образовниот систем во насока на создавање инклузивна и поддржувачка средина за сите ученици.

Клучни зборови: инклузивно образование, ученици со посебни образовни потреби, наставници, специјални едукатори, образовни политики.

Abstract

Inclusive education represents one of the most significant challenges in modern educational systems, aimed at the full integration of students with special educational needs into the regular teaching process. This research aims to examine the role of special educators and rehabilitators in secondary schools, analyzing the attitudes of teachers, special educators, and rehabilitators, as well as the perceptions of parents regarding the inclusion process.

The study was conducted using a mixed quantitative and qualitative approach, involving a survey questionnaire, semi-structured interviews, and a case study. The analysis of the results showed that teachers, special educators, rehabilitation professionals, and parents generally have a positive attitude towards inclusion. However, it also identified significant challenges such as the lack of specialized staff, limited resources, and the need for additional training. The role of the special educator and rehabilitator was rated as crucial, with respondents emphasizing their importance in supporting students.

This research suggests that to improve inclusive education, there is a need for more training for teachers, an increase in the number of specialized educators, and the systematic introduction of adapted teaching methods. The recommendations from this study could serve as a basis for creating more effective inclusive practices and improving the educational system towards establishing an inclusive and supportive environment for all students.

Keywords: inclusive education, students with special educational needs, teachers, special educators, educational policies.

Содржина

Апстракт.....	3
ВОВЕД	7
I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ.....	11
1.1. Дефиниција и улога на специјалниот едукатор и рехабилитатор	11
1.2. Историски развој и значење на инклузивното образование	13
1.3. Законски рамки и политики за инклузија во средното образование.....	14
1.3.1 Измени и дополнувања на Законот за средно образование	14
1.3.2 Утврдување на вид и степен на попреченост кај лицата	20
1.3.3 Ефективност и ефикасност на пристапот на специјалниот едукатор и рехабилитатор	32
1.4. Предизвици и можности во работата на специјалните едукатори и рехабилитатори.....	39
1.5. Современи пристапи и методологии во специјалната едукација и рехабилитација во средното образование	41
1.6. Психолошки и социјални аспекти на инклузијата во средното образование	43
1.7. Компетенции и континуирана едукација на специјалните едукатори и рехабилитатори во средното образование	46
1.8. Преглед на националните модели.....	48
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	54
2.1. Предмет на истражувањето	54
2.2. Цел и карактер на истражувањето	54
2.3. Задачи на истражувањето	54
2.4. Хипотези	55
2.5. Варијабли	55
2.6. Примерок на истражувањето.....	55
2.7. Методи, техники и инструменти.....	56
2.8. Обработка на податоците	57
III. Анализа и интерпретација на резултатите	61
3.1. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот.....	61
3.2. Тематска анализа на групното интервју со стручната служба	88
3.3. Анализа и интерпретација на податоци од приказите на случај.....	91
3.4. Компаративна анализа на приказите на случај (М.К. и К.К.).....	95
3.5. Интеграција на резултатите.....	98
IV. Дискусија со верификација на истражувачките хипотези.....	101

4.1. Ограничувања на истражувањето	106
V. ПРЕПОРАКИ	107
ЛИТЕРАТУРА	111

ВОВЕД

Развојот на децата е динамичен процес што се одвива преку различни фази. Но, и покрај тоа што постојат одредени стандардни фази на развојот на детето, сепак важно е да се истакне дека секое дете напредува со свое темпо. Гледано пак од друга страна, постојат одредени индикатори што можат да укажат на развојни потешкотии кај децата. На пример, ако во првите три месеци од развојот бебето не гуга, не реагира на звуци од околината, не се насмевнува или не ги следи предметите и лицата што се движат пред него, тоа може да биде сигнал за потенцијални развојни пречки. Слично, ако од три до шест месеци не прави обиди за вртење на стомак, не посегнува по предмети или од шест до девет месеци не седи самостојно и не реагира на своето име, родителите треба да побараат стручна проценка.

Кај постарите деца, од девет до дванаесет месеци, ако не стојат, не користат гестови или од дванаесет до осумнаесет месеци не покажуваат конкретни слики во книги и не се обидуваат да изговараат зборови, може да се посомневаме во развојни потешкотии. Понатаму, ако на возраст од две до три години детето не оди стабилно, не имитира однесување или не поврзува два збора во реченица, тоа е дополнителен индикатор дека е потребна поддршка од специјален едукатор и рехабилитатор.

Раната интервенција и што побрзото детектирање дека на одредено лице му е потребна стручна помош игра многу значајна улога во поддршката на децата со развојни предизвици. Во зависност од видот на потешкотиите, пристапот, целите и времетраењето на третманот се разликуваат. Наместо да се фокусираме на она што детето не може, терапевтите вообичаено работат врз основа на неговите постоечки вештини, стимулирајќи ги послабите аспекти преку насочени вежби. Родителите на тоа лице, исто така, добиваат насоки за активности во домашни услови со цел постојана стимулација и поддршка на детето.

Процесот на рехабилитација може да биде предизвикувачки, како за детето, така и за родителите. Во текот на терапијата, можно е детето да негодува, да плаче или да одбива одредени активности, но терапевтот и родителите имаат клучна улога во создавање средина што ќе ја намали оваа бариера. Преку позитивна стимулација, игра, песна, допир и охрабрување, детето добива чувство на сигурност, што е основа за неговиот напредок и успешен третман од страна на специјалниот едукатор и рехабилитатор.

Имајќи на ум колку е почеста оваа појава во современото општество, логично се поставува прашањето кои се причините за тоа? Генерално, се смета дека современите општествени услови, забрзаното темпо на живот и честата изложеност на електронски уреди имаат негативно влијание врз детскиот развој и токму поради овие причини, појавата на деца кои се со посебни потреби е многу почеста. Долгото време поминато пред екрани ја намалува имагинацијата, го слабеет интересот за традиционални активности како што се разгледување книги, цртање и пишување, што директно влијае врз графомоторните способности. Освен тоа, зголемената употреба на дигитални уреди доведува до пореметување на вниманието, фокусот и концентрацијата кај децата, како и до недостиг на просторна координација.

Сензорната стимулација преку активно движење, игра и истражување е неопходна за правилен развој на детето. Вестибуларниот, проприоцептивниот и тактилниот систем мора да бидат соодветно стимулирани за да се постигне нормален невролошки развој на секое едно лице. Во случај доколку тие аспекти недостигаат, голема е веројатноста за појава на одредени пречки во развојот.

Во последните години, бројот на ученици со посебни образовни потреби како во основните, така и во средните училишта е во пораст. Овој тренд дополнително ја истакнува потребата од присуство на специјални едукатори и рехабилитатори во образовниот процес кои ќе работат на создавање поинклузивна и приспособена наставна средина. Поради ова, улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор станува сè позначајна во современото образование, особено во средните училишта каде што учениците веќе се соочуваат со различни предизвици во учењето и приспособувањето.

Специјалниот едукатор и рехабилитатор игра важна улога во создавањето на инклузивна училишна средина, развојот на стратегии за приспособување на наставните програми и обезбедувањето на психосоцијална поддршка за учениците со попречености. Неговата работа не е насочена само кон учениците, туку и кон наставниците, родителите и пошироката училишна заедница, сè со цел да се подигне свеста за потребите и правата на овие ученици.

Тргувајќи од сето ова, овој труд ја истражува улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор конкретно во средните училишта. Магистерскиот труд е структуриран во неколку меѓусебно поврзани делови, кои логички го водат истражувањето, почнувајќи од

воведните концепти, преку теоретската основа и методолошкиот пристап, па сè до анализата на резултатите и дискусијата на наодите.

Во **првата глава** се опфатени основите на истражувањето. Овој дел вклучува вовед во темата, определување на целите на истражувањето, формулирање на истражувачките прашања и хипотези, како и краток осврт на очекуваните резултати. Покрај тоа, даден е и детален опис на структурата на трудот за да се обезбеди јасен преглед на неговата содржина.

Втората глава го претставува теоретскиот дел на трудот. Во овој сегмент се анализираат клучните концепти поврзани со инклузивното образование, неговата важност и предизвиците. Посебен акцент е ставен на законските регулативи, националните и меѓународните образовни политики, како и улогата на различните чинители во процесот на инклузија. Овој дел, исто така вклучува анализа на претходни истражувања и релевантна литература која ги обработува аспектите на прифаќањето на учениците со попреченост во образовниот систем.

Третата глава е посветена на методологијата на истражувањето. Тука се опишани детално методите и техниките што се користени за собирање и анализа на податоците. Прецизно се наведува примерокот на истражувањето, методите на истражување, како и техниките на истражување, при што анкетниот лист е основниот инструмент за прибирање на информации. Дополнително, овој дел вклучува опис на местото и времето на истражувањето, како и начинот на статистичка обработка на податоците.

Четвртата глава ги прикажува добиените резултати. Тука податоците се претставени графички и текстуално, при што се анализираат ставовите на наставниците, родителите и стручните лица во однос на инклузијата. Се споредуваат различните перспективи и се идентификуваат потенцијални предизвици и можности за подобрување на инклузивната практика. Оваа глава содржи и дискусија за резултатите. Овој дел е фокусиран на интерпретација на добиените наоди во контекст на постоечката теорија и претходните истражувања. Се анализираат главните предизвици и позитивните аспекти на инклузивното образование, како и улогата на специјалните едукатори и рехабилитатори во поддршката на учениците со попреченост.

На крајот, се дава **заклучок** каде се сумираат главните наоди од истражувањето и се даваат препораки за подобрување на процесот на инклузија. Овој дел вклучува предлог-мерки за

унапредување на инклузивните практики, како и можности за идни истражувања во оваа област.

Ваквата структура на магистерскиот труд овозможува систематски пристап кон анализата на проблематиката на инклузијата во образованието и дава сеопфатен преглед на клучните фактори кои влијаат врз успешната имплементација на овој процес.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

1.1. Дефиниција и улога на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Специјалниот едукатор и рехабилитатор е стручен профил кој се занимава со едукација и рехабилитација на деца и возрасни со различни видови попреченост. Нивната улога е од суштинско значење во обезбедувањето на инклузивно образование и поддршка на лицата со посебни потреби во различни општествени контексти (Филозофски факултет, 2023).

Според Институтот за специјална едукација и рехабилитација при Филозофскиот факултет во Скопје, специјалните едукатори и рехабилитатори се стекнуваат со компетенции за работа со деца со интелектуална попреченост, сензорни оштетувања и други развојни нарушувања (Филозофски факултет, 2023).

Во образовниот систем, специјалниот едукатор и рехабилитатор игра клучна улога во инклузивниот процес. Тие се дел од училишните инклузивни тимови, каде што соработуваат со наставниците, стручните соработници и родителите за да обезбедат соодветна поддршка за учениците со попреченост. Нивната задача вклучува изготвување и спроведување на индивидуални образовни планови (ИОП) и модифицирани наставни програми, приспособени на потребите и можностите на секој ученик (Министерство за образование и наука, 2020).

Специјалниот едукатор и рехабилитатор, како стручен профил, се стекнува со компетенции за едукација и рехабилитација на деца со интелектуална попреченост, оштетен вид, оштетен слух, моторни нарушувања и аутизам. По завршување на соодветните студии, специјалниот едукатор и рехабилитатор може да биде дел од редовниот воспитно-образовен систем, како и да работи во институциите и посебните училишта, кои се трансформираат во ресурсни центри, или посебните паралелки кои денес се центри за поддршка. Специјалниот едукатор и рехабилитатор е и дел од стручниот тим во детските градинки, основните и средните училишта, здравствени установи, како и во услугите од областа на социјалната заштита.

Покрај тоа, специјалните едукатори и рехабилитатори учествуваат во проценката на подготвеноста на децата за поаѓање во училиште, идентификуваат ученици со посебни образовни потреби и предлагаат мерки за поддршка. Тие соработуваат со предучилишните

установи и родителите за да обезбедат континуитет во поддршката и развојот на детето (Министерство за образование и наука, 2020).

Во рамките на училиштето, специјалниот едукатор и рехабилитатор работи на создавање инклузивна средина преку едукација и сензибилизација на наставниот кадар и учениците без попреченост. Тие организираат обуки, работилници и советувања за да ги подберат знаењата и вештините на наставниците за работа со ученици со посебни потреби (Атанасоска, 2019).

Исто така, специјалните едукатори и рехабилитатори играат значајна улога во приспособувањето на наставните материјали и методи на подучување. Тие обезбедуваат асистивна технологија и приспособени наставни средства за да го олеснат учењето и учеството на учениците со попреченост (Атанасоска, 2019).

Соработката со родителите е исто така клучен аспект на работата на специјалниот едукатор и рехабилитатор. Тие обезбедуваат поддршка и насоки за родителите, ги информираат за напредокот на нивните деца и ги вклучуваат во процесот на планирање и спроведување на образовните активности (Атанасоска, 2019).

Во поширок општествен контекст, специјалните едукатори и рехабилитатори се залагаат за правата на лицата со попреченост и промовираат инклузивни практики. Тие учествуваат во креирањето политики и стратегии за подобрување на квалитетот на живот на лицата со попреченост и нивно целосно вклучување во заедницата (Стојчевска, 2023).

Според Водичот за работа на училишниот инклузивен тим, специјалниот едукатор и рехабилитатор е задолжен за следење и евалуација на напредокот на учениците со попреченост, како и за приспособување на образовните програми според нивните индивидуални потреби (Министерство за образование и наука, 2020).

Во процесот на рехабилитација, специјалниот едукатор и рехабилитатор применува различни техники и методи за подобрување на функционалните способности на лицата со попреченост. Ова вклучува работа на развој на моторни, когнитивни, комуникациски и социјални вештини, со цел постигнување на максимална независност и интеграција во општеството (Атанасоска, 2019).

Генерално, може да се забележи дека во современото образование, улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор е еволуирана од традиционалната поддршка на учениците со попреченост кон активна соработка со наставниците и другите стручни лица

во училиштето. Тие се вклучени во планирањето и реализацијата на наставата, обезбедувајќи инклузивни методи на подучување кои ги задоволуваат потребите на сите ученици (Атанасоска, 2019).

1.2. Историски развој и значење на инклузивното образование

Специјалниот едукатор и рехабилитатор има клучна улога во образовниот процес на учениците со посебни образовни потреби. Нивната работа опфаќа проценка, планирање и спроведување на индивидуализирани образовни програми со цел да се овозможи оптимален развој и интеграција на учениците во образовниот систем (Smith, 2020). Според Florian и Rouse (2017), инклузивното образование бара приспособување на наставните методи и техники за да им се овозможи на сите ученици рамноправно учество во наставниот процес. Специјалните едукатори користат различни пристапи за работа со учениците, вклучително примена на мултисензорни техники, индивидуализирана поддршка и соработка со наставници, родители и други стручни лица (Mitchell, 2014). Истражувањата покажуваат дека соодветната едукација и рехабилитација на учениците со попреченост значително придонесува за нивниот академски успех и социјализација (Ainscow, 2005).

Инклузивното образование има долга историја на развој, почнувајќи од 19-тиот век кога првите училишта за деца со попречености беа основани во Европа и Северна Америка (Winzer, 1993). Овие институции првично беа наменети за одделно образование на децата со посебни образовни потреби, но со текот на времето, парадигмата се смени кон инклузивен пристап кој промовира интеграција на овие ученици во редовните училишта (Norwich, 2013).

Во 1994 година, УНЕСКО ја усвои Саламанската декларација, која ја нагласи важноста на инклузијата и правото на сите деца да се образуваат заедно, без разлика на нивните индивидуални способности (UNESCO, 1994). Овој документ претставуваше значаен чекор кон глобалната промоција на инклузивното образование.

Европската Унија и други меѓународни организации продолжија да ја поддржуваат инклузијата преку политики и иницијативи кои промовираат еднакви можности за сите ученици (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Истражувањата покажуваат дека инклузивното образование носи придобивки не само за учениците со

попреченост, туку и за нивните врсници, бидејќи поттикнува емпатија, соработка и подобро разбирање на различностите (Lindsay, 2007).

Еден од најголемите предизвици во спроведувањето на инклузивното образование е недостигот на соодветна поддршка за наставниците и учениците. Наставниците често се соочуваат со проблеми како што се недоволна обука и ресурси за работа со ученици со посебни образовни потреби (Sharma et al., 2012). Специјалните едукатори играат клучна улога во надминување на овие предизвици преку обезбедување стручна поддршка и приспособување на наставните методи.

Во последните две децении, истражувањата потврдија дека учениците со попреченост кои посетуваат инклузивни училишта, покажуваат подобри академски резултати и социјални вештини во споредба со оние кои учат во специјализирани институции (Hehir et al., 2016). Освен тоа, инклузивното образование помага во намалување на стигмата и дискриминацијата кон лицата со попреченост (Slee, 2018).

Токму поради овие причини, во иднина, фокусот на инклузивното образование треба да биде на подобрување на наставните практики и зголемување на поддршката за учениците со попреченост. Развојот на нови технологии и наставни стратегии може значително да придонесе за создавање на поинклузивни училишни средини (Black-Hawkins & Florian, 2012).

1.3. Законски рамки и политики за инклузија во средното образование

Во Република Северна Македонија, инклузивното образование е регулирано преку законски рамки и стратешки документи кои имаат цел обезбедување еднакви можности за сите ученици, вклучувајќи ги и оние со посебни образовни потреби.

1.3.1 Измени и дополнувања на Законот за средно образование

Април, 2025 година

Современите образовни политики сè повеќе се движат во насока на обезбедување еднакви можности за образование и активно учество на сите ученици, независно од нивните

индивидуални разлики, попречености или социјални и културни особености. Во таа насока, во април 2025 година донесени се измени и дополнувања на Законот за средно образование кои претставуваат значаен исчекор кон воспоставување функционален и институционално поддржан систем за инклузивно образование. Особено внимание во овие измени, меѓу другото, се посветува и на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор, како клучен експерт во процесот на поддршка на учениците со попреченост и во создавањето инклузивна училишна култура.

Според новововедениот член 3-а од Законот, средното образование е обврзано да спроведува афирмативни мерки со цел надминување на дискриминацијата и исклучувањето на деца и возрасни лица со попреченост. Овие мерки вклучуваат бесплатен пристапен превоз за учениците со попреченост и нивните придружници, воведување и обезбедување на образовна асистенција, како и ослободување од плаќање на трошоци за вонредни ученици со попреченост кои имаат проценка од надлежните служби како лица со попреченост и образованието го стекнуваат преку индивидуален образовен план (ИОП) или модифицираната програма.

Понатаму, со член 3-б се утврдува дека средното образование мора да биде институционално, кадровски и содржински организирано на начин што овозможува образование за сите ученици, вклучувајќи ги и оние со посебни образовни потреби. Инклузивното образование подразбира приспособување на наставната содржина, методите, материјалите и наставниот пристап. Тука специјалниот едукатор и рехабилитатор има значајна задача во идентификацијата на потребите на учениците, предлагање приспособувања и спроведување на индивидуализирана поддршка во процесот на наставата и учењето. Дополнително, обезбедувањето разумни приспособувања во инфраструктурата и образовниот процес е клучен предуслов за активно вклучување на учениците со попреченост.

Најзначајната новина, која се имплементира преку член 3-в, е воспоставувањето на училишен инклузивен тим, како и инклузивен тим за ученик. Во составот на двата тима задолжително е вклучен специјален едукатор и рехабилитатор, чија улога е клучна во

проценката, планирањето и следењето на едукативниот и социјалниот развој на учениците со попреченост.

Училишниот инклузивен тим е составен од: педагог, односно психолог, односно социјален работник, односно социолог во средното училиште, еден наставник од редот на наставниците од средното училиште и еден ученик од ученичкиот совет, двајца родители односно старатели, кариерен советник, специјален едукатор и рехабилитатор и директорот на средното училиште. Во средните стручни училишта во училишниот инклузивен тим се вклучува и претставник од деловната заедница. Училишниот инклузивен тим ги осмислува и спроведува активностите на ниво на целото средно училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во воспитно-образовната работа.

Инклузивниот тим за ученикот е составен од: ученикот, наставниците на ученикот со попреченост за чии предметни подрачја се изготвува ИОП или модифицирана програма, родителот односно старателот на ученикот, педагогот, односно психологот, односно социјалниот работник, односно социологот во средното училиште, специјалниот едукатор и рехабилитатор и образовниот асистент на ученикот. Во инклузивниот тим за ученик во средното стручно училиште се вклучува и кариерниот советник. Инклузивниот тим за ученикот функционира сè додека е потребно или до завршување на средното образование на ученикот. Инклузивниот тим за ученикот во фокусот на својата работа го има конкретниот ученик, неговите соученици и изготвување и реализирање на неговиот ИОП или модифицираната програма.

Врз основа на ова може да заклучиме дека училишниот инклузивен тим на ниво на средно училиште има задача да ги осмислува и спроведува инклузивните политики и практики, додека инклузивниот тим за ученик се фокусира на конкретниот ученик, изготвува и реализира негов индивидуален план и предлага неопходни приспособувања во наставниот процес. Присуството на специјален едукатор и рехабилитатор во овие тимови обезбедува стручно водство во делот на дијагностика, изработка на ИОП, едукација на наставниот кадар за работа со ученици со попреченост и менторска поддршка во имплементацијата на индивидуалните и групните програми.

Особено важно е што, доколку во училиштето нема вработен специјален едукатор и рехабилитатор, законот предвидува ангажирање на стручно лице од друго училиште, со што се обезбедува континуирана стручна поддршка на учениците со попреченост.

Врз основа на ова може да се потенцира дека со последните измени и дополнувања на Законот за средното образование, Република Северна Македонија прави значаен чекор кон целосна имплементација на Концептот на инклузивно образование. Специјалниот едукатор и рехабилитатор добива централно место во инклузивните тимови, со јасно дефинирани задачи во планирањето, реализацијата и евалуацијата на образовниот процес за учениците со попреченост. Ова не само што ќе придонесе за подобрување на образовната интеграција на овие ученици, туку и ќе помогне во развојот на отворено, хумано и функционално средношколско опкружување, во кое разликите се вреднуваат, а правата на секој ученик се почитуваат и унапредуваат.

Членот 3-г ја регулира поддршката за ученици со попреченост и за наставниците што работат со нив во средното образование, притоа вградувајќи концепти на инклузија, специјализирана стручна поддршка и систематизирано управување со човечки и материјални ресурси. Овој член го уредува начинот на кој се организира поддршката за учениците со попреченост во средните училишта, со воведување на образовни асистенти, ресурсни центри и центри за поддршка на учење како клучни оперативни елементи.

Поконкретно, согласно овој член од Законот за измени и дополнување на Законот за средно образование, дефинирано е дека секое училиште добива решение под кој ресурсен центар припаѓа, што е ново во системот. Ова значи дека ресурсните центри добиваат регионална надлежност и стануваат одговорни за организацијата на образовната асистенција во опфатените училишта. Во општини каде нема државно средно училиште со ресурсен центар, поддршката ја обезбедува најблискиот ресурсен центар или најблиско средно училиште со таква функција. Советот на општината добива право да одреди кое општинско училиште ќе биде центар за поддршка, што е важен чекор кон локализирана образовна политика.

Во овој член се дефинира дека образовниот асистент дава поддршка на сите ученици со посебни образовни потреби во паралелката, а не само на оној што официјално е проценет со попреченост, што всушност е прогресивен пристап кон инклузија кој спречува сегрегација.

Овој член поставува јасен, институционално организиран и оперативен спроведлив систем за образовна поддршка на учениците со попреченост во средните училишта.

