



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



**Значењето на образовниот асистент во инклузивното образование**

- Магистерски труд -

Ментор:

проф. д-р Горан Ајдински

Кандидат:

Ивана Тасевска

бр.на индекс: 5415 / 22

ноември, 2025

Скопје

## Содржина

Апстракт .....	3
Abstract .....	4
Вовед .....	5
I. Теоретски основи .....	7
1.1. Дефинирање на попреченоста во развојот .....	7
1.2. Видови попреченост .....	8
1.3. Вклучување на децата со пречки во развојот во редовниот воспитно-образовен процес .....	10
1.4. Појдовни основи за унапредување на Концепцијата за воспитание и образование на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија	12
1.5. Инклузивно образование .....	16
1.6. Инклузивно образование во Република Северна Македонија .....	17
1.7. Образовен асистент .....	21
1.8. Соработка на образовниот асистент со родителите на учениците со пречки во развојот, наставниците и стручниот тим во училиштата .....	22
1.8.1. Соработка на образовниот асистент со родителите на децата со пречки во развојот .....	23
1.8.2. Соработката на образовниот асистент со наставниците .....	23
1.8.3. Соработка на образовниот асистент со стручниот тим во училиштата .....	24
1.9. Улогата на образовниот асистент во наставата и во процесот на работата со децата со пречки во развојот .....	25
1.10. Улогата на образовниот асистент во наставата во подигнувањето на социјалната интеракција кај децата со пречки во развојот и нивните врстници со типичен развој .....	
II. Релевантни истражувања .....	32
2.1. Важноста на асистентите за настава во инклузивните училници (Sharma & Salend, 2016a) .....	32
2.2. Улогата и одговорностите на асистентите за настава во инклузивното образование (Minondo, Meyer, & Xin, 2001) .....	34

2.3. Асистенти за инклузија во општо-образовните установи - Модел за обука на работното место (Moshe, 2017) .....	35
2.4. Ставови на засегнатите страни за задачите на асистентите за настава во инклузивното образование: Студија со мешан метод (Özaydın, 2020) .....	35
2.5. Асистент наставник како една од мерките за поддршка на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби (Doležalová, 2018) .....	37
2.6. Асистенти за настава, инклузија и посебни образовни потреби: Меѓународни перспективи за улогата на парапрофесионалците во училиштата (Webster & de Boer, 2023) .....	38
III. Методологија на истражување .....	40
3.1. Предмет на истражување .....	40
3.2. Цел и карактер на истражувањето .....	40
3.3. Хипотези .....	41
3.4. Варијабли на истражувањето .....	42
3.5. Методи, техники и инструменти .....	43
3.6. Популација и примерок .....	46
3.7. Обработка на податоците .....	52
3.8. Организација и тек на истражувањето .....	52
IV. Анализа на резултати од истражувањето .....	54
4.1. Анализа на примерокот на истражувањето .....	54
4.2. Анализа на резултатите добиени од анкетата за образовни асистенти .....	63
4.3. Анализа на резултатите од спроведената анкета за наставници .....	71
4.4. Анализа на резултатите од спроведената анкета за родители на ученици со пречки во развојот .....	74
4.5. Статистичка анализа .....	78
V. Дискусија .....	89
VI. Заклучоци .....	104
VII. Препораки .....	106
Користена литература.....	108
Прилози.....	116

## Апстракт

Инклузивното образование претставува процес кој одговара на различните потреби на учениците преку зголемување на учеството во учењето, во училиштето и во заедницата. Образовните асистенти даваат услуга за поддршка на учењето за учениците со попреченост, во согласност со индивидуалните потреби на учениците, со цел да се овозможи нивно учество во образовниот процес. Ова истражување се фокусира врз испитување на перцепциите за соработката и улогата на образовните асистенти во работата со ученици со попреченост споредувајќи ги перцепциите на асистентите, наставниците, родителите и стручните тимови. Има квалитативен и квантитативен карактер. Вклучени се 119 испитаници, од кои 50 образовни асистенти, 40 наставници, 20 родители на деца со посебни потреби и 9 претставници на стручни тимови во 40 основни училишта во општините Аеродром, Карпош и Центар, во Скопје, Северна Македонија. Користено е анкетаирање, со 4 прашалници како истражувачки инструменти. Одговорите беа обработени во Excel и SPSS верија 26. Резултатите беа значајни на ниво од  $p < 0,05$ . Резултатите покажуваат висок степен на согласност во процените при оценувањето на улогата на асистентот. Образовните асистенти го нагласија своето активно вклучување во планирањето на наставните активности, поддршката на учењето и поттикнувањето на социјалните интеракции. Родителите генерално ја перципираат соработката како позитивна и конструктивна, што е важен индикатор за значајната улога на асистентот во напредокот, мотивацијата и независноста на детето. Мнозинството асистенти се ангажирани во континуирана комуникација и поддршка на учениците, а конкретни ефекти, според наставниците и родителите, се перцепираат во учењето, вниманието и социјалната интеракција. Постои висока мотивација кај асистентите за континуиран професионален развој, додека родителите повеќе ја ценат моменталната пракса и ја признаваат потребата од институционално признавање и поддршка на асистентите. Генералниот заклучок е дека асистентите имаат значајната улога во напредокот, мотивацијата и независноста на детето.

**Клучни зборови:** инклузивни образование, ученик со посебни потреби, образовни асистенти, наставници, родители, стручни тимови.

## Abstract

Inclusive education is a process that responds to the diverse needs of students by increasing their participation in learning, in school and in the community. Educational assistants provide a learning support service for students with disabilities, in accordance with the individual needs of students, in order to enable their participation in the educational process. This research focuses on examining perceptions of cooperation and the role of educational assistants in working with students with disabilities, comparing the perceptions of assistants, teachers, parents and professional teams. It has a qualitative and quantitative character. It included 119 respondents, of which 50 educational assistants, 40 teachers, 20 parents of children with special needs and 9 representatives of professional teams in 40 primary schools in the municipalities of Aerodrom, Karposh and Centar, in Skopje, North Macedonia. A survey was used, with 4 questionnaires as research instruments. The responses were processed in Excel and SPSS version 26. The results were significant at the level of  $p < 0.05$ . The results show a high degree of agreement in the assessments when assessing the role of the assistant. The educational assistants emphasized their active involvement in planning teaching activities, supporting learning and encouraging social interactions. Parents generally perceive the cooperation as positive and constructive, which is an important indicator of the significant role of the assistant in the progress, motivation and independence of the child. The majority of assistants are engaged in continuous communication and support of students, and concrete effects, according to teachers and parents, are perceived in learning, attention and social interaction. There is a high motivation among the assistants for continuous professional development, while parents value the current practice more and recognize the need for institutional recognition and support of the assistants. The general conclusion is that the assistants have a significant role in the progress, motivation and independence of the child.

**Keywords:** inclusive education, student with special needs, educational assistants, teachers, parents, professional teams.

## Вовед

Инклузијата подразбира вклучување на сите деца во системот на образование и обезбедување квалитетно образование за сите нив. Тој процес на константно учење и учество на сите ученици, но и на тие кои го водат тој процес. Учеството подразбира заедничко учење и соработка во која секој ученик подеднакво добива внимание без разлика на која било карактеристика. Децата со попреченост ги имаат истите права на семеен живот, образование, здравје, социјална грижа и стручно оспособување, како и сите останати деца. Инклузивното образование е процес со кој се излегува во пресрет и се одговара на различните потреби на децата, младите и возрасните преку зголемување на учеството во учењето, во училиштето и во заедницата. Тоа се реализира континуирано, а еден од начините е преку вклучување стручни соработници - образовни асистенти кои обезбедуваат поддршка за учениците со попреченост вклучени во редовната настава. Обезбедувањето образовни асистенти и лични асистенти е услуга за поддршка на учењето за учениците со попреченост во согласност со индивидуалните потреби на учениците со цел да се овозможи нивно учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици и со тоа да се спречи нивната дискриминација поради попреченоста (член 2, Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент). По препорака на Стручното тело за функционална процена, ОУРЦ обезбедуваат образовни асистенти кои учествуваат во наставата на различни начини, секогаш под супервизија на наставникот.

Истражувањето на оваа тема е релевантно и важно за науката од повеќе причини, бидејќи се допира до современиот концепт на инклузија, квалитетот на образованието и социјалната еднаквост на сите ученици. Неговата научна вредност всушност се состои во можноста за добивање нови сознанија, подобрување на практиката и влијание врз креирањето политики и стратегии во врска со поддршката што им се дава на учениците со попреченост. Истражувањето е релевантно бидејќи темата е актуелна: бројот на ученици со посебни потреби кои се вклучени во редовното образование постојано расте, а заедно со овој број расте и потребата од професионална поддршка. Образовните асистенти се еден дел од оваа поддршка, но нивната улога често е недоволно истражена, нецелосно дефинирана и толкувана различно низ училиштата. Постојат големи разлики помеѓу

концептуалната улога на асистентите и тоа што тие всушност го прават во училиштата. Ова истражување дава емпириски увид и опишува реална пракса, што е научно вредно. Оттука, ова истражување ја пополнува оваа празнина со научни податоци. Ова истражување ја проширува научната литература за инклузивното образование, улогата на асистентите и ефектите од нивното присуство за време на часовите. Ова истражување создава научна вредност кога ја разјаснува улогата и компетенциите на асистентите во рамките на домашниот образовен систем, го идентификува влијанието на поддршката што ја нудат асистентите во однос на академскиот и социо-емоционалниот развој на учениците, ги специфицира клучните предизвици со кои се соочуваат наставниците, родителите и асистентите во процесот на инклузивно образование и нуди препораки за нивно надминување.

# I. Теоретски основи

## 1.1. Дефинирање на попреченоста во развојот

Развојната попреченост се однесува на група хронични состојби со почеток во раниот развоен период што резултираат со ограничувања на физичкото, когнитивното, однесувањето и/или социјалното функционирање (Centers for Disease Control and Prevention, 2023). Ваквата попреченост обично е долготрајна и е резултат од невролошки, генетски или метаболички нарушувања во развојот, кои влијаат врз капацитетот на поединецот да учи, да комуницира и да се поврзува со околината (World Health Organization, 2022). Концептот на развојна попреченост, од перспектива на инклузивното образование, не се перципира чисто од гледна точка на медицински или пристап ориентиран кон дефицит, туку се толкува како дел од социо-еколошки пристап што нагласува како факторите на детето се испреплетени и реагираат на средината за учење (Bronfenbrenner, 1994). Инклузивното образование е условено од пречки и неприфаќање не само од страна на и во детето, туку и од клучни фактори во училишниот контекст, како што се: наставните императиви, методите и техниките на наставата и социјалните реакции на сите вклучени во образовниот процес (Ainscow, 2020) (врсници, родители, наставници, дефектолози, педагози, психолози итн.). Затоа, попреченоста во контекст на инклузивното образование треба да се гледа од две перспективи, т.е. и во однос на функционалното ограничување на ученикот и во однос на одговорноста на образовниот систем, кој има законска обврска да ги менува наставните методи, да ја адаптира поддршката за децата со попреченост и да обезбеди учество за сите ученици без оглед на попреченоста или поради дискриминација врз основа на која било друга основа (UNESCO, 2020). Овој пристап помага да се обезбедат еднакви можности за учење за сите деца. Тој потврдува дека ако детето има попреченост, тоа не треба да го спречува да го оствари своето право да учествува во редовното образование, што е од најголема важност за неговиот иден академски, ментален, социјален и емоционален развој (United Nations, 2006).

## 1.2. Видови попреченост

Тековите или домените на развој обично се користат за да се објасни развојот на детето. Четирите домени или текови на развој се следниве:

- 1) Развој на груба моторика и фина моторика;
- 2) Експресивен и рецептивен развој на говорот и јазикот;
- 3) Социјален и емоционален развој и
- 4) Когнитивен развој (Accardo, Accardo, & Capute, 2008; American Psychiatric Association, 2013; Lipkin, 2019; Myers, 2019; Pina-Garza JE, James, 2019).

Социјалниот и емоционалниот развој се темели врз развојот на моторните адаптивни вештини, јазикот, комуникацијата и интелектуалниот капацитет (Pellegrino, 2007; Accardo, Accardo, & Capute, 2008). Когнитивниот развој, кој ги опфаќа визуелно-перцептивните и визуелно-моторните способности се рефлектира во способноста за решавање проблеми. Дополнително, патот на развој се карактеризира како вообичаен или нетипичен за возраста на детето. Во следната табела број 1 дадена е класификација на нарушувања.

**Табела 1. Класификација на нарушувања**

<b>Нарушување</b>	<b>Поткатегории</b>
<b>Интелектуална попреченост</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интелектуална попреченост: блага, умерена, тешка, длабока</li> <li>• Глобално развојно доцнење</li> <li>• Неспецифицирана интелектуална попреченост</li> </ul>
<b>Комуникациски нарушувања</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарушување на јазикот</li> <li>• Нарушување на продукцијата на говорни звуци</li> <li>• Нарушување на течното читање (детско почетно заекнување)</li> <li>• Социјално (прагматично) комуникациско нарушување</li> <li>• Неспецифицирано комуникациско нарушување</li> </ul>
<b>Нарушување од аутистичен спектар</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарушување од аутистичен спектар со позната медицинска или генетска состојба или со средински фактор</li> <li>• Поврзано со друго невrorазвојно, ментално или бихејвиорално нарушување</li> </ul>

<b>Нарушување на вниманието и хиперактивност (ADHD)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Претежно невнимателен тип</li> <li>• Претежно хиперактивен/импулсивен тип</li> <li>• Комбиниран тип (невнимателен и хиперактивен/импулсивен)</li> <li>• Други форми</li> <li>• Неспецифицирано</li> </ul>
<b>Специфични нарушувања во учењето</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарушување во читањето</li> <li>• Нарушување во пишан израз</li> <li>• Нарушување во математиката</li> </ul>
<b>Моторни нарушувања</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарушување на развојната координација</li> <li>• Нарушување со стереотипни движења</li> <li>• Туретов синдром</li> <li>• Тикови нарушувања</li> </ul>
<b>Друго</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Други или неспецифицирани невроразвојни нарушувања</li> </ul>
<b>Сензорни нарушувања</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Визуелни</li> <li>• Слушни оштетувања</li> </ul>
<b>Физички нарушувања</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ограничувања на мобилноста предизвикани од невромускулни</li> <li>• Ортопедски или хронични здравствени состојби</li> </ul>

**Извор: American Psychiatric Association, 2013; OECD, 2019.**

Интелектуалната попреченост се карактеризира со значителни ограничувања и во интелектуалното функционирање и во адаптивното однесување кои првпат се појавуваат пред поединецот да наполни 18 години. Американско здружение за интелектуална и развојна попреченост го дефинира како такво. Во инклузивното образование, ваквите ученици учат преку специјално приспособени инструкции, поедноставување на задачите и високо структурирани средини за учење.

Комуникациските нарушувања, како што се: нарушувања на говорот, пелтечење и тешкотии во обработката на јазикот, можат да влијаат врз самоизразувањето на детето или врз неговата социјална интеракција. Инклузивната пракса става акцент врз користењето на ААС уреди, заедно со подржувачки комуникациски стратегии во училищата.

Развојната попреченост е група состојби, како што се: нарушување на аутистичниот спектар, нарушување на вниманието / хиперактивноста и доцнење во развојот, кои влијаат врз учењето, комуникацијата и социјалната интеракција. Затоа,

инклузивните услови бараат диференцирана настава и флексибилна наставна програма за поддршка на различни развојни профили.

Сензорната попреченост може да биде во форма на визуелни и слушни оштетувања кои влијаат врз пристапот до информации и учеството во училницата. Инклузивните училишта обезбедуваат сместување, како што се: помагала за слушање, зголемен печатен текст, тактилни материјали и достапна дигитална содржина.

Физичката попреченост е ограничувања на мобилноста предизвикана од невромускулни, ортопедски или хронични здравствени состојби. Стратегиите за инклузија за овие ученици честопати ќе вклучуваат архитектура без пречки, достапен транспорт и соодветно позиционирање во училницата (OECD, 2019; UNICEF, 2022).

Тешкотиите во однесувањето и емоциите укажуваат на проблеми со социјалното однесување, управувањето со стресот или саморегулацијата, што особено негативно влијае врз учењето и ангажирањето. Според OECD (2019), во инклузивна средина, овие ученици ќе имаат корист од позитивна поддршка во однесувањето, предвидливи рутини и цврсти односи меѓу наставникот и учениците (Ainscow, 2020).

### **1.3. Вклучување на децата со пречки во развојот во редовниот воспитно-образовен процес**

Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби претставува интегрален дел на единствениот образовен систем и се планира врз идентични или многу слични определби и генерални принципи (UNESCO, 2017).

Врз статусот на овој вид образование влијаат општопознатите фактори, релевантни за секое образование (општествените, политичките, економските, културните), но и различните идеологии од што произлегуваат различни концепции и модели (Ainscow, 2020).

Демократските правци во светот, кои се поизразени, мошне позитивно се рефлектираат и врз оваа област, што е воочливо преку бројните заложби, како што се: рамноправност, интеграција, модернизација, перманентност на образованието и друго. Без оглед на степенот на развиеноста и општественото уредување, земјите во светот се поангажирано и поорганизирано се мобилизираат за решавањето на проблемите на децата

и лицата со посебни образовни потреби и задоволување на нивните специфични потреби (Slee, 2018a). Извесно е дека воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Македонија не се потпира врз долга традиција. Во развојниот период од шеесетина години преземени се следниве активности:

- нормативно е регулиран флексибилен систем на воспитание и образование,
- создадена е мрежа на установи што ги задоволува постојните потреби,
- утврден е систем на финансирање,
- обезбеден е задолжителен тимски преглед од соодветни стручни комисии за секое дете пред упатување во соодветна институција,
- воспитно - образовниот процес се реализира според наставни планови и програми кои содржат специфичности, со што не се доведуваат во прашање општите образовни цели (Министерство за образование и наука, 2019).

Актуелната концепциска поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е регулирана и интегрирана во Законот за основно образование, Законот за средно стручно образование и, глобално, може да се презентира како:

- Крајната цел на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е иста или слична на тие од „редовната популација“;
- Воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби организирано е во посебни установи и училишта, посебни паралелки при редовните училишта, како и во „редовните класови“, заедно со нивните врстници;
- Задолжителноста на основното воспитание и образование се однесува и на децата и младинците со посебни образовни потреби, освен за тие со умерени и тешки пречки во психичкиот развој за кои, исто така, организиран е воспитно - образовен процес, програмиран и адаптиран на нивните индивидуални можности и потреби;
- Наставните планови и програми се адаптирани (модифицирани, редуцирани, растоварени), во различна мера, согласно видот и степенот на попреченоста;
- Законска и стручна заложба е што помасовно овие ученици да се образуваат во местото на живеење, што значи условите да се доближат до нив, а не тие до условите, во случаи кога тоа е можно;

- Децата со посебни образовни потреби ги имаат истите права на образование како и другите, согласно своите интелектуални и други можности, амбиции и интереси.

Ваквата нормативна поставеност на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби е добра основа за негово понатамошно доградување и усовршување. Континуираниот професионален развој преку обука и специјализирано образование ја покажува посветеноста и експертизата во инклузивното образование (Shevlin, Winter, & Flynn, 2013). Ако се направи споредба со образовната политика за овие ученици, со развиените земји, може да се констатира дека, во глобала, многу нормативни решенија се идентични или многу блиски со тие кај нас. Разликите се согледуваат во степенот и квалитетот на нормативното оживотворување, што се должи на економското и културното ниво, традицијата, предрасудите, како и низа останати фактори (Peters, 2004).

#### **1.4. Појдовни основи за унапредување на Концепцијата за воспитание и образование на децата и младинците со посебни образовни потреби во Република Северна Македонија**

При изготвување на насоките за унапредување на Концепцијата, како појдовни основи се третираат, искуството на развиените земји во светот, најновите научни сознанија, како и резолуциите на меѓународните тела и организации (IEP-UNESCO, 2024). Така, при подготовката на своите упатства, Министерството за образование и наука ги зеде предвид искуствата од развиените земји, современите научни сознанија и меѓународните стандарди (Министерство за образование и наука, 2020)

Од анализата на споменатите извори, а врз основа на општоприфатените принципи, може да се проектираат концепциските рамки на воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби во нашата земја, притоа имајќи ги предвид светските трендови и евроинтеграциските процеси, како:

- 1) Законодавна интегрираност, односно непостоење паралелни закони што ќе го регулираат воспитанието и образованието на децата и младинците со посебни образовни потреби;

- 2) Интеграција на децата и младинците со посебни образовни потреби во сите сфери на општественото живеење, односно надминување секаков вид сегрегација, секаде каде што е тоа возможно (Ainscow, 2020).

Предноста на таквата интеграција се аргументира со следново:

- Децата и младинците со посебни образовни потреби не се изолирани од своите врстници, тие имаат можност да се доживеат као дел од одделението и колективот (Florian & Black-Hawkins, 2011);
- Училиштето се насочува кон создавање услови за најфлексибилен однос кон сите ученици, а особено кон тие кои имаат специфични воспитно - образовни потреби (Slee, 2018b).

Движењето за инклузија се заснова врз принципот на индивидуализација во програмирањето, пристапот во самиот процес на реализација, со што се обезбедува најоптимален развој во сите сфери за секоја индивидуа (Tomlinson, 2014). Воспитно - образовната инклузија не подразбира само физичко сместување на децата и младинците со посебни образовни потреби во редовното училиште, туку и вклучување во работата и животот на училиштето (Booth & Ainscow, 2011), што се постигнува со обезбедување низа претпоставки. Паралелно со процесот на инклузија, потребно е да се развиваат адекватни служби што ќе обезбедат тимски приод при разрешувањето на проблемите во редовното училиште, вклучување дефектолог во училиштето, како и обезбедување на специфичните потреби, согласно тешкотиите со кои се соочува ученикот:

- Соодветна опрема, посебно адаптиран простор, општи и посебни наставни средства;
- Наставниците во редовните училишта треба да стекнат основни неопходни знаења за препознавање на тие деца и младинци и да се оспособат да им пружат соодветна помош во рамките на училиштето во соработка со останатите експерти од тимот, дефектологот во училиштето, како и експерти од релевантни установи и институции.

Доколку не се обезбедат наведените претпоставки, може да се случи децата и

младинците со посебни образовни потреби да останат на маргините, односно таквиот статус драстично да влијае и да доведе до нивна алиенизација и стигматизација (Norwich, 2014). Денес во светот се среќаваат најразлични облици на надминување на сегрегационите облици на воспитание и образование на децата и младинците со посебни образовни потреби (Биро за развој на образованието, n.d.).

Во нашата земја процесот на инклузија на учениците со посебни образовни потреби се заснова врз позитивните светски искуства адаптирани на нашиот национален контекст.

- 3) Во прилог на оживотворување на општата демократизација и хуманизација се погласно се потенцира општата заложба „образование за сите”, што значи примена на фундаменталното право на образование (UNESCO, 2015).

Принципот на образование за сите го признава правото на соодветно образование согласно можностите на децата и младинците без оглед на степенот на нивниот хендикеп или специјална потреба (United Nations, 2006). Имајќи предвид дека посебните потреби се од различен вид и степен, заложбата, образование за сите, не подразбира вклучување во воспитно - образовниот систем на децата со умерени и тешки пречки во развојот, кои не поседуваат способности за школско учење. Тоа, пак, не ја исклучува можноста и потребата од организирање соодветни модели на организирано специјално учење во функција на социјализацијата (Mitchell, 2015), напротив, тоа е општествена обврска, а нивно неприкосновено природно право.

- 4) Една од темелните интенции за кои се погласно и се поаргументирано се зборува во литературата и на сите стручни собири кои ја третираат оваа тематика е опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со ран третман и предучилишно воспитание и образование. Научната заснованост на раната детекција и опфатот на децата со развојни проблеми и посебни образовни потреби со соодветен третман и организирани форми на предучилишно воспитание и образование е елабориран во многу научни трудови, додека практиката тоа го докажала на терен. Целта на раната интервенција (третман) се изразува во максималното развивање и

користење на биопсихосоцијалните потенцијали во функција на компензирање на изгубениот орган (способност), во период од животот кога може пресудно да се влијае. Процесите на компензација не се насочени на директно надоместување на недостатокот (што често е незаменливо), туку на премостување на тешкотиите што се јавуваат како последица од недостатокот, односно супструктурата кај некои лица може да развие толку силен компензаторски механизам, така што станува импулс и обезбедува развој (Guralnick, 2017).

- 4) Со развојот на научната мисла, се појасно се истакнува неопходноста од интердисциплинарен или трансдисциплинарен приод во многу научни подрачја, зошто се согледува сложеноста на определени феномени и ограниченоста на можноста тоа да го проучува една наука (научна дисциплина). Трансдисциплинарниот приод во дефектологијата има не само содржинско значење, туку тој станува и значајно методолошко начело што произлегува од единственото правилно сфаќање на човекот воопшто. Практичната примена на ваквиот приод во дефектолошката практика ја обезбедува потребната рамнотежа во одмерувањето на видот и степенот на помошта во различни етапи од животот на децата, младинците и лицата со посебни образовни потреби, без ризик од пренагласување на некоја од нив.

Имајќи ги предвид моментните неповолни економски движења и состојби, што со сета сериозност го погодуваат развојниот свет, овој приод има поексплицитна примена во решавањето на посебните потреби на децата и младинците со посебни потреби (средства, кадар, финансии), што упатува на интерсекторска координација, што беше особено нагласена и на советувањето во Париз. Досегашното искуство покажа дека е невозможно да се унапредува теоријата и практиката ако, пред сè, не се применат научно засновани евалуации на секој сегмент на образованието и ако практичарите паралелно не се оспособуваат за трансфер на резултатите од научните истражувања во практиката. Без тоа не може да се очекува некој побитен напредок (Mitchell, 2015).

