



POLITIKE I PRAKSE MAPIRANJA ZA PRIPREMU NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU SOCIJALNOG I KULTURNOG DIVERZITETA

IZVJEŠTAJ O STANJU U CRNOJ GORI

Izvještaj pripremljen od strane SCIENTER-a i Centra za obrazovnu politiku

Bolonja 20. decembar 2009.

Autori

Tamara Milić
Anita Marić
Velibor Bošković
Vanja Šćepović

Saradnici

Alison Closs
Vanja Ivošević
Pavel Zgaga

Urednici

Anthony F. Camilleri
Nataša Pantić

Prelom

Simona Feletti

Autorska prava

(C) 2009, European Training Foundation

Stavovi iskazani u ovom radnom dokumentu predstavljaju mišljenja autora i ne moraju predstavljati stavove ETF-a i institucija EU.

© European Training Foundation, 2009.

Umnožavanje je dozvoljeno pod uslovom da je naveden izvor.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	3
IZVRŠNI REZIME	5
1. UVOD	8
1.1 Ciljevi i kontekst studije	8
1.1.1 Svrha i ciljevi	8
1.1.2 Kontekst studije	9
1.1.3 Reforme obrazovanja i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju	11
2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE	14
2.1 Opšti kontekst – Socijalna inkluzija i diverzitet u post-konfliktnom području	15
2.2 Kontekst obrazovanja – obrazovanje kao sredstvo za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promovisanje tolerancije i interkulturalnog razumijevanja	19
3. PLAN ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE	24
3.1 Ključni koncepti	24
3.1.1 Inkluzivno obrazovanje	24
3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju	25
3.1.3 Priprema nastavnika	25
3.2 Pitanja istraživanja i plan studije	26
3.2.1 Pitanje 1 istraživanja: kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje	26
3.2.2 Pitanje 2 istraživanja: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika	27
3.2.3 Pitanje 3 istraživanja: Kako se može poboljšati priprema nastavnika	29
3.3 Metodologija istraživanja	29
3.3.1 Faza desk istraživanja	30
3.3.2 Faza terenske analize	32
3.4. Participants	36
4. OPŠTI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE	38
4.1 Kontekst	38
4.2 Sposobnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje	49
4.3 Barijere za inkluziju	51
4.4 Politike za pripremu i razvoj nastavnika	55
5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU	59
5.1 Inicijalna obuka	59
5.2 Stručno usavršavanje	67
6. PREDLOZI ZAINTERESOVANIH STRANA	74
6.1 Kreatori politike	74
6.2 Treneri/edukatori nastavnika	76
6.2.1 Inicijalno usavršavanje	76
6.2.2 Stručno usavršavanje	77

6.3 Nastavnici.....	78
7. NALAZI I PREPORUKE.....	79
7.1. Nalazi.....	79
7.2. Preporuke.....	83
REFERENCE.....	87
PRILOG 1. GLOSAR TERMINA	91
PRILOG 2. PREGLED CRNOGORSKOG SISTEMA OBRAZOVANJA.....	93
PRILOG 3. TABELA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIJU	96
PRILOG 4 – ISTRAŽIVAČKE PRETPOSTAVKE I PREGLED LITERATURE.....	97
Plan istraživanja	97
Pretpostavka 1: Kompetencija je integrisan skup znanja, vještina i sklonosti	98
Pretpostavka 2: Promjene u obrazovnim politikama i praksama utemeljuju se bolje kada su u skladu sa uvjerenjima nastavnika o tome šta je smisleno/vrijedno u obrazovanju.....	101
Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma preovladava medju nastavnicima osviještenim u pogledu inkluzije i kulturoloških razlika	102
Pretpostavka 4: Sklonosti se pretežno formiraju u socio-kulturološkom kontekstu	105
Pretpostavka 5: Programi zasnovani na uvjerenjima da je znanje obilježeno ličnim vrijednostima i konstruisano od strane onog ko to znanje posjeduje prihvatljiviji su za inkluziju.....	106
Pretpostavka 6: Iskustva sa programom koji pomaže budućim nastavnicima da razvijaju kulturološki senzitivne sklonosti obuhvataju pet dimenzija.....	108
Pretpostavka 7: Poredjenje istorijski, kulturološki i politički srodnih zemalja može stvoriti osnovu znanja za kreiranje programskih politika na bazi činjenica	108
Bibliografija	109
PRILOG 5. SPISAK SKRAĆENICA	114

IZVRŠNI REZIME

Ova studija je sprovedena u okviru regionalnog projekta Evropske fondacije za obuku (ETF) o socijalnoj inkluziji kroz obrazovanje i obuku u jugoistočnoj Evropi. Izvještaj predstavlja jedan dio regionalne studije i fokusira se na politikama i praksama mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori, sa ciljem analiziranja inicijalnog obrazovanja nastavnika, kao i stručnog usavršavanja. Studija, koja je namijenjena istraživanju različitih perspektiva relevantnih aktera, bazirana je na kvalitativnim podacima koji su prikupljeni prilikom analize dokumenata, intervjuisanja i diskusija fokus grupa, kao i informacijama prikupljenih putem online ankete.

Vlada Crne Gore otpočela je sveobuhvatne reforme sistema obrazovanja 2000. godine, što je rezultiralo zakonodavnim promjenama na svim nivoima obrazovanja. Reforme obrazovanja imaju za cilj uvođenje novih modela visokokvalitetnog obrazovanja. Osnovni principi su decentralizacija, jednake mogućnosti, izbori zasnovani na individualnim sposobnostima, evropski standardi, implementiranje sistema kvaliteta, razvoj ljudskih resursa, cjeloživotno učenje, fleksibilnost, kompatibilnost kurikuluma sa nivoom obrazovanja u postepeno uvođenje promjena. Neki od osnovnih principa doveli su do uvođenja indikatora i standarda kvaliteta, porasta učešća i podrške roditelja i lokalne zajednice u radu škola, uvođenja otvorenog i fleksibilnog kurikuluma i promovisanja pristupa podučavanja fokusiranog na dijete (OSI, 2007). Strategije i reforme vezane za inkluzivno obrazovanje i pripremom nastavnika za inkluzivno obrazovanje, treba posmatrati u širem okruženju opštih obrazovnih reformi.

Pored opšte reforme obrazovanja, Crna Gora je uložila značajne napore u razvoj strategija i zakonodavstva u cilju kreiranja sistema inkluzivnog obrazovanja. Koncept inkluzivnog obrazovanja je više fokusiran na različite strategije za inkluziju različitih ciljnih grupa u većinski razred (djeca Romi, Aškali i Egipćani (RAE) i djeca sa posebnim obrazovnim potrebama) umjesto na diverzitet u učionicama generalno. Jedan od razloga za odabir ovakvog pristupa je dugotrajni sistem segregacije djece sa posebnim obrazovnim potrebama i RAE djece u specijalnim školama.

Navedeni principi reformi obrazovanja podržavaju strategije socijalne inkluzije u Crnoj Gori; oni u kombinaciji daju pozitivne početne rezultate, naročito kroz povećan broj učenika sa posebnim potrebama i RAE učenika u većinske škole, upotrebu indeksa za inkluziju u redovnim obdaništima i osnovnim školama u Crnoj Gori (Booth & Ainscow, 2002, crnogorsko/srpsko izdanje, 2009.) za praćenje inkluzije, itd. Imajući u vidu početne pozitivne rezultate, igleda da je pravi trenutak za diskusiju koja vezanu za širenje koncepta inkluzije na opšti pristup, iako se uviđa da će biti potrebno više vremena da se postigne u potpunosti inkluzivni sistem obrazovanja.

Vezano za manjine, Ustav Crne Gore garantuje pravo na obrazovanje manjinama na nivou ciljeva i principa opšteg obrazovanja, kao i pojedinaca. Na osnovu prava iz Ustava, nacionalno zakonodavstvo garantuje obrazovanje učenika iz manjinskih grupa na njihovom maternjem jeziku i sa njihovom literaturom.

Imajući u vidu postojeći naglasak na inkluziji djece sa invaliditetom, nastavnici koji su intervjuisani u okviru studije au prvenstveno diskutovali o posebnim kompetencijama koje su potrebne za rad sa

učenicima sa invaliditetom. Nastavnici su naglasili značaj kompetencija za kreiranje i primjenjivanje individualnih nastavnih planova. Nastavnici smatraju da su sposobni da prepoznaju pojedinačne potrebe učenika, ali su utvrdili jasan nedostatak kompetencija za zadovoljavanje utvrđenih potreba. Po mišljenju autora, nastavnici su dali prioritet kompetencijama koje se direktno koriste u njihovim učionicama, ali su rijetko pominjali šire kompetencije koje su potrebne da se podrži kognitivni, emocionalni i razvoj morala, kompetencije potrebne da se izgrade odnosi sa roditeljima i lokalnom zajednicom, poznavanju dokumenata i principa koji podržavaju socijalnu inkluziju, strategija nediskriminacije, itd.

Učesnici u studiji su bili saglasni da inicijalno obrazovanje ne priprema nastavnike za adekvatan rad u ovoj vrsti inkluzivnijih razreda. Ovaj nedostatak se više uočava kod predmetnih nastavnika u višim razredima osnovne i srednje škole nego kod nastavnika u predškolskim ustanovama i prva četiri razreda osnovne škole.

Po mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da stavi veći naglasak na individualni rad i obezbjeđenje pristupa učeniku onome što im se predaje, izbjegavajući da se sa njima postupa samo kao sa grupom. Edukatori nastavnika su sami naveli da koncept nastave na Fakultetu za obrazovanje nastavnika treba preusmjeriti ka primjenjivanju novih obrazovnih modela i podsticanju inovacije u nastavnim pristupima, a treba ga proširiti sa nekoliko predmeta koji se bave metodama za rad sa učenicima sa posebnim potrebama u obrazovanju, kao i sa više praktičnog rada tokom studija, čime bi se obezbijedio personal sa većim znanjem, koji može da se suoči sa izazovima modernih obrazovnih koncepata.

Po mišljenju autora, među edukatorima nastavnika i nastavnicima postoji svijest o društvenom značaju inkluzivnog obrazovanja. Ova svijest doprinosi djelimičnom prihvatanju da se djeca sa invaliditetima i RAE djeca školuju u većinskim školama. Iako nije potpuno, ovo prihvatanje uvećava potrebu da se revidiraju i modernizuju inicijalno obrazovanje nastavnika, tako da oni mogu postati osjetljiviji na diverzitet i potrebe pojedinačnih učenika. Među ispitanicima istraživanja postoji visok nivo saglasnosti da pitanja koja se odnose na učenike sa posebnim potrebama treba da se prošire na sve kurseve i inicijalne programe edukacije nastavnika. Međutim, iako je važno da studenti nastavničkih fakulteta razviju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine rada sa djecom sa posebnim potrebama, takođe je važno da se proširi koncept inkluzije, kako bi se obuhvatio cjelokupni diverzitet svih mogućih sredina iz kojih dolaze školski učenici.

U Zavodu za školstvo koji se bavi razvojem i procesima obrazovanja, postoji posebna jedinica koja je zadužena za inkluzivno obrazovanje i njegov statistički pregled. Ovo je dovelo do razvoja nacionalnog sistema obuke i stručnog usavršavanja.

Iz perspektive autora, preduslovi za kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (individualno, grupno, formalno i neformalno) na nivou politika su dobro osmišljeni. Nastavnici imaju mogućnost da izaberu nastavne programe iz kataloga i da koriste odgovarajuće priručnike, koji se direktno dostavljaju školama. Generalno, autori teže da zaključie da je učešće nastavnika u inicijalnoj obuci do sada doprinijelo razvoju određenog nivoa afirmativnih inkluzivnih stavova prema učenicima sa invaliditetima i RAE učenicima, barem kod ispitanih nastavnika. Ipak, nedostatke na nivou stručnog

usavršavanja—kao i inicijalnom obrazovanju— ispitanici su najviše isticali kod predmetnih nastavnika i nastavnika u opštem i stručnom srednjem obrazovanju. Stručno usavršavanje treba da, u suštini, nadoknadi sve propuste inicijalnog obrazovanja nastavnika u pogledu inkluzije, ali se to ne dešava. Na osnovu zaključaka i primjedbi istraživanja, izgleda da su ovim nastavnicima potrebna dodatna znanja i vještine za rad sa učenicima, naročito sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i razvoj kompetencija za rad sa razredima sa diverzitetom. Autori smatraju da stručno usavršavanje nastavnika ima ključnu ulogu u kontinuiranom obrazovanju, stručnoj podršci i boljoj komunikaciji sa porodicama i među zaposlenima u školi, a posebno među nastavnicima i pomoćnim osobljem škole (psiholozima, pedagozima, itd.).

