

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U PRAKSI: MIŠLJENJA NASTAVNIKA O ULOZI OBRAZOVNIH ASISTENATA

INCLUSIVE EDUCATION IN PRACTICE: TEACHERS' OPINIONS ON THE ROLE OF EDUCATIONAL ASSISTANTS

**Daniela DIMITROVA-RADOJIČIĆ¹, Ana TRAJKOVSKA PUŠKAŠ²,
Zoran KITKANJ¹, Valentina KITKANJ³, Vesna LAZAROVSKA⁴**

¹ Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Filozofski fakultet, Institut za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Skoplje, Republika Severna Makedonija

² Resursni centar „Maca Ovčarova“, Veles, Republika Severna Makedonija

³ Resursni centar „Idnina“, Skoplje, Republika Severna Makedonija

⁴ Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Medicinski fakultet, Skoplje, Republika Severna Makedonija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Ovo istraživanje ima za cilj ispitivanje stavova nastavnika o ulozi obrazovnih asistenata u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Uzorak je obuhvatio 50 nastavnika iz četiri redovne škole u opštini Veles. Podaci su prikupljeni primjenom strukturiranog upitnika i analizirani deskriptivnim metodama i hi-kvadrat testom. Rezultati pokazuju da nastavnici visoko vrednuju doprinos asistenata u socijalizaciji i podršci učenju, dok manji broj ispitanika prepoznaje njihovu ulogu u izradi nastavnih sadržaja i individualiziranih planova. Rezultati su pokazali visoku saglasnost nastavnika o značaju obrazovnih asistenata u procesu inkluzije, posebno u segmentima socijalizacije i svakodnevne podrške učenju. Međutim, manja uključenost asistenata u planiranje nastave i izradu individualiziranih obrazovnih planova ukazuje na potrebu za jasnijim definisanjem njihove uloge. Nalazi sugeriraju potrebu za sistemskom i kvalitetnijom obukom obrazovnih asistenata.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, obrazovni asistenti, percepcije nastavnika, saradnja, podrška učenicima s poteškoćama

ABSTRACT

This study aims to examine teachers' attitudes regarding the role of educational assistants in the inclusive education of students with disabilities. The sample included 50 teachers from four mainstream schools in the municipality of Veles. Data were collected using a structured questionnaire and analyzed through descriptive methods and the chi-square test. The results indicate that teachers highly value the contribution of assistants in the socialization and learning support of students, while fewer respondents recognize their role in the preparation of teaching materials and individualized education plans (IEPs). A high level of agreement was observed among teachers concerning the importance of educational assistants in the inclusion process, particularly in the areas of social integration and daily academic support. However, the assistants' lower involvement in lesson planning and IEP development points to the need for clearer role definitions. The findings suggest a need for a more systematic and higher-quality training system for educational assistants.

Keywords: inclusive education, educational assistants, teacher perceptions, collaboration, support for students with difficulties.

UVOD

Inkluzivno obrazovanje za svu djecu predstavlja globalni cilj koji je podržan i promoviran od strane Ujedinjenih nacija (2015) kroz Agendu za održivi razvoj do 2030. godine (Jardí, Webster, Petreñas, & Puigdemívol, 2022). U skladu s tim, od školske 2022/23. godine, prema novom obrazovnom zakonodavstvu u Makedoniji, predviđeno je obavezno uključivanje svih učenika s teškoćama u razvoju u redovan sistem obrazovanja (Dimitrova-Radojichikj, 2021). Uprkos donošenju zakona, potpuna inkluzija u našem obrazovnom sistemu još uvijek nailazi na brojne izazove u praksi. Stoga je od ključne važnosti da obrazovne vlasti dodatno usmjere napore ka kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnika i osiguravanju većih finansijskih sredstava za sektor obrazovanja (Dimitrova-Radojičić, Simonovska i Kitkanj, 2020). Takođe, ovim zakonom je predviđeno zapošljavanje obrazovnih asistenata u redovnim školama. S obzirom na kontinuirani porast broja učenika s teškoćama koji pohađaju redovnu nastavu, zabilježen je i porast angažovanja obrazovnih asistenata. Prema podacima Ministarstva za obrazovanje i nauku (2024), tokom školske 2024/2025. godine planirano je angažovanje više od 1.000 obrazovnih asistenata u osnovnim školama. Obrazovni asistenti se angažuju kako bi se olakšala inkluzija djece s teškoćama u razvoju i kako bi služili kao izvor podrške u učenju za učenike kojima je potrebna dodatna pomoć.

