

ULOGA OBRAZOVNIH ASISTENATA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU: PERCEPCIJE, IZAZOVI I MOGUĆNOSTI

ROLE OF EDUCATIONAL ASSISTANTS IN INCLUSIVE EDUCATION: PERCEPTIONS, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES

**Zoran KITKANJ¹, Ana TRAJKOVSKA PUŠKAŠ²,
Daniela DIMITROVA-RADOJIČIĆ¹, Vesna LAZAROVSKA³**

¹Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Filozofski fakultet, Skoplje, Republika Severna Makedonija

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

³Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Medicinski fakultet, Skoplje, Republika Severna Makedonija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanje je imalo za cilj da sagleda ulogu obrazovnih asistenata u inkluzivnom obrazovanju, s fokusom na njihove svakodnevne zadatke, izazove s kojima se suočavaju i doprinos koji pružaju učenicima s teškoća u razvoju u redovnom školskom okruženju. U istraživanju su učestvovala 33 obrazovna asistenta iz općine Veles. Podaci su prikupljeni pomoću strukturiranog upitnika koji se sastojao od ukupno 24 pitanja, među kojima su bila pitanja vezana za osnovne sociodemografske informacije, skala za procjenu učestalosti različitih uloga koje asistenti preuzimaju, kao i pitanja o njihovoj zabrinutosti vezanoj za radne zadatke. Rezultati pokazuju da obrazovni asistenti imaju važnu ulogu u pružanju podrške učenicima, kako u obrazovnom, tako i u socijalnom smislu. Iako se suočavaju s brojnim preprekama, poput nedostatka kontinuirane obuke, većina asistenata pokazuje visok nivo posvećenosti poslu. Posebno je istaknuta potreba za boljom saradnjom između asistenata, nastavnika i stručnih timova. Na osnovu dobijenih podataka preporučuje se unapređenje postojećih programa obuke i jasnije definisanje uloga asistenata, kako bi se dodatno ojačala podrška učenicima u inkluzivnom kontekstu.

Ključne riječi: obrazovni asistenti, inkluzivno obrazovanje, učenici s poteškoćama, saradnja s nastavnicima, podrška.

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the role of educational assistants in inclusive education, with a focus on their daily responsibilities, the challenges they face, and the support they provide to students with disability in inclusive schools. A total of 33 educational assistants from the municipality of Veles participated in the study. Data were collected using a structured questionnaire consisting of 24 questions, including items about basic sociodemographic information, a scale assessing the frequency of various roles undertaken by assistants, and questions regarding their concerns about their work tasks. The results indicated that educational assistants played an important role in providing support to students, both educationally and socially. Although they faced numerous obstacles, such as a lack of continuous training, most assistants demonstrated a high level of commitment to their work. A particular need for improved cooperation among assistants, teachers, and professional teams was emphasized. Based on the obtained data, enhancing existing training programs and clearly defining the roles of assistants were recommended to further strengthen support for students in an inclusive context.

Keywords: educational assistants, inclusive education, students with disabilities, teacher collaboration, support.

UVOD

U literaturi koristi se niz različitih izraza za osoblje koje pruža podršku nastavnicima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, kao što su paraeducatori, paraprofesionalci, pomoćni nastavnici i asistenti za podršku u učenju (Giangreco, 2013; Dimitrova-Radojichikj, 2013). Međutim, ovi se termini ne koriste u našoj zemlji. Umjesto njih koristi se poseban izraz - *obrazovni asistenti* - koji pružaju podršku nastavnicima u inkluzivnom obrazovanju. S uvođenjem potpune inkluzije u obrazovni sistem naše zemlje, obrazovnim asistentima je dodijeljena uloga u omogućavanju efektivnog uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje. Njima je povjerena odgovornost da učenicima s različitim vrstama teškoća bude osiguran lakši pristup obrazovanju, omogućeno aktivno učešće u nastavnim procesima te obezbijedena veća samostalnost. Paralelno s tim, posebne škole transformisane su u resursne centre za podršku djeci s teškoćama u razvoju, kao i za unapređenje njihovog inkluzivnog obrazovanja. U ovim resursnim centrima vodi se evidencija o inkludiranim učenicima, a svake školske godine raspisuju se oglasi za zapošljavanje obrazovnih asistenata, zavisno od broja djece kojoj je potrebna pomoć u redovnim školama. O njihovom sve većem angažovanju u redovnim školama svjedoče i dostupni podaci. Naime, tokom posljednje tri godine bilježi se kontinuiran rast broja asistenata – u školskoj 2022/2023. godini angažovano ih je 720, iako je određen broj učenika ostao bez potrebne podrške. Za školsku 2022/2023. godinu angažovano je 720 obrazovnih asistenata, dok je u 2023/2024. godini taj broj porastao na 820. Prema podacima objavljenim na zvaničnoj stranici Ministarstva za obrazovanje i nauka (2024), u školskoj 2024/2025. godini planirano je angažovanje više od 1.000 obrazovnih asistenata u osnovnim školama. U toku su izmjene zakonske regulative s ciljem uvođenja obrazovnih asistenata i u srednje obrazovanje.

