



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА МЕНАЏМЕНТ СО ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ



Магистерски труд
**УЛОГАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА МЕНАЏМЕНТОТ НА
ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО ДОМЕНОТ НА
ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Кандидат

Емилија Арсовска-Николовска

Ментор

Проф. д-р Милева Ѓуровска

Февруари 2026

Скопје

ИЗЈАВА

Јас, долупотпишаниот/ата **Емилија Арсовска-Николовска**, со број на индекс **4106/11**, студент/ка на Филозофскиот факултет при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, под целосна морална и материјална одговорност изјавувам дека магистерскиот труд со наслов:

„УЛОГАТА И ЗНАЧЕЊЕТО НА МЕНАЏМЕНТОТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО ДОМЕНОТ НА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“

е мое самостојно дело.

Потврдувам дека овој труд не е преземен ниту делумно ниту целосно од друг магистерски труд или друг вид на труд, и дека сите извори кои се користени при изработката се коректно наведени во текстот и во делот користена литература, согласно академските стандарди и правилата на цитирање.

Скопје, Февруари 2026 година

Потпис на кандидатот

Апстракт

Агендата 2030 и Целта 4 за одржлив развој го нагласуваат значењето на инклузивното и квалитетното образование, како и неопходноста од интегрирање на сите ученици, вклучително и оние со попреченост, во редовниот образовен систем. Во рамките на овој магистерски труд се анализираат организациските аспекти и практиките на менаџментот на човечки ресурси (МЧР) во инклузивното образование во Македонија, со фокус на улогата на образовните асистенти, наставниот кадар и стручните тимови. Теоретскиот дел дава преглед на развојот на инклузивното образование и на клучните процеси на МЧР (регрутација, обука, комуникација, евалуација, обезбедување ресурси и развој на инклузивна култура).

Практичниот дел опфаќа емпириско истражување со цел да се утврдат материјалните, организациските и кадровските услови во кои се спроведува инклузивното образование, квалитетот на соработката меѓу професионалците, нивото на комуникација, како и стратешките документи што ја регулираат нивната работа. Методологијата вклучува квантитативни и квалитативни истражувачки техники, со анализа на ставовите, практиките и административната рамка.

Резултатите покажуваат дека, и покрај постојните политики и нормативи, практичната примена на инклузијата се соочува со предизвици, како што се ограничените ресурси, непостојаните и недоволно структурирани обуки, како и потребата од подобра координација и комуникација меѓу сите чинители. Заклучоците упатуваат на потреба од систематизирана стратегија за развој на МЧР во образованието, која ќе ја зајакне инклузивната култура и ќе ја зголеми ефикасноста на тимската работа.

Клучни зборови: инклузивно образование, менаџмент на човечки ресурси, образовни асистенти, комуникација, тимска работа.

Abstract

The 2030 Agenda and Sustainable Development Goal 4 emphasize the importance of inclusive and quality education, as well as the necessity of integrating all students, including those with disabilities, into the mainstream education system. This master's thesis analyzes the organizational aspects and practices of human resource management (HRM) in inclusive education in the Republic of North Macedonia, with a focus on the role of educational assistants, teaching staff, and professional teams. The theoretical section provides an overview of the development of inclusive education and key HRM processes (recruitment, training, communication, evaluation, resources, and the development of an inclusive culture).

The practical section involves empirical research aimed at identifying the material, organizational, and staffing conditions under which inclusive education is implemented, the quality of collaboration among professionals, the level of communication, and the strategic documents governing their work. The methodology combines quantitative and qualitative research techniques, including the analysis of attitudes, practices, and the administrative framework.

The results indicate that despite the existing policies and regulations, the practical implementation of inclusion faces challenges such as limited resources, inconsistent and insufficiently structured training, and the need for improved coordination and communication among all stakeholders. The conclusions point to the necessity of a systematic strategy for the development of HRM in education, aimed at strengthening the inclusive culture and increasing the effectiveness of teamwork.

Keywords: inclusive education, human resource management, educational assistants, communication, teamwork.

КРАТЕНКИ

- БРО – Биро за развој на образованието
- ДПИ – Државен просветен инспекторат
- ИТР – Индикатори за тековни резултати
- ИТУ – Индивидуален тим на ученик
- ИОП – Индивидуален образовен план
- КБР – Комисија за поддршка и ресурси
- КС – Кадровска служба
- МК – Мотивација и компензација
- МОН – Министерство за образование и наука
- МП – Модифицирана програма
- МЧР – Менаџмент со човечки ресурси
- НС – Наставен совет
- ООП – Општа образовна програма
- ОА – Образовен асистент
- ОПР – Обука и професионален развој
- ОУРЦ – Основно училиште со ресурсен центар
- ОЦ – Оценување на кадар
- ПОП – Посебни образовни потреби
- ПП – Посебни потреби
- ПР – Професионален развој
- ПС – Персонален сектор
- РС – Регрутација и селекција
- РЧР – Раководење со човечки ресурси
- СС – Стручна служба
- УИТ – Училиштен инклузивен тим
- УП – Управен одбор
- HR – Human Resources (човечки ресурси)
- HRM – Human Resource Management

БЛАГОДАРНОСТ

Овој труд е резултат на долг, посветен и емотивно значаен процес, исполнет со предизвици, истрајност и длабока внатрешна мотивација. Тој претставува, не само академско достигнување, туку и сведоштво за силата на љубовта, поддршката и вербата, без кои овој пат би бил невозможен. Темата на трудот не е избрана случајно; таа произлегува од моето професионално искуство во работата со деца со посебни образовни потреби, кои беа мојата главна мотивација за започнување и истражување во овој процес.

Со длабока почит и благодарност, постхумно ѝ оддавам признание на мојата мајка – мојата прва животна потпора, од која ја научив човечноста, вредноста на тивкиот труд и скромноста како највисока форма на достоинство и темел на живот воден од вера и љубов.

На моите ќерки, Сара и Николина, им го посветувам овој труд како симбол на безгранична љубов, истрајност и уверување дека знаењето има вистинска вредност само кога се живее преку трудољубивост и човекољубие. Вистинската сила произлегува од љубовта, одговорноста и скромноста, водени од верата, а не од гордоста и наметнувањето. Посебна благодарност упатувам на сопругот, сестра ми и потесното семејство за трпението, разбирањето и несебичната поддршка, кои ми беа од непроценливо значење во текот на целиот процес.

Благодарност му упатувам и на мојот ментор за стручната поддршка, насоките и укажаната доверба, на членовите на комисијата, лекторот, како и на сите испитаници и соработници кои придонесоа за реализацијата на истражувањето.

На крај, но пред и над сè, благодарност му упатувам на Бога, кој ми беше и останува духовна водилка, извор на сила и надеж на овој пат исполнет со труд, љубов и вера.

СОДРЖИНА

ВОВЕД.....	1 стр.
1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ.....	3 стр.
1.1. Менаџмент со човечки ресурси во инклузивно образование.....	3 стр.
1.1.1. Менаџментот со човечки ресурси – суштина и значење.....	4 стр.
1.1.2. Еволутивен развој и концепции	5 стр.
1.1.3. Современи организации и училиштето како организациски систем.....	6 стр.
1.1.4. Улога и значење на менаџментот со човечки ресурси во училиштето.....	9 стр.
1.1.5. Цели и функции на менаџментот со човечки ресурси.....	11 стр.
1.2. Инклузивно образование.....	15 стр.
1.2.1. Инклузивен пристап за промоција и управување со училиштето.....	16 стр.
1.2.2. Меѓународна и македонска законска рамка за инклузивно образование....	17 стр.
1.3. Инклузивни практики и стратешки развој во основните училишта во Македонија.....	20 стр.
1.3.1. Планирање и организирање на воспитно-образовната работа.....	24 стр.
1.3.2. Организациски и кадровски аспекти.....	28 стр.
1.3.3. Улогата на образовните кадри како чинители на инклузивно образование во Македонија.....	31 стр.
1.3.4. Тимска соработка помеѓу чинители на инклузивно образование.....	40 стр.
1.3.5. Обука и професионален развој.....	42 стр.
1.3.6. Интерперсонална комуникација во инклузивно образование.....	44 стр.
1.3.7. Евалуација.....	47 стр.
1.4. Релевантни истражувања.....	49 стр.

ВТОР ДЕЛ
ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО
МАКЕДОНИЈА

2.МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	52 стр.
2.1. Предмет на истражувањето.....	52 стр.
2.2. Цел на истражувањето.....	52 стр.
2.3. Тези на истражувањето.....	53 стр.
2.4. Варијабли на истражувањето.....	54 стр.
2.5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	54 стр.
2.6. Популација, примерок и обработка на податоците.....	55 стр.
2.7. Фази на истражувањето.....	56 стр.
2.8. Придонес и очекувани резултати	57 стр.
3. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ТЕРЕНСКОТО ИСТРАЖУВАЊЕ...58 стр.	
3.1. Демографски податоци за примерокот – Инклузивни тимови.....	58 стр.
3.2. Определување на улогите на учесниците во инклузивниот процес.....	60 стр.
3.3. Анализа според истражувачки прашања.....	61 стр.
3.4. Елаборирање и заклучоци на тезите.....	104 стр.
3.5. Заклучни согледувања од емпириското истражување.....	122 стр.
4. ЗАКЛУЧОК НА МАГИСТЕРКИОТ ТРУД.....	125 стр.
5. ПРЕПОРАКИ ОД МАГИСТЕРСКИОТ ТРУД.....	128 стр.
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	132 стр.

ВОВЕД

Инклузивното образование претставува современ пристап кој обезбедува еднаков пристап до квалитетно образование за сите ученици, независно од нивните индивидуални потреби, способности или социоекономски услови. Како современ концепт тој се темели на принципите на еднаквост, недискриминација и активно учество на сите ученици во образовниот процес. Целта на инклузивното образование е да обезбеди подеднакви можности за учење и развој на секое дете, без разлика на неговите индивидуални карактеристики, способности или социјален контекст (UNESCO, 2020).

Комуникацијата е еден од основните столбови на овој процес. Во инклузивните средини, ефикасната комуникација меѓу наставниците, родителите, специјалните едукатори, асистентите и учениците претставува предуслов за креирање поддржувачка и прилагодена средина за учење (Tubbs & Moss, 2008). Без развиена интерперсонална и институционална комуникација, тешко е да се координираат индивидуалните образовни планови (ИОП) и да се обезбеди кохезија помеѓу сите чинители во процесот.

Менаџментот на човечки ресурси (МЧР) во образовниот систем игра клучна улога во обезбедување квалификуван кадар кој е обучен за инклузивна практика и комуникација. Преку правилен избор, обука, мотивација и континуиран професионален развој на наставниците и другите професионалци, се создава стабилен систем кој може да одговори на предизвиците на инклузивноста. (Beer et al., 1984).

Во согласност со Агендата 2030 за одржлив развој, особено Целта 4, државите се обврзуваат да создадат образовни системи кои се инклузивни, правични и квалитетни. Преминот од сегрегациски модели, како што се специјалните училишта, кон целосна интеграција на учениците со попреченост во редовните училишта, бара сеопфатен системски пристап. Во македонскиот контекст, преминот од сегрегирани модели (специјални училишта) кон интегриран систем се заснова врз нови стратешки документи преку трансформација на специјалните училишта во ресурсни центри и воведување на образовни асистенти од учебната 2020/2021 година (Министерство за образование и наука [МОН], 2019).

До учебната 2023/2024 година, бројот на образовни асистенти во основните училишта се зголеми од околу 500 во 2021 на повеќе од 820 образовни асистенти, кои поддржуваат ученици со посебни образовни потреби и ја поттикнуваат ефикасноста на инклузивниот процес (UNICEF Северна Македонија, 2023).

Во контекст на Македонија, концептот на инклузивно образование е потврден преку повеќе стратешки документи и законски измени, меѓу кои и Законот за основно образование (2019), кој ја нагласува улогата на асистентите, специјалните едукатори и тимската работа во училиштата. Практичната примена бара развој на добри комуникациски канали, како формални (состаноци, извештаи, електронска кореспонденција) така и неформални (директни разговори, координации на терен).

Оттука, целта на овој труд е да се анализираат постојниот статус, политики и практики поврзани со МЧР и интерперсоналната комуникација во инклузивното образование во Северна Македонија. Тоа ќе помогне да се идентификуваат клучните предизвици и да се предложат практични препораки за унапредување на инклузивните модели. Комуникацијата претставува алатка преку која се обезбедува координација, размена на информации и заедничко решавање на предизвиците поврзани со образовната поддршка на учениците.



1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1.1. Менаџмент со човечки ресурси во инклузивно образование

Како и природните ресурси, човечките ресурси не секогаш се веднаш видливи или целосно искористени, туку претставуваат потенцијал кој бара свесно препознавање, систематско управување и создавање соодветни организациски услови за нивно целосно активирање и развој. Ваквото поимање упатува на непобитен факт дека во процесот на управување со човечките ресурси постојат заеднички, но и различни аспекти кои го определуваат начинот на нивно дефинирање, развој и искористување во организациски контекст. Овие зборови претпоставуваат непобитен факт од два аспекта, она што е заедничко и она што е различно при дефинирање на менаџментот со човечки ресурси.

Еден од клучните аспекти во менаџментот на човечки ресурси е сознанието дека луѓето го претставуваат највредниот и најстратешкиот ресурс со кој располагаат природата, заедницата, општеството и секоја организација. Човечкиот капитал е носител на знаење, вештини, ставови и потенцијал за развој, поради што неговото ефективно управување е од суштинско значење за одржливоста и успехот на организациите. Оттука, секој вработен има право на почитување на достоинството, јасно дефиниран степен на автономија и професионална независност, како и еднаков третман во рамките на организациските процеси. Без оглед на индивидуалните разлики – по пол, возраст, етничка припадност, образовен, социјален, здравствен или економски статус современиот пристап кон човечките ресурси се темели на принципите на еднакви можности, инклузивност и оптимално искористување на потенцијалот на секој поединец.

Развојот на човечките ресурси претставува континуиран процес кој може да се манифестира како професионално созревање, унапредување на компетенции, организациска социјализација или кариерен раст, со крајна цел зголемување на индивидуалната и организациската ефикасност.

Другиот аспект што им е заеднички на менаџерите е сознанието дека единствената суштинска разлика меѓу една и друга организација лежи во начинот на кој се управува со вработените. Иако организациите можат да располагаат со слични

финансиски, технолошки и материјални ресурси, конкурентската предност најчесто произлегува од ефективниот менаџмент на човечките ресурси. Оттука, човечките ресурси не се сведуваат само на бројот на вработени, туку претставуваат збир од креативни и развојни потенцијали со кои располага организацијата. Тие ги опфаќаат процесите на континуирано оспособување, професионален развој и саморазвој, како и активното вклучување на вработените во создавањето додадена вредност, не само на организациско, туку и на пошироко општествено ниво. Во тој контекст, човечките ресурси може да се дефинираат како вкупност од знаења, вештини, способности, потенцијали, креативни можности, мотивираност и посветеност на вработените кон организацијата во која припаѓаат, при што нивното стратешко управување претставува клучен предуслов за долгорочна организациска успешност.

1.1.1. Менаџментот со човечки ресурси – суштина и значење

Менаџментот со човечки ресурси претставува стратешки и кохерентен пристап кон управување со највредните ресурси на организацијата луѓето кои индивидуално придонесуваат за остварување на организациските цели (Armstrong, 2006). Тој ги опфаќа знаењата, вештините, способностите, креативниот потенцијал, мотивираноста и посветеноста на вработените.

Поимот „менаџмент“ (од латински *manu agere* – „водење за рака“) опфаќа управување, организирање и водење на активности за постигнување на цели. Современиот концепт вклучува и планирање на човечки ресурси, нивно регрутирање, развој и оценување. Според Fayol (1916) и Drucker (2003), менаџментот се состои од неколку клучни функции кои овозможуваат ефективно функционирање на организациите, и тоа:

- Планирање (поставување цели и предвидување потреби);
- Организирање (структурирање на задачи и ресурси);
- Водење и мотивирање (координација и инспирирање на луѓето);
- Контролирање и евалуација (мерење резултати и корекција на активности).

Менаџментот се разгледува на повеќе нивоа:

- Врвно ниво – дефинира стратешки цели
- Средно ниво – спроведува функционални цели

- Линиско ниво – управува со оперативни активности.

Katz (1974) ги идентификува трите клучни вештини неопходни за ефективен менаџмент:

- Стручни (Technical skills) – специфични знаења и методи
- Вештини за работа со луѓе (Human skills) – комуникација, мотивација, тимска работа
- Концептуални вештини (Conceptual skills) – визија, стратешко размислување и решавање проблеми.

Оттука, менаџментот со човечки ресурси е дисциплина и практика која го интегрира човечкиот потенцијал со организациските цели преку планирање, развој, мотивација и ефективно управување на сите нивоа (Beer et al., 1984).

1.1.2. Еволутивен развој и концепции

Иако менаџментот често се третира како модерен поим, корени на управување со луѓето се среќаваат во древни цивилизации – избор на племенски старешини во камено доба, тестови за селекција во античка Кина и обуки во античка Грција (Armstrong, 2006). Сепак, како дисциплина, менаџментот на човечки ресурси се оформува во ерата на индустриската револуција, кога се почнува да се нагласува благосостојбата на работниците.

Историјата се дели во четири фази (Noe, 2008):

- Фаза I (до 1960): Формирање на службени кадровски досиеја и персонални единици;
- Фаза II (од 1964): Повеќе државна регулатива и заштита на вработените;
- Фаза III (крај 1970-ти – почеток 1980-ти): Придружен назив „човечки ресурси“, фокус на обука и континуиран развој;
- Фаза IV (од 1990-ти): човечките ресурси како стратешки партнер, инвестиција во интелектуален капитал.

Овие фази ја прикажуваат трансформацијата на управувањето со човечки ресурси од административна функција кон стратешко позиционирање во рамките на организацијата (Noe, 2008). Ендрју Карнеги истакнува: „Тргнете ги моите вработени, но оставете ми ги фабриките, и наскоро ќе порасне трева на катовите. Одземете ми ги

фабриките, но оставете ги моите вработени, и наскоро ќе имаме нова и подобра фабрика.“(Drucker, 2003).

Концепциите на управување со човечки ресурси се развиваат преку теоретски и методолошки пристап. Фредерик Тејлор со делото Принципи на научното управување воведува концепт на економски мотивиран работник, хармонија меѓу работникот и работодавачот и зголемување на продуктивноста преку рационализација на работните процеси (Taylor, 1911).

Класичната школа ја истакнува важноста на човекот како главен ресурс. Weber (1947) ги дефинира принципите на бирократската организација, додека Maslow (1943) ги категоризира човечките потреби во хиерархија.

Организационото однесување (Мек Грегор, Ликерт, Оучи) воведува демократски стилови на управување, теоријата X и Y, како и Теоријата Z базирана на јапонскиот модел. Питер Дракер ги дефинира седумте задачи на менаџерите: управување според цели, преземање ризици, стратешки одлуки, градење тимови, јасна комуникација, интегрирање функции и глобално размислување (Шопов, 2009).

1.1.3. Современи организации и училиштето како организациски систем

Поимот „организација“ потекнува од новолатинскиот збор „organisatio“ што значи соединување на делови во едно цело способно за живот. Организацијата се третира како форма на поврзување на луѓе за извршување задачи и постигнување цели, вклучувајќи простор, време, човек, средства и односи кои ја одредуваат динамиката на работата. Таа претставува општествена единка со двајца или повеќе луѓе кои работат заедно за лични и заеднички цели (Шуклев, 2008).

Според Шуклев, современата теорија на организацијата се карактеризира со мултидисциплинарност. Управувањето со човечки ресурси во училиштето како организациски систем се базира на концепции кои создаваат нови модели усогласени со динамичните промени. Современите училишта изготвуваат стратешки развоен план, поставуваат цели, распределуваат ресурси и креираат активности, со зголемена автономија. Клучни концепции се: проектен менаџмент, контингенциски и системски пристап (Fayol, 1916; Jones, 2008). Организација како систем е збир од меѓузависни елементи кои го трансформираат влезот од опкружувањето во излез, остварувајќи цели

на ефикасен начин (Jones, 2008). Во современото училиште дел од активностите се проекти кои ја зголемуваат ефективноста. Проектниот менаџмент вклучува тимска работа, целна насоченост, временска детерминираност, распределба на улоги и следење на резултати.

Контингентскиот пристап истакнува дека структурата зависи од околината, стратегијата, технологијата, големината, моќта и културата. Иако сите училишта имаат исти наставни планови, нивното опкружување (урбано или рурално) влијае на интеракциските односи.

Системскиот пристап бара училиштата да ги земат предвид општите елементи: цел, луѓе, технички систем и интеграција на структурни единици. Системот на образование е сложена целина со многубројни меѓусебни и надворешни интеракции.

Доколку воспитанието, како основен педагошки поим, се разгледува како систем, појава и процес, тогаш предмет на анализа станува и менаџирањето со тој систем, како и управувањето со процесите на воспитание кои се реализираат во рамките на конкретен воспитно-образовен систем. Во таа смисла, современото училиште се третира како организациски систем, бидејќи претставува составен дел на воспитно-образовниот систем, кој според својата суштина и карактер функционира како потсистем на глобалниот општествен систем. Овој систем се одликува со висока комплексност, мноштво структурни елементи и интензивни интеракции меѓу нив.

Оттука, современата училишна организација, како организациски систем, ги опфаќа следниве клучни елементи: менаџментот со човечки ресурси, материјално-техничките ресурси и финансиските ресурси. Меѓусебната интеракција и координација на овие елементи овозможува ефикасно функционирање на училиштето и реализација на заедничките организациски цели, кои претставуваат основа за креирање и развој на визијата на образовната институција (Гоцевски, 2008).

Современата училишна организација може да се анализира од институционален, функционален и структурен аспект, при што секој од овие аспекти има директни импликации врз менаџментот на човечките ресурси во образованието.

Од институционален аспект, училиштето претставува формално организиран систем со јасно дефинирани цели, правила и одговорности, во кој човечките ресурси се клучниот носител на организациската мисија. Тоа претставува контролиран

организациски простор во кој вработените дејствуваат во рамките на однапред утврдени улоги, хиерархиски односи и работни процеси, со цел реализација на образовните и развојните цели на институцијата. Иако училиштето функционира во нормативно регулирана средина, тоа е отворен систем кој континуирано разменува човечки, информативни и организациски ресурси со надворешното опкружување, што претставува клучна претпоставка за стратемско управување со човечкиот капитал (Петковски и Алексова 2004).

Од функционален аспект, училишната организација се согледува како динамичен процес на управување со луѓе, знаења и компетенции. Воспитно-образовниот процес, како основна дејност, се реализира преку континуирана координација на човечките ресурси, нивните професионални улоги и меѓусебни интеракции. Во овој контекст, менаџментот на човечки ресурси има централна улога во планирањето, организирањето, водењето и контролата на образовните процеси, како и во професионалниот развој на наставниот и стручниот кадар. Функционалниот аспект ја нагласува поврзаноста меѓу организациската ефикасност и развојот на човечкиот капитал, што претставува суштински принцип на современиот образовен менаџмент (Фајол, 1916; Шопов, 2009).

Структурниот аспект се однесува на организациската архитектура на училиштето, односно на распределбата на улоги, одговорности, комуникациски канали и линии на одлучување. Од перспектива на МЧР, структурата го определува начинот на управување со човечките ресурси, нивната вклученост во процесите на донесување одлуки, тимската работа и интердисциплинарната соработка. Преку овој аспект се анализираат и перформансите на институцијата, при што резултатите од работата се мерат како однос меѓу вложените човечки ресурси (знаења, вештини, ангажман) и постигнатите излезни ефекти, како што се образовните постигања, квалитетот на наставата и институционалната ефикасност.

Како организациски систем, училиштето поседува универзални, трансвременски и транспросторни карактеристики, кои го прават споредливо со други комплексни организации. Во таа смисла, училиштето може да се дефинира како:

- институција заснована на знаење, која создава, обработува и дисеминира интелектуален капитал;

- социо-организациски систем, во кој управувањето со човечките ресурси е насочено кон развој на професионална етика, одговорност и организациска култура;
- интерактивна работна средина, во која комуникацијата и лидерството имаат клучна улога во мотивирањето и координацијата на вработените;
- динамичен и слабо рутински систем, во кој управувањето со човечки ресурси бара флексибилност, адаптивност и континуирано учење;
- регулативно управувана организација, во која HRM функциите се реализираат во согласност со законските и подзаконските рамки, но и со стратегиските цели на институцијата.

Во услови на пазарно ориентиран образовен систем, се наметнува потребата од современ образовен менаџмент, кој интегрира принципи на стратегиски менаџмент на човечки ресурси. Оттука, образованието има потреба од менаџери-лидери кои се оспособени за управување со човечкиот капитал во воспитно-образовната, научноистражувачката и едукативната дејност.

Нивната улога опфаќа:

- стратегиско планирање и развој на човечките ресурси;
- создавање услови за високи професионални перформанси;
- мотивирање, вреднување и задржување на квалитетен наставен и стручен кадар;
- усогласување на организациските цели со националните образовни политики;
- развој на организациска култура заснована на учење, одговорност и квалитет.

За целосно разбирање на училиштето како организација, неопходно е тоа да се согледува како потсистем на поширокиот општествен и образовен систем, во кој управувањето со човечките ресурси претставува клучен механизам за трансформација на општествените цели во конкретни образовни резултати.

1.1.4. Улога и значење на менаџментот со човечки ресурси во училиштето

Современиот пристап кон образованието сè почесто се согледува како инвестирање, што ја афирмира тезата за развој на системот на управување во современата училишна организација (Armstrong, 2006). Во таа смисла, управувањето со човечки ресурси може да се дефинира како систем кој ги опфаќа сите менаџерски одлуки, стратегии, политики и активности што директно влијаат врз вработените во

организацијата, нивното однесување, работни резултати, ставови, вредности и мотивација.

Современите општествени и економски тенденции, како и новата организациска поставеност на училиштата и образовните институции, ја наметнуваат потребата од континуирани иновации во образовниот систем, со цел создавање човечки ресурси кои ќе одговорат на потребите на пазарот на трудот. Во тој контекст, иновациите во наставата и училиштето, како и развојот на ефективни методи на учење и подучување кои обезбедуваат континуитет во учењето, се јавуваат како клучни алатки за организациски и образовен успех.

Зголеменото инвестирање во човечките ресурси претставува стратешка определба со која се поставува приоритет врз најзначајната вредност на секоја организација луѓето (Beer et al., 1984). Специфичноста на човечките ресурси произлегува од нивната комплексност, бидејќи во својата суштина тие го вклучуваат човечкиот фактор како носител на знаење, вештини, мотивација и креативен потенцијал. Без луѓето, училишната организација не би можела да функционира, а токму поради тоа човечките ресурси се значително посложени за проучување и управување во споредба со другите организациски ресурси.

Во управувањето со човечки ресурси, индивидуалниот пристап се смета за неопходен. Неговата примена овозможува препознавање и надминување на потенцијалните тешкотии што можат да произлезат од различните лични карактеристики, потреби и очекувања на поединците. Основната задача на менаџментот на човечки ресурси е да ги идентификува, развие и активира човечките потенцијали со цел ефективна реализација на целите на училишната организација, притоа создавајќи услови за задоволство и мотивација при работењето (Шуклев, 2008).

Човечките ресурси претставуваат вкупна интелектуална, емоционална и психичка енергија која училиштето може да ја ангажира за остварување на својата мисија и долгорочен развој. Оттука, улогата на системите за учење мора да се прилагоди на променливиот начин на живеење и работа, што подразбира ревизија и реформа на иницијалното образование, стручното оспособување и професионалниот развој на наставниот кадар. Во тој процес, наставниците сè повеќе се профилираат како ментори, водачи и медијатори на учењето.

Од сите овие барања и очекувани реформи произлегува јасна потреба од систематски и стратегиски менаџмент на човечките ресурси во образовните институции. Причините за неговата неопходност во современото училиште произлегуваат од:

- стратегијата на училиштето,
- организациските цели,
- организациската структура,
- потребата од контрола и вреднување на работата,
- развојот на организациската (корпоративна) култура,
- и потребата од стратегиско размислување и одлучување.

Севкупноста од променливите фактори на внатрешната средина образува конкретна ситуација за менаџментот на човечки ресурси. И, точно тогаш, менаџерите треба да изберат приоритетни функции и дејства за да реагираат адекватно на управувачките решенија (Наумовска, 2008). Освен внатрешните причини потребно е да се бараат причини и во надворешната средина: населението, социокултурната средина, пазар на трудот, економската цена на образованието, како фактори кои делуваат врз внатрешните причини затоа што се во взаемна врска. Улогата и значењето на менаџментот со човечки ресурси во современото училиште е големо бидејќи со подобрување на ефикасноста и ефективноста во остварувањето на целите на организацијата се подобрува и успехот на организацијата која зависи од работната политика на фирмата.

1.1.5. Цели и функции на менаџментот со човечки ресурси

Во современото училиште, мисијата ја претставува основната причина за постоењето на организацијата. Таа треба да биде едноставна, јасна и директна, со силна порака и конкретна цел постигнување високи резултати во реализацијата на програмата, отвореност кон општеството и поврзаност со средината.

Врз основа на мисијата се гради визија за развојот на училиштето, која ја изразува долгорочната цел и насоката во која институцијата се движи. Собраните податоци и анализи овозможуваат правилно поставување на визијата и целите, особено во делот на управувањето со човечките ресурси во училишните организации.

Во таа смисла, можат да се издвојат три клучни цели на управувањето со човечки ресурси:

- Економски цели – зголемување на продуктивноста и ефективноста на работата.
- Социјални цели – унапредување на квалитетот на живот и условите за работа на вработените.
- Цели на прилагодување и флексибилност – развивање хармонични односи, усогласување меѓу луѓето и градење организација што може да се прилагоди на промените.

За да подобро се разбере функцијата на менаџментот на човековите ресурси во организацијата, потребно е да се знаат целите на управување со човековите ресурси и функциите на менаџментот на човековите ресурси во современата училишна организација (Armstrong, 2006).

Во современото општество во услови на интензивен научно-технички и технолошки развој, образованието, воспитанието и едукацијата стануваат неопходен фактор во развитокот и движечка сила во општествениот и економскиот живот. Економиката на образованието е од особено значење при планирањето и предвидувањето на кадри за вработување, развој и обука на вработените за постигнување на високи резултати при реализирањето на наставните планови и програми, наставните курикулуми, во насока на зголемување на продуктивноста на трудот на ниво на стручна подготвеност. Во современите училишта има потреба од високо професионални обучени наставници во согласност со современите техничко-технолошки, дидактичко-методолошки достигнувања. Планирањето за зголемување на продуктивноста претставува еден од клучните аспекти на современиот менаџмент во воспитно-образовните институции. На спротивноста влијаат повеќе фактори кои може да се групираат во три главни категории:

Организациски и кадровски фактори – опфаќаат проектирање на работните задачи, изработка на персонални спецификации, планирање на потребите од кадар, обука, утврдување стандарди, системи на наградување и мотивација, ефикасна комуникација, информирање, како и обезбедување професионалци за спроведување на обуки и семинари. Овие процеси овозможуваат оптимално искористување на човечкиот капитал и создавање услови за подобри резултати на организациско ниво.

Социјални фактори – се однесуваат на подобрување на квалитетот на живот на вработените преку задоволување на нивните потреби и очекувања, обезбедување работна способност, подобрување на социјално-економската состојба и креирање работна средина што поддржува хумани односи и професионален развој.

Адаптација и флексибилност на вработените – подразбира усогласување на карактерот и содржината на работата со современите стандарди на образованието, создавање физички и организациски услови за работа, ефективна комуникација и јасно дефинирани правила. Воведувањето иновации има за цел да го намали отпорот на вработените, да ја зголеми мотивацијата и да обезбеди прилагодување кон новите наставни планови и програми. Континуираната контрола и евалвација на постигнувањата на вработените, како и евалвацијата на институционалните резултати, се клучни за одржување на високо ниво на квалитет и ефективност (Наумовска, 2008).

Еден од најважните фактори во менаџментот со човечки ресурси е постигнувањето на повисоко ниво на хармонија меѓу вработените која се остварува преку договарања, решенија и добра комуникација, интеракција и перцепција меѓу вработените. Согласноњето не значи прифаќање на туѓо мислење, туку пронаоѓање во општите пресечни точки во позиција на две страни, односно наоѓање на компромисно решение.

Карактеристиките на функцијата на менаџментот на човековите ресурси во училишната организација се формираат под влијание на повеќе фактори од внатрешното и надворешното опкружување.

Внатрешното (интерно) опкружување зависи од карактеристиките на самата организација (мисија, визија, стратегија, организациона структура, организациона култура, капацитети) и од работните процеси што се извршуваат во неа (природа на работата, задоволство од работата).

Надворешното (екстерно) опкружување се оформува под влијание на институционалната рамка (Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, локална самоуправа), како и релевантната законодавна рамка, образовните традиции, културата и други надворешни фактори.

Функциите на менаџментот на човечки ресурси во современото училиште опфаќаат голем број различни активности насочени кон различните аспекти на вработеност во организацијата, меѓу кои поистакнати се:

- Анализа на работата – овој процес опфаќа утврдување и соопштување на значајни информации поврзани со работата, а резултатите од анализата се основа за планирање на човечките ресурси;
- Стратешко планирање;
- Создавање хармоничен однос помеѓу вработените;
- Спроведување на инструменти – состаноци;
- Планирање на развој на човекови ресурси;
- Мотивирање на вработените;
- Регрутирање, селекција и избор на кандидатите;
- Контрола на законитоста;
- Оценување на перформансите на вработените – процес во кој што се оценува индивидуален придонес на работните остварувања на организационите цели во дефинираниот временски период;
- Наградување на вработените;
- Негување долгорочни пријателски односи со вработените кои ја напуштиле организацијата, т.е. се пензионирале (Шуклев, 2008).

