



Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Филозофски факултет – Скопје

СТУДИСКА ПРОГРАМА ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Магистерски труд на тема:

„Улогата на образовните асистенти во образованието на учениците со попреченост“

Ментор:

проф. д-р Наташа Чичевска-Јованова

Кандидат:

Анамарија Петровска

Скопје, септември 2026

Содржина:

АПСТРАКТ	4
ABSTRACT	5
Вовед	6
I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување	7
1. Поим и дефинирање на проблемот	7
1.1. Историски развој на инклузивното образование	7
1.2. Ученици со попреченост и нивното образование	9
1.3. Инклузијата во редовните училишта	14
2. Образовниот асистент во образовниот систем	17
2.1. Поим и дефиниција на поимот образовен асистент	20
2.2. Правна и институционална рамка за образовните асистенти во Република Македонија	22
2.3. Компетенции, задачи и одговорности на образовните асистенти	30
2.4. Соработка на образовните асистенти со наставниците, членовите на стручната служба во училиштата и родителите на учениците кои ги придружуваат	35
2.5. Образовните асистенти како поддршка на учениците со попреченост во редовните училишта	40
3. Улогата на образовниот асистент во академскиот и социјалниот развој на учениците со попреченост	44
3.1. Влијанието на образовниот асистент врз академскиот успех на учениците со попреченост	45
3.2. Влијанието на образовниот асистент врз социјализацијата на учениците со попреченост	48
3.3. Предизвици и ограничувања во работата на образовните асистенти	51
4. Релевантни теоретски истражувања	55
II. Истражувачки дел	58
1. Методологија на истражувањето	58
1.1. Предмет на истражувањето	58
1.2. Цел и карактер на истражувањето	58
1.3. Задачи на истражувањето	59
1.4. Хипотези на истражувањето	60
1.5. Варијабли	61
1.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	62
1.7. Популација и примерок	62
1.8. Статистичка обработка на податоците, анализа и интерпретација на податоците	63

1.9. Организација и тек на истражувањето.....	64
III. Анализа на резултатите од истражувањето	65
3.1. Анализа на резултатите добиени од прашалникот наменет за образовни асистенти	65
3.2. Анализа на резултатите добиени од прашалникот наменет за наставници	78
3.3. Анализа на податоците од прашалникот наменет за родители на деца со попреченост	90
3.4. Анализа на податоците од прашалникот наменет за стручни соработници – членови на стручната служба во училиштата	99
3.5. Статистичка анализа на податоците добиени од истражувањето.....	110
IV. Дискусија.....	118
V. Заклучоци и препораки од истражувањето	127
5.1. Заклучоци	127
5.2. Препораки	129
Користена литература.....	132
Прилози	137

АПСТРАКТ

Инклузивното образование претставува значаен предизвик и приоритет во современите образовни системи, при што улогата на образовниот асистент има важна функција во обезбедувањето соодветна поддршка за учениците со попреченост во редовната настава. Целта на ова истражување е да се испитаат ставовите и верувањата на клучните учесници во образовниот процес – образовните асистенти, наставниците, родители и членовите на стручната служба, во однос на значењето, неопходноста и ефектите од образовниот асистент врз образовниот и социјалниот развој на учениците со попреченост.

Истражувањето е реализирано со примена на анкетен метод, користејќи структурирани прашалници со Ликерт-скала за мерење на ставовите на испитаниците. Анализата на податоците е насочена кон утврдување на нивото на согласност меѓу различните групи, како и кон идентификување на можни разлики во перцепциите поврзани со придонесот на образовниот асистент за следење на наставата, зголемување на самостојноста, академскиот напредок и социјалната инклузија на учениците со попреченост. Резултатите од истражувањето овозможуваат согледување на степенот на усогласеност и разликите во ставовите меѓу испитаниците, при што се добива целосна слика за перципираната улога на образовниот асистент во инклузивното образование. Наодите укажуваат на значајноста на образовниот асистент како поддршка во образовниот процес и како фактор што придонесува за поефикасна инклузија и подобрување на образовните и социјалните исходи кај учениците со попреченост.

Истражувањето обезбедува релевантни сознанија кои можат да послужат како основа за унапредување на практиките во инклузивното образование, како и за креирање и подобрување на образовните политики и поддршката за учениците со попреченост и нивните семејства.

Клучни зборови: инклузивно образование, ученици со попреченост, образовен асистент, академски успех, социјална инклузија.

ABSTRACT

Inclusive education represents a significant challenge and priority in contemporary educational systems, in which the role of the educational assistant plays an important part in providing appropriate support for students with disabilities in mainstream education. The aim of this study is to examine the attitudes and beliefs of key participants in the educational process - educational assistants, teachers, parents, and members of the professional support staff, regarding the importance, necessity, and effects of the educational assistant on the educational and social development of students with disabilities.

The study was conducted using a survey research design, applying structured questionnaires with a Likert-scale format to measure participants' attitudes. Data analysis focused on identifying the level of agreement among the different participant groups, as well as on exploring potential differences in perceptions related to the contribution of the educational assistant to classroom participation, the development of student independence, academic progress, and social inclusion of students with disabilities. The findings provide insight into both the degree of consensus and the existing differences in attitudes among the participant groups, offering a comprehensive understanding of the perceived role of the educational assistant within inclusive education. The results highlight the significance of the educational assistant as a form of support in the learning process and as a factor contributing to more effective inclusion and improved educational and social outcomes for students with disabilities.

This research offers relevant evidence that may serve as a basis for improving inclusive education practices and for informing educational policies and support measures aimed at students with disabilities and their families.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, educational assistant, academic achievement, social inclusion.

Вовед

Во современото образование, инклузијата како концепт се нагласува кога станува збор за образованието на учениците со попреченост. Ставањето крај на сегрегацијата на овие ученици и вклучување на истите во образованието во редовните училишта е пракса насекаде во светот, па и во Република Македонија. Покрај основните училишта со ресурсен центар, кои се достапни за децата на училишна возраст, тие наставата ја посетуваат и во општинските редовни училишта, каде што училницата ја делат со типични соученици кои немаат исти потреби како нив.

Неретко, во училницата со нив се наоѓа и образовен асистент, чија цел е да ги задоволи посебните потреби на ученикот со попреченост. Од насочување на внимание, помош при социјализацијата, помош при извршување на задачите зададени од страна на наставникот, тој му помага на ученикот со попреченост полесно да ја следи наставата и полесно да се вклопи во средината.

Образовниот асистент е професионалец кој работи со индивидуални или групни потреби на учениците, пружајќи неопходна поддршка и помош во учењето. Образовниот асистент има клучна улога во овозможувањето на нивното инклузивно образование. Од помош во пристапот до учебниот материјал, до индивидуално адаптирано учење и поддршка во развојот на различни вештини, образовниот асистент е витален дел од тимот што се грижи за успешното учење на учениците со попреченост.

Со овој труд, преку теориски истражувања, мислења на директно вклучени во процесот на инклузивно образование и споредба со слични истражувања, ќе се обидеме да го истражime значењето и влијанието на образовниот асистент во образованието на учениците со попреченост. Ќе ги разгледаме неговите задачи, одговорности, како и предизвиците и можностите што се поврзани со неговата улога.

Со фокус на практичните примери, научните истражувања и искуствата од реалната пракса, овој труд ќе се обиде да придонесе кон подобрување на разбирањето и имплементацијата на улогата на образовниот асистент во образованието на учениците со попреченост.

I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување

1. Поим и дефинирање на проблемот

1.1. Историски развој на инклузивното образование

Историскиот развој на инклузивното образование е нераскинливо поврзан со еволуцијата на општествените ставови кон лицата со попреченост и со постепеното признавање на нивните човекови и образовни права. Во најраните историски периоди, лицата со попреченост биле често маргинализирани, изолирани од општествениот живот и исклучени од формалното образование. Образованието во тој период било привилегија достапна за мал број луѓе, а децата со попреченост најчесто биле сметани за неспособни за учење во редовни образовни услови (Winzer 2009).

Со развојот на модерните држави и институционализацијата на образованието во XIX и почетокот на XX век, се појавуваат првите организирани форми на образование за деца со попреченост. Овие форми главно биле реализирани преку специјални училишта и институции, што претставува т.н. сегрегациски модел на образование. Иако овој модел овозможил одредено образовно опфатување, тој во исто време ја зајакнал поделбата помеѓу типичните ученици и учениците со попреченост, задржувајќи ја нивната социјална изолираност (Florian 2014).

Во втората половина на XX век започнува постепена промена на пристапот кон образованието на учениците со попреченост. Под влијание на движењата за човекови права и зголемената свест за еднаквост и недискриминација, се развива интегративниот модел на образование. Овој модел подразбира вклучување на учениците со попреченост во редовните училишта, но со задржување на посебни програми и приспособувања кои најчесто се фокусираат на ученикот, а не на образовниот систем (Ainscow 2005). Иако интеграцијата претставува значаен чекор напред во однос на сегрегацијата, таа често не обезбедува целосно прифаќање и еднакво учество на учениците со попреченост во наставниот процес.

Клучна пресвртница во развојот на инклузивното образование претставува *Изјавата и рамката за дејствување* од Саламанка и *Рамката за акција за образование на лица со посебни образовни потреби*, усвоена во 1994 година, под покровителство на УНЕСКО. Со овој документ, инклузивното образование се промовира како основен принцип според кој редовните училишта треба да ги прифаќаат сите ученици, без

разлика на нивните индивидуални разлики и потреби и да се приспособуваат кон нив, а не обратно (UNESCO 1994). *Изјавата и рамката за дејствување* од Саламанка јасно истакнува дека инклузивните училишта се најефикасното средство за борба против дискриминацијата и за создавање инклузивни општества.

Концептот на инклузивно образование станува централна тема во меѓународните образовни политики. Значаен документ е и *Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост* од 2006 година, која во член 24 експлицитно го гарантира правото на инклузивно образование на сите нивоа. Конвенцијата ја нагласува обврската на државите да обезбедат системски услови, поддршка и приспособувања за целосно учество на учениците со попреченост во редовното образование (United Nations 2006).

Во почетокот на XXI век, инклузивното образование сè повеќе се разгледува како процес на системска трансформација, а не само како физичко присуство на учениците со попреченост во редовните училиници. Современите пристапи ја нагласуваат потребата од флексибилни наставни програми, индивидуализирана поддршка, интердисциплинарна соработка и активно учество на сите чинители во образовниот процес (UNESCO 2009). Улогата на наставниците, стручните служби и образовните асистенти станува клучна за успешната реализација на инклузивното образование.

Истражувањата на Организацијата за економска соработка и развој укажуваат дека инклузивните образовни системи придонесуваат не само за подобри образовни исходи кај учениците со попреченост туку и за развој на социјални вештини, толеранција и емпатија кај сите ученици (OECD 2012). Оттука, инклузивното образование денес се смета за составен дел од квалитетното и правично образование.

Инклузивното образование претставува динамичен процес кој постојано се развива и се приспособува на новите општествени и образовни предизвици. Наместо фокус на недостатоците на ученикот, акцентот се става на потенцијалите, поддршката и создавањето средина во која секој ученик има можност за напредок. Овој пристап ја поставува основата за развојот на улогата на образовниот асистент, кој станува важен фактор во обезбедувањето квалитетно и ефективно инклузивно образование.

Во рамките на современите пристапи кон инклузивното образование, значајно е разбирањето на различните модели на попреченост кои влијаат врз образовните политики и практики. Овие модели ја обликуваат перцепцијата за попреченоста и

начинот на кој образовниот систем одговара на потребите на учениците со попреченост. Во научната литература најчесто се издвојуваат медицинскиот, социјалниот, биопсихосоцијалниот модел и моделот на човекови права, кои нудат различни перспективи за поддршката и вклучувањето на учениците со попреченост во редовното образование. Разбирањето на нивните карактеристики и меѓусебната поврзаност е од суштинско значење за развој на ефективни стратегии за инклузивно образование и создавање образовни средини што ги поддржуваат потребите на сите ученици (Рашиќ-Цаневска; Чичевска Јованова 2025).

1.2. Ученици со попреченост и нивното образование

Учениците со попреченост претставуваат разновидна и хетерогена група, чиј образовен развој зависи од низа индивидуални, социјални и системски фактори. Попреченоста не може да се разгледува како единствена и униформна категорија, бидејќи таа опфаќа различни состојби кои влијаат врз физичкото, сензорното, интелектуалното, психосоцијалното или комбинираното функционирање на поединецот. Фокусот не е само на карактеристиките на ученикот, туку и на условите што образовниот систем ги создава за негово целосно учество и напредок (UNESCO 2009).

Структурните и системските ограничувања се истакнуваат како значајни фактори што влијаат на ефективноста на асистентската поддршка. Во повеќе извештаи и истражувања за состојбата во училиштата се укажува дека недостигот на финансиски средства, големината на одделенијата и недоволниот број наставници и стручни соработници го зголемуваат притисокот врз асистентите, кои често преземаат задачи надвор од нивната основна улога (Agourida 2024; Yerkes 2025). Анализите покажуваат дека намалувањето на бројот на асистенти или нивното користење за замена на наставници, поради недостиг на кадар и буџетски ограничувања, има негативно влијание врз поддршката за учениците со посебни образовни потреби и може да го намали квалитетот на инклузивната практика во училиштата.

Според Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост, лицата со попреченост се дефинираат како лица кои имаат долгорочни физички, ментални, интелектуални или сензорни оштетувања, кои во интеракција со различни

бариири можат да го попречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа со другите (United Nations 2006). Оваа дефиниција го нагласува фактот дека попреченоста не произлегува исклучиво од индивидуалните ограничувања, туку од интеракцијата меѓу поединецот и опкружувањето, вклучувајќи ги и образовните услови.

Во образовната практика, учениците со попреченост можат да имаат различни образовни потреби. Тие можат да вклучуваат ученици со интелектуална попреченост, ученици со нарушувања од аутистичниот спектар, ученици со сензорни оштетувања (вид и слух), ученици со телесна попреченост, ученици со специфични тешкотии во учењето, како и ученици со емоционални и бихевиорални тешкотии. Оваа разновидност бара флексибилен и индивидуализиран пристап во образованието, со цел да се одговори на специфичните потреби на секој ученик (Florian 2014).

Историски гледано, образованието на учениците со попреченост долго време било организирано преку посебни образовни институции. Овој пристап, иако обезбедувал одредено ниво на образовна грижа, често резултирал со изолација и ограничени можности за социјална интеракција и инклузија. Со развојот на концептот на инклузивно образование, се наметнува ставот дека сите ученици, без оглед на нивните способности или ограничувања, имаат право да посетуваат настава во редовни училишта, со соодветна поддршка и приспособувања (UNESCO 1994).

Образованието на учениците со попреченост подразбира обезбедување на пристапна физичка средина, адаптирани наставни програми, диференцирана настава и употреба на различни методи и стратегии за учење. Неопходна е континуирана соработка меѓу наставниците, стручните служби, образовните асистенти и родителите, со цел да се создаде поддржувачка образовна средина која ќе го поттикнува академскиот и социјалниот развој на ученикот (Ainscow 2005).

Истражувањата укажуваат дека учениците со попреченост кои наставата ја посетуваат во редовни училишта, каде што инклузијата е успешно спроведена, можат да постигнат подобри академски и социјални резултати, особено кога инклузијата е проследена со соодветна поддршка и ресурси. Инклузивното образование не значи само физичко присуство во училиницата, туку и активно учество во наставните активности, чувство на припадност и можност за развој на социјални вештини преку интеракција со врсниците (OECD 2012).

Сепак, образованието на учениците со попреченост е поврзано и со бројни предизвици. Недоволната подготвеност на наставниот кадар, недостигот на ресурси, ограничената поддршка од институциите и негативните ставови кон попреченоста можат значително да го отежнат процесот на инклузија. Овие предизвици укажуваат на потребата од системски пристап кој ќе вклучи континуирана едукација на наставниците, јасна законска рамка и развој на поддржувачки услуги во рамките на училиштата (UNESCO 2009).

Современите образовни политики сè повеќе ја истакнуваат важноста на индивидуализираниот образовен пристап. Преку индивидуални образовни планови, адаптации на наставните содржини и користење на асистивни технологии, се овозможува подобро приспособување на наставата кон потребите на учениците со попреченост. Овие мерки придонесуваат за зголемување на самостојноста, мотивацијата и учеството на учениците во наставниот процес (United Nations 2006).

Образованието на учениците со попреченост не се разгледува како посебен или изолиран процес, туку како составен дел од квалитетното образование за сите ученици. Прифаќањето на разликноста, почитувањето на индивидуалните потреби и обезбедувањето еднакви можности се основни принципи кои го водат современиот образовен систем. Ваквиот пристап создава услови не само за образовен напредок на учениците со попреченост туку и за развој на инклузивна и толерантна училишна култура која придонесува за поширока општествена инклузија.

Развојот на инклузивното образование во Република Македонија се темели на постепено прифаќање на социјалниот модел на попреченост, кој ја нагласува одговорноста на системот, а не на индивидуата. Според Чичевска-Јованова и Рашиќ-Цаневска (2022), инклузивниот пристап подразбира создавање услови во образовниот систем кои ќе овозможат активно учество, еднакви можности и соодветна поддршка за лицата со попреченост. Образовниот асистент претставува важна алка во процесот на обезбедување функционална инклузија во редовното образование.

Во современиот образовен систем, учениците со попреченост се препознаваат како значајна и разновидна група ученици со специфични образовни потреби, чиј образовен развој зависи од интеракцијата помеѓу индивидуалните карактеристики и условите што ги обезбедува училиштето и поширокиот образовен систем. Во согласност со Концепцијата за инклузивно образование, инклузивниот пристап

подразбира одговор на различните потреби на учениците преку обезбедување пристап, учество и постигања во редовниот воспитно-образовен процес, со посебно внимание на учениците кои може да бидат маргинализирани или исклучени од образованието (Биро за развој на образованието 2020).

Учениците со попреченост, според националната регулатива и концепциските документи, се дефинираат како ученици кои имаат долготрајни физички, ментални, интелектуални или сетилни оштетувања и кои, во интеракција со различни општествени и образовни бариери, може да имаат тешкотии во целосното и ефективното учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици (БРО 2020). Овој пристап е усогласен со Конвенцијата на Обединетите нации за правата на лицата со попреченост, која го поставува образованието како основно човеково право и ја нагласува обврската на државите да обезбедат инклузивен образовен систем на сите нивоа.

Во рамки на националната Концепција за инклузивно образование, учениците со попреченост се разгледуваат како дел од пошироката категорија ученици со посебни образовни потреби. Оваа група, покрај учениците со попреченост, вклучува и ученици со специфични тешкотии во учењето, ученици со емоционални и бихевиорални тешкотии, ученици од социјално или јазично депривирани средини, како и ученици со комплексни потреби кои имаат потреба од интензивна и повеќестепена поддршка (БРО, 2020). Ваквата класификација укажува на потребата од индивидуализиран и флексибилен образовен пристап кој ќе ги земе предвид специфичните потреби и потенцијали на секој ученик.

Образованието на учениците со попреченост во Република Македонија се реализира во согласност со принципите на инклузивното образование, при што редовните основни училишта имаат обврска да создадат услови за нивно вклучување, учество и напредување. Законот за основно образование и придружните подзаконски акти предвидуваат трансформација на посебните училишта во училишта со ресурсен центар, чија улога е да обезбедуваат стручна и професионална поддршка за учениците со попреченост, нивните семејства и воспитно-образовниот кадар во редовните училишта

Клучен елемент во образованието на учениците со попреченост претставува обезбедувањето соодветна поддршка според индивидуалните потреби на ученикот.

Концепцијата за инклузивно образование предвидува модел на поддршка од повеќе нивоа, кој опфаќа општа, интензивирана и посебна поддршка, во зависност од сложеноста на потребите на ученикот (БРО 2020). Овој модел овозможува систематско следење на напредокот и навремено приспособување на образовните интервенции.

Во образовниот процес, учениците со попреченост учествуваат во редовната настава, при што наставните содржини, методи и активности се приспособуваат на нивните индивидуални можности и потреби. Националните стандарди за основното образование го нагласуваат развојот на клучните компетенции кај сите ученици, вклучително и компетенциите за личен и социјален развој, демократска култура и активно учество во заедницата, што е од особено значење за учениците со попреченост (Министерство за образование и наука 2021).

Поддршката во образованието на учениците со попреченост не се однесува исклучиво на академските постигања, туку и на нивниот социјален, емоционален и функционален развој. Според Концепцијата, училиштето има одговорност да создаде инклузивна училишна клима во која се почитуваат разликите, се промовира еднаквоста и се спречува дискриминацијата (БРО,2020). Важна улога имаат училишните инклузивни тимови, кои го координираат планирањето, спроведувањето и следењето на поддршката за учениците со попреченост.

Образованието на учениците со попреченост подразбира активна соработка меѓу училиштето, родителите и институциите од системот на поддршка. Упатството за соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар и другите основни училишта ја нагласува важноста на координираната поддршка на учениците, родителите и воспитно-образовниот кадар, како и обезбедувањето специјализирани услуги и ресурси во заедницата.

Во практиката, образовниот процес за учениците со попреченост е насочен кон нивно максимално вклучување во училишниот живот, развивање самостојност, јакнење на социјалните вештини и поттикнување на позитивна слика за себе. Овој пристап ја нагласува потребата од системска поддршка и јасно дефинирани улоги на сите чинители во инклузивното образование, при што образовните асистенти претставуваат значаен фактор во обезбедувањето континуирана поддршка.

Оттука, образованието на учениците со попреченост не претставува изолиран сегмент на образовниот систем, туку составен дел од квалитетното и правично образование за сите ученици. Примената на инклузивниот пристап овозможува создавање услови во кои учениците со попреченост можат да ги остварат своите потенцијали и активно да учествуваат во образовниот и општествениот живот, во согласност со националните стандарди и концепциските определби на образовниот систем.

1.3. Инклузијата во редовните училишта

Инклузивното образование во редовните училишта претставува еден од клучните предизвици и приоритети на современите образовни системи. За разлика од традиционалните модели на сегрегација или интеграција, инклузивното образование подразбира целосно прифаќање на различностите и обезбедување услови во кои сите ученици, вклучително и учениците со попреченост, учествуваат во заедничкиот образовен процес на еднаква основа. Редовното училиште не се смета само како место на физичко присуство, туку како активна образовна средина што се приспособува на потребите на учениците (UNESCO 2009).

Според УНЕСКО, инклузивното образование е процес кој има за цел да одговори на разновидните потреби на учениците преку зголемување на нивното учество во учењето, училиштето и заедницата, како и преку намалување на исклученоста од образованието (UNESCO 2009). Оваа дефиниција ја нагласува улогата на редовните училишта како носители на инклузијата и ја става одговорноста врз образовниот систем, а не врз поединечниот ученик.

Редовните училишта кои функционираат според инклузивните принципи се карактеризираат со флексибилни наставни програми, диференцирана настава и употреба на различни педагошки пристапи со цел да се задоволат индивидуалните образовни потреби. Инклузивната настава подразбира приспособување на содржините, методите, темпото и начинот на оценување, со што се овозможува секој ученик да напредува во согласност со своите можности (Florian 2014). Овој пристап го напушта концептот на „еднаква настава за сите“ и го заменува со концептот на „правична настава за секој ученик“. Истражувањата укажуваат дека инклузивното образование во редовните училишта има позитивни ефекти не само врз учениците со

попреченост туку и врз останатите ученици. Според Организацијата за економска соработка и развој, инклузивните училишта придонесуваат за развој на социјални вештини, толеранција и меѓусебно почитување, што е основа за градење инклузивни и демократски општества. Учениците кои учат во разновидни средини имаат поголеми можности за развој на емпатија, соработка и прифаќање на различностите (OECD 2012).

Сепак, успешната имплементација на инклузивното образование во редовните училишта зависи од повеќе фактори. Клучна улога има подготвеноста и компетентноста на наставниот кадар. Наставниците во инклузивни училници се соочуваат со зголемени барања, вклучувајќи планирање на диференцирана настава, индивидуален пристап кон учениците и соработка со други стручни лица. Ејнскоу истакнува дека инклузивните училишта бараат континуиран професионален развој на наставниците и поддршка од образовните институции за да можат ефективно да одговорат на различните потреби на учениците (Anisow 2005).

Покрај наставниците, значајна улога во инклузивното образование во редовните училишта имаат и стручните служби, училишните инклузивни тимови и образовните асистенти. Овие структури овозможуваат координирана поддршка за учениците со попреченост и придонесуваат за планирање, спроведување и следење на индивидуалните образовни интервенции. Според УНЕСКО, мултидисциплинарниот пристап е еден од клучните предуслови за одржливо инклузивно образование (UNESCO 2017).

Физичката и организациската средина во редовните училишта исто така имаат значајно влијание врз инклузијата. Пристапноста на училишните објекти, употребата на асистивна технологија и обезбедувањето соодветни наставни материјали се неопходни предуслови за учество на учениците со попреченост во наставата. Недостигот на вакви услови може да претставува сериозна бариера за нивното активно вклучување и напредување (United Nations 2006). Инклузивното образование во редовните училишта не се ограничува само на наставниот процес, туку опфаќа и воннаставни активности, училишна култура и односите меѓу учениците. Училиштата кои ја негуваат инклузивната култура активно работат на создавање средина во која секој ученик се чувствува прифатен и вреднуван. Ова вклучува спречување дискриминација, поттикнување позитивни социјални интеракции и вклучување на родителите и локалната заедница во образовниот процес (UNESCO 2009).

Аспект	Опис
Пристапност	Обезбедување физичка, наставна и комуникациска пристапност за сите ученици, со цел нивно еднакво учество во образовниот процес.
Наставен процес	Примена на диференцирана и флексибилна настава, со приспособување на наставните содржини, методи и темпо според индивидуалните потреби на учениците.
Улога на наставникот	Наставникот има улога на олеснувач на учењето, кој ги приспособува наставните стратегии и соработува со стручни служби и други чинители.
Поддршка во училиштето	Вклучување на училишни инклузивни тимови, стручни служби и образовни асистенти за обезбедување континуирана поддршка.
Социјална инклузија	Поттикнување позитивни социјални односи меѓу учениците, развој на емпатија и спречување дискриминација и исклученост.
Соработка со родители	Активно вклучување на родителите во планирањето, реализацијата и следењето на образовниот процес.
Училишна култура	Градење инклузивна училишна клима заснована на прифаќање, еднаквост и почитување на различностите.

Табела бр.1: Клучни аспекти на инклузивното образование во редовните училишта

Во табелата се прикажани клучните аспекти на инклузивното образование во редовните училишта, кои произлегуваат од современите теориски и стратешки определби за инклузивен образовен систем. Овие аспекти укажуваат дека успешната инклузија не зависи само од физичкото вклучување на учениците со попреченост, туку и од системската поддршка, приспособениот наставен процес и развивањето инклузивна училишна култура.

И покрај бројните придобивки, инклузивното образование во редовните училишта се соочува и со одредени предизвици. Недостигот на ресурси, недоволната поддршка од институциите, како и отпорот кон промени, можат да ја отежнат имплементацијата на инклузивните практики. Истражувањата укажуваат дека формалното воведување на

инклузијата не е доволно доколку не е проследено со системска поддршка, јасни политики и континуирано следење на квалитетот на образованието (OECD 2012).

Инклузивното образование во редовните училишта се смета за процес на постојано унапредување, а не како конечна состојба. Тоа подразбира постојано преиспитување на практиките, приспособување на наставата и развој на училишната култура во насока на еднаквост и правичност. На тој начин, редовните училишта стануваат места во кои различностите се препознаваат како вредност, а не како пречка за образовниот процес.

Оттука, инклузивното образование во редовните училишта претставува суштински елемент на квалитетното образование за сите ученици. Неговата успешна реализација зависи од соработката на сите чинители во образовниот систем и од подготвеноста на училиштата да се трансформираат во инклузивни заедници кои обезбедуваат еднакви можности за учење, развој и учество.

2. Образовниот асистент во образовниот систем

Во услови на имплементација на инклузивното образование, образовниот асистент се јавува како значаен чинител во обезбедувањето поддршка за учениците со попреченост во редовните училишта. Неговата улога произлегува од потребата образовниот систем да одговори на различните образовни потреби на учениците и да овозможи нивно еднакво учество во наставниот процес. Во Република Македонија, улогата, ангажманот и функционирањето на образовните асистенти се уредени преку јасна законска и подзаконска рамка, која е во согласност со концептот на инклузивно образование и трансформацијата на образовниот систем.

Според Концепцијата за инклузивно образование, образовниот асистент претставува дел од системот на поддршка на учениците со попреченост и има задача да придонесе кон нивно поефикасно вклучување во воспитно-образовниот процес (Биро за развој на образованието 2020). Поддршката што ја обезбедува асистентот е насочена кон олеснување на учењето, учеството во наставата и социјалната интеракција, при што ученикот останува активен учесник во редовната училница.

Образовниот асистент не е замена за наставникот, ниту пак презема воспитно-образовна одговорност наместо него. Напротив, неговата улога е комплементарна и насочена кон поддршка на ученикот, како и кон соработка со наставниците и стручните служби. Овој пристап е јасно нагласен во националните документи кои ја потенцираат потребата од тимска работа и координирана поддршка во инклузивното образование (Министерство за образование и наука 2020).

Правната рамка за ангажирање на образовни асистенти е дефинирана преку повеќе правилници, меѓу кои особено значаен е Правилникот за начинот на побарување на образовен асистент и начинот на селекција и избор на образовен асистент. Со Правилникот се утврдува постапката за обезбедување асистент врз основа на мислење од стручното тело за функционална проценка и реалните потреби на ученикот (Министерство за образование и наука 2021). Ова укажува дека ангажманот на образовниот асистент не е автоматски, туку произлегува од индивидуалните образовни потреби на ученикот.

Во системот на инклузивно образование, образовните асистенти се вработуваат преку основните училишта со ресурсен центар, што претставува дел од пошироката реформа со која посебните училишта се трансформираат во центри за поддршка на инклузивното образование. Упатството за соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар и другите основни училишта ја нагласува улогата на ресурсните центри во координацијата, обуката и поддршката на образовните асистенти, како и во обезбедувањето стручна помош за редовните училишта (Министерство за образование и наука 2020).

Во рамки на образовниот систем, улогата на образовниот асистент е тесно поврзана со моделот на поддршка од повеќе нивоа, кој е предвиден во Концепцијата за инклузивно образование. Овој модел подразбира дека поддршката се обезбедува во зависност од интензитетот и комплексноста на потребите на ученикот, при што образовниот асистент најчесто е дел од интензивираната или посебната поддршка (Биро за развој на образованието 2020).

Улогата на образовниот асистент во образовниот систем може да се согледа преку неколку клучни аспекти:

- поддршка на ученикот со попреченост за активно учество во наставниот процес;

- олеснување на следењето на наставните активности и извршувањето на задачите;
- поттикнување на самостојноста и развојот на функционални вештини;
- поддршка во социјалната интеракција и интеграција во училишната средина;
- соработка со наставниците, стручните служби и родителите.

Овие аспекти укажуваат дека образовниот асистент има значајна улога во создавањето услови за ефективно инклузивно образование, но истовремено и дека неговата работа мора да биде јасно дефинирана и координирана со останатите чинители во училиштето.

Националните стандарди за основното образование ја истакнуваат потребата од обезбедување еднакви можности за учење и развој на сите ученици, при што поддршката за учениците со попреченост се разгледува како составен дел од квалитетното образование (Министерство за образование и наука 2021). Образовниот асистент придонесува кон остварување на образовните цели, но и кон развој на инклузивна училишна култура заснована на прифаќање и почитување на различностите.

Важен аспект на улогата на образовниот асистент е и неговата позиција во системот на професионална поддршка. Правилниците за нормативите, компетенциите и работните задачи на образовниот и личниот асистент ја нагласуваат потребата од соодветна подготовка, јасно дефинирани задачи и почитување на професионалните граници во работата со учениците (Министерство за образование и наука 2020; 2021). Ова е особено значајно за да се избегне прекумерна зависност на ученикот од асистентот и да се поттикне неговата самостојност.

Истражувања кои ги разгледуваат перцепциите на учениците за поддршката од образовни асистенти покажуваат дека постои реален ризик од создавање прекумерна зависност кога асистентот е постојано физички присутен покрај ученикот. Во студијата за перспективите на учениците со попреченост во инклузивни училници, авторите забележуваат дека некои ученици се потпираат речиси исклучиво на асистентот за помош, наместо да се обраќаат директно кај наставникот или кај врсниците, што може да го ограничува развојот на нивната самостојност и иницијатива (Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of

Paraprofessionals 2007). Во прегледот на истражувањата се наведува и дека иако близината на асистентот понекогаш се доживува како сигурност, таа може да доведе и до зависност и помалку самостојно вклучување во наставните активности и социјалните ситуации.

Во образовниот систем, улогата на образовниот асистент треба да се разгледува како дел од поширок механизам на поддршка, а не како изолиран елемент. Ефективноста на неговата работа зависи од јасната распределба на одговорности, континуираната соработка со наставниот кадар и стручните служби, како и од институционалната поддршка од страна на образовните власти.

Националните документи ја истакнуваат важноста од:

1. јасно дефинирана улога и задачи на образовниот асистент;
2. континуирана стручна поддршка и насоки за работа;
3. координација помеѓу училиштата со ресурсен центар и редовните училишта;
4. вклучување на родителите во процесот на поддршка;
5. следење и евалуација на ефектите од поддршката што ја добива ученикот.

2.1. Поим и дефиниција на поимот образовен асистент

Во рамки на инклузивното образование, поимот образовен асистент се појавува како одговор на потребата од системска и континуирана поддршка на учениците со попреченост во редовните училишта. Образовниот асистент претставува професионално ангажирано лице, чија улога е насочена кон олеснување на учењето, учеството и социјалната вклученост на ученикот со попреченост, во согласност со неговите индивидуални потреби и во рамки на редовниот воспитно-образовен процес.

Во согласност со Правилникот за начинот на побарување на образовен/личен асистент и начинот на селекција и избор на образовен/личен асистент, образовен асистент се обезбедува со цел давање поддршка на учењето на учениците со попреченост за да им се овозможи учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици (Министерство за образование и наука 2021). Оваа дефиниција јасно укажува дека

образовниот асистент не е дополнителен наставник, туку поддржувачка фигура чија функција е да го олесни пристапот на ученикот до наставата и училишниот живот.

Концепцијата за инклузивно образование го позиционира образовниот асистент како дел од системот на поддршка во редовното училиште, кој функционира во рамки на модел на поддршка на повеќе нивоа. Според овој документ, образовниот асистент е вклучен кога ученикот има потреба од интензивирана или посебна поддршка, утврдена врз основа на функционална проценка и стручно мислење (Биро за развој на образованието 2020). Ова значи дека ангажирањето на образовен асистент е засновано на проценети потреби, а не на формална категорија или дијагноза.

Во националната регулатива, поимот образовен асистент е јасно разграничен од поимот личен асистент. Додека личниот асистент обезбедува поддршка поврзана со основните животни активности и самостојното функционирање на ученикот, образовниот асистент е фокусиран првенствено на поддршката во образовниот процес и учењето (МОН 2021).

Според Правилникот за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент, образовниот асистент делува во рамки на редовното училиште и работи под насоки и во соработка со наставникот и стручните служби (МОН 2020). Неговата работа е насочена кон поддршка на ученикот, но без преземање на наставни или оценувачки функции, кои остануваат во надлежност на наставникот.

Поимот образовен асистент може да се разгледа преку следните клучни определби:

- лице ангажирано за поддршка на ученик со попреченост во редовното училиште;
- дел од системот на инклузивна поддршка, а не замена за наставниот кадар;
- професионална улога со јасно дефинирани задачи и одговорности;
- фигура која работи во согласност со индивидуалните потреби на ученикот;
- учесник во тимска и координирана поддршка со наставниците и стручните служби.