Prema važećim propisima, pravo na obrazovnog ili ličnog asistenta ima svaki učenik s teškoćama u razvoju, bez obzira na to koji razred osnovnog obrazovanja pohađa. Angažman asistenata vrši se putem škola koje djeluju kao resursni centri, i to na određeno vrijeme - najduže do kraja tekuće školske godine. Finansiranje ovih pozicija obezbjeđuje se iz budžeta Ministarstva za obrazovanje i nauku (Ministarstvo za obrazovanje i nauka, 2021). Obrazovni asistenti trebaju imati visoko obrazovanje iz odgovarajućih oblasti poput specijalne edukacije i rehabilitacije, pedagogije, psihologije ili socijalnog rada, uz najmanje 240 ECTS bodova. Njihove glavne zadaće uključuju podršku učenicima s teškoćama, saradnju s nastavnicima, roditeljima i stručnim timovima, te aktivno učešće u školskoj i lokalnoj zajednici. Također, važna je dobra komunikacija i sposobnost ostvarivanja rezultata u radu s djecom.

Generalno, uključivanje obrazovnih asistenata u nastavni proces učenika s teškoćama u razvoju često se smatra važnim korakom ka unapređenju inkluzivnog obrazovanja. Njihovim prisustvom omogućava se dodatna individualna podrška učenicima i smanjuje rizik od njihovog zanemarivanja. Međutim, iako se ovaj pristup primjenjuje s pozitivnim namjerama, istraživanja pokazuju da nema dovoljno dokaza koji bi potvrdili značajan akademski ili socijalni napredak učenika uz podršku asistenata (Giangreco, Edelman, & Broer, 2002; Jones et al., 2012). Rezultati se razlikuju zavisno od načina njihovog angažovanja: opšta podrška u učionici može imati ograničene ili čak negativne učinke, posebno kod učenika s nižim postignućima (Blatchford, Russell, & Webster, 2012), dok

strukturirani pristupi koje provode prethodno obučeni asistenti pokazuju umjerene pozitivne efekte (Slavin, 2018).

U stručnoj literaturi ističe se da rad obrazovnih asistenata obuhvata niz raznolikih zahtjeva. Od njih se očekuje reagovanje na promjenjive i specifične potrebe učenika, kontinuirano usklađivanje rada s potrebama nastavnika kojem se pruža podrška, kao i integracija promjena u kurikulumu u svakodnevne obrazovne aktivnosti (Butt, 2018). Naime, često se od obrazovnih asistenata traži donošenje obrazovnih i didaktičkih odluka za koje nisu formalno osposobljeni ili kvalifikovani (Webster et al., 2010). I dalje postoji potreba za kvalitetnijom obukom, nedostatak formalnih kvalifikacija koje bi im omogućile da kvalitetno obavljaju svoj posao, niska plata, nedostatak karijerne strukture, kao i rizik od marginalizacije u školama u kojima su angažovani (Alborz et al., 2009; Butt, 2018; Mackenzie, 2011). Imajući u vidu navedene podatke, kao i činjenicu da je u našoj zemlji angažovan veliki broj obrazovnih asistenata, sprovedeno je istraživanje s ciljem da se sagleda njihova uloga u inkluzivnom obrazovanju - s posebnim fokusom na svakodnevne zadatke, izazove s kojima se suočavaju i doprinos koji pružaju učenicima s teškoćama u razvoju u redovnom školskom okruženju.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanju je učestvovalo ukupno 33 obrazovna asistenta, među kojima je bilo 6 muškaraca (18%) i 27 žena (82%). Raspon godina učesnika varira, pri čemu je najbrojnija starosna kategorija ona od 41 do 50 godina (33%). Slijede ispitanici uzrasta 31–40 godina (30%) i 23–30 godina (27%). Najmanje ih je bilo u grupi od 51 do 60 godina (9%), dok nijedan ispitanik nije bio star između 61 i 64 godine. Prosječna starost iznosi približno 38,2 godine, uz standardnu devijaciju od $\pm 9,19$. Statistička analiza pomoću hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 14,12$) pokazuje postojanje značajne razlike među starosnim grupama, jer je dobijena vrijednost veća od kritične vrijednosti za 4 stepena slobode na nivou značajnosti od 0,05. Kao posebno dominantna ističe se grupa od 41 do 50 godina, budući da je u njoj zabilježena najviša frekvencija (33%) u odnosu na očekivane vrijednosti. Svi učesnici imaju završen visokoškolski studij.