U inkluzivnim učionicama, gdje učenici s teškoćama u razvoju trebaju podršku obrazovnih asistenata, saradnja između nastavnika i asistenata od ključne je važnosti. Njihova saradnja bitna je za stvaranje okruženja koje podržava akademski, socijalni i emocionalni razvoj učenika. Kada nastavnici i asistenti rade zajedno, poboljšavaju se akademski rezultati, a u učionici se stvara harmonična atmosfera (Blatchford, Webster, & Russell, 2012). Naime, efikasna saradnja između nastavnika i asistenata ključna je za uspješno inkluzivno obrazovanje i pružanje individualne podrške učenicima (Hameno & Dayan, 2021). Istraživanje Rigs i Mueller (2001) pokazuje da neefikasna saradnja i nejasno definisane uloge asistenta u učionici dovode do frustracija među nastavnicima i negativno utiču na odnose sa učenicima.

Uloga obrazovnog asistenta tokom godina značajno je promijenjena, sve više se približavajući ulozi nastavnika u učionici, često bez jasno definisanih granica odgovornosti (Mackenzie, 2011), kao i bez jednakih prava i uslova rada koje imaju nastavnici. Butt (2016), na primjer, predlaže model obrazovnog asistenta kao facilitator, u kojem nastavnici preuzimaju odgovornost za podršku učenicima s teškoćama u razvoju, dok asistent pruža podršku u socijalnoj interakciji učenika. Prema Hameno i Dayan (2021), primarna odgovornost nastavnika jeste podučavanje, dok asistenti pružaju podršku. Međutim, odgovornosti za učenje učenika tokom časova često nisu ravnomjerno podijeljene između nastavnika i asistenata (Dimitrova-Radojichikj, 2013). Zbog toga stavovi asistenata o njihovim ulogama u učionici variraju – od osjećaja da nisu dobrodošli i da moraju štititi „svoje“ učenike s teškoćama u razvoju, do osjećaja odgovornosti za sve učenike u razredu. Dodatna prepreka koja može negativno uticati na saradnju između nastavnika i obrazovnog asistenta jeste nedostatak vremena za zajedničko planiranje i refleksiju. Intenzivni nastavni programi i ograničeno vrijeme često otežavaju redovno sastajanje nastavnika i asistenata radi planiranja i evaluacije strategija rada s učenicima, što smanjuje efikasnost njihove saradnje.

Obrazovni asistenti se često angažuju u inkluzivnim učionicama, iako većina njih ne posjeduje nastavničke kompetencije, što može uticati na kvalitet obrazovanja (Sharma & Salend, 2016). Istraživanja pokazuju da učenici koji većinu podrške dobijaju od asistenata ostvaruju slabiji akademski napredak u odnosu na one koje prvenstveno podučavaju nastavnici (Blatchford, Webster, & Russell, 2012). Prema Webster, Blatchford i Russellu (2012), ovakav ishod povezuje se s nedovoljnom pripremom i nedostatkom stručnog usmjeravanja asistenata, zbog čega se preporučuje preispitivanje njihove uloge u cilju unapređenja kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. Cilj ovog rada jeste da se sagledaju stavovi nastavnika o ulozi obrazovnih asistenata u inkluzivnim učionicama, s fokusom na njihov doprinos u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak se sastojao od 50 nastavnika, od kojih su 82% bile žene, a 18% muškarci. Na osnovu dobijenih rezultata uočena je značajna dominacija žena u nastavničkom kadru analiziranog uzorka. Starosna struktura ispitanika pokazuje određenu raznolikost. Najzastupljenija je bila grupa nastavnika u dobi od 51 do 60 godina (38%), a slijede je oni od 41 do 50 godina (30%), zatim od 31 do 40 godina (18%) i od 23 do 30 godina (8%), dok je najmanji broj ispitanika zabilježen u starosnoj grupi od 61 do 64 godine (6%). Prosječna starost nastavnika iznosila je 42,76 godina, uz standardnu devijaciju od 10,14, što ukazuje na umjerenu raspršenost podataka oko srednje vrijednosti. Kada je riječ o stepenu obrazovanja, većina ispitanika (94%) navela je da posjeduje visoko obrazovanje, dok je 6% izjavilo da ima završen magistarski studij. Većinu ispitanika u istraživanju činili su predmetni nastavnici (66%), što je značajno više u odnosu na odjelenske nastavnike (34%). Radno iskustvo ispitanika varira od manje od jedne godine do četrdeset godina. Na pitanje o posjedovanju dodatne stručne kvalifikacije iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije, 98% ispitanika navelo je da je ne posjeduje, dok je 2% (jedan nastavnik) potvrdilo da takvu kvalifikaciju ima. Ovi nalazi ukazuju na to da je defektološka dokvalifikacija među nastavnicima izuzetno rijetka.