Упатството за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта ја нагласува улогата на образовниот асистент како дел од пошироката мрежа за поддршка за учениците со

попреченост. Во овој документ се истакнува дека ресурсните центри имаат обврска да обезбедат стручна поддршка, насоки и координација во работата на образовните асистенти, со цел да се обезбеди квалитетна и усогласена поддршка во редовните училишта (МОН 2020).

Од аспект на инклузивното образование, дефиницијата на образовниот асистент е тесно поврзана со принципите на еднаквост, пристапност и учество. Концепцијата за инклузивно образование ја нагласува потребата од создавање образовна средина која се приспособува на ученикот, а не обратно, при што образовниот асистент има улога да ја олесни оваа адаптација преку индивидуализирана поддршка (БРО 2020).

Во нормативните документи се потенцира и дека улогата на образовниот асистент треба да биде насочена кон поттикнување на самостојноста на ученикот. Асистентот не треба да создава зависност, туку постепено да го поддржува ученикот во развивањето вештини за самостојно учество во наставниот процес и училишниот живот (МОН 2020; 2021). Оваа насока е особено значајна за правилно разбирање на поимот образовен асистент како поддржувач, а не како постојан посредник.

Оттука, образовниот асистент може да се дефинира како клучен поддржувачки чинител во инклузивниот образовен систем, чија улога е јасно нормативно утврдена и насочена кон обезбедување еднакви можности за образование на учениците со попреченост.

2.2. Правна и институционална рамка за образовните асистенти во Република Македонија

Правната и институционалната рамка за ангажирање и работа на образовните асистенти во Република Македонија се развива во контекст на пошироките реформи насочени кон обезбедување инклузивно образование за сите ученици, особено за учениците со попреченост. Оваа рамка се темели на меѓународни документи за човекови права и инклузивно образование, на националното законодавство, како и на подзаконски акти и стручни документи кои ги конкретизираат улогите, постапките и

одговорностите на институциите и професионалците вклучени во процесот (Бошковска и сор. 2020; Концепција за инклузивно образование 2019).

Република Македонија е потписник на клучни меѓународни документи кои го промовираат правото на инклузивно образование и еднаков пристап за децата со попреченост. Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека концептот на инклузивно образование во националното законодавство е заснован врз одредени членови од Конвенцијата за правата на детето, како и од други документи и конвенции поврзани со правата на децата со посебни образовни потреби, кои се интегрирани во Законот за основно образование (Бошковска и сор. 2020).

Концепцијата за инклузивно образование упатува на Агендата 2030 за одржлив развој и целта за квалитетно образование (Цел 4), истакнувајќи дека инклузивното образование ги зема предвид индивидуалните потреби на учениците и обезбедува еднакви можности за развој и квалитетно образование (Концепција за инклузивно образование 2019; UNESCO 2020).

Во Концепцијата се цитираат и завршните забелешки на Комитетот за правата на лицата со попреченост, во кои се препорачува ревидирање на Законот за основно образование, со цел јасно промовирање на инклузивно образование и забрана на дискриминација врз основа на попреченост (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2018).

Меѓународните документи служат како основа за:

- унапредување на законската рамка за инклузивно образование;
- јакнење на принципите на недискриминација и еднакви можности;
- развој на системи на поддршка, меѓу кои значајно место имаат образовните асистенти.

Клучен законски акт за позиционирањето на образовните асистенти е Законот за основно образование од 2019 година. Во член 19 од Законот се утврдува дека основното училиште обезбедува поддршка на учењето за учениците со попреченост преку:

- образовен асистент,
- личен асистент,

- соодветна стручна поддршка од центар за поддршка на учењето,
- училиштен инклузивен тим,
- асистивна технологија,

сè во согласност со препораките на стручно тело за проценка и во согласност со индивидуалниот образовен план или модифицираната програма (Закон за основно образование 2019; Бошковска и сор. 2020).

Оваа законска одредба:

- експлицитно ги именува образовните асистенти како дел од системот на поддршка;
- ги поврзува со процесите на проценка и изработка на ИОП;
- ја разликува поддршката на учење (образовен асистент) од поддршката во секојдневното функционирање (личен асистент).

Засилената законска рамка се надоврзува и на обврската за трансформација на посебните училишта во училишта со ресурсен центар и посебните паралелки во центри за поддршка на учењето, со што се создава институционална основа за обезбедување стручна и материјална поддршка, вклучително и во делот на образовната и личната асистенција (Закон за основно образование 2019; Упатство за соработка 2020).

Правната рамка се операционализира преку неколку подзаконски акти и стручни документи, кои детално ги уредуваат условите, постапките и улогите на образовните асистенти. Најзначајни меѓу нив се:

- ✓ Правилник за начинот на побарување на образовен/личен асистент и начинот на селекција и избор на образовен/личен асистент (МОН 2021).
- ✓ Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент во основните училишта (МОН).
- ✓ Концепција за инклузивно образование (2019).
- ✓ Водич за работа на училишниот инклузивен тим – „Инклузивно училиште“ (Бошковска и сор. 2020).
- ✓ Упатство за начинот на соработка меѓу општинските основни училишта и училиштата со ресурсен центар (МОН 2020).

Правилникот, донесен врз основа на член 19 став (4) од Законот за основно образование, ги уредува:

- начинот на побарување на образовен и личен асистент;
- критериумите и постапката за селекција и избор;
- основите за бодирање на кандидатите;
- склучувањето договори и распределбата на асистентите (МОН 2021).

Според Правилникот:

- обезбедувањето асистенти има за цел да обезбеди поддршка на учењето на учениците со попреченост, во согласност со нивните индивидуални потреби и да им овозможи учество во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици;
- образовен/личен асистент може да се обезбеди за ученик со попреченост, без разлика во кое одделение од основното образование учи;
- асистентите се вработуваат преку основните училишта со ресурсен центар на определено време, најмногу до крајот на учебната година, а средствата се обезбедуваат од буџетот на МОН (МОН 2021).

Правилникот детално ја уредува постапката:

- општинските основни училишта поднесуваат барања до училиштата со ресурсен центар, во согласност со утврдената реонизација;
- се спроведува јавен оглас за ангажирање асистенти;
- кандидатите поднесуваат писмена пријава и стандарден пакет документи (државјанство, извод од матична книга на родени, диплома за завршено образование, изјава дека не се членови на потесното семејство на ученикот);
- се спроведува административна проверка на навременоста, потполноста и исполнувањето на условите од огласот.

Селекцијата се врши врз основа на:

- просечен успех од образованието,
- резултати од интервју,

- релевантни сертификати (обука, курсеви и сл.) (МОН 2021).

Во интервјуто се оценува способноста на кандидатите низ конкретни ситуации од непосредна работа со ученик, вклучувајќи:

- непосредна поддршка на учениците со попреченост,
- соработка со родители/старатели,
- соработка со наставници,
- соработка со стручните соработници и инклузивниот тим (МОН 2021).

По бодирањето, се изготвува ранг-листа, се известуваат избраните и неизбраните кандидати, а избраните асистенти склучуваат договор за вработување со основното училиште со ресурсен центар (МОН 2021).

При распределбата се земаат предвид:

- видот на попреченост и потребите на ученикот,
- компетенциите и искуството на асистентот,
- полот и возраста на ученикот, со цел да се обезбеди еднаков пристап за учениците и ученичките од различна возраст и пол (МОН 2021).

Во истиот документ се прецизира и образовниот профил на кандидатите, при што посебно се истакнуваат:

- лица со завршено високо образование (специјален едукатор и рехабилитатор, педагог, психолог, социјален работник, наставници за одделенска и предметна настава).

Ова покажува дека нормативот ги поврзува:

- квалификациите на асистентите,
- очекуваните компетенции,
- начините за нивна формална евалуација во процесот на селекција.

Концепцијата за инклузивно образование ја систематизира улогата на образовните асистенти како дел од мрежата на поддршка во училиштата. Обезбедува опис на

нивната функција: учество во наставата под супервизија на наставникот, олеснување на групната работа, индивидуална поддршка за зајакнување вештини, помош во менаџирање на однесувањето и емоциите во училницата, секогаш со цел да се поттикне учество, максимално реализирање на потенцијалите и социјална вклученост на учениците со попреченост (Концепција за инклузивно образование 2019; Бошковска и сор. 2020).

Водичот за работа на училишниот инклузивен тим укажува дека:

- начинот на побарување, селекција и избор на образовни и лични асистенти, како и програмата за обука, ги утврдува министерот за образование и наука на предлог на Бирото за развој на образованието (БРО);
- основните училишта со ресурсен центар обезбедуваат образовна и лична асистенција и учествуваат во реализацијата на модифицираните програми за учениците со комплексни потреби (Бошковска и сор. 2020).

Институционалната рамка за образовните асистенти опфаќа повеќе нивоа:

 Министерство за образование и наука (МОН):

- донесува закони и подзаконски акти (правилници, упатства, концепции);
- одобрува програми за обука на асистентите на предлог на БРО.
- обезбедува буџетски средства за ангажирање на образовни и лични асистенти.

 Биро за развој на образованието (БРО):

- подготвува стручни материјали и водичи;
- дава предлози за програми за обука на асистентите;
- учествува во развојот на Концепцијата за инклузивно образование.

 Основни училишта со ресурсен центар:

- се трансформирани посебни училишта кои стануваат регионални центри за стручна и материјална поддршка;
- вработуваат образовни и лични асистенти и склучуваат договори со нив;

- обезбедуваат поддршка за општинските училишта во делот на инклузијата (поддршка во наставата, рехабилитација, специјализирани услуги).

Општински основни училишта:

- идентификуваат потреба од образовен/личен асистент врз основа на проценка и ИОП;
- поднесуваат барања до училиштата со ресурсен центар за обезбедување асистенти;
- обезбедуваат услови за соработка меѓу наставниците, стручната служба, инклузивниот тим и асистентите.

Училиштен инклузивен тим (УИТ):

- го координира процесот на идентификација на потребите за поддршка и изработка на ИОП;
- обезбедува информации до образовниот/личниот асистент за силните страни и потребите на ученикот;
- овозможува континуирана соработка на асистентот со ИОП-тимот и со родителите/старателите;
- ја следи и ја координира работата на образовниот/личниот асистент (Бошковска и сор. 2020).

Правната и институционалната рамка за образовните асистенти во Република Македонија може да се прикаже преку следните клучни елементи:

1. Меѓународни обврски

- усогласување со Конвенцијата за правата на детето, Конвенцијата за правата на лицата со попреченост и глобалните агенди за инклузивно образование.

2. Национален законски основ

- Закон за основно образование кој ги дефинира образовните и личните асистенти како дел од системот на поддршка на учениците со попреченост, во рамките на член 19.

3. Подзаконска регулација

- Правилник за начинот на побарување, селекција и избор;
- норматив за компетенции и задачи;
- упатства и водичи кои даваат методолошка рамка за работа.

4. Институционална распределба на улоги

- МОН, како носител на политиките и финансирањето;
- БРО, како стручен и педагошки центар;
- училишта со ресурсен центар, како носители на вработувањето и стручната поддршка;
- општински училишта и УИТ, како клучни актери во секојдневната имплементација.

Оваа рамка овозможува образовните асистенти да бидат интегриран дел од системот на поддршка, а не изолиран „додаток“ на наставата. Истовремено, документите потенцираат дека успешната примена зависи и од континуираното стручно усовршување на наставниците и другите професионалци, како и од развивањето инклузивна училишна култура (UNICEF 2019; Бошковска и сор. 2020).

На тој начин, правната и институционалната рамка не само што ги дефинираат формалните процедури за ангажирање на образовни асистенти, туку поставуваат и системски предуслови тие навистина да придонесат за академската и социјалната инклузија на учениците со попреченост во редовните основни училишта.

2.3. Компетенции, задачи и одговорности на образовните асистенти

Позицијата на образовниот асистент е дефинирана како специфичен вид поддршка на учењето на учениците со попреченост, која се реализира во рамки на редовната настава и училиштето како институција. Според Правилникот за начинот на побарување на образовен/личен асистент, обезбедувањето асистенти има за цел да овозможи учество на учениците со попреченост во образовниот процес на еднаква основа со другите ученици, во согласност со нивните индивидуални потреби.

Во Концепцијата за инклузивно образование и во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека образовните асистенти учествуваат во наставата на различни начини, секогаш под супервизија на наставникот, со цел да се подобри процесот на учење, да се зајакнат вештините на учениците и да се поттикне нивната самостојност и социјална вклученост во училишната средина.

Компетенциите, задачите и одговорностите на образовниот асистент се директно поврзани со:

- поддршката на индивидуалните образовни потреби на ученикот;
- соработката со наставниците, стручната служба, инклузивниот тим и родителите;
- придонесот кон реализацијата на инклузивното образование во училиштето.

Иако компетенциите формално се разработуваат во посебен правилник за нормативот и описот на компетенциите и работните задачи, Правилникот за начинот на побарување и избор на асистенти индиректно упатува на клучните области на компетентност, преку домените кои се проценуваат на интервју: непосредна поддршка на учениците, соработка со родителите, наставниците и стручните соработници.

Врз основа на националните документи, може да се издвојат неколку групи компетенции:

1. Компетенции за непосредна поддршка на учењето:
 - разбирање на индивидуалните образовни потреби на ученикот со

попреченост, во согласност со мислењето на Стручното тело за проценка и индивидуалниот образовен план.

2. Познавање на основни стратегии на кооперативно учење и поучување, кои овозможуваат ученикот активно да учествува во наставата; – способност за зајакнување на академските и функционалните вештини на ученикот преку индивидуална или работа во мала група.
3. Социјално-комуникациски и емоционални компетенции – поддршка при разумно приспособување на наставните задачи, темпото и организацијата на активностите, во рамки на договореното со наставникот и тимот.
4. Концепцијата за инклузивно образование нагласува вредности, како: демократичност, почитување, соработка, толеранција, адаптивност и флексибилност при прифаќање промени како клучни за инклузивната практика.

Овие вредности се релевантни и за образовните асистенти, бидејќи нивната работа е директно насочена кон поддршка на ученикот и комуникација со повеќе актери.

Потребни се:

- емпатија и чувствителност за потребите на ученикот и неговото семејство;
- способност за јасна, разбирлива и уважувачка комуникација со дете, родители, наставници и стручни соработници;
- вештини за управување со емоциите и мотивацијата на ученикот, во рамки на менаџирањето на училницата;
- толеранција и прифаќање на различностите во мултикултурна и инклузивна средина.

Националните документи посочуваат дека поддршката за ученикот се организира преку: ресурсни центри, училиштен инклузивен тим, центри за поддршка на учењето и основните училишта. Во оваа мрежа, образовниот асистент треба да:

- функционира како дел од тимот кој го развива и спроведува ИОП (УИТ, наставници, стручна служба, родители);

- соработува со наставниците при планирање на конкретни активности за поддршка во текот на часот;
- обезбедува повратни информации за напредокот и тешкотиите на ученикот, кои можат да се користат при ревидирање на ИОП.

Во поновите истражувања за соработката помеѓу наставниците и асистентите се укажува дека асистентите често се чувствуваат маргинализирани во процесите на планирање, иако се директно вклучени во секојдневната поддршка на учениците со попреченост. Уферман, во преглед на перцепциите на *Learning and support assistants* (LSAs) за соработката со наставниците во инклузивното образование, истакнува дека многу асистенти не учествуваат рамноправно во планирањето на наставните активности и интервенции, туку најчесто добиваат веќе донесени одлуки (Ufermann, 2025). Слично, Гилсон и соработниците истакнуваат дека парапрофесионалците и специјалните едукатори често работат заедно, но секогаш немаат структура и време за систематско заедничко планирање на поддршката (Gilson и соп. 2024). Овие наоди сугерираат дека ограничената вклученост во планирањето може да ја намали можноста асистентите да ги пренесат своите практични сознанија и да придонесат кон поефикасно приспособување на наставата.

Водичот за работа на УИТ и Концепцијата за инклузивно образование ја нагласуваат потребата училиштата да обезбедат разумни приспособувања на наставата, содржините и средината за учениците со попреченост. Во оваа насока, за образовниот асистент се важни:

- познавање на основните начела на инклузивното образование (еднакви можности, приспособување на условите, отстранување бариери);
- способност да препознае бариери во училищата (физички, комуникациски, социјални) и да помогне во нивно надминување во договор со наставникот;
- соработка со ресурсниот центар и УИТ при користење специфични наставни средства и помагала (асистивна технологија, приспособени материјали и сл.).

Иако документацијата главно ја водат наставниците и тимот, Водичот за УИТ ја нагласува важноста на систематското следење на напредокот, евиденцијата за постигањата и развојот на ученикот.

Асистентот треба да:

- учествува во собирање информации за функционалниот напредок на ученикот (набљудувања, кратки белешки, извештаи до наставникот);
- го почитува принципот на доверливост на податоците за ученикот и неговото семејство;
- ги координира своите дневни активности според распоредот на ученикот и договорените цели во ИОП.

Во Концепцијата за инклузивно образование и во Водичот за УИТ се опишани типичните задачи на образовните асистенти во наставата: олеснување на групната работа, индивидуална работа со одредени ученици за зајакнување на вештините, помош во менаџирање на училницата и поддршка за учество на ученикот во сите активности.

Клучните задачи може да се систематизираат на следниов начин:

- Задачи поврзани со ученикот:
 - помош при ориентација во училницата и училиштето, движење и вклучување во различни простори за настава и активности;
 - поддршка при разбирање упатства, инструкции и задачи зададени од наставникот;
 - разјаснување на задачите преку поедноставување, визуелна поддршка или чекор по чекор објаснување, во рамки на договорените стратегии во ИОП;
 - поттикнување на ученикот да учествува во групна работа, дискусии и училишни активности, без да се намали неговата автономија;
 - поддршка во развој на самостојност (на пример: самостојно организирање на материјалите, следење на распоредот, завршување на задачите во договорен рок).
- Задачи поврзани со наставата и училницата:
 - учество во подготовката на наставните активности преку давање предлози за начини на кои ученикот со попреченост може полесно да се вклучи;
 - олеснување на групната работа (помагање учениците подобро да соработуваат, да ги почитуваат правилата и да ги вклучат врсниците со попреченост);

- поддршка за менаџирање на училницата: помош при одржување дисциплина, мотивација и регулирање на емоциите и однесувањето кај учениците.
- Задачи поврзани со тимската работа и соработката:
 - редовна комуникација со наставникот за дневните цели, активности и потребни приспособувања;
 - учество во состаноци на УИТ и во процесот на планирање, следење и ревидирање на ИОП;
 - соработка со ресурсниот центар и центарот за поддршка на учењето, кога е потребно користење специфични дидактички средства и асистивна технологија;
 - одржување конструктивна комуникација со родителите, во согласност со договорените канали (преку наставникот, УИТ или други форми), со цел размена на информации за напредокот на ученикот.

Во повеќе истражувања се укажува дека еден од најчестите предизвици во работата на асистентите е токму нејасното дефинирање на нивните задачи и одговорности. Егилсон и Траустаготир (2009), анализирајќи ја улогата на асистентите во инклузивни училници, заклучуваат дека асистентите извршуваат многу различни задачи, често без јасни граници меѓу нивната поддржувачка улога и наставните обврски, што создава несигурност и кај нив и кај наставниците. Слични наоди изнесува и Сирко (2024), според која училишните асистенти често самите не се целосно сигурни што точно се очекува од нив и дека опсегот на задачи многу варира меѓу училиштата и одделенијата. Овие истражувања нагласуваат дека недоволно прецизно дефинираната улога може да доведе до конфузија во тимската работа и до неефикасно користење на асистентската поддршка. Правната и институционалната рамка ги позиционира образовните асистенти како дел од системот на поддршка кој го организира училиштето со ресурсен центар, во координација со Министерството за образование и наука, стручните тимови и општинските училишта.

Оттука произлегуваат и клучните одговорности:

- да делува во согласност со Законот за основно образование и подзаконските акти кои ја уредуваат поддршката на учењето за учениците со попреченост;
- да ја реализира својата работа под супервизија на наставникот, без да го заменува во неговите педагошки и оценувачки надлежности;
- да обезбедува поддршка која ги почитува достоинството, личната автономија и приватноста на ученикот;
- да учествува во тимското следење на напредокот и да придонесува со релевантни информации за функционалното функционирање на ученикот, без да презема улога на стручен соработник или наставник;
- да се вклучува во обуки и професионален развој организирани од БРО, ресурсните центри и училиштето, особено во областите поврзани со инклузивното образование и работа со ученици со попреченост.

Во Правилникот за начинот на побарување и избор на асистенти, преку домените кои се оценуваат на интервју (непосредна поддршка на учениците, соработка со родителите, наставниците, стручните соработници и инклузивниот тим), индиректно се потврдува дека од образовниот асистент се очекува да ја преземе одговорноста за квалитетна поддршка во сите овие сегменти.

Компетенциите, задачите и одговорностите на образовниот асистент се насочени кон тоа да се обезбеди континуирана, координирана и професионална поддршка на учениците со попреченост во редовните училишта, во согласност со принципите на инклузивното образование и националната нормативна рамка.

2.4. Соработка на образовните асистенти со наставниците, членовите на стручната служба во училиштата и родителите на учениците кои ги придружуваат

Соработката помеѓу образовните асистенти, наставниците, стручната служба во училиштето и родителите претставува суштински предуслов за ефективна

поддршка на учениците со попреченост во редовните училишта. Националните документи за инклузивно образование ја нагласуваат потребата од интердисциплинарен и координиран пристап, при што образовниот асистент се разгледува како дел од поширок тим за поддршка, а не како изолиран поединец кој самостојно работи со ученикот (Биро за развој на образованието 2020).

Во Концепцијата за инклузивно образование се истакнува дека квалитетната поддршка за учениците со попреченост се обезбедува преку соработка на сите релевантни чинители во училиштето и надвор од него, со јасно дефинирани улоги и одговорности. Во таа смисла, образовниот асистент има посредничка и поддржувачка улога, која се реализира во тесна координација со наставниците, стручната служба и родителите (БРО 2020).

Наставникот е носител на воспитно-образовниот процес и има примарна одговорност за планирање, реализација и оценување на наставата. Според националната нормативна рамка, образовниот асистент не го заменува наставникот, туку работи под негови насоки и во соработка со него, со цел да се олесни учеството на ученикот со попреченост во наставниот процес (Министерство за образование и наука 2020; 2021).

Соработката меѓу наставникот и образовниот асистент опфаќа повеќе аспекти, меѓу кои се издвојуваат:

- заедничко планирање на наставните активности, со цел ученикот со попреченост да може да се вклучи во наставата во согласност со своите можности;
- усогласување на начините на поддршка што асистентот ги применува за време на часот, во рамки на индивидуалниот образовен план (ИОП) или модифицираната програма;
- размена на информации за напредокот, тешкотиите и силните страни на ученикот;
- координација во однос на користењето наставни материјали, приспособени средства и асистивна технологија, кога тоа е потребно (БРО 2020).

Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека наставникот и образовниот асистент треба да имаат редовна и отворена комуникација, со цел поддршката да биде доследна и насочена кон развивање на самостојноста на ученикот, а не кон создавање зависност од асистентот (БРО 2020). Ова значи дека асистентот треба да интервенира само онолку колку што е неопходно, во согласност со договорените стратегии.

Стручната служба во училиштето (педагог, психолог, специјален едукатор и други стручни соработници) има клучна улога во идентификацијата на потребите на ученикот, изработката и следењето на индивидуалните образовни планови и координацијата на поддршката. Во националните документи се нагласува дека образовниот асистент треба да работи во тесна соработка со стручната служба и училишниот инклузивен тим (УИТ), кој го координира процесот на инклузивна поддршка во училиштето (БРО 2020; МОН 2020).

Соработката со стручната служба се реализира преку:

- учество на образовниот асистент во состаноците на училишниот инклузивен тим, кога тоа е потребно и соодветно;
- размена на информации за функционалното функционирање на ученикот во секојдневните училишни ситуации;
- усогласување на поддршката што асистентот ја дава со целите и мерките предвидени во ИОП;
- консултации во врска со начини за надминување на конкретни тешкотии во учењето или однесувањето (БРО 2020).

Во Упатството за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар и другите основни училишта се истакнува дека стручната поддршка од ресурсните центри треба да биде достапна и за образовните асистенти, преку насоки, супервизија и консултативна поддршка (МОН 2020). Ова овозможува унапредување на квалитетот на поддршката и подобро усогласување на практиките во редовните училишта.

Важно е да се нагласи дека образовниот асистент не носи самостојни стручни одлуки за ученикот, туку ги спроведува договорените мерки и стратегии, во рамки на тимскиот пристап. Неговата улога е поддржувачка и информативна, а не дијагностичка или терапевтска (МОН 2020; БРО 2020).

Родителите се значаен партнер во образованието на учениците со попреченост и нивната вклученост е истакната како клучен фактор за успешна инклузија. Во Концепцијата за инклузивно образование се нагласува дека училиштето треба да развива партнерски однос со родителите, заснован на доверба, транспарентност и заемно почитување (БРО 2020).

Соработката меѓу образовниот асистент и родителите се реализира во рамки на јасно дефинирани правила и канали, во координација со наставникот и стручната служба. Според националните документи, образовниот асистент не воспоставува самостоен однос со родителите без знаење на училиштето, туку комуникацијата се одвива преку договорени форми (МОН 2020; 2021).

Во таа смисла, соработката со родителите може да опфати:

- размена на информации за напредокот и функционирањето на ученикот во училишната средина, во согласност со насоките од наставникот и УИТ;
- учество на образовниот асистент на состаноци со родителите, кога тоа е потребно и соодветно;
- поддршка на родителите во разбирање на образовните цели и начините на поддршка што се применуваат во училиштето;
- почитување на приватноста и достоинството на ученикот и семејството, како и на принципот на доверливост на податоците (БРО 2020).

Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се потенцира дека родителите треба да бидат информирани и вклучени во процесот на планирање и следење на поддршката, но и дека улогите на сите чинители, вклучително и на образовниот асистент, мора да бидат јасно разграничени за да се избегнат недоразбирања и преклопување на одговорностите (БРО 2020).

Анализата на националната правна и стручна рамка укажува дека ефективната соработка на образовниот асистент со наставниците, стручната служба и родителите се темели на неколку основни принципи:

1. јасна распределба на улоги и одговорности меѓу сите чинители;
2. редовна и навремена комуникација;
3. тимски пристап и заемна поддршка;
4. почитување на професионалните граници;
5. фокус на потребите и интересите на ученикот;
6. поттикнување на самостојноста и активното учество на ученикот (БРО 2020; МОН 2020).

Овие принципи се во согласност со концептот на инклузивното образование, кој ја нагласува важноста на заедничката одговорност за успехот на ученикот и потребата од координирана поддршка во рамки на училиштето и пошироката заедница.

Соработката на образовните асистенти со наставниците, стручната служба и родителите има директно влијание врз квалитетот на поддршката што ја добива ученикот со попреченост. Кога оваа соработка е добро организирана и заснована на јасни насоки, се создава средина во која ученикот може да напредува академски, социјално и емоционално.

Националните документи јасно укажуваат дека инклузивното образование не може да се реализира без координација и партнерство меѓу сите чинители во образовниот процес. Во таа смисла, образовниот асистент претставува важна алка во системот на поддршка, чија ефикасност зависи од квалитетот на соработката со наставниците, стручната служба и родителите (БРО 2020; МОН 2020; 2021).

2.5. Образовните асистенти како поддршка на учениците со попреченост во редовните училишта

Поддршката на учениците со попреченост во редовните училишта претставува централен елемент на инклузивното образование и е директно поврзана со остварувањето на правото на еднаков пристап до квалитетно образование. Во Република Македонија, образовните асистенти се препознаени како значаен дел од системот на поддршка на учењето, чија улога е да им овозможи на учениците со попреченост активно учество во наставата и во училишниот живот, во согласност со нивните индивидуални потреби и способности (Биро за развој на образованието 2020).

Во Концепцијата за инклузивно образование се истакнува дека редовното училиште треба да биде средина во која сите ученици, без оглед на видот и степенот на попреченост, имаат можност да учат заедно со своите врстници, со обезбедување соодветна поддршка. Образовните асистенти се разгледуваат како ресурс кој го олеснува процесот на инклузија и придонесува за надминување на бариерите со кои се соочуваат учениците со попреченост во образовниот процес (БРО 2020).

Системот на поддршка на учењето во редовните училишта е повеќеслоен и опфаќа различни форми на стручна и образовна поддршка, меѓу кои значајно место има образовниот асистент. Според националната регулатива, образовниот асистент се обезбедува врз основа на проценка на потребите на ученикот и претставува дел од мерките за разумно приспособување во наставата (Министерство за образование и наука 2021).

Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека образовниот асистент работи под супервизија на наставникот и во координација со стручната служба, со цел поддршката да биде усогласена со индивидуалниот образовен план (ИОП) или модифицираната програма. Асистентот не презема наставни или оценувачки функции, туку обезбедува дополнителна поддршка која му овозможува на ученикот да ги следи наставните содржини и активности во редовната училница (БРО 2020).

Една од клучните области во кои образовните асистенти обезбедуваат поддршка е академскиот процес. Учениците со попреченост често се соочуваат со тешкотии во

разбирањето на наставните содржини, следењето на темпото на наставата или организирањето на училишните обврски. Во таа смисла, образовниот асистент има улога да го олесни учењето, без да го наруши принципот на еднакво учество во наставата (БРО 2020).

Поддршката во академскиот процес може да опфати:

- помош при разбирање на наставните инструкции и задачи, преку дополнително објаснување или поедноставување на содржините;
- поддршка во организирање на училишниот материјал и следење на распоредот;
- олеснување на учеството на ученикот во групна работа и дискусии;
- поттикнување на ученикот да биде активен учесник во наставата, во согласност со своите можности (БРО 2020).

Во Концепцијата за инклузивно образование се нагласува дека целта на ваквата поддршка не е да се намалат образовните очекувања, туку да се создадат услови ученикот да ги оствари своите потенцијали во рамки на редовната наставна програма или нејзина соодветна модификација (БРО 2020).

Покрај академската поддршка, образовните асистенти имаат значајна улога и во социјалната инклузија на учениците со попреченост. Социјалната вклученост е клучен аспект на инклузивното образование, бидејќи училиштето не е само место за учење, туку и средина за развој на социјални вештини, пријателства и чувство на припадност (БРО 2020).

Во националните документи се истакнува дека образовниот асистент може да придонесе кон:

- олеснување на интеракцијата меѓу ученикот со попреченост и неговите врсници;
- поттикнување на соработка и меѓусебно прифаќање во училницата;
- поддршка при учество во воннаставни активности и училишни настани;
- намалување на ризикот од изолација и социјална маргинализација (БРО 2020).

Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека асистентот треба да внимава неговата поддршка да не доведе до прекумерна зависност на ученикот, туку да го поттикне постепениот развој на самостојност и социјални вештини (БРО 2020).

Еден од основните принципи на инклузивното образование е индивидуализацијата на поддршката. Во Концепцијата за инклузивно образование се истакнува дека поддршката треба да се заснова на проценката на функционалните способности и потреби на ученикот, а не само на видот на попреченост (БРО 2020).

Образовниот асистент обезбедува поддршка која е:

- усогласена со индивидуалниот образовен план или модифицираната програма;
- флексибилна и приспособлива на променливите потреби на ученикот;
- насочена кон зајакнување на самостојноста и активното учество;
- координирана со останатите форми на поддршка во училиштето (БРО 2020; МОН 2021).

Во Правилникот за начинот на побарување и избор на образовен/личен асистент се нагласува дека обезбедувањето асистент е временска мерка и дека поддршката треба редовно да се преиспитува, со цел да се утврди дали и во кој обем таа е сè уште потребна (МОН, 2021). Ова укажува на тоа дека улогата на образовниот асистент е динамична и зависна од напредокот и развојот на ученикот.

Инклузивната училишна култура се гради преку вредности, како: почитување на различностите, соработка, еднакви можности и активно учество на сите ученици. Во Концепцијата за инклузивно образование се нагласува дека образовните асистенти, заедно со наставниците и стручната служба, придонесуваат кон создавање училишна средина која ги прифаќа и ги вреднува различностите (БРО 2020).

Присуството на образовен асистент во редовната училница може да има позитивно влијание и врз останатите ученици, преку:

- зголемување на свесноста за различностите и потребите на другите;

- поттикнување емпатија и соработка меѓу учениците;
- создавање на позитивна клима за учење и меѓусебна поддршка (БРО 2020).

Улогата на образовниот асистент не се сведува само на индивидуална поддршка, туку има пошироко значење за развојот на инклузивната практика во училиштето.

Иако националната рамка ја препознава важноста на образовните асистенти, во стручните документи се укажува дека нивната ефикасност зависи од повеќе фактори, како што се: квалитетот на соработката со наставниците, јасната распределба на улоги и континуираната стручна поддршка. Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се истакнува потребата од обуки и супервизија за асистентите, со цел тие да можат адекватно да одговорат на комплексните потреби на учениците со попреченост (БРО 2020).

Концепцијата за инклузивно образование нагласува дека обезбедувањето образовни асистенти треба да биде дел од поширока стратегија за инклузија, која вклучува приспособување на наставните програми, развој на капацитетите на наставниот кадар и соработка со ресурсните центри (БРО 2020).

Образовните асистенти претставуваат важна форма на поддршка за учениците со попреченост во редовните училишта. Нивната улога е насочена кон олеснување на учењето, поттикнување на социјалната инклузија и создавање услови за еднакво учество во образовниот процес. Националните документи јасно укажуваат дека поддршката што ја обезбедуваат образовните асистенти е ефективна кога е дел од координиран и тимски пристап, заснован на индивидуалните потреби на ученикот и принципите на инклузивното образование (БРО 2020; МОН 2021).

Образовните асистенти имаат значајна улога во унапредувањето на инклузивната практика во редовните училишта и во обезбедувањето квалитетно образование за учениците со попреченост, во согласност со националната правна и институционална рамка.

3. Улогата на образовниот асистент во академскиот и социјалниот развој на учениците со попреченост

Инклузивното образование, како современ пристап во образовниот систем, има за цел не само физичко вклучување на учениците со попреченост во редовните училишта туку и нивно целосно учество во наставниот процес и во социјалниот живот на училиштето. Академскиот и социјалниот развој на учениците со попреченост се препознаваат како меѓусебно поврзани и подеднакво важни аспекти на инклузијата. Националните документи за инклузивно образование во Република Македонија јасно укажуваат дека успешната инклузија подразбира создавање услови ученикот да напредува во учењето, но и да развива социјални вештини, чувство на припадност и позитивни односи со врсниците (Биро за развој на образованието 2020).

Образовниот асистент има значајна улога како дел од системот на поддршка на учењето. Според Концепцијата за инклузивно образование, поддршката за учениците со попреченост треба да биде организирана на начин кој ги зема предвид индивидуалните потреби, силните страни и потенцијалите на ученикот, а образовниот асистент се јавува како ресурс кој го олеснува остварувањето на тие цели во рамки на редовното училиште (БРО 2020). Неговата улога не се сведува само на техничка помош, туку опфаќа низа активности насочени кон олеснување на учењето, поддршка на комуникацијата, поттикнување на активното учество и развој на самостојноста.

Националната правна и стручна рамка ја дефинира поддршката на учењето како процес кој треба да придонесе ученикот со попреченост да може да ги следи наставните содржини, да учествува во наставните активности и да ги постигне образовните исходи во согласност со своите можности. Во тој процес, образовниот асистент работи под супервизија на наставникот и во координација со училишниот инклузивен тим, со цел поддршката да биде усогласена со индивидуалниот образовен план или модифицираната програма (Министерство за образование и наука 2021).