Mjerni instrument

Posebnim upitnikom prikupljeni su podaci koji su omogućili dublje sagledavanje uloge obrazovnih asistenata u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. U okviru upitnika obuhvaćena su pitanja vezana za sociodemografske karakteristike ispitanika, uključujući spol, starosnu dob i stepen obrazovanja. Također je ispitano da li ispitanici posjeduju dodatnu defektološku dokvalifikaciju, broj godina radnog iskustva kao obrazovni asistenti, da li rade u razrednoj ili predmetnoj nastavi, kao i koje vrste teškoća u razvoju imaju učenici s kojima rade. Pored toga, korišten je set od 11 tvrdnji, preuzetih i prilagođenih iz istraživanja Giangreco i Broera (2005), s ciljem ispitivanja subjektivne percepcije vlastite profesionalne uloge. Odgovori su davani na deskriptivnoj skali, u rasponu od primarne do uloge koja se ne smatra dijelom radnih zadataka obrazovnog asistenta. Dodatno su bile uključene tri tvrdnje koje su se odnosile na zabrinutosti asistenata u vezi s njihovim radnim angažmanom, pri čemu su odgovori ponuđeni u formi: „da“, „djelimično“ i „ne“. U produžetku upitnika od ispitanika se tražilo da

navedu i druge razloge svojih zabrinutosti koje nisu bile obuhvaćene prethodnim tvrdnjama, kao i da predlože načine za unapređenje uloge obrazovnih asistenata u inkluzivnom obrazovanju. Na kraju upitnika postavljeno je i posebno pitanje kojim se ispitalo mišljenje o tome da li prisustvo obrazovnog asistenta utiče na smanjenje komunikacije između nastavnika i učenika s teškoćama u razvoju, s mogućnošću odgovora „da“ ili „ne“.

Način provedbe istraživanja

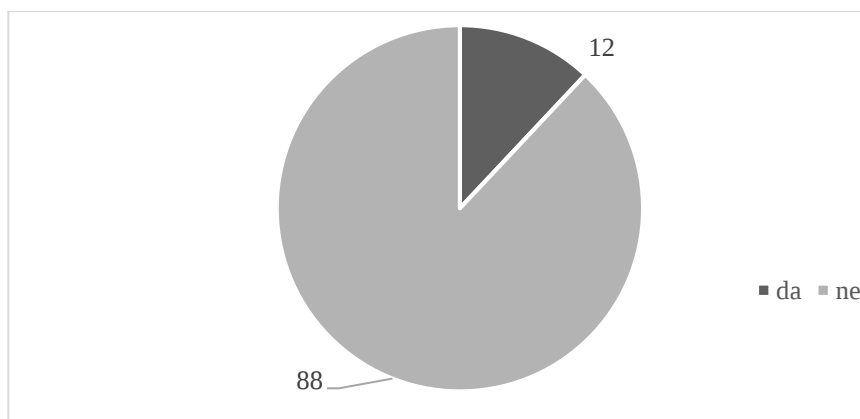
Istraživanje je sprovedeno u drugoj polovini 2024. godine, a obuhvaćeni su svi obrazovni asistenti (ukupno 33) koji su bili angažovani preko Resursnog centra „Maca Ovchareva“ u opštini Veles. Na početku istraživanja ispitanicima je ponuđeno informativno objašnjenje s ciljem pojašnjenja svrhe istraživanja, uz jasno naglašen princip dobrovoljnog i anonimnog učešća. Učesnicima je bilo omogućeno da u bilo kojem trenutku odustanu bez ikakvih posljedica. Također je istaknuto da će svi prikupljeni podaci biti korišteni isključivo u istraživačke svrhe i obrađeni u skladu s principima povjerljivosti. Ispunjavanje upitnika u prosjeku je trajalo oko 15 minuta.