## 1.5. Инклузивно образование

Инклузивното образование може да се толкува во поширока или потесна смисла. Првата подразбира дека редовното образованието ги вклучува сите деца, без разлика на нивниот пол, возраст, расна, етничка и верска припадност, способности, здравствена состојба итн., додека втората (потесната дефиниција) подразбира овклучување во редовниот, образовниот систем (во редовните училишта) и на децата со различна попреченост и потреби во образованието, како што може да бидат: оштетувања на говорот, видот, слухот, одредени ментални проблеми, аутизам, нарушувања во однесувањето, повеќекратна попреченост итн. Така, Booth (2002) дава многу повеќе и поконкретизирани дефиниции, како што се:

- Инклузивно образование е учење и учество на учениците кои може да бидат под притисок од исклучување, а не само на тие кои се класифицирани како ученици со попреченост;
- Инклузивно образование е отстранување на пречките за учење и учество на сите ученици;
- Инклузивно образование ги поддржува разликите меѓу учениците и е поддршка за учење и учество, а не проблем што треба да се реши;
- Инклузивно образование е овозможување образование за сите ученици што е можно поблиску до нивното место на живеење;
- Инклузивно образование е подобрувањето на училиштето и се однесува не само на учениците, туку и на сите членови на персоналот;
- Инклузивно образование е еднакво почитување на сите ученици, наставници и училишен персонал;
- Инклузивно образование е учество на сите ученици, т.е. намалување на нивното исклучување од училишната култура, наставната програма и локалната заедница;
- Инклузивно образование е реорганизирање на училишната култура, политики и практика за да се приспособи на различноста на сите ученици;
- Инклузивно образование е претставување на училиштето како средина за учење што го промовира растот на инклузивните идеали.

## 1.6. Инклузивно образование во Република Северна Македонија

Република Северна Македонија како членка на Организацијата на Обединетите нации и држава која ја има ратификувано Конвенцијата за правата на лицата со попреченост во декември 2011 се обврза дека ќе ја приспособи својата национална рамка за креирање инклузивен образовен систем и инклузивно општество за сите. Во фокусот на промените се ставени децата со посебни образовни потреби, особено децата со попреченост. Инклузивното образование се темели на пристапот заснован врз човековите права кој е дефиниран со Конвенцијата за правата на лицата со попреченост на Обединетите нации и со Конвенцијата за правата на детето на ОН, кои се прифатени и во нашата земја. Според Конвенцијата за инклузивно образование, тоа е: „Процес со кој се излегува во пресрет и се одговара на различните потреби на децата преку зголемување на учеството во учењето, училиштето и во заедницата. Тоа вклучува разумно приспособување на образовните содржини, приоди, организација и стратегии за да се овозможи квалитетно образование за сите.“

Инклузивното образование се спроведува во Република Северна Македонија веќе неколку децении наназад, по и согласно измените во Законот за основно образование во 2019 година. Се поставува врз темелите на Конвенцијата за правата на лицата со попреченост. Инклузивното образование е прецизирано во Законот за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр.161/19 и 229/20) според:

- ✓ Член 117 став 1 – кој прецизира дека основното образование е институционално, кадровски и содржински организирано на начин кој поддржува инклузија на сите деца во редовното основно образование;
- ✓ Член 117 став 2 – според кој инклузивното образование е процес кој ги зема предвид различните индивидуални потреби за развој на учениците, давајќи еднакви можности за остварување на основните човекови права за развој и квалитетно образование;
- ✓ Член 117 став 3 – кој објаснува дека инклузивното образование од ставот 2 на овој член, вклучува промени и приспособувања на наставната содржина, пристапот, структурите и стратегиите, за учениците со попреченост, со заедничка визија и

убедување дека државата има обврска да обезбеди образование за сите деца;

- ✓ Член 117 став 4 – според кој инклузијата на сите деца во редовното основно образование се дефинира со Концепција за инклузивно образование, која ја носи министерот на предлог на Бирото и се објавува на интернет страниците на Министерството за образование и наука (во натамошниот текст: Министерството) и Бирото;
- ✓ Член 117 став 5 – според кои инфраструктурата, индивидуализираната поддршка, наставниот план и програмата во основното образование, се разумно приспособени според индивидуалните потреби на ученикот;
- ✓ Член 117 став 6 – кој е разумно приспособување од ставот 5 на овој член, и претставува изменување и приспособување на условите за воспитание и образование во одреден случај, што не предизвикува несразмерно или непотребно оптоварување на училиштето, а е со цел обезбедување на уживањето или остварувањето на сите човекови права и слободи на учениците со попреченост на еднаква основа со другите;
- ✓ Член став 7 – кој објаснува дека пристапноста до инфраструктурата и услугите подразбира преземање мерки кои осигуруваат дека учениците со попреченост имаат пристап, на еднаква основа со другите, до физичкото опкружување, транспортот, информациите и комуникацијата, вклучувајќи информатички и комуникациски технологии и системи во основното училиште. (Закон за основно образование.

Според Законот ученици со посебни образовни потреби (според член 35) се сметаат:

- Ученици кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања, кои во интеракција со различните општествени пречки може да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа со другите;
- Ученици со нарушување во однесувањето или емоционални проблеми или со специфични тешкотии во учењето и
- Ученици кои потекнуваат од неповолни социо-економски, културни, и / или

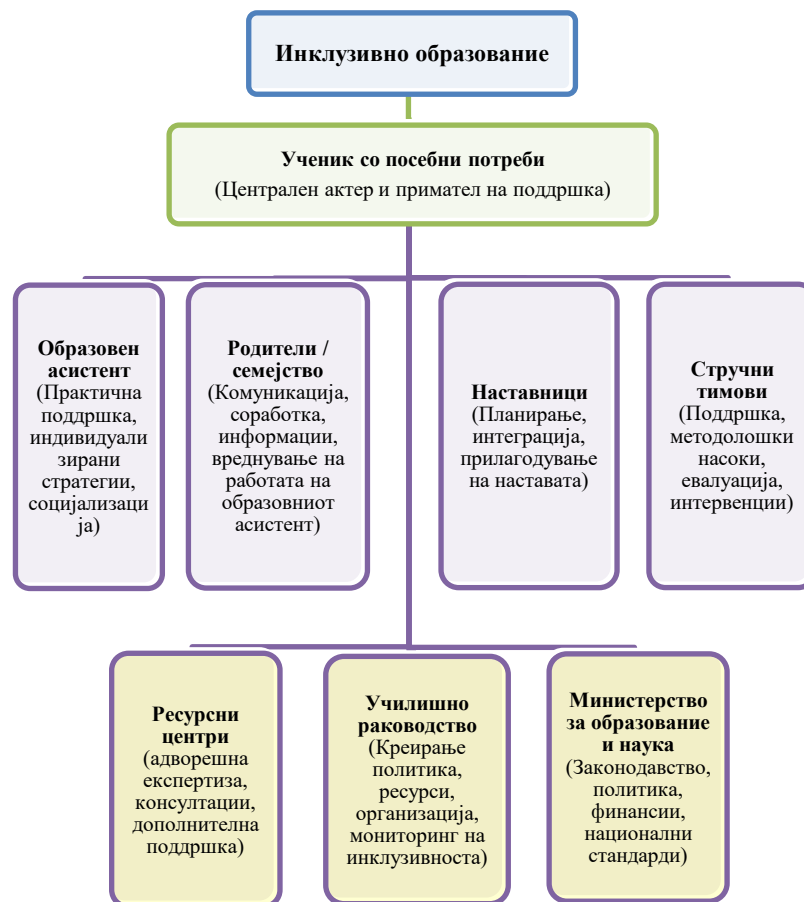
јазични депривирани средини.

Инклузивни тимови како предуслов за инклузивната клима и практика се прецизирани во член 16 од истиот Закон кој налага:

- ✓ Член 16 став 1 – Во основното училиште директорот формира училишен инклузивен тим, кој се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште и инклузивен тим за ученик којшто работи по индивидуален образовен план (во натамошниот текст: ИОП) или по модифицирана наставна програма од членот 30 од овој закон;
- ✓ Член 16 став 2 – Училишниот инклузивен тим е со мандат од три учебни години и е составен од седум члена и тоа: педагогот, односно психологот, односно социјален работник во училиштето, двајца наставници од редот на вработените на училиштето (еден наставник од одделенска настава и еден наставник од предметна настава), двајца родители, односно старатели, специјален едукатор, рехабилитатор и директорот на училиштето. Училишниот инклузивен тим ги осмислува и спроведува активностите на ниво на целото училиште и води грижа тие да бидат усогласени и применувани во воспитно-образовната работа;
- ✓ Член 16 став 3 – Инклузивниот тим за ученикот е за период до завршување на основното образование на ученикот и е составен од: наставниците на ученикот, родителот, односно старателот, педагогот, односно психологот, односно социјален работник во училиштето, специјалниот едукатор и рехабилитатор. Инклузивниот тим за ученикот во фокусот на својата работа ги имаат конкретните ученици и изготвување и реализирање на нивните индивидуални образовни планови;
- ✓ Член 16 став 4 – Во работата на инклузивниот тим за ученикот, по потреба, може да се повикаат да учествуваат и ученикот, други наставници и стручни соработници или кое било друго лице од доверба на ученикот;
- ✓ Член 16 став 5 – Доколку училиштето нема вработено стручен соработник од одреден профил, за членови на инклузивниот тим од ставовите 2 и 3 на овој член, се определуваат лица од центрите за поддршка на учењето на учениците со попреченост и / или училиштата со ресурсен центар;
- ✓ Член 16 став 6 – Инклузивниот тим за ученикот подготвува ИОП и модифицирана

наставна програма за ученикот со попреченост согласно со неговите индивидуални потенцијали и потреби, во рок од 30 дена од денот на започнување на настава на ученикот во училиштето и ги спроведува мерките за поддршка во учењето согласно со препораките од стручните тела за процена на дополнителна образовна, здравствена и социјална поддршка на деца и младинци (во натамошниот текст: стручни тела за процена) во рамки на Националното координативно тело за имплементација на Конвенцијата на Обединети нации за правата на лицата со попреченост, при Владата на Република Северна Македонија (во натамошниот текст: Владата). При изработката на ИОП и модифицирана наставна програма, инклузивниот тим за ученикот соработува со останатите наставници и стручни соработници вклучени во образовниот процес на ученикот.

На фотографија бр. 1 е прикажан шематски приказ на вклучените страни во инклузивното образование.



## **Фотографија бр. 1. Шематски приказ на вклучените страни во инклузивното образование**

### **1.7. Образовен асистент**

За прв пат во учебната 2020 / 2021 година, согласно Законот за основно образование се предвидува услугата за образовна асистенција за учениците со попреченост преку ресурсните центри и работното ангажирање на образовните асистенти. Министерството за образование и наука одвои буџетски средства за 500 образовни асистенти за учениците со попреченост во основните редовни училишта, по препорака од стручните тела за функционална процена. За учебната 2022 / 2023 година, бројот на образовните асистенти се зголеми, со што вкупниот број достигна 720 (Министерство за образование и наука, 2022). Министерството за образование и наука најави дека во учебната 2024/2025 година ќе бидат ангажирани над 1000 образовни асистенти (МИА, 2025).

Бирото за развојот на образованието беше вклучено како поддршка во реализација на обуката за обучувачи за образовни асистенти во основните училишта и имаше за цел јакнење на капацитетите на кадарот од пет ресурсни центри за обука на образовни асистенти во државата преку спроведување обука за обучувачи. Крајната цел на обуката за обучувачи за образовните асистенти во основните училишта е обука на образовните асистенти за давање квалитетна поддршка на наставниците кои им предаваат на учениците со попреченост и тешкотиите во учењето во редовните училишта. Образовните асистенти учествуваат во наставата на различни начини, секогаш под супервизија на наставникот, за да се подобри процесот на учење. Тие може да ја фасилитираат групната работа со учениците, повремено да работат индивидуално со одредени ученици на зајакнување на нивните вештини, да помогнат во менаџирање во училиницата (менаџмент на дисциплина, мотивација, емоции и потреби на учениците).

Целта на поддршката која ја даваат образовните асистенти е преку соработка со наставниците и ресурсниот центар и преку примена на методите на кооперативно учење и поучување да им помогнат на учениците да учествуваат во воспитно-образовниот процес и максимално да ги реализираат своите потенцијали и да стекнуваат самостојност и социјална вклученост во училишната средина.

Образовен асистент може да биде лице кое стекнало титула - специјален едукатор и рехабилитатор, педагог, психолог, социјален работник како и лице што ги исполнува условите за наставник во одделенска настава или наставник во предметна настава. Работното време изнесува 40 часа неделно, од кои 20 до 30 часа во директна работа со ученикот и 10 до 15 часа подготовка и организација на сопствената работа.

Програмата за работа ја изготвува во соработка со ученикот, наставникот или наставниците, членовите на инклузивниот тим за ученик и ресурсниот центар. Таа предвидува активности кои му овозможуваат на ученикот со попреченост соодветна индивидуална практична помош и поддршка при задоволување на основните потреби во секојдневниот живот.

Образовниот асистент не е носител на наставниот процес, самостојно не изготвува ИОП или модифицирана програма и самостојно не дава информации за напредокот на ученикот.

### **1.8. Соработка на образовниот асистент со родителите на учениците со пречки во развојот, наставниците и стручниот тим во училиштата**

Соработката и тимската работа остануваат витални вештини за асистентите за настава. Оваа улога бара ефективна соработка со другите, исто така, многу важни фактори во инклузивното образование - наставниците, стручните соработници и другиот образовен персонал со цел што полесно да се поддржи учењето на учениците (Igrić et al., 2015). Оваа вештина вклучува активно слушање, флексибилност и способност за конструктивен придонес во тимските напори (Pihlaja & Holst, 2013).

Асистентите кои имаат оптимална соработка, ќе покажат поголема флексибилност во обезбедувањето помош на децата со попреченост и развојни тешкотии. Ефективната комуникација и меѓучовечките вештини се основни квалитети за асистентите за настава и овозможуваат поголема доверба и подобра ефикасност во работата на асистентот (Zrilić & Jadrijević, 2021). Способноста јасно да се комуницираат информации со учениците, родителите и наставниците е клучна, како и способноста да се слуша и да се реагира со емпатија. Овие вештини се неопходни за градење доверба, управување со динамиката во училишната и ангажирање со училишната заедница. Според Drotorova (2006), трпение,

емпатија и добра комуникација треба да се основни особини за асистентите. Според Uzlova (2010), асистентот треба да има сеопфатна личност, позитивен став и голем капацитет за тимска работа. Истражувањето на Nemes и Šteparova (2008) покажува дека една од најважните особини на асистентот е љубезниот став кон децата со исклучителни образовни потреби. Асистентите кои се вешти и емотивни комуникатори можат да олеснат подобро разбирање и соработка меѓу сите засегнати страни во образовниот процес (Pihlaja & Holst, 2013). Тие помагаат во креирање и одржување поддршка и соработка помеѓу учениците со попреченост, наставниците и родителите (French, 2003).

### **1.8.1. Соработка на образовниот асистент со родителите на децата со пречки во развојот**

Партнерството на асистентите со родителите и старателите е од клучно значење. Соработката им помага на семејствата да промовираат различност осигурувајќи дека секој ученик, без оглед на потеклото, има еднаков пристап до образование. Родителите / старателите имаат вреден увид во способностите за учење на нивното дете, а нивното учество може да го подобри развојот на индивидуализирани образовни планови (Vukotić, 2023).

Редовната комуникација на асистентот со родителите и старателите може да се демонстрира како ефикасна стратегија за подобрување на квалитетот на инклузивното образование. Информациите со којшто родителите комуницираат треба да бидат:

- Навремени, прецизни и недвосмислени;
- Насочени кон давање предлози и совети за работа со деца дома;
- Потребна е тактичност во комуникацијата со родителите;
- Потребно е да се комуницира како се учи, за однесувањето, на кој начин учи;
- Потребно е да се комуницира за тешкотиите со кои се соочува детето во училиштето (Vrkić-Dimić, 2015).

### **1.8.2. Соработката на образовниот асистент со наставниците**

Ефективната соработка е од суштинско значење за асистентите наставници за да им

се обезбеди најдобра можна поддршка на учениците и наставниците во училиштата. Кога асистентите наставници и наставниците работат заедно како кохезивен тим, потпирањето на силните страни, едни на други, и работењето кон заеднички цели може да има извонреден ефект врз средината за учење и целокупната училишна заедница. Сепак, тимската работа не се случува само случајно. Таа бара намерен напор, јасна комуникација, меѓусебно почитување и посветеност на градење силни работни односи. Давањето и примањето повратни информации е составен дел од развојот и континуираното подобрување на секој ефикасен тим на асистенти наставници. Со размена на сознанија, што функционира добро и што треба да се приспособиме, олеснува поголема самосвест и охрабрува позитивни промени.

Соработката помеѓу асистентите наставници и наставниците треба да се базира врз следново:

- Размена на знаење, експертиза и искуство;
- Толеранција;
- Флексибилност и отворена дискусија за потребите и можностите на учениците;
- Континуирана дискусија и соработка;
- Насоченост кон детално планирање активности за ученици со попреченост и тешкотии во развојот, итн. (Pihlaja & Holst, 2013).

### **1.8.3. Соработка на образовниот асистент со стручниот тим во училиштата**

Стручните соработници можат да ги советуваат асистентите за тоа како да го прават тоа на најдобар можен начин, индивидуализирање на работата со деца кои имаат попреченост и тешкотии во развојот. На овој начин, се подобрува работата на асистентот. Од друга страна, стручниот соработник може да ја набљудува работата на асистентот и врз основа на тоа да предложи примена на одредени методи и стратегии на настава. Соработката помеѓу асистентите и стручните соработници се остварува и за време на подготовката на ИОП.

Асистентот е лице кое поминува време со деца одреден дел од времето и може да комуницира со какви тешкотии се соочува детето, во што напредува и што треба да се направи понатаму со цел да се подобри учењето и социјализацијата на децата со

попреченост и тешкотии во развојот (Vukotić, 2023).

### **1.9. Улогата на образовниот асистент во наставата и во процесот на работата со децата со пречки во развојот**

Образовните асистенти се ангажираат за да им помогнат на децата со пречки во развојот во процесот на учење и справување во различни ситуации во училиштето. Работата на асистентот ги вклучува сите видови задачи кои го прават образованието достапно за различни деца и кои тесно соработуваат во овој напор. Тој работи за да воспостави училница каде што детето со посебни потреби може да учи и да расте до својот целосен потенцијал (Lapat, 2011). Заедно со наставникот, тие ги поврзуваат учениците и наставната програма осигурувајќи дека децата разбираат сè што е предвидено во планот и програмата, иако не се во можност да одредат што и како ќе се предава, односно тоа е во доменот на наставниците (Bentham, 2006). Но, не е ретко асистентот и да составува план за работа за одредено дете, а помага и со предавање на одредени наставни содржини, со што помага и на остатокот од одделението, па оттука има повеќестрана улога во наставниот процес.

Некои асистенти се лични асистенти, на пример за дете со повеќекратна попреченост, но повеќето од нив денес се општи асистенти кои им помагаат на сите на кои им е потребна помош. Во инклузивна училница, децата учат заедно, со нивното активно учење и подучување. Целта е учество на сите ученици, без разлика на попреченост, академско ниво, однесување, стил на учење, силни и слаби страни. Часовите се структурирани за да се приспособат на различноста на учењето и однесувањето на сите деца вклучувајќи ги и децата со пречки во развојот. Инклузивните училници имаат добра атмосфера која ги прифаќа разликите, ги почитува разликите и може да ја прифати хетерогеноста на учениците со пречки во развојот.

Кога станува збор за работата на асистентот во контекст на обезбедување поддршка во учењето на децата со пречки во развојот, го истакнуваме следново:

- Индивидуална работа со ученикот, давање поддршка при решавање задачи, насочување на вниманието (Takala, 2007);
- Академска, социјална и емоционална поддршка за учениците со попреченост (Wren, 2017);

- Организација на работа во групи, односно вклучување на дете со тешкотии во развојот во процесот на учење со врстници без тешкотии (Takala, 2007);
- Помош во решавање конфликти и емоционална поддршка за учениците со пречки (Causton-Theoharis, 2009);
- Подготовка на наставни содржини и материјали во соработка со наставникот (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005) и поддршка на наставникот (Watkinson, 2008);
- Помагање во одржувањето позитивна и мотивирачка средина во училиштето, особено за инклузираните ученици (Watkinson, 2008);
- Поддршка за учениците вклучувајќи настава во академски, социјални, комуникациски и животни вештини (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002);
- Поддршка во однесувањето (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Асистентот може да обезбеди поддршка на ученик со пречки во развојот на различни начини. Помош најчесто се постигнува преку индивидуална работа (Bakovljević, 1992). Основната карактеристика на оваа форма на работа се изразува во тоа што се однесува исклучиво на ученикот со тешкотии, а во неа самиот ученик, со разбирлива помош и поддршка на асистентот, го организира полето на неговите активности, самостојно ги наоѓа најдобрите решенија. Основната задача на добро организирана индивидуална работа со ученик со тешкотии се изразува во тоа што насочената работа побрзо преминува во самостојна работа и разновидната индивидуална работа економски се заменува и надополнува во наставниот процес. Повеќе од која било друга форма на наставна работа, индивидуалната форма на работа со ученик кој има тешкотии целосно ги открива работните способности на ученикот и му дава многу поволни можности да научи за неговите вредности и слабости. На овој начин, доколку е правилно дидактички насочена од асистентот, оваа форма на наставна работа претставува неисцрпен извор на позитивни мотиви за работа, креативност и самоконтрола. Индивидуалната форма на работа треба строго логички и дидактички да се разликува од индивидуализираната наставна работа и индивидуалистичката наставна работа (Prodanović & Ničković, 1984). Имено, индивидуалната форма на наставна работа е еднаква по своите вредности со другите облици и е неопходна морфолошка компонента на современата настава (Bakovljević, 1992). Секоја добро организирана индивидуална работа треба истовремено да

содржи значајни елементи на индивидуализирана (индивидуално приспособена) работа на екстремно различни лични равенки и структура на личноста на учениците со тешкотии во развојот.

Една од поважните вештини кои треба да ги поседува асистентот во оваа насока е активното слушање. Тоа може да се дефинира како подлабоко разбирање што ученикот со посебни потреби го вербализира, и што значат неговите невербални сигнали и кои се неговите емоционални потреби. Доколку асистентот внимава на овие работи при изразувањето на ученикот ќе има појасна претстава за проблемите со кои се соочува детето и тоа ќе му помогне да му пружи попрецизна поддршка (Račić, 2013).

Освен индивидуално, асистентите можат да организираат работа и во мали групи (Takala, 2007). Ученикот со пречки во развојот ја формира својата личност во интеракција со неговите типично развојни врстници. Имено, пошироката и потесна социјална средина влијае врз формирањето на индивидуалните карактеристики и однесувањето на секој поединец. Во социјалното опкружување во кое живее ученик со пречки во развојот се случуваат различни интеракции и меѓусебни дејствија на поединци, на ефект на две или повеќе индивидуи врз поединецот и нивното однесување, но и спротивно. Овие влијанија можат да бидат директни или индиректни, посилни или послаби, стимулативни или инхибиторни, но тие се секогаш присутни (Suzić et al., 1999). Затоа, во функционирањето на групите зборуваме за форми на психосоцијална интеракција, како една од важните области со кои се занимава социјалната психологија.

Што се однесува до улогата и задачите на асистентите при формирањето мали групи во контекст на поефективно учење на учениците со тешкотии и проблеми во развојот, можеме да ги издвоиме следниве карактеристики на асистентите:

- имаат способност за приспособување,
- посветуваат целосно внимание на ученик со тешкотии во развојот,
- подготвени се за соработка и дијалог,
- не покажуваат авторитарност во својата работа,
- не доминираат во однесувањето со ученик кој има тешкотии во развојот и не користи авторитарски методи во работата,
- не доминираат со волјата на учениците,
- овозможуваат да се создадат услови за соработка,

- поддршка се и за родителот и за ученикот,
- создаваат критичка личност на ученикот,
- се дружат со ученикот и не го гледа со презир,
- воспоставуваат комуникациски односи,  
му обезбедуваат на ученикот слобода на мисла, дејствување и однесување притоа развивајќи целосна одговорност,
- создаваат атмосфера на соработка,
- го пофалуваат и поттикнуваат ученикот,
- постапуваат со пример, пред да поставува правила и слично (Suzić et al., 1999).

Ова е само дел од пописот на квалитети што му се потребни на асистентот за да биде успешен орган во училиштето и училишната заедница. Генерално, асистентот му помага на ученикот со посебни потреби да учествува во социјалните и образовните процеси во училиштето, со цел да стане што е можно понезависен во учењето и колку повеќе може да ги постигне стандардите за постигнување на учениците со попреченост. Главната задача на асистентот во врска со ученикот е да му обезбедува секојдневна поддршка во училишната со директна работа, да му помага на ученикот да биде вклучен и што поактивен на часот, со крајна цел да ги надмине социјалните и психолошките пречки и проблемите со содржините на наставата со кои се соочува ученикот (Halliwell, 2003).

#### **1.10. Улогата на образовниот асистент во наставата во подигнувањето на социјалната интеракција кај децата со пречки во развојот и нивните врсници со типичен развој**

Една од најважните задачи на асистентот е да ја развива социјализацијата на децата со попреченост во развојот. Интеракциите на децата со попреченост во развојот со врсници без попреченост во развојот се од клучно значење. Кооперативните активности се важни за воспоставување интеракција. Интеракција која се одвива за време на кооперативното учење реализира голем број претпоставки за развој на емоционални компетенции, кои не можеме да ги постигнеме во индивидуална и фронтална форма на работа. Идентитет кој ученик со тешкотии може да има димензија на имагинарност што

тој си ја наметнува, а за која таа дури и не е свесна. Кога тој идентитет ќе се сретне со социјална валоризација, тоа се случува на негова корекција кон идентитет кој е во границите на неговите разумни претпоставки. Во светлината на охрабрувањето на учениците со попреченост во развојот да ги усвојат содржините на наставниот процес, потребно е педагошката клима во училиницата, создадена од асистентот покрај образовната, исто така да ја апострофира образовната компонента. Токму примената на групната форма на настава овозможува учениците истовремено да ги усвојат содржините, кои се дефинирани со училишната програма, и да развијат упорност, претприемливост, волја за решавање заедничка задача.

Исто така, треба да се напомене дека за време на групната форма на наставна работа, учениците треба да се доведат до социјално - когнитивно ниво на конфликт, односно до конфликт чиешто решение влијае врз социјализацијата на учениците и трајноста на тоа што го научиле (Hallam & Parsons, 2013). Групната форма на работа поттикнува увид, социјализација, формирање и менување на социјалните ставови, зајакнување на чувствата и други афективни врски и слично на тоа. Активноста на учениците во групата е фактор на охрабрување на другите членови на групата.

Дејството на емоциите кон активноста на другите, се манифестира како страв од неуспех или надеж за постигнување успех и задоволство од постигнатиот успех (Laal & Laal, 2012). Со оглед на тоа што емоциите ја изразуваат можноста за мобилизирање на енергијата во телото, неопходна за постигнување успех, јасно е зошто присуството на другите придонесува за ефикасноста на постигнување подобри или полоши резултати на час (Antić, 2010). Изразувањето емоции во присуство на други влијае врз успехот или неуспехот на активностите што се одвиваат пред други луѓе, бидејќи ученикот со тешкотии согледува дека идните резултати ќе бидат видливи за сите што ги следат овие активности, а тоа придонесува за преиспитување на сопствените способности и зголемување или губење на личниот углед во сопствените очи и во очите на присутните (Menzies & Barn, 2014).