Ако појдеме од дефиницијата за менаџментот како множество на активности преку кои се вршат одредени функции со цел на ефикасен начин да се обезбедат, распоредат и мобилизираат човечките потенцијали и физичките ресурси, за да се постигне некоја цел, функциите на менаџирањето со човековите ресурси во современото училиште значително се разликуваат од некогашните кадровски служби по начинот и содржината на работа, па тие денес се грижат за:

- партиципација на вработените во стратешкото планирање;
- современо управување со човековите ресурси;
- унапредување на организациската култура;
- преферирање тимско работење и меѓусебна соработка;
- развивање на креативната способност на вработените (Шуклев, 2008; Наумовска, 2008).

1.2. Инклузивно образование

„Тоа што детето може да го направи денес со помош, тоа ќе може само да го направи во иднина “(Виготски, 1983)

Етимолошки терминот инклузија има корени во латинскиот јазик што значи вклучување, опфаќање, содржување во себе, земање предвид. Концептот на интеграција доаѓа од зборот интегра, што значи недопрено, чисто, непристрасно, несебично, искрено (Suzić, 2005). Како поим инклузија подразбира значајни промени во однос на програмите за работа, едукацијата и усовршувањето на наставниците, методите на работа, едукацијата и усовршувањето на наставниците, методите на работа и начинот на процена на постигнатите резултати.

Инклузивното образование подразбира обезбедување хумани претпоставки за адекватно вклучување на децата со посебни потреби во наставата во редовните основни и средни училишта, како и вклучување на овие ученици во сите сфери на општествениот живот (Suzić, 2005). Инклузивното образование претставува процес кој ги трансформира училиштата за да ги задоволат потребите на сите ученици, со отстранување на бариерите и вреднување на различностите како позитивен ресурс за учење и општествен развој (UNESCO, 2005).

Карактеристики на инклузивното образование:

- Обезбедување хумани услови за учење на сите ученици (вклучувајќи ученици со посебни потреби).
- Идентификација и надминување на бариери (социјални, културни, идеолошки, физички).
- Трансформација на ставовите на наставници, училишта и општеството.
- Наместо детето да се прилагодува на системот, системот се прилагодува на детето.

Филозофски или етички аспекти на инклузијата се:

- Почитување и љубов кон различностите.
- Разликите се вредност и поттик за креативност, идеи и заеднички развој.
- Толеранцијата е прифаќање, а љубовта е активно вклучување. Толеранцијата подразбира прифаќање на различностите, додека љубовта значи активно вклучување и заедништво во образовниот процес.

1.2.1. Инклузивен пристап за промоција и управување со училиштето

Инклузивниот пристап претставува фундаментална стратегија за развој и управување на современите образовни институции, ориентирана кон обезбедување квалитетно образование за сите ученици, без разлика на нивните индивидуални способности, културни, социјални или економски разлики. Според Booth и Ainscow (2008), инклузијата не е дополнителна иницијатива, туку суштински дел од развојот на училиштето кој ги интегрира културите, политиките и практиките во насока на намалување на бариерите за учење и учество.

Кон крајот на 1990-тите години, Центарот за инклузивно образование во Обединетото Кралство развил алатка наречена *Индекс на инклузија* (Index for Inclusion), со цел да обезбеди систематски и континуиран пристап за промовирање на инклузивни училишта. Индексот претставува практичен водич за училиштата, овозможувајќи им самооценување на нивните постоечки култури, политики и практики, како и идентификување на бариери кои го попречуваат учењето и учеството на учениците. Booth и Ainscow го дефинираат развојот на инклузивно училиште преку три меѓусебно поврзани димензии:

- **Создавање инклузивна култура** – Ова вклучува градење на заедница заснована на доверба, почит и прифаќање, во која сите членови (ученици, наставници, родители и администрација) се добредојдени и вреднувани.
- **Креирање инклузивна политика** – Политиката на училиштето треба да овозможи пристап до образование за сите ученици, со стратегии за намалување на исклучувањето и обезбедување еднакви можности за учење.
- **Развивање инклузивни практики** – Практичната примена на инклузивноста се реализира преку дизајн на часови, наставни материјали и активности кои ја почитуваат разликоста на учениците и поттикнуваат активно учество.

Во рамките на индексот, се користат четири клучни концепти кои ја водат логиката на инклузивниот развој: „инклузија“, „бариери за учење и учество“, „ресурси за поддршка на учење и учество“ и „поддршка на разликоста“. Наместо фокус на „децата со посебни образовни потреби“, акцентот се става на идентификација и елиминирање на бариерите кои произлегуваат од организацијата на училиштето, наставните методи, културните ставови и политиките.

Ресурсите во контекст на инклузивниот пристап не се ограничени само на финансиски средства, туку вклучуваат знаење, вештини и капацитети на наставниците, учениците, родителите и заедницата. Поддршката за различноста подразбира дизајнирање наставни активности кои ја минимизираат потребата за индивидуални интервенции преку прилагодување на наставата кон целата група ученици (Suzić, 2008). Оттука, инклузивниот пристап е динамичен и континуиран процес кој се стреми кон создавање училишта што активно го промовираат учеството и учењето на сите ученици. Успешното управување со инклузијата бара холистичен пристап кој ја обединува културата, политиките и практиките на училиштето, со постојана самоevaluација и усогласување со инклузивните вредности.

Инклузивните вредности претставуваат темел на концептот за праведно и еднакво образование. Тие се ориентирани кон почитување на различноста, промовирање на еднакви можности и создавање заедници во кои секој ученик има право да учествува и да напредува, без разлика на неговата културна, јазична, етничка или когнитивна позадина (Booth & Ainscow, 2008).

Booth и Ainscow (2008) потенцираат дека инклузивните вредности не се статични принципи, туку динамичен систем кој се развива низ пракса и интеракција во училиштето. Тие вредности вклучуваат:

- **Почитување на различноста** – Различноста не се третира како пречка, туку како ресурс за учење и развој.
- **Еднакви можности** – Секој ученик има еднаков пристап до образовните ресурси, поддршка и активности.
- **Партиципативност и заедништво** – Училиштето се гледа како заедница во која сите членови учествуваат во процесите на одлуки и учење.

1.2.2. Меѓународна и македонска законска рамка за инклузивно образование

Правото на образование, како темелно човеково право, има директни импликации врз менаџментот на човечките ресурси во образованието, бидејќи неговото остварување зависи од начинот на кој институциите ги планираат, развиваат и управуваат со човечките капацитети. Образованието овозможува активно учество на

поединците во општеството, додека неговото ограничување резултира со социјална исклученост и дискриминација, што претставува сериозен ризик за одржливиот развој на човечкиот капитал.

Меѓународните документи, како Универзалната декларација за човекови права (1948), Конвенцијата против дискриминација во образованието (1960) и Конвенцијата за правата на детето (1989), ја утврдуваат обврската за еднаков пристап до образование за сите. Од аспект на менаџментот на човечки ресурси, овие документи ја поставуваат основата за креирање инклузивни кадровски политики, кои обезбедуваат еднакви можности, недискриминација и правична распределба на образовните ресурси (United Nations, 1948; 1960; 1989).

Особено значајна е Конвенцијата за правата на лицата со попреченост, која како правно обврзувачки документ директно го поврзува правото на образование со обврските на институциите во однос на управувањето со човечки ресурси. Во согласност со член 24 од Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (United Nations, 2006), државите и образовните институции се должни да воспостават системи за управување со човечки ресурси кои ќе овозможат:

- недискриминаторски пристап и неисклучување од општиот образовен систем врз основа на попреченост;
- обезбедување соодветен и стручно оспособен наставен и стручен кадар за работа во инклузивна средина;
- разумно прилагодување на наставата преку индивидуализиран пристап, што бара континуирана обука и професионален развој на вработените;
- планирање, обука и вработување наставници и стручни соработници со компетенции за примена на инклузивни методи, вклучувајќи употреба на знаковен јазик, Брајова азбука и асистивни технологии.

Оттука, инклузивното образование не може да се реализира без стратегиски менаџмент на човечки ресурси, кој ќе обезбеди соодветна селекција, континуирано стручно усовршување, мотивирање и задржување на кадри способни да одговорат на различните образовни потреби. Управувањето со човечките ресурси во овој контекст станува клучен механизам за трансформација на меѓународните правни стандарди во практични и одржливи образовни политики.

Во националните стратешки документи за образование, како што е Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД) се идентификуваат неколку категории ученици кои се изложени на зголемен ризик од образовна исклученост. Оваа класификација е од особено значење за менаџментот на човечките ресурси во образованието, бидејќи претставува основа за планирање на кадровските политики, обуките и распределбата на стручните капацитети во училиштата.

Според ОЕЦД, се издвојуваат следниве категории:

- Категорија А – ученици со попреченост, вклучувајќи физички, интелектуални, сензорни или когнитивни нарушувања;
- Категорија Б – ученици со емоционално-бихевиорални тешкотии или со специфични тешкотии во учењето;
- Категорија В – ученици кои потекнуваат од неповолни социо-културни и социо-економски услови (МОН, 2018).

Од аспект на менаџментот на човечки ресурси, оваа класификација укажува на потребата од различни профили на наставен и стручен кадар, континуирана професионална обука и интердисциплинарна соработка. Ефективното одговарање на образовните потреби на овие категории ученици бара стратешко планирање на човечките ресурси, развој на инклузивни компетенции кај наставниците и ангажирање на стручни соработници (педагози, психолози, специјални едукатори), со цел да се обезбеди еднаков пристап до квалитетно образование и да се намали ризикот од образовна исклученост.

Инклузивното образование претставува клучен инструмент за обезбедување еднакви можности и целосно учество на сите поединци во општеството, при што неговата успешна реализација во голема мера зависи од ефективниот менаџмент на човечките ресурси во образовните институции. Усогласувањето на националните образовни политики, како што е Стратегијата за образование 2018–2025 во Северна Македонија, со принципите утврдени во Конвенцијата за правата на лицата со попреченост и Саламанка декларацијата, претставува суштински чекор кон воспоставување квалитетен, правичен и инклузивен образовен систем (UNESCO, 1994; United Nations, 2006; Ministry of Education and Science of North Macedonia, 2018).

Законот за наставници (2015) во основните и средните училишта воведува регулативи за наставници кои работат со ученици со посебни образовни потреби, со акцент на кариерен развој и континуирано стручно усовршување. Стратегијата за образование (2018–2025) поставува визија за инклузивно образование со современи програми кои ја земаат предвид разноликоста на учениците.

Закон за основно образование (2019) се гарантира најдобриот интерес на ученикот и еднаков пристап за сите. Законот промовира заштита од дискриминација (чл. 5) и детално ја регулира поддршката за ученици со попреченост (чл. 11), вклучувајќи обезбедување образовни асистенти, стручна поддршка и асистивна технологија (Службен весник на РСМ, бр. 161/2019). Дополнително, Концепцијата за инклузивно образование, донесена како подзаконски акт, пропишува мерки и стратегии за елиминирање на бариерите и овозможување на активно учество на сите ученици.

Агендата 2030, прифатена од Владата, го засилува принципот „никој да не биде изоставен“, со акцент на Целта за одржлив развој 4 – обезбедување инклузивно и правично квалитетно образование.

Во јавните дебати за имплементацијата на инклузивното образование во Република Северна Македонија се истакнува дека моделот на целосна инклузија бара флексибилни решенија, особено за учениците со потешки и комбинирани попречености. Во таа насока, се нагласува потребата од развој на ресурсни центри и комбинирани форми на поддршка, со цел да се обезбеди соодветно образование во најдобар интерес на детето.

1.3. Инклузивни практики и стратешки развој во основните училишта во Македонија

Инклузијата не е само образовна стратегија, туку огледало на општеството во кое секое дете го гледа своето достоинство. Визијата за инклузивно образование е да обезбеди пристап на секое дете до квалитетно образование во рамките на редовниот воспитно-образовен систем, од најраната возраст и во текот на животот.

Водечки принципи на инклузивното образование се следните:

- **Универзална способност за образование** – подразбира дека сите деца и ученици можат да учат, да се развиваат, да постигнуваат и да придонесуваат во заедницата и пошироко во општеството.
- **Правичност** – гаранција дека сите деца и ученици имаат пристап до неопходна поддршка за да го остварат својот потенцијал за учење и развој.
- **Инклузијата претставува право** на сите деца и ученици на пристап и ефективно, целосно учество во заеднички воспитно-образовен контекст.
- **Организирање на воспитно-образовниот процес** по мерка на ученикот, при што за видот на поддршка се одлучува поединечно за секој ученик, согласно неговиот потенцијал, потреби и интереси.
- **Флексибилност** – прилагодливо организирање на наставниот план и програма, училишниот простор и времето, со цел воспитно-образовниот процес преку соодветни наставни методи и активности да одговори на различните стилови и специфичности на учење на секој ученик.
- **Самоопределување** – почитување на личната автономија на учениците, земајќи ги предвид нивните потреби, интереси и способности, како и културниот и јазичниот идентитет, со создавање можности за учество и донесување одлуки.
- **Одговорност и автономност** на училиштето да воспостави процеси за идентификација на бариерите во учењето со кои се соочуваат учениците, како и за планирање соодветни стратегии и мерки за нивно надминување.
- **Вклученост на родителите/старателите** – нивно право на учество и информирање за сите аспекти од воспитно-образовниот процес на нивното дете.

Преку развој и имплементација на сеопфатниот училиштен пристап (Whole – school approach) горенаведените принципи се од особено значење при градење на капацитети во самото училиште, за развој на инклузивна клима и обезбедување систематска поддршка на севкупниот воспитно-образовен кадар. Сеопфатниот училиштен пристап е вклучен во стратешките училишни документи и преку него се дефинирани чекорите за градење инклузивна училишна клима. Целта е да се постигне

почитување на различностите, промовирање еднаквост, правичност, недискриминација и креирање услови и можности за учење и напредување на секој ученик. Ефикасноста на пристапот главно зависи од (UNICEF, 2023):

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

Пристапот до образование подразбира и прилагодување на физичкото опкружување, како и отстранување на бариерите кои можат да го оневозможат или отежнат функционирањето на ученикот во училишната средина. За таа цел, училиштата, вклучително и училиштата со ресурсен центар за обезбедување инклузивно образование, потребно е да обезбедат мерки како што се: отстранување на архитектонски пречки, приспособување на мебел и опрема, ефикасна употреба на информатичко-комуникациски технологии, набавка на асистивна технологија и адаптација на санитарните јазли.

Финансиска и друг вид поддршка за инклузивното образование се обезбедува преку различни сектори, како што се образованието, социјалната заштита и здравството, при што поддршката главно се координира од страна на локалната самоуправа и Министерството за образование и наука. Оттука, улогата на училиштето е насочена кон поттикнување и промовирање на континуирани инклузивни практики, како и кон рано откривање на попречености кај децата.

Во тој контекст, значајно е да се спомне функционалната проценка. Проценката на потребите и можностите на детето се врши од страна на стручни тела, согласно МКФ – Меѓународната класификација на функционирање, попреченост и здравје, усвоена од Светската здравствена организација во 2001 година (WHO, 2001). Овој пристап претставува интегративен модел кој ги комбинира медицинскиот и социјалниот модел на попреченост, со цел целосно согледување на функционалните способности, ресурсите и потребите на детето. Врз основа на оваа проценка се утврдуваат можностите и потребите на детето во однос на:

- вклучување во предучилишното образование;
- учество во редовниот воспитно-образовен систем;
- остварување права од областа на социјалната и здравствената заштита, како и идни можности за вработување.

Процесот на проценка неопходно е да биде двонасочен, транспарентен и заснован на тимска комуникација и интердисциплинарна соработка. Тој може да се иницира по барање на родител или старател, како и по иницијатива на релевантни институции, со нивна согласност. Во случаи кога родителите одбиваат да дадат согласност, а тоа е спротивно на најдобриот интерес на детето, Центарот за социјална работа е должен да ја поведе постапката по службена должност, водејќи се од принципот на заштита на правата и благосостојбата на детето.

Инклузивното образование претставува значајна еволуција во современиот образовен систем, насочена кон обезбедување на правото на квалитетно образование за сите ученици, независно од нивните способности, развојни карактеристики и специфични образовни потреби. Од аспект на образовниот менаџмент и менаџментот на човечки ресурси, инклузијата бара стратешко планирање, развој на компетенции и координација на човечките капацитети во училиштето. Клучните елементи кои го обликуваат стратешкиот развој на инклузивното образование вклучуваат:

- **Диференцирано подучување** – прилагодување на наставните содржини, методи и активности според различните нивоа на знаење, интереси и стилови на учење на учениците, што претставува основа за инклузивна образовна средина (Tomlinson, 2014).
- **Кооперативно и колаборативно учење** – организирање на групни активности кои ја поттикнуваат социјалната интеракција, прифаќањето на различностите и развојот на комуникациски и социјални вештини (Florian & Black-Hawkins, 2011).
- **Асистивна технологија и индивидуални образовни планови** – примена на соодветни технолошки и педагошки решенија за надминување на физичките, когнитивните и сензорните бариери во учењето, со цел овозможување активна партиципација на сите ученици (Mitchell, 2014).

- **Соработка со заедницата** – активно и континуирано вклучување на родителите, наставниците, стручните соработници и специјалните едукатори во креирање поддржувачка и одржлива инклузивна образовна средина.

Од перспектива на менаџментот на човечки ресурси, овие елементи бараат систематска обука на наставниот кадар, јасна распределба на улоги, интердисциплинарна тимска работа и создавање организациска култура која ја поддржува инклузијата како стратешка вредност на училиштето (UNICEF, 2023).

1.3.1. Планирање и организирање на воспитно-образовна работа

Планирањето на човечките ресурси претставува клучна компонента на стратешкиот менаџмент во образованието, бидејќи обезбедува поврзување меѓу развојните потреби на училиштето и расположливите човечки, материјални и финансиски ресурси. Преку процесот на планирање се поставуваат темелите на организациското функционирање на училиштето, се дефинираат мисијата, визијата и стратешките цели, како и методите и процедурите за нивна ефективна реализација.

Планот за развој на училиштето се изработува врз основа на стандардизирани модели, усогласени со националните образовни стандарди и политики, при што посебен акцент се става на планирањето и развојот на човечките ресурси (Bush, 2011). Развојниот циклус вообичаено ги опфаќа следниве чекори:

- **Анализа на состојбата (внатрешна евалуација)** – систематско утврдување на силните и слабите страни на училиштето, со посебен фокус на човечките капацитети;
- **Дефинирање на мисијата и визијата** – мисијата ја утврдува основната цел и општествената улога на училиштето, додека визијата ја насочува неговата долгорочна развојна ориентација;
- **Идентификација на подрачја на промени** – определување на приоритетни области за унапредување врз основа на спроведената анализа;
- **Формулирање на развојни цели, задачи и активности** – конкретни и мерливи чекори за имплементација на планираните промени;
- **План за евалуација** – континуирано следење и мерење на напредокот, ефектите и постигнатите резултати.

Искусствата од практиката во последните две децении укажуваат дека традиционалниот модел на настава не е доволен за обезбедување квалитетно образование за сите ученици, што ја наметнува потребата од негова адаптација кон различните образовни потреби на поединците и групите (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Во таа насока, современото инклузивно училиште го заснова воспитно-образовниот процес врз моделот на интервенции за поддршка на повеќе нивоа (Multi-tiered Intervention Model – MTIM). Овој модел подразбира систематски и планирани интервенции на најмалку три нивоа на поддршка на учењето, кои вклучуваат:

- трансформации во наставниот план и наставните програми;
- прилагодување на наставните стратегии, активности и дидактички материјали;
- континуирано следење и евалуација на процесот на имплементација на интервенциите.

Од аспект на менаџментот на човечки ресурси, примената на овој модел бара стратегиско планирање на кадарот, континуирана професионална обука, интердисциплинарна соработка и јасна распределба на улогите и одговорностите, со цел обезбедување ефективна поддршка за сите ученици и унапредување на квалитетот на образовниот процес (Биро за развој на образованието [БРО], 2020).

Ниво I – Општа поддршка

- Се однесува на сите ученици; нема потреба од официјална одлука.
- Се обезбедува индивидуализација и диференцијација во наставата, како и активности за развој на концентрација, меморија и вештини за учење.

Ниво II – Интензивирана поддршка

- Се применува кога општата поддршка не е доволна.
- Се дава врз основа на индивидуален образовен план (ИОП) и проценка од училишниот инклузивен тим и Стручните тела за функционална проценка.

Ниво III – Посебна поддршка

- Се обезбедува при потреба од уште поголем интензитет на поддршка.
- Вклучува модифицирана наставна програма и повеќекратни интервенции.

Според Стратегијата за инклузивно образование, поддршката надвор од училиштето подразбира координирана поддршка на повеќе нивоа (Министерство за образование и наука [МОН], 2021):

- Национално/регионално ниво – обезбедување мрежа за стручна поддршка и ресурсни центри, насочени кон развивање на капацитетите на училиштата.
- Локално ниво – користење ресурси од локалната самоуправа, центрите за поддршка, граѓанските организации и релевантните сервисни служби.

Инклузивни образовни програми и организација на наставата

Основните училишта ја реализираат својата воспитно-образовна дејност согласно наставните планови и програми се утврдени со Концепцијата за основно образование, која го дефинира компетенцискиот пристап во наставата (МОН, 2021). Овој пристап овозможува систематско развивање на знаења, вештини и ставови кај учениците, во согласност со современите образовни цели и потреби на општеството.

Наставниот план ги опфаќа задолжителните и изборните наставни предмети, дополнителната и додатната настава, воннаставните активности, како и јазикот на кој се реализира наставата. Ваквата структура овозможува флексибилност во образовниот процес и создавање услови за прилагодување на наставата кон различните потреби и интереси на учениците.

Наставните програми, пак, ги дефинираат очекуваните резултати од учењето, наставните методи и пристапи, стандардите за оценување, како и условите потребни за нивна успешна реализација. Тие претставуваат основа за планирање, организирање и следење на квалитетот на наставниот процес.

Во согласност со законските одредби, училиштата изготвуваат Развојна програма со времетраење од четири години, како и Годишна програма за работа. Годишната програма го опфаќа наставниот план и низа активности насочени кон унапредување на инклузијата, меѓуетничката интеграција, заштитата од дискриминација, како и културни, спортски и еколошки активности. Овие документи се доставуваат до надлежните институции во рамките на утврдените законски рокови.

Особено значајно е што Годишната програма задолжително содржи анализа на состојбата со инклузијата во училиштето, како и конкретни мерки и активности за нејзино унапредување (Закон за основно образование, 2019). Тие вклучуваат активности за обука и јакнење на капацитетите за инклузивно образование, работа со ученици, наставници и родители за создавање инклузивна и поддржувачка училишна клима, подигнување на компетенциите на наставниците за примена на

индивидуализирана настава, како и континуирана соработка со родителите, институциите и локалната заедница.

Диференцијација, Индивидуален образовен план (ИОП) и Модифицирана програма

Диференцијација

Диференцираниот пристап во наставата претставува клучен елемент на инклузивната образовна практика, бидејќи овозможува прилагодување на наставните содржини и методи кон индивидуалните потреби на учениците (Tomlinson, 2014). Таа е процес со кој се планираат активностите во врска со резултатите од учењето од наставната програма, методите на учење и активностите на учење за да се задоволат потребите на секој ученик поединечно. Со неа обезбедуваме задачата да е соодветна на индивидуалните потреби на учениците, вклучувајќи ги и учениците со посебни образовни потреби. При диференцијацијата може да се користат различни стратегии, како на пример:

- Секој ученик работи на своја задача со свое темпо;
- Се предава на средно ниво (исти материјали, прашања, упатства) за сите ученици, но посposобните добиваат посложена задача, а тие што имаат тешкотии добиваат дополнителна помош;
- Поделба на паралелката во групи според способности (секоја група добива различна по сложеност задача, но целите на учење се исти);
- Задачите се подредени по сложеност, така што до најсложените задачи стасуваат само најспособните;
- Се дава иста отворена задача и секој работи со максималниот квалитет што може да го постигне;
- Учениците сами избираат задачи што ќе ги решаваат;
- Сите имаат исти задачи, но во групата учениците си помагаат едни на други;
- Сите добиваат исти работни листови и ги решаваат со сопствено темпо;
- Сите ученици обработуваат одделен аспект на темата, но секој на свој начин.

Согласно член 30 од Законот за основно образование, наставата за учениците со попреченост се реализира според индивидуален образовен план или модифицирана наставна програма (Закон за основно образование, 2019, чл. 30). За одделни категории

на ученици со попреченост се развиваат програми за стекнување специфични вештини, како: мобилност и ориентација во простор, изучување на Брајова азбука, развој на говорот, употреба на асистивна технологија за комуникација и друго.

ИОП (Индивидуален образовен план)

- За ученици кои и покрај диференцијацијата имаат потреба од дополнителна поддршка.
- Се изготвува од Инклузивен тим за ученик во рок од 30 дена од почетокот на наставата или од утврдување на потребата.
- Содржи: податоци за ученикот, тековно ниво, приоритетни потреби, стратегии, временска рамка, извештај за напредок, членови на тимот, следење и ревизија.
- Цел: оптимално вклучување на ученикот во наставата и социјализација.

Модифицирана програма

- За ученици со комплексни потреби.
- Се подготвува за секој воспитно-образовен период и опфаќа компетенции за самостојност, личен развој, комуникација, психомоторика, основни знаења и социјални вештини.
- Дел од наставата може да се реализира во ресурсен центар или центар за поддршка.
- Структурата е слична на ИОП.

1.3.2. Организациски и кадровски аспекти

Организациските и кадровските аспекти се суштински столбови за функционалноста на современите основни училишта, особено во контекст на инклузивното образование. Согласно Законот за основно образование и релевантните стратешки документи за инклузија, Република Северна Македонија е обврзана да обезбеди пристапно и квалитетно образование за сите ученици, вклучувајќи ги и оние со посебни образовни потреби (Закон за основно образование, 2019/2020). Ефикасната имплементација на инклузивното образование бара јасно дефинирани организациски и кадровски предуслови, меѓу кои (МОН 2021):

- Јасна организациска структура (инклузивни тимови, центри за поддршка, ресурсни простории);
- Координација помеѓу наставници, стручни соработници и родители;

- Кадар со компетенции (наставници, образовни и лични асистенти, специјални едукатори и рехабилитатори) кои поседуваат соодветна обука и континуиран професионален развој.

Регрутација и селекција на образовен кадар

Воспитно-образовниот процес во основното образование се реализира од наставници и стручни соработници (педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор, социјален работник, библиотекар), како и административен и технички кадар (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 85).

Условите за вработување на воспитно-образовниот кадар се утврдени со член 85, ставови 2 и 3 од Законот за основно образование и опфаќаат (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 85, ст. 2–3):

- Вработувањето на даватели на јавни услуги се врши согласно Законот за наставници и стручни соработници и прописите за јавниот сектор;
- Административните и техничките лица се вработуваат по пат на јавен оглас.

Посебните услови за вработување наставници во основното образование се утврдени со член 87 од Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 87) се:

- Државјанство на РСМ;
- Соодветно образование според нормативот;
- Познавање на македонскиот јазик и писмо и јазикот на кој се изведува наставата;
- Положен стручен испит (освен при вработување на определено до крајот на учебната година).

Образовните и личните асистенти се значаен дел од кадровската структура во инклузивното образование и се вработуваат согласно член 88 од Законот за основно образование и подзаконските акти (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 88).

Асистентите се вработуваат под следниве услови:

- на определено време (до крајот на учебната година);
- со завршено високо образование (VII/1 степен или 240 ЕКТС) од областа на специјална едукација и рехабилитација, педагогија, психологија, социјална работа или соодветни наставнички насоки;

- поседуваат компетенции за поддршка на ученици со попреченост, соработка со наставници, родители, стручни тимови и локалната заедница.

Органи на управување, раководење и стручни органи на основно училиште

Орган на управување во основното училиште е Училишниот одбор, кој ги остварува управувачките функции во согласност со Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 107).

Училишниот одбор:

- се состои од седум члена (тројца наставници, стручни соработници или воспитувачи, тројца родители и еден претставник на основачот);
- во неговата работа учествуваат и двајца ученички претставници без право на глас;
- има мандат од три години, при што мандатот на родителите трае до завршување на образованието на детето, но не подолго од три години;
- има надлежности кои вклучуваат донесување на статут, развојна и годишна програма, финансиски план, одлучување по жалби и приговори, како и распишување јавен оглас за избор на директор.

Орган на раководење на основното училиште е директорот, кој е одговорен за законито, стручно и ефикасно функционирање на училиштето. Условите за избор, мандатот и надлежностите на директорот се уредени со Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019/2020, чл. 109).

Директорот на основното училиште се избира под следниве услови:

- завршено високо образование и исполнување на условите за наставник или стручен соработник;
- најмалку пет години работно искуство во воспитно-образовна дејност;
- положен испит за директор;
- сертификат за познавање на англиски јазик;
- да не му е изречена забрана за вршење професија.

Мандатот на директорот трае четири години, со можност за повторен избор, согласно законските одредби. Професионалните компетенции на директорот се утврдени од Министерството за образование и наука, врз основа на предлог на Бирото

за развој на образованието и Државниот испитен центар, и претставуваат основа за ефективно и квалитетно раководење со училиштето (БРО, 2020).

Во рамките на професионалните компетенции на директорот се вклучени:

- водство – поставување визија, мотивирање и насочување на вработените кон остварување на целите на училиштето;
- раководење со човечки ресурси – планирање, распределба, следење и развој на кадарот;
- педагошко раководење – унапредување на квалитетот на наставата и воспитно-образовниот процес;
- финансиско раководење – планирање, управување и контрола на финансиските средства;
- законито и административно работење – обезбедување усогласеност со законската и подзаконската регулатива.

1.3.3. Улогата на образовните кадри како чинители на инклузивно образование во Македонија

Инклузивното образование во Македонија бара координиран и интегриран ангажман на сите чинители – директори, наставници, стручни служби, образовни асистенти и родители. Процесот не подразбира само законски мерки и политики, туку и промена на менталитетот и професионалната култура кај сите вработени во образовните институции.

За да се обезбеди целосна и ефикасна примена на инклузивните принципи, потребна е координација и активно учество на директорите, наставниците, стручните служби, образовни асистенти и родителите. Улогата на директорот се огледува во стратегиското и оперативно планирање, создавање услови и обезбедување ресурси за инклузивни практики. Наставниците, како директни носители на воспитно-образовниот процес, се клучни во прилагодувањето на наставата, создавањето прифатлива училишна клима и поддршката на учениците со различни потреби. Стручната служба, особено специјалниот едукатор и рехабилитатор, овозможува професионална проценка, индивидуални образовни планови и континуирана едукација на кадарот. Родителите, пак, претставуваат партнер и поддржувач во

интеграцијата на децата, со активно учество во изготвување на планови и промовирање на прифаќање во заедницата. Образовниот асистент е клучна алка меѓу ученикот, наставниците, родителите и стручните лица, помагајќи во успешно имплементирање на индивидуализираните образовни планови и во олеснување на процесот на интеграција во редовното училиште.

Само преку синхронизиран пристап на сите овие актери може да се создаде одржлив и функционален систем кој ги почитува правата и потребите на секое дете. Оттука, целта на стратегиското планирање е да ги идентификува различните фактори кои го детерминираат успехот на организацијата и нејзините способности што подобро да се позиционира и опреми за опстанок во конкурентната околина. За да се постигне целта, процесот на планирање треба да обезбеди: јасно дефинирање на мисијата; посветеност на менаџерскиот тим на остварување на мисијата и план за акција, земајќи ги предвид расположливите или потенцијални ресурси, обучени и талентирани луѓе.

Ефикасната примена на инклузивните принципи зависи од планирање, обезбедување на ресурси, создавање прифатлива училишна клима и развивање на индивидуализирани образовни планови (ИОП), при што клучна е синхронизацијата на сите улоги.

Улога на директорот

Директорот на училиштето ја носи одговорноста за целокупното управување со училишната организација на сите нивоа. Улогата на директорот во делот на изборот и поддршката на образовните и личните асистенти е јасно дефинирана со член 113 од Законот за основно образование, и тоа (Закон за основно образование, 2019/2020):

- **Планирање и управување** со ресурси и кадар за поддршка на инклузијата;
- **Следење и евалуација** на училишните активности преку мониторинг на ученикот;
- **Координација на човечки ресурси** преку обуки, состаноци за перформанси и системи за наградување;
- **Избор, распределба и стручна поддршка** на образовни и лични асистенти согласно член 113 од Законот за основно образование.

Улогата на директорот подеднакво е важна во сите нивоа при менаџирање со училишната организација, а како дел од неа е: изработка на долгорочни планови и краткорочни планови. Кога се зборува за изработка на долгорочни планови, пред сè се

смета за изработка на стратешки план за развој на училиштето или развој на политика на работа во кој директорите со својата позиција и улога се главни носители во изработката на плановите. Краткорочни планови треба да ги издвоиме годишната програма за работа на училиштето и изработката на оперативните планови за развој на училиштето. Функцијата на сите овие планови е да се обезбеди и унапреди квалитетот на работата на училиштето, преку преземање активности и акции, планирање на стратегии за унапредување на работата, самоевалвацијата, аналитичноста и критичноста за постигнување резултати од работата на училиштето (Петковски & Алексова, 2004, стр. 142).