Mjerni instrument

U ovom istraživanju primijenjen je upitnik Saveljić (2022), koji je prethodno preveden na makedonski jezik. Upitnik je obuhvatao ukupno 20 pitanja, uključujući sociodemografske informacije (poput spola, starosti i radnog iskustva), kao i stavove nastavnika o ulozi obrazovnih asistenata u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Ispitanicima su ponuđene tri moguće opcije odgovora na svaku tvrdnju: „da“, „djelimično“ i „ne“.

Način provedbe istraživanja

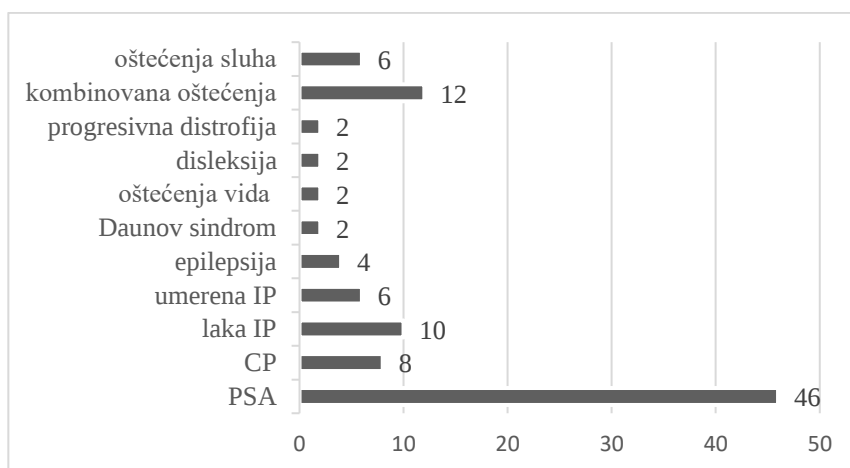
Istraživanje je realizirano u decembru 2024. godine, a uzorak je obuhvatio 50 nastavnika iz četiri redovne škole na području opštine Veles, koji su bili uključeni u saradnju s obrazovnim asistentima. Ispitanicima je na početku pruženo objašnjenje cilja istraživanja, uz naglasak na anonimnost i dobrovoljno učešće.

Metode obrade podataka

Za analizu prikupljenih podataka korištene su metode deskriptivne statistike, uključujući izračun srednje vrijednosti i standardne devijacije, kao i hi-kvadrat test pri nivou značajnosti $p < 0,05$, s ciljem identifikacije statistički značajnih razlika. Cjelokupan postupak obrade podataka realizovan je uz pomoć statističkog softvera SPSS, čime je omogućeno sistematsko razmatranje percepcije nastavnika o ulozi obrazovnih asistenata u inkluzivnom obrazovanju.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na pitanje o vrstama teškoća u razvoju među učenicima u njihovim odjeljenjima, nastavnici su najčešće navodili poremećaj iz spektra autizma (45%), zatim kombinovana oštećenja (14%), laku intelektualnu poteškoću (10%) i cerebralnu paralizu (CP) (8%). Ostali oblici oštećenja, poput umjerene intelektualne poteškoće, epilepsije, disleksije, te oštećenja vida i sluha, zabilježeni su u znatno manjoj mjeri. Izračunata vrijednost hi-kvadrat testa iznosila je 21.8, uz nivo značajnosti $p < 0.05$, što ukazuje na statistički značajnu razliku u raspodjeli tipova poteškoća. Dakle, poremećaj iz spektra autizma (PSA) predstavlja najčešće evidentiranu teškoću kod učenika u redovnim školama (vidi Sliku 1).