Metode obrade podataka

Podaci su analizirani primjenom deskriptivne statistike (srednja vrijednost, standardna devijacija) i hi-kvadrat testa za utvrđivanje statistički značajnih razlika pri nivou značajnosti $p < 0,05$. Otvoreni odgovori su analizirani putem tematske analize, a obrada podataka provedena je korištenjem softvera SPSS. Na taj način omogućen je strukturiran uvid u ulogu asistenata i percepcije njihovog doprinosa inkluzivnom obrazovanju.

REZULTATI

Na pitanje o posjedovanju dodatne sertifikovane visokoškolske kvalifikacije iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije (tzv. defektološka dokvalifikacija), 88% ispitanika izjavilo je da takvu kvalifikaciju nema, dok je 12% navelo da je posjeduje (Slika 1.).



Slika 1. Posjedovanje visokoškolske defektološke dokvalifikacije

Figure 1. Additional higher education in special education

Radno iskustvo u ulozi obrazovnog asistenta varira, pri čemu isti procenat ispitanika ima dvije (24%) i tri (24%) godine iskustva, dok ih 21% navodi da imaju jednu godinu radnog staža. Oko 15% ispitanika ima četiri godine radnog iskustva, dok su ostali zaposleni kraće od jedne godine (16%). Statistička analiza pokazuje da prosječno radno iskustvo iznosi 2,41 godinu, što ukazuje na relativno kratak staž većine ispitanika. Standardna devijacija od 1,36 upućuje na umjerene razlike u radnom iskustvu među učesnicima.

Od ukupnog broja učenika s teškoćama u razvoju kojima je pružena podrška obrazovnih asistenata, 64% bilo je uključeno u razrednu nastavu, dok je preostalih 36% pohađalo predmetnu nastavu. Najveći procenat činili su učenici s poremećajem iz spektra autizma (PSA), njih 42%. Ostale kategorije učenika zastupljene su u znatno manjoj mjeri: učenici s lakšim intelektualnim teškoćama (18%), učenici s cerebralnom paralizom i kombiniranim teškoćama (po 15%), te učenici s drugim vrstama oštećenja (12%). Dobijeni nalazi ukazuju na to da učenici s poremećajem iz spektra autizma (PSA) predstavljaju najbrojniju grupu među učenicima kojima je potrebna podrška obrazovnog asistenta. Statistički značajna razlika u zastupljenosti različitih vrsta teškoća potvrđena je vrijednošću hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 11.09$, $p < 0.05$), pri čemu je zastupljenost djece s PSA značajno viša od očekivane.

U Tabeli 1. prikazani su odgovori na 11 pitanja u kojima su asistenti, na osnovu svog mišljenja i iskustva, zamoljeni da procijene koje se od navedenih uloga mogu smatrati primarnima, sekundarnima, rijetkima ili onima koje uopće ne pripadaju domenu poslova obrazovnog asistenta.

Tabela 1. Uloga obrazovnih asistenata

Table 1. Roles of educational assistants

Uloga	Primarn a(%)	Sekundarn a (%)	Rijetka (%)	χ^2	P
Podrška u socijalizaciji i ponašanju	79	21	/	32.91	<0.05
Supervizija učenika	67	18	9	20.19	<0.05
Realizacija nastave	58	24	6	15.38	<0.05
Lična higijena	39	27	27	1.03	>0.05
Prisustvo na sastancima za planiranje	33	33	18	1.79	>0.05
Prilagođavanje lekcija	61	24	12	13.00	<0.05
Administrativni zadaci	48	45	6	11.09	<0.05
Prisustvo na sastancima	9	15	45	10.78	<0.05
Obezbeđivanje informacija	67	15	9	21.80	<0.05
Izrada planova	61	21	3	20.21	<0.05
Informisanje porodice	76	12	3	34.20	<0.05

