



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Филозофски факултет, Скопје

Институт за специјална едукација и рехабилитација



**Улогата на образовниот асистент во инклузивното
образование на учениците со попреченост во Општина Велес**

-Магистерски труд-

Ментор:

Проф. д-р Зоран Киткањ

Кандидант:

Ана Трајковска Пушкаш

Скопје, 2025

Благодарност

Би сакала да се заблагодарам на мојот ментор Проф. д-р. Зоран Киткањ за неговата професионална помош, на останатите членови од комисијата, како и на моето семејство за поддршката во текот на пишувањето на мојот магистерски труд.

АПСТРАКТ

Во овој труд ќе се анализира улогата на образовниот асистент во инклузивното образование на учениците со попреченост во Општина Велес. Трудот содржи теоретски и истражувачки дел. Во теоретскиот дел акцентот е ставен на образовните асистенти во процесот на инклузивното образование во Општина Велес, за тоа која е нивната улога и кои се нивните обврски, колку се подготвени да ги исполнуваат своите задачи и што претставува инклузивното образование. Истражувачкиот дел е поделен на два дела. Првиот дел се однесува на асистентите, затоа што беше важно да се утврди дали тие ја познаваат својата улога и кои се нивните предизвици. Вториот дел беше наменет за наставниците во основните училишта во Општина Велес и нивното мислење за образовните асистенти. Во истражувањето учествуваа вкупно 83 испитаници, од кои 33 се моментално вработени како образовни асистенти, додека останатите се наставници во основните училишта во Општина Велес.

Резултатите од истражувањето покажуваат дека образовните асистенти ја познаваат својата улога, но понекогаш се соочуваат со одредени предизвици кои им отежнуваат во нивното извршување. Исто така, истражувањето покажа дека асистентите им помагаат на учениците со попреченост во однос на нивната социјализација, дисциплина, воспоставување позитивни рутински навики, како и во нивниот академски успех. Покрај тоа, наставниците ги препознаваат и вреднуваат сите овие аспекти на нивната работа. Образовните асистенти во Велес сметаат дека, и покрај тоа што не се доволно стручни за оваа работа, постојано се надоградуваат и би продолжиле да посетуваат обуки и семинари доколку се организираат. Истражувањето, исто така, покажува дека образовните асистенти имаат интензивна соработка со родителите на учениците со попреченост.

Врз основа на добиените резултати можеме да констатираме дека образовните асистенти својата улога во образованието ја реализираат преку различни стратегии за поддршка во учењето и поттикнување на социјалната интеракција со врсниците.

Клучни зборови: Образовни асистенти, ученици со попреченост, улога, задачи.

APSTRAKT

This research will discuss the role of the educational assistant in the inclusive education of students with disabilities in the municipality of Veles. The study consists of a theoretical part, the focus is on educational assistants in the process of inclusive education in the municipality of Veles. What are their roles, duties, how prepared are they to fulfil their tasks, and what is inclusive education. The research part was divided into two sections. The first part focused on the assistants know their roles and what challenges they face. The second part was aimed at teachers in primary schools in municipality of Veles and their opinion on educational assistants. A total of 83 survey participants participated in the entire research, of which 33 are currently employed educational assistants. The rest are teachers employed in primary schools in the municipality of Veles.

The results of the research show that educational assistants are aware of their roles, but they sometimes face certain challenges that hinder their ability to perform their roles. This research also showed that assistants help students with disabilities in terms of their socialization, discipline, establishing positive routine habits, and their academic success, and that all these aspects are recognized by the teachers. Educational assistants in Veles believe that although they are not fully qualified for this work, they continuously improve their skills and will continue to attend training and seminars if they are organized. The research also shows that educational assistants have intensive cooperation with the parents of students with disabilities.

Based on the obtained results, we can conclude that educational assistants in education carry out their tough certain strategies for supporting, learning and encouraging social interaction with peers.

Key words: Educational assistants, students with disabilities, roles and tasks.

СОДРЖИНА

<u>ВОВЕД</u>	7
<u>I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ</u>	9
<u>1. Инклузивно образование</u>	9
<u>1.1 Значење на инклузивното образование</u>	10
<u>1.2 Улога на образовниот асистент</u>	13
<u>1.2.1 Обука на образовниот асистент</u>	17
<u>1.2.2 Задачи на образовниот асистент</u>	19
<u>1.3 Соработка меѓу образовниот асистент и наставникот</u>	20
<u>1.3.1 Препреки во соработката помеѓу образовниот асистент и наставникот</u>	25
<u>1.3.2 Значење на соработката помеѓу образовниот асистент и стручната служба</u>	27
<u>1.4. Улога на директорот</u>	29
<u>1.5 Значење на соработката помеѓу образовните асистенти и родителите на учениците со попреченост</u>	30
<u>2. Индивидуален Образовен План (ИОП)</u>	33
<u>1. Учество на асистентот во изработка на ИОП</u>	37
<u>2. Образовен асистент во Македонија</u>	39
<u>3. Релевантни истражувања</u>	41
<u>II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ</u>	43
<u>1. Предмет на истражувањето</u>	43
<u>2. Цел на истражувањето</u>	43
<u>3. Хипотези на истражувањето</u>	43
<u>4. Варијабли на истражувањето</u>	44
<u>5. Методи, техники и инструменти на истражувањето</u>	45
<u>6. Популација и примерок</u>	47
<u>7. Организација и тек на истражувањето</u>	47
<u>8. Статистичка обработка на податоците</u>	48

9	<u>Етички прашања</u>	49
III.	АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИ.....	49
1.	<u>Анкета на асистенти</u>	49
2.	<u>Анкета на наставници</u>	68
IV.	<u>ЗАКЛУЧОК</u>	81
V.	<u>ПРЕПОРАКИ</u>	84
	<u>Литература</u>	86
	<u>Прилози</u>	87

Вовед

Со воведувањето на целосна инклузија во нашата држава, образовните асистенти станаа клучен фактор за ефективно вклучување на учениците со попреченост во

редовниот образовен систем. Нивната улога е да им овозможат на учениците со различни видови попреченост полесен пристап до образованието, активно учество во наставниот процес и зголемена независност. Тие работат во тесна соработка со наставниците и другите образовни професионалци, прилагодувајќи ги наставните активности според индивидуалните потреби на учениците. Ова придонесува за подобра интеграција во редовната училишница и учење во инклузивно опкружување. Ваквата промена е значајна за унапредување на квалитетот на инклузивното образование во земјата. Образовните асистенти не само што ја поддржуваат индивидуалната работа на учениците со попреченост туку, исто така, применуваат методи кои го олеснуваат нивното учење и социјализација. Нивната работа опфаќа помош во физичките потреби, како што се подвижноста и организирањето, но и поддршка во когнитивните задачи, како што се меморирањето и комуникацијата. Исто така, асистентите играат важна улога во одржување на позитивна средина во училишницата, промовирајќи ја самостојноста на учениците и подобрувајќи ја нивната меѓусебна интеракција.

Ангажманот на асистентите во голема мера се потпираше на стратегиите и правните рамки кои ја поддржуваа оваа инклузивна цел, обезбедувајќи континуирана обука, евалуација и поддршка на овој кадар. И покрај нивната важна улога, образовните асистенти често се соочуваа со предизвици, како што беа недостатокот на адекватна обука и недоволната поддршка. Стручњаците истакнаа дека многу асистенти добија минимална обука, често во времетраење од само пет дена, што не беше доволно за ефикасно справување со потребите на учениците. Во магистерската работа акцентот беше ставен на анализа на ставовите на образовните асистенти во однос на нивните улоги и обврски, како и на утврдување на клучните предизвици со кои се соочуваа во нивната секојдневна работа. Понатаму, се испита и перцепцијата на наставниците за улогата на асистентите во контекст на инклузивното образование. Ова истражување беше од големо значење за развојот на поефективни стратегии и политики кои им помогнаа на образовните асистенти, а со тоа придонесоа за унапредување на инклузивното образование во нашата држава.

I. ТЕОРИСКИ ОСНОВИ

1. Инклузивно образование

Образованието, во основа, е процес на пренос на знаење, вредности и вештини кои овозможуваат личен развој и активно учество во општеството. За да биде квалитетно, образованието мора да биде достапно, прилагодено и праведно, осигурувајќи еднакви услови и можности за сите ученици. Во овој контекст, инклузивното образование има за цел да го оствари ова преку создавање училишни средини кои ги прифаќаат и вреднуваат различностите, поттикнувајќи го учењето и развојот на учениците со различни способности. Наставниците кои работат во инклузивни училници ги подготвуваат учениците за вистинскиот живот, каде што тие ќе соработуваат и ќе живеат со луѓе од различни способности, култури и социјални средини.

Важноста на инклузивното образование се одразува и во неговото влијание врз создавање општество кое ги почитува правата на секој поединец, стремејќи се кон правичност и еднаквост. Преку инклузивното образование се надминуваат социјалните бариери, се поттикнува активната партиципација на учениците со попреченост и се намалува ризикот од дискриминација. На тој начин се создаваат фер услови за сите ученици да го достигнат својот потенцијал и да се развијат во активни и совесни граѓани. Инклузивното образование е клучен дел од напорите за изградба на поинклузивни и одржливи заедници, каде што секој ученик има право да биде прифатен, поддржан и вклучен во образовниот процес. Ова претставува основен чекор кон градење на праведно и еднакво општество за сите. Вистинската цел на инклузивното образование е сите деца да бидат вклучени и прифатени во воспитно-образовниот процес, без оглед на нивните карактеристики и различности, како што се интелектуални, физички, културолошки, јазични, расни и полови, за да можат подоцна да си обезбедат сигурна иднина и да станат рамноправни и корисни граѓани на нашето општество.

Република Северна Македонија е потписник на меѓународно ратификувани конвенции и правнообврзувачки документи во областа на почитување на човековите права и секогаш ја изразува својата поддршка за создавање услови за нивно почитување, со посебен акцент на правото на образование на сите деца. Според законската регулатива, од учебната 2019/2020 година, се предвидува целосно вклучување на учениците со попреченост во редовните училишта.

1.1. Значење на инклузивното образование

Инклузивното образование ги зема предвид различните потреби на сите ученици, со цел да создаде средина за ефикасно учење. Ова се постигнува со модифицирање на наставните методи, материјалите и ресурсите кои се користат во училиницата, како и со создавање соодветна поддршка во училиштето. Инклузивното образование може да биде корисно за сите ученици, а не само за оние со попреченост и потешкотии во развојот (Хандерт и соработници, 2014). Процесот на инклузивно образование е насочен кон намалување на пречките за учење во наставата и активното учество на секој ученик. Тоа се однесува на обезбедување еднакви можности за образование на сите ученици, без оглед на нивните способности, културна или социјална позадина, преку активно вклучување на учениците со различни потреби во редовниот училиштен систем (Норвич, 2008). Според Митлер (2000), инклузивното образование е повеќе од интеграција; тоа е процес на создавање училишна средина која се прилагодува на потребите на учениците и ги отстранува бариерите кои го ограничуваат нивниот напредок. Оваа форма на образование не само што ја овозможува физичката присутност на учениците во училиницата, туку и го поттикнува нивното активно учество во сите аспекти на училишниот живот (Норвич, 2008). Значењето на инклузивното образование може да се види и во неговата способност да ја подобри социјалната кохезија. Кога учениците учат заедно, тие се соочуваат со различни перспективи и искуства, што им помага да развијат разбирање и почитување на различностите (Фарел, 2004). Оваа динамика е особено важна во современите општества, каде што мултикултурализмот и различностите се секојдневни. Понатаму, инклузивното образование игра важна улога во намалување на предрасудите и дискриминацијата, бидејќи учениците учат да се однесуваат едни кон други со почит и разбирање (Бут и Аинсков, 2002).

Според Фарел (2004), инклузивното образование се заснова на принципот на праведност кој бара образовниот систем да биде флексибилен и приспособлив на уникатните потреби на учениците. Ова подразбира употреба на различни наставни методи и стратегии со цел сите ученици да ги достигнат своите потенцијали. Процесот на инклузивното образование е насочен кон намалување на пречките за учење во наставата и активно учество на секој ученик.

Хориби (2015) истакнува нова теорија за инклузивното посебно образование, која се фокусира на потребите на децата со посебни образовни потреби и потешкотии. Инклузивното посебно образование подразбира соработка помеѓу наставници, родители

и специјални едукатори за создавање поддржувачка средина која им овозможува на сите ученици активно да учествуваат во образовниот процес.

Инклузивното образование се спротивставува на исклучување на учениците со пречки и потешкотии во развојот. Тоа може да доведе до зголемување на самопочитта и самодовербата меѓу учениците (Ертен и Савиц, 2012). Со обезбедување средина за учење, која е добредојдена и поддржувачка, инклузивното образование може да им помогне на сите ученици да се чувствуваат ценети, без оглед на нивните способности или различности. Во инклузивната училница, учениците ја развиваат самодовербата, бидејќи се гледаат како вредни и способни членови на заедницата. Исто така, инклузивното образование може да им помогне на учениците да развијат социјални и емоционални вештини, како што се емпатијата и соработката, што исто така може да ја зголеми самопочитта. Затоа, инклузивното образование може да биде од клучно значење во помагање на сите ученици да се чувствуваат ценети како во училницата така и надвор од неа.

Утврдено е дека инклузивното образование ги подобрува социјалните вештини кај учениците (Хандерт и сор., 2014). Ова е затоа што инклузивното образование обезбедува сите ученици, без оглед на нивните способности, да учат во редовни училници. Инклузивното образование, исто така, овозможува значајна интеракција меѓу ученици со различни нивоа на способности, што помага во разградување на бариерите. Како резултат на тоа, учениците во инклузивните образовни програми обично имаат подобри социјални вештини од оние кои не се дел од таквите програми.

Инклузивното образование негува чувство на заедништво меѓу учениците, бидејќи сите заедно работат кон заедничка цел. Тоа се стреми да создаде култура на прифаќање и разбирање преку обединување на сите ученици, без оглед на нивните способности, во едно училишно опкружување за учење. На овој начин, инклузивното образование помага во разградување на бариерите кои често постојат меѓу учениците со и без попреченост. Ова, пак, поттикнува чувство на заедништво и разбирање меѓу сите членови на училишната заедница. Инклузивното образование, исто така, им овозможува на учениците со попреченост да учат од своите врсници, што може да биде корисно и во академски и во социјален контекст (Кјуе и сор., 2023).

Факт е дека инклузивното образование овозможува сите ученици да се чувствуваат прифатени, почитувани и ценети онакви какви што се. Овој пристап кон образованието помага во создавање попозитивна и инклузивна училишна клима, што е

од суштинско значење за промовирање на социјалната правда и обезбедување дека сите ученици имаат можност да го остварат својот полн потенцијал. Со тоа што сите ученици се чувствуваат добредојдени и вклучени во училишната заедница, инклузивното образование може да помогне во спречување на дискриминацијата.

Постојат многу начини на кои инклузивното образование може да се имплементира во училиштата. Еден од начините е преку модификација на наставните методи, материјали и ресурси кои се користат во училницата. Ова може да се постигне со создавање визуелни помагала и алатки за учење кои ќе бидат достапни за сите ученици, без оглед на нивните способности (Шваб, 2015). Исто така, важно е да се осигура дека опкружувањето во училницата е пријателско и поддржувачко, така што сите ученици ќе се чувствуваат удобно учествувајќи во активностите на часот. Друг начин за спроведување на инклузивното образование е создавање култура на инклузија во рамките на училишната заедница. Ова може да се постигне преку едукација на наставниците, родителите и учениците за придобивките од инклузивното образование и обезбедување поддршка за нив. Обуките и поддршката за оние кои работат со ученици со попреченост и потешкотии во развојот се од суштинско значење. Исто така, важно е да се обезбеди можност за меѓусебна комуникација меѓу учениците, за да можат да учат еден од друг и да градат пријателства. Инклузивното образование е клучот за создавање поправедно општество за сите.

Во последните децении, образовниот систем значително го променил начинот на кој се образуваат учениците со различни образовни потреби (Алзахрани, 2020). Сè повеќе земји донесуваат закони кои го олеснуваат инклузивното образование (Алан, 2021), а училишните системи се адаптираат за да ги исполнат потребите на своите разновидни заедници. Пристапите кои вклучуваат заедничко образование на учениците во општи училници, наместо во одвоени, стануваат сè попопуларни. Се смета дека таквиот пристап ги надминува предизвиците поврзани со различноста, без оглед на различните карактеристики на учениците, како што се посебните образовни потреби, даровитоста или мултикултурното потекло (УНЕСКО, 1994). Добро подготвените и едуцирани наставници се клучни за успешна реализација на овој развој во насока на инклузивното образование (Алан, 2021).

Основната цел на инклузивното образование е да се обезбедат еднакви можности за учење на сите ученици. Ова подразбира создавање услови во училниците каде што сите ученици можат да учат заедно и да добијат поддршка во согласност со нивните

индивидуални потреби. Во оваа смисла, потребно е да се адаптираат наставните методи и да се развијат индивидуализирани образовни планови кои ќе им помогнат на учениците да напредуваат (Норвич, 2008).

1.2 Улога на образовниот асистент

Во рамките на инклузивното образование во Република Северна Македонија, основен проблем на истражувањето е недоволната поддршка и обука на образовните асистенти, која негативно влијае врз нивната способност да ги исполнуваат своите улоги и одговорности во помагање на учениците со попреченост. Секој ученик со потешкотии во развојот, вклучен во редовниот воспитно-образовен процес, врз основа на проценката на неговите посебни воспитно-образовни потреби, има право на образовен асистент во наставата. Иако назначувањето на образовни асистенти е спроведено со добри намери, реалноста покажува дека многу од овие асистенти не добиваат соодветна обука и ресурси, што ги ограничува нивните можности да обезбедат ефикасна поддршка во редовните училници.

Постои значителна разлика помеѓу теоретските модели на улогата на образовните асистенти и практичните искуства во училницата, што укажува на потенцијални системски недостатоци во функционирањето на образовниот систем. Како резултат на тоа, учениците со попреченост често не добиваат адекватна поддршка, што може да доведе до нивно исклучување од целосно учење и социјална интеграција.

Образовниот асистент е личност која дава поддршка во учењето на учениците со попреченост во согласност со нивните индивидуални потреби со цел да им се обезбеди учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици. Образовните асистенти се вработуваат од страна на училиштата, со помош на ресурсен центар, на определено време, најмногу за една учебна година. Тие го следат напредокот на учениците со попреченост и им помагаат во постигнување на воспитно-образовни резултати, како и во развивање на социјални односи со врсниците.

Обезбедување поддршка од образовните асистенти за учениците со попреченост, често се смета за стратешка мерка за унапредување на инклузијата во редовното образование. Ваквата поддршка може да овозможи соодветно ниво на индивидуална

грижа и да спречи учениците со попреченост да останат занемарени, што претставува една од клучните цели. И покрај најдобрите намери на училиштата, кои веруваат дека ваквиот пристап ќе донесе позитивни резултати, истражувањата укажуваат на ограничени докази дека учениците постигнуваат значително подобри академски или социјални резултати кога се поддржани од образовни асистенти.^{1, 2} Асистентите поминуваат значителен дел од денот со учениците, со што непосредно се вклучени во процесот на воспитување и образование. Тие им помагаат не само на учениците со попреченост, туку и на нивните наставници, врсници и родители. Врз основа на набљудувањето на воспитно-образовната пракса, доаѓаме до сознание дека значењето на асистентот во наставата во инклузивното образование најчесто се манифестира преку следново:

- Планирање на работата за ученикот со попреченост со наставникот;
- Примена на оптимални методи и стратегии за работа со ученикот со попреченост;
- Подготвување материјали за работа со ученикот, во согласност со индивидуалните карактеристики, нивното внимание, концентрација и севкупниот развој на ученикот;
- Грижа за физичкото здравје на ученикот;
- Поттикнување на социјалната интеркација и комуникација со врсниците;
- Соработка со наставникот, размена на ставови и мислења поврзани со развојот на ученикот со попреченост и потешкотии во развојот;
- Соработка со родителите на учениците со попреченост;
- Учество во изработка и имплементација на ИОП.

Образовните асистенти имаат значајна улога во поддршката на учениците со попреченост, што доведува до бројни истражувања за нивните улоги и влијанието во училиштата. Всушност, тие извршуваат различни задачи, како што се помагање на наставникот, помагање на учениците и самостојно предавање на индивидуални ученици или мали групи (Такала, 2007).

Ваткинсон (2008) ги дели улогите на образовните асистенти во четири категории:

1. Поддршка на учениците со попреченост

¹ Giangreco, Edelman, & Broer, 2001

² Jones et al., 2012

2. Поддршка на наставниците
3. Поддршка на наставната програма
4. Поддршка на училиштето

1. Поддршка на учениците со попреченост

- Ова е најважната улога на образовните асистенти и вклучува академска, социјална и емоционална поддршка за учениците со попреченост (Врен, 2017; Ваткинсон, 2008).
- Образовните асистенти им помагаат на учениците со попреченост да го подобрат своето учење, развивајќи индивидуални образовни планови и давајќи совети на наставниците (Такала, 2007).
- Поддршката во однесувањето вклучува помош во решавање конфликти и емоционална поддршка за учениците со попреченост (Каустон-Теохарис, 2009; Ваткинсон, 2008).

2. Поддршка на наставниците

- Образовните асистенти ги поддржуваат наставниците со објаснување на упатствата и решавање на проблемите во училницата (Ваткинсон, 2008).
- Во многу случаи, образовните асистенти се „раце, очи и уши“ на наставниците, обезбедувајќи емоционална и ментална поддршка за учениците со попреченост (Ваткинсон, 2008).

3. Поддршка на наставната програма

- Образовните асистенти играат важна улога во адаптирањето на наставната програма, материјалите и активностите, со цел да се прилагодат на потребите на учениците со попреченост (Даунсинг и сор., 2000).
- Нивната работа го подобрува квалитетот на наставата и го прави учењето поефикасно за сите ученици, со посебен фокус на учениците со попреченост.

