



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ



**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА**

м-р Калтрина Ахмет Османи Муртај

**ПРОЦЕНКА НА РОДИТЕЛСКИТЕ ВЕШТИНИ
И КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА НАСТАВНИКОТ
ЗА РАБОТА СО ДЕЦА СО ТЕШКОТИИ
И ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО КОСОВО**

ДОКТОРСКИ ТРУД

Скопје, 2026

Докторанд:

КАЛТРИНА АХМЕД ОСМАНИ МУРТАЈ

Тема:

ПРОЦЕНКА НА РОДИТЕЛСКИТЕ ВЕШТИНИ И КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА НАСТАВНИКОТ
ЗА РАБОТА СО ДЕЦА СО ТЕШКОТИИ И ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО КОСОВО

Ментор:

Проф. д-р НАТАША СТАНОЈКОВСКА-ТРАЈКОВСКА,
Филозофски факултет

Комисија за одбрана:

проф. д-р НАТАША ЧИЧЕВСКА-ЈОВАНОВА (претседател),
Филозофски факултет

проф. д-р НАТАША СТАНОЈКОВСКА-ТРАЈКОВСКА,
Филозофски факултет

проф. д-р ОЛИВЕРА РАШИЌ-ЦАНЕВСКА,
Филозофски факултет

проф. д-р КАЛИНА СОТИРОСКА ИВАНСКА,
Филозофски факултет

проф. д-р РИСТО ПЕТРОВ,
Филозофски факултет

Датум на одбрана: 2. 06. 2026г.

СОДРЖИНА

Апстракт	5
Abstract.....	6
ЛИСТА НА КРАТЕНКИ.....	7
ВОВЕД.....	8
I ТЕОРЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	11
1.1.Влијанието на вештините на родителите во одгледување дете со тешкотии во развијот.....	17
1.2.Важноста на компетенциите на наставниците во образовниот процес на децата со тешкотии во развијот и посебни образовни потреби.....	21
1.3.Краток преглед на образованието на децата со тешкотии во развијот и посебни образовни потреби во Косово.....	24
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	27
2.1. Предмет на истражувањето.....	27
2.2. Цел на истражувањето.....	27
2.3. Задачи на истражувањето.....	28
2.4. Оправданост на истражувањето.....	29
2.5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	30
2.6. Популација и примерок.....	32
2.7. Собирање на податоците.....	32
2.8. Организација и тек на истражувањето.....	32
2.9. Хипотези на истражувањето.....	33
2.10. Анализа на податоците.....	35
2.11. Етички аспекти на истражувањето.....	35
2.12. Научен придонес на истражувањето.....	36
III РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	37
3.1. Демографски карактеристики на испитаниците-родители.....	37
3.2. Анализа на податоци добиени од родителите.....	40
3.3. Резултати од дескриптивната анализа на проценка на професионалните компетенции на наставниците.....	57

3.4. Резултати од фокус-групата на наставниците.....	96
3.5 Резултати од фокус-групата на родителите.....	118
IV ДИСКУСИЈА.....	145
V ЗАКЛУЧОК.....	157
VI ПРЕПОРАКИ.....	159
Користена литература.....	169
ПРИЛОЗИ.....	169

Апстракт

Ова истражување има за цел да ги испита родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово. Истражувањето е засновано на комбиниран методолошки пристап, кој вклучува квантитативна и квалитативна истражувачка методологија. За прибирање на податоците беа применети анкетен прашалник и фокус групи.

Во истражувањето учествуваа 100 родители на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби од основно образование, како и 100 наставници вклучени во воспитно-образовниот процес. Фокус групите беа реализирани со 20 учесници, од кои 10 родители и 10 наставници.

Резултатите укажуваат дека родителите на деца со пречки во развојот се соочуваат со значителен психолошки, емоционален и социјален товар, кој особено е изразен кај мајките. Недостатокот на стручна поддршка, информации и институционални ресурси негативно влијае врз нивната емоционална состојба и родителското функционирање. Дополнително, резултатите покажуваат дека наставниците кои поседуваат повисоко ниво на професионални компетенции, применуваат адаптирани наставни стратегии и добиваат стручна поддршка, демонстрираат поефикасно управување со инклузивната училница и подобра образовна инклузија на учениците со пречки во развојот.

Истражувањето го нагласува значењето на системската поддршка, професионалната едукација на наставниците и јакнењето на родителските компетенции како предуслови за унапредување на инклузивното образование.

Клучни зборови: родителски компетенции, наставнички компетенции, инклузивно образование, развојни тешкотии, посебни образовни потреби.

Abstract

This study aims to examine parental competencies and teachers' professional competencies in working with children with developmental difficulties and special educational needs in Kosovo. The research is based on a mixed-methodological approach, incorporating both quantitative and qualitative research methodologies. Data were collected through questionnaire surveys and focus group interviews.

The study included 100 parents of children with developmental difficulties and special educational needs attending primary education, as well as 100 teachers involved in the educational process. The focus groups were conducted with 20 participants, including 10 parents and 10 teachers.

The findings indicate that parents of children with developmental disabilities experience a significant psychological, emotional and social burden, which is particularly pronounced among mothers. The lack of professional support, information and institutional resources negatively affects their emotional well-being and parental functioning. Furthermore, the results demonstrate that teachers who possess a higher level of professional competence, apply adapted teaching strategies and receive professional support exhibit more effective management of the inclusive classroom and achieve better educational inclusion of pupils with developmental disabilities.

The study emphasises the importance of systematic support, teachers' professional training and the strengthening of parental competencies as prerequisites for the advancement of inclusive education.

Keywords: parental competencies, teachers' competencies, inclusive education, developmental difficulties, special educational needs.

ЛИСТА НА КРАТЕНКИ

ABA	Применета анализа на однесувањето
AAK	Аугументативна и алтернативна комуникација
ADHD	Нарушување на вниманието и хиперактивност
ASD	Аутистичен спектар на нарушувања
CDC	Центри за контрола на болести
ESE	Образование во раното детство
IOP	Индивидуален образовен план
NAEYC	Национална асоцијација за образование на мали деца
RDI	Интервенција за развој на врски
POP	Посебни образовни потреби
QMBK	Центар за основно учење и курикулум

ВОВЕД

Децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби претставуваат значајна и чувствителна категорија во современите образовни, социјални и здравствени системи. Нивниот развој, воспитување и образование бараат мултидисциплинарен пристап, континуирана поддршка и активна вклученост на семејството, училиштето и пошироката заедница. Современите концепти на инклузивно образование ја нагласуваат потребата од создавање еднакви можности за сите деца, независно од нивните индивидуални способности, развојни карактеристики и образовни потреби.

Раното препознавање на развојните тешкотии и навремената интервенција претставуваат значајни предуслови за подобрување на квалитетот на животот и функционалниот развој на детето. Покрај медицинската и рехабилитационската поддршка, особено значајна улога имаат родителите и наставниците, кои претставуваат примарни фактори во процесот на психосоцијален развој, воспитување, образование и социјална инклузија на детето.

Родителството претставува комплексен и динамичен процес кој подразбира поседување на соодветни знаења, вештини, ставови и компетенции неопходни за поддршка на детскиот развој. Родителските компетенции вклучуваат способност за разбирање на развојните потреби на детето, обезбедување емоционална сигурност, адекватна комуникација, поддршка на образовниот процес и успешно справување со секојдневните предизвици. Кај родителите на деца со пречки во развојот овие барања дополнително се усложнуваат поради потребата од постојана грижа, адаптација на семејното функционирање, чест контакт со институции и професионалци, како и справување со психолошки, емоционални и социјални оптоварувања.

Истражувањата покажуваат дека родителите на деца со пречки во развојот често се соочуваат со повисоко ниво на стрес, анксиозност, емоционална исцрпеност и чувство на несигурност во однос на иднината на нивното дете (Baker-Ericzen et al., 2005; Dyson, 1997). Дополнително, недостатокот на професионална поддршка, ограничениот пристап до услуги

и недоволната институционална помош можат негативно да влијаат врз квалитетот на родителското функционирање и семејната благосостојба.

Покрај семејството, значајна улога во развојот и образованието на децата со пречки во развојот има и училиштето. Современите инклузивни образовни политики ја нагласуваат потребата од активно учество на наставниците во создавање стимулативна, прифатлива и инклузивна средина за учење. Наставниците се соочуваат со зголемени професионални барања кои подразбираат примена на адаптирани наставни стратегии, индивидуализиран пристап, ефективно управување со училищата и соработка со родителите и стручните служби.

Професионалните компетенции на наставниците претставуваат клучен фактор за успешна реализација на инклузивното образование. Тие опфаќаат педагошки, дидактички, комуникациски и социјални компетенции, како и способност за препознавање и задоволување на индивидуалните образовни потреби на учениците. Истражувањата укажуваат дека наставниците често се чувствуваат недоволно подготвени и несигурни за работа со деца со пречки во развојот, особено во услови на ограничена професионална поддршка и недоволна практична обука (Lohrmann & Bambara, 2006; Snyder, 1999).

Современите образовни системи сè повеќе се насочуваат кон развој на инклузивни политики и практики кои подразбираат еднаков пристап до образование за сите деца. Сепак, имплементацијата на инклузивното образование во многу земји, вклучително и во Косово, сè уште се соочува со бројни предизвици, како што се недоволна институционална поддршка, ограничени професионални ресурси, недостиг на специјализирани обуки и недоволна соработка помеѓу семејството и училиштето.

Во Косово, образованието на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби претставува значаен општествен и образовен предизвик. Иако во последните години се забележуваат одредени позитивни промени во насока на унапредување на инклузивното образование, практичната имплементација на инклузивните политики останува ограничена. Училиштата често се соочуваат со недостаток на професионален

кадар, ограничени материјални ресурси и недоволна подготвеност за работа со ученици со различни развојни карактеристики. Истовремено, родителите неретко се соочуваат со недоволна информираност, социјална стигматизација и ограничен пристап до соодветни услуги и поддршка.

И покрај зголемениот интерес за инклузивното образование и правата на децата со пречки во развојот, во научната литература и практиката сè уште постои недоволна истраженост на родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во контекст на инклузивното образование во Косово. Особено е ограничен бројот на истражувања кои истовремено ги анализираат искуствата, потребите и предизвиците на родителите и наставниците како меѓусебно поврзани фактори во процесот на образовна и социјална инклузија на децата со пречки во развојот.

Постојат значајни дилеми во однос на нивото на професионална подготвеност на наставниците за работа во инклузивна училница, степенот на поддршка што ја добиваат родителите, како и ефективноста на соработката помеѓу семејството и училиштето. Недоволната стручна поддршка, ограничените институционални ресурси и недостигот на специјализирани обуки можат негативно да влијаат врз квалитетот на воспитно-образовниот процес и врз целокупниот развој на децата со пречки во развојот.

Оттука, се наметнува потребата од научно истражување кое ќе овозможи подлабоко разбирање на родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците и нивното влијание врз инклузивното образование. Ова истражување има за цел да придонесе кон унапредување на научните сознанија и креирање препораки за подобрување на професионалната поддршка, образовните политики и инклузивните практики во Косово.

I ТЕОРЕТСКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Теоретски, ова истражување се заснова на интеракцискиот и еколошкиот модел, кои откриваат дека развојот на детето е определен од силната поврзаност меѓу семејството, училиштето и социјалната средина. Еколошката теорија на системи на Бронфенбренер (1979) дефинира два концепта: микросистемот, кој ги опфаќа семејството, врсниците, училиштето и соседството, и мезосистемот, кој ги опфаќа односите и врските меѓу овие микросистеми, како што е односот меѓу родителите на детето и неговите наставници, кои имаат значително влијание врз развојот на детето.

Берк (2000) наведува дека микросистемот претставува најблиската средина на детето, која ги опфаќа структурите со кои детето има директен контакт. Пакет и Рајан (2001) ги толкуваат идеите на Бронфенбренер и истакнуваат дека на ова ниво, односите меѓу лицата се одвиваат на два начина: од детето и кон детето. На пример, родителите на детето влијаат врз неговите уверувања и однесување, но и детето може да влијае врз уверувањата и однесувањето на своите родители. Бронфенбренер го нарекува ова двонасочно влијание и посочува дека ваквите односи постојат на сите нивоа. Интеракцијата во рамките на слоевите на структурите и интеракцијата меѓу структурите на различни слоеви претставува клучен елемент на оваа теорија (Häkkinen 2007). Ова ја нагласува важноста и вредноста на родителските вештини во развојот на детето.

Друг микросистем кој влијае врз развојот на детето е училишната средина. Рамката на Бронфенбренер е подложна на испитување на контекстот во училиницата и училиштето, а всушност и на интерфејсот помеѓу домот и училиштето. Малуф и Шилер (1995) го разгледале односот помеѓу научното знаење и практиката во специјалното образование - особено употребата на емпириски наоди од страна на наставниците во училиницата. Тие идентификувале три фактори кои го моделираат влијанието на истражувањето врз практиката: (а) знаење на наставниците и учење, (б) ставови и уверувања на наставниците, и (в) контекстуални фактори. Акцентот во теоријата на Бронфенбренер на испитување на контекстот за развој на детето логично води кон испитување на контекстот на училиницата, вклучувајќи ги карактеристиките на наставниците и наставните практики, кои обично не биле земени предвид во литературата за специјалното образование (Malouf & Schiller 1995). На пример, проширувањето на истражувачката парадигма би вклучувало пообемна

проценка и опис на наставникот, како што се когнициите на наставникот, стилови на учење, системи на уверувања и ставови. Директното испитување на овие контекстуални фактори може да доведе до идентификација на наставнички карактеристики кои го стимулираат развојот на детето („developmentally instigative“) (Härkönen 2007). Ова го истакнува големото значење на училишната средина, поточно карактеристиките на наставниците, вклучувајќи ги компетенциите во нивната работа, и како овие компетенции можат да влијаат врз подобрувањето на образовниот напредок на учениците.

Ова истражување се базира и на Теоријата за социјално учење на Бандура (1997), која нагласува дека нови однесувања и вештини можат да се научат преку набљудување, имитација и моделирање. Преку овој пристап, родителите можат да научат соодветни однесувања, а наставниците да усвојат нови наставни стратегии кои го создаваат рамковниот систем за адаптивно функционирање на децата.

За децата да растат и да се развиваат добро, според Сатото (1990, стр. 87), постојат два меѓусебно поврзани фактори: реципрочната интеракција помеѓу мајката и детето и стимулативното влијание. Родителите се одговорни за исполнување на потребите на децата кои влијаат врз развој на нивното целокупно постоење и потреби. Родителските вештини се клучни за регулирање на однесувањето на децата. Кога родителите се доследни и ефикасни во користењето на стратегиите и вештините што ги имаат со своите деца, тие можат да создадат продуктивна средина и да имаат позитивно влијание врз развојот на децата. Кога родителските вештини се применуваат ефикасно, родителите имаат поголеми шанси да стекнат искуство и способности како добри родители (Trunzo 2006, стр. 78).

Проблемите во родителството ги вклучуваат секојдневните однесувања на родителите кои се директно поврзани со децата. Овие однесувања можат да бидат забележани од страна на децата. Се очекува родителството да има позитивно влијание врз нивниот живот, особено во однос на религијата, во однос на себеси, расата и татковината. Тоа се опишува како насочување на децата да станат физички и ментално независни како возрасни. Шенон (Garbarino & Benn 1992, стр. 156) истакнал дека родителите учествуваат во созревањето на детето затоа што тие самостојно учат преку процесот на социјално учење (Belsky 1984, стр. 98) или преку принципот на социјална интеракција меѓу врстници. Хоуги & Лонг (2004, стр. 34) покажале дека грижата опфаќа различни активности насочени кон

постигнување на оптимален развој и способност за преживување на децата (Yunitasari, & Hufad, & Rachmat, & Soendari 2022).

Принципите на родителството предложени од Хоуги и Лонг (2004, стр. 50) не ставаат акцент на личноста, туку развојот и образовните активности на децата. Затоа, грижата вклучува грижа за телото, емоционална грижа и социјална грижа. Родителството претставува однесување кое фундаментално ги содржи следниве клучни елементи: топлина, чувствителност, целосно прифаќање, реципрочност, разбирање и соодветен одговор на потребите на децата (Garbarino & Benn 1992).

Пристапот со овие типови компоненти вклучува разбирање на барањата и потребите на децата, како и вештините за избор на најсоодветната реакција на емоциите, чувствата и останатото.

Според Сатото (1990, стр. 87), за да расте и да се развива нормално, детето има потреба од два меѓусебно поврзани фактори: интеракција меѓу мајката и детето и стимуланс. Затоа, грижата претставува форма на интеракција и обезбедува стимуланс од возрастите во животот на детето. Родителите се одговорни за исполнување на потребите на децата за развој на нивното целокупно постоење. Овие потреби вклучуваат биолошки и психолошки потреби, како што се чувството на безбедност, љубов и разбирање, обезбедувајќи место каде децата можат да растат во хармонија (Yunitasari, & Hufad, & Rachmat, & Soendari 2022).

Родителските вештини се од суштинско значење за родителите при регулација на однесувањето на нивните деца. Кога родителите користат доследни и ефикасни стратегии и вештини со своите деца, тие можат да создадат продуктивна средина и да имаат позитивно влијание врз нивниот раст и развој. Родителските вештини се развиваат во знаење што родителите треба да го поседуваат. Затоа, потребно е да се изготви прирачник или план за родителски вештини кој ќе им помогне на родителите во воспитувањето на своите деца. Кога родителите се обучени и поседуваат ефективни родителски вештини, тие најчесто имаат претходно искуство и способности да бидат добри родители (Trunzo 2006, стр. 78). Техниката на родителство што се применува кај деца со тешкотии во развојот се заснова на Теоријата за социјално учење. Теоријата на Бандура се темели на три претпоставки, а тоа се:

- а. Поединците учат преку имитација на околината, особено преку однесувањето на другите. Однесувањето на другите кое се имитира се нарекува модел на однесување. Доколку имитацијата се засили, тогаш таа станува дел од сопственото однесување. Процесот на учење зависи од когнитивните процеси и способноста за донесување одлуки на поединецот;
- б. постои тесна поврзаност меѓу ученикот и неговата средина. Учењето се одвива преку реципрочна врска меѓу средината, однесувањето и личните фактори;
- в. резултатите од учењето се во форма на визуелни и вербални етички кодекси и се рефлектираат во секојдневното однесување.

Врз основа на овие претпоставки, теоријата на учење на Бандура се нарекува социјална когниција, бидејќи когнитивниот процес на поединецот игра значајна улога во учењето, а учењето се одвива под влијание на социјалната средина. Поединците набљудуваат модели на однесување во својата околина и потоа ги имитираат, со што постепено ги усвојуваат како свои. Затоа теоријата на Бандура е позната и како теорија на учење преку имитација. Според овој пристап, однесувањето на поединецот се оформува преку имитирање на однесувања набљудувани во средината, а учењето го претставува процесот на имитација што се усогласува со околностите и личните цели (Yunitasari, Hufad, Rachmat, & Soendari 2022).

Теоријата на социјална когниција исто така претпоставува дека однесувањето на поединецот се учи преку набљудување на другите, како и преку интеракција со неговата околина. Затоа, важно е да се испитаат меѓусебните односи помеѓу училишниот контекст (околината) и верувањата на наставниците во сопствената ефикасност (лични фактори) (Goddard & Hoy 2000).

Според Бандура (1994), ефикасност претставува начинот на кој луѓето ја гледаат својата способност да се справат со настаните во нивните животи; како резултат на тоа, овие верувања влијаат врз животните одлуки, нивото на мотивација, начинот на кој функционираат и како се справуваат со тешкотии и стрес. Бандура издвојува четири главни фактори кои влијаат на развојот на ефикасноста: искуства на совладување (успешно совладување на предизвици), набљудување на луѓе слични на себе кои успеваат, влијание од другите кои веруваат дека можеме да бидеме успешни и лична проценка на сопствените силни и слаби страни. Бидејќи животот носи многу тешкотии и неуспеси, луѓето мора да

имаат силно чувство на ефикасност за да истраат и да постигнат успех. Конечно, Бандура наведува дека ефикасноста претставува доживотен, динамичен и неопходен аспект на успешно функционирање. Затоа, ефикасноста е променлива и може да се зголеми преку искуства, како што се практичните обуки (field placements) на идните наставници. Овие обуки им нудат на идните наставници можности за учење кои го поттикнуваат развојот на нивната лична ефикасност (на пример: искуства на совладување, набљудување на успешни луѓе слични на себе, поддршка од други кои веруваат во нивниот успех и лична проценка на сопствените силни и слаби страни). Ефикасноста е поврзана со многу позитивни исходи, вклучувајќи поразвиени и поиновативни наставни практики и подобри постигнувања кај учениците (Cousins & Walker 1995; Guskey 1988), како и поголема насоченост на наставниците во нивната работа со деца со тешкотии во развојот или пречки во развојот (Allinder 1994; Jordan, Krcaali-Iftar, & Diamond 1993). Покрај тоа, истражувањата откриле дека учениците често се помотивирани кога наставниците се перципираат себеси како само-ефикасни (Ashton & Webb 1986; Midgley, Fedlaufer, & Eccles 1989), и дополнително, ефикасноста на наставникот може да ги насочи учениците кон поголема вклученост во наставата и да ја зголеми нивната самодоверба при соочување со предизвици (Ross 1998; Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay 2001), што може да доведе до повисоки академски постигнувања (Moore & Essleman 1992). Woolfolk и Hoy (1990), како и Woolfolk, Rosoff и Hoy (1990), утврдиле дека наставниците со повисоко ниво на ефикасност се поуспешни во спроведувањето на стратегии за управување со однесувањето во училиницата. Исто така, Ashton и Webb (1986), како и Gibson и Dembo (1984), откриле дека наставниците со високо ниво на ефикасност можат подолго време да работат со ученици кои имаат тешкотии во учењето. Понатаму, истражувањата покажуваат дека наставниците со повисоко чувство на ефикасност имаат посилна верба во своето влијание врз учењето на учениците и се чувствуваат посамоуверено при работа со ученици кои претставуваат предизвик (Guskey & Passaro 1994). Студиите за ефикасноста на наставниците и децата со тешкотии во развојот кои исто така учат англиски како втор јазик откриле дека наставниците со поголема ефикасност поретко ги упатуваат учениците на специјално образование во споредба со оние со пониска ефикасност (Paneque & Barbeta 2006).

Браунел и Пахарес (1996) ја проучувале поврзаноста помеѓу општата ефикасност на наставниците и како тие ги учат учениците со проблеми во учењето и однесувањето. Овие

наставници ја гледаа нивната висока ефикасност поврзана со нивната подготовка, што им овозможи да бидат поуспешни во работата со ученици со проблеми во учењето и однесувањето. Така, подготовката на наставниците влијае на ефикасноста на наставниците, што, пак, ќе влијае на резултатите на учениците. Понатаму, во прегледот на литературата за ефикасност, Панеке и Барбета (2006) откриле дека истражувањата што се однесуваат на учениците на англиски јазик во специјално образование, помал е бројот на наставници кои ја гледаат нивната ефикасност како повисока. Според овие истражувачи, чувството на ефикасност е од голема важност во употребата на сеопфатни практики.

Бандура (1994) ја вклучува употребата на модели во неговата дискусија за ефикасноста. Учениците се под големо влијание на модели кои се повеќе слични на нив. Така, ако наставниците ги набљудуваат другите наставниците како работат со деца со пречки во развојот, тогаш поголема е веројатноста тие да се чувствуваат поефикасни кога ќе се најдат во таа улога. Кога моделите, во овој случај наставниците-ментори, ги покажуваат компетенциите кои наставниците треба да ги развијат, чувството за ефикасност на наставниците се развива позитивно (Bandura 1994).

Друг фактор што влијае врз позитивните резултати на детето, е односот помеѓу родителите и наставниците.

Моделот за вклученост на родителите на Епстеин (1995) ја нагласува важноста и влијанието на партнерствата помеѓу родителите и наставниците, зашто ги подобруваат училишните и социјалните достигнувања на децата со тешкотии во развојот. Овој модел идентификува шест важни видови соработка помеѓу семејствата, училиштата и општествените организации. Тие вклучуваат родителство, заедница, волонтирање, учење дома, донесување одлуки и соработка со заедницата.

Родителството вклучува помагање на сите семејства да воспостават домашна средина која ги поддржува децата како ученици. Втората конструкција на рамката на Епстеин е комуникацијата. Комуникацијата вклучува развој и спроведување на ефективни форми на комуникација од училиште до дом и од дом до училиште за училишните програми и напредокот на децата. Третиот дел од моделот на Епстеин е волонтирањето. Училиштата треба да регрутираат и организираат родителска помош и поддршка. Оваа поддршка може да биде во училиштата како помошник на наставникот или во родителската соба или семеен ресурсен центар. Учењето дома е следниот чекор во моделот на Епштајн. Ова вклучува

обезбедување информации и идеи за тоа како можат семејствата да им помогнат на учениците дома со домашните задачи и други активности, одлуки и планирање поврзани со наставната програма. Училиштата треба да разговараат за политиките за домашните и како да се следат домашните задачи дома, да обезбедат информации за семејствата за вештините потребни за учениците во секое одделение и да ги охрабрат семејствата да учествуваат во поставувањето на целите на учениците секоја година. Следниот дел од моделот е донесувањето одлуки. Родителите треба да бидат вклучени во училишните одлуки. Училиштата треба да работат со родителските организации и општествени агенции како што се ресурсните центри за родителски информации (PIRC) и родителските информативни центри (PIC) за да се развијат лидери и претставници на родителите. Последната фаза од моделот на Епштејн е соработката со заедницата. Училиштата и училишните области треба да ги идентификуваат и интегрираат ресурсите и услугите од заедницата за да ги зајакнат училишните програми, практики и учење и развојот на учениците.

Тековните истражувања ги поддржуваат овие структури кои го откриваат ефектот на вештините на родителите и компетенциите на наставниците врз разбирањето и развојот на децата. Комбинирањето на еколошки, бихејвиорални и образовни теории обезбедува сеопфатно разбирање за тоа како знаењето, вештините, емоционалното управување и институционалната поддршка се поврзани со влијанието врз родителството и училишниот успех. Тоа нè води кон создавање на развоен систем што ги поддржува позитивните резултати за децата со тешкотии во развојот и за сите оние што работат со овие деца.

1.1. Влијанието на вештините на родителите во одгледување дете со тешкотии во развојот

Да се биде родители на дете со нарушување во развојот, е огромен предизвик за родителите. Одгледувањето на такво дете бара посветеност и жртва од родителите; во некои случаи, тие мора да бидат со нив цело време, што значи дека можеби немаат време за себе, а тоа може да влијае на нивното ментално здравје. Повеќето од нив чувствуваат вина, срам, отфрлање, преоптоварување и недостаток на поддршка, што може да предизвика сериозни здравствени проблеми кај родителите.

Родителите на деца со пречки во развојот се изложени на ризик од развој на депресивно нарушување, што резултира со помалку ефективни родителски вештини за грижа за нивното дете со тешкотии во развојот. Понатаму, запоставувањето на психолошките ефекти од стресот и депресијата врз родителите може да наштети на благосостојбата на нивното дете.

Родителите преземаат многу одговорности во одгледувањето на дете со посебни потреби, како што се грижа за физичките потреби на детето поради пречките, помагање на детето со посебни потреби да создаде и одржува врски и создавање место за припадност на децата со ПОП во заедницата (Hanvey 2002). Семејствата со дете со посебни потреби често доживуваат повисоко ниво на стрес од семејствата без дете со посебни потреби (Gottfried & McGene 2013). Овие повисоки нивоа на стрес се создадени од различни фактори кои влијаат на семејството со дете со посебни потреби. Семејствата со дете посебни потреби често се во група со понизок приход, поради потребата еден родител да стане примарен негувател на детето со посебни потреби (Hanvey 2002). Кога тој аспект е ќе се поклопи со високите финансиски потреби за дете со посебни потреби, ситуацијата може да создаде уште поголем стрес за семејството (Hanvey 2002). Семејствата со деца со посебни потреби исто така се соочуваат со повисоко ниво на распаѓање на семејната единица, што резултира со развод и самохран родител. Овие различни фактори го интензивираат нивото на анксиозност, создавајќи ситуација во која голем број родители со тешкотии во развојот изјавиле дека се обесхрабрани, под стрес и исцрпени (Gottfried & McGene 2013; Hanvey 2002; Reio & Fornes 2011). Тоа има ефект врз семејството како целина и влијае врз здравјето и благосостојбата на сите членови на семејството (Gottfried & McGene 2013; Hanvey 2002; Orfus & Howe 2008; Van Haren & Fiedler 2008). Здравјето на семејството зависи од благосостојбата на целото семејство (Orfus & Howe 2008).

Ставот дека имањето дете со интелектуални пречки или пречки во развојот создава негативни семејни резултати, вклучувајќи дополнителен стрес и депресија кај родителите, е поткрепен во поголемиот дел од истражувањата во изминатите три децении. Сепак, истражувањата на оваа тема укажуваат на различни резултати за семејствата. Во поддршка на ставот дека пречките во развојот водат до негативни исходи, неколку компаративни студии забележале поголем стрес кај родителите на деца со пречки во развојот отколку кај родителите на деца без пречки во развојот (Baker-Ericzen et al. 2005; Dyson 1997).

Според Ал-Гамал и Лонг (2013), родителите на деца со пречки во развојот се соочувале со повеќе физички и ментални проблеми, бидејќи покажале повеќе знаци на стрес и депресија од другите возрасни. Хунг и сор. (2010) покажа дека менталното здравје на семејствата со деца со посебни потреби е погодено, а оваа ситуација е поврзана со перципираните нивоа на стрес (Yilmaz 2019).

Ал-Кренави и сор. (2011) објавиле дека секојдневниот стрес се акумулира и го нарушува функционирањето на семејството и родителите. Важноста на грижата на мајките за успешна рехабилитација на нивното дете, не треба да се занемарува. Ние веруваме дека мајките ја сметаат грижата за помалку стресна и покорисна. Родителите треба да бидат обезбедени со информации и програма за поддршка која им е потребна; треба да се направат правни аранжмани и да се обезбеди финансиска и морална помош. При обезбедување на потребната помош треба да се земат предвид други фактори, како што се стресот на родителите, емоциите и нивните искуства (Yilmaz 2019).

Студиите на Кој и сор. (2013) и Аранго-Ласприл и сор. (2010) покажале дека кога потребите на семејствата не биле исполнети, оние што се грижат за детето доживуваат поголема емоционална болка, и затоа се помалку подготвени да придонесат за резултатите од рехабилитацијата. Очекуван резултат е потребата на мајките за информации, финансиските потреби на семејствата како резултат на општите трошоци и посебните алатки поврзани со пречките во развојот и специјалното образование, како и неможноста да имаат корист од социјалните услуги, доволно за да се зголеми нивото на стрес.

Родителите на деца со пречки во развојот исто така се соочуваат со повисоки барања и предизвици во грижата за децата. Тие можат да се чувствуваат повеќе притиснати во задоволувањето на потребите на нивното дете поради честите посети на лекари (Green 2003), изведување терапевтски вежби со детето, поддршка на мобилноста на детето итн. (Whittingham et al. 2010). Тие не се во можност да планираат семејни и вонсемејни активности, бидејќи сè зависи од тоа како се чувствува детето во тој момент (Resch et al. 2010). Тие исто така можат да се чувствуваат стигматизирани поради детето (Pim 1996) и да искушат негативни реакции предизвикани од однесувањето на детето во јавност (Resch et al. 2010), како и обвинувања дека тие се одговорни за проблемите на детето (Green 2003). Понатаму, постои постојана борба децата да бидат вклучени во заедницата, градинките и училиштата (Green 2003; Resch et al. 2010), како и загриженоста за иднината на детето кога

родителите повеќе нема да бидат тука (Green 2003; Resch et al. 2010; Whittingham et al. 2010). Семејствата на деца со пречки во развојот исто така може да бидат поранливи финансиски, бидејќи тие можат да посветат помалку време на работа (Hassal et al. 2005; Resch et al. 2010) и, во споредба со другите семејства, имаат повисоки трошоци за услугите на нивното дете и поврзаниот превоз (Whittingham et al. 2010; Pećnik 2013). Оваа родителска група се карактеризира со нивната поголема потреба за професионална помош (Whittingham et al. 2010; Pećnik 2013) и повеќе позитивни ставови кон таквата помош (Pećnik 2013); сепак, студиите покажуваат дека тие често се незадоволни од недостатокот на разбирање од страна на стручните лица и од лошото функционирање на организацијата и менаџментот на услугите (Leutar et al. 2008; Resch et al. 2010; Pećnik 2013). Постојат многу малку проценки на интервенциите во рамките на оваа семејна група, бидејќи интервенциите биле главно фокусирани на детето и неговиот психолошки и физички развој, наместо на родителите или семејството како целина (Pećnik 2013). Интервенциите во центарот на семејството се особено успешни (Dunst et al. 2007; Dempsey & Keen 2008), па елементите на таквите практики се повеќе се вклучуваат во денешните интервенции (Dunst 2002; Espe-Sherwindt 2008). Покрај тоа, специфичен услов на овие родителски групи е потребата од услуги за одмор. Нивниот успех се базира на намалување на родителскиот стрес и одвлекување на вниманието (Mullins et al. 2002; преглед во Strunk 2010), како и на обезбедување можности за децата и младите со пречки во развојот да комуницираат со своите врстници и да постигнат одредено ниво на независност (Merriman & Canavan 2007).

Се чини дека нивото на стрес влијае врз родителската функција и ги прави родителите помалку ефикасни во грижата за нивните деца со нарушувања во развојот. Родителите треба да обезбедат професионална помош за своите деца. Тие треба да обезбедат подетални информации за дијагнозата на нивното дете, програми кои им помагаат да научат како да се справат со пречките во развојот на нивното дете и финансиска помош за да го олеснат справувањето со болеста на нивното дете.

1.2.Важноста на компетенциите на наставниците во образовниот процес на децата со тешкотии во развојот и посебни образовни потреби

Наставниците имаат значително влијание врз зголемување на квалитетот на образовниот процес за децата со тешкотии во развојот.

Сложеноста на работата на наставниците бара компетенции за секојдневно справување со учењето на учениците, емоционалните и бихејвиоралните карактеристики. Дикин Крик (2008) ја опишува компетентноста како „комплексна комбинација на различни знаења, вештини, разбирање, вредности, ставови и желби кои водат до ефикасна, отелотворена човечка акција во светот, во одреден домен“. Неопходно е да се разберат педагошките компетенции на наставниците како континуиран процес кој е трајно подложен на евалуација преку интеракција со соработниците, учениците, родителите и други (Ljubetić & Kostović Vranješ 2008).