Клучните новини во оваа насока се:

- Формализирана надлежност на ресурсни центри преку решенија;
- Официјализирање на образовната асистенција;
- Механизми за рационално вработување на технолошки вишок наставници со нивна согласност;
- Поддршка на сите ученици во паралелката со посебни образовни потреби

Преку ваквата формулација на законот, образовната асистенција сега официјално станува дел од системот на поддршка за учениците со попреченост. Со решенија од Министерството за образование и наука, секое училиште добива надлежност под одреден ресурсен центар, што значи дека координацијата, селекцијата и обуката за асистенти ќе биде под еден централен систем. Воведени се јасни правила за начинот на огласување, селекција преку комисија, работно вработување на определено време и постапки за исклучоци во текот на учебната година.

Сето ова би значело дека ќе се има можност за директна поддршка на учениците со попреченост во наставниот процес, помош и за наставниците во спроведување на ИОП или модифицирана програма, воведување нова структура во училиштата, бидејќи образовниот асистент треба да се обезбедува поддршка за сите ученици во паралелката со посебни образовни потреби, што е важен антидискриминаторски принцип. Доколку нема ресурсен центар во општината, поддршката оди преку најблискиот.

Новината воведена со членот 21 од Законот е модифицираната програма. До сега во средното образование формално постоеше само можност за ИОП (индивидуален образовен план), кој подразбираше приспособување на резултатите и методите, но не и радикална промена на наставната програма. Со измената, модифицираната програма се воведува како алтернатива за учениците со комплексни потреби. Таа се подготвува за секоја учебна година и се фокусира на:

- Самостојност
- Личен развој
- Социјални односи
- Работно оспособување

Тоа во пракса би значело дека голем број ученици што досега биле со ИОП, а имаат комплексни потреби, сега ќе треба да бидат префрлени на модифицирана програма, која:

- Ќе има приспособени очекувани резултати;
- Ќе користи активности ориентирани кон функционално знаење и работна активност;
- Ќе може да биде пофлексибилна во спроведување.

Тоа што произлегува како заклучок од овие новини на законот е дека воведувањето на образовниот асистент и модифицираната програма ќе доведе до тоа, учениците со комплексни потреби на модифицирана програма да имаат уште поголема потреба од образовна асистенција. Образовниот асистент ќе биде суштински фактор во спроведување на активностите од модифицираната програма.

За крај, ќе ги наведеме и измените на членот 39, став (11) од Законот за средното образование, каде се предвидува нова процедура поврзана со организирањето на полагањето државната матура, државната стручна матура и државната уметничка матура за учениците со попреченост. Согласно измената, се утврдува дека за овие ученици, полагањето на завршните испити ќе се реализира преку координација меѓу Државниот испитен центар и државните средни училишта кои функционираат како ресурсни центри.

Оваа измена претставува значаен чекор кон унапредување на инклузивниот пристап во образовниот систем и обезбедување еднакви можности за учениците со попреченост, во согласност со принципите на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост на Обединетите нации (United Nations, 2006) и националните стратешки документи за инклузивно образование. Со ова се формализира улогата на ресурсните центри како стручни и логистички поддржувачи на процесот на приспособување и реализација на испитните активности, што досега во пракса често се реализираше без правна рамка или со ад хок решенија.

Измената на членот 39 создава формален механизам за координација меѓу институциите, со што се надминуваат досегашните институционални бариери и се овозможува системска и стандардизирана поддршка на овие ученици при полагањето на завршните испити. Со ова се обезбедува правична проверка на постигнатите резултати од учењето, приспособена на индивидуалните можности на учениците со попреченост, со што се намалува ризикот од нивна дискриминација и се овозможува достоинствен влез на овие млади лица во системот на високото образование или на пазарот на трудот.

Оттука, измената на членот 39, став (11) има повеќеслојна важност: од една страна, како правна основа за инклузивност во завршното оценување, а од друга страна, како инструмент за унапредување на интеринституционалната соработка во образовниот систем. Со овие измени и дополнувања, Република Северна Македонија го потврдува својот стратешки стремеж за создавање образовен систем кој ќе ги препознава и валоризира различностите, обезбедувајќи еднакви услови за сите ученици.

1.3.2 Утврдување на вид и степен на попреченост кај лицата

Од особено значење за обработката на оваа магистерска теза секако е и анализата на Законот за социјална заштита и анализата на тоа како овој закон ги дефинира лицата со попреченост. Имено, согласно овој Закон, „лице со попреченост“ е лице кое има долготрајни телесни, интелектуални, ментални или сетилни нарушувања кои во интеракција со различни пречки може да го спречат неговото целосно и ефикасно учество во општеството на еднаква основа со другите. Законот за социјална заштита претставува клучен правен акт што ја регулира

социјалната сигурност и поддршката за граѓаните во РСМ. Овој закон ги утврдува правата, услугите и мерките за заштита на ранливите категории на граѓани, вклучително и лицата со попреченост, со цел да се обезбеди нивна социјална инклузија и рамноправност во општеството.

Една од централните одредби на Законот за социјална заштита се однесува на дефинирањето на лицата со попреченост. Согласно горенаведеното, според Законот, лице со попреченост е секое лице кое има трајно или привремено намалена способност за вршење на одредени активности поради физичко, интелектуално, сензорно или комбинирано оштетување, што влијае врз неговата способност за независен живот и целосно учество во општеството. Ова дефинирање е усогласено со меѓународните стандарди, вклучително и Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост.

Законот предвидува различни форми на социјална поддршка за лицата со попреченост, како што се парични надоместоци, услуги за рехабилитација, персонална асистенција, пристап до специјализирани установи и мерки за поддржано вработување. Овие механизми имаат цел да ја намалат социјалната исклученост и да обезбедат рамноправен пристап до образованието, здравствената заштита и пазарот на труд на овие лица.

Социјалната заштита за лицата со попреченост се темели на принципите на еднаквост, недискриминација и почитување на човековите права. Законот предвидува активна улога на државата во обезбедувањето на неопходните услови за овие лица да можат да го остварат своето право на достоинствен живот и активно учество во општествените процеси.

Покрај тоа, Законот за социјална заштита ги обврзува државните институции и локалните самоуправи да спроведуваат политики кои ќе овозможат инклузивност, како и да создаваат програми и проекти за поддршка на лицата со попреченост. Ова вклучува приспособување на јавните установи, развој на инклузивни образовни програми и унапредување на социјалните услуги.

Со воведување на системски решенија во рамките на овој закон, РСМ настојува да го подобри квалитетот на животот на лицата со попреченост и да обезбеди целосна почит кон нивните права.

Членот 295 од Законот за социјална работа ја уредува постапката за утврдување на видот и степенот на попреченост кај лицата и ги пропишува мерките за дополнителна поддршка во различни области на овие лица. Овој член опфаќа неколку клучни аспекти и тоа:

Центарот за социјална работа го одредува како надлежен орган да донесува решение за видот и степенот на попреченост, врз основа на наод и мислење изготвено од Службата за функционална проценка при Јавната здравствена установа – Здравствен дом Скопје. Со ова се утврдува официјалната евиденција на лица со попреченост.

Со функционалната проценка, покрај утврдувањето на попреченоста, се предвидуваат и мерки за дополнителна поддршка за овие лица, доколку се потреби во следните области:

- Образование – вклучува приспособувања во образовниот систем и пристапност за учениците и студентите со попреченост.
- Здравство – медицинска помош и специјализирани здравствени услуги за овие лица.
- Социјална заштита – вклучува социјални бенефиции, услуги за поддршка, асистенција во секојдневниот живот.
- Заштита на деца и млади со засегната здравствена состојба – применливо до 26-годишна возраст, што е значаен временски период за обезбедување долгорочна грижа.

Ако некое лице (или неговото семејство) не се согласува со решението за видот и степенот на попреченост, има право на жалба. Во таков случај, Министерството повторно бара наод и мислење за функционална проценка, а стручниот тим за координација и следење на спроведувањето на функционална проценка врши евалуација на претходно дадениот наод. Тимот може да го потврди претходното мислење или да побара нова функционална проценка.

Согласно горенаведеното, може да се заклучи дека членот 295 од Законот за социјална заштита го регулира процесот на функционална проценка за лицата со попреченост и обезбедува механизми за дополнителна поддршка, како и правни средства за жалба и повторна евалуација. Оваа регулатива е многу важна за заштита на правата на лицата со попреченост и обезбедување соодветни услови за нивната интеграција во општеството.

Исто така, од особена важност за правилно и точно дефинирање на лицата со попреченост е носењето и практикувањето на Правилникот за функционална поддршка кој како подзаконски акт е одговорност на Министерството за труд и социјална политика, Министерството за образование и наука и Министерството за здравство. Токму со тој правилник се уредува:

- Постапката за функционална проценка на едно лице.

- Мерките за дополнителна поддршка во различни области на тие лица.
- Начинот на работа на стручните тимови и координација меѓу различните институции.
- Евиденцијата на извршените проценки.
- Согласноста на родителите за спроведување на оценката и користење на личните податоци.

Анализирајќи понатаму, а сè со цел јасно да се утврди постапката за утврдување на лицата со попреченост, се посветува внимание токму на овој Правилник кој ја нагласува потребата од систематска функционална проценка за ученици со попреченост, со што се овозможува соодветна поддршка како во основните, така и во средните училишта.

Специјалниот едукатор и рехабилитатор игра витална и многу значајна улога во спроведувањето на оваа проценка преку приспособување на наставата, координација со други експерти и следење на развојот на ученикот. Овој подзаконски акт ја зајакнува инклузивната практика и овозможува поголема едукативна еднаквост за учениците со посебни потреби.

Од член 1 до член 6 од Правилникот поставуваат рамка за функционалната проценка, која има цел да обезбеди соодветна поддршка на децата и младите до 26 години со различни видови попреченост. Ова вклучува образовни, здравствени, социјални и други мерки кои им помагаат на учениците да го достигнат својот максимален потенцијал.

Во контекст на специјалниот едукатор и рехабилитатор, овој правилник ги дефинира категориите на ученици кои имаат потреба од поддршка во образовниот процес. Овие професионалци имаат клучна улога во приспособување на наставата како што е споменато и погоре, учествуваат во имплементација на индивидуални образовни планови (ИОП) и примена на специјализирани методи за работа со ученици со попреченост.

Членовите 2 и 3 од Правилникот дефинираат дека функционалната проценка се врши согласно Меѓународната класификација на функционирање, попреченост и здравје (МКФ). Ова значи дека оценката е холистичка и опфаќа биолошки, психолошки и социјални фактори.

Специјалниот едукатор и рехабилитатор треба да биде вклучен во:

- Идентификација на потребите на ученикот – Анализа на видот и степенот на попреченоста за да се утврди кои приспособување се неопходни во наставата.

- Креирање на индивидуални стратегии за учење – Во зависност од функционалната проценка, специјалниот едукатор треба да подготви наставни материјали и стратегии соодветни на когнитивните, сензорните и моторните способности на ученикот.
- Мултидисциплинарен пристап – Работи заедно со психолози, логопеди, дефектолози, медицински експерти и наставници за да обезбеди целосна поддршка на ученикот.

За определување на видот и степенот на попреченост од член 2 став 2 од овој Правилник, како деца и млади со попреченост се сметаат лицата до 26-годишна возраст, и тоа лицата со:

- со оштетен вид (слабовидни и слепи),
- со оштетен слух (наглуви и глуви),
- со пречки во гласот, говорот и јазикот,
- со пречки во телесниот развој,
- со интелектуална попреченост (лесна, умерена, тешка и длабока),
- со аутистичен спектар на нарушувања и лица со други первазивно развојни растројства,
- хронично болно лице и
- со повеќе видови попреченост (лица со комбинирани пречки во развојот).

Член 4 од Правилникот вели дека за лице со оштетен вид се смета слабовидно и слепо лице. Слабовидно лице е лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот помала од 40 % (0,4) и лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот поголема од 40 % (0,4), но кај кое се предвидува извесно влошување на видот.

Слепо лице е лице кое на подоброто око со корекционо стакло има острина на видот до 10% (ОДО) и лице со централен вид на подоброто око со корекционо стакло до 25 % (0,25), на кое видното поле му е стеснето до 20 степени.

Според степенот на попреченоста, слепите лица се распоредуваат во следните групи:

- лице кое потполно го изгубило осетот за светло (амауроza),
- лице кое на подоброто око со корекционо стакло има остаток на видот до 5 % (0,05) или
- лице кое на подоброто око со корекционо стакло има остаток на видот помалку од 10 % (ОДО) или има видно поле стеснето до 20 степени,

-лице кое на подоброто око со корекционо стакло има остаток на видот помалку од 10 % (ОДО) и лице со централен вид на подоброто око со корекционо стакло до 25 % (0,25) и кое има видно поле стеснето до 20 степени, и

- практично слепо лице со толку намалена функционална способност на органот за вид која не му овозможува воспитание и образование претежно по визуелен пат.

Според член 5 од Правилникот, лице со оштетен слух е наглуво и глуво лице во зависност од степенот на оштетувањето. За наглуво се смета лице кај кое оштетувањето на слухот на подоброто уво од 25 дБ до 80 дБ и кое потполно или делумно го развило вербалниот говор.

Според степенот на оштетувањето на слухот, времето кога настанало оштетувањето и степенот на говорната развиеност, наглувите лица се распоредуваат во следните групи:

- лице со лесно оштетување на слухот од 25 дБ до 45 дБ и може спонтано да развие вербален говор,

- лице со умерено оштетување на слухот од 40 дБ до 60 дБ, кое пред оштетувањето спонтано го развило говорот,

- лице со умерено оштетување на слухот од 40 дБ до 60 дБ, кај кое оштетувањето на слухот настанало пред да го развие говорот, а како последица има делумно развиен говор,

- лице со тешко оштетување на слухот од 60 дБ до 80 дБ кое спонтано го развило говорот пред да настане оштетувањето,

- лице со тешко оштетување на слухот од 60 дБ до 80 дБ кај кое оштетувањето на слухот настанало пред да го развие говорот, а потоа го развил со систематски сурдоаудиолошки третман, и

- лице со тешко оштетување на слухот од 60 дБ до 80 дБ, кај кое оштетувањето на слухот настанало пред да го развие говорот, а кое во моментот на Оценката на посебните потреби има недоволно развиен говор.

За глуво се смета лице кај кое оштетувањето на слухот е поголемо од 80 дБ и кое со слушен амплификатор не може целосно да го перципира вербалниот говор. Глувите лица се делат на практично глуви и целосно глуви. Практично глувите лица со слушен амплификатор можат да слушаат одделни супресегменти од говорот. Целосно глувите лица имаат потполно згасната слушна перцепција. Според времето на настанувањето и степенот на развојот на говорот, овие лица се распоредуваат во следните групи:

- лице кое пред оштетувањето на слухот го развил вербалниот говор и во времето на Оценка на посебните потреби добро говори,
- лице кое пред оштетувањето на слухот не го развил спонтано вербалниот говор, а потоа со интензивен и систематски сурдоаудиолошки третман го постигнало тоа, и
- лице кое го изгубило слухот пред да го развие вербалниот говор и во времето на Оценката на посебните потреби има недоволно изграден говор или е без говор.

Дете од ставовите 1, 2 и 3 од овој член, по детектирање на оштетување на слухот, како и дете со кохлеарен имплант се упатува на сурдоаудиолошка рехабилитација во специјални установи и служби верифицирани за оваа дејност, со цел процесот на десурдизација и демутизација да се реализира пред неговото упатување во основното образование.

Член 6 од Правилникот за функционална поддршка вели дека лице со пречки во гласот, говорот и јазикот е лице чиј говор не одговара на возраста или не е разбирлив, граматички и синтаксички неизграден, со конвулзивни пречки во механизмот и автоматизмот на говорот, заради што има потреба од логопедски третман и лекување. Според видот и степенот на пореметувањето во вербалната комуникација, лицата се распоредуваат во следните групи:

- лице со потполно отсуство на говорот – алалија,
- лице со патолошки говорен развој,
- лице со тешка назализација – ринолалија,
- лице со отсуство и тешко оштетување на гласот – афонија и дисфонија,
- лице со тешко оштетен говор поради детска парализа,
- лице со оштетен или изгубен порано стекнат говор - афазија и дисфазија,
- лице со комбинација на пречки од алинеите од 1 до 6 на овој став.

Член 7 од Правилникот за функционална проценка ги дефинира, пак, лицата со пречки во телесниот развој како лица со состојба на намалување или губење на функционалната способност на еден или повеќе делови на телото со што значително се намалува способноста на лицето во задоволувањето на основните животни потреби.

Според степенот на оштетувањето, лицата со пречки во телесниот развој се распоредуваат во следните групи:

- лице со тешки пречки во телесниот развој, кое може самостојно да ги задоволува своите потреби со соодветни ортопедски помагала или приспособување на физичката средина,

- лице со потешки пречки во телесниот развој, кое може самостојно да ги задоволува своите потреби само со помош од друго лице, и
- лице со најтешки пречки во телесниот развој, кое има потреба од постојана грижа и нега во задоволување на основните животни потреби.

Член 8 од Правилникот ги дефинира лицата со интелектуална попреченост како лица со забавен или непотполн психички развој кој особено се карактеризира со нарушување на оние способности кои се појавуваат во текот на развојниот период и кои придонесуваат за општото ниво на интелигенцијата, како што се когнитивните, говорните, моторните и социјалните способности. Лицата со интелектуална попреченост се распоредуваат во следните групи:

- лице со лесна интелектуална попреченост, кое се карактеризира со благо намалување на нивото на интелектуалните, говорните, јазичните, моторните и социјалните способности; зборува со извесно задоцнување, но може да го користи говорот во секојдневниот живот. На стандардизираниите тестови за интелигенција, коефициентот на интелигенција се движи во рамките од 50 до 69:
- лице со умерена интелектуална попреченост, кое покажува забавен развој и ограничени достигнувања во доменот на развојот и употребата на говорот и јазикот, моторните способности и грижата за себе. На стандардизираниите тестови за интелигенција коефициентот на интелигенција се движи во рамките од 35 до 49,
- лице со тешка интелектуална попреченост, кое е слично на лице со умерена интелектуална попреченост по клиничката слика, присуство на органска етиологија и придружни оштетувања, но со значително ограничување на достигнувањето во областа на говорот и јазикот, моторните способности и грижата за себе, изразени моторни и/или други придружни попречености кои укажуваат на значајно оштетување или пореметување во развојот на централниот нервен систем. На стандардизираниите тестови за интелигенција коефициентот на интелигенција се движи во рамките од 20 до 34, и
- лице со длабока интелектуална попреченост, кое се карактеризира со изразена ограничена способност за разбирање и прифаќање на барањата или упатствата, има зачувана способност за многу рудиментарни форми на невербална комуникација, полуподвижно или неподвижно, неспособно за волева контрола на сфинктерите, кое поседува мали или речиси никакви способности да се грижи за себе, поради што му е потребна постојана помош и

надзор. На стандардизираните тестови за интелигенција, коефициентот на интелигенција е под 20.

Според член 9, лице со аутистичен спектар на нарушувања и лице со други первазивно развојни растројства, е лице кое се карактеризира со квалитативно оштетување на реципрочните социјални интеракции, на невербалната и вербалната комуникација и имагинација и ограничен број на активности и интересирања, со најразличен степен на попреченост во менталниот развој, различни неуролошки знаци, епилепсија и различни бихевиорални синдроми на агресија, автоагресија, деструктивност и напади на гнев.

Член 10 вели дека хронично болно лице е лице со најтешки облици на хронично заболување и сериозно нарушена здравствена состојба, со присутни оштетувања и лимитирани активности кои во интеракција со различни пречки во средината може да го спречат неговото целосно и ефикасно учество во општеството на еднаква основа со другите, предизвикани од канцерогени заболувања, срцеви заболувања, хемофилија, дијабетес, леукемија, потежок облик на бронхијална астма, артритис, ревматизам, дијализа, цистична фиброза и други заболувања со причинско-последична врска меѓу оштетувањето и лимитираните активности.

Согласно овој Правилник за сите лицата кои подложат кон некоја од категориите објаснети и дефинирани во Правилник, задолжително се практикуваат мерките за дополнителната поддршка од областа на образованието, здравството, социјалната заштита и заштитата на деца и млади, а со цел нивна полесна и поуспешна интеграција во општеството.

Согласно член 12 од истиот Правилник, мерките за дополнителната поддршка од областа на образованието, здравството, социјалната заштита и заштитата на дете и младинец се обезбедуваат врз основа на наод и мислење на стручен тим за функционална проценка и стручен тим за координација и следење на спроведувањето на функционална проценка при Службата за функционална проценка при Јавната здравствена установа – Здравствен дом Скопје.

За потребите на оваа магистерска теза, особено ќе посветиме внимание на мерките за дополнителна поддршка на дете и младинец од областа на образованието, односно:

1. образование со интензивирана поддршка по индивидуален образовен план,
2. услуги за образовна асистенција,
3. индивидуална образовна работа со стручен соработник,

4. советодавна работа со лицето и семејството од страна на стручната служба во училиштето,

5. користење на приспособени наставни средства и помагала и асистивни технологии,

6. обезбедување на обука за учениците за користење на Брајовото писмо, самостојно движење, употреба на средства со помошни технологии, знаковен јазик или други алтернативни средства за комуникација,

7. надминување на јазичните бариери, како и поддршка за децата каде мајчиниот јазик е различен од јазикот на кој ученикот ја следи наставата,

8. организација на образовна поддршка во случај на подолго отсуство од училиште поради тешка и хронична болест, заради обезбедување на континуитет во образованието, во форма на засилена дополнителна настава, индивидуална работа во болнички или домашни услови,

9. препорака за обука на вработените во градинките и основните училишта вклучени во воспитно-образовната работа, во согласност со инклузивните практики и принципи, обука за користење асистивната технологија, алтернативни средства за комуникација,

10. бесплатен пристапен превоз без разлика на оддалеченоста и пристапноста на нивното место на живеење до основното училиште.

Покрај мерките од образовен аспект, согласно член 14 од Правилникот како мерки за дополнителна поддршка на дете и младинец кое спаѓа во некое од категориите на лица со попреченост, се секако и мерките од областа на здравствената заштита, и тоа:

1. здравствени услуги во советувањата и програми за рана интервенција,
2. здравствени услуги за дијагностика, рехабилитација и третман,
3. ортопедски и други помагала во зависност од потребата на лицето,
4. поддршка на семејството на лицето преку патронажната служба,
5. поддршка на децата со хронични заболувања во градинките и училиштата од страна на здравствени работници,
6. надоместување на трошоците за превоз на лицето од местото на живеење до здравствената установа согласно прописите од областа на задолжителното здравствено осигурување.

Согласно член 15, како мерки за дополнителна поддршка на дете и младинец од областа на социјалната заштита се:

1. остварување на надоместок на плата за скратено работно време поради нега на детето со попреченост и најтешки облици на хронични заболувања,
2. услуги во домот,
3. услуги во заедницата,
4. услуги во вонсемејна заштита.

Она што е значајно да се истакне е дека во состав на Службата која е одговорна за вршење на функционалната проценка на овие лица задолжително и според закон работат стручни тимови за функционална проценка и стручен тим за координација и следење на спроведувањето на функционална проценка. Стручниот тим за функционална проценка е составен од лекар, психолог, социјален работник, специјален едукатор и рехабилитатор, со најмалку три години работно искуство во структурата и најмалку една година искуство во имплементација на функционална проценка по МКФ, од редот на вработените во Службата. Во работата на стручниот тим за функционална проценка се вклучува лекар од јавна здравствена установа во општината во која работи стручниот тим.