Na osnovu dokaza prikupljenih tokom studije, autori predlažu niz mjera, koje bi, na osnovu dokaza iz istraživanja, mogle ubrzati reforme vezane za politiku inkluzije kroz djelovanje donosioca odluka na nivou sistema, predavača nastavnika i samih nastavnika.

Politike i prakse mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta

IZVJEŠTAJ O STANJU U CRNOJ GORI

1. UVOD

1.1 Ciljevi i kontekst studije

1.1.1 Svrha i ciljevi

Svrha ove studije o *Politikama i praksama mapiranja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta*, koju je naručena od strane Evropske fondacije za obuku, je da doprinese promovisanju inkluzivnog obrazovanja i politika i praksi obuke u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta na zapadnom Balkanu. Studija je organizovana u dvije faze – prva faza razmatra nacionalnu situaciju u svakoj od zemalja koje će se obraditi, dok druga faza sintetizuje izvještaje u regionalnu mapu politika i praksi.

Ovaj izvještaj čini dio prve faze istraživanja, čiji su konkretni ciljevi: (1) analiza politika i praksi vezanih za inicijalnu obuku nastavnika i prorame stručnog usavršavanja na nivou zemlje, kao i (2) utvrđivanje pitanja, izazova i dobre prakse u sedam zemalja učesnica¹ u odnosu na vještine i kompetencije koje su nastavnicima u osnovnom i srednjem obrazovanju potrebne za prakse inkluzivnog obrazovanja.

Primarni fokus studije je obrazovanje nastavnika u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta. Iako nekoliko studija obrađuje socijalnu inkluziju u obrazovanju i obuci, sa jedne strane, sa naglaskom na pristupu, znanju i napredovanju i pripremi nastavnika, sa druge strane, do sada je bilo malo istraživanja u regionu koja bi kombinovala ove dvije teme – *pripremu nastavnika za razvoj kompetencija za socijalnu inkluziju*. Stoga, studija donosi dodatnu vrijednost postojećem istraživanju i podacima o socijalnoj inkluziji i obrazovanju nastavnika u zemljama obuhvaćenim studijom. Pored toga, najveća korist ovog izvještaja proizilazi iz procesa sprovođenja lokalnog istraživanja i otvaranja relevantnih pitanja u zemljama, kao dio tekućeg dijaloga o politikama vezanim za ovu temu, na svim nivoima sistema obrazovanja. Imajući u vidu ovu namjeru, studija je

¹ Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo (po definiciji UNSCR 1244), Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora i Srbija.

definisana u širem okviru studija, istraživanja i politika koje su već sprovedene, kao što je navedeno u poglavlju 2 izvještaja. Izvještaji su osmišljeni kao vježbe **mapiranja** sa ciljem prikupljanja početnih podataka i informacija o relevantnim pitanjima na zapadnom Balkanu, i evaluacije ovih podataka u odnosu na nedavna međunarodna istraživanja u ovoj oblasti. Nadalje, u različitim socijalnim i kulturnim kontekstima zemalja zapadnog Balkana, studije povezuju izazove inkluzivnog obrazovanja sa širim izazovima socijalne inkluzije i socijalne kohezije, koji zauzimaju značajno mjesto u agendi EU. Izvještaj ukazuje na potencijalno nove oblasti detaljnijeg istraživanja vezanog za edukaciju nastavnika i socijalnu inkluziju.

1.1.2 Kontekst studije

Evropska fondacija za obuku (ETF) je agencija EU² koja promovira vrijednosti i ciljeve Evropske unije. Rad ETF-a se prvenstveno zasniva na ključnom doprinosu stručnog obrazovanja i obuke konkurentnosti, zapošljivosti i mobilnosti u modernim ekonomijama. Misija ETF-a je da pomognu zemljama u tranziciji i zemljama u razvoju da ovladaju potencijalom njihovog ljudskog kapitala putem reforme obrazovanja, obuke i sistema tržišta rada u kontekstu politika spoljnih odnosa EU. ETF pruža savjete i pomoć Evropskoj komisiji i brojnim partnerskim zemljama³ koje primaju pomoć iz programa eksternih odnosa EU za modernizaciju razvojnih politika vezanih za ljudski kapital.

U 2007. godini, u oblasti eksternih odnosa, Evropska unija je uvela nove instrumente eksterne pomoći. Ovi instrumenti imaju za cilj uspostavljanje jasnijih odnosa između EU i njenih partnerskih zemalja. Zemlje kandidati i potencijalni kandidati mogu bolje napredovati ka pristupanju kroz podršku instrumentata predpristupne pomoći (IPA)⁴.

Razvojem ljudskih resursa, ETF pomaže u obezbjeđivanju boljeg života pojedincima i porodicama, smanjenju nepismenosti, siromaštva i kriminala u partnerskim zemljama, dok se istovremeno grade stabilniji odnose između EU i njenih susjeda, smanjuje pritisak za migraciju, otvara više mogućnosti za trgovinu, sigurnije radna mjesta u Evropi, ukratko - prosperitet i stabilnost za zemlje članice EU i nene susjede.

Rad na razvoju ljudskog kapitala pruža čvrstu osnovu za poboljšanje uslova života, jačanje demokratije i aktivnog učešća građana, poštovanje ljudskih prava i kulturnog diverziteta.

² ETF je osnovan Regulativom Savjeta br. 1360, 1990. godine (preradjenom verzijom br. 1339, 2008. godine) kako bi se doprinijelo razvoju sistema obrazovanja i obuke u zemljama partnerima EU.

³ ETF saraduje sa sledećim partnerskim zemljama: Albanijom, Bosnom i Hercegovinom, Hrvatskom, Kosovom (po definiciji UNSCR 1244), bivšom jugoslovenskom republikom Makedonijom, Crnom Gorom, Srbijom, Turskom (ENPI region): Alžir, Jermenijom, Azerbedžanom, Bjelorusijom, Egiptom, Gruzijom, Izraelom, Jordanom, Libanom, Moldavijom, Marokom, Ruskom federacijom, Sirijom, Tunisom, Ukrajinom, Zapadnom obalom i Pojasom Gaze (ENP region); Kazahstanom, Kirgistanom, Tadžikistanom, Turkmenistanom, Uzbekistanom (DCI region).

⁴ Regulativa Savjeta (EC) br. 1085/2006 od 17. jula 2006. utvrđuje Instrument za predpristupnu pomoć (IPA) L 210/82 Službeni list Evropske unije 31.7.2006.

Pored toga, ETF stavlja naglasak na aspekt cjeloživotnog učenja u obrazovanju i obuci, posebno imajući u vidu proces ekonomske i političke tranzicije u partnerskim zemljama, kao i potrebu da se prošire kapaciteti za učenje i omogući priznavanje neformalnog učenja.

ETF je preradio regulativu usvojenu u decembru 2008. godine⁵, koja navodi da ETF treba da doprinese, u kontekstu politika eksternih odnosa EU, razvoju ljudskog kapitala, što je definisano kao rad koji doprinosi cjeloživotnom razvoju vještina i kompetencija pojedinaca kroz unapređivanje sistema stručnog obrazovanja i obuke. Kao odgovor na novi mandat, ETF je pripremio novu srednjoročnu perspektivu za period 2010.-2013. koja utvrđuje ključne orijentacije na kojima se zasniva ovaj program rada. ETF se posebno fokusira na saradnju sa partnerskim zemljama u oblastima rodne jednakosti i pravičnosti, cjeloživotnog savjetovanja, održivog razvoja i socijalne inkluzije. Izgradnja sistema i obezbjeđivanje odgovora na izazove ljudskog kapitala koji su pravični, inkluzivni i održivi, predstavlja pozitivan indikator za ljudski razvoj, a takođe ima i dugoročne koristi za društvo, ekonomski i socijalni razvoj, čime se pruža doprinos konkurentnosti i dobrostanju.

Nadalje, u kontekstu šire evropske saradnje u obrazovanju i obuci, lansirane na Savjetu u Barseloni, 2002. godine, Saopštenje Komisije o inoviranom strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci osnažuje proces fokusiranjem na četiri strateška izazova⁶ za period 2010.-2020.⁷. Zaključci Savjeta o strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuku ('ET 2020')⁸ navode da 'Evropska saradnja u obrazovanju i obuci za period do 2020. godine treba da se utvrdi u kontekstu strateškog okvira za sisteme obrazovanja i obuke kao cjeline u perpektivi cjeloživotnog učenja'. U postizanju ciljeva utvrđenih u strateškom okviru, posebna pažnja je usmjerena na obezbjeđivanje visoko kvalitetnog podučavanja kroz adekvatnu inicijalno obrazovanje nastavnika i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i predavača.

Uz puno uvažavanje odgovornosti zemalja članica za njihove obrazovne sisteme, strateški okvir uviđa da otvoreni način koordinacije treba da se zasniva na 'dokazima i podacima iz svih relevantnih evropskih agencija'. Uloga ETF-a se pominje u smislu podrške unaprijeđenju zajedničkog učenja, transferu znanja i razvoju politika u oblasti obrazovanja i obuke u trećim zemljama.

Stoga se rad ETF-a na razvoju ljudskog kapitala rukovodi brojnim međunarodnim dokumentima u kojima su utvrđeni standardi, poput *Okvirne konvencije Savjeta Evrope za zaštitu nacionalnih manjina* i *Evropske Povelje o regionalnim manjinskim jezicima*. Pored ovoga, u pogledu tekućeg procesa evropskih integracija nekih od partnerskih zemalja (takozvane IPA zemlje⁹), važno je

⁵ Regulativa (EC) br. 1339/2008 od 16. decembra 2008.

⁶ Učiniti da cjeloživotno učenje i mobilnost učenika; poboljšati kvalitet i efikasnost pružanja obuke i rezultata; promovisati jednakost i aktivno građanstvo; unaprijediti inovativnost i kreativnost, uključujući preduzetništvo na svim nivoima obrazovanja i obuke

⁷ COM(2008) 865 finalni: Inovirani strateški okvir za evropsku saradnju u obrazovanju i obuku.

⁸ www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (strani pristupljeno 17. decembra 2009.)

⁹ To su Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora, Srbija i Turska.

naglasiti da principi ljudskih prava, uključujući poštovanje i zaštitu manjina, predstavljaju integralni dio Kopenhaških kriterijuma za pristupanje EU. Ovo znači da zemlje zapadnog Balkana takođe treba da budu usaglašene sa zakonodavnim *acquis*-om EU u anti-diskriminacije i jednakih mogućnosti.

Zemlje zapadnog Balkana su već ratifikovale glavne međunarodne konvencije o ljudskim pravima i pravima manjina i nalaze se u procesu usvajanja *acquis*-a. Ministri zaduženi za obrazovanje u regionu jugoistočne Evrope, na Neformalnoj konferenciji evropskih ministara obrazovanja u Oslu, održanoj 5.-6. juna 2008. godine, potpisali su zajedničku izjavu o obavezanim u oblasti razvoja ljudskog kapitala u jugoistočnoj Evropi, kao dugoročnoj investiciji. Ova izjava izražava njihovu obavezanost da promovisu kvalitet, diverzitet i pravičan pristup obrazovanju, inovativne kapacitete sistema obrazovanja i međukulturalne kapacitete obrazovnih institucija, kao ključne preduslove za prosperitet, održivi razvoj i EU integracije zemalja zapadnog Balkana. U ovoj izjavi, ministri su potvrdili svoju podršku unaprijeđenju međukulturalnog dijaloga i saradnje na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou, sa ciljem razvoja okruženja koja omogućavaju kreativnost i inovaciju, između ostalog, putem podsticanja saradnje između oblasti obrazovanja, višeg obrazovanja i istraživanja¹⁰.