Тоа ја нагласува важноста на соработката помеѓу сите засегнати вклучени во овој процес, бидејќи тоа може да ги подобри овие компетенции. Позитивниот развој на овие компетенции ќе овозможи развој на инклузивно образование, што значи обезбедување еднакви образовни можности за сите деца со или без тешкотии во развојот.

Инклузивното образование претпоставува идентификација и елиминација на постојните и можните извори на исклучување или одвојување, кои претставуваат ограничувања на можностите за сите ученици, а во исто време ги испитува карактеристиките на училиштето, наставниците, учениците, наставата и учењето (Slee 2003). Во контекст на еден инклузивен процес, училиштата и училниците се среќаваат со различни ученици и предизвици. Учениците со посебни образовни потреби се вклучени во редовните училишта со своите врстници. Некои училишта имаат асистенти кои помагаат во училницата само како поддршка за учениците. Други училишта имаат професионална поддршка од специјални едукатори и рехабилитатори, психолози, социјални работници, работни терапевти итн. Повеќето училишта немаат никаква поддршка, така што наставниците се справуваат со голем број различни барања во училниците (Tome 2021).

Понатаму, овие барања го оневозможуваат создавањето инклузивна средина без доволна поддршка за наставниците. Обезбедувањето на оваа поддршка може да им помогне на наставниците да создадат удобна и охрабрувачка средина за учениците со тешкотии во

развојот. Тие исто така можат да се здобијат со специфични компетенции за да создадат прилагодливи и разбирливи задачи за учениците со ПОП.

Неодамна, во општото образование, училиштата се соочуваат со предизвиците во предавањето на ученици со ПОП (Duranvic, Klasnic, & Lapat 2013; Bouillet & Kudek Mirosevic 2015; Nketsia 2016). Овие предизвици ја нагласуваат потребата за експертска и научна перспектива за сите оние што се вклучени во образовниот процес (Duranvic, Klasnic, & Lapat 2013).

Снидер (1999) открил дека 100 % од наставниците во основните училишта, 80 % од наставниците во повисоките одделенија на основното образование и 84,6 % од наставниците во средните училишта не се чувствуваат сигурни во работата со ученици со посебни потреби. Слично на тоа, Лорман и Бамбара (2006) откриле дека 71,4 % од 14 наставници во нивната студија изјавиле дека чувствуваат почетен страв и несигурност во врска со вклучувањето на ученик со посебни потреби кој покажува проблематично однесување (Montgomery 2013).

Студијата на Хорн и Тимонс (2009) покажа дека повеќето наставници чувствуваат дека нема да ги задоволат потребите на децата во инклузивна училница, а Лорман и Бамбара (2006) откриле дека наставниците не се сигурни за нивните способности да ги задоволат потребите на децата со пречки во развојот и нивните врстници без пречки во развојот. Наставниците се несигурни во врска со нивните способности да ги задоволат потребите на сите деца во инклузивните училници. Многу наставници може да чувствуваат дека децата со пречки во развојот бараат повеќе време и внимание отколку што можат да се справат (Ammah & Hodge 2005), па одлуките за нивната интеграција треба да се фокусираат на времето и вниманието на наставникот, бидејќи децата со пречки во развојот најверојатно ќе земаат од другите ученици (Lohrmann & Bambara 2006).

Друго истражување покажува (Gallagher&Malone 2008; Milenovic 2011; Ivanovicic&Stancic 2013; Zirilic 2013) дека многу наставници чувствуваат дека не се соодветно квалификувани да им помогнат на децата со пречки во развојот во редовните училишта. Тие се збунети за професионални компетенции, охрабрувањето, соодветна професионална и друга помош итн. Исто така, истражувањето на Зрилиќ и Марин (2019) за развојот на професионалните компетенции на хрватските наставници, од нивно гледиште покажува дека наставниците се сметаат себеси за компетентни да работат во редовно

училиште и да се обидат во континуирано подобрување и доживотно учење, бидејќи немаат знаење за сите развојни пречки Ова е важно со оглед на тоа дека нивото на поддршка за индивидуална образовна програма за ученици со пречки во развојот се реализира од гледна точка на методите на наставниците во однос на вклучувањето на децата со пречки во развојот во редовното образование (Monsen, Ewing & Kwoka 2014).

Генерално, ова укажува на тоа дека наставниците кои се чувствуваат несигурни и некомпетентни во врска со своите вештини и знаења за промена и адаптирање на методологијата на учење и обезбедување на подобра настава за децата со тешкотии во развојот во училиштата, поголема е веројатноста да бидат неефикасни.

Во една студија од страна на Сото и сор. (2001), стравот од непријатност, стравот од неуспех и лична несигурност биле идентификувани од страна на учесниците во фокус-групите како пречки за успешно вклучување. Наставниците често изјавуваат дека недостатокот на обука придонесува за нивниот недостаток на самодоверба (Ammah & Hodge 2005; Wilkins & Nietfeld 2004).

Наставниците кои се чувствуваат сигурни во своите способности често ги идентификуваат своите искуства и обуката за специјалното образование како фактори кои придонесуваат за оваа позитивна атрибуција (Lohrmann & Vambara 2006). Изложеноста и позитивните искуства со учениците со пречки во развојот, исто така придонесуваат за чувството на доверба на наставниците (Lohrmann & Vambara 2006).

Коско и Вилкинс (2009) ја истражувале врската помеѓу часовите на обука и способноста на наставниците да ги подучуваат учениците со пречки во развојот. Наставниците со повеќе часови обука во наставата базирана на инклузија, се сметаат себеси како посposобни да ги адаптираат часовите за ученици со посебни потреби. Всушност, големината на ефектот за наставници со 8 или повеќе часа обука е два пати поголема отколку за наставниците со помалку од 8 часа обука или за оние со претходно искуство во предавањето на учениците по ИОП (Montgomery 2013).

Сеопфатната обука се чини дека е фактор кој влијае врз зголемувањето на компетентноста на наставниците. Овие обуки имаат длабоко позитивно влијание врз наставниците, охрабрувајќи ги да не се двоумат да работат со деца со тешкотии во развојот и да ја поттикнат и зголемат нивната самоефикасност.

Наставниците треба да бидат рефлексивни практичари кои се запознаени со различни методологии за учење или работилници кои можат да ја поттикнат имагинацијата на нивните ученици, да изградат повеќе индивидуално учење и да се здобијат со нови вештини (Стратегија за професионална обука за професионален развој на образовните работници 2014 - 2019) Имено, студии во образовната пракса (Kovac, Scuka, & Cangran 2017; Bagusia & Ang-Manaig 2019) резултираат со тоа дека демонстрирањето на професионалните компетенции од страна на наставниците влијае врз зголемувањето на квалитетот во образовниот процес, што исто така влијае на начинот на кој учениците се однесуваат, што вклучува знаење, вештини и ставови во врска со интегрираното образование. Наставниците треба да ги спречуваат предрасудите и да не очекуваат премногу од децата со пречки во развојот во различни области. Конечно, наставниците треба да го сменат својот фокус со вклучување на пријатни и специфични активности во нивните наставни методи врз основа на препораките дадени од сите учесници во овој процес.

Во моментот, во мојата земја образованието на децата со тешкотии во развојот и посебни образовни потреби е на неповолно ниво. Неопходно е да се обезбеди сеопфатна образовна обука за наставниците за да ги збогатат своите вештини, способности и знаења за работа со деца со тешкотии во развојот. Имајќи ги вистинските вештини, способности и знаења, наставниците ќе се чувствуваат покомпетентни да го прифатат детето со тешкотии во развојот во нивната училишница. Понатаму, овозможува создавање на инклузивна училишница, што значи еднакви можности за сите деца.

1.3.Краток преглед на образованието на децата со тешкотии во развојот и посебни образовни потреби во Косово

Во последните две децении, образовниот систем во Косово бележи постепен развој во насока на унапредување на инклузивното образование и обезбедување еднаков пристап до образование за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Иако законската рамка и образовните стратегии формално ги поддржуваат принципите на инклузија, практичната имплементација сè уште се соочува со бројни структурни, професионални и институционални предизвици.

Современите концепти на инклузивно образование подразбираат создавање образовен систем кој ќе овозможи активно учество, еднакви можности и целосна социјална интеграција на сите ученици, независно од нивните индивидуални способности и развојни карактеристики (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011). Во таа насока, Косово постепено развива политики кои го промовираат вклучувањето на децата со посебни образовни потреби во редовниот воспитно-образовен систем. Сепак, бројни истражувања укажуваат дека постои значителен јаз помеѓу нормативната рамка и реалната образовна практика.

Еден од клучните проблеми претставува недостигот на прецизни статистички податоци за бројот на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово (Hunt & Belegu-Сака, 2017). Недоволната евиденција и ограничените механизми за рана идентификација го отежнуваат планирањето на образовните услуги, професионалната поддршка и креирањето соодветни политики за инклузивно образование. Дополнително, доцната дијагностика и ограничениот пристап до рана интервенција негативно влијаат врз образовниот и психосоцијалниот развој на децата.

Истражувањата покажуваат дека децата со развојни тешкотии во Косово сè уште се соочуваат со ограничен пристап до квалитетно образование, недоволна институционална поддршка и социјална стигматизација (Bytyçi, 2019; Sheeren, 2018). Иако најголем дел од учениците формално се вклучени во редовните училишта, многу училишта немаат доволно ресурси, асистивна технологија, адаптирани наставни материјали и стручен кадар за обезбедување квалитетна инклузивна практика. Недостатокот на специјални едукатори и рехабилитатори, психолози, логопеди и образовни асистенти претставува дополнителен предизвик за училиштата и наставниците.

Покрај институционалните ограничувања, значајно влијание имаат и ставовите на општеството кон децата со пречки во развојот. Одредени истражувања укажуваат дека семејствата честопати се соочуваат со предрасуди, социјална изолација и недоволна поддршка од заедницата, што дополнително ја отежнува образовната и социјалната инклузија на децата (Maloku & Landsman, 2009; Hunt & Belegu-Сака, 2017). Во руралните

средини овие предизвици се уште поизразени поради ограничениот пристап до специјализирани услуги и професионална помош.

Дополнително, повеќе автори нагласуваат дека наставниците во Косово често се чувствуваат недоволно подготвени за работа во инклузивна училишница, особено во однос на примената на индивидуализирани наставни стратегии и управувањето со различни образовни потреби (Heinink, 2023). Недоволната практична обука, ограничените можности за професионален развој и недостатокот на континуирана стручна поддршка влијаат врз нивната професионална самоефикасност и сигурност при работа со ученици со развојни тешкотии.

И покрај постојните предизвици, во Косово се забележуваат и позитивни тенденции во насока на развој на поинклузивен образовен систем. Во последните години се реализираат различни програми и иницијативи насочени кон професионална едукација на наставниците, подобрување на законската рамка и подигнување на јавната свест за правата и потребите на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Овие процеси претставуваат значаен чекор кон создавање поинклузивна, поддржувачка и достапна образовна средина.

Сепак, за успешна имплементација на инклузивното образование неопходен е системски пристап кој ќе опфати континуирана професионална поддршка на наставниците, јакнење на интерсекторската соработка, активно вклучување на семејствата и обезбедување соодветни образовни и рехабилитациски услуги. Само преку координирано дејствување на образовните институции, семејството и заедницата може да се обезбеди квалитетно и инклузивно образование за сите деца.

Овие предизвици укажуваат дека инклузивното образование во Косово сè уште се наоѓа во процес на транзиција од нормативен кон функционален модел на инклузија, при што клучен предизвик останува практичната поддршка на родителите и наставниците во секојдневната воспитно-образовна работа.

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1.Предмет на истражувањето

Современите инклузивни образовни политики ја нагласуваат потребата од обезбедување квалитетно образование и соодветна поддршка за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Во овој процес, семејството и училиштето имаат централна улога, при што родителите и наставниците претставуваат клучни фактори во воспитно-образовниот, социјалниот и емоционалниот развој на детето.

Предмет на ова истражување е проценката на родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово.

Истражувањето е насочено кон испитување на:

- знаењата, вештините и ставовите на родителите во процесот на грижа, воспитување и поддршка на детето;
- професионалните компетенции на наставниците за реализација на инклузивна настава;
- предизвиците со кои се соочуваат родителите и наставниците;
- степенот на соработка помеѓу семејството и училиштето;
- достапноста и влијанието на институционалната и стручната поддршка.

Посебен акцент е ставен на согледување на факторите кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и врз успешната образовна и социјална инклузија на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

2.2.Цел на истражувањето

Основна цел на истражувањето е да се проценат родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово.

Поконкретно, истражувањето има за цел:

- да го утврди нивото на родителски компетенции и подготвеноста на родителите за справување со развојните и образовните потреби на детето;

- да го процени нивото на професионални компетенции на наставниците за работа во инклузивна училишница;
- да ги идентификува емоционалните, психолошките и професионалните предизвици со кои се соочуваат родителите и наставниците;
- да го испита влијанието на стручната и институционалната поддршка врз квалитетот на воспитно-образовниот процес;
- да предложи препораки за унапредување на инклузивните практики и системите за поддршка во Косово.

2.3. Задачи на истражувањето

За остварување на поставената цел, дефинирани се следните истражувачки задачи:

1. Да се испита нивото на родителски компетенции кај родители на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.
2. Да се идентификуваат емоционалните, психолошките и социјалните предизвици со кои се соочуваат овие родители.
3. Да се процени нивото на професионални компетенции на наставниците за работа во инклузивна училишница.
4. Да се анализира примената на адаптирани наставни стратегии и индивидуализирани пристапи во работата со ученици со посебни образовни потреби.
5. Да се утврди степенот на стручна и институционална поддршка што ја добиваат родителите и наставниците.
6. Да се испита степенот и квалитетот на соработка помеѓу родителите и наставниците.
7. Да се идентификуваат потребите за дополнителна професионална едукација и поддршка.
8. Да се формулираат препораки за унапредување на инклузивното образование и системите за поддршка на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово.

2.4.Оправданост на истражувањето

Во Косово сè уште недостасуваат сеопфатни научни сознанија за тоа како родителите и наставниците се справуваат со предизвиците поврзани со воспитувањето, образованието и инклузијата на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Идентификувањето и разбирањето на нивната актуелна состојба, како и на тешкотиите со кои се соочуваат, е од особено значење за планирање на ефективни интервенции и политики. Резултатите од ова истражување ќе овозможат подобро разбирање на факторите кои влијаат врз родителското функционирање, професионалната ефикасност на наставниците и квалитетот на соработката помеѓу семејството и училиштето.

Сознанијата добиени од истражувањето можат да послужат како основа за:

- развој на програми за јакнење на родителските компетенции;
- подобрување на иницијалната и континуираната едукација на наставниците;
- унапредување на системите за професионална и институционална поддршка;
- креирање политики за поефикасно инклузивно образование.

На тој начин, истражувањето има значајна научна, практична и општествена вредност, бидејќи придонесува кон подобрување на квалитетот на живот и образовните можности на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

2.5.Методи, техники и инструменти на истражување

2.5.1. Методи на истражување

Со цел да се обезбедат посеопфатни и подлабоки сознанија за родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, во ова истражување беше применет комбиниран методолошки пристап (mixed methods research), кој ги интегрира квантитативната и квалитативната истражувачка методологија. Овој пристап овозможува истовремено статистичко согледување на истражуваните појави и подлабоко разбирање на искуствата, ставовите и перцепциите на учесниците.

Квантитативниот дел од истражувањето овозможи систематско прибирање и статистичка обработка на податоците за родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците, степенот на соработка меѓу семејството и училиштето и достапноста на институционална и стручна поддршка. Квалитативниот дел овозможи

подетално согледување на личните искуства, емоционалните реакции, предизвиците и потребите на родителите и наставниците.

Во истражувањето беа применети следните научни методи: методот на теоретска анализа, дескриптивниот метод, аналитичкиот метод и компаративниот метод. Методот на теоретска анализа беше користен при проучување на релевантната домашна и меѓународна литература, законската регулатива и стратешките документи од областа на инклузивното образование. Дескриптивниот метод овозможи опис на основните карактеристики на примерокот и на испитуваните појави. Аналитичкиот метод беше применет за обработка и интерпретација на добиените податоци, а компаративниот метод овозможи споредување на резултатите помеѓу различни групи испитаници и нивно споредување со наодите од претходни истражувања.

2.5.2. Техники на истражување

За прибирање на податоците беа користени техниките анкетање и фокус-група. Анкетањето беше применето за прибирање на квантитативни податоци од родителите и наставниците, додека фокус-групите беа користени за добивање подлабоки квалитативни информации за нивните искуства, ставови и перцепции.

2.5.3. Инструменти на истражување

Во истражувањето беа користени три основни инструменти. Првиот инструмент беше структуриран анкетен прашалник за родители, кој содржеше прашања за социодемографските карактеристики, родителските компетенции, емоционалните и психолошките предизвици и достапноста на институционална и стручна поддршка. Вториот инструмент беше структуриран анкетен прашалник за наставници, кој опфаќаше прашања за социодемографските карактеристики, професионалните компетенции, примената на адаптирани наставни стратегии, соработката со родителите и стручните служби и потребата од дополнителна професионална едукација. Третиот инструмент беше полуструктуриран протокол за фокус-група со однапред дефинирани тематски области поврзани со искуствата на учесниците, главните предизвици, емоционалните реакции, достапната поддршка и препораките за унапредување на инклузивното образование.

Во квантитативниот дел од истражувањето најголемиот дел од ставките беа проценувани со петстепен Ликертова скала, која овозможуваше мерење на степенот на согласност на испитаниците со дадените тврдења. Квалитативниот дел беше реализиран преку две фокус-групи – една со родители и една со наставници. Разговорите беа аудиоснимени со согласност на учесниците, транскрибирани и анализирани со примена на тематска анализа.

2.6. Популација и примерок на истражувањето

Популацијата на истражувањето ја сочинуваа родители на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, родители на деца со типичен развој, како и наставници од редовните основни училишта во Косово кои имаат искуство во работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Примерокот беше формиран со примена на намерен примерок, при што беа вклучени испитаници кои ги исполнуваа однапред утврдените критериуми за вклучување и поседуваа релевантни искуства поврзани со предметот на истражувањето.

Во квантитативниот дел од истражувањето беа вклучени вкупно 200 испитаници, од кои:

- 100 родители на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби;
- 100 наставници од редовни основни училишта.

Во квалитативниот дел од истражувањето беа реализирани две фокус-групи со вкупно 20 учесници:

- 10 родители;
- 10 наставници.

Испитаниците беа од општините Приштина, Призрен, Пеја, Митровица и Фуше Косова. Во истражувањето беа вклучени учесници од ресурсни центри, редовни основни училишта и невладини организации кои работат со деца со попреченост и нивните семејства.

Критериумите за вклучување на родителите беа: да имаат дете со развојни тешкотии и посебни образовни потреби или дете со типичен развој, детето да биде вклучено во воспитно-образовен процес и доброволно да дадат согласност за учество во истражувањето.

Критериумите за вклучување на наставниците беа: да работат во редовно основно образование, да имаат искуство во работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби и доброволно да дадат согласност за учество.

2.7. Собирање на податоците

Анкетните прашалници беа администрирани лично и/или електронски, во зависност од можностите и достапноста на испитаниците. Пред пополнувањето на прашалниците, сите учесници беа информирани за целта на истражувањето, доброволниот карактер на учеството и начинот на заштита на нивната анонимност и доверливост.

Фокус-групите беа реализирани во соодветни простории, во однапред договорени термини. Разговорите беа аудиоснимени со претходна согласност на учесниците, а потоа транскрибирани за потребите на квалитативната анализа.

2.8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше реализирано во неколку последователни фази. Во првата фаза беше извршена анализа на релевантната литература и беа конструирани истражувачките инструменти. Во втората фаза беше спроведено пилотирање и финализирање на инструментите. Во третата фаза беа избрани и регрутирани учесниците. Во четвртата фаза беше спроведено анкетањето, а потоа и фокус-групите. Во петтата фаза беа обработени и анализирани податоците, а во последната фаза беа интерпретирани резултатите и формулирани заклучоците и препораките.

2.9. Хипотези на истражувањето

Во согласност со предметот и целта на истражувањето, беа поставени следните хипотези:

Главна хипотеза

Родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците, нивото на стрес и достапноста на професионална и институционална поддршка претставуваат значајни фактори кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и успешното

задоволување на развојните, емоционалните и образовните потреби на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 1

Нивото на стрес кај родителите има статистички значајно влијание врз нивото на родителските компетенции и врз нивната способност ефикасно да одговорат на развојните, емоционалните и образовните потреби на детето со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 2

Мајките кои имаат поголеми тешкотии во справувањето со попреченоста на детето покажуваат пониско ниво на самодоверба и самоефикасност во грижата, воспитувањето и обезбедувањето соодветна поддршка за детето со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 3

Недоволната професионална и институционална поддршка статистички значајно придонесува родителите да доживуваат повисоко ниво на фрустрација, несигурност и емоционално оптоварување во грижата за детето со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 4

Поголемото ниво на професионални компетенции кај наставниците статистички значајно влијае врз нивната способност за примена на инклузивни наставни стратегии и ефикасно управување со инклузивната училница во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 5

Наставниците кои посетувале професионални обуки и едукации за инклузивно образование покажуваат повисоко ниво на професионална самоефикасност, сигурност и подготвеност за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Хипотеза 6

Недостатокот на стручна, институционална и мултидисциплинарна поддршка статистички значајно влијае врз чувството на професионална несигурност, стрес и тешкотии кај наставниците во процесот на инклузивно образование.

2.10. Анализа на податоците

Квантитативните податоци беа обработени со статистичкиот пакет IBM SPSS Statistics. Во анализата беа применети дескриптивни и инференцијални статистички постапки, вклучувајќи фреквенции, проценти, аритметичка средина, стандардна девијација, t-тест, χ^2 тест и корелациска анализа.

Квалитативните податоци добиени од фокус-групите беа анализирани со тематска анализа, преку идентификација, групирање и интерпретација на главните теми и поттеми.

2.11. Етички аспекти на истражувањето

Истражувањето беше спроведено во согласност со основните етички принципи на доброволност, анонимност, доверливост и информирана согласност. Сите учесници беа претходно информирани за целта на истражувањето, начинот на користење на податоците и нивното право во секое време да се откажат од учество без какви било последици.

Податоците беа обработувани исклучиво за научни цели, а идентитетот на учесниците остана целосно заштитен.

2.12. Научен придонес на истражувањето

Научниот придонес на ова истражување произлегува од неговата актуелност, интердисциплинарен пристап и фокусираност кон родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во контекст на инклузивното образование на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово.

Истражувањето придонесува кон проширување на научните сознанија за улогата на родителите и наставниците во процесот на воспитување, образование и инклузија на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, како и за факторите кои влијаат врз квалитетот на инклузивниот воспитно-образовен процес.

Посебниот научен придонес на истражувањето се согледува во:

- обезбедување емпириски податоци за родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во Косово;
- согледување на емоционалните, психолошките и професионалните предизвици со кои се соочуваат родителите и наставниците;
- идентификување на потребите за професионална, институционална и психосоцијална поддршка;
- анализа на влијанието на професионалната едукација и стручната поддршка врз компетенциите на наставниците;
- согледување на значењето на соработката помеѓу семејството и училиштето во процесот на инклузивно образование;
- збогатување на научната литература од областа на инклузивното образование и специјалната едукација и рехабилитација.

Дополнително, истражувањето има и практичен придонес, бидејќи добиените сознанија можат да послужат како основа за:

- креирање и унапредување на инклузивни образовни политики;
- развој на програми за професионална едукација и обука на наставниците;
- јакнење на системите за поддршка на родителите;
- унапредување на соработката помеѓу училиштата, семејствата и стручните служби;
- подобрување на квалитетот на воспитно-образовната поддршка за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Истражувањето, исто така, отвора можности за идни научни истражувања поврзани со инклузивното образование, професионалната компетентност на наставниците и психосоцијалната поддршка на семејствата на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

III РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. Демографски карактеристики на испитаниците – родители

Во овој дел се прикажани основните демографски карактеристики на родителите кои учествуваа во истражувањето. Анализата на демографските варијабли овозможува подобро разбирање на структурата на примерокот и претставува важна основа за интерпретација на понатамошните резултати поврзани со родителските компетенции и предизвиците со кои се соочуваат семејствата на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Полова структура на испитаниците

Резултатите покажуваат дека во истражувањето доминирале испитаници од женски пол. Од вкупно 100 родители, 82 (82,0 %) биле жени, 13 (13,0 %) биле мажи, додека кај 5 испитаници (5,0 %) недостасувале податоци за полот.

Овие резултати укажуваат дека мајките значително почесто учествуваат во грижата, воспитувањето и образовната поддршка на децата, како и во активностите поврзани со комуникацијата со училиштето и со стручните служби.

Образовна структура на родителите

Во однос на образованието, најголем дел од родителите имале основно образование – 55 испитаници (55,0 %). Средно образование имале 27 испитаници (27,0 %), магистерски студии завршиле 13 испитаници (13,0 %), а само 1 испитаник (1,0 %) имал степен доктор на науки. Кај 4 испитаници (4,0 %) недостасувале податоци за образованието.

Добиените резултати укажуваат на релативно ниско образовно ниво кај значителен дел од испитаниците, што може да влијае врз пристапот до информации, разбирањето на развојните потреби на детето и можностите за активно вклучување во процесот на поддршка.

Работен статус на родителите

Во однос на работниот статус, 35 родители (35,0 %) изјавиле дека се вработени, 62 родители (62,0 %) дека не се вработени, додека кај 3 испитаници (3,0 %) недостасувале податоци. Високиот процент на невработеност може да се поврзе со потребата од постојана грижа за детето, што ја ограничува можноста за професионален ангажман и истовремено создава дополнителен финансиски и психосоцијален товар за семејството.

Брачен статус

Најголем дел од испитаниците, односно 90 родители (90,0 %), изјавиле дека се во брак, додека 6 родители (6,0 %) не биле во брак. Кај 4 испитаници недостасувале податоци. Овој податок укажува дека најголем дел од децата растат во семејства со двајца родители, што може да претставува значаен заштитен фактор во процесот на грижа и поддршка.

Возраст на родителите

Просечната возраст на родителите изнесуваше 43,2 години ($SD = 7,3$), што покажува дека најголемиот дел од испитаниците припаѓаат на средната возрасна група.

Број на деца во семејството

Испитаниците во просек имале 2,87 деца ($SD = 1,086$). Од нив, просечно 1,06 деца ($SD = 0,243$) биле деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Ова значи дека семејствата во просек имаат речиси три деца, при што најчесто едно дете има развојни тешкотии. Овој податок е особено значаен бидејќи покажува дека родителите истовремено ги балансираат потребите на детето со развојни тешкотии и потребите на останатите деца во семејството.

Табела 1. Демографски карактеристики на родителите ($N = 100$)

Варијабла	N	%
Пол		
Машки	13	13,0
Женски	82	82,0
Недостасуваат податоци	5	5,0
Образование		
Основно образование	55	55,0
Средно образование	27	27,0
Магистерски студии	13	13,0
Доктор на науки	1	1,0
Недостасуваат податоци	4	4,0

Работен статус		
Вработен/а	35	35,0
Невработен/а	62	62,0
Недостасуваат податоци	3	3,0
Брачен статус		
Во брак	90	90,0
Не е во брак	6	6,0
Недостасуваат податоци	4	4,0

Табела 2. Просечен број на деца во семејството

Варијабла	M	SD
Возраст на родителите	43,2	7,3
Вкупен број на деца	2,87	1,086
Број на деца со развојни тешкотии	1,06	0,243

3.2.Анализа на податоци добиени од родителите

Резултатите прикажани во Табела 3 укажуваат на релативно високо ниво на родителска ангажираност, чувство на компетентност и активна вклученост во процесот на грижа и поддршка на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Најизразен позитивен наод се однесува на соработката со стручните лица, при што 95 % од испитаниците се согласиле или целосно се согласиле дека работата со терапевти и други професионалци придонесува за зголемување на нивната сигурност и самодоверба. Исто така, 69 % од родителите изјавиле дека се сигурни дека го разбираат развојното ниво на своето дете, 67 % сметаат дека располагаат со механизми за справување со секојдневните предизвици, а дури 93 % се чувствуваат сигурни во воспоставувањето домашни рутина кои му помагаат на детето полесно да функционира.

Дополнително, значителен број родители изразиле чувство на компетентност во конкретни секојдневни ситуации. Така, 82 % од испитаниците изјавиле дека знаат како да

му помогнат на своето дете да напредува, 69 % сметаат дека имаат реални показатели за неговиот развој, 82 % се чувствуваат сигурни при излегување со детето на јавни места, а 80 % изјавиле дека се чувствуваат удобно кога имаат посетители во домот. Овие резултати упатуваат на тоа дека, и покрај бројните предизвици, најголем дел од родителите развиле практични стратегии и адаптивни механизми за успешно справување со секојдневните обврски.

Сепак, резултатите истовремено укажуваат и на присуство на значително емоционално и психолошко оптоварување. Повеќе од половина од родителите (56 %) се согласиле дека чувствуваат фрустрација и лутина затоа што не секогаш знаат како најдобро да му помогнат на своето дете. Дополнително, 65 % изјавиле дека понекогаш чувствуваат дека грешат во родителската улога, а 61 % признале дека се сомневаат во сопствените способности да придонесат за развојот на детето. Овие наоди укажуваат дека, и покрај високото ниво на ангажираност и посветеност, кај значителен дел од родителите е присутна емоционална несигурност и чувство на недоволност.

Во однос на односот со институциите и стручната поддршка, резултатите покажуваат двојна слика. Иако 70 % од родителите сметаат дека нивното дете ја добива потребната помош, 56 % истовремено наведуваат дека обезбедувањето соодветни услуги претставува постојана борба. Покрај тоа, половина од испитаниците (50 %) сметаат дека стручните лица не ги разбираат целосно потребите на нивното семејство. Овие податоци укажуваат дека родителите ја препознаваат важноста на стручната поддршка, но и дека системот не секогаш одговара во целост на нивните реални потреби и очекувања.

Особено значаен аспект е чувството на вина и влијанието врз останатите членови на семејството. Дури 39 % од родителите изјавиле дека се чувствуваат виновни што не можат да им посветат доволно внимание на другите членови на семејството, што укажува на сложеноста на родителската улога и потребата од континуирано балансирање на различните семејни обврски.

Во однос на семејното функционирање, резултатите ја отсликуваат комплексноста на семејната динамика. Иако 83 % од испитаниците го опишале семејниот живот како мирен, истовремено 80 % се согласиле дека семејниот живот претставува постојан предизвик. Ова укажува дека стабилноста и емоционалниот товар не се меѓусебно исклучиви состојби, туку често коегзистираат. Семејствата успеваат да одржат чувство на

ред и функционалност, но тоа често е проследено со значителен психолошки, организациски и емоционален напор.

Генерално, резултатите укажуваат дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби покажуваат високо ниво на посветеност, адаптивност и чувство на одговорност. Истовремено, тие се соочуваат со значителни емоционални, организациски и системски предизвици. Наодите ја нагласуваат потребата од континуирана психосоцијална, професионална и институционална поддршка, која не само што ќе ги зајакне нивните компетенции, туку и ќе придонесе за намалување на стресот и подобрување на квалитетот на живот на целото семејство.

Табела 3. Чувства на испитаниците - родители

	Категорично				
	не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам
Не знам како да му помогнам на моето дете	0	31	25	38	6
Работењето со терапевт или стручни лица ми помага да се чувствувам самоуверено	0	4	1	41	54
Убеден/а сум дека го разбираам нивото на развој на моето дете	0	6	25	35	34
Чувствувам дека знам како да му помогнам на моето дете да напредува	0	14	19	48	19
Чувствувам дека грешам	0	15	20	57	8
Имам реални показатели за развојот на моето дете	0	15	16	53	16
Се сомневам во мојата способност да му помогнам на моето дете во развојот	1	25	13	36	25

Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете	0	13	21	44	22
Имам механизми за справување за да му помогнам на моето дете	0	7	32	41	20
Стручните лица не ги разбираат потребите на моето семејство	2	27	21	33	17
Добивањето вистинска помош за моето дете е постојана битка	0	5	39	41	15
Моето дете ја добива вистинската помош	1	6	23	52	18
Семејниот живот е битка	1	11	8	71	9
Се чувствувам виновен/виновна што не посветувам доволно внимание на другите членови на семејството	2	24	35	21	18
Моето дете е флексибилно во приспособувањето на барањата на семејниот живот	0	8	19	43	30
Семејниот живот е мирен	0	4	13	38	45
Знам како да се справам со моето дете кога одам на излет на јавно место, на пример: кафуле или ресторан	0	4	14	54	28
Се чувствувам сигурна во создавањето рутини во домот за што ќе му олеснат на моето дете	0	3	4	50	43
Се чувствувам удобно да имам посетители во нашиот дом	0	4	16	54	26

Моето дете е пребирливо за јадење, што го отежнува одењето на одмор	0	31	25	38	6
---	---	----	----	----	---

Со цел да се провери сигурноста и внатрешната конзистентност на инструментот за проценка на родителските искуства, чувства и перцепции поврзани со грижата за дете со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, беше спроведена анализа на сигурност со примена на коефициентот Кронбахова алфа (Cronbach's Alpha).

Кронбаховата алфа претставува еден од најчесто користените статистички показатели за проценка на внатрешната конзистентност на инструментите составени од повеќе тврдења. Таа го покажува степенот до кој поединечните тврдења во рамките на прашалникот меѓусебно корелираат и во која мера ја мерат истата латентна конструкција. Вредностите на коефициентот се движат од 0 до 1, при што повисоките вредности укажуваат на повисока сигурност на инструментот. Вообичаено, вредности над 0,70 се сметаат за показател на прифатлива внатрешна конзистентност.

Анализата на сигурноста покажа дека инструментот составен од 20 тврдења има Кронбахова алфа од $\alpha = 0,752$. Оваа вредност укажува на прифатливо ниво на внатрешна конзистентност и потврдува дека тврдењата во прашалникот се доволно меѓусебно поврзани и мерат релативно хомогена конструкција.

Со оглед на содржината на ставките, може да се заклучи дека инструментот соодветно ги опфаќа различните аспекти на родителското функционирање, вклучувајќи го чувството на сигурност, родителската самодоверба, емоционалните реакции, перцепцијата на поддршката и способноста за справување со секојдневните предизвици.