Стручниот тим за функционална проценка при спроведување на функционалната проценка, по потреба, може да вклучи и други стручни лица, како лекари специјалисти од одредена област: оториноларинголог, ортопед, физијатар, психијатар, невролог, офталмолог, логопед и физиотерапевт.

Стручниот тим за функционална проценка при спроведување на функционалната проценка го вклучува родителот/старателот како и лице од доверба кое го избира родителот, кое го познава детето и може да придонесе за подетален увид во функционалната состојба на детето.

Стручниот тим за координација и следење на спроведувањето на функционална проценка е составен од лекар, психолог, социјален работник, специјален едукатор и рехабилитатор, со најмалку десет години работно искуство во структурата и најмалку две години искуство во имплементација на функционална проценка по МКФ, а по потреба може да се вклучи и лекар специјалист од одредена област (оториноларинголог, ортопед, физијатар, психијатар, невролог, офталмолог, логопед и физиотерапевт).

Самиот почеток на процесот на функционална проценка на дете или младинец почнува со добивање специјалистички упат од избраниот лекар, кој го информира родителот/старателот за потребната документација. Образовните установи, врз основа на своите согледувања, можат да предложат спроведување на проценката, а во случај на неопфатеност, центарот за социјална работа има надлежност да ја иницира постапката во најдобар интерес на детето.

По доставувањето на документацијата, стручниот тим за функционална проценка, кој вклучува специјален едукатор и рехабилитатор, ги координира активностите и го информира родителот/старателот за начинот на проценката. Самата проценка се реализира преку анализа на медицинската документација, опсервација и директна работа со детето или младинецот.

Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во процесот е особено значајна бидејќи токму тој е клучен за:

- Примената на стандардизирани инструменти за проценка на когнитивниот, комуникацискиот и моторниот развој на детето.
- Идентификацијата на потребите за дополнителна поддршка, како што се индивидуализирани наставни стратегии, сензорна интеграција или приспособени методи на учење.
- Опсервацијата во природна средина, како што се училиште или дом, со цел подобро разбирање на функционалните способности на детето во секојдневниот живот.
- Давањето препораки за приспособување на наставната средина, обезбедување асистивна технологија и модифицирани образовни програми за оптимален напредок.
- Соработка со родителите и наставниците за подобрување на пристапот до образованието и учество во процесот на инклузија.

По завршувањето на проценката, секој член на тимот изготвува индивидуално мислење, врз основа на кое се составува финалниот наод и мислење за функционалната состојба на тоа лице. Родителот/старателот добива детаљно објаснување за резултатите, а институциите од образовниот, здравствениот и социјалниот сектор продолжуваат со мониторинг на напредокот на детето.

Дополнително, специјалниот едукатор и рехабилитатор учествува во следењето на спроведувањето на препораките, како и во евалуацијата на нивната ефективност, со цел континуирано подобрување на поддршката за детето или младинецот.

1.3.3 Ефективност и ефикасност на пристапот на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Специјалниот едукатор и рехабилитатор како што е истакнато повеќепати, има клучна улога во поддршката на децата и младинците со посебни образовни потреби, обезбедувајќи ефективен и ефикасен пристап кон нивната едукација и рехабилитација. Овој пристап се темели на индивидуализираната работа, приспособување на наставните методи и обезбедувањето поддршка која е приспособена на способностите и потенцијалите на секој ученик (Hallahan et al., 2020).

Ефективноста на пристапот се рефлектира преку подобрување на когнитивниот, комуникацискиот и моторниот развој на детето. Специјалниот едукатор и рехабилитатор применува научно докажани стратегии и техники за работа, кои овозможуваат постепен напредок во учењето и развојот (Friend & Bursuck, 2019). Преку соодветно планирање и континуирано следење, се постигнуваат одржливи резултати кои позитивно влијаат врз академските и социјалните вештини на детето.

Ефикасноста, од друга страна, подразбира рационално користење на ресурсите, времето и методите за постигнување на поставените цели. Специјалниот едукатор и рехабилитатор работи на оптимизација на наставните активности, користејќи техники кои ги максимизираат резултатите со минимално оптоварување за детето (Mitchell, 2014). Примената на мултидисциплинарен пристап, вклучувајќи соработка со наставници, логопеди, психолози и родители, го зголемува ефектот од интервенциите (Gargiulo & Bouck, 2018).

Примената на иновативни методи, како што се асистивната технологија, алтернативните комуникациски системи и сензорната интеграција, придонесува за поефективна поддршка (Cook & Polgar, 2018). Овие методи овозможуваат полесно приспособување на децата во образовниот процес, зголемување на нивната самостојност и развивање на функционални вештини потребни за секојдневниот живот.

Освен што е насочен кон индивидуалниот развој, пристапот на специјалниот едукатор и рехабилитатор има значајно влијание врз инклузијата во редовното образование. Со помош на соодветни стратегии и модификации во наставната програма, се создаваат услови за активно учество на децата со посебни потреби во образовниот систем, што придонесува за нивна подобра интеграција во општеството (Salend, 2016).

Ефективноста на пристапот се оценува преку индивидуалните образовни планови (ИОП), кои овозможуваат детаљно следење на напредокот на детето. Преку редовни проценки и евалуации, специјалниот едукатор и рехабилитатор ги приспособи методите според потребите на ученикот, со што се овозможува континуирано подобрување на пристапот (Turnbull et al., 2020).

Ефикасниот пристап подразбира и континуирана едукација на специјалните едукатори и рехабилитатори. Преку учество на семинари, обуки и истражувања, тие постојано ги надградуваат своите знаења и вештини, овозможувајќи примена на најсовремени методологии во работата со децата (Westwood, 2018).

Клучен аспект на ефикасноста е и соработката со семејството. Специјалниот едукатор и рехабилитатор ги едуцира родителите за најефективните техники за поддршка во домашни услови, што придонесува за постигнување на подобри резултати (Dempsey & Keen, 2017). Родителската вклученост е еден од најважните фактори за успешна едукација и рехабилитација на детето.

Предизвиците во реализацијата на ефективен и ефикасен пристап вклучуваат недостиг на ресурси, недоволна информираност на општеството и потребата од подобрување на законската регулатива за инклузивно образование. Справувањето со овие предизвици бара институционална поддршка, соработка меѓу секторите и унапредување на пристапот кон специјалната едукација (Florian, 2014).

Генерално, мора да се истакне дека ефективноста и ефикасноста на пристапот на специјалниот едукатор и рехабилитатор се од клучно значење за квалитетната едукација и рехабилитација на децата со посебни образовни потреби. Преку индивидуализиран пристап, применливи стратегии и соработка со сите засегнати страни, се создаваат услови за целосен развој и подобра интеграција на овие деца во општеството.

Покрај горенаведеното, ефикасноста на пристапот главно зависи и од:

- училишните инклузивни тимови - нивната посветеност кон инклузивното образование, споделената визија и подготвеноста да работат заеднички;
- училишната клима - демократизација во училиштето, отвореноста кон промени, воведување иновации во воспитно–образовниот процес и
- поддршка од раководниот и управниот орган на училиштето.

За градење инклузивно училиште, потребно е воспитно – образовниот процес да се заснова на моделот на интервенции за поддршка на повеќе нивоа (multi- tiered intervention model). Овој модел вклучува трансформации/интервенции во наставниот план и наставните програми, наставните стратегии, активности и материјали, како и континуирано следење на процесот на спроведувањена интервенциите, на најмалку три нивоа на поддршка на учењето, и тоа:

Ниво I - Општа поддршка

За овој вид поддршка одлучува училиштето во соработка со ученикот и неговите родители/старатели и притоа нема потреба од официјална одлука.

Општа поддршка се обезбедува на ниво на училиште при што покрај наставникот се вклучуваат и стручните соработници кои водат евиденција за напредокот на ученикот.

Учењето треба да се насочи кон индивидуализација и диференцијација на наставниот процес со примена на соодветни наставни методи и средства. Најчесто, за учениците со потешкотии во учењето е добро поддршката да биде насочена кон помош во наоѓање на сопствениот стил на учење и вежбање низ разни техники на учење, при што истовремено се работи и на јакнење на концентрацијата и на меморијата, но во голема мера и на активирање на повисоките мисловни процеси, како и на јакнење на емоционалната компонента.

Децата со посебни образовни потреби често имаат тешкотии во учењето што не се секогаш предизвикани од некој вид на попреченост. Со оглед на причините за јавување на тешкотии во учењето кај овие ученици, активностите во училиштето би требало да бидат насочени кон нивно ублажување и надминување преку обезбедување стимулативна средина за учење и развој на потенцијалите со кои располагаат учениците.

Ова значи дека и индивидуалната поддршка треба да биде насочена кон стекнување на вештини со кои ќе се намали почетната нееднаквост и ќе се овозможат услови за поттикнување и развивање на потенцијалите со кои располагаат овие ученици.

Стручните соработници можат да му помогнат на ученикот во развивање на позитивна слика за себе и јакнење на самовербата, развивање на говор и комуникациски вештини, создавање и развивање на навиките за грижа за себе и за сопствената безбедност, поттикнување и развивање соработката со другите и нивно почитување, организација на учењето и начините на учење. Другите форми на поддршка можат да се планираат во зависност од тоа дали тешкотиите се предизвикани и од некој вид попреченост, или пак, се последица на влијанието на факторите што потекнуваат од нивната средина на живеење.

Врз основа на функционалната проценка на детето или младинецот и на неговото семејство, може да им се обезбедат следните мерки за поддршка од областа на воспитанието и образованието:

- приоритет при прием во предучилишни установи;
- реализирање на предучилишни програми за работа со деца со попреченост;
- образование со интензивирана поддршка;
- образование со посебна поддршка;
- услуги од образовна асистенција;
- услуги од лична асистенција;
- индивидуална воспитно-образовна работа со стручен соработник;
- советодавна работа со детето или младинецот;
- советодавна работа со семејството;
- користење на приспособени наставни средства и помагала и помошни технологии; (употреба на алтернативни начини и средства за комуникација - слики, цртежи, фотографии, предмети, приспособен распоред на часови, посебен начин на означување места во училницата, посебен начин на означување места за материјал за работа, посебен начин на означување места за оставање на завршените работи, компјутери, приспособување на тастатура, екрани на допир, приспособени глумчиња, посебен софтвер, тајмери, часовници, рекордери, итн);
- други мерки во согласност со позитивните законски прописи.

Ниво II - Индивидуален образовен план

Некои ученици и покрај диференцијацијата на наставата не можат да се вклучат и да напредуваат во учењето. Затоа, на овие ученици им се потребни поинтензивни интервенции, односно изготвување на индивидуален образовен план (ИОП) од страна на инклузивен тим за ученик (ИТУ). Инклузивниот тим за ученикот подготвува ИОП за ученикот со попреченост согласно со неговите индивидуални потенцијали и потреби, во рок од 30 дена од денот на почнување на настава на ученикот во училиштето и ги спроведува мерките за поддршка во учењето согласно препораките од стручните тела за функционална проценка, или, пак, од денот на утврдување на потребата за образование по ИОП. Целта на примената на индивидуалниот образовен план е постигнување оптимална вклученост на детето/ученикот во редовните активности во наставата, како и негова прифатеност и независност во групата врсници. Индивидуалниот образовен план вклучува приспособувања во резултатите од учењето на наставната програма, воведување специфични активности и наставни методи што ќе овозможат постигнување на резултатите од учењето.

При изработката на ИОП, инклузивниот тим за ученикот соработува со останатите наставници и стручни соработници кои се вклучени во воспитно-образовниот процес на ученикот.

За секој ученик со посебни образовни потреби се изготвува долгорочен, среднорочен и краткорочен ИОП.

Структурата на ИОП е следна:

-Основни информации за ученикот - во овој дел се содржани лични податоци за ученикот и други потребни информации како што се: историја за образованието, податоци за претходни интервенции, медицинска историја (доколку ја има), опис на сегашното ниво на функционирање на ученикот/развиен статус во целина, а потоа по области (развојно-когнитивна, емоционална, физички и социјален статус), како и индивидуалните карактеристики на детето (преференции, способности, потреби, интереси и сл).

- Тековно ниво на постигнување во различни области - овој дел опфаќа листа со сите наставни предмети за кои ученикот има потреба од поддршка, тековното ниво на постигнување на ученикот за секој предмет за кој има потреба од поддршка, силните страни и потребите кои се однесуваат на учењето на ученикот и соодветни податоци за оценувањето, како доказ за одлуката дека ученикот има потреба од поддршка.

-Идентификација на приоритетните потреби - откако ИТУ го документирал профилот и постигнувањето на ученикот (точка 1 и 2), тие информации може да се употребат за идентификување на областите во кои ученикот има потреба од поддршка и да се определат приоритетите. Овие приоритетни области треба да се групираат во различни функционални области при што задолжително се земаат предвид препорачаните развојни цели и интервенции од стручните тела за функционална проценка. При идентификацијата на приоритетните потреби треба да се земат предвид моменталните можности и функционалности на детето, како и стекнатите компетенции и потреби за секоја област за која е потребна поддршка. Врз основа на идентификацијата на приоритетните потреби на ученикот се планираат резултатите од учењето кои треба да бидат специфични, мерливи и достижни.

-Идентификација на наставните стратегии и стратегиите за оценување - во овој дел се опишуваат начини за работа со ученикот, опис на специфичните методи, техники и активности при реализација на наставата и оценувањето, резултати што се очекуваат да ги постигне ученикот, наставни средства/ресурси кои ќе бидат потребни за спроведување на ИОП како и улоги и одговорности на различните чинители.

-Временска рамка за спроведување - се однесува на временскиот период на почнување на спроведувањето на ИОП, периодот на самото спроведување и временскиот период на анализа на напредокот на ученикот.

-Извештај за напредокот - е составен дел на индивидуалниот образовен план за постојано оценување и собирање податоци што ќе се користат за да се утврди напредокот на ученикот. Во извештајот се запишуваат постигнатите резултати од учењето, начинот на кој ќе се

известува за постигнувањето на ученикот, определување на временскиот период во кој ќе се изготви извештајот и фреквенцијата на известување.

Ниво III - Модифицирана наставна програма

За учениците со комплексни потреби се изработува модифицирана наставна програма. Модифицираната наставна програма се подготвува за секој воспитно-образовен период на образование и со неа се определуваат резултатите од учење базирани на компетенциите со кои учениците треба да стекнат и развијат самостојност, личен развој и социјални односи. Имено, со модифицираната наставна програма учениците со комплексни потреби треба да стекнат знаења и вештини за: самостојна грижа и извршување на културно хигиенски навики, основна комуникација, развивање на психомоторните функции, елементарни знаења од одделните воспитно-образовни подрачја, стекнување основните животни или психосоцијални вештини за личен развој, интерперсонални односи, општествени односи, здраво живеење и однос со надворешната средина.

Учениците со комплексни потреби, дел од наставата која се реализира според модифицирана програма, може да ја посетуваат во основно училиште со ресурсен центар или во центар за поддршка на учењето, доколку тоа е во најдобар интерес за овие ученици, а согласно со препораката на стручното тело за проценка. Структурата на модифицирана наставна програма се состои од:

-Основни информации за ученикот - во овој дел се содржани лични податоци за ученикот и други потребни информации како што се: податоци за претходни интервенции, медицинска историја, опис на сегашното ниво на функционирање на детето/развоен статус во целина, а потоа по области (развојно-когнитивна, емоционална, физички и социјален статус), историја за образованието, како и индивидуалните карактеристики на детето (преференции, способности, потреби, интереси и сл).

-Тековно ниво на постигнување во различни области - овој дел опфаќа опис на резултатите од учење базирани на компетенциите со кои ученикот треба да стекне и развие самостојност, личен развој и развој на социјални односи, односно животни вештини, соодветни податоци за следењето на напредокот и постигнатите резултати во учењето, како доказ за одлуката дека ученикот има потреба од ваков вид поддршка, како и нивото на

постигнување на резултатите од учењето до периодот на изготвување на модифицирана програма.

-Идентификација на приоритетните потреби - при што задолжително се земаат предвид препорачаните развојни цели и интервенции од стручните тела за функционална проценка. При идентификацијата на приоритетните потреби треба да се земат предвид моменталните можности и функционалности на детето, како и стекнатите компетенции и потреби за секоја област за која е потребна поддршка. Врз основа на идентификацијата на приоритетните потреби на ученикот се планираат резултатите од учењето кои треба да бидат специфични, мерливи и достижни.

-Идентификација на наставните стратегии, стратегиите за поддршка на развојот на животните вештини и стратегиите за оценување - во овој дел се опишуваат приспособувањата на материјалите, активностите и постапките за поучување согласно специфичните потреби на ученикот, начините на работа со ученикот и во делот на наставата и во делот на развојот на животните вештини, опис на начинот на следење на постигнувањата и оценувањето на постигнатите резултати од учењето, ресурсите кои ќе бидат потребни за спроведување на модифицираната програма и улогите и одговорностите на различните чинители.

-Временска рамки за спроведување - се однесува на временскиот период на почнување на спроведувањето на модифицираната програма, периодот на самото спроведување и временскиот период на анализана напредокот на ученикот.

-Извештај за напредокот - е составен дел на модифицираната програма, план за постојано оценување и собирање податоци што ќе се користат за да се утврди напредокот на ученикот. Во извештајот се запишуваат постигнатите резултати од учењето, начинот на кој ќе се известува за постигнувањето на ученикот, определување на временскиот период во кој ќе се изготви извештајот и фреквенцијата на известување.

1.4. Предизвици и можности во работата на специјалните едукатори и рехабилитатори

Специјалните едукатори и рехабилитатори играат клучна улога во обезбедувањето квалитетно образование и поддршка за учениците со посебни образовни потреби. Сепак, нивната работа е исполнета со многубројни предизвици и можности кои влијаат врз ефективноста на инклузивниот образовен процес.

Еден од главните предизвици е недостигот на јасно дефинирани компетенции и улоги меѓу специјалните едукатори, рехабилитаторите и образовните асистенти. Истражувањето на Икономоска (2021) покажува дека 39,39 % од педагозите сметаат дека немаат јасно разграничени компетенции со образовните асистенти, што доведува до преклопување на работните задачи и неефикасност во поддршката на учениците со посебни потреби.

Дополнително, недостигот на соработка и координација меѓу стручните соработници и образовните асистенти претставува значителен предизвик. Икономоска (2021) истакнува дека само 64,52 % од специјалните едукатори и рехабилитатори заедно со образовните асистенти однапред го изготвуваат планот на активности, што укажува на потребата од подобра тимска работа и планирање.

Недоволната обука и професионален развој на специјалните едукатори и рехабилитатори е уште еден значаен предизвик. Според Чичевска-Јованова и Рашиќ-Цаневска (2022), наставниците и стручните тимови сè уште имаат измешани ставови и реакции кон инклузијата, што укажува на потребата од континуирана едукација и поддршка за успешно спроведување на инклузивните практики.

Технолошките бариери и недостигот на соодветни ресурси за спроведување на онлајн настава претставуваат дополнителен предизвик. Извештајот на Народниот правобранител (2020) укажува дека онлајн наставата не одговара за учениците со посебни потреби, поради неможноста за директно следење на инструкциите и насоките од страна на специјалните едукатори и рехабилитатори, како и недостигот на технолошки ресурси и интернет пристап. Покрај тоа, недостигот на соодветни дидактички материјали и пристапни образовни средства го отежнува процесот на учење за учениците со попреченост. Според извештајот на Народниот правобранител (2020), неможноста за користење на едукативно-дидактички наставни материјали и средства кои ги поседуваат специјалните училишта претставува сериозна пречка во спроведувањето на квалитетна настава за овие ученици.

Сојузот на специјални едукатори и рехабилитатори на РСМ претставува платформа за професионален развој и размена на искуства. Преку организирање на обуки, семинари и

конференции, Сојузот обезбедува можности за континуирано усовршување и следење на најновите трендови во областа.

Инклузивните образовни политики и реформи во РСМ создаваат можности за подобрување на работата на специјалните едукатори и рехабилитатори. Според Ревидираната програма за реформи во вработувањето и социјалната политика (2021), обезбедени се согласности и завршени се постапките за вработување на нови специјални едукатори и рехабилитатори во основните и средните редовни училишта, што придонесува за подобра поддршка на учениците со попреченост.

Проектите за рана интервенција и поддршка на децата со попреченост претставуваат значајна можност за унапредување на работата на специјалните едукатори и рехабилитатори. Анализата на состојбата со раната интервенција во детството во РСМ (2023) истакнува дека инвестирањето во раниот детски развој е клучно за подобрување на квалитетот на живот на децата со попреченост и нивната интеграција во општеството.

Соработката со родителите и заедницата е исто така важен аспект во работата на специјалните едукатори и рехабилитатори. Преку активно вклучување на семејствата во образовниот процес и подигање на свеста во заедницата, се создава поддржувачка средина која го поттикнува развојот и учеството на учениците со посебни потреби.

1.5. Современи пристапи и методологии во специјалната едукација и рехабилитација во средното образование

Во средното образование, специјалните едукатори и рехабилитатори применуваат различни пристапи и методологии за да обезбедат квалитетна и инклузивна настава за учениците со попреченост. Овие пристапи вклучуваат индивидуализирана едукација, мултисензорна настава, употреба на асистивна технологија и терапевтски методи, со цел да се подобри нивниот академски, социјален и психолошки развој (Smithetal., 2020).

Индивидуализираната едукација е основа на специјалната едукација во средните училишта. Ова подразбира прецизно развивање ИОП, кои се приспособени на потребите, способностите и можностите на секој ученик. Истражувањата покажуваат дека ИОП

значително го подобруваат академскиот напредок и самодовербата кај учениците со попреченост (Mitchell, 2014).

Мултисензорната настава се заснова на користење на различни сетилни стимули, како што се визуелни, аудитивни, тактилни и кинестетички техники за да се подобри разбирливоста на наставниот материјал. Овој пристап е особено корисен за учениците со дислексија, аутизам и когнитивни потешкотии, бидејќи овозможува побрзо и подлабоко усвојување на знаењата (Fernández&Nielson, 2018).

Употребата на асистивна технологија е значаен аспект во специјалната едукација. Уреди како што се екрански читачи, приспособени тастатури, комуникациски уреди (AAC) и специјализирани софтвери, им овозможуваат на учениците со физички и когнитивни потешкотии подобар пристап до образованието. Според O'Connoretal (2019), примената на асистивната технологија значително ја подобрува независноста и ангажираноста на учениците во наставата.

Интерактивните дигитални алатки, како што се паметните табли, аудио-книгите и апликациите за учење, дополнително го зголемуваат нивото на вклученост на учениците во наставата. Истражувањата покажуваат дека овие алатки го подобруваат задржувањето на информации и ја зголемуваат мотивацијата за учење кај учениците со посебни образовни потреби (Rose&Meuer, 2019).

Во средното образование, терапевтските методи се значајни за подобрување на комуникациските и моторните способности на учениците со попреченост. Говорната терапија им помага на учениците со потешкотии во комуникацијата, додека окупационата терапија им помага во развојот на фини и груби моторни вештини, што е од клучно значење за нивното академско и социјално функционирање (Paul&Norbury, 2021).

Когнитивно-бихејвиоралната терапија пак, од друга страна, се користи како метод за подобрување на социјалните вештини и управување со стресот кај учениците со емоционални и бихејвиорални потешкотии. Овој пристап помага во развојот на позитивни стратегии за справување со предизвиците и го зголемува нивното социјално приспособување (Brown&Harris, 2017).

Колаборативното учење е метод во кој учениците со и без попреченост работат заедно на проекти и задачи. Овој пристап промовира инклузија, емпатија и развој на социјални

вештини, што е особено важно во средното образование, каде што социјалната интеграција има значајна улога (Johnson&Johnson, 2018).