Ipak, samo priprema i usvajanje zakona ne može da prevaziđe prepreke socijalne inkluzije i integracije. Neophodno je otkloniti strukturalne i institucionalne barijere socijalne inkluzije i integracije. Ovo je, u određenoj mjeri, obrađeno u posebnim strategijama smanjenja siromaštva koje su usvojen u nekim zemljama zapadnog Balkana, uz pomoć međunarodnih donatora i međuvladinih organizacija. Shvatajući ulogu obrazovanja i obuke u obezbijedivanju održivog razvoja i socijalne inkluzije, nekoliko zemalja je, takođe, usvojilo posebne strategije reforme obrazovanja, koje se u različitoj mjeri fokusiraju na inkluziju u obrazovanju u smislu pristupa, učešća, zadržavanja, završetka i kvaliteta rezultata učenja.

1.1.3 Reforme obrazovanja i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

Reforma sistema obrazovanja u skladu sa idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama iz studije, kreće se od 'sistemskog nivoa' naniže. Zakonodavstvo i strategije postoje u većini zemalja, a u mnogim slučajevima razvijeni su i usvojeni mehanizmi implementacije, poput novog kurikulumu za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Centra pažnje se postepeno pomijera na ono što se dešava u okviru škole, između učenika i njihovih nastavnika. Ovo znači da sklonosti, vještine, znanje i motivacija nastavnika da prihvate nove pristupe obrazovanju djece iz različitih socio-ekonomskih, kulturnih i iskustvenih sredina, postaju najvažniji u obezbijedivanju stvarne promjene praksi, a time i rezultata učenja. Ipak, u zemljama zapadnog Balkana, istraživanja o nastavnicima i

¹⁰ Zajednička izjava ministara obrazovanja iz jugoistočne Evrope o izgradnji ljudskog kapitala i promovisanju diverziteta putem dijaloga, kreativnosti i inovacije, Oslo, Norveška, 5. jun 2008.

relevantne analize sa fokusom na sticanju kompetencija potrebnih za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, nalaze se u fazi začetka.

Jedna studija o nastavničkim kompetencijama (Pantić, 2008.) navodi da nastavnici, u nekim od zemalja pokrivenim u postojećem istraživanju, smatraju da su kompetencije vezane za obavezanost na jednakost, podršku u učenju svim učenicima i promovisanje vrijednosti i prednosti kulturnog diverziteta, u najširem smislu, najvažnije. Ipak, postoji potreba za većim razumijevanjem načina na koji se formulisanje relevantnih kompetencija prenosi na dnevne prakse nastavnika i kako se sadašnjim i budućim nastavnicima može na najbolji način pomoći da razviju one kompetencije koje mogu najuspješnije obezbijediti i promovisati socijalnu i obrazovnu inkluziju.

Iz ovih razloga, ETF se obavezao da će u okviru podrške zemljama zapadnog Balkana (2007.-2011.), staviti naglasak na to kako obrazovanje i obuka može smanjiti socijalnu ekskluziju u kulturno heterogenim društvima i omogućiti razvoj i implementaciju dugoročnih i održivih pristupa strateškoj politici.

Jedan od prvih rezultata ove obavezanosti bila je studija o *Socijalnoj inkluziji etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: Elementi dobrih praksi*, naručena od strane ETF-a, 2007. godine. Relevantne oblasti za razvoj politike su istaknute, dok je u studiji navedeno nekoliko preporuka za pripremu i implementaciju politika i mjera inkluzivnog obrazovanja i obuke za zemlje zapadnog Balkana. Nacionalne vlasti i eksperti iz zemalja zapadnog Balkana su diskutovali o zaključcima studije, što je dovelo do utvrđivanja izazova sa kojima su zemlje suočene i do pripreme relevantnih napomena za politike u nekim zemljama. Pored toga, osnovana je ekspertska grupa iz zapadnog Balkana, sastavljena od stejkholdera iz regiona (kombinovani profil akademika, priređivača politika i praktičara iz javnih institucija ili NVO-a), predstavnika međunarodnih organizacija koje su aktivne u regionu, kao i predstavnika Evropske komisije (GD za proširenje, GD za GD za zapošljavanje, GD za obrazovanje i kulturu). Rad ove grupe potpomognut je od strane ETF-a.

Konačno, kao zaključke konferencije koju je ETF organizovao u novembru 2008. godine, učesnici iz IPA zemalja, naglasili su da je neophodno posvetiti veću pažnju interkulturalnom, ili, u najširem smislu, inkluzivnom obrazovanju i osposobljavanju i u ovom kontekstu, fokusirati se posebno na ulogu kompetencija nastavnika. Ovaj fokus je primarno određen zaključkom da se u pripremnom osposobljavanju nastavnika, kao i u osposobljavanju na radnom mjestu u zemljama zapadnog Balkana, često predpostavlja da su škole i monoetničke institucije sa homogenim sastavom odjeljenja. Nastavnici nisu generalno dobro pripremljeni za rad sa djecom i roditeljima iz različitih socijalnih i kulturnih sredina. Postoji potreba za većim kompetencijama nastavnika za tretiranjem i vrednovanjem diverziteta u njihovim odjeljenjima i društvima, kao i povećanjem kompetencija nastavnika za prevazilaženje diskriminacije, ekskluzije i nepovoljnog položaja u obrazovanju.

Aktivnosti koje se fokusiraju na reformu inicijalne obuke nastavnika, dodatno su motivisane i obilježene Bolonjskim procesom, koji služi kao opšti okvir za razmatranje trajanja, sadržaja i organizacije programa obrazovanja nastavnika, za nastavnike u predškolskom obrazovanju,

razredne nastavnike u nižim razredima osnovnog obrazovanja, kao i predmetnim nastavnicima u višem osnovnom i srednjem obrazovanju. U nekoliko zemalja, dilema the "3+2" ili "4+1"¹¹ podstakla je žučne rasprave o ciljevima i rezultatima učenja pojedinih programa osposobljavanja nastavnika. Pored toga, otvorena je rasprava o broju, vrsti i organizaciji didaktičih, metodoloških i pedagoških kurseva za nastavnike, posebno one koji se pripremaju za predavanje specifičnih predmeta. Ipak, postojeća rasprava nema dokaza istraživanja koji bi podstakli takve promjene uvidom u to kako bi se nove kompetencije koje su potrebne profesiji nastavnika mogle biti najbolje razvijene u postojećem kontekstu.

Studije o postojećoj pripremi nastavnika u regionu (Pantić, 2008.; Rajković & Radunović, 2007.; Zgaga 2006.) nedvosmisleno pokazuju da postojeća priprema nastavnika pretežno pokriva teorijske predmete i znanja i vještine vezane za predmet u okviru postojećih programa, dok je rijetko praktično iskustvo nastave u pravim odjeljenjima, dok ponekada potpuno izostaje. Još nepovoljnija situacija je prisutna kada je riječ o izgradnji kapaciteta nastavnika za suočavanje sa brojnim vanškolskim faktorima koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje, poput učešća roditelja i zajednice. Ovo je jedan od najvećih izazova u pripremi nastavnika za prakse inkluzivnog obrazovanja i osposobljavanja. Jedan od ciljeva ove studije je upravo utvrđivanja načina na koji se mogu poboljšati postojeće politike i prakse za pripremu nastavnika, kako bi se omogućilo razvijanje oni kompetencija nastavnika koje su relevantne za prakse inkluzivnog obrazovanja i osposobljavanja u datom okruženju.

¹¹ Sa Bolonjskim procesom studijski programi se restrukturiraju u dvoslojnu strukturu sa programima Bačelor I Master u trajanju od 3+2 or 4+1 godine.

2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE

Zemlje zapadnog Balkana preduzele su inicijative za adaptiranje njihovih sistema obrazovanja i osposobljavanja, kako bi se ispunilio nacionalni ciljevi vezani za zapošljavanje, socijalnu inkluziju i konkurentnos. Međutim, implementacija često zaostaje za deklariranim ciljevima politike. Stalni izazovi uključuju širenje izbora i poboljšanje kvaliteta stručnog obrazovanja i osposobljavanja i učenja odraslih, aktivno angažovanje socijalnih partnera, unaprijeđivanje ključnih kompetencija i posebno, razvijanje osjećaja za inovaciju i preduzetništvo kod ljudi, kao i unaprijeđivanje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i smanjenje ranog napuštanja škole u kontekstu socijalno i kulturno različitih društava.

U zemljama koje su obuhvaćene studijom, postoje mnoge grupe za koje se može reći da su u nepovoljnom položaju u pogledu pristupa, napredovanja i završetka kvalitetnog obrazovanja i osposobljavanja. Ove grupe čine različite skupine manjina: etničke zajednice (posebno Romi, ali i druge), djeca koja su u nepovoljnom položaju, t.j. djeca sa invaliditetom i/ili djeca iz udaljenih ili ruralnih krajeva, djeca iz porodica koje su deportovane iz stranih zemalja (uglavnom iz zemalja EU), itd. Pol takođe igra važnu ulogu, naročito u kombinaciji sa socijalnim rizikom. Siromaštvo je glavno obilježje života velikog broja djeca i njihovih porodica iz ovih manjina. Kako bi se obuhvatio potpuni opseg problema u pogledu inkluzije u obrazovanju u zemljama zapadnog Balkana, potrebno je imati šire razumijevanje inkluzije u obrazovanju i obuci, kako bi se napravio prostor za specifične probleme različitih grupa sa socijalnim rizikom. Konceptualni okvir ove studije ovo reflektuje usvajanjem uravnoteženog pristupa – između perspektive opšteg pluralizma sa jedne strane i perspektive jednakih mogućnosti, sa druge strane.

Ovo istraživanje je smješteno u set konteksta koji imaju različite (a ponekada i odvojene) inicijative u oblasti zakonodavstva, politika i praksi zemalja u fokusu. Ovi konteksti, od najopštijih do najkonkretnijim, mogu se uopšteno kategorizovati kao:

1. opšti kontekst razvoja vezanih za socijalnu inkluziju, promovisanje etničkih i drugih oblika različitosti i tolerancije i ukupne demokratizacije društava u post-konfliktnoj oblasti. Ovi razvoji treba da se posmatraju u odnosu na evropsku perspektivu zemalja iz studije, što je doprinijelo miru i stabilnosti i podstaklo političke i ekonomske reforme. U procesu pristupanja EU, za zemlje iz studije je od presudnog značaja da pokažu da su zadovoljile kriterijume pristupanja iz Kopenhagena, iz 1993., koji se između ostalog odnose na 'poštovanje i zaštitu manjina'¹²;
2. širi obrazovni kontekst, u kojoj se obrazovanje i osposobljavanje posmatra kao glavno sredstvo za socijalnu inkluziju, promovisanje različitosti i tolerancije i izgradnju održive demokratije zasnovane na aktivnom učešću građana. U sklopu opisa šireg konteksta

¹² http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

obrazovanja, posebna pažnja će se posvetiti razumijevanju postojećih institucionalnih, strukturalnih, političkih i drugih prepreka socijalnoj inkluziji;

3. posebni obrazovni kontekst reformi pripremnog osposobljavanja nastavnika i stručnog usavršavanja na radnom mjestu, oba usklađena sa prelaženjem na rezultate učenja i nastavne programe izrađene prema konceptu stručnih kompetencija i u skladu sa shvatanjem nastavnika kao ključnih aktera u osiguranju vidljivih povoljnih rezultata inicijativa reformi obrazovanja i osposobljavanja. Analiza ovog konteksta će takođe uključivati posebne regionalne izazove sa kojima je suočeno osposobljavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje, a time i socijalna inkluzija i socijalna kohezija koje podržava inkluzivno obrazovanje.