Slika 1. Vrste teškoća u razvoju kod učenika uključenih u inkluzivno obrazovanje

Figure 1. Types of disabilities among students in inclusive education

Na osnovu dobijenih podataka, utvrđeno je da su nastavnici u visokom procentu izrazili gotovo identična mišljenja o tri osnovne dimenzije uloge obrazovnih asistenata: njihovoj značajnoj ulozi u inkluzivnom obrazovanju, doprinosu socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju, te općem zadovoljstvu saradnjom s asistentom (Tabela 1).

U čak 92% slučajeva zabilježeni su pozitivni odgovori, dok je 8% ispitanika navelo da su navedene uloge djelimično značajne. Negativni odgovori nisu zabilježeni, što ukazuje na visok stepen konsenzusa i široko prihvatanje obrazovnih asistenata kao ključnih aktera u inkluzivnoj obrazovnoj praksi. Najmanje pozitivne odgovore nastavnici su dali na pitanja o učešću asistenata u pripremi nastavnog gradiva (56%), izradi Individualiziranih obrazovnih planova (58%) i angažmanu na poboljšanju školskog

okruženja za učenike s teškoćama u razvoju (58%). Ovi odgovori ukazuju na razlike u percepciji uloge asistenata u ovim specifičnim zadacima. Obuka obrazovnih asistenata je ključna za njihov profesionalni razvoj, a odgovori nastavnika pokazuju da 68% smatra da asistenti redovno unapređuju svoje vještine, 28% da to rade povremeno, dok 4% smatra da nisu uključeni u proces stručnog usavršavanja.

Tabela 1. Percepcije nastavnika o ulozi obrazovnih asistenata u inkluzivnom obrazovanju
Table 1. Teachers' perceptions of the role of educational assistants in inclusive education

Pitanje	Da (%)	Dje. (%)	Ne (%)	χ^2	p
Asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju.	92	8	/	77.92	<0.05
Asistenti pružaju važnu podršku učenicima u procesu socijalizacije.	92	8	/	77.92	<0.05
Nastavnici su zadovoljni saradnjom s obrazovnim asistentima.	92	8	/	77.92	<0.05
Asistent učestvuje u pripremi nastavnih sadržaja za učenika s teškoćama u razvoju.	56	30	14	13.48	<0.05
Asistent pomaže učeniku u savladavanju nastavnog gradiva.	86	8	6	62.44	<0.05
Asistent je uključen u izradu Individualiziranog obrazovnog plana (IOP).	58	18	24	13.96	<0.05
Asistent sarađuje s pedagoško-psihološkom službom.	74	20	6	38.68	<0.05
Asistenti često ostvaruju saradnju s roditeljima učenika.	86	10	4	62.68	<0.05
Asistent je angažovan na poboljšanju školskog okruženja za učenike s teškoćama u razvoju.	58	30	12	16.12	<0.05
Asistent se redovno stručno usavršava.	68	28	4	31.36	<0.05

Legenda: dje. - djelimično

Na pitanje „Kako asistenti pomažu učenicima u razvoju socijalnih odnosa s vršnjacima?“, izneseni su konkretni primjeri iz prakse. Prema navodima nastavnika, asistenti „*podstiču učenike na komunikaciju*“ i „*ohrabruju ih na druženje*“, čime se doprinosi njihovom uključivanju u interakciju s vršnjacima. Takođe, naglašeno je da asistenti često „*grupišu djecu s teškoćama s djecom tipičnog razvoja tokom zajedničkih aktivnosti*“, kao i da ih „*uključuju u različite igre, razgovore i timske zadatke*“. Kao dodatne strategije, nastavnici su naveli korištenje „*razgovora*“, „*kontinuirane saradnje*“, te „*usmjerenog ohrabrivanja i vođenja*“, sa ciljem razvoja socijalnih vještina i jačanja međuvrnjačkih odnosa. U pojedinim slučajevima, asistenti učenicima „*daju prostor da budu sami tokom odmora*“, čime im omogućavaju priliku za samostalno uspostavljanje odnosa s vršnjacima, bez direktnog posredovanja odraslih.