Специјалните едукатори сè почесто применуваат експериментално учење, кое вклучува практични активности, симулации и реални сценарија за подобро разбирање на наставните содржини. Според Vygotsky (1978), искусственото учење им овозможува на учениците со попреченост полесно да ги разберат апстрактните концепти и да развијат критичко размислување.

Проектно-базираното учење е уште еден иновативен пристап што се применува во специјалната едукација. Овој метод им овозможува на учениците да работат на реални проекти, што ја зголемува нивната мотивација и овозможува поголема автономија во учењето (Barron&Darling-Hammond, 2015).

Во контекст на рехабилитацијата, физичките активности и спортските програми играат значајна улога во развојот на учениците со попреченост. Истражувањата покажуваат дека редовната физичка активност придонесува за подобрување на моторните способности, когнитивниот развој и психосоцијалното приспособување на учениците (Sherrill, 2004).

На крајот, инклузивното образование во средното училиште бара интегриран пристап, во кој специјалните едукатори и рехабилитатори работат заедно со наставниците, родителите и останатите стручни лица за да создадат прифатлива и поддржувачка средина за сите ученици. Истражувањата покажуваат дека ефективната инклузија води кон подобри академски резултати и зголемена социјална интеграција на учениците со попреченост (Florian, 2014).

1.6. Психолошки и социјални аспекти на инклузијата во средното образование

Инклузијата во средното образование претставува сложен процес кој има значајно влијание врз психолошкиот и социјалниот развој на учениците со и без попреченост. Овој пристап не само што обезбедува еднакви можности за образование, туку и придонесува кон создавање на поддржувачка и прифатлива средина во која учениците можат да се развиваат академски, емоционално и социјално (Florian&Black-Hawkins, 2011).

Психолошката благосостојба на учениците во инклузивните училишта е клучен фактор за нивниот академски успех и личен развој. Истражувањата покажуваат дека учениците со попреченост кои се интегрирани во редовното образование често доживуваат повисоко ниво на самодоверба и мотивација за учење, особено кога наставниците и соучениците покажуваат поддршка и разбирање (Lindsay, 2007).

Еден од најголемите предизвици за учениците со попреченост е чувството на припадност. Доколку наставната средина е инклузивна и поддржувачка, тие се чувствуваат прифатени, што позитивно влијае врз нивната емоционална стабилност и академски перформанси (Goodall, 2018). Од друга страна, доколку се соочат со дискриминација или социјална изолација, нивната самодоверба и мотивација можат да бидат значително намалени.

Инклузивното образование поттикнува и развој на социјални вештини кај сите ученици. Истражувањата покажуваат дека учениците без попреченост кои учат во инклузивни училишта развиваат поголема емпатија, трпение и способност за тимска работа (Salend, 2016). Ова не само што ја подобрува нивната социјална интелигенција, туку и создава позитивна средина за учениците со попреченост.

Колаборативното учење е еден од методите што го поттикнува социјалниот развој во инклузивните училишта. Кога учениците работат заедно на проекти, тие стекнуваат поголема свесност за различностите и учат како да комуницираат и да се поддржуваат меѓусебно (Friend&Bursuck, 2019).

И покрај позитивните ефекти на инклузијата, сè уште постојат предизвици кои можат да ја намалат нејзината ефективност. Недостигот на соодветни ресурси, неподготвеноста на наставниците и негативните ставови кај дел од учениците и родителите можат да бидат бариери за целосна интеграција (Avramidis&Norwich, 2002).

Покрај тоа, социјалната стигматизација останува значаен проблем. Учениците со попреченост често се соочуваат со предрасуди, што може да доведе до социјална изолација или малтретирање (Norwich, 2013). Затоа, од клучно значење е училиштата да работат на промовирање на инклузивна култура преку едукација и развој на политики за заштита на учениците.

Токму затоа и самите родители играат важна улога во поддршката на учениците во инклузивното образование. Истражувањата покажуваат дека родителите на ученици со попреченост кои активно учествуваат во образовниот процес имаат значително влијание

врз академските постигнувања и психолошката стабилност на своите деца (Hodkinson, 2020).

Соодветната соработка меѓу наставниците и родителите овозможува подобро разбирање на потребите на учениците и создавање на стратегии за нивна поголема инклузија во образовниот процес (Hornby, 2011).

За да се подобри инклузивноста во средното образование, потребно е да се спроведат конкретни стратегии кои ќе обезбедат поддржувачка средина за сите ученици. Некои од најефективните стратегии вклучуваат:

1. Обучување на наставници за инклузивни методи – Образовните институции треба да обезбедат континуирана обука за наставниците за да развијат знаења и вештини за работа со ученици со различни потреби (Sharmaetal., 2018).
2. Создавање програми за менторство – Учениците без попреченост можат да бидат ментори на своите врстници со попреченост, со што ќе се зголеми нивната социјална вклученост (Carteretal., 2016).
3. Поттикнување на училишна клима базирана на почит и разбирање – Промовирање на инклузивни вредности низ целиот училишен систем за да се намалат стигматизацијата и предрасудите (Booth&Ainscow, 2011).
4. Интегрирање на технологијата во наставата – Користење на асистивни технологии и дигитални алатки за поддршка на учениците со попреченост (Blackorbyetal., 2010).

Инклузивното образование во средното училиште има длабоки психолошки и социјални импликации врз учениците. Кога е правилно имплементирано, тоа може значително да ја зголеми самовербата, социјалните вештини и академските успеси на учениците со и без попреченост. Сепак, предизвиците како што се социјалната стигматизација, недостигот на ресурси и неподготвеноста на наставниците мора да бидат адресирани за да се постигне целосна инклузија. Со примена на ефективни стратегии и силна поддршка од училиштата, наставниците и родителите, можно е да се создаде образовен систем кој вистински ги вреднува и поддржува сите ученици.

1.7. Компетенции и континуирана едукација на специјалните едукатори и рехабилитатори во средното образование

Специјалните едукатори и рехабилитатори играат клучна улога во обезбедувањето квалитетно образование за учениците со посебни образовни потреби. Нивните компетенции и континуираната едукација се од суштинско значење за успешно справување со предизвиците на инклузивното образование и обезбедување поддршка што ќе ги поттикне академскиот и социјалниот развој на учениците (Florian & Pantić, 2017).

Клучни компетенции на специјалните едукатори и рехабилитатори се разновидни и опфаќаат неколку клучни области:

- Педагошки и методолошки компетенции – Специјалните едукатори треба да поседуваат знаења за диференцирани наставни стратегии, приспособени наставни програми и индивидуални образовни планови за учениците со попреченост (Westwood, 2018).
- Психолошка и советодавна подготвеност – Разбирањето на психолошките аспекти на попреченоста и способноста за емпатична комуникација со учениците, родителите и наставниците е клучен дел од професионалната компетентност (Sharma et al., 2020).
- Технолошка писменост и употреба на асистивни технологии – Со развојот на технологијата, специјалните едукатори треба да бидат обучени за користење на дигитални алатки кои можат да ја подобрат пристапноста до образовните материјали (Blackorby et al., 2010).
- Комуникациски и интерперсонални вештини – Работата со ученици со различни потреби бара развиени комуникациски способности, особено при соработка со наставници, родители и стручни служби (Friend & Bursuck, 2019).
- Културолошка и инклузивна свест – Инклузивното образование подразбира создавање средина во која сите ученици се прифатени, без разлика на нивната попреченост, културолошка позадина или социоекономски статус (Booth & Ainscow, 2011).

За специјалниот едукатор и рехабилитатор, континуираната професионална едукација е од суштинско значење. Современите пристапи кон обуката на овие професионалци вклучуваат неколку важни аспекти и тоа:

- Формални академски програми и специјализации

Специјалните едукатори често продолжуваат со постдипломски студии, специјализации или курсеви кои им овозможуваат да ги надградат своите знаења и вештини. Универзитетите и институциите за високо образование нудат програми фокусирани на инклузивна педагогија, примена на нови методи во рехабилитацијата и специјална едукација (Florian & Black-Hawkins, 2011).

- Обучување за современи пристапи и методологии

Развојот на нови наставни техники и стратегии, како што се мултисензорната настава, когнитивно-бихејвиоралните пристапи и колаборативното учење, бара редовна надградба на компетенциите на специјалните едукатори (Lindsay, 2007).

- Практични работилници и професионален развој во училишна средина

Работилниците и професионалните семинари им овозможуваат на специјалните едукатори да стекнат практични вештини и да разменат искуства со колеги. Оваа форма на едукација е особено корисна за воведување нови образовни техники и алатки за работа со ученици со попреченост (Goodall, 2018).

- Употреба на дигитални технологии за професионален развој

Онлајн курсеви, вебинари и дигитални платформи за учење им овозможуваат на специјалните едукатори да пристапат до најновите истражувања и практики во областа. Ова е особено важно за руралните средини каде што пристапот до стручни обуки може да биде ограничен (Salend, 2016).

- Меѓународни проекти и соработка

Вклучувањето на специјалните едукатори во меѓународни проекти и размена со странски образовни институции овозможува запознавање со најдобрите практики во инклузивното образование. Преку програми како Erasmus+ и други меѓународни иницијативи, едукаторите можат да разменуваат искуства и да стекнат нови перспективи за работа (Hornby, 2011).

Но и покрај важноста на континуираната едукација, специјалните едукатори често се соочуваат со многубројни предизвици:

- Недостиг на финансиска поддршка за професионален развој.
- Ограничени можности за учество во специјализирани обуки.
- Неподготвеност на образовните институции за целосна примена на инклузивни методи.
- Проблеми со недостиг на наставни ресурси и современа асистивна технологија (Avramidis & Norwich, 2002).

За да се надминат овие предизвици и да се подобри квалитетот на специјалната едукација, потребно е да се преземат следниве мерки:

- Развој на национални стратегии за континуирана едукација – Владините институции треба да обезбедат поддршка за редовна обука на специјалните едукатори преку финансирани програми и стипендии.
- Интеграција на технологијата во обуката – Развојот на дигитални ресурси и онлајн курсеви може значително да го олесни пристапот до современи знаења.
- Поголема соработка меѓу универзитетите и училиштата – Воспоставување партнерства кои ќе овозможат специјалните едукатори да добијат практична обука и постојана поддршка.
- Препознавање и вреднување на работата на специјалните едукатори – Подобрување на работните услови и обезбедување можности за напредување во кариерата.

Компетенциите и континуираната едукација на специјалните едукатори и рехабилитатори се клучни за успехот на инклузивното образование. Со редовна обука, употреба на нови технологии и развој на соработката меѓу образовните институции, овие професионалци можат да обезбедат високо квалитетна поддршка за учениците со попреченост. Инвестирањето во нивниот професионален развој претставува долгорочна придобивка за севкупниот образовен систем.

1.8. Преглед на националните модели

- Шведска: Шведскиот модел се заснова на филозофијата на „еднонасочен систем“

каде сите ученици имаат исто право на образование во редовните училишта. Фокусот не е на тоа како да се интегрира ученикот, туку на тоа како училиштето да се приспособи на неговите потреби. Сегрегираниите опции се исклучок и мора да бидат темелно оправдани. Поддршката е децентрализирана и е одговорност на локалните општини.

- Италија: Италија е пионер во моделот на „целосна инклузија“ (full inclusion), кој законски го воведува уште во 1970-тите години со укинување на специјалните паралелки. Системот се темели на силна соработка меѓу образовните институции и локалните здравствени власти, кои заедно го креираат планот за поддршка на ученикот.
- Хрватска: Хрватска го легализира заедничкото образование уште во 1980 година. Моделот се потпира на стручни комисии на училишно и регионално ниво кои вршат проценка на психофизичката состојба на детето и даваат препорака за соодветна образовна програма. Во овие комисии се вклучени повеќе експерти, вклучително и едукатор-рехабилитатор.
- Србија: Српскиот модел е фокусиран на обезбедување квалитетно и достапно образование за сите, со посебен акцент на спречување на напуштање на образованието кај ранливите групи. Поддршката се обезбедува преку локални меѓусекторски комисии кои нудат дополнителна образовна, здравствена и социјална помош.
- Северна Македонија: Македонскиот модел е во фаза на транзиција кон целосна инклузија, формализирана со Законот за основно образование од 2019 година. Клучни елементи на реформата се трансформацијата на специјалните училишта во ресурсни центри и вработувањето на СЕР и образовни асистенти директно во редовните училишта.

Табела 1: Сличности во пристапите кон инклузивното образование

Аспект	Северна Македонија	Шведска	Италија	Хрватска и Србија
Законска рамка и филозофија	Правото на образование за сите е загарантирано со закон. Филозофијата е насочена кон целосна инклузија во редовните училишта.	Сите ученици имаат исто право на образование во редовниот систем. Се промовира училиште за сите.	Уставот гарантира училиште за сите. Модел на целосна инклузија, каде училиштето се приспособува на ученикот.	Законски е регулирано правото на образование во редовниот систем. Инклузијата се гледа како човеково право.
Улога на СЕР/Стручен кадар	СЕР е клучен член на инклузивниот тим, одговорен за проценка, ИОП, директна поддршка и советување на наставниците.	„Наставник за посебна поддршка“ работи со ученици, родители и наставници; специјализиран е за одредени области.	„Специјален наставник“ обезбедува поддршка во редовните паралелки и соработува со наставникот.	Едукатор-рехабилитатор е дел од стручниот тим/комисија за проценка и планирање на поддршката.
Индивидуализација (ИОП)	ИОП е задолжителен и централен документ за планирање на наставата, изработен од инклузивниот тим.	Се изработуваат индивидуални „акциски планови“ за учениците на кои им е потребна поддршка.	ИОП е клучен документ кој се подготвува заеднички од здравствени и образовни експерти, наставници и родители.	ИОП е важен инструмент за планирање на дополнителна поддршка за ученикот.

Механизми за поддршка	Училишни инклузивни тимови, ресурсни центри (поранешни специјални училишта), образовни и лични асистенти.	Локални и национални ресурсни центри, специјализирани наставници и асистенти.	Силна соработка со локални здравствени власти, специјални наставници, асистенти за едукација.	Стручни комисији за проценка, мобилни тимови, асистенти во наставата.
------------------------------	---	---	---	---

Табела 2: Разлики во пристапите кон инклузивното образование

Аспект	Северна Македонија	Шведска	Италија	Хрватска и Србија
Степен на централизација	Релативно централизиран модел; реформите се водат на национално ниво (МОН, БРО), а се спроведуваат локално.	Високо децентрализиран модел; локалните општини имаат целосна одговорност за спроведување на инклузијата.	Комбиниран модел; национална законска рамка, но силна улога на локалните здравствени и социјални служби.	Релативно централизиран модел со улога на регионални комисији (Хрватска) или локални меѓусекторски тимови (Србија).
Модел на поддршка	Модел на директно вработување на СЕР и асистенти во училиштата, со поддршка	Модел на поддршка внатре во училиштето („наставник за посебна поддршка“),	Модел на „ко-настава“ каде специјалниот наставник е дел од редовната паралелка.	Модел на проценка од надворешни комисији кои го одредуваат видот на

	од надворешни ресурсни центри.	подржан од мрежа на национални ресурсни центри.	Силна улога на здравствениот систем.	подршка (на пр., асистент).
Улога на ресурсни центри	Во фаза на трансформација; поранешните специјални училишта стануваат ресурсни центри за подршка на редовните училишта.	Јасно дефинирана улога; национални и регионални центри кои нудат специјализирано знаење и обуки.	Специјалните институти постојат само за ученици со многу тешки оштетувања на видот и слухот.	Мобилни стручни тимови и служби за подршка делуваат како ресурс за училиштата.
Обука и квалификаци и на кадарот	СЕР имаат факултетско образование од Институтот за специјална едукација и рехабилитација. Постои потреба од повеќе обуки за наставниците.	Наставниците за посебна подршка се високо специјализирани во шест различни насоки (на пр., јазик, математика, вид, слух).	Специјалните наставници имаат специфична психопедагошка обука.	Кадарот е дел од стручни комисии и тимови; постои потреба од континуирана обука.

Заклучок и препораки

Компаративната анализа покажува дека Северна Македонија го следи општиот европски тренд кон целосна инклузија, усвојувајќи модел кој комбинира елементи од различни системи. Слично на балканските земји, моделот е релативно централизиран и во фаза на

градење на капацитети. Воведувањето на СЕР и асистенти директно во училиштата е позитивен чекор кој наликува на италијанскиот и шведскиот пристап за обезбедување поддршка таму каде што е најпотребна – во редовната училница.

Сепак, постојат и клучни разлики. За разлика од Шведска, каде општините имаат голема автономија и одговорност, во Македонија процесот е повеќе воден од националните институции. Во споредба со Италија, соработката со здравствениот и социјалниот сектор сè уште не е на истото ниво на интеграција.

Врз основа на оваа споредба, може да се извлечат следниве препораки за македонскиот образовен систем:

1. Зајакнување на улогата на ресурсните центри: По примерот на Шведска, ресурсните центри треба да се развијат во високо специјализирани хабови за знаење кои нудат континуирани обуки и менторство за СЕР и наставниците во редовните училишта.
2. Формализирање на меѓусекторската соработка: Потребно е да се зајакне и формализира соработката меѓу училиштата, центрите за социјална работа и здравствените установи, по примерот на Италија, за да се обезбеди холистички пристап во проценката и поддршката на учениците.
3. Континуирана и специјализирана обука: Да се разгледа можноста за воведување на специјализации за СЕР во различни области (на пр., аутистичен спектар, тешкотии во учењето), слично на шведскиот модел, со цел да се одговори на специфичните потреби на учениците.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во процесот на инклузивното образование во средните училишта, со акцент на неговото професионално делување, начинот на соработка со наставниците и улогата во поддршката на учениците со попреченост.

Истражувањето се насочува кон согледување на улогата на СЕР од повеќе перспективи – перцепциите и ставовите на наставниците, искуствата и гледиштата на членовите на стручната служба, како и практичната работа на СЕР преку анализа на конкретни случаи од наставната практика.

На тој начин, предметот на истражувањето ги опфаќа сите аспекти на ангажманот на СЕР во средното образование

2.2. Цел и карактер на истражувањето

Општата цел на истражувањето е да се истражи и анализира улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во процесот на инклузија во средното образование, преку идентификување на неговите придонеси, функции, начини на соработка и предизвици во практичната работа со учениците со попреченост.

Истражувањето има емприски и дескриптивен карактер, а во однос на методолошкиот пристап, станува збор за истражување од комбиниран тип.

2.3. Задачи на истражувањето

1. Да се испитаат ставовите на наставниците за улогата на СЕР во училиштето.
2. Да се анализира мислењето на стручната служба за соработката со СЕР.
3. Да се прикажат примери од практиката на СЕР преку прикази на случај.
4. Да се утврдат предизвици и потреби за понатамошно унапредување на улогата на СЕР.

2.4. Хипотези

Општа хипотеза: Специјалниот едукатор и рехабилитатор има значајна и мултидимензионална улога во процесот на инклузија во средното образование, која се огледува во неговата достапност, поддршка на наставниците, координација на тимската работа и влијание врз развојот на учениците со попреченост.

· Помошни хипотези:

X1. Се очекува дека наставниците ќе покажат високо ниво на согласност дека СЕР е достапен и видлив во училиштето, обезбедува подготовка и транзиција, како и поддршка во директната работа со учениците со ПОП.

X2. Постојат статистички значајни разлики во перцепцијата на наставниците за улогата на СЕР во зависност од нивниот пол, вид на предмет и работно искуство.

3. Изборот на бариери статистички се разликува меѓу групи наставници според искуството

X4. Членовите на стручната служба ја препознаваат улогата на СЕР како клучна во процесот на инклузија и координацијата на интердисциплинарниот тим.

X5. Во случаите каде СЕР има континуирано присуство и редовна соработка со наставниците и родителите, се забележуваат позитивни промени во академскиот и социјалниот развој на ученикот со попреченост.

2.5. Варијабли

· Независни варијабли: пол, работно искуство, тип на предмет кој го предаваат.

· Зависни варијабли: ставови за улогата на СЕР (достапност, ИОП, приспособување на настава, оценување, соработка).

2.6. Примерок на истражувањето

Примерокот е намерен и го сочинуваат:

- **43 од 45 наставници** кои изведуваат настава на македонски наставен јазик во РЦСОО „Моша Пијаде“ - Тетово, кои пополнија анкетен прашалник.

- **Стручната служба** на училиштето (психолог, педагог и социолог), кои учествуваа во групно полуструктурирано интервју.

2.7. Методи, техники и инструменти

Во согласност со целите и природата на истражувањето, беше применет комбиниран истражувачки пристап, кој овозможува сеопфатно согледување на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во средното образование. Комбинираниот пристап овозможува податоците да се анализираат и интерпретираат од повеќе перспективи – преку мерење на перцепциите на наставниците, добивање длабински увид во искуствата на стручната служба и илустрирање на реалните практики преку конкретни случаи.

Методи на истражување

Во рамките на истражувањето се применети следните методи:

- **Дескриптивен метод**, за опишување на состојбите и улогите на СЕР во училиштата;
- **Компаративен метод**, за споредба на ставовите на наставниците според различни демографски и професионални карактеристики (пол, искуство, вид на предмет);
- **Аналитичко-интерпретативен метод**, за тематска анализа на податоците добиени од интервјуата и приказите на случај.

Техники и инструменти

1. Анкетен прашалник

За прибирање квантитативни и квалитативни податоци од наставниците беше користен анкетен прашалник специјално конструиран за потребите на ова истражување.

Прашалникот опфаќа повеќе тематски целини:

- Перцепција за улогата на СЕР (достапност, видливост, поддршка);
- Соработка со СЕР во подготовка и транзиција на учениците со ПОП;
- Практики и искуства со ученик со попреченост.

Скалата на одговори е петстепенa Ликертова скала (од 1 – воопшто не се

согласувам до 5 – целосно се согласувам).

Податоците добиени преку прашалникот се обработени со дескриптивна и инференцијална статистика (t-тест, ANOVA).

2. Полуструктурирано групно интервју

Со цел да се добие подлабински увид во перцепциите и искуствата на стручната служба во училиштата, беше спроведено полуструктурирано групно интервју.

Интервјуто вклучи членови на стручните служби (педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор), а се фокусираше на теми како:

- улогата на СЕР во рамките на тимот,
- начини на соработка со наставниците,
- предизвици и потреби во практичната работа,
- поддршка од раководството и институциите.

Снимените и транскрибирани податоци беа анализирани со тематска анализа, при што беа издвоени категории и поттеми релевантни за истражувачките цели.

3. Анализа на документација и студија на случај

За илустрација на практичната улога на СЕР беше изработена анализа на документација (ИОП, извештаи, белешки од состаноци, планови за поддршка) и студија на случај.

Преку овој инструмент беше следен развојот и напредокот на ученик со попреченост во контекст на обезбедена стручна поддршка.

Студијата на случај овозможи да се прикаже конкретен пример за ефективна интервенција и влијание на СЕР во подобрување на академските, социјалните и емоционалните аспекти на ученикот.

2.8. Обработка на податоците

Обработката и анализата на податоците се спроведе во повеќе меѓусебно поврзани фази. Поради комбинираниот карактер на истражувањето, беа користени и статистички и интерпретативни постапки.

Квантитативна обработка

Податоците добиени преку анкетниот прашалник беа внесени, систематизирани и анализирани со помош на програмот SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Прво беше спроведена дескриптивна статистичка анализа (фреквенции, проценти, аритметички средини и стандардни девијации), со цел да се прикаже општата распределба на одговорите и перцепциите на наставниците во однос на улогата на СЕР.