Добиената вредност на Кронбаховата алфа прикажано во Табела 4 укажува дека инструментот поседува задоволителни психометриски карактеристики и е соодветен за понатамошна статистичка обработка и интерпретација на резултатите.

Табела 4. Внатрешна конзистентност на инструментот

Број на тврдења	Кронбахова алфа
20	0,752

Врз основа на добиените резултати може да се заклучи дека прашалникот има прифатлива сигурност и обезбедува стабилна и конзистентна основа за проценка на родителските искуства и перцепции во контекст на грижата за дете со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

3.2.1. Хипотеза 1

Дискусија на првата хипотеза:

Нивото на стрес кај родителите има значително влијание врз родителските вештини и врз нивната способност ефикасно да одговорат на потребите на детето со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Со цел да се провери оваа хипотеза, беше спроведена анализа со примена на Пирсоновиот χ^2 -тест, преку кој се испитуваше дали постојат статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители во однос на повеќе индикатори на родителски стрес, несигурност, чувство на вина, фрустрација и секојдневни семејни предизвици.

Во анализата беа вклучени следните тврдења: недостаток на самодоверба во помагањето на детето, чувство дека родителот греша, сомнеж во сопствените способности, чувство на фрустрација, перцепција дека семејниот живот претставува постојана борба, чувство на вина поради недоволно внимание кон другите членови на семејството, како и проблеми поврзани со исхраната на детето што влијаат врз секојдневното функционирање на семејството.

Резултатите покажаа дека кај ниту едно од анализираните тврдења не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители, бидејќи кај сите анализи р-вредноста беше поголема од 0,05.

Поконкретно ова го потврдуваат податоците дадени во Табела 5:

- „Ми недостасува самодоверба за тоа како да му помогнам на моето дете“: $\chi^2 = 2,307$; $p = 0,511$
- „Чувствувам дека грешам“: $\chi^2 = 1,447$; $p = 0,695$
- „Се сомневам во мојата способност да му помогнам на моето дете“: $\chi^2 = 1,944$; $p = 0,746$
- „Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете“: $\chi^2 = 5,886$; $p = 0,117$

- „Семејниот живот е битка“: $\chi^2 = 3,454$; $p = 0,485$
- „Се чувствувам виновен/виновна што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството“: $\chi^2 = 5,293$; $p = 0,259$
- „Моето дете е пребирливо за јадење, што го отежнува одењето на одмор“: $\chi^2 = 0,851$; $p = 0,837$

Отсуството на статистички значајни разлики помеѓу мајките и татковците укажува дека родителскиот стрес и поврзаните емоционални реакции се присутни кај двата пола во сличен интензитет. Со други зборови, чувствата на несигурност, сомнеж, вина и фрустрација не се карактеристични само за мајките или само за татковците, туку претставуваат заедничко искуство на родителите кои се грижат за дете со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Резултатите потврдуваат дека грижата за дете со комплексни развојни потреби претставува значителен извор на психолошко и емоционално оптоварување. Родителите често се прашуваат дали постапуваат правилно, дали прават доволно и дали располагаат со соодветни знаења и вештини за да го поддржат развојот на своето дете. Овие чувства можат да влијаат врз нивната самодоверба, способноста за донесување одлуки и квалитетот на секојдневното родителско функционирање.

Дополнително, резултатите укажуваат дека родителскиот стрес има пошироко влијание врз семејниот живот. Чувството дека „семејниот живот е битка“ и присуството на вина поради недоволно внимание кон другите членови на семејството покажуваат дека предизвиците поврзани со грижата за детето не се ограничуваат само на односот родител–дете, туку ја засегаат целокупната семејна динамика и благосостојба.

Практичните предизвици, како што се проблемите со исхраната и ограничувањата во семејните активности, дополнително ја зголемуваат комплексноста на родителската улога. Иако овие тешкотии се дел од секојдневието на многу семејства, нивното кумулативно дејство може значително да го зголеми стресот и чувството на преоптовареност.

Врз основа на добиените резултати, првата хипотеза може да се смета за **делумно потврдена**.

Резултатите јасно покажуваат дека родителскиот стрес е тесно поврзан со чувствата на несигурност, фрустрација, сомнеж и вина, кои можат негативно да влијаат врз

родителските вештини и врз способноста на родителите да обезбедат ефикасна поддршка на своето дете. Меѓутоа, не се утврдени статистички значајни разлики во однос на полот, што укажува дека овие предизвици се подеднакво присутни и кај мајките и кај татковците.

Овие наоди ја нагласуваат потребата од континуирана психосоцијална, советодавна и професионална поддршка насочена кон целото семејство. Програмите за поддршка треба да бидат насочени кон намалување на родителскиот стрес, јакнење на самовербата и развој на конкретни стратегии за справување со секојдневните предизвици, со што ќе се придонесе за подобрување на родителските компетенции и на квалитетот на живот на целото семејство.

Табела 5. Влијание на нивото на стрес кај родителите врз неефективните родителски вештини

		Ми недостасува самоверба за тоа како да му помогнам на моето дете				Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	3	3	5	2	2.307	.511
	Женски	27	19	32	4		

		Чувствувам дека грешам				Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	2	3	6	2	1.447	.695
	Женски	10	16	50	6		

		Се сомневам во мојата способност да му помогнам на моето дете во развојот					Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	0	3	3	5	2	1.944	.746
	Женски	1	21	10	27	23		

		Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете				Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	2	0	9	2	5.886	.117
	Женски	8	21	34	19		

		Семејниот живот е битка.					Пирсон-ов хи-квадрат	P-вредност
		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	0	1	0	12	0	3.454	.485
	Женски	1	9	8	57	7		
Се чувствувам виновен/виновна што посветувам доволно внимание на другите членови на семејството								
		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсон-ов хи-квадрат	P-вредност
Пол	Машки	0	2	2	5	4		
	Женски	2	17	33	16	14		
Моето дете е пребирливо за јадење, што го отежнува одењето на одмор								
		Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсоно в хи-квадрат	P-вредност	
Пол	Машки	2	2	6	3			.851
	Женски	15	13	43	11			

3.2.2. Хипотеза 2

Дискусија на втората хипотеза:

Мајката која има тешкотии во справувањето со попреченоста на детето ќе покажува пониско ниво на самодоверба и самоефикасност во грижата и поддршката на детето.

Втората хипотеза се однесува на поврзаноста помеѓу перцепцијата на недоволна информираност, ограничената поддршка и чувството на несигурност кај родителите, со посебен акцент на мајките како примарни негуватели. За проверка на оваа хипотеза беше применет Пирсоновиот χ^2 -тест, преку кој се анализираше дали постојат статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители во однос на четири тврдења поврзани со родителската самодоверба и пристапот до поддршка.

Во анализата беа вклучени следните тврдења:

1. „Ми недостасува самодоверба за тоа како да му помогнам на моето дете.“
2. „Стручните лица не ги разбираат потребите на моето семејство.“
3. „Добивањето помош за моето дете е постојана битка.“

4. „Моето дете ја добива вистинската помош.“

Резултатите покажаа дека кај ниту едно од анализираните тврдења не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители, бидејќи во сите случаи р-вредноста беше поголема од 0,05.

Поконкретно податоците се прикажани во Табела 6:

- „Ми недостасува самодоверба за тоа како да му помогнам на моето дете“: $\chi^2 = 2,307$; $p = 0,511$;
- „Стручните лица не ги разбираат потребите на моето семејство“: $\chi^2 = 2,869$; $p = 0,580$;
- „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“: $\chi^2 = 7,731$; $p = 0,052$;
- „Моето дете ја добива вистинската помош“: $\chi^2 = 1,155$; $p = 0,886$.

Иако ниту една од анализите не достигна ниво на статистичка значајност, резултатот за тврдењето „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“ ($p = 0,052$) е многу блиску до конвенционалниот праг од 0,05 и укажува на изразена тенденција кон разлика меѓу половите.

Резултатите покажуваат дека мајките почесто изразуваат несигурност во сопствените способности, поголемо чувство дека системот не ги разбира нивните потреби и поизразена перцепција дека пристапот до соодветни услуги и поддршка е континуиран предизвик.

Особено значаен е резултатот поврзан со тврдењето дека добивањето помош е „постојана битка“, кој укажува дека голем број мајки го доживуваат процесот на обезбедување услуги како долготраен, сложен и емоционално исцрпувачки. Оваа перцепција може директно да влијае врз нивното чувство на самодоверба и самоефикасност. Иако статистички значајни разлики не беа потврдени, описните податоци упатуваат дека мајките почесто се соочуваат со емоционален товар, неизвесност и чувство дека мораат постојано да се борат за правата и потребите на своето дете. Ова е разбирливо со оглед на тоа што во најголем број случаи токму мајките ја преземаат примарната одговорност за секојдневната грижа, координацијата со институциите и организацијата на третманите.

Перцепцијата дека стручните лица не ги разбираат потребите на семејството дополнително може да придонесе кон чувство на изолација, недоверба и намалена сигурност во донесувањето одлуки. Од друга страна, кога родителите имаат чувство дека

детето ја добива вистинската помош, тоа може позитивно да влијае врз нивната самодоверба и чувство на контрола.

Врз основа на добиените резултати, втората хипотеза може да се смета за **делумно потврдена**.

Иако не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу мајките и татковците, описните показатели и тенденциите во податоците укажуваат дека мајките почесто доживуваат несигурност, перцепираат повеќе бариери во пристапот до поддршка и чувствуваат поголем емоционален товар во процесот на грижа за детето.

Овие наоди ја нагласуваат потребата од:

- навремено и јасно информирање на родителите;
- развој на програми за јакнење на родителската самоефикасност;
- континуирана психосоцијална поддршка;
- партнерски однос меѓу семејството и стручните служби;
- системски интервенции кои ќе го олеснат пристапот до услуги и ресурси.

Подобрувањето на овие аспекти може значително да придонесе кон зајакнување на самодовербата на мајките и кон подобрување на квалитетот на живот на целото семејство.

Табела 6. Влијание на неможноста за справување со попреченоста врз самодовербата и самоефикасност кај мајките

		Ми недостасува самодоверба за тоа како да му помогнам на моето дете					Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		/	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	/	3	3	5	2	2.307	.511
	Женски	/	27	19	32	4		
		Стручните лица не ги разбираат потребите на моето семејство					Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки	0	3	2	7	1	2.869	.580
	Женски	2	22	17	26	15		
		Добивањето помош за моето дете е постојана битка					Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
		/	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам		
Пол	Машки		0	3	5	5	7.731	.052

		Женски	5	36	32	9		
		Моето дете ја добива вистинската помош						
		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи- квадрат	Р- вредност
Пол	Машки	0	1	2	8	2	1.155	.886
	Женски	1	4	21	41	15		

Во првиот случај, поврзан со изјавата „Ми недостасува самодоверба во знаењето како да му помогнам на моето дете“, била испитана вредноста на хи-квадратот од 2,307 со р-вредност од 0,511. Повратните информации покажале дека мајките често забележале незадоволство, што се однесува на повисоко ниво на чувствителност во нивната должност. Иако статистичката значајност не е утврдена, шемата го нагласува емоционалниот и информатичкиот јаз што многу мајки го доживуваат. Ова ја нагласува важноста на насочената поддршка, особено за мајките, во начинот на справување со образовните потреби на нивните деца за да ја зголемат нивната самодоверба во негата.

Во вториот случај, во врска со изјавата „Стручните лица не ги разбираат потребите на моето семејство“, вредноста на хи-квадратот била 2,869 со р-вредност од 0,580. Голем дел од женските учесници избрале *се согласувам* или *не знам*, што укажува на перцепција на несоодветен контакт или благодарност од експертите. Оваа неповрзаност може да придонесе за чувство на изолација и намалена самодоверба, особено за мајките кои често служат како примарни негуватели. Резултатот ја нагласува потребата за поемпатична, фамилијарно-фокусирана професионална посветеност и комуникациски стратегии кои се однесуваат на уникатниот контекст на секое семејство.

Во третиот случај, за изјавата „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“, вредноста на хи-квадратот била 7,731 со р-вредност од 0,052, блиску до конвенционалниот праг. Овој резултат ја одразува силната перцепција меѓу мајките дека пристапот до потребните услуги за поддршка е постојан предизвик. Високата фреквенција на одговорите *се согласувам* или *не знам* кај жените ги одразува системските бариери кои придонесуваат за нивниот емоционален товар и несигурност. Иако статистички не е означен како значаен, резултатот дава силен доказ дека оваа борба е директно поврзана со намалената самодоверба во негата, поддржувајќи ја хипотезата.

Во четвртиот случај, во врска со изјавата „Моето дете ја добива вистинската помош“, вредноста на хи-квадратот била 1,155, а р-вредноста била 0,886. Овде повеќето женски

испитаници беа наклонети кон согласност, но забележителен процент избра *не знам*, што укажува на постојана несигурност за адекватноста на поддршката што ја добива нивното дете. За мајките оваа несигурност може да доведе до сомнеж во себе и двоумење во донесувањето одлуки. И покрај недостатокот на силна статистичка разлика, ова откритие го зајакнува емоционалното и психолошкото влијание на нејасната или недоволната комуникација од давателите на услуги врз довербата на мајките.

Иако тестовите за хи-квадрат не дале статистички значајни разлики, сите испитувани изјави покажуваат јасно практично и емоционално влијание врз мајките, усогласувајќи се со хипотезата. Мајките постојано пријавувале поголема несигурност и бариери, што укажува на тоа дека недостатокот на информации и разбирање во врска со состојбата на нивното дете е тесно поврзано со намалената самоверба. Овие резултати ја нагласуваат потребата за инклузивни, информативни програми за поддршка фокусирани на мајките кои ја поттикнуваат грижата преку образование, јасна комуникација и постојано професионално партнерство.

3.2.3. Хипотеза 3

Дискусија на третата хипотеза:

Недоволната професионална и институционална поддршка придонесува родителите да доживуваат повисоко ниво на фрустрација, несигурност и емоционално оптоварување во грижата за детето со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Со цел да се провери оваа хипотеза, беше спроведена анализа со примена на Пирсоновиот χ^2 -тест, преку која се испитуваше дали постојат статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители во однос на повеќе индикатори на емоционално функционирање и перцепцијата на достапноста на професионалната помош.

Во анализата беа вклучени следните тврдења:

1. „Чувствувам дека грешам.“
2. „Се сомневам во мојата способност да се грижам за развојот на моето дете.“
3. „Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете.“
4. „Добивањето помош за моето дете е постојана битка.“

5. „Се чувствувам виновен/виновна што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството.“
6. „Семејниот живот е мирен.“

Резултатите покажаа дека кај ниту едно од анализираните тврдења не се утврдени статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители ($p > 0,05$). Сепак, кај тврдењето „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“ беше добиена р-вредност од 0,052, што е многу блиску до нивото на статистичка значајност и укажува на изразена тенденција кон разлика меѓу половите.

Поконкретно резултатите се прикажани во Табела 7:

- „Чувствувам дека грешам“: $\chi^2 = 1,447$; $p = 0,695$;
- „Се сомневам во мојата способност да се грижам за развојот на моето дете“: $\chi^2 = 1,944$; $p = 0,746$;
- „Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете“: $\chi^2 = 5,886$; $p = 0,117$;
- „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“: $\chi^2 = 7,731$; $p = 0,052$;
- „Се чувствувам виновен/виновна што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството“: $\chi^2 = 5,293$; $p = 0,259$;
- „Семејниот живот е мирен“: $\chi^2 = 0,572$; $p = 0,903$.

Иако статистички значајни разлики помеѓу мајките и татковците не беа потврдени, описните показатели укажуваат дека значителен дел од родителите, а особено мајките, доживуваат изразено чувство на фрустрација, несигурност и емоционално оптоварување.

Голем број родители изјавиле дека чувствуваат дека грешат, дека се сомневаат во сопствените способности и дека не секогаш знаат како најсоодветно да му помогнат на своето дете. Овие чувства укажуваат на присуство на хроничен стрес и чувство на недоволност, кои можат да влијаат врз родителската самодоверба и способноста за ефикасно справување со секојдневните предизвици.

Особено значаен е наодот дека многу родители го доживуваат обезбедувањето соодветна помош за своето дете како „постојана битка“. Ова укажува на тоа дека пристапот до услуги, терапии и стручна поддршка често е проследен со административни, организациски и комуникациски бариери. Таквата состојба може дополнително да ја зголеми фрустрацијата, чувството на беспомошност и емоционалната исцрпеност.

Чувството на вина поради недоволно внимание кон другите членови на семејството дополнително ја илустрира комплексноста на родителската улога. Родителите често се наоѓаат во ситуација да ги балансираат потребите на детето со развојни тешкотии со потребите на партнерот и останатите деца, што претставува значителен психолошки и организациски товар.

Интересен е и резултатот дека голем дел од родителите, и покрај сите предизвици, го опишуваат семејниот живот како мирен. Овој наод укажува дека многу семејства развиле успешни механизми на адаптација и справување, што им овозможува да одржат чувство на стабилност и функционалност и покрај присутниот стрес.

Заклучок за хипотезата

Врз основа на добиените резултати, третата хипотеза може да се смета за **делумно потврдена**.

Иако статистички значајни разлики помеѓу машките и женските родители не беа утврдени, резултатите јасно укажуваат дека недоволната професионална и институционална поддршка е поврзана со повисоко ниво на фрустрација, сомнеж во себе, чувство на вина и емоционална исцрпеност кај родителите.

Овие наоди ја нагласуваат потребата од:

- подобрување на достапноста и координацијата на услугите;
- обезбедување навремени и јасни информации;
- континуирана психосоцијална поддршка;
- јакнење на партнерскиот однос меѓу родителите и стручните лица;
- развој на системи кои ќе го намалат административниот и емоционалниот товар на семејствата.

Со обезбедување поефикасна и поемпатична професионална поддршка може значително да се намали родителската фрустрација и да се зајакнат родителската самодоверба, самоефикасност и целокупната семејна благосостојба.

Табела 7. Фрустрација кај родителите како резултат на неуспехот да се обезбеди професионална помош

Чувствувам дека грешам

		/	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки		2	3	6	2	1.447	.695
	Женски		10	16	50	6		

Се сомневам во мојата способност да се грижам за развојот на моето дете

		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки	0	3	3	5	2	1.944	.746
	Женски	1	21	10	27	23		

Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете

		/	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки		1	0	9	2	5.886	.117
	Женски		8	21	34	19		

Добивањето помош за моето дете е постојана борба

		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки		0	3	5	5	7.731	.052
	Женски		5	36	32	9		

Се чувствувам виновен/виновна што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството

		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсонов хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки	0	2	2	5	4	5.293	.259
	Женски	2	17	33	16	14		

Семејниот живот е мирен

		Категорично не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам	Пирсон хи-квадрат	Р-вредност
Пол	Машки		1	2	4	6	.572	.903
	Женски		3	11	30	38		

Во првиот случај, во врска со изјавата „Чувствувам дека грешам“, беше забележана хи-квадратна вредност од 1,447 со р-вредност од .695. Женските испитаници со големо мнозинство избрале *се согласувам* (50 учеснички), што укажува на тоа дека многу мајки доживуваат силни чувства на сомнеж во себе кога се грижат за нивното дете. Машките

одговори биле подеднакво распределени, покажувајќи помал интензитет на таквите чувства. Оваа шема ја зацврстува хипотезата, бидејќи се одразува на тоа како недостатокот на институционална поддршка може да ги остави мајките да се чувствуваат поизолирани и несигурни во нивната родителска улога.

Во вториот случај, за изјавата „Се сомневам во мојата способност да се грижам за развојот на моето дете“, резултатот на хи-квадратот бил 1,944 со р-вредност од 0,746. Одговорите покажаа дека и машките и женските родители имаат моменти на сомнеж во себе; сепак жените повторно претставуваат поголем дел од оние што избираат *се согласувам* и *категорично се согласувам*. Ова илустрира подлабок емоционален товар кој често го носат мајките, можеби поради недоволно професионално водство или тековни предизвици во пристапот до специјализирани услуги за поддршка.

Во третиот случај, во врска со изјавата „Се чувствувам фрустриран/а што не знам како да му помогнам на моето дете“, вредноста на хи-квадратот беше 5,886, а р-вредноста беше 0,117. Тука фрустрација беше силно изразена од страна на женските учесници, со 34 кои избрале *се согласувам* и 19 избрале *категорично се согласувам*. Ова е во контраст со машките одговори, каде што само двајца избрале *категорично се согласувам*. Оваа јасна разлика ја рефлектира емоционалната штета предизвикана од забележаните празнини во институционалната поддршка и тешкотиите со кои се соочуваат мајките во управувањето со потребите на нивното дете без доволна надворешна помош.

Во четвртиот случај, за изјавата „Добивањето помош за моето дете е постојана битка“, биле забележани хи-квадрат вредност од 7.731 и р-вредност од 0,052 - многу блиску до традиционалниот праг. Распределбата на одговорите повторно укажува на изразена борба меѓу мајките, со голем број кои избираат *не се согласувам* и *се согласувам*, што укажува на постојани напори за пристап до соодветна поддршка. Ова ја поддржува хипотезата дека недостатокот на професионална и институционална помош директно придонесува за родителската фрустрација и чувство на неефикасност.

Во петтиот случај, во врска со изјавата „Се чувствувам виновен/виновна што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството“, беше забележана вредност на хи-квадратот од 5.293 со р-вредност од .259. Додека двата пола пријавиле чувство на вина, жените испитаници имале поголема веројатност да изразат повисоко ниво на согласност. Оваа вина може да произлегува од интензивниот фокус потребен за неа во

отсуство на надворешна поддршка, дополнително потврдувајќи ја идејата дека несоодветната институционална поддршка влијае не само на родителската доверба туку и на семејната рамнотежа и емоционалната благосостојба.

Во шестиот случај, за изјавата „Семејниот живот е мирен“, резултатот на хи-квадратот бил 0,572 со р-вредност од 0,903. Повеќето родители, особено мајките, одговориле со *се согласувам* или *категорично се согласувам*, што укажува на тоа дека и покрај надворешните притисоци и емоционалниот напор, многу семејства сè уште имаат ниво на внатрешна стабилност. Сепак, контрастот помеѓу оваа смиреност и високата фрустрација може да укажува на тоа дека семејствата се справуваат добро внатрешно, но сепак имаат потреба од надворешни системи за намалување на товарот за неа.

Резултатите силно ја поддржуваат хипотезата 3. Иако не сите вредности на хи-квадратот ги исполнуваат строгите статистички прагови, постојано високите емоционални реакции кај мајките, особено околу фрустрацијата, сомнежот во себе и чувството на борба, укажуваат на тоа дека недостатокот на професионална и институционална поддршка значително влијае на тоа колку се чувствуваат ефикасни и поддржани родителите. Ова ја зајакнува потребата за поинклузивни, одговорни и достапни услуги за поддршка кои го признаваат емоционалниот труд на грижата и им обезбедуваат на родителите, особено на мајките, алатки и сигурноста што им се потребни.

3.3. Резултати од дескриптивната анализа за проценка на професионалните компетенции на наставниците

Резултатите од дескриптивната анализа овозможуваат подетален увид во искуствата на наставниците во работата со ученици со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, како и во карактеристиките на учениците за кои тие обезбедуваат образовна поддршка.

Анализата покажа дека речиси сите наставници (99,0 %; N = 99) изјавиле дека ученикот со кој работат добива посебна образовна поддршка поради развојни тешкотии, додека само еден наставник (1,0 %; N = 1) навел дека ученикот добива поддршка поради надареност. Овој податок укажува дека истражувањето е речиси целосно фокусирано на ученици со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, што е во согласност со предметот и целта на истражувањето.

Во однос на времето на започнување со индивидуализирана образовна поддршка, најголемиот дел од наставниците (95,0 %; N = 95) навеле дека ученикот започнал да работи според индивидуален образовен план (ИОП) уште од прво одделение. Само 4,0 % (N = 4) посочиле дека поддршката започнала во второ одделение, додека 1,0 % (N = 1) од испитаниците не бил сигурен. Овие резултати укажуваат на тоа дека кај најголемиот дел од учениците потребата од индивидуализирана поддршка е препознаена и адресирана уште во најраните фази на основното образование.

Особено охрабрувачки е податокот дека 89,0 % (N = 89) од наставниците изјавиле дека ги анализирале информациите за ученикот и претходно обезбедената образовна поддршка. Овој резултат укажува на висок степен на професионална одговорност и подготвеност за планирање на наставата врз основа на релевантни информации. Сепак, 9,0 % (N = 9) од наставниците немале пристап до овие информации, а 2,0 % (N = 2) навеле дека иако имале пристап, не ги анализирале. Ова упатува на потребата од понатамошно зајакнување на процедурите за пренос и користење на релевантната документација.

Табела 8. Посебна образовна поддршка и работа според ИОП

Прашање	N	%
Дали детето добива посебна образовна поддршка или поддршка за надареност?		
Посебна образовна поддршка поради развојни тешкотии	99	99,0
Поддршка за надареност	1	1,0
Кога детето започнало да работи според ИОП?		
Од прво одделение	95	95,0
Од второ одделение	4	4,0
Не знам	1	1,0
Дали ги анализирате информациите за претходната образовна поддршка?		
Да	89	89,0
Не, немав пристап до информациите	9	9,0
Да, но не ги анализирав	2	2,0

Во однос на примарните тешкотии забележани во индивидуалните образовни планови, резултатите покажуваат значителна разновидност на развојни и образовни потреби кај учениците. Најчесто застапени се тешкотиите во учењето и нарушувањата од аутистичниот спектар, секое со 11,9 % (N = 62). Следуваат говорно-јазични тешкотии со 9,9 % (N = 52), комбинирани тешкотии со 9,6 % (N = 50) и оштетување на слухот со 9,0 % (N = 47).

Покрај тоа, наставниците пријавиле присуство и на емоционални тешкотии (7,6 %; N = 40), интелектуални тешкотии (7,3 %; N = 38), визуелни оштетувања (7,1 %; N = 37), телесни попречености (6,9 %; N = 36), церебрална парализа (6,5 %; N = 34), здравствени нарушувања (5,7 %; N = 30), повреди на мозокот (4,8 %; N = 25), како и други неklasифицирани состојби (1,9 %; N = 10).

Табела 9. Примарна тешкотија наведена во индивидуалниот образовен план

Примарна тешкотија	N	%
Тешкотии во учењето	62	11,9
Нарушувања од аутистичниот спектар	62	11,9
Говорно-јазични тешкотии	52	9,9
Комбинирани тешкотии	50	9,6
Оштетување на слухот	47	9,0
Емоционални тешкотии	40	7,6
Интелектуални тешкотии	38	7,3
Визуелни оштетувања	37	7,1
Телесни попречености	36	6,9
Церебрална парализа	34	6,5
Здравствени нарушувања	30	5,7
Повреда на мозокот	25	4,8
Други неklasифицирани состојби	10	1,9
Вкупно	523	100,0

Разновидноста на тешкотиите прикажана во Табела 10 јасно покажува дека наставниците работат со ученици со многу различни карактеристики и потреби. Ова поставува високи барања за нивните професионални компетенции, вклучувајќи знаења за

различни видови развојни тешкотии, способност за индивидуализација на наставата, примена на адаптирани стратегии и ефективна соработка со родителите и со стручните служби.

Генерално, добиените резултати укажуваат дека наставниците во најголем дел имаат пристап до релевантни информации за учениците и дека работат со исклучително хетерогена популација на ученици со различни образовни и развојни потреби. Овие наоди ја потврдуваат комплексноста на наставничката улога во инклузивното образование и ја нагласуваат потребата од континуирана професионална едукација и системска поддршка со цел наставниците успешно да одговорат на различните потреби на учениците.

Во текот на тековната учебна година, наставниците известиле дека учениците најчесто добивале посебна образовна поддршка поради комбинирани развојни тешкотии, кои биле застапени кај 13,9 % од евидентираниите случаи (N = 73). Овој податок укажува дека значителен број ученици имаат повеќе истовремени тешкотии, што бара интегриран и мултидисциплинарен пристап во планирањето и реализацијата на образовната поддршка. По зачестеност следуваат тешкотиите во учењето, застапени со 12,1 % (N = 64), како и нарушувањата од аутистичниот спектар со 11,8 % (N = 62). Овие две категории претставуваат едни од најчестите причини за обезбедување индивидуализирана образовна поддршка и бараат од наставниците специфични знаења и вештини за адаптација на наставните содржини, структурирање на средината и примена на индивидуализирани стратегии за учење и однесување.

Значителна застапеност имаат и говорно-јазичните тешкотии, со 9,5 % (N = 50), што укажува на важноста на раното препознавање и интервенција во областа на комуникацијата. Емоционалните тешкотии се застапени со 7,2 % (N = 38), интелектуалните тешкотии и оштетувањето на слухот со по 6,3 % (N = 33), додека визуелните оштетувања и глувоста се застапени со по 6,1 % (N = 32).

Покрај тоа, наставниците известиле и за присуство на ортопедски или физички попречености кај 4,7 % од учениците (N = 25), здравствени нарушувања кај 4,4 % (N = 23), како и повреди на мозокот кај 3,6 % од учениците (N = 19). Други тешкотии биле застапени со 1,9 % (N = 10).

Овие резултати укажуваат на значителна разновидност на развојни, образовни и здравствени потреби кај учениците кои се вклучени во редовното образование. Ваквата

хетерогеност поставува високи барања пред наставниците, кои треба да располагаат со широк спектар на професионални компетенции, вклучувајќи знаења за различни видови попреченост, способности за индивидуализација на наставата, соработка со стручните служби и ефективна комуникација со родителите.

Табела 10. Посебна образовна поддршка во тековната учебна година

Вид на тешкотија	N	%
Комбинирани развојни тешкотии	73	13,9
Тешкотии во учењето	64	12,1
Нарушувања од аутистичниот спектар	62	11,8
Говорно-јазични тешкотии	50	9,5
Емоционални тешкотии	38	7,2
Интелектуални тешкотии	33	6,3
Оштетување на слухот	33	6,3
Визуелни оштетувања	32	6,1
Глувост	32	6,1
Ортопедски или физички попречености	25	4,7
Здравствени нарушувања	23	4,4
Повреда на мозокот	19	3,6
Други тешкотии	10	1,9
Вкупно	527	100,0

Генерално, резултатите потврдуваат дека наставниците работат со ученици со исклучително разновидни и често комплексни потреби. Ова ја нагласува потребата од континуирана професионална едукација, супервизија и институционална поддршка, со цел наставниците успешно да одговорат на предизвиците на инклузивното образование и да обезбедат квалитетна поддршка за секој ученик.

Резултатите прикажани во Табела 11 покажуваат дека кај значителен дел од учениците е присутно нарушување на вниманието и хиперактивност (АДХД) како состојба која бара обезбедување посебна образовна поддршка. Поточно, 73,0 % од наставниците (N = 73) изјавиле дека ученикот со кој работат добива посебна образовна помош или друга

соодветна поддршка врз основа на дијагностицирано нарушување на вниманието и хиперактивност.

Од друга страна, 25,0 % од испитаниците (N = 25) навеле дека ученикот не добива поддршка поради АДХД, додека 2,0 % (N = 2) одговориле дека прашањето не се однесува на нивниот ученик.

Овие резултати укажуваат дека АДХД претставува една од почестите состојби присутни кај учениците вклучени во инклузивното образование. Со оглед на тоа што ова нарушување најчесто се манифестира преку потешкотии во одржувањето на вниманието, импулсивност и зголемена моторна активност, неговото присуство може значително да влијае врз академското постигнување, однесувањето во училищата и социјалната интеракција со врсниците.

Од наставниците се очекува да применуваат специфични стратегии за работа со ученици со АДХД, како што се јасно структурирање на наставните активности, кратки и конкретни инструкции, користење визуелни потсетници, позитивно поткрепување и флексибилни пристапи за управување со однесувањето. Оттука, високата застапеност на ученици со АДХД дополнително ја нагласува потребата од континуирана професионална едукација и стручна поддршка за наставниците.

Табела 11. Посебна образовна поддршка поврзана со нарушување на вниманието и хиперактивност (АДХД)

Дали детето добива посебна образовна поддршка врз основа на дијагностицирано АДХД?	N	%
Да	73	73,0
Не	25	25,0
Не се однесува	2	2,0
Вкупно	100	100,0

Генерално, добиените резултати потврдуваат дека нарушувањето на вниманието и хиперактивност претставува значаен фактор во планирањето и реализацијата на индивидуализирана образовна поддршка. Овие наоди укажуваат на потребата наставниците да располагаат со соодветни знаења и практични вештини за препознавање и ефективно адресирање на специфичните образовни и бихејвиорални потреби на учениците со АДХД.

Податоците покажуваат дека образовна поддршка најчесто се обезбедува во областа на читањето (40.3 %, N = 64) и математиката (35.8 %, N = 57), потоа јазичните компоненти и (18.9 %, N = 30), како и природните науки (5.0 %, N = 8). Во областа на говорот и јазикот, поддршката најчесто е наменета за разбирање при слушање (33.9 %, N = 58), усна интерпретација (23.4 %, N = 40), артикулација на говор/глас (19.3 %, N = 33), аудитивната перцепција (16.4 %, N = 28) и јазична прагматика (7.0 %, N = 12). Сите ученици (100.0 %, N = 75) добиваат поддршка за аудитивна перцепција во социјалниот домен. Во областа на животните вештини, поголемиот дел од учениците добиваат поддршка за приспособување или развој на вештини за самопомош (84.4 %, N = 76), додека помал број (15.6 %, N = 14) добиваат помош за приспособување и поставување цели по завршување на школувањето. Во поглед на физичката подвижност, поддршката се однесува на моторните вештини (54.5 %, N = 72) и мобилност (45.5 %, N = 60), што укажува на широк спектар на потреби за образовна и развојна поддршка.

Табела 12. Образовна поддршка

Образовна поддршка	N	%
Читање	64	40.3 %
Математика	57	35.8 %
Јазични компоненти	30	18.9 %
Наука	8	5.0 %
Говор и јазик	N	%
Аудитивна перцепција	28	16.4 %
Разбирање при слушање	58	33.9 %
Усна интерпретација	40	23.4 %
Артикулација на говор/глас	33	19.3 %
Јазична прагматика	12	7.0 %
Социјална поддршка	N	%
Аудитивна перцепција	75	100.0 %
Животни вештини	N	%

Самопомош и адаптивни вештини	76	84.4 %
транзиција и постсредношколски цели	14	15.6 %
Физичка подвижност	N	%
Моторни вештини	72	54.5 %
Мобилност	60	45.5 %

Резултатите прикажани во Табела 13 укажуваат на широк спектар на области во кои учениците добиваат образовна и развојна поддршка, што ја отсликува комплексноста на нивните индивидуални потреби и барањата што се поставуваат пред наставниците и стручните лица.