Концепцијата за инклузивно образование и Водичот за работа на училишниот инклузивен тим нагласуваат дека инклузијата не може да се мери исклучиво преку академските постигнувања. Социјалната димензија на образованието, односно можноста ученикот да воспоставува односи со врсниците, да се чувствува прифатен и да учествува во заеднички активности, е клучна за неговиот целокупен развој и благосостојба (БРО 2020). Оттука, поддршката што ја обезбедува образовниот

асистент има и изразена социјална компонента, која придонесува за намалување на ризикот од изолација и маргинализација на учениците со попреченост.

Во националните документи се истакнува дека образовниот асистент може да има позитивно влијание врз социјалната инклузија на ученикот преку олеснување на комуникацијата со наставниците и врсниците, поттикнување на соработка во училиницата и поддршка при учество во училишни и воннаставни активности (БРО 2020). Ваквиот пристап е во согласност со принципите на инклузивното образование, според кои училиштето треба да создаде средина во која сите ученици се чувствуваат вреднувани и прифатени.

Правилниците и упатствата на Министерството за образование и наука укажуваат дека поддршката од образовниот асистент е временна и динамична мерка, која треба да се приспособува во согласност со напредокот и променливите потреби на ученикот. Ова подразбира дека улогата на асистентот не е статична, туку се менува во зависност од степенот на самостојност и развој на ученикот, како и од контекстот на наставата и училишната средина (МОН 2021). Таквиот пристап има за цел да спречи создавање зависност и да го поттикне постепеното зголемување на автономијата на ученикот.

3.1. Влијанието на образовниот асистент врз академскиот успех на учениците со попреченост

Академскиот успех на учениците со попреченост во редовните училишта претставува еден од клучните индикатори за ефективноста на инклузивното образование. Во националната стручна и правна рамка, академскиот успех не се дефинира исклучиво преку постигнувањето високи оценки, туку преку напредокот на ученикот во однос на неговите индивидуални можности, активното учество во наставата и остварувањето на образовните цели утврдени во индивидуалниот образовен план (ИОП) или модифицираната програма (Биро за развој на образованието 2020).

Образовниот асистент има значајна улога како дел од системот на поддршка на учењето. Според Концепцијата за инклузивно образование, поддршката што ја обезбедува образовниот асистент е насочена кон отстранување или намалување на бариерите кои го отежнуваат учењето на ученикот со попреченост и кон создавање

услови за негово активно вклучување во наставниот процес (БРО 2020). Ваквата поддршка има директно влијание врз академскиот напредок на ученикот.

Една од најважните форми на влијание на образовниот асистент врз академскиот успех е поддршката во следењето на наставните содржини. Учениците со попреченост често се соочуваат со тешкотии во разбирањето на наставните инструкции, темпото на работа или сложеноста на задачите. Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека образовниот асистент може да обезбеди дополнително објаснување, појаснување на инструкциите и структурирање на задачите, во согласност со насоките на наставникот и ИОП (БРО 2020).

Оваа поддршка не подразбира замена на наставникот или поедноставување на наставните цели, туку приспособување на начинот на кој ученикот пристапува до содржините. Со тоа се овозможува ученикот со попреченост да ги разбере наставните материјали и да учествува во наставата заедно со своите врсници, што претставува основа за подобар академски напредок.

Националните документи укажуваат дека дел од учениците со попреченост имаат тешкотии во организацијата на училишните обврски, управувањето со времето и следењето на наставниот процес. Во таа смисла, образовниот асистент може да има значајно влијание врз академскиот успех преку поддршка во:

- организирање на училишниот материјал;
- следење на распоредот и активностите;
- потсетување на чекорите потребни за завршување на задачите;
- развивање навики за учење и самостојна работа (БРО 2020).

Во Концепцијата за инклузивно образование се нагласува дека ваквата поддршка треба да биде насочена кон постепено зајакнување на самостојноста на ученикот, а не кон создавање зависност од асистентот. Ова значи дека образовниот асистент има улога да го води ученикот кон саморегулација на учењето, што е клучен предуслов за долгорочен академски успех (БРО 2020).

Индивидуалниот образовен план претставува основен документ за планирање и следење на академскиот напредок на учениците со попреченост. Според националната

рамка, ИОП се изработува од училишниот инклузивен тим и ги дефинира образовните цели, методите на работа и формите на поддршка кои се потребни за ученикот (Министерство за образование и наука 2020). Образовниот асистент придонесува кон реализацијата на ИОП преку секојдневна примена на договорените стратегии за поддршка во наставата. Во Водичот за работа на УИТ се наведува дека асистентот може да обезбедува повратни информации за напредокот на ученикот кои се користат при следење и ревидирање на ИОП (БРО 2020). На тој начин, образовниот асистент индиректно придонесува за подобро усогласување на наставните активности со потребите на ученикот, што позитивно влијае врз неговиот академски успех.

Академскиот успех не зависи само од разбирањето на наставните содржини, туку и од активното учество на ученикот во наставните активности. Националните документи нагласуваат дека образовниот асистент може да има значајна улога во поттикнувањето на активното учество на ученикот со попреченост во наставата, преку:

- охрабрување на ученикот да поставува прашања и да учествува во дискусии;
- олеснување на учеството во групна работа;
- поддршка при извршување на практични активности во училницата (БРО 2020).

Со ваквата поддршка се зголемува ангажираноста на ученикот, што е важен фактор за подобар академски напредок. Во Концепцијата за инклузивно образование се истакнува дека активното учество во наставата придонесува кон зголемување на мотивацијата за учење и развој на позитивен став кон образованието кај учениците со попреченост (БРО 2020).

Иако образовниот асистент нема улога во оценувањето на ученикот, неговата поддршка може индиректно да влијае врз резултатите што ученикот ги постигнува. Со тоа што му помага на ученикот подобро да ги разбере задачите и да ги изврши наставните активности, асистентот придонесува ученикот да може поцелосно да го покаже своето знаење и своите вештини (БРО 2020).

Во националните документи се нагласува дека следењето на напредокот треба да се базира на индивидуалниот развој на ученикот, а не на споредба со останатите

ученици. Во тој процес, информациите што ги обезбедува образовниот асистент за секојдневното функционирање и учење на ученикот можат да бидат корисни за наставниците и стручната служба при донесување одлуки за понатамошна поддршка (БРО 2020).

Иако националната рамка ја препознава позитивната улога на образовните асистенти во академскиот успех на учениците со попреченост, во стручните документи се укажува дека ова влијание зависи од повеќе фактори. Меѓу нив се издвојуваат јасната распределба на улоги, квалитетната соработка со наставниците и континуираната стручна поддршка за асистентите (БРО 2020; МОН 2021).

Образовниот асистент има значајно влијание врз академскиот успех на учениците со попреченост преку обезбедување поддршка во следењето на наставата, организацијата на учењето, реализацијата на индивидуалниот образовен план и поттикнувањето на активното учество во наставните активности. Националните документи јасно укажуваат дека ова влијание е најизразено кога поддршката е индивидуализирана, координирана со наставниците и стручната служба и насочена кон развој на самостојноста на ученикот (БРО 2020; МОН, 2021).

3.2. Влијанието на образовниот асистент врз социјализацијата на учениците со попреченост

Социјализацијата претставува суштински аспект на целокупниот развој на учениците и е нераскинливо поврзана со образовниот процес. Во рамки на инклузивното образование, социјализацијата на учениците со попреченост подразбира нивно активно учество во училишниот живот, воспоставување односи со врсниците, развој на социјални и комуникациски вештини и чувство на припадност во училишната заедница. Националните документи за инклузивно образование во Република Македонија ја нагласуваат важноста на социјалната димензија на инклузијата, истакнувајќи дека образованието не се сведува само на академски постигнувања, туку и на развој на личноста и социјалните компетенции на ученикот (Биро за развој на образованието 2020).

Образовниот асистент има значајна улога како поддржувач на процесот на социјализација на учениците со попреченост во редовните училишта. Според Концепцијата за инклузивно образование, поддршката што ја обезбедува образовниот

асистент треба да придонесе ученикот да биде прифатен како рамноправен член на училишната заедница и да има можност да развива социјални односи во природна училишна средина (БРО 2020).

Еден од клучните аспекти на социјализацијата е воспоставувањето и одржувањето односи со врсниците. Учениците со попреченост често се соочуваат со бариери во комуникацијата, интеракцијата или прифаќањето од страна на другите ученици. Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека образовниот асистент може да придонесе кон олеснување на интеракцијата меѓу ученикот со попреченост и неговите врсници, преку поттикнување на заеднички активности и поддршка во групната работа (БРО 2020).

Истражувањата на Вебстер и Блечфорд покажуваат дека иако асистентите најчесто работат со ученици со попреченост со намера да помогнат, нивната постојана близина понекогаш доведува до тоа овие ученици поретко да комуницираат со своите врсници. Во набљудувачки студии во инклузивни училници, авторите забележале дека асистентите најчесто се фокусирани на мал број ученици со попреченост и ретко се вклучуваат во поддршка која го олеснува контактот со другите ученици, што може да ја намали природната врсничка интеракција (Webster, Blatchford 2013, како што е цитирано кај Doležalová 2017). Слични резултати се наведени и во анализи на перцепциите на учениците, каде што се потенцира дека прекумерното „посредување“ на асистентот во комуникацијата може да го попречи развојот на спонтани социјални односи (Students With Disabilities' Perspectives... 2007).

Образовниот асистент, во соработка со наставникот, може да помогне ученикот со попреченост да се вклучи во активности кои поттикнуваат соработка, како што се: групни задачи, парови за учење и училишни проекти. Ваквиот пристап овозможува создавање природни можности за интеракција и развој на пријателски односи, што е клучно за социјалниот развој на ученикот (БРО 2020).

Развојот на комуникациските и социјалните вештини е основен предуслов за успешна социјализација. Националните документи укажуваат дека образовниот асистент може да има позитивно влијание во овој процес преку поддршка на ученикот во разбирање и примена на социјалните правила во училишната средина, како и во изразување на своите потреби и мислења на соодветен начин (БРО 2020).

Во Концепцијата за инклузивно образование се нагласува дека поддршката треба да биде насочена кон развој на функционални вештини, меѓу кои значајно место имаат комуникацијата, соработката и решавањето конфликти. Образовниот асистент, преку секојдневна работа со ученикот, може да помогне во зајакнување на овие вештини, секогаш во координација со наставникот и стручната служба (БРО 2020).

Социјализацијата на учениците со попреченост не зависи само од индивидуалната поддршка, туку и од пошироката училишна клима. Во националните стручни документи се истакнува дека инклузивната училишна култура се темели на вредности, како: почитување на различностите, толеранција, соработка и заемна поддршка (БРО 2020).

Образовниот асистент може да придонесе кон создавање позитивна училишна клима преку своето секојдневно присуство и начинот на кој ја реализира поддршката. Со тоа што ја нагласува автономијата и способностите на ученикот со попреченост, а не неговите ограничувања, асистентот индиректно влијае и врз ставовите на останатите ученици. Овој пристап е во согласност со Концепцијата за инклузивно образование, која нагласува дека училиштето треба да биде средина во која различностите се прифаќаат и се вреднуваат (БРО 2020).

Учеството во училишни и воннаставни активности има важна улога во социјалниот развој на учениците. Националните документи укажуваат дека учениците со попреченост треба да имаат можност да учествуваат во сите аспекти од училишниот живот, во согласност со своите можности и интереси (БРО 2020).

Во овој процес, образовниот асистент може да обезбеди поддршка при учество во екскурзии, културни настани, спортски активности и други форми на училишно ангажирање, со цел ученикот со попреченост да не биде изоставен од овие активности. Ваквата поддршка придонесува за зголемување на чувството на припадност и за развој на позитивен однос кон училиштето (БРО 2020).

Еден од значајните аспекти поврзани со влијанието на образовниот асистент врз социјализацијата е потребата од внимателен баланс меѓу обезбедување поддршка и поттикнување на самостојноста. Во Водичот за работа на училишниот инклузивен тим се нагласува дека прекумерната или несоодветно организирана поддршка може да доведе до изолирање на ученикот од врсниците или создавање зависност од асистентот (БРО 2020).

Затоа, улогата на образовниот асистент е да ја приспособува поддршката во согласност со развојот на ученикот и да создава услови ученикот постепено да презема поголема одговорност за своето социјално функционирање. Овој пристап е во согласност со принципите на инклузивното образование и со националната рамка за поддршка на учениците со попреченост (БРО 2020; Министерство за образование и наука [МОН] 2021).

Социјализацијата има директно влијание врз емоционалната благосостојба на учениците со попреченост. Во Концепцијата за инклузивно образование се истакнува дека чувството на припадност и прифаќање во училиштето е клучно за развојот на позитивна слика за себе и за мотивацијата за учење (БРО 2020).

Поддршката од образовниот асистент може да придонесе ученикот да се чувствува посигурно и поддржано во училишната средина, што има позитивно влијание врз неговата самодоверба и социјална адаптација. Ваквата поддршка, кога е добро координирана со наставниците и стручната служба, може да помогне во создавање стабилна и поддржувачка средина за ученикот со попреченост (БРО 2020).

Образовниот асистент има значајно влијание врз социјализацијата на учениците со попреченост преку олеснување на интеракцијата со врсниците, поттикнување на развојот на социјални и комуникациски вештини, поддршка при учество во училишни активности и создавање позитивна училишна клима. Националните документи јасно укажуваат дека ова влијание е најизразено кога поддршката е индивидуализирана, тимски координирана и насочена кон зајакнување на самостојноста и чувството на припадност на ученикот во редовното училиште (БРО 2020; МОН 2021).

3.3. Предизвици и ограничувања во работата на образовните асистенти

Иако образовните асистенти имаат значајна улога во поддршката на учениците со попреченост во редовните училишта, бројни научни истражувања укажуваат дека нивната работа е поврзана со одредени предизвици и ограничувања. Овие предизвици не ја негираат вредноста на асистентската поддршка, туку укажуваат на потребата од внимателно планирање, јасна распределба на улоги и системска поддршка за да се обезбеди ефективна инклузија (Giangreco, Broer, Edelman 2001).

Еден од најчесто идентификуваните предизвици во литературата е нејасната или недоволно прецизна дефиниција на улогата на образовниот асистент. Истражувањата покажуваат дека во пракса често доаѓа до преклопување на улогите меѓу наставниците и асистентите, при што асистентите преземаат активности кои се надвор од нивната поддржувачка функција (Giangreco et al. 2001). Ова може да доведе до:

- намалување на одговорноста на наставникот за ученикот со попреченост;
- конфузија во тимската работа;
- неусогласени очекувања во однос на улогата на асистентот.

Истражувањата укажуваат дека јасното дефинирање на улогите и континуираната комуникација меѓу наставниците и асистентите се клучни за надминување на овој предизвик (Giangreco 2010).

Друг значаен предизвик кој често се истакнува во научната литература е ризикот од создавање прекумерна зависност на ученикот од образовниот асистент. Истражувањата покажуваат дека постојаното присуство на асистент може, во одредени случаи, да го намали степенот на самостојност на ученикот и да го ограничи неговото активно учество во наставата и интеракцијата со врсниците (Giangreco, Edelman, Luiselli, MacFarland 1997).

Овој ризик се манифестира преку:

- ученикот кој се обраќа исклучиво кон асистентот, а не кон наставникот;
- намалена иницијатива за самостојно извршување на задачи;
- ограничена социјална интеракција со врсниците.

Научните трудови нагласуваат дека поддршката од асистентот треба да биде постепено намалувана и приспособувана, со цел да се поттикне автономијата и саморегулацијата на ученикот (Giangreco 2010).

Иако образовните асистенти често се воведуваат со цел да ја подобрат и социјалната инклузија, истражувањата покажуваат дека нивното присуство автоматски не води секогаш до подобри социјални односи со врсниците. Напротив, во одредени ситуации

постојаното присуство на асистент може ненамерно да го изолира ученикот од групата, особено ако асистентот функционира како „посредник“ во сите интеракции (Giangreco et al. 2001).

Ова укажува на потребата асистентите:

- да поттикнуваат директна интеракција меѓу учениците;
- да се повлекуваат во позадина кога тоа е можно;
- да соработуваат со наставниците во креирање инклузивни наставни стратегии.

Многу истражувања укажуваат дека образовните асистенти често немаат доволна иницијална обука или континуиран професионален развој за работа со ученици со комплексни потреби (Sharma, Salend 2016). Ова може да влијае врз квалитетот на поддршката што ја обезбедуваат и врз нивната сигурност во извршувањето на задачите. Неколку истражувања посочуваат и дека образовните асистенти често сметаат дека нивната формална обука не е доволна за комплексните задачи што ги извршуваат во инклузивните училиници. Во студијата на Мартин (2013), која ги истражува потребите за учење и професионален развој кај асистентите кои работат со ученици со тешки и повеќекратни попречености, асистентите изразиле чувство дека многу од официјалните курсеви им даваат ограничени, теоретски информации, но не и практични стратегии за секојдневна поддршка. Томсон (2012) нагласува дека специјализираната обука насочена кон тоа асистентите да научат како да ги поттикнуваат врсничките интеракции значително ја подобрува нивната ефикасност, што сугерира дека квалитетот, а не само квантитетот на обуката е клучен. Слични заклучоци изнесуваат и понови истражувања кои истакнуваат дека недоволната и фрагментирана обука може да ја ограничи способноста на асистентите да одговорат на разновидните потреби на учениците со попреченост (Emre 2023; Lequía et al. 2018).

Недостигот на обука може да резултира со:

- несоодветни стратегии за поддршка на учењето;

- тешкотии во справување со предизвикувачки однесувања;
- зависност од личното искуство, наместо од стручни насоки.

Истражувањата нагласуваат дека континуираната обука, супервизија и менторска поддршка се неопходни за ефективна работа на образовните асистенти (Sharma, Salend 2016).

Друг предизвик кој се истакнува во научните трудови е ограничената вклученост на асистентите во процесите на планирање и донесување одлуки. Иако асистентите често имаат директен увид во секојдневното функционирање на ученикот, тие не се секогаш вклучени во состаноците за планирање на индивидуалната поддршка (Giangreco et al. 2001).

Ова може да доведе до:

- недоволна усогласеност меѓу планираната и реалната поддршка;
- пропуштени можности за подобрување на интервенциите;
- намалено чувство на професионална вредност кај асистентите.

Научните истражувања укажуваат дека ефективноста на образовните асистенти е условена и од пошироки системски фактори, како што се: организацијата на наставата, бројот на ученици во одделението и достапноста на стручна поддршка (Giangreco 2010). Без соодветна системска рамка, дури и најквалитетната асистентска поддршка може да има ограничено влијание.

Иако образовните асистенти имаат значајна улога во инклузивното образование, нивната работа е поврзана со низа предизвици и ограничувања. Клучните предизвици се однесуваат на нејасните улоги, ризикот од зависност на ученикот, ограниченото влијание врз социјалната инклузија, недоволната обука и системските ограничувања. Овие заклучоци укажуваат дека асистентската поддршка треба да биде внимателно планирана, континуирано следена и интегрирана во поширок тимски и системски пристап, со цел да се обезбеди вистинска инклузија и одржлив развој на учениците со попреченост.

4. Релевантни теоретски истражувања

Во рамки на инклузивното образование, улогата на образовниот асистент е предмет на значителен интерес во меѓународната научна литература. Со зголеменото вклучување на учениците со попреченост во редовните училишта, истражувачите се насочуваат кон анализирање на ефективностa на различните модели на поддршка, при што образовните асистенти се препознаваат како една од најчесто користените мерки. Релевантните истражувања опфаќаат различни аспекти од нивната работа, вклучувајќи го влијанието врз академскиот успех, социјализацијата, автономијата на учениците, како и професионалните предизвици со кои се соочуваат асистентите.

Едно од позначајните европски истражувања за улогата на асистентите е спроведено од Егилсон и Траустадотир (2009) во Исланд. Податоците се собирани преку полуструктурирани интервјуа и систематски набљудувања на училишната практика. Авторките идентификуваат шест клучни теми поврзани со асистентската поддршка: дефинирање на улогите и одговорностите, количината и содржината на поддршката, физичката близина на асистентот до ученикот, приоритетите на училиштето, степенот на независност на ученикот и односот меѓу наставникот и асистентот. Резултатите покажуваат дека асистентите имаат значајна улога во овозможувањето пристап до наставата, но истовремено постои ризик од создавање зависност, особено кога асистентот е постојано физички присутен покрај ученикот. Заклучокот е дека асистентската поддршка може да придонесе за инклузија, но само доколку е внимателно планирана и насочена кон развој на автономијата на ученикот (Egilson, Traustadóttir 2009).

Сутер и Џангреко (2009) спроведуваат квантитативно истражување во 19 училишта во сојузната држава Вермонт, САД, кои се ориентирани кон инклузивно образование. Истражувањето опфаќа податоци од 92 специјални едукатори, 36 администратори и информации за 103 ученици со попреченост, кои добиваат индивидуална поддршка од парапрофесионалец во редовни одделенија. Резултатите покажуваат значително зголемување на бројот на парапрофесионалци во периодот од 1990 до 2005 година, како и висока стапка на еден на еден поддршка. Авторите укажуваат дека ваквиот модел води кон голема зависност од асистентите и релативно мал ангажман на високо квалификувани наставници. Заклучокот е дека прекумерната употреба на асистенти може да го доведе во прашање квалитетот на образовната поддршка и дека е потребен

редизајн на сервисниот модел со поголем фокус на тимска работа и конастава (Suter, Giangreco 2009).

Сајмс и Хамфри (2011) спроведуваат квалитативно истражување во четири редовни средни училишта во Северна Англија, фокусирано на поддршката на ученици со нарушувања од аутистичниот спектар. Примерокот вклучува 15 наставни асистенти, а податоците се собрани преку полуструктурирани интервјуа. Истражувањето покажува дека асистентите често се соочуваат со нејасно дефинирани улоги и мораат да балансираат помеѓу поддршката на ученикот и барањата на наставата. Авторите истакнуваат дека постојаната физичка близина на асистентот може да доведе до социјална изолација на ученикот и намалена интеракција со врсниците. Заклучокот е дека за ефективна инклузија е потребна јасна распределба на улогите, систематска обука и подобра соработка меѓу асистентите и наставниците (Symes, Humphrey 2011).

Мартин и Алборц (2014) спроведуваат квалитативно истражување во специјално училиште во Северозападна Англија, фокусирано на поддршката на ученици со тешка и длабока интелектуална и комбинирана попреченост. Во истражувањето учествуваат 17 наставни асистенти и 5 наставници. Резултатите покажуваат дека асистентите имаат клучна улога во секојдневната комуникација, основната грижа и учеството на учениците во наставните активности. Сепак, авторите укажуваат дека асистентите често немаат доволна формална обука и дека нивниот придонес ретко е формално вклучен во планирањето на образовната поддршка. Заклучокот е дека е неопходно формално признавање на улогата на асистентите и обезбедување систематска професионална поддршка (Martin, Alborz 2014).

Ликвија, Вилкерсон, Ким и Лајонс (2018) спроведуваат мешано истражување во 14 училишта во пет училишни окрузи во Средниот Запад на САД. Примерокот опфаќа 22 ученици со тешки попречености. Податоците се собрани преку мерење на социјалната прифатеност, набљудувања во училницата и анализа на улогата на парапрофесионалците. Резултатите покажуваат дека начинот на ангажман на асистентите значително влијае врз социјалната прифатеност на учениците. Кога асистентите постојано обезбедуваат индивидуална поддршка, интеракцијата со врсниците е намалена. Наспроти тоа, стратегиите кои поттикнуваат врничка поддршка и групна работа се поврзани со повисоко ниво на социјална инклузија. Авторите заклучуваат дека улогата на асистентот треба да биде насочена кон олеснување, а не кон заменување на социјалните односи (Lequia et al. 2018).

Дудек и соработниците (2024) спроведуваат квантитативно истражување во 59 основни училишта во сојузната држава Њу Џерси, САД. Примерокот вклучува 149 наставници кои работат со парапрофесионалци во поддршка на ученици со предизвикувачко однесување. Резултатите покажуваат дека квалитетот на односот меѓу наставниците и парапрофесионалците е поврзан со ефективноста на поддршката за учениците. Авторите укажуваат дека структурните фактори, како што се социоекономскиот статус на училиштето и оптовареноста на наставниците, влијаат врз квалитетот на оваа соработка. Заклучокот е дека институционалната поддршка и времето за планирање се клучни за успешна соработка (Dudek et al. 2024).

Шарма и Саленд (2016) спроведуваат систематски преглед на 61 научна студија од 11 држави, фокусирани на улогата на асистентите во инклузивни училници. Прегледот опфаќа различни методолошки пристапи и примероци. Авторите идентификуваат повторувачки теми: нејасни улоги, недоволна обука, ограничено време за планирање и ризик од прекумерна зависност на учениците. Заклучокот е дека асистентите можат да имаат позитивно влијание само кога нивната улога е јасно дефинирана и кога се дел од координиран систем на поддршка (Sharma, Salend 2016).

Релевантните истражувања укажуваат дека образовните асистенти имаат потенцијал да придонесат за академскиот и социјалниот развој на учениците со попреченост, но нивното влијание зависи од начинот на организација на поддршката. Јасно дефинираните улоги, соодветната обука, тимската соработка и насоченоста кон автономија, се идентификуваат како клучни фактори за ефективна инклузија.

II. Истражувачки дел

1. Методологија на истражувањето

1.1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се ставовите и верувањата на образовните асистенти, наставниците, родителите и членовите на стручната служба во редовните основни училишта во однос на улогата, значењето и ефектите од образовниот асистент во инклузивното образование на учениците со попреченост.

Истражувањето е насочено кон испитување на перцепцијата за неопходноста на образовниот асистент како фактор за обезбедување инклузивно образование, неговиот придонес за следење на наставата, зголемување на самостојноста на ученикот, справување со тешкотиите во редовната настава, како и неговото влијание врз академските постигнувања и социјалната инклузија на учениците со попреченост.

Посебен акцент во истражувањето се става на утврдување на степенот на усогласеност и разликите во ставовите меѓу различните групи испитаници, со цел да се согледаат можните разлики во нивните перцепции за улогата и значењето на образовниот асистент во образовниот процес. Преку компаративна анализа на ставовите на испитаниците, истражувањето настојува да обезбеди целосна и објективна слика за позицијата на образовниот асистент во практиката на инклузивното образование.

1.2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на ова истражување е да се испитаат и да се анализираат ставовите и верувањата на образовните асистенти, наставниците, родителите и членовите на стручната служба во однос на улогата, значењето и ефектите од образовниот асистент во инклузивното образование на учениците со попреченост.

Истражувањето има за цел да утврди дали постои усогласеност или разлики во перцепциите на различните групи испитаници во однос на неопходноста на образовниот асистент, неговиот придонес за следење на наставата, зголемување на самостојноста на ученикот, справување со тешкотиите во редовната настава, позитивните ефекти врз академските постигнувања, како и неговата улога во социјалната инклузија и прифаќање на учениците со попреченост. Истражувањето

настојува да обезбеди релевантни сознанија кои можат да послужат како основа за унапредување на инклузивната образовна практика и за поддршка на креирањето образовни политики и мерки насочени кон подобрување на положбата и ефективноста на образовниот асистент во образовниот процес.

Истражувањето има дескриптивно-аналитички и компаративен карактер, бидејќи се насочува кон опис и анализа на ставовите на различни групи испитаници, како и кон споредба на нивните перцепции во однос на улогата и ефектите од образовниот асистент.

Според методолошкиот пристап, истражувањето е квантитативно, бидејќи податоците се прибираат преку анкетирање со структурирани прашалници и Ликерт-скала, а добиените резултати се обработуваат со соодветни статистички методи.

1.3. Задачи на истражувањето

- Да се испита улогата и значењето на образовните асистенти во образовниот процес на учениците со попреченост кои посетуваат настава во редовно училиште.
- Да се опишат ставовите на образовните асистенти, наставниците, родителите и членовите на стручната служба во однос на улогата и значењето на образовниот асистент во образовниот процес на учениците со попреченост.
- Да се утврди дали постои разлика во верувањето за неопходноста на образовниот асистент како фактор за инклузивно образование помеѓу четирите групи испитаници.
- Да се испита во кој степен различните групи испитаници веруваат дека поддршката од образовен асистент придонесува за зголемување на самостојноста на ученикот со попреченост.
- Да се анализира перцепцијата за тоа дали присуството на образовен асистент е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.

- Да се утврди дали наставниците и родителите различно ја перципираат тежината на тешкотиите во редовната настава без присуство на образовен асистент кај учениците со попреченост.
- Да се спореди нивото на верување во позитивните ефекти од образовниот асистент врз академските постигнувања, вниманието и ангажираноста на ученикот помеѓу образовните асистенти, наставниците и родителите.
- Да се испита перципираниот придонес на образовниот асистент за социјалната инклузија и прифаќање на ученикот со попреченост во училишната средина.
- Да се испита улогата на образовниот асистент како фактор за успешна образовна и социјална инклузија на учениците со попреченост во редовното образование.
- Да се согледаат ставовите и перцепциите на наставниците, членовите на стручната служба и родителите во однос на ефективноста и неопходноста на образовните асистенти.
- Да се изврши анализа и интерпретација на добиените податоци со примена на соодветни статистички методи, со цел проверка на поставените хипотези.
- Врз основа на добиените резултати, да се донесат заклучоци и да се предложат препораки за унапредување на улогата на образовните асистенти и инклузивната образовна практика.

1.4. Хипотези на истражувањето

Хипотезите на ова истражување се:

- H_1 : Не постои статистички значајна разлика во верувањето за неопходноста на образовниот асистент помеѓу четирите групи испитаници.

- H_2 : Образовните асистенти веруваат повеќе од другите групи испитаници дека нивната поддршка придонесува за зголемување на самостојноста на ученикот со попреченост.

- H_3 : Образовните асистенти веруваат повеќе од наставниците дека нивното присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.

- X₄: Наставниците веруваат повеќе од родителите дека без образовен асистент, учениците со попреченост имаат значителни тешкотии во редовната настава.

- X₅: Образовните асистенти и наставниците покажуваат повисоко ниво на верување во позитивните ефекти од образовниот асистент во споредба со родителите.

- X₆: Членовите на стручната служба веруваат повеќе од родителите дека присуството на образовен асистент придонесува за подобра социјална инклузија и прифаќање на ученикот со попреченост во училишната средина.

1.5. Варијабли

Во согласност со предметот и целта на истражувањето, во ова истражување се дефинирани следниве варијабли:

Независни варијабли:

- пол и возраст на испитаниците;
- возраст на детето;
- времетраење на поддршката од образовен асистент;
- професионална ориентација на членовите на стручниот тим.

Зависни варијабли:

- неопходноста на образовниот асистент;
- придонесот во самостојноста на ученикот со попреченост;
- клучноста на присуството на образовниот асистент;
- тешкотиите во случај на отсуство на образовен асистент;
- позитивните ефекти од образовниот асистент;
- социјалната инклузија и прифаќање.

1.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

- Во ова истражување се користи квантитативен метод и техника на прибирање квантитативни податоци по пат на анкета со инструмент – прашалник.

- Користени техники – анкетирање, скалирање.

- Во ова истражување ќе се служиме со 4 самостојно изработени прашалници, кои се наменети за родителите на учениците со попреченост, наставниците на учениците со попреченост, како и за самите образовни асистенти. Во прашалниците има прашања од повеќе типови, прашања со одговор **Да/Не**, прашања со повеќе понудени одговори, а најголем дел од прашањата во прашалниците се од затворен тип, при што испитаниците избираат од однапред понудени одговори – затворените прашања се формулирани како тврдења и се оценуваат со примена на петстепенa Ликертова скала (од „воопшто не се согласувам“ до „целосно се согласувам“). Овие прашања овозможуваат квантитативна обработка и статистичка анализа на податоците, кои се во врска со улогата на образовниот асистент во образованието на учениците со попреченост кои посетуваат настава во редовните училишта.

1.7. Популација и примерок

Популацијата на истражувањето е составена од четири истражувачки групи кои се директно поврзани со процесот на инклузивно образование и поддршката на учениците со попреченост во основното образование. Во првата група се опфатени родители на ученици со попреченост кои посетуваат настава во редовни основни училишта. Втората група ја сочинуваат наставници кои во својата работа имаат ученици со попреченост и се директно вклучени во процесот на нивно образование и инклузија. Во третата група спаѓаат образовните асистенти кои обезбедуваат директна и индивидуална поддршка на учениците со попреченост во наставниот процес. Четвртата група ја сочинуваат членовите на стручните служби во училиштата, односно училишни психолози, педагози и специјални едукатори и рехабилитатори, кои имаат значајна улога во планирањето и спроведувањето на инклузивните образовни практики.

Истражувањето е спроведено на случаен примерок на територијата на градот Скопје, Република Македонија. Во истражувањето се вклучени испитаници од повеќе основни училишта на територијата на градот Скопје, меѓу кои: ООУ „Кочо Рацин“, ООУ „Петар Поп Арсов“, ООУ „Јан Амос Коменски“, ООУ „Лазо Ангеловски“, ООУ „Димитар Миладинов“, ООУ „Браќа Миладиновци“, ООУ „Коле Неделковски“, ООУ „Гоце Делчев“ и ООУ „Војдан Чернодрински“

Вкупниот примерок на истражувањето изнесува 160 испитаници, распределени во четири групи, при што за секоја група се користи посебен прашалник. Така, во истражувањето учествуваат 40 родители на ученици со попреченост, 40 наставници, 40 образовни асистенти и 40 членови на стручните служби во училиштата.

Образовните асистенти кои учествуваа во истражувањето се ангажирани преку Основниот училиштен ресурсен центар „Иднина“ – Скопје, кој има значајна улога во обезбедувањето поддршка за учениците со попреченост и во координацијата на образовните асистенти во редовните училишта.

Податоците за истражувањето се прибрани со помош на анкетен прашалник, кој беше дистрибуиран онлајн преку платформата *Гугл формс (Google Forms)*. За секоја од четирите истражувачки групи беше подготвен посебен прашалник со прашања поврзани со нивните искуства, ставови и перцепции за улогата на образовниот асистент и функционирањето на инклузивното образование во редовните основни училишта.

1.8. Статистичка обработка на податоците, анализа и интерпретација на податоците

Обработката на податоците ќе се спроведе со користење на статистичкиот пакет SPSS. Пресметани ќе бидат просечните вредности (M), стандардните отстапувања (SD), t-тест за утврдување значајност на разлики меѓу споредуваните групи и Пирсонов коефициент на корелација за утврдување на поврзаноста меѓу истражувачките варијабли.

Обработката на податоците беше извршена со примена на програмата *Мајкрософт ексел (Microsoft Excel)*, при што резултатите беа прикажани табеларно и изразени преку апсолутни броеви и проценти. За подетална статистичка анализа беше

користен статистичкиот софтвер SPSS, верзија 26. Во рамките на статистичката обработка беа применети ANOVA-тестови, со цел да се утврдат разлики помеѓу различните групи испитаници во однос на нивната перцепција за улогата на образовните асистенти. Беа применети тестови за корелација *Goodman and Kruskal's lambda* (λ), со цел да се испита поврзаноста помеѓу независните варијабли и помошните зависни варијабли во однос на перцепцијата на образовните асистенти за нивната улога во едукативниот процес, како и нивната соработка со останатите чинители во инклузивното образование. Резултатите добиени на ниво на статистичка значајност $p < 0,05$ се сметаа за статистички значајни.