4. Поддршка на училиштето

- Образовните асистенти помагаат во креирање поддржувачки и соработувачки однос меѓу учениците со попреченост, наставниците и родителите (Френч, 2003).

- Тие играат клучна улога во создавање позитивна и мотивирачка средина во училиштето, што е важно за учениците со попреченост (Ваткинсон, 2007).

Генерално, образовниот асистент обезбедува широк спектар на академска и социјална поддршка за учениците во инклузивното образование. Неговата улога е значајна и обемна, но многу често недоволно разбрана од околината. Некои автори изразуваат загриженост за тоа колку образовните асистенти добиваат соодветна поддршка во процесот на инклузивното образование. Препораките на Ховано (2012) и Блачфорд (2014) постојано се фокусираат на потребата од воспоставување стандарди за практиката на образовните асистенти, пристап до континуирано учење и професионален развој, поддржувачки и соработувачки односи во рамките на училишната заедница, како и систематско испитување и признавање на комплексноста на оваа улога. Кога асистентите се подготвени и обучени за специфични наставни програми, добиваат насоки од наставникот и училиштето за нивната практика и се вклучени како членови на тимот, многу истражувања покажале дека нивното учество има позитивни ефекти врз напредокот на учениците (Фарел, 2010). Образовните асистенти треба да развијат критичко размислување, да имаат разбирање за тоа како нивната улога и интеракцијата со учениците го подобруваат учењето, како и да ја земат предвид социјалната поврзаност и меѓусебната зависност во рамките на училишната заедница.

Според Каустон-Теохарис и Малмгрен (2005) и Делвин (2002), успехот на учениците со попреченост може да зависи од поддршката што им се нуди и начинот на кој таа се користи. Образовните асистенти работат во училиштата повеќе од 50 години, при што нивната улога и одговорност значително се развиле. Истражувањата покажуваат дека денес асистентите не само што извршуваат административни активности и надгледуваат ученици, туку и му помагаат на наставникот во наставата, соработуваат со групи родители и учествуваат во други аспекти на образовниот процес. Основната улога на образовниот асистент во наставата е да обезбеди услови за учениците со попреченост да го развијат својот потенцијал во најголема можна мера.

Образовните асистенти имаат големо влијание врз тоа како системот реагира на учениците со дополнителни образовни потреби. Сè повеќе тие обезбедуваат широк спектар на поддршка за учениците, вклучувајќи настава во академски, социјални, комуникациски и животни вештини, како и поддршка во однесувањето ((Гиангрецо и сор., 2002). Образовните асистенти, со своето системско размислување, треба да ја поддржат инклузивната училишна средина која ќе биде безбедна, позитивна и

гостопримлива. Исто така, тие охрабруваат и поттикнуваат самостојност, со цел да им помогнат на учениците да развијат вештини што ќе ги користат во текот на целиот живот. Како членови на инклузивниот тим, врските и соработката што ги имаат образовните асистенти се од големо значење за напредокот на учениците со посебни потреби.

Некои автори сметаат дека претераното обезбедување помош на учениците за време на учењето може да доведе до недостаток на самопочит кај учениците (Шевлин, Кени и Локсли, 2008). Во тој контекст, потребно е асистентите да утврдат во кој степен помошта навистина е потребна за ученикот. Често се случува асистентот да обезбеди помош на ученик кога тоа не е неопходно. Како и сите други особини, така и кај учениците со пречки во развојот, потребно е да се развива самостојност. Развивањето на самостојноста кај учениците е еден од водечките принципи на Монтесори педагошкиот концепт. Значи, на основа на претходно наведено, констатираме дека улогата на асистентот се состои во обезбедување помош на учениците само во ситуациите кога тоа е потребно. Затоа е важно асистентот, пред сè, да го познава детето, неговите способности, интереси и наклоности, за да може да постапува на адекватен начин во работата. Информации за ученикот асистентот добива како од наставникот, така и од родителите. Родителите најдобро го познаваат своето дете, па е важно да ги информираат асистентите за сите специфичности и потенцијали на детето.

1.2.1 Обука на образовниот асистент

Во стручната литература се истакнува дека обуката на образовните асистенти не е секогаш доволно присутна или е недоволна. Обуката на образовните асистенти се дели на три категории: обука на работното место, ин-сервисна обука и пред-сервисна обука.³ Многу истражувања укажуваат на тоа дека пред-сервисната обука, која би требало да им обезбеди на асистентите неопходни знаења и вештини, често недостасува.⁴ Според Гоу и Матлок (2014), државите треба да воспостават политики и насоки за обезбедување обука која ќе им овозможи на асистентите да ги извршуваат своите обврски пред да започнат со работа, вклучувајќи запознавање со индивидуалните образовни планови

³ Likins, 2003

⁴ Giangreco, Broer, & Edelman, 2002

(ИОП).⁵ Тие, обично, започнуваат со својата наставна улога на самиот почеток на вработувањето и тоа без соодветна обука за улогата што треба да ја исполнуваат. Со оглед на оваа ситуација, не е реално да се очекуваат задоволителни резултати или значајни достигнувања во учењето на учениците. Затоа, професионалниот развој е клучен за образовните асистенти да бидат „соодветно подготвени и обучени“.⁶

Ликинс (2003) посочува дека „адекватната обука“ треба да биде базирана на компетенции, систематски планирана и континуирана за да се обезбеди ефикасноста на асистентите и заштита на учениците.⁷ Меѓутоа, практичните ограничувања, како што се економските, временските и капацитетните пречки го отежнуваат воспоставувањето на ваква систематска обука за асистентите. Без сеопфатен и на докази заснован курикулум, обуката останува фрагментирана и ограничена во својата ефективност, а еднократните работилници и повремените обуки претставуваат најдоминантни форми на професионален развој. Недостатокот на континуиран и структурно развиен систем на обука ги ограничува можностите за асистентите да добијат практична поддршка на работното место – аспект од суштинско значење за преносот на наученото знаење во училищата.⁸ Ваквиот фокус на пренос на вештини во систематскиот професионален развој е клучен за асистентите да ги применуваат интервенционите техники и стратегии што ги стекнале.⁹ Како што истакнува Френч (2003), ако стекнатите вештини од обуките не се применат, вложеното време и ресурси за професионалниот развој остануваат залудни, што укажува на тоа дека образовните системи не можат да си дозволат да губат ресурси на неефективни методи.¹⁰

Картер и сор. (2009) истакнуваат дека формалната обука е од суштинско значење за образовните асистенти при започнување на работата во образовниот сектор, бидејќи може да влијае на нивната работна ефективност. Траутман (2002) смета дека образовните асистенти треба редовно да добиваат обука додека се на работното место, која треба да биде долгорочна, сеопфатна и систематски организирана. Обуката треба да биде прилагодена на секојдневните задачи што асистентите ги извршуваат. Според

⁵ Goe, & Matlach, 2014

⁶ Schmidt, 2002

⁷ Likins, 2003

⁸ Joyce, & Showers, 2002

⁹ Hall et al., 2010

¹⁰ French, 2003

Траутман (2002), кога образовните асистенти добиваат соодветна обука, тоа им овозможува да ги задоволат потребите на учениците и наставниците.

1.2.2 Задачи на образовниот асистент

Разликата помеѓу реалните задачи на образовните асистенти и нивните дефинирани улоги, како што е наведено во стручната литература, е значителна. Истражувањата покажуваат дека обврските на образовните асистенти се различни во зависност од конкретните училишта и програмите за ученици со попреченост. Овие улоги се менуваат во согласност со перцепциите на наставниците за тоа дали асистентите работат со учениците или за нив, како и со уникатните потреби на децата кои ги поддржуваат. Постои јасна тенденција образовните асистенти да преземаат зголемени наставни улоги, често без надзор, што укажува на потребата за подобра дефиниција и поддршка во нивната професионална функција.^{11, 12} За жал, многу истражувања покажуваат дека образовните асистенти често добиваат задачи за кои не се соодветно обучени.^{13,14} Понекогаш, асистентите никогаш не се обучени формално за наставните стратегии потребни за поддршка на учениците.^{15,16} Ова е и неетички и неправедно кон учениците и асистентите, кога се очекува од образовните асистенти да учествуваат во наставата без адекватна подготовка и поддршка.¹⁷

Во литературата постои значително недоразбирање во однос на проширената улога на асистентите за инструктивна поддршка.¹⁸ Тие истакнуваат дека редовно извршуваат задачи како што се индивидуално подучување, поттикнување социјализација меѓу учениците, нудење поддршка во мали групи, спроведување програми за управување со однесувањето и обавување канцелариски задачи. Во истражувањето на Фишер и Плезантс (2012), образовните асистенти ги опишуваат своите основни улоги како обезбедување социјална поддршка за учениците, спроведување на наставата планирана од наставниците, надзор на учениците и помош

¹¹ Ashbaker, & Morgan, 2004

¹² Capizzi, & DaFonte, 2012

¹³ Griffin-Shirley, & Matlock, 2004

¹⁴ Riggs, & Mueller, 2001

¹⁵ Carter et al., 2009

¹⁶ Patterson, 2006

¹⁷ Brock & Carter, 2013

¹⁸ Giangreco, Suter, & Graf, 2011

при личната нега.¹⁹ Тие, исто така, се одговорни за безбедноста на учениците, како и за здравствените услуги, вклучувајќи инвазивни процедури и хигиенски потреби.²⁰ Бикман (2011) споменува случај од судот во Независен училиштен округ (Richland Springs Independent School District), каде што еден асистент често го заменува наставникот по физичко образование, што довело до одлука на судот дека учениците не добиле соодветно образование.²¹ Образовните асистенти, исто така, планираат лекции, предаваат, создаваат и оценуваат тестови.²² Овие улоги се проблематични, бидејќи овие обврски припаѓаат на наставниците. Ешбекер и Мини (2007) истакнуваат дека образовните асистенти не треба да развиваат планови за лекции, да оценуваат или да бидат заменски наставници, иако реалноста е дека многу од овие одговорности ним им се доверуваат.²³

1.3. Соработка помеѓу образовниот асистент и наставникот

Во инклузивните училници, каде што учениците имаат потреба од поддршка од образовен асистент, соработката помеѓу образовниот асистент и наставникот е од суштинско значење. Ефикасната соработка помеѓу овие две улоги - наставникот и асистентот - е клучна за создавање средина која го поддржува академскиот, социјалниот и емоционалниот развој на сите ученици. Кога наставниците и образовните асистенти соработуваат, се подобруваат академските резултати и се промовира хармонична атмосфера во училницата (Блачфорд, Вебстер, & Расел, 2012). Блиската соработка помеѓу наставникот и асистентот е од суштинско значење за ефикасно инклузивно образование, во смисла на обезбедување индивидуална поддршка на учениците (Хамено и Дајан, 2021).

Покрај одговорностите за време на часовите, кооперативното однесување на асистентите и наставниците е уште еден аспект на заедничкото подучување. Се претпоставува дека соработката на наставниците им обезбедува практична помош и социјално-емоционална поддршка од нивните колеги, како и можност да ја подобрат

¹⁹ Fisher, & Pleasants, 2012

²⁰ Etscheidt, 2005

²¹ Beekman, 2011

²² McKenzie, & Lewis, 2008

²³ Ashbaker, & Minney, 2007

својата настава. Исто така, се смета дека соработката помеѓу наставникот и асистентот е индикатор за ефикасноста на училиштето во смисла на академските успеси на учениците. Соработката може да има неколку облици кои се разликуваат според степенот на меѓузависност. Тие се следниве облици:

- размена на информации;
- координација и обединување на индивидуална работа;
- ко-конструирање, односно заедничка работа на истата задача (Кесиди, 2011).

Клучни наоди од истражувања направени во Велика Британија сугерираат дека успехот на оваа соработка зависи од неколку фактори, вклучувајќи:

- *Јасна дефиниција на улогите:* Елемент од голема важност за ефективна соработка е јасното определување на улогите и одговорностите. Додека наставниците се одговорни за целокупната испорака на наставата, образовните асистенти имаат улога во обезбедување индивидуализирана поддршка за учениците со посебни потреби.
- *Континуирана комуникација:* Редовната комуникација помеѓу наставниците и образовните асистенти е од суштинско значење. Добрата и континуирана комуникација помага во решавање прашања поврзани со напредокот на учениците, можностите и динамиката во училницата. Способноста за дискутирање стратегии, споделување увид и прилагодување на поддршката обезбедува дека учениците ќе имаат корист од координиран пристап кон учењето и развојот.
- *Флексибилност и адаптивност:* Потребите на учениците со посебни образовни потреби можат да се менуваат со текот на времето, а исто така треба да се прилагодуваат и системите за поддршка. Наставниците и образовните асистенти треба да бидат флексибилни и подготвени да ги прилагодат своите улоги и пристапи, како што е потребно. Оваа динамична соработка обезбедува учениците да бидат континуирано поддржани на начини што се најефективни за нивниот индивидуален развој.

Важен услов за мулти-професионална соработка е дијадата формирана од различни експертизи на наставниците. Конкретно, наставниците имаат специфични предметни, дидактички и образовни знаења и вештини за подучување на учениците во

целото одделение, додека асистентите се ангажирани само за еден ученик. Инклузивната училишница бара наставниците и асистентите да ги искористат своите различни експертизи за да одговорат на индивидуалните потреби на учениците со и без попреченост. На наставниците и асистентите може да им треба повеќе време да се приспособат едни на други, додека не започнат успешно да соработуваат. Се смета дека воспоставувањето соработка помеѓу асистентот и наставникот ќе резултира со индивидуална поддршка на учењето на учениците во инклузивните одделенија

Соработката помеѓу асистентот за наставата и наставникот го подразбира следново:

- *Консултации* – договарање за примена на методи, активности и средства за работа со ученикот;
- *Заедничко планирање* – вклучува заеднички развој на диференцирани инструкции, што може, но не мора, да доведе до заедничко подучување. Заедничкото планирање може да вклучува работа на дизајнирање задачи и извршување други прилагодувања на наставниот план и програм;
- *Заедничко подучување* – асистентот и наставникот заедно даваат инструкции за работа со ученикот (Кнаит, 2007).

Ханг и Рабрен (2008) утврдиле дека кај учениците со пречки во развојот, во редовниот воспитно-образовен процес, соработката помеѓу образовните асистенти и наставниците го подобрила академскиот успех и перформансите во однесувањето. Наставниците и асистентите истакнале позитивни ефекти на меѓусебната соработка. Доказ за позитивните ефекти на соработката помеѓу асистентите и наставниците се и други резултати (Солис и сор., 2012). На основа на тие резултати, се констатира дека ефектите од соработката помеѓу асистентите и наставниците се насочени кон академските успеси на учениците со посебни потреби, намалување на отсуствата, како и поголемо прифаќање од страна на врсниците. Соработката помеѓу образовниот асистент и наставникот има јасни предности за учениците со посебни потреби. Оваа соработката за да биде повеќе од добра идеја за задоволување на потребите на учениците со посебни потреби, таа мора да се спроведува со јасни цели и поддршка. Голем број ученици со посебни потреби го поминуваат поголемиот дел од своето време во училишницата, а соработката на ниво на училишница нуди големи можности за диференцирано учење. Истражувањето јасен пат, претставен преку системски промени

со заедничка визија за успех, може да ги насочи напорите за максимизирање на придобивките и минимизирање на препреките за ефективна соработка, така што учениците со пречки и потешкотии во развојот, како и други ученици со висок потенцијал, можат да напредуваат во учењето (Вркиќ-Димиќ, 2015).

Истражувањето на Ригс и Мулер (2001) открива дека неефективната соработка и нејасно дефинираните улоги на асистентот во училищата доведуваат до фрустрација кај наставниците и влијаат негативно на односите со учениците. За да се подобри соработката, Capizzi и Da Fonte (2012) предложиле план за поддршка на соработката кој се состои од четири компоненти: ориентација за поставеност на работната средина, професионални обврски и одговорности, комуникација и професионален развој. Овој план, познат како *Collaboration Classroom Support Plan (CCSP)*, е систематски пристап кој има за цел да го подобри односот и ефикасноста на соработката помеѓу наставниците и образовните асистенти. Планот се состои од четири главни компоненти кои се клучни за изградба на успешна и продуктивна соработка:

1. *Ориентација кон средината (Orientation to the Setting)*: Оваа компонента се фокусира на воведување нови асистенти во училиштето и во работната средина. Асистентите се запознаваат со училиштето, останатите вработени и наставните ресурси. Целта е да се создаде пријатна атмосфера каде што асистентите се чувствуваат ценети и добредојдени, што е основа за успешна соработка. Кога асистентите се добро информирани и се чувствуваат како дел од тимот, тие ќе бидат поефективни во својата работа со учениците и наставниците. Ова ја олеснува комуникацијата и градењето позитивен однос.

2. *Професионални обврски и одговорности (Professional Duties and Responsibilities)*: Оваа компонента се фокусира на дефинирање јасни улоги и одговорности на наставниците и асистентите. Планирање заедничките задачи, расправање за улогите и очекувањата, како и споделување најдобри практики. Ова вклучува како наставникот и асистентот ќе соработуваат и кој кои обврски ги има во рамките на наставната сесија. Јасното дефинирање на улогите ги минимизираат конфузијата и несогласувањата. Кога наставникот и асистентот знаат што се очекува од нив, ќе можат да функционираат како еден тим и да го подобрат академскиот успех на учениците.

3. *Комуникација (Communication)*: Оваа компонента се фокусира на воспоставување редовна и ефективна комуникација помеѓу наставниците и асистентите. Организирање редовни состаноци за повратни информации, тренинг и заедничко разменување на

мислења и идеи. Наставниците ќе ги водат асистентите преку процесите на планирање и поддршка на учениците и ќе им обезбедат конструктивни повратни информации. Редовната комуникација помага да се избегнат недоразбирања и да се подобри работната динамика. Комуникацијата е клучна за успешна координација помеѓу наставниците и асистентите, што директно влијае на поддршката за учениците.

4. *Професионален развој (Professional Development)*: Оваа компонента им овозможува на асистентите да се обучуваат и да ги подобрат своите вештини. Асистентите имаат можност да изберат области на кои сакаат да работат, да се стекнат со нови знаења и да го подобрат својот професионален капацитет. Ова може да биде преку обуки, семинари или индивидуални упатства од наставниците. Постојаниот професионален развој на асистентите ги прави подготвени да се прилагодат на промените во класата и да обезбедат подобра поддршка за учениците. Кога асистентите растат во своите вештини и знаења, тоа ќе има директен позитивен ефект на учењето на учениците.



Слика 1. План за поддршка на соработката

1.3.1 Препреки во соработката помеѓу образовниот асистент и наставникот

Соработката помеѓу образовниот асистент и наставникот треба да биде заснована на колегијална размена и подобро разбирање на потребите на учениците. Сепак, во оваа соработка можат да се појават одредени пречки што може да влијаат на квалитетот на работата со учениците со пречки во развојот. Наставниците и асистентите за наставата може да имаат различни погледи на значењето на инклузивното образование, наставата, индивидуализацијата на пристапите во работата, како и на планирањето и организацијата на активностите. Исто така, можни се потешкотии во комуникацијата поради различни ставови и уверувања поврзани со концептот на инклузивното образование. Различната стручност на наставниците и асистентите има голем потенцијал за поддршка на процесите на учење на учениците. Треба да се истакне дека наставниците и асистентите за наставата се разликуваат во своите ставови кон инклузивното образование, разбирањето на наставата и учењето, како и во перцепцијата на нивните одговорности во наставниот процес.

Истражувањата покажуваат дека наставниците најчесто предаваат, додека асистентите помагаат (Хамено и Дајан, 2021). Одговорноста за учењето на учениците за време на часовите е нееднакво распределена помеѓу наставникот и асистентот. Ова е во согласност со резултатите од истражувањето на некои автори (Гавиша, 2017), кои дошле до заклучок дека ставовите на асистентите во однос на нивните одговорности во училницата варираат – од чувството дека не се пожелни и дека мора да ги заштитат „своите“ ученици со посебни образовни потреби, до чувството на одговорност за сите ученици во одделението. Исто така, друга препрека што може да влијае на соработката помеѓу наставникот и образовниот асистент е недостаток на време за заедничко планирање и рефлексija. Интензивните наставни програми и ограниченото време можат да ја намалат можноста на наставниците и асистентите редовно да се состануваат за да планираат и да ги оценуваат стратегиите за работа со учениците, што може да го намали

ефектот на нивната соработка. Други препреки што негативно влијаат на односот и соработката помеѓу наставникот и образовниот асистент се:

- недостаток на комуникација,
- нејасно определени улоги,
- различни цели и начини на работа,
- неисполнување на зададените цели,
- непочитување на утврдените правила на работа и однесување во тимот,
- различни перцепции и разбирања,
- недостаток на стручна обука,
- недоволна амбиција кај образовниот асистент или наставникот,
- недостаток на соработка и разбирање,
- културни, верски, расни, политички и други разлики.

Во повеќето случаи може да се забележи дека поединците тешко се вклопуваат во тимскиот концепт на работа и тешко ги прифаќаат различните мислења. Отежнатиот процес на интеграција може да произлегува од личните карактеристики на поединецот или од однесувањето на тимот. Во реализацијата на наставата, тимската работа помеѓу асистентот и наставникот е од исклучителна важност, бидејќи само преку ефективна соработка може да се постигнат подобри резултати кај учениците. Доколку недостасува тимска работа, овој облик на работа станува неефикасен, што може да доведе до потешкотии во реализацијата на наставните активности и до намалување на квалитетот на наставата.

Тимската работа помеѓу асистентот и наставникот подразбира взаемно разбирање на позитивните и негативните страни, како и меѓусебно дополнување во процесот на подучување. Еден од најзначајните показатели за успешна тимска работа е свеста за заедништвото и заедничката цел – подобрување на наставниот процес и создавање поефикасна средина за учење. Исто така, една од потешкотиите што може да се јави во тимската работа е самопонижувањето помеѓу асистентот и наставникот, односно создавање на комплекси и чувство на инфериорност кај едниот или другиот. Исто така,

себичноста во колегијалноста, особено во однос на поделбата на материјали и работни обврски, може да доведе до тензии и намалена ефикасност во наставниот процес.