Со ова директорот ја поврзува институционалната стратегија со индивидуалниот развој на кадарот, осигурувајќи одржливост на инклузивните практики. Согласно член 113 од Законот за основно образование, директорот е одговорен за обезбедување на услугите за поддршка на учениците со попреченост, во координација со координаторот за инклузија, како и за редовно известување на Училишниот одбор. Дополнително, став 2 од истиот член предвидува дека директорот на основното училиште со ресурсен центар има надлежност да:

- врши избор на образовни и лични асистенти;
- врши нивно распоредување во основните училишта;
- поттикнува, следи и организира нивно стручно оспособување и усовршување.

Улога на стручна служба – Специјален едукатор и рехабилитатор (дефектолог)

Дефектологот како член на стручниот тим во редовното училиште има активно учество во инклузивниот процес, односно едукацијата на децата со посебни образовни потреби. Тој подготвува за секој ученик со посебни образовни потреби, досие каде се наоѓаат сите податоци кои ќе му бидат потребни на дефектологот да го следи неговиот развој во текот на едукацијата. Дефектологот врши проценка на психомоторните способности на секој ученик и како тие функционираат во самата средина. Добиените податоци ги внесува во досието на детето. Врз основа на овие проценки се прави план и стратегија, индивидуален образовен план за понатамошната едукација. Поточно, таму каде се мисли дека има забавени активности, недостатоци, дисхармонија на одредени структури, се посветува повеќе внимание во процесот на едукацијата и се

приспособува постоечката програма за работа според можностите на ученикот. Во ова треба задолжително да биде вклучен одделенскиот наставник како би ги спроведувал претстојните задачи во работата со ученикот. Проценката не застанува тука, по период од шест месеци дефектологот повторно врши дијагностика (евалуација) за да види како функционира едукативниот процес, дали детето напредува во развојот, дали се јавуваат други проблеми и сл. Паралелно со текот на образовниот процес, дефектологот индивидуално работи со ученикот реализирајќи одредени стимулативни и психомоторни вежби. Ова е многу важно да се спроведува од самиот почеток на едукацијата и поаѓањето на детето на училиште. Тој е во постојан контакт со одделенскиот или предметниот наставник и по потреба се вклучува заедно со нив во одделението. Исто така, дефектологот, по потреба го извлекува ученикот во неговиот кабинет и дополнително работи на планот на совладување одредени едукативни аспекти. Дефектологот заедно со одделенскиот наставник го подготвува и одделението за реално прифаќање на детето што треба да се вклучи. Во рамките на самостојната дефектолошка работа, покрај горе споменати задачи истиот реализира и задачи како што се:

- Изготвување програма за набавка на надгледни средства, опрема и помагала за работа;
- Активности околу уписот, приемот на децата, формирање одделенија, групи и сл.;
- Прифаќање и распоредување на учениците со посебни образовни потреби во одделенијата;
- Усогласување на трансферот на информации кога детето го менува наставникот или училиштето;
- Обезбедување помош на наставниците за адаптирање на условите во редовното одделение за непречена работа со децата со ПП;
- Да им помага на училишните одбори во адаптирањето на училишната средина на соодветен начин да се задоволат ПП;
- Да се надгледува употребата на специфичните средства и помагала;
- Да работи во работилниците како инструктор во врска со прашањата што се однесуваат на децата со ПП;
- Да работи во својство на промотер на промените;

- Тимска работа со одделенскиот наставник во реализацијата на надворешните содржини во редовното одделение, работејќи со децата со ПП и со децата без ПП;
- Соработка со: родителите, децата, наставниците, воспитувачите, директорите, координаторите на ПП;
- Да функционира како природна врска помеѓу училиштето и другите установи што работат со деца со ПП: специјални училишта, истражувачки центри, рехабилитациски центри.

Улога на наставник

Наставниците се клучни чинители за обезбедување квалитетно воспитание и образование за сите деца. Добро обучените, поддржани и мотивирани наставници имаат значително влијание врз пристапот, учеството и образовниот успех на учениците, а особено на учениците со посебни образовни потреби, на кои им е потребна дополнителна поддршка за да дојдат, да останат и успешно да напредуваат во училиштето. Наставникот претставува клучен агент за промена, кој има одговорност да ги прилагодува наставните програми и методи според способностите и потребите на учениците (UNESCO, 2020).

Инклузивниот наставник во својата воспитно-образовна работа ги почитува следните принципи:

- Инклузивното образование е одговорност на сите наставници;
- На сите наставници континуирано им се потребни нови вештини и знаења кои треба да ги стекнат за да може да развиваат колаборативна училишна култура и да реализираат настава во инклузивни паралелки согласно меѓународните стандарди за инклузивно образование.
- Инклузивното образование налага наставниците постојано да размислуваат за тоа како учат учениците и учествуваат во паралелката, училиштето и заедницата и за тоа како да ги земат предвид различните потреби и стилови на учење (визуелни, аудитивни, читачко-пишувачки и кинестетички) на учениците.

Вредностите и ставовите на наставниците се од суштинско значење за инклузивното образование, при што позитивниот став кон инклузијата е поврзан со повисока ефикасност во наставната практика, развој на компетенции и примена на

разновидни наставни методи (Vantieghem et al., 2023). Наставникот во инклузивното образование претставува:

- клучен фактор за реализација на инклузивниот процес;
- едукатор кој реагира на програмските содржини кај учениците со посебни образовни потреби;
- личност која го прилагодува наставниот материјал според способностите и можностите на секое дете;
- создавач на одделенска клима која го поттикнува целосниот развој и ги намалува рестриктивните ефекти;
- чинител кој ја спроведува образовната политика со почитување на различноста;
- соработник кој поседува педагошки и образовни знаења;
- реализатор на специјални и индивидуализирани стратегии на учење;
- поддржувач на општественото прифаќање на индивидуалните разлики;
- медијатор на учењето и интерпретатор на наставната програма и материјалите;
- лидер, администратор и менаџер на наставниот процес;
- прилагодувач на дидактичките активности според когнитивниот стил на учениците;
- клучна поддршка за учениците со попреченост во справувањето со предизвиците на редовното училиште;
- личност фокусирана на целите на образованието.

Координаторот за посебни потреби е назначен наставник кој има клучна улога во планирањето, координацијата и следењето на инклузивните процеси во училиштето, со цел обезбедување ефективна поддршка за учениците со посебни образовни потреби (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Координаторот за ПП е задолжен за:

- секојдневно функционирање и координација на активностите поврзани со поддршката на учениците со ПП;
- координација во обезбедувањето услуги за ПП и соработка со соодветни стручни лица;
- соработка со стручни институции, здруженија и релевантни надворешни чинители;

- водење регистар за ученици со ПП, вклучително и ажурирање на индивидуалните досиеја;
- остварување континуирана комуникација со родителите/старателите на децата со ПП;
- поттикнување и организирање на стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар во областа на инклузивното образование;
- воспоставување и одржување врска со други надворешни служби и поддржувачки системи.

Предметниот наставник е наставникот во чие одделение е вклучено дете со ПП или наставник кој има специфична обврска за обезбедување духовна благосостојба и услови за реализирање на инклузивната практика во одделението каде е сместено детето со ПП. Тој е задолжен да:

- Води евиденција за собраните податоци за детето по потреба, консултирајќи е со другите наставници;
- Обезбеди и да организира специфична помош во рамките на предвидената наставна или воспитно-образовна програма, истражувајќи ги начините на големена диференцијација во секојдневната реализација на содржините, алтернативните стратегии за настава и за учење;
- Соработува со мобилниот ресурсен учител во утврдувањето на посебните потреби и давањето на соодветните специјални услуги во сите фази на реализација на инклузивната практика;
- Го следи и да го преиспитува напредокот на детето;
- Координира со координаторот за ПП во утврдувањето на посебните потреби на детето.

Улога на родител / старател

Улогата на родителите во поддршката на инклузивното образование е од суштинско значење за успешна интеграција на децата со попреченост во редовниот образовен систем. Родителите се првите и најважни заштитници и поддржувачи на своите деца, а нивната улога во овој процес опфаќа неколку клучни аспекти. Родителите се борат за достапност и приспособливост на образовните програми, како и за обезбедување на потребните ресурси и поддршка. Тие активно учествуваат во

развојот на индивидуализирани образовни планови (ИОП) кои се прилагодени на специфичните потреби на нивните деца, соработувајќи со наставници, дефектолози и други професионалци. Родителите и наставниците заеднички развиваат и имплементираат ИОП кој му овозможува на детето да го оствари својот целосен потенцијал. Оваа соработка вклучува редовни состаноци, размена на информации и заедничко решавање проблеми (Јачова, 2004). Покрај тоа, родителите можат да учествуваат во разни училишни активности и иницијативи кои промовираат инклузија. Родителите треба да обезбедат емоционална стабилност и поддршка на детето, што е клучно за неговото чувство на самодоверба и припадност. Оваа поддршка му помага на детето да се соочи со предизвиците и да развие позитивен став кон учењето и социјализацијата. Родителите можат да работат и на развивање на социјалните вештини на своите деца преку разни активности надвор од училишната средина. Родителите треба постојано да бидат информирани за правата на своите деца и достапните образовни и терапевтски услуги. Едукацијата на родителите за стратегиите и методите на инклузивно образование им овозможува подобро да го поддржат своето дете (UNESCO, 2020). Со учество на работилници, семинари и конференции, родителите стекнуваат знаења и вештини што можат да ги применат во секојдневниот живот. UNESCO (2020) нагласува дека е неопходно „engage in meaningful consultation with communities and parents“ како клучен елемент за успешна инклузија.

Улога на образовен асистент (ОА)

Образовните асистенти учествуваат во наставата на различни начини, секогаш под супервизија на наставникот, за да се подобри процесот на учење. Тие можат да ја фасилитираат групната работа со учениците, повремено да работат индивидуално со одредени ученици на зајакнување на нивните вештини, како и да помогнат во менаџирање на училницата (дисциплина, мотивација, емоционални и образовни потреби на учениците), обезбедувајќи индивидуална академска и социјална поддршка (UNESCO, 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012).

Целта на поддршката која ја даваат образовните асистенти е, преку соработка со наставниците и примена на методи на кооперативно учење и поучување, да им помогнат на учениците активно да учествуваат во воспитно-образовниот процес, максимално да ги реализираат своите потенцијали и да развиваат самостојност и

социјална вклученост во училишната средина. Watkinson (2007) ги групира улогите на образовните асистенти во четири категории:

- Поддршка на учениците со попреченост
- Поддршка на наставниците
- Поддршка на наставната програма
- Поддршка на училиштето.

Образовните асистенти се вработуваат од страна на училиштата, со помош на ресурсен центар, на определено време, најмногу за една учебна година, каде на назначено одговорно лице или координатор доставуваат неделни планирања, дневни, месечни, полугодишни и годишни извештаи за работата и напредокот на детето со ПОП. Македонското законодавствепредвидува работа на еден ОА во една паралелка во која може да има едно до три деца со ПОП.

Според веќе споменатиот Закон за основно образование во Македонија и Правилникот за работа на ОА во рамки на Ресурсните центри, Обезбедување поддршка од ОА, често се смета за стратешка мерка за унапредување на инклузијата во редовното образование. Тие го следат напредокот на учениците со попреченост и им помагаат во постигнување на воспитно-образовни резултати, како и во развивање на социјални односи со врсниците. Врз основа на набљудувањето на воспитно-образовната пракса, доаѓаме до сознание дека значењето на асистентот во наставата во инклузивното образование најчесто се манифестира преку следново:

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

Генерално, образовниот асистент обезбедува широк спектар на академска и социјална поддршка за учениците во инклузивното образование. Неговата улога е значајна и подеднакво важна како и останатите чинители на инклузивното образование, како мост за заедничка комуникација и соработка, како важна алка во синџирот на градење на инклузивни училишта.

1.3.4. Тимска соработка помеѓу чинители на инклузивно образование

Тимската соработка претставува суштински механизам за справување со предизвиците во организациите. Во инклузивните училишта таа овозможува координација, споделување на експертиза и обезбедување на поддршка за учениците со посебни образовни потреби (ПОП).

Улога на инклузивните тимови

Согласно законската рамка, во училиштата функционираат два вида тимови:

Училиштен инклузивен тим (УИТ): Составен од стручни соработници, наставници, родители и директорот. Ги развива и спроведува инклузивните политики на ниво на училиште. УИТ го формира директорот на училиштето е составен од седум члена и тоа: педагог, односно психолог, односно социјален работник, двајца наставници од редот на вработените во училиштето, двајца родители/старатели, специјален едукатор и рехабилитатор и директорот на училиштето. Доколку училиштето нема стручен соработник од одреден профил се определува лице од училиштата со ресурсен центар или од центрите за поддршка на учењето. Училишниот инклузивен тим се грижи за инклузивните политики и практики на ниво на целото училиште, ги осмислува и спроведува планираните активности и води грижа истите да бидат усогласени и применети во воспитно-образовната работа.

Инклузивен тим за ученик (ИТУ): Формиран за секој поединечен ученик со ПОП, со учество на наставници, родители, стручни соработници и по потреба други поддржувачи (лекари, асистенти). Тимот изработува и спроведува Индивидуален образовен план (ИОП) согласно индивидуалните потреби на ученикот. Доколку училиштето нема стручен соработник од одреден профил се определува лице од училиштата со ресурсен центар или од центрите за поддршка на учењето. Во овој тим, по потреба, можат да се вклучуваат и други лица кои даваат поддршка на ученикот

(лекар, друг вид на стручен соработник или рехабилитатор со кој ученикот работи надвор од училиштето и слично), како и образовен или личен асистент, доколку истиот е препорачан од стручното тело за функционална проценка и работи со ученикот. Инклузивниот тим за ученик во фокусот на својата работа го има конкретниот ученик за кого е формиран овој тим, односно тој ги спроведува мерките за поддршка во учењето согласно со препораките од стручните тела за функционална проценка. Во таа смисла, доколку е препорачано, училишниот тим за ученик изготвува ИОП за ученикот со попреченост согласно со неговите индивидуални потенцијали и потреби и работи со ученикот според него.

Координацијата меѓу УИТ и ИТУ е регулирана преку протоколи кои опфаќаат: собирање податоци, проценка на потреби, изработка и усвојување на ИОП, како и редовно следење на напредокот на ученикот.

Улога на основните училишта со ресурсен центар (ОУРЦ)

Посебните училишта се трансформираат во ОУРЦ, кои обезбедуваат стручни, материјални и просторни ресурси за поддршка на инклузивното образование. Клучните активности на ОУРЦ опфаќаат:

- Настава прилагодена на индивидуалните потреби на учениците.
- Стручни и рехабилитациски услуги за наставници, родители и ученици.
- Координација и едукација за сите чинители на инклузивниот процес.

Во Македонија функционираат пет ОУРЦ, распределени регионално (Скопје, Битола, Ново Село, Велес).

Соработка и координација

- **Со општинските училишта:** Соработката е уредена преку упатства и правилници на МОН. Пример е постапката за обезбедување образовен/личен асистент, кој се вработува преку ОУРЦ врз основа на проценки од стручни тела.
- **Со центрите за поддршка:** Овие центри обезбедуваат индивидуална рехабилитација и учествуваат во имплементација на модифицирани наставни програми за ученици со комплексни потреби.

Тимската соработка меѓу УИТ, ИТУ, ОУРЦ и центрите за поддршка создава интегриран и координиран пристап кој обезбедува ефективна примена на

инклузивните политики и развој на училишна средина која ги почитува и поддржува различните потреби на сите ученици.

1.3.5. Обука и професионален развој

Процесот на интегрирање на обуката со секојдневното работење претставува суштински елемент на организацијата на развој на образовните институции. Според Rodríguez (2009), обуките кои ги користат реалните проблеми од работното место како основа на учење водат до повисока автентичност и практична ефикасност. Овој пристап ја зголемува релевантноста на обуката и ја поврзува со конкретното работење на кадрите. Проценката на потребите за обука (needs assessment) претставува дијагностика на организациските и индивидуални проблеми во перформансите, која се изведува преку три форми на анализа: организациска, на работните задачи и индивидуална (Sharon, 2003). Во рамките на needs assessment се користат:

- Податоци од перформансна оценка на работата;
- Тестови за вештини, документирање критични инциденти;
- Центри за проценка (assessment-centres);
- Анкети и прашалници.

Овие инструменти овозможуваат анализа на моменталните компетенции и идентификација на јазот помеѓу постоечките и барани компетенции во стратешките планови (Sharon, 2003, pp. 1–4). Откако ќе се идентификуваат потребите, се дефинираат три типа цели:

- **Знаење:** пренесување на теоретски и практичен контент;
- **Вештини:** развој на конкретни способности поврзани со работењето;
- **Ставови:** поттикнување на позитивен став и мотивација за инклузивно работење.

На пример, цел како „нов наставник да изготви наставни ливчиња за работа до крајот на првиот ден“ е конкретна и мерлива.

Обуките можат да се реализираат преку различни методи, секој со свои предности:

- **Интерактивни техники:** аудиовизуелни материјали, автотренирање, предавања, моделирање;

- **On-the-job training:** интегрирана обука во работна средина, која нуди флексибилност и непосредна примена;
- **Симулации и играње улоги:** користени за сценарија на интеракција со ученици со различни потреби (Noe, 2008, pp. 120–125).

Интерната обука (in-service training) е погодна и поевтина за институциите и овозможува учење преку неформални интерперсонални интеракции.

Професионален развој на наставниците во инклузивно образование

Според Законот за наставници и стручни соработници, секој наставник треба во период од три години да помине најмалку 60 часа обука, од кои 40 часа мора да бидат од акредитирани програми (Закон за наставници и стручни соработници, 2019, чл. 69). Министерството за образование и наука објави Програма за стручно усовршување за 2024 година за стручни соработници која вклучува теми како социјална инклузија, поддршка на ученици, интервенции во однесувањето и соработка со родители и заедница (МОН, 2024, сл. 2). Покрај правната рамка, Министерството константно поддржува реализирање акредитирани обуки преку Бирото за развој на образованието (БРО). Третиот циклус обуки (јуни–август 2024 година) опфати над 18.000 наставници и стручни соработници, со 18 програми за наставници и 4 за стручни соработници, што придонесе кон поголема поддршка во имплементација на стекнатите компетенции (БРО, 2024).

Обука и професионален развој на образовни асистенти

Образовните асистенти, како релативно нова категорија, најчесто учат преку практично навлегување и поддршка во училишниот процес.

Likins (2003) истакнува дека обуката треба да биде базирана на компетенции, континуирана и систематски планирана за да биде ефективна и безбедна за учениците. French (2003) предупредува дека фрагментираната и повремениа обука (еднократни работилници) не обезбедува доволна трајноста на вештините и ја намалува ефективност. Carter et al. (2009) ја потенцираат важноста на формалната пред-сервисна обука за асистентите како услов за нивна функционална улога во образовниот процес. Gough и Matlock (2014) препорачуваат политики кои предвидуваат обука пред започнување на работниот однос, вклучително и запознавање со индивидуалните образовни планови и инклузивни практики. Интегрираниот пристап на обука и

професионален развој кој комбинира дијагностика на потребите, формулација на цели, избор на методи адаптирани на реалните задачи и правна-програма поддршка е клучен за подигнување на компетенциите на наставниците и асистентите во инклузивното образование во Македонија.

1.3.6. Интерперсонална комуникација во инклузивно образование

Интерперсоналната комуникација претставува суштинско средство за создавање вклучувачка и поддржувачка училишница, особено кога станува збор за ученици со посебни образовни потреби. Истражување спроведено во Индонезија покажало дека интерперсоналната комуникација на наставникот и социјалните вештини имаат значајно влијание врз удовлетвореноста на учениците од процесот на учење, додека компетентноста не покажала значајна поволна поврзаност (Rani et al., 2025, pp. 430–431). Слично, студии врз предучилишни деца потврдуваат дека деца со попреченост често имаат тешкотии во воспоставување односи со врстници, што ја истакнува потребата од насочена интерперсонална поддршка во инклузивни групи (Orlova et al., 2020, pp. 5–6). Примена на стратегии како јасна емпатија, почитувачки пристап и позитивна вербална и невербална интеракција доведува до значајно подобрување во мотивацијата и училишното искуство на учениците.

Форми на комуникација

Во рамки на инклузивното образование, формите на комуникација се од суштинско значење за обезбедување рамноправно учество и пристап на сите ученици, вклучувајќи ги и учениците со посебни образовни потреби. Разбирањето на различните форми на комуникација е клучно за развој на педагошки стратегии кои обезбедуваат квалитетна интеракција и разбирање во хетерогена училишна средина. Според современите педагошки теории, комуникацијата се дели на вербална, невербална, писмена и дигитална форма (Veebe et al., 2017, pp. 45–47).

Вербална комуникација – вклучува директен говор и говорна интеракција како основен канал за пренесување информации, емоции и инструкции. Во инклузивни контексти, вербалната размена треба да биде јасна, прилагодена и емотивно осетлива, особено при комуникација со ученици со когнитивни или говорни тешкотии (Schlosser & Lee, 2003, pp. 270–275).

Невербална комуникација – како контакт со очи, гестови, тон на глас и мимика ја комплетираат вербалната комуникација и често ја зголемуваат нејзината ефективност. Особено кај ученици со посебни потреби, употребата на визуелни сигнали и невербални знаци, во комбинација со вербален говор, е клучна за разбирање и баланс на комуникацијата (Beukelman & Light, 2020, pp. 34–40).

Писмена комуникација – како дневници со дијалози, наставни инструкции, писмени повратни информации се важни алатки за рефлексивна и трајна документација. Особено кај ученици со емоционални или комуникациски предизвици, дијалог-цурналите се покажале како ефикасна алатка за подобрување на довербата и писмената изразност.

Дигитална комуникација – како онлајн платформи, е-пошта, LMS-системи и видео конференции обезбедуваат флексибилен и инклузивен пристап до комуникација. Овие дигитални форми ја прошируваат можноста за учење и интеракција надвор од физичката училница (IRIS Center, 2023, p. 7).

Видови на комуникација

Комуникацијата во рамките на образовниот процес може да се категоризира врз основа на нејзината цел, контекст, канал и учесници. Во научната литература, една од најзастапените класификации ја прави разликата помеѓу формална и неформална комуникација (Keyton, 2017, pp. 51–54). Двете се интегрален дел од инклузивната училишна средина, каде што разновидноста на потребите и искуствата на учениците бара адаптивен и разновиден пристап кон преносот на информации и градењето односи.

Формална комуникација се одвива низ официјални структури: педагошки состаноци, извештаи, документации, планови и процедури. Таа е важна за координација, дисциплина и стратешко планирање на инклузивни практики.

Неформалната комуникација се одвива преку секојдневни, непосредни интеракции—разговори, непланирани средби, емоционална повратна реакција. Оваа комуникација гради доверба и емотивна близина, која е есенцијална за инклузивна клима.

Во современите образовни истражувања се нагласува дека границата помеѓу формалната и неформалната комуникација во инклузивните средини е флексибилна.

Иако формалната комуникација обезбедува структура и официјална координација, неформалната комуникација го поддржува процесот преку градење релации и обезбедување емотивна безбедност за учениците. Балансирањето на овие два вида комуникација е клучно за ефективностa на наставниот процес во инклузивна средина. Во инклузивните училишта, нивната координирана примена овозможува обезбедување на структуриран, но истовремено флексибилен комуникациски модел кој ги задоволува академските и социјалните потреби на сите ученици.

Стратегии за ефикасна комуникација

Ефикасната комуникација во инклузивно образование претставува клучен фактор за создавање поддржувачка и продуктивна наставна средина. Според Hargie (2011), таа не е ограничена само на преносот на информации, туку опфаќа активен процес на взаемно разбирање, прилагодување и реципрочна интеракција. Стратегиите за ефикасна комуникација во инклузивен контекст бараат мултидимензионален пристап, кој интегрира вербални, невербални и технолошки елементи, со почитување на културните и индивидуалните разлики на учениците.

Активно слушање и емпатија се клучни при взаемна интеракција, особено за учениците со посебни потреби. Пристаниците на инклузивното образование наведуваат дека емпатијата и јасната вербална поддршка ја зголемуваат довербата и ангажманот кај учениците.

Мултимодална комуникација или користење на паралелни канали – вербални, невербални, визуелни, дигитални – осигурува дека сите ученици, особено оние со различни стилови на учење, можат да пристапат и разберат содржините.

Прилагодена комуникација според индивидуалните потреби на ученикот, како што се ААС системи (симболи, слики, електронски уреди), е неопходно за ученици со говорни или когнитивни тешкотии.

Континуирана повратна информација и дијалог – со систематско користење на дијалог-цурнали, студентско-учителски разговори и редовен дијалог, преку формална и неформална комуникација, се поттикнува учење, доверба и училишна интеграција.

Интерперсоналната комуникација во инклузивното образование претставува интегрален дел од ефикасното образование за ученици со посебни потреби. Примената

на различни форми на комуникација соодветно комбинирани и прилагодени покрај ефективни стратегии за емпатија, активност, мултимодалност и континуитет, значително ја подобрува вклученоста, разбирањето и училишната мотивација.

1.3.7. Евалуација

Евалуацијата во образованието претставува систематски процес на собирање, анализирање и толкување на податоци со цел да се процени квалитетот, ефикасноста и релевантноста на наставниот процес. Според Scriven (1991), евалуацијата претставува вреднување на програмите и практиките преку објективни критериуми и емпириски податоци. Во инклузивното образование, евалуацијата има посебна важност бидејќи обезбедува информации за адаптирање на наставните стратегии и ресурси според индивидуалните потреби на учениците. Patton (2015) нагласува дека евалуацијата не е еднократен чин, туку динамичен и континуиран процес кој има за цел да обезбеди релевантни повратни информации за подобрување на наставната пракса.

Методи и практики за евалуација

Евалуацијата во образованието може да се спроведува со користење на повеќе методи и техники. Според Stufflebeam и Shinkfield (2007), најчесто применувани се следните методи (pp. 78–80):

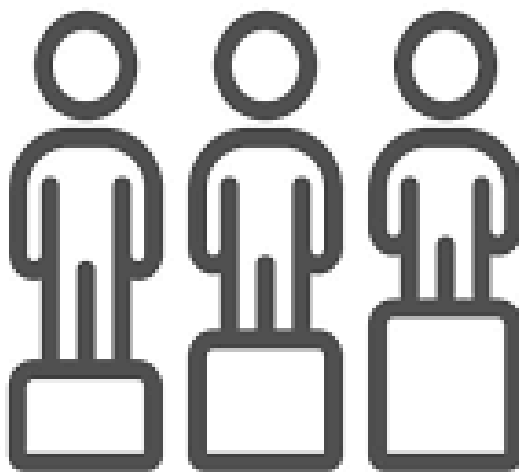
- Формативна евалуација – се спроведува за време на наставниот процес за да обезбеди тековни информации за подобрување.
- Сумативна евалуација – се изведува на крајот од одреден период за да се процени постигнатиот напредок.
- Квалитативни методи – интервјуа, фокус групи и набљудување.
- Квантитативни методи – тестирања, статистички анализи и анкетања.

Во контекст на инклузивното образование, комбинирањето на квалитативните и квантитативните методи (т.н. миксирани методи) дава најсеопфатен увид во потребите и напредокот на учениците.

Следење на напредокот и ефикасноста претставува процес на систематско прикупување и анализа на податоци со цел да се утврди ефикасноста на наставните програми. Според Black и Wiliam (2009), следењето е суштински дел од формативната

оценка и има директно влијание врз подобрување на резултатите кај учениците (pp. 12–14). Nattie (2012) наведува дека транспарентното следење на напредокот, комбинирано со ефективна повратна информација, ја зголемува мотивацијата и ангажманот на учениците (pp. 70–73). Во инклузивното образование, ова следење овозможува навремено идентификување на тешкотиите и адаптирање на методологијата според потребите.

Континуирано подобрување е суштински концепт во современото образование. Според Deming (1986), континуираното подобрување се заснова на циклус на планирање, изведба, проверка и дејствување (PDCA) (pp. 88–90). Во образовниот контекст, овој пристап подразбира постојана анализа на ефикасноста на наставните практики и воведување на промени базирани на податоци и евалуација. Fullan (2011) нагласува дека континуираното подобрување во училиштата бара култура на соработка, постојано професионално усовршување на наставниците и силен фокус на потребите на учениците (pp. 35–38).



1.4. Релевантни истражувања

Инклузијата како концепт започнува да се развива релативно доцна во Македонија, при што од 2018 година започнува формирањето на ресурсни центри и воведувањето на образовни асистенти, а од 2023 година се преминува кон целосна инклузија преку трансформација на специјалните паралелки во ресурсни центри (UNICEF North Macedonia, 2024). Поради оваа нова имплементација, истражувањата досега се концентрирани на наставници, стручни служби и тимови околу ученикот. Анализите укажуваат дека регрутацијата и работните услови на образовните асистенти се карактеризираат со краткорочни договори, ниски примања и неизвесни услови за работа, што негативно влијае врз континуитетот и мотивацијата (Balkan Insight, 2025).

Интерперсонална комуникација и соработка – Истражувања укажуваат дека наставниците изразуваат висок интерес за дополнителна обука, но се соочуваат со недостиг од ресурси за работа во инклузивни услови (ICEVI Europe, 2020). Во Македонија покажало дека 90,4% од наставниците сметаат дека присуството на стручен соработник е неопходен елемент за ефективна инклузија. Сепак, само околу 40% од нив се чувствуваат соодветно информирани и квалификувани за поддршка на ученици со визуелно оштетување. Според податоци од анализа на образовниот сектор, 50,4% од директорите оцениле дека наставниците умеат да подготват ИОП, а 83,1% од училиштата имаат развиена програма за сопствена работа. Заклучокот е дека денешните структури остануваат недоволно институционализирани, а соработката меѓу наставник и асистент често се сведува на неформални, импровизирани решенија.

Обука и подготовка на кадар - Преку решенијата од ресурсните центри биле назначени над 1.000 образовни асистенти од 2021 до 2024 година, бројка што се удвоила во тој период. Сепак тренинзите за наставници и асистенти остануваат недостатни, што создава став дека вклучувањето е товар за неприпремениот кадар. Истражувања покажуваат дека наставниците сметаат оти присуството на стручен соработник е неопходен елемент за ефективна инклузија, додека недоволното време и подготовки за адаптација на програмите создаваат стрес и негативно влијаат врз квалитетот на наставата. Податоците укажуваат на значително зголемување на бројот на образовни асистенти и на постепено јакнење на капацитетите на училиштата за

работа со индивидуални образовни планови (UNICEF North Macedonia, 2024; Bureau for Educational Development, 2018).

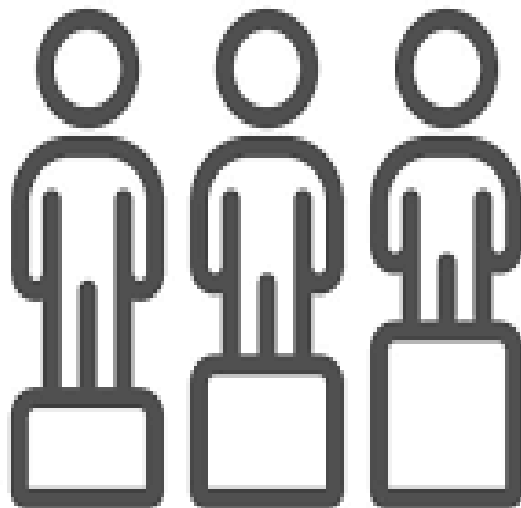
Мета-анализите укажуваат дека ефективната имплементација на инклузивното образование зависи од сеопфатен и континуиран професионален развој на наставниците и образовните асистенти. Во едно друго истражување (Khamzina et al., 2024) се нагласува дека обуките кои комбинираат теорија и практично искуство (на пример, практика во училница или супервизија) се клучни за ефективно спроведување на инклузивното образование.

Инклузивна култура и мрежна соработка – Kiš Glavaš et al. (2002) преку индексот на инклузија истакнуваат дека довербата и ставовите на директорите и училишниот персонал директно влијаат врз создавањето инклузивна училишна култура. Меѓутоа, тоа во реалноста изостанува: многу наставници и асистенти се изолирани од тимските простори и немаат унифицирани процедури, што ја ограничува ефикасноста на координацијата. Понатаму, истражување во БиХ покажа дека 50,6 % од родителите сметаат дека комуникацијата со наставниците е незадоволителна — тие често се информираат преку медиуми, а не преку партнерство со училиштето. Истражувањата укажуваат дека соработката помеѓу наставниците и образовните асистенти често е оптоварена со организациски и комуникациски предизвици (Romshtein & Velki, 2017). Програмите за јакнење на лидерските капацитети на директорите, како што е проектот HEAD, придонесуваат кон развој на инклузивна училишна култура преку професионален развој, сојузнички активности и засилено лидерство во рамките на образовните реформи во Македонија (HEAD Project, 2022)

Простор, инфраструктура и флексибилни програми – Податоците покажуваат дека значителен дел од училиштата се соочувале со недостиг од пристапни дидактички ресурси и стручен кадар, но во последните години е забележано значително зголемување на буџетското финансирање и подобрување на инфраструктурната пристапност (UNICEF North Macedonia, 2024). Од 2018, 80 % од македонските училишта пријавиле дека немаат пристапни педагошки или дидактички ресурси, а 63 % немале специјален едукатор на персоналот. За промена, буџетското финансирање за инклузија се зголемило од 50 милиони денари во 2020 на 390 милиони во 2023 година, и околу 68 % од училиштата добија пристапни рампи или посебни

простории. Сепак, адаптацијата на наставните програми останува нефлексибилна – студии покажуваат дека содржините и методите не биле прогресивно прилагодени за ученици со предизвици во учењето.