2.1 Opšti kontekst – Socijalna inkluzija i diverzitet u post-konfliktnom području

Sve zemlje koje su uključene u studiju, bile su na neki način izložene različitim oblicima konflikta od početka devedesetih godina, pa sve do nedavno. Ovi konflikti su se kretali od otvorenog rata, preko etnički orijentisanog nasilja na vrhuncu etničkih tenzija i ugnjetavanja, do sukoba u okviru jedne etničke grupe primarno motivisanog političkim razlikama i omogućenog nedostatkom vladavine prava i nedovoljnom demokratskom kulturom.

Zemlje u regionu su trenutno u stanju relativne, ali ipak nestabilne, ravnoteže. Regionalna saradnja je u porastu, kroz različite trgovinske sporazume (kao što je CEFTA), kao i preko bilateralnih ili multilateralnih programa saradnje. Ovi razvoji su dalje podpomognuti od strane regionalnih i višekorisničkih IPA programa GD za regionalno proširenje i povezanog Savjeta za regionalnu saradnju¹³, posebno Radne grupe za podsticanje i izgradnju ljudskog kapitala¹⁴, nedavnim osnivanjem Centa za preduzetničko učenje za jugoistočnu Evropu¹⁵; kao i Inicijativa za reformu obrazovanja u jugoistočnoj Evropi¹⁶, koja pored zemalja iz studije, uključuje Bugarsku i Rumuniju.

Mobilnost ljudi iz poslovnih, obrazovnih i privatnih razloga se takođe snažno raste. Iako su određene administrativne i političke prepreke ostale¹⁷, neke od njih su eliminisane za neke zemlje zapadnog Balkana¹⁸ ukidanjem viznog režima u decembru 2009. godine.

¹³ <http://www.erisee.org/node/12> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

¹⁴ <http://www.taskforcehumancapital.info/> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

¹⁵ <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

¹⁶ www.erisee.org (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

¹⁷ Naročito između Kosova (UNSCR 1244) i Srbije, zbog toga što Srbija nije priznala Kosovo (UNSCR 1244) kao nezavisnu državu.

¹⁸ Vizni režim je 19. decembra 2009. godine ukinut za bivšu jugoslovensku republiku Makedoniju, Crnu, dok za Albaniju, Bosnu i Hercegovinu i Kosovo (UNSCR 1244) i dalje važi vizni režim.

Sve zemlje su u procesu pridruživanja Evropskoj uniji, mada u različitim fazama¹⁹. U ovom procesu, za zemlje je od najvećeg značaja da dokažu ispunjenje Kopenhaških kriterijuma za pristupanje iz 1993. godine, koji između ostalog, navode 'poštovanje i zaštitu manjina'. EU je utvrdila oblasti politika i prioritete koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje i osposobljavanje u Strategiji proširenja 2008.-2009.²⁰. Progres svih zemalja se može pratiti u njihovim respektivnim EC Progress Reports. Pored toga, pitanje socijalne inkluzije je takođe fokus aktivnosti EU DG EMPL u okviru *Procesa socijalne zaštite i socijalne inkluzije EU*²¹, uključujući posebnu pažnju koja je posvećena zemljama zapadnog Balkana (u okviru nacionalnih izvještaja) i situaciji u pogledu posebno grupa sa socijalnim rizikom, kao što su djeca i Romi. Generalni direktorat za zapošljavanje, socijalna pitanja i jednake mogućnosti naručio je niz nezavisnih izvještaja, koji su završeni u avgustu 2008. godine i sintetizovani u *Socijalna zaštita i socijalna inkluzija na zapadnom Balkanu: Sintetizovani izvještaj*²² koji je objavljen u januaru 2009. godine. Izvještaj obezbjeđuje statističke podatke i detaljne informacije i analize političkih, ekonomskih i demografskih trendova, uključujući funkcionisanje tržišta rada u odnosu na koje su analizirana dostignuća u obrazovanju; finansiranje, kvalifikovanost i pristup socijalnoj zaštiti; opšti uslovi života i grupe sa rizikom siromaštva i socijalne isključenosti; pristup penzijama i zdravstvenoj i dugoročnoj njezi.

Zemlje u pitanju su potpisnice brojnih međunarodnih dokumenata u kojima su utvrđeni standardi, među kojima su: *Okvirna konvencija Savjeta Evrope za zaštitu nacionalnih manjina*²³, koju su ratifikovale sve zemlje²⁴ (osim Kosova); revidirana *Evropska socijalna povelja*²⁵; *Evropska konvencija o ljudskim pravima*²⁶; *Konvencija o pravima djeteta*²⁷; UNESCO²⁸; i *Konvencija UN-a o pravima lica sa invaliditetom*²⁹.

Pored toga, ove zemlje su učestvovala u Dekadi inkluzije Roma 2005.-2015., kojom je predsjedavala Srbija (do 1. jula 2009.) sve dok Slovačka nije preuzela predsjedavanje, 2010. godine.

¹⁹ Hrvatska i bivša jugoslovenska republika Makedoniju imaju status kandidata, dok su ostale zemlje (izuzev Kosova (UNSCR 1244), koje ima poseban status) potpisale sporazume o stabilizaciji i pridruživanju.

²⁰ Saopštenje Evropske komisije za Evropski Parlament: Strategija proširenja i glavni izazovi 2008.-2009. nalazi se na:

http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key_documents/reports_nov_2008/strategy_paper_incl_country_conclu_en.pdf (strani pristupljeno 7. avgusta 2009.)

²¹ http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm (strani pristupljeno 24. avgusta 2009.)

²² http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf (strani pristupljeno 17. decembra 2009.)

²³ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (strani pristupljeno 7. avgusta 2009.)

²⁴ Albanija 1999., Bosna i Hercegovina 2000., Hrvatska 1997., bivša jugoslovenska republika Makedonija 1997., Crna Gora 2001., Srbija 2001.

²⁵ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (strani pristupljeno 7. avgusta 2009.)

²⁶ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (strani pristupljeno 7. avgusta 2009.)

²⁷ <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (page accessed 7 August 2009)

²⁸ http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF (page accessed 7 August 2009)

²⁹ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (strani pristupljeno 7. avgusta 2009.)

Ipak, kao što se može primijetiti iz povremenih etnički motivisanih nemira ili čak i nasilja, biće potrebna dugoročna, snažna i holistička obavezanost svih društvenih aktera da bi se postigao trajni mir i stabilnost.

U ovom pogledu, pitanje od posebnog značaja je ogromno siromaštvo i značajne razlike u razvoju u okviru samih zemalja, kao i među zemljama. Jedan od ključnih faktora siromaštva (prvenstveno kao uzrok, ali i kao posledica) jeste nizak nivo rezultata obrazovanja opšteg stanovništva, što je još više izraženo u nekim etničkim i drugim manjinama.

‘PROCJENA SIROMAŠTVA I UGROŽENOSTI UKAZUJE DA JE ETNIČKA PRIPADNOST JEDAN OD ZNAČAJNIH FAKTORA U FORMIRANJU SIROMAŠTVA ... [POSTOJE] VELIKA NEUSKLAĐENOST U PRISTUPU OBRAZOVANJU³⁰

Ovi zaključci, u suštini, ponavljaju zaključke međunarodnih i međuvladinih organizacija, kao što su Svetska banka³¹ i UNDP³², da je etnicitet faktor koji ograničava pristup obrazovanju i faktor koji je, u datom političkom kontekstu, veoma teško suzbiti. Pored ovoga, izvještaji naglašavaju još kompleksniju situaciju Romske populacije, koja se može smatrati etničkom manjinom u svim zemljama i čiji je nepovoljan položaj višestruk i dugotrajan socijalni rizik. Važno je naglasiti da je pitanje siromaštva i socijalne isključenosti panevropsko pitanje, koje je dalje podržano činjenicom da je EU odlučila da definiše 2010. godinu kao *Evropsku godinu borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti*, uključivši zemlje zapadnog Balkana u listu zemalja učesnica³³.

Ovo dovodi do pitanja prepreka u pristupu kvalitetnom obrazovanju. Ove prepreke mogu biti finansijske, institucionalne/proceduralne, strukturalne i sociokulturalne prirode (kao jedne od klasifikacija koja je uvrštena u ovu studiju, kako bi se na adekvatan način obradile posebne karakteristike regiona).

Finansijske prepreke uključuju nedovoljna sredstva (porodica učenika i studenata, ili samih studenata) za pristupanje konkretnim nivoima obrazovanja (npr. više obrazovanje u slučajevima kada se plaćaju školarine), pribavljanje neophodnih materijala i sredstava za kvalitetno učenje (od knjiga i kompjutera, do potrebnog prostora za samostalno učenje), nedostatak sredstava za izdržavanje tokom učenja (što može prismoati studente da rade tokom studija ili da potpuno odustanu od studiranja) itd.

Institucionalne i proceduralne prepreke mogu uključivati eksplicitno praćenje, t.j. eksplicitna pravila koja sprečavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost između nivoa i vrsta institucija, ali i implicitno praćenje, zbog specifičnosti procedura prelaska sa jedne obrazovanja u sledeću.

³⁰ ETF (2007.) *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse. Izvršni rezime*

³¹ Rezime Foruma Svjetske banke za strategije za redukciju siromaštva za zapadni Balkan iz 2007.

³² UNDP (2004) *Lica siromaštva, lica nade*.

³³ Član 11 ODLUKE br. 1098/2008/EC EVROPSKOG PARLAMENTA I SAVJETA od 22. oktobra 2008. o Evropskog godini borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (2010.).

Strukturalne prepreke uključuju probleme sa nedovoljnim institucionalnim mrežama (npr. ograničene ili nedovoljne mogućnosti u ruralnim ili nerazvijenim oblastima), probleme sa prevozom do škola, ali i neadekvatne ili nepostojeće infrastrukture za učenike i studente sa posebnim potrebama (npr. pomagala za učenje prilagođena učenicima sa oštećenjima vida ili sluha). Socio-kulturne i lingvističke prepreke uključuju posebne procedure za upis, napredovanje i završavanje, koje ne uzimaju u obzir individualne razlike u socioekonomskom i/ili kulturalno/lingvističkom okruženju. Ovo može rezultirati segregacijom, jer predškolsko testiranje djece pretpostavlja radno poznavanje jezika većine i stoga je suštinski diskriminatorno za manjinsku djecu, koja možda nemaju neophodne vještine. Političke prepreke često nastaju iz propusta u postupcima, nego zbog otvorenih diskriminatornih postupaka. Ovaj očigledan izostanak otvorene akcije, ipak, ne smanjuje ekskluzivni uticaj političke neaktivnosti i nedostatka usmjerenosti na konstruktivnu zakonodavnu i fiskalnu podršku inkluzivnom obrazovanju u mnogim zemljama pokrivenim studijom. Centralnost i uticaj ovog političkog zanemarivanja efektivno previđa isključenost na svim nivoima društva i posebno ga teško prevazići, jer to zahtijeva demokratski društveni pritisak, saradnju između javnih sektora (zdravstvo, socijalno staranje i obrazovanje), kao i međunarodni pritisak od strane EU i šire.