1.3.2 Значење на соработката помеѓу образовниот асистент и стручната служба

Соработката меѓу наставниците и образовните асистенти е клучна за создавање инклузивна, достапна и поддржувачка средина за сите ученици, особено за оние со потешкотии во развојот. Во современиот наставен процес, оваа соработка не само што ги задоволува потребите на учениците, туку и помага во надминување на предизвиците што ги носи работата во инклузивните училници, каде што заедно учат ученици со и без посебни образовни потреби. Наставата во ваквите училници може да биде предизвик за асистентите (Драгниќ, 2017) поради различните образовни и лични потреби на учениците. За да се справат со овие предизвици, асистентите мора да воспостават ефективна соработка со стручните соработници (Пихлаја и Холст, 2013), кои имаат длабоко разбирање за индивидуалните потреби на секој ученик, како и за различните методи на работа со ученици со попреченост.

Важно е да се напомене дека соработката помеѓу наставниците, образовните асистенти и стручните соработници не функционира автоматски, туку бара посветеност, јасна стратегија и континуирана комуникација. Во процесот често се јавуваат различни пречки, како што се недоразбирања, неусогласени очекувања или недостаток на време за заедничко планирање. Сепак, успешната имплементација на инклузивните практики зависи од способноста на сите учесници во процесот да работат заедно, разменувајќи идеи, искуства и стратегии за да ја подобрат наставната средина. Оваа соработка игра клучна улога во развојот на објективни опсервации за учениците, идентификување на нивните индивидуални потреби и прилагодување на наставните пристапи. Исто така, овозможува поголема ефективност во наставата, бидејќи преку континуирана размена на информации, наставниците и асистентите можат да применат најсоодветни методи за поддршка на учениците. За асистентите, оваа соработка е особено значајна бидејќи им помага подобро да ги разберат учениците, да развијат нови вештини и да стекнат сигурност во својата улога. Преку ефикасна соработка, асистентите и стручните соработници можат да постигнат:

- Подобрување на квалитетот на инклузивното образование;
- Избор и примена на поефективни наставни методи;
- Подобра организација на активности што ја поттикнуваат социјализацијата на учениците со потешкотии;
- Поуспешна индивидуализација во работата со учениците;
- Зголемена самодоверба на асистентите во нивната професионална работа;

Создавање инклузивна средина преку тимска работа и меѓусебна поддршка е од суштинско значење за учениците. Наставниците и асистентите, преку координирана соработка, можат да обезбедат значајни можности за учење и напредок, прилагодени на индивидуалните способности и потреби на секој ученик. Дополнително, оваа соработка ја зајакнува стручната самодоверба на асистентите, подобрувајќи ја нивната способност да се справуваат со предизвиците што може да се појават во наставниот процес. За да се постигнат позитивни резултати, важно е да се постават јасни очекувања, да се дефинираат стратегии и да се одржува континуирана комуникација и поддршка помеѓу наставниците и образовните асистенти. Само така ќе се создаде околина во која секој ученик има можност да напредува според своите способности, интереси и потреби.

Врз основа на сето наведено, можеме да ги издвоиме следниве бенефиции од соработката меѓу образовниот асистент и стручната служба:

- Подобрување на квалитетот на инклузивното образование;
- Промовирање на значењето на инклузивното образование;
- Примена на стручни педагошки методи;
- Планирање и примена на методски стратегии за социјализација на учениците со попреченост;
- Поголема сигурност и самодоверба на образовните асистенти при работа со учениците со попреченост;
- Зголемена стручност и подобро снаоѓање на асистентите во комплексни ситуации.

1.4 Улога на директорот

Улогата на директорот се смета за „катализатор“ во градење успешна инклузивна програма (Ригс, 2002). Во истата студија, Riggs исто така посочува дека постојат три „R“ (Responsibilities, Relationship, and Respect; мак. *Одговорност, Однос и Почит*), кои

претставуваат потреби на образовните асистенти и, доколку директорите ги разберат и поддржат, тие можат да бидат успешни во својата работа.

- *Одговорност:* Директорите треба да им помогнат на образовните асистенти да ги дефинираат своите улоги и доделени задачи. Покрај тоа, се очекува да покажат разбирање за задачите на асистентите и природата на нивните одговорности. Друга важна нивна улога е планирањето на времето доделено за соработка меѓу образовните асистенти и наставниците. Се препорачува асистентите да не бидат доделени на повеќе наставници и распоредени во повеќе училиници за подолг период. За да се создаде „реципрочен тим“, подобро е асистентите да работат со еден наставник подолг временски период. Конечно, за да се зајакне знаењето на асистентите за нивните одговорности, директорите треба да планираат повеќе состаноци и да организираат обуки каде што асистентите ќе можат да добијат насоки и обука, како и да им дадат на наставниците повратни информации за напредокот на учениците.

- *Однос:* Дискутирано е дека соработката меѓу наставникот и образовниот асистент е од суштинско значење за успехот на инклузивната училиница. Еден од најефикасните канали што ги поврзува овие двајца е директорот, чија улога може значително да ја зајакне врската меѓу наставниците и образовните асистенти (Valeo, 2008). Valeo, исто така, истакнува дека директорите понекогаш сносат одговорност за неуспехот на оваа соработка. Затоа, нивната посредничка улога е од клучно значење. Покрај тоа, директорите имаат одговорност да им обезбедат на асистентите насоки и супервизија на самото место (Ригс, 2002).

- *Почит:* Констатирано е дека асистентите работат најуспешно во средина каде што се почитувани и нивниот труд е признат (Ригс, 2002; Винанс, 2004; Рандо, 2017). Исто така, одговорност на директорите е да го поттикнат ова чувство на припадност кај асистентите. Ригс (2002) посочува три конкретни чекори што директорите можат да ги преземат за да им помогнат на асистентите да разберат дека нивната работа е вреднувана и дека не се „само асистенти“ (Рандо, 2017):

1. Да ги знаат имињата на асистентите и да се погрижат целиот училиштен колектив да ги знае, наместо да ги третираат како едноставни помошници на наставниците;
2. Да ги вклучат асистентите во училишните настани и да ги охрабрат да учествуваат активно. Исто така, директорите треба да го прилагодат називот на

одредени прослави, како на пример „прослава на персоналот“ наместо „прослава на наставниците“, за да се избегне чувството на изолираност.

3. Да ги вклучат асистентите во важни состаноци и да ги земат предвид нивните сугестии при носење одлуки, со што ќе се овозможи нивниот придонес да биде препознаен и ценет.

1.5 Значење на соработката помеѓу образовниот асистент и родителите на учениците со попреченост

Семејството и училиштето се двете најважни институции во образованието на детето, чија заедничка цел е неговата благосостојба. Глобалниот извештај за мониторинг на образованието на УНЕСКО (2020) ја нагласува важноста на соработката помеѓу наставниците и родителите при воспитувањето деца со попреченост. Во извештајот се истакнува дека родителите треба да бидат информирани за сите аспекти поврзани со нивното дете, неговите достигнувања и предизвиците со кои се соочува во училиштето и активно да учествуваат во процесот на донесување одлуки. Халлахан и сор. (2014) потенцираат дека родителите можат да им обезбедат на наставниците непроценливи информации за комуникацијата и образовниот напредок на нивното дете со попреченост, како и за неговите карактеристики и интереси. Слично на тоа, Мичел (2014) истакнува дека родителите играат клучна улога во поддршка на образовниот процес на децата со посебни потреби, помагајќи им на наставниците подобро да ги разберат нивните индивидуални потреби и предизвици. Оваа соработка овозможува поефективно учење и целокупен развој на детето.

Мичел (2014) наведува дека родителите играат многу важна улога во образованието на учениците со посебни образовни потреби (SEN), бидејќи се извор на информации и имаат права и одговорности да учествуваат во образовниот процес. Важно е наставниците и професионалците за образовна поддршка да изградат пријателска комуникација и односи на соработка со родителите на учениците, да разменуваат искуства и идеи заедно да им помогнат на децата и да донесуваат одлуки за образованието што ќе одговараат на потребите на детето (Ќвинркало и Бартниковска, 2020).

Така, според мислењето на многу автори, успешното образование на детето е незамисливо без соработка помеѓу семејството на ученикот, наставниците и образовните асистенти. Многу истражувања покажале дека развојот на образовното партнерство бара многу време и напор. Според Халахан и сор. (2014), семејствата со деца со посебни образовни потреби се многу ранливи и постојано под голем стрес, па затоа наставниците треба да знаат не само за карактеристиките на образованието на ученикот со посебни потреби, туку и за ставот на неговите/нејзините родители во однос на образовните можности на детето, да ги препознаат искуствата на семејството и да ги земат во предвид очекувањата на семејството. Резултатите од истражувањето на Родригез и сор. (2020) покажале дека наставниците, во текот на соработката со родителите на учениците, треба да дискутираат со нив за целите на поддршка на детето, образовните стратегии, да најдат решенија за организацијата на образованието кои се прифатливи за сите учесници во образованието на ученикот со попреченост. Според Мичел (2014), за да се изградат успешни кооперативни односи, важно е да се организираат периодични состаноци, да се постават јасни цели за соработка, заедничка одговорност за одлуките, нивните резултати, решавање на проблеми, создавање на атмосфера на соработка заснована на взаемно почитување и доверба, како и преглед на напредокот во соработката.

Соработката помеѓу образовните асистенти и родителите им овозможува на асистентите да ја погледнат ситуацијата на ученикот низ очите на родителите, а родителите, во соработка со образовните асистенти, подобро ја разбираат нивната улога и помагаат на учениците за да ги надминат потешкотиите, неуспесите и разните проблеми со кои се соочуваат секојдневно. Важно е да се изберат соодветни форми на соработка, да бидат разнолики, но, исто така, важно е да бидат сигурни дека избраните форми на соработка ќе бидат корисни за ученикот и дека соработката ќе биде заснована на взаемна доверба. Анализата на научната литература откри дека во процесот на соработка често се појавуваат проблеми, кои се надминуваат со споделување на одговорностите и учење едни од други. Ова создава подобри можности за исполнување на посебните образовни потреби на детето.

Образовните асистенти треба да препознаат дека родителите можат да бидат нивни најголеми сојузници. Кога асистентите и родителите работат како тим, тоа може позитивно да влијае на однесувањето на детето и да ги зголеми вештините за учење на учениците како во училиштето така и дома. Добрата соработка помеѓу асистентите и родителите ќе има позитивни ефекти на целокупното функционирање на учениците,

како во училиштето, така и дома. Истовремено, познато е дека соработката помеѓу асистентите во наставата и родителите на деца со посебни потреби има повеќекратни позитивни ефекти. Конкретно, соработката помеѓу асистентите и семејствата на деца со посебни потреби може да ги научи родителите како да се носат подобро со своите деца и да ја зголеми ефикасноста на интервенциите во инклузивното образование (Демпси, и Кин, 2008). Врз основа на сето ова важно е да се спомене дека комуникацијата и соработката помеѓу асистентот и родителите на учениците со посебни потреби треба да биде секојдневна, јасна, искрена и отворена. Образовниот асистент исто така треба да внимава дали употребува професионални жаргони, со цел да избегне нејаснотии и да има меѓусебно разбирање.

2. Индивидуален образовен план (ИОП)

Индивидуалниот образовен план (ИОП) е пишан документ чија основна задача е да му обезбеди на ученикот со посебни образовни потреби специјализирана и индивидуализирана помош во училиштето. Овој план се изработува со цел да се поттикне развојот на детето. Smith (1990) истакнува дека Индивидуалниот образовен план претставува договор за тоа како ќе се води, насочува и документира специјално креираното образование на секој ученик со пречки во развојот, врз основа на неговите индивидуални образовни, социјални и емоционални потреби. Во изработката на ИОП учествуваат родителите, како и училишниот кадар: специјален едукатор и рехабилитатор, образовен асистент, наставник, психолог, логопед и други стручни лица. Изработката на индивидуалните образовни планови (ИОП) и нивната постојана евалуација, предвидени во наставните содржини, се реализира во оптимални услови кои го следат развојното темпо на ученикот и овозможуваат постигнување на позитивни резултати.

Принципите за изработка на ИОП вклучуваат:

- Спроведување на комплетна и сеопфатна проценка на ученикот, земајќи ги предвид сите аспекти на неговиот развој и живот.

- Почитување на желбите на родителите и учениците секогаш кога тоа е можно. Целите не треба да се наметнуваат, бидејќи тоа може да предизвика отпор и негативни емоционални реакции кои можат да го забават напредокот. Овој принцип е особено значаен за учениците кои доаѓаат од културно и социјално загрозени средини.
- Фокусирање на потенцијалите на ученикот при дефинирање на активностите и индивидуалните задачи. Задоволството на ученикот претставува клучен фактор за создавање и одржување мотивација. Од суштинско значење е наставниот процес да вклучува мали, но остварливи успеси, кои ќе бидат препознаени од сите учесници во процесот – наставниците, родителите и самиот ученик.
- Поставување на најдобриот интерес на ученикот како приоритет. Образованието, мотивацијата, чувството на успех и прифаќањето од страна на соучениците треба да бидат водечки критериуми при одредувањето на целите и мерките во ИОП.

Структура на Индивидуален образовен план (ИОП)

- 1. Основни информации за ученикот. Овој дел содржи лични податоци за ученикот, како и други релевантни информации, вклучувајќи:
 - историја на образованието,
 - податоци за претходни интервенции,
 - медицинска историја (доколку постои),
 - опис на тековното ниво на функционирање на ученикот и неговиот развоен статус во целина, како и поспецифични области (развојно-когнитивна, емоционална, физичка и социјална состојба),
 - индивидуални карактеристики на ученикот (преференции, способности, потреби, интереси и сл.).
- 2. Тековно ниво на постигнување во различни области. Овој дел опфаќа:
 - листа на сите наставни предмети за кои ученикот има потреба од поддршка,
 - тековното ниво на постигнување за секој предмет,
 - силните страни и потребите во однос на учењето,
 - податоци за оценувањето како доказ за одлуката дека ученикот има потреба од поддршка.
- 3. Идентификација на приоритетните потреби
- Откако Интердисциплинарниот тим на училиште (ИТУ) го документира профилот и постигнувањето на ученикот (точки 1 и 2), тие информации се

користат за идентификување на областите каде што е потребна поддршка и за дефинирање на приоритетите.

- Овие приоритетни области се групираат според функционални категории, при што задолжително се земаат предвид препораките и развојните цели предложени од стручните тела.
- При идентификацијата на приоритетните потреби се земаат предвид моменталните можности на ученикот, неговата функционалност, стекнатите компетенции и конкретните потреби за поддршка.
- Врз основа на оваа анализа се дефинираат очекуваните резултати од учењето, кои треба да бидат специфични, мерливи и достижни.
- 4. Идентификација на наставните стратегии и стратегиите за оценување. Овој дел ги опишува:
 - методите и техниките што ќе се користат во наставата,
 - очекуваните резултати од ученикот,
 - наставните средства и ресурси потребни за спроведување на ИОП,
 - улогите и одговорностите на различните чинители во процесот.
- 5. Временска рамка за спроведување. Овој дел го дефинира:
 - почетниот датум на спроведување на ИОП,
 - периодот на имплементација,
 - временската рамка за анализа на напредокот на ученикот.
- 6. Извештај за напредокот
 - Извештајот за напредокот е составен дел од ИОП и служи за континуирано следење на ученикот. Во него се документираат постигнатите резултати,
 - се дефинира начинот на известување за напредокот,
 - се утврдува фреквенцијата на известување и временскиот период за подготовка на извештајот.
- 7. Членови на тимот за изработка и реализација на ИОП
 - Во овој дел се наведуваат имињата и позициите на сите членови на тимот кои учествуваат во изработка и реализација на ИОП.
- 8. Следење, евалуација и ревидирање на ИОП
 - Овој дел вклучува механизми за следење, евалуација и потребни корекции на планот, со цел подобрување на неговата ефикасност.

Целите на ИОП укажуваат на посакуваните резултати или достигнувања што се очекуваат по планираното време за нивно постигнување. Очекуваните резултати се изразени како позитивни искази кои го опишуваат однесувањето, кое претходно се набљудува (она што ученикот го постигнува, отколку она што ќе се постигне), или вештини, или настан кој ќе се случи за време, на или по спроведувањето на ИОП. Целите може да биде краткорочни (неделни, месечни) или долгорочни (полугодишни, годишни) во зависност од периодот на времето што е дефинирано. Добро дефинираните цели се јасни, конкретни, остварливи и мерливи. Важно е целите да се дефинирани така да може да се измери нивното постигнување. Остварливоста на целите се проценува не само во однос на можноста на детето, но и на реалните можности на родителите и училиштето да се вклучат во стимулирање на детето. Високо поставените цели може да доведат до стагнација или регресија во развојот на детето, да имаат негативно влијание врз самодовербата и мотивацијата. При поставувањето на целите многу е важно да се одреди редоследот или приоритетот. Понекогаш е важно прво да се создадат услови за детето да биде успешно во некоја активност со цел да се подигне нивото на самодоверба, а потоа да се работи за да се постигнат некои повисоки образовни цели.

Задачите претставуваат неопходни чекори што треба да се преземат за да се постигне конкретната цел. Тие треба да бидат детално разработени и конкретизирани. При утврдување на активностите што ќе доведат до остварување на целта, неопходно е да се одговори на прашањата: кој, кога и каде ќе ги спроведе планираните активности.

Составен дел на Индивидуалниот образовен план (ИОП) е континуираното оценување и собирање податоци што ќе се користат за следење на напредокот на ученикот. Меѓу методите за оценување се вклучуваат:

- Примероци од ученички изработки;
- Набљудувани обрасци на однесување;
- Листи за проверка;
- Анегдотски белешки;
- Тестови базирани на критериуми за постигнување и други соодветни методи.
- Место на реализација на Индивидуалниот образовен план

Најприродната и најсоодветна средина за спроведување на ИОП е училиштето, односно училницата. Затоа, потребно е да се создадат услови за негово спроведување во рамките на заедничките активности во училницата, каде што е можно, бидејќи

изолирањето на ученикот може да биде обесхрабрувачко. Дел од планираните активности може, а во некои случаи и треба, да се реализираат во семејното опкружување, со поддршка од родителите, браќата и сестрите. Кога индивидуалниот образовен план предвидува специфични вежби (на пример, говорна терапија) кои не можат да се спроведат во училиште, нивната реализација може да се организира во сервисен центар, здравствена установа или во домашни услови.

Со имплементацијата на Индивидуалниот образовен план (ИОП) се поставува прашањето: *Како треба да се врши оценувањето на детето со попреченост според ИОП?* Дали оценувањето да се спроведува според државните стандарди или во однос на целите утврдени во самиот ИОП? Доколку ученикот покажува напредок и постигнува одредени резултати во согласност со индивидуалниот образовен план, но тие достигнувања сè уште се под или на границата на минималните очекувани исходи, оценката треба да го рефлектира постигнатото, додека преостанатите цели ќе продолжат да се реализираат.

Оценувањето треба да биде мотивирачко за ученикот, а секогаш кога е возможно, треба да се користи описното оценување, бидејќи тоа овозможува појасен приказ на напредокот и поттикнува самодоверба кај детето.

1. Учество на асистентот во изработка на ИОП

Учениците на кои им е потребна дополнителна помош и поддршка во училиштето може да имаат право на услуги за инклузивно образование во форма на индивидуализирана развојна образовна програма (ИОП). Оваа програма е бесплатна за семејствата на учениците во државните училишта и содржи јасно дефинирани цели, како и сите услуги за поддршка што може да бидат неопходни за ученикот да постигне успех во училиштето.

Законот за образование на лица со попреченост во развојот предвидува дека родителите и старателите на учениците со инвалидитет или посебни образовни потреби се клучни членови на образовниот тим на своето дете. Тие треба активно да соработуваат со наставниците за да се развие индивидуален план што ќе му помогне на ученикот да напредува во училиштето. Учениците кои ги исполнуваат условите за услуги за инклузивно образование имаат потреба од ИОП. Иако постојат различни причини поради кои ученикот може да се квалификува за ваква поддршка, некои од најчестите состојби вклучуваат:

- Пореметување на вниманието со хиперактивност (АДХД);
- аутизам;
- Потешкотии во когнитивното функционирање;
- Пореметувања во говорно-јазичниот развој;
- Пореметувања во социо-емотивната сфера;
- Сетилни нарушувања.

За асистентот да воспостави добар однос со детето, да ги организира неговите активности и поуспешно да влијае на неговиот развој и учење, неопходно е подлабоко да го запознае ученикот. Бидејќи за ИОП од клучно значење е собирањето релевантни податоци, асистентот мора да располага со прецизни и целосни информации за напредокот и однесувањето на детето. Асистентот треба постојано да се прашува: *Како напредува ученикот? Што ново научил и стекнал? Во која мера се остваруваат целите дефинирани во ИОП-от?*

Податоците добиени преку следење на развојот на ученикот играат значајна улога во навремено откривање и превенција на потешкотиите и предизвиците со кои се соочува детето. Асистентите, со оглед на тоа што имаат можност директно да го набљудуваат ученикот во различни ситуации, можат да забележат потенцијални проблеми и неискористени развојни можности. Врз основа на собраните информации, асистентите (самостојно или во тим со наставниците и стручните соработници) носат одлуки за спроведување специфични воспитно-образовни, корективни или компензациски мерки.

Со текот на времето, природно е да се процени ефективноста на применетите мерки, да се утврди дали тие дале очекувани резултати и да се документира напредокот на ученикот на соодветен начин (Глазард, 2011). Важно е да се истакне дека следењето на развојот на ученикот од страна на асистентот нема за цел да го категоризира детето или да му додели некаква етикета туку, напротив, да овозможи подлабоко разбирање на неговите специфичности. Само на тој начин може да се одговори на неговите индивидуални развојни потреби и можности.