За употребата на бази на податоци за образовни материјали во македонското образование. Истражувањата укажуваат дека македонските училишта имаат ограничен пристап до дигитални образовни ресурси и бази на материјали, што ја наметнува потребата од редовна обука и техничка поддршка (Anastoska Jankulovska & Mitrevski, 2017). Мултинационални истражувања покажуваат дека позитивното образование е клучен елемент во развојот на инклузивни училишта, а флексибилноста во наставните програми и прилагодените форми на оценување значително го олеснуваат учењето кај ученици со посебни образовни потреби (Donath et al., 2023). Систематските прегледи укажуваат дека примената на принципите на универзален дизајн за учење (UDL) и индивидуализирани планови за учење значително го подобруваат досегот и резултатите кај учениците со различни потреби (Espada-Chavarria et al. , 2023).



ВТОР ДЕЛ

ИНКЛУЗИВНИТЕ ПРАКТИКИ ВО ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА ВО МАКЕДОНИЈА

2.МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражување во овој магистерски труд е концептот на инклузивното образование на деца со посебни образовни потреби, посебните организациски структури и пристапот кон човечките ресурси во самиот концепт. Овој сегмент ги разгледува:

- Теоретските основи на инклузивното образование, вклучително и историскиот развој, законската рамка и стратегиите за примена (на национално и меѓународно ниво).
- Практичните аспекти на МЧР во рамки на инклузивното образование – регрутација, обука и управување со образовните асистенти и стручните служби.
- Улогата на интерперсоналната комуникација во функционирањето на инклузивните тимови, бидејќи ефективната соработка помеѓу наставниците, асистентите, стручните служби и родителите е предуслов за успех на процесот.

Истражувањето се оправдува со тоа што инклузијата во Македонија е нов процес (формално започната 2018 година, развиена 2022–2023), така што постојат ограничен број на истражувања и тие главно се од перспектива на наставниците и стручните служби).

2.2. Цел на истражувањето

Целта на ова истражување е да се систематизираат сознанијата за улогата и значењето на менаџментот на човечките ресурси врз инклузивното образование на учениците со попреченост и тоа на национално, регионално и светско ниво.

Од аспект на менаџирање со човечки ресурси, истражувањето согледува предизвици со кои се соочуваат чинителите на инклузивното образование вклучително и образовни асистенти како релативно нова професија во Македонија, со што се

опфаќа истражување во делот на регрутирање, видот и динамиката на обуките, како и ставови кои преовладуваат во однос на инклузивна култура, интерперсоналната комуникација, соработка меѓу тимовите и предизвици. Истражувањето има теоретски карактер (анализа на постоечка литература и документи) и емпириски карактер (теренско квалитативно истражување). Апликативниот карактер на истражувањето е креирање препораки за подобрување на условите и процесите во инклузивните училишта. Истражувањето е ориентирано кон примена, не само кон академско истражување, туку претендира да добие и практичен придонес за подобрување на условите и системите на работа со инклузијата на лицата со попреченост. Научниот пристап ќе обезбеди аналитичка рамка која би можела да биде поттик за понатамошни истражувања.

Истражувачките задачи го покриваат целиот институционален систем и тоа:

- Инфраструктура (пристапност на училиштата)
- Ресурси (материјали, помагала, технологија)
- Флексибилност на наставни програми
- Инклузивна култура во училиштата
- Регрутација и обуки на асистенти
- Комуникација меѓу наставници, асистенти, тимови и родители
- Документи и правилници кои ја регулираат соработката
- Системи на обука и координација.

2.3. Тези на истражувањето

Општа теза: Менаџментот на човечки ресурси применет во основното образование влијае позитивно врз инклузивното образование и социјалната димензија на учениците со попреченост.

Посебни тези (Т1-Т6):

- **Т1:** Погодна училишна инфраструктура т.е. соодветен училиштен простор и располагање со ресурси за работа какви што се: дидактички материјали материјално-технички и технолошки помагала влијае позитивно врз прилагодувањето на образовниот процес кон посебните капацитети на учениците со попреченост.

- **T2:** Флексибилни наставните програми придонесуваат во постигнувањето на подобри резултати на учениците во инклузивното образование.
- **T3:** Инклузивното образование е поуспешно во оние средини во кои постои инклузивна култура која е тесно поврзана со соработката и регуларната комуникација меѓу инволвирани чинители на ниво на цело училиште.
- **T4:** Соодветна регрутација на образовните асистенти како клучни чинители во реализацијата на образовниот процес на деца со посебни образовни потреби е има посебно влијание врз креирањето на инклузивна клима во инклузивните тимови.
- **T5:** Спроведување на посебни обуки за инклузивност на сите чинители позитивно влијае врз успехот во образовниот процес на учениците со посебни образовни потреби.
- **T6:** Ефективна комуникација помеѓу сите чинители во образовниот процес на лицата со попреченост обезбедува клима на ефикасно работење во рамки воспитно-образовниот процес и остварување на социјалната димензија на инклузијата во училиштата.
- **T7:** Во услови кога постои ефективна комуникација меѓу стручните тимови во инклузивното училиште (образовниот асистент, стручни лица од службата на училиштето, координатор од Ресурсен центар) ја зголемува можноста за прилагодување на програмите за ученици со посебни образовни потреби.

2.4. Варијабли на истражувањето

Зависни варијабли: академски постигнувања, социјална инклузија, мотивираност, квалитет на живот, образовни резултати.

Независни варијабли: култура на инклузија, квалитет на обуки, примена на дидактички средства, економски статус, општествени норми, закони, поддршка, инфраструктура, технологија, ставови на семејства, место на живеење.

2.5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во рамките на ова истражување направена е дескрипција на концептот и другите аспекти карактеристични за инклузивното образование на деца со посебни образовни потреби. Анализата опфати систематска елаборација на интерперсоналната

комуникација на тимовите вклучени во овој вид на образование и принципите. Прелистана е постоечката литература и релевантните истражувања (секундарни извори) за менаџирањето на човечките ресурси во спроведување на инклузија во образовниот процес со посебен осврт на чинителите во инклузивните училишта (образовни асистенти, стручни лица или координатори на инклузија: дефектолози, психолози, педагози, социолози, социјални работници, наставници, директори и родители на деца со ПОП).

Истражувањето се базира на квалитативна методологија, со елементи на дескриптивна анализа и компаративна анализа. Главната техника е длабинско полуструктурирано интервју кое овозможува детално разбирање на искуствата, перцепциите и предизвиците кај главните чинители во инклузивното образование те длабоко навлегување во проблемот и добивање информации со детали кое ќе служи како основа за понатамошни квантитативни истражувања.

Беше креиран инструмент – водич за интервју, кој содржи тематски прашања организирани според истражувачките цели и тези, на пример инфраструктура, ресурси, флексибилност на програми, регрутирање и обуки на асистенти, интерперсонална комуникација, култура на соработка), аудио/писмени белешки, компаративна анализа на добиените искази.

2.6. Популација, примерок и обработка на податоците

Како популација опфатени беа чинители во инклузивното образование во основните училишта во Североисточниот плански регион, односно по едно училиште од општините Кратово, Крива Паланка, Старо Нагоричане, две од Куманово (едно македонско, едно албанско) и едно од Скопје (основно училиште и ресурсен центар). Користен е мал намерен примерок на испитаници кои се квалификувани и директни учесници во процесот. Станува збор за: образовни асистенти, наставници, педагози, дефектолози, директори на училишта и родители на деца со ПОП.

Истражувањето опфати 30 интервјуа со што е обезбедена солидна база на податоци со што се потврдува неговата репрезентативност. Беа направени интервјуа со следните кадри: 6 директори, 6 образовани асистенти, 6 наставници, 6 лица од стручна служба и 6 родители на деца со попреченост) на чинители во инклузивниот

процес и таа разновидност на примерокот овозможи добивање на повеќеслојна слика за состојбата. Најпрво податоците се обработија преку анализа на содржина со кодирање на добиените одговори според тематските категории, односно истражувачки задачи (инфраструктура, програми, регрутирање, комуникација, култура, предизвици). Исто така, беше применет компаративниот метод каде се споредуваа ставовите според улогите на испитаниците, односно поединечно за секој инклузивен чинител (образовен асистент, наставник, лице од стручна служба, директор и родител на дете со ПОП). На крајот следи анализа на ниво на инклузивен тим на ученик.¹

Интерпретацијата на податоците се спроведе во функција на објаснување на поставените тези која овозможи да се утврдат конзистентните трендови и разлики во зависност од професијата, институцијата (организацијата) и регионалниот контекст.

Имајќи ја предвид и апликативната цел на трудот која во оваа истражувачка област има посебно значење давајќи придонес кон подобар квалитет на инклузивното образование и современо инклузивни училиште, прашањата и тезите се анализираат и сублимираат со заклучоци, а се надополнуваат со препораки.

Етички аспекти се: добивање писмена согласност од испитаниците, анонимност и доверливост на податоците и користење на податоците само за научни цели.

2.7. Фази на истражувањето

Истражувањето се одвиваше во неколку фази и тоа:

Фаза 1: Подготовка (одобрување, дефинирање прашања, логистика). Најпрво, поднесени се барања за соработка и пристап до информации до ресурсниот центар Иднина – Скопје, со цел да се обезбеди пристап до проектните тимови, како и да се добие дозвола за користење на информациите од спроведеното истражување.

Фаза 2: Спроведување интервјуа – лице в лице со секој од чинителите.

Фаза 3: Транскрипција и анализа на податоците (времетраење на едно интервју час и половина до два). Информациите се бележат а потоа анализирани и подредени во посебни групи на информации според истражувачките прашања.

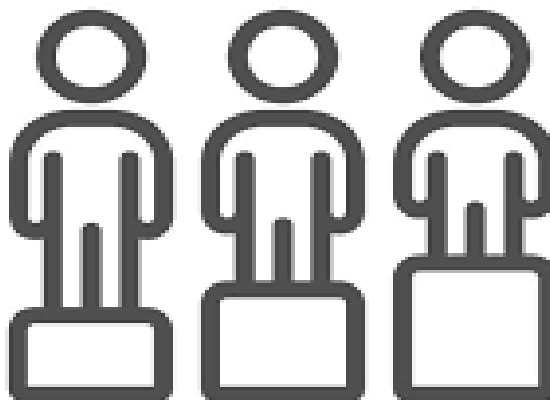
¹ Во примерокот учествуваа ИТУ од ООУ Куманово (македонско училиште), ООУ Куманово (албанско) , ООУ Крива Паланка, ООУ Кратово и ООУ Старо Нагоричане, а анализата на ниво на училишни инклузивни тимови се реализираше во УТИ од ООУ Куманово (македонско), ООУ Куманово (албанско), ООУ Крива Паланка, ООУ Кратово и ООУ Старо Нагоричане) во контекст на компарација помеѓу училишта.

Фаза 4: Изработка на заклучоци и препораки со примена на компаративниот метод за споредување на исказите од една професионална група со друга, од едно место на живеење до друго и според другите наведени варијабли.

2.8. Придонес и очекувани резултати

Доколку се земе предвид дека ова истражување е иновативно, ново и можеби меѓу првите во Македонија, неговиот придонес од научен и општествен аспект може да го согледаме во актуализација на улогата и значењето на учесниците во инклузивниот образовен процес, со посебен осврт на образовните асистенти. Преку согледување на предизвиците во инклузијата се остава простор за решавање и подобрување на истите особено во делот за комуникација и соработка и менаџирање со образовните асистенти. Исто така се согледува потребата за елаборирање на овој проблем како поттик на заедницата за проширување на сегашните истражувања во однос на инклузијата и во однос на третманот на заедницата инклузијата воопшто.

Очекувани резултати: Јакнење на улогата на образовните асистенти, подобрување на соработката и комуникацијата во инклузивните тимови, зголемување на ефикасноста на наставните програми и подобрување на условите за учениците со попреченост.



3.АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ТЕРЕНСКОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

3.1.Демографски податоци за примерокот – Инклузивни тимови

Пол

Во примерокот, но и воопшто во доменот на основното образование, доминираат жените. Во овој примерок 24 се жени членови на инклузивните тимови (80%) наспроти 6 мажи (20 %). Тоа е резултат на комбинација од општествени фактори меѓу кои позначајни се: природата на професијата, економските услови и пониските плати, традиционалните родови улоги кои ја оформуваат структурата на наставниот кадар во основното и инклузивното образование кои се основа за појава на стереотипи и предрасуди во професиите на неа, поддршка и слични професии.

Возраст

Во примерокот е забележана релативно балансирана возрасна распределба, што укажува на разновидност во професионалното искуство и зрелоста на членовите на инклузивните тимови. Најбројни се лицата од 30 до 40 години вкупно 13 испитаници (43,3%), што може да се поврзе со фазата во која наставниците и стручните соработници веќе имаат стекнато стабилно професионално искуство, но истовремено се доволно мотивирани и отворени за нови образовни политики, иновации и промени во практиката. Следува групата од 41 до 50 години, претставена со 12 лица (40%), која е речиси подеднакво бројна. Ова укажува на силна застапеност на искусни професионалци со долгорочен стаж во образованието. Овие кадри најчесто играат значајна улога во воспоставување стандарди и менторство во инклузивните практики. Во групата од 51 до 60 години се вклучени 4 лица (13,3%), што претставува значително помал удел, но сепак важен, бидејќи оваа категорија најчесто носи долгогодишно практично искуство и длабоко познавање на системските процеси во образованието. Најмалку бројна е групата над 61 година, со само 1 лице (3,3%). Ова е очекувано, имајќи предвид дека поради пензионирање ретко се среќаваат лица од оваа возраст во активната наставна и стручна служба. Ваквата распределба покажува балансирана возрасна структура со доминација на средната возрасна група, што е позитивно за функционирањето на инклузивните тимови. Комбинацијата од професионална

зрелост, тековна активност во праксата и баланс меѓу искуство и иновативност создава стабилна основа за развивање и имплементирање квалитетни инклузивни образовни практики.

Образование

Образовната структура на примерокот покажува изразена доминација на лица со високо образование, од кои има 26 испитаници (86,7%). Овој податок е во сооднос со законите во Македонија и укажува на силна стручна подготвеност на членовите на инклузивните тимови, што е особено важно бидејќи работата во инклузивно образование бара специфични компетенции: педагошки пристапи, знаења за посебни образовни потреби, тимска соработка и способност за работа со различни профили на ученици. Според примерокот две лица (6,67%) се со средно образование, едно (3,33%) со основно образование и едно (3,33%) без формално образование. Овој податок не ја намалува улогата на родителите во тимовите, тие и натаму значајно придонесуваат кон инклузивниот процес, но ефектот е намален доколку се без поддршката на педагошката или стручната служба. Меѓутоа, податоците покажуваат дека инклузивното образование се потпира на високообразован кадар кој претставува основа за квалитетно спроведување на инклузивните практики. Ова укажува на силен професионален потенцијал во тимовите, што е клучно за ефективна имплементација на инклузивните образовни политики.

Место на живеење

Демографската структура на примерокот покажува доминантна застапеност на учесници од урбана средина, при што 29 лица (96,7%) живеат во градски подрачја, а едно лице (3,3%) потекнува од рурална средина.

Етничка припадност

Етничката структура на примерокот укажува на мултиетнички состав на инклузивните тимови. Најзастапени се лицата од македонска етничка припадност, со 21 лице (70%), по што следуваат 6 лица Албанци (20%), 2 лица Срби (6,7%) и 1 лице Ром (3,3%). Оваа распределба ја отсликува етничката разновидност во составот на примерокот и присуството на повеќе етнички заедници во инклузивните тимови.

Работа со деца по ИОП или модифицирана програма

Во примерокот е забележана застапеност на деца и од одделенска и од предметна настава, при што 2 деца (25%) се од одделенска, а 4 деца (50%) од предметна настава. Во однос на видот на образовната поддршка, 2 деца (25%) следат модифицирана програма, додека 4 деца (50%) работат според индивидуален образовен план (ИОП). Оваа распределба укажува на примена на различни наставни и пристапи за поддршка во работата со деца со ПОП.

Работен стаж и вработеност

Најголем дел од испитаниците имаат краток до среден работен стаж: 8 лица (26,7%) со стаж до 5 години и 8 лица (26,7%) со стаж до 10 години.

Пет лица (16,7%) имаат над 10 години стаж, додека 3 лица (10,0%) имаат помалку од една година работно искуство. Кај родителите е забележана пониска вработеност, при што 3 лица (10,0%) се невработени, 2 лица (6,7%) имаат до 10 години стаж, а 1 лице (3,3%) има над 10 години стаж.

3.2. Определување на улогите на учесниците во инклузивниот процес

Родители

Во составот на инклузивните тимови се вклучени и родители со различно образовно ниво, од лица без формално образование до високообразовани професионалци (инженери и одделенски наставници). Меѓутоа, нивото на нивното образование не е значаен индикатор во процесот, туку нивната активна вклученост во поддршката на децата со посебни образовни потреби (ПОП).

Образовни асистенти

Образовните асистенти имаат значајна улога во тимовите, при што најзастапени се одделенските наставници (4 лица), директно вклучени во секојдневната поддршка на учениците. Присутни се и асистенти од различни предметни области (наставник по географија и наставник по филозофија), што укажува на мултидисциплинарен пристап во инклузивната поддршка.

Наставници

Наставничкиот кадар опфаќа различни наставни профили, вклучувајќи физичко и здравствено образование, информатика, математика/физика, англиски јазик,

педагози и одделенски наставници. Ова овозможува поддршка на учениците во повеќе наставни области и образовни нивоа.

Стручна служба

Стручната служба е претставена главно преку дефектолози (4 лица), како и педагог и психолог. Нивната застапеност укажува на присуство на специјализирана поддршка насочена кон образовните, социјалните и емоционалните потреби на децата со ПОП.

Директори

Во тимовите се вклучени и директори со различна стручна позадина (биологија/хемија, информатика, дефектологија и одделенска настава), кои покрај управната улога придонесуваат и со професионално искуство во спроведувањето на инклузивните практики.

Општ состав на тимовите

Професионалниот состав на инклузивните тимови е мултидисциплинарен и разновиден, со застапеност на наставен, стручен и родителски кадар, што овозможува координиран пристап во поддршката на децата со посебни образовни потреби.

3.3. Анализа според истражувачки прашања

Материјални и организациски услови за спроведување на инклузивното образование

Условите во кои се спроведува инклузивното образование (дидактички материјали материјално-технички и технолошки помагала и дали истите се користат за работа) одговараат на 1 истражувачко прашање: *Дали училишната инфраструктура т.е. училишниот простор се погодни за учениците особено за оние ученици со телесна попреченост, односно дали училиштето располага со ресурси за работа како дидактички материјали материјално-технички и технолошки помагала и дали истите се користат за работа.* Според добиените податоци може да се констатира дека 15 испитаници сметаат дека училишната инфраструктура делумно е погодна за учениците, особено за оние ученици со телесна попреченост. Исто така, според половината од испитаниците, училиштата делумно располагаат со ресурси за работа како: дидактички материјали, материјално-технички и технолошки помагала. Другата

половина смета дека, доколку се земат предвид финансиските можности на едно училиште, тогаш може да се констатира дека условите се задоволителни и за инклузивното образование со оглед на материјалните и организациски аспекти.

Во поглед на разликата во ставовите меѓу различните учесници се забележува дека поголем дел од директорите ја нагласуваат важноста на материјално-техничката подготвеност. Тројца од нив ги пофалуваат нивните училишта дека имаат инклузивни услови, прилагодени во согласност со финансиските можности: Според еден од нив: *„Со оглед на тоа какви се буџетите, можеме да кажеме дека сме инклузивни – се адаптираме колку што можеме“*. Останатите директори укажуваат на делумна адаптација, посочувајќи дека инфраструктурата е прилагодена само во одредени сегменти: *„Главниот влез е со рампа, но внатрешно ни фалат инклузивни тоалети и пристапност до сите катови.“* Нивните ставови главно имаат административен фокус. Го оценуваат училиштето во контекст на финансиски и законски рамки. Типично тврдење е дека: *„Со средствата што ги имаме, постигнуваме максимум. Секако дека има уште работа, но напредокот е видлив.“*

Голем дел од стручните служби ја поддржуваат оценката на директорите, со дополнителен став дека дел од ресурсите се недоволно користени: *„Имаме сензорна соба, но не секогаш е достапна поради недостаток на обучен кадар за работа со одредени помагала.“* Според нив можеби повеќе треба да се разговара за технички познавања на ИОП и индивидуалните потреби на учениците. Но не изостанува и критички пристап кон материјалната опременост и спроведувањето на прилагодени програми. Од нивна страна често беше истакнувана потребата од поголема обука и поддршка, од видот: *„Имаме знаење и методи, но немаме секогаш ресурси за да ги спроведеме како што треба.“*

Кај наставниците беше карактеристична поделеност. Дел сметаат дека училиштата се инклузивни, други дека условите се делумно соодветни: *„Едно е теорија, друго е пракса условите на хартија се убави, но реалноста е друга.“* Од друг наставник беше истакнато: *„Се обидуваме да адаптираме колку што можеме, но немаме соодветни материјали за да работиме како треба како што треба.“* Наставниците главно се фокусирани на практичната реализација во училница, а дел од нив ја признаваат теоретската флексибилност на програмите, но гледаат и практичната

бариера. Некои се потпираат на ОА и стручна служба за деталите од ИОП. Сепак, останува заклучокот дека: „*На хартија се е убаво, но кога имаш 25 деца и едно дете со посебни потреби, треба многу повеќе организација и ресурси*“.

Образовните асистенти имаат многу практичен поглед во смисла: „*Постојат рампи, но кога треба да се стигне на втор кат, тоа е невозможно без моја помош*.“ Исто така: „*Имаме сензорна соба, која повеќе наликува на игротека, без клучни помагала за асистенција. Без материјали или технолошки уреди не правиме ништо*“. Заклучокот е дека секој ден е обид да се надминат техничките препреки и да се извршат задачите. Асистентите се медијатори помеѓу ученикот, наставникот и програмата. Тие реално ја согледуваат ограничената материјална и техничка поддршка: „*Адаптацијата ја правиме секој ден на лице место, бидејќи многу од работите не се предвидени однапред, тоа се однесува на инфраструктурата, но и начинот на реализирање на наставата со учениците*.“

Родителите често се потпираат на впечаток и доверба кон училиштето: Според еден родител: „*Сигурно, школото си знае најдобро, ако сака да учи ќе остане во училница, ако не- ќе одат во сензорна или ќе ме викнат да го земам*.“ Повеќето родители претпоставуваат дека се работи за инклузивна средина и имаат ограничени информации: „*Јас не се разбираам, прашајте ги учителките, тие го чуваат детето*.“ Главно родителите имаат доверба кон училиштето и наставниците. Кај нив се забележува незадоволително познавање за наставните програми и условите. Перцепцијата често е субјективна и врз основа на односот со училиштето. „*Се трудам да верувам во наставниците и училиштето, тие знаат што е најдобро*“.

Различните училишни чинители ја перципираат инклузијата од различни позиции кои произлегуваат од нивните улоги и секојдневни задачи. Директорите најчесто гледаат „од птичја перспектива“, фокусирајќи се на административните, организациските и финансиските аспекти, што им овозможува поширока, но понекогаш подалечна слика од реалната практика. Стручната служба и образовните асистенти имаат најреалистичен и критички увид, бидејќи секојдневно се соочуваат со конкретните предизвици и системски бариери во имплементацијата на инклузивното образование. Наставниците, од друга страна, најсилно ја чувствуваат динамиката на училницата и тешкотиите што произлегуваат од директната работа со хетерогени

групи ученици. Во споредба со нив, родителите почесто имаат ограничена техничка или системска слика и нивната проценка во голема мера зависи од нивното индивидуално искуство и квалитетот на комуникацијата со училиштето. Овие различни перспективи покажуваат дека успешната инклузија бара координиран пристап каде секоја група придонесува со свој специфичен увид, а училиштата активно работат на усогласување на перцепциите и очекувањата.

Според анализата добиена од инклузивните тимови (родител, наставник, стручна служба, образовен асистент) и која се однесува на нивото на организациска и материјална подготвеност во различни училишни средини се забележуваат различни ставови. Според изјавите, во некои училишта тимовите се значително инклузивни, а во некои делумно инклузивни.² На пример, во ИТУ Старо Нагоричане само еден член од инклузивните тимови сметал дека го препознава училиштето како инклузивно, додека четири членови истакнуваат дека инклузивните практики и услови се делумни. Слични ставови имаат и членовите на инклузивните тимови во Крива Паланка, а во ИТУ Кратово само еден член го смета училиштето за инклузивно, додека четворица членови укажуваат на делумна инклузија. Меѓутоа, во ИТУ Скопје, сите пет членови го оценуваат училиштето како целосно инклузивно. Ова укажува на стабилна, координирана и добро развиена материјална и организациска структура која ги поддржува потребите на учениците со попреченост.

Заклучок

Анализата на перцепциите на членовите на инклузивните тимови, заедно со компаративната проценка на материјалните, инфраструктурните и кадровските капацитети на училиштата, укажува на значајни и системски разлики во нивото на

² ИТУ Куманово 2 (настава на албански јазик) претставува тим со делумна инклузивност, каде двајца членови проценуваат дека училиштето е инклузивно, а тројца членови сведочат за делумна подготвеност и имплементација. За разлика од нив ИТУ Куманово 1 (настава на македонски јазик) се издвојува како тим кој е повеќе инклузивен отколку делумно инклузивен, три члена од тимот го оценуваат училиштето како инклузивно, додека двајца членови сметаат дека инклузијата е делумно реализирана. Во ИТУ Крива Паланка се забележува поголема инклузивност, тројца членови сметаат дека училиштето функционира како инклузивно, а двајца го оценуваат како делумно прилагодено. ИТУ Скопје, единствениот тим кој целосно се издвојува со тоа што сите пет членови го оценуваат училиштето како целосно инклузивно.

подготвеност за спроведување на инклузивно образование во Македонија. Иако постои формална законска и програмска рамка која го поддржува инклузивниот пристап, нејзината практична имплементација останува нерамномерна и најчесто ограничена на делумна инклузивност.

Од перспективата на инклузивните тимови, јасно се издвојува УИТ Скопје како позитивен пример на целосно функционална и одржлива инклузивна средина, со соодветна организација, достапни ресурси и континуирана поддршка во работата со ученици со посебни образовни потреби. Наспроти тоа, останатите тимови функционираат во услови на ограничени материјални и инфраструктурни ресурси, што директно влијае врз нивната способност да обезбедат целосна и квалитетна инклузија. Членовите на овие тимови ја нагласуваат потребата од дополнителни дидактички средства, подобрена физичка пристапност и поефикасна организација на инклузивната поддршка.

Компаративната анализа дополнително потврдува дека повеќето училишта обезбедуваат само основни адаптации, без целосна инфраструктурна и дидактичка приспособеност, што ја ограничува примената на адаптираните наставни програми и ја зголемува зависноста од индивидуалниот ангажман и компетенциите на наставниот и стручниот кадар. Како резултат на тоа, квалитетот и обемот на инклузивните практики значително варираат од училиште до училиште.

Сумирано, може да се заклучи дека инклузивното образование во Македонија е системски започнат, но сè уште недоволно консолидиран процес. Изразените разлики меѓу училиштата, како во објективните услови така и во перцепциите на инклузивните тимови, укажуваат на итна потреба од посилен и координиран системски пристап. Овој пристап треба да вклучува континуирано унапредување на материјалните и техничките ресурси, целна обука и професионален развој на кадарот, како и рамномерна и одржлива распределба на институционалната поддршка, со цел обезбедување еднакво, квалитетно и функционално инклузивно образование за сите ученици со попреченост.

Флексибилност и приспособливост на наставните програми во инклузивното образование

Второто истражувачко прашање се однесува на оценката на флексибилноста и приспособливоста на наставните програми во инклузивното образование во однос на индивидуалните можности и потреби на учениците со попреченост. Анализата на добиените одговори укажува дека постои општа согласност меѓу сите испитаници дека индивидуалната адаптација на наставните содржини претставува клучен предуслов за ефективна и квалитетна инклузивна настава. Сепак, проценките за реалната применливост на оваа флексибилност значително се разликуваат во зависност од позицијата и улогата на испитаниците во образовниот процес.

Раководниот кадар и поголемиот дел од стручната служба ги оценуваат наставните програми како целосно прилагодени на учениците со попреченост. Овие проценки главно се темелат на постоењето на формална програмска документација, изработката и примената на индивидуализирани образовни планови (ИОП), како и на системското следење и евидентирање на напредокот на учениците. Наспроти тоа, наставниците, образовните асистенти и дел од родителите укажуваат дека флексибилноста на наставните програми најчесто се остварува на практично ниво, преку секојдневни индивидуални адаптации и зголемен личен ангажман, наместо преку јасно дефинирани и системски поддржани механизми.

Особено значајни се ставовите на образовните асистенти, кои едногласно укажуваат дека официјалните наставни програми, и покрај нивната нормативна флексибилност, не се доволни за целосно задоволување на индивидуалните образовни потреби на учениците со попреченост. Според нив, функционалноста на наставните програми во голема мера зависи од континуираната индивидуална адаптација во наставниот процес. Овие наоди упатуваат на постоење јаз меѓу формално утврдената програмска рамка и нејзината практична имплементација, што е резултат на недоволни материјални и човечки ресурси, ограничена стручна подготвеност и недоволно развиена системска поддршка.

Оттука, може да се заклучи дека наставните програми во инклузивното образование во Македонија се концептуално и нормативно поставени како флексибилни и прилагодливи, но нивната практична примена е делумна и

нерамномерна. Истражувањето укажува на потребата од зајакнување на системската поддршка на училиштата, континуирана стручна обука на наставниот кадар и развивање појасни насоки за практична имплементација на ИОП, со цел индивидуалната адаптација да не зависи исклучиво од личниот ангажман на вклучените лица, туку да биде институционално обезбедена.

Во рамки на анализата на флексибилноста и приспособливоста на наставните програми на ниво на инклузивен тим на ученик со попреченост (ИТУ), заснована на перцепциите на членовите на ИТУ во истражуваните училишта од Североисточниот плански регион, се утврдуваат разлики во оценките за степенот на функционалност и реална приспособеност на наставните програми кон индивидуалните образовни потреби на учениците со попреченост. Иако во сите ИТУ доминираат позитивни ставови, степенот на усогласеност меѓу членовите на тимовите е различен.

Во ИТУ Куманово 1 (настава на македонски јазик) преовладува умерено позитивна проценка, при што дел од членовите ги оценуваат наставните програми како делумно прилагодени, а дел како целосно прилагодени. Ова укажува на препознаена потреба од индивидуална адаптација и постоење на иницијативи за нејзина реализација, но и на одредени ограничувања во практичната имплементација.

Во ИТУ Старо Нагоричане е евидентирана изразена позитивна проценка, при што поголемиот дел од членовите ги оценуваат наставните програми како целосно прилагодени. Истовремено, појавата на неопределен став кај еден член укажува на потреба од поголема информираност и поактивно вклучување на сите членови на ИТУ во процесот на планирање и реализација на инклузивната настава.

Слична структура на ставови се забележува и во ИТУ Крива Паланка, каде што доминира позитивна перцепција за флексибилноста на наставните програми, но и во ИТУ Кратово, каде оценките се поделени меѓу целосна и делумна приспособеност, што укажува на реалистичен и критички пристап кон нивната практична примена.

Во ИТУ Скопје доминира високо позитивна перцепција за приспособливоста на наставните програми, што е во согласност со претходно утврдената повисока организациска и материјална подготвеност на училиштето. Во ИТУ Куманово 2 (настава на албански јазик) исто така се забележува доминантно позитивен став, што

укажува на релативно стабилна примена на адаптираните наставни програми во рамки на ИТУ.

Анализата покажува дека сите инклузивни тимови имаат генерално позитивна перцепција за флексибилноста и адаптибилноста на наставните програми, иако со различен степен на согласност меѓу членовите. Најголемиот дел од инклузивните тимови сметаат дека програмите се целосно или делумно прилагодени, што укажува дека формалната рамка е поставена и препознаена како функционална. Сепак, различните оценки меѓу членовите на истите тимови покажуваат дека практичната имплементација не е секогаш еднакво доживеана. Воопшто земено, се издвојува заклучок дека наставните програми се перципираат како достапни за адаптација, но нивната реална флексибилност зависи од практичните услови, ресурсите, компетенциите на кадарот и секојдневното функционирање на училиштето. Потребна е поголема усогласеност меѓу членови на инклузивните тимови, подобро информирање, подобра кадровска поддршка и зајакната практична имплементација за наставните програми да преминат од формално прилагодени кон целосно функционирачки и ефикасни во континуитет.

Анализата на ниво на компарација помеѓу училишни инклузивни тимови (УИТ) прикажува различни училишни средини со јасно разграничени модели на перцепција за флексибилноста и практичната примена на наставните програми. Во училиштата каде што постои усогласена и добро координирана работа меѓу директорот, стручната служба и наставниците, се развива повисока доверба во функционалноста и приспособеноста на содржините. Овие училишта истовремено имаат и поактивни тимови за индивидуализирани образовни планови, што резултира со посилено убедување дека програмите навистина функционираат согласно потребите на учениците. Ваквата клима е препознатлива во УИТ Скопје, УИТ Старо Нагоричане и УИТ Куманово 2 (алб.), каде повеќето членови на инклузивниот тим изразуваат согласност дека програмите се целосно или речиси целосно прилагодени. Во овие училишта најчесто се истакнува примерот на добра координација, што го потврдува и изјавата на директор од УИТ Куманово 2: *„Координацијата меѓу тимот и поддршката од општината ни овозможува подобри адаптации“*, што укажува на стабилен систем на поддршка и активно функционирачки ИОП процес.