Zbog različitih prepreka i multiplikativnih uticaja koje one mogu imati, očigledno je da je holistički pristup kvalitetnom obrazovanju neophodan za grupe koje su suočene sa kompleksnim socijalnim rizicima, kao što su: (1) izbjeglice i interno raseljena lica, čiji problemi u integraciji postaju sve "nevidljiviji sistemu" putem promjene administrativnog statusa tih lica (npr. postaju građani zemlje domaćina), koncentracija izbjeglica u 'sabirnim centrima' što dalje od očiju javnosti, itd., kao i (2) Roma, čije uskraćivanje je višestrano i trajno, stigmatizovano duboko ukorijenjenim predrasudama većinske populacije i koji su, u suštini, svugdje manjina. Pored toga, snažan uticaj nedostatka obrazovanja o siromaštvu je dodatno pogoršano "malim šansama za zapošljavanje društveno-ekonomski osjetljivih etničkih grupa"³⁴, naročito mladih ljudi koji bi imali priliku da izbjegnju ponavljajuće generacijsko siromaštvo, ako bi im se dalo vrijeme i adekvatna prilika u svijetu obrazovanja i rada. Treba napomenuti da, pored redukcije siromaštva kao takvog, među potencijalnim javnim nefinansijskim koristima obrazovanja³⁵, takođe je i smanjenje kriminala, demokratizacija, poboljšano javno zdravlje, politička stabilnost i poštovanje ljudskih prava. Međutim, te potencijalne koristi ne mogu se ostvariti bez obezbijedenja obrazovnog sistema koji je pristupačan svima i koji je strukturiran tako da promovira posebne vrijednosti (npr. interkulturalni dijalog) i pravičnost rezultata učenja. Konačno, treba naglasiti da je **inkluzivno obrazovanje i obuka neophodan, ali i nedovoljan element inkluzivnog društva**. Neophodne su dodatne mjere u ostalim javnim sektorima (prvenstveno socijalnom staranju i zdravstvu) da bi se podržale mjere u oblasti obrazovanja.

³⁴ ETF (2007) Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice. Executive summary

³⁵ OECD (2007) Razumijevanje socijalnih ishoda učenja. Pariz: OECD

2.2 Kontekst obrazovanja – obrazovanje kao sredstvo za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promovisanje tolerancije i interkulturalnog razumijevanja

Kao dio ukupne političke i ekonomske tranzicije i procesa pristupanja EU, sve zemlje u okviru studije su pristupile korjenitoj reformi svojih sistema obrazovanja. U nekim slučajevima, ove reforme su bile (i još uvijek su) dalje motivisane međunarodnim trendovima i procesima, kao i trendovima i procesima EU (npr. Bolonjski proces za više obrazovanje, ili Kopenhaški proces za VET) ili međunarodnim fokusom na određenim pitanjima (npr. Dekada Roma), što je praćeno snažnim interesom donatora da se podrže takve aktivnosti. Zemlje su, takođe, prošle kroz proces izrade politika i strategija, promjena u zakonodavstvu u oblasti obrazovanja, što je u nekim slučajevima praćeno reformama instrumentima za podršku politike (npr. mehanizama finansiranja). Ovim promjenama je predhodilo ili ih je paralelno podržavalo snažno učešće lokalnih ili nacionalnih NVO, ili regionalnih mreža eksperata i istraživača politika.

Dok je u prošlosti postojao značajan nedostatak informacija i uporedivih i pouzdanih podataka o obrazovanju, situacija je u određenoj mjeri poboljšana zbog obimne literature nastale iz regionalnih ili nacionalnih studija i projekata, procjena međunarodnih ili međudržavnih organizacija, nacionalnih izvještaja, itd. Brojni projekti i aktivnosti u regionu, koji se bave pitanjem socijalne inkluzije i obrazovanja, nedavno su završeni, ili su još u toku. Među njima je i Unapređivanje inkluzije i kvaliteta obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi³⁶ kojeg je sprovela Obrazovna mreža za jugoistočnu Evropu. Rad Instituta za otvoreno društvo u regionu, kroz podršku civilnom društvu i analitički izvještaji, naročito tekući Monitoring obrazovanja Roma³⁷, kao i rad Fonda za obrazovanje Roma (REF)³⁸ kroz direktnu podršku školarinama Roma i napore u izgradnji kapaciteta politike u regionu, doprinijeli su razvoju inkluzivne politike i inkluzivnih društava. Takođe su nedavno sprovedeni i brojni projekti usmjereni na obrazovanje nastavnika, kao što je Unapređivanje stručnog usavršavanja osoba koje se bave obrazovanjem i praksi podučavanja/učenja u zemljama jugoistočne Evrope³⁹ i Regionalno usaglašavanje kurikuluma za obrazovanje prosvetnih radnika⁴⁰.

Ove regionalne aktivnosti se oslanjaju na (ili barem treba da uzmu u obzir) rad nekoliko međunarodnih ili međuvladinih organizacija, na ovu temu, kao što su:

- OEBS, naročito analiza i preporuke date u: *Razumijevanje socijalnih ishoda učenja* (2007.); *Više nema neuspjeha – deset koraka do pravičnosti u obrazovanju* (2007.) (gdje se preporučuje 10 koraka vezanih za strukturu, praksu i resurse u

³⁶ <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

³⁷ http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf (stranici pristupljeno 7. Avgust 2009)

³⁸ www.romaeducationfund.hu (stranici pristupljeno 24. decembra 2009)

³⁹ <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009)

⁴⁰ Final publication available from http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009)

obrazovanju); *Pitanja nastavnika – privlačenje, razvoj i zadržavanje efikasnih nastavnika* (2005.), gdje se naglašava značaj pripreme obuke i obuke na radnom mjestu, kao i potreba da obrazovanje nastavnika bude fleksibilnije i da bolje odgovara na potrebe škola i učenika; projekat *Osposobljavanje nastavnika za diverzitet 2008. – 2010.*⁴¹ – tekući projekat koji se fokusira na zajedničkim izazovima i odgovorima u OECD zemljama u pogledu obrazovanja nastavnika za sve više kulturno raznolika društva; kao i OEBS-ovo Međunarodno istraživanje podučavanja i učenja TALIS⁴², posebno najnoviji izvještaj 'Kreiranje efikasnog okruženja za podučavanje i učenje: prvi rezultati iz TALIS-a'⁴³ koji se fokusira na stručnom usavršavanju nastavnika, njihovim vjerovanjima, stavovima i praksama, procjeni nastavnika, povratnim informacijama i školskom liderstvu. U okviru projekta, anketirano je preko 70000 nastavnika i direktora škola u 23 zemlje

- ETF, naročito prethodno pomenuti rad na *Socijalnoj inkluziji etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: Elementi dobre prakse* (2007.) i rad EURAC za ETF o *Pristupu obrazovanju, obuci i zapošljavanju etničkih manjina na zapadnom Balkanu* (2006)⁴⁴, gdje su identifikovana tri različita modela pristupa obrazovanju manjina i upotrebi jezika manjina u obrazovanju⁴⁵;
- Savjet Evrope, kroz svoju usmjerenost na interkulturalni dijalog⁴⁶; manjinske jezike, naročito *Evropska povelja za regionalne i manjinske jezike*⁴⁷; obrazovanje za demokratsko građanstvo⁴⁸ (u okviru koga su date brojne preporuke, studije i instrumenti); obrazovanje Roma⁴⁹, uključujući razne aktivnosti i preporuke, uključujući Preporuku Savjeta ministara zemalja članica o obrazovanju djece Roma/Cigana u Evropi⁵⁰, kao i publikaciju *Kako svi nastavnici mogu podržati obrazovanje u oblasti građanstva i ljudskih prava: okvir za razvoj kompetencija*

⁴¹ http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_35845581_41651733_1_1_1_1,00.html (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009)

⁴² http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009)

⁴³ <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009)

⁴⁴ <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (page accessed 7 August 2009)

⁴⁵ (1) Cjelokupni kurikulum se predaje na jeziku manjine, obično se ovo postiže osnivanjem posebnih škola ili odjeljenja za nastavu na jeziku manjina, što u suštini vodi ka segregaciji. (2) Cjelokupni 'redovni' školski kurikulum se predaje na jeziku većine, dok manjinski učenici mogu pohađati dodatne kurseve na njihovom maternjem jeziku, što dodatno povećava njihove već velike obaveze i predstavlja otvorenu segregaciju. (3) Treći model se može nazvati „dvojezično obrazovanje“, gdje se maternji jezik i jezik manjine paralelno koristi, sa različitim uspjehom i uticajem. Ovaj pristup se rijetko koristi u zemljama obuhvaćenim studijom.

⁴⁶ <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁴⁷ <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁴⁸ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁴⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵⁰ http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004_en.asp (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

(2009.)⁵¹, koja se fokusira na približno 15 ključnih kompetencija koje su nastavnicima potrebne da bi se demokratsko građanstvo i ljudska prava primijenjivali u praksi, u okviru odjeljenja, škole i šire zajednice;

- EURYDICE, ključni izvor podataka o obrazovanju u Evropi, koji takođe objavljuje i tematske studije, poput: *Integrisanje djece imigranata u škole u Evropi: Mjere uspostavljanja komunikacije sa imigrantskim porodicama i podučavanje na jeziku nasleđa djece imigranata* (2009.)⁵², *Obrazovanje i njega u ranom djetinjstvu u Evropi: rješavanje socijalnih i kulturnih nejednakosti*⁵³ (2009.), *Nivoi autonomije i odgovornosti nastavnika u Evropi*⁵⁴ (2008.) i *Autonomija škola u Evropi. Politike i mjere*⁵⁵ (2007.);
- UNESCO, naročito njihove *Smjernice za politiku inkluzije u obrazovanju*⁵⁶ gdje je dat pregled razvoja u oblasti inkluzivnog obrazovanja (uključujući opsežnu listu pomoćnih međunarodnih konvencija i deklaracija), obrađuje pitanja inkluzije i kvaliteta u obrazovanju, razvoja inkluzivnog kurikuluma, ulogu donosioca odluka i što je najrelevantnije za postojeću studiju, ulogu nastavnika; i
- Rad u okviru klastera učenja od srodne grupe koji je fokusiran na nastavnike i obrazovanje nastavnika u pogledu Sistema znanja za cjeloživotno učenje⁵⁷.

Kao što je gore navedeno, veliki broj međunarodnih aktivnosti, analiza, razvoja politika, pa čak i zakonskih promjena, fokusiralo se na pitanja koje su sugerisala potrebu za snažnim fokusom na kompetencije nastavnika. Ovo je opravdano iz nekoliko razloga:

- Kao što je prethodno navedeno, reforma sistema obrazovanja, u skladu da idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama u okviru studije, kreće se od 'sistemskog nivoa' naniže. Postoje zakoni i strategije, u dosta slučajeva mehanizmi implementacije suz dobro osmišljeni, razvijeni su i usvojeni novi kurikulumi za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Fokus reformi se postepeno pomihera na ono što se dešava u okviru škola, ili čak u okviru odječenja: između samih učenika i njihovih nastavnika. Promjena ka inkluzivnijem obrazovanju se neće dogoditi ako ključni akteri u

⁵¹ http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2391 (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵² http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵³ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵⁴ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵⁵ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

⁵⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

⁵⁷ <http://www.ksll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

procesu, t.j. nastavnici, ne budu imali neophodne stavove, vještine, znanje i motivisanost, kao i okruženje koje ih podržava.

- Zbog date ekonomske situacije datih zemalja, globalna ekonomska kriza i intenzivna konkurencija između obrazovanja i drugih javnih sektora (zdravstva, bezbjednosti, penzionog, itd.) za dobijanje javnih sredstava, malo je vjerovatno da će pritisak da se sprovede reforma biti podržan značajnim povećanjem sredstava koja će se dodijeliti obrazovanju, koja se mogu upotrijebiti za izrazita poboljšanja infrastrukture, u pogledu poboljšanja pristupačnosti postojećih zgrada i učionica svim učenicima, proširenje mreže škola, kako bi se došlo do učenika iz udaljenih oblasti i priprema nastavnog materijala koji je u skladu sa stilovima i sposobnostima učenja svakog učenika. Ovo znači da se neophodna reforma obrazovanja mora još više oslanjati na motivisane nastavnike sa vještinama, koji mogu da odgovore na potrebe zajednice i djece pojedinačno, koji su sposobni da usvoje nove pristupe obrazovanju djece iz različitih sredina i spremni da aktivno učestvuju u razvoju novog kurikuluma ili novih dokumenata i instrumenata politike.