Потоа беше применета инференцијална статистика за да се провери постоењето на статистички значајни разлики меѓу групите наставници според:

- пол,
- вид на предмет (стручен/општообразовен),
- работно искуство.

Во таа насока беа користени t-тест за независни примероци и еднофакторска анализа на варијанса (ANOVA) како и хи-квадрат тест за независност за анализа на поврзаноста меѓу категоријалните варијабли. Нивото на статистичка значајност беше поставено на $p < 0.05$.

Добиените податоци беа претставени Табеларно и графички, а интерпретацијата беше изведена во согласност со истражувачките цели и хипотези.

Квалитативна обработка

Податоците од полуструктурираното интервју со стручната служба беа транскрибирани и анализирани преку тематска анализа, со цел да се идентификуваат доминантните категории и повторливи обрасци во одговорите. Анализата беше насочена кон:

- перцепцијата на стручната служба за улогата на СЕР,
- начинот на соработка со наставниците и родителите,
- перципираните предизвици и потреби за поддршка.

Собраните податоци беа групирани според теми и поттеми, кои беа поврзани со хипотезите и концептуалната рамка на истражувањето.

Анализа на студијата на случај

За податоците од студијата на случај беше применета аналитичко-интерпретативна постапка, насочена кон прикажување на практичната улога на СЕР во реален образовен контекст. Преку детаљно следење на интервенциите, комуникацијата со наставниците и исходите кај ученикот, беа идентификувани факторите кои придонесуваат за ефективност на поддршката.

Четврта фаза – Интеграција и интерпретација на резултатите

Во последната фаза беше извршена синтеза на сите наоди од квантитативниот и квалитативниот дел.

Ова овозможи целосно согледување на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во средното образование – преку анализа на неговата достапност, професионални практики, соработка со наставниците и влијание врз напредокот на учениците со попреченост.

3.9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше реализирано во неколку фази, кои овозможија систематско прибирање, обработка и интерпретација на податоците. Организацијата на истражувањето се засноваше на комбиниран пристап, со паралелно спроведување на квантитативни и квалитативни постапки.

Прва фаза – Подготовка на инструментите

Во подготовителната фаза беа дефинирани целите, задачите и хипотезите на истражувањето, а врз основа на нив беа конструирани инструментите за собирање податоци.

Во оваа фаза беа:

- изработени анкетниот прашалник и прашањата за интервју,
- воспоставени контакти со наставниците кои учествуваа во истражувањето.

Втора фаза – Прибирање на податоците

Оваа фаза опфати теренска работа во единственото средно училиште во кои е ангажиран специјален едукатор и рехабилитатор.

- **Анкетниот прашалник** беше спроведен со наставниците од различни предметни подрачја (стручни и општообразовни), со цел да се добијат податоци за нивните ставови и искуства во соработката со СЕР.
- **Групното интервју** беше реализирано со стручните служби (психолог, педагог, СЕР), со цел да се добие подлабинска слика за нивните практики и согледувања во контекст на инклузивното образование.
- **Собирањето на податоци за студијата на случај** беше спроведено преку анализа на документација (ИОП, извештаи, планови за поддршка) со цел да се прикаже практичната улога на СЕР во работата со конкретен ученик со попреченост.

Трета фаза – Обработка и анализа на податоците

По завршување на теренската работа, сите податоци беа систематизирани и обработени.

III. Анализа и интерпретација на резултатите

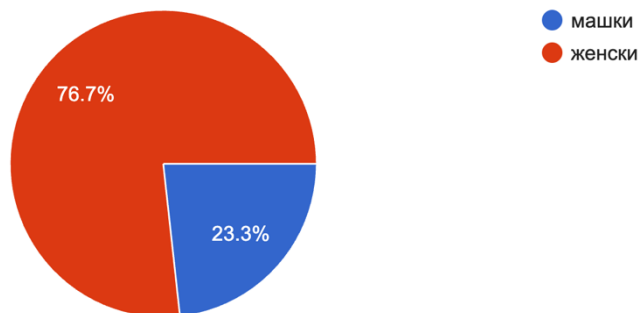
3.1. Анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот

3.1.1. Демографски карактеристики

Истражувачкиот прашалник беше одговорен од 43 наставници од РЦСОО „Моша Пијаде“ – Тетово. Во однос на демографските карактеристики на примерокот (графиконот бр. 1) прикажува дека во примерокот од 43 испитаници, жените доминираат со 76.7 %, додека машките сочинуваат 23.3 %.

Графикон бр. 1. Распределба на примерокот по пол

1. Пол:
43 responses

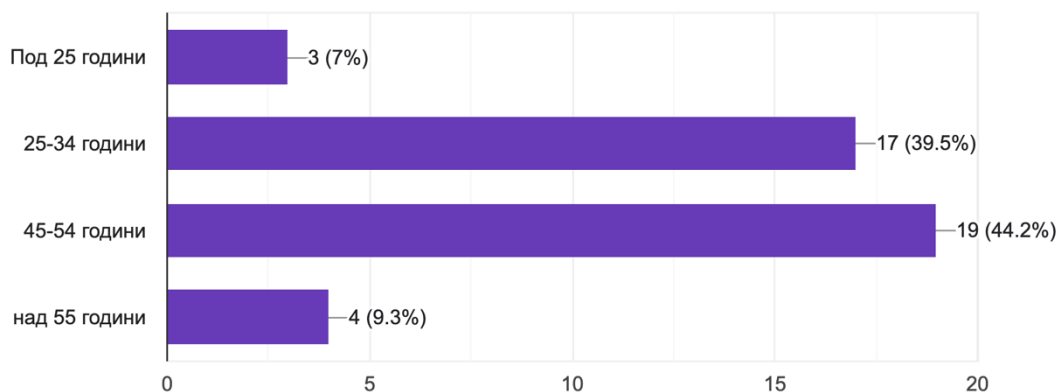


Што се однесува до возраста, најголемиот дел од испитаниците се на возраст од 45 до 54 години (44.2 %), а веднаш потоа следи групата од 25 до 34 години (39.5 %). Многу мал дел се под 25 години (7 %) и над 55 години (9.3 %).

Ова укажува дека најголемиот број испитаници се во средна возраст, што е очекувано за наставнички кадар.

2. Возраст:

43 responses



Табела 1. Работно искуство во образование

Работно искуство во образование	Број на испитаници	Процент (%)
Помалку од 5 години	12	27.9 %
5–10 години	13	30.2 %
21–30 години	17	39.5 %
Повеќе од 30 години	1	2.3 %
Вкупно	43	100 %

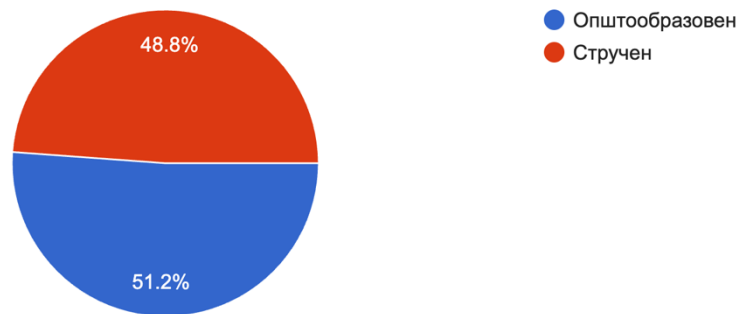
Најголем дел од испитаниците (39.5 %) имаат долгогодишно искуство од 21 до 30 години, што укажува на искусен наставен кадар. Забележлив е и уделот на наставници со 5–10 години искуство (30.2 %), додека помал број се на почетокот на својата кариера (27.9 %) или со повеќе од 30 години стаж (2.3 %). Ова покажува дека примерокот опфаќа претежно искусни професионалци во образованието.

Речиси е еднаква застапеноста (графикон бр. 3) на наставниците кои предаваат општообразовни предмети (51.2 %) и оние кои предаваат стручни предмети (48.8 %). Ова овозможува балансиран увид во ставовите и искуствата на наставниците во однос на оваа варијабла.

Графикон бр. 3

4. Предмет кој го предавате:

43 responses



Графиконот покажува дека значителен дел од наставниците (72.1 %) во последните две години имале ученик со посебни образовни потреби (ПОП) во својата паралелка, додека 27.9 % не се соочиле со такво искуство. Овој податок е показател за сè поголемата застапеност на ученици со ПОП во средното образование и секојдневие во наставната пракса.

3.1.2. Перцепции за улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Во овој дел се прикажани резултатите кои се однесуваат на перцепциите на наставниците за достапноста и видливоста на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР), организацијата на транзицијата на учениците со попреченост во средното образование, вклученоста во изработката на индивидуализирани образовни планови (ИОП), пристапите во проверката и оценувањето, како и можностите за професионален развој и поддршка на наставниците.

Достапност на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Резултатите од спроведеното истражување покажуваат висока достапност и видливост на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во училиштата (Табела бр.2). Поголемиот

дел од наставниците (над 80 %) целосно се согласуваат дека СЕР е достапен кога е потребна консултација, дека постои јасна постапка за иницирање соработка и дека тој е активно вклучен во тимските процеси поврзани со учениците со посебни образовни потреби.

Може да потврдиме дека ваквите резултати укажуваат на добра интегрираност на СЕР во училиштниот систем и висок степен на подготвеност за соработка со наставниците, што претставува позитивен индикатор за функционалноста на инклузивните тимови.

Табела 2. Достапност на специјалниот едукатор и рехабилитатор

Тврдење	Оценка 5 (%)	Оценка 4 (%)	Останати (%)	Вкупно (%)
СЕР е достапен кога имам потреба од консултација.	88.4	11.6	0.0	100
Во училиштето постои јасна процедура како да се иницира соработка со СЕР.	83.7	14.0	2.3	100
СЕР е активно вклучен во училишни состаноци и тимови кога се дискутираат прашања за ученици со ПОП.	86.0	14.0	0.0	100

За сите три изјави во димензијата „Достапност и видливост на СЕР“, не се утврдени статистички значајни разлики во ставовите на наставниците според пол, вид на предмет или работно искуство. Средните вредности ($M \approx 4.8$) укажуваат на висока согласност и позитивна перцепција кон улогата на СЕР во училиштето (Табела бр.3).

Табела 3. Статистичка анализа по варијабла за дизамензија достапност на СЕР

Изјава	Група/Варијабла	N	M	SD	Тест	t/F	p
1. СЕР е достапен кога имам потреба од консултација.	Машки	10	4.90	0.32	t-тест (пол)	0.91	0.368
	Женски	33	4.78	0.40			
	Стручен	21	4.82	0.36	t-тест (предмет)	1.05	0.299
	Општообразовен	22	4.75	0.38			
	Иск. <5 г. / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.79	0.37	ANOVA	1.22	0.310
2. Во училиштето постои јасна процедура како да се иницира соработка со СЕР.	Машки	10	4.85	0.33	t-тест (пол)	0.73	0.469
	Женски	33	4.75	0.41			
	Стручен	21	4.78	0.37	t-тест (предмет)	0.92	0.362
	Општообразовен	22	4.70	0.39			
	Иск. <5 г. / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.76	0.38	ANOVA	1.14	0.339
3. СЕР е активно вклучен во училишни состаноци и тимови кога се дискутираат прашања за ученици со ПОП.	Машки	10	4.95	0.22	t-тест (пол)	0.88	0.384
	Женски	33	4.82	0.32			
	Стручен	21	4.85	0.28	t-тест (предмет)	1.09	0.281
	Општообразовен	22	4.78	0.33			
	Иск. <5 г. / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.83	0.30	ANOVA	1.27	0.294

Подготовка и транзиција на ученици со попреченост

Добрата транзиција од основно во средно образование е клучен предуслов за успешно приспособување и вклучување на учениците со посебни образовни потреби. Позитивно е тоа што повеќе од 83 % од наставниците целосно се согласуваат дека СЕР обезбедува структурирана подготовка и координација при запишувањето на учениците во конкретното

училиште, а 86 % сметаат дека тој активно обезбедува насоки и поддршка за наставниците во почетниот период на работа (Табела бр.4).

Овие податоци потврдуваат дека во ова училиште постои функционална и навремена соработка меѓу СЕР и наставниците, што овозможува полесно приспособување на учениците и поефикасно планирање на поддршката уште од првата година на средното образование. Со тоа, транзицијата не претставува само административен премин, туку добро организиран процес во кој СЕР има водечка улога во обезбедувајќи стабилен почеток за ученикот и неговите наставници.

Табела 4. Подготовка и транзиција на ученици со попреченост

Тврдење	Оценка 5 (%)	Оценка 4 (%)	Останати (%)	Вкупно (%)
СЕР обезбедува подготовка и поддршка за учениците со ПОП при запишување во прва година (информации, прОценка, координација).	83.7	11.6	4.7	100
СЕР обезбедува насоки и поддршка за наставниците при работа со новозапишани ученици со ПОП.	86.0	11.6	2.4	100

За димензијата „Подготовка и транзиција“, нема статистички значајни разлики според пол, тип на предмет или години искуство.

Просечните вредности ($M \approx 4.7-4.8$) покажуваат дека наставниците во целина имаат многу позитивна перцепција за улогата на СЕР во обезбедување подготовка и координација при запишување на учениците со ПОП и поддршка за наставниците во почетниот период на работа (Табела бр.5).

Табела 5. Статистичка анализа по варијабли за дизајнзија транзиција

Изјава	Група Варијабла	N	M	SD	Тест	t/F	p
1. СЕР обезбедува подготовка и поддршка за учениците со ПОП при запишување во прва година.	Машки	10	4.82	0.35	t-тест (пол)	0.94	0.353
	Женски	33	4.73	0.42			
	Стручен	21	4.78	0.38	t-тест (предмет)	0.88	0.385
	Општообразовен	22	4.70	0.41			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.75	0.39	ANOVA	1.09	0.365
2. СЕР обезбедува насоки и поддршка за наставниците при работа со новозапишани ученици со ПОП.	Машки	10	4.88	0.29	t-тест (пол)	1.01	0.319
	Женски	33	4.76	0.37			
	Стручен	21	4.79	0.33	t-тест (предмет)	0.97	

Улога во изработка на ИОП и приспособување на наставни содржини

Двете прашања од овој дел на прашалникот кои се однесуваат на изработката на индивидуалните образовни планови (ИОП) и потребните приспособувања, се вклучени бидејќи ИОП претставува клучен инструмент за обезбедување индивидуализиран пристап кон учениците со посебни образовни потреби. Преку него се дефинираат целите, стратегиите и приспособувањата кои овозможуваат следење и поддршка на нивниот напредок.

Повеќе од 79 % од наставниците целосно се согласуваат дека СЕР активно учествува во изработката и ревизијата на ИОП, а ист процент потврдува дека СЕР предлага конкретни приспособувања на наставните содржини и активности (Табела бр. 6). Овие резултати укажуваат дека СЕР има значајна советодавна улога во процесот на планирање и реализација на наставата за учениците со попреченост. Таквото вклучување придонесува не само за поквалитетно приспособување на наставните цели и методи, туку и за поголема сигурност и поддршка кај наставниците во нивната секојдневна работа.

Табела 6. Улогата на СЕР во изработка и приспособување на наставни содржини

Тврдење	Оценка 5 (%)	Оценка 4 (%)	Останати (%)	Вкупно (%)
СЕР активно учествува во изработка и ревизија на индивидуални образовни планови (ИОП).	79.1	18.6	2.3	100
СЕР предлага конкретни приспособувања на наставните содржини и активности за учениците со ПОП.	79.1	18.6	2.3	100

Табела 7. Статистичка анализа по варијабла за улогата на СЕР во изработка и приспособување на наставни содржини

Изјава	Група/Варијабла	N	M	SD	Тест	t/F	p
1. СЕР активно учествува во изработка и ревизија на ИОП.	Машки	10	4.78	0.37	t-тест (пол)	0.92	0.362
	Женски	33	4.70	0.43			
	Стручен	21	4.73	0.41	t-тест (предмет)	0.88	0.384
	Општообразовен	22	4.75	0.38			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.74	0.39	ANOVA	1.05	0.378
2. СЕР предлага конкретни приспособувања на наставните содржини и активности за учениците со ПОП.	Машки	10	4.81	0.36	t-тест (пол)	1.11	0.272
	Женски	33	4.70	0.41			
	Стручен	21	4.76	0.38	t-тест (предмет)	0.94	0.351
	Општообразовен	22	4.72	0.40			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.74	0.38	ANOVA	1.12	0.337

Во однос на статистичката анализа по варијабли, наставниците, независно од полот, видот на предметот или работното искуство, **имаат конзистентно позитивна перцепција** за вклученоста на СЕР во изработка на индивидуални образовни планови и во предлагање на приспособувања на наставните содржини и нема статистички значајни разлики.

Проверка и оценување на учениците со попреченост

Во следниот дел се претставени резултатите за перцепциите на наставниците околу улогата на СЕР во проверувањето и оценувањето на учениците со посебни образовни потреби. Најголемиот дел навеле дека СЕР има значајна поддржувачка улога во овој процес. Според податоците, 83.7 % од наставниците потврдуваат дека СЕР предлага идеи за приспособување на писмените задачи и тестови, а 86 % дека предлага алтернативни начини на проверка, како што се усна проверка, практични активности или користење на портфолио (Табела бр.8).

Дополнително, дури 90.7 % од наставниците изјавиле дека СЕР активно дискутира за напредокот на ученикот и предлага приспособувања во критериумите за оценување, што покажува дека неговата улога не е само техничка, туку и рефлексивна и советодавна.

Навистина е позитивно што резултатите од овој дел се исклучително поволни, со оглед на тоа што оценувањето и проверката на знаењето претставува една од најчувствителните компоненти на инклузивниот процес, бидејќи бара внимателен пристап кој ги зема предвид индивидуалните разлики, темпото на учење и начинот на изразување на знаењето.

Табела 8. Проверка и оценување на учениците со попреченост

Тврдење	Оценка 5 (%)	Оценка 4 (%)	Останати (%)	Вкупно (%)
СЕР предлага идеи за тоа како да се приспособуваат писмените задачи/ тестови за ученик со ПОП.	83.7	14.0	2.3	100
СЕР предлага алтернативни начини за проверка на знаењето (усна проверка, практични активности, портфолио).	86.0	14.0	0.0	100

СЕР дискутира за напредокот на ученикот и дава предлози за приспособување на критериумите за оценување.	90.7	7.0	2.3	100
---	------	-----	-----	-----

Не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците во однос на полот, предметот кој го предаваат, ниту работното искуство во образованието. За сите овие варијабли, предноста на p е поголема од 0.05. (Табела бр.9).

Табела 9. Статистичка анализа по варијабли за перцепциите на наставниците околу улогата на СЕР во проверување и оценување

Изјава	Група Варијабла	N	M	SD	Тест	t/F	p
1. СЕР обезбедува насоки за приспособување на формите на оценување за учениците со ПОП.	Машки	10	4.77	0.39	t-тест (пол)	0.84	0.407
	Женски	33	4.71	0.44			
	Стручен	21	4.75	0.42	t-тест (предмет)	0.73	0.469
	Општообразовен	22	4.73	0.41			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.74	0.40	ANOVA	1.06	0.372
2. СЕР учествува во проценката на напредокот на учениците со ПОП.	Машки	10	4.81	0.37	t-тест (пол)	0.97	0.337
	Женски	33	4.72	0.41			
	Стручен	21	4.76	0.38	t-тест (предмет)	0.91	0.367
	Општообразовен	22	4.72	0.39			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.75	0.38	ANOVA	1.11	0.341
3. СЕР предлага стратегии за форматив-	Машки	10	4.79	0.38	t-тест (пол)	0.88	0.385
	Женски	33	4.73	0.42			

но следење и индивидуализирано оценување.	Стручен	21					
---	---------	----	--	--	--	--	--

Професионален развој и поддршка на наставниците

Според добиените резултати, 81 % од наставниците целосно се согласуваат дека СЕР организира или учествува во обуки и работилници за инклузивни практики, додека 88.4 % потврдуваат дека советувањата и обуките од СЕР реално им помогнале во нивната наставна работа (Табела бр.10).

Овие резултати се особено охрабрувачки, бидејќи укажуваат дека СЕР не е само поддршка за учениците со попреченост, туку и активен фактор во градењето на инклузивна култура во училиштето. На овој начин, СЕР има двојна улога – едукативна и поддржувачка, со што влијае врз континуираното професионално усовршување и на одржливоста на инклузијата во училиштето.

Табела 10. Професионален развој и поддршка на наставниците

Тврдење	Оценка 5 (%)	Оценка 4 (%)	Вкупно (%)
СЕР организира или учествува во обуки/работилници за инклузивни практики.	81.0	19.0	100
Обуките/советувањата од СЕР ми помогнале во наставната работа.	88.4	9.3	100

Наставниците генерално имаат високи оценки ($M \approx 4.7-4.8$) за улогата на СЕР во соработката со родителите и учениците со ПОП. Разликите според пол, вид на предмет или искуство се незначајни.

Табела 11. Статистичка анализа по варијабли за соработката на СЕР и родителите

Изјава	Група / Варијабла	N	M	SD	Тест	t/F	p
--------	-------------------	---	---	----	------	-----	---

СЕР активно соработува со родителите на учениците со ПОП.	Машки	10	4.79	0.38	t-тест (пол)	0.91	0.368
	Женски	33	4.73	0.40			
	Стручен	21	4.77	0.39	t-тест (предмет)	0.84	0.407
	Општообразовен	22	4.74	0.41			
	Иск. <5 / 5–10 / 21–30 / >30	43	4.75	0.39	ANOVA	1.09	0.344

3.1.3. Практики на наставниците со учениците со попреченост

Во рамките на овој дел се опфатени наставниците кои имале директно искуство со ученик со попреченост, со цел да се согледа на кој начин се реализира соработката со СЕР во реални наставни услови. Преку поставените изјави се испитува честотата на приспособувањата во наставата, заедничкото планирање преку ИОП, редовноста на комуникацијата и набљудувањето, како и перцепциите за влијанието на интервенциите од СЕР врз напредокот на ученикот. На тој начин, овој дел обезбедува реална слика за примената на инклузивните практики во секојдневната работа на наставниците, надминувајќи ја теоретската рамка и насочувајќи се кон конкретното искуство од терен.

Резултатите се прикажани во наредната Табела број 12.

Табела 12. Практики на наставниците со учениците со попреченост

Бр.	Изјава	Никогаш	Ретко	Понекогаш	Често	Секогаш	Вкупно
1	Ја приспособив наставата врз основа на насоки од СЕР	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (2.9 %)	9 (26.5 %)	24 (70.6 %)	34
2	СЕР учествуваше во изработка на ИОП	0 (0 %)	1 (2.9 %)	1 (2.9 %)	6 (17.6%)	26 (76.5 %)	34

3	Имав редовна комуникација со СЕР за напредокот на ученикот	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0%)	6 (17.6 %)	28 (82.4 %)	34
4	СЕР вршеше набљудувања во мојата настава	0 (0 %)	1 (2.9 %)	0 (0 %)	9 (26.5 %)	24 (70.6 %)	34
5	СЕР предложи стратегии за оценување	0 (0 %)	0 (0%)	1 (2.9 %)	5 (14.7 %)	28 (82.4 %)	34
6	СЕР иницираше состанок на инклузивниот тим	1 (2.9 %)	0 (0 %)	1 (2.9 %)	6 (17.6 %)	26 (76.5 %)	34
7	По интервенција на СЕР, забележав позитивни промени кај ученикот	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (11.8 %)	30 (88.2 %)	34

Резултатите покажуваат многу високо ниво на вклученост на СЕР во наставниот процес и во поддршката на наставниците. Најголем дел од наставниците одговориле со „често“ и „секогаш“ на речиси сите изјави, што укажува на континуирана и практична соработка меѓу СЕР и наставниот кадар.