Асистентот треба да го прифати ученикот како единствена и неповторлива личност во развој, на кој може најдобро да му се помогне ако се разгледаат неговите специфични предизвици и потенцијали. При тоа, треба да се има предвид кон што ученикот се стреми и што е во состојба да постигне од развојна перспектива.

Улогата на асистентот во ИОП вклучува:

- ✓ Следење, проценување и евидентирање на потенцијалните силни и слаби страни на ученикот во однос на учењето, социјализацијата и грижата за себе;
- ✓ Идентификување и организирање на активности што ќе придонесат за подобрување на неговиот развој во специфични области;
- ✓ Активна и континуирана соработка со наставниците, родителите и стручните соработници;
- ✓ Ангажирање во организирање активности во кои ученикот има посебни потешкотии, со цел да му се овозможи поуспешно учење и учество.

2. Образовен асистент во Македонија

Образовните асистенти во Република Северна Македонија се воведени како поддршка за учениците со попреченост, со цел да им се овозможи инклузија во редовниот образовен процес. Според Законот за основното образование, обезбедувањето образовни и лични асистенти е предвидено за да се поддржи учењето на учениците со попреченост и да им се овозможи учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици. За да се обезбеди квалитетна поддршка, Министерството за образование и наука, во соработка со Бирото за развој на образованието, акредитираше програми за обука на образовни асистенти. Овие обуки се насочени кон стекнување на потребните компетенции за работа со ученици со попреченост.

Во Северна Македонија, образовните асистенти се дел од пошироката стратегија за инклузивно образование, која е утврдена во неколку законски документи:

1. *Закон за основно образование*²⁴ - Овој закон прецизно ги дефинира правата на учениците со попреченост во однос на образованието во инклузивни училници, нагласувајќи дека учениците треба да имаат пристап до сите нивоа на образование, без дискриминација и со соодветна поддршка.

²⁴ Закон за основното образование (Службен весник на Република Северна Македонија бр.161/19 и 229/20)

2. *Национална стратегија за инклузивно образование*²⁵ - Со цел да се обезбеди пристапност и поддршка за сите ученици, оваа стратегија се фокусира на инклузијата и обезбедувањето специјализирана поддршка. Тоа вклучува обука и насочување на образовните асистенти за работа со ученици кои имаат различни потреби, вклучувајќи физичка, интелектуална, сензорна и емоционална попреченост.
3. *Закон за заштита и спречување на дискриминација*²⁶ - Овој закон е основа за правото на еднакво образование, што е клучно за инклузијата на учениците со попреченост во редовното образование и за правичноста на образовната поддршка преку ангажирање на образовни асистенти.

Трансформацијата на специјалните (посебните) училишта во центри за поддршка претставува клучна фаза во реформирањето на образовниот систем во Република Северна Македонија, со цел да се остварат правата на децата со попреченост и да им се овозможат еднакви можности за образование. Оваа промена е особено важна во контекст на инклузивното образование, кое се стреми да ги вклучи сите ученици, без оглед на нивните индивидуални потреби и предизвици. Образовните асистенти играат централна улога во оваа нова структура, обезбедувајќи поддршка и адаптација на наставните процеси за учениците со специфични потреби.

Во последните три години, бројот на образовни асистенти во нашите училишта постојано расте, што е резултат на зголеменото вклучување на ученици со комплексни потреби во редовното основно образование. Според податоците за учебната година 2022/2023, во Македонија биле **ангажирани вкупно 720 образовни асистенти**, кои **подржувале 775 ученици**, од кои **55 асистенти работеле со повеќе од еден ученик**. И покрај ова зголемување, забележано е дека 61 ученик со попреченост останал без поддршка, што укажува на потребата за подобрување на системот на поддршка.

Во текот на учебната година 2023/2024, МОН известува за ангажирање на **820 образовни асистенти**. Сепак, досега нема податоци за тоа колку ученици со попреченост, можеби, не успеале да добијат потребна поддршка, што дополнително ја нагласува потребата за континуирано следење и проценка на ефикасноста на инклузивните практики. Оваа ситуација укажува на комплексноста на имплементацијата на инклузивното образование и важноста на соодветната обука и поддршка за образовните асистенти. Освен тоа,

²⁵ Национална стратегија за правата на лицата со попреченост 2023 – 2030

²⁶ Закон за спречување и заштита од дискриминација (Службен весник на РСМ, бр. 258/2020)

неопходно е да се спроведат систематски истражувања за да се утврди реалната состојба и потребите на учениците и образовните асистенти, со цел да се обезбеди оптимално инклузивно образование.

Во учебната 2024/2025 година, Министерството за образование и наука ангажирало **над 1.000 образовни асистенти** во редовните основни училишта. Овие асистенти им помагаат на учениците со попреченост во секојдневното извршување на училишните обврски и во унапредување на воспитно-образовниот процес.

Иако во основните училишта се обезбедени образовни асистенти, во средните училишта оваа поддршка сè уште не е реализирана. Според најавите, измените на Законот за средно образование, кои предвидуваат ангажирање образовни асистенти и во средните училишта, се во владина процедура и наскоро ќе бидат доставени до Собранието за дискусија и усвојување.

Во текот на последните години, потребата за образовни асистенти се зголемува, бидејќи сè повеќе ученици со комплексни потреби се вклучуваат во редовното образование. Ова бара постојано усовршување и обука на асистентите за да се обезбеди квалитетна поддршка и инклузија на сите ученици.

Со овие мерки и активности, Република Северна Македонија се стреми кон подобрување на инклузивното образование и обезбедување еднакви можности за сите ученици, без разлика на нивните индивидуални потреби.

2. Релевантни истражувања

Цериќ (2020) истакнува дека асистентите во наставата не можат да ја извршуваат својата улога на задоволителен начин поради недостаток на финансиски средства, лоша опременост на училиштата и недостаток на разноврсни дидактички ресурси. Авторот посочува дека свеста на професионалците за овој проблем е недоволно развиена.²⁷

Лејси (2010) ја истражува улогата на асистентите во процесот на инклузија на учениците со посебни потреби во редовната настава. Податоците покажуваат дека асистентите играат важна улога во обезбедување поддршка и помош за овие ученици, како и во соработката со наставниците, па затоа се ценети како дел од тимот.²⁸

Мартин и сор. (2021) спровеле истражување на 128 асистенти во инклузивни одделенија, а резултатите укажуваат на тоа дека асистентите кои покажуваат

²⁷ Cerić, 2020

²⁸ Lacey, 2010

прилагодливост имаат повисоко задоволство од работата, поголемо учество и мотивација. Резултатите укажуваат на тоа дека добрата адаптација на работното место позитивно влијае на процесот на помош и поддршка за учениците со посебни потреби.²⁹

Кошак (2020) во своето истражување ги истакнува предностите на ангажирањето асистенти во инклузивни одделенија, со особено внимание на важноста на соработката помеѓу асистентите и наставниците. Тој нагласува дека правилната обука на асистентите е клучна за да можат да обезбедат адекватна поддршка и помош на учениците со посебни образовни потреби. Во заклучокот на студијата, тој укажува на значителното зголемување на стручната литература која се однесува на асистентите во инклузивното образование во последните години.³⁰

Дрангиќ (2017) спровел истражување на 152 асистенти во наставата кои работат во основни училишта во Истра. Анализата на факторите открива дека улогата на асистентите може да се опише преку седум димензии: образовната улога во инклузивното училиште, поттикнување социоемоционални активности во класот, соработка со сите учесници во инклузивниот процес, подготвеност за дополнителна обука, меѓусебна доверба, спремност за поголем ангажман и придобивките од инклузијата за сите ученици.³¹

Моше и Лихт (2016) во своето истражување користеле анкетен прашалник и полуструктурирано интервју за да ја истражат перцепцијата на наставниците за улогата на асистентите во инклузивното образование. Резултатите покажале дека наставниците го препознаваат значајниот придонес на асистентите. Исто така, истражувањето открило дека осум наставници ја промениле својата перцепција за улогата на асистентите по завршувањето на обуките, што им помогнало да стекнат појасна и подетална претстава за нивната улога во инклузивното образование.³²

²⁹Martin et al., 2021

³⁰ Koskah, 2020

³¹ Drangić, 2017

³² Moshe, & Licht, 2016

II. МЕТОДОЛГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Предмет на истражувањето

Предмет на магистерскиот труд е улогата на образовните асистенти во редовните училишта кои нудат поддршка на учениците со попреченост како и перцепцијата на наставниците за нивната функција во инклузивното образование.

2. Цел на истражувањето

Целта на ова истражување е да се проучат ставовите на наставниците за значењето на асистентите во инклузивното образование, како и да се испитаат перспективите на самите асистенти за нивните одговорности и предизвици во секојдневната работа. Истражувањето е насочено кон подобро разбирање на односот и соработката помеѓу наставниците и асистентите, нагласувајќи ја нивната заедничка улога во поддршка на учениците со попреченост. Исто така, истражувањето идентификуваше критични области каде што беа потребни подобрувања, особено во поглед на обезбедување дополнителна поддршка и обуки за асистентите. Овие наоди имаат за цел да придонесат кон подобрување на инклузивното образование и развој на поефикасни стратегии за работа во училиштата.

3. Хипотези на истражувањето

Хипотеза 1: Асистентите имаат значајна улога во инклузивното образование;

Хипотеза 2: Асистентите активно учествуваат во подготовка на наставните содржини за учениците;

Хипотеза 3: Асистентите играат клучна улога во социјализација на учениците со попреченост;

Хипотеза 4: Повеќето асистенти активно учествуваат во изработка на Индивидуални Образовни Планови (ИОП);

Хипотеза 5: Асистентите редовно соработуваат со педагошко-психолошката служба и родителите на учениците;

Хипотеза 6: Вклученоста на асистентите придонесува за подобрување на условите за учениците со попреченост во училиштата.

4. Варијабли на истражувањето

Во истражувањето, варијаблите можат да се поделат во две главни категории: независни и зависни варијабли.

Независни варијабли:

- Пол на испитаниците
- Возраст на испитаниците
- Работно искуство
- Степен на образование
- Тип на настава
- Дефектолошка доквалификација

Зависни варијабли:

- Задоволство од улогата на асистентот: Нивото на задоволство кај наставниците од работата и придонесот на асистентите;
- Улогата на асистентот во поддршката за учениците: Како наставниците ја оценуваат улогата на асистентите во поддршката за учениците со попреченост (на пример: активно учество во социјализација, подготовка на наставни содржини);
- Вклученост во изработката на ИОП: Степенот до кој асистентите учествуваат во изработка на Индивидуални Образовни Планови;
- Соработка со педагошко-психолошката служба и родителите: Зачестеноста и квалитетот на соработка меѓу асистентите и другите членови на инклузивниот тим;
- Перцепција за придонес кон инклузијата: Како наставниците ја оценуваат улогата на асистентите во создавање инклузивна средина за учениците со попреченост.

Овие варијабли ќе помогнат да се утврдат врските помеѓу перцепцијата на наставниците и улогата на асистентите во инклузивното образование, а исто така ќе

помогнат во анализата на предизвиците и можностите за подобрување на поддршката за учениците со попреченост.

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

За успешно спроведување на истражувањето, беа применети квантитативни методи кои обезбедија длабинско разбирање на перцепцијата на наставниците за улогата на асистентите во инклузивното образование. Оваа методологија придонесе за систематска анализа и интерпретација на собраните податоци, со што се овозможи јасно разбирање на интеракцијата помеѓу наставниците и асистентите.

Квантитативни методи:

- **Анкети:** Во истражувањето беа креирани структурирани анкети кои содржеа затворени и отворени прашања за собирање податоци од наставниците. Овие анкети ги истражуваа нивните ставови за улогата на асистентите и нивната ефикасност во поддршката на учениците со посебни образовни потреби.
- **Статистичка анализа:** Добиените податоци беа обработени со статистички алатки, со цел да се утврдат значајни корелации меѓу перцепцијата на наставниците и улогата на асистентите.

Примената на овие методи овозможи целосен и комплексен пристап во проучувањето на улогата на асистентите во наставата, како и ставовите на наставниците во контекстот на инклузивното образование. Во текот на истражувањето беа користени два прашалника како основни алатки за собирање податоци: еден беше насочен кон асистентите, а другиот кон наставниците. Овие прашалници содржеа комбинација од отворени и затворени прашања, како и демографски прашања, што овозможи длабинско истражување на нивните ставови и перцепции (Прилог 1³³ и Прилог 2³⁴). Овој пристап обезбеди темелно разбирање на улогата на асистентите и начинот на кој наставниците ја

³³ Giangreco, & Broer, 2005

³⁴ Saveljić, 2022

оценуваа нивната соработка во рамките на инклузивното образование. Комбинацијата од различни типови прашања помогна во собирање обемни и значајни податоци кои беа од суштинско значење за успешноста на истражувањето. Овој интегриран пристап гарантираше детална анализа и изведување заклучоци кои ќе придонесат за подобрување на инклузивното образование.

Инструменти:

За потребите на ова истражување беа употребени два мерни инструменти:

➤ Прашалник за образовни асистенти:

Преку овој прашалник се добија подетални информации за улогите на образовните асистенти во процесот на инклузивното образование. Прашалникот се состоеше од 26 прашања, кои вклучуваа социодемографски прашања, како што се возраст, пол и работно искуство, како и прашања насочени кон мислењата на асистентите за нивните улоги во инклузивното образование. Одговорите беа дадени на дескриптивна скала: 1. Примарна улога на асистент; 2. Секундарна улога на асистент; 3. Ретка улога на асистент; 4. Не е во улога на асистент. Испитаниците имаа потреба од околу 15 минути за пополнување на прашалникот, кој содржеше прашања од комбиниран тип.

➤ Прашалник за наставници:

Овој прашалник беше насочен кон добивање подетални информации за мислењата и ставовите на наставниците во однос на нивната соработка со образовните асистенти кои работат со ученици со попреченост. Прашалникот се состоеше од 12 прашања, кои вклучуваа социодемографски податоци (пол, возраст, работно искуство) и прашања поврзани со нивните ставови за образовните асистенти. Во овој прашалник наставниците одговараа на дадени изјави преку избор на три можности: да (се согласуваат), делумно (делумно се согласуваат) и не (не се согласуваат). Испитаниците исто така имаа потреба од околу 15 минути за да го завршат прашалникот. Овие инструменти овозможиле собирање детални и релевантни податоци кои беа основа за анализа и интерпретација во рамките на истражувањето.

6. Популација и примерок

Примерокот на истражувањето вклучи вкупно 50 наставници од редовните училишта во Општина Велес: „ООУ Васил Главинов“, „ООУ Блаже Конески“, „ООУ Кирил и Методиј“ и „ООУ Панко Брашнаров“, кои активно соработуваат со образовни асистенти. Дополнително, во истражувањето беа вклучени и 33 ангажирани образовни асистенти од истата општина. Оваа целосна вклученост на наставниците и асистентите обезбеди богат спектар на податоци, што беше од клучно значење за анализа на улогата на асистентите во инклузивното образование.

7. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше организирано во неколку фази, со цел да се обезбеди систематичен и структуриран пристап кон собирањето и анализата на податоците:

- *Собирање податоци:* Податоците беа собрани преку примена на прашалници, кои беа дистрибуирани до наставниците и асистентите во Општина Велес. Во оваа фаза беа организирани информации за учесниците и беа обезбедени сите потребни услови за пополнување на прашалниците. Овој процес вклучуваше внимателна координација за да се осигура дека сите учесници имаат јасни инструкции и доволно време за одговарање.
- *Анализа на податоците:* По завршување на собирањето, податоците беа подложени на анализа. Квантитативните податоци беа обработени со статистички методи, како што се пресметување на средни вредности, стандардни девијации и χ^2 тестови, со критериум за статистичка значајност $p < 0.05$. Отворените прашања беа анализирани преку тематска анализа, која помогна во идентификација на главните теми и обрасци во одговорите.
- *Интерпретација и дискусија:* Резултатите од анализата беа интерпретирани во контекст на поставените хипотези и цели на истражувањето. Во оваа фаза беа разгледани импликациите на добиените наоди за практика во инклузивното образование, како и можните предизвици и ограничувања.
- *Заклучоци и препораки:* Истражувањето заврши со формулирање на заклучоци и препораки базирани на добиените резултати. Овие препораки имаат за цел да го

унапредат процесот на инклузивното образование, особено улогата на асистентите во поддршката на учениците со попреченост.

Оваа структура овозможи систематски тек на истражувањето, обезбедувајќи детално разбирање на улогата на асистентите и перцепцијата на наставниците за нивниот придонес во инклузивното образование.

8. Статистичка обработка на податоците

За обработка на податоците во истражувањето, беа користени различни статистички методи за да се обезбеди темелна и детална анализа. Најпрво, дескриптивната статистика беше применета за пресметување на основните показатели, како што се средната вредност и стандардната девијација. Овие показатели помогнаа во идентификување на главните трендови и варијации во податоците, како и во добивање јасна слика за карактеристиките на испитуваните групи. Понатаму, χ^2 тестот беше користен за утврдување на статистички значајните разлики помеѓу различните категории на одговори, особено кај номиналните и категоријалните податоци. Во ова истражување, статистичката значајност беше проценувана врз основа на вредноста $p < 0.05$, која служеше како критериум за прифаќање или отфрлање на хипотезите. Дополнително, отворените прашања беа анализирани преку тематска анализа. Овој пристап помогна во идентификација на главните теми и обрасци во одговорите, со цел подобро разбирање на перцепциите и искуствата на наставниците и асистентите. Целокупната статистичка обработка беше спроведена со помош на специјализиран софтвер, како што е SPSS програмата. Овие алатки овозможија ефикасно управување со податоците и изведување точни анализи. Применетите методи обезбедија структуриран и детален увид во улогата на асистентите во инклузивното образование, како и во перцепциите на наставниците за нивниот придонес.

9. Етички прашања

На почетокот на прашалникот беше вклучен детален опис кој имаше за цел да ги информира учесниците за природата и целта на истражувањето. Во овој дел беше нагласено дека учеството е целосно доброволно и анонимно, со што се обезбедува

заштита на приватноста на испитаниците. Исто така, учесниците беа информирани дека во секој момент имаат право да го прекинат своето учество без никакви последици или обврски за објаснување. Овој воведен дел беше внимателно структуриран за да создаде чувство на доверба и сигурност кај учесниците, со што се поттикнуваше нивната искреност при одговарање на прашањата. Освен тоа, беше нагласено дека собраните податоци ќе се користат исклучиво за истражувачки цели и ќе бидат обработени со највисоко ниво на конфиденцијалност.

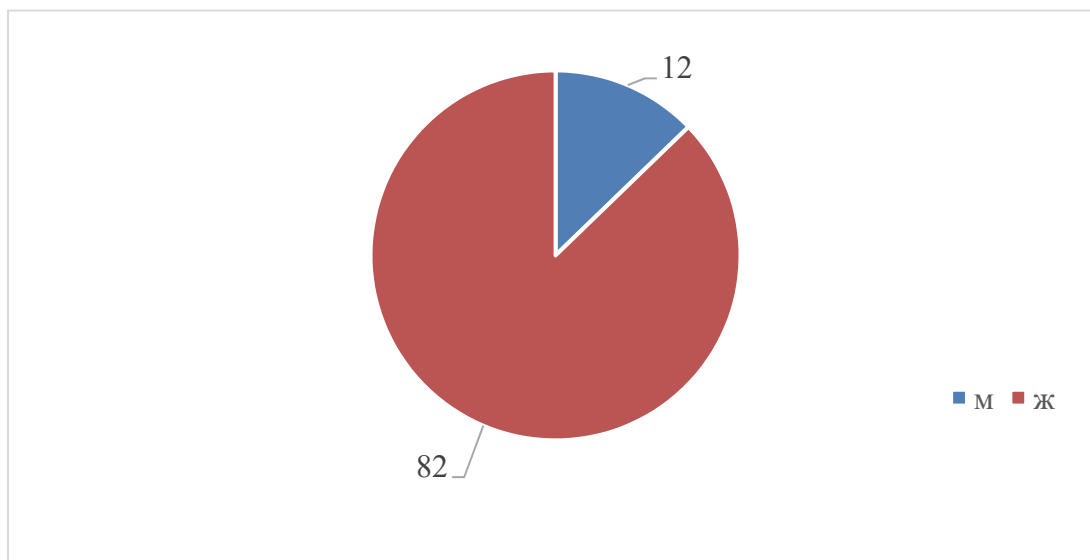
III. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИ

1. Анкета за асистенти

ДЕМОГРАФСКИ ПОДАТОЦИ

Табела 1. Пол

Пол	Број на испитаници во групата (N)	Вкупно
Машки	6	82%
Женски	27	18%
Вкупно	33	100%

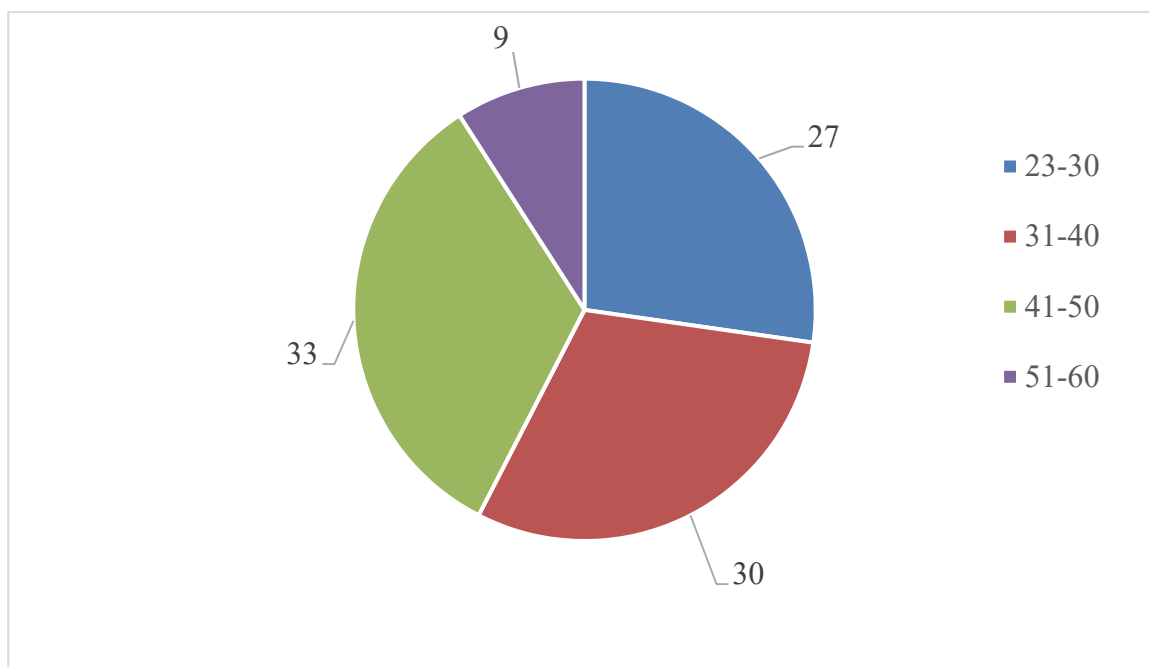


Слика 1. Пол (%)

Прашалникот за улогата на образовниот асистент во инклузивното образование на учениците со попреченост во Општина Велес го одговориле вкупно 33 асистенти од кои 6 (18%) мажи и 27 (82%) жени.