Uprkos snažnom fokusu EU i međunarodne zajednice na obrazovanju nastavnika, a primjer kroz rad EU, OECD-a i Savjeta Evrope, region još uvijek zaostaje u pogledu relevantne analize kompetencija koje su potrebne da bi nastavnik mogao da bude efektivan, efikasan i što je najvažnije, inkluzivan. Do sada su se u zemljama obuhvaćenim studijom, sproveda dva projekta koja su bila usmjerena na obrazovanje nastavnika. Prvi je već pomenuti projekat *Unapređenje stručnog usavršavanja osoba koje se bave obrazovanjem i praksi podučavanja/učenja u zemljama jugoistočne Evrope*, koji naglašava problem nedovoljne pripreme nastavnika za praksu. Dok nastavnici u zemljama jugoistočne Evrope stiču teorijska znanja i znanja i vještine vezane za predmet u okviru svojih pripremnih programa obuke, to nije slučaj kada je riječ o praktičnom iskustvu stvarne nastave u stvarnoj učionici. Zbog ovoga, ključna preporuka projekta bila je da se obezbijedi da programi obrazovanja nastavnika moraju biti fokusirani na kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu podučavanja u datom okruženju.

Upravo ova preporuka je inspirisala rad u okviru *Regionalno usklađivanje kurikuluma nastavničkog obrazovanja*⁵⁸. Ovak projekat je utvrdio određene nedostatke između kompetencija koje su nastavnicima potrebne u praksi i postojeće pripreme nastavnika. U odnosu na pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ohrabrujuće je to što nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obavezanost na jednakost, pomoć u učenju svim učenicima i promovisanje tolerancije. Međutim, provjera primjera početnih pripremnih programa za nastavnike pokazala je da je stvarna pokrivenost tih kompetencija rijetka, a ponekada i sasvim odsutna iz postojećih programa. Ovi zaključci sugerišu da promjena svijesti nastavnika vezano za 'nove' teme u obrazovnim i školskim praksama, nije uvijek praćena adekvatnim promjenama programa pripreme nastavnika.

⁵⁸ http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

Projekat usaglašavanja je takođe pokazao da se značaj kompetencija relevantnih za učešće nastavnika u razvoju sistema obrazovanja, njihovih institucija ili saradnja sa zajednicom ne cijeni dovoljno. Ovo je jedan od najvećih izazova za promovisanje inkluzivnih školskih praksi. Pored razvoja kompetencija potrebnih za inkluzivne razredne prakse, politike i programi obrazovanja nastavnika treba da uključe elemente izgradnje kapaciteta nastavnika da se bave brojnim vanrazrednim i vanškolskim faktorima koji su relevantni za inkluziju, kao što je uključenost roditelja i zajednice.

Nedovoljan značaj koji se daje učešću nastavnika u sistemske debate o reformi, takođe ukazuje na značajan nedostatak snažnog stručnog glasa nastavnika u pogledu aktivnih sindikata nastavnika ili drugih profesionalnih udruženja nastavnika. Iako su sindikati u zemljama u regionu prilično glasni kada je riječ o opštim pravima zaposlenih, oni su dosta slabi u pogledu sopstvene ekspertize vezane za reformu obrazovanja, obrazovanje nastavnika i inkluzivno obrazovanje.

Pored toga, nedostatak standarda za studijske programe u obrazovanju nastavnika, kao i fragmentirana organizacija programa obrazovanja nastavnika (predškolski, razredni i predmetni nastavnici⁵⁹), je sistematska prepreka relevantnom i efektivnom obrazovanju nastavnika. Fragmentirana organizacija sprečava snažnije usmjeravanje na pedagoško i didaktičko obrazovanje nastavnika i razvoj multidisciplinarnog fokusa na obrazovanje, generalno i istraživanje o obrazovanju, pojedinačno. Konačno, ono što donekle odražava situaciju i u drugim zemljama van regiona, je da postoji značajan izazov da se povрати ugled profesije nastavnika⁶⁰ u smislu poštovanja, nadoknade i šireg društvenog statusa.

⁵⁹ U regionalnom kontekstu, razredni nastavnici su nastavnici u prvih nekoliko godina osnovnog obrazovanja (prvih 4 od ukupno 8 godina) i pokrivaju pun spektar predmeta. Oni su obučeni na višim školama za obrazovanje nastavnika ili na fakultetima. Predmetni nastavnici su nastavnici posebnih predmeta (matematike, biologije, istorije, itd.) i oni su obično obučeni na posebnim fakultetima (matematički fakultet ili fakultet prirodnih nauka, fakultet za istoriju ili društvene nauke) i nisu prošli kroz dovoljno pedagoške ili didaktičke obuke, kako u pogledu teorije, tako i u pogledu prakse. Predškolski nastavnici su, u većini slučajeva u zemljama iz studije, obučeni na posebnim institucijama, koje nisu univerzitetskog tipa.

⁶⁰ Profesija nastavnika odnosi se na nastavnike, razredne strajehine i direktore škola.

3. PLAN ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE

3.1 Ključni koncepti

Za potrebe studije *Politike i prakse mapiranja za inicijalnu pripremu i stručno usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalnog i kulturalnog diverziteta*, istraživački tim je usvojio zajedničke definicije različitih ključnih koncepata koji su korišćeni u studiji. Definicije su zasnovane na akademskom istraživanju u ovoj oblasti i odabrane su kako bi reflektovali zajedničko razumijevanje koncepata od strane ETF-a i istraživača koji su sproveli studiju. Ovaj izvještaj ne podrazumijeva predlaganje svoje definicije kao norme za studiju obrazovanja nastavnika ili inkluzivnog obrazovanja, ali ih uljučuje da bi se pomoglo u tumačenju zaključaka studije.

3.1.1 Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje je tema koja je osta istraživana, uključujući i brojne izazove u donošenju odluka i procesu implementacije. Konceptualizacija inkluzivnog obrazovanja kreće se od užeg osmatranja inkluzivnog obrazovanja kao 'pokušaja da se obrazuju osobe sa intelektualnim invaliditetom, njihovim što većim integrisanjem u redovne strukture sistema obrazovanja', (Michailakis & Reich, 2009.) do širih definicija, da je inkluzivno obrazovanje 'vodeći princip koji pomaže da se postigne Obrazovanje za sve (EFA) – istemi obrazovanja koji imaju koristi od diverziteta, sa ciljem izgradnje pravednijeg, demokratskog društva (Acedo, 2008.).

Inkluzivno obrazovanje u ovoj studiji shvata se šire, kao proces putem koga škole nastoje da odgovore svim učenicima kao pojedincima, ponovnim razmatranjem i restrukturiranjem njihove organizacije kurikuluma i obezbjeđivanjem sredstava za poboljšanje jednakih mogućnosti. Putem ovog procesa, škole grade svoje kapacitete za primanje svih učenika iz lokalne zajednice koji to žele, čime smanjuju sve oblike isključenosti i ugrožavanja učenika, bilo da je to zbog njihovog invaliditeta, etničke pripadnosti, ili nečega drugog što može učiniti školski život neke djece nepotrebno teškim (Sebba & Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998.; Peček *et al.*, 2006.). Stoga, inkluzivno obrazovanje mora biti opšta politika i praksa, uvrštena u obrazovanje, a ne posebna intervencija koja je namijenjena različitim grupama sa socijalnim rizikom grupi. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici, takođe, imaju širu profesionalnu ulogu, pored uticaja na pojedinačne škole, kao dio sistema obrazovanja, uključujući opštine. Proces decentralizacije sistema obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana podrazumijeva povećanu autonomiju škola, što zauzvrat može dovesti do većih prava nastavnika u donošenju profesionalnih odluka, na osnovu njihovog šireg sagledavanja sociokulturne svrhe obrazovanja i školstva. Liston i Zeichner (1990.) ukazuju da takvo sagledavanje ne treba da se fokusira samo na implicitne socijalne i kulturne okvire, već i na

institucionalne karakteristike školstva. Oni smatraju da nastavnik mora da bude sposoban da analizira i mijenja određena institucionalna uređenja i uslove rada, naročito one koji mogu ometati implementaciju njihovih ciljeva (Liston & Zeichner 1990, 5).

3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju

U odnosu na kompetencije koje su relevantne za inkluziju, brojni autori tvrde da postoji određena tijelo znanja za rad sa 'posebno' djecom, koji treba na adekvatan način obraditi, na primjer tokom pripreme nastavnika - Michailakis and Reich (2009.). Ovo može uključivati i razumijevanje sociokulturalnih faktora koji stvaraju individualne razlike, ili specijalističkog znanja o invaliditetu i potrebama djece vezano za učenje, svijest o obrazovnim i socijalnim pitanjima koja mogu uticati na učenje djece, itd. Još jedan poseban postojeći stav, prema Florian i Rouse-u (2009.), je da zato što kod inkluzije nije samo riječ o 'posebnoj' djeci, nastavničke kompetencije za prakse inkluzivnog obrazovanja treba da uključe i vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanja i učenja, uključujući sposobnost da se smanje barijere učenju i učešću. Prema ovom stavu, kompetencije nastavnika za inkluziju treba da uključe višestranu pedagogiju, koja uviđa da odluke vezane za podučavanje treba da uzmu u obzir individualne karakteristike djece, učenje koje se odvija izvan škole i prethodno znanje, pojedinačna i kulturna iskustva i interesovanja učenika (Florian & Rouse, 2009.).

U ovoj studiji, usvojen je širi pristup, koji posmatra kompetencije kao integrisani set znanja, vještina i sklonosti (vidjeti pretpostavku 1, u Aneksu 4). Čak i najobuhvatnije pokrivanje relevantnih tema ne može da predvidi sve vrste poteškoća sa kojima se nastavnici susreću u svojim profesionalnim životima. Ono što je važno za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje, je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje učenja i učešća za *svu* djecu u njihovim odjeljenjima. Za ovo je potrebno da nastavnici razviju kompetencije koje će uključivati znanje, vještine i za pravično podučavanje i unapređivanje učenja svih učenika. Pored toga, nastavnici treba da budu sposobni da traže i koriste pomoć ostalih aktera, koji mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su pomoćno osoblje, roditelji, zajednice, školske vlasti i drugi relevantni akteri. Stoga pripremno obrazovanje nastavnika i usavršavanje na radnom mjestu treba da budu u skladu sa pristupima inkluzivnom obrazovanju, kako bi se izgradili kapaciteti nastavnika koji su potrebni da se osigura funkcionisanje diverziteta.

3.1.3 Priprema nastavnika

Obrazovanje nastavnika u zemljama zapadnog Balkana (i drugdje) je često predpostavljalo da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavom odjeljenja. Sve više se uviđa da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju, cijene i bave se diverzitetom, kao i da se bave pitanjima diskriminacije i nepovoljnog položaja u obrazovanju i obuci i radu sa učenicima i roditeljima iz različitih ekonomskih, socijalnih i kulturnih sredina. Postojeća studija istražuje u kojoj

mjeri su usvojeni takvi inkluzivni pristupi u postojećim politikama i praksama inicijalne pripreme nastavnika i stručnog usavršavanja nastavnika, u zemljama obuhvaćenim studijom.

Politike u ovoj studiji odnose se na formalne, vladine politike, regulative i zakonodavstvo, kao i na njihovu stvarnu implementaciju u postojeće prakse politika od strane različitih stejkholdera koji su relevantni za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

Inicijalno obrazovanje nastavnika odnosi se na obrazovanje koje kandidati za nastavnike treba da završe kako bi mogli da se bave podučavanjem. Ovo uključuje programe koji su posebno pripremljeni za buduće nastavnike, kao i programe za disciplinske oblasti koje su ekvivalent školskom predmetu, što može ili ne mora imati posebnu evidenciju za nastavnike. Priprema nastavnika na osnovu kopmetencija za inkluziju u realnom kontekstu diverziteta, povezana je sa reformom višeg obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa.

Obuka i usavršavanje nastavnika odnosi se na aktivnosti obrazovanja i obuke u kojima ulestvuju nastavnici osnovnih i srednjih škola, nakon njihove početne stručne certifikacije, koje je namjenjeno uglavnom, ili isključivo poboljšanju njihovog stručnog znanja, vještina i stavova, kako bi mogli efikasnije obrazovati djecu u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta.

3.2 Pitanja istraživanja i plan studije

Projekat studije proistekao je iz ključnih koncepata koji su gore opisani, kao i pretpostavki koje su usvojene za potrebe studije, na osnovu obimnog pregleda literature, kao što je prikazano u Aneksu 4. Niže su opisana pitanja istraživanja i kako su ona istražena ovoj studiji.