1.9. Организација и тек на истражувањето

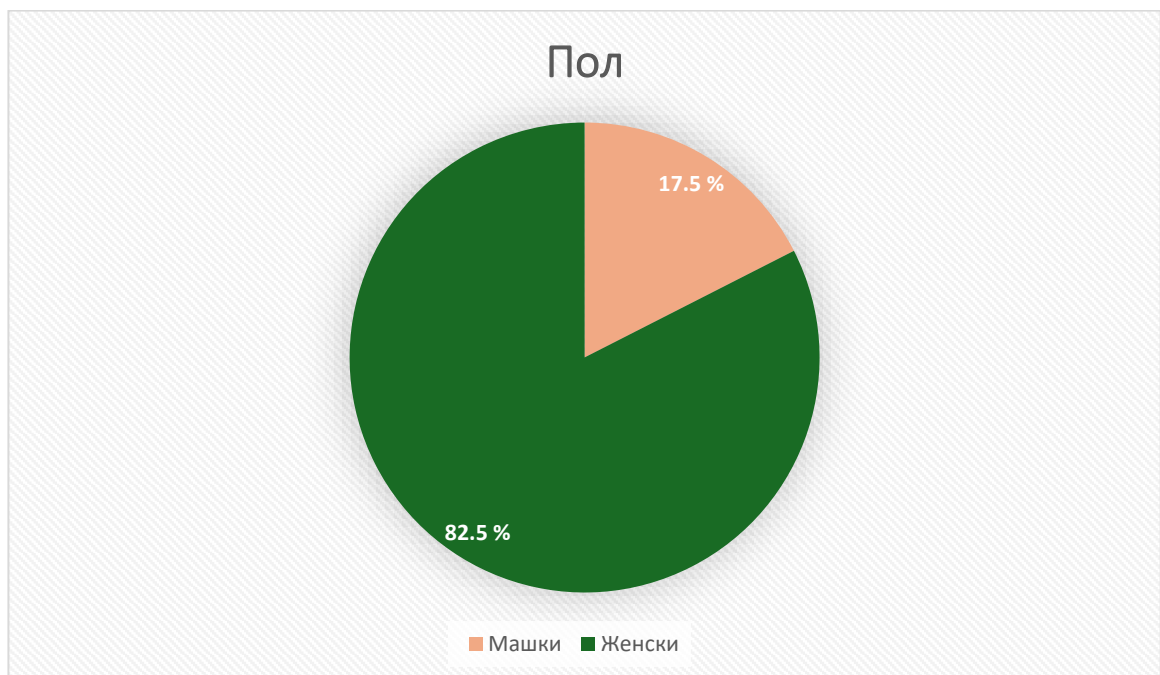
Најпрво се започнува со теоретска анализа, односно собирање теоретски податоци и согледување на потребата за спроведување на истражувањето. Се оценува значењето на професијата образовен асистент, нејзината улога во образованието на учениците со попреченост. Потоа, се преоѓа кон планирање на истражувањето и одредување на прашањето, проблемот, целта, хипотезите и варијаблите на истото. Се одредува популацијата на истражувањето и се подготвува соодветен прашалник за остварување на целите на истражувањето, кој се испраќа по случаен избор на целната група испитаници. Се образложуваат потребите и барањата на истражувањето, како и загарантирана анонимност и барање по пополнување на истиот во најбрз можен рок да се врати назад до истражувачот. По добивањето на податоците, се одредува веродостојноста и валидноста на прашалникот и се преоѓа кон постапка за собирање на податоците. Се преоѓа кон статистичка обработка на податоците и потврдување или отфрлање на хипотезите. Според добиените резултати се носи заклучок од истражувањето, како и препораки и насоки за понатамошни истражувања на оваа тематика. Времетраењето на истражувањето е 6 месеци.

III. Анализа на резултатите од истражувањето

3.1. Анализа на резултатите добиени од прашалникот наменет за образовни асистенти

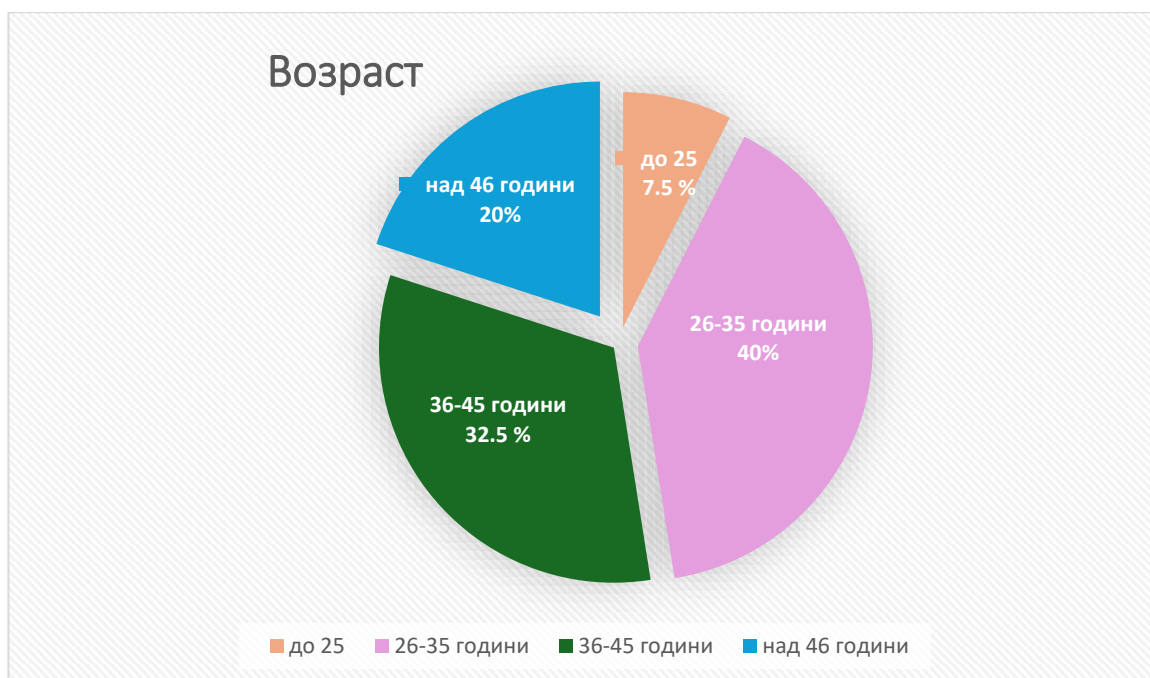
Анализата на податоците од истражувањето беше извршена врз основа на одговорите добиени од вкупно 40 испитаници за секој од применетите прашалници. Прашалниците беа структурирани со употреба на Ликертова скала од пет степени на согласност (1 – воопшто не се согласувам, 2 – не се согласувам, 3 – делумно се согласувам, 4 – се согласувам, 5 – целосно се согласувам).

Во овој прашалник, од вкупниот број испитаници, 7 испитаници се машки, што претставува 17,5 % од вкупниот број испитаници, додека 33 испитаници се женски, што претставува 82,5 % од вкупниот број испитаници.



Графикон бр. 1: Пол на испитаниците

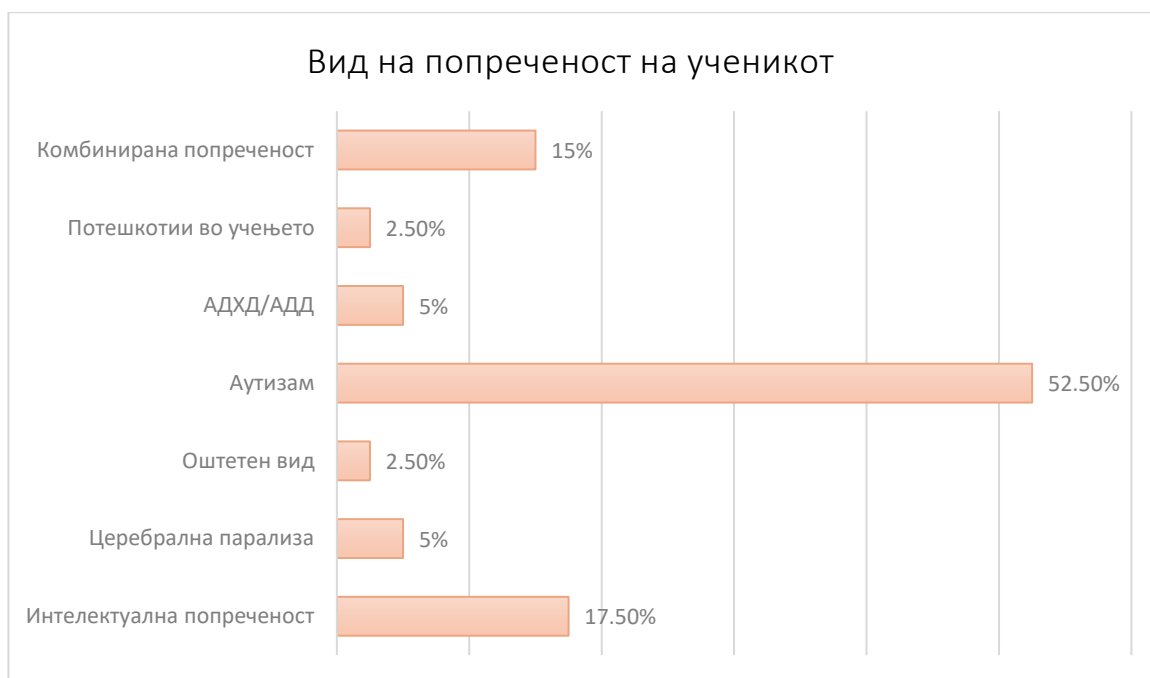
Кога станува збор за возраста на испитаниците, од вкупниот број испитаници, најголем дел, односно 16 испитаници (40 %), припаѓаат на возрасната група од 26 до 35 години. Тринаесет испитаници (32,5 %) се на возраст од 36 до 45 години, додека 8 испитаници (20 %) се на возраст од 46 години и повеќе. Најмал број испитаници, односно 3 испитаници (7,5 %), припаѓаат на возрасната група до 25 години.



Графикон бр. 2: Возраст на испитаниците

Во однос на прашањето за дијагнозата на ученикот со кого работат образовните асистенти, резултатите покажуваат дека најголем процент од испитаниците работат со ученици со аутизам. Поточно, 52,5 % од испитаниците (21 испитаник) навеле дека работат со ученици со аутизам. Понатаму, 17,5 % од испитаниците (7 испитаници) работат со ученици со интелектуална попреченост. Помал процент од испитаниците навеле дека работат со ученици со АДХД/АДД, односно 5 % (2 испитаници), како и со ученици со церебрална парализа, исто така 5 % (2 испитаници). 2,5 % од испитаниците (1 испитаник) работат со ученик со оштетен вид, додека 2,5 % од испитаниците (1 испитаник) работат со ученик со тешкотии во учењето.

Кај дел од испитаниците се појавува комбинирана попреченост, односно учениците имаат повеќе од една дијагноза. Така, 7,5 % од испитаниците (3 испитаници) навеле комбинација од интелектуална попреченост и аутизам. Кај 2,5 % од испитаниците (1 испитаник) е наведена комбинација од АДХД/АДД и тешкотии во учењето, кај 2,5 % (1 испитаник) комбинација од интелектуална попреченост и тешкотии во учењето, додека 2,5 % од испитаниците (1 испитаник) навеле комбинирана попреченост составена од церебрална парализа, оштетен вид и тешкотии во учењето.



Графикон бр. 3: Дијагноза на учениците на кои им се доделени образовни асистенти

На прашањето/тврдењето: „Моето присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост“, од вкупниот број испитаници, 30 испитаници, односно 75 %, изјавиле дека целосно се согласуваат со даденото тврдење, 7 испитаници (17,5 %) се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, додека само 1 испитаник (2,5 %) не се согласува со истото. Ниту еден од испитаниците не одговорил дека воопшто не се согласува со овој исказ.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	7	17,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 2: Исказ: Моето присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост

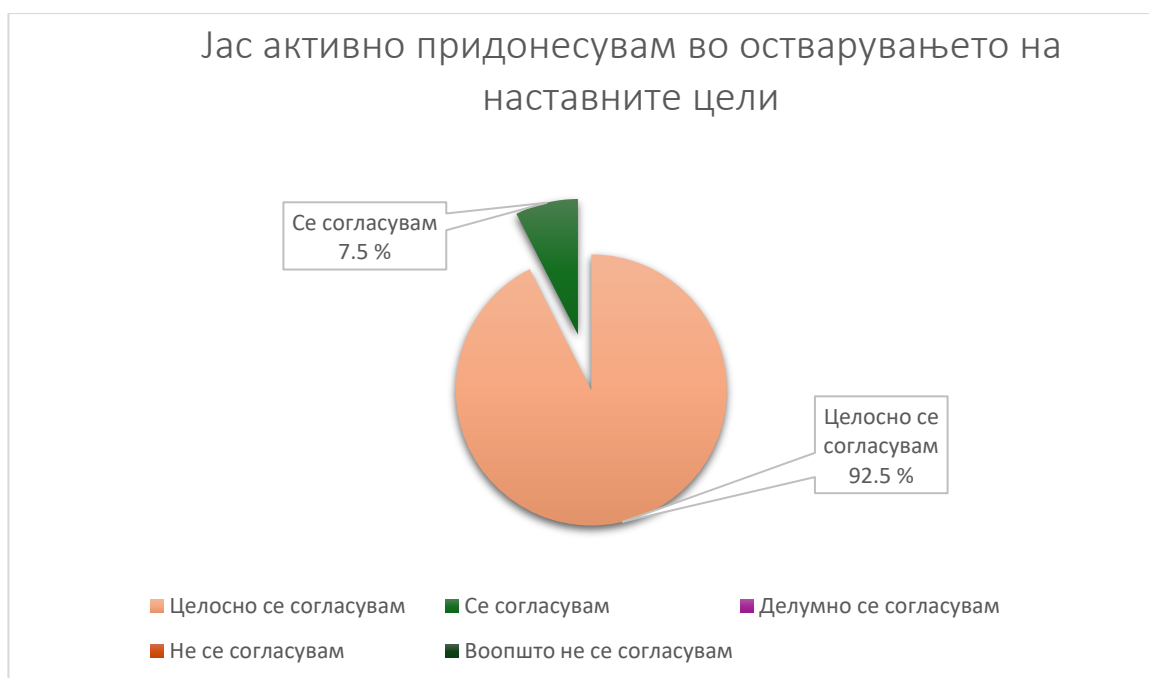
Со исказот: „Без поддршка од образовен асистент, ученикот би имал значителни тешкотии во редовната настава“, 34 испитаници (85 %) целосно се согласуваат, 4

испитаници (10 %) се согласуваат, а 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат. Нема испитаници кои изразиле несогласување.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	34	85 %
Се согласувам	4	10 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	/	/
Воопшто не се согласувам	/	/

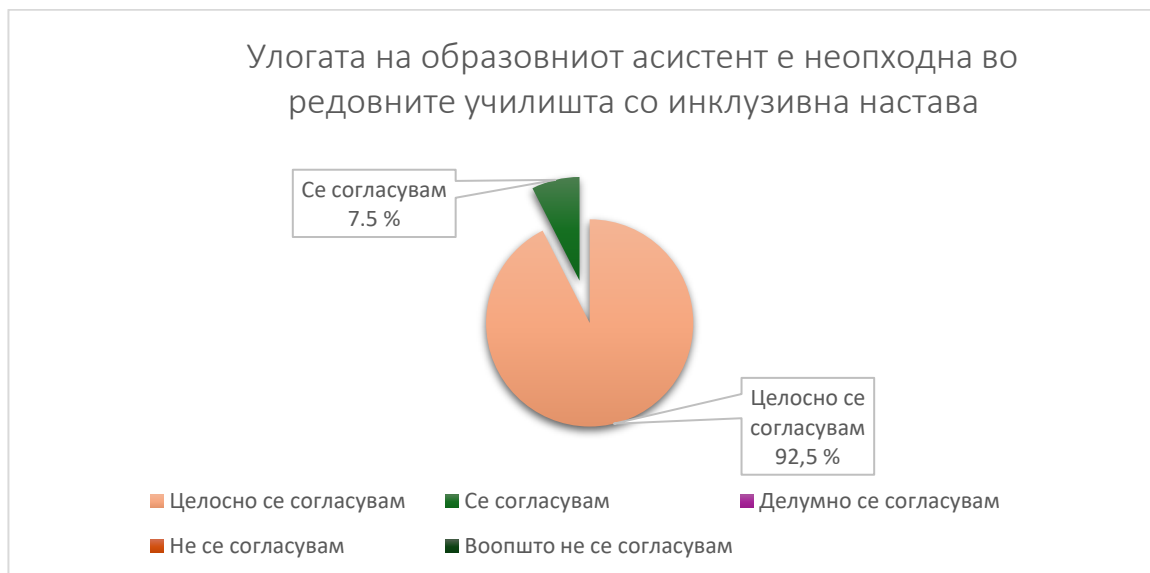
Табела бр. 3: Исказ: Без поддршка од образовен асистент, ученикот би имал значителни тешкотии во редовната настава

Со исказот: „Јас активно придонесувам во остварувањето на наставните цели“, 37 испитаници (92,5 %) целосно се согласуваат, додека 3 испитаници (7,5 %) се согласуваат.



Графикон бр. 4: Исказ: Јас активно придонесувам во остварувањето на наставните цели

Во врска со тврдењето дека улогата на образовниот асистент е неопходна во редовните училишта со инклузивна настава, 37 испитаници (92,5 %) целосно се согласуваат, а 3 испитаници (7,5 %) се согласуваат.



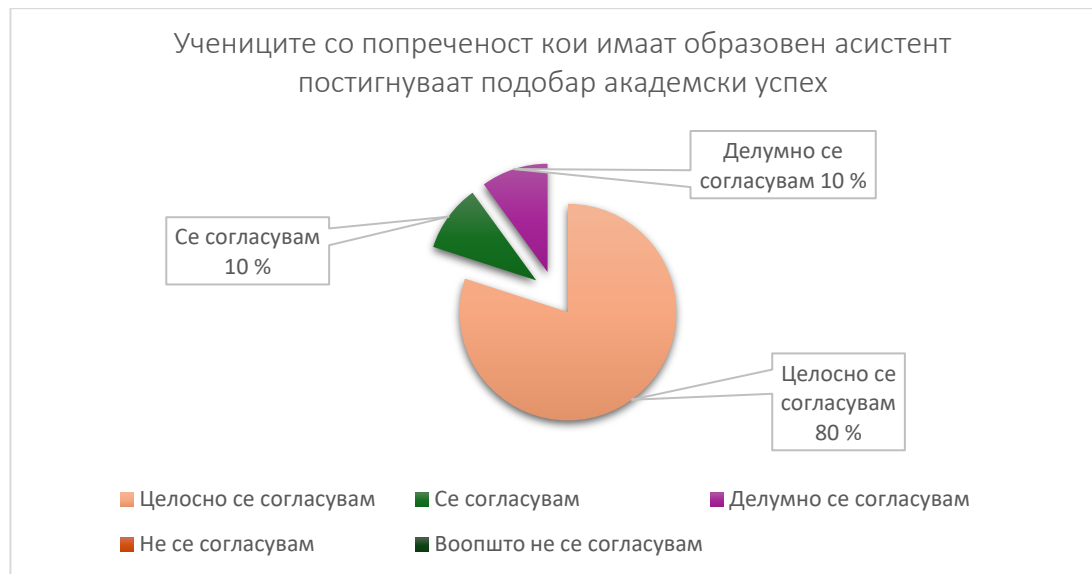
Графикон бр. 5: Исказ: Улогата на образовниот асистент е неопходна во редовните училишта со инклузивна настава

Речиси целокупниот примерок ја поддржува констатацијата дека образовниот процес на ученикот е поефикасен со присуство на асистент, при што 39 испитаници (97,5 %) целосно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) се согласува.



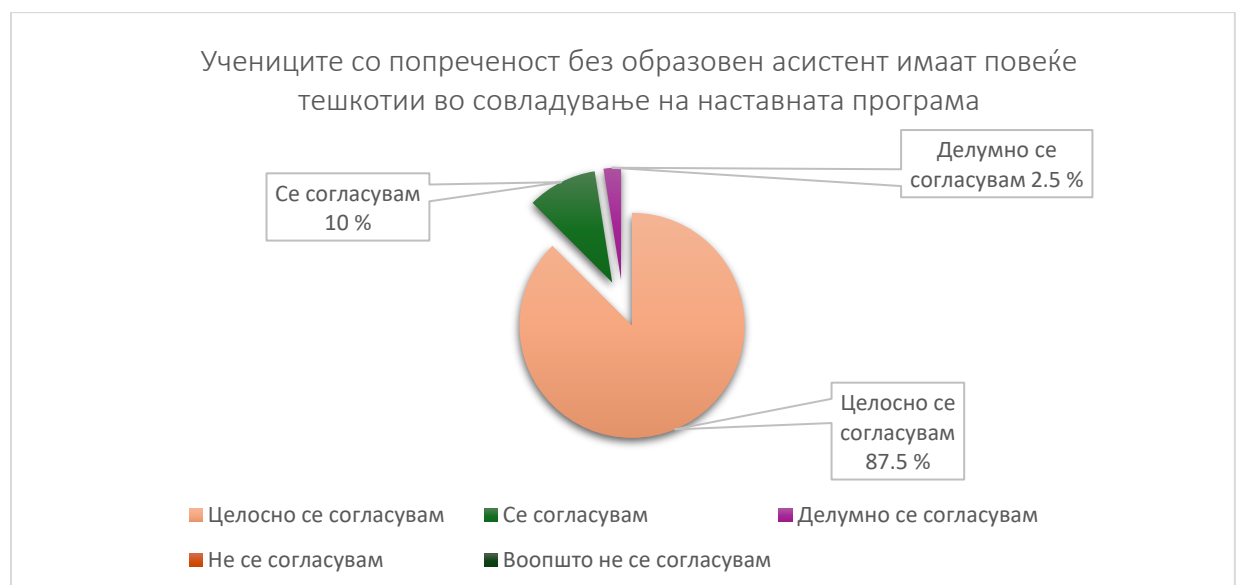
Графикон бр. 6: Исказ: Образовниот процес на ученикот е поефикасен со присуство на асистент

Во однос на мислењето дека учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобар академски успех, 32 испитаници (80 %) целосно се согласуваат, 4 испитаници (10 %) се согласуваат, а 4 испитаници (10 %) делумно се согласуваат.



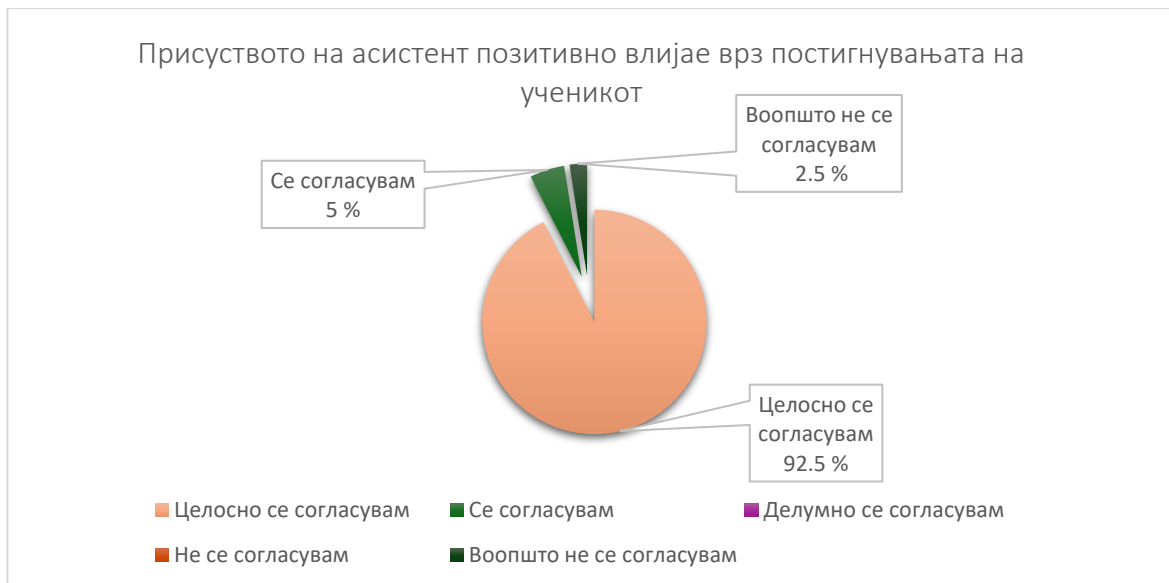
Графикон бр. 7: Исказ: Учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобар академски успех

Ставот дека учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладување на наставната програма е силно поддржан, при што 35 испитаници (87,5 %) целосно се согласуваат, 4 испитаници (10 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



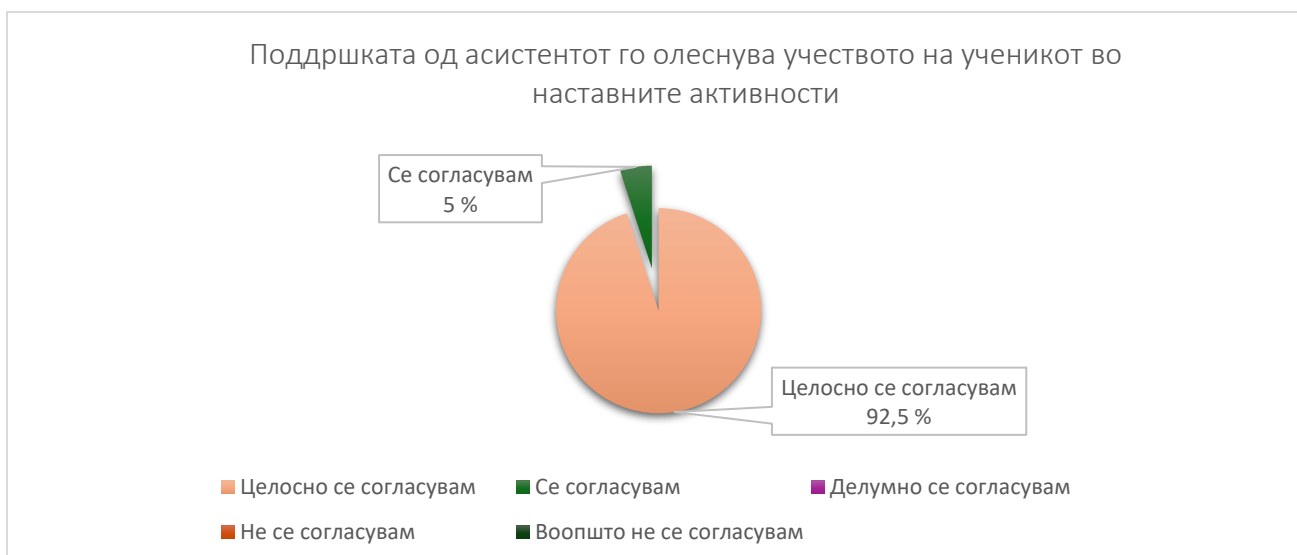
Графикон бр. 8: Исказ: Учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладување на наставната програма

Во однос на исказот дека присуството на асистент позитивно влијае врз постигнувањата на ученикот, 37 испитаници (92,5 %) целосно се согласуваат, 2 испитаници (5 %) се согласуваат, додека 1 испитаник (2,5 %) воопшто не се согласува.



Графикон бр. 9: Исказ: Присуството на асистент позитивно влијае врз постигнувањата на ученикот

Констатацијата дека поддршката од асистентот го олеснува учеството на ученикот во наставните активности е прифатена од 38 испитаници (95 %) кои целосно се согласуваат, додека 2 испитаници (5 %) се согласуваат.



Графикон бр. 10: Исказ: Поддршката од асистентот го олеснува учеството на ученикот во наставните активности

Со исказот дека ученикот на кого сум му доделен како образовен асистент може да посетува настава самостојно, најголем дел од испитаниците, односно 23 (57,5 %), воопшто не се согласуваат, 6 испитаници (15 %) не се согласуваат, 7 испитаници (17,5 %) делумно се согласуваат, а по 2 испитаници (5 %) се согласуваат и целосно се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	2	5 %
Се согласувам	2	5 %
Делумно се согласувам	7	17,5 %
Не се согласувам	6	15 %
Воопшто не се согласувам	23	57,5 %

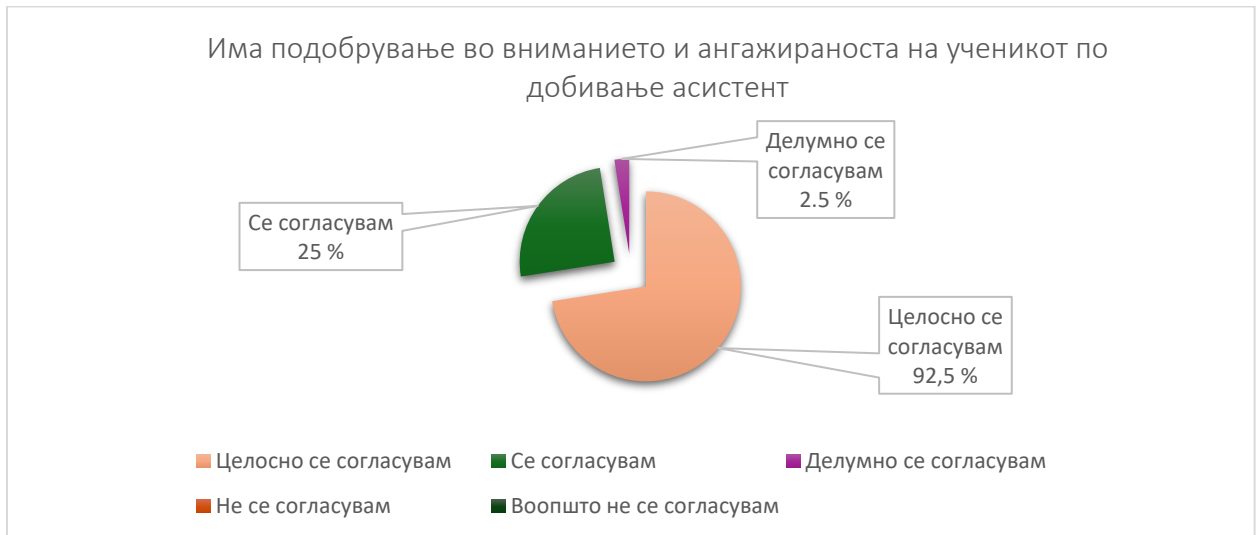
Табела бр. 4: Исказ: Ученикот на кого сум му доделен како образовен асистент може да посетува настава самостојно

Во однос на тврдењето дека по вклучувањето на образовен асистент, ученикот покажува поголем академски напредок, 30 испитаници (75 %) целосно се согласуваат, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

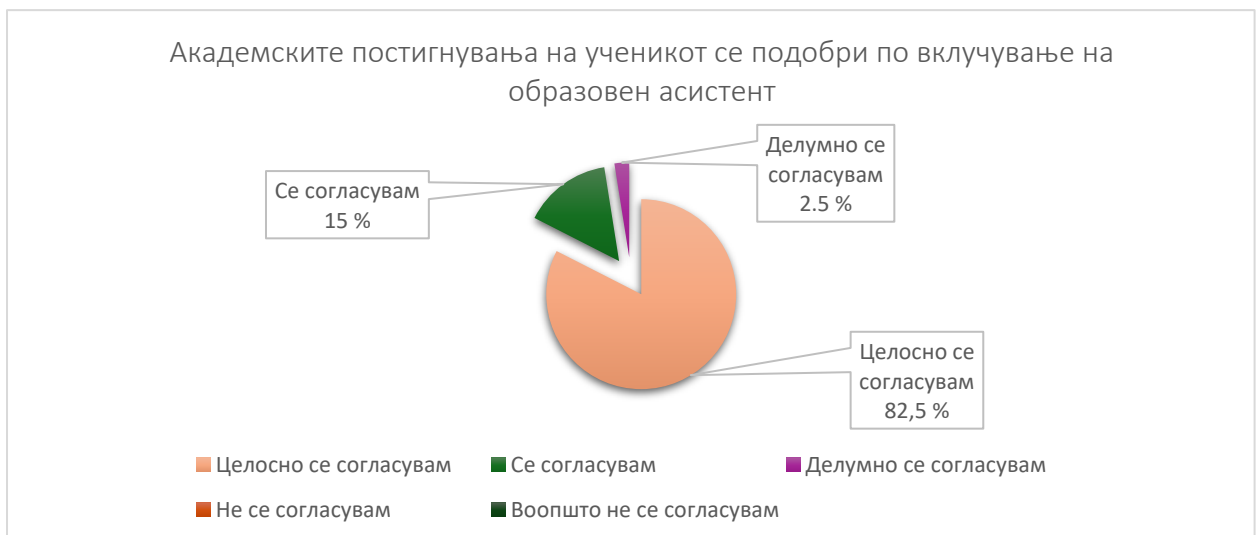
Табела бр. 5: Исказ: Вклучувањето на образовен асистент ученикот покажува огромен академски напредок

Ставот дека има подобрување во вниманието и ангажираноста на ученикот по добивање асистент е поддржан од 29 испитаници (72,5 %) кои целосно се согласуваат и 10 испитаници (25 %) кои се согласуваат, додека 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



Графикон бр. 11: Исказ: Има подобрување во вниманието и ангажираноста на ученикот по добивање асистент

Во однос на исказот дека академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент, 33 испитаници (82,5 %) целосно се согласуваат, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



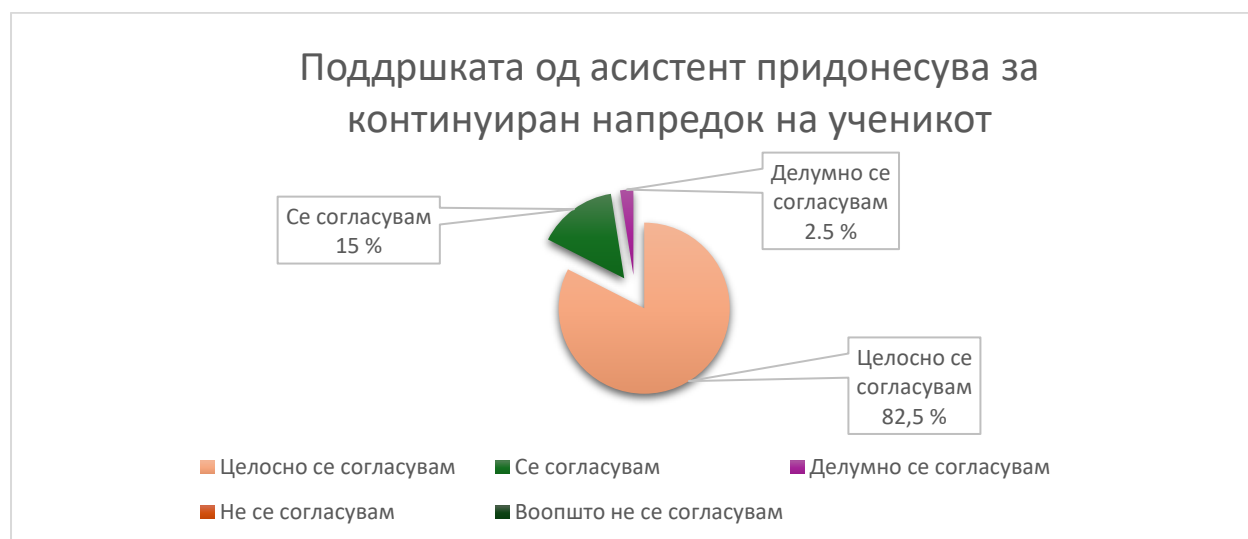
Графикон бр. 12: Исказ: Академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент

Кога се анализира мислењето дека ученикот покажува поголема самостојност во учењето со текот на времето, 13 испитаници (32,5 %) целосно се согласуваат, 10 испитаници (25 %) се согласуваат, 7 испитаници (17,5 %) делумно се согласуваат, 7 испитаници (17,5 %) не се согласуваат, а 3 испитаници (7,5 %) воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	13	32,5 %
Се согласувам	10	25 %
Делумно се согласувам	7	17,5 %
Не се согласувам	7	17,5 %
Воопшто не се согласувам	3	7,5 %

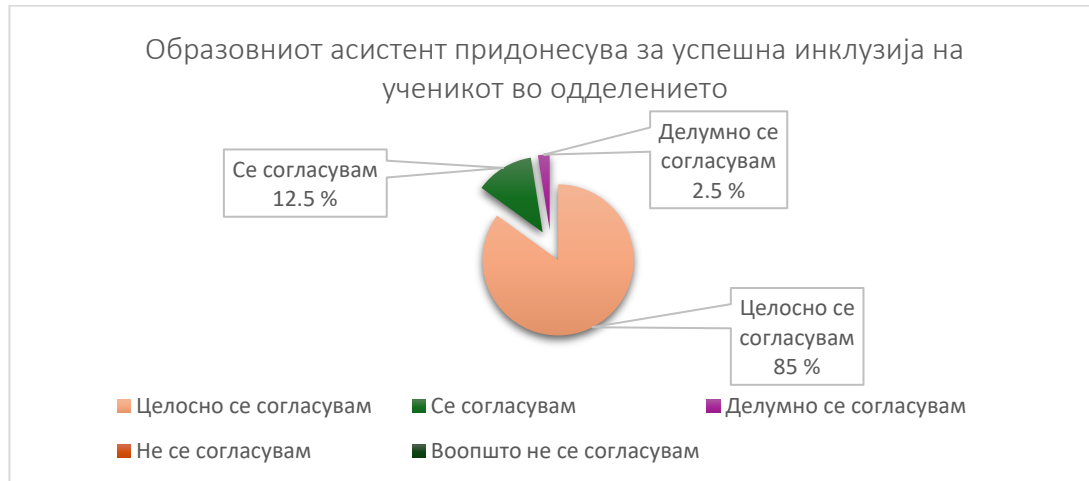
Табела бр. 6: Исказ: Ученикот покажува поголема самостојност во учењето со текот на времето

Во однос на исказот дека поддршката од асистент придонесува за континуиран напредок на ученикот, мнозинството испитаници, односно 33 (82,5 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, додека 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува. Не е забележано несогласување.