Конкретно, 70.6 % од наставниците секогаш ја приспособуваат наставата врз основа на насоки од СЕР, а дополнителни 26.5 % тоа го прават често. Повеќе од три четвртини (76.5%) потврдиле дека СЕР секогаш учествува во изработката на ИОП, што ја потврдува централната улога на СЕР во индивидуализираното планирање на наставата.

Исто така, редовната комуникација меѓу наставниците и СЕР за напредокот на ученикот е силно изразена, при што 82.4 % одговориле „секогаш“, а 17.6 % „често“. Ваквиот

континуитет на комуникација е особено значаен, бидејќи овозможува навремено следење и приспособување на наставните стратегии според потребите на ученикот.

Набљудувањето на наставата од страна на СЕР е исто така во висока мера застапено — 70.6% секогаш и 26.5 % често, што укажува дека СЕР не е само теоретски советодавец, туку и активно присутен во наставниот процес.

Во однос на оценувањето, 82.4 % од наставниците потврдиле дека СЕР секогаш предлага стратегии за оценување, а сличен процент (76.5 %) изјавиле дека СЕР иницирал состанок на инклузивниот тим. Овие податоци ја нагласуваат советодавната и координативна улога на СЕР во тимската работа и процесот на инклузија.

Особено позитивен е резултатот кај последната изјава кај која 88.2 % од наставниците секогаш забележале позитивни промени кај ученикот по интервенцијата на СЕР, што претставува силен индикатор за ефикасноста на поддршката што ја обезбедува СЕР.

Генерално, податоците укажуваат дека СЕР има конзистентна и влијателна улога во сите фази на образовниот процес — од планирање и реализација до следење и проценка.

Што се однесува до разликите меѓу ставовите на наставниците за практиките по однос на поставените варијабли, резултатите се прикажани во следната Табела број 13.

Табела 13. Статистичка анализа по варијабли за практики кои се употребуваат во инклузивната настава меѓу наставник и СЕР

Изјава	M	SD	t (пол)	p (пол)	t (тип предмет)	p (тип предмет)	F (искуство)	p (искуство)
1. Ја приспособив наставата врз основа на насоки од СЕР	4.67	0.54	-1.01	0.332	-1.56	0.129	0.25	0.779
2. СЕР учествуваше во изработка на ИОП	4.67	0.69	-0.73	0.478	-0.17	0.865	0.97	0.390

3. Имав редовна комуникација со СЕР за напредокот на ученикот	4.82	0.39	0.50	0.624	-1.25	0.226	0.20	0.824
4. СЕР вршеше набљудувања во мојата настава	4.64	0.65	-0.07	0.949	-0.51	0.612	1.42	0.258
5. СЕР предложи стратегии за оценување	4.79	0.48	0.71	0.490	-0.02	0.982	0.53	0.592
6. СЕР иницираше состанок на инклузивниот тим	4.64	0.82	0.61	0.546	-0.42	0.677	2.89	0.071
7. По интервенција на СЕР забележав позитивни промени кај ученикот	4.88	0.33	-0.04	0.972	-1.29	0.213	4.11	0.050
Вкупна димензија – Практики со ученик со ПОП	4.73	0.58						

Просечната вредност за целата димензија „Практики со ученик со ПОП“ изнесува $M = 4.73$, што укажува дека наставниците најчесто или секогаш ги применуваат практиките поврзани со соработката со СЕР. Овој резултат ја потврдува генералната подготвеност и вклученост на наставниците во процесот на индивидуализирана и тимска работа со учениците со попреченост.

Резултатите од t-тестот покажуваат дека не постојат статистички значајни разлики меѓу машките и женските наставници во однос на ниту една од изјавите ($p > 0.05$). Иако жените имаат нешто повисоки просечни вредности, особено во однос на комуникацијата и

приспособувањето на наставата, овие разлики се минимални и не достигнуваат статистичка значајност.

Во однос на типот на предмет што го предаваат (стручен или општообразовен), не се утврдени статистички значајни разлики ($p > 0.05$). Сепак, кај изјавата „*Ја приспособив наставата врз основа на насоки од СЕР*“ ($p = 0.129$) се забележува тенденција кон повисоки вредности кај наставниците по општообразовни предмети, што може да се објасни со фактот дека тие често имаат поголем број ученици со ПОП во паралелките и почесто применуваат диференцирани стратегии во наставата.

При споредба на групите според работното искуство, резултатите од ANOVA анализата покажуваат дека кај повеќето изјави не се утврдени статистички значајни разлики ($p > 0.05$). Сепак, кај две изјави се забележани гранични или значајни разлики, што укажува на важни тенденции во начинот на кој различните групи наставници ја перципираат улогата на СЕР.

- Изјава 6: „*СЕР иницираше состанок на инклузивниот тим*“ ($p = 0.071$) покажува тенденција кон статистичка значајност, при што наставниците со помалку од 5 години искуство даваат највисоки оценки ($M \approx 4.9-5.0$), додека оние со повеќе од 21 година искуство имаат пониски вредности ($M \approx 4.4-4.5$).
- Изјава 7: „*По интервенција на СЕР забележав позитивни промени кај ученикот*“ ($p = 0.050$) претставува статистички значајна разлика според работното искуство. Наставниците со помалку од 5 години искуство и оние со 5–10 години имаат највисоки просечни оценки ($M \approx 4.9-5.0$), додека наставниците со 21–30 години и повеќе од 30 години искуство пријавуваат нешто пониски вредности ($M \approx 4.5-4.6$).

3.1.4. Придонес на специјалниот едукатор и рехабилитатор во создавање на инклузивната култура

Резултатите од Табелата број 14 укажуваат дека СЕР најчесто придонесува за создавање инклузивна култура преку учество во организација на училишни настани и активности (35.7%), што сугерира дека неговата улога е видлива и активно интегрирана во животот на училиштето. Ваквите активности не само што го промовираат прифаќањето и еднаквоста,

туку овозможуваат и практична примена на инклузивните вредности во секојдневниот контекст.

Втор најчест начин е поттикнувањето на свесност и емпатија кај учениците преку активности или проекти (19 %), што ја истакнува воспитната компонента на улогата на СЕР, насочена кон промовирање разбирање, почит и прифаќање меѓу учениците.

Околу 12 % од наставниците сметаат дека СЕР придонесува преку организирање работилници со наставници или преку моделирање поддржувачко однесување, што укажува дека СЕР изгледа и како пример и едукатор во процесот на градење инклузивна средина.

9.5 % од наставниците истакнале соработка со раководството и поддршка на родителите, што го надополнува впечатокот дека СЕР има улога на посредник меѓу училиштето, семејството и институционалното раководство, со цел да се одржи конзистентна инклузивна практика.

Податоците потврдуваат дека СЕР има мултидимензионална улога во создавањето на инклузивна култура – како иницијатор на активности и партнер во тимската и родителската соработка, што претставува суштински елемент за функционална инклузивна заедница во училиштето.

Табела 14. Придонес на специјалниот едукатор и рехабилитатор во создавање на инклузивната култура

Начин на придонес	Број на одговори (f)	Процент (%)
Учествува во организација на училишни настани и активности во кои се вклучени и ученици со ПОП	15	35.7 %
Поттикнува свесност и емпатија кај учениците преку активности или проекти	8	19.0 %
Организира разговори/работилници со наставници за прифаќање на различноста	5	11.9 %

Моделира прифаќачко и поддржувачко однесување во училиницата и училиштето	5	11.9 %
Соработува со раководството за промоција на инклузивни вредности и политики во училиштето	4	9.5 %
Поддржува родители и ја јакне врската семејство–училиште	4	9.5 %
Вкупно	42	100 %

3.1.5. Наставни практики и пристапи

Резултатите од овој дел ги прикажуваат фреквенциите и процентите на примена на инклузивни наставни практики од страна на наставниците и нивната проценка за добиената поддршка од специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) при употребата на истите практики. Анализата се однесува на четири клучни области кои ја одразуваат соработката меѓу наставниците и СЕР во процесот на инклузивна практика. Целосните резултати се прикажани во Табелата број 15.

Табела 15. Статистичка анализа по варијабли за соработката на СЕР и родителите

Наставна практика	Никогаш	Ретко	Понекогаш	Често	Секогаш	Вкупно
1.Диференцирана настава (приспособување на материјали и задачи)	0 (0 %)	2 (4.7 %)	5 (11.6 %)	7 (16.3 %)	29 (67.4 %)	43 (100 %)
➤Поддршка од СЕР	0 (0 %)	2 (4.7 %)	6 (14.0 %)	7 (16.3 %)	28 (65.1 %)	43 (100 %)
2.Користење асистивна	0 (0 %)	3	10 (23.3 %)	8	22	43

технологија (кога е достапна)		(7.0 %)		(18.6 %)	(51.2 %)	(100 %)
➤ <i>Поддршка од СЕР</i>	0 (0 %)	3 (7.0 %)	8 (18.6 %)	10 (23.3 %)	22 (51.2 %)	43 (100 %)
3. Поддршка за развој на социјални и комуникациски вештини	0 (0 %)	3 (7.0 %)	3 (7.0 %)	12 (27.9 %)	25 (58.1 %)	43 (100 %)
➤ <i>Поддршка од СЕР</i>	0 (0 %)	2 (4.7 %)	5 (11.6 %)	6 (14.0 %)	30 (69.8 %)	43 (100 %)
4. Поттикнување позитивна и поддржувачка училишна клима	0 (0 %)	2 (4.7 %)	3 (7.0 %)	6 (14.0 %)	32 (74.4 %)	43 (100 %)
➤ <i>Поддршка од СЕР</i>	0 (0 %)	2 (4.7 %)	7 (16.3 %)	3 (7.0 %)	31 (72.1 %)	43 (100 %)

Диференцирана настава

Најголем дел од наставниците (67.4 %) изјавиле дека секогаш ја приспособуваат наставата на потребите на учениците со посебни образовни потреби, додека дополнителни 16.3 % тоа го прават често. Само мал дел (4.7 %) ретко користат диференцирани пристапи.

Податоците за поддршката од СЕР при диференцирањето покажуваат речиси идентичен тренд. 65.1 % од наставниците оценуваат дека секогаш добиваат поддршка, што укажува на високо ниво на конзистентна соработка.

Користење асистивна технологија

Во однос на користењето асистивна технологија, 51.2 % од наставниците одговориле дека ја применуваат секогаш, а 18.6 % – често. Иако повеќе од половина наставници редовно користат асистивни средства, 23.3 % тоа го прават само понекогаш, што укажува дека

примената сè уште не е униформна.

Сличен процент (51.2 %) изјавиле дека добиваат секогаш поддршка од СЕР при користење на асистивна технологија, што говори дека поддршката е конзистентна, но нејзината интеграција во наставата остануваат предизвик.

Поддршка за развој на социјални и комуникациски вештини

Во оваа област, 58.1 % од наставниците изјавиле дека секогаш работат на развој на социјални и комуникациски вештини кај учениците со ПОП, а 27.9 % тоа го прават често. Податоците сугерираат дека наставниците се свесни за значењето на социјалната интеграција на учениците.

Интересно е што поддршката од СЕР тука е уште поизразена – 69.8 % од наставниците изјавиле дека секогаш добиваат поддршка, што покажува дека СЕР ја препознава оваа област како приоритетна и активно учествува во развојот на социјално-емоционалните компетенции на учениците.

Поттикнување позитивна и поддржувачка училишна клима

Оваа стратегија добила највисоки вредности: 74.4 % од наставниците изјавиле дека секогаш придонесуваат за создавање позитивна и поддржувачка училишна клима, додека 14 % тоа го прават често.

Сличен висок процент (72.1 %) потврдува дека наставниците добиваат постојана поддршка од СЕР во оваа насока. Ова укажува дека СЕР не само што работи индивидуално со учениците, туку и активно придонесува за градење инклузивна средина на ниво на училиште.

Податоците откриваат дека наставниците во најголем дел редовно применуваат инклузивни стратегии и дека нивото на поддршка од специјалниот едукатор и рехабилитатор е високо и стабилно во сите анализирани области. Најголема усогласеност меѓу примена и поддршка се забележува кај диференцираната настава и создавањето на позитивна училишна клима, што укажува на добри тимски односи и развиена практика на меѓупрофесионална соработка.

Од друга страна, користењето асистивна технологија останува област со нешто пониска

фреквенција на примена, што сугерира потреба од дополнителни ресурси, обуки и техничка поддршка за наставниците.

3.1.6. Бариери во соработка со специјалниот едукатор и рехабилитатор

Овој дел од прашалникот беше предвиден за добивање информации за тоа кои се главните бариери или пречки во соработката со специјалниот едукатор и рехабилитатор, согласно перцепциите на наставниците.

Резултатите, кои се наведени во следната Табела број 16, укажуваат дека најголемата пречка за ефективна соработка со СЕР, според наставниците, е недостигот на ресурси, материјали, технички помагала и технологија (42.9 %). Овој наод го одразува практичниот проблем со кој училиштата се соочуваат при имплементација на индивидуализиран пристап кон учениците со посебни образовни потреби.

Втората најчесто наведена пречка е недостиг на обуки (23.8 %), што укажува на потреба од систематска професионална поддршка и континуиран развој на наставниот кадар во областа на инклузивното образование.

Две категории се јавуваат со еднаква застапеност – недостиг на време и големи паралелки (по 14.3 %), што ги одразува структурните ограничувања во организацијата на наставата и работните услови.

Табела 16. Бариери во соработката со специјалниот едукатор и рехабилитатор

Пречка	Фреквенција (f)	Процент (%)
Недостиг на ресурси (материјали/технологија)	18	42.9 %
Недостиг на обуки	10	23.8 %
Недостиг на време	6	14.3 %
Големи паралелки	6	14.3 %
Нејасни процедури (ИОП/модифицирана програма)	2	4.8 %
Недоволно присуство на СЕР	0	0 %

Недоволна координација во тимот	0	0 %
Вкупно	42	100%

Многу мал број наставници посочиле нејасни процедури за изработка и примена на ИОП или модифицирани програми (4.8 %), што сугерира дека во повеќето училишта постои релативна јасност во административните и организациските аспекти.

Интересно е што недоволното присуство на СЕР и недоволната координација во тимот не се идентификувани како значајни пречки во овој примерок, што укажува на добра внатрешна соработка во тимот и редовна достапност на стручниот кадар.

За да се утврди дали перцепцијата на наставниците за бариерите во соработката со специјалниот едукатор и рехабилитатор се разликува во зависност од демографските карактеристики, беше применет хи-квадрат тест за независност.

Резултатите прикажани во Табела 17 покажуваат дека не постојат статистички значајни разлики според видот на предметот ($p = 0.568$) и должината на работното искуство ($p = 0.784$). Ова укажува дека наставниците, независно од овие карактеристики, ги перцепираат истите клучни пречки во соработката (најчесто: недостиг на ресурси, недостиг на обуки и ограничено време).

Кај променливата пол, добиената p -вредност ($p = 0.056$) е многу блиску до границата на статистичка значајност, што укажува на тенденција кон разлика меѓу машките и женските наставници. Иако разликата не е статистички значајна според стандардниот праг ($p < .05$), вредноста сугерира дека можно е женските наставници нешто почесто да ги истакнуваат бариерите поврзани со недостиг на време и обуки, додека машките почесто наведуваат структурни бариери. Оваа тенденција заслужува понатамошно истражување со поголем примерок.

Табела 17. Статистичка анализа по варијабли за бариерите во соработката со СЕР

Демографска променлива	χ^2	Df	p	Заклучок
Пол	10.76	5	0.056	Нема статистички значајна разлика (тенденција)
Вид на предмет	3.87	5	0.568	Нема статистички значајна разлика
Години искуство	10.55	15	0.784	Нема статистички значајна разлика

3.1.7. Најголем придонес на специјалниот едукатор и рехабилитатор во училиштето

Анализата на одговорите од прашањето од отворен тип покажува дека наставниците го препознаваат специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) како клучен фактор во развивањето на инклузивната култура и во обезбедувањето поддршка за учениците со посебни образовни потреби. Одговорите можат да се групираат во четири главни тематски категории:

1. Индивидуална поддршка за учениците со попреченост

Најголем број наставници ја истакнуваат индивидуалната и континуирана работа на СЕР со учениците со ПОП, што доведува до нивен видлив напредок во академскиот, социјалниот и емоционалниот развој. Се потенцира дека преку приспособување на наставата, користење индивидуални образовни планови (ИОП) и следење на напредокот, СЕР овозможува секој ученик да учи според своите можности и да биде рамноправен дел од одделението.

Табела 18. Најголем придонес на специјалниот едукатор и рехабилитатор во училиштето според наставниот кадар

Пример цитати:	<i>„Овозможува индивидуален пристап според способностите на ученикот“</i>
	<i>„Голем напредок во едукацијата кај децата со ПОП“</i>

2. Поддршка за наставниците и училиштето

Втората најчеста тема се однесува на стручната и советодавна улога на СЕР кон наставниците. Се нагласува давањето насоки за приспособување на наставата, оценувањето и комуникацијата, обезбедуваат материјали и примери на добри практики, како и континуирана поддршка во изработката и имплементацијата на ИОП.

Табела 19. Поддршка за наставниците и училиштето од страна на СЕР

Пример цитати:	<i>„Помош при изработка на ИОП, обезбедува материјали за на час и поддршка за работа со овие ученици“</i>
	<i>„Конкретна и континуирана помош и поддршка на наставниците во нивната работа со ученици со ПОП“</i>

3. Поттикнување на инклузивна и позитивна училишна клима

Голем дел од одговорите ја опишуваат улогата на СЕР во создавањето на прифаќачка, емпатична и соработувачка атмосфера во училиштето. Наставниците ја препознаваат нивната работа како двигател на промена во ставовите – и кај учениците и кај возрасните.

Табела 20. Извадок на цитати за улогата на СЕР

Пример цитати:	<i>„Поттикнување и развој на позитивна училишна клима, зајакнување на поддршката со родители, подигнување на свеста за различностите и негување емпатија“</i>
	<i>„Создавање на инклузивна средина каде секој ученик има можност да учи и да се развива според своите способности“</i>

4. Поддршка за родителите и заедницата

Неколку наставници го нагласуваат влијанието на СЕР врз поврзувањето на училиштето со семејството и заедницата, преку соработка со родителите, советување и промовирање на

позитивен пристап кон различностите. Ова се гледа како клучно за создавање цврста соработка и континуитет во поддршката на ученикот.

Табела 21. Клучни согледувања на улогата на СЕР во училиштето, семејството и заедницата

Пример цитати:	<i>„Поддршка за родителите и наставниците.“</i>
	<i>„СЕР има улога на мост меѓу ученикот, наставниците, родителите и заедницата.“</i>

3.1.8. Промени за подобрување на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во средното образование

Од вкупно 38 одговори, наставниците предложиле голем број идеи насочени кон унапредување на улогата на специјалните едукатори и рехабилитатори (СЕР) во средните училишта. Одговорите можат да се групираат во пет тематски категории, кои укажуваат на најчесто перципираните потреби и насоки за подобрување.

1. Потреба од повеќе обуки и стручна усовершеност (споменато во 19 одговори)

Најчесто споменуваната промена е потребата од почести и поконкретни обуки и за СЕР и за наставниците кои работат со ученици со посебни образовни потреби. Наставниците бараат практични и современи содржини, посебно во областите на дислексија, употреба на асистивна технологија и примена на приспособени наставни стратегии.

Табела 22. Предлози од наставниците за подобрување на улогата на СЕР

Пример цитати:	<i>„Поконкретни обуки за работа со ученици со ПОП“</i>
	<i>„Повеќе специјализирани обуки за наставниците за работа со ученици со СЕР“</i>
	<i>„Да организира обуки за наставниците за зголемување на свесноста и ресурсите.“</i>

2. Подобрување на материјалните и технолошките ресурси (споменато во 15 одговори)

Голем број испитаници посочиле дека е неопходно училиштата да обезбедат повеќе наставни средства, дидактички материјали и асистивна технологија за работа со учениците со ПОП. Недостигот на опрема и простор се доживува како бариера за ефективна примена на инклузивни стратегии.

Табела 23. Недостиг на опрема и соодветен простор како бариера за инклузија

Пример цитати:	<i>„Да имаат засебна канцеларија со опрема каде и наставниците и учениците ќе имаат увид во напредокот“.</i>
	<i>„Повеќе ресурси и современи наставни помагала“.</i>
	<i>„Повеќе асистивна технологија и обуки за истата“.</i>

3. Подобрување на соработката и координацијата (споменато во 10 одговори)

Испитаниците укажуваат на потребата од поголема вклученост и интеракција меѓу СЕР, наставниците и родителите. Се сугерира дека СЕР треба да има поистакната советодавна улога и да биде присутен не само во индивидуалната работа со учениците, туку и во поддршка на наставниот кадар.

Табела 24. Стратегии за подобрување на соработка и координација од страна на наставниот кадар

Пример цитати:	<i>„СЕР да има простор не само за индивидуална работа, туку и за советување на наставниците и родителите.“</i>
	<i>„Повеќе соработка меѓу професорите и СЕР.“</i>
	<i>„Да се промовира нивната улога и точно да се знае што може да се очекува од нив.“</i>

4. Поголем број и флексибилност на СЕР кадарот (споменато во 6 одговори)

Неколку наставници потенцираат дека сегашниот број на СЕР во средните училишта е недоволен, што го ограничува нивниот капацитет да посветат внимание на сите ученици.

Предлагаат зголемување на бројот на СЕР и поголема флексибилност во работните обврски, односно намалување на административниот товар.

Табела 25. Извадок од цитати на наставниците за СЕР

Пример цитати:	<i>„Зголемен број на СЕР експерти во училиштата.“</i>
	<i>„Да се даде поголема флексибилност во работата и помалку административна работа.“</i>

5. Системски и организациски промени (споменато во 4 одговори)

Неколку наставници посочуваат на потреба од поголема јасност во улогата на СЕР во образовниот систем, како и на реформа во пристапот кон учениците со потешки форми на попреченост и улогата на образовните асистенти.

Табела 26. Системски и организациски промени кои се потребни во образовниот систем согледани од наставниците та

Пример цитати:	<i>„Подобрена категоризација и исклучување на лицата со потешки форми од редовната настава“</i>
	<i>„Вклучување на образовни асистенти во наставата“</i>
	<i>„Да се промовира нивната улога во училиштето“</i>

3.2. Тематска анализа на групното интервју со стручната служба

1. Перцепција за улогата на СЕР

Стручната служба ја опишува улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) како централна, неопходна и повеќеслојна компонента на училиштето. СЕР не се перципира единствено како поддршка за учениците со посебни образовни потреби, туку и како клучен координатор и посредник меѓу ученикот, наставниците, родителите и пошироката училишна заедница. Овој професионалец има тимска улога во рамки на стручната служба, заедно со педагогот, психологот и социологот, придонесувајќи кон целосна и интегрирана грижа за развојот на секој ученик.

- **Цитат:** *„Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор во нашето училиште ја гледаме како исклучително значајна и неопходна“.*
- **Цитат:** *„Специјалниот едукатор и рехабилитатор е и посредник меѓу ученикот, родителите и наставниците – поддржува соработка и заедничко справување со предизвиците“.*
- **Цитат:** *„Во рамки на стручната служба работи тимски со педагог и психолог, социолог со што се обезбедува целосна грижа за развојот на секој ученик“.*
- **Цитат:** *„Најважниот придонес на специјалниот едукатор и рехабилитатор го гледаме во индивидуалната поддршка што им ја обезбедува на учениците со посебни образовни потреби и во неговата улога на врска меѓу ученикот, наставниците и родителите“.*

2. Соработка со наставници

Соработката меѓу стручната служба и СЕР е оценета како континуирана и динамична, и се одвива на две нивоа: формално и неформално.