Во рамките на академската поддршка, најголем дел од учениците добиваат помош во областа на читањето, застапена со 40,3 % (N = 64), и математиката, застапена со 35,8 % (N = 57). Овие две области претставуваат основа за успешното учење и се најчести домени во кои се јавуваат тешкотии кај учениците со посебни образовни потреби. Поддршка во областа на јазичните компоненти добиваат 18,9 % од учениците (N = 30), додека најмал број ученици добиваат поддршка во природните науки, со 5,0 % (N = 8).

Во доменот на говорот и јазикот, најчесто застапена е поддршката за разбирање при слушање, која ја добиваат 33,9 % од учениците (N = 58). Следуваат поддршката за усна интерпретација со 23,4 % (N = 40), артикулацијата на говорот и гласот со 19,3 % (N = 33), аудитивната перцепција со 16,4 % (N = 28), како и јазичната прагматика со 7,0 % (N = 12). Овие резултати укажуваат дека комуникациските тешкотии претставуваат значајна област на интервенција кај голем број ученици.

Во областа на социјалната поддршка, сите ученици (100,0 %; N = 75) добиваат интервенции насочени кон развој на социјални вештини и подобрување на социјалното функционирање. Овој наод ја нагласува важноста на социјалната компетентност како составен дел од инклузивното образование и успешната интеграција на учениците во училишната средина.

Во доменот на животните вештини, најголем дел од учениците (84,4 %; N = 76) добиваат поддршка за развој на самопомош и адаптивни вештини, како што се лична грижа, организација и самостојност во секојдневното функционирање. Помал број ученици (15,6

%; N = 14) добиваат поддршка поврзана со транзицијата и поставувањето цели по завршувањето на школувањето.

Во однос на физичката подвижност, 54,5 % од учениците (N = 72) добиваат поддршка за развој на моторните вештини, додека 45,5 % (N = 60) добиваат поддршка за мобилност. Овие резултати укажуваат дека кај значителен број ученици постојат потреби поврзани со грубата и фината моторика, координацијата и самостојното движење.

Табела 13. Области на образовна и развојна поддршка

Област на поддршка	N	%
Академска поддршка		
Читање	64	40,3
Математика	57	35,8
Јазични компоненти	30	18,9
Природни науки	8	5,0
Говор и јазик		
Разбирање при слушање	58	33,9
Усна интерпретација	40	23,4
Артикулација на говор/глас	33	19,3
Аудитивна перцепција	28	16,4
Јазична прагматика	12	7,0
Социјална поддршка		
Развој на социјални вештини	75	100,0
Животни вештини		
Самопомош и адаптивни вештини	76	84,4
Транзиција и постсредношколски цели	14	15,6
Физичка подвижност		
Моторни вештини	72	54,5
Мобилност	60	45,5

Генерално, резултатите покажуваат дека поддршката за учениците не е ограничена само на академските содржини, туку опфаќа и комуникациски, социјални, адаптивни и моторни аспекти на развојот. Ова ја потврдува потребата наставниците да располагаат со

широк спектар на компетенции за индивидуализирање на наставата, примена на различни стратегии за поддршка и ефективна соработка со стручните служби и семејствата. Ваквиот мултидимензионален пристап е суштински за обезбедување квалитетно и инклузивно образование за учениците со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Резултатите прикажани во Табела 14 покажуваат дека учениците со развојни тешкотии и посебни образовни потреби користат широк спектар на услуги за поддршка, што укажува на потребата од мултидисциплинарен пристап во обезбедувањето соодветна образовна, психосоцијална и здравствена помош.

Најчесто користена услуга во текот на учебната година била психолошката поддршка, која била обезбедена кај 14,9 % од евидентираните случаи (N = 63). Овој податок ја нагласува важноста на психолошката проценка и интервенција во процесот на поддршка на учениците, особено во справувањето со емоционалните, бихејвиоралните и адаптивните тешкотии.

По зачестеност следува посебниот транспорт, застапен со 11,3 % (N = 48), што укажува на значењето на логистичката поддршка за обезбедување редовно и континуирано присуство на учениците во воспитно-образовниот процес. Окупационата терапија (ерготерапија) е застапена со 10,6 % (N = 45) и претставува значајна интервенција за развој на фината моторика, сензорната интеграција и функционалните вештини.

Социјалната поддршка и помошта за физичка подвижност се застапени со по 9,7 % (N = 41), што укажува на потребата од поддршка во социјалната интеграција и во развојот на моторните и функционалните способности. Терапевтската поддршка е застапена со 9,0 % (N = 38), додека консултативните услуги учествуваат со 7,6 % (N = 32).

Логопедски третман добиваат 7,1 % од учениците (N = 30), а наставна поддршка 6,6 % (N = 28). Физиотерапија користат 5,2 % од учениците (N = 22), здравствена поддршка 4,3 % (N = 18), а аудиолошка помош 2,4 % (N = 10). Други форми на поддршка се застапени со 1,7 % (N = 7).

Табела 14. Услуги обезбедени на учениците во тековната учебна година

Вид на услуга	N	%
Психолошка поддршка	63	14,9
Посебен транспорт	48	11,3

Окупациона терапија	45	10,6
Социјална поддршка	41	9,7
Помош за физичка подвижност	41	9,7
Терапевтска поддршка	38	9,0
Консултации	32	7,6
Логопедски третман	30	7,1
Наставна поддршка	28	6,6
Физиотерапија	22	5,2
Здравствена поддршка	18	4,3
Аудиолошка поддршка	10	2,4
Друго	7	1,7

Добиените резултати потврдуваат дека потребите на учениците со развојни тешкотии и посебни образовни потреби се мултидимензионални и опфаќаат психолошки, образовни, комуникациски, социјални, здравствени и логистички аспекти. Ваквата разновидност на услуги ја нагласува потребата од ефективна координација помеѓу училиштата, стручните служби, здравствените установи и семејствата.

Истовремено, резултатите покажуваат дека успешната инклузија не зависи само од компетенциите на наставниците, туку и од достапноста на различни специјализирани услуги кои обезбедуваат холистичка поддршка за ученикот. Оттука, континуираното унапредување на меѓусекторската соработка и обезбедувањето навремен пристап до услуги претставуваат клучни предуслови за квалитетно инклузивно образование.

Резултатите прикажани во Табела 15 покажуваат дека учениците со посебни образовни потреби користат различни форми на образовна, комуникациска и функционална поддршка, во зависност од нивните индивидуални карактеристики и потреби.

Најзастапена форма на поддршка е ангажирањето образовен асистент, при што 94,9 % од испитаниците (N = 74) навеле дека ученикот користи ваков вид поддршка. Овој податок ја потврдува клучната улога на образовните асистенти во обезбедувањето непосредна помош во учењето, организацијата на активностите и адаптацијата на ученикот во училишната средина.

Голем дел од учениците (80,4 %; N = 45) добиваат и приспособена физичка настава, што укажува на потребата од адаптација на наставните активности во согласност со нивните моторни и функционални способности.

Во областа на комуникациската поддршка, значителен број ученици користат различни алтернативни и дополнителни начини на комуникација. Така, 78,4 % од учениците (N = 40) добиваат поддршка за користење наведувачки говор, 69,0 % (N = 29) добиваат инструкција за наведувачки говор, 62,8 % (N = 27) добиваат поддршка за гестикулативен (мануелен) јазик, а 49,0 % (N = 24) добиваат инструкција за знаковен јазик. Дополнително, 46,8 % (N = 22) добиваат обука за користење на знаковен јазик, а 44,0 % (N = 22) користат услуги од толкувач за глуви или ученици со оштетен слух.

Поддршката поврзана со Брајовото писмо е присутна кај нешто помал дел од учениците. Насоки за користење Брајово писмо добиваат 43,6 % (N = 17), а 42,9 % (N = 18) добиваат дополнителна обука за негово користење. Овие податоци укажуваат дека и учениците со оштетен вид добиваат соодветни форми на поддршка, иако во помал обем.

Најмалку застапена форма на комуникациска поддршка е обуката за користење на гестикулативна комуникација, која ја добиваат 27,8 % од учениците (N = 10).

Во однос на претходното образование, 45,7 % од наставниците (N = 43) навеле дека ученикот претходно бил вклучен во типична училница, додека 54,3 % (N = 51) изјавиле дека тоа не било случај. Овој податок укажува дека кај значителен број ученици инклузивното образование не претставува континуирано искуство, што може да влијае врз процесот на адаптација и училишна интеграција.

Табела 15. Форми на помош за учениците со посебни образовни потреби

Дали учениците добиле некоја од следниве форми на помош?	Да		Не	
	N	%	N	%
Приспособена физичка настава	45	80.4 %	11	19.6 %
Образовен асистент	74	94.9 %	4	5.1 %
Насоки за користење Брајово писмо	17	43.6 %	22	56.4 %
Толкувач за глуви или ученици со оштетен слух	22	44.0 %	28	56.0 %
Упатство за знаковен јазик	24	49.0 %	25	51.0 %
Упатство за гестикулативен јазик	27	62.8 %	16	37.2 %

Упатство за наведувачки говор	29	69.0 %	13	31.0 %
Упатство за користење на Брајово писмо	18	42.9 %	24	57.1 %
Упатство за користење на знаковен јазик	22	46.8 %	25	53.2 %
Упатство за користење на гестикулативна комуникација	10	27.8 %	26	72.2 %
Упатство за користење на наведувачки говор	40	78.4 %	11	21.6 %
Дали детето претходно било сместено во типична училница?	43	45.7 %	51	54.3 %

Резултатите јасно покажуваат дека учениците користат разновидни форми на поддршка кои опфаќаат образовни, комуникациски, моторни и адаптивни интервенции. Највисоката застапеност на образовните асистенти укажува дека индивидуализираната непосредна поддршка е клучен елемент во процесот на инклузивно образование.

Истовремено, високата застапеност на различни комуникациски форми на поддршка укажува на потребата наставниците да поседуваат знаења и вештини за користење алтернативни и дополнителни начини на комуникација. Овие наоди ја нагласуваат важноста на мултидисциплинарниот пристап и континуираната професионална едукација на наставниците и стручните соработници со цел да се обезбеди квалитетна и функционална поддршка за секој ученик.

Резултатите прикажани во Табела 16 даваат увид во степенот до кој учениците со посебни образовни потреби добиваат дополнителна поддршка надвор од редовната настава, но во рамките на училишната средина. Анализата покажува дека кај значителен дел од учениците поддршката се реализира во голем обем, што укажува на интензивна потреба од индивидуализирани образовни интервенции.

Најголем дел од учениците, односно 27,0 % (N = 27), поминуваат од 51 % до 75 % од вкупните неделни училишни часови во посебно образование или дополнителна поддршка. Дополнително, 21,0 % (N = 21) од учениците добиваат поддршка во траење од 76 % до 99 % од вкупното наставно време, додека 10,0 % (N = 10) целосно, односно 100 % од наставата ја реализираат во ваков вид поддршка.

Помал дел од учениците добиваат поддршка во пократок временски обем. Така, 9,0 % (N = 9) поминуваат од 26 % до 50 % од неделните часови во дополнителна поддршка, 6,0 % (N = 6) поминуваат од 11 % до 25 %, а 8,0 % (N = 8) добиваат поддршка во траење од 1 % до 10 % од вкупното училишно време.

Само 2,0 % од учениците (N = 2) не користат никаква дополнителна поддршка надвор од редовната настава, додека кај 17,0 % од случаите (N = 17) испитаниците одговориле дека прашањето не е применливо.

Овие резултати покажуваат дека повеќе од половина од учениците (58,0 %) добиваат дополнителна поддршка во траење од повеќе од половина од вкупните неделни училишни часови. Овој податок укажува на висок степен на потреба од интензивна и континуирана образовна поддршка, што ја нагласува важноста на добро координиран и индивидуализиран пристап во работата со учениците со посебни образовни потреби.

Табела 16. Училишни часови во посебното образование

Приближно колкав процент од вкупните неделни училишни часови на учениците е поминат во посебното образование и дополнителна поддршка надвор од редовната настава, но во рамките на училишната средина?	N	%
0	2	2.0
1-10	8	8.0

11-25	6	6.0
26-50	9	9.0
51-75	27	27.0
76-99	21	21.0
100	10	10.0
N/A	17	17.0

Добиените резултати потврдуваат дека кај голем дел од учениците поддршката не е повремени или ограничена, туку претставува суштински дел од нивниот образовен процес. Ова укажува на потребата од соодветно планирање на ресурсите, обезбедување квалификуван кадар и континуирана соработка меѓу наставниците, образовните асистенти, стручните служби и семејствата.

Истовремено, високата застапеност на ученици кои значителен дел од времето го поминуваат во дополнителна поддршка отвора прашања за балансот помеѓу индивидуализираната интервенција и вклученоста во редовната училишница. Оттука, од особено значење е поддршката да биде организирана на начин што ќе ги задоволи индивидуалните потреби на учениците, а истовремено ќе овозможи нивно активно учество и социјална интеграција во редовната училишна средина.

Резултатите прикажани во Табела 17 покажуваат дека наставниците применуваат разновидни наставни пристапи и методи во работата со ученици кои добиваат посебна образовна поддршка. Ова укажува на настојувањето наставниот процес да се адаптира во согласност со индивидуалните карактеристики, способности и образовни потреби на секој ученик.

Најчесто применуван пристап е управувањето со однесувањето, кое е застапено со 12,9 % (N = 75). Овој резултат укажува дека значителен дел од учениците имаат потреба од структурирани интервенции насочени кон поттикнување на соодветно однесување, развој на самоконтрола и намалување на проблематичните облици на однесување.

Втор најзастапен пристап е кооперативното учење, кое се применува кај 12,1 % од учениците (N = 70). Овој метод овозможува активно учество, соработка со врсниците и

развој на социјални вештини, што е особено важно во контекст на инклузивното образование.

Наставата во мали групи е застапена со 11,0 % (N = 64), а индивидуалната настава со 10,7 % (N = 62). Овие форми на работа овозможуваат поголема индивидуализација на наставата, прилагодување на темпото и содржината, како и непосредна повратна информација и поддршка.

Стратегиите за самоуправување се применуваат кај 9,0 % од учениците (N = 52), што укажува на настојувањето учениците постепено да развиваат самостојност, организациски вештини и контрола врз сопственото однесување и учење.

Директната настава е застапена со 7,9 % (N = 46), врсничкото менторство со 7,8 % (N = 45), когнитивниот пристап со 7,6 % (N = 44), а информатичката или компјутерски поддржана настава со 7,4 % (N = 43). Овие методи овозможуваат комбинирање на структурирана инструкција, поддршка од врсници и употреба на технологија за подобрување на учењето.

Советување од специјалист за знаковен јазик е обезбедено кај 6,2 % од учениците (N = 36), додека наставата во големи групи е застапена со 4,5 % (N = 26). Мал број наставници (2,4 %; N = 14) навеле дека ученикот не добива ваков вид поддршка, а 0,5 % (N = 3) одговориле дека не знаат.

Табела 17. Наставни пристапи и методи

Кои наставни пристапи и методи се користени кај овие деца?	N	%
Индивидуална настава	62	10.7 %
Настава во мали групи	64	11.0 %
Настава во големи групи	26	4.5 %
Кооперативно учење	70	12.1 %
Врсничко менторство	45	7.8 %
Информатичка настава	43	7.4 %
Директна настава	46	7.9 %
Когнитивен пристап	44	7.6 %
Стратегии за самоуправување	52	9.0 %

Управување со однесувањето	75	12.9 %
Не добива ваков вид поддршка	14	2.4 %
Советување од лингвист за знаковен јазик	36	6.2 %
Не знам	3	0.5 %

Добиените резултати покажуваат дека наставниците најчесто користат интерактивни, индивидуализирани и структурирани методи на работа. Високата застапеност на управувањето со однесувањето, кооперативното учење, работата во мали групи и индивидуалната настава укажува на ориентација кон пристапи кои овозможуваат активно вклучување на учениците и прилагодување на наставата според нивните специфични потреби.

Овие наоди ја нагласуваат потребата наставниците континуирано да ги развиваат своите професионални компетенции за примена на различни наставни стратегии и методи, како и да добиваат соодветна стручна и институционална поддршка во реализацијата на инклузивното образование.

Резултатите прикажани во Табела 18 покажуваат дека и во редовната настава и во наставата во рамките на посебното образование најчесто се користат наставни материјали кои ги подготвуваат самите наставници. Овој наод ја нагласува значајната улога на наставниците во адаптацијата и индивидуализацијата на наставните содржини во согласност со специфичните потреби на учениците.

Во рамките на редовната настава, најзастапена е употребата на наставни материјали изработени од наставниците, која е присутна кај 31,3 % од учениците (N = 21). Ова укажува дека наставниците често самостојно подготвуваат материјали со цел да ги приспособат содржините, задачите и активностите кон индивидуалните способности и потреби на учениците со посебни образовни потреби.

Подеднакво застапена е примената на редовната наставна програма без модификации и со минимални модификации, со по 19,4 % (N = 13). Значајни модификации на редовната програма се применуваат кај 11,9 % од учениците (N = 8), додека комерцијално подготвени наставни материјали се користат кај 6,0 % (N = 4). Ист процент (6,0 %; N = 4)

се однесува на ученици кои не се вклучени во ваков вид настава, како и на испитаници кои одговориле дека не знаат.

Во рамките на наставата во посебното образование, повторно најзастапена е употребата на наставни материјали подготвени од наставниците, со 27,8 % (N = 63). Значајни модификации на редовната наставна програма се применуваат кај 17,2 % од учениците (N = 39), што укажува на поголем степен на адаптација во споредба со редовната настава.

Редовната наставна програма без модификации се користи кај 13,7 % од учениците (N = 31), додека програмата со минимални модификации и употребата на комерцијални наставни материјали се застапени со по 11,0 % (N = 25). Кај 8,4 % од учениците (N = 19) наставата во посебно образование не е применлива, а 2,6 % (N = 6) од испитаниците не биле сигурни.

Табела 18. Редовна настава и настава во посебно образование

Во рамки на редовна настава	N	%
Редовна наставна програма без минимални модификации	13	19.4 %
Редовна наставна програма со минимални модификации	13	19.4 %
Редовна наставна програма со значајни измени	8	11.9 %
Користење на комерцијални наставни материјали	4	6.0 %
Користење на наставни материјали подготвени од наставниците	21	31.3 %
Ученикот не е вклучен во ваков тип настава	4	6.0 %
Не знам	4	6.0 %
Во рамките на наставата од посебно образование	N	%
Редовна наставна програма без минимални модификации	31	13.7 %

Редовна наставна програма со минимални модификации	25	11.0 %
Редовна наставна програма со значајни измени	39	17.2 %
Користење на комерцијални наставни материјали	25	11.0 %
Користење на наставни материјали подготвени од наставниците	63	27.8 %
Ученикот не е вклучен во ваков тип настава	19	8.4 %
Не знам	6	2.6 %

Добиените резултати јасно покажуваат дека во двата наставни контекста доминира употребата на материјали креирани и адаптирани од наставниците. Ова укажува дека наставниците играат клучна улога во индивидуализацијата на наставата и во приспособувањето на наставните содржини на реалните можности и потреби на учениците. Истовремено, поголемата застапеност на значајни модификации во наставата во посебното образование укажува дека учениците кои добиваат ваков вид поддршка имаат поизразени образовни потреби и бараат поинтензивни адаптации. Овие наоди ја нагласуваат потребата наставниците да располагаат со високо ниво на професионални компетенции за креирање и адаптација на наставни материјали, како и со континуирана стручна и институционална поддршка за успешна реализација на инклузивното образование.

Резултатите прикажани во Табела 19 даваат увид во очекувањата за академските постигнувања на учениците со посебни образовни потреби во однос на наставните цели и стандарди што ги постигнуваат нивните врсници во редовната паралелка. Добиените податоци укажуваат на значителна варијабилност во поставените очекувања, што е во согласност со индивидуализираниот пристап кој се применува во инклузивното образование.

Најголем дел од наставниците (30,0 %; N = 24) изјавиле дека се очекува ученикот да ги постигне стандардите на одделението само кај дел од наставните предмети. Овој резултат

укажува дека кај најголем број ученици се поставуваат селективни и реалистични цели, приспособени на нивните способности и потенцијали.

Кај 17,5 % од учениците (N = 14) се очекува да ги постигнат стандардите на одделението кај сите наставни предмети, додека кај 12,5 % (N = 10) се очекува да ги исполнат стандардите кај поголемиот дел од предметите. Овие податоци покажуваат дека значителен број ученици, и покрај потребата од индивидуализирана поддршка, имаат потенцијал да ги следат и совладуваат наставните барања на ниво блиско или еднакво на нивните вршници.

Од друга страна, кај 10,0 % од учениците (N = 8) било предвидено дека нема да ги постигнат стандардите на одделението кај ниту еден предмет. Овој резултат укажува на постоење на ученици со поизразени и комплексни тешкотии, кај кои образовните цели се значително модифицирани и насочени кон индивидуален напредок, функционални вештини и развој на основни компетенции.

Кај 22,5 % од испитаниците (N = 18) било наведено дека на соодветното ниво не постојат предмети од оваа категорија, што укажува на специфичностите на образовниот контекст или на природата на наставната програма. Само 1,3 % (N = 1) од наставниците одговориле дека не знаат, а 6,3 % (N = 5) навеле дека прашањето не е применливо.

Табела 19. Постигнување на целите на учениците со ПОП

До кое ниво било предвидено ученикот да ги постигне истите наставни цели како другите ученици од неговата/нејзината паралелка?	N	%
Било предвидено дека ученикот ќе ги постигне стандардите на одделението кај сите модели на интелектуални предмети	14	17.5 %
Било предвидено дека ученикот ќе ги постигне стандардите на одделението кај поголемиот дел од моделите на интелектуални предмети	10	12.5 %

Било предвидено дека ученикот ќе ги постигне стандардите на одделението само кај дел од моделите на интелектуални предмети	24	30.0 %
Било предвидено дека ученикот нема да ги постигне стандардите на одделението кај ниту еден модел на интелектуални предмети	8	10.0 %
Нема модели на интелектуални предмети на ова ниво	18	22.5 %
Не знам	1	1.3 %
Неприменливост на прашањето	5	6.3 %

Резултатите потврдуваат дека очекувањата за академските постигнувања на учениците со посебни образовни потреби се индивидуализирани и се поставуваат во согласност со нивните способности, потреби и потенцијали. Кај дел од учениците се очекува постигнување на стандарди споредливи со оние на врсниците, додека кај други целите се значително адаптирани.

Овие наоди ја нагласуваат важноста на реалното и функционално поставување на образовните цели, како и потребата од континуирано следење на напредокот и прилагодување на индивидуалните образовни планови. Истовремено, тие ја потврдуваат клучната улога на наставниците во проценката на потенцијалите на учениците и во креирањето наставни очекувања кои ќе го поддржат нивниот максимален развој и училишен успех.

Резултатите прикажани во Табела 20 укажуваат на широка употреба на различни асистивни технологии и помагала кои им овозможуваат на учениците со посебни образовни потреби поуспешно учество во наставниот процес и во секојдневното функционирање. Овие помагала опфаќаат средства за мобилност, комуникација, слух, вид, читање и компјутерска поддршка, што ја потврдува потребата од индивидуализиран и технолошки поддржан пристап во инклузивното образование.

Во областа на мобилноста, најчесто користено помагало е инвалидската количка, која ја користат 61,4 % од учениците (N = 35). Возила или минибуси за превоз користат 24,6 % (N = 14), додека стапчиња за одење користат 14,0 % од учениците (N = 8). Овие податоци

укажуваат на значителна потреба од техничка поддршка за самостојно движење и пристапност.

Во доменот на комуникациската поддршка, најзастапени се електронските уреди за говорна комуникација, кои ги користат 73,2 % од учениците (N = 41). Неелектронски средства за комуникација, како што се комуникациски табли и печатени картички, користат 26,8 % од учениците (N = 15). Овие резултати ја нагласуваат важноста на алтернативната и дополнителната комуникација кај учениците со потешкотии во говорот и јазикот.

Во однос на помагалата за слух, најчесто се користат слушни апарати, застапени кај 61,2 % од учениците (N = 30). Кохлеарни импланти користат 30,6 % (N = 15), а асистивни слушни уреди 8,2 % (N = 4). Овие податоци укажуваат на разновидност на технолошки решенија за поддршка на учениците со оштетен слух.

Во областа на визуелната поддршка, најчесто се користат уреди за зголемување на сликата или текстот, кои ги користат 30,6 % од учениците (N = 26), како и дигитални текстови (29,4 %; N = 25). Брајови текстови користат 25,9 % (N = 22), а електронски Брајови уреди 14,1 % (N = 12). Овие резултати укажуваат дека поддршката за учениците со оштетен вид се реализира преку комбинација на традиционални и современи технолошки решенија.

Во однос на помагалата за читање кои не се базирани на компјутер, најчесто се користат електронски уреди за говорно изразување (44,9 %; N = 22), аудио записи (36,7 %; N = 18) и калкулатори (18,4 %; N = 9).

Компјутерската поддршка има значајно место во образовниот процес. Повеќето ученици (75,0 %; N = 39) користат компјутерски уреди индивидуално, додека 25,0 % (N = 13) ги делат уредите со други ученици.

Во однос на софтверската поддршка, најчесто се користат програми за поддршка на читањето (40,4 %; N = 44), потоа за пишување (35,8 %; N = 39) и за математика (23,9 %; N = 26). Овие резултати ја потврдуваат значајната улога на дигиталните технологии во олеснувањето на учењето и во подобрувањето на академските постигнувања.

Табела 20. Помош за мобилност

Помош за мобилност	N	%
Возила, минибуси	14	24.6 %

Инвалидска количка	35	61.4 %
Стапче за одење	8	14.0 %
Помош при комуникација	N	%
Електронски уреди за говорно изразување	41	73.2 %
Неелектронски (рачни комуникациски табли или печатени картички)	15	26.8 %
Помош за слух	N	%
Слушни апарати	30	61.2 %
Кохлеарни импланти	15	30.6 %
Асистивни слушни уреди	4	8.2 %
Помош за вид	N	%
Брајови текстови	22	25.9 %
Електронски Брајови уреди	12	14.1 %
Дигитални текстови	25	29.4 %
Уреди за зголемување на сликата/текстот	26	30.6 %
Помош при читање (небазирано на компјутер)	N	%
Аудио записи	18	36.7 %
Калкулатори	9	18.4 %
Електронски уреди за говорно изразување	22	44.9 %
Компјутерска поддршка	N	%
Уреди за индивидуална употреба	39	75.0 %
Уреди за споделена употреба со други ученици	13	25.0 %
Софтверска поддршка за ученици со попреченост	N	%
Читање	44	40.4 %
Пишување	39	35.8 %
Математика	26	23.9 %

Добиените резултати јасно укажуваат дека асистивните технологии и помагалата претставуваат важен елемент на индивидуализираната образовна поддршка. Нивната примена им овозможува на учениците да ги надминат ограничувањата поврзани со мобилноста, комуникацијата, сетилните функции и академското учење.

Истовремено, овие наоди ја нагласуваат потребата училиштата и наставниците да располагаат со соодветни технички ресурси, како и со знаења и вештини за нивна ефективна примена. Достапноста и правилното користење на асистивната технологија претставуваат значаен предуслов за унапредување на инклузивното образование и за максимално искористување на потенцијалите на секој ученик.

Резултатите прикажани во Табела 21 покажуваат дека пристапот до информатички средства кај учениците со посебни образовни потреби е релативно рамномерно распределен, но сè уште недоволно обезбеден за сите ученици.

Поточно, 48,0 % од испитаниците (N = 48) навеле дека ученикот има на располагање компјутер, лаптоп или друг уред за обработка на текст за индивидуална и континуирана употреба. Овој податок укажува дека речиси половина од учениците располагаат со технолошка поддршка која може значително да го олесни пристапот до наставните содржини, пишувањето, комуникацијата и извршувањето на различни образовни задачи.

Од друга страна, 44,0 % од испитаниците (N = 44) изјавиле дека ученикот нема пристап до ваков уред. Овој резултат укажува на значителен јаз во достапноста на дигиталните ресурси, што може да претставува ограничувачки фактор за успешна реализација на индивидуализираното учење и користењето на асистивни технологии.

Кај 8,0 % од испитаниците (N = 8) прашањето било оценето како неприменливо, што укажува дека во одредени случаи потребата од ваков вид технолошка поддршка не постои или не е релевантна за конкретниот ученик.

Табела 21. Информатички средства

Дали учениците имаат компјутер, лаптоп или уред за постојана обработка на текст за постојана употреба?	N	%
Да	48	48.0 %
Не	44	44.0 %
Прашањето не е применливо	8	9.0 %

Добиените резултати покажуваат дека, иако употребата на информатичка технологија е значаен сегмент од современото инклузивно образование, не сите ученици имаат еднаков пристап до неопходните дигитални ресурси. Со оглед на тоа што компјутерите, лаптопите и другите уреди можат да овозможат користење специјализиран софтвер за читање, пишување, комуникација и организација на учењето, нивната достапност претставува важен предуслов за успешно вклучување на учениците во наставниот процес.

Овие наоди ја нагласуваат потребата од континуирано инвестирање во информатичка опрема и асистивна технологија, како и од обезбедување еднаков пристап до дигитални ресурси за сите ученици со посебни образовни потреби. Истовремено, неопходно е наставниците да бидат обучени за ефективно користење на овие технологии со цел да се обезбеди максимална образовна и функционална поддршка за учениците.

Соработката помеѓу наставниот кадар од специјалното и редовното образование варира. Кај 20,8 % (N = 22) од испитаниците, состаноците се одржувале секојдневно или неколкупати неделно, додека 13,2 % (N = 14) известиле дека се среќаваат еднаш неделно или неколкупати месечно. Значителен дел од наставниците (27,4 %, N = 29) изјавиле дека соработката се одвивала неколкупати во текот на учебната година, а 5,7 % (N = 6) се среќавале еднаш месечно. Забележана е и поретка соработка – 4,7 % (N = 5) се сретнале само еднаш во текот на учебната година, додека 14,2 % воопшто не оствариле средба. За одреден број ученици (14,2 %, N = 15), ова прашање не било применливо. Овие наоди укажуваат на различни нивоа на комуникација, со потенцијал за унапредување на континуираната соработка во насока на подобрување на ученичките постигнувања.

Табела 22. Соработка со редовниот наставник

Во просек, колку пати соработувавте со редовниот наставник за да го разгледате индивидуалниот образовен план на децата и нивниот напредок во текот на оваа учебна година?	N	%
Секојдневно или неколкупати неделно	22	20.8 %
Еднаш неделно или неколкупати месечно	14	13.2 %
Еднаш месечно	6	5.7 %

Неколкупати во текот на учебната година	29	27.4 %
Еднаш во текот на учебната година	5	4.7 %
Не се одржала средба во текот на оваа учебна година	15	14.2 %
Прашањето не е применливо за овој ученик	15	14.2 %

Најголемиот дел од средбите помеѓу специјалните и редовните едукатори траеле помеѓу 31 и 45 минути (32.9 %, N = 25), по што следуваат средби во траење од 16 до 30 минути (22.4 %, N = 17) и 1 до 15 минути (18.4 %, N = 14). Подолгите состаноци се одржувале поретко, при што 14.5 % (N = 11) траеле 46 до 60 минути, а 11.8 % (N = 9) надминуваат еден час. Овие резултати укажуваат дека, иако најголемиот дел од консултациите се со значително времетраење, сепак забележлив дел од соработката се одвива во пократок временски интервал, што потенцијално може да влијае врз подготовката и организацијата на поддршката за учениците.

Табела 23. Дискусија со редовните наставници

Во просек, колкаво беше времетраењето на дискусијата со редовните наставници за координација и усогласување на наставната програма на ученикот?	N	%
1 - 15 min	14	18.4 %
16 - 30 min	17	22.4 %
31 - 45 min	25	32.9 %
46 - 60 min	11	14.5 %
Повеќе од 60 min	9	11.8 %

Комуникацијата со родителите во однос на наставната програма и напредокот на учениците се одвива релативно редовно. Имено, 36.7 % (N = 40) од испитаниците изјавиле

дека воспоставуваат контакт со родителите секојдневно или неколку пати неделно, додека 25.7 % (N = 28) воспоставуваат контакт еднаш неделно или неколку пати месечно. Дополнително, 31.2 % (N = 34) навеле дека комуницирале со родителите неколку пати во текот на учебната година. Поретки форми на комуникација се забележани кај мал дел од испитаниците — само 2.8 % (N = 3) оствариле контакт еднаш месечно, уште 2.8 % (N = 3) воопшто немале контакт, а 0.9 % контактирале само еднаш во текот на учебната година. Овие резултати укажуваат на генерално високо ниво на родителска вклученост, иако степенот на редовност и конзистентност варира меѓу случаите.

Табела 24. Комуникација со родителите

Колку пати во текот на оваа учебна година сте оствариле комуникација со родителите на ученикот во врска со наставната програма или неговиот напредок (по телефон, лично или преку електронска пошта)?		
	N	%
Секојдневно или неколку пати неделно	40	36.7 %
Еднаш неделно или неколку пати месечно	28	25.7 %
Еднаш месечно	3	2.8 %
Неколку пати во текот на учебната година	34	31.2 %
Еднаш во текот на учебната година	1	0.9 %
Не, во текот на оваа учебна година	3	2.8 %

Во изминатата година, најчесто спроведувани формални индивидуални евалуации за изработка на Индивидуални образовни планови (ИОП) биле психолошките проценки (28.6 %, N = 62) и академските проценки (20.7 %, N = 45). Проценките на говорно-јазичниот развој исто така беа релативно чести (15.2 %, N = 33), проследени со проценки на моторните способности (10.6 %, N = 23) и на стиловите на учење (8.8 %, N = 19). Помал број ученици добиле проценка на слухот (6.5 %, N = 14), други видови проценки (6.0 %, N = 13) или проценки на видот (3.7 %, N = 8). Овие резултати укажуваат дека при утврдувањето на индивидуалните цели се дава приоритет на когнитивните, академските и комуникациските области на развој.