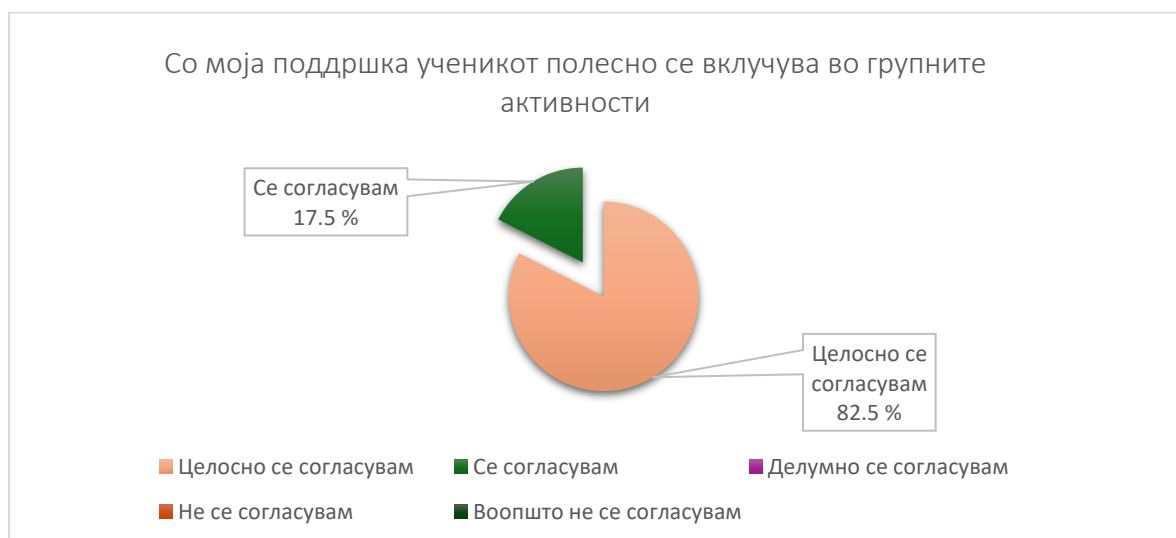
Графикон бр. 13: Исказ: Поддршката од асистент придонесува за континуиран напредок на ученикот

Кога станува збор за ставот дека образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот во одделението, 34 испитаници (85 %) целосно се согласуваат, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува. Резултатите укажуваат на силна согласност во однос на значењето на асистентот за инклузивниот процес.



Графикон бр. 14: Исказ: Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот во одделението

Во врска со исказот: „Со моја поддршка ученикот полесно се вклучува во групните активности“, 33 испитаници (82,5 %) целосно се согласуваат, додека 7 испитаници (17,5 %) се согласуваат. Ниту еден испитаник не изразил негативен став по однос на овој исказ.



Графикон бр. 15: Исказ: Со моја поддршка ученикот полесно се вклучува во групните активности

Анализата на ставовите поврзани со тврдењето дека присуството на асистент ја подобрува социјалната интеракција на ученикот со врсниците покажува дека 31 испитаник (77,5 %) целосно се согласува, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	31	77,5 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

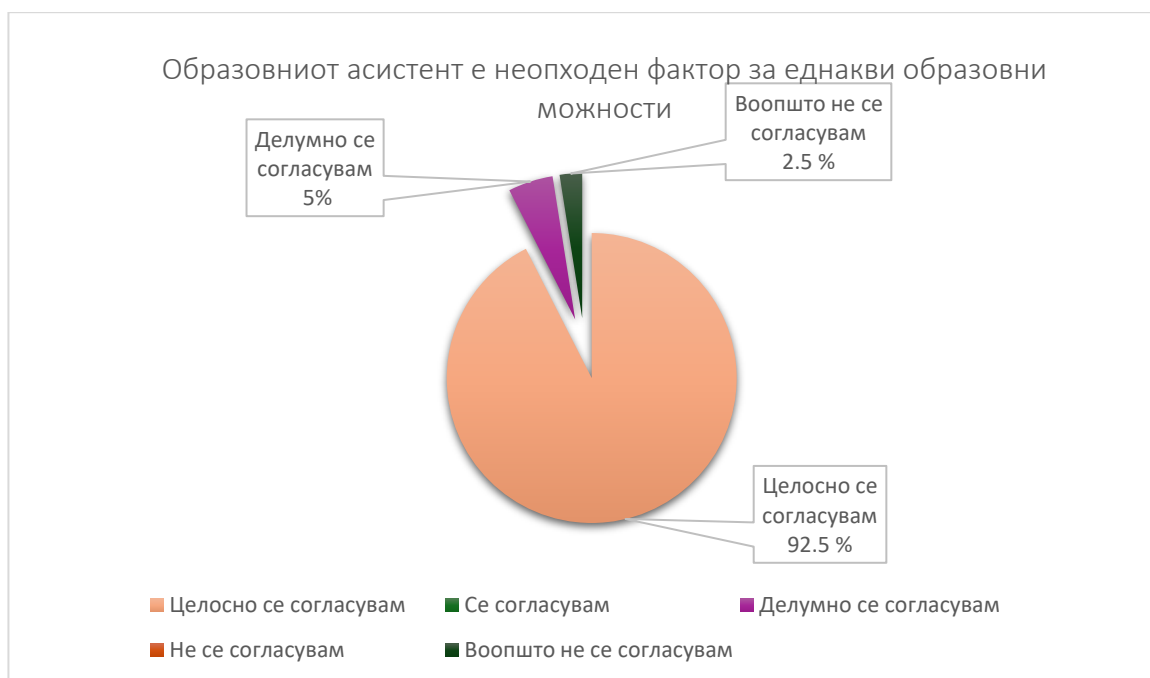
Табела бр. 7: Исказ: Присуството на асистент ја подобрува социјалната интеракција на ученикот со врсниците

Во однос на исказот дека без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната, 35 испитаници (87,5 %) целосно се согласуваат, 2 испитаници (5 %) се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, додека 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	35	87,5 %
Се согласувам	2	5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 8: Исказ: Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната

Ставот дека образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности е поддржан од 37 испитаници (92,5 %) кои целосно се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) воопшто не се согласува.

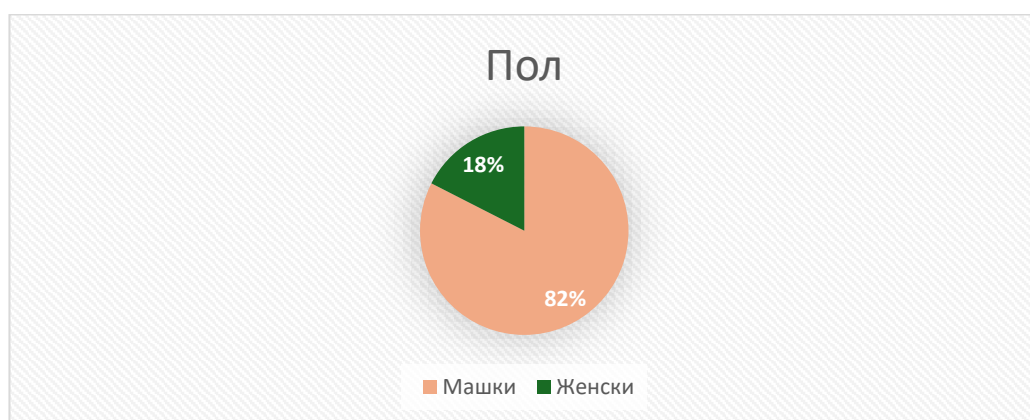


Графикон бр. 16: Исказ: Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности

3.2. Анализа на резултатите добиени од прашалникот наменет за наставници

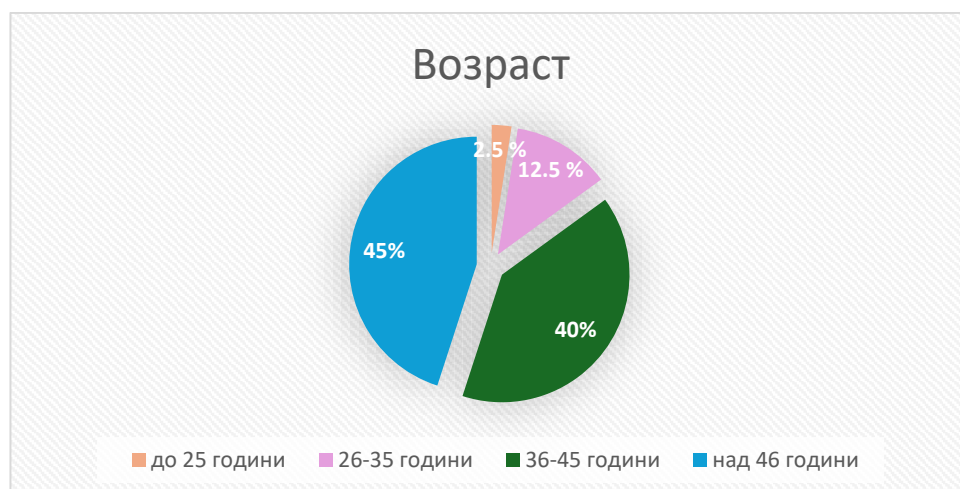
Во анкетата учествуваа 40 наставници, чии одговори овозможуваат увид во нивната перцепција за улогата и значењето на образовниот асистент во редовната настава. Податоците се обработени квантитативно и презентирани со апсолутни и релативни вредности.

Во однос на полот, 33 наставници (82,5 %) се жени, додека 7 наставници (17,5 %) се мажи.



Графикон бр. 17: Пол на испитаниците

Кога станува збор за возраста, 18 наставници (45 %) се на возраст од 46 години и повеќе, 16 наставници (40 %) се на возраст од 36 до 45 години, 5 наставници (12,5 %) се на возраст од 26 до 35 години, а 1 наставник (2,5 %) е на возраст до 25 години.



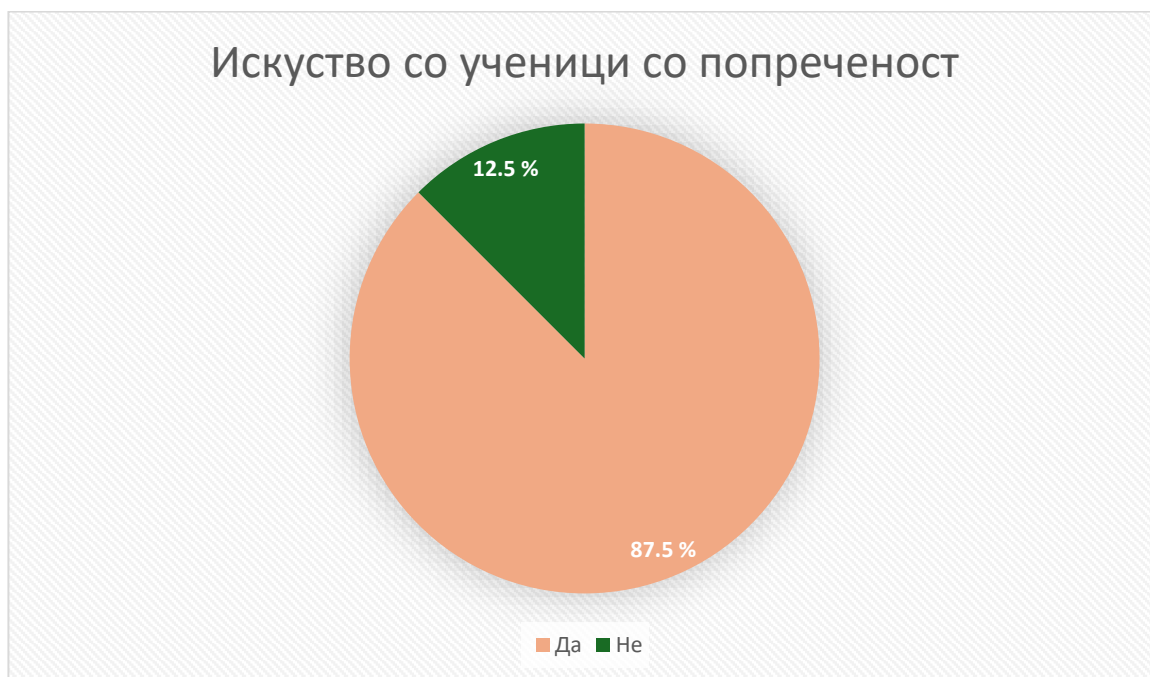
Графикон бр. 18: Возраст на испитаниците

Од вкупниот број испитаници, 15 наставници (37,5 %) се одделенски наставници, додека 25 наставници (62,5 %) припаѓаат на категоријата предметни наставници.



Графикон бр. 19: Тип на настава

Во однос на исказот: „Имам работено со ученици со попреченост во редовната настава“, најголем дел од наставниците, односно 35 испитаници (87,5 %), одговориле потврдно, додека 5 испитаници (12,5 %) изјавиле дека немаат такво искуство.



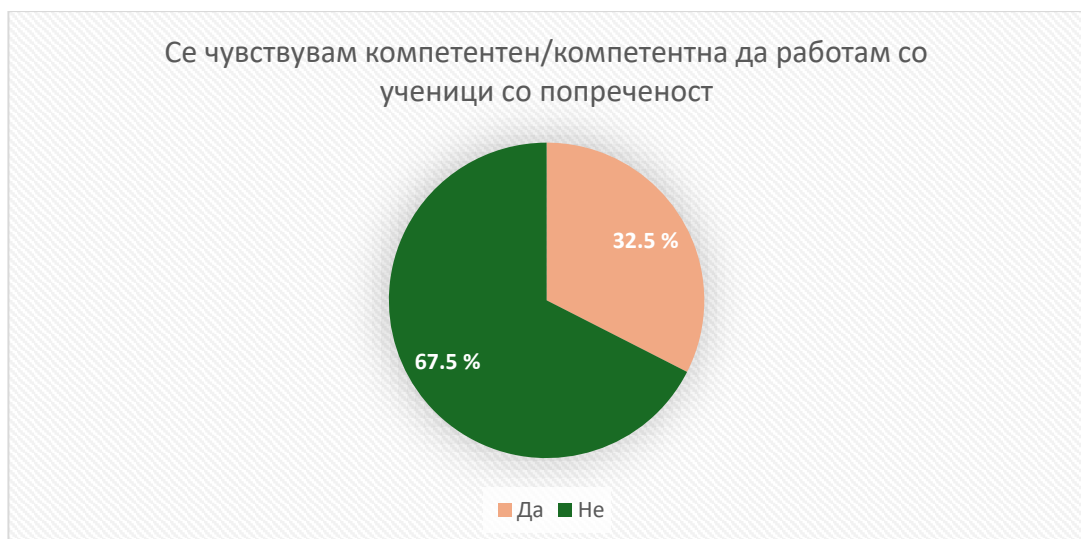
Графикон бр. 20: Исказ: Имам работено со ученици со попреченост

Кога станува збор за исказот: „Во моето одделение имало ученик со попреченост придружен од страна на образовен асистент“, 32 наставници (80 %) одговориле дека во нивното одделение имало ученик со образовен асистент, додека 8 наставници (20 %) изјавиле дека немале таков ученик.



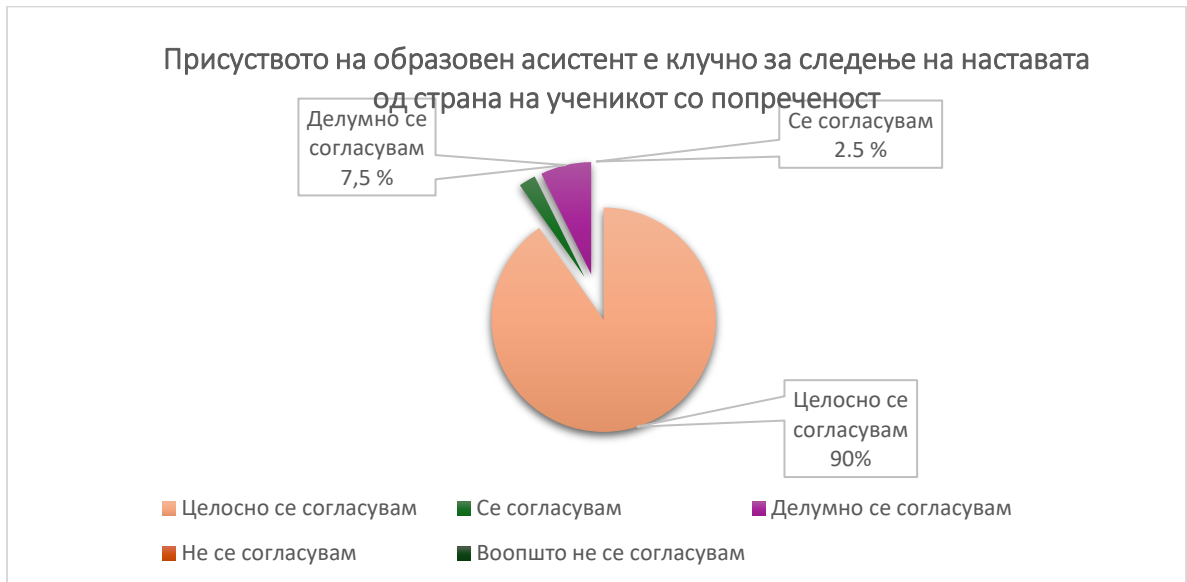
Графикон бр. 21: Исказ: Во моето одделение имало ученик со попреченост придружен од страна на образовен асистент

Во однос на исказот: „Се чувствувам компетентен/компетентна да работам со ученици со попреченост“, 13 наставници (32,5 %) одговориле потврдно, додека 27 наставници (67,5 %) изјавиле дека не се чувствуваат компетентни.



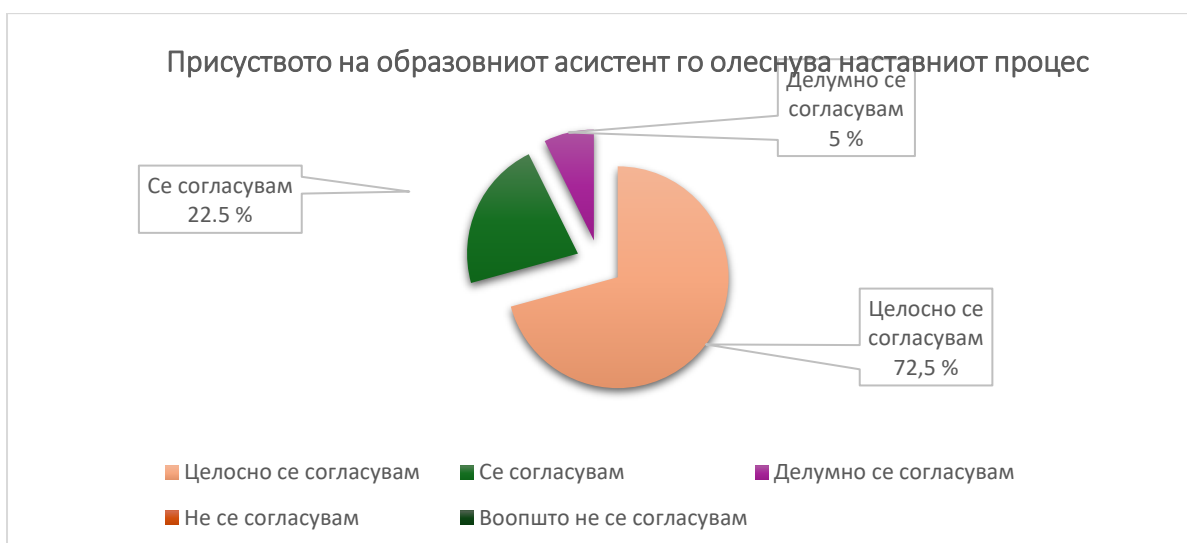
Графикон бр. 22: Исказ: Се чувствувам компетентен/компетентна да работам со ученици со попреченост

Во однос на исказот дека присуството на образовен асистент е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост, 36 наставници (90 %) целосно се согласуваат, 1 наставник (2,5 %) се согласува, додека 3 наставници (7,5 %) делумно се согласуваат. Не е регистрирано несогласување.



Графикон бр. 23: Исказ: Присуството на образовен асистент е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост

Во однос на исказот дека присуството на образовниот асистент го олеснува наставниот процес, 29 наставници (72,5 %) целосно се согласуваат, 9 наставници (22,5 %) се согласуваат, додека 2 наставници (5 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 24: Исказ: Присуството на образовниот асистент го олеснува наставниот процес

Во однос на исказот дека без поддршка од образовен асистент ученикот со попреченост би имал сериозни тешкотии во редовната настава, најголем дел од наставниците, односно 32 наставници (80 %), целосно се согласуваат со ова тврдење. Пет наставници (12,5 %) се согласуваат, 2 наставници (5 %) делумно се согласуваат, додека 1 наставник (2,5 %) не се согласува. Ниту еден наставник не изразил став дека воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	32	80 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 9: Исказ: Без поддршка од образовен асистент ученикот со попреченост би имал сериозни тешкотии во редовната настава

Во однос на исказот дека улогата на образовниот асистент е неопходна за ефикасно образование на учениците со попреченост, најголем дел од наставниците, односно 31 наставник (77,5 %), целосно се согласуваат со ова тврдење. Пет наставници (12,5 %) се согласуваат, 2 наставници (5 %) делумно се согласуваат, додека 2 наставници (5 %) не се согласуваат. Нема наставници кои воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	31	77,5 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 10: Исказ: Улогата на образовниот асистент е неопходна за ефикасно образование на учениците со попреченост

„Ученикот со попреченост од моето одделение може да посетува настава самостојно (без придружба од образовен асистент)“. Во однос на овој исказ, 37 наставници (92,5

%) одговориле дека ученикот не може да посетува настава самостојно, без придружба од образовен асистент, додека само 3 наставници (7,5 %) изјавиле дека ученикот може самостојно да ја следи наставата.



Графикон бр. 25: Исказ: Ученикот со попреченост од моето одделение може да посетува настава самостојно (без придружба од образовен асистент)

Кога се анализира исказот дека по вклучувањето на образовен асистент, ученикот со попреченост покажува поголем академски напредок, 28 наставници (70 %) целосно се согласуваат, 5 наставници (12,5 %) се согласуваат, 5 наставници (12,5 %) делумно се согласуваат, 1 наставник (2,5 %) не се согласува, а 1 наставник (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	28	70 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	5	12,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 11: Исказ: По вклучувањето на образовен асистент, ученикот со попреченост покажува поголем академски напредок

Во однос на исказот дека учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладување на наставната програма, најголем дел од наставниците, односно 26 наставници (65 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 6 наставници (15 %) се согласуваат, 5 наставници (12,5 %) делумно се согласуваат, 1 наставник (2,5 %) не се согласува, а 2 наставници (5 %) воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	26	65 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	5	12,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	2	5 %

Табела бр. 12: Исказ: Учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладување на наставната програма

Во однос на исказот дека присуството на образовен асистент позитивно влијае врз оценките и училишните постигнувања, најголем дел од наставниците, односно 27 наставници (67,5 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 6 наставници (15 %) се согласуваат, 4 наставници (10 %) делумно се согласуваат, 2 наставници (5 %) не се согласуваат, додека 1 наставник (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	27	67,5 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	4	10 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 13: Исказ: Присуството на образовен асистент позитивно влијае врз оценките и училишните постигнувања

Во однос на исказот: „Забележувам јасна разлика во напредокот меѓу ученици со и без образовен асистент“, најголем дел од наставниците, односно 28 наставници (70 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 7 наставници (17,5 %) се согласуваат, 3 наставници (7,5 %) делумно се согласуваат, додека по 1 наставник (2,5 %) не се согласува и воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	28	70 %
Се согласувам	7	17,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 14: Исказ: Забележувам јасна разлика во напредокот меѓу ученици со и без образовен асистент

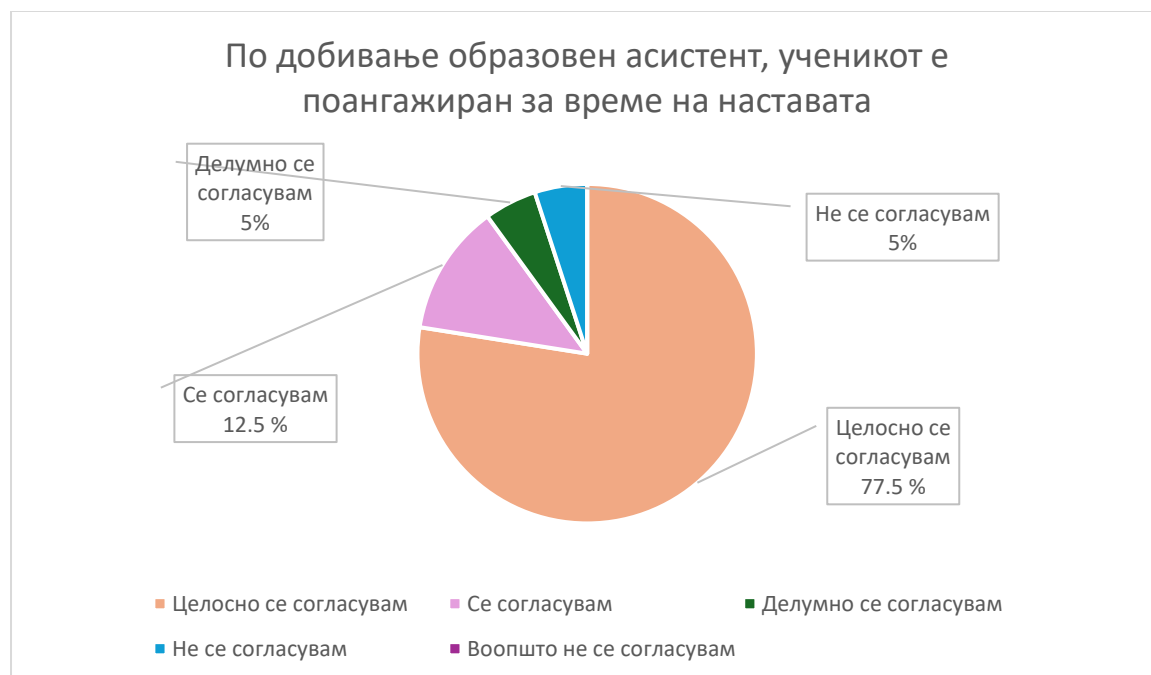
Во однос на исказот дека по вклучувањето на образовен асистент, ученикот со попреченост покажува поголем академски напредок, 28 наставници (70 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 5 наставници (12,5 %) се согласуваат, 5 наставници (12,5 %) делумно се согласуваат, додека по 1 наставник (2,5 %) не се согласува и воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	28	70 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	5	12,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 15: Исказ: По вклучувањето на образовен асистент, ученикот со попреченост покажува поголем академски напредок

Во однос на исказот дека по добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран за време на наставата, најголем дел од наставниците, односно 31 наставник (77,5 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 5 наставници (12,5 %) се согласуваат, 2

наставници (5 %) делумно се согласуваат, додека 2 наставници (5 %) не се согласуваат. Нема наставници кои воопшто не се согласуваат.



Графикон бр. 26: Исказ: По добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран за време на наставата

Во однос на исказот дека академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент, 29 наставници (72,5 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 6 наставници (15 %) се согласуваат, 3 наставници (7,5 %) делумно се согласуваат, додека по 1 наставник (2,5 %) не се согласува и воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	29	72,5 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 16: Исказ: Академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент

Во однос на исказот дека со текот на времето поддршката од асистент придонесува за поголема самостојност на ученикот, најголем дел од наставниците, односно 30

наставници (75 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 3 наставници (7,5 %) се согласуваат, 3 наставници (7,5 %) делумно се согласуваат, додека по 2 наставници (5 %) не се согласуваат и воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	2	5 %

Табела бр 17: Исказ: Со текот на времето, поддршката од асистент придонесува за поголема самостојност на ученикот

Во однос на исказот дека образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во одделението, 25 наставници (62,5 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 7 наставници (17,5 %) се согласуваат, 4 наставници (10 %) делумно се согласуваат, додека по 2 наставници (5 %) не се согласуваат и воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	25	62,5 %
Се согласувам	7	17,5 %
Делумно се согласувам	4	10 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	2	5 %

Табела бр. 18. Исказ: Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во одделението

Во однос на исказот дека со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се вклучува во групни активности, 26 наставници (65 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 7 наставници (17,5 %) се согласуваат, 3 наставници (7,5 %) делумно се согласуваат, додека по 2 наставници (5 %) не се согласуваат и воопшто не се согласуваат

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	26	65 %
Се согласувам	7	17,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	2	5 %

Табела бр. 19: Исказ: Со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се вклучува во групни активности

Во однос на исказот дека присуството на асистент ја подобрува социјалната интеракција на ученикот со врсниците, 25 наставници (62,5 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 4 наставници (10 %) се согласуваат, 7 наставници (17,5 %) делумно се согласуваат, 2 наставници (5 %) не се согласуваат, а 2 наставници (5 %) воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	25	62,5 %
Се согласувам	4	10 %
Делумно се согласувам	7	17,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	2	5 %

Табела бр. 20: Исказ: Присуството на асистент ја подобрува социјалната интеракција на ученикот со врсниците

Во однос на исказот дека без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната, 29 наставници (72,5 %) целосно се согласуваат со ова тврдење, 6 наставници (15 %) се согласуваат, 2 наставници (5 %) делумно се согласуваат, 2 наставници (5 %) не се согласуваат, додека 1 наставник (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	29	72,5 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 21: Исказ: Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната

Во однос на исказот дека образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности, најголем дел од наставниците, односно 31 наставник (77,5 %), целосно се согласуваат со ова тврдење, 3 наставници (7,5 %) се согласуваат, 1 наставник (2,5 %) делумно се согласува, 2 наставници (5 %) не се согласуваат, додека 3 наставници (7,5 %) воопшто не се согласуваат.

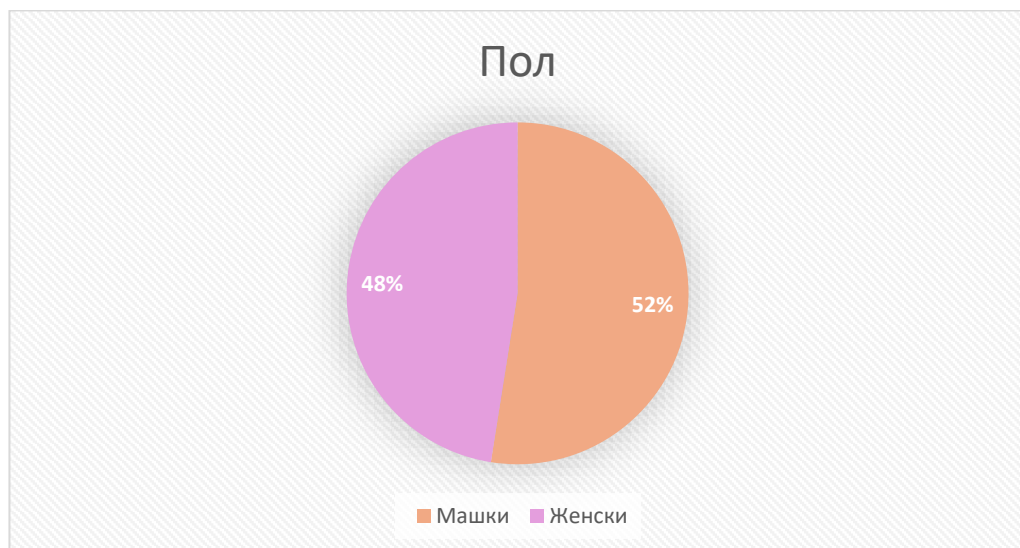
Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	31	77,5 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	1	2,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	3	7,5 %

Табела бр. 22: Исказ: Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности

3.3. Анализа на податоците од прашалникот наменет за родители на деца со попреченост

Во продолжение се прикажани резултатите од прашалникот наменет за родители на ученици со попреченост, чии деца посетуваат редовна настава во придружба на образовен асистент. Во овој прашалник учествуваа вкупно 40 испитаници. Податоците се презентирани по редослед на прашањата од прашалникот, со точен број на испитаници и соодветен процентуален приказ.

Во однос на полот на родителите, од вкупниот број испитаници, 21 родител (52,5 %) е од машки пол, додека 19 родители (47,5 %) се од женски пол.

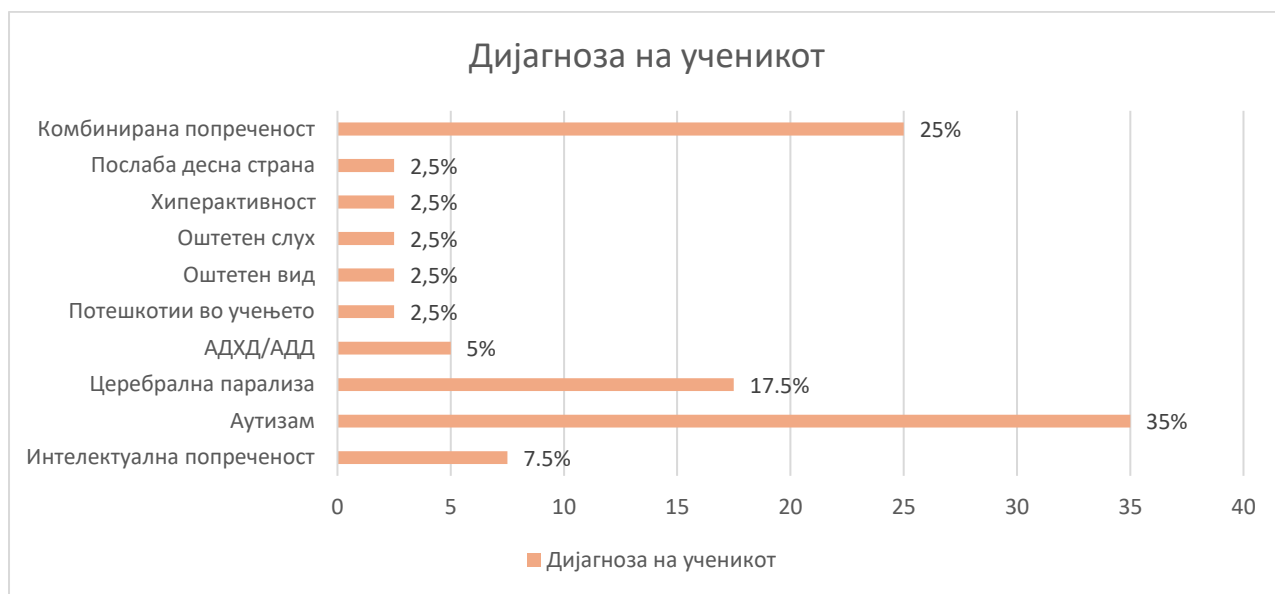


Графикон бр. 27: Пол на испитаниците

Кога станува збор за видот на попреченост, најголем дел од родителите, односно 14 родители (35 %), навеле дека нивното дете има аутизам. Седум родители (17,5 %) навеле церебрална парализа, а 3 родители (7,5 %) интелектуална попреченост. Двајца родители (5%) навеле АДХД/АДД. По еден од родителите (2,5 %) навеле тешкотии во учењето, оштетен вид, оштетен слух, како и хиперактивност и послаба десна страна.