Наспроти ова, во училиштата каде што наставниците и образовните асистенти се најголеми носители на практичната имплементација, а материјалната и кадровската поддршка е ограничена, се јавуваат поголеми сомнежи и проценки за делумна приспособеност. Ова е очигледно во средините како УИТ Куманово 1 и УИТ Кратово, каде значителен дел од членовите изразуваат став дека приспособувањата постојат, но не секогаш се целосно применливи во практиката. Недостатокот на ресурси, ограничените услови во училница и зависноста од индивидуален ангажман доведуваат до перцепција дека многу прилагодувања остануваат само формално дефинирани. Ова јасно го изразува и наставник од УИТ Куманово 1 со изјавата: „Имаме желба, но без ресурси многу од приспособувањата остануваат на хартија“, која реално го отсликува предизвикот со кој се соочуваат наставниците во средини со помал организациски капацитет.

Иако се разгледуваат повеќе училишта, критички ставови постојат во сите установи и најчесто доаѓаат од оние кои директно работат со учениците наставниците и образовните асистенти. Тие укажуваат дека практичната имплементација е значително покомплексна од она што е предвидено во формалните документи и често бара импровизација, дополнителни адаптации и континуирани прилагодувања кои не секогаш се поддржани со материјални услови.

Компарацијата меѓу училишни инклузивни тимови или шесте училиштата вклучени во истражувањето покажува дека флексибилноста и практичната приспособливост на наставните програми директно зависат од нивото на организациска координација, стручна поддршка и достапни ресурси. УИТ Скопје, УИТ Старо Нагоричане и УИТ Куманово 2 (Алб.) демонстрираат највисока согласност за целосна приспособеност благодарение на силна соработка меѓу директорот, стручната служба и наставниците, како и стабилно функционирачки ИОП процеси. Во училиштата како УИТ Куманово 1 и УИТ Кратово, каде што наставниците и асистентите го носат најголемиот дел од товарот, доминираат ставови за делумна приспособеност поради недоволни ресурси и практични бариери.

Заклучок

Во однос на второто истражувачко прашање, кое се однесува на флексибилноста и практичната приспособливост на наставните програми кон

индивидуалните образовни потреби на учениците со попреченост, резултатите од истражувањето укажуваат дека постои јасна перцепција за неопходноста наставните програми да бидат флексибилни и отворени за адаптација. Сепак, нивната реална примена во наставната практика е нецелосна, нерамномерна и во голема мера зависи од организацискиот контекст во кој се реализира наставата.

Анализата на перцепциите на членовите на инклузивните тимови покажува дека формалната програмска рамка предвидува можности за индивидуална адаптација. Сепак, разликите во оценките меѓу членовите на истите тимови јасно укажуваат дека флексибилноста на наставните програми не се доживува и не се реализира еднакво во пракса. Според ставовите на членовите на стручните тимови, во училиштата каде што постои соодветна организациска координација, континуирана стручна поддршка и поефективна имплементација на индивидуализираните образовни планови (ИОП), наставните програми се оценуваат како целосно и функционално прилагодени. Ова е особено изразено во УИТ Скопје, УИТ Старо Нагоричане и УИТ Куманово 2 (албанска настава). Наспроти тоа, во училиштата со ограничени материјални и кадровски ресурси и послаба системска поддршка, доминираат ставови дека наставните програми тешко се прилагодуваат во практика. Во овие средини, практичната имплементација во голема мера се потпира на индивидуалниот ангажман на наставниците и образовните асистенти, при што приспособувањата често се реализираат преку импровизација и дополнителен личен напор. Овие наоди укажуваат дека, иако наставните програми формално овозможуваат флексибилност, нивната практична приспособливост е ограничена од реалните услови во училницата.

Оттука, може да се заклучи дека наставните програми во инклузивното образование во Македонија се концептуално и нормативно дефинирани како флексибилни, но нивната ефективна и одржлива примена сè уште бара дополнително унапредување. Второто истражувачко прашање јасно укажува на потребата од јакнење на системската и кадровската поддршка, унапредување на практичната имплементација на индивидуализираните образовни планови и зајакнување на координацијата во рамки на инклузивните тимови, со цел флексибилноста на наставните програми да премине од формална можност во реално функционална и одржлива инклузивна практика.

Ставови за инклузивната култура во училиштата

Генерално гледано, ставовите на испитаниците укажуваат на општо согласување дека во училиштето постои развиена инклузивна култура. Иако постои заедничко убедување дека инклузивноста е присутна на институционално ниво, се забележуваат разлики во пристапите кон нејзиното креирање, спроведување и проценување. Индикаторите за мерење на инклузивната култура делумно се разликуваат помеѓу различните групи на испитаници, што упатува на тоа дека нивното разбирање и практично искуство со инклузијата не е униформно. Особено е значајно што најконкретни и јасни податоци даваат координаторите за инклузија и стручната служба, како и образовните асистенти – сите шест учесници од овие групи покажуваат високо ниво на информираност и непосредно познавање на процесите. Наспроти тоа, само еден директор демонстрира целосна запознаеност со инклузивните практики, додека ставовите на останатите директори, како и на други училишни чинители, се темелат главно на лична перцепција или претпоставка, а не на конкретни и систематски податоци. Ова укажува на потреба од посилна хоризонтална координација и усогласено разбирање на инклузивната култура меѓу сите училишни актери, особено на раководното ниво, со цел обезбедување поконзистентна и поддржувачка практика.

Сите директори потврдуваат дека во училиштето постои инклузивна култура, но нивното разбирање најчесто е ограничено на општи принципи и законски формулации, без подлабока анализа на организациското функционирање. Повеќето директори се повикуваат на законска регулатива и општо познати документи, како што илустрира следниот став: „*Инклузивна култура постои и со закон е гарантирано право на секое дете досега немало пријава за дете со попреченост.*“ Само еден директор дава целосно прецизна и детална интерпретација, упатувајќи на конкретни системски алатки и стандарди: „*Индексот на инклузија и Кодот за практика за посебни образовни потреби ни се рамка за мерливи индикатори и развој на инклузивното училиште.*“ Ова укажува дека длабинско познавање на концептот е исклучок, а не обврска за секое раководно лице.

Стручните служби без исклучок потврдуваат дека во училиштето постои инклузивна култура, и тоа го поткрепуваат со активности за нејзино промовирање,

развој и евалуација. Тие демонстрираат највисоко ниво на стручна информираност, но паралелно упатуваат на одредени слабости, особено во однос на неактивноста на други структури, како што е Советот на родители или наставничките активи. Еден дефектолог забележува: „*Инклузивна култура не е само одбележување на Денот на аутизмот. Потребно е сите родители, наставници, соученици да учествуваат, а не само ОА и класниот наставник.*“

Повеќето наставници сметаат дека во училиштето владее инклузивна клима базирана на документи и општа идеја за еднаквост. Нивните ставови често се засновани на лични етички норми или општи убедувања. Како што вели еден наставник: „*Секако дека постои, сите се трудиме да имаат еднаков третман децата и родителите.*“ Други наставници, претпоставуваат дека постои инклузивна култура, но ја восприемаат како дел од поширока „училишна култура“, без јасно разграничување: „*Култура е култура, нема што да се двои ова е образовна институција и логично е да има и таква култура.*“

Образовните асистенти најчесто потврдуваат дека постои одредено ниво на инклузивна култура, но укажуваат дека тоа не е доволно за вистинско инклузивно училиште. Нивните ставови се најтесно врзани за секојдневната пракса, каде често се соочуваат со недоволна соработка и недостиг од поддршка. Еден асистент истакнува: „*Не можам да кажам дека постои инклузивна култура. Во ред е што децата со ПОП се во редовни училишта, но не треба само ОА да работи со нив, потребна е соработка со наставникот и службата.*“ Друг додава: „*Ако ученикот е игнориран од соученици или наставници, за каква култура зборуваме?*“ Сепак, дел од асистентите даваат целосно позитивни оценки, наведувајќи активности, правилници и индикатори, слично како стручната служба.

Во рамките на анализата на инклузивната култура на ниво на училиштето, инклузивните тимови на ученикот (ИТУ) прикажуваат различни степени на усогласеност и длабочина во разбирањето на инклузивните практики. Инклузивниот тим на ученикот при ИТУ Куманово 1, каде сите шест членови изразуваат целосно позитивен став, претставува средина во која инклузивната култура се перципира како стабилно воспоставена и општо прифатена. Ова укажува на јасно споделено уверување дека училиштето функционира согласно принципите на инклузија, иако не се секогаш

наведуваат конкретни механизми или индикатори за нејзино практикување. Во ИТУ Старо Нагоричане, три члена од инклузивниот тим изразуваат целосно позитивен став, додека двајца членови имаат делумно позитивен став. Ова создава слика позитивна, но не целосно конзистентна инклузивна клима. Членовите кои се понеодлучни, најчесто ги поврзуваат своите ставови со практични предизвици во координацијата и разликите во ангажманот меѓу училишните структури.

Инклузивниот тим на ученикот при Крива Паланка покажува изразено позитивна перцепција, каде четири членови изразуваат целосно позитивен став и еден член кој дава делумно позитивна оценка. Овој распоред покажува дека училиштето функционира во насока на развиена инклузивна култура, каде што членови на тимот препознаваат конкретни активности и системски алатки за унапредување на инклузијата, но сепак постојат индивидуални колебања поврзани со секојдневната практична реализација.

Во ИТУ Кратово двајца членови имаат целосно позитивни ставови, додека тројца членови даваат делумно позитивни оценки. Ова укажува на умерено позитивна клима во која доминира согледување на инклузијата како присутна, но недоволно развиена. Делумните ставови најчесто се поврзуваат со ограничена соработка меѓу училишните чинители, недоволно учество на родителите и пониско ниво на системска поврзаност. Кај инклузивниот тим при ИТУ Скопје, сите шест членови изразуваат целосно позитивен став, што го позиционира ова училиште како средина во која инклузивната култура не само што е препознаена, туку и активно практикувана. Членовите на тимот ја потврдуваат функционалноста на ИОП процесите, координацијата и примената на индикатори за мерење на инклузивниот развој. Слично како ИТУ Крива Паланка, инклузивниот тим на ученикот при ИТУ Куманово 2 (албанско училиште) покажува силно позитивна клима, со четворица членови што имаат целосно позитивни ставови и еден што изразува делумно позитивна позиција. Ова укажува на добро развиени структури и релативно усогласено разбирање на инклузивните процеси, но со одредени поединечни резерви кои најчесто произлегуваат од практичните услови.

Заклучок

Инклузивната култура декларативно е присутна во сите училишта, но со различен степен на развиеност и усогласеност. Најсилно е изразена во УИТ Куманово 1 и УИТ Скопје, каде сите членови на тимовите имаат позитивни ставови, што укажува на јасна координација и стабилни инклузивни практики. УИТ Крива Паланка, УИТ Старо Нагоричане и УИТ Куманово 2 покажуваат стабилно позитивна клима со мали индивидуални колебања, додека УИТ Кратово има најумерено позитивни ставови, што укажува на потреба од поголема поддршка и подобра соработка. Сумирано, инклузивната култура постои, но е нерамномерно развиена и зависи од системската поддршка, координацијата и стручната вклученост во секое училиште.

Анализа на ниво на компарација на училишни инклузивни тимови (УИТ) во однос на инклузивната култура говори дека УИТ Куманово 1, УИТ Скопје, УИТ Крива Паланка и УИТ Куманово 2 членови на инклузивните тимови претежно ја оценуваат инклузивната култура како целосно развиена и позитивна. Во овие училишта постои добра соработка помеѓу наставници, асистенти и родители, а ставовите на повеќето членови на тимот се усогласени и ја потврдуваат присутноста на инклузивна клима. Сепак, индивидуални критички мислења се присутни и овде, најчесто од образовни асистенти и по двајца наставници и родители, кои укажуваат на ограничена практична имплементација и недоволна соработка со дел од вработените и учениците. Во УИТ Кратово, инклузивната култура е оценета како умерено позитивна. Двајца наставници и асистенти истакнуваат проблеми во секојдневната координација и прифаќање од страна на колегите и учениците, иако постои соработка меѓу наставник, асистент и родител. Наставникот нагласува: „*Со асистентот по ходници играме брканица со колеги наставници да погледнат еден лист контролен тест.*“ Ова укажува на тоа дека формално постои култура, но во пракса таа е ограничена од организациски предизвици. Разликите во ставови според улогите се очигледни: директори и стручни служби генерално ја оценуваат инклузивната култура високо, често поврзувајќи ја со законска рамка, додека наставници и асистенти покажуваат поголем скептицизам поради секојдневните практични предизвици. Родителите главно се потпираат на доверба во училиштето и на присуството на асистент, без длабинско познавање на процесите.

Инклузивната култура е присутна во сите училишта, но таа најчесто е декларативна или базирана на формални документи. Најусогласени и позитивни ставови се забележуваат во УИТ Куманово 1, УИТ Скопје, УИТ Крива Паланка и УИТ Куманово 2, додека во УИТ Кратово таа е умерено развиена поради ограничена соработка и недоволна практична имплементација. Разликите во перцепциите меѓу директорите, стручните служби, наставниците, асистентите и родителите укажуваат на потреба од поголема хоризонтална координација и јасни мерливи индикатори за практична инклузивност.

Регрутирањето и селекцијата на професионалците во стручните тимови во инклузивното образование

Со четвртото истражувачко прашање се настојуваше да се испита начинот на спроведување на регрутацијата, како и ставовите на образовните асистенти (ОА) во однос на нивното менаџирање, како од страна на Ресурсниот центар, така и од страна на училиштето во кое се вработени. Анализата беше спроведена на три нивоа, врз основа на кои беа идентификувани следните клучни согледувања.

На првото ниво, кое се однесува на регрутацијата и селекцијата, беше утврдено дека овие процеси се формализирани и институционално регулирани. Сепак, анализата покажува дека училиштата имаат ограничено или никакво суштинско учество во процесот на избор, при што не постојат јасно дефинирани критериуми за компетенции на образовните асистенти. Ова укажува на недоволна усогласеност меѓу потребите на училиштето и процесот на селекција, што претставува слабост од аспект на стратескиот менаџмент на човечки ресурси.

Второто ниво на анализа се однесува на менаџирањето на образовните асистенти од страна на Ресурсниот центар. Иако Ресурсниот центар формално ја има улогата на работодавач и обезбедува основни елементи како договори и иницијални обуки, образовните асистенти укажуваат на недостаток на континуирана поддршка, супервизија и редовна комуникација. Повеќето испитаници сметаат дека поддршката од Ресурсниот центар е присутна само на формално ниво и дека таа најчесто се активира исклучиво по нивна лична иницијатива. Ова јасно го илустрира изјавата на еден од образовните асистенти: „*Освен на почетокот, нема постојана комуникација или надзор од Ресурсниот центар, се снаоѓаме сами како знаеме.*“

Третото ниво на анализа ги опфаќа ставовите на образовните асистенти кон училиштето како непосредна работна средина. Генерално, овие ставови се позитивни и укажуваат на постоење на солидни односи на соработка со наставниците и стручната служба. Сепак, анализата открива дека не постои јасно воспоставена хиерархија, ниту дефинирани насоки за работата на образовните асистенти, што создава простор за нејаснотии во улогите и одговорностите. Ова го потврдува и следната изјава: *„Наставниците се поддржувачки, но понекогаш немаме дефинирани насоки од раководството.“*

Дополнително, интервјуираните наставници и членови на стручната служба сметаат дека училиштето вложува напори да обезбеди поддршка за образовните асистенти, но истовремено укажуваат на отсуство на официјални механизми за следење, проценка и евалуација на нивната работа. Според нив, соработката е функционална, но недоволно структурирана, што се согледува преку ставот: *„Соработката е добра, но потребна е појасна структура за фидбек и планирање на обуките на наставниците за ваков вид на активности.“*

Во целина, резултатите укажуваат дека менаџирањето на образовните асистенти се одвива во фрагментиран систем, со јасно изразена поделба меѓу формалната одговорност на Ресурсниот центар и оперативната улога на училиштето, без доволно координација, јасни процедури и интегриран HRM-пристап.

Мислењето на директорите за регрутирањето останува на ниво на формални процедури. За директорите постои формален пристап и малку познавања за критериумите на регрутирање за инклузивно образование. Повеќето директори (5 од 6) наведуваат дека процесот на регрутација и селекција е формален и централизирано управуван преку Ресурсниот центар, без директно учество на училиштето во изборот на образовните асистенти. Нивното мислење јасно се гледа преку ставот: *„Ние како училиште немаме директно влијание врз селекцијата, добиваме решение од Ресурсниот центар и тоа е се.“* Само еден директор посочи потреба од вклучување на училиштето во процесот на селекција, бидејќи асистентите работат директно со нивните ученици. Според него: *„Добар дел од успешноста зависи од компатибилноста на асистентот со тимот, затоа училиштето мора да биде дел од*

процесот на избор. Компетентноста е важна, но уште поважно е асистентот да се вклопи во тимот и во специфичните потреби на ученикот “.

Стручна служба треба да има значаен удел во процесот на селекција на кадри за инклузивното образование. Сите членови на стручната служба (6 од 6 членови) на потврдуваат дека постои јасно дефиниран процес на селекција преку Ресурсниот центар. Сепак, истакнуваат дека училиштата не секогаш имаат можност да влијаат на конечниот избор, иако тие најдобро ги познаваат учениците и контекстот. Според еден од членовите на стручните тимови (психолог): *„Имаме одлична комуникација со Ресурсниот центар, но би сакале да бидеме повеќе вклучени во изборот на асистентите – да имаме заеднички интервјуа.“* Истражувањето покажа дека стручната служба изразува потреба за подобра повратна комуникација помеѓу училиштето и Ресурсниот центар заради подобро усогласување со реалните потреби

Наставниците се делумно информирани за изборот на образовните асистенти и со нив главно се гледаат на првите часови од наставата. Наставници имаат ограничени информации за начинот на регрутација став кои го подржуваат четири од шест наставници. Тие повеќе се фокусираат на моментот кога асистентот веќе е дел од тимот. *„Искрено, не знам кој ги селектира, само ги добиваме како поддршка. Потоа заедно ги координираме активностите во одделението.“* – беше ставот на еден од наставниците. Двајца наставници изразуваат критика дека асистентите понекогаш не се соодветно подготвени за конкретниот ученик. *„Асистентите се добри, ама не секогаш се одбрани според потребите. На пример, имаме дете со аутизам, а асистентот нема искуство со таков профил.“*

Според образовни асистенти постои формална регрутација преку Ресурсниот центар, со минимална вклученост на училиштето. Во однос на селекцијата 6 од 6 ОА велат дека се избрани преку формална постапка со пријавување на оглас и интервју во Ресурсниот центар, иако некои работат и по 3 години тие пак се јавуваат на формален оглас и поминуваат и интервју и тестирање. *„Се пријавувам секоја година и секоја година имам стрес и револт. Собирам документи, одам на интервју, тестирање по македонски јазик буквално како првпат да се вработувам...“* Друг образовен асистент истакна: *„Регрутација и селекција е за сите иста, само што старите ОА*

продолжуваат договор за асистенција кај исто дете ако се било во ред, а на новите им се доделуваат нови деца кои ги дознаваат на потпишување на договор“.

Поголемиот дел од ОА изјавуваат дека Ресурсниот центар формално ги вработува и координира административно, но секојдневната координација ја врши училиштето доколку ОА има проблем или некоја тешкотија, но не директно во учество на адаптација на материјали и планирање настава. Типично мислење е дека: *„Ресурсниот центар е за договор и документи, ама за работа секој ден комуницирам со психологот и наставникот.“* или ставот, *„Лично сам правам неделни планирања, осмислувам или адаптирам дневни подготовки, наставни листи на наставник само ќе покажам ако имам потреба од прашање ќе прашам, но тој се одобрува“.*

На проблемот со повторно вработување на асистенти кои веќе биле вработени и имаат веќе значително искуство се гледа како на сериозен и загрижувачки проблем од нивна страна. Доминантен став е изразен преку: *„Секое ново интервју за вработување се одвива како да ни е прв пат, иако веќе имаме искуство од повеќе години. Тоа е нехуман и деградирачки пристап“* или *„Изживување е кога некој цела година те следи со дневни, месечни, годишни извештаи и потоа пак да те интервјуира и да ти дава тестови секоја година како дека не те познава. Во ред е знаеме дека не ни е стабилно работно место и постојат законски процедури кои Ресурсниот центар не ги налага туку Министерство за образование, но барем да се прескокне процедура интервју и целокупна документација која влијае на финансиите“.* Некои ОА истакнуваат дека има разлика во менаџирањето помеѓу училиштата, во некои се интегрирани како дел од тимот, во други чувствуваат дека се „надворешни лица“.

Сите родители изразуваат доверба во образовните асистенти (5 од 6 родители) иако немаат директна информација како се селектираат асистентите. Ставот на еден родител е: *„Не знам како го избраа, ама сум задоволна од тоа што го прави со моето дете.“* Друг родител изразува критика за селекцијата, тврдејќи дека нема доволно транспарентност: *„Би сакала да знам како се избираат (саркастично кажано со гестукулација за наводници), да може и родител да бира или да има право на глас, бидејќи не сите се еднакво добри и соодветни.“*

Во рамки на анализата на процесите на регрутација и селекција на професионалци во инклузивното образование во Североисточниот плански регион,

спроведена во истражуваните училишта на ниво на инклузивен тим на ученик со попреченост (ИТУ), утврдените разлики во перцепциите на членовите на тимовите укажуваат дека овие процеси не се униформирани, туку значително варираат меѓу училиштата. Додека одредени ИТУ демонстрираат високо ниво на организациска зрелост, систематичност и ефикасност во управувањето со човечките ресурси, кај други се идентификуваат изразени структурни и процедурни слабости кои можат да го ограничат квалитетот и навременоста на обезбедената инклузивна поддршка.

ИТУ Куманово 1 (настава на македонски јазик), ИТУ Крива Паланка и ИТУ Скопје покажуваат највисок степен на согласност дека процесот на регрутација и селекција е соодветно структуриран и функционален. Членовите на овие тимови истакнуваат дека образовните асистенти и другите стручни лица се добро интегрирани во училишната средина, а процесите на нивно вклучување се јасно дефинирани и ефикасно менаџирани од страна на училиштето. Овие наоди укажуваат на стабилни институционални практики и поголема подготвеност за поддршка на инклузивното образование.

Наспроти тоа, ИТУ Старо Нагоричане и ИТУ Кратово изразуваат умерено ниво на задоволство од процесот на регрутација и селекција. Перцепциите на наставниците и образовните асистенти укажуваат дека постојат одредени слабости, особено во однос на усогласеноста на профилот на асистентите со специфичните образовни и развојни потреби на учениците со попреченост. Овие резултати сугерираат потреба од подобрување на критериумите за селекција и поголема вклученост на стручните тимови во процесот на донесување одлуки.

ИТУ Куманово 2 (настава на албански јазик) го оценува процесот на селекција како функционален, но истовремено идентификува одредени предизвици. Најчесто истакнатите критики се однесуваат на брзината на регрутациските постапки, недоволното тестирање на професионалните компетенции и тешкотиите при обезбедување соодветни стручни лица и образовни асистенти. Овие согледувања укажуваат на системски ограничувања кои можат да влијаат врз квалитетот на поддршката во инклузивната настава. Оттука, овие наоди ја нагласуваат потребата од воспоставување на стандардизирани, транспарентни и кон текстуално прилагодени механизми за регрутација и селекција, со цел унапредување на квалитетот на

инклузивната поддршка и обезбедување еднакви можности за сите ученици со попреченост.

Компаративната анализа дополнително потврдува дека повеќето училишта обезбедуваат само делумно институционално влијание врз процесите на регрутација и селекција на образовните асистенти, иако токму тие се носители на секојдневната имплементација на инклузивната поддршка. Разликите меѓу училиштата јасно се манифестираат преку степенот на координација, интерација и перципирана соодветност на избраните професионалци во однос на реалните потреби на учениците со попреченост.

УИТ Куманово 1 (настава на македонски јазик), УИТ Крива Паланка и УИТ Скопје покажуваат највисоко ниво на задоволство од воспоставените практики. Во овие училишта се евидентира јасна и функционална координација помеѓу Ресурсниот центар и училиштето, при што образовните асистенти се доживуваат како интегрален дел од инклузивниот тим. Таквата организациска поставеност придонесува кон поголема усогласеност на улогите, поефикасна комуникација и континуитет во поддршката на учениците.

Наспроти тоа, УИТ Куманово 2 (настава на албански јазик), УИТ Старо Нагоричане и УИТ Кратово се издвојуваат по поголем број критички согледувања. Дел од образовните асистенти и наставниците укажуваат дека селекцијата често има формален карактер и не секогаш е прилагодена на конкретните образовни и развојни потреби на ученикот. Овие слабости најчесто се манифестираат на поединечно ниво, преку несоодветна усогласеност меѓу компетенциите на асистентот и барањата на конкретниот инклузивен контекст.

Дополнителна димензија на разликите се забележува и според улогите на вклучените актери. Директорите и членовите на стручните служби генерално ја оценуваат постојната процедура како позитивна и функционална, додека наставниците и образовните асистенти изнесуваат поконкретни и практично ориентирани согледувања за потребата од попрецизна селекција, заснована врз индивидуалните потреби на ученикот. Родителите, пак, во најголем дел изразуваат доверба во системот, но нивното учество е ограничено, а информираноста за процесите е индиректна и недоволна. Во однос на менаџирањето, анализата укажува на поделена одговорност.

Ресурсниот центар ја обезбедува формалната, административна и правна рамка за ангажирање на образовните асистенти, додека училиштата ја носат тежината на секојдневната координација и оперативна поддршка. Отсуството на јасно дефинирани механизми за супервизија, следење и евалуација создава простор за неусогласености и чувство на недоволна системска поддршка кај асистентите, особено во контекст на годишното обновување на нивниот ангажман.

Од овие согледувања произлегува заклучок дека постојниот модел на регрутација и селекција, иако формално уреден и централизирано управуван преку Ресурсниот центар, не овозможува доволна флексибилност и контекстуална приспособеност на ниво на училиштата. Потребно е процесот да се надополни со поголема вклученост на училишните структури при изборот на образовните асистенти, преку заеднички механизми на процена кои ќе ја земат предвид специфичната динамика на ученикот, тимот и училишната средина. Исто така, се наметнува неопходност од појасно дефинирање на критериумите за професионални компетенции, како и од воспоставување систематска супервизија, континуирана стручна поддршка и поедноставени постапки за продолжување на ангажманот на асистентите со позитивно евалуиран учинок.

Генерално анализа покажува дека квалитетот на инклузивната поддршка во значителна мера зависи од степенот на усогласеност меѓу формално воспоставените процедури и реалните потреби на учениците и училиштата. Без структурирана соработка, јасни компетенциски стандарди и функционални механизми за менаџирање и поддршка, постои ризик процесите на регрутација и селекција да останат административно ефикасни, но педагошки и инклузивно недоволно ефективни.

Карактерот на обуките на стручните тимови и образовните асистенти за професионален развој на ниво на мисијата на инклузивното образование

Според петтото истражувачкото прашање кое се однесува на карактерот, континуитетот и развојната вредност на обуките на стручните тимови и образовните асистенти во контекст на мисијата на инклузивното образование, анализата беше насочена кон утврдување на видот, динамиката и практичната применливост на обуките како клучен предуслов за обезбедување квалитетна и одржлива поддршка за

учениците со посебни образовни потреби. Сумирано, добиените податоци укажуваат на нерамномерна динамика во спроведувањето на обуките, доминација на иницијални форми на едукација и ограничена содржинска диференцијација, како и на изразен недостиг од континуирана супервизија и менторска поддршка. Овие состојби резултираат со нееднаков професионален развој на стручните тимови и образовните асистенти меѓу различни училишта, што директно влијае врз квалитетот и доследноста на инклузивната практика. Оттука, може да се заклучи дека обуките, во својата сегашна форма, претставуваат неопходен, но недоволно искористен ресурс во системот на инклузивното образование.

На ниво на индивидуални перцепции, директорите во најголем дел ја препознаваат важноста на обуките и нивниот позитивен ефект врз професионалниот развој на кадарот, но истовремено укажуваат на отсуство на системско планирање и континуитет. Според нив, иако обуките се законски предвидени, нивната реализација често е површна и зависна од надворешни проекти или ад-хок иницијативи, наместо да биде дел од долгорочна стратегија за развој на човечките ресурси. Ова јасно се илустрира со следната изјава: „*Секое ново знаење е добредојдено, се организираат корисни обуки, но тие се поединечни и немаат континуитет во планирањето. Потребен е годишен план за да се следи напредокот.*“ (Директор, УИТ Куманово 1).

Директорите на училиштата ја истакнуваат и нерамномерноста во динамиката на обуките која што го нарушува континуитетот на професионалниот развој: „*Имаме ситуации кога во една година имаме две до три обуки, а во следната речиси ни една. Тоа е сериозен проблем за континуитетот.*“ (Директор, УИТ Кратово).

Од перспектива на менаџментот на човечки ресурси, резултатите од истражувањето укажуваат дека системот на обуки во инклузивното образование во моментот не е целосно усогласен со современите МЧР принципи, како што се доживотното учење (lifelong learning), континуираниот професионален развој (CPD) и стратешкото планирање на обуки и развој. Иако постои нормативна и стратешка свест за значењето на обуките, нивната реализација останува фрагментирана, нерамномерна и недоволно поврзана со долгорочните цели на инклузивното образование. Отсуството на системски континуитет, супервизија и менторска поддршка создава јаз помеѓу декларираните цели на инклузијата и реалните

професионални капацитети на стручните тимови и образовните асистенти. Наместо да бидат дел од интегриран HRM-систем, обуките често се сведуваат на поединечни и иницијални активности, што го ограничува нивниот потенцијал да придонесат за одржлив развој на инклузивните компетенции и за унапредување на квалитетот на поддршката за учениците со посебни образовни потреби. Во таа смисла, може да се заклучи дека обуките, иако неопходни, сè уште не се стратешки искористен ресурс во образовниот систем.

Унапредувањето на инклузивната практика бара воспоставување на стратешки МЧР пристап, кој ќе обезбеди континуирано учење, систематска поддршка и јасни механизми за следење на професионалниот развој. Само преку ваков пристап може да се обезбеди одржлив квалитет на инклузивното образование и ефективно реализирање на правото на образование за сите ученици.

Стручните служби, во своите перцепции, укажуваат дека содржината на обуките најчесто е општа и недоволно насочена кон конкретните предизвици во секојдневната практика. Иницијалните обуки се оценуваат како корисни за запознавање со основните принципи на инклузивното образование, но без понатамошна надградба тие не обезбедуваат адекватна поддршка при соочување со реални и комплексни ситуации. Ова јасно се согледува во изјавата: *„На почетокот научивме за пристапот и принципите, но кога ќе се појават конкретни случаи – потребни се специфични алатки.“* (Педагог, ИТУ Крива Паланка).

Стручните соработници ја нагласуваат потребата од диференцирани обуки според видот и карактерот на попреченоста, при што укажуваат дека унифицираниот пристап кон обуките не одговара на разновидноста на потребите во праксата. Ова се илустрира преку следната изјава: *„Не е исто да работиш со дете со аутизам и со дете со дислексија. Сите добиваме ист пакет обука, што е премногу генерализирано.“* (Дефектолог, ИТУ Скопје).

Посебно прашање е финансискиот аспект на професионалниот развој, при што дел од стручните лица истакнуваат дека значителен број обуки ги посетуваат во сопствена режија. Ова упатува на недоволна институционална поддршка и системско финансирање на обуките, што дополнително ја отежнува еднаквата достапност до професионален развој. Како што истакнува еден од испитаниците: *„Чисто*

информативно, оваа година имам посетено три обуки во сопствена режија, најевтината беше околу 2.500 денари, а на сите тие обуки со мене беа и колешките образовни асистенти.“ (Дефектолог, ИТУ Куманово 1)

Во суштина, стручните служби ја препознаваат јасната потреба од посепцифични, подлабоки и институционално поддржани обуки, кои ќе бидат усогласени со реалните потреби на учениците и професионалните предизвици на кадарот.

Наставниците, од своја страна, укажуваат на ограничен пристап до обуките и недоволна практична насоченост на нивната содржина. Тие често се соочуваат со кратки рокови за известување и ограничен број учесници, што резултира со селективно и нерамномерно учество. Ова се потврдува со следната изјава: „За последната обука дознавме два дена порано и отидоа само двајца наставници, иако сите имавме интерес.“ (Наставник, ИТУ Старо Нагоричане).

Покрај тоа, наставниците нагласуваат дека повторувањето на теоретските содржини не одговара на нивните реални професионални потреби, при што изразуваат потреба од директна демонстрација, менторство и поддршка во самата училница. Ова е јасно изразено во изјавата: „Теоријата ја знаеме, ни треба некој да покаже на лице-место како да се работи во конкретни ситуации.“ (Наставник, ИТУ Куманово 2)

Оттука, може да се заклучи дека наставниците ја перципираат обуката како неопходен елемент за унапредување на инклузивната практика, но недоволно прилагоден на динамиката и комплексноста на наставната реалност, што укажува на потребата од пофлексибилен, практично ориентиран и системски пристап кон професионалниот развој.