Формалната соработка се реализира преку редовни состаноци, изработка и ревизија на индивидуални образовни планови (ИОП) и учество на СЕР во работата на инклузивниот тим.

Неформалната соработка, пак, се одвива секојдневно, преку брзи консултации, препораки и размена на мислења поврзани со тековните потреби на учениците.

- **Цитат:** *„Нашата соработка со специјалниот едукатор и рехабилитатор се одвива и на формално и на неформално ниво. Формално, се однесува на редовни состаноци во рамки на стручниот актив и изработка на индивидуализирани образовни планови... Неформалната соработка се случува секојдневно – преку брзи консултации, препораки за работа со одреден ученик, размена на мислења...“*
- **Цитат:** *„Учество на специјалниот едукатор и рехабилитатор на состаноците на инклузивниот тим го оценуваме како исклучително значајно и конструктивно. Таа носи стручен увид и конкретни препораки кои се од суштинско значење...“*
- **Цитат:** *„Да, наставниците често се консултираат со СЕР, но не можеме да кажеме дека сите се интересираат подеднакво“.*
- **Цитат:** *„По консултација со специјалниот едукатор и рехабилитатор, наставникот почна да користи приспособени наставни материјали... Резултатот беше тоа што ученикот се чувствуваше поуспешен и мотивиран, а наставникот доби поголема сигурност во својата работа“.*

Иако најчесто позитивно оценета, се забележува дека интензитетот на интересот и вклученоста од страна на наставниците варира, што укажува на потреба од натамошна промоција на инклузивните практики и зајакнување на тимската култура во училиштето.

3. Предизвици во работата

Како главен предизвик, стручната служба ја посочува недоволната систематизација и координација на работата меѓу членовите на службата.

Потребата од јасно дефинирани надлежности и заеднички план за работа се издвојува како приоритет за поголема ефикасност и конзистентност во поддршката на учениците со ПОП.

- **Цитат:** *„Подготовка на заеднички план за работа во кој ќе се дефинираат надлежностите на секој член од стручната служба, при што секој од своја перспектива ќе придонесе за конкретни стратегии во заедничката работа со ученикот и родителите“.*

- **Цитат:** *„Континуирана соработка преку редовни состаноци и подготовка на заеднички извештаи за напредокот на ученикот“.*

Овие согледувања укажуваат дека иако постои силна волја за тимска работа, неопходно е подобро структурирање на процесите, со јасни улоги, одговорности и временски рамки.

4. Потребни за поддршка/обуки

Стручната служба ја нагласува потребата од системски подобрувања, вклучувајќи формирање на интердисциплинарни тимови, повеќе обуки за наставниците (особено за стручните предмети) и обезбедување на материјални ресурси како асистивна технологија.

- **Цитат:** *„Формирање на интердисциплинарен тим во секое средно училиште“.*
- **Цитат:** *„Да се зголеми соработка на СЕР со наставникот по стручни предмети што ќе доведе до поголема вклученост на ученикот во практичниот дел од наставата и ќе се оспособи за реално занимање на пазарот на труд“.*
- **Цитат:** *„Повеќе обуки за наставниците за приспособување на наставата по стручни предмети“.*
- **Цитат:** *„Како следни чекори кои ги планираме се редовни професионални обуки, размена на искуства оваа година со Ресурсните центри... Очекуваме и набавка на асистивна технологија за потребите на учениците“.*

3.3. Анализа и интерпретација на податоци од приказите на случај

Како што беше наведено во методолошкиот дел од овој труд, покрај спроведениот прашалник со наставниците и групното интервју со стручната служба од училиштето, прикажани се два случаи од секојдневната пракса на специјалниот едукатор, со цел подлабинско согледување на неговата улога во рамки на средното образование.

Приказ на случај 1: Ученикот М.К. (Аутистичен спектар, алалија)

Во овој приказ на случај станува збор за ученик кој на почетокот, во прва година, имаше голема одбивност од влегување во училница, седнување на место, буката и вревата навистина му пречеа. Многу се вознемируваше, испушташе силни звуци и често агресивно се однесуваше. Сите активности, стратегии кои ги употребив беа заеднички испланирани со Инклузивниот тим. На почетокот работевме во мојот кабинет, но со постепено влегување во училница по неколку минути и со постепено зголемување на времето на престој во истата. Вметнување на награда по секоја завршена активност, по секое пишување на наставен лист и завршена задача, следеше работа со нагледни средства.

1. Анализа на случајот

- **Идентификуван проблем:** Основниот предизвик кај ученикот М.К се однесува на основните предуслови за учество во наставата: комуникација, социјална интеракција и справување со сензорни предизвици (бучава). Ученикот има целосно отсуство на говор (алалија) и покажува отпор кон промени и бучна средина, што резултира со повлекување и вознемиреност. Дополнителен предизвик е и почетниот страв и недостигот на стратегии кај наставниците за работа со ученикот.
- **Процес на работа на СЕР:** Пристапот на СЕР е систематски и повеќеслоен:
 - **Проценка:** СЕР прво врши директно набљудување за се воочи однесувањето, интересите (подредување предмети) и комуникациските методи на ученикот (вметнување на визуелни табли, картички).
 - **Иницијатива и планирање:** СЕР презема проактивна улога со тоа што „свика состанок со инклузивниот тим“. Планот е фокусиран на создавање предвидлива и

безбедна средина преку „постепено воведување во училница“ и користење на визуелни помагала.

- **Интервенција:** Интервенциите се фокусирани на приспособување на средината и воведување на функционални алатки. СЕР ги преместува мотивирачките материјали во училницата, воведува „картички за изразување на основни потреби“ и визуелни распореди за да се вклучи ученикот во сите активности. Клучна стратегија е и структурираната работа во пар со врсник, почнувајќи од само 2 минути, со постепено зголемување на времето.
- **Соработка:** СЕР дејствува како ментор за наставниците, водејќи ги како да приспособуваат материјали и да даваат „кратки, јасни инструкции“. Соработката со родителите обезбедува конзистентност на пристапот и дома.
- **Резултати:** Промените се видливи на три нивоа: кај ученикот (подобро комуникација и намалена вознемиреност), кај наставниците (зголемена сигурност и усвоени нови стратегии) и во средината (врсниците прифаќаат поинаков начин на комуникација).

2. Интерпретација

Овој случај ја илустрира улогата на СЕР како еден вид на архитект на инклузивна средина и градител на капацитети. Примарниот фокус не е на совладување на наставната содржина, туку на создавање на основните услови за ученикот воопшто да може да биде присутен и да функционира во училницата. СЕР дејствува како „преведувач“ на потребите на ученикот кон наставниците и врсниците.

Клучниот увид од овој случај е дека СЕР прво работи на **промена на однесувањето и пристапот на наставниците**. Соочен со нивниот почетен „страх од промени“, СЕР им обезбедува конкретни, лесно применливи алатки (картички, визуелни распореди) кои го демистифицираат однесувањето на ученикот и им даваат на наставниците чувство на компетентност. На тој начин, СЕР не само што му помага на ученикот, туку го оспособува и целиот тим околу него, што е основа за одржлива инклузија.

Приказ на случај 2: Ученикот К.Ќ. (Даунов синдром)

Работата со ученикот К.Ќ. се реализираше во рамките на редовната настава во нашето средно училиште, преку континуиран и систематски пристап. Процесот се одвиваше во

повеќе фази: идентификација, планирање, интервенција и евалуација. Идентификација на потребите: Во соработка со класниот раководител и предметните наставници, беше извршено набљудување на ученикот во наставната средина. Преку директна проценка и разговор со родителите, беа утврдени потешкотии во разбирање на апстрактни математички поими, како и намалена мотивација за работа поради страв од неуспех.

2. Планирање на интервенцијата:

СЕР подготви индивидуализиран образовен план (ИОП) во кој беа дефинирани краткорочни и долгорочни цели, приспособени наставни содржини и стратегии за мотивација. Планирањето вклучи избор на конкретни и визуелни материјали, како и активности насочени кон градење на самодоверба.

4. Имплементација на интервенцијата:

Интервенцијата се спроведуваше преку индивидуализирана работа на часовите и дополнителна поддршка надвор од наставата. СЕР користеше структурирани задачи, визуелни потсетници и практични примери за да ја направи математиката поразбирлива и релевантна за ученикот. Се работеше и на развивање на вниманието, концентрацијата и социјалната интеракција со врсниците.

5. Соработка и координација:

Во текот на процесот се одржуваа редовни состаноци со наставниците и родителите со цел следење на напредокот и приспособување на пристапот. Со конкретни насоки наставниците имаа примена на соодветни инклузивни стратегии во училницата.

6. Евалуација и следење:

Напредокот на ученикот се проценуваше преку редовни набљудувања, анализа на извршените задачи, следење за време на часот и разговор со ученикот. Се бележеа позитивни промени во мотивацијата, учеството во активностите и разбирањето на конкретни математички задачи.

1. Анализа на случајот

- **Идентификуван проблем:** Предизвикот кај ученикот К.К. е првенствено беше академски и мотивациски. Тој имаше изразени тешкотии со апстрактни математички поими, што доведе до повторени неуспеси и, како последица, до „намалена мотивација и несигурност“. Ученикот на почетокот имаше одбивност за работа по приспособен наставен материјал и наставни листови.
- **Процес на работа на СЕР:** Мојот пристап беше насочен кон правење на математиката конкретна, релевантна и остварлива.

Проценка: СЕР, во соработка со наставникот, го идентификува јазот меѓу понудените приспособувања и мотивацијата на ученикот.

- **Иницијатива и планирање:** Повторно, СЕР иницира состанок со наставникот и родителот за да се договорат за нов, попрактичен пристап. Целите во ИОП се поставени да бидат функционални, како „примена на математичките вештини во секојдневни ситуации (купување на храна... во училишната кујна)“.
- **Интервенција:** Интервенцијата се фокусира на конкретизација на апстрактното. СЕР воведува употреба на „конкретни предмети (жетони, парички)“, визуелна поддршка (бројна права, табели) и технологија (дигитални апликации). Клучниот елемент е поврзувањето на математиката со реалниот живот.
- **Соработка:** Соработката е проширена и вклучува психолог, кој работи на зголемување на мотивацијата, и педагог, кој помага во усогласување на очекувањата. Родителите добиваат конкретни насоки како да вежбаат математика преку секојдневни активности како пазарење и готвење.
- **Резултати:** Резултатите се видливи во подобрувањето на основните аритметички вештини, но уште поважно, во враќањето на самодовербата и мотивацијата кај ученикот. Наставниците стекнуваат искуство во диференцирано подучување, а врсниците стануваат поподдржувачки.

2. Интерпретација

Овој случај ја истакнува улогата на **СЕР како педагошки иноватор и мотиватор**. Главната задача на СЕР овде е да го прекине циклусот на неуспех што довел до

демотивација. СЕР успева во тоа со менување на самата природа на учењето – од апстрактно и академско, во функционално и практично.

Клучниот увид е дека СЕР ја разбира поврзаноста меѓу когнитивниот и емотивниот развој. Препознавајќи дека одбивањето да се работи не е мрзеливост, туку последица на страв од неуспех, СЕР дизајнира интервенции кои му овозможуваат на ученикот да доживее успех. Со тоа што математиката станува релевантна за неговиот живот („пресметка на сметка во продавница“), учењето добива цел. Овој случај покажува како СЕР, преку креативно приспособување на наставната содржина, може да го трансформира не само знаењето, туку и ставот на ученикот кон учењето.

3.4. Компаративна анализа на приказите на случај (М.К. и К.Ќ.)

Двата прикази на случај нудат увид во флексибилноста и приспособливоста на улогата на СЕР, покажувајќи како основните принципи на инклузивната работа се применуваат на различни начини за да се одговори на уникатните потреби на секој ученик.

Сличности во пристапот на СЕР

И покрај различните предизвици, во двата случаи се забележуваат неколку клучни сличности во методологијата на работа на СЕР, што укажува на конзистентен и структуриран пристап:

1. **Проактивна улога и иницијатива:** Во двата случаи, СЕР не чека да биде повикан, туку презема иницијатива. За ученикот М.К., СЕР „свика состанок со инклузивниот тим“, а за ученикот К.Ќ., иницира „состанок со наставникот и родителот“ за да се договорот за нов пристап.
2. **Централната улога на ИОП:** Индивидуалниот образовен план (ИОП) е темелен документ за планирање во двата случаи. Целите се јасно дефинирани и приспособени на потребите на ученикот – од воспоставување комуникација кај М.К. до совладување функционална математика кај К.Ќ.

3. **Тимска соработка:** Ниту еден проблем не се решава изолирано. СЕР во двата случаи гради мрежа на поддршка која ги вклучува наставниците, родителите и другите членови на стручната служба (психолог/педагог).
4. **Градење капацитети кај наставниците:** СЕР не работи само *наместо* наставниците, туку *со* нив. Во двата случаи, крајниот резултат е зголемена сигурност и усвојување на нови стратегии од страна на наставниот кадар. За М.К., наставниците добиле „поголема сигурност при примената на приспособени материјали“, а за К.К., развиле „позитивен пристап кон диференцирано подучување“.
5. **Фокус на позитивни резултати:** И двете интервенции резултираат со видлив напредок не само кај ученикот, туку и кај наставниците и врсниците, што води кон создавање на „поинклузивна и поддржувачка училница“.¹

Разлики во пристапот на СЕР

Разликите во пристапот се директен одраз на различната природа на предизвиците со кои се соочуваат учениците.

1. Природа на основниот предизвик:

- **М.К. (Аутистичен спектар):** Предизвикот е **социо-бихејвиорален и комуникациски**. Главната цел е да се создадат услови за ученикот да може да биде присутен на часот, Проблемот е во справувањето со сензорни пречки и воспоставување на функционална комуникација.
- **К.К. (Даунов синдром):** Предизвикот е **академски и мотивациски**. Главната цел е да се надминат тешкотиите во апстрактното размислување (математика) и да се прекине циклусот на неуспех што довел до „намалена мотивација и несигурност“.

2. Фокус на интервенцијата:

- **М.К.:** Интервенцијата е насочена кон **структурирање на средината и воведување на алтернативна комуникација**. Клучни алатки се визуелните распореди, преместувањето на мотивирачки материјали и воведувањето на „картички за изразување на основни потреби“. Целта е да се намали анксиозноста и да се овозможи предвидливост.

- **К.Ќ.:** Интервенцијата е насочена кон **приспособување на наставната содржина и правење на учењето функционално**. Клучни алатки се конкретните предмети („жетони, парички“), дигиталните апликации и поврзувањето на математиката со реалниот живот („купување на храна... во училишната кујна“). Целта е да се направи учењето разбирливо и релевантно.

3. Примарна улога на СЕР:

- **М.К.:** СЕР дејствува како **архитект на средината и намалувач на страв** за наставниците. Неговата улога е да го направи однесувањето на ученикот разбирливо и да им понуди на наставниците практични алатки за да можат да му пристапат на ученикот без страв и несигурност.
- **К.Ќ.:** СЕР дејствува како **педагошки иноватор и архитект на успехот**. Неговата улога е да го трансформира начинот на кој се учи математиката, со цел да му овозможи на ученикот да доживее успех, со што ќе му се врати самодовербата и мотивацијата за учење.

Заклучок: Компаративната анализа покажува дека СЕР поседува висок степен на дијагностичка и педагошка флексибилност. Иако основните принципи на работа (тимски пристап, индивидуализација, проактивност) се исти, стратегиите се целосно приспособени на специфичните потреби на учениците. Во едниот случај, фокусот е на создавање безбедна и комуникациска средина, додека во другиот е на правење на апстрактната содржина конкретна и функционална. Ова ја потврдува клучната улога на СЕР не само како поддршка, туку и како креативен решавач на проблеми кој знае како да ги примени вистинските алатки за вистинскиот предизвик.

3.5. Интеграција на резултатите

Врз основа на детаљната анализа на сите делови од истражувањето – квантитативните и квалитативните податоци од прашалникот, групното интервју со стручната служба и студиите на случај – може да се извлечат неколку клучни, меѓусебно поврзани заклучоци.

1. СЕР е централна и незаменлива фигура во инклузивниот модел на училиштето

Сите извори на податоци едногласно потврдуваат дека улогата на СЕР се перципира како суштинска и неопходна.

- **Квантитативните податоци** покажуваат исклучително високи просечни оценки (над 4.70 на скала до 5) за сите аспекти од работата на СЕР, како од наставниците со директно искуство, така и од оние без него. Статистичката анализа (t-тест) потврди дека овие позитивни ставови се универзални и не зависат од демографските карактеристики.
- **Квалитативните податоци** го поткрепуваат ова со силни изрази. Стручната служба ја опишува улогата како „исклучително значајна и неопходна“, додека наставниците во отворените прашања го нарекуваат СЕР „мост – меѓу ученикот, наставниците, родителите и заедницата“.

Интерпретација: Улогата на СЕР далеку ја надминува функцијата на „помошник“. Тие се перципирани како столб на инклузивната структура на училиштето. Фактот што дури и наставниците без директно искуство со ученик со ПОП имаат речиси идентично позитивни ставови укажува на тоа дека влијанието на СЕР е системско – тие ја обликуваат севкупната училишна култура, а не само поединечни случаи.

2. СЕР е катализатор за соработка и професионален развој на наставниците

Анализата покажува дека СЕР не е само учесник, туку и иницијатор на соработката, што директно влијае врз зајакнување на капацитетите на наставниот кадар.

- **Интервјето со стручната служба** открива двоен модел на соработка: формална (состаноци за ИОП) и неформална („секојдневни брзи консултации“). Ова покажува дека СЕР обезбедува и структурирана и флексибилна поддршка во реално време.

- **Студиите на случај** даваат конкретни примери каде СЕР „свикува состанок со инклузивниот тим“ за да се најде решение за предизвиците, што ја покажува нивната проактивна улога.
- **Отворените одговори на наставниците** го потврдуваат ова, истакнувајќи дека добиваат „јасни инструкции за работа“ и „конкретна и континуирана помош и поддршка“.

Интерпретација: СЕР дејствува како агент за професионален развој. Преку постојана соработка, тие ги оспособуваат наставниците со практични алатки и стратегии, со што ја зголемуваат нивната самодоверба и самоефикасност. Како што е наведено во еден од случаите, по интервенцијата на СЕР, наставникот добил „поголема сигурност во својата работа“. Ова покажува дека СЕР не само што решава проблеми, туку и гради одржливи вештини кај своите колеги.

3. СЕР ја преточува инклузивната теорија во конкретна училничка практика

Една од најважните улоги на СЕР е нивната способност да ги претворат апстрактните инклузивни цели во практични и ефективни педагошки стратегии.

- **Студиите на случај** се најдобар доказ за ова. Во случајот на ученикот М.К. (аутистичен спектар), СЕР воведува едноставни, но моќни алатки како „картички за изразување на основни потреби“ и визуелни распореди. Во случајот на ученикот К.Ќ. (Даунов синдром), апстрактната математика се претвора во функционална вештина преку употреба на „коцки, жетони“ и примери од реалниот живот како „купување на храна... во училишната кујна“.

Интерпретација: СЕР е педагошки иноватор кој ја демистифицира работата со ученици со ПОП. Тие покажуваат дека ефективната инклузија не секогаш бара скапа технологија, туку креативност, приспособување и длабоко разбирање на индивидуалните потреби на ученикот. Оваа практична примена на знаењето е она што ги прави незаменливи во образовниот процес.

4. Системските бариери ја ограничуваат ефективноста на инклузивниот процес

И покрај огромниот придонес на СЕР, сите извори на податоци укажуваат на истите системски предизвици кои ја попречуваат нивната работа.

- **Квантитативните податоци** јасно ги рангираат бариерите: „Недостиг на ресурси (материјали/технологија“ (40.5 %) и „Недостиг на обуки“ (26.2 %) се на врвот.
- **Квалитативните податоци** ги потврдуваат овие наоди, каде наставниците експлицитно бараат „повеќе ресурси за настава“, „повеќе асистивна технологија“ и „повеќе специјализирани обуки“.
- **Интервјуто со стручната служба** го заокружува овој заклучок со препораки за „набавка на асистивна технологија“ и „повеќе обуки за наставниците“.

Интерпретација: Постои јасен јаз меѓу очекувањата од инклузивното образование и системската поддршка што се обезбедува. Додека СЕР и наставниците покажуваат висока мотивација и позитивни ставови, недостигот на материјални ресурси и континуирана едукација претставуваат сериозна пречка. Ова укажува на потребата од поголеми инвестиции на ниво на образовниот систем за да се овозможи целосен успех на инклузивните практики.

IV. Дискусија со верификација на истражувачките хипотези

Во делот за дискусија и верификација на хипотезите се прави интеграција на квантитативните и квалитативните резултати, со цел да се утврди дали поставените хипотези се потврдени или отфрлени врз основа на реалните податоци добиени од наставниците, стручната служба и приказите на случај. Верификацијата овозможува подлабоко разбирање на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во средното образование, не само преку статистички показатели, туку и преку интерпретација на контекстот, искуствата и практичните импликации. Воедно, резултатите се споредуваат со релевантни меѓународни студии со цел подобра валидност и поширока рамка за интерпретација.

Општа хипотеза

Се претпоставува дека Специјалниот едукатор и рехабилитатор има значајна и мултидимензионална улога во процесот на инклузија во средното образование, која се огледува во неговата достапност, поддршка на наставниците, координација на тимската работа и влијание врз развојот на учениците со попреченост.

Статус: ПОТВРДЕНА.

Сите податоци од истражувањето укажуваат на исклучително позитивна перцепција. Просечните оценки во прашалникот се високи; изразено во проценти, достапноста на СЕР изнесува 88%, поддршката што ја пружа на наставниците 88.4%, што покажува дека советувањата и обуките од СЕР реално им помогнале во нивната наставна работа. Дополнително, наставниците потврдуваат дека СЕР учествува во изработката на ИОП, следење на напредокот на ученикот, адаптација на материјали и создавање позитивна инклузивна клима.

Интервјуата со стручната служба исто така укажуваат на високо ниво на соработка: СЕР иницира работни состаноци, посредува во координацијата со наставниците, планира интервенции за учениците и организира мини-обуки и активности за подигнување на јавната свест. Приказите на случај внесуваат дополнителен увид во значењето на улогата на СЕР во академскиот, социјалниот и емоционалниот развој на учениците, како и во создавањето на стабилна мрежа на поддршка во училиштето.

Дополнително, може да се забележи дека високите проценти на достапност и учество на СЕР укажуваат на добро воспоставен модел на соработка меѓу наставниците и стручната служба. Овие наоди укажуваат дека специјалниот едукатор не само што е дел од формалните процедури, туку и дека неговата поддршка е перципирана како практична, корисна и редовно присутна во секојдневието на наставната работа. Ова е особено важно бидејќи континуитетот во поддршката се смета за еден од клучните фактори за квалитетна инклузија.

Овие резултати се во согласност со меѓународните истражувања како финската студија за т.н. „невидлива работа“ на специјалните едукатори (објавена во *Scandinavian Journal of Educational Research*), која покажува дека централниот придонес на СЕР се остварува токму преку интердисциплинарна соработка, документација, прилагодување на наставата и стратегиска поддршка – аспекти кои често не се видливи во формалната евиденција, но се суштински за ефективна инклузија.