Организираните интеракции меѓу учениците со попреченост и нивните вршници без попреченост се сметаат за важен предуслов за квалитетно учење. Некои автори (Walshaw & Anthony, 2008) дошле до заклучок дека групната форма на наставната работа е ефикасна дидактичка стратегија. Од друга страна, постојат студии (Deen & Zuidema, 2008) кои

откриле дека степенот до кој групната работа навистина води кон подобро учење е дискутабилен. Deen и Zuidema (2008) откриле дека иако студентите имаат повеќе можности за дискусија во споредба со дискусиите во целиот клас, се покажува дека работата во група не е доволен услов за учење. До слични резултати дошол и Fuentes (2013), кој открил дека групната форма на работа има недостаток од комуникација меѓу сите студенти во групата, лоши комуникациски модели и други норми кои негативно влијаат врз учењето. Еден проблем може да биде тоа што одредени студенти се изоставени од разговорите или не учествуваат активно и затоа имаат помалку можности за учење.

Улогата на асистентот е важна за групната работа, со цел да се промовираат значајни разговори и да се поддржи учењето на студентите со развојна попреченост, преку следење на групната работа на студентите. Потребно е асистентите да изберат соодветни задачи што им овозможуваат на сите ученици пристап до учење и да користат наставни стратегии што го поттикнуваат учеството на сите ученици и поддржуваат висококвалитетни разговори во рамките на групите (Franke et al., 2009). Неуспехот да се направи кое било од овие може да ги исклучи некои ученици од учество во интеракциите неопходни за поддршка на нивното учење.

Реализацијата на кооперативни активности во односот помеѓу децата со тешкотии и врсниците без тешкотии, резултира со поволна емоционална клима во часот, повисоко ниво на мотивација, преку развивање соработка меѓу учениците и преземање одговорност од страна на учениците. Учениците учат да ги усогласуваат ставовите, заедничкото дејствување, толеранцијата, самите да ги користат медиумите и изворите на знаење итн. Асистентот создава сигурно окружување каде ученикот со посебни потреби ги учи и распознава социјалните сигнали, кои се витални за успешно функционирање со среднината која ги окружува (Radford et al, 2015). Ефективноста на социјалната интеракција се зголемува во интензитетот на комуникацијата, која се воспоставува помеѓу членовите на групата, односно учениците и на тој начин учениците стекнуваат сигурност и добиваат чувство на припадност кое е важно за понатамошниот нивни социјален, но и емоционален развој (Zhao Rose & Shevlin, 2021). За групата да функционира како сегмент од одделот и како целина и за ученикот да го почувствува максимумот на својата ангажираност и афирмација во неа, потребно е да се создаде емоционално поволна клима во рамките на групата и во часот како целина.

Затоа, асистентот треба да ја поттикнува социјалната интеракција на децата со попреченост во развојот со врсници без развојни тешкотии на следниве начини:

- организирање кооперативни активности, секогаш кога е можно,
- охрабрување на учениците со попреченост да бараат помош од своите врсници кои се развиваат на типичен начин,
- организирање игри насочени кон развој на социјалната компетентност на учениците со развојна попреченост, преку активна интеракција со врсници со типичен развој,
- соработка со наставникот во однос на планирањето и спроведувањето кооперативни активности итн (Vukotić, 2023).

Мора да го имаме предвид фактот дека една од примарните цели на системот е инклузивното образование, социјализација на учениците со попреченост. Дете со развојни тешкотии треба да биде прифатено од своите врсници кои се развиваат на типичен начин.

## II. Релевантни истражувања

### 2.1. Важноста на асистентите за настава во инклузивните училници (Sharma & Salend, 2016a)

Sharma и Salend (2016a) спровеле систематски преглед во 2016 година на меѓународни истражувања за улогата, влијанието и предизвиците на образовните асистенти во инклузивните училници. Претставува аналитички и критички преглед на литература, кој опфаќа истражувања спроведени во период од околу 2000 - 2015 година, во САД, Австралија, Велика Британија, Канада. Авторите ги анализираат практиките, ефектите и улогата на асистентите во инклузивните училници и како образовните асистенти функционираат глобално и ги става во фокус и придобивките и можните недостатоци од нивното распоредување.

Прегледот на Sharma и Salend синтетизира студии објавени во период од десет години фокусирајќи се врз емпириски, рецензирани истражувања на англиски јазик кои ги испитуваат образовните асистенти во инклузивни училници. Тие истражуваат три централни прашања: какви улоги преземаат образовните асистенти, како влијаат врз учениците и наставниците и кои фактори влијаат врз нивната ефикасност.

Прегледот покажува дека утврдено е дека образовните асистенти исполнуваат широк спектар од улоги, вклучувајќи: обезбедување наставна поддршка, помош при управување со училницата, поддршка на социјалните интеракции на учениците и помош при предизвици во однесувањето. Покажува и дека недостатокот од јасни дефиниции на улоги е една од главните загрижености. Во многу училници, од помошниците на наставници честопати се бара да обезбедат посебна или настава по мерка за учениците со посебни образовни потреби, наместо да поддржат инклузивно учество во редовните активности. Shevlin, Kenny и Loxley (2008) го делат ова мислење и велат дека истражувачите тврдат дека ова не само што е спротивно на самата филозофија на инклузија, туку може да доведе и до намалена независност и општествен ангажман на учениците и недостаток од самопочит кај учениците.

Sharma и Salend, исто така, ги истражувале ефектите од образовните асистенти врз учениците и наставниците. Откриле дека кога се правилно обучени и соодветно

надгледувани, образовните асистенти имаат позитивен ефект врз академските резултати, како што се однесувањето на учениците и социјалната интеграција. Од друга страна, кога се добива лоша подготовка или без насоки, тие ненамерно можат да го попречат напредокот на учениците и да ги ограничат можностите за интеракција меѓу врсниците.

Студијата, исто така, ги истакнува ефектите врз наставниците. Во некои случаи, преголемото потпирање на наставниците врз образовните асистенти резултираше со намалено директно вклучување со учениците. Ова откритие ја нагласува важноста на избалансиран и колаборативен пристап во користењето на образовните асистенти.

Неколку фактори биле идентификувани како критични за ефикасно распоредување на образовните асистенти во оваа студија. Во училишните каде што наставниците и образовните асистенти планирале и комуницирале заедно, биле остварени подобри резултати. Професионалниот развој бил уште еден неопходен фактор, бидејќи на голем број образовни асистенти им недостасува обука за инклузивна педагогија, инструктивни стратегии или управување со однесувањето. Надзорот и мониторингот биле, исто така, потребни за да се осигури дека образовните асистенти ја применуваат својата обука соодветно и позитивно придонесуваат кон инклузивното образование. Во отсуство на такво внимание, се ризикува образовните асистенти да ја зајакнат зависноста на ученикот или сегрегираната настава, наместо да ја поддржат неговата вистинска инклузија.

Студијата на Sharma и Salend има неколку импликации за практиката и политиката. Прво, тие сугерираат дека образовниот систем треба јасно да ја дефинира улогата и одговорностите на образовните асистенти за да се осигури дека нивната работа ја надополнува работата на наставниците. Второ, структурираната соработка меѓу наставниците и образовните асистенти треба да биде вклучена во училишните рутини. Трето, инвестирањето во континуирана, висококвалитетна обука за образовните асистенти е од суштинско значење. Конечно, внимателното надгледување и стратешкото распоредување на образовните асистенти најдобро можат да го постигнат своето влијание за да обезбедат поддршка за учениците на кои им е најпотребна, а воедно да развијат автономија и инклузија.

Sharma и Salend презентираат силен аргумент дека асистентите за наставници играат клучна улога во олеснувањето на учениците со посебни образовни потреби во инклузивна училишница, но, сепак, сметаат дека тие можат оптимално да функционираат

само ако имаат добро дефинирана улога поддржана од соработка, обука и надзор. Нивната студија нагласува дека образовните системи треба да развијат структурирани политики и практика во однос на асистентите за наставници, така што овие професионалци ќе ја поддржат вистинската инклузија и нема суптилно да ја поткопуваат. Како што инклузивното образование продолжува да се развива, нивната студија се издвојува како една од основните референци за разбирање и на потенцијалот и на предизвиците со кои се соочуваат асистентите за наставници во различни образовни контексти.

## **2.2. Улогата и одговорностите на асистентите за настава во инклузивното образование (Minondo, Meyer, & Xin, 2001)**

Инклузивното образование во голема мера се потпира врз асистенти за поддршка на учениците со посебни образовни потреби. Minondo, Meyer и Xin (2001) ја истражувале улогата што ја играат асистентите во инклузивна училишница и што се смета за соодветна поддршка во САД, во период од 1999 - 2000 година. Во истражувањето вклучени биле наставници од повеќе училишта во различни окрузи во САД. Вкупниот број бил 134 наставници, од кои 72 наставници по општо образование и 62 наставници по специјално образование. Авторите се фокусирале врз пет основни улоги на работата на асистентите на наставниците, кои се наставна поддршка, училишна помош, врска со семејствата, лична грижа и индивидуална поддршка на учениците. Истражувањето е квантитативно истражување, користен е анкетен прашалник со помош на одговори направена е споредбена анализа на ставовите на две групи учители, од општо и од специјално образование.

Нивната студија покажува дека образовните асистенти се многу важни за олеснување на инклузијата, а во исто време, двосмисленоста на улогите е најголемиот предизвик. Наставниците и персоналот за специјално образование честопати имаат различни очекувања од асистентите, и затоа се нуди неконзистентна поддршка. Оваа студија ја повтори потребата од јасни дефиниции на улогите на асистентите и соработката меѓу асистентите и наставниците, со цел да се обезбеди дека асистентите само ја надополнуваат наставата, без да ја поткопуваат независноста на учениците.

Овие наоди, исто така, нагласуваат дека асистентите се најефикасни во своите

работни места кога промовираат учење и учество. Соодветна обука, водство и комуникација се неопходни за напорите на асистентите да се усогласат со целите на инклузивното образование. Истражувачите заклучуваат дека внимателното планирање и структурираната поддршка се клучот за максимизирање на позитивното влијание на помошните програми во инклузивните училиници.

### **2.3. Асистенти за инклузија во општообразовните установи - Модел за обука на работното место (Moshe, 2017)**

Според Moshe (2017) образовните асистентите можат да играат многу клучна улога во поддршката на учениците со посебни образовни потреби. Тој истражувал во Израел во период од 2009 - 2010 година. Истражувањето е емпириско, експлоративно истражување за улогата на асистентите во општи училишта. Moshe ги дискутира улогите што ги играат асистентите за инклузија и понатаму предлага модел за обука во текот на работата што би ги подобрил нивните вештини за ефикасност во редовните образовни средини. Оваа студија истакнува многу важни точки, како што е фактот дека инструкторите за инклузија можат да обезбедат наставна, социјална и бихевиорална поддршка, иако нивното влијание би било мало без соодветна подготовка и водство.

Moshe ја нагласува важноста на систематските програми за обука фокусирани врз инклузивна педагогија, управување со училиницата и соработка со наставниците. Обуката во текот на работата што се обезбедува систематски може да им помогне на асистентите за инклузија подобро да го олеснат учеството на учениците за да ги подобрат резултатите од учењето и да резултираат со навистина инклузивна средина во училиницата. Оваа студија нагласува дека континуираниот професионален развој и јасно дефинираните улоги се исклучително важни за да се максимизираат придобивките од асистент за инклузија за ученикот со посебни потреби и да се избегне преголемо потпирање или несоодветно делегирање задачи.

### **2.4. Ставови на засегнатите страни за задачите на асистентите за настава во инклузивното образование: Студија со мешан метод (Özaydın, 2020)**

Инклузивното образование не се потпира само врз достапноста на асистенти за настава, туку и на тоа како различните засегнати страни ги гледаат задачите на асистентот за настава. Во една студија од 2020 година, во државни и приватни училишта (прво, второ и трето одделение) во три општини во Анкара - Турција, Özyađın истражува како се истакнуваат ваквите перцепции користејќи пристап со мешани методи: анкетирање и интервјуирање наставници, образовни асистенти и родители. Анкетирал 127 наставници, образовни асистенти и мајки и спровел 24 интервјуа со, исто така, наставници, образовни асистенти и мајки. Користел мешан метод со конкурентен (симултан) дизајн и користени се и квантитативен и квалитативен пристап.

Едно од најважните откритија на оваа студија е дека улогите на образовните асистенти во инклузивните училници не се еднодимензионални. Наместо тоа, според засегнатите страни, асистентите не дејствуваат само како академски асистенти. Тие го премостуваат јазот во комуникацијата, ги олеснуваат социјалните односи и помагаат во однесувањето. Наставниците во ова истражување нагласиле дека асистентите ги поддржуваат во диференцирањето на наставата и во обезбедувањето на учениците со посебни образовни потреби да бидат значајно вклучени во активностите на часот. Родителите верувале дека асистентите се важни за емоционалната безбедност на нивното дете во училницата, бидејќи се начин како може да се намали вознемиреноста на децата и да им помогне да се чувствуваат вклучени.

Сепак, Özyađın исто така, открива тензија во јасноста на улогите. Додека асистентите изјавиле дека се занимаваат со грижа и олеснување на секојдневните рутини, некои наставници сметале дека ова понекогаш го одвлекува вниманието од нивната главна наставна улога. Нејаснотијата во тоа што асистенти треба да нагласат, без разлика дали станува збор за академска поддршка или лична грижа, може да доведе до конфликт и да ја обесхрабри ефективната соработка. Затоа, ова неусогласување би било од практична загриженост бидејќи кога засегнатите страни имаат различни разбирања за улогата на асистентот, може да резултира со неефикасност, прекумерна зависност или недоволно искористување. Во овој контекст, важна димензија на работата на Özyađın се однесува на потребата од структурирана соработка. Времето за планирање помеѓу наставниците и образовните асистенти не било секогаш доволно за координирање на стратегиите во врска со часовите, пристапите кон однесувањето и напредокот на учениците. Во отсуство на

редовна комуникација, образовните асистенти може да се чувствуваат неинформирани или да имаат ограничена способност смислено да придонесат кон целите на часовите. Поради оваа причина, засегнатите страни ја нагласиле важноста на закажаните сесии за заедничко планирање, заедно со заедничките цели, како средство за усогласување на очекувањата и градење заедничка визија кон инклузија. Генерално, Özyağın застапува аргумент за насочена обука и поддршка за асистентите. Учесниците во студијата нагласиле потреба од професионален развој насочен кон реалноста на инклузивното образование, како што се курсеви за управување со однесувањето, индивидуализирана настава и олеснување на интеракцијата меѓу врсниците. Тие, исто така, повикале на менторство или надзорни структури кои можат да ги советуваат помошниците за помош при приспособување на нивната пракса со текот на времето. Ваквите инвестиции, според студијата, би ја зголемиле ефикасноста на помошниците не само во одговарањето на потребите на учениците, туку и во активното и конструктивно обликување на инклузивна средина во училницата.

## **2.5. Асистент наставник како една од мерките за поддршка на инклузивното образование на учениците со посебни образовни потреби (Doležalová, 2018)**

Трудот од Doležalová (2018) се фокусира врз улогата што ја играат образовните асистенти како главен поддржувачки дел од инклузивното образование во Чешка. Прави анализа на шест научни статии кои ја разгледуваат употребата на асистенти-наставници како мерка за поддршка. Авторката ги испитала поддржувачките мерки што се користат за обезбедување посебни образовни потреби на учениците и разгледала кои фактори во секој од нив придонесуваат за успешни програми за помош. За таа цел, таа анализираше литературата од шест статии и согласно нив наведува предности и недостатоци што биле откриени при користењето на асистенти.

Еден од главните наоди на оваа студија е дека образовните асистенти можат да донесат значителни подобрувања во инклузивната пракса ако нивната улога е добро дефинирана и интегрирана. Според авторката, асистентите ја поддржуваат наставата и на академски начин, но и преку обезбедување социјална и емоционална поддршка што им овозможува на учениците со посебни потреби да бидат поцелосно вклучени во

училишниот живот. Тоа значи дека училишната поддршка преку асистенти игра улога на мост помеѓу ученикот и целокупниот процес на настава.

Сепак, авторката предупредува за критични предизвици. Нејасната квалификација и обука на асистентите се смета за голем проблем и повеќето од нив немаат доволно професионални вештини и посебно знаење за да работат дури и со ученици од групи со посебни потреби. Исто така, соработката помеѓу наставниците и асистентите понекогаш е лошо организирана, што може да доведе до неправилно користење на асистентите или до префрлање задачи што треба да ги извршува наставникот. Понатаму, Doležalová истакнува дека времето доделено за поддршка од асистентите е често ограничено или лошо распределено. Во некои случаи, учениците добиваат поддршка само неколку часа неделно, што не е доволно за да ги задоволат нивните потреби. Овие ограничувања значително ја минимизираат ефикасноста на асистентите како мерка за поддршка и ја доведуваат во прашање целокупната стратегија во врска со инклузивното образование. Конечно, авторката дава неколку јасни препораки како: систематска обука за асистентите, јасни протоколи и улоги, како и повеќе време и ресурси за поддршка. Таа, исто така, нагласува дека училиштата и образовните системи треба да дадат институционална поддршка признавајќи го потенцијалот на асистентите и инвестирајќи во нивната улога како дел од долгорочната интеграција на учениците со посебни образовни потреби.

## **2.6. Асистенти за настава, инклузија и посебни образовни потреби: Меѓународни перспективи за улогата на парапрофесионалците во училиштата (Webster & de Boer, 2023)**

Инклузивното образование и работата на образовните асистенти се неразделно поврзани, а Webster и de Boer (2023) спојуваат исклучително широк меѓународен сет од емпириски студии, квалитативни и квантитативни истражувања, за да ја истражи оваа врска. Книгата вклучува студии од различни земји, меѓу кои се Ирска, Германија, Шведска, Швајцарија, Каталонија (Шпанија) и други. Како прва сеопфатна збирка академски трудови во врска со глобалната улога на асистентите за настава, овозможува многу понијансирано и посложено истражување од претходно достапните во врска со тоа како асистентите за настава придонесуваат за инклузивни училници, предизвиците со кои

се соочуваат и импликациите од нивното распоредување во различни образовни системи. Една од клучните теми во книгата е сложената и гранична улога на образовните асистенти. Во сите контексти на земјите, асистентите за настава не се само помошници или продолжена рака на наставниците, туку тие работат како едукатори, старатели, менаџери за однесување и поддржувачи на односите со врсниците. Webster и de Voer нагласуваат како секојдневните интеракции на асистентите со учениците и наставниците се однесуваат на просторот помеѓу нив. Ни едните ни другите не се ниту целосно наставник ниту целосно помошен персонал. Оваа двосмисленост, иако дозволува голема слобода, исто така, генерира тензија во професионалниот идентитет и очекувања на двете страни во процесот на едукација на децата со посебни потреби. Книгата, исто така, критички се осврнува врз ризикот од прекумерна зависност од помошни лица. Голем број поглавја разгледуваат како големата зависност од помошници може да ја поткопа независноста на учениците, да ја намали интеракцијата со врсниците или дури и ненамерно да ги сегрегира учениците со посебни образовни потреби. Со вклучување на емпириски придонеси од различни методолошки и национални контексти, Вебстер и Де Бур се во можност да обезбедат докази дека иако образовните асистенти можат да ја поддржат инклузијата, нивното присуство мора внимателно да се структурира, планира и следи со цел да се избегнат несакани негативни последици. Од перспектива на ученикот, книгата дискутира за тоа како образовните асистенти влијаат не само врз академското учење, туку и врз благосостојбата и социјалната припадност. На пример, постојат поглавја кои се фокусираат на тоа како тие им помагаат на учениците со длабока интелектуална попреченост да се ангажираат со врсниците или како тие ја поддржуваат самоопределбата и независноста на учениците. Овие сознанија ја нагласуваат важната релативна димензија на улогата на образовните асистенти, дека не станува збор само за обезбедување академска поддршка, туку и за воспоставување човечки врски во училиницата. Конечно, Webster и de Voer се залагаат за појасни дефиниции на улогите, подобра обука и стратегии на политики засновани врз истражувања за да се води начинот на кој училиштата ги интегрираат образовните асистенти во инклузивните образовни системи. Нивниот заклучок истакнува дека иако образовните асистенти можат да бидат непроценливи за инклузија, потребна е системска промена за работата што ја вршат да ги засили, а не да ги поткопа инклузивните цели.

## **III. Методологија на истражување**

### **3.1. Предмет на истражување**

Инклузивното образование е водечка филозофија на современите образовни системи кои обезбедуваат еднакви можности и целосно учество на учениците со попреченост во редовното образование. Во овој процес, образовниот асистент има клучна улога како медијатор, поддржувач и активен учесник во создавањето прифатлива и функционална училишна средина. Затоа, ова истражување го привлекува вниманието кон значењето на улогата на образовниот асистент, анализирајќи ја нивната работа во основните училишта, како и соработката со наставниците, родителите и стручните служби кои се дел од инклузивниот процес. Ова е главната мотивација за избор на предметот на ова истражување да биде значењето на улогата на образовниот асистент преку инклузивното образование, при што се опфатени образовните асистенти во основните училишта и нивната соработка со наставниците, родителите на децата со пречки во развојот, како и соработката со стручниот тим на училиштата во кои тие ја даваат поддршката на децата.

### **3.2. Цел и карактер на истражувањето**

Во рамките на современото инклузивно образование, улогата на образовниот асистент станува сè поважна во обезбедувањето квалитетна поддршка на учениците со развојна попреченост. Затоа, потребно е подетално и систематски да се истражи оваа улога, со цел да се согледа нејзината вистинска ефикасност и придонес во наставниот процес. Целта на ова истражување е токму да се осветли значењето на образовниот асистент во наставата и да се утврди како тој влијае врз учењето, социјалната интеракција и општата поддршка на учениците. Истражувањето се стреми да одговори на неколку клучни прашања поврзани со неговата работа, примената на стратегиите, како и соработката со наставниците, родителите и стручните служби во училиштата. Имено, општата цел на ова истражување е да се согледа значењето на образовниот асистент во

наставата. За полесно да се исполни главната општа цел, се воведме по исполнувањето на следниве специфични цели:

- 1) да се утврди степенот на поддршка што образовниот асистент им ја обезбедува на учениците со пречки во развојот при усвојувањето на наставните содржини,
- 2) да се идентификуваат стратегиите што образовните асистенти ги применуваат во насока на поттикнување социјална инклузија и заштита, како и нивното влијание врз односите меѓу учениците со пречки во развојот и врсниците со типичен развој,
- 3) да се анализира квалитетот и интензитетот на соработката помеѓу образовниот асистент и наставниците, со цел да се утврди колку асистентот ефективно учествува во планирањето и реализирањето на наставниот процес,
- 4) да се испита соработката помеѓу образовните асистенти и родителите на учениците со пречки во развојот, како фактор за подобра образовна и емоционална поддршка на децата,
- 5) да се процени степенот на професионална соработка меѓу образовниот асистент и стручниот тим во училиштето, со цел да се утврди улогата на тимската работа во реализацијата на инклузивната практика во образовниот процес.

За полесно исполнување на целите на истражувањето беа поставени следниве задачи:

- 1) да испита дали образовниот асистент во наставата им помага на учениците со пречки во развојот во процесот на усвојување на наставните содржини,
- 2) да испита дали образовниот асистент применува одредени стратегии во контекст на ефикасна социјална заштита кај учениците со пречки во развојот и нивните врсници со типичен развој,
- 3) да испита дали образовниот асистент соработува со наставниците,
- 4) да испита дали образовниот асистент соработува со родителите на децата со пречки во развојот и
- 5) да испита дали образовниот асистент соработува со стручниот тим во училиштата.

### **3.3. Хипотези**

Општа хипотеза на истражувањето е:

X0: Барем половината од испитаниците (односно 50% од испитаниците) сметаат дека образовниот асистент е од големо значење во едукативниот процес за напредокот на инклузираниот ученик.

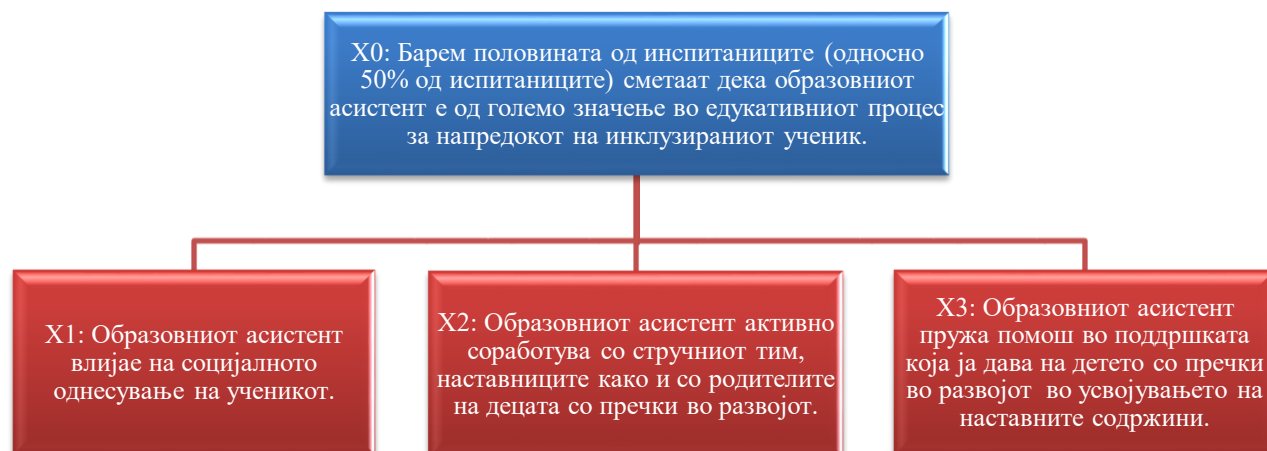
Помошни хипотези на истражувањето се следниве:

X1: Образовниот асистент влијае врз социјалното однесување на ученикот;

X2: Образовниот асистент активно соработува со стручниот тим, наставниците како и со родителите на децата со пречки во развојот и

X3: Образовниот асистент дава помош во поддршката која ја дава на детето со пречки во развојот во усвојувањето на наставните содржини.

Хипотетската рамка е прикажана на следниот шематски приказ, на фотографија бр. 2.



Фотографија бр. 2. Шематски приказ на хипотетската рамка

### 3.4. Варијабли на истражувањето

Во истражувањето се клучни зависна варијабла, три помошни зависни варијабли и три независни варијабли.