Табела бр 2. Возраст на испитаници

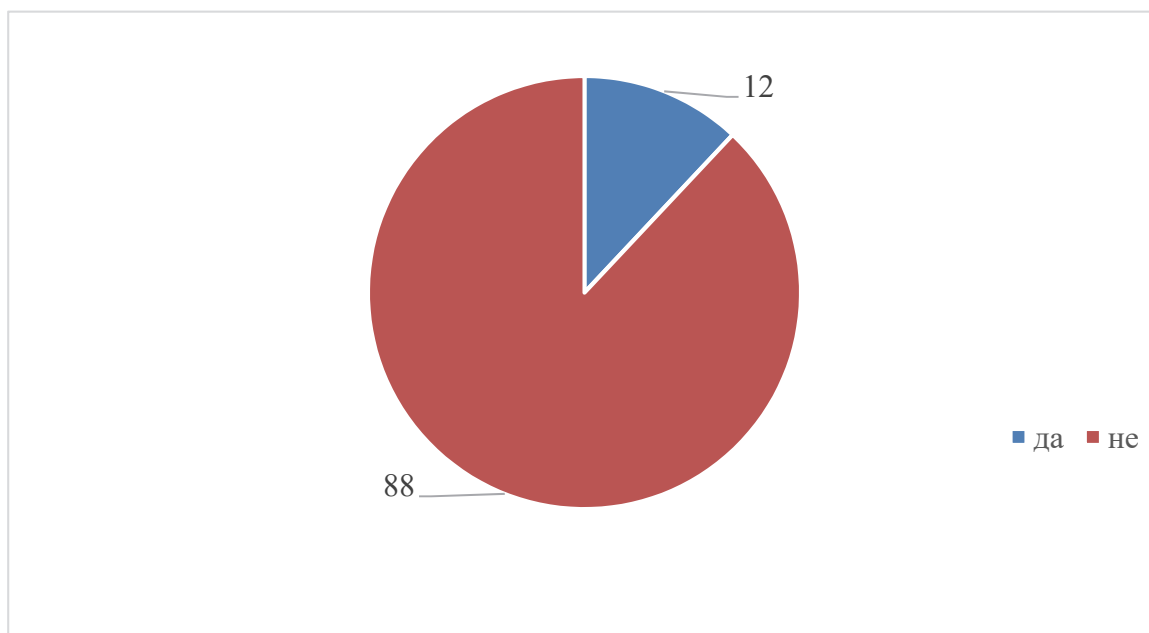
Возраст	N	%
23-30	9	27
31-40	10	30
41-50	11	33
51-60	3	9
61-64	/	/
Вкупно	33	100



Слика 2. Возраст (%)

Возраста на испитаниците варира, при што најбројни се испитаниците од 41-50 години (33%), потоа следуваат оние од 31-40 години (30%), 23-30 години (27%), а најмалку испитаници има во групата од 51-60 години (9%), додека во групата од 61-64 години нема ниту еден испитаник. Средната возраст на испитаниците е приближно 38.2 ± 9.19 години. Сите испитаници се со високо образование. Пресметаната вредност на хи-квадрат ($\chi^2 = 41.95$) укажува на тоа дека постои статистички значајна разлика помеѓу возрасните групи, бидејќи ја надминува критичната вредност за 4 степени на слобода на нивото на значајност од 0.05. Имено, статистички најдоминантна е старосната група од

41-50 години, бидејќи има најголема забележана фреквенција (33%) во споредба со очекуваните фреквенции.

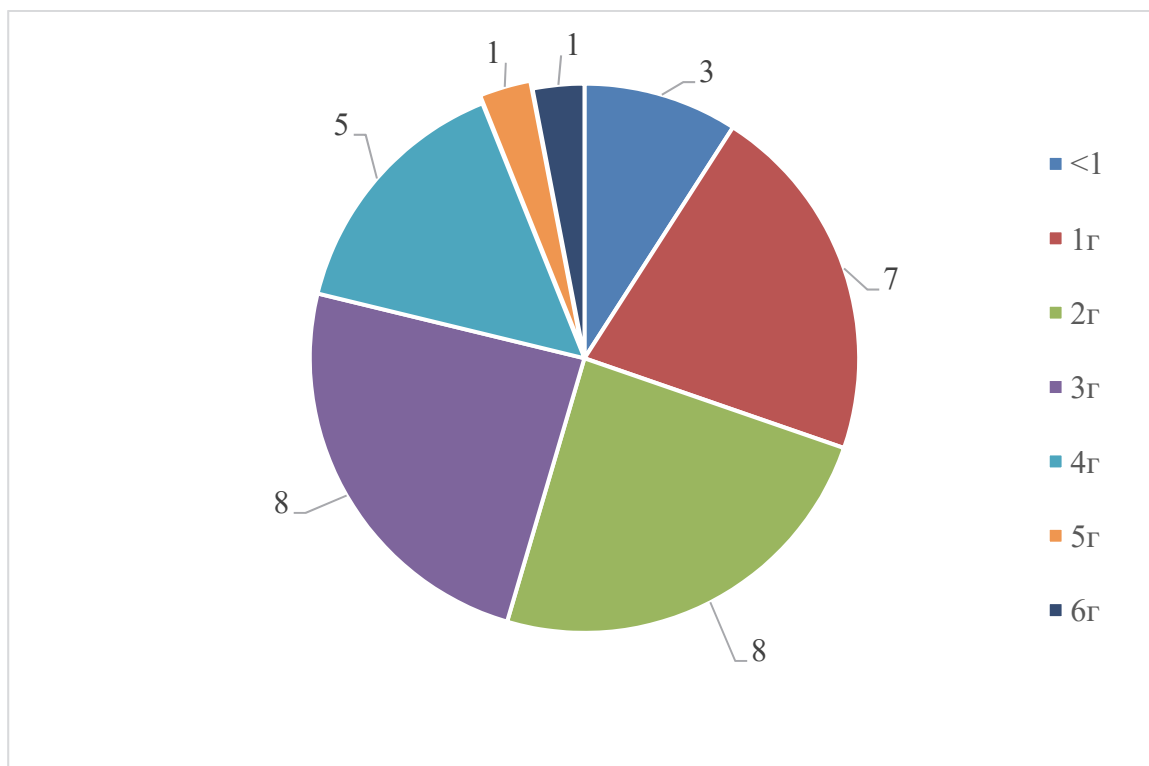


Слика 3. Дефектолошка доквалификација (%)

На прашањето дали имаат дефектолошка доквалификација 88% одговориле немаат дефектолошка доквалификација, а 12% одговориле дека имаат дефектолошка доквалификација.

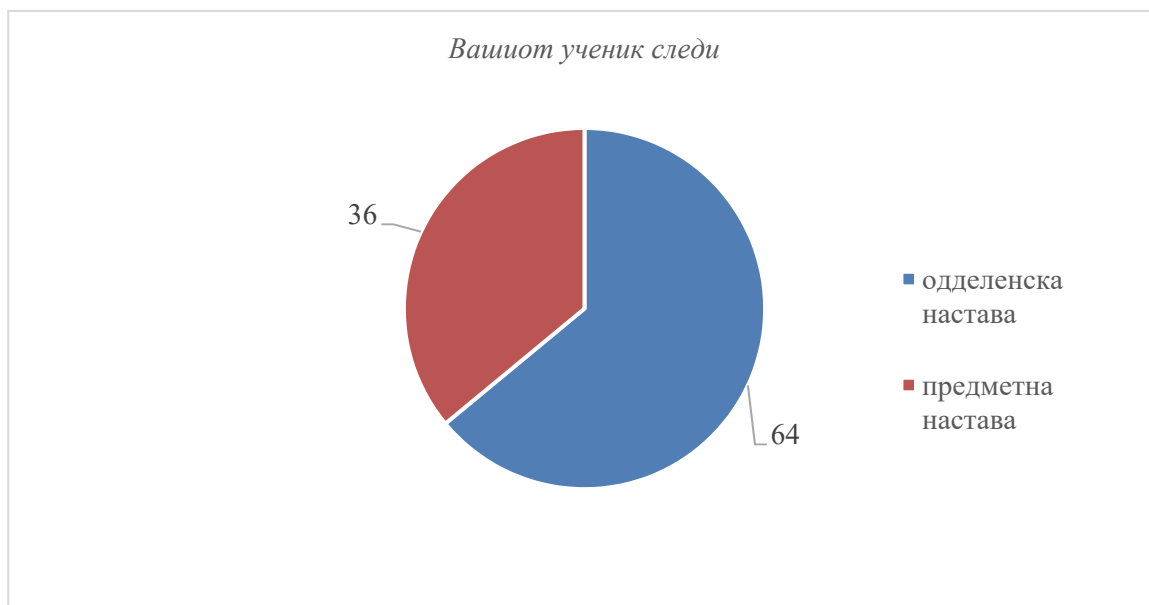
Табела бр 3. Работно искуство како образовен асистент

Работно искуство	N	%
Помалку од година	3	10
1 година	7	21
2 години	8	24
3 години	8	24
4 години	5	15
5 години	1	3
6 години	1	3
Вкупно	33	100



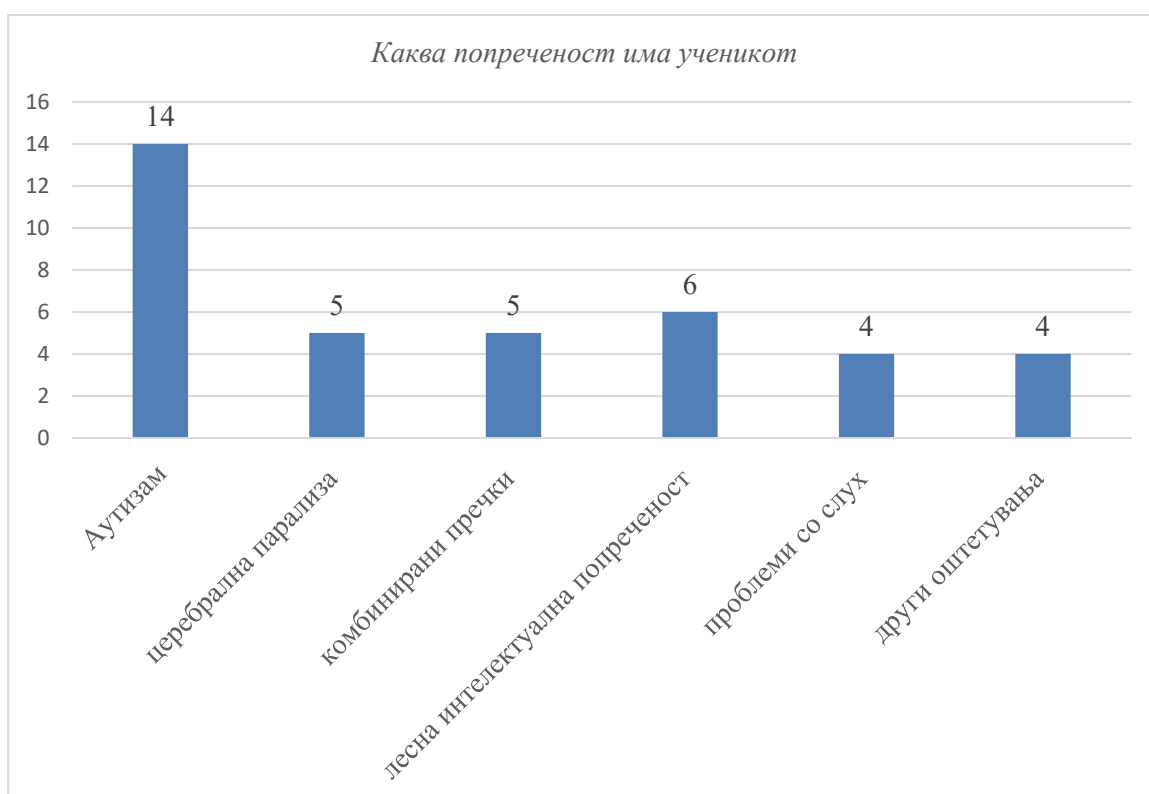
Слика 4. Работно искуство (N)

Работното искуство на асистентите варира, но најголем дел од нив имаат две (24%) или три (24%) години работно искуство, следени од оние со една година (21%). Околу 15% од испитаниците имаат четири години работно искуство, додека останатите се со помалку од една година. Статистичката анализа покажува дека просечното работно искуство на испитаниците изнесува 2.41 години, што укажува дека повеќето од нив имаат релативно краток стаж. Стандардната девијација од 1.36 укажува на умерени разлики во работното искуство меѓу испитаниците. Вредноста на хи-квадрат тестот ($\chi^2 = 12.19$) и p -вредноста ($p < 0.05$) потврдуваат дека постои статистички значајна разлика помеѓу забележаната и очекуваната распределба. Најголем дел од испитаниците имаат 2 или 3 години искуство, додека категориите со 5 и 6 години се најретко застапени.



Слика 5. Вид на настава (%)

64% од учениците со попреченост следат одделенска настава, додека пак 36% следат предметна.



Слика 6. Попреченост (N)

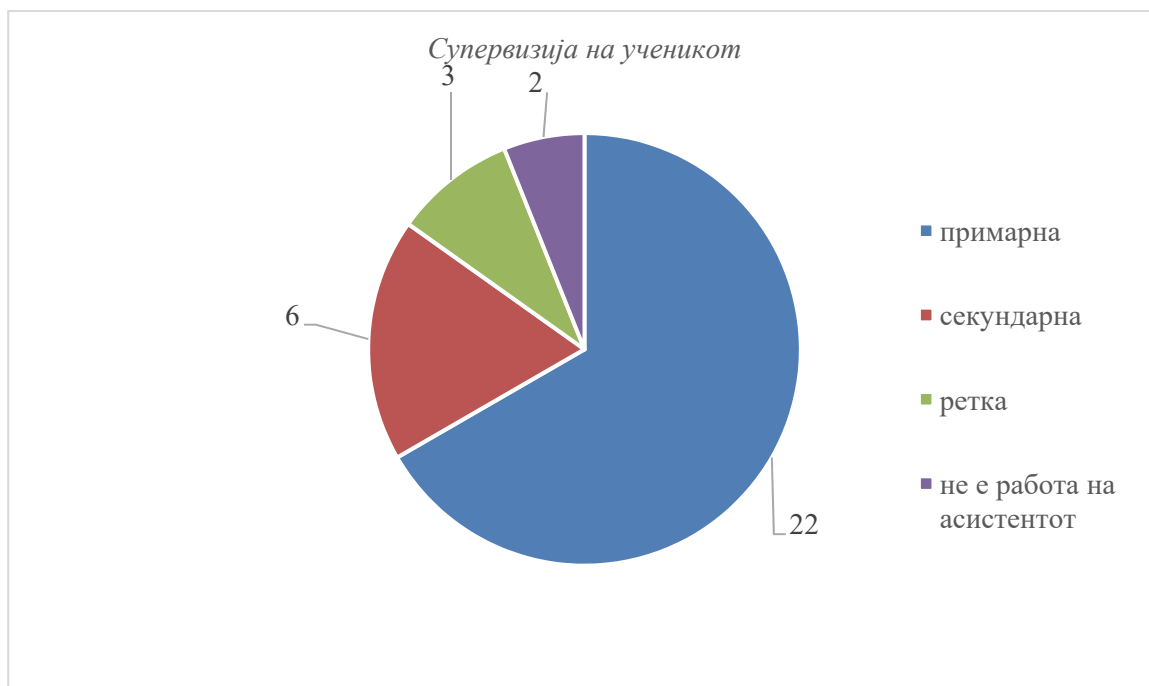
Според добиените податоци, образовните асистенти најчесто се ангажирани за ученици со аутизам, кои сочинуваат 42% од случаите. Останатите категории се значително помалку застапени: учениците со церебрална парализа и комбинирани пречки (по 15%), лесна интелектуална попреченост (18%), како и учениците со други оштетувања (12%). Овие податоци укажуваат дека учениците со аутизам претставуваат најголем дел од популацијата што бара поддршка од образовните асистенти. Исто така, вредноста на χ^2 од 30.1 и $p < 0.05$ потврдува дека постои статистички значајна разлика во застапеноста на различните типови попреченост, при што децата со аутизам се најзастапени, со значително поголем процент од очекуваното.

Во продолжение ќе бидат презентирани одговорите на 11 прашања каде што асистентите се прашани според нивното мислење и искуство кои од следниве улоги се примарни, секундарни, ретки или пак воопшто не се улоги/работи на асистентот



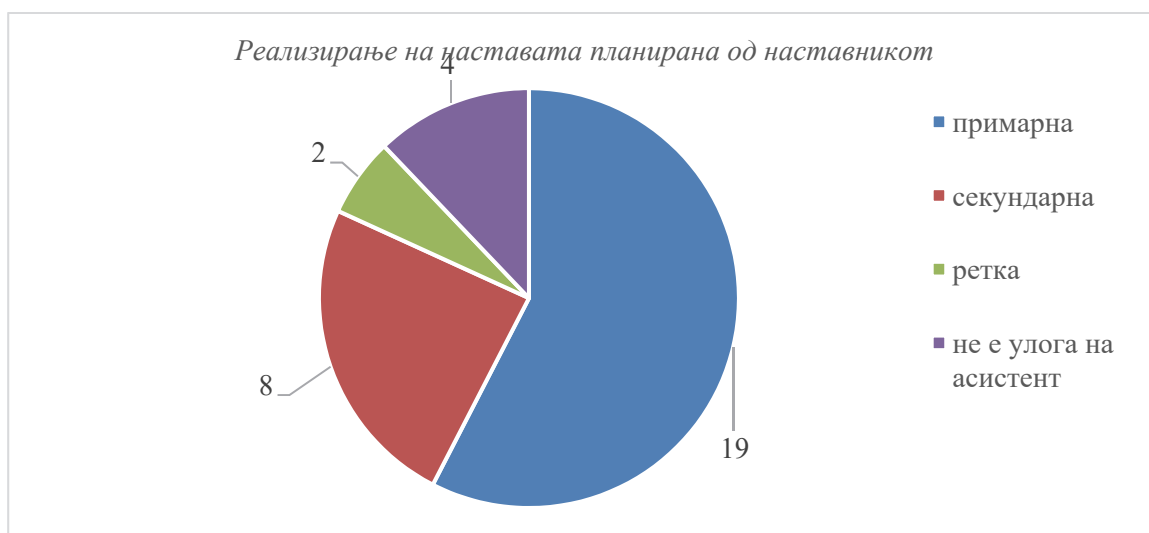
Слика 7. Социјализација (%)

На прашањето дали поддршката во социјализацијата и однесувањето на ученикот е улога на асистентот, 79% од асистентите изјавиле дека тоа е примарна улога, додека 21% ја сметаат за секундарна. Пресметаната вредност на χ^2 изнесува 33.64, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во ставовите на асистентите за важноста на оваа улога.



Слика 8. Супервизија (N)

На прашањето дали супервизијата на ученикот е улога на асистентот, 67% одговориле дека тоа е примарна улога, што претставува убедливо најголем процент во споредба со останатите одговори: 18% сметаат дека е секундарна улога, 9% дека е ретка, а 6% дека воопшто не е работа на асистентот. Пресметаната вредност на χ^2 изнесува 97.2, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика. Ова јасно покажува дека супервизијата се перципира како клучна улога на образовниот асистент.



Слика 9. Настава (N)

На прашањето дали реализирањето на наставата планирана од наставникот е работа на асистентот, 58% одговориле дека тоа е примарна работа, 24% дека е секундарна, 6% дека е ретка, а 12% дека не е работа на асистентот. Со пресметана вредност на χ^2 од 64.8 и $p < 0.001$, резултатите покажуваат статистички значајна разлика во ставовите, при што најголем дел од испитаниците ја сметаат оваа задача за примарна улога на асистентот.