Kako bi se postigli ciljevi utvrđeni u studiji, a to su (1) analiziranje politika i praksi vezanih za pripremnu obuku nastavnika i programe stručnog usavršavanja na radnom mjestu, na nivou zemlje, i (2) utvrđivanje pitanja, izazova i dobrih praksi u odnosu na vještine i kompetencije potrebne za praksu inkluzivnog obrazovanja nastavnicima u osnovnom i srednjem obrazovanju; u studiji su obrađena sledeća pitanja istraživanja:

1. Koje su nastavničke kompetencije potrebne za inkluzivno obrazovanje u okolnostima socijalnog i kulturnog diverziteta?
2. Kakva je postojeća situacija u pogledu inputa, procesa i rezultata a) inicijalnog obrazovanja nastavnika b) stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje?
3. Kako se može poboljšati situacija u pogledu a) inicijalnog obrazovanja nastavnika b) stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje?

3.2.1 Pitanje 1 istraživanja: kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje

Analiza prvog pitanja istraživanja o kompetencijama nastavnika koje su relevantne za inkluzivne prakse, zasnovano je na konceptu kompetencija kao kombinacije znanja, vještina i sklonosti (vidjeti predpostavku 1, u Aneksu 4) i vjerovanju da su sami nastavnici i ostali stručnjaci u obrazovanju

važan izvor informacija o tome šta kompetencije relevantne za inkluzivne prakse u uslovima socijalnog i kulturnog diverziteta znače za njihov posao (vidjeti pretpostavku 2 u Aneksu 4). Stoga, ovaj izvještaj razmatra u kojoj su mjeri elementi kompetencije za inkluziju, koji su prepoznati u međunarodnoj literaturi, ilustrovani primjerima u odgovorima učesnika koji su okupljeni u fokusnim grupama, kao i intervjuima sa nastavnicima koji rade u okruženjima sa diverzitetom, ali i odgovorima školskih direktora, roditelja, članova zajednice, predstavnika vlade, edukatora nastavnika i relevantnih predstavnika NVO i donatora.

U ove svrhe razvijen je instrument koji služi kao početna tačka za diskusiju sa nastavnicima u fokus grupama. Tabela kompetencija za inkluziju (vidjeti Aneks 3) sastavljena je koristeći relevantne stavke iz prethodno sprovedenog projekta *Usklađivanje obrazovanja nastavnika na zapadnom Balkanu*, ključnih evropskih dokumenata i međunarodnog istraživanja. Time se kombinuju teorijske pretpostavke i formulacije do kojih se došlo u regionalnom kontekstu. Tabela je korišćena kao početna lista u fokusnim grupama, kako bi pokrenula diskusiju o tome kako se te formulacije mogu prevesti na dnevne prakse nastavnika, koje kompetencije nastavnici treba da razviju, koji je najbolji način za to, itd.

Važno je napomenuti da su informacije koje su prikupljene u fokusnim grupama korišćene kritički da se poveća razumijevanje načina na koji nastavnici doživljavaju kompetencije za inkluziju, u poređenju sa teorijski zasnovanom idealu, kao i da se obezbijede informacije relevantne za kontekst. Ovo je dopunjeno informacijama prikupljenim od ostalih relevantnih stakeholdera, kao što su edukatori nastavnika, direktori škola i pomoćno osoblje, predstavnici zajednice i roditelja, kao što je prethodno opisano.

3.2.2 Pitanje 2 istraživanja: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika

Razmatranje drugog pitanja istraživanja o postojećoj situaciji vezano za inpute, procese i rezultate inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje vršeno je iz perspektive opšteg pluralizma i jednakih mogućnosti (vidjeti pretpostavku 3 u Aneksu 4) i uzimajući u obzir značaj konteksta za razvoj inkluzivnih određenja (vidjeti pretpostavku 4 u Aneksu 4). Za razmatranje postojeće pripreme nastavnika, ovo znači da je važno utvrditi u kojoj mjeri inputi, procesi i rezultati uključuju elemente relevantne za inkluziju (npr. Individualizovani pristup učenju), kao i da li postoje neki posebni fokusi na pitanja koja su relevantna za rad sa učenicima koji imaju rizik od isključivanja. Zbog toga izvještaj analizira postojeće politike i prakse pripreme nastavnika u odnosu na utvrđivanje mjere u kojoj su odredbe relevantne za socijalnu inkluziju uvrštene u sve politike relevantne za inkluzivno obrazovanje, naročito pripremu nastavnika (takođe, da li postojeće politike i prakse sadrže implicitne barijere inkluzivnom obrazovanju), kao i da li sadrže afirmativni fokus na grupama koje su dugo bile marginalizovane u regionu.

Mapiranje politika uključivalo je prikupljanje informacija o opštem kontekstu pripreme nastavnika za inkluziju (npr., politike o inkluziji potencijalno podčinjenih grupa u obrazovanju i obuci, opšte odredbe o pripremi nastavnika, itd.), kao i politike i regulative koje se posebno odnose na pripremu nastavnika za inkluziju (npr., sve odredbe koje se posebno odnose na inkluziju, u uslovima za bavljenje podučavanjem, nastavničke standarde, indukciju, licenciranje i unapređenje).

Mapiranje praksi koje su prikazane u ovom izvještaju, uključuje pregled praksi inicijalne pripreme, kao i stručnog usavršavanja nastavnika. Ovo se postiglo putem online ankete, putem desk istraživanja, kao i u fokusnim grupama i intervjuima sa relevantnim stejkholderima. Slično kao i kod mapiranja politika, ovo je uključivalo pretraživanje relevantnih izvora podataka (npr. kataloga programa usavršavanja, postojećih sekundarnih izvora relevantnih informacija o inicijalnoj pripremi nastavnika i programima stručnog usavršavanja koje su implementirale različite lokalne i međunarodne NVO, kao i utvrđivanje ostalih oblika kontinuiranog i ponekada, neformalnog stručnog usavršavanja, kao što je učenje kroz mreže, evaluaciju srodnih grupa, itd). Ova pitanja su uključena u mreže napravljene kako bi se usmjerilo prikupljanje podataka u ovim zemljama.

Online istraživanje pripremljeno je da bi se prikupili podaci o programima stručnog usavršavanja nastavnika. Na osnovu dokaza istraživanja o karakteristikama programa koji pomaže nastavnicima da razviju kompetencije za inkluziju (vidjeti pretpostavke 5 i 6 u Aneksu 4) online istraživanje programa uključuje pitanja o djelovima kursa, praktičnim iskustvima, mogućnostima za interakciju sa porodicama, kritičkom razmišljanju, diskusijama i dijalogu, kao i uvjerenjima o prirodni znanja.

Pored podataka prikupljenim u desk istraživanje i putem ankete, mapiranje politika i praksi dopunjeno je kvalitativnim podacima koji su prikupljeni u pojedinačnim i grupnim intervjuima, kao i fokus grupama sa uređivačima politika koji posjeduju dosta informacija, priređivačima kurseva, edukatorima nastavnika, nastavnicima, direktorima škola, predstavnicima zajednica, roditeljima, itd. Ove strategije omogućavaju praćenje pitanja koja su utvrđena tokom desk istraživanja i detaljan uvid u različite perpektive stejkoldera u pogledu praksi inkluzivnog obrazovanja i uloge nastavnika.

3.2.3 Pitanje 3 istraživanja: Kako se može poboljšati priprema nastavnika

U odnosu na treće pitanje istraživanja o tome kako se mogu poboljšati politike i prakse inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kako bi se pomoglo nastavnicima da dodatno razvijaju kompetencije za inkluziju, kao i uzimajući u obzir relevantnost međunacionalnog istraživanja za pripremu politika (vidjeti pretpostavku 7 u Aneksu 4), ovaj izvještaj razmatra prikupljene informacije prilikom mapiranja postojećih politika i praksi, u odnosu na utvrđivanje opsega poboljšanja. Ovo je urađeno imajući u vidu željene kompetencije za inkluzivno obrazovanje, koje su utvrđene u međunarodnom istraživanju, kao i barijere utvrđene u kontekstu zemlje.

Na osnovu zaključaka iz terenskog i desk istraživanja, autori, uz pomoć uređivačkog tima koji se sastoji od eksperata za inkluziju i obuku nastavnika u regionu, zajednički su sastavili niz preporuka za različite stejkholdere. Preporuke se prvenstveno odnose na utvrđivanje mogućih oblasti u kojima je potrebno unaprijediti inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Ipak, preporuke, kao i sam izvještaj, treba da služe kao input za širu debatu o politikama vezanim za kompetencije nastavnika u kontekstu socijalnog i kulturnog diverziteta.

Preporuke su grupisane na osnovu relevantnosti za stejkholdere, na one za priređivače politika, edukatore nastavnika, priređivače kurseva i nastavnike. Takođe, u studiji su istaknuti primjeri najboljih inkluzivnih praksi i razmotreni u pogledu njihove relevantnosti i prenosivosti na region.

3.3 Metodologija istraživanja

U izradi studije pretežno je korišćena strategija kvalitativnog istraživanja, jer dopušta efektivnije mapiranje politika i praksi, omogućavajući da se da odgovor na neka važna pitanja o relevantnosti i nenamjeranim efektima i uticajima politika i praksi. Kvalitativni pristupi imaju prednost, jer omogućavaju veći diverzitet odgovora i imaju mogućnost da se prilagode novim razvojem ili pitanjima tokom samog procesa istraživanja. Pristupi koji su korišćeni u ovoj studiji pokazuju karakteristike kvalitativnog istraživanja, kao što je navedeno u publikaciji Bogdan i Biklen (1982.):

- Kvalitativno istraživanje ima prirodno okruženje kao direktan izvor podataka, i istraživača kao ključni instrument
- Kvalitativno istraživanje je opisno
- Kvalitativni istraživači se bave procesom a ne samo rezultatima

- Kvalitativni istraživači nastoje da analiziraju podatke induktivno, a ne da koriste *a priori* pitanja ili hipoteze koje će se testirati
- Značenje, u smislu ličnih stavova, razmišljanja, pretpostavki, pogleda na svijet, itd. subjekta, opisano sopstvenim riječima i mislima, od osnovnog je značaja za ovaj pristup

Sve ove karakteristike mogu se primijetiti u tehnikama prikupljanja kvalitativnih podataka, koji su korišćeni u studiji, na sledeći način:

- Prikupljanje i kvalitativna analiza tekstova i dokumenata prikupljenih putem desk istraživanja
- Kvalitativni intervjui sprovedeni tokom rada na terenu
- Fokusne grupe organizovane tokom rada na terenu.

3.3.1 Faza desk istraživanja

Desk istraživanje služilo je kao osnov za terensko istraživanje, koje je nakon toga sprovedeno. Zasnovano je na opsežnom pregledu savremenih istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja, naročito u odnosu na uloge i kompetencije nastavnika potrebne da se podrži uključenost, EU politike i zakonodavstvo, kao i nacionalni dokumenti. Stoga je ovo istraživanje obezbijedilo input za razvoj misija zemlje i kvalitativni dio istraživanja.