Analizom uloga obrazovnih asistenata utvrđene su statistički značajne razlike u percepciji njihove profesionalne angažovanosti. Kao najznačajnija primarna uloga identificirana je podrška učenicima s teškoćama u razvoju u području socijalizacije i ponašanja (79%). Pored toga, kao ključne primarne aktivnosti izdvojene su informisanje porodice o napretku učenika i supervizija učenika, što je potvrdilo 76% ispitanika. S druge strane, administrativne obaveze najčešće su bile klasificirane kao sekundarna

uloga (45%), dok je briga o ličnoj higijeni učenika navedena kao najrjeđa aktivnost prema mišljenju ispitanika (27%). Statističkom analizom, primjenom hi-kvadrat testa uz nivo značajnosti $p < 0.05$, potvrđena je relevantnost uočenih razlika. Utvrđeno je da gotovo sve uloge, osim lične higijene i prisustva na sastancima za planiranje, pokazuju statistički značajnu razliku u učestalosti odgovora. Time je dodatno istaknuto da se uloge obrazovnih asistenata percipiraju na različite načine, u zavisnosti od prirode zadataka i specifičnog obrazovnog konteksta u kojem se realizuju.

Tabela 2. Percepcija zabrinutosti kod obrazovnih asistenata

Table 2. Educational assistants' perception of concern

Uznemirava	Da (%)	Delimično (%)	Ne (%)	χ^2	p
Nedovoljno priznanje od strane drugih	58	15	27	9.45	< 0.05
Rad po ugovoru	76	15	9	26.91	< 0.05
Nedovoljna stručnost	45	42	12	6.73	< 0.05

Rezultati prikazani u Tabeli 2. ukazuju na varijabilne nivoe zabrinutosti među obrazovnim asistentima u odnosu na tri odabrana izazova profesionalnog angažmana. Statističkom obradom podataka, primjenom χ^2 testa, utvrđene su statistički značajne razlike u percepcijama ispitanika za sva tri aspekta, pri čemu su u svim slučajevima zabilježene vrijednosti $p < 0.05$. Analizom odgovora ispitanika utvrđeno je da je najveći izvor zabrinutosti među obrazovnim asistentima vezan za nesiguran radni status, odnosno rad po ugovoru. Ovu zabrinutost izrazilo je 76% učesnika istraživanja. Na drugom mjestu nalazi se nedostatak priznanja i prihvaćenosti od strane drugih aktera u obrazovnom okruženju, što je kao značajan problem navelo 58% ispitanika. Treća po učestalosti zabrinutost odnosi se na osjećaj nedovoljne stručne osposobljenosti za obavljanje traženih zadataka. U tom pogledu, 45% ispitanika izjavilo je da ih ova pojava u velikoj mjeri zabrinjava.

Na otvoreno pitanje o razlozima zabrinutosti, najveći broj obrazovnih asistenata kao glavni problem naveo je nedovoljnu prihvaćenost, konkretno od strane nastavnika, što ukazuje na potrebu za unapređenjem timske saradnje. Nakon toga slijede neinformisanost roditelja i neadekvatni uslovi za rad s učenicima. Ovi nalazi upućuju na potrebu za razvojem komunikacijskih vještina obrazovnih asistenata. Kada je riječ o narednom otvorenom pitanju, u kojem su ispitanici trebali navesti preporuke za unapređenje svog rada, svi učesnici istraživanja ($n = 33$) istakli su potrebu za organizovanjem većeg broja stručnih obuka.

Tvrdnja da prisustvo obrazovnog asistenta utiče na smanjenje komunikacije nastavnika s učenikom s teškoćama u razvoju potvrđena je od strane 85% ispitanika, dok se 15% izjasnilo da se s tom tvrdnjom ne slaže.

DISKUSIJA

Prema rezultatima istraživanja, najveći broj obrazovnih asistenata bio je angažovan u radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma. Ovaj podatak ukazuje na sve veću potrebu za specifičnim znanjima i vještinama u radu s ovom populacijom učenika, te

dodatno naglašava važnost kontinuirane stručne obuke obrazovnih asistenata u oblasti poremećajem iz spektra autizma.