Најкритичен став кон постојниот модел на обуки го изразуваат образовните асистенти. Тие сметаат дека обуките се корисни само на основно ниво и дека не одговараат на тековните и сè посложени предизвици со кои се соочуваат. Ова јасно се согледува во изјавата: „Секоја година имаме иста иницијална обука, како да сме нови. Потребни ни се специјализирани модули.“ (ОА, ИТУ Скопје). Дополнително, се укажува на недостиг од обуки за специфични состојби: „Имам ученик со сензорни тешкотии, а немав ниту една обука за тоа. Се снаоѓам со совети од интернет и колеги.“ (ОА, ИТУ Крива Паланка), како и на формалниот карактер на внатрешните

дисеминации: „Ова година немам поминато ниту една обука од Ресурсен центар, само како двапати ни држеше дисеминација колешка образовен асистент колку само да се каже дека сме имале некоја обука.“ (ОА, ИТУ Куманово 2). Посебно се нагласува отсуството на супервизија: „Добиваме обука, а потоа сме сами. Добро би било да имаме ментор или супервизор кој ќе помогне во текот на годината.“ (ОА, ИТУ Кратово). Заклучно, образовните асистенти ја доживуваат обуката како фрагментирана, недоволно применлива и без системска поддршка.

Родителите, иако генерално имаат позитивен став, ја нагласуваат потребата обуките да бидат почести и пофокусирани на индивидуалните потреби на детето. Тие забележуваат дека недоволната подготвеност на асистентот се рефлектира во конкретни ситуации: „Асистентот е добар, но гледам дека во некои ситуации не знае како да реагира. Обуката треба да го подготви за специфичните потреби на детето.“ (Родител, ИТУ Старо Нагоричане). Во исто време, се препознава директната врска меѓу бројот и квалитетот на обуките и напредокот на детето: „Се гледа кога асистентот има повеќе обуки, детето покажува поголем интерес кон новини.“ (Родител, ИТУ Скопје). Заклучно, родителските перцепции ја потврдуваат важноста на континуираниот и целно насочен професионален развој.

Анализата на ниво на училишта покажува значајни разлики меѓу тимовите. Во ИТУ Куманово 1 (настава на македонски јазик), ИТУ Крива Паланка и ИТУ Скопје се евидентира добра почетна обука и неколку последователни активности, при што постои релативно поголемо задоволство кај образовните асистенти и наставниците од практично применливите содржини. Наспроти тоа, во ИТУ Старо Нагоричане и ИТУ Кратово доминира ограничен број обуки и повторување на истите содржини, што ја нагласува потребата од специјализирани модули. Во ИТУ Куманово 2 (настава на албански јазик), обуките се повремени и претежно теоретски, со изразено барање за практични сесии и континуирана супервизија. Заклучно, училиштата не обезбедуваат еднакви можности за професионален развој, што директно влијае врз квалитетот на инклузивната поддршка.

Компарацијата меѓу улогите дополнително ја нагласува потребата од системско унапредување на обуките. Директорите и стручните служби се насочени кон воспоставување на систематски календар и подобра координација со Ресурсниот

центар, наставниците инсистираат на практични работилници и подобра логистика, образовните асистенти бараат специјализации, континуитет и супервизија, додека родителите ја нагласуваат флексибилноста и индивидуализацијата на обуките. Заклучно, различните перспективи се комплементарни и укажуваат на ист заеднички проблем – отсуство на интегриран модел на професионален развој.

Интегрираниот заклучок од анализата на петтото истражувачко прашање упатува на тоа дека обуките за стручните тимови и образовните асистенти се суштински важен елемент на инклузивното образование, но во актуелната практика тие се карактеризираат со нерамномерна динамика, општа и повторувачка содржина, недостиг од супервизија и нееднаква распределба меѓу училиштата. Овие состојби ја намалуваат нивната развојна функција и го ограничуваат влијанието врз професионалниот раст и ефикасноста на инклузивната пракса. Оттука, се наметнува потреба од воспоставување континуиран, модуларен и супервизиран систем на обуки, усогласен со реалните потреби на учениците, тимовите и училиштата, како и од институционална и финансиска поддршка што ќе обезбеди одржлив професионален развој во согласност со мисијата на инклузивното образование.

Комуникација меѓу наставник и образовен асистент и иницијативноста на наставникот во однос на обезбедување инструменти за соработка

Според истражувачкото прашање 6, кое се однесува на квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и образовниот асистент, како и на иницијативноста на наставникот во развивањето инструменти за соработка со образовниот асистент и другите чинители на инклузијата, анализата беше насочена кон утврдување на степенот во кој оваа комуникација функционира како ефективен и системски поддржан механизам за обезбедување квалитетна поддршка на ученикот со посебни образовни потреби.

Добиените сознанија укажуваат дека комуникацијата е препознаена како суштински предуслов за успешна инклузија, но во најголем дел се реализира неформално и ад-хок, без јасно дефинирани процедури и структури. Ваквиот пристап резултира со варијабилен квалитет на соработката и со нееднакви образовни исходи, при што комуникацијата постои, но не е доволно институционализирана за да обезбеди

одржлива, конзистентна и предвидлива поддршка за учениците со посебни образовни потреби.

Анализата покажува дека комуникацијата меѓу наставникот и образовниот асистент претставува основен столб на функционалната поддршка за ученикот со посебни образовни потреби. Недостатокот на формализирани механизми, како што се редовни координациски состаноци, заедничко планирање и структурирани протоколи за размена на информации, води кон импровизирана имплементација на поддршката и нерамномерен квалитет на интервенциите.

Дополнително, иницијативноста на наставникот во развивањето инструменти за соработка (индивидуални планови, визуелни помагала, адаптирани наставни материјали) се издвојува како значаен фактор кој директно го одразува нивото на ангажман во инклузивниот процес. Во училиштата каде наставниците покажуваат повисоко ниво на иницијатива, се забележува подобра координација меѓу наставникот и образовниот асистент, како и поуспешни образовни исходи за учениците со посебни образовни потреби.

Сепак, резултатите укажуваат дека комуникацијата и иницијативноста не се исклучиво индивидуални карактеристики, туку во значајна мера се структурно поттикнати или ограничени од организацискиот контекст. Училиштата кои располагаат со систематски механизми за поддршка како што се активна улога на Ресурсниот центар, редовни координации, менторски сесии и јасна поделба на улоги покажуваат повисоко ниво на колаборација наставник–образовен асистент. Овие наоди се во согласност со Whole School Approach, според кој институционалната култура и организациските практики создаваат предуслови за ефективна соработка и инклузивна практика (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Разликите во комуникацијата не се само прашање на поединци, туку и на училишната култура (формални канали, вреднување на ОА, ставови на директорот). Училиштата со слаба комуникација обично немаат систем за заедничко планирање, што резултира со реактивен наместо проактивен пристап.

Во поглед на разликата во ставовите меѓу различните учесници се забележува дека перцепциите варираат зависно од улогата и одговорноста на учесникот во процесот на инклузија. Наставниците ја доживуваат комуникацијата како присутна, но

оптоварена со кратки и неформални интеракции, додека образовните асистенти ја нагласуваат важноста на комуникацијата и флексибилноста, но истовремено укажуваат на проблеми кога иницијативата е на една страна.

Перцепциите на наставниците укажуваат дека комуникацијата со образовниот асистент е во најголем дел секојдневна, но спонтанa и кратка, најчесто реализирана меѓу часовите и без можност за подлабоко заедничко планирање. 3 од 6 наставниците признаваат дека иницијативноста за креирање материјали и активности е почесто на страна на образовниот асистент, отколку кај нив самите, 2 наставника велат дека е заедничка, а само 1 наставник вели дека иницијативата е негова што го поврзуваат со недостиг од време и недоволна институционална насока. Ова јасно се согледува во изјавата: „*Секој ден разговараме, но тоа се кратки забелешки меѓу часовите. Немаме време за заедничко планирање.*“ (Наставник, ИТУ Крива Паланка). Во слична насока е и изјавата: „*Иницијативата за материјали ја презема ОА, но тоа е повеќе по моја добра волја отколку по насока од стручната служба.*“ (Наставник, ИТУ Скопје). Во еден случај се издвојува и поизразен конфликтен однос, каде наставникот ја нагласува хиерархијата и контролата како нужност поради несоработливост на асистентот: „*Асистентката се однесува како дома сме и дошле, таа треба да кажува како треба, меша муабети и прави што си сака. Затоа мора да ја држиме под ‘контрола’, искрено често и на дистанца.*“ (Наставник, ИТУ Старо Нагоричане). Оттука, наставничките перцепции покажуваат дека комуникацијата е присутна, но оптоварена со временски ограничувања, нејасни улоги и повремени тензии.

Образовните асистенти ја доживуваат комуникацијата со наставниците како клучен елемент за успешна работа, при што половина од нив ја оценуваат како ефективна и продуктивна, додека другата половина укажува дека не се секогаш вклучени во планирањето или целосно им се препушта одговорноста за работа со ученикот. Кај дел од асистентите доминира чувството дека нивната иницијативност е поголема од онаа на наставникот, особено кај предметните наставници. „*Мојата класна постојано нема време и само ме чека на некоја грешка и само тогаш се јавува како судија, само сака да паметува ништо конкретно не ми помага.*“ беше одговорот на еден од асистентите. (ОА, ИТУ Старо Нагоричане). Наспроти тоа, кај други асистенти се забележува комплементарен и флексибилен однос со наставникот:

„Немаме нормален договор, се надолнуваме по потреба и некако природно функционираме, кога ѝ треба помош помагам и обратно, таа ќе изработи планирање по македонски, јас по математика.“ (ОА, ИТУ Куманово 1 – настава на македонски јазик). Асистентите истакнуваат дека формалните протоколи често ја намалуваат ефикасноста, па затоа преферираат директна, професионална комуникација лице в лице. Од перспектива на образовните асистенти, комуникацијата е функционална кога е заснована на доверба и заемно почитување, но станува проблематична кога улогите не се јасно дефинирани.

Родителите ја проценуваат соработката според ефектите врз детето и забележуваат подобри резултати кога наставникот и асистентот делуваат заеднички, а директорите и стручната служба ја препознаваат соработката како столб на инклузијата, но укажуваат дека недостасува формализација и системска поддршка. Тие нагласуваат дека кога наставникот и образовниот асистент соработуваат и планираат заедно, детето покажува поголема смиреност и ангажираност: „Гледам разлика кога наставникот и асистентот разговараат и планираат заедно – детето е посмирено и поангажирано.“ (Родител, ИТУ Скопје). Најголемиот дел од родителите (5 од 6) сметаат дека постои заедничка комуникација и иницијативност, додека поединечни случаи укажуваат дека асистентот е примарен носител на поддршката, не поради незаинтересираност на наставникот, туку поради големината на одделението. Родителските перцепции ја потврдуваат директната врска меѓу квалитетот на соработката и благосостојбата на ученикот.

Директорите и стручните служби имаат усогласени перцепции и ја нагласуваат заедничката комуникација и иницијативност како столб на инклузијата. Тие ја потенцираат водечката улога на наставникот, но и незаменливиот придонес на образовниот асистент: „Носители на инклузија се наставник и образовен асистент кој е под негово водство, ако меѓу нив нема соработка нема да има ни напредок на ученик.“ (Директор, ИТУ Куманово 1 – настава на македонски јазик). Во слична насока е и согледувањето: „Кај секое дете постои поголема сигурност кога има помош и поддршка од некого, замислете колку е силно ученикот со ПОП и целото одделение кое има помош и поддршка од две наставнички.“ (Педагог, ИТУ Крива Паланка). Само во едно училиште директор и лице од стручната служба имаат исто мислење како и

наставникот дека иницијативноста е на страна на наставникот поради несоработливост на асистентот: „Не многу често, но ми се жали наставникот од асистентот кој на своја рака си прави што сака, а двапати направи и конфликт помеѓу дефектолог и родител.“ (Директор, Старо Нагоричане). Раководните и стручните структури ја поддржуваат соработката, но препознаваат потреба од нејзино поголемо структурирање.

Овие разлики покажуваат дека за успешна инклузија е потребна структура која ги усогласува перцепциите и улогите, обезбедува редовни канали на комуникација и поттикнува заедничка иницијативност на сите чинители.

Анализата на ниво на тимови покажува дека тимската динамика во училиштата значително варира, при што моделите на соработка се разликуваат во зависност од меѓучовечките односи и институционалната култура. Во два од шест анализирани тимови доминира заедничка иницијативност и високо ниво на ефективна соработка, во три тима иницијативноста почесто е преземена од образовниот асистент, додека во еден тим наставникот ја има доминантната улога, што укажува на нерамномерна распределба на одговорностите и различни модели на поддршка.

Во ИТУ Куманово 1 (настава на македонски јазик) и ИТУ Крива Паланка е забележана изразена заедничка иницијативност и високо ниво на ефективна и ефикасна комуникација. Во овие тимови постои заемно задоволство од соработката, која е насочена кон заедничко креирање програми и активности во најдобар интерес на ученикот и одделението, што укажува на функционална тимска структура и поддржувачка организациска клима.

Во ИТУ Кратово, ИТУ Скопје и ИТУ Куманово 2 (настава на албански јазик), иако соработката е присутна, иницијативноста најчесто ја презема образовниот асистент, кој се позиционира како главен носител на поддршката за ученикот со посебни образовни потреби. Овој модел укажува на асиметрична тимска динамика, во која улогата на наставникот е помалку изразена во процесот на планирање и координација на инклузивните активности.

Во ИТУ Старо Нагоричане, пак, наставникот ја презема доминантната улога во тимот, што е резултат на перципирана несоработливост или недоволна ангажираност

на образовниот асистент. Ова укажува на нарушена тимска рамнотежа и потреба од дополнителна поддршка и интервенција на организациско ниво.

Заклучно, резултатите потврдуваат дека тимската динамика во инклузивните тимови е силно условена од меѓучовечките односи и институционалната култура, а не од унифицирани и формализирани механизми за соработка. Ова дополнително ја нагласува потребата од јасно дефинирани улоги, структурирани комуникациски протоколи и стратегиски пристап кон управувањето со човечките ресурси во инклузивното образование.

Компарацијата меѓу улогите покажува дека директорите и стручните служби ја поддржуваат комуникацијата наставник – образовен асистент, со став дека наставникот е носител на инклузијата, но дека одговорноста за напредокот на ученикот е заедничка. Наставниците ја нагласуваат практичната вредност на асистентите и признаваат дека неформалната соработка често е поефикасна, додека образовните асистенти се најкритични и саморефлексивни, признавајќи дека нивната иницијативност понекогаш ја надминува улогата што формално им припаѓа. Примерот каде ИТУ Скопје и Куманово 2, образовните асистенти одговараат дека заедничка е иницијативноста а наставниците од истиот тим признаваат дека тоа го прават ОА. Родителите, пак, ја ценат заедничката комуникација и ја поврзуваат со позитивни ефекти врз ученикот. Оттука, различните улоги нудат комплементарни, но и понекогаш контрадикторни перспективи за ист процес.

Интегрираниот заклучок од анализата на шестото истражувачко прашање упатува дека комуникацијата меѓу наставникот и образовниот асистент е широко препознаена како клучен фактор за успешна инклузија, но во најголем дел се потпира на лична иницијатива, добра волја и неформални договори. Таму каде што постои заедничка иницијативност, поддржана од училишната култура и раководството, се постигнува повисок степен на координација и поефективна поддршка на ученикот со посебни образовни потреби. Истовремено, се наметнува потреба од формализирање на комуникациските канали, јасно дефинирање на улогите, системско вклучување на директорот и стручната служба како медијатори, како и развивање на заеднички инструменти за планирање, следење и евалуација, со цел да се намали зависноста од

индивидуални односи и да се обезбеди одржлива, квалитетна и правична инклузивна поддршка.

Комуникацијата меѓу стручните тимови во инклузивното училиште

Седмото истражувачкото прашање беше фокусирано на начинот и квалитетот на комуникацијата меѓу стручните тимови во инклузивното училиште. Анализата укажува на комплексен модел на коегзистенција на формална и неформална соработка. Формалната комуникација, која се реализира преку состаноци, записници и координации со Ресурсниот центар, постои, но е ограничена и недоволно систематизирана. Наспроти тоа, неформалната комуникација преку директни разговори, телефонски повици и пораки е доминантна и често се покажува како поефикасна за навремени интервенции и решавање на тековни предизвици.

Иако членовите на тимовите ја препознаваат важноста на меѓусебната соработка, отсуството на стандардизирани комуникациски протоколи доведува до зависност од лична иницијатива, индивидуални односи и неформални договори. Оттука, резултатите упатуваат дека одржливата инклузивна практика бара интегриран комуникациски модел, кој ќе ги обедини предностите на формалните и неформалните канали, овозможувајќи континуитет, транспарентност и координација меѓу сите чинители.

Во однос на образовните асистенти (ОА), нивните ставови во голема мера се совпаѓаат со наодите од претходните истражувачки прашања во врска со соработката со наставниците. Анализата покажува дека тројца од шест асистенти ја оценуваат соработката во рамките на ИТУ како присутна, додека тројца ја перципираат како делумна. Оваа разлика произлегува од нивните конкретни работни искуства и степенот на вклученост во формалните структури на инклузијата.

Асистентите кои соработката ја оценуваат како делумна најчесто се потпираат на секојдневна неформална комуникација и имаат повеќегодишно работно искуство без активно учество во ИТУ. Наспроти тоа, асистентите кои ја потврдуваат соработката, иако не учествуваат во редовни состаноци, биле вклучени во родителски средби, најмалку еднаш присуствувале на ИТУ и учествувале во изработка или примена на ИОП или модифицирани програми. Така, еден асистент истакнува: „*На секој родителски сум поканета иако во почеток не одев, секогаш ме викаат за*

консултација при изработка на ИОП.“ (ОА, ИТУ Крива Паланка). Од друга страна, дел од асистентите укажуваат на ограничена тимска соработка и недоволна информираност за формалните структури на инклузијата:

„Освен со класниот не можам да кажам дека имаме соработка и дека постои тимска работа; за постоењето на ИТУ и УИТ дознав од литература кога се подготвував за интервју.“ (ОА, ИТУ Кратово)

Формалната комуникација најчесто се сведува на ревизија на ИОП или модифицирани програми, при што асистентите често чувствуваат дека нивниот придонес не е формално препознаен или евидентиран. Ова го потврдува и изјавата:

„Официјално ме повикуваат само на еден состанок годишно за ИОП. Сè друго е усно или преку Viber.“ (ОА, ИТУ Старо Нагоричане).

Неформалната комуникација, пак, се одвива на секојдневно ниво со наставниците и педагогот и асистентите ја оценуваат како функционална и неопходна, но недоволно документирана. Како што наведува еден испитаник: „Се договараме секое утро пред часови. Тоа е нашата реалност.“ (ОА, ИТУ Кратово).

Најчесто користените канали за комуникација се директната комуникација лице-в-лице, Viber групи за брза размена на информации и телефонски повици во итни ситуации, што дополнително ја нагласува потребата од формализирање и институционална поддршка на веќе постоечките практики.

Стручната служба, која вклучува педагози, психолози и дефектолози, ја перципира комуникацијата и соработката на ниво на УИТ и ИТУ како присутна, со дополнителна координација со Ресурсниот центар, МКФ и Центарот за поддршка. Сите 6 испитаници потврдуваат овој аспект. Во Скопје и Крива Паланка се одржуваат месечни записници, додека во Куманово и руралните средини формалната комуникација е минимална. (Дефектолог во албанска настава - Куманово 2) вели: „Имаме формални извештаи за секое тримесечје. Но во пракса многу работи се решаваат преку телефон.“ Неформалната комуникација се одвива секојдневно со ОА и наставниците, додека со координаторот се користи телефон или е-пошта. (Дефектолог, настава на македонски јазик – Куманово 1) истакнува: „Со координаторот се слушаме кога има потреба, најчесто по телефон. Формалните писма одат ретко.“ Каналите вклучуваат лице-в-лице, е-пошта, телефон и Viber.

Координаторите од Ресурсниот центар, особено во Скопје, имаат редовни месечни состаноци со јасно утврдени дневен ред и записници, дневни и месечни извештаи од ОА, а во другите градови комуникацијата се одвива преку е-пошта и официјални писма. (Координатор, Скопје) вели: „*Секој месец имаме состанок со записник и јасен дневен ред, со ОА најмалку двапати во учебна година.*“ Неформалната комуникација во сите училишта, особено руралните, се одвива преку Viber и телефон. (Педагог, ИТУ Крива Паланка) додава: „*Најбрзо е на Viber – особено кога има промена во ИОП.*“

Наставниците го перципираат постоењето на соработка и комуникација како посакувана и потребна, но не секогаш формализирана преку ИТУ или УИТ. Учениците од училишта во Куманово со македонска и албанска настава, Крива Паланка и Скопје сметаат дека постои целосна соработка, додека наставници од Старо Нагоричане и Кратово се критични. (Наставник, ИТУ Кратово) вели: „*Пожарна се вика кога куќата многу гори е исто така е и кај нас функционира тим само ако нешто е итно и интервентно.*“ Формалната комуникација се однесува на состаноци за изработка и ревизија на ИОП. (Наставник, ИТУ Куманово со настава на македонски јазик) истакнува: „*Присутвувам на состаноците за ИОП, но останатото е неформално.*“ Неформалната комуникација се одвива секојдневно со ОА и педагог, користејќи Viber за координација на активности и промени во распоредот. (Наставник, ИТУ Нагоричане) додава: „*Сите промени ги правиме преку група на Viber.*“

Директорите ја признаваат важноста на соработката на ниво на УИТ и ИТУ, соработка со ресурсни центри и центри за поддршка. Формалната комуникација се иницира преку состаноци, но систематизацијата е слаба. (Директор, од Куманово на настава на македонски јазик) вели: „*Формално, треба да имаме записници, но во пракса повеќе е усно.*“ Неформалната комуникација се одвива преку телефон и лични разговори. Родителите, иако не учествуваат формално во ИТУ и УИТ, ја перципираат соработката како присутна и се базира на доверба кон училишните чинители. Пет од 6 родители бележат задоволство, додека 1 родител од тим 4 има критичен став и ја оценува соработката како „изнудена“. Формалната комуникација се однесува на ретки покани, а неформалната најчесто преку телефон или Viber. (Родител, ИТУ Кратово) додава: „*Повеќе на Viber ми пишуваат отколку на состаноци да ме повикаат.*“

Анализата на перцепциите на членовите на инклузивните тимови на ниво на поединечни училишта укажува на изразена неусогласеност во начинот и интензитетот на комуникација, која директно зависи од организациската поставеност, улогата на директорот и контекстот на средината во која функционира училиштето. Во Скопје е забележано највисоко ниво на формализација на комуникацијата, со редовни месечни состаноци, записници, користење е-пошта и систематска изработка на ИОП и модифицирани програми. Овој формален модел е дополнет со активна неформална комуникација преку Viber групи и телефонски разговори, што создава балансиран и функционален комуникациски систем. Наспроти тоа, во Куманово 2 (училиште со настава на албански јазик) формалната комуникација е сведена на минимум и се активира главно при изработка на ИОП документацијата. Неформалната комуникација доминира и се реализира преку Viber и лични разговори, при што испитаниците укажуваат и на културолошки аспект, односно преовладување на усна и непосредна комуникација.

Во Нагоричане (рурална средина) формалната комуникација е речиси непостоечка и во најголем дел зависи од личната иницијатива на поединци. Неформалната комуникација, преку телефон и секојдневни средби лице-в-лице, претставува главен механизам за координација, што дополнително ја зголемува зависноста од меѓучовечките односи. Кратово покажува ограничена, но сепак присутна формална комуникација, најчесто на месечно ниво со директорот, додека неформалната комуникација меѓу образовниот асистент и наставниците е секојдневна и функционална, но недоволно документирана. Во Крива Паланка формалната комуникација е јасно иницирана и поддржана од директорот преку месечни состаноци, што позитивно влијае врз координацијата на тимот. Истовремено, неформалната комуникација преку Viber групи со целиот тим претставува значаен канал за брза размена на информации. Конечно, во ИТУ Куманово 1 (училиште со настава на македонски јазик) формалната комуникација главно се реализира преку ИОП документацијата, додека секојдневната соработка се одвива неформално, преку непосредни контакти лице-в-лице и Viber, што е слично на практиките забележани во другите неурбани средини. Сумирано, анализата покажува дека формалната комуникација е најразвиена во урбаните средини и во училиштата каде директорот има

активна координирачка улога (3 од 6 тимови), додека во руралните и дел од мешаните средини доминира неформалната комуникација, која иако е флексибилна и ефикасна, останува недоволно структурирана и институционално поддржана.

Компаративната анализа дополнително потврдува дека повеќето училишта обезбедуваат поддршка во инклузивниот процес преку комуникација меѓу стручните тимови, но таа значително варира по форма, интензитет и канали во зависност од средината (урбана/рурална) и организациската култура на училиштето. Во однос на формалната комуникација, резултатите покажуваат дека таа е најразвиена во урбаните средини, особено во Скопје и Куманово 1, каде постојат редовни состаноци, записници и вклученост на образовните асистенти во ИОП и ИТУ процесите. Делумна формална комуникација е забележана и во Крива Паланка, додека во руралните средини – Нагоричане и Кратово, како и во Куманово 2 – настава на албански јазик, формалната комуникација е минимална или целосно отсутна. Недостигот на јасно дефинирани протоколи за известување и евиденција е заедничка слабост во повеќето училишта (4 од 6 тимови), што укажува на системски проблем, а не на поединечни пропусти. Од друга страна, неформалната комуникација се јавува како доминантен и најфункционален облик на размена на информации во сите истражувани средини (6 од 6 тимови). Таа најчесто се одвива преку секојдневни разговори лице-в-лице, телефонска комуникација и апликацијата Viber. Иако ваквиот начин на комуникација се перципира како брз и ефикасен, тој останува недоволно документиран и во голема мера зависи од личната иницијатива и меѓучовечките односи меѓу членовите на тимот, што ја намалува неговата одржливост и транспарентност.

Јасни разлики се забележуваат и во однос на каналите на комуникација. Во урбаните средини (Скопје, Крива Паланка, Куманово 1 настава на македонски јазик) доминира комбиниран модел на комуникација, кој вклучува и формални канали (е-пошта, состаноци, документација) и неформални канали. Наспроти тоа, во руралните средини комуникацијата е речиси исклучиво неформална и базирана на лични контакти, што дополнително го ограничува системското планирање и следење на поддршката.

Перцепциите на различните чинители во инклузивниот тим укажуваат на структурни и ставовски предизвици. Образовните асистенти (ОА) истакнуваат дека

нивното учество во ИОП и ИТУ процесите често зависи од иницијативата на училиштето или директорот, а не од јасно утврдени правила (ОА 4 од 6 тимови: ИТУ Куманово 1, Нагоричане, Кратово, Скопје). Наставниците наведуваат дека формалната соработка најчесто се сведува на ИОП состаноци, додека секојдневната поддршка се реализира неформално (наставници 4 од 6 тимови: ИТУ Куманово 1, Нагоричане, Кратово, Куманово 2). Родителите, пак, генерално изразуваат доверба кон училиштето, но често остануваат исклучени од формалните комуникациски процеси, што ја ограничува нивната реална вклученост. Дополнителна и особено значајна димензија на анализата претставуваат изразените критички ставови кон постојниот модел на инклузија. Во текот на разговорите, дел од испитаниците – особено образовни асистенти (Тимови: Куманово 1, Нагоричане, Кратово, Скопје), наставници (Куманово 1, Нагоричане, Кратово, Куманово 2), членови на стручната служба (ИТУ Куманово 1, Куманово 2) и двајца директори (ИТУ Куманово 1 и Скопје) – изразија несогласување со актуелниот концепт на инклузија. Во нивните ставови доминира перцепцијата дека родителите на деца со посебни образовни потреби се субјективни и дека не секогаш е во најдобар интерес на детето тие да одлучуваат за формата и местото на образованието.

Како што истакнува директор од Скопје: „*Секој од нас е субјективен кога се работи за дете, затоа МКФ и МОН треба да се договорат да понудат поинаков пристап, зошто праксата покажа дека најголем дел од родителите сакаат децата да се дел од редовни училишта.*“ Слична перспектива се забележува и кај образовен асистент од Нагоричане, која преку лично искуство укажува на недоволна родителска соработка и реални ограничувања на системот: „*И јас сум мајка на дете со ПОП... но на мојата колешка ученикот е со аутизам и седи 7 часа по ходници... а родителот на тоа вели: – Па тоа ви е работа.*“. Наставник од Куманово 2 – настава на албански јазик дополнително го нагласува проблемот со недоволната подготвеност и ангажираност на родителите, особено во првите години од образованието: „*Во прво одделение имаме најмногу тешкотии додека се навикнат на средина, и не само за деца со ПОП и за други се препорачува помалку да седат а родител да е достапен. Имам родител кој еве та година детето е со АДХД постојано е вознемирен, ги вознемирува*

и другарите, но родител не реагира, дури има моменти кога се кара со нас не сме умееле да го `залжеме`“.

Овие наративи укажуваат дека, покрај комуникациските и организациските предизвици, постои и подлабок јаз меѓу нормативната рамка на инклузијата и практичната реалност во училиштата. Недоволната усогласеност меѓу институционалните очекувања, професионалните капацитети и родителските ставови создава дополнителен притисок врз стручните тимови и ја усложнува ефективната поддршка на учениците со посебни образовни потреби.

Заклучно, анализата на ова истражувачко прашање укажува дека постои несистематизирана комуникација помеѓу членовите на стручните тимови во инклузивното училиште. Формалната комуникација е ограничена и варира по средини, додека неформалната е доминантна и ефикасна, но зависна од лични иницијативи и односи. За одржлива инклузивна практика е потребно истакнување на воспоставување интегриран и структуриран комуникациски протокол, кој би вклучил редовни координациски состаноци, јасно дефинирани улоги и одговорности, користење на дигитални алатки за централизирана евиденција на ИОП и модифицирани програми, како и зачувување на флексибилноста на неформалните канали (Viber, телефон) за итни ситуации, при што информациите треба да се документираат за континуитет. Важно е и систематизирано вклучување на родителите преку формални покани и обезбедување пристап до основни информации за ИОП, со цел поддршка на квалитетна и одржлива инклузивна практика.

Системи на обуки за комуникација и координација меѓу учесниците во процесот на инклузивно образование

Истражувачкото прашање девет беше насочено и кон испитување на постоењето, достапноста и перцепцијата за системи на обуки наменети за унапредување на комуникацијата и координацијата меѓу учесниците во инклузивниот образовен процес. Како такво е поврзано и/или се надополнува со прашањата во однос на обуките на стручните тимови и образовните асистенти.

Оттука, анализата покажува дека, слично како и кај претходните прашања поврзани со обуки, испитаниците имаат јасна и изразена потреба од конкретни, стручни и практично ориентирани обуки со континуитет, кои се значајни за

професионалниот развој, за функционирањето на училиштето и, најважно, за квалитетот на поддршката на учениците со посебни образовни потреби.

Иако во најголем дел не постојат формализирани системи за обуки за комуникација и координација, перцепциите на сите групи учесници укажуваат дека ваквите обуки се неопходни, бидејќи придонесуваат за јасна распределба на улоги, усогласена соработка, спречување на недоразбирања и обезбедување континуирана поддршка за ученикот.

Образовните асистенти во најголем дел имаат искуство со иницијални обуки, најчесто во првиот месец или година од вработувањето, но тие не се систематски и не се насочени конкретно кон комуникација и координација со инклузивниот тим. Понатамошното усовршување најчесто се одвива преку лична иницијатива, неформална поддршка од колеги и самостојно учење, што укажува на отсуство на структуриран систем за обука.

Кај стручната служба, најголем дел од испитаниците наведуваат дека обуките ги финансираат самостојно, а постоечките семинари организирани од институции се оценуваат како општи и недоволно применливи во секојдневната пракса. Иако постои висок професионален ентузијазам, искуството и личниот ангажман се заменуваат со системска поддршка.

Наставниците, пак, во најголем дел немаат учествувано во посебни обуки за координација со образовните асистенти и стручната служба, што резултира со работа според личен стил и отсуство на унифицирани практики.

Директорите едногласно потврдуваат дека не постои воспоставен систем на редовни обуки, туку повремени активности во рамки на проекти или јавни повици, што укажува на ад-хок пристап. Иако постојат позитивни примери од меѓународни искуства (Еразмус, Финска), тие не се системски имплементирани.

Компаративната анализа покажува јасна разлика меѓу урбаните и руралните средини. Во урбаните средини (Скопје, Куманово, Крива Паланка) постојат повремени обуки, најчесто преку Ресурсниот центар или донаторски проекти, но без континуитет и формализирана евалуација. Во руралните и помалите средини (Старо Нагоричане, Кратово) обуките се многу ограничени или целосно отсутни, а комуникацијата и

координацијата се развиваат органски, преку лични односи и индивидуална иницијатива.

Сумирано, анализата покажува дека отсуството на систематски, континуирани и практично ориентирани обуки за комуникација и координација претставува значајна слабост во функционирањето на инклузивните тимови. Товарот за ефективна соработка најчесто се префрла на личниот ентузијазам и искуството на поединците, наместо на институционално поддржан систем. Оттука, се наметнува потреба од воспоставување унифициран и одржлив модел на обуки, со јасен календар, стандардизирани модули и практични содржини, достапен за сите училишта и за сите чинители во инклузивниот процес, со цел обезбедување доследна и квалитетна поддршка за учениците со посебни образовни потреби.