Главна зависна варијабла е: Перцепцијата на образовните асистенти за постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот

ученик.

Помошни зависни варијабли се:

- 1) перцепција на наставниците за соработката со образовниот асистент,
- 2) перцепцијата на родителите за соработката со образовните асистенти и
- 3) перцепцијата на претставниците на стручните тимови за соработката со образовните асистенти.

Независните варијабли се:

- 1) пол,
- 2) возраст и
- 3) работно искуство.

### 3.5. Методи, техники и инструменти

Квантитативни методи кои беа користени во ова истражување се следниве:

- Метод на анализа: Со овој метод беа анализирани одговорите на испитаниците, односно методот беше применет при обработката на податоците со цел да се разложат и систематизираат добиените информации од анкетите. Преку овој метод, одговорите на испитаниците беа детално разгледани по категории (според нивната професионална улога: образовни асистенти, наставници, родители, стручен тим) и според тематските целини на прашалникот;
- Метод на синтеза: Со овој метод беа сумирани и интегрирани добиените податоци во целосна и поврзана слика за истражуваниот феномен. Откако поединечните одговори беа анализирани, преку синтеза се обединија најзначајните резултати и согледувања со цел да се формулираат општи заклучоци и препораки;
- Метод на компарација: Методот беше користен за споредување на ставовите и перцепциите меѓу различните групи испитаници, како и за утврдување на сличности и разлики во нивните гледишта. Овој метод помогна да се идентификуваат разликите во оцената за ефективност и потребата од асистенти, што придонесе за подлабока интерпретација на резултатите и формулирање

соодветни заклучоци;

- Метод на индукција: Анализа на добиените емпириски податоци од анкетите, со цел од индивидуалните одговори и искуства на учесниците во истражувањето (образовни асистенти наставниците, родителите и стручните тимови) да се изведат општи заклучоци за нивните ставови и практики во однос на улогата на асистентите. Овој метод овозможи идентификување нови согледувања кои произлегуваат директно од одговорите на испитаниците. Преку анализа на индивидуалните ставови и коментари беа извлечени општи заклучоци за практичните предизвици, потребите и перцепциите на анкетираниите во однос на поддршката што ја обезбедуваат образовните асистенти;
- Метод на дедукција: Анализата се засноваше врз претходно утврдени теоретски сознанија и истражувачки претпоставки поврзани со улогата и ефективноста на образовните асистенти. Почетна точка беа општите научни ставови дека поддршката од асистенти придонесува за подобра инклузија и академски успех на учениците со посебни образовни потреби, од што потоа се изведуваа конкретни очекувања кои се проверија преку анкетата. Со овој метод, резултатите беа анализирани во согласност со поставените хипотези и теоретските претпоставки за улогата и ефективноста на асистентите во образовниот процес. Преку овој пристап се проверија претходно дефинираните очекувања, дека асистентите имаат значајно влијание врз инклузивноста, мотивацијата и академскиот напредок на учениците со посебни образовни потреби.

Примената на овие методи овозможи целосен и комплексен пристап во проучувањето на улогата на асистентите во наставата, како и ставовите на наставниците, родителите на учениците со пречки во развојот како и стручниот тим во училиштата. Во текот на истражувањето беа користени три прашалника како основни алатки за собирање податоци: еден беше насочен кон асистентите, вториот кон наставниците и третиот прашалник се однесуваше на стручниот тим во училиштата.

Во рамките на истражувањето беше применет методот на анкетање со користење структурирани прашалници, изработени специјално за целите на студијата.

Беа употребени четири мерни инструменти (четири прашалници) согласно

истражувањето на Vukotić (2023). Тие се:

- 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 16 прашања од комбиниран тип, кои вклучуваа социодемографски прашања, како што се: пол, возраст и работно искуство, како и прашања насочени кон мислењата на асистентите за нивните улоги во инклузивното образование. Во овој прашалник образовните асистенти одговараа на дадени изјави преку избор од неколку понудени одговори. Испитаниците можеа да го одговорат прашалникот за околу 15 минути;
- 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 14 прашања, кои вклучуваа социодемографски податоци (пол, возраст, паралелка во која држат настава) и прашања поврзани со нивните ставови за образовните асистенти. Во овој прашалник наставниците одговараа на дадени изјави преку избор од неколку понудени одговори. Времетраењето на одговарање на прашалникот беше околу 15 минути;
- Прашалник за родители: Овој прашалник беше насочен кон добивање подетални информации за мислењата на родителите на учениците со пречки во развојот и нивната соработка со образовниот асистент кој им дава поддршка во учењето на нивните деца. Се состоеше од 5 прашања, кои се одговараа со избор од неколку понудени одговори. Времето потребно да се одговори овој прашалник беше околу 5 минути;
- Прашалник за стручен тим во училиштата: Овој прашалник беше насочен кон добивање подетални информации за мислењата и ставовите на стручниот тим во училиштата и нивната соработка со образовниот асистент. Прашалникот се состоеше од 4 прашања, кои вклучуваа социодемографски податоци (пол, возраст) и две прашања поврзани со нивните ставови за образовните асистенти во училиштето.

Прашалниците опфаќаа затворени и полуотворени прашања со цел да се обезбедат

и квантитативни и квалитативни податоци. Овие инструменти овозможија собирање детални и релевантни податоци кои беа основа за анализа и интерпретација во рамките на истражувањето. Сите прашалници беа анонимни.

Прашалниците за наставниците, родителите на учениците со пречки во развојот и членовите на стручниот тим во училиштата, имаа цел да ги утврдат нивните ставови, искуства и перцепции за улогата и ефективноста на образовните асистенти во процесот на поддршка на учениците со посебни образовни потреби. Овој интегриран пристап обезбеди темелно разбирање на значењето на образовниот асистент во наставниот процес и поддршката која ја дава на ученикот со пречки во развојот како и соработката со наставниците, родителите на учениците со пречки во развојот и стручниот тим во училиштата. Комбинацијата од различни типови прашања помогна во собирањето обемни и значајни податоци кои беа од суштинско значење за успешноста на истражувањето. Овој концепт гарантираше детална анализа и изведување заклучоци кои ќе придонесат за значењето на образовниот асистент во наставниот процес преку пружање поддршка на ученикот со пречки во развојот.

### **3.6. Популација и примерок**

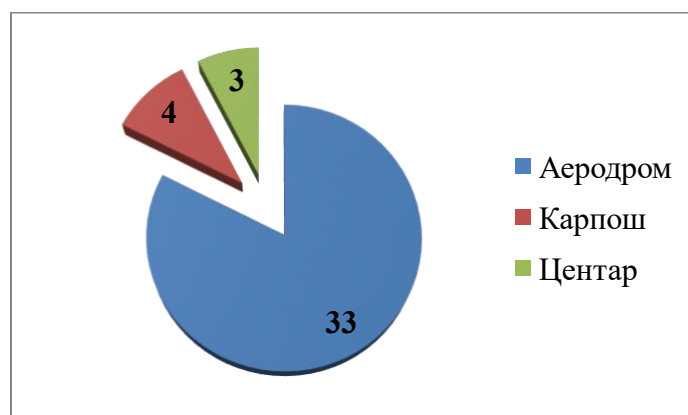
Предвидената популација за спроведување на истражувањето ја сочинуваа образовните асистенти од основните училишта кои даваат поддршка на деца во предметна и одделенска настава, исто така за испитаници беа опфатени и наставниците од основните училишта, родителите на учениците чијашто поддршка ја даваат образовните асистенти како и стручниот тим на училиштата составен од педагози, психолози и дефектолози. Примерокот го сочинуваат 119 испитаници од Скопје, од кои 40 (33,6 %) се образовни асистенти, 50 (42 %) се наставници, 20 (16,8 %) се родители на учениците и 9 (7,6 %) се претставници на стручни тимови во училиштата, со што можеме да заклучиме дека примерокот е задоволително хетероген, што ја потврдува валидноста на резултатите.

Во продолжение поконкретно се прикажани карактеристиките на секој група од примерокот, со цел диференцирање на понатамошната анализа, компарирање на резултатите и утврдување на суштинските разлики во мислењата на различните анализирани групи и испитаници.

**Табела бр. 2. Избор на образовни асистенти**

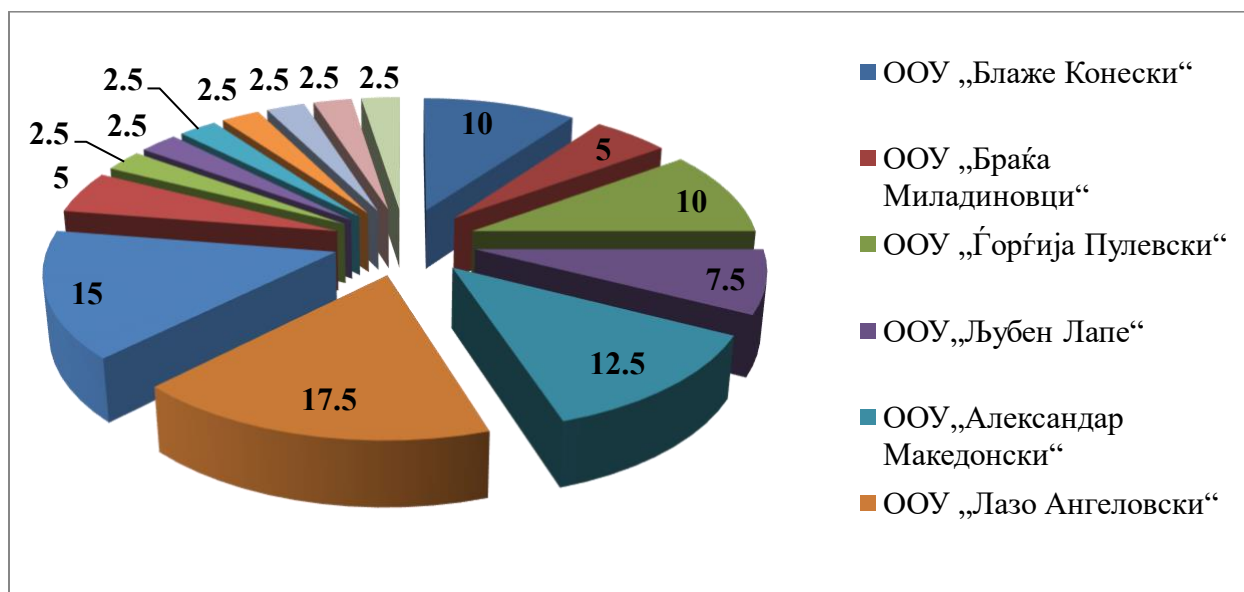
Општина	Назив на основно училиште	Бр. на образовни асистенти	%
Аеродром	ООУ „Блаже Конески“	4	10,0
Аеродром	ООУ „Браќа Миладиновци“	2	5,0
Аеродром	ООУ „Ѓорѓија Пулевски“	4	10,0
Аеродром	ООУ „Љубен Лапе“	3	7,5
Аеродром	ООУ „Александар Македонски“	5	12,5
Аеродром	ООУ „Лазо Ангеловски“	7	17,5
Аеродром	ООУ „Димитар Македонски“	6	15,0
Аеродром	ООУ „Гоце Делчев“	2	5,0
Карпош	ООУ „Вера Циривири - Трена“	1	2,5
Карпош	ООУ „Војдан Чернодрински“	1	2,5
Карпош	ООУ „Христијан Годоровски - Карпош“	1	2,5
Карпош	ООУ „Лазо Трповски“	1	2,5
Центар	ООУ „Св. Кирил и Методиј“	1	2,5
Центар	ООУ „11 Октомври“	1	2,5
Центар	ООУ „Гоце Делчев“	1	2,5
<b>Вкупно</b>		<b>40</b>	<b>100,0</b>

**Графикон бр. 1. Општини кои учествуваа во истражувањето**



Табелата број 2 ни ја прикажува застапеноста на образовните асистенти кои даваат поддршка на учениците со пречки во развојот на територијата на град Скопје во основните училишта во општините: Аеродром, Карпош и Центар (графикон бр. 1). Поконкретно, Општина Аеродром значително се издвојува со најголем број назначени образовни асистенти, со вкупно 33.

**Графикон бр. 2. Училишта кои учествуваа во истражувањето**



Во рамки на Аеродром, од училиштето „Лазо Ангеловски“ се 7 асистенти (17,5%), од „Димитар Македонски“ се 6 асистенти (15%) и од „Александар Македонски“ се 5 асистенти (12,5%), и овие три училишта доминираат со највисок број асистенти кои учествуваа во ова истражување. Од друга страна, училиштата „Браќа Миладиновци“ и „Гоце Делчев“ имаат само по два асистента. Општините Карпош и Центар се со по три претставници од секое основно училиште по еден образовен асистент (2,5%), односно, тоа се основните училишта „Вера Циривири - Трена“, „Војдан Чернодрински“, „Христијан Тодоровски - Карпош“, „Лазо Трповски“, „Св. Кирил и Методиј“, „11 Октомври“ и „Гоце Делчев“ (графикон бр. 2).

**Табела бр. 3. Избор на наставници**

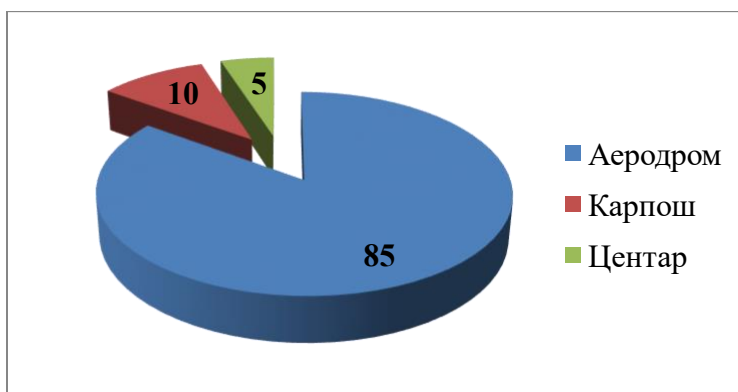
Општина	Назив на основното училиште	Број на наставници
Аеродром	ООУ „Блаже Конески“	50

Табелата број 3 покажува дека сите 50 наставници кои учествуваат во ова истражување се вработени во ООУ „Блаже Конески“ во општина Аеродром.

**Табела бр. 4. Избор на испитаници - Родители на ученици со пречки во развојот**

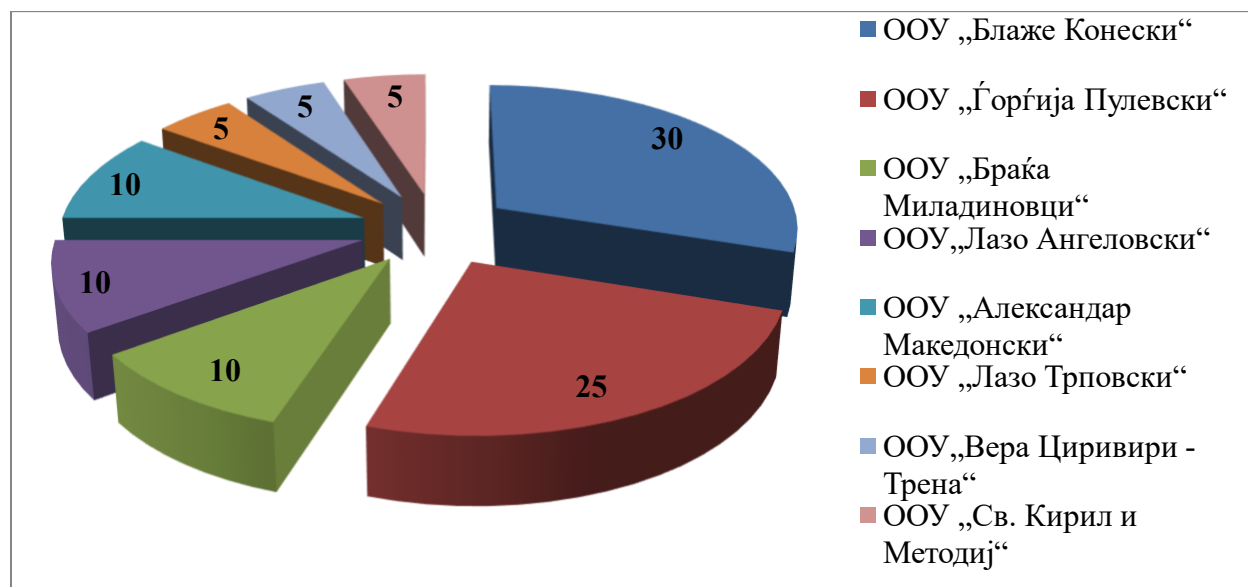
Општина	Назив на основно училиште	Број на родители	%
Аеродром	ООУ „Блаже Конески“	6	30,0
Аеродром	ООУ „Ѓорѓија Пулевски“	5	25,0
Аеродром	ООУ „Браќа Миладиновци“	2	10,0
Аеродром	ООУ „Лазо Ангеловски“	2	10,0
Аеродром	ООУ „Александар Македонски“	2	10,0
Карпош	ООУ „Лазо Трповски“	1	5,0
Карпош	ООУ „Вера Циривири - Трена“	1	5,0
Центар	ООУ „Св. Кирил и Методиј“	1	5,0
<b>Вкупно</b>		<b>20</b>	<b>100,0</b>

**Графикон бр. 3. Општини од каде се родителите на учениците со пречки во развојот**



Табелата број 4 покажува дека испитаните 20 родители се на ученици со пречки во развојот кој учат во основните училишта во општините Аеродром (85%), Карпош (10%) и Центар (5%) (графикон бр. 3).

**Графикон бр. 4. Родителите на ученици со пречки во развојот според училишта**

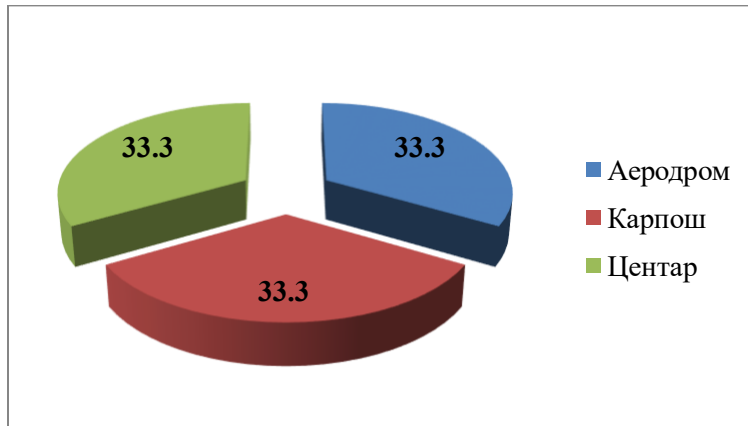


Најмногу - 6 родители (30%) се од основното училиште „Блаже Конески“, а 5 (25%) од „Ѓорѓија Пулевски“. По два родители (10%) се на ученици кои учат во „Браќа Миладиновци“, „Лазо Ангеловски“ и „Александар Македонски“, а по еден родител (5%) се на деца од „Лазо Трповски“, „Вера Циривири - Трена“ и „Св. Кирил и Методиј“ (графикон бр. 4).

**Табела бр. 5. Избор на испитаници - стручен тим во училиштата**

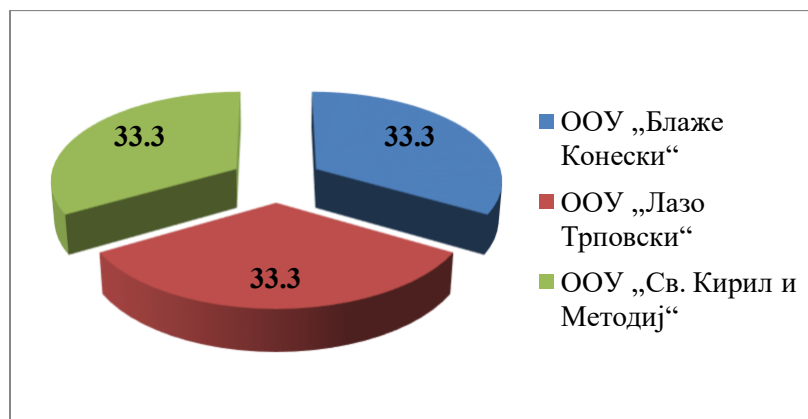
Општина	Назив на основно училиште	Број на стручни тимови во училиштата	%
Аеродром	ООУ „Блаже Конески“	3	33,3
Карпош	ООУ „Лазо Трповски“	3	33,3
Центар	ООУ „Св. Кирил и Методиј“	3	33,3
<b>Вкупно</b>		<b>9</b>	<b>100,0</b>

**Графикон бр. 5. Општини на стручните тимови**



Од табелата број 5 забележуваме дека од 9-те стручни тимови во училиштата на територија на град Скопје кои земаа учество во истражувањето, по три претставници на стручни тимови (33,3%) се од основни училишта во општините Аеродром, Карпош и Центар (графикон бр. 5).

**Графикон бр. 6. Училишта на стручните тимови**



Од општината Аеродром се три претставници од основното училиште „Блаже Конески“, од општина Карпош се од „Лазо Трповски“ и од општина Центар се од „Св. Кирил и Методиј“ (графикон бр. 6).

### 3.7. Обработка на податоците

Обработката на податоците беше направена со Excel, а резултатите се презентирани во табели, изразени со апсолутни броеви и проценти. Дополнително беше спороведена статистичка обработка на податоците во SPSS верзија 26. Беа користени:

- ANOVA тестови, за утврдување разлики низ различните групи испитаници во однос на перцепцијата на образовните асистенти за постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик, соработката на образовниот асистент со наставниците, соработката на образовниот асистент со родителите на учениците со пречки во развојот и соработката на образовниот асистент со стручниот тим во училиштата и
- Тестови за корелација Goodman and Kruskal's lambda ( $\lambda$ ), преку кои се испитаа корелациите на независните варијабли и помошните зависни варијабли врз перцепцијата на образовните асистенти за постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик, соработката на образовниот асистент со наставниците, соработката на образовниот асистент со родителите на учениците со пречки во развојот и соработката на образовниот асистент со стручниот тим во училиштата.

Резултатите на ниво од  $p < 0,05$  се сметаа за значајни.

### 3.8. Организација и тек на истражувањето

Текот на истражувањето се одвиваше во шест фази и тоа:

1. Обезбедување примерок;
2. Дистрибуција на анкетите;
3. Собирање податоци;
4. Анализа на податоците;
5. Интерпретација и дискусија.

Прво се обезбеди соодветен број испитаници од основните училишта.

Потоа беа дистрибуирани анкетни листови - прашалници на испитаниците по пат на Google Forms, за да се обезбеди анонимноста на испитаниците. По пристигнување на одговорите се пристапи кон проверка на веродостојноста и целосното потполнување (кое беше неминовно за да се утврди реалната состојба) и сумирање на податоците. Беше направена анализа на податоците, со која беа увидени резултатите и изведени заклучоците.

Во третата фаза податоците беа собрани преку примена на прашалниците, кои беа дистрибуирани до образовните асистенти, наставниците, родителите на учениците со пречки во развојот како и стручниот тим во училиштата. 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 осигури дека сите учесници имаат јасни инструкции и доволно време за одговарање.

По завршување на собирањето, податоците беа подложени на анализа. Квантитативните податоци беа обработени во Excel.

Во петтата фаза резултатите од анализата беа интерпретирани во контекст на поставените хипотези и цели на истражувањето.

Истражувањето заврши со формулирање заклучоци и препораки базирани врз добиените резултати. Овие препораки имаат за цел да го унапредат процесот на инклузивното образование, особено улогата на асистентите во поддршката на учениците со попреченост.

## IV. Анализа на резултати од истражувањето

Во анализата од спроведеното истражување се очекува дека обезбедувањето на образовниот асистент ќе биде од големо значење во поддршката која ја дава во наставниот процес кај инклузираниот ученик, неговото влијание во социјалното однесување на ученикот како и соработка со наставниците, родителите и стручниот тим во основните училишта. Резултатите од истражувањето ќе бидат прикажани во табели и графикони. Покрај тоа во секоја табела и графикон ќе бидат дадени статистички податоци. Ќе се дискутира, анализира за фактичката состојба за значењето на образовната асистенција во основните училишта.

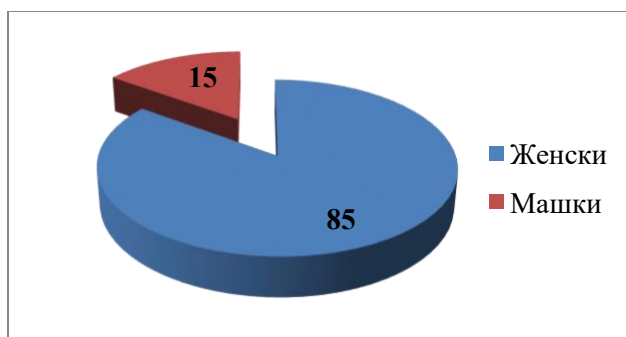
### 4.1. Анализа на резултатите добиени од анкетата за образовни асистенти

На почетокот од анализата се анализира одговорите на образовните асистенти, кои даваат перспектива за индивидуалната работа со учениците и предизвиците со кои се соочуваат при обезбедување инклузивни услуги. Одговорите се прикажани во табели, под кои следува соодветната анализа.

Табела бр. 6. Пол на испитаниците

Одговори	Број на образовни асистенти	%
Женски	34	85,0
Машки	6	15,0

Графикон бр. 7. Пол на испитаниците

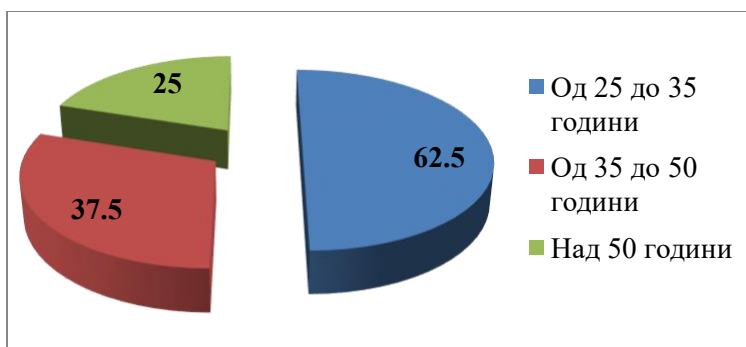


Од анкетираниите образовни асистенти 85 % се изјасниле дека се од женски пол, а само 15 % се од машки пол, што сугерира дека оваа професија е посвојствена за асистенти од женскиот пол (графикон бр. 7).