Табела 25. Индивидуални проценки

Во изминатата година, дали детето било подложено на некоја од следните формални индивидуални проценки со цел утврдување на целите во рамките на индивидуалниот образовен план (ИОП)?	N	%
Психолошка проценка	62	28.6 %
Говорно-јазична проценка	33	15.2 %
Визуелна проценка	8	3.7 %
Проценка на слух	14	6.5 %
Проценка на стил на учење	19	8.8 %
Проценка на моторни способности	23	10.6 %
Академска проценка	45	20.7 %
Друго	13	6.0 %

Во овој дел од учебната година, повеќето ученици покажале умерен напредок во реализацијата на целите предвидени со нивниот индивидуален образовен план (ИОП), при што 41.0 % (N = 41) ги постигнале или речиси ги постигнале 51–75 % од поставените цели. Дополнителни 31.0 % (N = 31) реализирале помеѓу 26–50 % од целите, додека 10.0 % (N = 10) оствариле висок степен на напредок, исполнувајќи 76–100 % од поставените цели. Помала група ученици (11.0 %, N = 11) постигнала ограничен напредок, исполнувајќи само 1–25 % од целите, а кај 7.0 % (N = 7) податоците се оценети како неважечки или несоодветни. Свкупно, резултатите укажуваат на конзистентен, но варијабилен напредок во постигнувањето на индивидуалните образовни цели кај учениците со ИОП.

Табела 26. Реализација на целите во ИОП

Кој процент од тековните цели на учениците во рамките на нивниот индивидуален образовен план (ИОП) е постигнат или речиси постигнат во овој момент од учебната година?	N	%
76 - 100 %	10	10.0 %
51 - 75 %	41	41.0 %
26 - 50 %	31	31.0 %
1 - 25 %	11	11.0 %
Прашањето е неприменливо	7	7.0 %

Повеќето ученици (55,2 %, N = 58) се очекува да продолжат да добиваат помош во рамките на специјалното образование согласно нивниот Индивидуален образовен план

(ИОП) и во следната учебна година. Дополнителни 34,2 % (N = 36) се сметаат за очекувано дека ќе продолжат (19,0 %, N = 20) или постојат високи шанси дека ќе продолжат (15,2 %, N = 16) да ја примаат поддршката. Само мал дел од учениците се очекува да ја напуштат помошта, при што 4,8 % (N = 5) се сметаат за малку веројатно, а по 2,9 % (N = 3) како тешко замисливо или сигурно нема да продолжат. Овие резултати укажуваат на силна континуираност во специјалната образовна поддршка за мнозинството ученици.

Табела 27. Степен на добивање посебно образование

Кој од следниве одговори најдобро го опишува степенот на продолжување на примањето на услуги од специјалното образование (во рамките на индивидуален образовен план) од страна на ученикот во следната учебна година?	N	%
Ќе продолжи со специјалното образование	58	55.2 %
Многу можно е да продолжи со специјалното образование	20	19.0 %
Речиси сигурно ќе продолжи со специјалното образование	16	15.2 %
Малку веројатно е да продолжи со специјалното образование	5	4.8 %
Тешко замисливо е да продолжи со специјалното образование	3	2.9 %
Нема да продолжи со специјалното образование (ќе биде исклучен од услугите)	3	2.9 %

Повеќе од половина од учениците (55,2 %, N = 58) не учествувале во редовната програма за тестирање или евалуација на училиштето во текот на оваа учебна година. Истовремено, 19,0 % (N = 20) учествувале исклучиво во алтернативни евалуации, а 15,2 % (N = 16) имале комбинирано учество во алтернативни и редовни евалуации. Само мал број ученици (4,8 %, N = 5) целосно учествувале во редовната тестирачка програма на училиштето, додека 2,9 % (N = 3) од испитаниците биле несигурни. Овие податоци

укажуваат на доминантна примена на алтернативни пристапи за евалуација кај учениците со индивидуални образовни планови (ИОП).

Табела 28. Учество на учениците во евалуација

Во која мера ученикот учествувал во секоја евалуација на ниво на одделение спроведена како дел од програмата за тестирање на училиштето во текот на оваа учебна година?	N	%
Ученикот не учествувал во програмата за тестирање или евалуација на училиштето	58	55.2 %
Ученикот учествувал само во алтернативни евалуации, а не во редовните	20	19.0 %
Ученикот учествувал делумно во алтернативни и делумно во редовни евалуации	16	15.2 %
Учениот целосно учествувал во програмата за тестирање или евалуација на училиштето	5	4.8 %
Не знам	3	2.9 %

Повеќето испитаници (91,0 %, N = 91) изјавиле дека учествувале на работилници за инклузивно образование, при што влијанието врз нивната перцепција за сопствената компетентност во создавањето на инклузивни училници се разликувало. Од нив, 32,0 % (N = 32) оцениле дека обуката имала многу позитивно влијание, 34,0 % (N = 34) ја оцениле како средно влијание, а 15,0 % (N = 15) ја оцениле како одлична. Дополнителни 10,0 % (N = 10) навеле дека обуката имала значително влијание. Само 4,0 % (N = 4) не учествувале на ваква обука, а 5,0 % (N = 5) го означиле прашањето како неприменливо. Вкупно, резултатите укажуваат дека обуките за инклузивно образование се широко следени и генерално се перципираат како корисни.

Табела 29. Учество во обука за инклузивно образование

Дали сте учествувале на обука за инклузивно образование и како овие обуки влијаеле врз вашето чувство на компетентност во создавањето на сеопфатна (инклузивна) училница?	N	%
Не	4	4.0 %

Да, имало значително влијание	10	10.0 %
Да, имало средно влијание	34	34.0 %
Да, имало многу позитивно влијание	32	32.0 %
Да, имало одлично влијание	15	15.0 %
Прашањето е неприменливо	5	5.0 %

Со оглед на тоа што анализата на податоците од прашалникот за наставници покажа дека најголемиот дел од собраните информации се однесуваат на карактеристиките на учениците, видовите образовна поддршка, дополнителните услуги, наставните адаптации и асистивната технологија што се користи во училиштата, а не на директна проценка на знаењата, вештините, ставовите и професионалната самоефикасност на наставниците, не постојат доволно емпириски основи за формално тестирање и потврдување или отфрлање на поставените хипотези за професионалните компетенции на наставниците.

Иако одредени индикатори, како што се користењето на индивидуализирани наставни стратегии, адаптацијата на наставните материјали, примената на кооперативно учење, управување со однесувањето и употребата на асистивна технологија, индиректно упатуваат на одредено ниво на професионална подготвеност и ангажираност, тие не овозможуваат доволно прецизна и валидна проценка на компетенциите на наставниците како комплексна конструкција.

Професионалните компетенции на наставниците во инклузивното образование подразбираат многу поширок спектар на знаења, вештини и ставови, вклучувајќи разбирање на различните видови попреченост, способност за индивидуализација и диференцијација на наставата, позитивни ставови кон инклузијата, чувство на професионална самоефикасност, комуникациски вештини и способност за соработка со родители и стручни служби. За нивна валидна проценка потребно е користење стандардизирани инструменти кои директно ги мерат овие димензии.

Дополнително, во рамките на ова истражување не беа спроведени компаративни анализи со кои би се испитало дали професионалните компетенции статистички значајно се разликуваат во зависност од работниот стаж, претходното искуство во работа со ученици со посебни образовни потреби, нивото на образование или посетените обуки за инклузивно образование. Поради тоа, не може да се донесат сигурни заклучоци за влијанието на овие фактори врз професионалната подготвеност на наставниците.

Оттука, наместо посебно поглавје за тестирање на хипотезите поврзани со наставничките компетенции, во понатамошниот текст резултатите ќе се интерпретираат во контекст на описот на образовните практики, видовите поддршка што ги добиваат учениците и организацијата на инклузивната настава. Овие податоци претставуваат важен индикатор за начинот на кој училиштата одговараат на потребите на учениците со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, но не дозволуваат прецизна и директна проценка на професионалните компетенции на наставниците.

Резултатите прикажани во Табела 30 укажуваат дека наставниците користат широк спектар на наставни методи и стратегии во работата со ученици со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Најчесто применувани се управувањето со однесувањето (12,8 %) и кооперативното учење (12,1 %), по што следуваат наставата во мали групи (11,1 %), индивидуалната настава (10,6 %) и стратегиите за самоуправување (9,1 %).

Ваквата распределба на одговорите покажува дека наставниците во значителна мера користат структурирани и интерактивни наставни пристапи кои имаат за цел да обезбедат јасност, предвидливост и активно учество на учениците во наставниот процес. Управувањето со однесувањето, како најчесто избрана стратегија, укажува дека наставниците посветуваат особено внимание на воспоставување позитивна и организирана училишна средина, поставување јасни правила и користење техники за поттикнување на соодветно однесување. Овој пристап е од особено значење во работата со ученици кај кои се присутни потешкотии во вниманието, саморегулацијата и социјалното функционирање.

Високата застапеност на кооперативното учење укажува на тоа дека наставниците ги препознаваат придобивките од врсничката интеракција и соработката како средство за поттикнување на академскиот и социјалниот развој на учениците. Наставата во мали групи и индивидуалната настава дополнително потврдуваат дека наставниците настојуваат да го

приспособат наставниот процес кон индивидуалните потреби, можности и темпо на учење на секое дете.

Употребата на стратегии за самоуправување, директна настава, врничко менторство, когнитивни пристапи и компјутеризирана настава покажува дека наставниците применуваат разновидни методи со цел да обезбедат повеќеслојна поддршка и да ја зголемат самостојноста и активното учество на учениците. Особено значајно е што само 2,4 % од наставниците изјавиле дека не применуваат ниту еден од наведените пристапи, што укажува дека огромното мнозинство активно користи различни наставни стратегии.

Иако овие резултати не овозможуваат директна проценка на професионалните компетенции на наставниците, тие сепак укажуваат на високо ниво на професионална ангажираност, флексибилност и подготвеност за приспособување на наставата кон потребите на учениците со посебни образовни потреби. Разновидноста на применуваните методи укажува дека наставниците не се потпираат исклучиво на традиционални форми на работа, туку настојуваат да создадат инклузивна и поддржувачка средина во која секој ученик има можност активно да учествува и да напредува според своите потенцијали.

Табела 30. Наставна метода

Наставна метода	N	%
Индивидуална настава	49	10.6
Настава во мали групи	51	11.1
Настава во големи групи	22	4.8
Кооперативно учење	56	12.1
Врсничко менторство	35	7.6
Компјутеризирана настава	34	7.4
Директна настава	37	8.0
Когнитивен пристап	34	7.4
Стратегии за самоуправување	42	9.1
Управување со однесувањето	59	12.8

Советување од лингвист за знаковен јазик	29	6.3
Не учествува во ваков вид настава	11	2.4
Не знам	2	0.4

Прашања со повеќекратен избор, при што секој наставник имал можност да избере повеќе од еден одговор.

Резултатите прикажани во Табела 31 укажуваат дека обуките за инклузивно образование имаат значајно позитивно влијание врз чувството на компетентност и професионална сигурност кај наставниците при работата со ученици со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Најголем дел од наставниците оцениле дека обуката имала средно до многу силно влијание врз нивната подготвеност за инклузивна работа. Поточно, 32,5 % од испитаниците навеле дека обуката имала средно влијание, уште 32,5 % оцениле дека таа влијаела многу добро, а 15,0 % сметаат дека влијанието било одлично. Дополнително, 11,3 % од наставниците изјавиле дека обуката значително придонела за подобрување на нивните професионални способности. Тоа значи дека вкупно 91,3 % од наставниците ја перципираат обуката како фактор што во одредена мера придонел за зголемување на нивната подготвеност и сигурност во работата со ученици со посебни образовни потреби.

Само 3,8 % од наставниците навеле дека обуката немала влијание, додека за 5,0 % од испитаниците прашањето не било применливо. Овие резултати јасно покажуваат дека наставниците ја препознаваат стручната обука како значаен извор на знаење, поддршка и професионална сигурност.

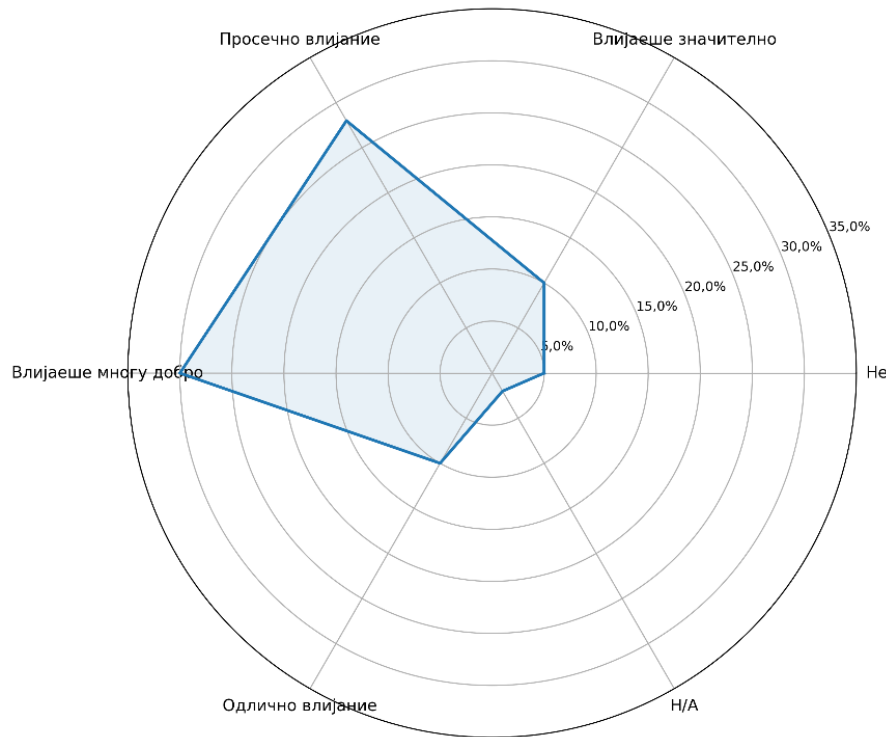
Добиените наоди се во согласност со современите научни сознанија според кои континуираното професионално усовршување претставува еден од најважните предуслови за развој на наставничките компетенции за инклузивно образование. Обуките не само што овозможуваат стекнување нови знаења за различните видови попреченост и специфичните образовни потреби на учениците, туку придонесуваат и за јакнење на самодовербата на наставниците, развивање на позитивни ставови кон инклузијата и унапредување на нивната способност за примена на соодветни наставни стратегии.

Оттука, може да се заклучи дека обуките за инклузивно образование претставуваат клучен фактор за зајакнување на професионалните капацитети на наставниците. Наставниците кои учествувале на вакви обуки покажуваат поголема сигурност во сопствените способности, поголема подготвеност за адаптација на наставниот процес и поголема самоувереност во интегрирањето на учениците со посебни образовни потреби во редовната училишта. Овој наод ја потврдува потребата од континуирано инвестирање во професионалниот развој на наставниот кадар како суштински предуслов за успешно и квалитетно инклузивно образование.

Табела 31. Влијание на обуката за инклузивно образование

Влијание на обуката	N	%
Не	3	3.8
Влијаело значително	9	11.3
Средно влијание	26	32.5
Многу добро влијаело	26	32.5
Одлично влијание	12	15.0
Прашањето е неприменливо	4	5.0

Влијание на обуката



Графикон 1. Влијание на обуката за инклузивно образование

Резултатите прикажани во Табела 32 укажуваат дека учениците со развојни тешкотии и посебни образовни потреби имаат пристап до широк спектар на професионални услуги и форми на поддршка, што претставува значаен предуслов за успешна реализација на инклузивното образование. Воедно, овие резултати покажуваат дека наставниците во својата работа не се потпираат исклучиво на сопствените ресурси, туку функционираат во контекст на поширока интердисциплинарна мрежа на професионална поддршка.

Најзастапена форма на поддршка е психолошката помош, која е евидентирана кај 15,3 % од одговорите. Овој податок ја нагласува важноста на психолошката поддршка во следењето на емоционалниот развој, однесувањето и адаптацијата на учениците во училишната средина. Психологот има значајна улога не само во директната работа со детето, туку и во советувањето на наставниците и родителите, како и во планирањето соодветни стратегии за поддршка.

По психолошката помош, најчесто се застапени специфичниот транспорт (11,7 %), окупационата терапија (10,2 %), социјалната помош (9,6 %) и помошта за мобилност (9,3 %). Овие резултати покажуваат дека потребите на учениците не се ограничуваат само на академската сфера, туку опфаќаат и функционални, социјални и физички аспекти на развојот. Наставниците, со поддршка од овие професионалци, имаат поголеми можности да создадат средина во која учениците можат поуспешно да учествуваат во наставниот процес. Дополнително, значајна е и застапеноста на терапевтската помош (8,7 %), стручните консултации (7,8 %), логопедскиот третман (7,2 %) и наставната поддршка (6,3 %). Овие услуги обезбедуваат стручни насоки и конкретни интервенции насочени кон развојот на комуникацијата, когнитивните способности и училишните вештини на учениците. Физикалната терапија и здравствената помош се застапени со по 4,8 %, додека аудиолошката помош е присутна во 2,4 % од одговорите.

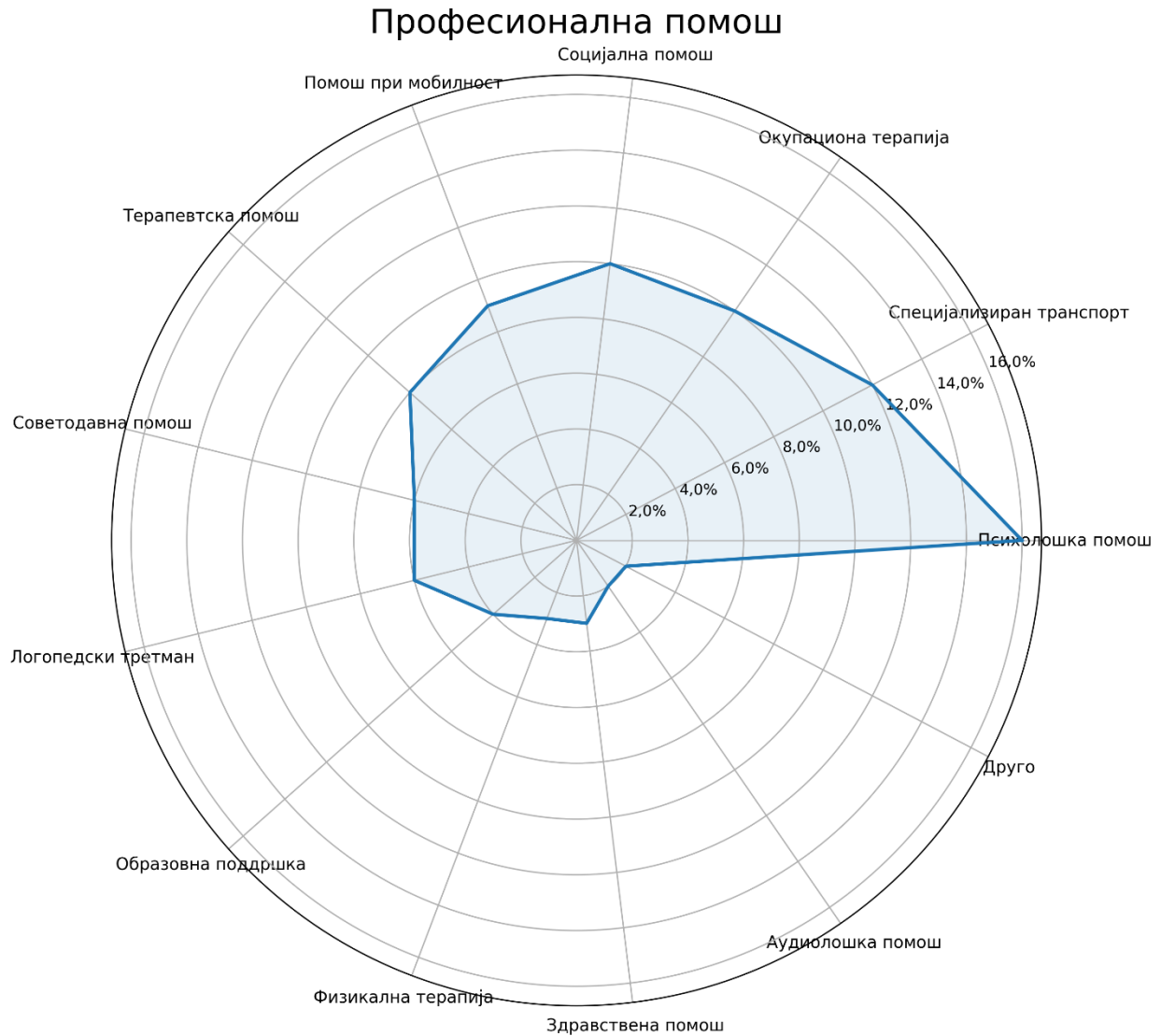
Разновидноста на наведените услуги потврдува дека поддршката на учениците со посебни образовни потреби бара интердисциплинарен пристап и тесна соработка меѓу наставниците и различни професионалци. Кога наставниците имаат пристап до психолози, логопеди, специјални едукатори и рехабилитатори, социјални работници и други стручни лица, тие добиваат дополнителни информации, насоки и ресурси кои им овозможуваат посоодветно да ги планираат наставните активности и поефективно да одговорат на индивидуалните потреби на учениците.

Иако овие податоци не овозможуваат директно мерење на професионалните компетенции на наставниците, тие укажуваат дека квалитетот на инклузивната практика е тесно поврзан со достапноста на професионална и институционална поддршка. Колку е поразвиена мрежата на услуги и стручна соработка, толку се поголеми можностите наставниците успешно да ги реализираат инклузивните цели и да обезбедат квалитетна поддршка за секое дете. Овој наод ја нагласува потребата од понатамошно зајакнување на интердисциплинарните тимови и од обезбедување континуирана стручна поддршка како суштински предуслов за успешно инклузивно образование.

Табела 32. Професионална помош

Професионална помош	N	%
Психолошка помош	51	15.3
Специфичен транспорт	39	11.7
Окупациона терапија	34	10.2
Социјална помош	32	9.6
Помош при мобилност	31	9.3
Терапевтска помош	29	8.7
Стручно советување	26	7.8
Третман од област на говор и јазик	24	7.2
Наставна помош	21	6.3
Физикална терапија	16	4.8
Здравствена помош	16	4.8
Аудиолошка помош	8	2.4
Друго	6	1.8

Прашања со повеќекратен избор, при што секој наставник имал можност да избере повеќе од еден одговор.



Графикон 2. Професионална помош

Хипотеза 4

Дискусија на четвртата хипотеза:

Поголемото ниво на професионални компетенции кај наставниците статистички значајно влијае врз нивната способност за примена на инклузивни наставни стратегии и ефикасно управување со инклузивната училница во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Со цел да се провери оваа хипотеза, беше спроведена анализа на професионалните компетенции на наставниците, нивната подготвеност за работа во инклузивна средина, примената на адаптирани наставни стратегии и нивната способност за управување со инклузивната училница. Анализата беше насочена кон испитување на поврзаноста помеѓу професионалната подготовка на наставниците и нивната ефикасност во реализацијата на инклузивниот воспитно-образовен процес.

Резултатите покажаа дека наставниците кои поседуваат повисоко ниво на професионални компетенции демонстрираат поголема сигурност, флексибилност и подготвеност за примена на адаптирани наставни стратегии во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Дополнително, овие наставници покажуваат подобра организација на наставниот процес и поефикасно управување со инклузивната училница.

Иако дел од статистичките анализи не покажаа целосна статистичка значајност кај сите анализирани варијабли, добиените резултати укажуваат на постоење на значајна професионална и практична поврзаност помеѓу нивото на компетенции и квалитетот на инклузивната практика. Врз основа на тоа, **Хипотеза 4 е делумно потврдена.**

Хипотеза 5

Дискусија на петтата хипотеза:

Наставниците кои посетувале професионални обуки и едукации за инклузивно образование покажуваат повисоко ниво на професионална самоефикасност, сигурност и подготвеност за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Со цел да се провери оваа хипотеза, беше спроведена анализа на влијанието на професионалните обуки и едукации врз професионалната сигурност, самоефикасноста и подготвеноста на наставниците за работа во инклузивна училница. Анализата беше насочена кон испитување на поврзаноста помеѓу професионалната едукација на наставниците и нивната способност за примена на инклузивни наставни стратегии, индивидуализирани пристапи и ефективна соработка со родителите и стручните служби.

Резултатите покажаа дека наставниците кои посетувале професионални обуки и едукации за инклузивно образование се чувствуваат посигурни во сопствените професионални способности и покажуваат поголема подготвеност за примена на инклузивни наставни стратегии и индивидуализирани пристапи во наставата. Дополнително, тие изразуваат попозитивни ставови кон инклузивното образование и поголема подготвеност за соработка со родителите и стручните служби.

Сепак, иако резултатите укажуваат на позитивна поврзаност помеѓу професионалната едукација и наставничката самоефикасност, дел од анализите не покажаа целосна статистичка значајност. Поради тоа, добиените резултати овозможуваат **Хипотеза 5 да се смета за делумно потврдена.**

Хипотеза 6

Дискусија на шестата хипотеза:

Недостатокот на стручна, институционална и мултидисциплинарна поддршка статистички значајно влијае врз чувството на професионална несигурност, стрес и тешкотии кај наставниците во процесот на инклузивно образование.

Со цел да се провери оваа хипотеза, беше спроведена анализа на достапноста на стручната, институционалната и мултидисциплинарната поддршка во воспитно-образовниот процес, како и нејзиното влијание врз професионалната сигурност, стресот и тешкотиите со кои се соочуваат наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Анализата беше насочена кон испитување на поврзаноста помеѓу недостатокот на професионална поддршка, ресурсите и соработката со стручните служби и нивото на професионална подготвеност и ефикасност на наставниците во инклузивната училишница.

Резултатите покажаа дека наставниците кои не добиваат доволна стручна и институционална поддршка почесто изразуваат чувство на професионална несигурност, стрес и тешкотии во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Недостатокот на специјализиран кадар, професионално советување, образовни асистенти и

адаптирани ресурси претставува значаен предизвик за реализацијата на инклузивното образование.

Иако добиените резултати покажуваат јасна тенденција за постоење на поврзаност помеѓу недостатокот на поддршка и професионалниот стрес кај наставниците, дел од статистичките показатели не покажаа целосна статистичка значајност. Оттука, **Хипотеза 6 се смета за делумно потврдена.**

3.4. Резултати од фокус-групата на наставниците

Прашања	Прво толкување	Одговори	Клучни зборови
1. Во каков тип училиште работите?	Сите испитаници работат во истата институција: Ресурсниот центар за учење и советување „Рџрпарими“ (QBMK – Рџрпарими), специјализирано училиште за ученици со посебни потреби. Ова укажува на уникатен и фокусиран профил на испитаниците.	M1. QBMK – Рџрпарими. M2. QBMK – Рџрпарими. M3. QBMK – Рџрпарими. M4. QBMK – Рџрпарими. M5. QBMK – Рџрпарими. M6. QBMK – Рџрпарими. M7. QBMK – Рџрпарими. M8. QBMK – Рџрпарими. M9. QBMK – Рџрпарими.	QBMK – Рџрпарими, специјално училиште, ресурсен центар.

		M10. QBMK – Përparimi.	
2. Колку години предавате во ова училиште?	Постои разновиден спектар на искуство во наставата, кој варира од 2 до 30 години. Ова укажува на мешавина од персонал со долгогодишно искуство и оние кои се понови во професијата, кои носат различни перспективи во наставата.	M1: Во ова училиште сум 30 години и 1 месец. M2: 2 години M3: 14 години M4: 4 години M5: 4 години M6: 14 години M7: 16 години M8: 21 години M9: 6 години M10: 15 години	Долгогодишно искуство, разновиден персонал, 2–30 години.
3. Ве молиме опишете ги вашите искуства како наставник кој работи во ова училиште.	Искуствата се опишуваат како предизвикувачки, емотивни и исполнувачки, со акцент на професионален раст, емпатија и	M1: Искуството во ова училиште беше живописно, но и предизвикувачко; сепак, тоа е задоволство и чест. M2: Моето искуство како наставник е	Предизвикувачки, исполнувачки, професионален развој, посветеност, емпатија и богато искуство.

	<p>посветеност. Наставниците ги ценат позитивните промени што ги носат за своите ученици и за себе.</p>	<p>предизвикувачко, но исклучително наградувачко; бара трпение и индивидуален пристап. М3: Моето искуство како наставник на ученици со посебни потреби е предизвикувачко. М4: Колку и да е љубезно, толку е и предизвикувачко. М5: Искуството во овој центар беше исто толку богато и емотивно колку што беше и предизвикувачко. М6: Ова искуство ми помогна да растам професионално и подобро да ги разберам различните потреби на учениците. М7: Секој ден е ново искуство, со предизвици што ме</p>	
--	--	---	--

		<p>мотивираат да станам подобар едукатор.</p> <p>М8: Почувствував лично исполнување гледајќи го Напредокот на учениците и нивното активно учество.</p> <p>М9: Ова искуство ми помогна да развијам трпение, емпатија и креативност во мојата работа.</p> <p>М10: Искуството во ова училиште ме натера да сфатам дека секое дете има уникатен потенцијал што треба да се открие и развие.</p>	
<p>4. Кои се вашите мисли за инклузивното образование?</p>	<p>Сите наставници се согласуваат дека инклузивното образование е од суштинско значење, праведно и</p>	<p>М1: Верувам дека е неопходна интеграцијата на децата со посебни потреби во општеството.</p> <p>М2: Инклузивното образование е</p>	<p>Еднакви можности, диверзификација, ангажираност, интеграција и чесно образование.</p>

	<p>корисно за социјалната интеграција и индивидуалниот развој. Тие нагласуваат еднаквост, прифаќање и етика во образованието.</p>	<p>суштински и фер пристап во образованието, каде што сите ученици се вклучени и имаат еднакви можности за учење.</p> <p>М3: Инклузивната настава се заснова на принципите на различност и еднаквост, создавајќи средина каде што секој ученик се чувствува прифатен и ценет.</p> <p>М4: Тоа е една од основните потреби за правилно и функционално општество.</p> <p>М5: Од суштинско значење е да се обезбеди секое дете да има еднаков пристап до образование.</p> <p>М6: Инклузивното образование е основа за еднаквост</p>	
--	---	---	--

		<p>и почитување на сите способности.</p> <p>М7: Тоа е вистинскиот модел за градење на пофер и почувствителен образовен систем.</p> <p>М8: Овој пристап го поддржува социјалниот и емоционалниот развој на сите деца во училищата.</p> <p>М9: Јас го гледам како начин за создавање достапни и разновидни општества.</p> <p>М10: Инклузивното образование е основа на етичко и праведно образование за секое дете.</p>	
<p>5. Дали сте посетувале некоја обука за инклузивно образование?</p>	<p>Повеќето учествувале и во практична и во теоретска обука, при што се споменуваат работилници,</p>	<p>М1: Да, секако, сум присуствувал на многу од нив.</p> <p>М3: Тоа е одговорност и можност да се направи позитивна</p>	<p>Обуки, работилници, индивидуални планови, инклузивни стратегии..</p>

	<p>развој на индивидуални планови и сеопфатно планирање. Ова укажува на задоволителен стандард на професионална подготвеност.</p>	<p>промена во животот на детето.</p> <p>М4: Да, сум присуствувал на неколку обуки за инклузивно образование.</p> <p>М5: Да, сум присуствувал на разни обуки.</p> <p>М6: Да, сум учествувал на неколку практични семинари кои ми помогнаа поуспешно да ги разберам техниките.</p> <p>М7: Да, и тие беа многу корисни во подобрувањето на моите методи на предавање.</p> <p>М8: Да, посетував обука за развивање индивидуални планови за деца со посебни потреби.</p> <p>М9: Да, овие обуки ми помогнаа да станам почувствителен на</p>	
--	---	---	--

		<p>различноста во училишната.</p> <p>M10: Посетував неколку обуки кои ме подготвија да применувам инклузивни стратегии.</p>	
<p>6. Дали мислите дека во вашата училишница има деца со пречки во развојот?</p>	<p>Наставниците го идентификуваат присуството на деца со пречки во развојот во нивните училишници и го сметаат ова за одговорност, предизвик и можност за раст. Се нагласува потребата од континуирана поддршка и чувствителни пристапи.</p>	<p>M1: Училиштето е институција каде што сите нивоа вклучуваат деца со пречки во развојот.</p> <p>M2: Не е секогаш лесно, но тоа е одговорност и можност да се направи голема разлика во животот на тоа дете.</p> <p>M4: Децата што се дел од моето одделение имаат различни пречки во развојот.</p> <p>M5: Потребна им е индивидуална и континуирана поддршка.</p> <p>M6: Ова ме мотивира да</p>	<p>Пречки во развојот, одговорност, поддршка, посветеност и емпатија.</p>

		<p>создадам средина поопфатна со разбирање и поддршка.</p> <p>M7: Тоа е искуство што ме предизвикува да бидам покреативен и потрпелив.</p> <p>M8: Тоа е одговорност што бара многу љубов и посветеност.</p> <p>M9: Секој ден учам нови работи за различните начини на кои учат децата.</p> <p>M10: Тоа е можност да се изградат мостови на комуникација и вистинска поддршка.</p>	
<p>7. Според ваше мислење, кои се некои предизвици со кои се соочуваат децата со пречки во</p>	<p>Споменатите предизвици вклучуваат тешки однесувања, недостаток на асистенти, несоодветни</p>	<p>M1: Се прикажува агресивно однесување кон другите ученици.</p> <p>M2: Прилагодување на методите, управување со однесувањето,</p>	<p>Агресивно однесување, недостаток на материјали, алтернативна комуникација, концентрација и стигматизација.</p>

<p>развојот, а кои можат да го попречат нивното учење во училиницата?</p>	<p>материјали, стигматизација и тешкотии при концентрирање. Овие предизвици ја одразуваат потребата од поинклузивна и добро опремена средина за учење.</p>	<p>соработка со родителите и интегрирање на учениците.</p> <p>М4: Некои предизвици вклучуваат несоодветни дидактички материјали кои не го поддржуваат стекнувањето на вештините наведени во Индивидуалниот образовен план (ИОП).</p> <p>М5: Недостаток на асистенти, голем број ученици и несоодветни дидактички материјали.</p> <p>М6: Недостаток на соодветни алатки за алтернативна комуникација.</p> <p>М7: Тешкотии со концентрацијата и потреба од постојано повторување.</p>	
---	--	---	--

		<p>М8: Недостаток на свест и чувствителност од другите ученици.</p> <p>М9: Стигматизација и недостаток на вклучување во групни активности.</p> <p>М10: Наставна програма која не се прилагодува на нивните индивидуални потреби.</p>	
<p>8. Какви видови вештини и стратегии користите кога работите со деца со пречки во развојот?</p>	<p>Наставниците користат индивидуални и мултисензорни стратегии, вклучувајќи соодветна комуникација, дневни планови, позитивно засилување и соработка со родителите. Ова покажува пристап</p>	<p>М1: Во зависност од индивидуалните потреби на учениците, комбинирам различни терапии како што се ПАО, ААК, ИРВ, итн.</p> <p>М2: Трпение и флексибилност, јасна и соодветна комуникација и прилагодување на наставните материјали.</p>	<p>ПАО (Применета анализа на однесувањето), ААК (Аугментативна и алтернативна комуникација), ИРВ (Интервенција за развој на врски), мултисензорност, дневни рутини, позитивно засилување.</p>

	<p>центриран кон ученикот.</p>	<p>M4: Употреба на разни дидактички материјали кои го поддржуваат стекнувањето и зајакнувањето на вештините, вклучувајќи вербални, илустративни и демонстративни алатки.</p> <p>M5: Комуникација прилагодена на нивните потреби, визуелни и практични активности.</p> <p>M6: Мултисензорни стратегии и употреба на визуелни и аудитивни алатки.</p> <p>M7: Континуирана интеракција и поттикнување на автономија.</p> <p>M8: Создавање дневни рутини кои помагаат во</p>	
--	--------------------------------	--	--

		<p>ориентацијата и структурата.</p> <p>М9: Континуирана соработка со родители и специјалисти.</p> <p>М10: Позитивно засилување и прилагодување на пристапите врз основа на Напредокот на учениците.</p>	
<p>9. Какви механизми за поддршка сте имплементирале за да ја подобрите вашата настава за деца со пречки во развојот?</p>	<p>Се имплементираат различни механизми за поддршка, како што се индивидуални образовни планови, соработка со родители и помошен персонал, асистивна технологија и структурирани услови во училницата.</p>	<p>М1: Различни механизми, како што се соработка со родители, креирање рутини за секој ученик итн.</p> <p>М2: Педагошка поддршка во учењето, индивидуална настава, визуелни материјали и позитивно засилување.</p> <p>4: Присуството на соодветни асистенти за индивидуална</p>	<p>Индивидуални планови, соработка, асистивна технологија, мирна средина и асистенти.</p>

	<p>Присуството на асистенти се смета за важен елемент.</p>	<p>работа е неопходно и препорачливо.</p> <p>М6: Користење на индивидуални образовни планови (ИОП) за секое дете.</p> <p>М7: Редовни консултации со училишниот психолог и наставниците за поддршка.</p> <p>М8: Развој на интегрирани часови со заеднички активности за целиот клас.</p> <p>М9: Создавање мирна и организирана средина за ефикасно учење.</p> <p>М10: Користење на технологија за прилагодување на наставата според потребите на учениците.</p>	
<p>10. Дали соработувате со друг стручен</p>	<p>Сите наставници потврдуваат редовна и</p>	<p>М1: Да.</p> <p>М4: Да, континуираната</p>	<p>Соработка, стручен персонал, психолог,</p>

<p>персонал во работата со деца со пречки во развојот?</p>	<p>активна соработка со стручен кадар како што се психолози, логопеди и помошници наставници, сметајќи го ова за неопходно за развојот на децата.</p>	<p>соработка со стручниот кадар на училиштето е секогаш неопходна за да се придонесе, дури и на мал начин, кон образовниот развој на децата со пречки во развојот.</p> <p>М5: Да, соработката со персоналот е на соодветно ниво и внатре и надвор од училиштето.</p> <p>М6: Да, соработката со логопедот и психологот се одвива секојдневно.</p> <p>М7: Да, соработката е клучна за Напредокот на учениците.</p> <p>М8: Да, одржуваме неделни состаноци за да ги споделиме најдобрите стратегии.</p> <p>М9: Да, споделив работни планови со асистентите на</p>	<p>логопед и заеднички планови.</p>
--	---	--	-------------------------------------

		наставниците и едукаторите. M10: Да, секоја одлука во врска со децата се донесува преку заеднички консултации.	
--	--	---	--

3.4.1. Толкувања за фокус-групата на наставниците

Искуството на наставниот кадар во QBMK – Përparimi е разновидно.