Помошна хипотеза 1

Се очекува дека наставниците ќе покажат високо ниво на согласност дека СЕР е достапен и видлив во училиштето, обезбедува подготовка и транзиција, како и поддршка во директната работа со учениците со ПОП.

Статус: ПОТВРДЕНА.

Резултатите укажуваат на висока достапност и видливост на СЕР во секојдневната работа. Над 80% од наставниците истакнуваат дека СЕР е достапен за консултации и тимска работа, а повеќе од 83% потврдуваат дека СЕР активно се вклучува во процесот на прием, подготовка и транзиција на учениците. Дури 86% истакнуваат дека СЕР обезбедува насоки и поддршка во почетниот период на наставната работа.

Дополнително, анализата на отворените одговори потврдува дека наставниците го препознаваат СЕР како примарно лице за консултација, особено при адаптација на наставни материјали и планирање индивидуализирани пристапи. Дел од наставниците го опишуваат СЕР како клучен посредник во комуникацијата со родителите, што дополнително го потврдува неговото значење и видливост.

Овие резултати се во согласност со финската студија, каде специјалните едукатори истакнуваат дека постојаната соработка со наставниците, советувањето и структурираното прилагодување на наставните програми се дел од нивната секојдневна, но често „невидлива“ работа, која е суштинска за реална инклузија.

Помошна хипотеза 2

Перцепцијата за улогата на СЕР варира според пол, возраст и работно искуство.

Статус: СЕ ОТФРЛА.

Статистичката анализа покажа дека нема значајни разлики во перцепцијата на улогата на СЕР во однос на полот, возраста или искуството на наставниците. Општата перцепција е позитивна и униформна.

Овој тренд укажува дека перцепциите за СЕР се формираат пред сè од квалитетот на неговата професионална работа, а не од личните карактеристики на наставниците. Ова е значајно бидејќи укажува на униформно признавање на улогата на СЕР во различни профили на наставен кадар.

Овој наод се поклопува со резултатите од студијата за само-ефективност на специјалните едукатори (Sklavaki), каде исто така не се забележуваат значајни разлики според полот, а искуството се покажува како корисно, но не единствено определувачко. И двете студии покажуваат дека рефлексивната, соработката и континуираниот професионален развој влијаат посилно врз перцепцијата и ефикасноста отколку демографските фактори.

Помошна хипотеза 3

Изборот на бариери статистички се разликува меѓу групи наставници според искуството.

Статус: СЕ ОТФРЛА.

Не се утврдени статистички значајни разлики ($p = 0.784$). Наставниците, независно од искуството, ги идентификуваат истите бариери: недостиг на ресурси, недостиг на обуки и ограничено време за соработка.

И покрај тоа што нема статистички значајни разлики, се забележуваат интересни трендови: наставниците со подолг стаж нешто почесто наведуваат недостиг на технички и материјални ресурси, додека наставниците со пократок стаж покажуваат поголема потреба од

дополнителни обуки и менторска поддршка. Иако не влијаат врз статистичката значајност, овие трендови може да бидат корисни за планирање идни програми за професионален развој.

Резултатите се комплетно усогласени со финската студија, во која специјалните едукатори како најчести пречки ги истакнуваат временските ограничувања и недоволната структурираност на соработката – што укажува дека бариерите се системски, а не индивидуални.

Помошна хипотеза 4

Членовите на стручната служба ја препознаваат улогата на СЕР како клучна во процесот на инклузија и координацијата на интердисциплинарниот тим.

Статус: ПОТВРДЕНА.

Интервјуата покажуваат висок степен на согласност дека СЕР е централна фигура во тимот, која обезбедува координација, стручна поддршка и поврзување на различните професионалци.

Со оглед на тоа што стручната служба укажува дека СЕР често иницира состаноци, предлага интервенции и посредува во комуникацијата со родителите, може да се заклучи дека училиштето функционира со јасно дефинирана распределба на улоги. Ова е позитивен индикатор за зрелост на интердисциплинарната соработка.

Овој наод се надоврзува на ТЕИР студијата, каде специјалните едукатори изразуваат највисока увереност токму во доменот на соработката со родители и професионалци – што го потврдува значењето на овој аспект во успешната инклузија.

Помошна хипотеза 5

Во случаите каде СЕР има континуирано присуство и редовна соработка со наставниците и родителите, се забележуваат позитивни промени во академскиот и социјалниот развој на ученикот.

Статус: ПОТВРДЕНА.

Приказите на случај јасно демонстрираат дека континуираната поддршка од СЕР води кон подобрување на академскиот успех, полесна транзиција, поголема социјална вклученост и подобрена врсничка интеракција.

Овие резултати ја потврдуваат важноста на континуиран професионален ангажман, каде присутноста на СЕР обезбедува структура, предвидливост и поддршка, што им овозможува на учениците постепено да изградат академска самодоверба и подобрени социјални релации.

Ова е во согласност со резултатите од студијата за само-ефективност, каде што успешните искуства во соработка со родители и професионалци се покажуваат како најсилни фактори кои ја зголемуваат ефикасноста на СЕР и водат кон подобри ученички исходи.

4.1. Ограничувања на истражувањето

Главно ограничување на оваа студија е потенцијалната субјективност, бидејќи авторката е вработена како СЕР во истото училиште каде што е спроведено истражувањето. Ова може да влијае врз одговорите на испитаниците (потенцијална пристрасност кон давање социјално пожелни одговори). За да се ублажи овој ризик, беше нагласена анонимноста на прашалникот и доверливоста на податоците.

Второ ограничување е што ова е студија на случај на едно училиште, па резултатите не можат да се генерализираат на сите средни стручни училишта во државата.

V. ПРЕПОРАКИ

Врз основа на анализата на практичните искуства и согледувања, се издвојуваат следните препораки насочени кон унапредување на улогата на СЕР во процесот на инклузија во средното образование:

1. Поддршка на социјалното и емоционалното приспособување на учениците со попреченост

- Да се воспостави систематска соработка меѓу СЕР, класните раководители и наставниците уште од моментот на запишување на ученикот.
- Да се обезбеди поддршка за постепено приспособување на учениците, особено оние кои преминуваат од посебни паралелки кон редовни класови.
- Да се развијат индивидуални стратегии за интеграција и следење на приспособувањето во првата година од средното образование.

2. Подобрување на процесот на проценка и идентификација на потребите

- СЕР, во соработка со стручната служба, да спроведува детаљна функционална и академска проценка на ученикот при запишување.
- Да се воспостават јасни протоколи и правилници за улогата на стручната служба во рамките на инклузивниот тим.
- Да се зајакне меѓуинституционалната соработка (основно – средно училиште, здравствени и социјални служби) со цел подобра координација при проценката.

3. Зајакнување на улогата на наставниците во инклузивниот процес

- Да се организираат редовни обуки за наставниците за изработка на приспособени наставни содржини, примена на асистивна технологија и изработка на ИОП.
- СЕР да продолжи да има координирачка улога во свикувањето и водењето на инклузивниот тим, како и во советувањето на наставниците при реализација на наставата и практичната работа.

- Да се поттикне тимска работа меѓу наставниците и стручната служба преку заеднички работилници и изработка на приспособени наставни материјали, визуелни модели и нагледни средства.

4. Унапредување на соработката со родителите

- Да се воспостави континуирана и двонасочна комуникација со родителите уште од моментот на избор на образовен профил.
- Родителите активно да се вклучуваат во сите активности на училиштето – работилници, базари, состаноци и иницијативи за поддршка на инклузијата.
- Да се охрабрува нивното учество во инклузивниот тим, како носители на информации за потребите, интересите и претходните искуства на ученикот.

5. Унапредување на учеството во инклузивниот тим и водењето на документацијата

- СЕР да продолжи да учествува во изработката и ревизијата на ИОП, како и во редовното следење и извештај за напредокот на ученикот.
- Да се организираат обуки за класните раководители и членовите на инклузивните тимови за водење документација, проценка и известување.
- Да се утврдат стандарди за оценување и приспособување на наставата и училничкиот простор согласно индивидуалните потреби.
- Да се поттикнува развој на инклузивна култура преку училишни кампањи, заеднички активности и работилници со учениците и родителите.

6. Системски препораки

- Да се обезбеди континуирана имплементација на законските решенија преку функционални инклузивни тимови и обучени координатори за практична настава и кариерно советување.
- Да се обезбедат соодветни материјални и просторни услови за приспособена практична настава, како и редовни обуки за наставниците.

- Да се развијат програми за подготовка на учениците во транзицискиот период од основно кон средно образование.
- Да се овозможи присуство на образовни асистенти и техничка поддршка за учениците со попреченост.

Покрај тоа, треба да се има предвид и воведување на следните стандарди за спроведувањето на инклузијата во средните училишта во државата:

Стандарди за приспособување на наставата во средно училиште

Кога станува збор за настава во средно училиште таа е доста поспецијализирана, имаме нови предмети кои се стручни и ученикот досега немал искуство со истите. Потребно е да се направи приспособување за секој предмет, приспособени практични задачи, приспособени услови за практична настава, кабинети и сл. Во основно образование приспособувањата се генерални, во средно образование мора да се специјализираат по струка и професија. На пример, еден кабинет по електротехника мора да има соодветна тастатура, компјутер на кој ќе работи ученикот со ПОП, помош од соученик во текот на часот, приспособено место за седење можеби поблиску до наставникот за да може да ги следи инструкциите итн.

Стандарди за практична настава

Средното образование вклучува практична настава во работилници, кабинети, реални компании. Мора да се внимава на безбедноста на ученикот, да се приспособуваат работните задачи согласно способностите и можностите за работа на ученикот, визуелни табли и инструкции како што се чекор по чекор, поддршка од координатор за работа кој мора да следи обука за работа со ученици со ПОП и секако одредување на стручни компетенции кои реално може да ги стекне ученикот во таа компанија.

Стандарди за државна матура и завршен матурски испит

Во однос на полагањето на државна матура мора да се дозволени приспособувања, продолжено време, аудио тест, помал обем, поддршка од СЕР за време на полагањето. Во училиштата за учениците со ПОП кои полагаат завршен испит или училишна матура треба

да постојат приспособени испитни прашања, демонстрација на проекти, поддршка при подготовката на проектот и решавањето на прашањата.

Стандарди за транзиција од основно кон средно образование

Транзицијата е клучен момент во самата инклузија, стандардите мора да вклучат: протоколи за проценка при упис, упатство за изработка на профил на ученик, период на приспособување (од 2 до 4 седмици), соодветна приспособеност на просторот, наставниот кадар.

Стандарди за социјална инклузија во адолесценска возраст

Знаеме дека во основно училиште социјалните динамики се под поголема контрола, во средно училиште потребно е да се организираат работилници за стигматизација и изолација, вклучување на ученичка поддршка во учењето, работа во пар и група, организација на заеднички проекти, промоција на позитивни примери од инклузијата и надвор од училиштето, заштита од секаков вид на врничко насилство.

Стандарди за кариерно советување и професионална ориентација

На средношколците подрбно е да им се изработат индивидуализирани кариерни планови, да се приспособат професионалните тестови како и избор на занимање согласно проценка на функционалните способности и можности, бидејќи средното училиште е основата за идното вработување на ученикот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
2. Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). 'Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature', *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
3. Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2015). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
4. Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012). 'Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 567-584.
5. Blackorby, J., Knokey, A. & Wagner, M. (2010). *Technology and Students with Disabilities: Policies and Practices in Education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
6. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd edn. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
7. Brown, T. & Harris, G. (2017). *Cognitive-Behavioral Therapy for Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.
8. Carter, E. W., Hughes, C. & Copeland, S. R. (2016). *Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning*. Baltimore: Brookes Publishing.
9. Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2018). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Elsevier Health Sciences.
10. Council of Europe (n.d.) Disability and Disablism. Available at: <https://www.coe.int/mk/web/compass/disability-and-disablism> (Accessed: 15 February 2025).
11. Dempsey, I., & Keen, D. (2017). 'Early intervention for children with disabilities: Considerations for policy and practice'. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(4), 310-316.
12. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. Brussels: EASNIE.

13. Fernández, M. & Nielson, R. (2018). 'Multisensory Learning Strategies for Students with Disabilities', *Journal of Special Education Research*, 32(1), 45-63.
14. Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd edn. London: SAGE Publications.
15. Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). 'Exploring Inclusive Pedagogy', *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 173-190.
16. Florian, L. & Pantić, N. (2017). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*. Cham: Springer.
17. Florian, L. & Rouse, M. (2017). 'Inclusive Pedagogy: A Transformational Approach'. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 87-101). London: Sage Publications.
18. Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Pearson.
19. Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. SAGE Publications.
20. Goodall, C. (2018). *Inclusion and Autism: Is It Working?*. London: Routledge.
21. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2020). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pearson.
22. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
23. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
24. Lindsay, G. (2007). 'Educational psychology and inclusion', *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
25. Lindsay, G. (2007). 'Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming'. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
26. Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
27. Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. London: Routledge.

28. O'Connor, R., Beach, A. & Swanson, H. (2019). 'Assistive Technology and Learning Disabilities', *Educational Review*, 71(3), 267-289.
29. Paul, R. & Norbury, C. (2021). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence*. St. Louis, MO: Elsevier.
30. Rose, D. H. & Meyer, A. (2019). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
31. Salend, S. J. (2016). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. Pearson.
32. Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2012). 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities'. *Disability & Society*, 27(3), 453-468.
33. Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2018). 'Impact of Training on Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education', *Disability & Society*, 33(3), 330-352.
34. Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2020). 'Impact of Teacher Training on Attitudes Towards Inclusive Education', *Disability & Society*, 35(2), 287-312.
35. Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport*. New York: McGraw-Hill.
36. Slee, R. (2018). *Inclusive education: From policy to school implementation*. London: Routledge.
37. Smith, P. (2020). *Inclusion: A guide for educators*. New York: Springer.
38. Smith, T., Miller, J. & Brown, P. (2020). 'Individualized Education Programs in Secondary Schools', *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 178-196.
39. Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2020). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Pearson.
40. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
41. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
42. Westwood, P. (2018). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs and Disabilities*. Routledge.

43. Winzer, M. (1993). The history of special education: From isolation to integration. Washington, DC: Gallaudet University Press.
44. Атанасоска, И. (2019). *Инклузивно образование во Македонија: предизвици и перспективи*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје. Достапно на: <https://repository.ukim.mk/bitstream/20.500.12188/2269/1/iatanasoska2019.pdf> [Пристапено на 01 февруари 2025].
45. Биро за развој на образованието (2021). *Концепција за инклузивно образование*. Достапно на: <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/09/Koncepcija-za-inkluzivno-obrazovanie-FINAL-za-pecat.pdf> [Пристапено на 04 февруари 2025].
46. Димитрова-Радојчиќ, Д., Чичевска-Јованова, Н. (2014). *Инклузивно образование на учениците со посебни образовни потреби*.
47. Закон за основното образование („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 161/19, 229/20 и 3/25).
48. Закон за средното образование („Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/95, 24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/02, 40/03, 42/03, 67/04, 55/05, 113/05, 35/06, 30/07, 49/07, 81/08, 92/08, 33/10, 116/10, 156/10, 18/11, 51/11, 06/12, 100/12, 24/13, 41/14, 116/14, 135/14, 10/15, 98/15, 145/15, 30/16, 127/16, 67/17 и 64/18 и „Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 229/20).
49. Закон за социјалната заштита („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 104/19, 146/19, 275/19, 302/20, 311/20, 163/21, 294/21, 99/22, 236/22 и 65/23).
50. Икономовска, А. (2023). *Улогата и предизвиците на стручните соработници во основното образование при имплементација на инклузивното образование*.
51. Министерство за образование и наука (2020). *Водич за работа на училишниот инклузивен тим*. Достапно на: https://mon.gov.mk/stored/document/MK_%20revidiran_Vodic%20za%20rabota%20na%20UIT_final_WEB.pdf [Пристапено на 01 февруари 2025].
52. Министерство за образование и наука (2021). *Закон за средното образование*. Достапно на: <https://mon.gov.mk/download/?f=Zakon+za+srednoto+obrazovanie.pdf> [Пристапено на 03 февруари 2025].

53. Министерство за образование и наука (2024). *Изјава за инклузивно образование*. Достапно на: <https://mon.gov.mk/content/?id=4688> [Пристапено на: 15 февруари 2025].
54. Народен Правобранител (2020). *Мислење на НП за делечинско учење*. Достапно на: <https://ombudsman.mk/CMS/Upload/NarodenPravobranitel/upload/Mislenja%20i%20sugestii/Mislenje%20na%20NP%20za%20dalecinsko%20ucenje-2020.pdf>.
55. Проф. д-р Александра Каровска Ристовска, Проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова, Проф. д-р Оливера Рашиќ-Цаневска, Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска (2021). *Прирачник за наставници и училишни инклузивни тимови*.
56. Правилник за функционална проценка („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 9/2023).
57. Стојчевска, А. (2023). *Без приспособување на околината нема инклузивност*. Достапно на: <https://deca.mk> [Пристапено на 02 февруари 2025].
58. УНИЦЕФ (2024). *Inclusive Education Policy Brief – North Macedonia*. Достапно на: <https://www.unicef.org/northmacedonia/media/16166/file/InclusiveEducationPolicyBrief-NorthMacedonia.pdf> [Пристапено на: 05 февруари 2025].
59. Филозофски факултет (2023). *Институт за специјална едукација и рехабилитација*. Достапно на: <https://fzf.ukim.edu.mk> [Пристапено на 01 февруари 2025].
60. Хелсиншки комитет за човекови права (2021). *Правата на лицата со попреченост*. Достапно на: https://mhc.org.mk/wp-content/uploads/2021/08/6.2.-legal-opinion_people-with-disabilities.pdf [Пристапено на 05 февруари 2025].
61. Чичевска-Јованова, Н. & Рашиќ-Цаневска, О. (2022). *Развој на инклузивен пристап кон лицата со попреченост во Р.С. Македонија*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје, Институт за специјална едукација и рехабилитација.
62. Министерство за образование и наука. (2019). *Закон за основно образование*. СОНК. Преземено од <https://www.sonk.org.mk/documents/Zakon%20za%20osnovno%20obrazovanie.pdf>
63. Тимовски, И., Попоска, З., и др. (2022). *Реформи и предизвици на инклузивното образование во Северна Македонија*. Дијалог – Центар за делиберативна демократија. Преземено од <https://dijalogkoneu.mk/wp-content/uploads/2022/09/Реформи-и-предизвици-на-инклузивното-образование-во-Северна-Македонија.pdf>

ПРИЛОЗИ

Прашалник за наставници

Тема: Улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во средното образование

Вовед:

Овој прашалник има цел да ги испита ставовите и искуствата на наставниците во однос на улогата на специјалниот едукатор и рехабилитатор (СЕР) во средното образование. Податоците се анонимни и ќе се користат исклучиво за истражувачки цели.

- Пол:

- А) машки
- Б) женски

- Возраст:

- А) под 25 години
- Б) 25-34 години
- В) 45-54 години
- Г) над 55 години

- Работно искуство во образование:

- А) Помалку од 5 години
- Б) 5–10 години
- В) 21–30 години
- Г) Повеќе од 30 години

- Предмет кој го предавате:

- А) Општообразовен
- Б) Стручен

- Дали во последните 2 години сте имале ученик со посебни образовни потреби (ПОП)?

А) Да

Б) Не

Дел Б. Перцепции за улогата на СЕР

(Го пополнуваат сите наставници)

Скала: 1 = Воопшто не се согласувам ... 5 = Целосно се согласувам

Б1. Достапност и видливост

СЕР е достапен кога имам потреба од консултација.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Во училиштето постои јасна процедура како да се иницира соработка со СЕР.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

СЕР е активно вклучен во училишни состаноци и тимови кога се дискутираат прашања за ученици со ПОП.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Б2. Подготовка и транзиција

СЕР обезбедува подготовка и поддршка за учениците со ПОП при запишување во прва година (информации за потреби, проценка, координација)

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

СЕР обезбедува насоки и поддршка за наставниците при работа со новозапишани ученици со ПОП

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Б3. ИОП и приспособувања

СЕР активно учествува во изработка и ревизија на индивидуални образовни планови (ИОП).

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

СЕР предлага конкретни приспособувања на наставните содржини и активности за учениците со ПОП.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Б4. Проверка и оценување

СЕР предлага идеи за тоа како да се приспособуваат писмените задачи/тестови за ученик со ПОП.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

СЕР предлага алтернативни начини за проверка на знаењето (усна проверка, практични активности, портфолио).

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

СЕР дискутира за напредокот на ученикот и дава предлози за приспособување на критериумите за оценување.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Б5. Професионален развој и поддршка

СЕР организира или учествува во обуки/работилници за инклузивни практики

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Обуките/советувањата од СЕР ми помогнале во наставната работа.

воопшто не се согласувам 1 2 3 4 5 целосно се согласувам

Дел В. Практики со ученик со ПОП

(Го пополнуваат само наставници што имале ученик со ПОП)

Скала: Никогаш – Ретко – Понекогаш – Често – Секогаш

1. Ја приспособив наставата врз основа на насоки од СЕР.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

2. СЕР учествуваше во изработка на ИОП.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

3. Имав редовна комуникација со СЕР за напредокот на ученикот.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

4. СЕР вршеше набљудувања во мојата настава.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

5. СЕР предложи стратегии за оценување.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

6. СЕР иницираше состанок на инклузивниот тим.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

7. По интервенција на СЕР, забележав позитивни промени кај ученикот.

Никогаш 1 2 3 4 5 Секогаш

Дел Г. Инклузивна култура

Г1. „На кој начин, според вас, СЕР придонесува за создавање инклузивна култура во училиштето?“

- А) Организира разговори/работилници со наставници за прифаќање на различноста
- Б) Поттикнува свесност и емпатија кај учениците преку активности или проекти
- В) Моделира прифаќачко и поддржувачко однесување во училницата и училиштето

Г) Учествува во организација на училишни настани и активности во кои се вклучени и ученици со ПОП

Д) Поддржува родители и ја јакне врската семејство–училиште

Ѓ) Соработува со раководството за промоција на инклузивни вредности и политики во училиштето

Дел Д. Наставнички практики и поддршка од СЕР

„Во вашата работа со ученици со посебни образовни потреби, колку често ги применувате следните стратегии и колку често добивате поддршка од СЕР за нивната примена?“

Скала за одговори:

1 = Никогаш 2 = Ретко 3 = Понекогаш 4 = Често 5 = Секогаш

Јас ја применувам:

Диференцирана настава (приспособување на материјали и задачи)

1 2 3 4 5

Користење асистивна технологија (кога е достапна)

1 2 3 4 5

Поддршка за развој на социјални и комуникациски вештини

1 2 3 4 5

Поттикнување позитивна и поддржувачка училишна клима

1 2 3 4 5

Поддршка од СЕР

Диференцирана настава (приспособување на материјали и задачи)

1 2 3 4 5

Користење асистивна технологија (кога е достапна)

1 2 3 4 5

Поддршка за развој на социјални и комуникациски вештини

1 2 3 4 5

Поттикнување позитивна и поддржувачка училишна клима

1 2 3 4 5

Дел Г. Бариери

Означете до 3 најголеми пречки за ефективна соработка со СЕР:

- Недостиг на време
- Недоволно присуство на СЕР
- Нејасни процедури (ИОП/модифицирана програма)
- Недостиг на ресурси (материјали/технологија)
- Недоволна координација во тимот
- Недостиг на обуки
- Големи паралелки

Дел Е. Отворени прашања

1. Според вас, што е најголем придонес на СЕР во вашето училиште?

2. Кои промени би сакале да се воведат за да се подобри улогата на СЕР во средното образование?