**Табела бр. 7. Возраст на образовните асистенти**

Одговори	Број на образовни асистенти	%
од 25 до 35 години	25	62,5
од 35 до 50 години	15	37,5
над 50 години	10	25,0

**Графикон бр. 8. Возраст на образовните асистентни**

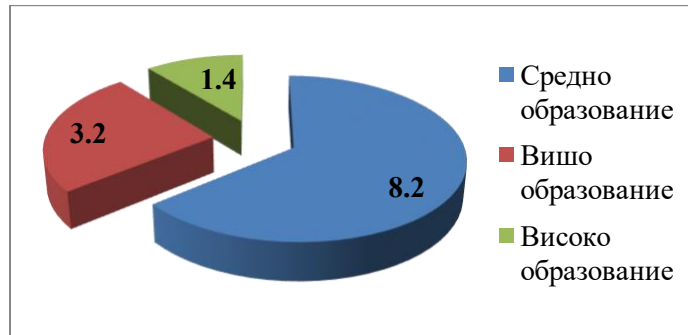


Поголемиот дел, односно 62,5 % од образовните асистенти, се на возраст од 25 години до 35 години, 37,5 % од анкетираниите образовни асистенти се на возраст од 35 години до 50 години и 25 % од образовните асистенти се на возраст над 50 години (графикон бр. 8).

**Табела бр. 8. Образование на образовните асистентни**

Одговори	Број на образовни асистенти	%
Средно образование	1	2,5
Вишо образование	4	10,0
Високо образование	35	87,5

**Графикон 9. Образование на образовните асистенти**

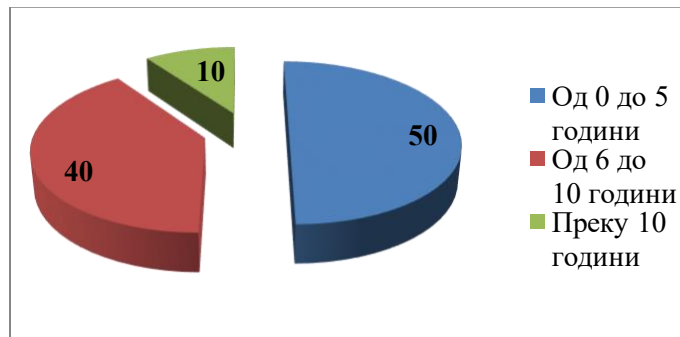


Дури 87,5 % од анкетираните образовни асистенти се со високо образование, 10 % се со вишо образование и само 2,5 % од образовните асистенти се со средно образование. За овој профил доминира високото образование (графикон бр. 9).

**Табела бр. 9. Работен однос како образовен асистент во наставата**

Одговори	Број на образовни асистенти	%
од 0 до 5 години	20	50
од 6 до 10 години	16	40
преку 10 години	4	10

**Графикон бр. 10. Работен однос како образовен асистент во наставата**



Од анкетираните образовни асистенти 50 % работат во ова професија од 0 до 5 години, 40 % од асистентите работат од 6 години до 10 години и само 10 % од образовните асистенти работат преку 10 години во оваа професија (графикон бр. 10).

**Табела бр. 10. Колку најчесто на учениците со пречки во развојот им е потребна помош во учењето?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Секојдневно	29	72,5
Од два до три пати во неделата	8	20,0
Во зависност од усвојување на материјалот	3	7,5

Повеќето, 72,5 % од образовните асистенти сметаат дека секојдневно на учениците со пречки во развојот им е потребна помош во учењето, 20 % сметаат дека од два до три пати неделно им е потребна помош во учењето, додека 7,5 % сметаат дека во зависност од усвојувањето на материјалот им е потребна помош во учењето.

**Табела бр. 11. Дали настојувате да му помогнете во учењето на ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Да	22	55
Главно да	10	25
Кога е потребно	8	20

Од анкетираниите образовни асистенти, 55 % сметаат дека настојуваат да му помогнат во учењето на ученикот со пречки во развојот, 25 % главно да, сметаат дека помагаат во учењето на ученикот, додека 20 % од образовните асистенти само кога е потребно му помагаат во учењето на ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 12. Која стратегија е најдобра во пружање помош во учењето кај ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Индивидуална работа	23	57,5
Диференцијација на содржината	15	37,5
Примена на позитивно поткрепување	2	5,0

Повеќе од половината анкетирани образовни асистенти (57,5 %) сметаат дека индивидуалната работа е најдобра стратегија во пружањето помош во учењето кај ученикот со пречки во развојот, 37,5 % сметаат дека диференцијацијата на содржината е најдобра стратегија во пружањето помош во учењето, а само 5 % од анкетираниите образовни асистенти сметаат дека со примена на позитивно поткрепување се пружа најдобра стратегија во учењето кај ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 13. Колку често постигнувате интеракција и социјализација кај ученикот со пречки во развојот и неговите врстници со типичен развој?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Секојдневно	30	75,0
Од два до три пати неделно	5	12,5
Во одредена ситуација	5	12,5

Повеќето, односно 75 % од образовните асистенти сметаат дека секојдневно постигнуваат интеракција и социјализација кај ученикот со пречки во развојот и неговите врстници со типичен развој, 12,5 % сметаат дека од два до три пати неделно постигнуваат интеракција и социјализација кај ученикот со пречки во развојот и неговите врстници со типичен развој, а само 12,5 % сметаат дека само во одредена ситуација успеваат да ја постигнат бараната и посакувана интеракција и социјализација кај ученикот со пречки во развојот и неговите врстници со типичен развој.

**Табела бр. 14. Дали активностите кои ги реализирате за постигнување и интеракција придонесуваат ефикасен социјален развој кај ученикот со пречки во развојот?**

Одговори	Број на образовни асистенти	%
Да	27	67,5
Главно да	10	25,0
Делумно	3	7,5

Од анкетираните образовни асистенти, 67,5 % активностите кои ги реализираат за постигнување и интеракција придонесуваат ефикасен социјален развој кај ученикот со пречки во развојот, а 25 % сметаат дека главно да, активностите ги реализираат за постигнување и интеракција на социјален развој кај ученикот со пречки во развојот и само 7,5 % од анкетираните образовни асистенти делумно ги реализираат активностите за постигнување и интеракција на социјален развој кај ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 15. Дали сметате дека ученикот со пречки во развојот е прифатен од страна на неговите врсници со типичен развој?**

Одговори	Број на образовни асистенти	%
Да	33	82,5
Делумно	5	12,5
Не	2	5,0

Дури 82,5 % од анкетираните образовни асистенти сметаат дека ученикот со пречки во развојот е прифатен од страна на неговите врсници со типичен развој, додека 12,5 % сметаат дека ученикот со пречки во развојот делумно е прифатен од неговите врсници со типичен развој и само 5 % сметаат дека ученикот со пречки во развојот не е прифатен од неговите врсници со типичен развој, што е многу задоволителен наод.

**Табела бр. 16. Дали активно соработувате со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи со ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Да	29	72,5
Главно да	8	20,0
Делумно	3	7,5

Од анкетираниите образовни асистенти, 72,5 % активно соработуваат со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи на ученикот со пречки во развојот, 20 % сметаат дека главно да, го прават тоа, а само 7,5% сметаат дека делумно соработуваат со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи на ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 17. Дали сте задоволни од соработката со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи со ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Да	34	85,0
Делумно	4	10,0
Не	2	5,0

Најголемиот дел од 85 % од образовните асистенти сметаат дека се задоволни од соработката со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи на ученикот со пречки во развојот, 10 % сметаат дека соработката со наставникот за планирањето на работните задачи на ученикот со пречки во развојот е делумно, а само 5% не се задоволни од соработката.

**Табела бр. 18. Дали континуирано соработувате со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Да	32	80,0
Делумно	6	15,0
Не	2	5,0

Од табела бр. 18 забележуваме дека 80 % од анкетираниите образовни асистенти континуирано соработуваат со родителите на ученикот со пречки во развојот, 15 % сметаат дека делумно соработуваат, додека 5 % од образовните асистенти воопшто не соработуваат со родителите на ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 19. Поради што е значајна континуираната соработка со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Добивање информации за ученикот	24	60,0
Тимска работа	6	15,0
Применување правовремени стратегии	10	25,0

Повеќето од половината образовни асистенти, односно 60 %, сметаат дека соработката со родителите е значајна поради добивање информации за ученикот, 15 % се изјасниле дека е значајна поради развивање и одржување тимска работа и само 25 % сметаат дека соработката со родителите на ученикот со пречки во развојот е значајна поради применување на правовремени стратегии.

**Табела бр. 20. Дали сакате стручно да се усовршувате во областа на инклузивното образование? Доколку тоа е Да, образложете зашто е тоа значајно?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
Да	36	90,0
Не	4	10,0

Од резултатите презентирани во табелата бр. 20 се заклучува дека 90 % од анкетираниите образовни асистенти се изјасниле дека сакаат стручно да се усовршуваат во областа на инклузивното образование, додека само 10 % од образовните асистенти не се заинтересирани, и сметаат дека се доволно образовани за работата што ја работат и дека не треба стручно да се усовршуваат во областа на инклузивното образование.

**Табела бр. 21. По каква програма е ученикот со пречки во развојот на кого му пружате поддршка во учењето?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на образовни асистенти</b>	<b>%</b>
ИОП	25	62,5
Модифицирана програма	15	37,5

Според добиените резултати од анкетањето на образовните асистенти, откривме дека 62,5 % од нив им пружаат поддршка на учениците со пречки во развојот според ИОП, при што, на некој начин, овие ученици имаат полесно вклучување во наставата, а и полесно беа целокупно прифатени додатните активности во наставниот процес, додека 37,5 % од анкетираниите асистенти пружаат поддршка на ученици кои се според модифицирана програма, и притоа им е потребна додатна помош во наставниот процес во ресурсните центри во зависност од потребите на самите ученици.

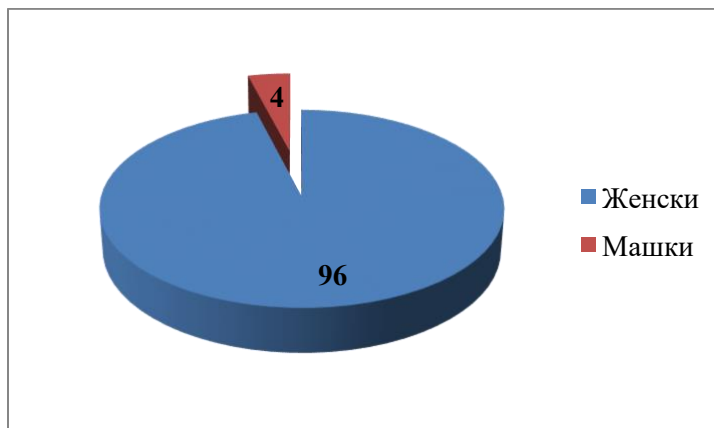
#### 4.2. Анализа на резултатите од спроведената анкета за наставници

Во овој дел следува анализа на одговорите на наставниците, која е исто така важна, како и мислењето на образовните асистенти, затоа што тие имаат различни, но комплементарни улоги во образовниот процес. Наставниците се одговорни за планирање, организација и реализација на наставата, па затоа нивното гледиште нуди увид во тоа како присуството на асистентите влијае врз наставниот процес, динамиката во училницата и квалитетот на поддршката за учениците со пречки во развојот, а асистентите даваат информации за индивидуалната работа со учениците и проблемите во таа насока. Токму затоа, комбинирањето на овие две перспективи обезбедува целосна, балансирана и пореална слика за ефективноста на образовната поддршка.

Табела бр. 22. Пол на наставниците

Одговори	Број на наставници	%
Женски	48	96,0
Машки	2	4,0

Графикон бр. 11. Пол на наставниците



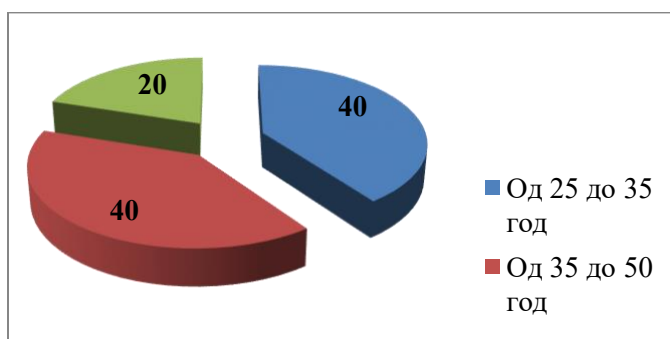
Во табела бр. 22 прикажано е дека 96 % од испитаните наставници се од женски пол, а 4 % од испитаните наставници се од машки пол (графикон бр. 11), што налага да претпоставиме дека за професијата наставник повеќе се определува женскиот пол во однос на машкиот пол или дека наставничките повеќе се подготвени да споделуваат

информации за инклузивното образование и работата на образовните асистенти.

**Табела бр. 23. Возраст на наставниците**

Одговори	Број на наставници	%
од 25 до 35 год	20	40
од 35 до 50 год	20	40
над 50 год	10	20

**Графикон бр. 12. Возраст на наставниците**

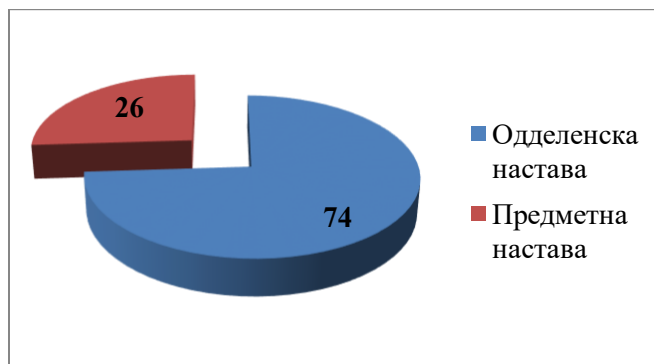


Најголем дел од наставниците се на возраст од 25 до 35 години и од 35 до 50 години, при што секоја од овие групи опфаќа по 40 % од вкупниот број наставници. Оваа симетрична распределба укажува на солидна комбинација од млади наставници кои носат свежи идеи и современи педагошки пристапи, како и наставници во средината на својата кариера кои поседуваат значајно искуство и стабилни професионални рутини. Во групата над 50 години спаѓаат 20 % од наставниците. Ваквата возрасна структура дава балансиран увид во мислењата на наставниците: од најмладите, кои повеќе се приспособени на современите стандарди и инклузивни практики, до најiskusните, кои обезбедуваат историски контекст и професионална стабилност (графикон бр. 12).

**Табела бр. 24. Настава**

Одговори	Број на наставници	%
Одделенска настава	37	74
Предметна настава	13	26

**Графикон бр. 13. Настава**



Од анкетираниите наставници, 74 % држат настава во одделенска паралелка, додека 26 % се изјасниле дека предаваат во предметна настава (графикон бр. 13). Оваа висока застапеност на наставниците од одделенската настава е очекувана, бидејќи токму во овие одделенија најчесто е потребна поддршка од образовните асистенти, особено кај учениците со посебни образовни потреби. Наставниците од одделенската настава често имаат улога да следат различни аспекти од развојот на учениците (академски, социјален и емоционален) што ја прави нивната перспектива исклучително важна при оценување на ефективноста на асистентите. Иако се во помал процент, придонесот на наставниците од предметната настава не е помалку значаен. Овие наставници работат со поголеми ученици, кои имаат понапредни академски потреби и почесто се движат низ различни кабинетски предмети. Во овој контекст, улогата на образовниот асистент се менува и од непосредна поддршка во училница често е до придружување, организација и адаптација на наставните содржини.

**Табела бр. 25. Дали образовниот асистент помага во планирањето на работата со учениците кои имаат попреченост во развојот?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	35	70,0
Делумно	10	20,0
Не	5	10,0

Табела број 25 прикажува дека добиените резултати од анкетираниите наставници,

70 % се изјасниле дека образовниот асистент помага во планирањето на работата на учениците кои имаат попреченост во развојот, 20 % од наставниците изјавиле дека образовниот асистент делумно помага во планирањето на работата со учениците со попреченост, а само 10 % од анкетираниите наставници сметаат дека образовниот асистент не им помага во планирањето на работата на учениците со попреченост.

**Табела бр. 26. Дали сметате дека учениците со пречки во развојот подобро напредуваат доколку образовниот асистент им пружа поддршка?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	34	68,0
Делумно	13	26,0
Не	4	8,0

Од наставниците, 68 % сметаат дека учениците со пречки во развојот подобро напредуваат доколку образовниот асистент им пружа поддршка, 26 % од анкетираниите наставници сметаат дека учениците делумно напредуваат доколку образовниот асистент им пружа поддршка во учењето, а само 8 % од наставниците сметаат дека учениците со пречки во развојот не напредуваат доколку образовниот асистент им пружа поддршка во учењето.

**Табела бр. 27. На кој начин образовниот асистент најчесто пружа поддршка во учењето кај ученикот со пречки во развојот?**

Одговори	Број на наставници	%
Го насочува вниманието на ученикот на часот	20	40,0
Дава на упатство за работа	25	50,0
Ја приспособува содржината во соработка со наставникот	5	10,0

Од анкетираниите наставници, 40 % сметаат дека образовниот асистент најчесто пружа поддршка во учењето на ученикот со попреченост преку тоа што му го насочува вниманието на ученикот на часот, 50 % од наставниците сметаат дека тоа е со давање

упатство за работа, а 10 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент ја приспособува содржината во соработката со наставникот, со цел да му пружи поддршка во учењето на ученикот со попреченост.

**Табела бр. 28. Колку често образовниот асистент во наставата применува стратегија за постигнување интеракција помеѓу ученикот со пречки во развојот и неговите врсници со типичен развој?**

Одговори	Број на наставници	%
Секојдневно	31	62,0
Од два до три пати неделно	11	22,0
Еднаш неделно	5	10,0
Два пати месечно	3	6,0
Воопшто не	0	0,0

Речиси две третини (62 %) од анкетираниите наставници сметаат дека образовниот асистент секојдневно во наставата применува стратегија за постигнување интеракција помеѓу ученикот со пречки во развојот и неговите врсници со типичен развој. Понатаму, 22 % од нив се изјасниле дека образовниот асистент применува стратегија за постигнување интеракција помеѓу ученикот со пречки во развојот и неговите врсници со типичен развој од два до три пати неделно, а 10 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент тоа го прави еднаш неделно. Дополнително, само 6 % сметаат дека образовниот асистент два пати месечно успева да постигне задоволителна и посакувана интеракција помеѓу ученикот со пречки во развојот и неговите врсници со типичен развој.

**Табела бр. 29. Дали стратегиите за интеракција и социјализација помеѓу учениците со пречки во развојот и учениците со типичен развој кои образовниот асистент ги применува се ефикасни?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	30	60,0
Делумно	25	50,0
Не	5	10,0

Од табелата број 29 се забележува дека 60 % од анкетираниите наставници сметаат дека стратегиите за интеракција и социјализација помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните врсници со типичен развој што образовниот асистент ги постигнува се ефикасни, додека 50 % изјавиле дека образовниот асистент ги применува стратегиите делумно, а само 10 % сметаат дека образовниот асистент воопшто не ги применува стратегиите за интеракција и социјализација помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните врсници со типичен развој.

**Табела бр. 30. Преку кои активности образовниот асистент во наставата најчесто постигнува социјална интеракција помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните врсници?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на наставници</b>	<b>%</b>
За време на големиот одмор	23	46,0
Преку активност на работа во групи	15	30,0
На часовите по физичко воспитание	2	4,0
Преку разни игри	10	20,0

Помалку од половината од наставниците, односно 46 %, сметаат дека образовниот асистент најчесто успева да постигне социјална интеракција помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните врсници со типичен развој за време на големиот одмор, а 30 % од нив сметаат дека социјалната интеракција најчесто се постигнува преку активност на работа во групи. Дополнително, 4 % од наставниците сметаат дека тоа се случува на часовите по физичко образование и 20 % сметаат дека образовниот асистент најмногу успева социјално да го интегрира ученикот со пречки во развојот со неговите врсници со типичен развој преку примена на разни игри.

**Табела бр. 31. Дали сте задоволни од соработката и комуникацијата со образовниот асистент во наставата?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	37	74,0
Делумно	11	22,0
Не	2	4,0

Од анкетираниите наставници, 74 % искажаа задоволство од соработката и комуникацијата со образовниот асистент во наставата, а 22 % сметаат дека соработката и комуникацијата со образовниот асистент во наставата е делумна. Само 4 % сметаат дека не се задоволни од соработката и комуникацијата со образовниот асистент во текот на наставата.

**Табела бр. 32. Дали образовниот асистент ги уважува Вашите сугестии поврзани во работата со ученикот со пречки во развојот?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	27	54,0
Делумно	18	36,0
Не	5	10,0

Околу половината од наставниците или поточно 54 % сметаат дека образовниот асистент ги уважува сугестиите на наставникот поврзани во работата со ученикот со пречки во развојот, 36 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент делумно ги уважува нивните сугестии и само 10 % сметаат дека образовниот асистент целосно ги игнорира сугестиите на наставникот во работата на ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 33. Дали образовниот асистент во наставата активно соработува со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	35	70,0
Делумно	13	26,0
Не	2	4,0

Од табелата број 32 се гледа дека 70 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент активно соработува во наставата со родителите на ученикот со пречки во развојот, додека 26 % од анкетираниите наставници сметаат дека тој/таа делумно соработува со родителите и само 4 % сметаат дека соработка воопшто не постои.

**Табела бр. 34. Дали образовниот асистент во наставата активно соработува со стручниот тим во училиштето?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	35	70,0
Делумно	10	20,0
Не	5	10,0

Поголемиот дел од 70 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент активно соработува со стручниот тим во училиштето каде што е распореден, а 20 % сметаат дека соработката е делумна и само 10 % од наставниците сметаат дека образовниот асистент воопшто не соработува со стручниот тим во училиштето.

**Табела бр. 35. Дали образовниот асистент прифаќа сугестии од стручните соработници поврзани со работата со ученикот со пречки во развојот?**

Одговори	Број на наставници	%
Да	34	68,0
Не	12	24,0
По потреба	4	8,0

Околу две третини од наставниците (68 %) сметаат дека образовниот асистент ги прифаќа сугестиите од стручните соработници поврзани со работата со ученикот со пречки во развојот, 24 % од наставниците сметаат дека е така делумно, односно до одреден степен, а не целосно, а само 8 % од анкетираниите наставници сметаат дека образовниот асистент по потреба ги прифаќа сугестиите од стручните соработници поврзани со работата со ученикот со пречки во развојот

#### **4.3. Анализа на резултатите од спроведената анкета за родители на ученици со пречки во развојот**

Анализата на резултатите од спроведената анкета за родителите на ученици со пречки во развојот претставува клучен чекор кон подобро разбирање на нивните искуства, потреби и перцепции во однос на образовната поддршка што ја добиваат нивните деца. Родителите се непосредни набљудувачи на развојот, напредокот и секојдневните предизвици на учениците, па затоа нивните ставови даваат вредни информации за тоа колку успешно училиштата обезбедуваат инклузивно и поддржувачко образование. Преку анализата на нивните одговори се добива поцелосна слика за квалитетот на услугите, ефективноста на образовните асистенти, комуникацијата со наставниот кадар и општото задоволство од образовниот процес на нивните деца.

**Табела бр. 36. Дали сте задоволни од работата на образовниот асистент во наставата?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на родители</b>	<b>%</b>
Во потполност сум задоволен / задоволна	13	65,0
Асистентот е секогаш тука да пружи информации во вистинско време	6	30,0
Со асистентот секогаш отворено се разговара за потенцијалната тешкотија со која се соочува ученикот со пречки во развојот	11	55,0

Од добиените резултати од анкетањето на родителите на децата со пречки во развојот поголемиот дел од нив (65 %) се задоволни од работата на образовниот асистент

во наставата. Дека асистентот секогаш дава информации на родителите одговориле 30 %, со цел да даде одредена информација која на некој начин ќе му помогне на родителот да определи додатна активност која ќе биде во корист на ученикот, а 55 % дека асистентот секогаш отворено разговара за потенцијалната тешкотија со која се соочува ученикот со пречки во развојот.

**Табела бр. 37. Како образовниот асистент во наставата помага на Вашето дете?**

Одговори	Број на родители	%
Дава поддршка во учењето и усвојувањето на наставната содржина	11	55,0
Дава техничка помош на ученикот	7	35,0
Дава поддршка и развој на сите способности	2	10,0

Резултатите од табелата број 36 покажуваат дека родителите најчесто ја препознаваат улогата на образовниот асистент како директна поддршка во учењето и совладувањето на наставната содржина (55%). Повеќе родители (55 %) го издвојуваат овој аспект како најзначаен, што укажува дека асистентите играат клучна улога во академското напредување на учениците со пречки во развојот. Оваа функција е особено важна бидејќи овозможува подобро разбирање на наставните материјали, адаптација на задачите и индивидуализиран пристап кон ученикот. Следната најчесто наведена улога е техничката помош, која ја посочуваат 35 % од родителите. Овој тип поддршка се однесува на практичните аспекти од престојот во училиште како организација на материјали, придружба низ училиштето, помош при извршување активности кои бараат моторни или организациски вештини. Овој податок укажува дека значителен број ученици имаат потреба од асистенција која е неопходна за нивно безбедно и активно учество во наставата. А само 10 % од родителите сметаат дека асистентите обезбедуваат поддршка во развојот на сите способности, што може да се должи на тоа што родителите најчесто ја согледуваат конкретната, непосредна помош во наставата, додека пошироката развојна улога останува помалку видлива или недоволно развиена во практиката.

**Табела бр. 38. Како Вашето дете напредува под заслуга на асистентот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на родители</b>	<b>%</b>
Детето подобро учи и има подобра мотивација	11	55,0
Детето станува самостојно	6	30,0
Детето има подобро внимание и концентарција	3	15,0

Податоците од табелата покажуваат дека родителите најчесто го препознаваат напредокот на своите деца во доменот на учењето и мотивацијата. Исто како и на претходното прашање, 55 % од родителите сметаат дека благодарение на асистентот, детето подобро учи и покажува поголема мотивација за вклучување во наставните активности. Понатаму, 30% од родителите напредувањето го согледуваат во однос на тоа дека нивното дете станува самостојно. Најмал процент од родителите (15 %) посочија подобрување на вниманието и концентрацијата.