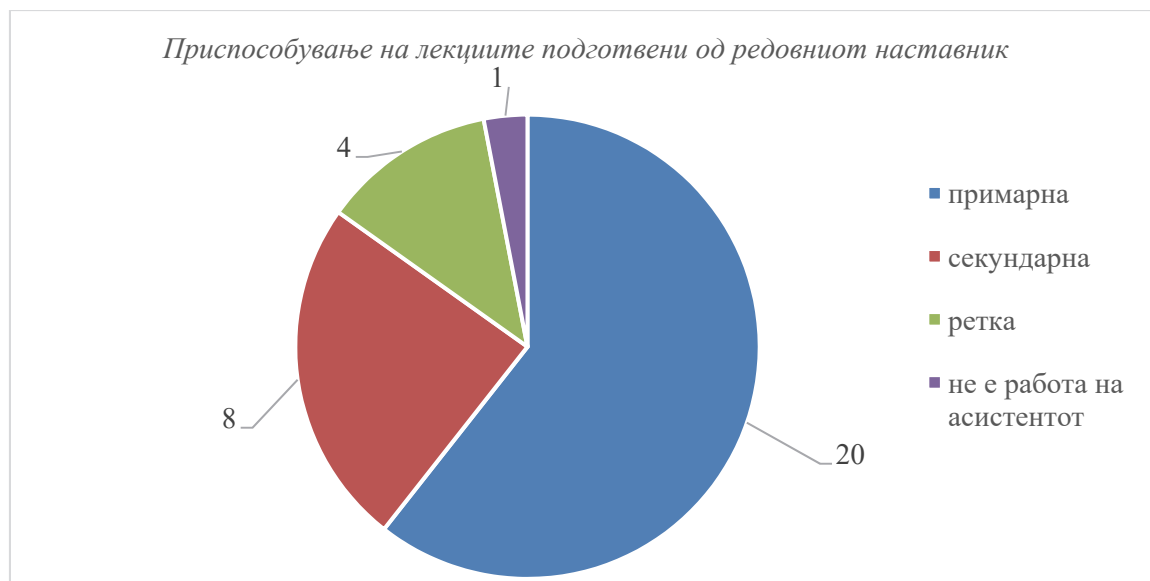
Слика 10. Лична хигиен (N)

На прашањето дали поддршката на детето во одржување на личната хигиена е улога на асистентот, 39% одговориле дека тоа е примарна улога, 27% ја сметаат за секундарна, 27% за ретка, а 6% дека не е работа на асистентот. Со пресметана вредност на χ^2 од 22.6 и $p < 0.001$, резултатите покажуваат статистички значајна разлика во ставовите, при што најголем дел од испитаниците ја гледаат оваа задача како примарна улога на асистентот.



Слика 11. Планирање настава (N)

Според одговорите на асистентите, 33% сметаат дека присуството на состаноци за планирање на наставата е примарна улога, исто толку ја сметаат за секундарна, 18% ја гледаат како ретка, а 15% дека тоа не е работа на асистентот. Со пресметана вредност на χ^2 од 11.08 и $p \approx 0.01$, резултатите укажуваат на статистички значајна разлика во ставовите, при што примарната и секундарната улога се подеднакво застапени како најчести одговори.



Слика 12. Приспособување лекции (N)

На прашањето дали приспособувањето на лекциите подготвени од редовниот наставник е улога на асистентот, 61% одговориле дека тоа е примарна улога, 24% дека е секундарна, 12% дека е ретка, а 3% дека тоа не е работа на асистентот. Пресметаната вредност на χ^2 изнесува 78.0, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика меѓу одговорите. Ова значи дека испитаниците значително почесто ја гледаат оваа задача како примарна улога на асистентот во споредба со другите опции.



Слика 13. Администрација (N)

На прашањето дали асистентите имаат улога во работењето на административни работи, 48% одговориле дека тоа е примарна улога, 45% дека е секундарна улога, а 6% дека е ретка улога. Вредноста на χ^2 изнесува 32.95, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика меѓу одговорите. Овие резултати покажуваат дека испитаниците најчесто ја перцепираат административната работа како примарна или секундарна улога на асистентот, додека ретката улога е значително помалку застапена.



Слика 14. Состаноци (N)

Според одговорите на прашањето дали асистентите имаат улога да присуствуваат на состаноци, 45% одговориле дека тоа е ретка улога, 30% дека не е улога на асистентот, 15% ја сметаат за секундарна улога, а само 9% за примарна улога. Со пресметана вредност на χ^2 од 31.24 и $p < 0.001$, резултатите укажуваат на статистички значајна разлика меѓу одговорите, при што присуството на состаноци најчесто се перцепира како ретка или незначајна улога на асистентот.



Слика 15. Информации на родителите (N)

Обезбедување информации помеѓу училиштето и родителите најчесто се смета за примарна улога на асистентот, според одговорите на 67% од испитаниците, додека 15% ја сметаат за секундарна, а 9% за ретка улога или не ја гледаат како задача на асистентот. Вредноста на χ^2 од 95.04 и $p < 0.001$ потврдува дека постои статистички значајна разлика во ставовите, нагласувајќи ја доминантната перцепција за оваа задача како примарна улога.



Слика 16. Планирање час (N)

Според одговорите, 61% од испитаниците ја сметаат изработката на планови за часот за примарна улога на асистентот, додека 21% ја гледаат како секундарна, 3% како ретка, а 15% сметаат дека тоа не е нивна задача. Со χ^2 вредност од 75.84 и $p < 0.001$, резултатите покажуваат статистички значајна разлика, при што оваа задача се издвојува како најчесто препознаена примарна улога на асистентот.



Слика 17. Информирање (N)

Информирањето на семејството за напредокот на нивното дете најчесто се смета за примарна улога на асистентот, според одговорите на 76% од испитаниците, додека 12% ја гледаат како секундарна, 3% како ретка улога, а 9% сметаат дека тоа не е задача на асистентот. Со пресметана χ^2 вредност од 140.4 и $p < 0.001$, резултатите укажуваат на статистички значајна разлика, при што оваа активност доминира како најчесто препознаена примарна задача на асистентот.

Во табелата подолу е прикажана статистичката анализа за 11 улоги на асистентите, според процентите на одговори за примарна, секундарна и ретка улога. Вредностите на χ^2 и p се пресметани за секоја улога за да се утврди дали разликите меѓу одговорите се статистички значајни.

Табела бр 4. Улога на образовниот асистент

Улога	Примарна (%)	Секундарна (%)	Ретка (%)	χ^2	p
Поддршка во социјализација и однесување	79	21	0	33.64	<0.001
Супервизија на ученикот	67	18	9	97.2	<0.001
Реализација на наставата	58	24	6	64.8	<0.001
Лична хигиена	39	27	27	22.6	<0.001
Присуство на состаноци за планирање	33	33	18	11.08	≈0.01
Приспособување на лекции	61	24	12	78.0	<0.001
Административни задачи	48	45	6	32.95	<0.001
Присуство на состаноци	9	15	45	31.24	<0.001
Обезбедување информации	67	15	9	95.04	<0.001
Изработка на планови	61	21	3	75.84	<0.001
Информирање на семејството	76	12	3	140.4	<0.001

Анализата на улогите на асистентите покажува дека постојат значајни разлики во перцепциите за нивната важност, со јасно дефинирани примарни, секундарни и ретки задачи. Најчесто препознаена примарна улога е информирањето на семејството за напредокот на ученикот, кое го поддржале 76% од испитаниците, додека обезбедувањето информации помеѓу училиштето и родителите (67%) и поддршката во социјализацијата и однесувањето (79%) исто така доминираат како примарни задачи. Од друга страна, административните работи се најчесто сметани за секундарна улога, со 45% одговори, додека присуството на состаноци најчесто се перцепира како ретка улога (45%). Статистичката анализа со χ^2 вредности и $p < 0.001$ потврдува дека овие разлики се статистички значајни, нагласувајќи дека улогите на асистентите се различно дефинирани во зависност од природата на задачата.

Во продолжение ќе бидат прикажани три прашања со можни одговори: „многу“, „малку“ и „не ме загрижува“, како и едно прашање со одговори „да“ и „не“.



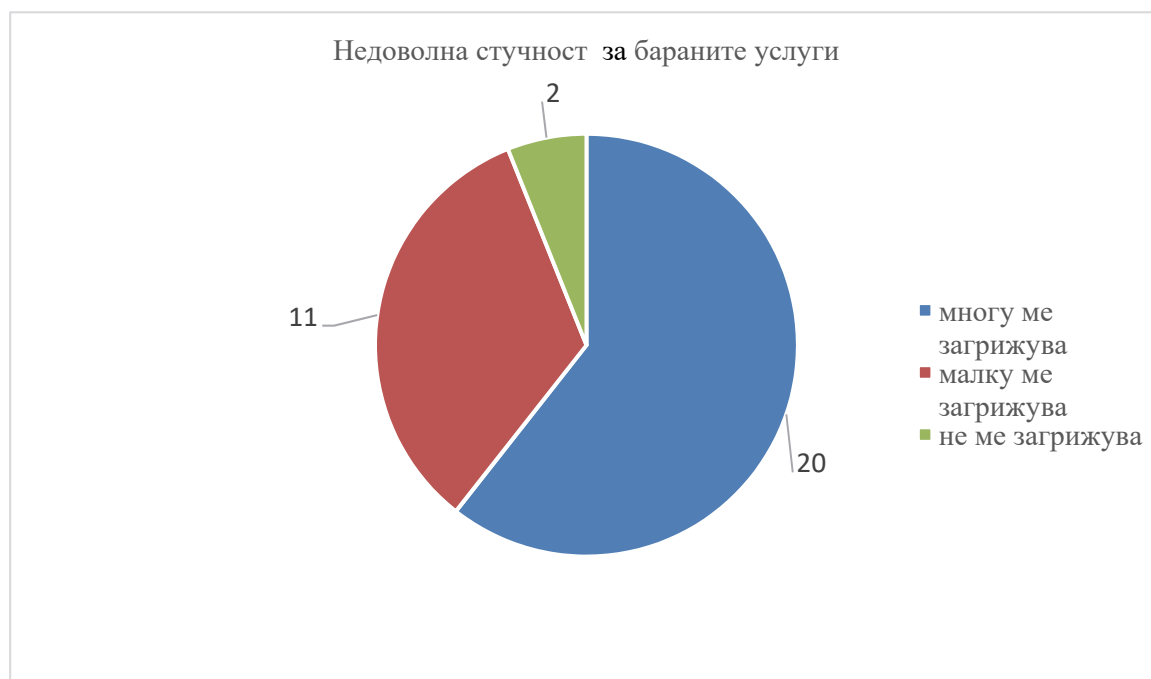
Слика 18. Признание (N)

Според работното искуство на асистентите, недостатокот на признание од страна на другите многу ги загрижува 58%, малку ги загрижува 15%, а 27% изјавиле дека тоа воопшто не ги загрижува. Пресметаната вредност на χ^2 изнесува 29.54, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика меѓу одговорите. Резултатите покажуваат дека недостатокот на признание е значајна грижа за повеќето асистенти.



Слика 19. Замена (N)

На прашањето дали замената на образовниот асистент претставува загриженост, 76% одговориле дека тоа многу ги загрижува, 15% дека ги загрижува малку, а 9% дека воопшто не ги загрижува. Со пресметана χ^2 вредност од 92.04 и $p < 0.001$, резултатите укажуваат на статистички значајна разлика во ставовите, при што мнозинството испитаници ја гледаат замената на асистентот како значителен проблем.



Слика 20. Стручност (N)

Недоволната стручност на бараните услуги претставува значајна грижа за 61% од асистентите, кои изјавиле дека тоа многу ги загрижува, додека 33% изјавиле дека ги загрижува малку, а 6% дека воопшто не ги загрижува. χ^2 вредност изнесува 62.46, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика меѓу одговорите. Резултатите покажуваат дека недоволната стручност е сериозна грижа за најголемиот дел од испитаниците.



Слика 21. Примарен наставник (N)

На изјавата дека образовниот асистент се смета за примарен наставник за учениците со попреченост, наместо редовниот наставник, 45% од асистентите одговориле дека тоа многу ги загрижува, 42% дека малку ги загрижува, а 12% дека воопшто не ги загрижува. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 19.99, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика меѓу одговорите.

Од горенаведените три прашања, најголема загриженост кај образовните асистенти предизвикува замената на образовниот асистент, при што 76% одговориле дека тоа многу ги загрижува. Ова е потврдено со пресметана χ^2 вредност од 92.04 и $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во ставовите. Најмалку загрижувачко прашање е поврзано со изјавата дека образовниот асистент се смета за примарен наставник наместо редовниот наставник, каде што 45% одговориле дека тоа многу ги загрижува, со χ^2 вредност од 19.99 и $p < 0.001$, што исто така покажува статистички значајна разлика. Овие резултати сугерираат дека замената на асистентот е најголем извор на грижа, додека перцепцијата за улогата на асистентот како примарен наставник е релативно помалку загрижувачка.



Слика 22. Комуникација

На изјавата дека наставникот е помалку склон да комуницира со ученикот со попреченост во присуство на образовниот асистент, 85% одговориле негативно, додека 15% одговориле позитивно.

Табела бр 5. Работи кои ги загрижуваат асистентите

Работи кои ги загрижуваат асистентите	N	%
<i>Недоволна прифатеност од страна на наставниците</i>	15	45
<i>Неиформираност на родителите</i>	9	27
<i>Недоволни услови за работа со ученикот</i>	5	15
<i>Статусот на образовните асистенти</i>	2	6
<i>Потценувањето на СЕР во работата како ОА, кои со својата стручност не се во можност во целост да го искористат своето знаење</i>	2	6
Вкупно	33	100

Во табела бр. 5 се наведени одговорите на отвореното прашање кое се однесуваше на главните причини за загриженост кај образовните асистенти, рангирани според нивната застапеност. Најголема загриженост предизвикува недоволната прифатеност од страна на наставниците, која е наведена од 45% од асистентите (15 од вкупно 33

испитаници). Ова укажува дека соработката и поддршката од наставниците се клучни за успешното извршување на работата на асистентите. Втора по важност е неинформираноста на родителите, која ја изразиле 27% од асистентите (9 испитаници). Оваа загриженост покажува дека асистентите гледаат потреба за подобра комуникација и информираност меѓу училиштето и семејствата. Недоволните услови за работа со ученикот се трета причина за загриженост, наведена од 15% од асистентите (5 испитаници), што укажува на потребата за подобрување на работната средина. Најмалку застапени се загриженоста за статусот на образовните асистенти и потценувањето на специјалните едукатори и рехабилитатори (СЕР) во улогата на асистенти, секоја со по 6% (2 испитаници). Иако помалку застапени, овие прашања сè уште се релевантни за дел од испитаниците. Може да се заклучи дека најголем дел од асистентите се загрижени за недоволната прифатеност од страна на наставниците и неинформираноста на родителите, што укажува на потребата за подобрување на соработката и комуникацијата. Помалку значајни, но сè уште присутни, се прашањата поврзани со статусот на асистентите и нивното целосно искористување во работата.

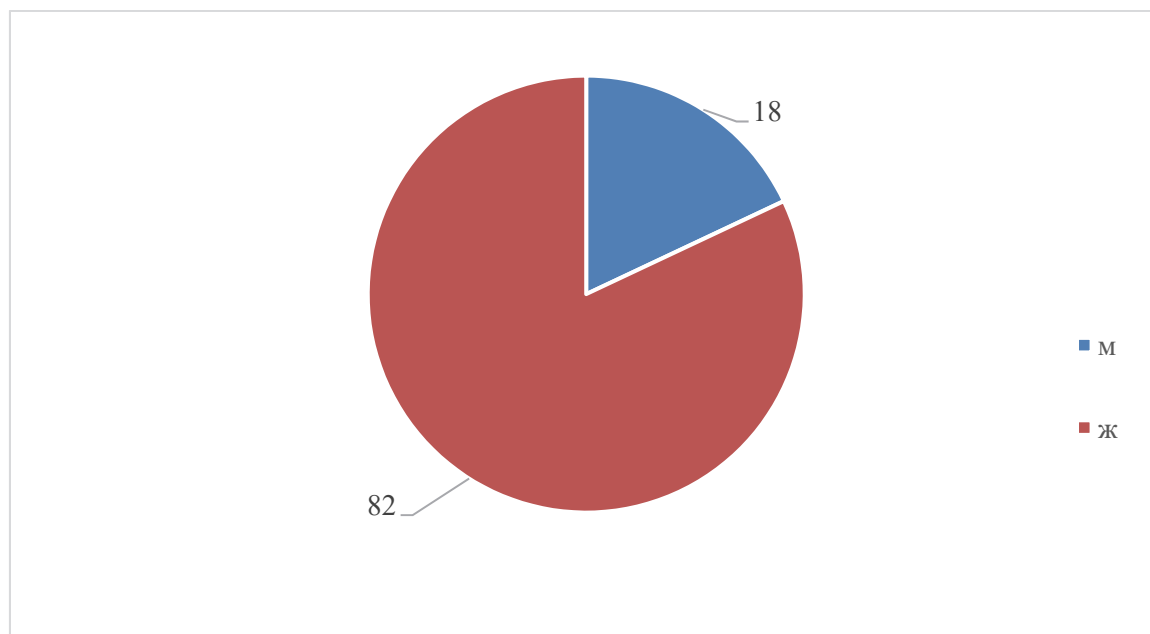
Во однос на последното прашање на кое требаше да наведат препораки за подобрување на нивната работа, сите 33 асистенти ја истакнаа потребата од организирање повеќе обуки.

2. Анкета за наставници

ДЕМОГРАФСКИ ПОДАТОЦИ

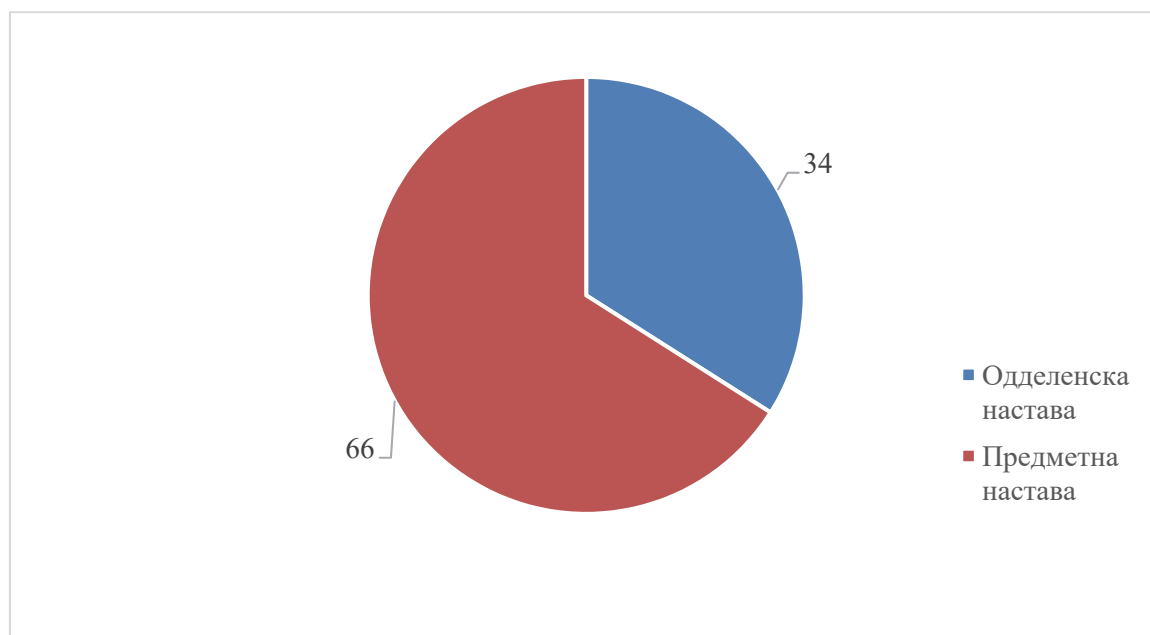
Табела бр 6. Пол

Пол	Број на испитаници во групата (N)	%
Машки	41	82
Женски	9	18
Вкупно	50	100



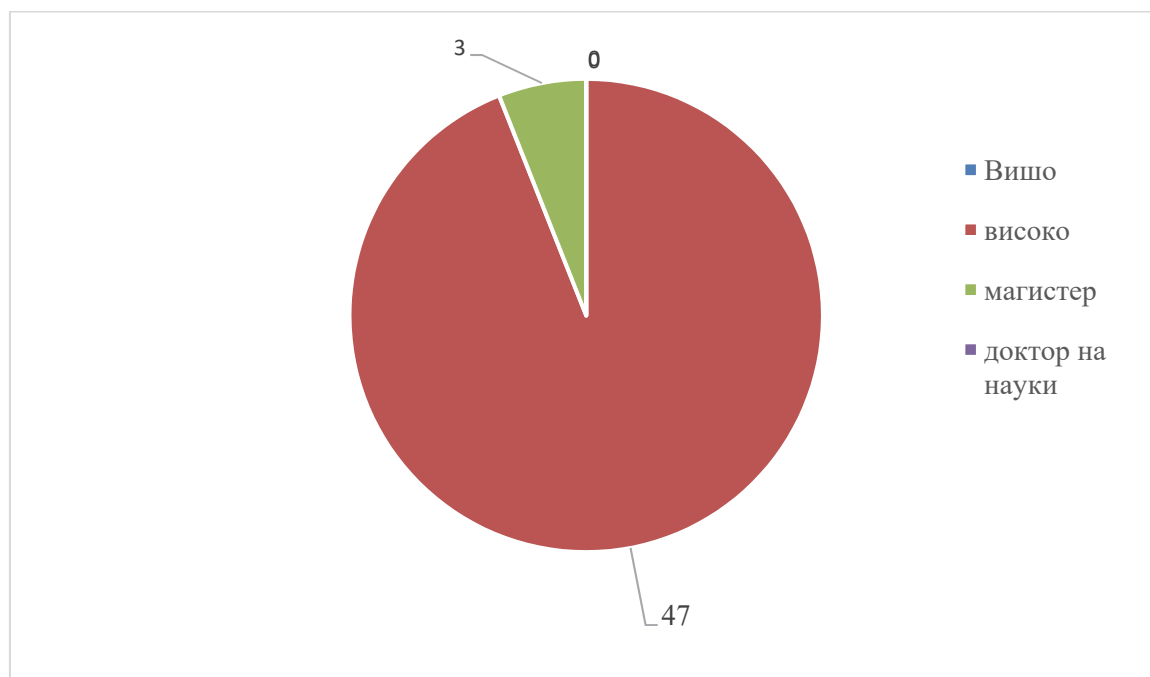
Слика 23. Пол (%)

Прашалникот за улогата на образовниот асистент во процесот на инклузивното образование во Општина Велес го пополниле 50 наставници, од кои 82% се жени, а 18% мажи. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 20.48, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во половата застапеност на учесниците. Резултатите покажуваат дека жените значително доминираат меѓу наставниците кои учествувале во истражувањето.