Десет од родителите кои го одговориле прашалникот (25 %) навеле комбинирана попреченост, односно присуство на повеќе дијагнози кај детето. Конкретно, родителите ги навеле следните комбинации: интелектуална попреченост и церебрална парализа (2 случаи или 5 %), АДХД/АДД и говорно растројство (1 родител или 2,5 %),

церебрална парализа и аутизам (1 родител или 2,5 %), интелектуална попреченост, аутизам, АДХД/АДД и тешкотии во учењето (1 родител или 2,5 %), АДХД/АДД и тешкотии во учењето (1 родител или 2,5 %), аутизам и АДХД/АДД (1 родител или 2,5 %), интелектуална попреченост, аутизам и АДХД/АДД (1 родител или 2,5 %), тешкотии во учењето и тешкотија во говор (1 родител или 2,5 %), како и церебрална парализа, оштетен вид и оштетен слух (1 родител или 2,5 %).



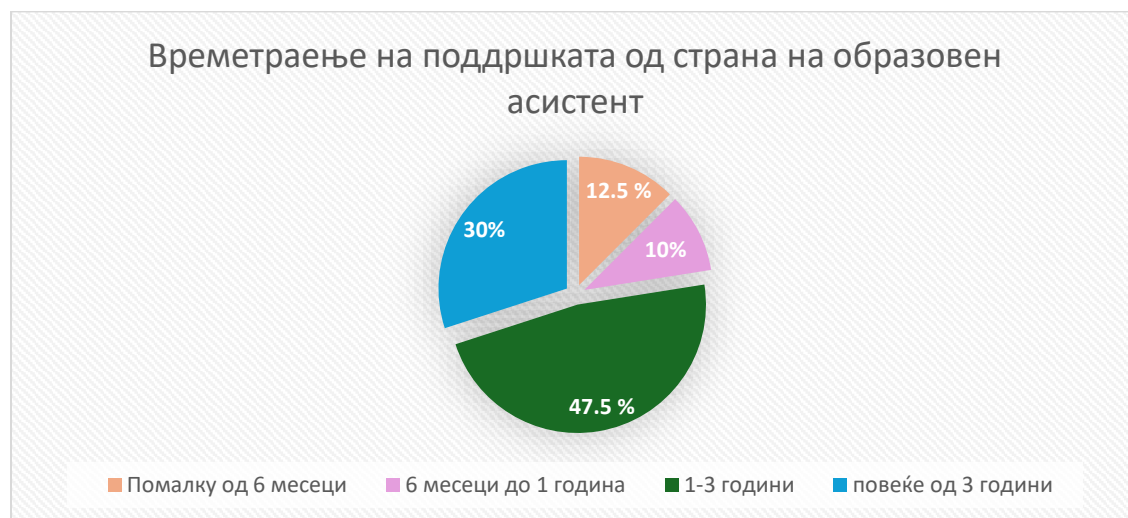
Графикон бр. 28: Дијагноза на учениците со попреченост

Во однос на возраста на ученикот, 16 ученици (40 %) се на возраст од 6 до 8 години, 10 (25 %) се на возраст од 9 до 11 години, 8 од учениците (20 %) се на возраст од 12 до 14 години, додека 6 ученици (15 %) се на возраст од 15 години и повеќе.



Графикон бр. 29: Возраст на учениците

Кога се анализира времетраењето на користење образовен асистент, 19 родители (47,5 %) изјавиле дека нивното дете има асистент од 1 до 3 години. Дванаесет (12) родители (30 %) изјавиле дека нивното дете има асистент повеќе од 3 години, 5 родители (12,5 %) помалку од 6 месеци, а 4 родители (10 %) од 6 месеци до 1 година.



Графикон бр. 30: Времетраење на поддршката од страна на образовниот асистент

Во однос на исказот: „Образовниот асистент има важна улога во образованието на моето дете“, 34 родители (85 %) целосно се согласуваат, 4 родители (10 %) се согласуваат, 1 родител (2,5 %) делумно се согласува, додека 1 родител (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	34	85 %
Се согласувам	4	10 %
Делумно се согласувам	1	2,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 23: Исказ: Образовниот асистент има важна улога во образованието на моето дете

Кога станува збор за исказот: „Со помош на образовен асистент, моето дете полесно ја следи наставата“, 33 родители (82,5 %) целосно се согласуваат, 2 родители (5 %) се согласуваат, 3 родители (7,5 %) делумно се согласуваат, а 2 родители (5 %) не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	33	82,5 %
Се согласувам	2	5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 24: Исказ: Со помош на образовен асистент моето дете полесно ја следи наставата

Во однос на исказот: „Присуството на образовен асистент значително го олеснува учењето на моето дете“, 33 родители (82,5 %) целосно се согласуваат, 2 родители (5 %) се согласуваат, 3 родители (7,5 %) делумно се согласуваат, а 2 родители (5 %) не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	33	82,5 %
Се согласувам	2	5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 25: Исказ: Присуството на образовен асистент значително го олеснува учењето на моето дете

Кога се анализира исказот: „Без образовен асистент, на моето дете би му било многу тешко да учествува во редовната настава“, 35 родители (87,5 %) целосно се согласуваат, 1 родител (2,5 %) се согласува, 3 родители (7,5 %) делумно се согласуваат, додека 1 родител (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	35	87,5 %
Се согласувам	1	2,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 26: Исказ: Без образовен асистент, на моето дете би му било многу тешко да учествува во редовната настава

Во однос на исказот: „Моето дете може да ја посетува наставата самостојно, без придружба од образовен асистент“, 33 родители (82,5 %) воопшто не се согласуваат, 3 родители (7,5 %) не се согласуваат, 2 родители (5 %) делумно се согласуваат, а по 1 родител (2,5 %) се согласува и целосно се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	1	2,5 %
Се согласувам	1	2,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	3	7,5 %
Воопшто не се согласувам	33	82,5 %

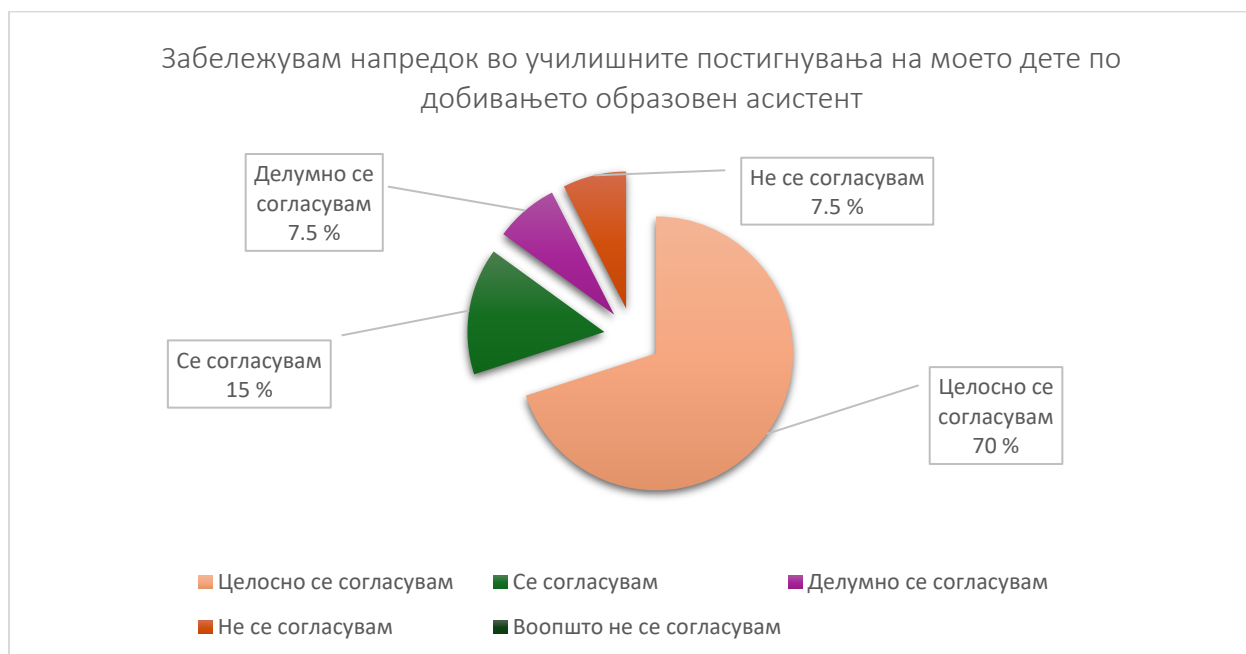
Табела бр. 27: Исказ: Моето дете може да ја посетува наставата самостојно без придружба од образовен асистент

Кога станува збор за исказот: „Моето дете покажува подобар успех во учењето со поддршка од образовен асистент“, 30 родители (75 %) целосно се согласуваат, 3 родители (7,5 %) се согласуваат, 5 родители (12,5 %) делумно се согласуваат, а 2 родители (5 %) не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	5	12,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 28: Исказ: Моето дете покажува подобар успех во учењето со поддршка од образовен асистент

Во однос на исказот; „Забележувам напредок во училишните постигнувања на моето дете по добивањето образовен асистент“, 28 родители (70 %) целосно се согласуваат, 6 родители (15 %) се согласуваат, 3 родители (7,5 %) делумно се согласуваат, а 3 родители (7,5 %) не се согласуваат.



Графикон бр. 31: Исказ: Забележувам напредок во училишните постигнувања на моето дете по добивањето образовен асистент

Кога се анализира исказот дека децата со попреченост кои имаат образовен асистент напредуваат повеќе од оние без асистент, 34 родители (85 %) целосно се согласуваат, 3 родители (7,5 %) се согласуваат, 2 родители (5 %) делумно се согласуваат, а 1 родител (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	34	85 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 29: Исказ: Децата со попреченост кои имаат образовен асистент напредуваат повеќе од оние без асистент

Во однос на исказот: „По добивањето образовен асистент, моето дете покажува поголем напредок во учењето“, 30 родители (75 %) целосно се согласуваат, 4 родители (10 %) се согласуваат, 3 родители (7,5 %) делумно се согласуваат, а 3 родители (7,5 %) не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	4	10 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	3	7,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 30: Исказ: По добивањето образовен асистент, моето дете покажува поголем напредок во учењето

Кога станува збор за исказот: „Моето дете е поангажирано и пофокусирано на училишните обврски откако има образовен асистент“, 31 родител (77,5 %) целосно се согласува, 3 родители (7,5 %) се согласуваат, 5 родители (12,5 %) делумно се согласуваат, а 1 родител (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	31	77,5 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	5	12,5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 31: Исказ: Моето дете е поангажирано и пофокусирано на училишните обврски откако има образовен асистент

Во однос на исказот: „Со текот на времето моето дете станува посамостојно во учењето благодарение на поддршката од образовен асистент“, 27 родители (67,5 %) целосно се согласуваат, 5 родители (12,5 %) се согласуваат, 4 родители (10 %) делумно

се согласуваат, 3 родители (7,5 %) не се согласуваат, а 1 родител (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	27	67,5 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	4	10 %
Не се согласувам	3	7,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 32: Исказ: Со текот на времето моето дете станува посамостојно во учењето благодарение на поддршката од образовен асистент

Кога се анализира исказот: „Благодарение на образовниот асистент моето дете е подобро вклучено во одделението“, 29 родители (72,5 %) целосно се согласуваат, 5 родители (12,5 %) се согласуваат, 4 родители (10 %) делумно се согласуваат, додека по 1 родител (2,5 %) не се согласува и воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	29	72,5 %
Се согласувам	5	12,5 %
Делумно се согласувам	4	10 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 33: Исказ: Благодарение на образовниот асистент моето дете е подобро вклучено во одделението

Во однос на исказот: „Моето дете полесно воспоставува односи со соучениците со поддршка од образовен асистент“, 30 родители (75 %) целосно се согласуваат, 3

родители (7,5 %) се согласуваат, 4 родители (10 %) делумно се согласуваат, 2 родители (5 %) не се согласуваат, а 1 родител (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	30	75 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	4	10 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 34: Исказ: Моето дете полесно воспоставува односи со соучениците со поддршка од образовен асистент

Кога станува збор за исказот: „Присуството на образовен асистент придонесува моето дете да се чувствува прифатено во училиштето“, 32 родители (80 %) целосно се согласуваат, 2 родители (5 %) се согласуваат, 2 родители (5 %) делумно се согласуваат, 1 родител (2,5 %) не се согласува, а 3 родители (7,5 %) воопшто не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	32	80 %
Се согласувам	2	5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	3	7,5 %

Табела бр. 35: Исказ: Присуството на образовен асистент придонесува моето дете да се чувствува прифатено во училиштето

Во однос на исказот дека образовниот асистент е неопходен за инклузија на учениците со попреченост во редовното образование, 36 родители (90 %) целосно се согласуваат, 1 родител (2,5 %) се согласува, 2 родители (5 %) делумно се согласуваат, додека 1 родител (2,5 %) воопшто не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	36	90 %
Се согласувам	1	2,5 %

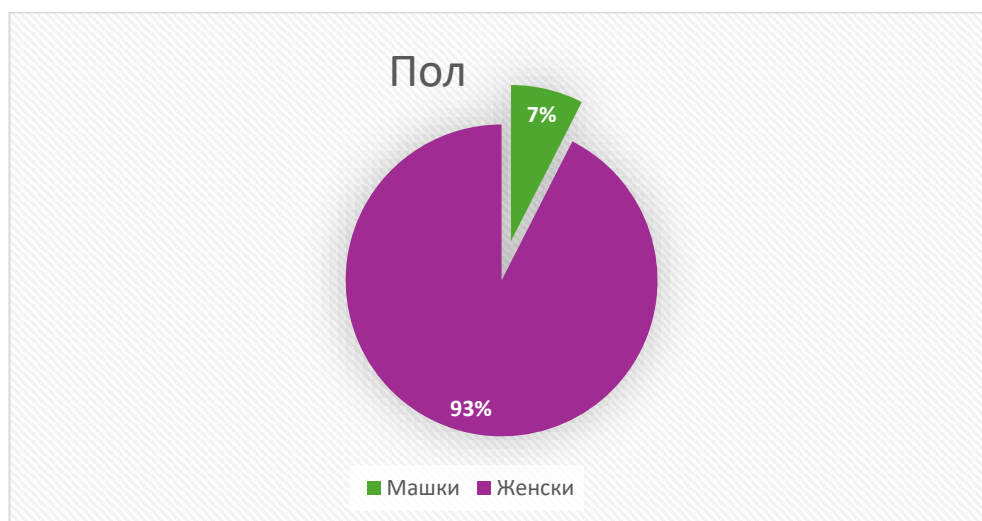
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	/	/
Воопшто не се согласувам	1	2,5 %

Табела бр. 36: Исказ: Образовниот асистент е неопходен за инклузија на учениците со попреченост во редовното образование

3.4. Анализа на податоците од прашалникот наменет за стручни соработници – членови на стручната служба во училиштата

Во истражувањето учествуваа 40 членови на стручната служба (педагози, психолози и специјални едукатори), чија стручна подготовка овозможува пошироко согледување на инклузивниот процес. Податоците се презентирани аналитички, со прецизна квантитативна обработка за секое прашање поединечно.

Во однос на полот на испитаниците од стручната служба, 37 испитаници (92,5 %) се од женски пол, додека 3 испитаници (7,5 %) се од машки пол.



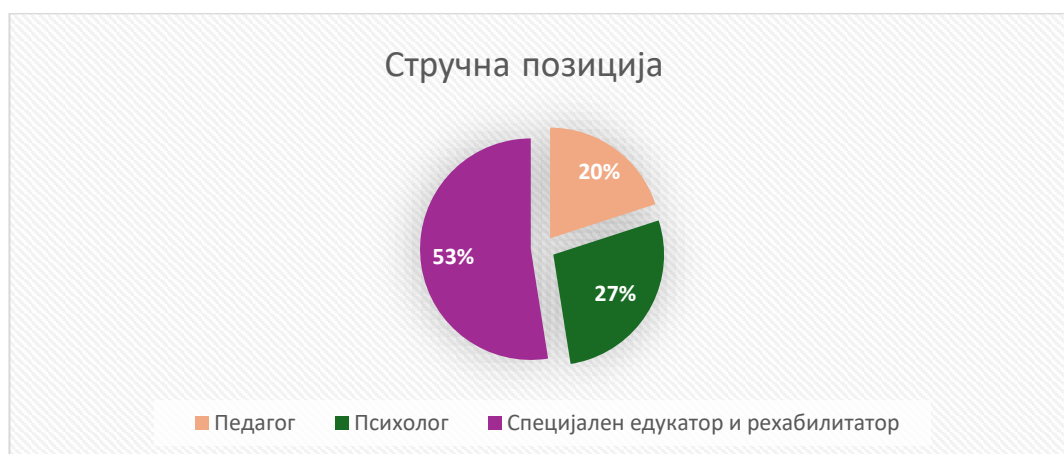
Графикон бр. 32: Пол на испитаниците од прашалникот наменет за членовите на стручната служба

Кога станува збор за возраста, 18 испитаници (45 %) се на возраст од 36 до 45 години, 15 испитаници (37,5 %) се на возраст од 26 до 35 години, додека 7 испитаници (17,5 %) се на возраст над 46 години.

Возраст на испитаниците	Број на испитаници	Процент
26 – 35 години	15	37,5 %
36 – 45 години	18	45 %
Над 46 години	7	17,5 %

Табела бр. 37: Возраст на испитаниците

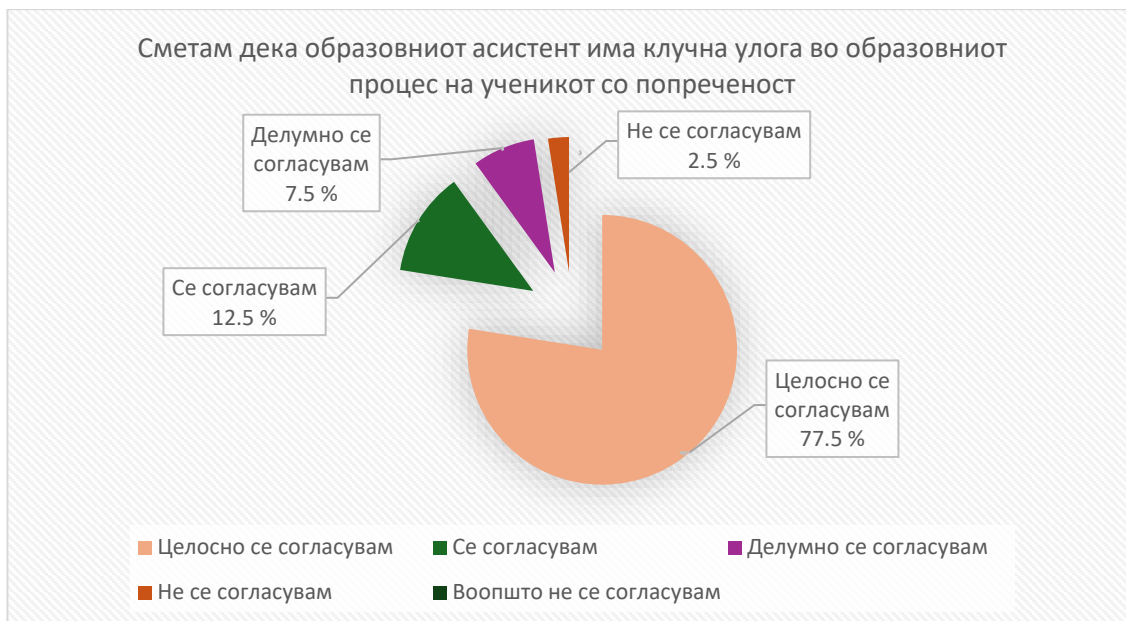
Во однос на стручната позиција, 21 од испитаниците (52,5 %) се специјални едукатори и рехабилитатори, 11 испитаници (27,5 %) се психолози, а 8 испитаници (20 %) се педагози.



Графикон бр. 33: Стручна позиција на испитаниците

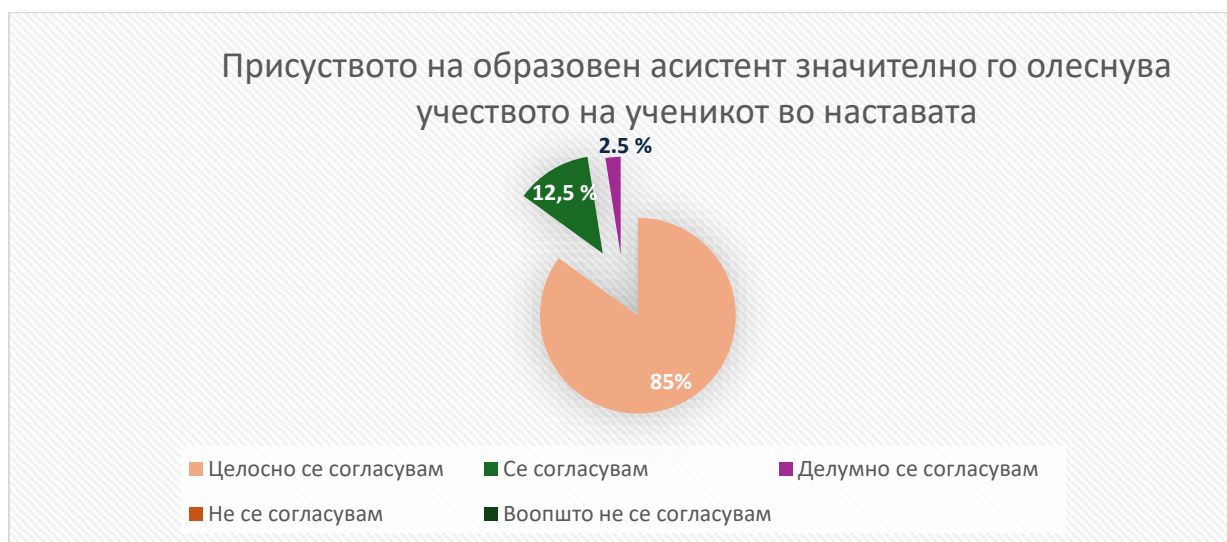
Сите испитаници (40 или 100 %) изјавиле дека имаат директно искуство со ученици со попреченост. Исто така, сите испитаници (40 или 100 %) навеле дека работеле со ученици кои имаат образовен асистент.

Во однос на исказот дека образовниот асистент има клучна улога во образовниот процес на ученикот со попреченост, 31 испитаник (77,5 %) целосно се согласува, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат, додека 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.



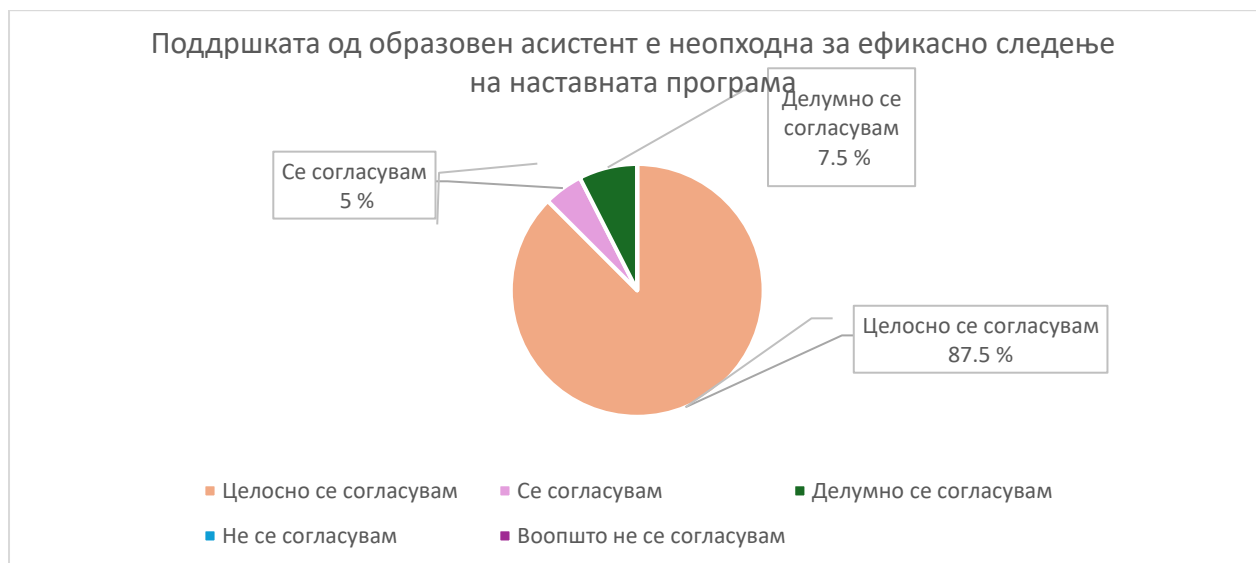
Графикон бр. 34: Исказ: Сметам дека образовниот асистент има клучна улога во образовниот процес на ученикот со попреченост

Кога станува збор за исказот дека присуството на образовен асистент значително го олеснува учеството на ученикот во наставата, 34 испитаници (85 %) целосно се согласуваат, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



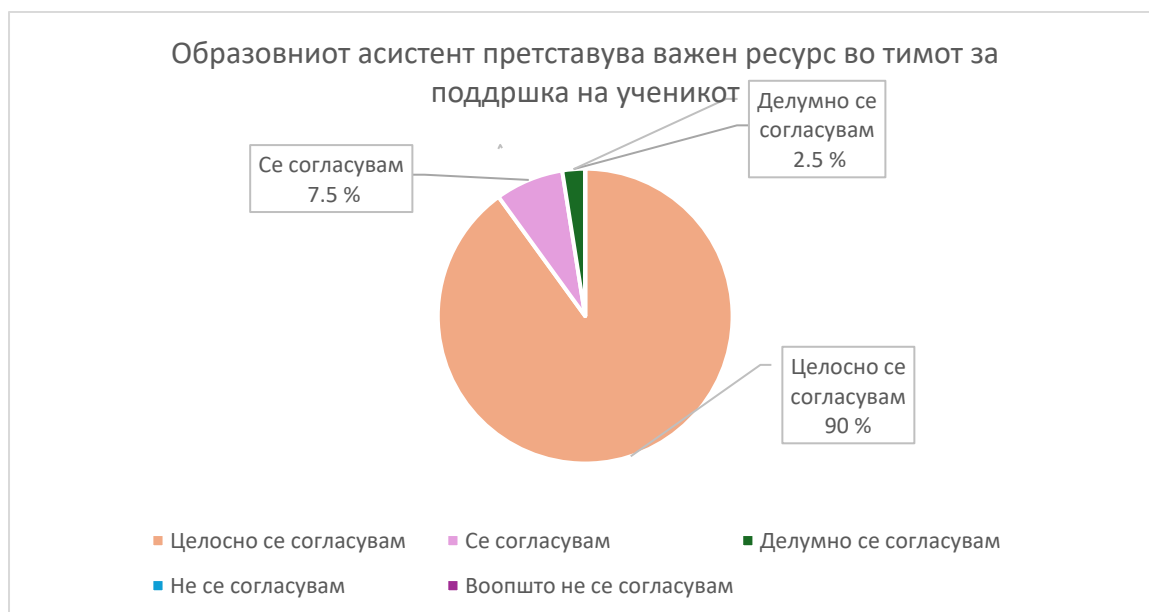
Графикон бр. 35: Исказ: Присуството на образовен асистент значително го олеснува учеството на ученикот со попреченост во наставата

Во однос на исказот дека поддршката од образовен асистент е неопходна за ефикасно следење на наставната програма, 35 испитаници (87,5 %) целосно се согласуваат, 2 испитаници (5 %) се согласуваат, а 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 36: Исказ: Поддршката од образовен асистент е неопходна за ефикасно следење на наставната програма

Кога се анализира исказот дека образовниот асистент претставува важен ресурс во тимот за поддршка на ученикот, 36 испитаници (90 %) целосно се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



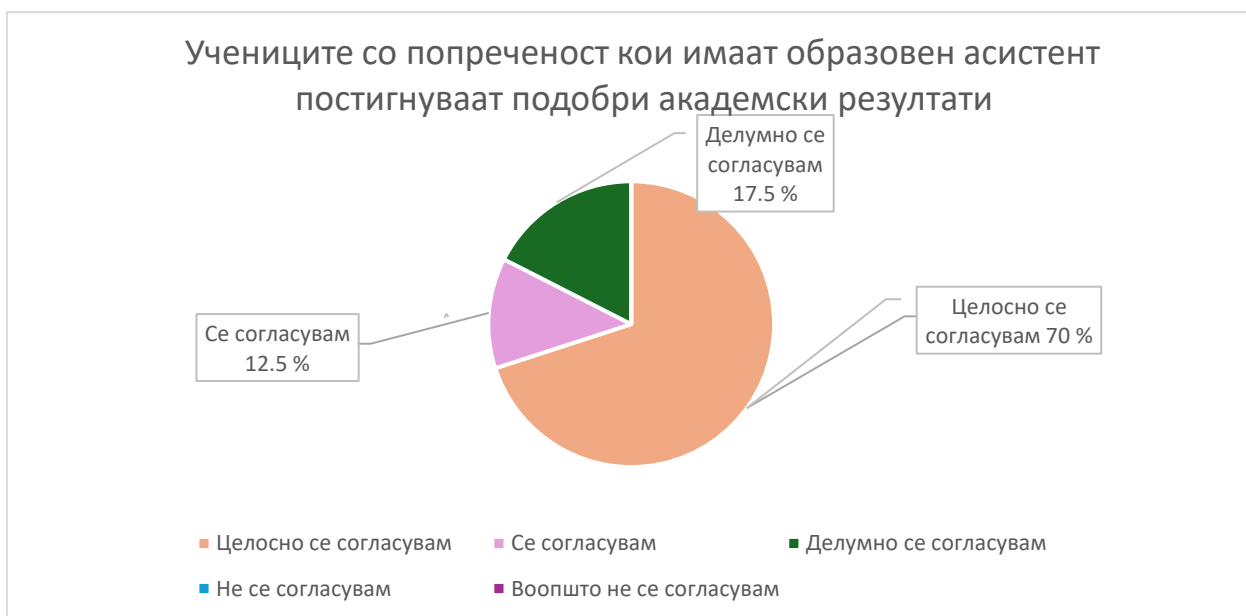
Графикон бр. 37: Исказ: Образовниот асистент претставува важен ресурс во тимот за поддршка на ученикот

Во однос на исказот дека учениците со попреченост можат да ја посетуваат наставата самостојно, без придружба од образовен асистент, 38 испитаници (95 %) одговориле дека не можат, додека 2 испитаници (5 %) одговориле потврдно.



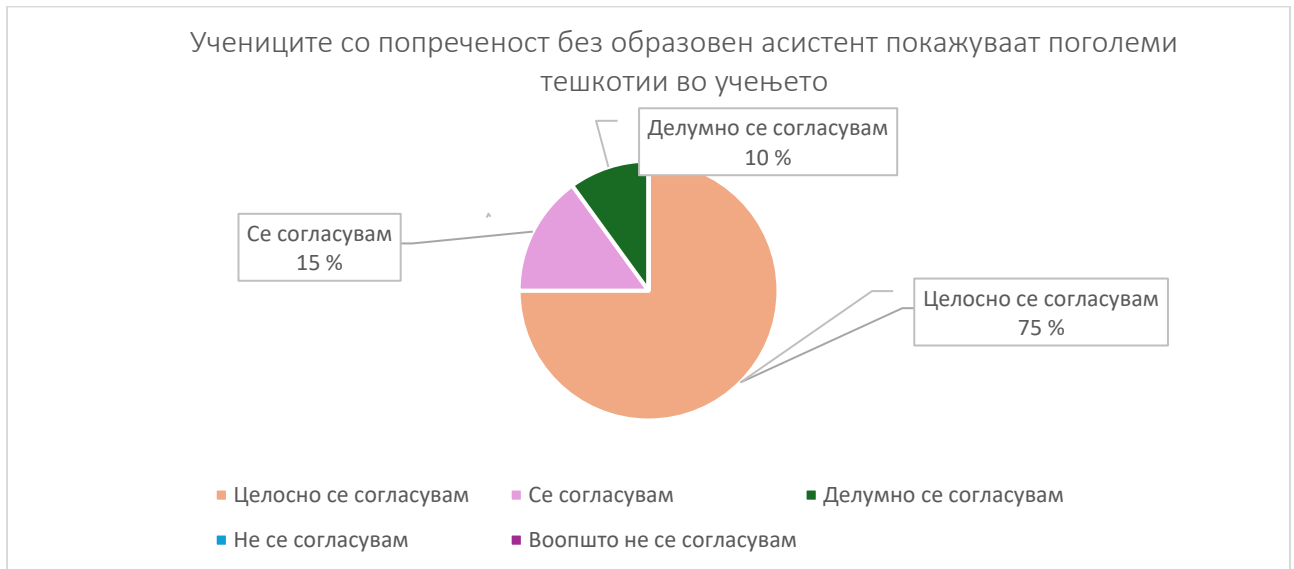
Графикон бр. 38: Исказ: Учениците со попреченост можат да ја посетуваат наставата самостојно, без придружба од образовен асистент

Кога станува збор за исказот дека учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобри академски резултати, 28 испитаници (70 %) целосно се согласуваат, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, а 7 испитаници (17,5 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 39: Исказ: Учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобри академски резултати

Во однос на исказот дека учениците со попреченост без образовен асистент покажуваат поголеми тешкотии во учењето, 30 испитаници (75 %) целосно се согласуваат, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, а 4 испитаници (10 %) делумно се согласуваат.



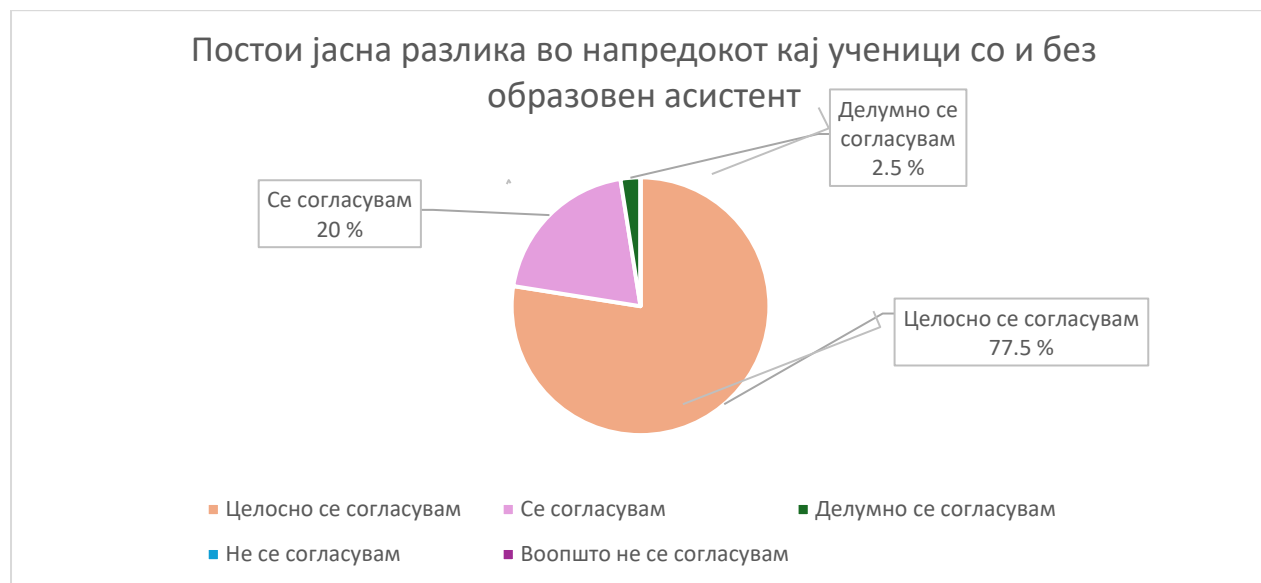
Графикон бр. 40: Исказ: Учениците со попреченост без образовен асистент покажуваат поголеми тешкотии во учењето

Кога се анализира исказот дека поддршката од образовен асистент позитивно влијае врз образовните постигнувања на ученикот, 33 испитаници (82,5 %) целосно се согласуваат, а 7 испитаници (17,5 %) се согласуваат.