**Табела бр. 39. Каква е соработката со асистентот?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на родители</b>	<b>%</b>
Соработката е одлична, асистентот редовно известува за сè	11	55,0
Соработката е правовремена, отворена и секојдневна	6	30,0
Без ефикасна соработка со образовниот асистент детето не би напредувало добро	3	15,0

Најголемиот дел, односно 55 % од родителите, одговорија дека соработката е одлична и дека асистентот редовно ги информира за сите важни аспекти од работата со детето. Дополнително, 30 % од родителите наведуваат дека соработката е правовремена, отворена и секојдневна, што значи дека асистентите не само што комуницираат редовно, туку и успешно го одржуваат континуитетот во размената на информации. Најмал дел од

родителите, само 15 %, сметаат дека без ефикасна соработка со образовниот асистент детето не би напредувало добро. Оттука, родителите генерално имаат многу позитивно искуство во соработката со образовните асистенти. Врз основа на добиените резултати за тоа каква е соработката со образовниот асистент повеќето од анкетираниите родители на учениците со пречки во развојот сметаат дека е одлична и дека асистентот ги известува за секоја информација во врска со детето. Според тоа начинот на комуникацијата со образовниот асистент е секогаш отворена и задоволителна.

**Табела бр. 40. Дали нешто треба да се менува кога е во прашање работата на образовниот асистент?**

Одговори	Број на родители	%
Не е потребно ништо да се менува	8	40,0
Значајно би било асистентот континуирано да се едуцира во работата на учениците со пречки во развојот	7	35,0
Асистентот треба да се пофали јавно за неговиот ангажман и придонес	5	25,0

Најголемиот дел од родителите, односно 40 %, сметаат дека не е потребно ништо да се менува во работата на асистентот. Но, значителен процент (35 %) смета дека би било корисно асистентот континуирано да се едуцира, особено во делот на работата со ученици со пречки во развојот. Дополнително, 25 % од родителите истакнуваат дека асистентот треба јавно да се пофали за својот ангажман и придонес.

#### **4.4. Анализа на резултатите од спроведената анкета за стручниот тим на училиштата**

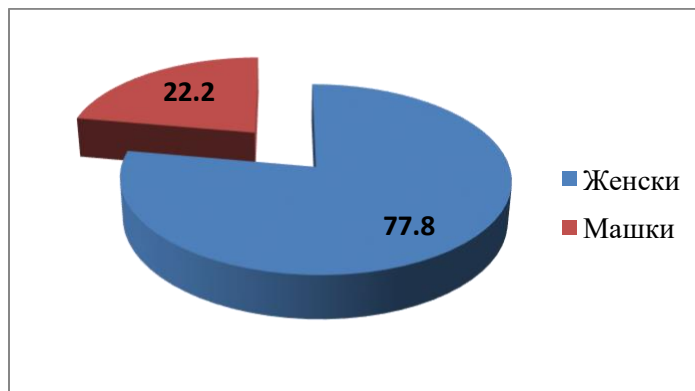
Овој дел од истражувањето вклучува анализа на резултатите добиени од анкетата спроведена со експертскиот тим на училиштето, кој игра клучна улога во планирањето и спроведувањето на политиките за инклузивно образование. Експертските услуги вклучуваат психолози, педагози, наставници за дефектологија и други профили кои ја

формираат основата на поддршката за учениците со попреченост, како и за наставниците и асистентите. Нивното професионално расудување овозможува подетален увид во тоа како функционира системот за инклузивна поддршка во училиштето, кои се неговите силни страни и какви пречки се јавуваат во пракса. Ставовите на експертскиот тим се многу важни во анализата, бидејќи тие се директно вклучени во процената на потребите на учениците, следењето на нивниот развој и координирањето на работата со наставниците и асистентите. Тие ќе дадат професионални ставови и ќе помогнат да се посочат недостатоците што треба дополнително да се подобрат, како и успешната практика што треба да се одржуваат и развиваат. Овој дел од истражувањето ќе донесе вреден придонес за разбирање на тоа како функционира процесот на инклузивно образование од професионална гледна точка.

**Табела бр. 41. Пол на претставниците на стручните тимови**

Одговори	Број на стручни тимови	%
Женски	7	77,8
Машки	2	22,2

**Графикон бр. 14. Пол на претставниците на стручните тимови**

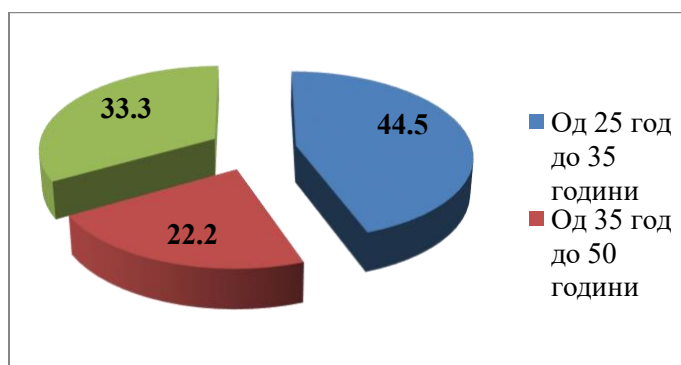


Од анкетираниите стручни тимови во основните училишта, 77,8 % од претставниците се припаднички од женскиот пол, а само 22,2 % се од машки пол (графикон бр. 14).

**Табела бр. 42. Возраст на претставниците на стручните тимови**

Одговори	Број на стручен тим	%
од 25 год до 35 години	4	44,5
од 35 год до 50 години	2	22,2
над 50 години	3	33,3

**Графикон бр. 15. Возраст на претставниците на стручните тимови**



Податоците од табелата 42 покажуваат разновидна возрасна структура кај претставниците на стручните тимови во училиштата, што придонесува за балансирано професионално работење. Најголем дел од стручните лица, односно 44,5 %, припаѓаат на возрасната група од 25 до 35 години. Овој резултат укажува на присуство на млади професионалци кои носат свежи идеи, современи пристапи и поголема подготвеност за примена на нови инклузивни практики. Младите стручни работници често демонстрираат флексибилност, адаптивност и поголема отвореност кон промени во образовниот систем. Втората по големина група, со учество од 33,3 %, е составена од лица на возраст над 50 години. Оваа група претставува значајна компонента на стручните тимови, бидејќи носи долгогодишно искуство, методолошка стабилност и длабоко разбирање на развојните потреби на учениците. Присуството на искусни професионалци е клучно за континуитетот во работата, менторството и поддршката на помладите колеги. Најмал дел, 22,2%, се стручни лица на возраст од 35 до 50 години (графикон бр. 15).

**Табела бр. 43. Каква е соработката со образовниот асистент?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на стручен тим</b>	<b>%</b>
Добра	5	55,5
Задоволителна	3	33,3
Незадоволителна	1	11,1

Најголем дел од претставниците на стручните служби, односно 55,5 %, ја оценуваат соработката како добра, што укажува дека асистентите генерално ги исполнуваат очекувањата и успешно се вклопуваат во процесите на поддршка на учениците, според стручните тимови. Една третина (33,3 %) ја оценуваат соработката како задоволителна, што значи дека постојат основни услови за комуникација и усогласување, но со можност за подобрување во одредени аспекти. Но, има претставници од стручните тимови кои ја оценија соработката како незадоволителна. Такви беа 11,1 %.

**Табела 44. Каква е соработката со ресурсните центри?**

<b>Одговори</b>	<b>Број на стручен тим</b>	<b>%</b>
Ефикасна	6	66,7
Добра	2	22,2
Делумна	1	11,1

Според резултатите во табела бр. 43, за тоа каква е соработката со ресурсните центри, повеќето од анкетираниите претставници на стручни тимови сметаат дека соработката е ефикасна (66,7 %). Понатаму, 22,2 % ја оценуваат соработката како добра, што укажува на стабилна, но не секогаш максимално искористена соработка. Ова може да упатува на повремени ограничувања во комуникацијата или недоволна вклученост, иако генерално постои позитивна размена. Сепак, 11,1 % од членовите на стручниот тим ја сметаат соработката за делумна, што укажува дека во некои училишта тие се соочуваат со недоволна достапност на ресурсните центри, нередовни контакти или недостаток од стручни интервенции.

#### 4.5. Статистичка анализа

На почетокот од оваа анализа се спроведени ANOVA тестови чија цел беше утврдување на разликите во мислењата и ставовите на образовните асистенти, наставниците, родителите на учениците со пречки во развојот и на претставниците на стручните тимови во училиштата. Потоа, со тестови за корелација Goodman and Kruskal's lambda ( $\lambda$ ) (соодветни за корелирање на две номинални варијабли од која барем едната има три групи) откриваме врски и поврзаности помеѓу анализираните варијабли.

**Табела бр. 45. Разлики во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигањата на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик според полот на образовните асистенти**

Independent Samples Test							
	Левенов тест за еднаквост на варијанси		t-тест за еднаквост на средните вредности				
	F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардна грешка
Претпоставени се еднакви варијанси	1,513	0,219	-1,234)	38	0,212	-0,109)	0,092
Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-1,262)	38,216	0,212	-0,109)	0,087

Табелата број 45 ја прикажува проверката на разликите во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигањата на поддршката што им ја обезбедуваат на инклузираните ученици, според полот на асистентите. Левеновиот тест покажува дека варијансите меѓу групите не се статистички различни ( $F = 1,513$ ;  $p = 0,219$ ), додека резултатите од t-тестот покажуваат дека нема статистички значајна разлика меѓу машките

и женските образовни асистенти во нивната перцепција за успехот на поддршката што ја даваат ( $t = -1,234$ ;  $p = 0,212$ ). Средната разлика е мала ( $-0,109$ ) и статистички незначајна, што укажува дека полот не претставува фактор кој влијае врз начинот на кој асистентите го оценуваат сопствениот придонес во едукативниот процес на инклузираните ученици.

**Табела бр. 46. Разлики во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик според возраст, работно искуство и училиште**

ANOVA						
	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	P
<b>Возраст</b>	Меѓу групи	0,600	2	0,300	4,501	0,017
	Во рамките на групите	2,470	37	0,067		
	Вкупно	3,070	39			
<b>Работно искуство</b>	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	P
	Меѓу групи	0,168	16	0,059	3,252	0,041
	Во рамките на групите	2,121	23	0,092		
	Вкупно	2,789	39			
<b>Училиште</b>	Меѓу групи	0,218	12	0,018	0,452	0,924
	Во рамките на групите	3,576	27	0,132		
	Вкупно	3,794	39			

Од анализата на разликите во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигнувањето на поддршката што ја обезбедуваат на инклузираните ученици, според возраста, работното искуство и училиштето каде работат асистентите, анализата на варијансата (ANOVA) покажува дека постојат одредени статистички значајни разлики, но тие не се присутни кај сите групи. Имено, резултатите за возраста покажуваат статистички

значајни разлики во перцепциите ( $F = 4,501$ ;  $p = 0,017$ ), што укажува дека различните возрасни групи на образовни асистенти различно го проценуваат успехот на поддршката што ја даваат. Од позитивната  $F$  вредност заклучуваме дека повозрасните асистенти повеќе ја ценат својата работа како успешна. Ова може да се должи на зрелоста, професионалната сигурност или различни професионални очекувања во различни возрасни периоди.

Во однос на работното искуство, исто така, се забележува статистички значајна разлика ( $F = 3,252$ ;  $p = 0,041$ ), односно дека асистентите со различна должина на работно искуство различно ја перцепираат ефективноста на својата поддршка. Позитивната  $F$  вредност покажува дека тие со поголемо искуство имаат поуверена и стабилна процена, додека помалку искусните можат да бидат покритични или да имаат поинаква перспектива.

Според училиштето не се отриваат значајни разлики меѓу групите ( $F = 0,452$ ;  $p = 0,924$ ). Ова значи дека независно од тоа во кое училиште работат асистентите, нивната перцепција за успехот на поддршката е слична. Средината, условите или институционалните разлики не се покажуваат како релевантен фактор во оваа процена.

Генерално, возраста и работното искуство се значајни предиктори на перцепцијата на асистентите за ефикасноста на нивната поддршка, додека училиштето не е.

**Табела бр. 47. Разлики во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик според перцепцијата на наставниците, родителите и стручните тимови за соработката со образовните асистенти**

ANOVA						
	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	P
Соработка со наставници	Меѓу групи	0,450	2	0,225	2,287	0,049
	Во рамките на групите	2,775	37	0,075		
	Вкупно	3,225	39			
Соработка со родители	Меѓу групи	1,250	2	0,625	7,809	0,001

	Во рамките на групите	2,975	37	0,080		
	Вкупно	4,225	39			
<b>Соработка со стручните тимови</b>	Меѓу групи	0,200	2	0,100	1,051	0,360
	Во рамките на групите	3,525	37	0,095		
	Вкупно	3,725	39			

Од табелата број 47 која ги покажува резултатите за разликата во перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигнувањето на поддршката што ја обезбедуваат и оценките за соработката што ја добиваат од родители, наставници и стручни тимови, забележуваме дека начинот на кој другите учесници во образовниот процес ја перцепираат соработката со асистентите значајно влијае врз нивната самопроцена. Но, тоа не е случај во сите категории. Поконкретно, кај соработката со наставниците се забележува статистички значајна разлика ( $F = 2,287$ ;  $p = 0,049$ ). Иако ефектот е послаб отколку кај родителите, сепак се покажува дека позитивната комуникација и партнерство со наставниците се поврзани со повисока перцепција на сопствениот успех. Асистентите изгледа го чувствуваат својот придонес повреднуван кога наставникот ја препознава и оценува нивната работа.

Гледано во однос на соработката со родителите, се покажува јасна и статистички значајна разлика ( $F = 7,809$ ;  $p = 0,001$ ). Овие резултати укажуваат дека асистентите кои добиваат подобра оценка за соработка од страна на родителите имаат повисока перцепција за успехот на поддршката што ја даваат. Родителската поддршка очигледно има важно влијание врз професионалната сигурност и чувството на ефективност кај асистентите.

Соработката со стручните тимови, пак, не покажува статистички значајни разлики ( $F = 1,051$ ;  $p = 0,360$ ). Тоа сугерира дека перцепцијата на стручните тимови не игра голема улога во тоа како асистентите ја оценуваат ефективноста на поддршката што ја даваат.

**Табела бр. 48. Разлики во перцепцијата на наставници за соработката со образовните асистенти според пол**

Independent Samples Test							
Пол	Левенов тест за еднаквост на варијанси		t-тест за еднаквост на средните вредности				
	F	Sig.	t	df	P	Средна разлика	Разлика во стандардна грешка
Претпоставени се еднакви варијанси	1,155	0,282	-1,857)	48	0,063	-0,126)	0,067
Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-1,733)	36,025	0,083	-0,126)	0,072

Табелата број 48 ги прикажува резултатите од t-тестот со цел да се утврди дали постојат разлики во перцепцијата на наставниците за соработката со образовните асистенти во зависност од полот на наставниците. Левеновиот тест покажува дека варијансите помеѓу групите не се статистички различни ( $F = 1,155$ ;  $p = 0,282$ ), а резултатите од t-тестот покажуваат дека разликата меѓу машките и женските наставници не е статистички значајна ( $t = -1,857$ ;  $p = 0,063$ ). Иако вредноста на  $p$  е блиску до границата на значајност, таа сепак не го достигнува потребното ниво ( $p < 0,05$ ). Средната разлика (-0,126) укажува дека женските наставници имаат малку повисока перцепција за соработката со асистентите, но разликата е премногу мала и недоволно сигнификантна за да се смета за релевантна. Со тоа, може да се заклучи дека полот на наставниците не претставува значаен фактор во формирањето на нивната перцепција за соработката со образовните асистенти. И машките и женските наставници генерално ја оценуваат соработката на сличен начин.

**Табела бр. 49. Разлики во перцепцијата на наставници за соработката со образовните асистенти според возраст, училиште и работно искуство**

ANOVA						
	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	p
Возраст	Меѓу групи	1,253	3	0,642	7,807	0,001
	Во рамките на групите	2,976	46	0,081		
	Вкупно	4,229	49			
Училиште	Меѓу групи	1,600	3	0,600	6,251	0,002
	Во рамките на групите	2,440	46	0,097		
	Вкупно	4,040	49			
Работно искуство	Меѓу групи	0,211	3	0,109	3,352	0,036
	Во рамките на групите	3,525	46	0,097		
	Вкупно	3,736	49			

Резултатите од ANOVA анализата за разликите во перцепцијата на наставниците за соработката со образовните асистенти, во зависност од возраста, училиштето и работното искуство покажуваат дека возраста има значајно влијание врз перцепцијата на наставниците ( $F = 7,807$ ;  $p = 0,001$ ). Наставниците од различни возрастни групи различно ја оценуваат соработката, што може да се објасни со различни професионални искуства, очекувања и стилови на комуникација со асистентите. Разликата е помеѓу најмладата карегиорија и највозрасната категорија, односно највозрасните имаат значајно попозитивна перцепција, соработката со образовните асистенти од најмладите, додека средната возрастна група не се двои од ставовите на двете други возрастни групи наставници.

Според училиштето, исто така, има статистички значајни разлики во мислењата ( $F = 6,251$ ;  $p = 0,002$ ) и значи институционалниот контекст влијае врз перцепцијата на

наставниците, можеби поради различни култури на соработка, организациска практика или ниво на поддршка во училишните тимови.

Работното искуство, иако со помало влијание, исто така е значаен фактор ( $F = 3,352$ ;  $p = 0,036$ ). Асистентите и наставниците со различно искуство ја перципираат соработката различно, при што поiskusните наставници имаат појасни очекувања, а помалку искусните можеби повеќе се потпираат врз асистентите. Разликата е меѓу наставниците со најдолг стаж и тие со најкраток.

**Табела бр. 50. Разлики во перцепцијата на родителите за соработката со образовните асистенти според пол**

Independent Samples Test							
Пол	Левенов F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Стандардна грешка
Претпоставени се еднакви варијанси	1,412	0,242	2,341	18	0,031	0,450	0,192
Не се претпоставуваат еднакви варијанси			2,356	17,832	0,030	0,450	0,191

Од табелата број 50 која ја прикажува разликата во перцепцијата на родителите за соработката со образовните асистенти во зависност од полот, Левеновиот тест покажува дека варијансите помеѓу групите не се статистички различни ( $F = 1,412$ ;  $p = 0,242$ ), а резултатите од t-тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу мажите и жените родители ( $t = 2,341$ ;  $p = 0,031$ ). Средната разлика (0,450) укажува дека едната група родители има повисока перцепција за соработката со асистентите, а тоа се жените. Ова значи дека полот влијае врз начинот на кој родителите ја оценуваат ефективноста и поддршката што ја обезбедуваат образовните асистенти.

**Табела бр. 51. Разлики во перцепцијата на родителите за соработката со образовните асистенти според училиштето што го посетува нивното дете**

ANOVA						
	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	P
Училиште	Меѓу групи	0,740	2	0,370	3,321	0,052
	Во рамките на групите	2,010	17	0,118		
	Вкупно	2,750	19			

Резултатите од ANOVA тестот за разликата во перцепцијата на родителите за соработката со образовните асистенти во зависност од училиштето што го посетува нивното дете покажуваат дека разликите меѓу групите се близу до статистичка значајност ( $F = 3,321$ ;  $p = 0,052$ ), но не ја достигнуваат традиционалната граница за значајност ( $p < 0,05$ ) и иако постојат мали варијации во перцепцијата на родителите според училиштето, тие разлики не се доволно големи или сигнификантни за да се сметаат за релевантни. Со други зборови, училиштето што го посетува детето не игра значајна улога во тоа како родителите ја оценуваат соработката со образовните асистенти.

**Табела бр. 52. Разлики во перцепцијата на стручните тимови со образовните асистенти според полот на претставниците на стручните тимови**

Independent Samples Test							
Пол	Левенов F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Стандардна грешка
Претпоставени се еднакви варијанси	0,812	0,378	-0,742	18	0,479	-0,075	0,101
Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-0,755	17,912	0,460	-0,075	0,099

Левеновиот тест, за разликата во перцепцијата на стручните тимови за соработката со образовните асистенти според полот на членовите на тимовите, покажува дека варијансите помеѓу групите се еднакви ( $F = 0,812$ ;  $p = 0,378$ ), а резултатите од t-тестот покажуваат дека нема статистички значајна разлика меѓу мажите и жените членови на стручните тимови ( $t = -0,742$ ;  $p = 0,479$ ). Средната разлика ( $-0,075$ ) е мала и незначајна, што укажува дека полот не влијае врз тоа како стручните тимови ја перципираат соработката со образовните асистенти.

**Табела бр. 53. Разлики во перцепцијата на стручните тимови со образовните асистенти според возраста и работното искуство на претставниците на стручните тимови и училиштето каде работат**

ANOVA						
	Извор на варијација	Збир од квадрати	df	Среден квадрат	F	p
Возраст	Меѓу групи	0,755	3	0,252	1,141	0,345
	Во рамките на групите	2,640	46	0,057		
	Вкупно	3,395	49			
Училиште	Меѓу групи	0,840	8	0,105	1,121	0,387
	Во рамките на групите	3,420	81	0,042		
	Вкупно	4,260	89			
Работно искуство	Меѓу групи	0,690	4	0,173	1,052	0,402
	Во рамките на групите	2,870	45	0,064		
	Вкупно	3,560	49			

Резултатите од ANOVA покажуваат дека ниту еден од овие фактори не е статистички значаен: возраст ( $F = 1,141$ ;  $p = 0,345$ ), училиште ( $F = 1,121$ ;  $p = 0,387$ ) и работното искуство ( $F = 1,052$ ;  $p = 0,402$ ). Ова значи дека перцепцијата на стручните тимови за соработката со образовните асистенти е слична без оглед на нивната возраст, професионално искуство или институционален контекст.

**Табела бр. 54. Корелации помеѓу перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигнувањето на поддршката што ја даваат во едукативниот процес на инклузираниот ученик и другите анализирани варијабли**

Directional Measures			Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance p value
Пол	$\lambda$	Symm	-0,015	0,019	-0,669	0,495
Возраст	$\lambda$	Symm	0,092	0,045	3,247	0,006
Училиште	$\lambda$	Symm	-0,056	0,029	-1,853	0,064
Работно искуство	$\lambda$	Symm	0,112	0,067	5,147	0,003
Соработка на образовниот асистент со наставниците	$\lambda$	Symm	0,093	0,028	2,741	0,011
Соработка на образовниот асистент со родителите на учениците со пречки во развојот	$\lambda$	Symm	0,097	0,043	3,216	0,006
Соработка на образовниот асистент со стручниот тим во училиштата	$\lambda$	Symm	0,021	0,064	0,549	0,540

Од резултатите за поврзаностите помеѓу перцепцијата на образовните асистенти за успехот и постигањата на поддршката што ја даваат и неколку демографски и соработувачки варијабли заклучуваме дека полот не покажува значајна поврзаност со перцепцијата на асистентите ( $\lambda = -0,015$ ;  $p = 0,495$ ).

Возраста има статистички значајна поврзаност ( $\lambda = 0,092$ ;  $p = 0,006$ ), што значи дека перцепцијата станува попозитивна со одминување на годините, и возраста влијае врз начинот на кој асистентите го оценуваат сопствениот успех, можеби поради различни

нивоа на искуство, зрелост или професионална сигурност што се развива со текот на годините.

Резултатот за поврзаноста на перцепцијата со училиштето покажува резултат блиску до значајност, но сепак е незначаен ( $\lambda = -0,056$ ;  $p = 0,064$ ), што значи дека различните училишни контексти имаат извесно, но незначајно влијание врз перцепцијата на асистентите.

Работното искуство е силно значаен фактор ( $\lambda = 0,112$ ;  $p = 0,003$ ). Овој резултат укажува дека колку е подолго или поквалитетно искуството на асистентите, тие имаат пооформени и повисоки оценки за својата поддршка.

Во однос на соработката, постојат значајни поврзаности со наставниците ( $\lambda = 0,093$ ;  $p = 0,011$ ) и со родителите ( $\lambda = 0,097$ ;  $p = 0,006$ ). Овие резултати сугерираат дека позитивната интеракција и координација со наставниците и родителите придонесуваат за попозитивна перцепцијата за успешноста на поддршката.

Соработката со стручните тимови не е статистички значајно поврзана ( $\lambda = 0,021$ ;  $p = 0,540$ ), што укажува дека можеби нивната соработка со асистентите е поформална, поретка и / или нема директно влијание врз секојдневните активности на асистентите.

## V. Дискусија

Компаративната анализа на ставовите на образовните асистенти и наставниците открива значајни сличности, но и одредени разлики во перцепцијата на соработката меѓу двете професионални групи. Најпрво, кога станува збор за планирањето на работните задачи за учениците со пречки во развојот, 72,5 % од асистентите изјавуваат дека активно соработуваат со наставникот, што е нешто повисоко од процената на самите наставници, каде 70 % потврдуваат дека асистентите навистина помагаат во процесот на планирање. Овој мал јаз од 2,5 % сугерира дека асистентите малку повеќе ја преценуваат сопствената вклученост во однос на тоа како ја доживуваат наставниците. Наодите се конзистентни со наодите на што се совпаѓа со наодите на Sharma и Salend (2016a) и Minondo, Meyer и Xin (2001), кои истакнуваат дека улогата на асистентот често се доживува различно од наставниците и од самите асистенти. Исто така, 20 % од асистентите сметаат дека главно соработуваат во планирањето, додека 20 % од наставниците велат дека асистентите делумно помагаат. Мислењето се совпаѓа и укажува на умерено усогласување во перцепциите. Интересно е што 7,5 % од асистентите велат дека само делумно соработуваат, додека 10 % од наставниците сметаат дека асистентот не помага воопшто. Оваа разлика укажува дека дел од наставниците имаат почувствувано недоволно вклучување од страна на асистентите, повеќе отколку што тоа го признаваат самите асистенти.

Во однос на задоволството од соработката, видлив е тренд на висока согласност меѓу двете страни. Дури 85 % од образовните асистенти изразуваат задоволство од соработката со наставникот во планирањето на задачите, а слично високи 74 % од наставниците, исто така, сметаат дека имаат добра соработка и комуникација со асистентот. Иако процените не се идентични, разликата од 11 % сугерира дека асистентите нешто повисоко ја проценуваат квалитетната комуникација отколку наставниците. Сепак, и кај двете групи задоволството доминира како општ впечаток. Слични резултати се среќаваат во студијата на Moshe (2017), која покажува дека професионалната и транспарентна комуникација помеѓу наставник и асистент го подобрува квалитетот на наставата и социјалната интеграција на учениците со посебни образовни потреби. Дополнително откривме дека 10 % од асистентите сметаат дека

соработката е делумна, што е нешто пониско од 22 % од наставниците кои имаат перцепција за делумна соработка. Ова покажува дека наставниците можеби подетално ги забележуваат ограничувањата во процесот на комуникација, додека асистентите во помала мера ги препознаваат тие предизвици. Само 5 % од асистентите и речиси идентични 4 % од наставниците изразуваат незадоволство од соработката, што укажува дека негативните искуства постојат, но се релативно ретки. Наставникот и образовниот асистент треба заедно да проценат колку ученикот со пречки во развојот напредувал во однос на поставените цели, односно да ги согледаат целите кои биле поставени на ученикот и колку тие цели одговараат на неговите потреби.