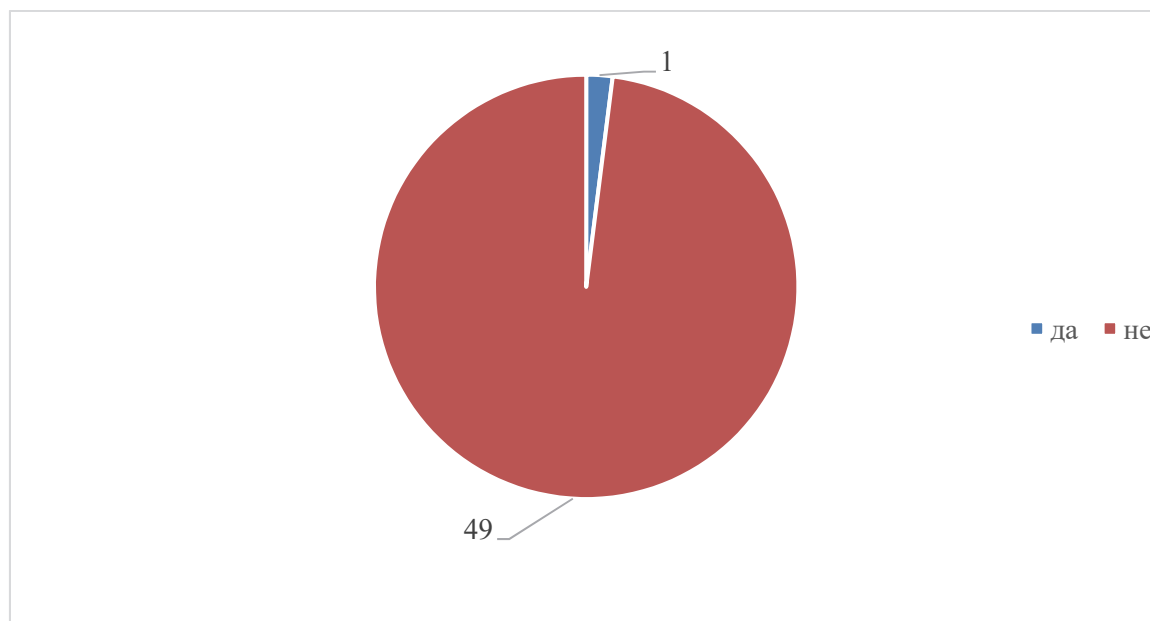
Слика 24. Работно место (%)

Од наставниците кои го пополниле прашалникот, 66% работат во предметна настава, додека 34% се во одделенска настава. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 10.24, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во застапеноста на наставниците од предметна и одделенска настава, при тоа наставниците од предметна настава се значително побројни. Работниот стаж кај наставниците варира — од помалку од една година до четириесет години работен стаж.



Слика 25. Степен на образование (N)

Според степенот на образование, 94% од испитаниците се изјасниле дека имаат високо образование, 6% дека се магистри, додека со вишо образование и доктор на науки нема испитаници. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 254.88, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во распределбата на степенот на образование. Овие резултати покажуваат дека високото образование доминира меѓу испитаниците, додека останатите степени се минимално или воопшто незастапени.



Слика 26. Дефектолошка доквалификација (N)

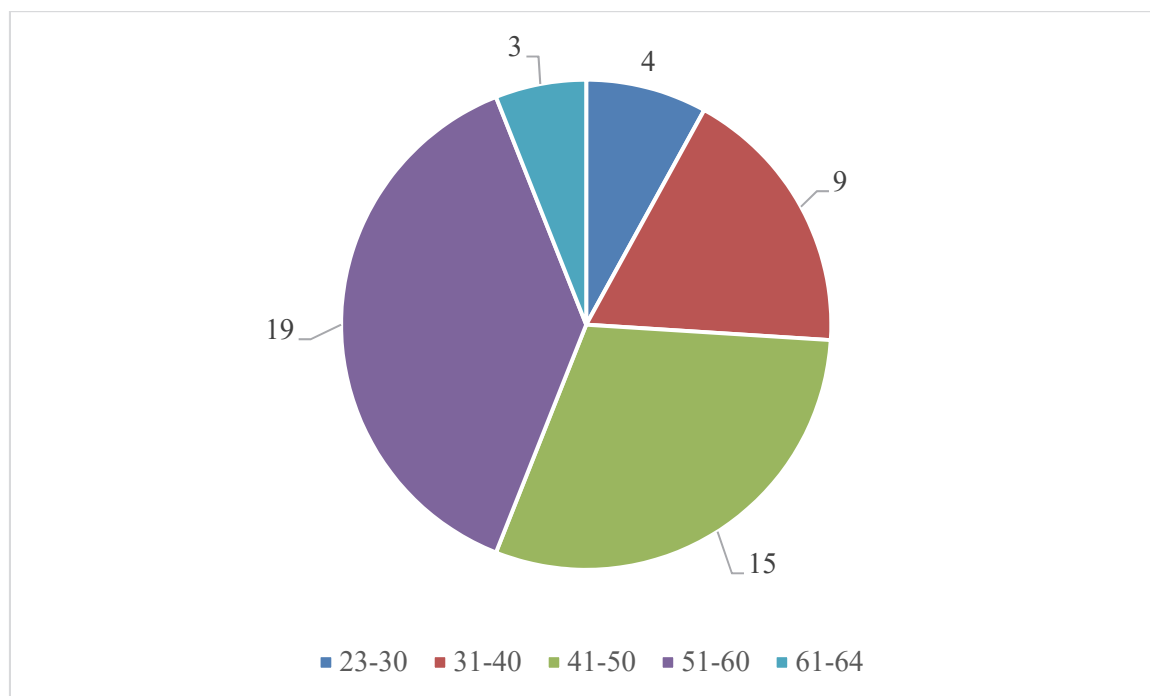
На прашањето дали имаат дефектолошка доквалификација, 98% од испитаниците одговориле дека немаат, додека 2% (односно само еден наставник) изјавиле дека имаат. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 46.08, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати јасно покажуваат дека дефектолошката доквалификација е исклучително ретка меѓу испитаниците.

Табела 7. Возраст

Возраст	N	%
23-30	4	8
31-40	9	18
41-50	15	30
51-60	19	38
61-64	3	6
Вкупно	50	100

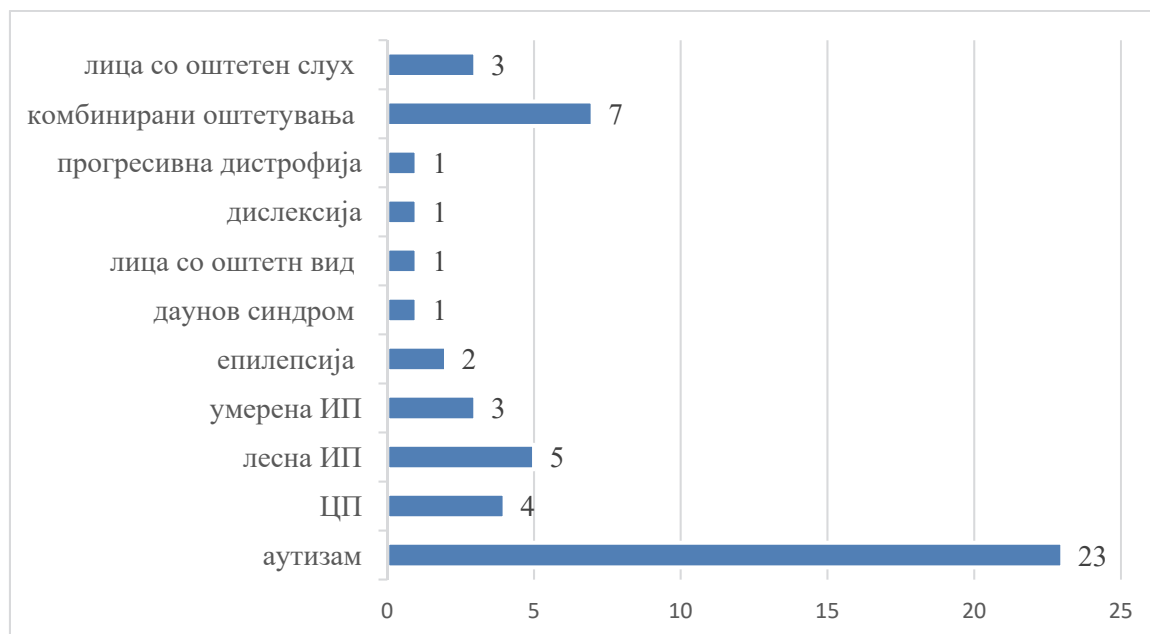
Возраста на наставниците варира, при што најбројни се оние на возраст од 51-60 години (38%), следени од наставниците на возраст од 41-50 години (30%), 31-40 години (18%), 23-30 години (8%), и најмалку застапени се наставниците на возраст од 61-64 години (6%). Средната возраст на наставниците изнесува 42.76 години, со стандардна девијација од 10.14, што укажува на умерена дисперзија на податоците околу средната вредност. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 35.68, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во распределбата на наставниците според возрасните

групи. Овие резултати покажуваат дека наставниците во возрастната група 51-60 години доминираат меѓу испитаниците (Слика 27).



Слика 27. Возраст (N)

На прашањето каква попреченост има ученикот, 45% одговориле аутизам, 14% комбинирани оштетувања, 10% лесна интелектуална попреченост, и 8% церебрална парализа (ЦП). Други оштетувања, како умерена интелектуална попреченост, епилепсија, дислексија, оштетен вид и слух, се помалку застапени. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 41.4, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во распределбата на видовите попреченост. Резултати покажуваат дека аутизмот е статистички најчесто застапен вид на попреченост меѓу учениците (Слика 28).



Слика 28. Попреченост (N)

На прашањето дали асистентите играат значајна улога во инклузивното образование, 92% од наставниците одговориле потврдно, 8% сметаат дека нивната улога е делумно значајна, а ниеден наставник не изразил несогласување. Пресметаната χ^2 вредност од 155.84 и $p < 0.001$ укажуваат на статистички значајна разлика во одговорите, што јасно покажува дека наставниците ја препознаваат важноста на асистентите во процесот на инклузија.



Слика 29. Улога (N)

На прашањето дали асистентите им помагаат на учениците во процесот на социјализација, 92% од наставниците одговориле позитивно, 8% одговориле делумно, а ниеден наставник не одговорил негативно. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 155.84, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Имено, овие резултати потврдуваат дека наставниците во голема мера ја препознаваат улогата на асистентите во социјализацијата на учениците.



Слика 30. Социјализација (N)

На прашањето како асистентите им помагаат на учениците со попреченост во развивањето на социјални односи со врсниците, наставниците одговорија дека асистентите „ги поттикнуваат учениците на комуникација“ и „ги охрабруваат на дружба“. Тие истакнаа дека асистентите „групираат деца со попреченост заедно со деца со типичен развој при извршување активности“ и „ги вклучуваат во разни игри, разговори и тимски активности“. Исто така, наставниците нагласија дека асистентите „користат разговори“, „континуирана соработка“ и „насочување и охрабрување“ за да го поттикнат развојот на социјалните односи. Во некои случаи, тие ги „оставаат учениците сами за време на одморите“ за да им овозможат независност и самостојно воспоставување врски со врсниците.



Слика 31. Работа (N)

Според одговорите, 92% од наставниците се задоволни од работата на асистентот, додека 8% се делумно задоволни. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 70.56, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во нивото на задоволство. Резултатите покажуваат дека наставниците во голема мера ја ценат работата на асистентите.



Слика 32. Наставни содржини (N)

На прашањето за вклученоста на асистентите во изработка на наставни содржини за учениците, 56% или 28 од наставниците изјавиле дека асистентите секогаш се вклучени, 30% дека тоа се случува често, додека 14% сметаат дека асистентите не учествуваат во овој процес. Пресметаната χ^2 вредност од 21.68 и $p < 0.001$ укажуваат на статистички значајна разлика во ставовите, што сугерира дека асистентите во најголем дел активно придонесуваат кон подготовка на наставните материјали.



Слика 33. Наставен материјал (N)

На прашањето дали асистентот е активно ангажиран за ученикот да го усвои наставниот материјал, 86% од наставниците одговориле со „секогаш“, 8% со „понекогаш“, а 6% со „често“. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 124.88, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати сугерираат дека асистентите во најголем дел се постојано и активно вклучени во поддршката на учениците за совладување на наставниот материјал.



Слика 34. ИОП (N)

На прашањето за вклученоста на асистентите во изработката на Индивидуалните Образовни Планови (ИОП), 58% одговориле дека редовно учествуваат, 18% изјавиле дека повремено помагаат, а 24% дека воопшто не се вклучени. Пресметаната χ^2 вредност од 27.92 и $p < 0.001$ укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати покажуваат дека, иако мнозинството асистенти активно придонесуваат кон изработката на ИОП, сепак постои дел кој има ограничена или никаква улога во овој процес.



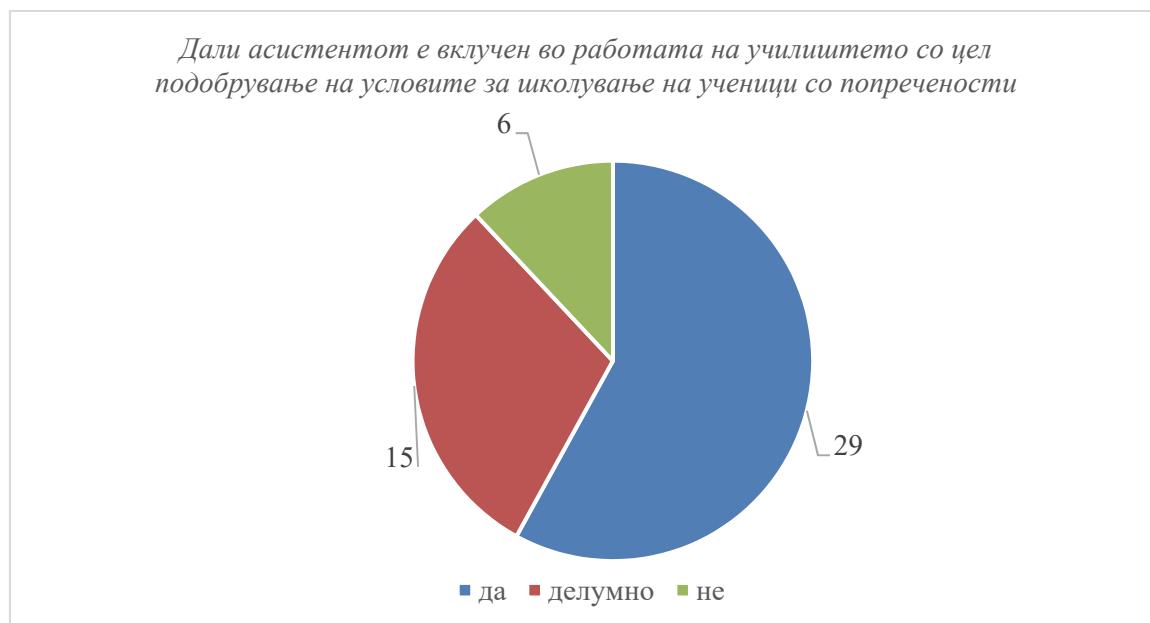
Слика 35. Педагошко-психолошка служба (N)

На прашањето за соработката на асистентите со педагошко-психолошката служба, наставниците изјавиле дека 74% од асистентите секогаш соработуваат, 20% често соработуваат, а 6% воопшто не соработуваат. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 68.48, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати сугерираат дека најголемиот дел од асистентите одржуваат постојана и активна соработка со педагошко-психолошката служба, додека мал дел од нив не се вклучени во ваквиот вид комуникација.



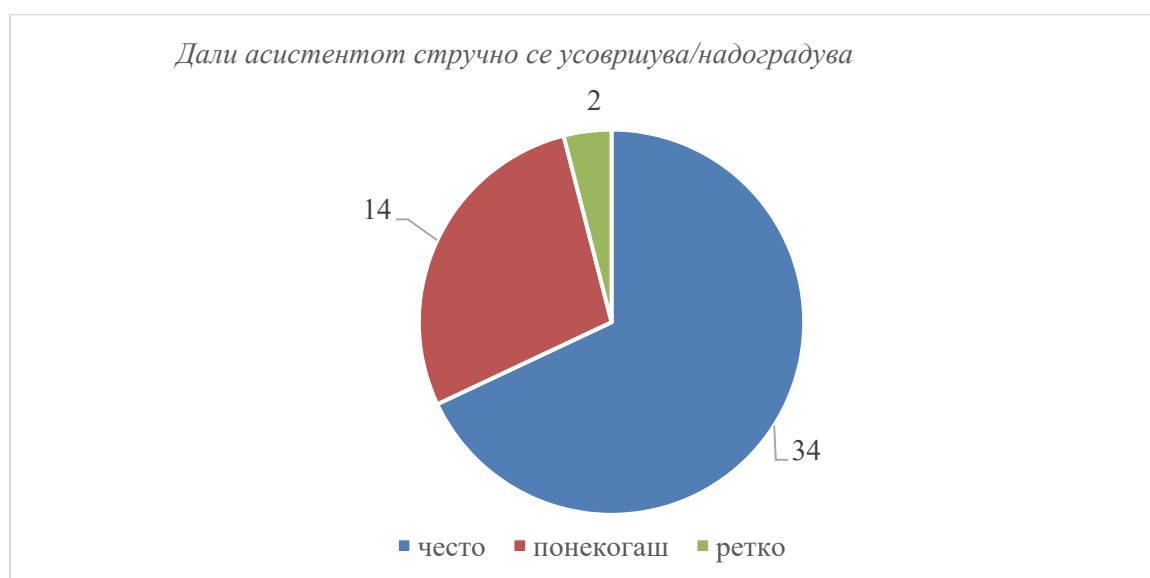
Слика 36. Соработка со родители (N)

Според одговорите на наставниците, 86% од асистентите секогаш соработуваат со родителите, 10% често соработуваат, додека 4% од асистентите не остваруваат никаква соработка со родителите. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 120.32, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати покажуваат дека најголемиот дел од асистентите одржуваат редовна и активна комуникација со родителите, додека мал дел од нив не се вклучени во овој аспект на работата, односно асистентите не соработуваат со родителите.



Слика 37. Вклученост (N)

Според одговорите на наставниците, 58% од асистентите активно учествуваат во работата на училиштето со цел подобрување на условите за учениците со попреченост, 30% се делумно вклучени, а 12% не се вклучени воопшто. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 23.04, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во нивото на вклученост. Имено, резултатите покажуваат дека повеќето асистенти активно придонесуваат кон создавање подобри услови за учениците со попреченост, иако постои дел кој има ограничено или никакво учество во овој процес.



Слика 38. Усовршување

Според наставниците, 68% од асистентите често се усовршуваат и надоградуваат, 28% тоа го прават повремено, додека 4% многу ретко се вклучуваат во процеси на професионален развој. Пресметаната χ^2 вредност изнесува 45.36, со $p < 0.001$, што укажува на статистички значајна разлика во одговорите. Овие резултати покажуваат дека најголемиот дел од асистентите активно работат на своето професионално усовршување.

На прашањето за тоа во што особено се гледа придонесот на асистентот во работата со ученик кој има попреченост, наставниците дадоа различни одговори. Тие истакнаа дека придонесот на асистентот се огледува во *„напредокот на ученикот“*, *„подобрување на дисциплината“*, *„развивање позитивни рутински навики“* и *„исполнување обврски и активности“*. Имено, асистентите се сметаат за значајни во *„поддршката при усвојување на наставниот материјал“*, *„помош во процесот на социјализација“* и *„вклучување на учениците во воннаставни активности“*. Кога наставниците беа замолени да наведат особини кои сметаат дека се клучни за еден асистент, тие ги нагласија следните карактеристики: *„трпеливост“*, *„емпатија“*, *„грижливост“*, *„комуникативност“* и *„посветеност“*. Исто така, беа истакнати *„толерантност“*, *„трудољубивост“*, *„хуманост“*, *„упорност“*, *„добродушност“*, *„праведност“*, *„конзистентност“*, како и да биде *„стручен“* и *„самодоверлив“*. Овие одговори ја истакнуваат важноста на личните и професионалните квалитети кои се неопходни за успешна работа на асистентите.

IV. Заклучок

Истражувањето спроведено со наставниците и асистентите во училиштата открива неколку важни аспекти за улогата на асистентите во инклузивното образование. Врз основа на добиените резултати, беа формулирани неколку хипотези кои се анализирани соодветно преку статистички методи, како што е χ^2 тестот, за да се утврди нивната валидност.

Хипотеза 1: *Асистентите имаат значајна улога во инклузивното образование.*

Резултатите покажуваат дека 92% од наставниците сметаат дека асистентите играат значајна улога во инклузивниот процес, додека 8% одговориле дека нивната улога е делумно значајна. Ниеден наставник не изразил несогласување со оваа изјава. Со пресметаната χ^2 вредност од 155.84 и $p < 0.001$, статистички е потврдено дека наставниците ја препознаваат клучната улога на асистентите, што ја потврдува хипотезата.