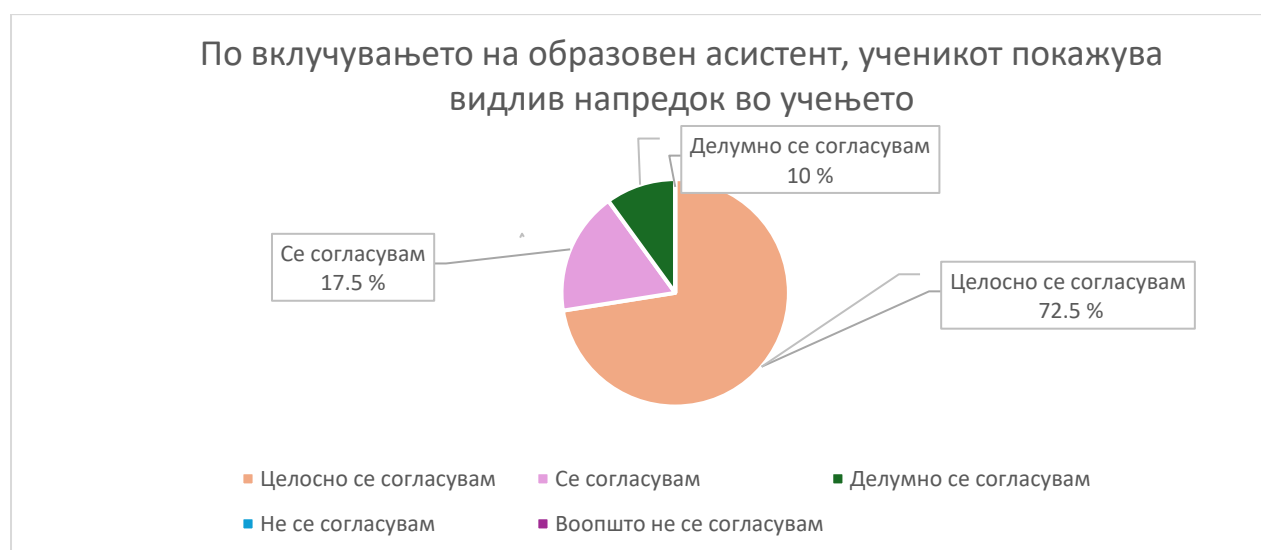
Графикон бр. 41: Исказ: Поддршката од образовен асистент позитивно влијае врз образовните постигнувања на ученикот

Во однос на исказот дека постои јасна разлика во напредокот кај ученици со и без образовен асистент, 31 испитаник (77,5 %) целосно се согласува, 8 испитаници (20 %) се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) делумно се согласува.



Графикон бр. 42: Исказ: Постои јасна разлика во напредокот кај ученици со и без образовен асистент

Кога станува збор за исказот дека по вклучувањето на образовен асистент, ученикот покажува видлив напредок во учењето, 29 испитаници (72,5 %) целосно се согласуваат, 7 испитаници (17,5 %) се согласуваат, а 4 испитаници (10 %) делумно се согласуваат.



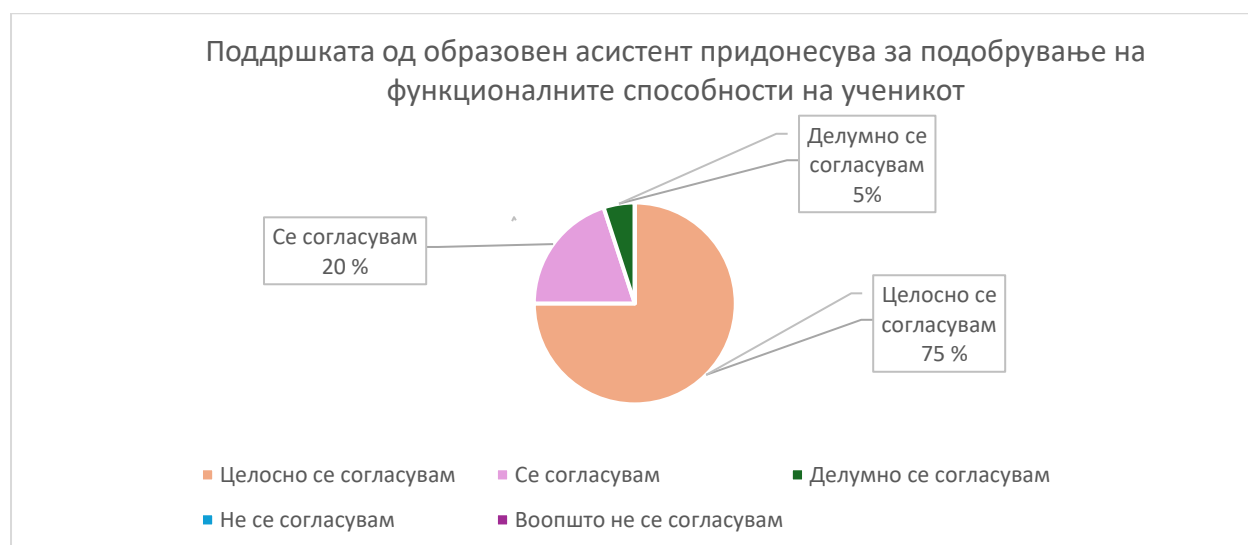
Графикон бр. 43: Исказ: По вклучувањето на образовен асистент, ученикот покажува видлив напредок во учењето

Во однос на исказот дека по добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран и пофокусиран во наставата, 31 испитаник (77,5 %) целосно се согласува, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	31	77,5 %
Се согласувам	6	15 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 38: Исказ: По добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран и пофокусиран во наставата

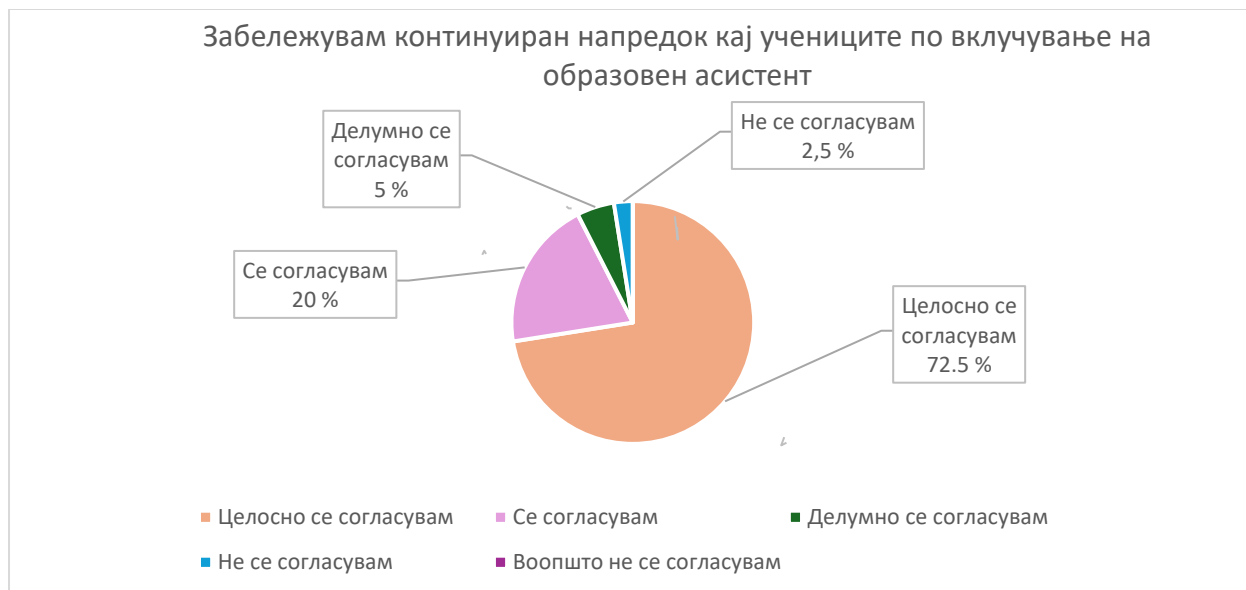
Кога се анализираат одговорите на исказот дека поддршката од образовен асистент придонесува за подобрување на функционалните способности на ученикот, 30 испитаници (75 %) целосно се согласуваат, 8 испитаници (20 %) се согласуваат, а 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 44: Исказ: Поддршката од образовен асистент придонесува за подобрување на функционалните способности на ученикот

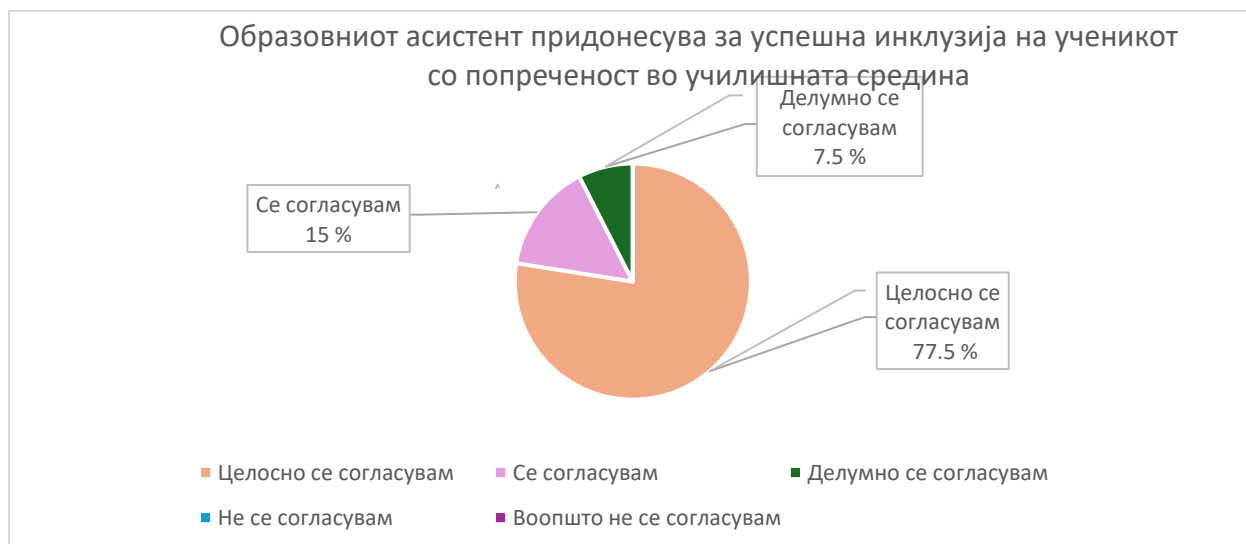
Во однос на исказот: „Забележувам континуиран напредок кај учениците по вклучување на образовен асистент, 29 испитаници (72,5 %) целосно се согласуваат, 8

испитаници (20 %) се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.



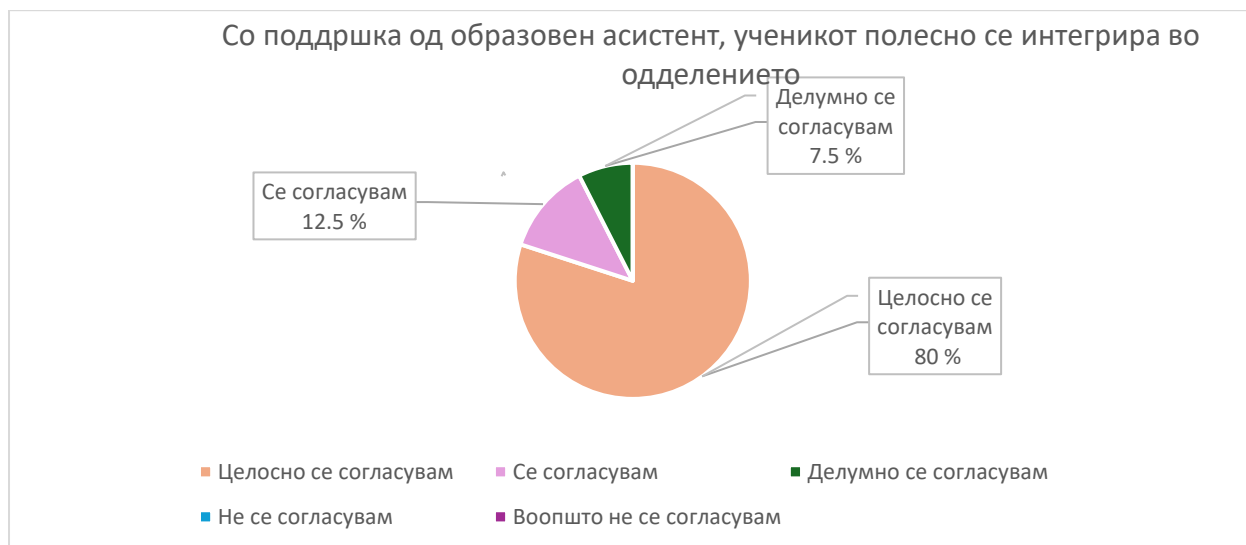
Графикон бр. 45: Исказ: Забележувам континуиран напредок кај учениците по вклучување на образовен асистент

Кога станува збор за исказот дека образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во училишната средина, 31 испитаник (77,5 %) целосно се согласува, 6 испитаници (15 %) се согласуваат, а 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 46: Исказ: Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во училишната средина

Во однос на исказот дека со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се интегрира во одделението, 32 испитаници (80 %) целосно се согласуваат, 5 испитаници (12,5 %) се согласуваат, а 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат.



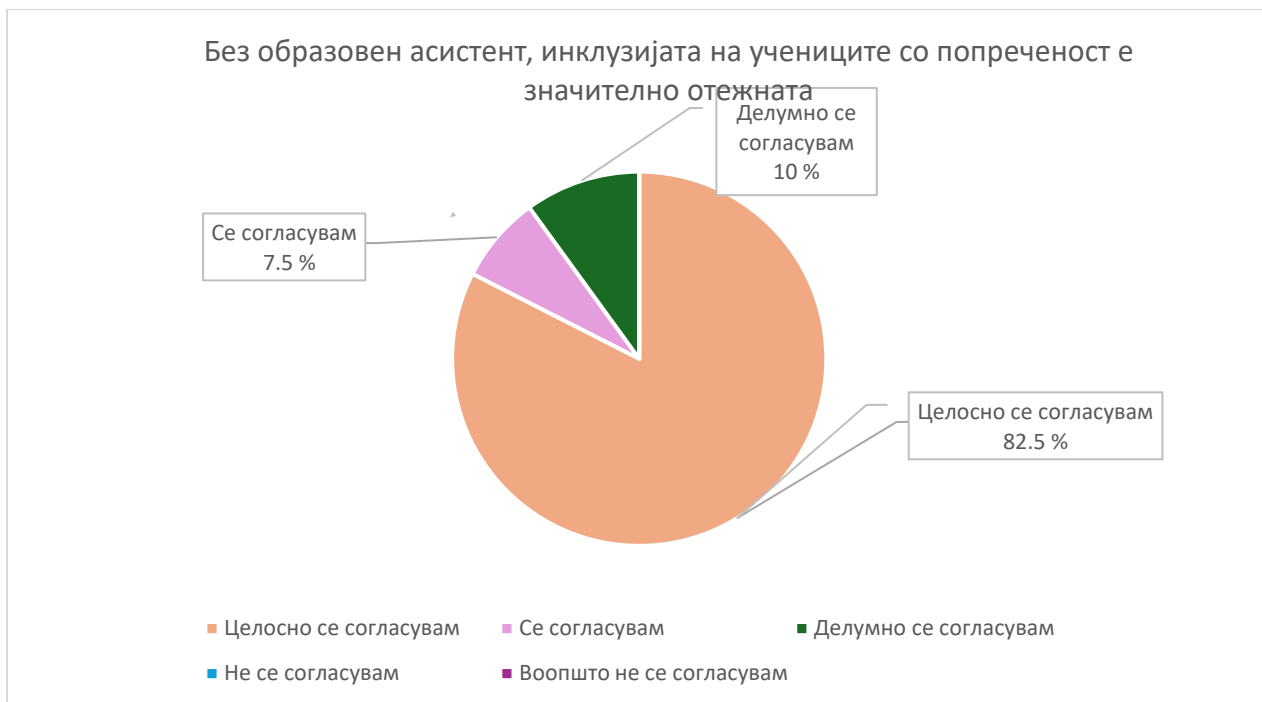
Графикон бр. 47: Исказ: Со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се интегрира во одделението

Кога се анализира исказот дека присуството на образовен асистент ја подобрува социјалната интеракција и прифаќањето на ученикот, 28 испитаници (70 %) целосно се согласуваат, 7 испитаници (17,5 %) се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) делумно се согласуваат, а 2 испитаници (5 %) не се согласуваат.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	28	70 %
Се согласувам	7	17,5 %
Делумно се согласувам	3	7,5 %
Не се согласувам	2	5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 39: Исказ: Присуството на образовен асистент ја подобрува социјалната интеракција и прифаќањето на ученикот

Во однос на исказот дека без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната, 33 испитаници (82,5 %) целосно се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) се согласуваат, а 4 испитаници (10 %) делумно се согласуваат.



Графикон бр. 48: Исказ: Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната

Во однос на исказот дека образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности, 34 испитаници (85 %) целосно се согласуваат, 3 испитаници (7,5 %) се согласуваат, 2 испитаници (5 %) делумно се согласуваат, а 1 испитаник (2,5 %) не се согласува.

Одговор	Број на испитаници	Процент
Целосно се согласувам	34	85 %
Се согласувам	3	7,5 %
Делумно се согласувам	2	5 %
Не се согласувам	1	2,5 %
Воопшто не се согласувам	/	/

Табела бр. 40: Исказ: Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности

3.5. Статистичка анализа на податоците добиени од истражувањето

Во продолжение е претставена статистичката обработка на податоците добиени од четирите групи испитаници: образовни асистенти, наставници, родители на ученици со попреченост и членови на стручната служба. Сите искази беа оценувани на петстепенa Ликертова скала (1 – воопшто не се согласувам, 2 – не се согласувам, 3 – делумно се согласувам, 4 – се согласувам, 5 – целосно се согласувам).

За тестирање на хипотезите се користени анализа на варијанса (One-way ANOVA) и t-тест за независни примероци, со ниво на значајност од $\alpha = 0,05$. Дополнително се пресметани и индекси за академските ефекти и социјалната инклузија, како и Кронбахова алфа за проверка на внатрешната конзистентност на скалите.

Во табелата бр. 41 се прикажани средните вредности и стандардните девијации за четири клучни конструкти: верување во неопходноста на образовниот асистент, перцепција за придонес кон самостојноста на ученикот, перцепција за академските ефекти и перцепција за социјалната инклузија, по групи испитаници.

Група	N	Неопходност M (SD)	Самостојност M (SD)	Академски ефекти M (SD)	Социјална инклузија M (SD)
Образовни асистенти	40	4,80 (0,76)	3,58 (1,32)	4,78 (0,44)	4,77 (0,41)
Наставници	40	4,43 (1,24)	4,43 (1,15)	4,37 (0,91)	4,27 (1,12)
Родители	40	4,78 (0,77)	4,35 (1,10)	4,51 (0,84)	4,48 (1,02)
Стручна служба	40	4,75 (0,67)	—	—	4,65 (0,64)

Табела бр. 41: Дескриптивна статистика за клучните променливи по групи

Видливо е дека сите групи генерално многу високо ја оценуваат неопходноста на образовниот асистент ($M \approx 4,4 - 4,8$), академските ефекти ($M \approx 4,4 - 4,8$) и социјалната инклузија ($M \approx 4,3 - 4,8$). Ова упатува на силно позитивен став за улогата на

образовните асистенти, со можни мали разлики меѓу групите кои понатаму се тестираат со инференцијални анализи.

За да се провери конзистентноста на составените индекси, пресметана е Кронбахова алфа за скалите „академски ефекти“ (3 искази) и „социјална инклузија“ (3 искази) по групи.

Скала/група	Образовни асистенти	Наставници	Родители	Стручна служба
Академски ефекти (3 искази)	0,59	0,85	0,90	—
Социјална инклузија (3 искази)	0,61	0,95	0,95	0,91

Табела бр. 42: Кронбахова алфа за академски и социјални скали

Резултатите покажуваат висока внатрешна конзистентност ($\alpha > 0,80$) за скалите кај наставниците, родителите и стручната служба, додека кај образовните асистенти алфата е умерена (околу 0,59 – 0,61), што делумно може да се објасни со помала варијабилност (повеќето асистенти даваат многу високи оценки за овие искази).

Првата хипотеза на ова истражување гласеше: Не постои статистички значајна разлика во верувањето за неопходноста на образовниот асистент помеѓу четирите групи испитаници.

Верувањето во неопходноста на образовниот асистент е измерено со следните искази:

- кај наставниците, образовните асистенти и стручната служба:
„Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности.“
- кај родителите:
„Сметам дека образовниот асистент е неопходен за инклузија на учениците со попреченост во редовното образование.“

Извршена е анализа на варијанса (One-way ANOVA) со групата (4 нивоа) како независна променлива и оценката на неопходноста како зависна променлива.

Извор	SS	df	MS	F	p
Меѓу групи	3,73	3	1,24	1,58	0,20
Во рамки на групи	122,65	156	0,79		
Вкупно	126,37	159			

$$(\eta^2 = 0,03)$$

Табела бр. 43: ANOVA за верување во неопходноста на образовниот асистент (X_1)

Средните вредности се движат од 4,42 ($SD = 1,24$) кај наставниците до 4,80 ($SD = 0,76$) кај асистентите, при што родителите ($M = 4,78$; $SD = 0,77$) и стручната служба ($M = 4,75$; $SD = 0,67$) исто така изразуваат многу висок степен на согласување.

F-тестот е статистички незначаен ($F(3,156) = 1,58$; $p = 0,20$), а ефектот е мал ($\eta^2 \approx 0,03$), што значи дека нема значајни разлики меѓу групите во доживувањето на неопходноста на образовниот асистент.

Според ова, заклучуваме: Хипотезата X_1 **не се отфрла** – четирите групи испитаници во просек се согласуваат дека улогата на образовниот асистент е неопходна, без статистички значајни меѓугрупни разлики.

Втората хипотеза на ова истражување е: Образовните асистенти веруваат повеќе од другите групи испитаници дека нивната поддршка придонесува за зголемување на самостојноста на ученикот со попреченост.

Перцепцијата за придонесот кон самостојноста е мерена преку следниве искази:

- наставници: „Со текот на времето, поддршката од асистент придонесува за поголема самостојност на ученикот.“
- образовни асистенти: „Ученикот покажува поголема самостојност во учењето со текот на времето.“
- родители: „Со текот на времето, моето дете станува посамостојно во учењето благодарение на поддршката од образовен асистент.“

Во анализата се вклучени три групи: наставници, образовни асистенти и родители.

Група	N	Самостојност M	SD
Образовни асистенти	40	3,58	1,32
Наставници	40	4,43	1,15
Родители	40	4,35	1,10

Табела бр. 44: Средни вредности за самостојност по групи (X_2)

Резултатите од ANOVA покажуваат статистички значајна разлика:

- $F(2,117) = 6,22$; $p = 0,003$; $\eta^2 \approx 0,10$ (средно голем ефект).

За да се утврди меѓу кои групи постојат разлики, извршени се парни споредби (t-тестови за независни примероци):

- Образовни асистенти наспроти наставници: $t = -3,07$; $p \approx 0,003$.
- Образовни асистенти наспроти родители: $t = -2,86$; $p \approx 0,006$.
- Наставници наспроти родители: $t = 0,30$; $p \approx 0,77$.

Образовните асистенти, иако имаат позитивен став ($M = 3,58$), статистички значајно **пониско** ја оценуваат улогата на поддршката во зголемување на самостојноста во однос на наставниците и родителите, кои даваат повисоки средни оценки ($M \approx 4,35 - 4,43$).

Хипотезата X_2 **се отфрла**. Наместо да веруваат повеќе, образовните асистенти покажуваат пониско ниво на согласување во однос на наставниците и родителите дека поддршката од асистентите директно придонесува за зголемување на самостојноста на учениците. Во сите три групи, ставовите се позитивни, но наставниците и родителите се посилно убедени во овој ефект.

Хипотеза број 3 од истражувањето е: Образовните асистенти веруваат повеќе од наставниците дека нивното присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.

Со оваа хипотеза се споредуваат две групи. За тестирање на истата се користени следниве искази:

- наставници: „Присуството на образовен асистент е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.“
- образовни асистенти: „Моето присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.“

Група	N	M	SD
Образовни асистенти	40	4,65	0,70
Наставници	40	4,83	0,55

Табела бр. 45: Средни вредности за перцепцијата на „клучна улога“ во следење на наставата (X_3)

Разликата меѓу групите е тестирана со t-тест за независни примероци:

- $t(\approx 73,84) = -1,24$; $p \approx 0,22$; $d \approx -0,28$.

И двете групи многу високо се согласуваат дека присуството на асистентот е клучно за следење на наставата ($M > 4,5$). Разликата во средните вредности не е статистички значајна.

Според горенаведеното, хипотезата X_3 **се отфрла**. Образовните асистенти и наставниците подеднакво силно веруваат дека присуството на образовен асистент е клучно за следењето на наставата од страна на учениците со попреченост.

X_4 гласеше: Наставниците веруваат повеќе од родителите дека без образовен асистент, учениците со попреченост имаат значителни тешкотии во редовната настава.

За тестирање на оваа хипотеза се користени следниве искази:

- наставници: „Без поддршка од образовен асистент, ученикот со попреченост би имал сериозни тешкотии во редовната настава.“
- родители: „Без образовен асистент, на моето дете би му било многу тешко да учествува во редовната настава.“

Група	N	M	SD
Наставници	40	4,70	0,69
Родители	40	4,75	0,71

Табела бр. 46: Средни вредности за перцепцијата на тешкотии без асистент (X_4)

Резултатите од t-тестот покажуваат:

- $t(\approx 77,93) = -0,32$; $p \approx 0,75$; $d \approx -0,07$.

Разликата меѓу наставниците и родителите не е статистички значајна; двете групи во многу голема мера веруваат дека без образовен асистент, учениците би имале сериозни тешкотии во редовната настава.

Хипотезата H_4 **се отфрла**. И наставниците и родителите имаат приближно исто, многу високо ниво на согласување дека отсуството на образовен асистент значително ги зголемува тешкотиите на учениците со попреченост.

Петтата хипотеза на ова истражување беше: Образовните асистенти и наставниците покажуваат повисоко ниво на верување во позитивните ефекти од образовниот асистент во споредба со родителите.

За тестирање на оваа хипотеза е конструиран составен индекс „академски ефекти“, како просек од три паралелни искази по група (подобар академски успех, позитивно влијание врз постигнувањата и напредок по вклучување на образовен асистент). Во анализата се вклучени образовни асистенти, наставници и родители.

Група	N	Академски ефекти M	SD
Образовни асистенти	40	4,78	0,44
Наставници	40	4,37	0,91
Родители	40	4,51	0,84

Табела бр. 47: Средни вредности за индексот „академски ефекти“ (X_5)

Анализата ANOVA покажува:

- $F(2,117) = 3,11$; $p \approx 0,048$; $\eta^2 \approx 0,05$ (мал до среден ефект).

Парните споредби покажуваат:

- Асистенти наспроти наставници: $p \approx 0,012$ (асистентите имаат значајно повисок индекс).
- Асистенти наспроти родители: $p \approx 0,073$ (тенденција, но без статистичка значајност при $\alpha = 0,05$).
- Наставници наспроти родители: $p \approx 0,47$ (без значајна разлика).

Овие резултати покажуваат дека образовните асистенти имаат највисок степен на верување во позитивните академски ефекти од нивната работа. Родителите исто така покажуваат висок степен на согласување, додека наставниците имаат нешто пониски, но сè уште многу високи оценки.

Хипотезата H_5 делумно **се потврдува** само во делот дека образовните асистенти имаат повисоко ниво на верување во академските ефекти во однос на наставниците. Не се доби статистички значајна разлика меѓу наставниците и родителите, ниту јасна и стабилна предност на наставниците и асистентите заедно во однос на родителите.

Последната хипотеза од ова истражување гласеше: Членовите на стручната служба веруваат повеќе од родителите дека присуството на образовен асистент придонесува за подобра социјална инклузија и прифаќање на ученикот со попреченост во училишната средина.

За потребите на оваа хипотеза е конструиран индекс „социјална инклузија“, како просек од три паралелни искази по група, кои се однесуваат на вклученост во одделението, односите со врсниците и чувството на прифатеност/инклузија. Споредбата е направена помеѓу родителите и стручната служба.

Група	N	Социјална инклузија M	SD
Стручна служба	40	4,65	0,64
Родители	40	4,48	1,02

Табела бр. 48: Средни вредности за индексот „социјална инклузија“ (X_6)

Т-тестот за независни примероци покажува:

- $t(\approx 65,46) = 0,87$; $p \approx 0,39$; $d \approx 0,20$.

Иако средната вредност кај стручната служба е нешто повисока, разликата не е статистички значајна. И двете групи силно веруваат дека присуството на образовен асистент придонесува за подобра социјална инклузија и прифаќање на ученикот со попреченост.

Хипотезата H_6 **се отфрла**. И родителите и членовите на стручната служба имаат слично, многу високо ниво на согласување за социјалната улога на образовниот асистент.

Резултатите покажуваат:

- Сите четири групи испитаници многу високо ја оценуваат неопходноста на образовниот асистент и неговата улога во академскиот напредок и социјалната инклузија на учениците со попреченост.
- Не се утврдија значајни разлики меѓу групите во основното верување дека образовниот асистент е неопходен (X_1), ниту во перцепцијата дека без асистент, учениците имаат значителни тешкотии (X_4), ниту пак во перцепцијата за социјалната инклузија (X_6).
- Образовните асистенти не веруваат повеќе од другите групи во придонесот кон самостојноста (X_2); напротив, наставниците и родителите ја оценуваат оваа димензија повисоко.
- Во однос на позитивните академски ефекти (X_5), образовните асистенти имаат највисок индекс, со статистички значајна разлика во однос на наставниците, додека родителите се на ниво помеѓу овие две групи.
- Перцепцијата дека присуството на образовен асистент е „клучно“ за следење на наставата (X_3) е подеднакво висока и кај наставниците и кај асистентите, без значајна разлика.

Овие резултати упатуваат на висока усогласеност меѓу сите вклучени групи дека образовните асистенти се важен и во голема мера неопходен ресурс за обезбедување квалитетно и инклузивно образование за учениците со попреченост. Разликите помеѓу групите најчесто се мали и статистички незначајни, што сугерира општ консензус во однос на позитивната улога на образовните асистенти во училиштата.

IV. Дискусија

Резултатите од ова истражување, во кое учествуваа образовни асистенти, наставници, родители и стручна служба, покажуваат висок степен на согласност околу неопходноста и позитивното влијание на образовните асистенти врз образованието на учениците со попреченост.

Во ова истражување, сите четири групи испитаници – наставници, образовни асистенти, родители и стручна служба – ја оценуваат улогата на образовниот асистент како високо неопходна (просечни вредности над 4,4 на скала од 1 до 5), а анализата ANOVA не покажа статистички значајни разлики меѓу групите во верувањето за неопходноста. Тоа значи дека постои широк консензус дека асистентот е клучен ресурс за обезбедување еднакви образовни можности и инклузивно образование.

Сличен тренд на позитивни ставови има и во меѓународни студии, иако често во нив се истакнува дека позитивните ставови секогаш не се поклопуваат со реалните ефекти врз академските исходи. На пример, прегледот на Фарел, Алборц, Хаус и Пирсон (2010), кој сумира повеќе студии за образовни асистенти во редовни училишта, покажува дека наставниците често ги доживуваат асистентите како неопходни за да се справат со разноликоста во одделението и со потребите на учениците со попреченост, но емпириските податоци за директниот ефект врз академскиот успех се мешани.

Во систематската анализа на Шарма и соработниците (2016) за улогата на образовните асистенти во инклузивните одделенија, авторите исто така заклучуваат дека постои силна поддршка од страна на наставниците и училиштата за ангажирањето асистенти, бидејќи тие се гледаат како клучни за практичното спроведување на инклузијата. Истовремено, се укажува на ризикот од целосно потпирање на училиштата на асистентите, наместо на структурни промени во наставата и организацијата.

Во оваа студија, позитивните ставови доаѓаат не само од наставниците туку и од родителите и стручната служба, што е особено важно. Дел од меѓународните истражувања посочуваат дека гласот на родителите е често помалку застапен. На пример, Френч и Чопра (1999), цитирани во прегледот на Одделот за образование на Викторија (Victorian Department of Education), укажуваат дека родителите генерално имаат позитивно мислење за образовните асистенти, но и дека очекуваат

професионална координација со наставниците и јасни улоги. Резултатите од ова истражување покажуваат дека родителите не само што се позитивно ориентирани туку и по интензитет на верување во неопходноста се многу блиску до стручната служба и до асистентите.

Со други зборови, додека меѓународната литература често ја акцентира тензијата меѓу „ентузијазмот“ за асистентите и неодреденоста околу нивната реална педагошка улога, ова истражување покажува силен и релативно усогласен консензус меѓу сите релевантни актери дека асистентот е интегрален дел од инклузивното образование.

Во однос на академските ефекти, во оваа студија беше конструиран индекс „академски ефекти“, како просек од три искази (подобар академски успех, подобрени оценки и напредок по вклучување на образовен асистент). Резултатите покажуваат многу високи средни вредности кај сите три групи (образовни асистенти, наставници, родители), со највисок индекс кај асистентите ($M = 4,78$), потоа родителите ($M = 4,51$), а најниски, но сè уште многу високи вредности кај наставниците ($M = 4,37$). Анализата ANOVA покажува статистички значајна разлика, со тоа што асистентите имаат значајно повисок индекс од наставниците.

Доколку овие ставови се споредат со меѓународните емпириски наоди, се добива интересна слика. Студијата на Фарел и соработниците (2010) констатира дека доказите за позитивно влијание на образовните асистенти врз академскиот успех на учениците со попреченост се ограничени и недефинирани: во дел од студиите има мали позитивни ефекти, а во други се забележува неутрален или дури негативен ефект, особено кога образовните асистенти преземаат голем дел од директното подучување наместо наставникот.

Слична насока има и проектот „Распоредување и влијание на помошниот персонал“ (Deployment and Impact of Support Staff) во Обединетото Кралство (Блечфорд и Вебстер и соработниците). Нивните анализи покажуваат дека учениците со најмногу поддршка од образовни асистенти понекогаш имаат послаби академски резултати од учениците со слични потреби кои добиваат помалку асистентска поддршка, што авторите го поврзуваат со тоа што учениците се помалку време во директна интеракција со наставникот и добиваат поедноставни задачи.