Педагошкиот кадар што работи во Ресурсниот центар за учење и советување „Përparimi“ претставува избалансиран состав помеѓу наставници со долгогодишно искуство и оние кои се понови во професијата. Времетраењето на искуството се движи од 2 до над 30 години. Оваа разновидност во искуството е голема предност за институцијата, бидејќи ги спојува традиционалното искуство со енергијата и современите методи на работа на помладиот кадар. Наставниците со долгогодишно искуство носат стабилност и практична длабочина, додека помладите нудат иновативни пристапи и се отворени за педагошки иновации. Искуството во наставата во оваа институција е богато, предизвикувачко и исполнето со чувствителност и посветеност.

Искуствата на наставниците во QBMK – Përparimi се карактеризираат со мешавина од емоции. Тие вклучуваат секојдневни предизвици, но и длабоки чувства на исполнетост. Сите наставници нагласуваат дека работата со деца со посебни потреби бара трпение, емпатија и индивидуално внимание. За многу од нив, ова искуство влијаело на нивниот личен и професионален развој, зајакнувајќи ја човечката чувствителност и мотивирајќи ги да истражуваат сè поефикасни и индивидуални пристапи кон образованието.

Наставниците го сметаат инклузивното образование за суштинско и право на секое дете. Сите учесници во студијата делат јасно и консолидирано мислење за

фундаменталната важност на инклузивното образование. Тие го гледаат како основно право за секое дете, без оглед на нивните способности или предизвици. Инклузивното образование се перципира како важен механизам за градење пофер општество, каде што секој поединец има можност да учи и да придонесува. Овој пристап ја поттикнува еднаквоста и промовира демократски и етички вредности во образовниот систем.

Наставниот кадар поминал низ обемна обука за инклузивно образование и е професионално подготвен. Повеќето наставници посетувале бројни обуки за инклузивно образование, каде што стекнале знаење за развивање индивидуални образовни планови, индивидуални стратегии за учење и прилагодени пристапи кон развојните различности на учениците. Оваа подготовка покажува високо ниво на професионализам и подготвеност за соочување со предизвиците на инклузивното образование со современи методи прилагодени на индивидуалните потреби на секој ученик.

Присутството на деца со пречки во развојот во училиницата се перципира како одговорност и можност за раст. Наставниците се целосно свесни за присутството на деца со пречки во развојот во нивните училиници и го гледаат тоа не само како предизвик, туку и како значајна одговорност. Тие ја доживуваат оваа ситуација како можност позитивно да влијаат врз животот на децата и да го подобрат квалитетот на наставата преку поинклузивни методи. Свеста за улогата што ја играат во обликувањето на овие деца помага да се создаде позитивна, поддржувачка и чувствителна средина во училиницата.

Децата со пречки во развојот се соочуваат со различни предизвици во училишната средина. Според податоците, децата со пречки во развојот се соочуваат со неколку предизвици кои влијаат на нивниот процес на учење. Тие вклучуваат однесување кое тешко се менаџира, недостаток на професионални асистенти, несоодветни материјали за учење за нивните потреби и отсуство на алатки за алтернативна комуникација. Наставниците, исто така, го истакнуваат проблемот со стигматизација и тешкотии во концентрацијата. Сите овие предизвици бараат систематска интервенција и континуирана институционална поддршка.

Наставниците имплементираат индивидуални и мултисензорни стратегии при работа со ученици со посебни потреби. Во нивната секојдневна пракса, наставниците известуваат дека користат широк спектар на адаптирани стратегии за настава за деца со пречки во развојот. Тие вклучуваат техники како што се ПАО (Применета анализа на

однесувањето), ААК (аугментативна и алтернативна комуникација) и ИРВ (Интервенција за развој на врски), употреба на визуелни материјали, дневни планови и практични активности. Мултисензорните стратегии и позитивното засилување се користат за да им се помогне на децата полесно да стекнат знаења и вештини, додека соработката со родителите и специјалистите ја поддржува ефикасната имплементација на овие пристапи.

Усвоени се различни механизми за поддршка за подобрување на инклузивната настава. Според одговорите, наставниците известуваат дека усвоиле неколку механизми за поддршка за подобрување на наставата за деца со пречки во развојот. Тука спаѓаат развојот на индивидуални образовни планови, употребата на асистивни технологии, консултации со стручен персонал и создавањето мирна и структурирана средина. Присуството на асистенти се смета за особено важно за обезбедување директна и индивидуална поддршка во процесот на учење.

Соработката со стручниот персонал е континуирана и се смета за суштинска за успехот на децата. Сите наставници наведуваат дека соработката со друг стручен персонал, како што се психолози, логопеди и помошници наставници, е суштински дел од нивната работа. Оваа соработка се одвива континуирано преку неделни состаноци, споделување на работни планови и консултации за специфични случаи. Овој интердисциплинарен работен модел помага во подобар развој на децата со посебни потреби и придонесува за интегриран и координиран пристап кон образовниот процес.

Дали наставникот ги има потребните способности и компетенции за работа со деца со пречки во развојот? Да, наставниците во QBMK – Pèrparimi покажуваат високо ниво на подготвеност и компетентност за работа со деца со пречки во развојот. Податоците покажуваат дека повеќето наставници завршиле различни обуки за инклузивно образование, вклучувајќи практични работилници и теоретски курсеви. Овие обуки ги опремиле со знаење за индивидуални образовни планови, адаптирани стратегии за настава и инклузивни методологии. Дополнително, нивните секојдневни искуства во специјализирана средина, во комбинација со долгорочна посветеност, одразуваат силни професионални вештини, емпатија и способност за прилагодување кон различните потреби на учениците.

Наставниците во QBMK имаат различно искуство во наставата - од само 2 години до повеќе од 30 години. Оваа разновидност на искуство ја збогатува институцијата со

комбинација од професионална зрелост и педагошка иновација. Оние со подолги мандати внесуваат длабок увид во долгорочниот напредок, додека поновите едукатори придонесуваат за енергија и отвореност кон нови методи.

Нивните наративи откриваат силно чувство на одговорност, емпатија и етичка посветеност. Многумина ја опишуваат својата улога како наставник како повеќе од работа - тоа е професија што бара трпение, флексибилност и индивидуално внимание. Емоционалното и професионалното исполнување што доаѓа од сведочењето на растот на нивните ученици е тема што се повторува во нивните размислувања.

Скоро сите испитаници изјавиле дека посетувале повеќе форми на професионален развој поврзани со инклузивното образование. Тие вклучуваат:

- Теоретска обука за принципите на инклузивното образование
- Практични работилници фокусирани на спроведување на индивидуални образовни планови (ИОП)
- Специјализирана обука за инклузивни стратегии за деца со когнитивни, емоционални и сензорни нарушувања

Овој континуиран професионален развој одразува длабока посветеност на доживотното учење. Наставниците не само што се потпираат на обука пред вработување, туку и постојано се стремат да ги надградуваат своите компетенции за да ги задоволат еволуирачките потреби на учениците.

Од собраните наративи, јасно се појавуваат неколку основни компетенции:

- Емпатија и емоционална интелигенција: Наставниците покажуваат длабока емоционална врска и чувствителност кон индивидуалните потреби на своите ученици.
- Прилагодливост и креативност: Многу едукатори ја нагласија својата способност да ги адаптираат стратегиите на лице место во зависност од напредокот или емоционалната состојба на секој ученик.
- Соработка: Наставниците одржуваат редовен контакт со психолози, логопеди, помошници едукатори и родители.
- Набљудување и документација: Тие се искусни во препознавањето на развојните обрасци и соодветното реагирање преку индивидуални стратегии.
- Диференцијација на наставата: Тие ги модифицираат задачите, оценките и училницата според потребите на учениците.

Редовните наставници во QBMK – Përparimi ги демонстрираат потребните способности и компетенции не само за управување, туку и за позитивно влијание врз развојот на децата со пречки во развојот. Нивниот долгогодишен ангажман, рефлексивните практики и посветеноста на континуирано подобрување го нагласуваат нивниот силен професионален профил во инклузивното образование.

3.4.2. Заклучок за истражувачкото прашање за проценка

на компетенциите на наставниците

- Каква стратегија користи наставникот за работа со деца со пречки во развојот?

Наставниците користат различни индивидуални и мултисензорни стратегии прилагодени на специфичните потреби на секое дете. Вообичаените стратегии вклучуваат употреба на алтернативни техники на настава како што се применета анализа на однесувањето (ПАО), аугментативна и алтернативна комуникација (ААК) и интервенција за развој на врските (ИРВ). Тие вклучуваат визуелни помагала, структурирани дневни рутини и методи за позитивно засилување за поддршка на учењето и ангажирањето. Наставниците, исто така, нагласуваат континуирана интеракција, промовирање на автономија и тесна соработка со родителите и професионалците за поддршка за да обезбедат холистички и инклузивен образовен пристап.

1. Терапевтски и стратегии за однесување

Многу наставници изјавија дека користат терапевтски модели како што се:

- ПАО (Применета анализа на однесувањето): Се користи за зајакнување на посакуваните однесувања и намалување на проблематичните преку конзистентно позитивно засилување.
- ААК (Аугментативна и алтернативна комуникација): Им помага на учениците кои имаат ограничени вербални способности да се изразат преку слики, гестови или комуникациски уреди.
- ИРВ (Интервенција за развој на врски): Се користи за зајакнување на социјалниот и емоционалниот ангажман преку структурирана интеракција.

Овие методи се внимателно прилагоден и имплементирани во зависност од специфичните развојни предизвици на секое дете.

2. Мултисензорна настава

Наставниците постојано го истакнуваа нивното користење на мултисензорни стратегии, кои вклучуваат:

- Визуелни помагала: Табели, дијаграми и сликовни водичи за поддршка на концептуалното разбирање.
- Аудитивни алатки: Употреба на песни, ритам и вербални повторувања за зајакнување на информациите.
- Кинестетички активности: Практични задачи како цртање, градење или имитирање дејства за развој на моторни и когнитивни вештини.
- Тактилни материјали за учење: Текстурни предмети и алатки кои ја поддржуваат сензорната интеграција.

Овој пристап е особено корисен за ученици со тешкотии во сензорната обработка или дефицит на внимание.

3. Индивидуално образовно планирање (ИОП)

Наставниците постојано подготвуваат и спроведуваат Индивидуални образовни планови (ИОП) за секој ученик. Овие планови вклучуваат:

- Индивидуални цели за учење
- Чекор-по-чекор академски и цели за однесување
- Методи за евалуација и следење на напредокот

ИОП обезбедуваат наставата да биде усогласена со способностите и темпото на учење на секое дете.

4. Дневна структура и предвидливост

Друга често користена стратегија вклучува создавање структурирани дневни рутини, кои нудат:

- Чувство на сигурност и очекување
- Полесни транзиции помеѓу активностите
- Визуелни распореди и знаци за управување со времето за деца со нарушувања на аутистичниот спектар или АДХД

Овој пристап базиран на рутина помага да се одржи конзистентност и да се намали анксиозноста во училницата.

5. Позитивно засилување и мотивација

Употребата на позитивно засилување беше спомената како моќна алатка за одржување на ангажманот и поттикнување на подобрување. Наставниците обезбедуваат:

- Вербална пофалба
- Системи за наградување
- Сертификати или значки за мали достигнувања

Овие практики придонесуваат за градење самодоверба и емоционална отпорност кај учениците.

6. Семејна и интердисциплинарна соработка

Наставниците нагласуваат соработка со:

- Родители и старатели, за да се обезбеди конзистентност помеѓу домот и училиштето
- Психолози и логопеди, за редовни проценки на напредокот
- Помошници наставници, за да се обезбеди индивидуална поддршка каде што е потребно

Овој екосистем на соработка го зајакнува напредокот на детето и обезбедува холистичка грижа.

Стратегиите што ги користат наставниците во QBMK – Përgatimi се сеопфатни, индивидуални и засновани и на теорија и на искуство. Со комбинирање на интервенции во однесувањето, сензорни пристапи, индивидуална настава и емоционална поддршка, наставниците успешно создаваат инклузивна средина каде што децата со пречки во развојот можат да напредуваат. Нивниот стратешки фокус не само што го промовира академското учење, туку и социјалната интеграција, емоционалниот развој и долгорочната независност.

3.5. Резултати од фокус-групата на родителите

Прашања	Прва интерпретација	Одговори	Клучни зборови
----------------	----------------------------	-----------------	-----------------------

<p>Дневна грижа за вашите деца? За училиштето, семејството и активностите поврзани со училиштето. Како изгледа еден типичен ден на грижа за вашите деца? Лична хигиена!</p>	<p>Наративите на родителите откриваат секојдневен живот оптоварен со физички, емоционални и социјални предизвици. Грижата за нивните деца опфаќа сè - од лична хигиена, хранење, облекување, терапии и мобилност, до подготовка за училиште и справување со недостатокот на професионална и социјална поддршка. Родителите често се чувствуваат изолирани во овој процес, дејствувајќи како старатели 24/7 без систематска</p>	<p>N1. Тешко е да се започне денот бидејќи кога не знаете што му треба на вашето дете или што бара, станува тешко. Моето дете не оди на училиште, но дури и дома има предизвици. Моето дете не може само да се храни или да прави нешто самостојно - природно е многу тешко. N2. Досега, тоа не беше проблем за мене, но сега терапијата е пред крај, а тоа е голем проблем. Сè прифатив. Сè се прави преку мене. Од утро до вечер, се грижам за него бидејќи има интензивна терапија со строг распоред. Цел ден сака да излегува надвор. Никогаш не сум престанала кога имав можност, но сега повеќе не можам бидејќи самата не сум добро.</p>	<p>24-часовна нега Интензивни терапии / структурирани распореди Тешкотии во дневната рутина Недостаток на помош во училиште Недоволна институционална поддршка Предизвици со исхраната и личната хигиена Родителска осаменост Адаптација во предучилишни установи</p>
---	--	--	---

	<p>помош од државата или образовните институции. Иако нивната љубов кон своите деца е длабока и безусловна, таа не го ублажува физичкото и менталното исцрпување предизвикано од таквата напорна рутина. Понатаму, описите го истакнуваат недостатокот на адаптирана инфраструктура во училиштата, отсуството на асистенти и социјалното недоразбирање што го доживуваат децата и нивните семејства.</p>	<p>N3. Уживам да бидам со Малтин. Тој не оди и користи инвалидска количка. Утрата му се одлични. Обожава да спие и сака храна штом ќе се разбуди. Сè зависи од мене - хранење, облекување, играње. Понекогаш имам роднини наоколу кои помагаат, но најчесто сум само јас. Му треба дремка во текот на денот. Ужива да излегува навечер, а јас се обидувам да го направам тоа со љубов и наклонетост.</p> <p>N4. Мојата ќерка има повеќе дијагнози уште од мала. Јас ја чистам и облекувам сама, иако и мојот сопруг помага. Кога беше помлада, беше полесно, но сега има 16 години и користи катетер. Гледам дека секој пат ѝ станува сè потешко, но морам да се справам. Во последно</p>	<p>Предрасуди и социјална изолација</p> <p>Безусловна љубов кон детето</p> <p>Стигматизација од други деца/општество</p> <p>Индивидуални терапии и рутини</p> <p>Проблеми со училишната инфраструктура</p> <p>Бариери за пристап до образование</p> <p>Напрегнатост во брачните односи поради товарот на негата</p> <p>Прогресивни болести</p>
--	--	---	--

		<p>време, таа е многу вознемирена и сака често да излегува. Некои денови е расположена, други не.</p> <p>N5.</p> <p>Мојот син има 8 години. Не оди ниту зборува. Има церебрална парализа и е целосно зависен од мене. Од моментот кога ќе се разбудам, се грижам за него - користи пелени, треба да се храни и сама го носам на физиотерапија. Мојот сопруг работи и не може да помогне, па морам сама да се снајдам. Воопшто не е лесно; многу е тешко.</p> <p>N6.</p> <p>Мојот син има 16 години и има прогресивна генетска состојба, која ги обликуваше предизвиците со текот на годините. Тој почна да оди во градинка на 2 години и се социјализираше донекаде и покрај тешкотиите.</p>	<p>Емоционален и физички товар врз родителот</p> <p>Социјализација во специјализирани центри (на пр., „Хендикос“)</p>
--	--	--	---

		<p>Основното училиште дојде со нови предизвици, а дневната грижа се развиваше низ секоја фаза. Борбите започнуваат наутро - облекување, хранење и му треба посебна храна. Му помагам да се крене од кревет, го вртам за време на спиењето и ги управувам дневните активности врз основа на неговите потреби. Уран оди на училиште девет години, но имаше големи тешкотии - недостаток на асистенти и инфраструктура. Кога се враќа дома, борбата продолжува. Со возраста, се појавуваат нови проблеми - тој не сака да биде во близина на други и има свој стрес. Во однос на образованието, проблемите вклучуваат инфраструктура, пристап, недостаток на индивидуални планови и наставници кои не се</p>	
--	--	---	--

		<p>обучени за тоа како да комуницираат со него. Дури и користењето тоалет е предизвик. И покрај љубовта што ја чувствуваме, тоа е многу тешка секојдневна реалност.</p> <p>N7.</p> <p>Како и сите мајки, и јас имам свои предизвици. Линди има пет години и е во предучилишна група. Мојот ден започнува со него. Тој има специфични потреби - покрај здравјето, неговото прилагодување во градинка како мајка беше тешко.</p> <p>N8.</p> <p>Јили има седум години. Нашиот ден не започнува само кога ќе се разбуди - тој е закажан, планиран. По будењето, му треба промена на пелена, потоа хранење, и го носиме во дневната соба, каде што</p>	
--	--	---	--

		<p>почнува да си игра. Опседнат е со автомобили, не со играчки воопшто, само со автомобили. Чека на прозорецот за да го види автомобилот на неговиот татко, дури и само 5 минути во него го прават среќен. Обожава да излегува и треба да го вадат на секој час. Неговата храна се подготвува и блендира бидејќи не може да цвака. Навечер, започнуваат терапиите. Спиет само до мене - не сака никој друг. Не јаде освен ако не е од моја рака. Порано беше агресивен, не сакаше никој во близина, но откако се приклучи на „Хендикос“, почна да се дружи и да си игра со други деца. Сепак, сега забележува како другите деца го гледаат, особено за време на игра. Повеќето од нашите излегувања и собири се откажуваат, 80</p>	
--	--	--	--

		<p>% од времето, поради детето.</p> <p>№9.</p> <p>Мојот син сега малку порасна, но никогаш нема да ги заборавам предизвиците. Додека не наполни 3 години и 8 месеци, не одеше. Има церебрална парализа. Го носев на училиште поради предрасудите - не сакав да се чувствува инфериорно во однос на другите ученици. Проблемите се таму уште од раѓање.</p>	
--	--	--	--

<p>Мисли и чувства за болеста: Како се чувствувавте кога првпат дознавте за дијагнозата на вашето дете?</p>	<p>Искуствата на родителите по добивањето на дијагнозата на нивното дете се емоционално интензивни и варираат во длабочина.</p> <p>Доминантните чувства споделени во сите наративи се шок и неизвесност, проследени со негирање, болка, надеж и постепено соочување со реалноста. Некои родители станале свесни за состојбата на своето дете за време на бременоста или веднаш по раѓањето, додека други се соочиле со дијагнозата месеци или дури</p>	<p>N1.</p> <p>Забележав нешто кај моето дете од вториот месец - почна да губи тежина, а до четвртиот месец беше хоспитализиран. Никогаш не видов крај на тоа, секогаш се надевав дека не е конечно. Никогаш не сум ја изгубила надежта.</p> <p>Дури и денес, верувам дека ќе продолжи со животот, ќе изгради семејство - таа надеж постои во секоја мајка.</p> <p>Кога тој товар не се отстрани, не го гледам моето дете како некој што нема да успее. Никогаш не плачев.</p> <p>N2.</p> <p>Ми кажаа дека е роден со проблеми - тој е моето второ дете. Знаев дека ги има при раѓање, но јасно го сфатив тоа дури на осум месеци, кога не можеше да седи. Тогаш сфатив дека нешто не е во</p>	<p>Првичен шок</p> <p>Емоционална траума</p> <p>Тековна надеж</p> <p>Негирање на дијагнозата</p> <p>Тивка болка</p> <p>Страв за иднината</p> <p>Отфрлање на реалноста</p> <p>Одложено прифаќање</p> <p>Неочекувана дијагноза</p> <p>Недоволни информации од лекарите</p> <p>Тековна емоционална борба</p>
---	--	---	---

	<p>години подоцна, честопати неочекувано.</p> <p>Некои родители доживуваат емоционален шок, други првично ја отфрлаат дијагнозата, а некои, и покрај сè, продолжуваат да се надеваат на подобрување или идна независност за своето дете.</p> <p>Процесот на прифаќање е често долг и болен, а за многумина е обележан со недостаток на информации или поддршка од здравствените работници.</p>	<p>ред. Се надевав многу, но не истражував многу.</p> <p>N3.</p> <p>Не можев да го прифатам тоа. Имаше 18 години - бев силно погодена. Проблемите се појавија во училиште. На крајот, рекоа дека има мали срцеви аритмии, но јас сè уште не го прифаќам тоа. Имаше ноќи кога воопшто не можев да спијам.</p> <p>N4.</p> <p>Роден е со две аномалии во раката и стапалото. Гинекологот не се посомневал во ништо, иако претходно имало сомнежи.</p> <p>N5.</p> <p>Беше посакувана бременост, нормално породување и се роди на време. Сè одеше добро до неговата 3,5-годишна возраст. После тоа,</p>	<p>Осаменост во соочувањето со ситуацијата</p> <p>Компликации при раѓање / предвремено породување</p> <p>Прогресивни случаи / ретки болести</p> <p>Барање решенија во странство</p> <p>Соочување со повеќе медицински предизвици</p> <p>Силна емоционална врска со детето</p> <p>Родители кои не плачат, туку го носат товарот во тишина</p>
--	--	--	--

		<p>почнаа грижите. Првите ортопедски посети предизвикаа тревога - рекоа дека станува збор за студија на случај. Тоа е комплициран случај, прогресивна болест со многу комбинирани проблеми.</p> <p>№6.</p> <p>Имав тешка бременост со близнаци - едниот од нив почина, и доживеав многу стрес. За време на бременоста, никој не ми кажа дека има срцево заболување. Беше забележано дури по раѓањето. Тоа беше првиот удар, не знаејќи што не е во ред со мојот син. Тука нема лек - само во странство. По операцијата во Италија, која првично беше успешна, тој разви невролошки проблеми две недели подоцна. Оттогаш, тоа е еден предизвик по друг.</p>	
--	--	--	--

		<p>N7.</p> <p>Како мое прво дете, на почетокот не забележав големи проблеми - не можев да почувствувам дека детето е живо.</p> <p>Лекарите рекоа дека сè е во ред, но јас не го почувствував тоа. Една недела пред раѓањето, ми беше кажано дека има проблеми и дека мора да почекаме. Како родители, тоа е исклучително тешко.</p> <p>N8.</p> <p>Алтин е роден во шестиот месец - многу сакан. За време на прегледите, рекоа дека сè е одлично.</p> <p>Кога се породив, рекоа дека е 800 грама и дури не ми дозволија да го држам - беше премногу мал. Не се чувствував како да е мој. Тоа беше огромен секојдневен предизвик.</p>	
--	--	---	--

		<p>N9.</p> <p>Мојот син се роди здрав и одеше до 18 месеци - беше многу активен. Потоа доби треска и проблеми со стомакот. Рекоа дека е зголемено срце, но заврши со парализа на десната страна. Не знам што точно се случи со мојот син. Тоа беше многу интензивно искуство, полно со предизвици.</p> <p>N10.</p> <p>Тој е нашето прво дете, родено во седмиот месец, со тежина од 1,5 кг. Сè се случи доцна - беше предвреме роден и со премалку тежина. Неговиот прв плач дојде по еден месец, а ние не ја знаевме целосната ситуација сè додека не наполни 4,5 години. Чекавме осум години за дете, и тоа е исклучително тешко.</p>	
--	--	---	--

<p>Знам дека секој од вас се соочува со предизвици - доколку е можно, би можеле ли да го наведете оној со кој најмногу се борите?</p>	<p>Родителите опишуваат длабоки предизвици, не само поврзани со физичката состојба на нивното дете, туку и поврзани со долгорочна неизвесност, недостаток на поддршка и страв за иднината.</p> <p>За некои, примарната тешкотија е недостатокот на независност на детето, што ги принудува родителите постојано да бидат присутни и поттикнува вознемиреност за тоа што ќе се случи ако повеќе не се во близина.</p>	<p>N1. За мене, во моментот, важно е што пораснал, а јас не сум блиску до него.</p> <p>N2. Како што расте мојот син, му е потребна физичка реконструкција бидејќи едното стапало му е помало. Исто така, има проблем со раката, но поголем проблем е распределбата на тежината на стапалото. Овој предизвик најмногу ме погодува.</p> <p>N3. Не можам да го дефинирам - не знам што ќе донесе иднината. Се плашам дека нешто може да ми се случи, а јас да не бидам тука за него. Друг предизвик е создавањето соодветни услови. Едноставно не можам да го одредам.</p> <p>N4.</p>	<p>Страв од иднината</p> <p>Недостаток на независност на детето</p> <p>Тешкотии во мобилноста и одењето</p> <p>Физичка реконструкција</p> <p>Медицински компликации и неизвесности во третманот</p> <p>Прекин на терапијата</p> <p>Употреба на медицински помагала (пумпи, терапии)</p> <p>Емоционална изолација</p>
---	--	--	--

	<p>Други се соочуваат со медицински и терапевтски проблеми, како што се потребата од физичка реконструкција, прекин на терапијата или зависност од медицински помагала како пумпи. Исто така, постои постојано чувство на вознемиреност за непредвидливоста на секојдневниот живот. Родителите живеат со постојана одговорност и егзистенцијален страв за благосостојбата на своето дете ако повеќе не се тука да се грижат за него.</p>	<p>Има многу предизвици, но за мене, најголемиот е способноста на мојот син да оди, да може да се грижи за своите потреби. Затоа нема постојано да се грижам. Ако не сум тука, сакам сам да се снаоѓа.</p> <p>N5.</p> <p>Предизвикот е што секогаш морам да го носам. Тој користи пумпа и никогаш не знам што може да се случи утре. Засега, сè е исклучително тешко.</p> <p>N6.</p> <p>Во моментов, тие планираат да ја прекинат неговата терапија - тоа е сериозен проблем. Тој не може да излегува без придружник.</p>	<p>Голема родителска одговорност</p> <p>Дневна неизвесност</p> <p>Страв од физичка одвоеност</p> <p>Акумулиран стрес</p>
--	--	---	--

<p>Колку поддршка добивте од професионалци?</p>	<p>Родителите пријавуваат различни нивоа на поддршка од професионалци, но сите одговори опишуваат постојан и систематски недостаток на континуирана помош. За некои, поддршката е делумна и ограничена на дијагноза или ретки итни интервенции. За други, поддршката речиси и да не постои, принудувајќи ги да се потпираат исклучиво на себе или на своите семејства. Ова одразува значителен јаз во стабилните, професионални</p>	<p>N1. Добивме различни видови поддршка, како што се дијагноза и дневни рутини, но таа не беше доволна.</p> <p>N2. Добивме ограничена поддршка, само во специфични итни случаи.</p> <p>N3. Поддршката беше минимална и најчесто моравме да се потпреме на себе или на членовите на нашето семејство.</p>	<p>Недоволна поддршка</p> <p>Помош само во итни случаи</p> <p>Самостојност</p> <p>Недостаток на стручно вклучување</p> <p>Слаба институционална улога</p> <p>Поддршка зависна од случајот</p> <p>Системски ограничувања</p> <p>Недостаток на континуирана поддршка</p> <p>Недостаток на институционална соработка</p>
---	---	--	---

	<p>структури посветени на грижата и поддршката на децата со посебни потреби и нивните семејства.</p>		
--	--	--	--

3.5.1. Толкувања за фокус-групата на родителите

Квалитативната анализа на податоците добиени од фокус-групата со родители овозможи подлабоко разбирање на искуствата, перцепциите и предизвиците со кои се соочуваат родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Анализата покажа дека, и покрај значителниот физички, емоционален и социјален товар, родителите развиваат комплексен сет на знаења, вештини и стратегии за справување кои претставуваат суштински компоненти на родителските компетенции.

1. Родителските компетенции како динамичен процес на учење и адаптација

Еден од најзначајните наоди од фокус-групата е дека родителските компетенции не се статична карактеристика, туку динамичен процес кој се развива постепено, преку секојдневно искуство, самообразование и постојано приспособување на нови околности.

Родителите опишуваат дека, по добивањето на дијагнозата, биле ставени во ситуација во која морале брзо да стекнат знаења за состојбата на детето, можните интервенции, достапните услуги и начините на кои можат да го поттикнат развојот на детето во домашни услови. Во овој процес, тие развиваат:

- способност за набљудување и препознавање на развојните потреби на детето;
- вештини за организирање на секојдневната рутина;
- способности за комуникација со професионалци;
- умешност во координирање на терапии и медицински третмани;
- стратегии за емоционална поддршка на детето;
- техники за справување со сопствениот стрес.

Овие наоди потврдуваат дека родителите претставуваат активни учесници во процесот на поддршка, а не пасивни приматели на услуги.

2. Компетенции во секојдневната грижа и организација

Наративите јасно покажуваат дека секојдневната грижа за детето бара високо ниво на практични и организациски компетенции. Денот на родителите често започнува рано и вклучува бројни активности како што се хранење, лична хигиена, пресоблекување, администрација на терапија, организирање превоз, придружување на училиште и дополнителни третмани.

Ваквиот ритам бара:

- прецизно планирање;
- добра временска организација;
- доследност во следење на рутини;
- способност за брзо решавање проблеми;
- физичка издржливост;
- високо ниво на одговорност.

Од оваа перспектива, родителските компетенции се манифестираат преку способноста на родителите да обезбедат стабилна и предвидлива средина која го поттикнува развојот и чувството на сигурност кај детето.

3. Емоционални компетенции и психолошка отпорност

Покрај практичните вештини, родителите развиваат и значајни емоционални компетенции. Моментот на добивање на дијагнозата најчесто е проследен со шок, страв, тага, негирање и чувство на неизвесност. Сепак, со текот на времето, родителите постепено развиваат способност за емоционална регулација, прифаќање и адаптација.

Тие учат:

- да ги препознаат и регулираат сопствените емоции;
- да останат смирени во кризна ситуација;
- да ја задржат надежта;
- да функционираат и покрај хроничниот стрес;
- да донесуваат рационални одлуки во состојба на емоционално оптоварување.