Obrazovni asistenti često obavljaju zadatke koji prevazilaze okvire njihovog zvanično definisanog opisa poslova. Istraživanja ukazuju na to da se njihove obaveze razlikuju u zavisnosti od specifičnih karakteristika škola i obrazovnih programa namijenjenih učenicima s teškoćama u razvoju. Uloge obrazovnih asistenata često se oblikuju prema percepciji nastavnika o tome da li asistenti rade *sa* učenicima ili *umjesto njih*, kao i prema individualnim potrebama djece kojima pružaju podršku. U praksi je prisutna izražena tendencija ka preuzimanju sve većih nastavnih odgovornosti od strane obrazovnih asistenata, često bez adekvatnog stručnog nadzora, što jasno ukazuje na potrebu za preciznijom definicijom njihove profesionalne uloge, kao i za sistemskom podrškom njihovom radu (Ashbaker & Morgan, 2004; Capizzi & DaFonte, 2012). Ashbaker i Minney (2007) ističu da obrazovni asistenti ne bi trebali izrađivati nastavne planove, ocjenjivati učenike niti preuzimati ulogu zamjenskih nastavnika, iako se u praksi često događa da im se takve odgovornosti povjeravaju. French (1999) navodi sljedeće ključne uloge obrazovnih asistenata: (a) pružanje podrške u savladavanju obrazovnih sadržaja, (b) pomoć učenicima s izazovnim oblicima ponašanja, (c) pružanje lične njege, (d) facilitiranje interakcije među vršnjacima i (e) prikupljanje i upravljanje podacima o učenicima. S druge strane, prema mišljenju obrazovnih asistenata koji su učestvovali u ovom istraživanju, njihove primarne uloge u radu s učenicima s teškoćama u razvoju uključuju: (a) podršku u socijalizaciji i ponašanju učenika, (b) informisanje porodice o napretku i potrebama učenika, (c) superviziju učenika i (d) pružanje informacija drugim članovima stručnog tima. Ovi nalazi ukazuju na to da obrazovni asistenti svoju ulogu ne doživljavaju isključivo kao tehničku ili administrativnu podršku, već kao aktivno učestvovanje u razvoju socijalnih i komunikacijskih vještina učenika, u povezivanju škole i porodice, kao i u timskoj saradnji s drugim stručnjacima.

Martin i saradnici (2021) ističu da obrazovni asistenti koji su zadovoljni i motivisani u svom radu pozitivno utiču na proces pružanja podrške učenicima s teškoćama u razvoju. U okviru ovog istraživanja, asistenti su iskazali najveće nezadovoljstvo uslovima rada, što svakako negativno utiče na njihovu motivisanost. Takođe, kontinuitet rada s istim učenikom prepoznat je kao ključni faktor za izgradnju stabilnog i podržavajućeg obrazovnog okruženja za ovu grupu učenika. Međutim, u praksi u našoj zemlji asistenti se angažuju putem javnih oglasa koji se raspisuju na početku svake školske godine, što često dovodi do angažovanja više različitih asistenata tokom školovanja jednog učenika. Ovakva praksa doprinosi osjećaju nesigurnosti te dodatno otežava proces obrazovne inkluzije.

ako je pitanje nedostatka stručnosti prepoznato kao važno, rezultati ovog istraživanja pokazuju da ga ispitanici doživljavaju kao manje opterećujuće u odnosu na nesigurnost radnog angažmana. Prethodna istraživanja ukazuju na to da obrazovni asistenti nerijetko obavljaju zadatke za koje nisu dovoljno pripremljeni (Griffin-Shirley & Matlock, 2004; Riggs & Mueller, 2001). U pojedinim slučajevima, asistenti nikada ne dobiju formalnu obuku o nastavnim strategijama koje su neophodne za pružanje efikasne podrške učenicima (Carter et al., 2009; Patterson, 2006). Ovakva praksa može se smatrati neetičnom i nepravednom - kako prema učenicima, tako i prema samim asistentima - posebno kada se od njih očekuje aktivno učešće u nastavi bez odgovarajuće pripreme i profesionalne podrške. Carter i saradnici (2009) naglašavaju da je formalna