Kada su nastavnici upitani o načinu na koji doprinos asistenata u radu s učenicima s teškoćama u razvoju najviše dolazi do izražaja, iznijeli su različite konkretne primjere. Prema njihovim riječima, doprinos asistenata najviše se prepoznaje kroz „*napredak učenika*“, „*poboljšanje discipline*“, „*razvijanje pozitivnih rutina*“ i „*ispunjavanje školskih obaveza i aktivnosti*“. Takođe, naglašena je njihova uloga u „*podršci pri*

usvajanju nastavnog gradiva“, „*pomaganju u procesu socijalizacije*“ i „*uključivanju učenika u vannastavne aktivnosti*“.

Nastavnici su naveli da su za uspješan rad asistenta ključne osobine kao što su „*strpljenje*“, „*empatija*“, „*brižnost*“, „*komunikativnost*“ i „*posvećenost*“, te da asistent treba biti „*stručan*“ i „*samopouzdan*“. Ovi odgovori ukazuju na značaj ličnih i profesionalnih osobina za efikasno obavljanje uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju.

DISKUSIJA

U zapadnim obrazovnim sistemima, angažovanje obrazovnih asistenata prepoznato je kao djelotvoran način za smanjenje marginalizacije i poboljšanje pristupa učenika s teškoćama u razvoju redovnom obrazovanju (Blatchford, 2012; Jardí et al., 2021). Ipak, istraživanja pokazuju da bez odgovarajuće kontekstualne podrške ovakva praksa može imati i neželjene posljedice. Učenici s teškoćama često provode više vremena s asistentima nego s nastavnicima, pri čemu je podrška koju dobijaju od asistenata često slabijeg kvaliteta (Blatchford et al., 2012). Ako uloge u nastavi nisu jasno definisane, odgovornost za učenike s teškoćama u razvoju često prelazi s nastavnika na asistente ili stručnjake poput specijalnog edukatora i rehabilitatora. U takvim slučajevima, prisustvo dodatnog osoblja utiče na to kako nastavnici doživljavaju vlastitu odgovornost. Prema istraživanju Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova (2013), oko 48.1% nastavnika nije smatralo da su oni odgovorni za obrazovanje ove djece, već su tu ulogu pripisivali specijalnom edukatoru i rehabilitatoru koji je bio dio stručnog tima u redovnim školama. Stavovi te vrste narušavaju principe inkluzije, naročito kada se podrazumijeva da učenici s teškoćama mogu učestvovati u nastavi samo ako imaju dodatnu podršku (Woodcock & Hardy, 2017). Takav pristup ograničava pogled na njihove sposobnosti i može oslabiti temeljne vrijednosti inkluzivnog obrazovanja (Ainscow, Slee, & Best, 2019).

Dok Nordahl (2018) upozorava da prevelika oslonjenost na obrazovne asistente može biti povezana s nižim obrazovnim postignućima učenika s teškoćama, jer ti učenici nerijetko ne dostižu svoj puni potencijal, nalazi našeg istraživanja prikazuju drugačiju sliku. Nastavnici u istraživanju prepoznaju asistente kao važne saradnike u realizaciji inkluzivnog obrazovanja, posebno u pogledu socijalne integracije učenika, ali i u širem obrazovnom kontekstu. Većina ispitanika ističe pozitivna iskustva u saradnji s asistentima, dok približno polovina smatra da bi njihovo aktivno uključivanje u planiranje nastave za učenike s teškoćama bilo korisno. Učesnici istraživanja navode konkretne primjere doprinosa asistenata u učionici, uključujući podršku u učenju, uspostavljanje discipline i oblikovanje pozitivnog ponašanja. Njihovo uključivanje u socijalne i vannastavne aktivnosti dodatno se ističe kao važan element koji doprinosi kvalitetnijem uključivanju učenika s teškoćama u svakodnevni školski život.