Кога станува збор за уважувањето на сугестиите од наставниците, резултатите за перцепцијата од наставниците прикажуваат дека 54 % од нив сметаат дека асистентите ги почитуваат нивните насоки, 36 % сметаат дека тоа се случува делумно, а 10 % го делат мислењето дека асистентите ги игнорираат сугестиите, што дава јасна слика дека над половина од наставниците го доживуваат асистентот како соработник кој ја следи нивната стручна насока, додека една третина гледа простор за подобрување. Соработката помеѓу наставниците и образовните асистенти секогаш треба да биде отворена, да разменуваат идеи, сугестии, односно да соработуваат во тим се со цел полесно да се воспостави инклузивниот процес кај ученикот во основното образование. Исто така, треба јасно да се потенцира дека, наставникот е тој кој ги применува методолошките постапки и содржини во наставата, па затоа образовниот асистент треба да ги прифати тие методолошки постапки.

Компаративната анализа на перцепциите за соработката меѓу образовните асистенти и родителите на учениците со пречки во развојот открива релативно висока усогласеност, но и одредени специфични разлики. Најпрво, голем дел од образовните асистенти (дури 80 %) се изјаснија дека континуирано соработуваат со родителите, што укажува на силно чувство на професионална вклученост и одговорност. Оваа висока бројка се споредува со перцепциите на наставниците, од кои 70 % потврдуваат дека асистентите активно комуницираат со родителите. Разликата од 10 % може да се толкува како тенденција асистентите нешто повисоко да ја проценат својата посветеност во однос на тоа како ја гледаат наставниците. Понатаму, 15 % од асистентите сметаат дека соработката со родителите е делумна, што е значајно пониско од 26 % наставници кои

имаат ваква перцепција. Ова укажува дека наставниците почесто забележуваат области во кои комуникацијата меѓу асистентот и родителите би можела да биде подобра. Интересно е што само 5 % од асистентите и 4 % од наставниците изјавија дека воопшто не соработуваат со родителите, што претставува речиси идентична процена. Овој податок укажува на високо ниво на професионалност, транспарентност и комуникација, кои се основа за успешно партнерство меѓу родителите и училиштето. Ова е од исклучителна важност бидејќи родителите имаат можност навремено да се запознаат со напредокот, тешкотиите или потребите на своето дете и да обезбедат соодветна поддршка и дома. Иако ова е најмал процент, неговото значење е големо: родителите препознаваат дека улогата на асистентот не е само дополнување на наставата, туку суштински фактор за напредокот на детето. Овој став ја нагласува важноста од ефективна и структурна партнерска комуникација која е основа за постигнување позитивни ученички резултати. Образовниот асистент треба да има отворена соработка со родителите на ученикот со пречки во развојот, да произнесе информација во врска со учењето на ученикот за време на наставата, но во претходна заедничка консултација со наставникот за вниманието на ученикот.

Кога станува збор за важноста на самата соработка, асистентите покажуваат различни мотиви и приоритети. Асистентите најмногу ја ценат соработката како можност за подобро разбирање на потребите на ученикот, додека родителите и наставниците повеќе се фокусираат врз квалитетот и континуитетот на комуникацијата. Најголемиот дел од образовните асистенти (60 %) ја сметаат соработката важна поради добивањето информации за ученикот, додека 15 % ја истакнуваат како клучна за развивање и одржување тимска работа. Притоа, 25 % ја поврзуваат со примената на правовремени стратегии за поддршка на ученикот. Од родителската перспектива, пак, резултатите укажуваат на дури поголемо ниво на задоволство и доверба, односно 55 % од родителите ја оценуваат соработката како одлична, нагласувајќи дека асистентот редовно ги информира за сите важни аспекти од работата со детето. Овој процент е повисок и од процените на асистентите и од наставниците, што покажува дека родителите најчесто ја доживуваат соработката како исклучително позитивна. 30 % од родителите наведуваат дека комуникацијата е правовремена, отворена и секојдневна, што соодветствува со високото ниво на професионализам што го перципираат. Но, 15 % од родителите сметаат

дека без ефикасна соработка детето не би напредувало добро, што индиректно ја нагласува важноста на присуството и ангажманот на асистентот во образовниот процес. Генерално, овие три групи испитаници се сложуваат дека соработката е во најголем дел конструктивна и продуктивна, иако ја проценуваат од различни агли. Асистентите ја нагласуваат континуираната комуникација (80 %), наставниците ја потврдуваат активната улога на асистентите, но препознаваат и делумни недостатоци (26 %), а родителите најчесто ја доживуваат соработката како исклучително квалитетна (55 %). Овие разлики не претставуваат спротивни мислења, туку природни варијации во перцепциите на три различни, но меѓусебно поврзани улоги во образовниот процес. Од гледна точка на родителите, најголемиот дел, односно 55 %, ја оценуваат соработката како одлична, истакнувајќи дека асистентот редовно ги информира за сите важни аспекти од работата со детето. Ова укажува на високо ниво на професионалност и доверба во работењето на асистентите. Дополнително, 30 % од родителите наведуваат дека соработката е правовремена, отворена и секојдневна, што покажува дека тие ја ценат континуираната комуникација и транспарентноста. Само 15 % од родителите сметаат дека без ефикасна соработка со асистентот детето не би напредувало добро, што укажува дека мал дел од нив препознаваат простор за значителни промени. Високо ниво на задоволство и доверба во нивниот ангажман, што говори за професионалноста, посветеноста и успешната соработка што асистентите ја остваруваат со учениците и родителите. Родителите препознаваат потреба од постојан професионален развој, со цел асистентите да стекнат напредни вештини, нови методи и современа практика. Континуираното усовршување е особено важно во инклузивното образование, каде секој ученик има специфични потреби, а улогата на асистентот често бара адаптирани стратегии и индивидуализиран пристап. Овој резултат покажува дека родителите чувствуваат дека работата на асистентите понекогаш останува недоволно препознаена. Со оглед на тоа што нивната улога е клучна за развојот, напредокот и вклучувањето на учениците, јавната благодарност и институционалната поддршка би придонеле за подобра мотивација, задржување на кадарот и зголемување на видливоста на нивниот труд.

Според добиените резултати за тоа дали треба нешто да се менува во работата на образовниот асистент родителите сметаат дека само добро едуцираниот асистент кој има потребни знаења од педагогијата и дидактиката може да даде соодветна поддршка на

ученикот со пречки во развојот.

Компаративната анализа на ставовите на наставниците и стручните тимови во однос на соработката со образовниот асистент открива значајни мислења, но и извесни разлики во процената на квалитетот на оваа соработка. Според наставниците, соработката во најголем дел е силна и функционална, и дури 70 % од нив сметаат дека образовниот асистент активно соработува со стручниот тим во училиштето. Овој висок процент укажува на перцепција за стабилен професионален однос меѓу асистентот и стручниот кадар. Претставниците на стручните тимови нешто поумерено ја оценуваат соработката и 55,5 % ја сметаат како добра, што е за околу 14,5 % пониско од оцената на наставниците за соработка. Овој јаз сугерира дека, иако стручните тимови генерално се задоволни, нивните очекувања се нешто повисоки или дека почесто ги забележуваат празнините во комуникацијата. Дополнителна разлика се забележува и во процентите на тие кои сметаат дека соработката е само делумна. Кај наставниците, 20 % ја оценуваат соработката како делумна, додека кај стручните тимови дури 33,3 % ја наведуваат како задоволителна, односно со простор за подобрување. Овие бројки упатуваат дека стручните професионалци почесто од наставниците наидуваат на ситуации каде соработката не е целосно усогласена или не функционира на посакуваното ниво. Тие статистички разлики ја нагласуваат потребата од подобрување на системот на координација, особено во делот на редовна размена на информации и усогласување на интервенциите кај ученикот. Силни варијации во ставовите по ова прашање се забележуваат и во групите кои ја оценуваат соработката како незадоволителна или не постои. Според наставниците, 10 % сметаат дека образовниот асистент воопшто не соработува со стручниот тим, додека кај претставниците на стручните служби, 11,1 % ја оцениле соработката како незадоволителна. Иако бројките се слични, овие проценти го потенцираат постоењето на значаен мал дел случаи каде соработката не ги исполнува професионалните стандарди, што може да влијае врз квалитетот на поддршката за ученикот. Образовниот асистент треба да има отворена соработка во стручниот тим во училиштето се со цел да се постигнат соодветни корисни совети кои асистентот ќе ги примени во работата со ученикот со пречки во развојот во однос на неговите потреби.

Прифаќањето на професионалните сугестии од стручните соработници од страна на образовните асистенти, наставниците повторно прикажуваат повисока оценка. Според

нив, 68 % од асистентите целосно ги почитуваат и применуваат насоките добиени од стручниот тим, што упатува на висок степен на професионална усогласеност. Само 24 % од наставниците сметаат дека асистентот ги почитува сугестиите само делумно, а минимални 8 % дека ги прифаќа по потреба, односно не секогаш и не во целост. Овие податоци укажуваат дека наставниците препознаваат различни нивоа на професионална ангажираност, но доминантно го оценуваат асистентот како соработлив. Од друга страна, оценките на стручните тимови се повеќе насочени кон квалитетот на општата соработка отколку кон конкретниот одговор на сугестиите, но и тие податоци ја потврдуваат потребата од конзистентна и системска комуникација. Доминираат позитивните оценки, но процентот на задоволителна или незадоволителна соработка (вкупно 44,4 %) покажува дека стручните тимови се покритички ориентирани во споредба со наставниците.

Се забележува присуство на предизвици, како недоволна координација, комуникациски тешкотии или потреба од дополнителна обука и усогласување на улогите. Овој резултат е со согласност со тие на Drandić (2017), кои потенцираат дека асистентите сметаат дека им е потребна дополнителна педагошка и психичка помош за работата со децата со посебни потреби да биде што поквалитетна. И Romstein и Velki (2017), кои нагласуваат дека иако способноста на асистентите е на задоволително ниво, сепак, постојат одредени проблеми во праксата.

Севкупно, анализата укажува дека соработката меѓу образовните асистенти и стручните тимови е претежно позитивно перципирана од страна на тимовите, но постои простор за унапредување преку јасни протоколи, редовна комуникација и професионална поддршка. Соработката на стручниот тим со образовните асистенти треба да биде добра, бидејќи секогаш треба да се во отворена соработка кога е во прашање ученикот со пречки во развојот, да разменуваат информации и сугестии во вклучување на наставниот процес. Оттука, соработката помеѓу нив треба да ја негуваат двете страни.

Но, пак, претставниците на стручни тимови сметаат дека соработката е ефикасна (66,7 %), што укажува дека ресурсните центри успешно ја извршуваат својата функција и навремено обезбедуваат стручна помош, совети и поддршка во работата со учениците. Тие изнесуваат правовремени информации во врска со работата на образовниот асистент во наставниот процес на ученикот со пречки во развојот, споделуваат мислења доколку е потребна некоја дополнителна едуцираност на асистентот, а тоа е во голема корист во

вклучувањето на ученикот со пречки во развојот во наставниот процес.

Компаративната анализа на перцепциите за улогата и ефективноста на образовниот асистент открива висока согласност меѓу образовните асистенти, родителите и наставниците дека неговата поддршка значително влијае врз учењето и напредувањето на учениците со пречки во развојот. Сепак, секоја група го гледа влијанието од своја перспектива и со различен интензитет на оценката.

Најнапред, од гледна точка на образовните асистенти, 55 % се изјаснуваат дека постојано настојуваат да му помогнат на ученикот во процесот на учење, што ја одразува нивната висока лична процена за вложен труд. Дополнителни 25 % сметаат дека главно помагаат, додека 20 % признаваат дека интервенираат само кога е тоа неопходно. Спротивно на ова, родителите имаат уште повисока оценка за ефективноста на асистентите. Речиси две третини, односно 65 %, изразуваат задоволство од работата на образовниот асистент, што е за 10 процентни поени повисоко од процентот на асистенти кои сметаат дека секогаш помагаат во учењето. Овој податок укажува дека родителите често ја препознаваат и вреднуваат поддршката повеќе отколку самите асистенти. Дополнително, 30 % од родителите истакнуваат дека асистентот секогаш им дава информации кои им помагаат да планираат корисни дополнителни активности, а 55 % нагласуваат дека асистентот отворено разговара со нив за тешкотиите со кои се соочува ученикот. Овој наод е во согласност со Doležalová (2018), која нагласува дека ефективната комуникација со родителите е суштинска за успешната поддршка на учениците со посебни потреби. Ова повторно ја покажува високата доверба и перцепција на родителите за транспарентност и професионалност во комуникацијата. За да се пружи соодветна поддршка во учењето на ученикот со попреченост образовниот асистент треба да биде толерантен, смирен да го насочи ученикот на соодветните цели кои му се предвидени како во учењето така и во социјалната интеракција со неговите врстници со типичен развој.

Перцепцијата на родителите за напредокот на нивните деца, исто така, е значајно висока. 55 % сметаат дека благодарение на асистентот, детето подобро учи и е повеќе мотивирано. Овој процент е речиси идентичен со процентот на асистентите кои сметаат дека секогаш помагаат во учењето (55 %), што покажува силно усогласување меѓу самооцената на асистентите и резултатите што ги согледуваат родителите. Понатаму, 30 % од родителите го препознаваат напредокот во поголемата самостојност на детето, а

најмал дел, 15 %, во подобрување на вниманието и концентрацијата. Наставниците, од своја гледна точка, ја потврдуваат важноста на асистентот за напредокот на учениците. Дури 68 % сметаат дека учениците со пречки во развојот подобро напредуваат кога асистентот активно им пружа поддршка. Овој процент е за 13 % повисок од процентот на родители кои го препознаваат подобрувањето во учењето (55 %), што може да се објасни со различните критериуми на процена, бидејќи можеби наставниците често го набљудуваат напредокот во педагошки и академски рамки, додека родителите повеќе во однесувањето и мотивацијата. Дополнително, 26 % од наставниците сметаат дека учениците напредуваат делумно со поддршка од асистентот, додека 8 % веруваат дека нема напредок и покрај присуството на асистент. Свкупно, сите три групи препознаваат значајно позитивно влијание на образовниот асистент врз напредувањето на ученикот. Асистентите (55 %) ја потврдуваат сопствената активна улога, родителите (65 %) го согледуваат конкретниот напредок кај своите деца, а наставниците (68 %) ја препознаваат важноста на поддршката во академскиот контекст. Разликите во бројките го одразуваат различниот увид, но не и различните ставови, туку напротив, тие создаваат конзистентна слика за суштинската улога на образовниот асистент во образовниот процес. На основа на добиените резултати од анкетаирањето може да се заклучи дека образовниот асистент во наставата дава поддршка на ученикот со пречки во развојот на повеќе начини. Најчесто тоа е поддршката преку усвојувањето на наставната содржина, но секако тука се и техничката помош на ученикот како и поддршката во развојот на сите способности. Родителите на учениците со пречки во развојот сметаат дека образовниот асистент во наставата на нивното дете е од големо значење, бидејќи му помага на полесен начин да се вклучи во наставата за време на часовите. Улогата на асистентот не се сведува само на техничка поддршка, туку значајно придонесува и за создавање позитивна образовна средина во која ученикот се чувствува охрабрено и поддржано. Асистентите успешно ја извршуваат својата функција во насока на оспособување на учениците за самостојно функционирање, било тоа да е самостојно извршување задачи, организирање материјали, носење одлуки или преземање иницијатива. Самостојноста е еден од најважните цели во работата со учениците со пречки во развојот, па затоа овој резултат претставува позитивен индикатор за квалитетот на поддршката. Иако ова е значаен аспект од когнитивниот развој, може да се претпостави дека родителите поретко го забележуваат овој вид

напредок или дека тој се развива побавно и бара подолгорочна работа. Сепак, и оваа категорија покажува дека асистентите имаат влијание врз важни когнитивни процеси кои се од суштинско значење за учење. На основа на ова прашање од добиените резултати може да се смета кога родителот на позитивен начин ја оценува улогата и значењето на образовниот асистент во наставата со ученикот со пречки во развојот. Поддршката на асистентот овозможува ученикот подобро да учи и да има мотивација, да стане самостоен како и да има подобро внимание и концентрација.

Во споредбената анализа на перцепциите на образовните асистенти и наставниците во однос на социјалната интеракција на детето со пречки во развојот и нивната оценка за ефективност на работата на асистентот, јасно се забележува разлика во согледувањето на резултатите од поддршката. Образовните асистенти значително повисоко ја оценуваат сопствената успешност: дури 75 % од нив сметаат дека секојдневно постигнуваат интеракција и социјализација кај ученикот, додека само 12,5 % сметаат дека тоа го постигнуваат 2 - 3 пати неделно, а уште 12,5 % дека тоа се случува само во одредени ситуации. Овие бројки укажуваат дека голем дел од асистентите се доживуваат себеси како високо ефективни во промовирањето на социјална интеграција. Во однос на квалитетот на активностите што ги реализираат за да го поттикнат социјалниот развој, повеќето асистенти, односно 67,5 %, сметаат дека активностите што ги применуваат ефикасно придонесуваат за развој на интеракцијата. Дополнително 25 % изјавуваат дека активностите главно придонесуваат, додека 7,5 % сметаат дека ги реализираат активностите само делумно. Од друга страна, наставниците имаат поумерена, понекогаш и покритична перспектива. Според нив, 60 % сметаат дека стратегиите за интеракција и социјализација што ги применува асистентот се ефикасни, но 50 % од наставниците истовремено изјавиле дека асистентите ги применуваат стратегиите делумно, што укажува на препокривање на ставовите и можни разлики во интерпретацијата. Само 10 % од наставниците сметаат дека стратегиите воопшто не се применуваат, што е разлика која заслужува внимание во однос на нултиот процент на асистентите кои изјавија така за себе и колегите.

Во однос на конкретните контексти во кои наставниците забележуваат најголема социјална интеракција, 46 % сметаат дека асистентот најчесто ја постигнува интеракцијата за време на големиот одмор, што укажува на важноста на неформалните ситуации. 30 %

од наставниците ја препознаваат работа во групи како главен механизам, додека значително помал процент од 4 % и ја поврзуваат интеракцијата со часовите по физичко образование. Дополнителни 20 % сметаат дека игрите се најсилниот инструмент за социјална интеграција. Ова покажува дека наставниците посочуваат поширок спектар од контексти и активности, но и дека нивната оценка е повеќе распределена и умерена.

Иако асистентите високо ја оценуваат сопствената улога во поттикнувањето на интеракција и социјален развој, наставниците имаат поразновиден став за нивната ефективност, што имплицира и разлика во задоволството од работата на асистентот. Од перспективата на асистентите, високите проценти на самооцена (75 %) за секојдневно постигната интеракција и 67,5 % за ефективност на активностите укажуваат дека тие се убедени дека значително придонесуваат за напредокот на детето. Тоа значи дека нивото на нивно професионално задоволство е високо, а перцепцијата за напредокот на ученикот е позитивна и стабилна.

Наставниците, пак, иако делумно го препознаваат трудот на асистентите, не го доживуваат истиот степен на континуирана и секојдневна успешност. Фактот што 50 % сметаат дека стратегиите се применуваат делумно, а 10 % дека воопшто не се применуваат, сугерира дека нивното задоволство од работата на асистентот е умерено и варира. Ова укажува дека и нивната перцепција за напредокот на детето е поскумна и не толку категорична како таа на асистентите. Сумирано, двата вида испитаници имаат позитивни, но различно интензивни перспективи. Асистентите се далеку посигурни дека ја постигнуваат посакуваната интеракција и дека нивната работа води до јасен напредок кај детето, додека наставниците го гледаат тој напредок како присутен, но варијабилен и зависен од повеќе фактори.

Компаративната анализа на стратегиите за поддршка што ги применува образовниот асистент покажува различни перспективи и оценувања меѓу образовните асистенти, наставниците и родителите. Од гледна точка на образовни асистенти, 55 % сметаат дека секојдневно настојуваат да им помогнат на учениците со пречки во развојот во учењето, додека 25 % сметаат дека главно го прават тоа, а 20 % само кога е тоа потребно. Дополнително, 72,5 % од асистентите сметаат дека секојдневно е потребна помош во учењето на учениците, 20 % проценуваат дека е потребна 2–3 пати неделно, а 7,5 % сметаат дека помошта зависи од усвојувањето на наставниот материјал. Стратегиите

кои се практикуваат за давање на поддршка во учењето на учениците со попреченост, можат ефикасно да се применуваат. Ученикот со попреченост во развојот е исто како и останатите ученици само што дополнително му е потребна континуирана поддршка во учењето.

Во однос на применетите стратегии, асистентите најчесто ја истакнуваат индивидуалната работа како најдобра стратегија (57,5 %), додека 37,5 % сметаат дека диференцијацијата на содржината е најдобра, а само 5 % ја сметаат примената на позитивно поткрепување како главна стратегија. Оттука, јасно се гледа дека асистентите се ориентирани кон персонализирана поддршка и приспособување на наставата според потребите на ученикот. Сепак, перцепцијата на наставниците се разликува, и тие сè повеќе се фокусираат врз конкретните начини на кои асистентот дава поддршка. Според нив, 40 % сметаат дека асистентот најчесто го насочува вниманието на ученикот за време на часот, додека 50 % го сметаат тоа како давање упатство за работа, а 10 % сметаат дека асистентот ја приспособува содржината во соработка со наставникот. Овие резултати се во согласност со наодите на Sharma и Salend (2016a), кои истакнуваат дека индивидуализираната поддршка е основен принцип во инклузивните училиници, но се разликува по степенот на видливост од различните страни.

Во однос на социјалната интеракција, 62 % од наставниците сметаат дека асистентот секојдневно применува стратегии за постигнување интеракција со врсниците, 22 % тоа го прави 2 - 3 пати неделно, 10 % еднаш неделно, а 6 % два пати месечно. Овие бројки укажуваат на тоа дека наставниците забележуваат значајна улога на асистентот, но со умерена варијабилност во фреквенцијата на применетите стратегии. Перцепцијата на родителите е малку поразлична и се фокусира врз конкретната и непосредна поддршка во наставата. 55 % од родителите го препознаваат асистентот како директна поддршка во учењето и совладувањето на наставната содржина, додека 35 % ја нагласуваат техничката помош, како организација на материјали и придружба при активности. Само 10 % од родителите сметаат дека асистентот обезбедува поддршка во развојот на сите способности, што укажува на тоа дека родителите најчесто забележуваат непосреден ефект врз учењето, но не секогаш поширок развоен напредок.

Во однос на напредокот на детето, родителите најчесто го препознаваат во доменот на учењето и мотивацијата и 55 % сметаат дека благодарение на асистентот детето

подобро учи и покажува поголема мотивација. 30 % го согледуваат напредокот во самостојноста на детето, а најмал процент, 15 %, го оценуваат подобрувањето на вниманието и концентрацијата. Сумирано, компаративно гледано, асистентите ја истакнуваат сопствената активност и секојдневна помош (55 - 72,5 %) и примената на индивидуални стратегии (57,5 %), наставниците забележуваат конкретни начини на поддршка и умерена фреквенција на социјална интеракција (40 - 62 %), а родителите најчесто препознаваат директен ефект на поддршката врз учењето и мотивацијата на детето (55 %). Разликите во процентите ја покажуваат различната перспектива и фокус на секоја група, но во сите случаи доминира позитивна оценка за улогата на образовниот асистент во поддршката на учениците со пречки во развојот. И овие резултати се во согласност со наодите на Sharma & Salend (2016a).

Компаративната анализа на перцепциите за потребата од промени во работата на образовниот асистент и желбата за професионално усовршување покажува значајни разлики во фокусот и оценките меѓу родителите и асистентите. Најголемиот дел од родителите, односно 40 %, сметаат дека не е потребно ништо да се менува во работата на асистентот.. Оттука, родителите генерално се задоволни, но и дека очекуваат дополнителна стручна надградба и поголемо општествено признавање за образовните асистенти. Овие наоди ја нагласуваат потребата од системски пристап за поддршка, обука и валоризација на нивната работа. Но, родителите чувствуваат дека работата на асистентите понекогаш останува недоволно препознаена. Со оглед на тоа што нивната улога е клучна за развојот, напредокот и вклучувањето на учениците, јавната благодарност и институционалната поддршка би придонеле за подобра мотивација, задржување на кадарот и зголемување на видливоста на нивниот труд. Според добиените резултати за тоа дали треба нешто да се менува во работата на образовниот асистент родителите сметаат дека само добро едуцираниот асистент кој има потребни знаења од педагогијата и дидактиката може да даде соодветна поддршка на ученикот со пречки во развојот.

Сепак, кога станува збор за размислувањето за професионално усовршување и континуирано едуцирање, родителите имаат поразновидни ставови. 40 % сметаат дека не е потребно ништо да се менува во работата на асистентот, што ја потврдува нивната задоволност со постојната пракса. Сепак, значителен процент, 35 %, смета дека би било

корисно асистентот континуирано да се едуцира, особено во делот на работата со ученици со пречки во развојот, а 25 % дури истакнуваат дека асистентот треба јавно да се пофали за својот ангажман и придонес.

Од друга страна, перцепцијата на самите образовни асистенти е дури поинтензивна во однос на усовршувањето. Резултатите покажуваат дека 90 % од анкетираниите асистенти се заинтересирани за стручно усовршување во областа на инклузивното образование. Тие јасно го изразуваат стремежот за надградба на своето знаење и вештини, со цел да ја подобрат квалитетноста на поддршката што ја пружаат на учениците со пречки во развојот. Само 10 % од асистентите сметаат дека не е потребно дополнително образование, изјавувајќи дека нивното сегашно ниво е доволно за ефективно вршење на работата. Компаративно гледано, се забележува разлика. Имено, родителите во поголем дел ја сметаат сегашната пракса за задоволителна (55 % сметаат дека соработката е одлична, 40 % дека не е потребно ништо да се менува), додека асистентите самите ја изразуваат својата желба за континуирано усовршување (90 % се заинтересирани за дополнителна едукација). Воопшто, анализата укажува на висок степен на задоволство и доверба кај родителите, но и на голема мотивација за личен и професионален развој кај асистентите, што ја создава основата за континуирана едукација и потенцијални иновации во практиката на инклузивното образование. Овој наод се согласува со Webster и de Boer (2023), кои потенцираат дека асистентите во инклузивното образование имаат голем интерес за професионално усовршување, но јавната и институционалната поддршка често е недоволна. Сепак, генерално, асистентите, наставниците и родителите ја препознаваат суштинската улога на образовниот асистент во напредокот на учениците. Асистентите ја истакнуваат својата активност и секојдневната помош, наставниците го нагласуваат квалитетот на применетите стратегии, а родителите најчесто забележуваат директен ефект врз учењето и мотивацијата на детето. Овие наоди ја потврдуваат важноста на асистентите за инклузивното образование, што е во согласност со истражувањата на Sharma и Salend (2016a) и Doležalová (2018).