Правилници и стратешки документи за регулирање на соработка меѓу стручните тимови

Во поглед на постоењето на правилници и стратешки документи што ја регулираат соработката меѓу стручните тимови во инклузивното училиште, анализата покажува дека формална рамка постои и е препознаена од чинителите како значајна за обезбедување координација, отчетност и заштита на правото на ученикот на соодветна поддршка, но истата во пракса не е доволно конкретно артикулирана и позната. Најголем дел од интервјуираните немаат детални знаења за конкретни правилници и ретко наведуваат прецизни документи, при што најчесто се повикуваат на Законот за основно образование, Индивидуалниот образовен план и Концепцијата за инклузивно образование. Ова укажува дека иако стратешките и законските основи се присутни, нивната практична операционализација и систематска примена во регулирањето на тимската соработка остануваат ограничени.

Според анализата добиена од инклузивните тимови (родител, наставник, стручна служба, образовен асистент) и која се однесува на постоењето на правилници и стратешки документи што ја регулираат соработката меѓу стручните тимови во инклузивното училиште, се утврдува јасна разлика меѓу формалното постоење на нормативна рамка и нејзината реална достапност, разбирливост и примена во секојдневната практика.

Сите образовни асистенти (ОА) се повикуваат на општата законска и концепциска рамка, како што се Концепцијата за инклузивно образование, ИОП и Законот за основно образование, при што претпоставуваат дека постојат и дополнителни правилници кои формално ја уредуваат соработката. Сепак, тие не се запознаени со конкретни правилници или стратешки документи кои експлицитно ја регулираат нивната улога и комуникацијата со останатите членови на тимот. За разлика од тоа, сите ОА се запознаени со правилникот за работа на образовните асистенти на Ресурсниот центар од кој се регрутирани, како и со начинот на соработка меѓу координаторот од Ресурсниот центар и координаторот од училиштето. Подетални информации за соработката најчесто добиваат од наставници или преку сопствени искуства. Ова јасно укажува на недостаток на транспарентен и систематизиран пристап до релевантни документи и потпирање на таканаречена „усна традиција“. Како што истакнува еден образовен асистент од Крива Паланка: *„Никој досега не ми покажал правилник или документ. Сè што знам е од разговори со наставници и психолог.“*

Кога станува збор за стручната служба (педагог, психолог, дефектолог), сите наведуваат дека се информирани за постоењето на правилници и интерни акти, особено во урбаните средини. Сепак, доминира ставот дека овие документи се општи по карактер и не секогаш доволно применливи во секојдневната работа со инклузивните тимови. Ова укажува на јаз меѓу нормативната рамка и практичните потреби на училиштата. Така, дефектолог од Куманово – училиште со настава на македонски јазик наведува: *„Имаме правилници од МОН и интерни акти, но тие не се доволно детални за секојдневната работа со тимот.“* Слична перцепција изразува и координатор од Куманово 2 – училиште со настава на албански јазик: *„Имаме протоколи, но секое училиште ги толкува различно. Нема единствен модел.“*

Во однос на наставниците, сите испитаници (6 од 6) наведуваат слични перцепции како и образовните асистенти. Имено, тие или претпоставуваат дека постојат правилници за соработка меѓу стручните тимови или сметаат дека тие се дел од пошироката законска регулатива, но не се директно запознаени со постоење на конкретен документ кој јасно ја уредува нивната соработка со останатите членови на инклузивниот тим. Практичната работа, според нив, најчесто се базира на договор и

меѓусебно разбирање. Ова го потврдува и изјавата на наставник од Крива Паланка: „*Можеби постои документ, но јас не сум го видел. Се работиме по договор.*“

За разлика од претходните групи, директорите во целост потврдуваат дека постојат правилници и интерни акти кои ја регулираат работата на инклузивните тимови, најчесто како дел од училиштниот статут и годишната програма за работа. Сепак, и тие укажуваат дека овие документи ретко се директно користени од страна на сите членови на тимот, а нивната имплементација најчесто се одвива индиректно, преку работни состаноци и усни насоки. Ова јасно укажува на централизиран пристап кон нормативната рамка. Како што наведува директор од Нагоричане: „*Правилници постојат, но ретко кој член од тимот директно ги чита. Ние ги имплементираме преку работни состаноци.*“

Во однос на родителите, сите испитаници (6 од 6) наведуваат дека не се информирани за постоењето на правилници и не се активно вклучени во процесот на нивна имплементација. За нив, формалната регулатива има секундарно значење во однос на квалитетот на комуникацијата и практичната поддршка што ја добива нивното дете. Ова јасно ја илустрира изјавата на родител од Куманово: „*Не знам дали има таков правилник. За мене важно е да има комуникација, а не документи.*“ Сумирано, анализата на ниво на поединец укажува дека, иако нормативната рамка за соработка формално постои и е препознаена од раководните и стручните структури, таа останува недоволно видлива, недоволно разјаснета и слабо интегрирана во секојдневната практика на наставниците, образовните асистенти и родителите, што претставува значајна пречка за ефективно функционирање на инклузивните тимови.

На ниво на тим, анализата укажува на јасни разлики меѓу урбаните и руралните средини во однос на формализацијата и практичната употреба на правилниците и стратешките документи што ја регулираат соработката меѓу стручните тимови во инклузивното училиште.

Во урбаните средини Скопје, Куманово (училишта со настава на македонски и албански јазик) и Крива Паланка, сите инклузивни тимови (3 од 3 средини) наведуваат дека постојат интерни правилници, планови и протоколи – интегрирани во Годишната програма за работа на училиштето и во документите на Ресурсниот центар. Формалната регулација на соработката е евидентирана преку годишни планови,

записници од состаноци и ИОП документација. Сепак, и покрај постоењето на овие документи, нивната практична употреба како алатка за секојдневна координација е ограничена. Членовите на тимовите посочуваат дека во практика почесто се потпираат на професионално искуство, меѓусебни договори и усна комуникација, отколку на јасно дефинирани процедури утврдени во правилниците. Наспроти тоа, во руралните средини – Нагоричане и Кратово, инклузивните тимови (2 од 2 средини) наведуваат дека не постојат развиени интерни правилници кои конкретно ја уредуваат соработката. Во овие училишта се користат исклучиво основните законски документи на национално ниво, без нивна дополнителна операционализација во училишни протоколи.

Сумирано, анализата на ниво на тим потврдува дека, иако во урбаните средини постои формална регулаторна рамка, таа не е доволно функционално интегрирана во секојдневната практика (3 од 5 тимови), додека во руралните средини ваквата рамка речиси и да не постои (2 од 5 тимови). Ова дополнително ја нагласува потребата од јасни, применливи и унифицирани протоколи за соработка, кои ќе бидат подеднакво разбирливи и достапни за сите членови на инклузивните тимови, независно од средината во која функционира училиштето.

Заклучно, анализата на ова истражувачко прашање покажува дека постоењето на правилници и стратешки документи за регулирање на соработката меѓу стручните тимови во инклузивното училиште е формално обезбедено, особено во урбаните средини, но нивната практична примена е нееднаква и често ограничена. Иако најголем дел од чинителите се повикуваат на Законот за основно образование, Индивидуалниот образовен план и Концепцијата за инклузивно образование, интервјуата укажуваат дека конкретните интерни правилници ретко се познати, уште поретко се консултираат и најчесто зависат од индивидуалната иницијатива на директорот или на поединечни членови на тимот. Во руралните средини доминира неформалната организација на работата, со минимална или непостоечка писмена регулација, што ја зголемува зависноста од лични односи и ја намалува транспарентноста и континуитетот во поддршката на ученикот.

3.4. Елаборирање и заклучоци на тезите

Теза Т1

„Погодна училишна инфраструктура и располагање со ресурси влијае позитивно врз прилагодувањето на образовниот процес кон посебните капацитети на учениците со попреченост.“

Тезата Т1 се објаснува како структурна претпоставка за функционална инклузија, при што инфраструктурата и материјалните ресурси се согледуваат како неопходна, но не и доволна основа за ефективно прилагодување на образовниот процес. Од анализата на истражувачкото прашање за објективните услови и инфраструктура на училиштата за инклузивно образование се доаѓа до сознание дека училиштата кои располагаат со целосно прилагодена инфраструктура и функционални ресурси имаат поповолни услови за систематска примена на индивидуалните образовни планови и за континуирано прилагодување на наставата кон реалните можности и потреби на учениците со попреченост. Оваа констатација се аргументира преку исказите на различните училишни чинители, кои ја перципираат инфраструктурната и ресурсната подготвеност од позиции поврзани со нивната професионална улога. Дел од директорите ја оценуваат инфраструктурата како делумно прилагодена, нагласувајќи дека подобрувањата се условени од финансиските капацитети на училиштето, при што инклузивноста добива карактер на постепено, а можеби и несоодветно приспособување: „*Со оглед на тоа какви се буџетите, можеме да кажеме дека сме инклузивни — се адаптираме колку што можеме*“. Доминантноста на административниот пристап во смисла како треба да биде, а не ко е во моментот, ја потврдува тезата дека инфраструктурата се согледува како формален предуслов, но не секогаш како функционален механизам за поддршка на индивидуалните образовни потреби.

Во оваа генерална слика се издвојува само ресурсен центар, ОУРЦ Скопје, каде што постои целосна физичка пристапност, соодветно опремени училници, сензорни простории и јасно организиран систем на ресурси што се должи на природата на самото училиште со традиција да работи со лица со попреченост. Во оваа средина, инфраструктурната подготвеност е проследена со организациска поддршка и обучен кадар, што резултира со повисоко ниво на функционалност на ИОП и поефикасно

прилагодување на наставните активности. Ова е во согласност со перцепцијата на образовните асистенти, кои истакнуваат дека ресурсната соба има практична вредност, но само доколку е континуирано надополнувана: „Сензорната (ресурсната) соба е корисна, но треба повеќе материјали“ (ОА Скопје). Наспроти тоа, во повеќе училиштата во Куманово, Старо Нагоричане, Крива Паланка и Кратово, инфраструктурната приспособеност е делумна, а прилагодувањето најчесто се реализира преку индивидуален ангажман на образовните асистенти и наставниците, што ја прави поддршката варијабилна и помалку одржлива. Овој наод е поткрепен со искази кои укажуваат на структурни и технички ограничувања: „Пристапната рампа помага, но нема адаптација на сите простории“ (ОА Кратово), како и „Инфраструктурата е подобрена, но недостасуваат тоалети и лифтови“ (Директор Куманово – училиште на македонски јазик).

Анализата укажува и дека самото постоење на дидактички и технолошки ресурси не гарантира нивна ефективна употреба. Овој аспект јасно се согледува во изјавите на наставниците и стручните служби, кои посочуваат дека дел од ресурсите се застарени или недоволни за реалните потреби на учениците: „Технологијата која е на располагање да се одржи ефективно инклузивното образование е ограничена. Главно се располага со таблети и стари компјутери“ (наставник Старо Нагоричане), како и „Потребни се хаптични помагала за учениците со оштетен вид“ (стручна служба Крива Паланка). Овие наоди укажуваат дека ресурсната опременост често не е усогласена со специфичните типови на попреченост, што ја намалува нејзината практична и педагошка вредност.

Недостатокот на обука, ограничениот пристап до ресурсите и организациските бариери ја редуцираат нивната практична вредност. Стручните служби дополнително укажуваат дека и кога постојат сензорни или ресурсни простории, нивната употреба е ограничена поради недоволна кадровска подготвеност: „Имаме сензорна соба, но не секогаш е достапна поради недостаток на обучен кадар“. Оттука, „погодната инфраструктура“ во практиката често е условена од финансиските можности на училиштето, а не од јасно дефинирани и унифицирани стандарди за инклузивност.

Заклучок за T1

Погодната училишна инфраструктура и располагањето со ресурси имаат позитивно влијание врз прилагодувањето на образовниот процес кон посебните капацитети на учениците со попреченост, но нивниот ефект е значаен само кога тие се целосно достапни, функционални и интегрирани во секојдневната наставна и организациска практика. Анализата покажува дека во услови на делумна инфраструктурна и ресурсна приспособеност, инклузијата се потпира на индивидуален ентузијазам и импровизација, што ја прави поддршката нестандардизирана и нерамномерна. Од друга страна, примерот на ОУРЦ Скопје укажува дека целосната инфраструктурна, ресурсна и организациска подготвеност создава стабилни предуслови за функционална примена на индивидуалните образовни планови и за системско прилагодување на наставата. Оттука, инфраструктурата и ресурсите треба да се разбираат не само како материјален предуслов, туку како интегрален дел од поширок систем на инклузивна поддршка, кој вклучува обучен кадар, координирана организација и континуирано унапредување на практиките во согласност со реалните потреби на учениците со попреченост.

Теза T2

„Флексибилните наставни програми придонесуваат во постигнувањето на подобри резултати на учениците во инклузивното образование.“

Флексибилноста на наставните програми е суштински механизам кој овозможува прилагодување на наставните содржини, методи, темпо и очекувани исходи во согласност со индивидуалните способности, потреби и потенцијали на учениците со попреченост. Во контекст на инклузивното образование, флексибилноста не се третира како исклучок од програмските норми, туку како нивна функционална примена преку индивидуализирани образовни планови (ИОП) и континуирано следење на напредокот на ученикот. Каква е состојбата со инклузивното образование во однос на оваа претпоставка укажува анализата на истражувачкото прашање според кое постои општа согласност меѓу сите категории на испитаници дека индивидуалната адаптација на наставните програми е неопходен предуслов за ефективно учество на учениците со попреченост во наставниот процес. Сепак,

подлабинската анализа открива јасна разлика меѓу формалната перцепција за флексибилност и практичната примена на наставните програми.

На ниво на раководен кадар, сите шест директори ги оценуваат наставните програми како целосно прилагодени, при што нивните проценки главно се темелат на формалните процедури. Ова јасно се изразува во изјавата: *„Имаме јасно утврдени прилагодувања, постигнуваме резултати според индивидуалните планови“*, што укажува на административно и нормативно разбирање на програмската флексибилност. Сличен став изразуваат и поголемиот дел од стручните служби, иако кај нив се појавува и критичка нота: *„Наставните програми функционираат само на хартија, немаме доволно стручност ниту ресурси“*, што јасно упатува на јазот меѓу програмската рамка и реалните можности за имплементација. Наспроти овие проценки, наставниците и образовните асистенти покажуваат значително поголема резервираност. Четири од шест наставници сметаат дека програмите се само делумно прилагодени, нагласувајќи дека флексибилноста често останува декларативна: *„Едно е теорија, друго е пракса – на хартија изгледа флексибилно, но условите се ограничени.“* Уште поизразен е ставот на образовните асистенти, кои едногласно укажуваат дека приспособувањата најчесто се резултат на секојдневна импровизација, а не на системски поддржани програмски решенија: *„Многу од приспособувањата се импровизација на час. Официјалните програми не се доволни.“* Овие изјави јасно ја потенцираат зависноста на програмската флексибилност од индивидуалниот ангажман, наместо од институционално обезбедени механизми.

Перцепциите на родителите се двосмислени. Тие немаат посебен став бидејќи недоволно го познаваат инклузивниот модел на образование и условите во кои тој треба да биде спроведен. Според нив, програмите се прилагодени, но главно тие ставови се базираат на доверба во училиштето. Тој став се изразува преку: *„Сигурно школото си знае најдобро...“* Ова укажува на ограничена вклученост на родителите во суштинското планирање и следење на наставните адаптации.

На ниво на инклузивни тимови (ИТУ), анализата покажува дека училиштата во Старо Нагоричане, ОУРЦ Скопје и Куманово 2 (настава на албански јазик) имаат повисоко ниво на согласност меѓу членовите дека наставните програми се функционално прилагодени. Ова се поврзува со подобра координација, поактивна

улога на стручната служба и постабилна имплементација на ИОП. Во овие средини, флексибилноста на програмите е поддржана со организациска структура, што овозможува поефективно следење и адаптација на наставата. Ова јасно го потврдува изјавата: „Координацијата меѓу тимот и поддршката од општината ни овозможува подобри адаптации.“ Наспроти тоа, во Куманово (македонско училиште) , Крива Паланка и Кратово доминираат проценки за делумна приспособеност, при што наставниците и образовните асистенти го носат најголемиот товар на практичната имплементација. Недостатокот на ресурси и поддршка резултира со ситуации во кои програмските прилагодувања постојат формално, но тешко се реализираат во секојдневната пракса: „Имаме желба, но без ресурси многу од приспособувањата остануваат на хартија“.

Компаративната анализа меѓу училиштата јасно покажува дека флексибилните наставни програми даваат најдобри резултати таму каде што се вградени во поширок систем на институционална поддршка, кој вклучува обучен кадар, достапни материјали, активна улога на стручната служба и функционални инклузивни тимови. Во отсуство на овие предуслови, флексибилноста се сведува на индивидуален напор и импровизација, што ја прави инклузивната практика нестабилна и нерамномерна.

Заклучок за Т2

Анализата укажува дека различните категории на испитаници под поимот „адаптација“ подразбираат суштински различни практики. Додека раководниот кадар најчесто ја поистоветува адаптацијата со постоењето на формални документи (ИОП, прилагодени програми), наставниците и образовните асистенти адаптацијата ја доживуваат како секојдневен педагошки процес кој вклучува промена на методи, материјали и темпо на работа. Субјективноста на одговорите не се јавува како методолошка слабост, туку како значаен аналитички показател, бидејќи ја отсликува позицијата од која испитаниците ја перципираат инклузивната практика. Разликите во перцепциите за флексибилноста укажуваат дека ефектите од адаптацијата зависат не само од програмската рамка, туку и од тоа како таа се разбира и применува од различните актери во инклузивниот процес. Како и да е, флексибилните наставни програми придонесуваат за подобри резултати кај учениците со попреченост само кога нивната примена е оперативна, системски поддржана и интегрирана во секојдневната

наставна практика. Иако наставните програми во инклузивното образование во Македонија се концептуално и нормативно дефинирани како флексибилни, истражувањето покажува дека нивната реална функционалност значително варира во зависност од организациските услови, ресурсите и нивото на координација во рамки на училиштето. Оттука, флексибилноста сама по себе не е доволна; таа мора да биде поддржана со соодветна кадровска, материјална и институционална основа за да премине од формална можност во одржлива и ефикасна инклузивна практика.

Теза Т3

„Инклузивното образование е поуспешно во средини со развиена инклузивна култура, тесно поврзана со соработка и редовна комуникација меѓу сите чинители на ниво на цело училиште.“

Концептот на инклузивната култура како вредносна, организациска и релациска рамка што ја надминува формалната примена на инклузивните политики и законските одредби. Инклузивната култура не се сведува исклучиво на постоење на документи, правилници или декларативни заложби, туку се манифестира преку секојдневната комуникација, начинот на соработка, заемната поддршка и споделената одговорност меѓу сите чинители во училиштето.

Анализата на истражувачките прашања укажува дека во училиштата во Куманово 1(македонски јазик), Крива Паланка, ОУРЦ Скопје и Куманово 2 (училиште со настава на албански јазик), постои поизразена инклузивна култура. Тоа зборува дека во тие училишта се забележува повисоко ниво на усогласена комуникација и поефективна соработка меѓу директорите, наставниците, стручните служби и образовните асистенти. Во овие средини, инклузивноста се перципира како заедничка вредност и колективна практика, а не како индивидуална обврска на поединци.

На ниво на поединечни чинители, анализата покажува дека сите директори формално потврдуваат постоење на инклузивна култура, но нивното разбирање најчесто е ограничено на законската рамка и општите принципи. Ова е илустрирано со изјавата: „*Инклузивна култура постои и со закон е гарантирано право на секое дете.*“, која упатува на нормативно, но не и нужно практично разбирање на концептот. Исклучок претставува директор од ОУРЦ Скопје, кој ја поврзува инклузивната култура со конкретни алатки и индикатори: „*Индексот на инклузија и Кодот за*

практика за посебни образовни потреби ни се рамка за мерливи индикатори и развој на инклузивното училиште.“ Ова укажува дека длабинското и системско разбирање на инклузивната култура сè уште не е рамномерно присутно на раководно ниво.

Стручните служби и координаторите за инклузија демонстрираат највисоко ниво на информираност и критичка свест за инклузивната култура. Тие не само што ја потврдуваат нејзината присутност, туку и укажуваат на потребата од поширока вклученост на сите структури во училиштето: *„Инклузивна култура не е само одбележување на Денот на аутизмот. Потребно е сите родители, наставници, соученици да учествуваат, а не само ОА и класниот наставник.*“ Овие ставови ја нагласуваат разликата меѓу симболичните активности и суштинската културна промена.

Наставниците во најголем дел ја препознаваат инклузивната култура како дел од општата училишна клима и етичките вредности, при што нивните ставови често се засноваат на личен ангажман и општи уверувања: *„Секако дека постои, сите се трудиме да имаат еднаков третман децата и родителите.*“ Сепак, дел од нив не прават јасна дистинкција меѓу инклузивна култура и општа организациска култура, што укажува на недоволно концептуално разграничување на инклузивноста како специфичен и мерлив процес.

Образовните асистенти, пак, даваат најреалистичен и најкритичен увид во практичната димензија на инклузивната култура. Иако дел од нив ја препознаваат нејзината присутност, тие јасно укажуваат дека таа не е доволно развиена доколку соработката е ограничена: *„Не можам да кажам дека постои инклузивна култура не треба само ОА да работи со нив, потребна е соработка со наставникот и службата.*“ Дополнително, се потенцира дека културата не може да се смета за инклузивна доколку ученикот е социјално или академски маргинализиран: *„Ако ученикот е игнориран од соученици или наставници, за каква култура зборуваме?“*

На ниво на инклузивни тимови (ИТУ), анализата покажува дека во Куманово 1 и ОУРЦ Скопје сите членови изразуваат целосно позитивни ставови, што укажува на високо ниво на усогласеност, стабилна комуникација и јасно споделени инклузивни вредности. Во овие средини, инклузивната култура е не само препознаена, туку и активно практикувана преку функционални ИОП процеси и редовна координација.

Во училиштата во Старо Нагоричане, Крива Паланка и Куманово 2 (албанска настава) доминираат позитивни ставови, но со поединечни резерви кои најчесто произлегуваат од практични предизвици во секојдневната координација. Овие нијанси укажуваат дека културата е развиена, но не целосно консолидирана. Наспроти тоа, училиштето во Кратово покажува најумерено позитивна клима, при што делумните ставови се поврзуваат со недоволна соработка и фрагментирана комуникација. Ова јасно се илустрира со изјавата: „*Со асистентот по ходници играме брканица со колеги наставници да погледнат еден лист контролен тест.*“ Овој пример ја отсликува разликата меѓу формалното прифаќање на инклузивните вредности и нивната практична реализација.

Компаративната анализа на училишните средини покажува дека таму каде што инклузивната култура е поддржана со редовна комуникација, јасна поделба на улоги и заемна доверба, инклузивното образование функционира поефективно и поодржливо. Наспроти тоа, во средини со фрагментирана комуникација, инклузивната култура останува декларативна, а ефектите од инклузијата се ограничени и нестабилни.

Заклучок за Т3

Тезата Т3 се прифаќа. Податоците од истражувањето јасно укажуваат дека развиената инклузивна култура, заснована на редовна, отворена и координирана комуникација меѓу сите чинители на ниво на цело училиште, претставува клучен фактор за успешна имплементација на инклузивното образование. Таму каде што инклузивната култура е автентична и практично вградена во секојдневното функционирање на училиштето, инклузијата се реализира поефективно и поодржливо. Наспроти тоа, во средини каде што културата е претежно декларативна и комуникацијата фрагментирана, ефектите од инклузивните мерки се значително ограничени.

Теза Т4

„Соодветната регрутација на образовните асистенти има посебно влијание врз креирањето на инклузивна клима во инклузивните тимови.“

Според оваа претпоставка образовниот асистент е клучен медијатор меѓу ученикот со попреченост, наставникот и институционалниот систем, при што квалитетот на регрутацијата и селекцијата директно влијае врз неговата функционална

интеграција во инклузивниот тим. Анализата на истражувачките прашања покажува дека начинот на кој се спроведува регрутацијата не е неутрален административен процес, туку суштински фактор што ја обликува инклузивната клима, степенот на тимска кохезија и перцепцијата на асистентот како рамноправен професионалец.

Податоците укажуваат дека процесите на регрутација и селекција се формално и централизирано регулирани преку Ресурсниот центар, со минимално или никакво суштинско учество на училиштето. Оваа структурна поставеност создава јаз помеѓу формалните процедури и реалните контекстуални потреби на училиштата и учениците. Како што истакнува еден директор: „Ние како училиште немаме директно влијание врз селекцијата, добиваме решение од Ресурсниот центар и тоа е сè.“ Овој пристап резултира со ситуации во кои асистентите не се секогаш усогласени со специфичниот профил на ученикот или со динамиката на инклузивниот тим, што особено е забележано во училиштата во Куманово 2 (настава на албански јазик), Старо Нагоричане и Кратово. Наспроти тоа, во Куманово 1 (настава на македонски јазик), Крива Паланка и ОУРЦ Скопје, училиштата демонстрираат повисоко ниво на организациска подготвеност и интерна координација, образовните асистенти се доживуваат како интегрален дел од тимот. Во овие средини, иако регрутацијата формално се спроведува централизирано, училиштето презема активна улога во нивната интеграција, планирање и секојдневна координација, што резултира со поизразена инклузивна клима и поефективна соработка. Оваа разлика потврдува дека не е доволна само формалната селекција, туку клучно е како асистентот е позициониран и поддржан во училишната средина.

Анализата на ставовите на образовните асистенти дополнително го осветлува овој проблем. Иако сите асистенти потврдуваат дека се избрани преку формална постапка, тие изразуваат значителна фрустрација поради повторливите административни процедури и недостигот од континуирана поддршка и супервизија. Изјавата: „Освен на почетокот, нема постојана комуникација или надзор од Ресурсниот центар, се снаоѓаме сами како знаеме“ укажува дека менаџирањето на асистентите е фрагментирано и поделено меѓу институциите, без јасна линија на одговорност. Во исто време, училиштата ја носат тежината на оперативното менаџирање, но без формализирани механизми за евалуација, професионален развој и

јасно дефинирани улоги. Ова создава простор за нејаснотии и варијабилност во инклузивната клима, при што асистентите во некои училишта се чувствуваат како рамноправни членови на тимот, а во други како „надворешни лица“. Како што забележува еден асистент: *„Ресурсниот центар е за договори и документи, ама за секојдневната работа комуницирам со наставникот и психологот.“*

Ставовите на наставниците и стручните служби дополнително ја потврдуваат потребата од поголема усогласеност меѓу селекцијата и реалните потреби. Наставниците укажуваат дека асистентите не секогаш се соодветно подготвени за конкретниот ученик, што го илустрира ставот: *„Имаме дете со аутизам, а асистентот нема искуство со таков профил.“* Стручните служби, пак, изразуваат јасна потреба од нивно вклучување во процесот на селекција, бидејќи тие најдобро го познаваат контекстот и специфичните потреби на учениците.

Компаративната анализа на инклузивните тимови покажува дека таму каде што регрутацијата, иако формално централизирана, е надополнета со активна училишна интеграција и функционална координација (Куманово 1, Крива Паланка, ОУРЦ Скопје), инклузивната клима е поизразена и стабилна. Наспроти тоа, во Куманово 2, Старо Нагоричане и Кратово, каде што асистентите се перципираат како слабо усогласени со потребите на учениците и тимовите, инклузивната клима е поумерена и обременета со практични тешкотии.

Заклучок за Т4

Резултатите јасно покажуваат дека соодветната регрутација на образовните асистенти има значајно и директно влијание врз креирањето на инклузивна клима во инклузивните тимови. Формално регулираната и централизирана селекција, без суштинско учество на училиштето и без континуирана поддршка, создава ризик од неусогласеност меѓу компетенциите на асистентите и реалните потреби на учениците. Наспроти тоа, училиштата кои обезбедуваат функционална интеграција, јасна координација и признавање на асистентот како рамноправен чинител создаваат поодржлива и поефективна инклузивна практика. Оттука, квалитетот на регрутацијата не треба да се разгледува исклучиво како административна процедура, туку како клучен педагошки и организациски фактор за успешна инклузија.

Теза Т5

„Спроведувањето на посебни обуки за инклузивност на сите чинители позитивно влијае врз успехот на учениците со посебни образовни потреби.“

Обуката како суштински системски механизам за јакнење на професионалните капацитети на сите чинители во инклузивниот образовен процес, при што професионалниот развој се согледува како директно поврзан со квалитетот на поддршката и образовниот успех на учениците со посебни образовни потреби. Во рамки на квалитативното истражување, оваа претпоставка се објаснува преку анализата на истражувачките прашања (5 и 9), кои се однесуваат на карактерот, континуитетот и функционалната вредност на обуките, како и на постоењето на системи за комуникација и координација меѓу учесниците во инклузивниот процес.

Анализата истражувачките прашања укажува дека обуките во најголем дел се перципираат како неопходен предуслов за професионален развој, но нивниот ефект е значително ограничен поради отсуство на систематски пристап, недоволен континуитет и доминација на иницијални, општи и повторувачки содржини. Добиените податоци укажуваат на нерамномерна динамика во спроведувањето на обуките меѓу различни училишта, како и на изразен недостиг од супервизија и менторска поддршка, што резултира со нееднаков развој на инклузивните компетенции кај стручните тимови и образовните асистенти.

На ниво на менаџмент, директорите во најголем дел ја препознаваат важноста на обуките и нивниот позитивен потенцијал, но истовремено укажуваат на отсуство на долгорочно планирање и институционален континуитет. Како што истакнува директор од училиштето во Куманово 1 (настава на македонски јазик): *„Секое ново знаење е добредојдено, се организираат корисни обуки, но тие се поединечни и немаат континуитет во планирањето. Потребен е годишен план за да се следи напредокот.“* Слична перцепција се забележува и кај директорите од училиштата во Кратово и Старо Нагоричане, каде што обуките се опишуваат како спорадични и зависни од надворешни проекти, што ја нарушува логиката на континуиран професионален развој.

Од аспект на стручните служби, анализата укажува дека содржината на обуките најчесто е општа и недовољно насочена кон конкретните предизвици во секојдневната

инклузивна практика. Иницијалните обуки се оценуваат како корисни за запознавање со основните принципи, но без понатамошна надградба тие не овозможуваат адекватна поддршка при работа со комплексни случаи. Ова јасно се согледува во изјавата на педагог од училиштето во Крива Паланка: *„На почетокот научивме за пристапот и принципите, но кога ќе се појават конкретни случаи – потребни се специфични алатки.“* Дополнително, стручните соработници нагласуваат дека унифицираниот пристап кон обуките не одговара на разновидноста на потребите, при што се истакнува потребата од диференцирани обуки според видот и карактерот на попреченоста: *„Не е исто да работиш со дете со аутизам и со дете со дислексија. Сите добиваме ист пакет обука, што е премногу генерализирано.“* (Дефектолог, Скопје).

Финансискиот аспект дополнително ја проблематизира достапноста на професионалниот развој, при што дел од стручните лица и образовните асистенти наведуваат дека обуките ги посетуваат во сопствена режија, што укажува на недоволна институционална поддршка и системско финансирање: *„Оваа година имам посетено три обуки во сопствена режија... и на сите тие обуки со мене беа и колежките образовни асистенти.“* (Дефектолог, Куманово 1)

Наставниците, укажуваат на ограничен пристап до обуките и недоволна практична насоченост на нивната содржина. Кратките рокови за известување и селективното учество резултираат со нерамномерно вклучување, при што доминира повторување на теоретски содржини. Како што истакнува наставник од Старо Нагоричане: *„За последната обука дознавме два дена порано и отидоа само двајца наставници, иако сите имавме интерес.“* Покрај тоа, наставниците јасно ја изразуваат потребата од менторство и практична демонстрација: *„Теоријата ја знаеме, ни треба некој да покаже на лице место како да се работи во конкретни ситуации.“* (Наставник, Куманово 2)

Најкритичен став кон постојниот модел на обуки го изразуваат образовните асистенти. Тие ги доживуваат обуките како повторливи, фрагментирани и недоволно применливи во реалната пракса, со изразен недостиг од специјализирани модули и супервизија. Ова јасно се согледува во изјавите: *„Секоја година имаме иста иницијална обука, како да сме нови.“* (ОА, Скопје), *„Имам ученик со сензорни*

тешкотии, а немав ниту една обука за тоа.“ (ОА, Крива Паланка) *„Добиваме обука, а потоа сме сами.*“ (ОА, Кратово)

Перцепциите на родителите дополнително ја потврдуваат поврзаноста меѓу квалитетот на обуките и успехот на учениците. Иако генерално имаат позитивен став, родителите укажуваат дека недоволната подготвеност на асистентите и наставниците се рефлектира во конкретни ситуации: *„Асистентот е добар, но гледам дека во некои ситуации не знае како да реагира.*“ (Родител, Старо Нагоричане). Истовремено, се забележува јасна врска меѓу континуитетот на обуките и напредокот на детето: *„Се гледа кога асистентот има повеќе обуки, детето покажува поголем интерес.*“ (Родител, Скопје)

Анализата на истражувачкото прашање 9 покажува дека не постојат формализирани системи на обуки за комуникација и координација меѓу учесниците во инклузивниот процес. Образовните асистенти и наставниците најчесто се потпираат на лична иницијатива и неформални односи, додека директорите потврдуваат дека ваквите обуки се реализираат ад-хок, најчесто преку проекти. Овие состојби се поизразени во руралните средини (Старо Нагоричане, Кратово, Куманово 2 – настава на албански јазик), каде што обуките се ограничени или целосно отсутни, што дополнително ја нарушува координацијата и доследноста на инклузивната практика.