Хипотеза 2: *Асистентите активно учествуваат во подготовката на наставните содржини за учениците.* Според добиените податоци, 56% од наставниците изјавиле дека асистентите секогаш учествуваат во подготовката на наставните содржини, 30% рекле дека тоа се случува често, додека 14% сметаат дека асистентите не се вклучени во овој процес. Со χ^2 вредност од 21.68 и $p < 0.001$, резултатите покажуваат статистички значајна разлика меѓу одговорите, што ја потврдува хипотезата дека асистентите активно придонесуваат кон подготовката на наставните материјали.

Хипотеза 3: *Асистентите играат клучна улога во социјализацијата на учениците со попреченост.* На прашањето за улогата на асистентите во социјализацијата, 92% од наставниците изјавиле дека асистентите активно помагаат, 8% рекле дека делумно помагаат, а ниеден наставник не одговорил негативно. Пресметаната χ^2 вредност од 155.84 и $p < 0.001$ укажува на статистички значајна разлика, што ја потврдува хипотезата дека асистентите се клучни за интеграцијата на учениците со попреченост во социјалната средина.

Хипотеза 4: *Повеќето асистенти активно учествуваат во изработката на Индивидуални Образовни Планови (ИОП).* Резултатите покажуваат дека 58% од асистентите редовно учествуваат во изработката на ИОП, 18% повремено помагаат, а

24% не се вклучени. Со χ^2 вредност од 27.92 и $p < 0.001$, статистички е потврдено дека повеќето асистенти имаат активна улога во овој процес.

Хипотеза 5: *Асистентите редовно соработуваат со педагошко-психолошката служба и родителите на учениците.* Во поглед на соработката со педагошко-психолошката служба, 74% од наставниците изјавиле дека асистентите секогаш соработуваат, 20% често соработуваат, а само 6% рекле дека немаат никаква соработка. За комуникацијата со родителите, резултатите покажуваат дека 86% од асистентите секогаш комуницираат со родителите, 10% тоа го прават често, а само 4% не остваруваат никаква комуникација. Со χ^2 вредности од 68.48 и 120.32 ($p < 0.001$), двете хипотези се потврдени.

Хипотеза 6: *Повеќето асистенти активно придонесуваат кон подобрување на условите за учениците со попреченост во училиштето.* Резултатите покажуваат дека 58% од асистентите активно работат на подобрување на условите за учениците со попреченост, додека 30% се делумно вклучени и само 12% не учествуваат воопшто. Пресметаната χ^2 вредност од 23.04 и $p < 0.001$ укажува на статистички значајна разлика меѓу групите одговори, што ја потврдува хипотезата.

Анализата на податоците јасно покажува дека сите предложени хипотези се потврдени врз основа на добиените резултати и статистичките тестови. Асистентите играат клучна улога во инклузивното образование преку нивната активна вклученост во подготовката на наставните содржини, поддршката при усвојување на материјалот и развојот на социјалните односи кај учениците со попреченост. Исто така, нивната редовна комуникација со педагошко-психолошката служба и родителите дополнително го зајакнува овој процес. Резултатите укажуваат на неопходноста да се продолжи со поддршка и обуки за асистентите за да можат уште поуспешно да ги извршуваат своите задачи и да придонесат кон создавање инклузивна училишна средина која ги поддржува сите ученици.

Врз основа на истражувањето спроведено со образовните асистенти и наставниците, може да се заклучи дека улогата на асистентите е од суштинско значење за успешното спроведување на инклузивното образование. Секој ученик, без оглед на своите индивидуални способности, заслужува квалитетно образование, а образовните асистенти се клучни во обезбедување на таа поддршка. Наставниците ја препознаваат

нивната значајна улога, нагласувајќи дека асистентите играат важна функција во помагањето на учениците со попреченост да се вклучат во наставните активности и да ги постигнат своите цели. Истражувањето исто така покажува дека асистентите се свесни за својата улога во инклузивниот процес. И покрај бројните предизвици, како што се ограничените ресурси, недостатокот на обуки или отежнатата соработка со наставниците, родителите и останатите членови на тимот, тие демонстрираат високо ниво на посветеност, трпение и упорност. Асистентите активно работат со инклузивниот тим, вложувајќи максимални напори за да обезбедат поддршка која не само што го поттикнува напредокот на ученикот со попреченост, туку му овозможува и целосно да го искористи својот потенцијал. Придонесот на асистентите оди подалеку од индивидуалната поддршка - тој ја зајакнува инклузијата во училиштето, создавајќи емпатична и поттикнувачка средина каде што сите ученици имаат можност за учење и напредок. Како дел од инклузивниот процес, асистентите не само што се справуваат со предрасудите туку и го надградуваат своето разбирање за проблемите на друго ниво. Тие ја согледуваат инклузивноста не како нов концепт, туку како составен дел од образованието кое се темели на принципот на еднаквост за сите ученици.

V. Препораки

Врз основа на резултатите од ова истражување, може да се заклучи дека наставниците и асистентите ја препознаваат важноста на улогата на асистентите во инклузивното образование. Иако нивната улога е веќе значајна, постојат одредени аспекти кои би можеле да се унапредат. Во продолжение се дадени неколку препораки кои би можеле да придонесат за понатамошно подобрување на процесот на инклузивното образование и неговата успешна примена во иднина.

- *Континуирана работа со еден ученик:* Асистентите треба да бидат постојано ангажирани со ист ученик во текот на целото негово школување. Ова ќе овозможи создавање стабилен однос, подобро разбирање на потребите на ученикот и континуитет во поддршката, што ќе придонесе за поголем успех и напредок.
- *Организирање обуки за сите учесници во процесот:* Потребно е редовно организирање обуки за асистентите, наставниците и родителите со цел надградување на нивните знаења и вештини за работа со учениците со попреченост. Овие обуки треба да опфаќаат теми како инклузивни практики, управување со предизвикувачко однесување и користење адаптивни технологии.
- *Зајакнување на меѓусебните односи:* Соработката помеѓу родителите, асистентите и наставниците треба да биде приоритет. Ова ќе создаде позитивна работна средина и ќе обезбеди координиран пристап кон поддршката на ученикот, што е клучно за неговиот напредок.
- *Вработување специјални едукатори:* Во училиштата треба задолжително да се вработуваат специјални едукатори и рехабилитатори како дел од инклузивниот тим. Тие ќе обезбедат стручна поддршка и ќе помогнат во изработката и спроведувањето на Индивидуалните Образовни Планови (ИОП).
- *Тимска изработка на ИОП:* Индивидуалните Образовни Планови треба да се изработуваат тимски, вклучувајќи ги наставниците, асистентите, специјалните едукатори и родителите. Овој пристап ќе обезбеди поефикасно планирање и спроведување на образовните цели.

- *Прилагодување на физичката средина:* Редовните училишта треба да бидат опремени со инфраструктура која ги задоволува потребите на учениците со попреченост, како рампи, лифтови, адаптивни мебел и други помагала.
- *Намалување на предрасудите:* Организирање обуки за наставниците, учениците и родителите за намалување на предрасудите и стереотипите е неопходно за создавање позитивна клима во училиштето. Ова ќе ја поттикне инклузијата и ќе го олесни прифаќањето на учениците со попреченост.
- *Поттикнување социјализација:* Треба да се организираат кооперативни активности каде што учениците со попреченост ќе работат заедно со своите врстници со типичен развој. Овие активности ќе ја подобрат нивната социјализација и ќе развијат емпатија кај другите ученици.
- *Поддршка за професионален развој:* Асистентите треба да имаат пристап до редовни обуки и ресурси кои ќе им помогнат да ги подобрат своите вештини. Дополнително, потребно е да се воспостави систем за менторство каде поiskusни асистенти ќе ги обучуваат новодојдените.
- *Подобрување на статусот на асистентите:* Потребно е да се подобрат условите за работа на асистентите преку зголемување на платите, признавање на нивната улога како клучна во образованието и обезбедување можности за кариерен напредок.

Горенаведените препораки имаат за цел не само да ја унапредат улогата на образовните асистенти туку и да го подобрат целокупниот процес на инклузивното образование. Континуираната работа со ист ученик, подобрувањето на инфраструктурата, редовните обуки и тимската работа се неопходни чекори кон создавање инклузивна средина која ги поддржува сите ученици без оглед на нивните способности.

Литература

1. Allan, J., & Persson, E. (2018). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 151–161.
<https://doi.org/10.1177/1746197918801001>
2. Alzahran, N. (n.d.). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68–83.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>
3. Ashbaker, B. Y., & Minney, R. B. (2007). *Planning your paraprofessionals' path: An administrator's legal compliance and training guide*. Horsham, PA: LRP Publications.

4. Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2004). Legal issues relating to school paraprofessionals: A legal memorandum. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
5. Beekman, L. E. (2011). Special education year in review: What's new legally and so what for us? *Touro Law Review*, 26(4), 1147–1172.
6. Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., & White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: A triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187–197.
7. Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2), 2158244014530411.
8. Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. Final Report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project.
9. Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessionals-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 211–221.
10. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
11. Capizzi, A. M., & DaFonte, A. A. (2012). Supporting paraeducators through a collaborative classroom support plan. *Focus on Exceptional Children*, 44(6), 1–6.
12. Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344–359.
13. Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(1), 1–23.
14. Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing interactions between students with severe disabilities and their peers via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71, 431–444.
15. Causton-Theoharis, J. (2009; 2014). *The paraprofessional's handbook for effective support in inclusive classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

16. Cerić, H. (2020). Uloga i značaj asistenata u nastavi u osnovnim školama na području Kantona Sarajevo. Magistarski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
17. Ćwirynkało, K., & Bartnikowska, U. (2020). The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs: A scientific report. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 29, 259–273.
18. Drangić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Izvorni znanstveni članak. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
19. 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. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
20. Elizabeth, J. (2013). Collaborative relationships for general education teachers working with students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 39(02), 112–118.
21. Erten, O., & Savage, R. S. (2011). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
22. Etscheidt, S. (2005). Paraprofessional services for students with disabilities: A legal analysis of issues. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 60–80.
23. Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
24. Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 1–11.
25. French, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
26. Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2001). Respect, appreciation, and acknowledgment of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 485–498.
27. Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2002). "That was then, this is now!" Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 10(1), 47–64.

28. Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(1), 11–20. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>
29. Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Graf, V. (2011). Roles of team members supporting students with disabilities in inclusive classrooms. In M. F. Giangreco, C. J. Cloninger, & V. S. Iverson (Eds.), *Choosing outcomes and accommodations for children: A guide to educational planning for students with disabilities* (3rd ed., pp. 197–204). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
30. Goe, L., & Matlach, L. (2014). Supercharging student success: Policy levers for helping paraprofessionals have a positive influence in the classroom. Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research.
31. Griffin-Shirley, N., & Matlock, D. (2004). Paraprofessionals speak out: A survey. *Re View*, 36(3), 127–136. DOI: 10.3200/REVU.36.3.127–136.
32. Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions*, 25, 37–51.
33. Hamenoo, E. S., & Dayan, V. (2021). Inclusive Education and Disabilities: Narratives from Ghana. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 32(1), 37–51. doi: 10.47985/dcidj.385
34. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
35. Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 206–215.
36. Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40, 19–24. DOI: 10.1007/s10643-011-0487-4
37. Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

38. Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., & Verpečinskienė, F. (2021, May). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 3, pp. 51–64).
39. Kalezić, D. (2023). Uloga i značaj asistenta u nastavi u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u drugom ciklusu osnovne škole [Master's thesis, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet].
40. Knight, J. (2007). Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
41. Koskah, E. A. (2020). Teaching Assistants; roles, cooperative working, training, benefits and challenges. *Journal of University Studies for inclusive Research*, 1(3), 45–59.
42. Lacey, P. (2010). The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties. *Educational Review*, 53(2), 2001.
43. Likins, M. (2003). NCLB implications for paraprofessionals. *Principal Leadership: Middle Level Edition*, 3(5), 10–13.
44. Martin, A. J., Strnadová, I., Hájková, V., Němec, Z., & Květoňová, L. (2019). Teaching assistants working with students who have a disability: The role of adaptability in enhancing their workplace outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565–587.
45. Means, J. M. (2021). The Perception of Collaboration Between Parents and Teachers of Students With Special Needs Regarding the Individualized Education Programs (IEPs). Gwynedd Mercy University.
46. McKenzie, A. R., & Lewis, S. (2008). The role and training of paraprofessionals who work with students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(8), 459–471.
47. Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
48. Министерство за труд и социјална политика на Република Северна Македонија. (2020). Закон за спречување и заштита од дискриминација. Службен весник на РСМ, бр. 258.

49. Министерство за образование и наука. (2021). Правилник за начин на побарување асистенти.
50. Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија. (2019). Закон за основното образование. Службен весник на РСМ, бр. 161/19 и 229/20.
51. Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија. (2023). Национална стратегија за правата на лицата со попреченост 2023 – 2030.
52. Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). Review of the literature on individual education plans.
53. Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education: Social Contexts (1st ed.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203386149>
54. Moran, A., & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: The pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 161–173.
55. Moshe, A., & Licht, P. (2016). The Inclusion Assistant: Who Is She Supposed to Be? An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2795–2805.
56. Nemours KidsHealth. (n.d.). Individualized Education Programs (IEPs) (for parents).
57. Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
58. Orchard, J. (2023). Clarity of the educational assistant role: A look toward policy and practices. *Educational Research and Application*, 8, 220.
59. O'Connor Bones, U., Courtney, C., Montgomery, A., & Campbell, A. (2023). Classroom assistant roles and deployment models: An international scoping review. *Educational Review*, 1–15.
60. Patterson, K. B. (2006). Roles and responsibilities of paraprofessionals: In their own words. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5), Article 1.
61. Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 182–198.
62. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92–105. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105381510002300204>

63. Raičević, I., & Vlahović, R. (2022). Nastavnik u inkluzivnoj nastavi. Vaspitanje i obrazovanje.
64. Ramsay, J. J. (2008). A case study of an effective working relationship involving an educational assistant and an educator.
65. Rando, S. (2017). "Just a para": Exploring power relations in the work of paraeducators.
66. Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35(1), 54–62. DOI: 10.1177/002246690103500106.
67. Riggs, C. G. (2002). Providing administrative support for classroom paraeducators: What's a building administrator to do? *Rural Special Education Quarterly*, 21(3), 10–14.
68. Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35(1), 54–62.
69. Rodriguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the shoulders of giants: Benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
70. Saveljić, J. (2022). Percepcija učitelja o ulozi asistenta u inkluzivnom obrazovanju [Master's thesis, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet – Nikšić].
71. Schmidt, K. (2002). Designing state and local policies for the professional development of instructional paraeducators. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
72. Saveljić, J. (2022). Percepcija učitelja o ulozi asistenata u inkluzivnom obrazovanju [Master's thesis, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet]. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_1277/objava_153302/fajlovi/Jelena%20Savelji%C4%87%20-%20PERCEPCIJA%20U%C4%8CITELJA%20O%20ULOZI%20ASISTENATA%20U%20INKLUZIVNOM%20OBRAZOVANJU.pdf
73. Shevlin, M., Kenny, M., & Loxley, A. (2008). A time of transition: Exploring special educational provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 141–152.

74. Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
75. Solis, M., et al. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(1), 498–510.
76. Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.
77. Taconis, R., Van der Plas, P., & Van der Sanden, J. (2004). The development of professional competencies by educational assistants in school-based teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 215–240.
78. Trautman, M. L. (2004). Preparing and managing paraprofessionals. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 131–138.
79. Understood. (n.d.). What is an IEP? Retrieved March 12, 2025, from <https://www.understood.org/en/articles/what-is-an-iep>
80. University of Washington. (n.d.). What is an Individualized Education Plan? AccessComputing. Retrieved March 12, 2025, from <https://www.washington.edu/accesscomputing/what-individualized-education-plan>
81. U.S. Department of Education. (2000, July). A guide to the individualized education program. Retrieved March 12, 2025, from <https://www.ed.gov/sites/ed/files/parents/needs/speced/iepguide/iepguide.pdf>
82. Yusro, M. N. Collaboration in Education Services for Children with Special Needs Inclusive School.
83. Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8–16.
84. Vasić, M. (2004). *Timovi i timski rad*. Banja Luka: Zavod distrofičara.
85. Vrkić-Dimić, J. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup u učenju i poučavanju. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.
86. Vukotić, A. (2023). Uloga i značaj asistenta u nastavi u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole [Master's thesis, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet – Nikšić]. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_1277/objava_153302/fajlovi/Ana%20Vukoti%C4%87-

[ULOGA%20I%20ZNA%C4%8CAJ%20ASISTENTA%20U%20NASTAVI%20U%20RADU%20SA%20DJECOM%20SA%20SMETNJAMA.pdf](#)

87. Watkinson, A. (2008). Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers, and higher-level teaching assistants. New York; Abingdon; Oxon: Routledge.
88. Winans, D. (2004). From 'just a para' to paraprofessional. NEA Today, 23(1), 37.
89. Wren, A. (2017). Understanding the role of the teaching assistant: Comparing the views of pupils with SEN and PAs within mainstream primary schools. Support for Learning, 32(1), 4–19.
90. Xue, R., Chai, H., Yao, L., & Fu, W. (2023). The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. Frontiers in Psychology, 14, Article 1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>

ПРИЛОЗИ

Прашалник за образовни асистенти

Почитуван/а, со овој прашалник сакаме да ги дознаеме Вашите мислења и ставови за Вашата работа како образовен асистент на ученици со попреченост. Прашалникот е анонимен, резултатите ќе бидат искористени за изработка на магистерска работа на Институтот за специјална едукација и рехабилитација при Филозофскиот факултет во Скопје. *Ве молиме да одговорите на сите прашања. Ви благодариме на соработката!*

1. Социодемографски податоци	
1.1 Возраст	
1.2 Пол	1. Женски 2. Машки
1.3 Степен на образование	1. Вишо 2. Високо 3. Магистер 4. Доктор на науки
1.4 Образование	
1.5 Дали имате дефектолошка доквалификација:	1. Да 2. Не
1.6 Работно искуство како образовен асистент (во години или месеци)	
1.7 Вашиот ученик со попречености следи:	1. Одделенска настава 2. Предметна настава
1.8 Каква попреченост има Вашиот ученик	

2. Улогата на образовните асистенти во инклузивната настава - Според Вашето мислење и искуство, кои од следните улоги се примарни, секундарни, ретки или не се дел од работата на образовниот асистент?

Работа на образовниот асистент	Примарна	Секундарна	Ретка	Не е работа на асистентот
2.1. Поддршка во социјализацијата и однесувањето на ученикот				
2.2. Супервизија на ученикот				
2.3. Реализирање на наставата планирана од наставникот				
2.4. Поддршка на детето во одржувањето на личната хигиена				
2.5. Присуство на состаноци за планирање на наставата				
2.6. Приспособување на лекциите подготвени од редовниот наставник				
2.7. Административни работи				
2.8. Присуство на состаноци на факултет				
2.9. Обезбедување на информации помеѓу училиштето и родителите				
2.10. Развивање планови за часови				
2.11. Информирање на семејството за напредокот на нивното дете				
3. Загриженост - Врз основа на Вашето искуство, колку Ве загрижуваат следните прашања во текот на Вашата работа како образовен асистент:				
Прашање	Многу ме загрижува	Малку ме загрижува	Не ме загрижува	
Недостиг на признание од страна на другите				
Замена на образовните асистенти				
Недоволна стручност за бараните улоги				
Наставникот има помала веројатност да комуницира со ученикот со попреченост кога е присутен образовен асистент				
Образовниот асистент се смета за примарен наставник за учениците со попреченост, наместо редовниот наставник				
Доколку нешто друго Ве загрижува во Вашата работа, Ве молиме да го наведете:				

Дали имате препораки за подобрување на улогата на образовните асистенти во инклузивниот процес:

Анкетен прашалник за наставници

Почитуван/а, со овој прашалник сакаме да ги дознаеме Вашите мислења и ставови за Вашата соработка со образовниот асистент на вашиот ученик со попреченост. Прашалникот е анонимен, резултатите ќе бидат искористени за изработка на магистерска работа на Институтот за специјална едукација и рехабилитација при Филозофскиот факултет во Скопје. *Ве молиме да одговорите на сите прашања. Ви благодариме на соработката!*

1. Социодемографски податоци			
1.1 Возраст			
1.2 Пол	1. Женски	2. Машки	
1.3 Степен на образование	1. Вишо 3. Магистер	2. Високо 4. Доктор на науки	
1.4 Образование			
1.5 Дали имате дефектолошка доквалификација:	1. Да	2. Не	
1.7 Работно искуство како наставник (во години или месеци)			
1.8 Вашиот ученик со попречености следи:	1. Одделенска настава 2. Предметна настава		
1.9 Каква попреченост има Вашиот ученик			
1. Дали сметате дека асистентите имаат значајна улога во инклузивното образование?	Да	Делумно	Не
2.1 Дали асистентите им помагаат на учениците во процесот на социјализација?	Да	Делумно	Не
2.2 Како асистентите им помагаат на учениците во процесот на развивање социјални односи со врсниците?			
2.3 Дали сте задоволни од соработката со асистентот?	Да	Делумно	Не
2.4 Дали асистентот учествува во припрема на наставните содржини за ученикот? На кој начин?	Секогаш	Често	Понекогаш
2.5 Дали асистентот е активно ангажиран за ученикот да го усвои наставниот материјал?	Секогаш	Често	Понекогаш
2.6 Дали асистентот е вклучен во изработка на ИОП?	Да	Понекогаш	Не
2.7 Дали асистентот соработува со педагошко-психолошката служба?	Секогаш	Често	Понекогаш
2.8 Колку често асистентите соработуваат со родителите?	Секогаш	Често	Понекогаш

2.9 Дали асистентот е вклучен во работата на училиштето со цел подобрување на условите за школување на учениците со посебни образовни потреби?	Да	Делумно	Не
2.10 Дали асистентот стручно се усовршува/надоградува?	Често	Понекогаш	Ретко
2.11 Во што особено се гледа придонесот на асистентот во работата со ученикот кој има посебни образовни потреби?			
2.12 Наведете една особина за која што сметате дека е особено важна кај асистентот?			