Од резултатите од анализата за разликите и корелациите помеѓу различните варијабли откривме значајни разлики во перцепцијата на образовните асистенти, наставниците и родителите во однос на ефикасноста и соработката во инклузивниот процес. Најзначајни предзнаци за перцепцијата на асистентите се: возраста, работното

искуство и квалитетот на соработката со родителите и наставниците. Од друга страна, стручните тимови не покажуваат значајни варијации ниту според демографски ниту според институционални фактори.

Имено, наодите дека полот не влијае врз перцепциите на асистентите, наставниците или стручните тимови се усогласуваат со меѓународните истражувања. Исто така, и истражувањето на García-Crespo и соработниците (2021) покажува дека полот на професионалците не корелира значајно со нивната процена на квалитетот на инклузивната поддршка. Дополнително такви резултати посочуваат и Sharma и Salend (2016b) наоѓаат дека наставничките ставови кон инклузијата и професионалната соработка не зависат од полот, туку од искуството и контекстот во кој работат.

Како силни предзнаци ги откривме возраста и работното искуство. Повозрасните асистенти имаат повисока перцепција за сопствениот успех, а поiskusните асистенти и наставници ја оценуваат соработката појасно и постабилно. Ова е во согласност со студиите на Symes и Humphrey (2011), кои тврдат дека асистентите со поголемо искуство имаат развиено похармонични стратегии за работа со ученици со попреченост. Brown и Stanton-Charman (2015) откриле дека искуството води кон повисока професионална сигурност и подобри процени на ефикасност, а Wolfe & Hall (2020) дека постарите наставници почесто изразуваат позитивни ставови и поперсонализирани начини на соработка со асистентите.

Институционалниот контекст не влијае кај асистентите и стручните тимови, но влијае кај наставниците. Училиштето незначајно влијае врз перцепцијата на асистентите или стручните тимови, но има силно значење кај наставниците. Асистентите можеби често имаат повеќе индивидуализирана рутина и нивната перцепција помалку се менува од институционалната структура. Ова може да е едно од објаснувањата за незначајните разлики кај нив. Овој резултат е конзистентен со резултати од претходни истражувања, како Devecchi & Rouse (2010), кои посочуваат дека наставниците силно зависат од организациската култура и од поддршката во училиштето и Ainscow (2020), кој открил дека училиштата со поразвиена тимска практика создаваат повисок квалитет на перцепција за соработка кај наставниците.

Како најсилен фактор се издвои соработката со родителите и наставниците, и соработката со родителите има најсилно влијание, па соработката со наставниците чие

влијание е помало. И во други истражувања, исто така, е откриено дека родителската поддршка значително го зголемува чувството на професионален успех кај асистентите (Bourke & Burgman, 2010). Ефективната комуникација меѓу наставници и асистенти е клучна за нивната самодоверба и процена на придонесот (Giangreso, 2021). Quick и соработниците (2022) откриваат дека асистентите кои имаат редовна интеракција со родители и наставници имаат повисока професионална ангажираност и перцепција за ефикасност. Резултатот од ова истражување дека соработката со стручните тимови не е значајна, исто така, е потврден од Webster и Blatchford (2019), кои наведуваат дека формалните тимови често немаат доволно директен контакт со асистентите.

Родителите ја оценуваат ефективноста и поддршката што ја обезбедуваат образовните асистенти различно според полот, за разлика од наставниците и стручните тимови. Овој наод е конзистентен со наодите на Ferreira и соработниците (2020) дека мајките значајно повеќе ја ценат квалитетната комуникација и често ја проценуваат поддршката позитивно. López и соработниците (2017), исто така, откриле дека жените родители имаат повисоко учество во образовниот процес, што влијае и врз перцепциите за поддршката од школскиот кадар.

## VI. Заклучоци

Врз основа на добиените резултати од истражувањето може да се заклучи дека образовниот асистент во наставата кај учениците со пречки во развојот дава поддршка во учењето и е од големо значење во наставниот процес на ученикот. Сето ова го потврдуваат и наставниците кои имаат голема потреба од образовен асистент во додатната настава на ученикот со пречки во развојот како и родителите на учениците со пречки во развојот кои на некој начин им го олеснува учењето на нивните деца се со цел полесно да ги сознаат вештините како и да се социјализираат со нивните врстници со типичен развој. Асистентот во наставата применува одредени стратегии во контекст на ефикасна социјална интеракција на учениците со пречки во развојот. Образовниот асистент активно соработува со стручниот тим во основните училишта, наставниците, како и со родителите на учениците со пречки во развојот. Родителите на учениците со пречки во развојот сметаат дека образовниот асистент е од голема помош и поддршка на ученикот со пречки во развојот во наставниот процес.

Врз основа на тоа може да се каже дека работата на образовниот асистент е ефикасна во наставниот процес преку својот придонес во социјалната интеракција и комуникација на ученикот со пречки во развојот и неговите врстници со типичен развој, секако соработувајќи со родителите, наставниците како и стручните тимови во основните училишта.

Резултатите од ова истражување даваат јасна слика за улогата и значењето на образовниот асистент во процесот на инклузивното образование. Според добиените податоци, повеќето образовни асистенти (72,5 %) сметаат дека секојдневно е потребна поддршка за учениците со пречки во развојот, додека само мал процент ги ограничува своите интервенции на неколку пати неделно или врз основа на усвојувањето на наставниот материјал. Овој наод ја потврдува хипотезата  $H_0$ , дека образовниот асистент е од големо значење во едукативниот процес за напредокот на инклузираниот ученик, бидејќи секојдневното присуство и поддршка овозможуваат поефективно усвојување на наставните содржини.

Исто така, анкетата покажа дека најголем дел од асистентите настојуваат активно да им помогнат на учениците во учењето (55 %), при што индивидуалната работа е

препозната како најефикасна стратегија (57,5 %), а диференцијацијата на наставната содржина, исто така, се користи (37,5 %). Овие резултати ја потврдуваат Х3 хипотезата, според која образовниот асистент дава директна помош во усвојувањето на наставните содржини и придонесува за напредокот на учениците со пречки во развојот.

Во однос на социјалната интеграција, податоците покажуваат дека повеќето асистенти (75 %) секојдневно овозможуваат интеракција и социјализација меѓу учениците со пречки во развојот и нивните врстници со типичен развој, а 67,5 % сметаат дека активностите кои ги реализираат придонесуваат за ефикасен социјален развој. Истото го потврдуваат и перцепциите на наставниците, каде што 62 % сметаат дека стратегиите за интеракција се применуваат секојдневно и се ефикасни. Овие наоди ја потврдуваат Х1 хипотезата, според која образовниот асистент влијае позитивно врз социјалното однесување на ученикот.

Повеќето асистенти (72,5 %) и наставници (70-74 %) сметаат дека соработката со наставниците, родителите и стручниот тим е континуирана и успешна, додека родителите најчесто ја оценуваат соработката како одлична (55 %) или правовремена и отворена (30 %). Ова ги потврдува податоците од Х2 хипотезата, дека асистентот активно соработува со сите релевантни чинители во образовниот процес, што го зголемува квалитетот на поддршката за учениците.

Полот на асистентите, наставниците и членовите на стручните тимови нема значително влијание врз нивната перцепција за соработката и ефективноста на поддршката. Но, возраста и работното искуство на асистентите се значајни фактори, при што повозрасните и поiskusните асистенти имаат повисока перцепција за сопствениот придонес. Исто така, позитивната соработка со наставниците и родителите ја зголемува самоперцепцијата на асистентите за ефикасноста на нивната работа.

Генерално, главните заклучоци се дека образовниот асистент е клучен чинител во инклузивната наставна средина. Тој не само што помага во усвојувањето на наставните содржини, туку и овозможува успешна социјализација, поддршка во развојот на мотивацијата и самостојноста на учениците, како и ефикасна соработка со наставниците, родителите и стручните тимови. Според тоа, сите поставени хипотези Х0, Х1, Х2 и Х3 се потврдени.

## VII. Препораки

Главните препораки од кои произлегоа од наодите на истражувањето, земајќи ги предвид одговорите, односно мислењата на сите вклучени групи испитаници се следниве:

- 1) Организирање редовни обуки за инклузивно образование, учество на семинари, конференции и професионални работилници, насочени кон образовните потреби на децата вклучени во инклузија и во иднина и стекнување знаење за креирање индивидуализирани стратегии за учење, како на државно, така и на училишно ниво. Учесството е пожелно и на национално и на меѓународно ниво, со цел усвојување современи методи и пристапи и континуирано подобрување на постојните;
- 2) Воведување систем за менторство и супервизија, каде што образовните асистенти ќе им помагаат на помалку искусните во решавањето специфични предизвици, споделувајќи знаење и искуство;
- 3) Заедничко планирање на наставните активности од страна на образовните асистенти и наставниците, како и приспособување на наставниот материјал според потребите на ученикот;
- 4) Развивање систем за континуирана евалуација на активностите на асистентот, со цел идентификување успешни стратегии и области за подобрување;
- 5) Поголема вклученост на асистентите во подготовката на индивидуални планови за учење и интервенција;
- 6) Обезбедување позитивни повратни информации на секое ниво и поддршка;
- 7) Редовно информирање на родителите за напредокот на детето и активностите на асистентот и состаноци за размена на податоци и идеи за самиот ученик, што ќе го унапреди неговиот образовен процес. Ова може да се одвива на различни начини, со физичко присуство во училиштето или онлајн платформи, како што се: Zoom, Teams итн. Целта е да се охрабрат родителите да учествуваат и да помогнат во креирањето индивидуални планови за учење и социјална интеракција;
- 8) Создавање училишна стратегија за подобрување на социјалната интеракција помеѓу учениците со и без попреченост и поголемо прифаќање. Еден начин да се постигне ова е воведување редовни групни активности и игри кои ја промовираат социјалната интеракција помеѓу учениците со и без попреченост;

- 9) Спроведување периодични анкети и дискусии со ученици, родители, наставници и стручни тимови за идентификување на слабите точки и предлози за подобрување.
- 10) Јавно признавање на достигнувањата на асистентот, што ја зголемува професионалната мотивација.

## Користена литература

- 1) Accardo, P.J., Accardo, J. A., & Capute, A.J. (2008). A neurodevelopmental perspective on the continuum of developmental disabilities. In: *Accardo P.J. editor. Capute and Accardo's neurodevelopmental disabilities in infancy and childhood. 3rd edition.* Baltimore: Paul H Brookes, p-p. 3-26.
- 2) Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education.* Routledge.
- 3) American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th edition.* Washington DC: American Psychiatric Press, p-p. 33-86.
- 4) Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja.* Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- 5) Bakovljević, M. (1992). *Didaktika.* Naučna knjiga.
- 6) Bentham, S. (2006). *Practical Tips For Teaching Assistants.* New York: Routledge.
- 7) Биро за развој на образованието. (n.d.). *За деца со посебни потреби.*  
<https://bro.gov.mk/%D0%B7%D0%B0-%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%B0-%D1%81%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B8/>
- 8) Биро за развој на образованието. (2020). *Концепција за инклузивно образование.*
- 9) Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools.* Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- 10) Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* CSIE.
- 11) Bourke, R., & Burgman, I. (2010). Coping with challenges of school inclusion: Views of parents and teachers. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 141-155.
- 12) Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed.). Pergamon.
- 13) Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2015). Experiences of paraprofessionals working with students with disabilities. *Journal of Special Education, 49*(1), 17-28.
- 14) Bukvić, Z., & Špoljar, T. (2022). Teaching Assistants' Professional Support for Students with Disabilities and Their Role in Inclusive Education. *Život i škola, 68* (1-2).

- 15) 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.
- 16) Causton-Theoharis, J. (2009). *The paraprofessional's handbook for effective support in inclusive classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- 17) 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.
- 18) Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Developmental disabilities*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities>
- 19) Deen, J., & Zuidema, N. (2008). Participation, learning and exclusion in group work. In J. Deen, M. Hajer, & T. Koole (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms* (Vol. 5, No. 2, pp. 171-196).
- 20) Devecchi, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of teachers' perceptions of effective support for pupils with learning difficulties. *Support for Learning, 25*(2), 55-61.
- 21) Dolezalova, E. (2018). Teacher Assistant as One of the Supportive Measures of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Educational Review, USA, 2*(5), 289-295.
- 22) Drangić, D. (2017). *Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Izvorni znanstveni članak*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- 23) Drotárová, L. (2006). *Asistent pedagoga – stav v ČR*. Praha: IPPP.
- 24) Ferreira, M., Silveira, Y., & Dias, P. (2020). Parental perceptions of school support in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(4), 301-312.
- 25) Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828.
- 26) Franke, M. L., et al. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education, 60*(4), 380-392.
- 27) French, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- 28) Fuentes, S. Q. (2013). Fostering communication between students working collaboratively: Results from a practitioner action research study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 15(2), 48-71.
- 29) García-Crespo, F., Sánchez-Gómez, M., & Martín-Rodríguez, J. (2021). Teacher and assistant perceptions in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103437.
- 30) 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.
- 31) Giangreco, M. F. (2021). *Paraprofessionals in inclusive schools: Practices, dilemmas, and solutions*. Harvard Education Press.
- 32) Guralnick, M. J. (2017). *Early intervention for children with developmental delays*. Brookes Publishing.
- 33) Hallam, S., & Parsons, S. (2013). The incidence and make up of ability grouped sets in the UK primary school. *Research Papers in Education*, 28(4), 393-420.
- 34) Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs. A Guide for Assistants in School and pre-Schools*. David Fulton Publishers: London.
- 35) IEP-UNESCO. (2024). *Republic of North Macedonia Education Sector Analysis 2024*. The report emphasizes that reforms are based on "new challenges in the global scientific and technological environment."  
[https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ESA-2024\\_North\\_Macedonia.pdf](https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/ESA-2024_North_Macedonia.pdf)
- 36) Igrić, Lj., et al., (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
- 37) Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- 38) Lapat, G. (2011). *Asistent u nastavi u Jurčević. A. Opić S - Zagreb, Škola, odgoj i učenje za budućnost* Učiteljski fakultet, str. 205-213.
- 39) Lipkin, P. H. (2019). Developmental and behavioral surveillance and screening. In: *Kliegman RM, St. Geme JW. Nelson Textbook of Pediatrics (21st ed.)*. Philadelphia: Elsevier, p-p. 159-161.

- 40) Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92–99.
- 41) López, V., Romero, M., & Cañadas, M. (2017). Mothers and fathers' involvement in school: Gendered perspectives. *Educational Review*, 69(2), 104-121.
- 42) Menzies, J., & Barn, R. (2014). International postgraduate student transition experiences: The importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 84–94.
- 43) МИА. (2022, 15 јули). *МОН: над 1 000 образовни асистенти Во новата учебна година*. МИА. <https://mia.mk/en/story/%D0%BC%D0%BE%D0%BD-%D0%BD%D0%B0%D0%B4-1-000-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8-%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8-%D0%B2%D0%BE-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0-%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D1%9C%D0%B5-%D0%B1%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D1%82-%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B4%D1%80%D1%88%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D1%81%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82>
- 44) Министерство за образование и наука. (2019). *Национална стратегија за инклузивно образование 2019-2025*. Влада на Република Северна Македонија.
- 45) Министерство за образование и наука. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. Биро за развој на образование. <https://bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/09/Koncepcija-za-inkluzivno-obrazovanie-FINAL-za-pecat.pdf>
- 46) Министерство за образование и наука. (2022, 3 август). *МОН: Од септември 720 образовни асистенти во основните училишта*. Јавна администрација. <https://javnaadministracija.mk/2022/08/03/mon-od-septemvri-720-obrazovni-asistenti-vo-osnovnite-uchilishta-naskoro-ke-se-objavi-oglas-za-nivno-angazhirane>

- 47) Minondo, S., Meyer, L. H., & Xin, J. F. (2001). The Role and Responsibilities of Teaching Assistants in Inclusive Education: What's Appropriate? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 26(2), 114-119.
- 48) Mitchell, D. (2015). *Inclusive education: Evidence-based practices for success*. Routledge.
- 49) Moshe, A. (2017). Inclusion Assistants in General Education Settings - A Model for In-service Training. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 209-216.
- 50) Myers, S. M. (2019). Diagnosing developmental disabilities. In: *Batshaw ML, Roizen NJ, Pellegrino L. editors. Children with Disabilities. 8th edition*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 199-224.
- 51) Nemeč, J., & Šteparová, E. (2008). Education of socially disadvantaged students and assistants in primary schools in Brno. *Education of students with special educational needs*, 3(1), 245-262.
- 52) Norwich, B. (2014). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. Routledge.
- 53) OECD. (2019). *Education at a glance 2019*. OECD Publishing.
- 54) Özyaydın, L. (2020). Stakeholders' Views on the Tasks of Teaching Assistants in Inclusive Education: A Mixed-Method Study. *Ankara University Journal of Special Education*, 21(3), 561-587.
- 55) Pellegrino, L. (2007). Patterns in development and disability. In: *Batshaw ML, Pellegrino L, Roizen NJ. editors. Children with developmental disabilities. 6th edition*. Baltimore: Paul H Brookes, p-p. 217-128.
- 56) Peters, S. (2004). Inclusive education: An EFA strategy for all children. *World Bank*.
- 57) 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(7), 182-198.
- 58) Pina-Garza, J. E., & James, K. C. (2019). Psychomotor retardation and regression. In: *Pina-Garza JE, James KC. editors. Fenichel's Clinical Pediatric Neurology. 8th edition*. Philadelphia: Elsevier, p-p. 115-149.
- 59) Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот асистент. (2020).
- 60) Prodanović, T., & Ničković, R. (1984). *Didaktika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- 61) Quick, K., Smith, S., & Hall, T. (2022). Collaborative practices between teachers and teaching assistants. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 689-705.
- 62) Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme*, 6(1), 86-100
- 63) Radford, J., et al. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36(1), 1-10.
- 64) Romstein, K., & Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: Problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, LXIII(1), 151-158.
- 65) Sharma, U., & Salend, S. J. (2016a). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134.
- 66) Sharma, U., & Salend, S. (2016b). Teaching assistants and their roles in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-15.
- 67) 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.
- 68) Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- 69) Slee, R. (2018a). *Defining the scope of inclusive education*. International Bureau of Education.
- 70) Slee, R. (2018b). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- 71) Suzić, N. (1999). *Uvod u inkluziju*. XBS.
- 72) Suzić, N., & saradnici. (1999). *Interaktivno učenje*. Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.
- 73) Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School assistants' experiences of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 12-19.
- 74) Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- 75) Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- 76) UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*.

- 77) UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- 78) UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education*. UNESCO Publishing.
- 79) UNICEF. (2022). *Inclusive education in practice: Guidelines for schools*. UNICEF.
- 80) United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org>
- 81) Uzlová, I. (2010). *Assistance to people with disabilities and disadvantages: A practical guide for personal and pedagogical assistants*. Prague: Portál.
- 82) Vrkić-Dimić, J. (2015). *Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup u učenju i poučavanju*. Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.
- 83) Vukotić, A. (2023). *Uloga i značaj asistenta u nastavi u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole*. Nikšić: Univerzitet crne gore filozofski fakultet – Nikšić.
- 84) Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551.
- 85) 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.
- 86) Webster, R., & Blatchford, P. (2019). *Making sense of teaching assistants*. Routledge.
- 87) Webster, R., & de Boer, A. A. (2023). *Teaching Assistants, Inclusion and Special Educational Needs: International Perspectives on the Role of Paraprofessionals in Schools*. Routledge.
- 88) Wolfe, J., & Hall, T. (2020). Teacher beliefs and professional experience in inclusive settings. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103062.
- 89) World Health Organization. (2022). *Developmental difficulties in early childhood*. WHO Press.
- 90) 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.

- 91) Закон за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр.161/19 и 229/20).
- 92) Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197.
- 93) Zrilić, S., & Jadrijević Tomas, A. (2021). Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi. *Društvene i humanističke studije*, 1(14), 223-240.

## Прилози

### Прилог 1 - Прашалник за образовниот асистент

#### 1. Кој е вашиот пол?

- a) Женски
- b) Машки

#### 2. На која возраст сте?

- a) Од 25 до 35 години
- b) Од 35 до 50 години
- c) Над 50 години

#### 3. Кое е Вашето највисоко образование?

- a) Средно образование
- b) Вишо образование
- c) Високо образование

#### 4. Колку години работите како образовен асистент во наставата?

- a) Од 0 до 5 години
- b) Од 6 до 10 години
- c) Преку 10 години

#### 5. Колку најчесто на учениците со пречки во развојот им е потребна помош во учењето?

- a) Секојдневно
- b) Од два до три пати во неделата
- c) Во зависност од усвојување на материјалот

#### 6. Дали настојувате да му помогнете во учењето на ученикот со пречки во развојот?

- a) Да

- b) Воглавно
- c) Кога е потребно

**7. Која стратегија е најдобра во пружање на помош во учењето кај ученикот?**

- a) Индивидуална работа
- b) Диференцијација на содржината
- c) Примена на позитивно поткрепување

**8. Колку често постигнувате интеракција и социјализација кај ученикот со пречки во развојот и неговите врсници со типичен развој?**

- a) Секојдневно
- b) Од два до три пати неделно
- c) Во одредена ситуација

**9. Дали активностите кои ги реализирате за постигнување и интеракција допринесуваат ефикасен социјален развој кај ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Воглавно
- c) Делумно

**10. Дали сметате дека ученикот со пречки во развојот е прифатен од страна на неговите врсници со типичен развој?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**11. Дали активно соработувате со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи со ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Воглавно
- c) Делумно

**12. Дали сте задоволни од соработката со наставникот кога е во прашање планирањето на работните задачи со ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**13. Дали континуирано соработувате со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**14. Поради што е значајна континуираната соработка со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

- a) Добивање информации за ученикот
- b) Тимска работа
- c) Применување на правовремени стратегии

**15. Дали сакате стручно да се усовршувате во областа на инклузивното образование? Доколку одговорот е „да“, образложете зашто е тоа значајно.**

- a) Да
- b) Не

**16. По каква програма е ученикот со пречки во развојот на кого му пружате поддршка во учењето?**

- a) ИОП
- b) Модифицирана програма

## Прилог 2 - Прашалник за наставници

### 1. Кој е вашиот пол?

- c) Женски
- d) Машки

### 2. На која возраст сте?

- d) Од 25 до 35 години
- e) Од 35 до 50 години
- f) Над 50 години

### 3. Во каква паралелка држите настава?

- a) Одделенска настава
- b) Предметна настава

### 4. Дали образовниот асистент помага во планирањето на работата со учениците кои имаат попреченост во развојот?

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

### 5. Дали сметате дека учениците со пречки во развојот подобро напредуваат доколку образовниот асистент им пружа поддршка?

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

### 6. На кој начин образовниот асистент најчесто пружа поддршка во учењето кај ученикот со пречки во развојот?

- a) Го насочува вниманието на ученикот на часот
- b) Дава на упатство за работа

c) Ја прилагодува содржината во соработка со наставникот

**7. Колку често образовниот асистент во наставата применува стратегија за постигнување на интеракција помеѓу ученикот со пречки во развојот неговите врстници со типичен развој?**

- a) Секојдневно
- b) Од два до три пати неделно
- c) Еднаш неделно
- d) Два пати месечно
- e) Воопшто не

**8. Дали стратегиите за интеракција и социјализација помеѓу учениците со пречки во развојот и учениците со типичен развој кои образовниот асистент ги применува се ефикасни?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**9. Преку кои активности образовниот асистент во наставата најчесто постигнува социјална интеракција помеѓу учениците со пречки во развојот и нивните врстници?**

- a) За време на големиот одмор
- b) Преку активност на работа во групи
- c) На часовите по физичко воспитание
- d) Преку разни игри

**10. Дали сте задоволни од соработката и комуникацијата со образовниот асистент во наставата?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**11. Дали образовниот асистент ги уважува Вашите сугестии поврзани во работата со ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**12. Дали образовниот асистент во наставата активно соработува со родителите на ученикот со пречки во развојот?**

- d) Да
- e) Делумно
- f) Не

**13. Дали образовниот асистент во наставата активно соработува со стручниот тим во училиштето?**

- a) Да
- b) Делумно
- c) Не

**14. Дали образовниот асистент прифаќа сугестии од стручните соработници поврзани со работата со ученикот со пречки во развојот?**

- a) Да
- b) Не
- c) По потреба

### **Прилог 3 - Прашалник за родители**

#### **1. Дали сте задоволни од работата на образовниот асистент во наставата? (Можни се повеќе одговори)**

- a) Во потполност сум задоволен / задоволна
- b) Асистентот е секогаш тука да пружи информации во право време
- c) Со асистентот секогаш отворено се разговара за потенцијалната потешкотија со која се соочува ученикот со пречки во развојот

#### **2. Како образовниот асистент во наставата помага на Вашето дете?**

- a) Пружа на поддршка во учењето и усвојувањето на наставната содржина
- b) Пружа техничка помош на ученикот
- c) Пружа поддршка и развој на сите способности

#### **3. Како Вашето дете напредува под заслуга на асистентот?**

- a) Детето подобро учи и има подобра мотивација
- b) Детето станува самостојно
- c) Детето има подобро внимание и концентарција

#### **4. Каква е соработката со асистентот?**

- a) Соработката е одлична, асистентот редовно неизвестува за сè
- b) Соработката е правовремена, отворена и секојдневна
- c) Без ефикасна соработка со образовниот асистент детето не би напредувало добро

#### **5. Дали нешто треба да се менува кога е во прашање работата на образовниот асистент?**

- a) Не потребно ништо да се менува
- b) Значајно би било асистентот континуирано да се едуцира во работата на учениците со пречки во развојот
- c) Асистентот треба да се пофали јавно за неговиот ангажман и допринос

## **Прилог 4 - Прашалник за стручниот тим на училиштето**

### **1. Кој е вашиот пол?**

- a) Женски
- b) Машки

### **2. На која возраст сте?**

- a) Од 25 до 35 години
- b) Од 35 до 50 години
- c) Над 50 години

### **3. Каква е соработката со образовниот асистент?**

- a) Добра
- b) Задоволителна
- c) Незадоволителна

### **4. Каква е соработката со ресурсните центри?**

- a) Ефикасна
- b) Добра
- c) Делумна