Во споредба со овие наоди, оваа студија ја мери перцепцијата на наставниците, асистентите и родителите, а не реално мерени академски резултати (тестови, оценки,

стандарди). Во таа смисла, не е во директна спротивност со меѓународните истражувања, туку покажува дека субјективното доживување на ефектите од асистентите е силно позитивно. Иако дел од емпиriskите студии предупредуваат дека прекумерната или неправилната употреба на асистентите може да не доведе до очекуван подобар академски напредок, перцепциите кај нашите испитаници не ги рефлектираат овие сомневања, туку напротив – ја нагласуваат академската корист.

Ова отвора важна дискусија – можеби образовните асистенти во Македонија навистина придонесуваат за академски напредок (што би барало дополнителни истражувања со објективни показатели), или пак позитивните ставови делумно се резултат на тоа што асистентите се доживуваат како „единствена реално достапна поддршка“ во систем кој инаку нема доволно ресурси и диференцирани наставни пристапи. Ваквата дилема е забележана и во систематската анализа на Шарма и соработниците (2016), каде што се истакнува дека државите често се потпираат на образовните асистенти како главна мерка за инклузија, без да ги променат подлабоките педагошки практики.

Во оваа студија, индексот „социјална инклузија“ покажува многу високи средни вредности кај сите групи, при што пак нема значајна разлика меѓу родителите и стручната служба, а ниту меѓу асистентите и наставниците вкупно гледано (иако формалната ANOVA за сите групи не беше насочена кон оваа хипотеза). Тоа значи дека сите актери на инклузијата силно веруваат дека асистентите придонесуваат за подобро вклучување на ученикот во одделението, за подобри односи со врсниците и чувство на прифатеност.

Џангреко (2013), во својот преглед за поддршката од образовни асистенти во инклузивни училишта, укажува дека иако основната намера е да се помогне на учениците со попреченост, прекумерното упатување на индивидуален асистент може да доведе до „социјална изолација“ – ученикот повеќе време поминува со возрасниот асистент отколку со своите врсници. Авторот предлага систем на поддршка кој повеќе се потпира на наставници, врничка поддршка и конастава, а помалку на еден на еден модел со асистент.

Систематската анализа на Шарма и соработниците (2016) исто така покажува дека во дел од студиите учениците со попреченост имаат помалку интеракции со наставникот и со врсниците кога се постојано придружувани од образовен асистент, иако

субјективно дел од учениците и родителите ја перципираат поддршката како позитивна и „заштитничка“.

Во овие резултати, субјективното доживување е силно позитивно — особено кај образовните асистенти и родителите. Можно е, во локален контекст, асистентите да ја користат својата улога повеќе за да поттикнат учество во групни активности и интеракција со врсниците (како што и самите искази сугерираат), наместо да го „затворат“ ученикот во односот ученик — асистент. Можно е и друга интерпретација — бидејќи без асистент ученикот би бил „на маргините“ на групата, присуството на асистентот се доживува како големо подобрување споредено со претходната состојба.

Овој наод, дека стручната служба и родителите имаат речиси идентични високи вредности за социјалната инклузија, е релативно усогласен со истражувања кои нагласуваат дека и училиштето и семејството ја гледаат поддршката како дел од поширок пакет мерки за инклузија, каде што партнерството меѓу наставниците, специјалните едукатори и родителите е клучно.

Можеби најинтересниот и најделикатен резултат во ова истражување се однесува на перцепцијата за придонесот на образовниот асистент кон самостојноста на ученикот. Наставниците и родителите имаат повисоки средни вредности од асистентите, а разликите се статистички значајни. Тоа значи дека „надворешните“ набљудувачи (наставникот и родителот) посилно веруваат дека асистентот води кон поголема самостојност, додека самите асистенти имаат поумерена слика.

Ова е многу блиску до критичките забелешки во литературата. Џангреко и неговите колеги, во повеќе трудови, предупредуваат дека интензивната индивидуална поддршка од образовен асистент може ненамерно да ја намали автономијата на ученикот — асистентот ризикува да ја преземе иницијативата, да дава одговори, да го „штити“ ученикот од тешки задачи, наместо постепено да ја намалува поддршката и да поттикнува самостојност.

Во систематската анализа на Шарма и соработниците (2016), автономијата на учениците е идентификувана како една од клучните теми — потреба образовните асистенти да се обучуваат не само како да „помогнат“ туку и како да го структурираат помагањето, така што постепено ќе ја намалуваат зависноста.

Во таа смисла, фактот дека во оваа студија токму асистентите се „повнимателни“ во оценката на сопствениот придонес кон самостојноста можеби сугерира дека тие ја гледаат комплексноста на процесот: знаат дека ученикот сè уште има потреба од поддршка, дека дел од задачите не може да ги извршува сам, дека прекилот или брзото намалување на поддршката би било ризично. Истовремено, наставниците и родителите можеби повеќе го гледаат крајниот резултат (фактот дека ученикот воопшто учествува во настава, решава задачи, учи) и тоа го толкуваат како „зголемена самостојност“, без детално да ја разликуваат поддржаната и вистинската автономија.

Споредувајќи со работите на Блечфорд и Вебстер за ефектите на поддршката, дел од нивните резултати сугерираат дека поголема присутност на образовниот асистент е поврзана со помала директна интеракција ученик – наставник и помала можност за ученикот сам да се вклучи во активностите.

Неколку понови истражувања нагласуваат дека е клучно да се разграничат очекувањата и реалните улоги на образовните асистенти. Жанг и соработниците (2024), во студија за кинеските основни училишта, покажуваат дека наставниците и асистентите имаат различни очекувања за тоа што треба да биде примарната улога на асистентот – наставниците често очекуваат административна или дисциплинска поддршка, додека асистентите се гледаат повеќе како педагошки и емоционални поддржувачи на ученикот.

Во ова истражување, иако не се мерат директно улогите, од високите вредности за академски, организациони и социјални аспекти може да се заклучи дека асистентите се перципирани како „мултифункционални“ – истовремено клучни за следење на наставата, за академски напредок и за социјална инклузија. Ова се поклопува со заклучоците од прегледот на Викторин (2018), кој истакнува дека во инклузивните училишта асистентите често комбинираат повеќе улоги: посредници во комуникацијата, поддршка во учењето, асистенција во однесувањето и емоционална поддршка.

Во споредба, Џангреко (2013) нагласува потреба од јасно дефинирани улоги, добро координирани со наставниците и со стручната служба, за да се избегне замена на наставникот со асистентот. Фактот дека во ова истражување сите групи имаат високо ниво на согласност дека асистентот е неопходен и корисен, но не се испитува детално

„како точно“ се користи неговото време и кои активности ги извршува, ја отвора можноста за идни истражувања насочени кон реалната практика во училиницата.

УНЕСКО, во документот за користење на образовни асистенти, истакнува дека асистентите можат да бидат клучен ресурс за инклузија, но само ако нивната улога е вградена во поширок систем на поддршка: обуки, јасни описи на работни места, координација со наставниците и со специјалните едукатори, како и соодветно финансирање.

Извештаи од земји како Австралија нагласуваат дека и покрај позитивните ставови, училиштата често немаат доволно ресурси, а наставниците чувствуваат дека немаат доволно обучен кадар и време за вистинска инклузија. Во еден голем анкетен извештај на Австралиската унија за образование (Australian Education Union), мнозинството директори сметаат дека им недостигаат доволно образовни асистенти и специјалистичка поддршка за учениците со попреченост.

Во ова истражување, фокусот е ставен на перцепциите, но не и на обемот на ресурси, обуките и условите за работа на асистентите. Сепак, фактот што сите групи позитивно ја оценуваат улогата на асистентите може да се толкува и како индиректен показател дека во Македонија тие често се единствениот дополнителен ресурс што реално го добива ученикот, па затоа се високо вреднувани.

Целта на ова истражување беше да се испитаат ставовите на четири групи испитаници – образовни асистенти, наставници, родители на ученици со попреченост и членови на стручната служба – во однос на улогата, неопходноста и ефектите од работата на образовниот асистент во редовното образование. Резултатите од статистичката анализа покажуваат дека, независно од групата, ставовите кон улогата на образовниот асистент се доминантно позитивни. Средните вредности кај сите групи се високи (најчесто над 4,3 на скала од 1 до 5), што укажува на силна согласност со исказите кои ја нагласуваат неопходноста и позитивното влијание на образовниот асистент. Овој висок степен на согласност помеѓу различните актери во образовниот процес е значаен индикатор за постоење консензус околу вредноста на инклузивната поддршка во училиштата.

Првата хипотеза претпоставуваше дека не постои статистички значајна разлика во верувањето за неопходноста на образовниот асистент помеѓу четирите групи

испитаници. Резултатите од анализата ANOVA ($F(3,156) = 1,58$; $p = 0,20$) покажаа дека навистина нема статистички значајни разлики меѓу групите.

Иако средните вредности се разликуваат номинално (наставници $M = 4,43$; асистенти $M = 4,80$; родители $M = 4,78$; стручна служба $M = 4,75$), разликите не достигнуваат ниво на статистичка значајност. Ефектот ($\eta^2 \approx 0,03$) е мал, што укажува дека варијансата меѓу групите објаснува само мал дел од вкупната варијанса во ставовите.

Ова укажува на силен меѓугрупен консензус: сите четири групи испитаници високо ја вреднуваат неопходноста на образовниот асистент како фактор за еднакви образовни можности и инклузија.

Овој наод има особена важност, бидејќи покажува дека не станува збор за професионално „затворен“ став само кај асистентите, туку за пошироко споделена перцепција од сите вклучени актери во образовниот процес.

Втората хипотеза претпоставуваше дека образовните асистенти веруваат повеќе од другите групи дека нивната поддршка придонесува за зголемување на самостојноста на ученикот со попреченост.

Меѓутоа, резултатите покажаа спротивна тенденција. Анализата ANOVA покажа статистички значајна разлика меѓу групите ($F(2,117) = 6,22$; $p = 0,003$), со среден ефект ($\eta^2 \approx 0,10$). Средните вредности беа:

- асистенти: $M = 3,58$;
- наставници: $M = 4,43$;
- родители: $M = 4,35$.

Образовните асистенти статистички значајно пониско ја оценуваат оваа димензија во однос на наставниците и родителите.

Овој наод е особено интересен. Додека наставниците и родителите силно веруваат дека поддршката од образовниот асистент директно води кон зголемување на самостојноста, самите асистенти покажуваат повнимателен или пореалистичен став. Можно е асистентите, поради нивната директна и секојдневна работа со учениците,

да имаат понијансирано разбирање на процесот на развој на самостојноста, кој често е постепен и комплексен.

Оваа разлика не значи дека асистентите не веруваат во позитивните ефекти од својата работа, туку дека нивната перцепција е помалку апсолутна и можеби повеќе заснована на практично искуство.

Третата хипотеза претпоставуваше дека образовните асистенти веруваат повеќе од наставниците дека нивното присуство е клучно за следење на наставата.

Резултатите покажаа дека и двете групи имаат исклучително високи средни вредности (асистенти $M = 4,65$; наставници $M = 4,83$), но разликата не е статистички значајна ($p \approx 0,22$).

Ова укажува дека наставниците и асистентите подеднакво ја препознаваат клучната улога на присуството на асистентот во овозможување на ученикот да ја следи наставата. Всушност, наставниците покажуваат дури и нешто повисока средна вредност, што може да се толкува како силно признание од страна на наставниот кадар за значењето на асистентската поддршка.

Отсуството на значајна разлика покажува усогласеност во перцепциите на овие две професионални групи.

Четвртата хипотеза претпоставуваше дека наставниците повеќе од родителите веруваат дека без асистент учениците би имале значителни тешкотии.

Меѓутоа, средните вредности се речиси идентични (наставници $M = 4,70$; родители $M = 4,75$), а t-тестот не покажа статистички значајна разлика ($p \approx 0,75$).

Овој наод укажува дека и наставниците и родителите подеднакво ја препознаваат важноста на асистентската поддршка за намалување на тешкотиите во редовната настава. Перцепцијата за „ризик“ од тешкотии без асистент е висока и конзистентна.

Ова дополнително ја потврдува општата позитивна ориентација кон улогата на образовниот асистент.

Петтата хипотеза претпоставуваше дека образовните асистенти и наставниците имаат повисоко ниво на верување во позитивните ефекти од асистентот во споредба со родителите.

Анализата ANOVA покажа статистички значајна разлика ($F(2,117) = 3,11$; $p \approx 0,048$), со мал до среден ефект ($\eta^2 \approx 0,05$).

Највисока средна вредност имаат образовните асистенти ($M = 4,78$), потоа родителите ($M = 4,51$), а најниска наставниците ($M = 4,37$). Парните споредби покажуваат значајна разлика само помеѓу асистентите и наставниците.

Ова укажува дека образовните асистенти најсилно веруваат во академските ефекти од својата работа. Родителите исто така имаат висок степен на доверба, додека наставниците се нешто повнимателни во оценките.

Хипотезата се потврдува само делумно, бидејќи наставниците не покажуваат повисоко ниво од родителите.

Шестата хипотеза претпоставуваше дека стручната служба повеќе од родителите верува дека асистентот придонесува за социјална инклузија.

Средните вредности се високи и кај двете групи (стручна служба $M = 4,65$; родители $M = 4,48$), но разликата не е статистички значајна ($p \approx 0,39$).

Овој наод повторно упатува на висок степен на согласност меѓу различните актери дека образовниот асистент има значајна улога во социјалната интеграција, прифаќањето и вклученоста на ученикот во училишната средина.

Генерално, резултатите покажуваат:

- Високо ниво на позитивни ставови во сите групи.
- Мал број статистички значајни разлики.
- Консензус за неопходноста и вредноста на образовниот асистент.
- Нешто пореалистична или поумерена самоперцепција кај самите асистенти во однос на придонесот кон самостојноста.

V. Заклучоци и препораки од истражувањето

5.1. Заклучоци

Врз основа на добиените резултати од истражувањето, може да се заклучи дека образовниот асистент има значајна и суштинска улога во процесот на инклузивното образование на учениците со попреченост. Анализата на податоците од четирите групи испитаници – образовни асистенти, наставници, родители и стручна служба – покажува висок степен на согласност дека асистентот претставува клучен фактор во овозможување на ученикот активно да учествува во наставниот процес.

Резултатите покажуваат дека сите групи испитаници имаат високи просечни вредности во однос на неопходноста на образовниот асистент, а статистичката анализа не утврди значајни разлики меѓу групите. Овој наод укажува дека постои општ консензус во образовната заедница дека образовниот асистент е важен и неопходен дел од системот на поддршка за учениците со попреченост. Перцепцијата за неговата улога не е ограничена само на професионалниот кадар, туку е подеднакво силно изразена и кај родителите и кај стручната служба.

Во однос на следењето на наставата, добиените податоци покажуваат дека и наставниците и образовните асистенти во висока мера се согласуваат дека присуството на асистентот е клучно за ученикот со попреченост да може да ја следи наставата. Средните вредности кај двете групи се високи, а не е утврдена статистички значајна разлика меѓу нив. Овој резултат потврдува дека постои професионална усогласеност во проценката дека асистентот има директно влијание врз можноста ученикот да учествува во наставниот процес.

Податоците поврзани со академските ефекти покажуваат дека сите групи веруваат дека присуството на образовен асистент придонесува за подобри образовни постигнувања. Највисоки вредности се забележани кај самите образовни асистенти, додека наставниците имаат нешто пониски, но и понатаму високи проценки. Родителите исто така покажуваат силно верување дека поддршката од асистентот позитивно влијае врз напредокот и постигнувањата на нивните деца. Статистичката анализа утврди значајна разлика меѓу асистентите и наставниците, што укажува дека асистентите имаат поизразено верување во академскиот придонес на сопствената работа.

Во делот на социјалната инклузија, резултатите покажуваат дека сите групи испитаници високо ја оценуваат улогата на образовниот асистент во поттикнување на социјалната интеракција, прифаќањето и вклучувањето на ученикот со попреченост во одделението. Не беше утврдена статистички значајна разлика меѓу родителите и стручната служба во оваа димензија, што укажува дека и семејството и училиштето ја препознаваат важноста на асистентот како посредник во социјалната интеграција.

Во однос на самостојноста на ученикот, резултатите покажуваат интересна разлика: наставниците и родителите имаат повисоки проценки дека поддршката од асистентот придонесува за зголемување на самостојноста, додека самите асистенти имаат поумерена проценка. Статистичката анализа покажа значајна разлика во оваа димензија. Овој резултат може да се толкува како показател дека асистентите, поради непосредната секојдневна работа со учениците, имаат понијансирана перцепција за степенот на реална автономија кај ученикот, додека наставниците и родителите повеќе го согледуваат општиот напредок.

Резултатите покажуваат дека без присуство на образовен асистент учениците со попреченост би се соочиле со значителни тешкотии во редовната настава, при што наставниците и родителите имаат речиси идентични проценки. Овој наод ја потврдува свеста дека асистентската поддршка не е споредна, туку суштинска за функционалното учество на ученикот во редовната образовна средина.

Според резултатите добиени од истражувањето, може да се заклучи дека образовниот асистент се доживува како клучен чинител во инклузивната наставна средина. Неговата улога не се ограничува само на помош при усвојување на наставните содржини, туку опфаќа поддршка во комуникацијата, социјалната интеракција и вклучувањето во одделението. Истражувањето покажува дека образовниот асистент претставува важна врска меѓу ученикот, наставникот, родителите и стручната служба.

Врз основа на спроведените статистички анализи може да се констатира дека најголемиот дел од поставените претпоставки за значењето и позитивното влијание на образовниот асистент се потврдени во однос на општата насока на резултатите. Иако некои очекувани разлики меѓу групите не се покажаа како статистички значајни, целокупната анализа недвосмислено укажува дека постои високо ниво на доверба во улогата и придонесот на образовниот асистент во инклузивното образование.

За крај, може да се истакне дека образовниот асистент претставува суштински елемент во создавањето поддржувачка, инклузивна и функционална наставна средина, во која ученикот со попреченост има реална можност за учество, напредок и социјална интеграција.

5.2. Препораки

Врз основа на добиените резултати од истражувањето, кои укажуваат на високо ниво на позитивни ставови за улогата и значењето на образовниот асистент во инклузивното образование, можат да се изведат повеќе практични и системски препораки насочени кон унапредување на квалитетот на поддршката за учениците со попреченост.

→ Јасно дефинирање на улогата на образовниот асистент.

Иако истражувањето покажува дека сите групи ја препознаваат важноста на асистентот, разликите во перцепцијата за придонесот кон самостојноста на ученикот укажуваат на потреба од јасно дефинирани цели и очекувања. Потребно е училиштата да развијат интерни насоки кои ќе ја регулираат улогата на асистентот, со фокус на постепено осамостојување на ученикот, а не долгорочна зависност од поддршка.

→ Планирање на поддршката со конкретни цели за автономија.

Бидејќи наставниците и родителите имаат повисоки очекувања за зголемување на самостојноста отколку самите асистенти, препорачливо е во рамки на индивидуалните образовни планови да се поставуваат конкретни, мерливи цели поврзани со автономијата на ученикот. Асистентската поддршка треба да биде динамична и постепено адаптирана според напредокот на ученикот.

→ Зајакнување на тимската работа.

Резултатите покажуваат дека сите актери ја препознаваат важноста на асистентот во социјалната и академската димензија. За таа улога да биде ефективна, неопходна е редовна комуникација и координација меѓу асистентот, наставникот и стручната служба. Се препорачува организирање редовни тимски состаноци за планирање, следење и евалуација на поддршката.

→ Систематска евалуација на ефектите.

Иако перцепциите за академските и социјалните ефекти се високо позитивни, училиштата треба да воведат механизми за следење на конкретни показатели (напредок, вклученост, учество во активности), со цел поддршката да биде заснована на податоци, а не само на субјективни проценки.

→ Континуирана професионална обука.

Со оглед на тоа што асистентите имаат високо ниво на верување во академските ефекти од својата работа, потребно е тоа да се поддржи со дополнителни обуки во области, како: диференцирана настава, стратегии за поттикнување на самостојност и техники за социјална инклузија.

→ Фокус на постепено намалување на поддршката.

Бидејќи резултатите покажуваат поумерена перцепција кај асистентите во однос на самостојноста, се препорачува развивање стратегии за „скалирана поддршка“, каде што асистентот постепено ја намалува директната интервенција и го охрабрува ученикот самостојно да решава задачи.

→ Поттикнување на врничка интеракција.

Имајќи предвид дека социјалната инклузија е една од највисоко оценетите димензии, асистентите треба активно да користат стратегии кои ќе ја зголемат интеракцијата ученик – врници, наместо да создаваат однос исклучиво ученик – асистент.

→ Активно вклучување на наставниците во планирањето на поддршката.

Наставниците имаат висока перцепција за важноста на асистентот во следењето на наставата. За да биде поддршката максимално ефективна, наставникот треба да остане носител на наставниот процес, а асистентот да биде партнер во неговата реализација.

→ Примена на диференцирана настава.

Образовниот асистент не треба да биде единствената стратегија за инклузија. Потребно е наставниците да користат диференцирани методи и адаптации во наставата, со што ќе се намали ризикот од прекумерна зависност од асистентот.

→ Институционално зајакнување на позицијата на образовниот асистент.

Резултатите од истражувањето јасно покажуваат дека образовниот асистент се доживува како клучен елемент во инклузивното образование. Поради тоа, потребно е

системско јакнење на оваа позиција преку јасни нормативни решенија, стабилно финансирање и стандардизирани критериуми за ангажирање.

→ Стандарди за обука и професионален развој.

Потребно е воспоставување национални стандарди за обука на образовните асистенти, со цел да се обезбеди квалитетна и унифицирана поддршка во сите училишта.

→ Развивање модели за евалуација на ефективност.

Иако перцепциите се позитивни, за долгорочен развој на системот, неопходни се дополнителни истражувања кои ќе ги анализираат реалните академски и социјални исходи кај учениците со попреченост.

Користена литература

1. Agai, A., & Adili, B. (2025). Teachers' attitudes towards inclusive education in North Macedonia. *Journal of Education Culture and Society*, 16(2), 851-868.
2. Agourida, S. V. (2024). *Teacher assistant role on improving inclusion and academic performance of students with special educational needs in mainstream schools* (Master's thesis). University of Groningen.
3. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
4. Bajrami, V. (2018). Inclusive education policies in some EU countries and the Balkans. *KNOWLEDGE-International Journal*, 23(1), 45-53.
5. Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., & White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: a triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187-197.
6. Biro za razvoj na obrazovaniето. (2020). *Koncepcija za inkluzivno obrazovanie*. Skopje: Avtor.
7. Biro za razvoj na obrazovaniето. (2020). *Vodich za rabota na uchilishtniот inkluziven tim (vtorо revidirano izdanie)*. Skopje: Avtor.
8. Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on pupils with special educational needs. *School Leadership & Management*, 32(4), 365-381. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.704471>.
9. Doležalová, J. (2017). The role of teaching assistants in inclusive education. *Journal of Inclusive Education*, 21(4), 345-360.
10. Dudek, C. M., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2024). Teachers' perceived relationships with paraprofessionals: Implications for inclusive classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 36(2), 287-304.
11. Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency?. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
12. Egilson, S. T., & Traustadóttir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
13. Emre, E. O. (2022). *Exploring the training factors that influence the role of teaching assistants when teaching students with SEND in mainstream classrooms* (Doctoral dissertation). University of Exeter.
14. Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>.
15. Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 347-361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.804884>.
16. French, N. K., & Chopra, R. V. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259-272. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.4.259>.

17. Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices, and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>.
18. Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). Teacher assistants in inclusive classrooms. *The SAGE handbook of special education*, 2, 691-702.
19. Gilson, C. B., & Biggs, E. E. (2024). Perspectives of special education teachers and paraprofessionals on working together in general education settings. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3341-3356.
20. Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In *Inclusive education for the 21st century* (pp. 3-26). Routledge.
21. Graham, L. J., Medhurst, M., Tancredi, H., Spandagou, I., & Walton, E. (2020). Fundamental concepts of inclusive education. In *Inclusive Education for the 21st century* (pp. 27-54). Routledge.
22. Harber, M., & Rao, A. (Eds.). (2023). *The role of an education assistant: Supporting inclusion*. Canadian Scholars.
23. Hedrick, B. N., Stumbo, N. J., Martin, J. K., Martin, L. G., Nordstrom, D. L., & Morrill, J. H. (2012). Personal Assistant Support for Students with Severe Physical Disabilities in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 161-177.
24. History of inclusion. National Catholic Board On Full Inclusion. (n.d.). <https://fullinclusionforcatholicschools.org/about-inclusion/history-of-inclusion/>.
25. Kozleski, E. B., & Yu, I. (2016). *Inclusive education*. Oxford University Press.
26. Lequia, J. L. (2018). Social acceptance and paraprofessional support for students with severe disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 330-342.
27. Lisak, N., Bratković, D., & Anić, T. (2017). ИСКУСТВА ОД ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ – НАРАТИВИ НА РОДИТЕЛИТЕ НА ДЕЦА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО ХРВАТСКА. *The Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(3/4), 91-125.
28. Martin, T., & Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41(3), 309-327.
29. Meijer, C. J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education- from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721.
30. OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
31. Schneider, J., & Lingo, A. (2019). The Effects of Paraprofessional Support on Students with Disabilities' Academic and Social Outcomes. *Remedial and Special Education*, 40(6), 359-371. <https://doi.org/10.1177/0741932519833785>.
32. Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134.

33. Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>.
34. Sobranie na Republika Severna Makedonija. (2019). *Zakon za osnovното obrazovanie*. Skopje: Sluzhben vesnik na RSM.
35. Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352.
36. Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46.
37. Thames Valley (2019), The role of the educational assistant. (n.d.-a). https://www.tvdsb.ca/en/programs/resources/Documents/SpecialEducation/Role-of-EA-guide_11-x-17-booklet-.pdf.
38. Tucker, S. (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291-300.
39. Ufermann, L., Domsch, G., & Urton, K. (2025). Perspectives of learning and support assistants on cooperation with teachers in inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 1-15.
40. UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
41. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UNESCO.
42. UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
43. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
44. UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/>.
45. Unicef, Вклученост на децата и младите со попреченост во редовно средно образование (n.d.). https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4276/file/MK_CWDinSecondaryEducation_Report_MK.pdf.
46. UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Geneva: UNICEF.
47. United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
48. United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
49. Urnikyte, I. (2018). Ways to improve participation for children with disabilities in family settings: Parents' and external personal assistants' perceptions of support characteristics.
50. Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127.
51. Webster, R., & De Boer, A. (2019). Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs.

52. Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>.
53. Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2019). Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and well-being of children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 404-420.
54. Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Gallaudet University Press.
55. Биро за развој на образованието. (2020). Актуелната состојба на инклузија на деца со посебни образовни потреби.
<https://www.bro.gov.mk/wpcontent/uploads/2020/02/Aktuelna-sostojba-na-inkluzija-na-deca-so-posebni-obrazovni-MK.pdf>.
56. Биро за развој на образованието. (2020). *Инклузивно училиште: Водич за работа на училишниот инклузивен тим* (второ ревидирано издание). Скопје.
57. Биро за развој на образованието. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија.
58. Министерство за образование и наука. (2020). *Концепција за инклузивно образование*. <https://mon.gov.mk/content/?id=3277>.
59. Министерство за образование и наука. (2020). *Правилник за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент*.
60. Министерство за образование и наука. (2020). *Упатство за начинот на соработка помеѓу основните училишта со ресурсен центар, центрите за поддршка на учењето и другите основни училишта*.
61. Министерство за образование и наука. (2021). *Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование*. Скопје.
62. Министерство за образование и наука. (2021). *Правилник за дополнување на правилникот за начинот на побарување на образовен/личен асистент и начинот на селекција и избор на образовен/личен асистент*.
63. Министерство за образование и наука. (2021). *Правилник за изменување на правилникот за нормативот, описот на компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент*.
64. Министерство за образование и наука. (2021). *Правилник за начинот на побарување на образовен/личен асистент и начинот на селекција и избор на образовен/личен асистент* (Службен весник на РСМ, бр. 161/19 и 229/20).
65. МОН. (2020). *Правилник за нормативот, описот, компетенциите и работните задачи за образовниот и личниот асистент*. Достапно на: <https://mon.gov.mk/content/?id=3544>.
66. Рашиќ-Цаневска, О., Ајдински, Г. (2018). Состојби и предизвици на инклузивното образование во Р. Македонија.
67. Рашиќ-Цаневска, О., Чичевска Јованова, Н. (2025). *Еволуцијата на моделите на гледишта за попреченоста и нивното влијание врз инклузивното образование*. Годишен зборник на Филозофски факултет – Скопје, 541-555.
68. Трипкова, Ј. (2019). *Културниот плурализам и инклузијата на студентите со попреченост во високото образование во Република Македонија* (Doctoral dissertation, Филозофски факултет, Скопје).

69. Чичевска-Јованова, Н., Рашиќ-Цаневска, О. (2022). *Развој на инклузивен пристап кон лицата со попреченост во Р.С. Македонија*. Меѓународна научно-стручна конференција: Образование на лицата со попреченост – актуелни состојби и перспективи, Скопје, Република Северна Македонија. Research Gate.

Прилози

1. Прашалник наменет за образовни асистенти

Прашање	Одговор
Пол	Женски/машки
Возраст	До 26; 26 – 35, 36 – 45, над 46 години
Каков тип на попреченост има ученикот на кого сте образовен асистент?	Интелектуална попреченост; церебрална парализа; оштетен вид; оштетен слух; аутизам; АДХД/АДД; тешкотии во учењето; друго.
Моето присуство е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Без поддршка од образовен асистент, ученикот би имал значителни тешкотии во редовната настава.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Јас активно придонесувам во остварувањето на наставните цели.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Улогата на образовниот асистент е неопходна во редовните училишта со инклузивна настава.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот процес на ученикот е поефикасен со присуство на образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобар академски успех.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладувањето на наставната програма.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Присуството на образовен асистент позитивно влијае врз постигнувањата на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Поддршката од асистентот го олеснува учеството на ученикот во наставните активности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Ученикот на кого сум му доделен како образовен асистент може да посетува настава самостојно.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По вклучувањето на образовен асистент, ученикот покажува поголем академски напредок.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Има подобрување во вниманието и ангажираноста на ученикот по добивање образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Ученикот покажува поголема самостојност во учењето со текот на времето.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Поддршката од образовен асистент придонесува за континуиран напредок на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот во одделението.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Со моја поддршка, ученикот полесно се вклучува во групните активности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на образовен асистент ја подобрува социјалната интеракција на ученикот со врсниците.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент е неопходен фактор за обезбедување еднакви образовни можности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

2. Прашалник наменет за родители на ученици придружени од страна на образовен асистент

Прашање	Одговор
Пол	Женски/машки
Возраст на ученикот	6 – 8; 9 – 11; 12 –14; над 15 години
Одделение кое го посетува ученикот.	Прво до деветто одделение
Колку долго Вашето дете има образовен асистент?	Помалку од 6 месеци 6 месеци до 1 година 1 – 3 години Повеќе од 3 години
Образовниот асистент има важна улога во образованието на моето дете.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Со помош на образовен асистент, моето дете полесно ја следи наставата.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на образовен асистент значително го олеснува учењето на моето дете.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Без образовен асистент, на моето дете би му било многу тешко да учествува во редовната настава.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Моето дете може да ја посетува наставата самостојно, без придружба од страна на образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Моето дете покажува подобар успех во учењето со поддршка од образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Забележувам напредок во училишните постигнувања на моето дете по добивањето образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Сметам дека децата со попреченост кои имаат образовен асистент напредуваат повеќе од оние без асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По добивањето образовен асистент, моето дете покажува поголем напредок во учењето.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Моето дете е поангажирано и пофокусирано на училишните обврски откако има образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Со текот на времето, моето дете станува посамостојно во учењето благодарение на поддршката од образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Благодарение на образовниот асистент, моето дете е подобро вклучено во одделението.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Моето дете полесно воспоставува односи со соучениците со поддршка од образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Присуството на образовен асистент придонесува моето дете да се чувствува прифатено во училиштето.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Сметам дека образовниот асистент е неопходен за инклузија на учениците со попреченост во редовното образование.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

3. Прашалник наменет за наставници

Прашање	Одговор
Пол	Женски/машки
Возраст	До 26; 26 – 35, 36 – 45, над 46 години
Во моето одделение имало ученик со:	интелектуална попреченост; церебрална парализа; оштетен вид; оштетен слух; аутизам; АДХД/АДД; тешкотии во учењето; друго.
Имам работено со ученици со попреченост во редовна настава.	Да/Не
Во моето одделение имало ученик со образовен асистент.	Да/Не
Се чувствувам компетентен/компетентна да работам со ученици со попреченост.	Да/Не
Присуството на образовен асистент е клучно за следење на наставата од страна на ученикот со попреченост.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент значително го олеснува реализирањето на наставниот процес.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Без поддршка од образовен асистент, ученикот со попреченост би имал сериозни тешкотии во редовната настава.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Улогата на образовниот асистент е неопходна за ефикасно образование на учениците со попреченост.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Ученикот со попреченост од моето одделение може да посетува настава самостојно (без придружба од образовен асистент).	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобар академски успех.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост без образовен асистент имаат повеќе тешкотии во совладување на наставната програма.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на образовен асистент позитивно влијае врз оценките и училишните постигнувања.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Забележувам јасна разлика во напредокот меѓу ученици со и без образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По вклучувањето на образовен асистент, ученикот со попреченост покажува поголем академски напредок.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран за време на наставата.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Академските постигнувања на ученикот се подобри по вклучување на образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Со текот на времето, поддршката од асистент придонесува за поголема самостојност на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во одделението.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се вклучува во групни активности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на асистент ја подобрува социјалната интеракција меѓу учениците.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

4. Прашалник наменет за членови на стручната служба во училиштето

Прашање	Одговор
Пол	Женски/машки
Возраст	До 26; 26 – 35, 36 – 45, над 46 години
Стручна позиција	Специјален едукатор и рехабилитатор; психолог; педагог
Дали имате директно искуство со ученици со попреченост?	Да/Не
Дали сте работеле со ученици кои имаат образовен асистент?	Да/Не
Образовниот асистент има клучна улога во образовниот процес на ученикот со попреченост.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на образовен асистент значително го олеснува учеството на ученикот во наставата.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Поддршката од образовен асистент е неопходна за ефикасно следење на наставната програма.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Образовниот асистент претставува важен ресурс во тимот за поддршка на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост од училиштето каде што работам можат да ја посетуваат наставата самостојно (без придружба од образовен асистент).	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост кои имаат образовен асистент постигнуваат подобри академски резултати.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Учениците со попреченост без образовен асистент покажуваат поголеми тешкотии во учењето.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Поддршката од образовен асистент позитивно влијае врз образовните постигнувања на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Постои јасна разлика во напредокот кај ученици со и без образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По вклучувањето на образовен асистент, ученикот покажува видлив напредок во учењето.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
По добивање образовен асистент, ученикот е поангажиран и пофокусиран во наставата.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Поддршката од образовен асистент придонесува за подобрување на функционалните способности на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Забележувам континуиран напредок кај учениците по вклучување на образовен асистент.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам

Образовниот асистент придонесува за успешна инклузија на ученикот со попреченост во училишната средина.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Со поддршка од образовен асистент, ученикот полесно се интегрира во одделението.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Присуството на образовен асистент ја подобрува социјалната интеракција и прифаќањето на ученикот.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Без образовен асистент, инклузијата на учениците со попреченост е значително отежната.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам
Образовниот асистент е неопходен фактор за еднакви образовни можности.	1 – Воопшто не се согласувам 2 – Не се согласувам 3 – Делумно се согласувам 4 – Се согласувам 5 – Целосно се согласувам