Заклучок за Т5

Обуките за инклузивност имаат позитивно влијание врз успехот на учениците со посебни образовни потреби, но нивниот ефект е значаен само доколку се континуирани, диференцирани, практично ориентирани и институционално поддржани. Во нивната актуелна форма, обуките претставуваат неопходен, но недоволно искористен ресурс, кој не е целосно усогласен со мисијата на инклузивното образование. Отсуството на системски пристап, супервизија и јасна стратегија за професионален развој создава јаз помеѓу декларативните цели на инклузијата и реалните професионални капацитети на кадарот. Само преку воспоставување интегриран, модуларен и одржлив систем на обуки може да се обезбеди долгорочен квалитет на инклузивната практика и ефективна поддршка за сите ученици.

Теза Т6

„Ефективната комуникација помеѓу сите чинители обезбедува клима на ефикасно работење и остварување на социјалната димензија на инклузијата.“

Тезата Т6 се објаснува преку анализата на истражувачките прашања (6 и 7), кои ја третираат комуникацијата како клучен функционален и социјален механизам во процесот на инклузивното образование. Комуникацијата меѓу наставниците, образовните асистенти, стручните тимови, директорите и родителите не се согледува само како техничка размена на информации, туку како основа за градење на заедничко разбирање, доверба и координирано дејствување во интерес на ученикот со посебни образовни потреби.

Анализата укажува дека комуникацијата меѓу наставникот и образовниот асистент е широко препознаена како суштински предуслов за функционална инклузија, но во најголем дел се реализира неформално, ад-хок и без јасно дефинирани структури. Во повеќето училишта комуникацијата е секојдневна, но кратка и ограничена на оперативни договори, најчесто реализирана меѓу часовите или преку неформални канали. Ова се потврдува со изјавата: *„Секој ден разговараме, но тоа се кратки забелешки меѓу часовите. Немаме време за заедничко планирање.“* (Наставник, ИТУ Крива Паланка).

Во овој контекст, иницијативноста на наставникот во развивањето инструменти за соработка (индивидуални планови, адаптирани материјали, визуелни и дидактички помагала) се издвојува како значаен фактор што директно влијае врз квалитетот на поддршката. Сепак, податоците покажуваат дека оваа иницијативност не е рамномерно распределена. Дел од наставниците признаваат дека иницијативата често ја презема образовниот асистент, што е резултат на недостиг од време, недоволна институционална насока и нејасно дефинирани улоги: *„Иницијативата за материјали ја презема ОА, но тоа е повеќе по моја добра волја отколку по насока од стручната служба.“* (Наставник, ИТУ Скопје).

Образовните асистенти, од своја страна, ја доживуваат комуникацијата како клучна за нивната работа, но истовремено укажуваат на проблеми кога таа не е проследена со јасно вклучување во планирањето и донесувањето одлуки. Кај дел од асистентите доминира чувството дека се оставени сами да ја носат одговорноста за

ученикот: „*Мојата класна постојано нема време и само ме чека на некоја грешка... ништо конкретно не ми помага.*“ (ОА, ИТУ Старо Нагоричане). Наспроти тоа, во училиштата каде постои заемна доверба и флексибилност, комуникацијата се перципира како функционална и продуктивна: „*Се дополнуваме по потреба и некако природно функционираме.*“ (ОА, Куманово 1(настава на македонски јазик).

Овие наоди укажуваат дека комуникацијата не е само индивидуална вештина, туку е силно условена од организациската култура и од поддршката на раководството. Училиштата каде директорот има активна координирачка улога и каде постојат редовни состаноци и јасни очекувања покажуваат повисоко ниво на заедничка иницијативност и подобри образовни исходи. Ова е во согласност со принципите на Whole School Approach, според кои институционалната култура создава предуслови за ефективна соработка и инклузивна практика (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Главно, комуникацијата меѓу стручните тимови во инклузивното училиште се одвива преку комбинација на формални и неформални канали. Формалната комуникација, која вклучува состаноци, записници и ревизија на ИОП, постои, но е ограничена и нерамномерно распределена меѓу училиштата. Највисоко ниво на формализација е забележано во ОУРЦ Скопје и во Крива Паланка, каде се одржуваат месечни состаноци со јасен дневен ред и документација. Наспроти тоа, во руралните средини, како Старо Нагоричане и Кратово, формалната комуникација е минимална или речиси непостоечка.

Неформалната комуникација, преку директни разговори, телефонски повици и Viber групи, е доминантна во сите истражувани средини и се перципира како брза и ефикасна за тековни интервенции: „*Најбрзо е на Viber – особено кога има промена во ИОП.*“ (Педагог, ИТУ Крива Паланка). Сепак, ваквиот модел останува недоволно документиран и во голема мера зависи од личната иницијатива и меѓучовечките односи, што ја намалува неговата одржливост и транспарентност.

Родителските перцепции ја потврдуваат директната врска меѓу квалитетот на комуникацијата и благосостојбата на ученикот. Тие забележуваат дека кога наставникот и образовниот асистент комуницираат и планираат заедно, детето е посмилено и поангажирано: „*Гледам разлика кога наставникот и асистентот*

разговараат и планираат заедно детето е посмирено и поангажирано.“ (Родител, ИТУ Скопје).

Компаративната анализа на тимовите покажува дека во Куманово (настава на македонски јазик) и Крива Паланка постои високо ниво на ефективна комуникација и заедничка иницијативност, што резултира со пофункционална тимска динамика. Во Кратово, ОУРЦ Скопје и Куманово 2 (настава на албански јазик), иако комуникацијата е присутна, иницијативноста почесто ја презема образовниот асистент, што укажува на асиметрична распределба на улогите. Во Старо Нагоричане, пак, доминира наставничката иницијатива како резултат на перципирана несоработливост на асистентот, што укажува на нарушена тимска рамнотежа.

Заклучок за Т.6

Ефективната комуникација меѓу сите чинители претставува клучен предуслов за ефикасно функционирање на инклузивниот процес и за остварување на неговата социјална димензија. Анализата покажува дека таму каде што постои заедничка иницијативност, поддржана од училишната култура и раководството, се постигнува повисоко ниво на координација, доверба и позитивни исходи за учениците со посебни образовни потреби. Сепак, доминацијата на неформални и ад-хок комуникациски практики ја прави соработката зависна од лични односи и ја ограничува нејзината одржливост. Оттука, се наметнува потреба од системско формализирање на комуникацијата преку јасно дефинирани улоги, структурирани протоколи, редовни координациски состаноци и документација, со цел да се обезбеди стабилна, транспарентна и правична инклузивна практика.

Теза Т. 7

„Ефективната комуникација меѓу стручните тимови ја зголемува можноста за прилагодување на програмите за ученици со посебни образовни потреби.“

Според ова тврдење постои организациска претпоставка за квалитетно планирање, имплементација и ревизија на индивидуалните образовни планови и адаптацијата на наставните програми. Комуникацијата меѓу стручните тимови (образовни асистенти, наставници, стручна служба, координатори од Ресурсен центар и родители) се јавува како клучен медијатор помеѓу нормативната рамка и реалната

инклузивна практика, при што нејзиниот квалитет директно влијае врз навременоста, флексибилноста и соодветноста на образовните прилагодувања.

Споредбената анализа на урбани и рурални средини укажува на јасни структурни и функционални разлики во начинот на комуникација и координација. Во урбаните училишта, како ОУРЦ Скопје, Куманово 1 (училиште со настава на македонски јазик) и Крива Паланка, постоењето на почести состаноци, интерни протоколи и воспоставена комуникациска рутина резултира со поефикасно и навремено прилагодување на програмите. Во овие средини, комуникацијата не се сведува исклучиво на размена на информации, туку претставува процес на заедничко планирање, следење и евалуација на напредокот на ученикот. Ова особено е изразено во ОУРЦ Скопје, каде што тимската комуникација е институционализирана и поддржана од јасно дефинирани улоги и редовна координација.

Наспроти тоа, во руралните и помалите средини, како Старо Нагоричане и Кратово, како и во Куманово 2 (училиште со настава на албански јазик), комуникацијата меѓу членовите на инклузивниот тим најчесто е неформална, спорадична и зависна од личниот ангажман на поединците. Во овие училишта, отсуството на јасни комуникациски протоколи и редовни тимски средби ја ограничува можноста за систематско прилагодување на програмите и доведува до фрагментирана имплементација на ИОП. Како што истакнува еден образовенасистент од Крива Паланка: „Никој досега не ми покажал правилник или документ. Сè што знам е од разговори со наставници и психолог.“ Ова укажува дека комуникацијата, иако присутна, не е структурирана и не се потпира на јасно дефинирани правила и процедури, што ја намалува нејзината ефективност.

Анализата на постоењето на правилници и стратешки документи дополнително ја продлабочува тезата Т7. Иако формална нормативна рамка постои (Закон за основно образование, Концепција за инклузивно образование, ИОП), податоците покажуваат јаз помеѓу формалното постоење на документите и нивната практична употреба во секојдневната комуникација меѓу тимовите. Наставниците и образовните асистенти ретко се директно запознаени со интерни правилници, при што работата најчесто се базира на „договор и меѓусебно разбирање“, како што наведува наставник од Крива

Паланка: „*Можеби постои документ, но јас не сум го видел. Се работиме по договор.*“

Во руралните средини, ваквата состојба е уште поизразена, бидејќи таму практично отсутствуваат интерни акти што ја регулираат комуникацијата, што ја зголемува зависноста од неформални односи и го намалува континуитетот во поддршката на ученикот.

Директорите, иако ја препознаваат важноста на правилниците и протоколите, укажуваат дека нивната имплементација најчесто се одвива индиректно, преку усни насоки и состаноци, а не преку активна употреба на пишаните документи. Ова дополнително ја потврдува тезата дека ефективната комуникација не зависи само од постоењето на документи, туку од нивната видливост, разбирливост и практична интеграција во работата на тимовите. Како што наведува директор од Старо Нагоричане: „*Правилници постојат, но ретко кој член од тимот директно ги чита. Ние ги имплементираме преку работни состаноци.*“

Перцепциите на родителите ја надополнуваат анализата, при што тие ја ставаат практичната комуникација пред формалната регулатива. За нив, квалитетот на комуникацијата и координацијата е директно поврзан со квалитетот на поддршката што ја добива нивното дете, независно од постоењето на документи: „*Не знам дали има таков правилник. За мене важно е да има комуникација, не документи.*“ (Родител, Куманово)

Сумирано, анализата на Теза Т7 покажува дека ефективната комуникација меѓу стручните тимови е суштински фактор за квалитетно и навремено прилагодување на образовните програми за учениците со посебни образовни потреби. Таму каде што комуникацијата е редовна, структурирана и поддржана со јасни протоколи (како во ОУРЦ Скопје, Куманово 1 и Крива Паланка), прилагодувањето на програмите е поконзистентно и поефективно. Наспроти тоа, во средините каде што доминира неформална и нестандардизирана комуникација (Старо Нагоричане, Кратово и Куманово 2), постојат сериозни ограничувања во имплементацијата на ИОП и во одржливоста на инклузивната практика.

Заклучок за Г7

Ефективната, организирана и институционално поддржана комуникација меѓу стручните тимови значајно ја зголемува можноста за квалитетно и навремено прилагодување на образовните програми за учениците со посебни образовни потреби. Неформалните, споредни и нестандартизирани комуникациски практики, иако функционални на краток рок, претставуваат сериозна пречка за одржлива и системска инклузија, особено во руралните и помалите училишни средини.

3.5. Заклучни согледувања од емпириското истражување

Овој магистерски труд овозможи сеопфатно и продлабочено согледување на инклузивното образование како сложен, повеќедимензионален и динамичен процес, кој не може да се разбере или унапреди преку изолирани интервенции и поединечни мерки.

Преку квалитативен истражувачки пристап и анализа на перцепциите и искуствата на инклузивните тимови од различни училишни средини во Република Северна Македонија, инклузивното образование се согледува како интегриран систем во кој образовните, организациските, кадровските, комуникациските и културолошките димензии се меѓусебно поврзани и заемно условени.

Истражувањето покажува дека успешната инклузија не е резултат на еден доминантен фактор, туку на усогласено дејствување на инфраструктурните услови, флексибилноста на наставните програми, квалитетот на комуникацијата и професионалната подготвеност на кадарот.

Физичката пристапност и материјалните ресурси се идентификуваат како значаен, но не и самодоволен предуслов за прилагодување на образовниот процес. Во училиштата со делумна инфраструктурна подготвеност, инклузивните практики често се реализираат преку индивидуален ангажман и импровизација, што ја ограничува нивната одржливост. Наспроти тоа, средини со целосна инфраструктурна и ресурсна подготвеност овозможуваат систематско, континуирано и покоординирано спроведување на индивидуалните образовни планови, што укажува на потребата од интеграција на материјалните услови со јасна организациска структура и обучен кадар.

Флексибилноста на наставните програми се потврдува како суштински елемент на инклузивното образование, но анализата укажува дека таа има реална образовна вредност само кога е поддржана со системска координација, тимска соработка и институционална поддршка. Таму каде што програмската адаптација се третира како индивидуална одговорност на наставникот, нејзиниот ефект останува ограничен. Напротив, училиштата со развиена координација меѓу наставниците, стручните служби и образовните асистенти покажуваат поголема ефикасност и конзистентност во примената на флексибилните наставни пристапи.

Особено значајно сознание произлегува од анализата на инклузивната култура и комуникацијата меѓу чинителите. Редовната, отворена и структурирана комуникација се потврдува како клучен предуслов за функционална и одржлива инклузија. Во средини каде што комуникацијата е институционално поддржана и јасно организирана, инклузивните практики се поусогласени и помалку зависни од индивидуална иницијатива. Наспроти тоа, неформалната и спорадична комуникација ја зголемува фрагментираноста на процесот и ја намалува неговата стабилност.

Улогата на образовниот асистент се наметнува како централна во инклузивниот процес, при што неговата ефективност зависи од квалитетот на регрутацијата, обуката и интеграцијата во училишниот тим. Кога асистентите се препознаени како рамноправни членови на стручниот тим и се усогласени со потребите на учениците, тие значително придонесуваат кон подобра координација, поквалитетни програмски прилагодувања и поповолна инклузивна клима. Во спротивно, се јавуваат тензии и намалена ефикасност на инклузивните практики.

Професионалниот развој и континуираните, практично ориентирани обуки се идентификуваат како суштински фактор за јакнење на капацитетите на сите вклучени чинители. Недостатокот на систематски пристап во оваа област создава јаз меѓу нормативната рамка и реалните компетенции, што негативно се одразува врз квалитетот на комуникацијата и прилагодувањето на наставата.

Севкупно, истражувањето укажува дека инклузивното образование во Македонија е институционално воспоставен, но нерамномерно развиен процес во пракса.

Оттука, клучниот заклучок е потребата од посилен, координиран и контекстуално чувствителен системски пристап, кој ќе ја надмине зависноста од индивидуален ентузијазам и ќе обезбеди одржливи и рамномерни услови за сите ученици. Инклузијата, во таа смисла, треба да се третира како суштинска вредност и долгорочна заложба на образовниот систем, заснована на инвестиции во луѓето, односите и структурите што го поддржуваат развојот на секое дете.



4. ЗАКЛУЧОК НА МАГИСТЕРКИОТ ТРУД

Овој магистерски труд обезбеди сеопфатен, интегриран и аналитички заснован увид во инклузивното образование во Република Северна Македонија, разгледувано низ призмата на менаџментот со човечки ресурси како клучен системски и стратешки фактор. Поаѓајќи од современите меѓународни и национални политики, особено Агендата 2030 и Целта за одржлив развој 4, трудот ја потврдува тезата дека инклузивното и квалитетно образование не може да се оствари без јасно дефинирана, координирана и континуирана грижа за човечкиот капитал во образовните институции.

Теоретските согледувања укажуваат дека училиштето функционира како отворен и комплексен организациски систем, во кој човечките ресурси претставуваат носечки елемент на институционалната мисија и визија. Еволуцијата на менаџментот со човечки ресурси – од административна кон стратегиска функција – ја нагласува неговата улога во планирањето, регрутацијата, професионалниот развој, евалуацијата и задржувањето на кадарот. Во контекст на инклузивното образование, овие процеси добиваат дополнителна тежина, бидејќи бараат високо развиени професионални, комуникациски и етички компетенции, како и подготвеност за работа во хетерогени и динамични училишни средини.

Инклузивното образование е третирано како вредносно, педагошко и системско начело кое ја промовира еднаквоста, почитувањето на различностите и активното учество на сите ученици во воспитно-образовниот процес. Анализата на меѓународната и националната законска рамка покажува дека Република Северна Македонија располага со релативно солидна нормативна основа за инклузија, но емпириските наоди укажуваат на јаз меѓу формалната регулатива и практичната имплементација. Овој јаз најчесто произлегува од недоволна системска поддршка, нерамномерна распределба на ресурсите и ограничени можности за континуиран професионален развој.

Истражувањето за интерперсоналната комуникација, менаџментот и соработката меѓу инклузивните тимови во Македонија открива дека успешната инклузија е резултат на повеќеслоен и чувствителен процес. Резултатите од теренското

истражување јасно потврдуваат дека успешната инклузија не е резултат на еден изолиран фактор, туку на усогласено дејствување на повеќе меѓусебно поврзани димензии. Клучниот фактор за нејзино остварување е човечкиот елемент – разбирањето, емпатијата и взаемната поддршка меѓу сите учесници. Директорите и координаторите поставуваат визија и рамка, но токму образовните асистенти, наставниците и родителите се мостот преку кој детето се чувствува прифатено и разбрано. Образовниот асистент се јавува како симболичен катализатор на процесот медијатор кој ги поврзува потребите на детето со можностите на системот.

Податоците покажуваат дека зајакнувањето на капацитетите на тимовите преку континуирани професионални развои и системска поддршка е суштински предуслов за долгорочна одржливост на инклузијата. Истовремено, мора да се признае и емоционалната димензија: *„секоје дете е приказна, секоја приказна е вредност, и секоја вредност бара глас“*. *Инклузивното образование во Македонија не е само политика или стратегија тоа е жив процес на учење и трансформација, каде што секој член на тимот расте заедно со детето.*

Училишната инфраструктура и материјално-техничките ресурси се неопходен предуслов, но нивната улога е ефективна само кога се интегрирани со соодветна организациска структура, јасни процедури и обучен кадар. Во средини со делумна пристапност, инклузивните практики се потпираат на индивидуален ангажман и импровизација, што ја ограничува нивната одржливост и стабилност.

Флексибилноста на наставните програми, преку диференцирана настава, индивидуални образовни планови и модифицирани програми, се потврдува како суштински елемент на инклузивното образование. Сепак, истражувањето укажува дека ваквите прилагодувања имаат реален ефект само кога се институционално поддржани и тимски координирани. Кога програмската адаптација се сведува на индивидуална одговорност на наставникот, образовниот асистент, нејзината ефикасност останува ограничена и неконзистентна.

Особено значајни се наодите поврзани со интерперсоналната комуникација и инклузивната организациска култура кои доколку се поврзат со обуките и флексибилните планови, иако административно формализирани, добиваат вистинска вредност само преку искрената посветеност и вклученост на тимот. Редовната,

отворена и структурирана комуникација меѓу директорите, наставниците, стручните служби, образовните асистенти и родителите се потврдува како еден од клучните предуслови за функционална и одржлива инклузија. Таму каде што комуникацијата е институционализирана преку јасни механизми и процедури, инклузивните практики се покоординирани и помалку зависни од индивидуална иницијатива.

Улогата на образовниот асистент се наметнува како централна алка во инклузивниот процес и како важен медијатор меѓу потребите на ученикот и можностите на системот. Ефективноста на оваа улога е директно поврзана со квалитетот на регрутацијата, обуката, јасното дефинирање на надлежностите и степенот на интеграција во училишниот тим. Кога асистентите се препознаени како рамноправни членови на тимот, тие значајно придонесуваат кон позитивна инклузивна клима и поквалитетни образовни исходи.

Континуируваниот професионален развој и практично ориентираните обуки се идентификуваат како суштински предуслов за јакнење на капацитетите на сите чинители. Недостатокот на систематизиран и долгорочен пристап во оваа област создава јаз меѓу нормативните очекувања и реалните компетенции, што негативно се одразува врз квалитетот на наставата, соработката и комуникацијата.

Севкупно, со магистерскиот труд се заклучува дека инклузивното образование во Северна Македонија е институционално воспоставен, но нерамномерно развиен процес. Клучната потреба е воспоставување посилен, координиран и контекстуално чувствителен системски пристап кој ќе ја надмине зависноста од индивидуален ентузијазам и ќе обезбеди одржливи и правични услови за сите ученици. Успехот на овој процес зависи од способноста да се гради култура на доверба, почитување и заедништво, при што системот не само што прифаќа различност, туку ја слави како сила што го облагородува целото општество.

Оттука, инклузијата треба да се третира како долгорочна вредност и стратешка заложба на образовниот систем, заснована на инвестиции во човечките ресурси, луѓето, односите и организациските структури што го поддржуваат развојот и благосостојбата на секое дете.

5. ПРЕПОРАКИ ОД МАГИСТЕРСКИОТ ТРУД

Препораки произлезни од истражувањето

Врз основа на анализата на тезите Т1–Т6 и добиените емпириски наоди, се издвојуваат следните клучни препораки за унапредување на инклузивните практики во образовниот систем.

1. Унапредување на училишната инфраструктура и ресурсната поддршка

Потребно е системско инвестирање во целосна физичка пристапност и функционални материјални ресурси во сите училишта. Делумната инфраструктурна приспособеност носи ограничени ефекти и ја зголемува зависноста од индивидуален ангажман. Затоа, инфраструктурните интервенции треба да бидат проследени со јасна организациска структура и соодветна обука на кадарот, со цел ресурсите да се користат ефективно и одржливо.

2. Системска поддршка на флексибилните наставни програми

Флексибилноста на наставните програми треба да се поддржи со конкретни механизми за имплементација, вклучувајќи воспоставен мониторинг и контрола на нивната примена, достапни наставни материјали, време за тимска координација и континуирана стручна поддршка. Наместо програмските прилагодувања да се креираат заеднички од инклузивниот тим на ученикот (наставник, образовен асистент, стручен соработник и родител на дете со ПОП), тие често се реализираат изолирано, без системска координација и без доследно следење и работење според на Индивидуалниот образовен план (ИОП) или модифицираната програма. Оценувањето на учениците со посебни образовни потреби често не е усогласено со постојниот правилник, при што доминира пракса на нереално високи оценки, што ја доведува во прашање објективноста и едукативната вредност на процесот. Дополнително, отсуствува институционална контрола и мониторинг на примената на овие мерки, што резултира со формално, а не суштинско спроведување на инклузивното образование. Програмските прилагодувања не треба да се третираат како индивидуална одговорност на образованиот асистент и наставникот, туку како заедничка задача на инклузивниот тим и институцијата.

3. Јакнење на инклузивната култура и меѓучинителската соработка

Инклузивноста треба да се вгради како суштинска вредност во училишната култура, а не само како нормативно барање. Потребно е поттикнување на редовна, отворена и структурирана комуникација меѓу наставниците, стручните служби, образовните асистенти и раководството. Развиената култура на соработка и доверба директно придонесува кон поголема ефикасност и конзистентност на инклузивните практики.

4. Подобрување на регрутацијата и статусот на образовните асистенти

Се препорачува системско уредување на статусот на образовните асистенти преку јасна законска и подзаконска регулатива што ќе овозможи стабилно и континуирано вработување. Во моментот, нерешениот работен статус, отсуството на можност за полагање стручен испит и недоволно структурираните менторски процеси го девалвираат професионалниот придонес на асистентите и ја поткопуваат одржливоста на инклузивната практика. Потребно е да се воспостави модел кој ќе ја препознае стекнатата работна искуственост и континуитетот во работата, ќе го елиминира повторливиот процес на годишна регрутација за истите работни позиции и ќе овозможи јасна професионална патека за развој. На овој начин, образовните асистенти ќе бидат третирани како рамноправни и стабилни членови на инклузивниот тим, што директно ќе придонесе кон подобар квалитет и континуитет на поддршката за учениците. Дополнително, потребно е преиспитување на моделот „еден асистент едно дете“, со цел поголема флексибилност и функционалност.

5. Развој на континуиран и практично ориентиран систем на обуки

Обуките за инклузивност треба да бидат континуирани, специјализирани и јасно насочени кон практична примена, наместо ограничени на иницијални или теоретски содржини. Се препорачува воспоставување структуриран систем на супервизија и менторска поддршка, кој ќе овозможи ефективен трансфер на знаењата во секојдневната практика и ќе го намали јазот меѓу нормативната рамка и реалните професионални компетенции. Во обуките треба активно да бидат вклучени сите инклузивни чинители, вклучително и родителите, со посебен акцент на поддршка на психичкиот и емоционалниот развој на учениците и професионалците, како клучен предуслов за квалитетна и одржлива инклузија.

6. Формализирање на механизмите за комуникација и координација

Потребно е институционализирање на комуникацијата преку двонасочни и интегрирани механизми за планирање, следење и документирање на инклузивните процеси. Постојниот модел на комуникација е претежно еднонасочен и фрагментиран: наставникот доставува неделно планирање, додека образовниот асистент самостојно изготвува адаптирано неделно планирање и води детална документација, која паралелно се внесува во одвоени системи (ресурсен центар и училиште), без меѓусебна видливост и координација. Ваквата двојна евиденција создава административен товар, застој во комуникацијата и формално, наместо функционално информирање.

Затоа, се препорачува воспоставување единствен, заеднички дигитален систем за документација и следење, достапен за училиштето, ресурсниот центар, образовниот асистент, наставникот и родителите, со јасно дефинирани нивоа на пристап. Овој систем треба да овозможи континуирано, содржинско и координирано информирање за академскиот напредок, приспособувањата, однесувањето и потребите на ученикот, со што ќе се обезбеди реална соработка, транспарентност и одржливост на инклузивниот процес, без дуплирање на процедурите. Потребно е институционализирање на комуникацијата преку редовни состаноци, јасни процедури и системи за документирање на одлуките и приспособувањата. Формалните механизми ја намалуваат зависноста од индивидуална иницијатива и обезбедуваат поголема стабилност и одржливост на инклузивниот процес.

Препораки за образовни политики и системско унапредување

- 1. Јакнење на законската рамка** за инклузивно образование, со јасни обврски за институциите и механизми за надзор на примената.
- 2. Вклучување на инклузивноста како стратешки приоритет**, а не како формална обврска, во сите образовни политики и документи.
- 3. Воведување национален систем за следење на инклузијата**, фокусиран на квалитетот на реалната примена, а не само на административната исполнетост.
- 4. Јасни и применливи правила за оценување** на учениците со посебни образовни потреби, со контрола на нивната доследна примена.
- 5. Тимска и институционална поддршка на флексибилните наставни програми**, наместо индивидуална одговорност на поединци.

6. **Еден заеднички систем за документација и комуникација**, видлив за училиштето, ресурсниот центар, наставниците, образовните асистенти и родителите, без двојни евиденции.
7. **Континуирани практични обуки** за сите вклучени (наставници, асистенти и родители), со внимание на психичкиот и емоционалниот развој.
8. **Јасен и уреден статус на образовните асистенти**, со законско препознавање, менторство, можност за стручен испит и стабилно вработување.
9. **Јасно дефинирана улога и одговорност на родителите**, во која одлуките за образовниот пат на ученикот се носат заеднички со инклузивниот тим, врз основа на стручни проценки и најдобар интерес на детето.
10. **Промоција и институционална поддршка на добри практики и позитивни примери** во инклузивното образование, преку структурирана соработка меѓу образовните институции, државните органи и граѓанскиот сектор, со цел ширење на функционални и одржливи модели.



БИБЛИОГРАФИЈА

1. Литература на латиница

(книги, научни трудови, монографии, списанија, теориски и емпириски трудови)

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resources management practice*. Kogan Page.

Awad, T., & Alhashemi, S. (2012). Assessing the effect of interpersonal communications on employees' commitment and satisfaction. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 5(2), 134–156.

Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Mills, D., & Walton, R. (1984). *Managing human assets*. Free Press.

Beebe, S. A., Beebe, S. J., & Ivy, D. K. (2017). *Communication: Principles for a lifetime* (6th ed.). Pearson.

Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative and alternative communication* (5th ed.). Paul H. Brookes.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage.

Carter, A., O'Rourke, J., & Smith, T. (2009). Importance of pre-service training of educational assistants. *Journal of Special Education*, 43(2), 120–134.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

Drucker, P. F. (2003). *Management challenges for the 21st century*. HarperCollins.

- Ellis, S., & Davis-Allen, K. (2024). Inclusive education and curriculum flexibility. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 355–372.
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Rouse, M. (2010). Teacher professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 185–199). Routledge.
- French, R. (2003). Limitations of one-off workshops in training aides. *Educational Management Review*, 15(2), 66–78.
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin Press.
- Giangreco, M. F. (2010). Supporting students with disabilities in inclusive classrooms. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion*. Routledge.
- Gough, D., & Matlock, D. (2014). Policy frameworks for pre-employment training of assistants. *European Journal of Inclusive Education*, 18(2), 145–160.
- Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom*. Guilford Press.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication* (5th ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Jones, G. R. (2008). *Organizational theory, design, and change* (6th ed.). Pearson.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90–102.
- Keyton, J. (2017). *Communication and organizational culture* (3rd ed.). SAGE.
- Khamzina, G., Lindner, T., & Schwab, M. (2024). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1298457.
- Kiš-Glavaš, L., Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index of inclusion*. CSIE.
- Likins, G. (2003). Competency-based training for educational assistants. *International Journal of Education*, 5(1), 45–58.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- Noe, R. A. (2008). *Employee training and development* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Orlova, N., Kholmogorova, A., et al. (2020). Influence of inclusive education on interpersonal relationships. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 92, 1–8.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Rani, I., Asih, D., & Andriyansyah, A. (2025). The role of interpersonal communication and inclusive teacher competence. *Ilomata International Journal of Social Science*, 6(2), 415–431.
- Rodríguez, R. (2009). Real-world problem-based workplace training. *Journal of Organizational Learning*, 6(2), 45–67.
- Romshtein, K., & Velki, T. (2017). Challenges in teacher–assistant collaboration. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 921–945.
- Schlosser, R. W., & Lee, D. L. (2003). Teaching functional communication skills using AAC. *Journal of Early Intervention*, 25(3), 263–280.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Sharon, D. (2003). *Training needs assessment*. HRD Press.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Filozofski fakultet, Banja Luka.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom* (2nd ed.). ASCD.
- Tubbs, S. L., & Moss, S. (2008). *Human communication* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2023). Teachers’ attitudes and competencies. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103936.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Watkinson, A. (2007). *Leading and managing teaching assistants: A practical guide for school leaders, managers, teachers and higher-level teaching assistants*. Routledge.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford University Press.

2. Литература на кирилица

Гоцевски, Т. (2008). *Менаџмент во образованието*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.

Јачова, Н. (2004). *Инклузивно образование на децата со посебни образовни потреби*. Биро за развој на образованието.

Наумовска, Л. (2008). *Менаџмент на човечки ресурси*. Европски универзитет – Македонија.

Петковски, К. Н., & Алексова, М. А. (2004). *Водење на динамично училиште*. Биро за развој на образованието.

Петровска, С., & Рунчева, Ј. (2019). *Основи на инклузивно образование*. Универзитет „Гоце Делчев“.

Шопов, Д. (2009). *Теории на менаџмент*. Економски факултет.

Шуклев, Б. (2008). *Менаџмент* (5 изд.). Економски факултет.

3. Закони, стратегии и официјални документи

Закон за основно образование. (2019). *Службен весник на РСМ*, бр. 161/2019 и 229/2020.

Закон за наставници и стручни соработници. (2019). *Службен весник на РСМ*, бр. 161/2019.

Министерство за образование и наука. (2018). *Стратегија за образование 2018–2025*.

Министерство за образование и наука. (2019). *Концепција за инклузивно образование*.

Министерство за образование и наука. (2021). *Стратегија за инклузивно образование 2022–2030*.

Министерство за образование и наука. (2021). *Правилник за образовни и лични асистенти*.

Министерство за образование и наука. (2024). *Програма за обуки за стручно усовршување.*

Биро за развој на образованието. (2018). *Survey in 367 primary schools.*

Биро за развој на образованието. (2020). *Модел на интервенции.*

Биро за развој на образованието. (2024). *Трет циклус акредитирани обуки.*

4. Меѓународни организации и извештаи

UNICEF Северна Македонија. (2023). *Inclusive education policy brief.*

UNICEF North Macedonia. (2024, December 3). *Progress in inclusive education should be motivation to accelerate reforms.*

UNESCO. (1994). *Salamanca statement.*

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion.*

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report.*

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF).*

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights.*

United Nations. (1960). *Convention against discrimination in education.*

United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child.*

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.*

5. Електронски извори и проекти

Institute for Development of Inclusive Education – IDNINA. (н.д.). *Документи.*
<https://www.idnina.edu.mk>

IRIS Center. (2023). *Addressing communication needs.* Vanderbilt University.

Balkan Insight. (2025). *North Macedonia falling short on support for schoolchildren with special needs.*

ICEVI Europe. (2020). *Professional support for teachers of visually impaired pupils.*

HEAD Project. (2022). *Empowering school principals for inclusive school culture.*

Anastoska Jankulovska, M., & Mitrevski, P. (2017). *On the usage of databases of educational materials in Macedonian education.* arXiv.