obuka od suštinskog značaja za obrazovne asistente na početku njihovog angažmana u obrazovnom sektoru, jer može značajno uticati na njihovu radnu efikasnost. Trautman (2004) smatra da obrazovni asistenti treba da imaju pristup redovnoj obuci i tokom radnog odnosa, pri čemu ta obuka treba biti dugoročna, sveobuhvatna i sistematski organizovana. Obrazovni sadržaji unutar takvih programa trebali bi biti usmjereni na konkretne svakodnevne zadatke koje asistenti obavljaju u radu s učenicima.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da obrazovni asistenti u našoj zemlji snose širok spektar odgovornosti, koje često nadilaze njihovu formalnu stručnu pripremljenost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Njihovo posebno angažovanje u radu s učenicima iz spektra autizma naglašava potrebu za specijalizovanim znanjima i dodatnom stručnom podrškom u toj oblasti. Iako resursni centri nude osnovne obuke i stručnu pomoć, svi ispitanici ističu važnost obezbjeđivanja kontinuirane, kvalitetne i praktično orijentisane edukacije. Takođe, nestabilnost radnog statusa - kroz sistem jednogodišnjih ugovora bez garancije kontinuiteta - identifikovana je kao jedan od glavnih izazova. Česta smjena asistenata tokom školovanja jednog učenika negativno utiče na dosljednost podrške i usporava proces inkluzije. U cjelini, nalazi ukazuju na potrebu za preciznijim definisanjem uloge obrazovnih asistenata i jačanjem institucionalne podrške, kako bi se obezbijedio stabilan i djelotvoran sistem inkluzivnog obrazovanja.

Ograničenja studije

Studija je ograničena veličinom uzorka i lokalnim kontekstom, što utiče na mogućnost generalizacije rezultata.

LITERATURA

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *Impact of adult support staff on pupils and mainstream schools: Technical report*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ashbaker, B. Y., & Minney, R. B. (2007). *Planning your paraprofessionals' path: An administrator's legal compliance and training guide*. Horsham, PA: LRP Publications.
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2004). *Legal issues relating to school paraprofessionals: A legal memorandum*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Oxon: Routledge.
- Butt, R. (2018). "Pulled in off the street" and available: What qualifications and training do teacher assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362478>
- Capizzi, A. M., & DaFonte, A. A. (2012). Supporting paraeducators through a collaborative classroom support plan. *Focus on Exceptional Children*, 44(6), 1–6. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i6.6685>
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344–359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Dimitrova-Radojichikj, D. (2013). *Методика на работа на лица со оштетен вид*. Skopje: Bomat.

- French, N., & Chopra, R. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 259–272.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (2002). "That was then, this is now!" Paraprofessional supports for students with disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 10(1), 47–64. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1001_4
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 11–20. https://doi.org/10.1177/1088357605020001_0201
- 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>
- Griffin-Shirley, N., & Matlock, D. (2004). Paraprofessionals speak out: A survey. *Re:View*, 36(3), 127–136. <https://doi.org/10.3200/REVU.36.3.127-136>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40, 19–24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>
- 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>
- Martin, A. J., Strnadová, I., Hájková, V., Němec, Z., & Květoňová, L. (2019). Teaching assistants working with students who have a disability: The role of adaptability in enhancing their workplace outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565–587. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563646>
- Ministarstvo za obrazovanje i nauka. (2021). *Правилник за начинот на поднесување барање за ангажирање образовни и лични асистенти*. https://mon.gov.mk/stored/document/2021_Pravilnik_Nachin%20na%20pobarauvanje%20asistenti.pdf
- 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>
- Patterson, K. B. (2006). Roles and responsibilities of paraeducators: In their own words. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5), Article 1. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss5/art1>
- 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>
- Slavin, R. E. (2018, April 5). New findings on tutoring: Four shockers. *Robert Slavin's Blog*. <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/04/05/new-findings-on-tutoring-four-shockers/>
- Trautman, M. L. (2004). Preparing and managing paraprofessionals. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 131–138. <https://doi.org/10.1177/10534512040390030101>
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319–336. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>

ZAHVALA

Izloženi rezultati čine dio magistarske teze kandidatkinje Ane Trajkovske Puškaš, realizirane na Institutu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju pri Filozofskom fakultetu u Skoplju.