Овие способности претставуваат основа на психолошката отпорност и значајна компонента на родителската компетентност.

4. Компетенции за застапување и комуникација со институциите

Една од најизразените теми во наративите е улогата на родителите како застапници на правата и интересите на своето дете. Поради недоволната институционална поддршка, родителите често се принудени самостојно да бараат информации, да иницираат постапки и да инсистираат на обезбедување услуги.

Во овој процес тие развиваат:

- асертивна комуникација;

- познавање на правата на детето;
- способност за навигација низ институционалниот систем;
- вештини за преговарање;
- упорност и истрајност.

Оваа компетенција за застапување претставува еден од најважните ресурси на родителите, особено во контексти каде што системската поддршка е ограничена.

5. Предизвици кои влијаат врз развојот на компетенциите

Иако родителите демонстрираат значајни компетенции, нивниот развој се одвива во услови на бројни ограничувања. Родителите укажуваат на:

- недостаток на професионална поддршка;
- недоволна координација меѓу институциите;
- ограничен пристап до услуги;
- финансиски оптоварувања;
- социјална изолација;
- стигматизација;
- хроничен замор.

Овие фактори можат негативно да влијаат врз самодовербата на родителите и врз нивната перцепција за сопствената ефикасност, иако во пракса тие успешно одговараат на бројни сложени задачи.

6. Родителската самоефикасност како клучна компонента на компетентноста

Наративите покажуваат дека, и покрај чувствата на сомнеж и несигурност, родителите постепено развиваат чувство дека се способни да одговорат на потребите на своето дете. Ова чувство на самоефикасност е резултат на акумулирано искуство, позитивни промени кај детето и стекнатото практично знаење.

Родителската самоефикасност се манифестира преку:

- верба во сопствените способности;
- сигурност во донесувањето одлуки;
- упорност при надминување пречки;
- способност за адаптација;
- оптимизам и надеж.

7. Безусловната љубов како основа на родителските компетенции

Иако родителите се соочуваат со бројни предизвици, во сите наративи се издвојува безусловната љубов кон детето како главна мотивациска сила. Оваа љубов претставува извор на енергија, смисла и истрајност, но и основа врз која се градат сите други родителски компетенции.

Безусловната посветеност им овозможува на родителите да продолжат да учат, да се борат за правата на своето дете и да останат активни и ангажирани и покрај постојаните предизвици.

8. Импликации за развој на политики и услуги

Наодите од фокус-групата јасно покажуваат дека родителите поседуваат значителни компетенции, но овие компетенции најчесто се развиваат како резултат на личен напор, а не како резултат на систематска поддршка.

Затоа, неопходно е:

- да се развијат програми за јакнење на родителските компетенции;
- да се обезбеди психолошко советување;
- да се воведат услуги за одмор и растоварување на семејствата;
- да се подобри меѓусекторската координација;
- да се обезбедат јасни информации и навремено упатување;
- да се унапредат инклузивните политики и практики.

Општ заклучок

Квалитативната анализа потврдува дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби развиваат високо ниво на родителски компетенции кои опфаќаат практични вештини, организациски способности, емоционална отпорност, застапувачки капацитети и чувство на самоефикасност.

И покрај значителниот физички и психолошки товар, родителите покажуваат извонредна способност за адаптација, учење и посветеност. Нивните компетенции претставуваат клучен ресурс за развојот и благосостојбата на детето.

Сепак, овие компетенции не треба да се гледаат како замена за професионалната и институционалната поддршка. Напротив, резултатите укажуваат на потребата од интегриран систем на услуги кој ќе ги препознае, зајакне и поддржи родителските компетенции, со цел подобрување на квалитетот на живот на децата и нивните семејства.

3.5.2.. Заклучок од анкетата за проценка на родителските компетенции

Резултатите од анкетното истражување и квалитативната анализа на одговорите од родителите покажуваат дека родителството на дете со развојни тешкотии и посебни образовни потреби претставува сложен и долготраен процес кој истовремено носи значителен психолошки товар, но и поттикнува развој на високо ниво на родителски компетенции. Анализата укажува дека родителите, и покрај бројните емоционални, организациски и социјални предизвици, развиваат

знаења, вештини и стратегии кои им овозможуваат да обезбедат континуирана поддршка и да го поттикнуваат развојот на своето дете.

Психолошко влијание врз родителите

Еден од најзначајните наоди е дека раѓањето и одгледувањето на дете со развојни тешкотии има силно и долготрајно влијание врз психичкото функционирање на родителите. Моментот на добивање на дијагнозата најчесто се доживува како кризен настан, проследен со шок, неверување, негирање, тага и страв за иднината на детето. Кај многу родители овој процес е проследен со чувство на беспомошност, несигурност и недостаток на информации.

Со текот на времето, првичната емоционална реакција се трансформира во хронична загриженост, поврзана со:

- неизвесноста околу развојот на детето;
- стравот за неговата иднина;
- грижата за тоа кој ќе се грижи за детето во иднина;
- континуираниот притисок поврзан со секојдневните обврски.

Овие резултати укажуваат дека родителите живеат во состојба на долготраен психолошки стрес, кој влијае врз нивната емоционална стабилност, ментално здравје и квалитет на живот.

10.2 Развој на родителски компетенции

И покрај значителниот психолошки товар, родителите развиваат високо ниво на компетенции кои им овозможуваат успешно да одговорат на потребите на своето дете. Овие компетенции опфаќаат:

Практични компетенции

- организирање на дневни рутини;
- обезбедување лична нега;
- следење на терапевтски препораки;
- користење помагала и медицинска опрема;
- координирање на различни услуги.

Емоционални компетенции

- регулирање на сопствените емоции;
- обезбедување сигурност и емоционална поддршка на детето;
- справување со неизвесноста и стресот;
- одржување надеж и мотивација.

Комуникациски и застапувачки компетенции

- комуникација со наставници, лекари и терапевти;
- барање информации и права;

- застапување на интересите на детето;
- иницирање на потребни услуги.

Компетенции за адаптација

- приспособување на семејниот живот;
- донесување одлуки во сложени ситуации;
- развој на нови стратегии за справување.

Овие наоди потврдуваат дека родителите не се само негуватели, туку активни и компетентни партнери во процесот на развој и образование на детето.

Управување со попреченоста на детето

Одговорите покажуваат дека родителите се справуваат со попреченоста преку интензивна, структурирана и континуирана грижа. Нивниот секојдневен живот е организиран околу:

- терапии и медицински третмани;
- училишни активности;
- домашни развојни вежби;
- следење на здравствената состојба;
- емоционална поддршка.

Грижата често има карактер на 24-часовна одговорност и во голема мера зависи од личната посветеност на родителите. Овој процес бара исклучителна организација, истрајност и способност за адаптација.

Психозичка исцрпеност и чувство на осаменост

Еден од најчесто споменуваните аспекти е хроничната исцрпеност. Родителите известуваат за:

- недостаток на сон;
- постојан замор;
- недостаток на време за себе;
- намалени социјални контакти;
- чувство на осаменост и изолација.

Особено е значајно што многу родители чувствуваат дека се оставени сами да се справуваат со предизвиците, без доволна институционална и општествена поддршка.

Недостаток на институционална поддршка

Резултатите укажуваат дека недоволната координација и ограничената достапност на услуги значително го зголемуваат товарот врз семејствата. Родителите најчесто укажуваат на:

- недостиг на професионална поддршка;
- недостаток на образовни асистенти;

- ограничен пристап до терапији;
- несоодветна инфраструктура;
- недоволно инклузивни образовни практики.

Во вакви услови, родителите често се приморани самостојно да бараат решенија и да го координираат целиот систем на поддршка.

Надеж, отпорност и безусловна љубов

И покрај бројните тешкотии, во сите одговори се издвојуваат надежта и безусловната љубов како клучни психолошки ресурси. Родителите продолжуваат да веруваат во можностите на своето дете и остануваат целосно посветени на неговиот развој.

Овие ресурси ја поттикнуваат:

- психолошката отпорност;
- истрајноста;
- чувството на смисла;
- способноста за надминување на секојдневните пречки.

Клучни наоди од анализата

Анализата потврдува дека родителите:

- доживуваат силен психолошки товар;
- живеат со постојана неизвесност;
- развиваат значајни родителски компетенции;
- покажуваат висока самоефикасност;
- се соочуваат со хронична исцрпеност;
- имаат ограничена институционална поддршка;
- демонстрираат извонредна отпорност и посветеност.

Општ заклучок

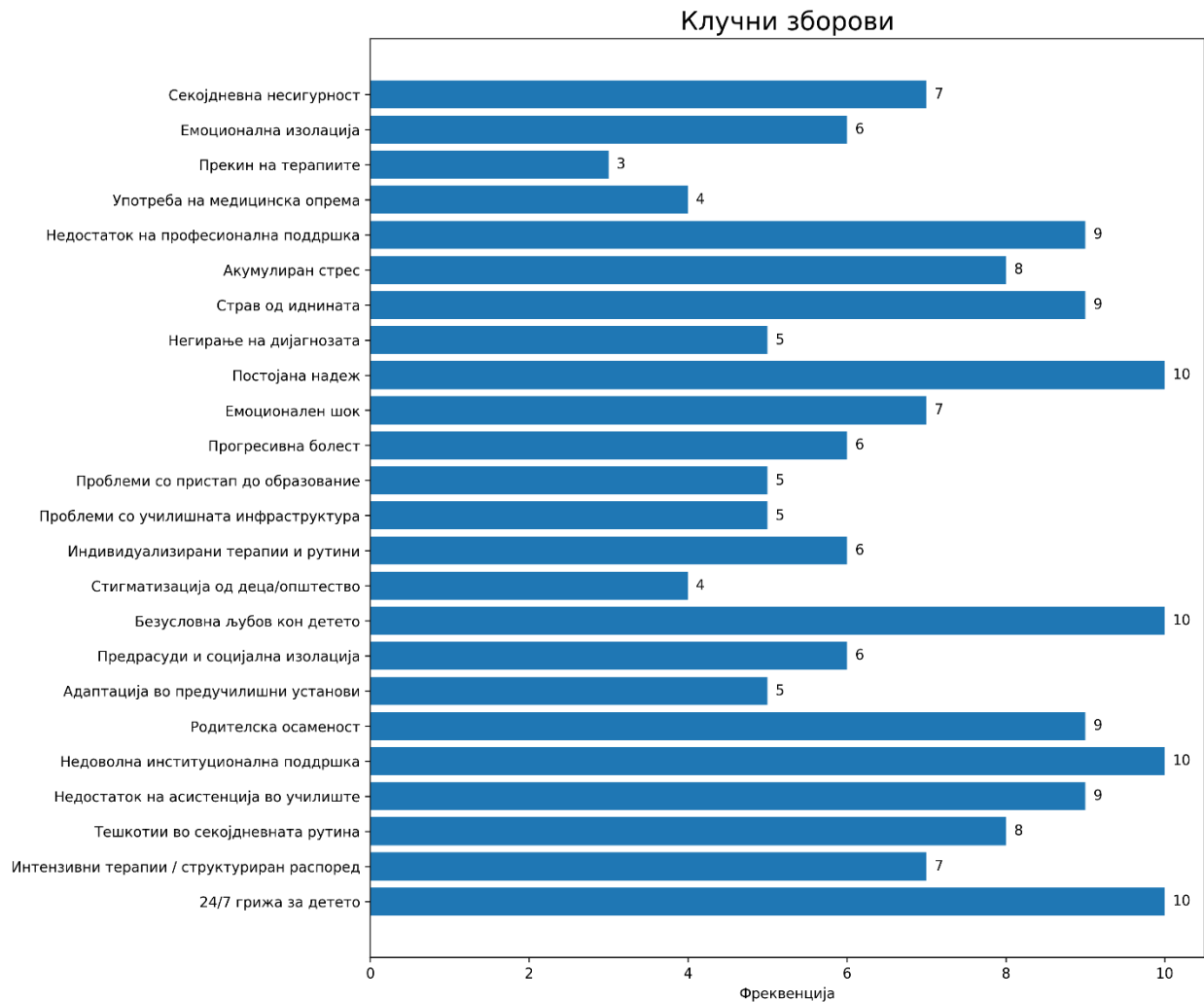
Родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби претставуваат клучен фактор во развојот, образованието и социјалната интеграција на детето. И покрај значителниот психолошки, физички и организациски товар, тие развиваат комплексни компетенции кои вклучуваат практични вештини, емоционална стабилност, застапувачки способности и чувство на самоефикасност.

Наодите покажуваат дека родителските компетенции најчесто се развиваат преку лично искуство, упорност и самообразование, а не како резултат на систематска професионална поддршка. Затоа, неопходно е да се развијат интегрирани политики и услуги насочени кон:

- јакнење на родителските компетенции;
- обезбедување психолошка поддршка;

- подобрување на меѓусекторската координација;
- обезбедување услуги за растоварување на семејствата;
- унапредување на инклузивните образовни и социјални практики.

Само преку ваков системски пристап ќе биде можно не само да се поддржи детето, туку и да се препознае, зајакне и заштити семејството како основен носител на грижата и развојот.



Графикон 3. Клучни зборови

Главна хипотеза

Дискусија на главната хипотеза:

Родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците, нивото на стрес и достапноста на професионална и институционална поддршка претставуваат значајни фактори кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и успешното задоволување на развојните, емоционалните и образовните потреби на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Со цел да се провери главната хипотеза, беа анализирани квантитативните и квалитативните податоци добиени од родителите и наставниците вклучени во истражувањето. Анализата беше насочена кон испитување на влијанието на родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците, нивото на стрес и достапноста на професионална и институционална поддршка врз квалитетот на инклузивното образование и задоволувањето на потребите на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Резултатите од квантитативната анализа покажаа дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби се соочуваат со значително емоционално оптоварување, чувство на несигурност, стрес и фрустрација во секојдневната грижа за детето. Истовремено, резултатите укажуваат дека достапноста на професионална и институционална поддршка има значајна улога во јакнењето на родителската сигурност, способноста за справување со предизвиците и подобрувањето на семејното функционирање.

Во однос на наставниците, резултатите покажаа дека професионалните компетенции, претходните обуки и професионалната едукација позитивно влијаат врз нивната подготвеност за работа во инклузивна средина. Наставниците кои покажуваат повисоко ниво на професионална самоефикасност и поседуваат дополнителни професионални знаења демонстрираат поголема сигурност, подготвеност за примена на адаптирани наставни стратегии и поефикасно управување со инклузивната училница. Од

друга страна, недостатокот на стручна и институционална поддршка претставува значаен извор на професионален стрес и несигурност кај наставниците.

Квалитативните податоци добиени од фокус групите дополнително ги потврдија квантитативните наоди. Родителите истакнуваа чувство на емоционална исцрпеност, родителска осаменост, недоволна институционална поддршка и постојана борба за обезбедување соодветни услуги за нивното дете. Наставниците, пак, нагласуваа потреба од континуирана професионална едукација, подобра мултидисциплинарна соработка и поголема системска поддршка за успешна реализација на инклузивното образование.

Интеграцијата на квантитативните и квалитативните наоди овозможи подлабоко разбирање на комплексноста на инклузивниот процес и факторите кои влијаат врз неговата успешна реализација. Резултатите укажуваат дека родителските и наставничките компетенции, нивото на стрес и достапноста на професионална и институционална поддршка претставуваат значајни фактори кои директно влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и врз задоволувањето на развојните, емоционалните и образовните потреби на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Врз основа на добиените резултати, главната хипотеза е потврдена.

IV. ДИСКУСИЈА

Ова истражување е насочено кон една од најзначајните теми во современото инклузивно образование – улогата на родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во обезбедувањето квалитетна поддршка за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Основната идеја што го водеше истражувањето беше дека развојот и образовниот напредок на детето не зависат единствено од природата и тежината на неговите тешкотии, туку во голема мера од капацитетот на најзначајните возрасни во неговото опкружување – родителите и наставниците – да ги препознаат неговите потреби, да ги мобилизираат достапните ресурси и да создадат поттикнувачка и поддржувачка средина.

Резултатите од ова истражување овозможија подлабоко согледување на родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово. Добиените наоди ја потврдуваат комплексноста на инклузивниот воспитно-образовен процес и укажуваат на значењето на системската, професионалната и психосоцијалната поддршка за семејствата и наставниците.

Наодите од истражувањето покажаа дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби се соочуваат со значително психолошко, емоционално и социјално оптоварување. Овие резултати се во согласност со претходни истражувања кои укажуваат дека родителите, особено мајките, често доживуваат зголемено ниво на стрес, анксиозност, емоционална исцрпеност и чувство на несигурност поврзано со развојот и иднината на нивното дете (Dyson, 1997; Baker-Ericzen et al., 2005). Слични резултати прикажуваат и Hayes и Watson (2013), кои укажуваат дека родителите на деца со развојни тешкотии покажуваат значително повисоко ниво на психолошки стрес во споредба со родителите на деца со типичен развој. Дополнително, Dabrowska и Pisula (2010) утврдиле дека мајките на деца со развојни тешкотии покажуваат повисоко ниво на емоционална исцрпеност, чувство на преоптовареност и хроничен стрес.

Резултатите од фокус групите дополнително покажаа дека недоволната институционална поддршка, ограничениот пристап до професионални услуги и недостигот на информации претставуваат значајни извори на дополнителен стрес за семејствата. Овие наоди се во согласност со истражувањето на Karst и Van Hecke (2012), според кое

недостатокот на социјална и професионална поддршка значително влијае врз семејното функционирање и врз квалитетот на животот на семејствата на деца со развојни тешкотии.

Добиените резултати укажуваат дека родителските компетенции не зависат исклучиво од индивидуалните способности на родителите, туку и од достапноста на професионална, социјална и институционална поддршка. Родителите кои добиваат стручна помош, информации и насоки покажуваат поголема сигурност и подобри капацитети за справување со секојдневните предизвици. Овие наоди ја потврдуваат потребата од развој на системи за рана интервенција, психосоцијална поддршка и семејно-ориентирани услуги.

Во однос на професионалните компетенции на наставниците, резултатите покажаа дека професионалната едукација, континуираните обуки и стручната поддршка претставуваат значајни фактори за развој на компетенции за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Наставниците кои посетувале обуки за инклузивно образование покажале повисоко ниво на професионална сигурност, поголема подготвеност за примена на адаптирани наставни стратегии и поефикасно управување со инклузивната училница. Овие резултати се усогласени со истражувањата на Sharma, Logeman и Forlin (2012), кои укажуваат дека професионалната едукација и претходното искуство значително влијаат врз подготвеноста и компетентноста на наставниците за работа во инклузивна средина.

Слични наоди прикажуваат и Forlin и Chambers (2011), според кои наставниците кои посетуваат специјализирани обуки за инклузивно образование покажуваат повисоко ниво на професионална самоефикасност и поголема подготвеност за примена на адаптирани наставни стратегии. Дополнително, резултатите од ова истражување ја потврдуваат теоријата на Bandura (1997), според која чувството на професионална самоефикасност претставува значаен фактор за успешното професионално функционирање и управување со предизвиците во воспитно-образовниот процес.

Во таа насока, Tschannen-Moran и Hoу (2001) истакнуваат дека наставничката самоефикасност претставува значаен предиктор за успешното управување со училницата и примената на инклузивни практики. Овие сознанија се усогласени со резултатите од ова истражување, според кои наставниците кои добиваат професионална поддршка и континуирана едукација покажуваат поголема сигурност и професионална подготвеност.

Резултатите од истражувањето се усогласени и со наодите на Avramidis и Norwich (2002), кои нагласуваат дека позитивните ставови на наставниците кон инклузивното образование се тесно поврзани со нивото на професионална подготовка, достапноста на ресурси и институционалната поддршка. Квалитативните наоди покажаа дека наставниците честопати се соочуваат со професионални предизвици поврзани со ограничени ресурси, недоволен број стручни лица, недостаток на наставни материјали и потреба од дополнителна едукација. Овие наоди укажуваат дека успешната имплементација на инклузивното образование не зависи само од индивидуалната подготвеност на наставниците, туку и од пошироката институционална и системска поддршка.

Современите образовни системи се соочуваат со сè поголема разновидност меѓу учениците, што поставува нови професионални барања пред наставниците. Денешните училиници се карактеризираат со културна, јазична, социјална и развојна хетерогеност, при што наставниците сè почесто работат со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Во таа насока, Националната асоцијација за образование на мали деца (NAEYC, 2009) нагласува дека современите наставници треба да поседуваат знаења, вештини и компетенции за работа со деца со различни способности, потреби и стилови на учење.

Резултатите од ова истражување покажаа дека дел од наставниците се чувствуваат недоволно подготвени за работа во инклузивна училиница, особено во услови на ограничени ресурси и недоволна професионална поддршка. Овие наоди се усогласени со ставовите на NAEYC (2009), според кои квалитетната професионална подготовка подразбира континуирана поврзаност помеѓу теоријата, истражувањето и практичното искуство.

Дополнително, зголемената застапеност на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во образовните системи дополнително ја нагласува потребата од развој на инклузивни компетенции кај наставниците. Според податоците на Центрите за контрола и превенција на болести (CDC), забележан е континуиран пораст на развојните нарушувања кај децата, вклучувајќи ги нарушувањата од аутистичниот спектар, нарушувањето на вниманието и хиперактивноста (ADHD), како и говорно-јазичните нарушувања (Rice, 2009; CDC, 2011). Овие промени создаваат потреба од професионален кадар кој ќе биде способен да одговори на комплексните образовни и развојни потреби на сите ученици.

Во согласност со резултатите од ова истражување, Atilas, Jones и Kim (2012) нагласуваат дека недоволната подготовка на наставниците претставува значајна бариера за

успешна имплементација на инклузивното образование. Слично на тоа, Frankel и Gold (2007) укажуваат дека недостатокот на практична обука и професионална поддршка негативно влијае врз квалитетот на инклузивната настава и дополнително ги става во неповолна положба децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби и нивните семејства.

Резултатите од фокус групите во ова истражување дополнително покажаа дека наставниците често чувствуваат професионална несигурност и потреба од дополнителна стручна помош при работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Овие наоди ја потврдуваат потребата од континуирана професионална едукација, менторска поддршка и развој на интердисциплинарни модели на работа во инклузивното образование.

Во контекст на инклузивното образование, резултатите од ова истражување ја потврдуваат важноста на создавање инклузивна училишна култура и системска поддршка. Овие сознанија се во согласност со ставовите на Ainscow (2005), кој нагласува дека успешната инклузија подразбира системски промени, професионална поддршка и развој на инклузивна образовна средина. Дополнително, Booth и Ainscow (2011) укажуваат дека инклузивното образование претставува процес на отстранување на бариерите за учење и активно учество на сите ученици во воспитно-образовниот процес.

Истражувањето ја потврди и важноста на соработката помеѓу родителите и наставниците во процесот на инклузивното образование. И квантитативните и квалитативните резултати покажаа дека ефективната комуникација и заемната поддршка помеѓу семејството и училиштето придонесуваат за подобро образовно и социјално функционирање на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Овие наоди се усогласени со моделот на Epstein (2011), според кој партнерството помеѓу семејството и училиштето претставува значаен фактор за образовниот успех и социјалната инклузија на децата.

Слично на тоа, Blue-Banning et al. (2004) нагласуваат дека довербата, комуникацијата, заемното почитување и заедничкото донесување одлуки претставуваат основни предуслови за успешна соработка помеѓу семејствата и професионалците. Резултатите од ова истражување покажаа дека родителите и наставниците ја нагласуваат

потребата од поинтензивна комуникација, редовна соработка и поголема координација помеѓу семејството, училиштето и стручните служби.

Дополнително, резултатите можат да се интерпретираат и во контекст на еколошкиот модел на Bronfenbrenner (1979), според кој развојот на детето е под влијание на интеракцијата помеѓу семејството, училиштето, заедницата и пошироките институционални системи. Во таа насока, резултатите од ова истражување покажуваат дека квалитетот на поддршката и соработката помеѓу различните системи значително влијае врз развојот, образованието и инклузијата на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Резултатите од истражувањето укажуваат и на потребата од понатамошно унапредување на инклузивните образовни политики и практики во Косово. Иако во последните години се забележуваат позитивни промени во развојот на инклузивното образование, добиените наоди покажуваат дека сè уште постојат бројни предизвици поврзани со професионалната подготвеност, институционалната поддршка и достапноста на специјализирани услуги.

Во таа насока, потребно е да се развиваат континуирани програми за професионална едукација на наставниците, да се зајакнат услугите за психосоцијална поддршка на семејствата и да се унапреди интердисциплинарната соработка помеѓу образовните, здравствените и социјалните институции. Дополнително, потребно е креирање системски механизми за поддршка на родителите и наставниците, со цел подобрување на квалитетот на инклузивното образование и создавање поподдржувачка средина за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Покрај значајните наоди, истражувањето има и одредени ограничувања. Ограничувањата се однесуваат на големината и структурата на примерокот, можната субјективност на одговорите добиени преку самоизвештајни инструменти, како и ограничениот број фокус групи. Исто така, истражувањето е реализирано во конкретен социокултурен и образовен контекст, што може да влијае врз можноста за генерализација на резултатите.

Сепак, и покрај овие ограничувања, истражувањето обезбедува значајни научни и практични сознанија за родителските компетенции и професионалните компетенции на

наставниците, како и за предизвиците и потребите поврзани со инклузивното образование на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово.

Резултатите добиени во истражувањето овозможуваат комплексно и повеќеслојно разбирање на оваа проблематика. Тие јасно покажуваат дека и семејството и училиштето претставуваат клучни столбови на поддршка, но истовремено откриваат дека нивната ефикасност е тесно поврзана со поширокиот институционален контекст, достапноста на услуги и степенот на меѓусебна соработка. Во таа смисла, инклузијата се потврдува не како изолиран педагошки концепт, туку како динамичен и системски процес во кој се преплетуваат индивидуални компетенции, професионални практики и општествени ресурси.

Родителските компетенции – помеѓу сигурноста и ранливоста

Еден од највпечатливите наоди од истражувањето е дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, и покрај сериозните предизвици со кои се соочуваат, развиваат високо ниво на компетентност во секојдневната грижа за своето дете. Голем дел од родителите изразуваат сигурност дека го разбираат развојното ниво на своето дете, дека умеат да воспостават рутини и дека знаат како да го поддржат неговиот напредок. Дополнително, речиси сите родители нагласуваат дека соработката со стручни лица значително ја зголемува нивната самодоверба и чувството дека не се сами во процесот. Овие резултати упатуваат на важен заклучок: родителските компетенции не се даденост, туку се развиваат постепено, преку секојдневно искуство, учење, проби и грешки, консултации со професионалци и постојана адаптација. Родителите стануваат експерти за своето дете. Тие не само што учат како да одговорат на неговите основни потреби, туку развиваат способност да ги следат суптилните промени во однесувањето, да проценуваат што му помага, а што претставува извор на стрес, и да ги прилагодуваат своите стратегии во согласност со новите околности.

Сепак, истражувањето истовремено открива дека ова чувство на компетентност коегзистира со значително емоционално оптоварување. Многу родители изразуваат чувства на вина, фрустрација, лутина и беспомошност. Значителен број сметаат дека обезбедувањето соодветна поддршка за нивното дете претставува постојана борба, а дел од нив имаат впечаток дека професионалците не ги разбираат во целост специфичните потреби на нивното семејство.

Оваа двојна реалност е особено значајна. Од една страна, родителите демонстрираат високо ниво на самоефикасност, а од друга страна живеат со хроничен стрес и емоционална исцрпеност. Овој парадокс укажува дека компетентноста не подразбира отсуство на тешкотии, туку способност да се функционира и да се продолжи понатаму и покрај нив.

Родителството како процес на трансформација

Квалитативните податоци од фокус-групите дополнително ја продлабочуваат оваа слика. Родителите зборуваат за моментот на добивање на дијагнозата како за еден од најтешките периоди во нивниот живот. Шокот, негирањето, стравот и чувството на неизвесност често претставуваат први реакции. Со текот на времето, овие емоции постепено се трансформираат во прифаќање, но и во силна решеност да се направи сè што е можно за доброто на детето.

Многу родители опишуваат дека морале да го променат начинот на кој го гледаат животот, сопствените очекувања и секојдневните приоритети. Родителството станува процес на постојано учење, но и на лична трансформација. Во овој процес, тие развиваат нови вештини, но и нова перспектива за тоа што навистина е важно.

Од оваа перспектива, родителските компетенции не се ограничуваат само на технички или практични способности. Тие опфаќаат и емоционална зрелост, психолошка отпорност, способност за адаптација и длабока посветеност. Родителите стануваат не само негуватели, туку и терапевти, координатори, адвокати и најсилни поддржувачи на своето дете.

Професионалните компетенции на наставниците

Резултатите од истражувањето покажуваат дека наставниците користат широк спектар на наставни стратегии и методи со цел да одговорат на различните потреби на учениците. Најчесто се применуваат управување со однесувањето, кооперативно учење, работа во мали групи и индивидуална настава. Наставниците често подготвуваат сопствени наставни материјали и вршат адаптација на содржините, што укажува на високо ниво на професионална ангажираност и флексибилност.

Овие резултати сугерираат дека наставниците не се ограничуваат на традиционални форми на работа, туку настојуваат активно да ги приспособат наставните пристапи кон индивидуалните потреби на учениците. Во пракса, тоа значи дека тие не го гледаат ученикот

низ призмата на неговата дијагноза, туку како личност со сопствено темпо на учење, специфични способности и потенцијали.

Особено значајна е подготвеноста на наставниците да користат различни форми на поддршка, вклучувајќи асистивна технологија, визуелни помагала, комуникациски уреди и адаптирани материјали. Ова укажува дека современата инклузивна практика бара наставникот да располага со комплексен сет на компетенции кои ги надминуваат класичните педагошки вештини.

Ограничувања во проценката на наставничките компетенции

И покрај позитивните наоди, потребно е да се нагласи дека проценката на професионалните компетенции на наставниците во ова истражување е во одредена мера индиректна. Прашалникот не ги мереше директно нивните знаења, ставови и чувство на самоефикасност, туку се фокусираше на практиките што ги применуваат и на формите на поддршка што ги користат учениците.

Поради тоа, добиените резултати повеќе ја отсликуваат професионалната ангажираност и контекстот на работата, отколку целосно и прецизно ниво на компетентност. Сепак, самиот факт дека наставниците користат разновидни стратегии и ресурси претставува важен индикатор за нивната подготвеност да работат во инклузивна средина.

Соработката меѓу родителите и наставниците

Еден од најважните заклучоци од истражувањето е дека квалитетната соработка меѓу родителите и наставниците претставува клучен предуслов за успешна инклузија. Кога постои доверба, редовна комуникација и заедничко планирање, детето добива конзистентна и координирана поддршка.

Родителите носат длабоко познавање за своето дете, додека наставниците располагаат со педагошки и дидактички компетенции. Кога овие два извора на знаење се поврзуваат, се создава синергија која овозможува поефективен пристап и поголеми можности за напредок.

Истражувањето покажа дека родителите особено ја ценат поддршката од наставниците и професионалците кога чувствуваат дека нивните искуства се слушнати и почитувани. Од друга страна, наставниците можат поуспешно да ја реализираат наставата

кога добиваат релевантни информации од семејството и кога родителите се активни партнери во процесот.

Инклузијата како системски процес

Една од најважните пораки што произлегуваат од ова истражување е дека успешната инклузија не зависи само од добрата волја и компетентноста на поединците. Родителите и наставниците можат да вложуваат огромен труд, но нивната ефикасност ќе биде ограничена доколку системот не обезбедува соодветни ресурси, стручна поддршка и меѓусекторска координација.

Резултатите покажуваат дека учениците користат различни услуги – психолошка поддршка, логопедски третман, окупациона терапија, физиотерапија, образовни асистенти и асистивна технологија. Ова ја потврдува потребата од мултидисциплинарен пристап во кој училиштето, здравствениот и социјалниот сектор функционираат како поврзан систем. Во ситуации кога ваквата координација е недоволна, товарот се префрла врз семејството, а наставниците остануваат без доволна поддршка. Затоа, инклузијата треба да се разбере како заедничка одговорност на целото општество.

Потврда на основната истражувачка претпоставка

Во целина, добиените резултати ја потврдуваат основната претпоставка на истражувањето дека родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците имаат суштинско влијание врз квалитетот на поддршката и врз инклузивниот развој на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Колку се поразвиени компетенциите на родителите и наставниците, толку се поголеми можностите детето да добие навремена, координирана и ефективна поддршка. Но исто така, резултатите јасно покажуваат дека компетенциите сами по себе не се доволни доколку не се поддржани од функционален систем кој обезбедува ресурси, стручна помош и институционална координација.

Завршно согледување

Ова истражување ја потврдува суштинската улога на родителите и наставниците како носители на инклузивниот процес. Родителите, и покрај емоционалниот товар, покажуваат извонредна способност за учење, адаптација и истрајност. Наставниците демонстрираат професионална посветеност и флексибилност во прилагодувањето на наставниот процес. Меѓутоа, вистинскиот потенцијал на овие компетенции може целосно

да се реализира само во средина во која семејството, училиштето и институциите функционираат како интегриран и поддржувачки систем.

Во таа смисла, најважната порака од ова истражување е дека успешната инклузија не е резултат на индивидуален напор на родителите или наставниците, туку резултат на заедничка, координирана и континуирана поддршка насочена кон создавање услови во кои секое дете ќе има можност да го достигне својот целосен потенцијал.

Практични импликации

Резултатите од ова истражување имаат значајни практични импликации за унапредување на инклузивното образование и за развој на поефикасни системи на поддршка за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово. Наодите јасно покажуваат дека успешната инклузија не зависи исклучиво од индивидуалните карактеристики на детето, туку од степенот на подготвеност и компетентност на родителите и наставниците, како и од квалитетот на институционалната поддршка.

Прво, резултатите укажуваат на потребата од систематско јакнење на родителските компетенции. Иако родителите покажуваат високо ниво на посветеност и значајни способности за грижа и поддршка, тие истовремено се соочуваат со силен емоционален товар, чувство на исцрпеност и потреба од дополнителни информации и професионална поддршка. Оттука произлегува потребата од развивање структурирани програми за едукација на родители, психолошко советување, групи за самопомош и услуги за краткотрајно растоварување на семејствата.

Второ, резултатите ја нагласуваат важноста од континуирано професионално усовршување на наставниците. Наставниците применуваат различни стратегии за индивидуализација и адаптација на наставата, но успешната реализација на инклузивното образование бара постојана надградба на знаењата и вештините. Затоа, неопходно е да се развиваат акредитирани програми за обука, супервизија, менторство и професионална поддршка за наставниците и стручните соработници.