Goe i Matlach (2014) ističu da obrazovni asistenti često započinju svoju ulogu bez prethodne obuke, što otežava kvalitetno ispunjavanje zadataka koji im se dodjeljuju. Posebno naglašavaju važnost upoznavanja s individualnim obrazovnim planovima (IOP) prije početka rada. Kako autori navode, u takvim okolnostima „nije realno očekivati zadovoljavajuće rezultate ili značajna postignuća u učenju učenika“, zbog čega profesionalni razvoj i kontinuirana obuka postaju neophodni za osiguranje adekvatne pripremljenosti asistenata. I nastavnici u ovom istraživanju dijele mišljenje da je

kvalitetna obuka ključna za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama. Trenutna praksa u našoj državi, koja se oslanja na kratku uvodnu obuku i superviziju od strane resursnih centara, pokazuje se nedovoljnom – posebno za asistente koji nisu iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije. U skladu s važećim zakonodavstvom, obrazovni asistenti bi trebali posjedovati visoko obrazovanje iz specijalne edukacije i rehabilitacije, pedagogije, psihologije ili socijalnog rada. Slijedeći primjer zemalja poput Izraela, njihova stručna obuka treba da se provodi u okviru visokoškolskih institucija (Moshe, 2017).

ZAKLJUČAK

Nastavnici smatraju da obrazovni asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Istraživanje je potvrdilo da su nastavnici prepoznali važnost asistentske podrške u socijalizaciji, učenju i razvoju učenika s teškoćama. Iako su uloge asistenata uglavnom prihvaćene, rezultati ukazuju na manja njihove uključenosti u zadatke poput pripreme nastavnog gradiva, izrade individualiziranih obrazovnih planova i angažmana na poboljšanju školskog okruženja.

Ograničenja studije

Rezultati se trebaju posmatrati uz ograničenja uzorka i lokalnog konteksta, što može uticati na njihovu širu primjenjivost.

LITERATURA

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. Final report on the effective deployment of teaching assistants (EDTA) project*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10096860>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Dimitrova-Radojichikj, D. (2013). *Методика на работа на лица со оштетен вид*. Skopje: Bomat.
- Dimitrova-Radojičić, D., i Čičevska-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 164–172. <https://hrcak.srce.hr/110039>
- Dimitrova-Radojičić, D., Simonovska, S., & Kitkanj, Z. (2020). Concerns of regular teachers about inclusive education of students with disabilities. *Proceedings of the XI International Scientific Conference „Improving the Quality of Life of Children and Youth”*, Bulgaria, 371–376. (ISSN 1986-9886)
- Dimitrova-Radojichikj, D. (2021). Full inclusive education: Idealistic or realistic Macedonian educational agenda. U B. Jablan, I. Stojković, B. Dučić i K. Stanimirov (ur.), *Zbornik radova 11. međunarodnog naučnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (str. 15-21). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

- Goe, L., & Matlach, L. (2014). *Supercharging student success: Policy levers for helping paraprofessionals have a positive influence in the classroom*. Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research.
- Hamen, E. S., & Dayan, V. (2021). Inclusive education and disabilities: Narratives from Ghana. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 32(1), 37–51. <https://doi.org/10.47985/dcidj.385>
- Jardí, A., Puigdemívol, I., & Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: Promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 313–328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Mackenzie, S. (2011). “Yes, but ...”: Rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning*, 26(2), 64–71. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01479.x>
- Ministarstvo za obrazovanje i nauka. (2024, mart 12). *Јавен повик за пријавување на образовни асистенти за учебната 2024/2025 година*. <https://mon.gov.mk/content/?id=8752>
- Moshe, A. (2017). Inclusion assistants in general education settings – A model for in-service training. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 209–216. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050206>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og ungemed behov for særskilt tilrettelegging* [Inclusive belonging for children and youths. The expert group for children and youths with need for adapted education]. Oslo: Fagbokforlaget.
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35(1), 54–62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Saveljić, J. (2022). *Percepcija učitelja o ulozi asistenata u inkluzivnom obrazovanju* [Master's thesis, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet]. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_1277/objava_153302/fajlovi/Jelena%20Savelji%C4%87%20-%20PERCEPCIJA%20U%C4%8CITELJA%20O%20ULOZI%20ASISTENATA%20U%20INKLUZIVNOM%20OBRAZOVANJU.pdf
- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: Systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 119–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2012). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667–686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>

ZAHVALA

Prikazani nalazi predstavljaju dio magistarskog istraživačkog rada kandidatkinje Ane Trajkovske Puškaš, realizovanog u okviru Instituta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju pri Filozofskom fakultetu u Skoplju.