Трето, истражувањето ја потврдува клучната улога на партнерството меѓу семејството и училиштето. Поради тоа, училиштата треба да развијат систематски механизми за редовна комуникација со родителите, заедничко планирање на целите и активности и активно вклучување на родителите во процесот на донесување одлуки.

Четврто, резултатите покажуваат дека квалитетната поддршка бара добро развиена интердисциплинарна и меѓусекторска соработка. Потребно е да се зајакне координацијата помеѓу

образовните, здравствените и социјалните институции, со јасно дефинирани улоги и механизми за упатување и следење на децата и нивните семејства.

Петто, значајна практична импликација е потребата од обезбедување соодветни ресурси, вклучувајќи образовни асистенти, логопеди, психолози, специјални едукатори и рехабилитатори, како и асистивна технологија и адаптирани наставни материјали.

Конечно, резултатите од истражувањето можат да послужат како основа за креирање политики и стратегии за унапредување на инклузивното образование, со посебен акцент на развојот на компетенциите на родителите и наставниците и на обезбедувањето интегрирана и континуирана поддршка.

Недостатоци (ограничувања) на истражувањето

И покрај значајните сознанија што произлегоа од ова истражување, при интерпретацијата на резултатите потребно е да се земат предвид неколку методолошки ограничувања.

Истражувањето беше спроведено на примерок кој не е целосно репрезентативен за целата популација на родители и наставници во Косово. Поради тоа, добиените резултати треба да се генерализираат со претпазливост.

Во примерокот на родители доминираа мајки, што ја ограничува можноста за подлабоко согледување на искуствата и перспективите на татковците и другите членови на семејството.

Квантитативните податоци се базираат на самоизвештајни инструменти, што значи дека одговорите можат да бидат под влијание на социјално пожелно однесување, субјективна проценка и различно разбирање на прашањата.

Прашалникот за наставници не ги мереше директно професионалните компетенции, туку главно собираше информации за видовите поддршка, услугите и наставните стратегии што се користат во работата со учениците. Оттука, проценката на наставничките компетенции е индиректна.

Истражувањето има пресечен (cross-sectional) дизајн и податоците се собрани во една временска точка. Поради тоа, не може да се следат промените во компетенциите со текот на времето, ниту да се утврдат причинско-последични врски.

Квалитативниот дел од истражувањето се базираше на ограничен број фокус-групи, што значи дека не се опфатени сите можни искуства и перспективи.

Истражувањето не вклучи директна проценка на развојните и образовните исходи кај децата, туку се потпираше на оценките на родителите и наставниците.

Резултатите се однесуваат на специфичниот социокултурен и институционален контекст на Косово, што може да ја ограничи нивната применливост во други средини.

И покрај овие ограничувања, истражувањето обезбедува релевантни и корисни сознанија за факторите кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование.

Сугестии за понатамошни истражувања

Резултатите од ова истражување отвораат повеќе можности за понатамошни научни истражувања.

Најнапред, потребно е да се спроведат истражувања со поголеми и репрезентативни примероци, кои ќе овозможат поширока генерализација на резултатите и подетална анализа на разликите според региони, тип на училишта и социодемографски карактеристики.

Понатаму, се препорачува развој и примена на стандардизирани инструменти за директна проценка на професионалните компетенции на наставниците, вклучувајќи знаења, ставови, самоефикасност и подготвеност за работа во инклузивна средина.

Особено значајни би биле лонгитудинални истражувања кои ќе овозможат следење на развојот на родителските и наставничките компетенции со текот на времето, како и проценка на ефектите од различни програми за поддршка.

Идните истражувања би требало да ги вклучат и перспективите на самите деца, како и директни показатели за нивниот развоен, образовен и социјален напредок.

Дополнително, потребни се компаративни истражувања помеѓу различни земји и образовни системи, со цел идентификување на успешни практики и модели на поддршка.

Корисно би било да се истражува и влијанието на поединечни фактори како што се:

- степенот на социјална поддршка;
- економскиот статус на семејството;
- типот и тежината на попреченоста;
- искуството и обуката на наставниците;
- достапноста на услуги и ресурси.

Конечно, потребни се евалуациски истражувања за ефектите од конкретни интервенции, како што се програми за јакнење на родителските компетенции, обуки за наставници и модели на меѓусекторска координација.

На тој начин, идните истражувања ќе придонесат за продлабочување на научното знаење и за креирање политики и практики засновани на докази, насочени кон обезбедување поквалитетна поддршка и подобри исходи за децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби и нивните семејства.

V. ЗАКЛУЧОК

Ова истражување овозможи подлабоко согледување на родителските компетенции и професионалните компетенции на наставниците во работата со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во Косово. Преку комбиниран методолошки пристап, кој вклучуваше квантитативна и квалитативна анализа, беа идентификувани значајни фактори кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и врз поддршката што ја добиваат децата и нивните семејства. Истражувањето овозможи систематска проценка на состојбите, потребите и предизвиците со кои се соочуваат родителите и наставниците во процесот на инклузивно образование.

Резултатите покажаа дека родителите на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби се соочуваат со значителен психолошки, емоционален и организациски товар. Особено кај мајките беше забележано повисоко ниво на стрес, емоционална исцрпеност, чувство на несигурност и потреба од дополнителна професионална поддршка. Истовремено, голем број родители покажуваат високо ниво на адаптација, посветеност и развиени практични компетенции во секојдневната грижа за своето дете.

Истражувањето потврди дека нивото на стрес, недостатокот на институционална поддршка и ограничениот пристап до професионални услуги негативно влијаат врз родителската самоефикасност и семејното функционирање. Родителите често се чувствуваат преоптоварени и недоволно поддржани од системот, што дополнително ја зголемува нивната емоционална ранливост.

Во однос на наставниците, резултатите покажаа дека професионалните компетенции, претходното искуство, специјализираните обуки и достапноста на стручна поддршка имаат значајно влијание врз нивната подготвеност за работа во инклузивна средина. Наставниците кои поседуваат поголема професионална сигурност и применуваат адаптирани наставни стратегии покажуваат поефикасно управување со инклузивната училница и подобра соработка со родителите и стручните служби.

Квалитативните наоди дополнително потврдија дека успешната инклузија не зависи само од индивидуалните компетенции на родителите и наставниците, туку и од квалитетот на институционалната поддршка, меѓусекторската соработка и достапноста на професионални ресурси. Фокус-групите покажаа дека родителите и наставниците имаат потреба од континуирана психолошка, образовна и професионална поддршка, како и од поголема координација помеѓу образовните, здравствените и социјалните институции.

Врз основа на добиените резултати, главната хипотеза на истражувањето е потврдена. Родителските компетенции, професионалните компетенции на наставниците, нивото на стрес и достапноста на професионална и институционална поддршка претставуваат значајни фактори кои влијаат врз квалитетот на инклузивното образование и успешното задоволување на развојните, емоционалните и образовните потреби на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Научниот придонес на ова истражување се согледува во интегрираното анализирање на искуствата и потребите на родителите и наставниците во контекст на инклузивното образование во Косово. Истражувањето укажува на потребата од системски пристап кон инклузијата, кој подразбира професионална едукација, психолошка поддршка, развој на инклузивни политики и јакнење на соработката помеѓу семејството, училиштето и институциите.

VI. ПРЕПОРАКИ

Врз основа на добиените резултати од истражувањето, може да се заклучи дека за унапредување на инклузивното образование и подобрување на квалитетот на живот на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, неопходен е системски, мултидисциплинарен и континуиран пристап. Препораките се насочени кон институциите, образовниот систем, професионалците и семејствата.

Препораки за образовниот систем и институциите

Потребно е да се обезбедат поконзистентни и пофункционални механизми за поддршка на инклузивното образование во сите образовни институции. Министерството за образование и надлежните институции треба да развијат јасни стратегии за континуирана професионална поддршка на наставниците и родителите.

Неопходно е:

- да се зголеми бројот на специјални едукатори и рехабилитатори, психолози, логопеди и образовни асистенти во училиштата;
- да се обезбедат дополнителни ресурси и адаптирани наставни материјали;
- да се подобри инфраструктурната пристапност во образовните институции;
- да се развијат функционални центри за поддршка на семејствата на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби;
- да се зајакне меѓусекторската соработка помеѓу образовниот, здравствениот и социјалниот систем.

Особено е важно институциите да обезбедат рана идентификација и рана интервенција, бидејќи навремената поддршка значително влијае врз развојот и инклузијата на детето.

Препораки за наставниците и професионалниот кадар

Резултатите покажаа дека професионалната подготовка и обуките имаат значајно влијание врз чувството на компетентност и професионална самоефикасност кај наставниците. Поради тоа, потребно е:

- да се организираат редовни и практично ориентирани обуки за инклузивно образование;
- да се развиваат компетенции за диференцирана настава и индивидуализиран пристап;
- да се поттикнува примена на мултисензорни и адаптирани наставни стратегии;
- да се зајакне соработката помеѓу наставниците, родителите и стручните служби;
- да се обезбеди професионална супервизија и менторска поддршка за наставниците кои работат во инклузивни училници.

Дополнително, потребно е универзитетските студиски програми за наставници да содржат повеќе практична подготовка за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Препораки за родителите и семејствата

Истражувањето покажа дека родителите честопати се соочуваат со висок степен на стрес, емоционална исцрпеност и чувство на несигурност. Поради тоа, неопходно е:

- да се обезбедат програми за психолошка поддршка и советување на родителите;
- да се организираат едукативни работилници за јакнење на родителските компетенции;
- да се формираат групи за поддршка и размена на искуства помеѓу родителите;
- да се развиваат услуги за семејно советување и респитна поддршка;
- да се поттикнува активно вклучување на родителите во образовниот процес.

Особено внимание треба да се посвети на мајките, кај кои беа забележани повисоки нивоа на стрес, чувство на вина и емоционална преоптовареност.

Препораки за идни истражувања

Потребни се дополнителни истражувања кои ќе овозможат подлабоко разбирање на факторите што влијаат врз инклузивното образование и семејното функционирање. Идните истражувања би требало:

- да опфатат поголем и поразновиден примерок;
- да вклучат компаративни анализи помеѓу различни региони и образовни системи;
- да ги анализираат разликите според типот и степенот на попреченост;
- да го испитаат долгорочното влијание на професионалната поддршка врз семејствата и наставниците;
- да развиваат и евалуираат конкретни интервенциски програми за поддршка на инклузијата.

Дополнително, потребни се повеќе квалитативни и лонгитудинални истражувања кои ќе овозможат следење на развојот на децата, семејствата и инклузивните практики во подолг временски период.

Завршна препорака

Инклузивното образование не претставува одговорност само на училиштето или семејството, туку заедничка општествена обврска. Само преку координирана институционална поддршка, професионална едукација, јакнење на родителските компетенции и развој на инклузивна култура може да се обезбедат еднакви можности, достоинствен развој и целосна социјална вклученост на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

Користена литература

Al-Gamal, E., & Long, T. (2013). Psychological distress and perceived support among Jordanian parents living with a child with cerebral palsy: A cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(3), 624–631. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01071.x>

Al-Krenawi, A., Graham, J. R., & Al Gharaibeh, F. (2011). The impact of intellectual disability on caregiver burden, family functioning, marital quality, and sense of coherence. *Disability & Society*, 26(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544055>

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>

Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40–54.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.

Atiles, J., Jones, J., & Kim, H. (2012). Field experience and inclusive early childhood education classrooms: Increased preservice teacher efficacy in working with students with developmental delays or disabilities. *Education Research Quarterly*, 36(2), 1–18.

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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Baguisa, L. R., & Ang-Manaig, K. (2019). Knowledge, skills, and attitudes of teachers on inclusive education and academic performance of children with special needs. *People: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1409–1425.

Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194–204.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Baxter, C., Cummins, R. A., & Yioulitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 25*(2), 105–118.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2004). *The effects of class size on attainment and classroom processes in English primary schools (Years 4 to 6) 2000–2003*. DfES.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D., & Kudek Mirošević, J. (2015). Students with disabilities and challenges in educational practice. *Croatian Journal of Education, 17*(2), 11–26.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian in-service and pre-service teachers. *International Journal of Special Education, 21*(1), 35–41.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Florida Educational Research Council Research Bulletin, 27*(3–4), 11–24.
- Bytyçi, A. (2019). *Policy paper and recommendations on social inclusion of people with disabilities and mental disorders in Kosovo*. Caritas Kosovo.
- Ciyer, A., Nagasawa, M., Swadener, B., & Patet, P. (2010). Impacts of the Arizona System Ready/Child Ready professional development project on preschool teachers' efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 31*(2), 129–145.
- Clarke, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, C. (1999). Theories of inclusion. *British Educational Research Journal, 25*(2), 157–177.
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266–280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>

Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 42–52.

Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation, 102*(3), 267–279.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701–712.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning, 23*(3), 136–143.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review, 62*(4), 435–448.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Frankel, E. B., & Gold, S. (2007). Principles and practices of early intervention. In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp. 451–466). Paul H. Brookes Publishing.

Garbarino, J., & Benn, J. L. (1992). The ecology of childbearing and child rearing. In J. Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment* (2nd ed.). Aldine de Gruyter.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569–582.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3–13.

Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Lawrence Erlbaum Associates.

Green, S. E. (2003). What do you mean “what’s wrong with her?”: Stigma and the lives of families of children with disabilities. *Social Science & Medicine, 57*(8), 1361–1374.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24*(1), 6–28.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research, 81*(1), 41–47.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627–643.

Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological system theory of human development. In *Scientific articles of V International Conference Person, Color, Nature, Music* (pp. 1–12). Daugavpils University.

Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(6), 405–418.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87–94.

Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(3), 629–642.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

Heinink, J. (2023). Teacher perceptions of the barriers to learning for pupils with special educational needs and disabilities in Kosovo. *Kosovo Educational Research Journal, 4*(3), 23–41.

Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 819–836.

Hoghughi, M. S., & Long, N. (2004). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Sage Publications.

Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 273–286.

Hoy, A. W. (2004). The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review, 16*(2), 153–176.

Hunt, P. F., & Belegu-Caka, V. (2017). *Situation analysis: Children with disabilities in Kosovo*. UNICEF.

Ivanočić, Đ., & Staničić, Z. (2013). Creating an inclusive school culture. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja, 49*(1), 139–157.

- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45–62.
- Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 247–277. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. M. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *The Professional Educator*, 33(2), 1–10.
- Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about the essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157–173.
- Maloku, E., & Landsman, M. (2009). *Justice denied: The state of education of children with special needs in post-war Kosovo*. UNICEF.
- Ministry of Education, Science and Technology. (2017). *Kosovo education strategic plan 2017–2021*. MEST.
- Ministry of Education, Science, Technology, and Innovation. (2022). *Education strategy 2022–2026*. MESTI.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support, and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126.
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- NAEYC. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. National Association for the Education of Young Children.
- Nketisa, W. (2016). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(3), 53–68.
- Norwich, B. (2012). How inclusion policy works in the UK (England): Successes and issues. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* Open University Press.
- Paneque, O. M., & Barbeta, P. M. (2006). A study of the efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171–239.

Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 55*(2), 139–150.

Rice, C. (2009). *Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and developmental disabilities monitoring network, United States, 2006*. Centers for Disease Control and Prevention.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp. 49–74). JAI Press.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Slee, R. (2003). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Falmer Press.

Snyder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education, 120*(1), 173–180.

Strung, J. (2010). Respite care for families of special needs children: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*(1), 1–17.

Tome, J. M. S. (2021). Special educational needs: A new way of educating. *International Journal of Education, Culture and Society, 6*(1), 1–8.

Trunzo, A. C. (2006). *Engagement parenting skill and parent-child relation as mediators of the relationship between parental self-efficacy and treatment outcomes for children with conduct problems* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Van Haren, B., & Fiedler, C. (2008). Support and empower families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 43*(4), 231–235.

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. In *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 33–40). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Whittingham, K., Wee, D., Sanders, M., & Boyd, R. (2010). Responding to the challenges of parenting a child with cerebral palsy: A focus group. *Disability and Rehabilitation, 32*(20), 1673–1684.

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide training program on teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115–121.

Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.

Yilmaz, G. (2019). Mothers with disabled children: Needs, stress level, and family functionality in rehabilitation. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(2), 524–532.

Yunitasari, S., Hufad, A., Rachmat, C., & Soendari, T. (2022). Parenting technique based on the social learning theory. *Journal of Multicultural Studies in Guidance and Counseling*, 6(1), 1–13.

Zirilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Sveučilište u Zadru.

Zirilić, S., & Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski Vjesnik*, 68(2), 389–400.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Анкетен прашалник за родителите

Општи информации

Име и Презиме:

1. Вашиот пол: Машко Женско
2. Која година сте родени? _____
3. Од каде потекнувате? _____
4. Која е вашата највисока образовна квалификација? Ниско Образование Додипломски студии Постдипломски студии Докторски студии
5. Дали работите? _____
6. Дали сте во брак? _____
6. Колку деца имате? _____
7. Колку деца имате со пречки во развојот? _____

Подолу се некои изјави за вашите чувства и мисли како родител.

Ве молиме означете едно поле кое го опишува вашето искуство со одгледување дете со попреченост.	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Не знам	Се согласувам	Целосно се согласувам

Немам доволно самодоверба кога знам како да му помогнам на моето дете.					
Работата со терапевт или професионалци ми помага да се чувствувам самоуверено.					
Уверен сум дека го разбираам нивото на развој на моето дете.					

Чувствувам дека знам како да му помогнам на моето дете да напредува.					
Чувствувам дека грешам.					
Имам реални пресвртници за развојот на моето дете.					
Се сомневам во мојата способност да помогнам во развојот на моето дете.					
Се чувствувам фрустрирано што не знам како да му помогнам на моето дете.					
Имам механизми за копирање за да му помогнам на моето дете.					
Професионалците не ги разбираат потребите на моето семејство.					
Тоа е постојана борба да ја добијам вистинската помош за моето дете.					
Моето дете добива соодветна помош.					
Семејниот живот е борба.					
Се чувствувам виновно што не им посветувам доволно внимание на другите членови на семејството.					
Моето дете е флексибилно во прилагодувањето на барањата на семејниот живот.					
Семејниот живот е мирен.					
Знам како да се справам со моето дете кога одам на излет на јавно					

место, на пример, во кафуле или ресторан.					
Се чувствувам самоуверено дека можам да ги направам рутините дома полесни за управување за моето дете.					
Се чувствувам удобно што имам посетители во нашиот дом.					
Моето дете јаде пребирливо, што му отежнува да си оди за пауза.					

Прилог 2

Анкетен прашалник за наставници

НАСОКИ ЗА БЕЛЕЖЕЊЕ

ВЕ МОЛИМЕ ПРОЧИТАЈТЕ ВНИМАТЕЛНО И КОРИСТЕТЕ МОЛИВ СО МИНА (БР. 2) ЗА ДА ГО ПОПОЛНИТЕ ОВОЈ ПРАШАЛНИК.

ШТИКЛИРАЊЕ ПОЛИЊА

Важно е да го означите полето до вашите одговори и да ги пишувате читко.

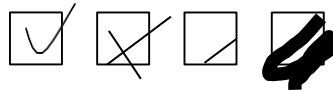
Подолу е прикажан точниот начин за означување на вашите одговори, заедно со примери за неточни начини.

Точно означено:



Неточно означено:

Лесно и тенко, надвор од полето, дебело или прецртано.



ПИШУВАЊЕ ОДГОВОРИ ВО ПОЛИЊАТА:

Напишете го целиот одговор во полето. Одговорите треба да бидат читко напишани и не треба да се допираат или да се пресекуваат со ниту една од линиите во полето. Не пресекувајте нули или седумки. Тоа значи, не пишувајте нула со линија низ неа како што следува – 0, и не пишувајте седумка со линија низ неа како што следува – 7.

Напишете ги цифрите како што следува:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Напишете ги зборовите како што следува:

John Smith

1. Дали овој ученик моментално добива услуги за специјално образование или услуги за надарени/талентирани лица преку ИОП? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Услуги за специјално образование поради попреченост (ОДИ НА ПРАШАЊЕ 2)
- Услуги за надарени/талентирани лица (ПРЕСКОКНЕТЕ ДО КРАЈ. НЕ Е ТРЕБА ДА ГО ПОПОЛНУВАТЕ ПРАШАЛНИКОТ ЗА СПЕЦИЈАЛНИТЕ ЕДУКАТОРИ И РЕХАБИЛИТАТОРИ А.)

2. Во кое одделение е запишан овој ученик? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР

- Петто одделение
- Шесто одделение
- Седмо одделение
- Осмо одделение
- Деветто одделение
- Десетто одделение
- Ова е училишница без определени одделенија

3. Кога за прв пат овој ученик имал ИОП? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Пред петто одделение
- За време на шестото одделение
- За време на седмото одделение
- За време на осмото одделение
- Не знам

4. Дали ги прегледавте документите на овој ученик поврзани со услугите за специјално образование што му беа обезбедени пред оваа учебна година? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Да
- Не, немам пристап до документите.
- Не, имам пристап до документите, но ги немам прегледано.

5. Која е примарната попреченост на овој ученик како што е идентификувана во ИОП на ученикот? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Тешкотии во учењето
- Сериозно емоционално нарушување
- Оштетување на говорот или јазикот
- Ментална ретардација
- Слепило/оштетување на видот
- Глув/Наглув
- Здравствено оштетување
- Физичко оштетување
- Комбинирани пречки
- Глув/слеп
- Доцнење во развојот
- Аутизам
- Трауматска повреда на мозокот
- Не е дадена класификација

6. За кои од следниве попречености овој ученик добил (или добива) специјално образование или сродни услуги оваа учебна година?

ОЗНАЧЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ ВО СЕКОЈ РЕД.

Да

Не

а. Тешкотии во учењето

б. Сериозно емоционално нарушување

в. Оштетување на говорот или јазикот

г. Ментална ретардација

д. Слепило /оштетување видот

ѓ. Глув/Наглув

е. Здравствено оштетување

ж. Ортопедско/Физичко оштетување

з. Комбинирани пречки

с. Глув/слеп

и. Доцнење во развојот

ј. Аутизам

ј. Трауматска повреда на мозокот

7. Дали овој ученик добива какво било специјално образование или сродни услуги поради дијагностицирано нарушување на вниманието/хиперактивност (АДХД)?

Да

Не

Следниот сет на прашања се однесува на искуството на овој ученик со специјалното образование во текот на тековната учебна година.

8. Кое од следниве најдобро ги опишува целите на ИОП за овој ученик во текот на оваа учебна година? **ОЗНАЧЕТЕ ГИ СИТЕ ОБЛАСТИ ВО КОИ ОВОЈ УЧЕНИК ИМАЛ ИОП ЦЕЛИ.**

Образовни	Социјални
<input type="checkbox"/> Читање <input type="checkbox"/> Математика <input type="checkbox"/> Јазик <input type="checkbox"/> Уметност <input type="checkbox"/> Наука	<input type="checkbox"/> Социјални вештини
Говор и јазик	Животни вештини
<input type="checkbox"/> Аудитивно разбирање <input type="checkbox"/> Разбирање на слушање <input type="checkbox"/> Усно изразување <input type="checkbox"/> Артикулација на глас/говор <input type="checkbox"/> Јазична прагматика	<input type="checkbox"/> Адаптивно однесување или вештини за самостојна помош <input type="checkbox"/> Транзиција и постсекундарни цели
	Физички/Мобилност
	<input type="checkbox"/> Фини моторни вештини <input type="checkbox"/> Вкупни моторни вештини <input type="checkbox"/> Ориентација и мобилност
	Друго (ВЕ МОЛАМ НАВЕДЕТЕ)

9. Кои од следниве поврзани услуги беа обезбедени преку училиштето за овој ученик во текот на оваа учебна година?

ОЗНАЧЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ ВО СЕКОЈ РЕД.

Да

Не

а. Аудиологија

б. Услуги за советување

в. Окупациона терапија

г. Физиотерапија

д. Психолошки услуги

ѓ. Здравствени услуги

е. Услуги од социјален работни

ж. Специјален превоз

з. Јазична или говорна терапија

с. Услуги за ориентација

и. Услуги за мобилност

ј. Рехабилитација

к. Друго (ВЕ МОЛАМ НАВЕДЕТЕ)

10. Приближно колку часа неделно директно специјално образование и сродни услуги (т.е. услуга обезбедена директно на ученикот, од наставник или друг возрасен) добивал овој ученик оваа учебна година? ЗАПИШЕТЕ ГО БРОЈОТ ВО ПОЛЕТО.

Часови по недела

11. Дали овој ученик добил нешто од следново?

ОЗНАЧЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ НА СЕКОЈ РЕД.

Да

Не

а. Адаптивно физичко образование

б. Помошни средства во училница

в. Обука за Брајово писмо

г. Интерпретатор за глувите или со оштетен слух (усно или знаковно)

д. Обука за американски знаковен јазик

ѓ. Инструкции за упатство на англиски

е. Инструкции за наведувачки говор

ж. Обука за употребата на Брајово писмо

з. Обука за употребата на американски знаковен јазик

с. Инструкции за употреба на англиско упатство

и. Инструкции за користење наведувачки говор

12. Дали ученикот бил главно сместен во училиница за редовно образование? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Да
 Не

13. Приближно во колкав процент од вкупните неделни часови во училиште овој ученик добивал специјално образование и сродни услуги надвор од училиницата за општо образование, но во рамките на училишната средина? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 1-10 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 11-25 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 26-50 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 51-75 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 76-99 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 100 проценти | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Кои наставни практики и методи се користат со овој ученик?

ОБЕЛЕЖЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ НА СЕКОЈ РЕД.

Да **Не**

а. Инструкции еден на еден

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

б. Инструкции во мали групи

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

в. Инструкции во големи групи

г. Учење со соработка

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

д. Врсничко туторство

ѓ. Инструкции од компјутер

е. Директни инструкции

ж. Когнитивни стратегии

з. Само-менаџирање

с. Менаџирање на однесувањето

и. Не се даваат инструкции

ј. Добива инструкции од знаковен интерпретатор

к. Не знам

15. Кое од следниве најдобро ги опишува наставните материјали што се користат со овој ученик?

ОЗНАЧЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ ВО КОЛОНАТА ЗА УЧИЛНИЦА ЗА ОПШТО ОБРАЗОВАНИЕ И ЕДНО ПОЛЕ ВО КОЛОНАТА ЗА УЧИЛНИЦА ЗА СПЕЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ.

	а. Во училиницата за општо образование	б. Во училиницата/прогр амата за специјално образование
Материјалите за наставна програма за општо образование беа користени без измени	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Направени се некои измени во материјалите за општа наставна програма	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Направени се значителни измени во материјалите за општообразовната програма	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Користени се специјално дизајнирани комерцијални материјали	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Користени се материјали дизајнирани од наставниците	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ученикот не е во оваа поставка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Не знам	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. До кој степен се очекуваше од овој ученик да ги постигне истите општи образовни цели како и другите ученици на неговото/нејзиното одделение? **ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.**

- Од ученикот се очекуваше да постигне постигнувања на ниво на одделение за сите стандарди за академски содржини.
- Од ученикот се очекуваше да постигне постигнувања на ниво на одделение за некои од стандардите за академска содржина.
- Од ученикот се очекуваше да постигне постигнувања на ниво на одделение само за неколку од стандардите за академска содржина.
- Не се очекуваше од ученикот да постигне постигнувања на ниво на одделение за кој било од стандардите за академска содржина.

- Не постојат стандарди за академска содржина за ова одделение.
- Не знам

17. Кои од следниве асистивни технологии и уреди ги користел овој ученик оваа учебна година? ОЗНАЧЕТЕ ГИ СИТЕ АСИСТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ ШТО ГИ КОРИСТЕЛ ОВОЈ УЧЕНИК.

Ученикот не користеше никакви асистивни технологии (ОДЕТЕ НА ПРАШАЊЕ 18)

Помагала за мобилност	Помошни помагала за учење (некомпјутерски)
<input type="checkbox"/> Комбе, возило <input type="checkbox"/> Количка <input type="checkbox"/> Бел стап	<input type="checkbox"/> Касетофони <input type="checkbox"/> Калкулатори <input type="checkbox"/> Електронски уреди за правопис
Комуникациски помагала	Компјутерски хардвер дизајниран или адаптиран за ученици со попреченост (на пр., алтернативни тастатури)
<input type="checkbox"/> Електронски со гласовен излез (на пр., Touch <input type="checkbox"/> Неелектронска (на пр., плочка за рачно печате	<input type="checkbox"/> Користено исклучиво од поединечен сту <input type="checkbox"/> Споделено со други ученици
Помагала за слушање	Компјутерски софтвер дизајниран за ученици со попреченост
<input type="checkbox"/> Слушни апаратчиња <input type="checkbox"/> FM loops <input type="checkbox"/> TTYs/TDDs <input type="checkbox"/> Коклеарни импланти <input type="checkbox"/> Титлови во реално време	<input type="checkbox"/> Читање <input type="checkbox"/> Пишување <input type="checkbox"/> Математика
<u>Помагала за вид</u>	Друго (ВЕ МОЛАМ НАВЕДЕТЕ)
<input type="checkbox"/> Брајови текстови <input type="checkbox"/> Електронски Брајови уреди <input type="checkbox"/> Дигитални текстови	

Уреди за зголемување

Телевизија со титлови

18. Дали овој ученик има компјутер, лаптоп или уред за обработка на текст што му е доделен за постојана употреба? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Да
- Не

19. Во просек, колку често се среќававте со наставници по општо образование за да разговарате за програмата и напредокот на овој ученик во текот на оваа учебна година? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Секој ден или неколку пати неделно
- Еднаш неделно или неколку пати месечно
- Еднаш месечно
- Неколку пати во текот на учебната година
- Еднаш во текот на оваа учебната година
- Никогаш во текот на оваа учебна година (ОДЕТЕ НА ПРАШАЊЕ 21)
- Не е применливо со мојата работа со ученикот (ОДЕТЕ НА ПРАШАЊЕ 21)

20. Во просек, колку траеја состаноците со наставникот/наставниците по општо образование за да се разговара за програмата на овој ученик? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- 1 до 15 минути
- 15 до 30 минути
- 31 до 40 минути
- 41 до 50 минути
- Повеќе од 50 минути

21. Приближно колку често сте комуницирале со родителите на овој ученик во текот на оваа учебна година во врска со програмата или напредокот на овој ученик (телефонски, лично или писмено)?

ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Секој ден или неколку пати неделно
- Еднаш неделно или неколку пати месечно
- Еднаш месечно
- Неколку пати во текот на учебната година
- Еднаш во текот на оваа учебната година
- Никогаш во текот на оваа учебна година

22. Во текот на изминатата година, дали овој ученик добил некоја од следниве формални индивидуални евалуации за потребите на развивање цели на ИОП?

ОЗНАЧЕТЕ ЕДНО ПОЛЕ НА СЕКОЈ РЕД.

Да Не

а. Психлошка

б. Говорна/јазична

б. В и д

г. Слух

д. Начин на учење

ѓ. Моторни вештини

е. Образование

ж. Друго (ВЕ МОЛАМ
НАВЕДЕТЕ)



23. Колкав процент од тековните цели на ИОП на овој ученик се исполнети или речиси исполнети во овој дел од учебната година? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- 75 до 100 проценти
- 51 до 75 проценти
- 26 до 50 проценти
- 1 до 25 проценти
- Нула проценти

24. Кое од следниве најдобро ја изразува веројатноста дека овој ученик ќе продолжи да добива одредено ниво на услуги за специјално образование (преку ИОП) во следната учебна година? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Дефинитивно ќе продолжи во специјалното образование
- Многу веројатно ќе продолжи во специјалното образование
- Веројатно е дека ќе продолжи во специјалното образование
- Малку е веројатно дека ќе продолжи во специјалното образование
- Многу е веројатно дека нема да продолжат во специјалното образование
- Нема** да продолжи во специјалното образование (ќе биде отпуштен од услугите)

25. До кој степен овој ученик учествувал во какво било оценување на ниво на одделение спроведено како дел од програмата за тестирање на училиштето во текот на тековната учебна година? ОЗНАЧЕТЕ САМО ЕДЕН ОДГОВОР.

- Ученикот не учествувал во програмата за тестирање или оценување на училиштето.
- Ученикот учествувал во алтернативни проценки и не во редовни проценки.
- Ученикот учествуваше во некои алтернативни проценки и во некои редовни проценки.
- Ученикот целосно учествуваше во програмата за тестирање или оценување на училиштето.
- Не знам

25. Дата на завршување на прашалникот:

МЕСЕЦ

ДЕН

ГОДИНА

ВИ БЛАГОДАРАМ НА СОРАБОТКАТА.

Прилог 3

Водич за фокус-група со родители

1. При грижата за вашето дете со болест, ве молам опишете ми:

- вашата секојдневна грижа за детето (лична хигиена и чистота, учење во училиште и по училиште, слободно време, семејни активности, други активности за учење или социјално делување)
- што знаете за болеста на вашето дете: (дијагноза, природа и карактеристики и третман, главна болест и карактеристики на однесувањето)
- што мислите и чувствувате за грижата за вашето дете (вашиите чувства и мисли кога ја дознавте дијагнозата, вашите чувства во првите неколку месеци кога дознавте повеќе за болеста и потребната грижа).

2. Што очекувавте да знаете за грижата за вашето дете?

3. Кои се вашите главни грижи во грижата?

4. Со какви предизвици или тешкотии се соочивте во грижата?

5. Како се справивте со таквите тешкотии или предизвици?

6. Дали мислите дека сте добиле соодветни информации или поддршка за грижа за деца од здравствени професионалци?

7. Кои дополнителни информации или поддршка ви се потребни?

Прилог 4

Водич за фокус-група со наставници

1. Во каков тип училиште работите?

2. Колку години предавате во ова училиште?

3. Ве молам опишете ми ги вашите искуства како наставник кој предава во ова училиште.

4. Што мислите за инклузивното образование?

5. Дали сте посетувале обука за инклузивно образование?

6. Што мислите за присуството на деца со пречки во развојот во вашата училница?

7. Според ваше мислење, кои се некои предизвици со кои се соочуваат децата со пречки во развојот, а кои можат да им го отежнат учењето во училницата?

8. Какви вештини и стратегии користите додека работите со деца со пречки во развојот?

8. Какви механизми за поддршка, доколку ги има, сте добиле за да ја подобрите вашата настава во училишница за деца со пречки во развојот?
9. Дали соработувате со друг стручен персонал за работа со деца со пречки во развојот?