Desk istraživanje je pokrilo tri tematske oblasti:

- Analizu konteksta
- Politike i prakse za inicijalnu pripremu nastavnika
- Politike i prakse za stručno usavršavanje nastavnika i kontinuirani profesionalni razvoj

Analiza konteksta imala je za cilj da objasni opšti kontekst politike i zakonodavstva na kome se zasniva priprema nastavnika i inkluzivno obrazovanje. Fokus je bio na sistemu obrazovanja, ljudskim pravima i pravima manjina, kao i inkluziji i ekskluziji obrazovanju. Analiza politika i praksi za inicijalnu pripremu nastavnika imala je za cilj obezbjeđenje informacija o zakonodavstvu i regulativi u oblasti programa za inicijalnu pripremu nastavnika. Fokusrana je na elemente vezane za kompetencije za inkluzivno obrazovanje koji su inkorporisani u proces dobijanja formalne

diplome nastavnika, organizaciju i upravljanje programima inicijalnog obrazovanja, programe, organizaciju mentorstva za učenike tokom školske prakse, proces regrutovanja, profesionalne standarde i proceduru unapređenja. Analiza politika i praksi za stručno usavršavanje nastavnika i kontinuirani profesionalni razvoj razmatra opšti stav o profesiji nastavnika u zemlji, uključujući regrutovanje, profesionalne standarde, promotion, regulativu i ponudu programa prakse stručnog usavršavanja koji su relevantni za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Usmjerena je na opisivanje praksi, odnosu programa koji se fokusiraju na inkluzivno obrazovanje (posebno sa informacijama o provajderima, sadržaju programa i profilu i broju učesnika do sada, ako su takvi podaci dostupni), procedure prijavljivanja za takve programe i ostale forme stručnog usavršavanja i podsticajnih mjera koje se mogu preduzeti da bi se nastavnici motivisali da razviju svoje kompetencije učešćem u programima stručnog usavršavanja, generalno, kao i programima koji su fokusirani posebno na prakse inkluzivnog obrazovanja.

Desk istraživanje uključivalo je pregled različitih dokumenata iz primarnih izvora, sa sekundarnim izvorima u desk istraživanju korišćenim na kritički način. Materijali koji su razmatrani u fazi desk istraživanja, uključivali su, ali nisu bili i ograničeni na:

- Relevantna zakonska i podzakonska dokumenta
- Nacionalne/vladine strategije koje se fokusiraju na inkluziju ili obrazovanje, sa posebnim naglaskom na ulozi nastavnika ili obuci nastavnika
- Politike i regulative vezane za nastavnike
- Kataloge i slične opise programa stručnog usavršavanja
- Sve druge relevantne analize sprovedene od strane ostalih organizacija ili pojedinaca (sekundarni izvori).

Desk istraživanje je urađeno od strane članova tima zemlje od jula do septembra 2009. godine. Analizirano je relevantno nacionalno zakonodavstvo, strategije i politike, od kojih je većina bila dostupna putem interneta. Pored toga, veliki broj analiza i izvještaja bili su dostupni istraživačkom timu kroz konsultacije sa različitim donosiocima odluka na nivou sistema, predstavnicima institucija sa mandatom u obrazovanju, kao i nevladinim organizacijama.

3.3.2 Faza terenske analize

Terenska analiza koja je u centru kvalitativnog istraživanja, omogućila je priliku za diskusiju, prvenstveno sa nastavnicima u osnovnim i srednjim školama, edukatorima nastavnika, direktorima škola i aktivistima NVO, o postojećim programima i trendovima u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Takođe se diskutovalo o potrebama i barijerama inkluzivnog obrazovanja, specifičnim za pojedinačne zemlje, naročito iz perspektive stručnog usavršavanja nastavnika. Misija zemlje je uzela u obzir različite ciljne grupe i odgovarajuće instrumente da bi se postigli namjeravani rezultati.

Tokom faze terenskog istraživanja, tim je nastojao da pokrije najširu moguću teritoriju i da uključi predstavnike iz različitih regiona. Selekcija se zasnivala na dogovorenim ciljnim grupama, kao što je niže opisano.

Misija zemlje koncentrisala se na postizanje tri ključne ciljne grupe:

- Edukatore i trenere nastavnika u programima inicijalnog obrazovanja
- Edukatore i trenere nastavnika u programima stručnog usavršavanja
- Nastavnike
- Roditelje i članove zajednice.

Nastavnici koji su intervjuisani odabrani su da bi se pokrili prvenstveno nastavnici osnovnih i srednjih škola. Intervjuisani nastavnici odabrani su da bi se sastavila grupa nastavnika sa različitim iskustvima u pogledu praksi inkluzivnog obrazovanja. Tako su uključeni nastavnici koji su radili sa djecom sa posebnim potrebama u obrazovanju i RAE učenicima svakodnevno u njihovim odjeljenjima; nastavnici koji su prošli različite vrste dodatne obuke relevantne za inkluzivno obrazovanje; nastavnici koji nisu imali praktičnog iskustva u radu sa učenicima sa posebnim potrebama u obrazovanju ili RAE učenicima; kao i nastavnici koji nisu prošli dodatnu obuku.

Roditelji su odabrani tako da se pokrije različito moguće socioekonomsko porijeklo učenika. Zato su intervjuisani roditelji učenika sa deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem, autizmom, oštećenjima vida, intelektualnim teškoćama i RAE.

U odabiru članova zajednice i škola za intervjuje sa direktorima škola i pomoćnim osobljem, cilje je bio da se pokrije cijela teritorija Crne Gore. Istraživački tim je odabrao glavni grad Podgoricu; opštine na sjeveru - Bijelo Polje, Kolašin i Nikšić; kao i opštine na jugu - Herceg Novi i Bar. U odabiru škola, dodatni kriterijumi su korišćeni da bi se pokrili svi nivoi obrazovanja, od predškolskog do srednjeg, kao i da bi se pokrile razlike u iskustvima sa inkluzijom; stoga su izabrane škole sa velikim brojem učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju ili RAE učenika, škole sa nekoliko godina iskustva u inkluzivnom obrazovanju i škole koje su relativno nove u procesu inkluzije.

Terensko istraživanje je, takođe, dopunjeno online istraživanjem koje je bilo usmjereno na edukatore nastavnika u programima obuke nastavnika za razredne nastavnike, predmetne nastavnike i trenere nastavnika u programima stručnog usavršavanja. Online istraživanje je podijeljeno kroz kontakte sa upravnim i nastavnim osobljem na fakultetima koji osposobljavaju nastavnike u Crnoj Gori. Edukatori nastavnika i trainers ispitivani su da bi se istražilo sledeće:

- Da li kompetencije za inkluzivno obrazovanje zauzimaju posebnu oblast u programima obuke nastavnika
- Stepem uvrštenja u programe i stepem uvrštenja pitanja inkluzije u programe
- Efektivnost postojećih programa obuke nastavnika u razvoju inkluzivnog obrazovanja, prema shvatanju nastavnika
- Kompetencije koje se smatraju neophodnim za inkluzivno obrazovanje na osnovu shvatanja ispitanika.

Zato su informacije relevantne za razvoj programa za inicijalnu obuku i stručno usavršavanje prikupljane od edukatora nastavnika, nastavnika i studenata nastavničkih fakulteta. Gdje je bilo potrebno, edukatori nastavnika i treneri koji podsjeduju mnogo informacija, intervjuisani su da bi se dobio detaljan uvid i razradila gore pomenuta pitanja relevantna za obrazovanje i obuku nastavnika. Kao dio terenskog istraživanja, održavane su fokus grupe sa nastavnicima koji imaju iskustva u inkluzivnom obrazovanju, koje su pokrivala različita okruženja i pitanja relevantna za inkluzivno obrazovanje, naročito:

- Percepcije o tome koje su kompetencije potrebe za inkluzivno obrazovanje

- Percepcije efektivnosti inicijalne pripreme i stručnog usavršavanja za inkluzivne prakse u obrazovanju
- Primjena inkluzivnih praksi (stvari koje nastavnik radi u odjeljenju i van odjeljenja)
- Uvjerenja o učenicima, znanju, učenju i sposobnostima za učenje.

Ove fokus grupe su organizovane pod pretpostavkom da su nastavnici kao praktičari sa direktnim iskustvom u poziciji da procijene inicijalnu pripremu i stručno usavršavanje i značaj uvjerenja nastavnika u oblikovanju praksi i učinka.

Ostale fokus grupe roditelja i članova zajednice diskutovale su o sledećim pitanjima:

- Percepcije kompetencija neophodnih za inkluziju i uloge nastavnika u promovisanju inkluzivnosti
- Zašto nastavnici imaju ulogu u promovisanju informacije inkluzivnosti o praksama i pitanjima vezanim za njihovu saradnju sa školama (npr. dobrostanje učenika, disciplina, ostvarenja, posebne potrebe u obrazovanju)
- Kako nastavnici treba da promovišu inkluzivnost
- Kako nastavnici i inkluzivne prakse utiču posebno na studente i generalno na društvo
- U kojoj mjeri oni mogu uticati na odluke koje se donose na nivou škole

Fokus grupe roditelja i članova zajednice omogućili su ovim stejkholderima da razrade svoje stavove o inkluzivom obrazovanju. Razlog za njihovo uključivanje bio je taj što su mogli da pruže pomoć ili vrše pritisak za ili protiv inkluzije (npr. roditelji koji su zahtijevali da njihovo dijete ne ide u isto odjeljenje kao i dijete Roma ili članovi zajednice koji si izražavali ljutnju što dijete sa cerebralnom paralizom ne može da ide lokalnu školu zbog stepenica i da mora da pohađa rezidencijalnu školu koja je udaljena 200 km).

Sekundarne ciljne grupe za terensko istraživanje bile su sledeće:

- Direktori škola i pomoćnog osoblja (pedagozi, psiholozi, itd.)
- Predstavnici lokalnih vlasti
- Donosioci odluka na nivou sistema

- Studenti nastavničkih fakulteta
- Predstavnicima NGO i donatora (pružajući dodatne mogućnosti za obukom u pogledu inkluzivnog obrazovanja i mogućnosti da podučavaju uče iz iskustava u pilot programima inkluzivnog obrazovanja).

Pored studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika, ispitivanih putem online ankete, sekundarne ciljne grupe su uglavnom intervjuisane uživo ili putem telefona ili email-a. Od odabranih pojedinaca je traženo da pruže informacije o svojim stavovima o relevantnosti kompetencija nastavnika u osiguranju praksi inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, oni su omogućili uvid u to kako posmatraju svoju ulogu u osiguranju razvoja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje, pored obuke nastavnika u pogledu inkluzivnih praksi i razvoja sredstava za dalje unapređenje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

Direktori škola i pomoćno osoblje škola intervjuisani su da bi se diskutovalo o tome kako oni vide svoje uloge u podršci nastavnicima za razvoj kompetencija za inkluziju i inkluzivne prakse. Predstavnicima lokalnih vlasti intervjuisani su da bi se stekao uvid u pitanja relevantna za inkluzivno obrazovanje koja se obezbjeđuju na lokalnom nivou. Postavljena su im pitanja o podršci za inkluzivno obrazovanje koju mogu ili ne mogu da pruže, kao i o ulozi koja je dodijeljena u kreiranju inkluzivnog obrazovanja u njihovom lokalnom okruženju. Donosioci odluka na nivou sistema su ključni stakeholderi u pogledu osiguranja nacionalnih politika o inkluzivnom obrazovanju i odlučivanju o ulogama nastavnika i njihovih kompetencija u okviru tih politika. Oni su intervjuisani da bi se diskutovalo o postojanju ili nepostojanju takvih politika, željenim politikama u ovoj oblasti i sredstvima za implementiranje tih politika. Učenici su učestvovali u online anketama da bi diskutovali o svojim stavovima, mišljenju i stavovima o inkluzivnom obrazovanju i potrebi da uključe kompetencije za inkluzivno obrazovanje u svoju obuku za buduće nastavnike. NVO i donatori u Crnoj Gori intervjuisani su da bi se utvrdila njihova mišljenja o postojećem sprovođenju osposobljavanju nastavnika za inkluzivno obrazovanje i, što je još važnije, o njihovim praksama u obezbjeđenju podrške nastavnicima da razviju inkluzivne kompetencije i prakse, kako kroz formalne kurseve, tako i kroz iskustveno učenje u pilot programima.

Stopa odgovora svih odabranih grupa i pojedinačnih učesnika bio je odličan. Jedina grupa sa nižom, nezadovoljavajućom stopom bila je grupa studenata nastavničkih fakulteta; razlozi bi mogli

da budu predmet daljeg istraživanja njihove motivisanosti, aktivnog učešća u studijama, pripremi za budući posao, itd.

Sve intervjuisane grupe i pojedinci detaljnije su niže opisani.

3.4. Participants

Ispitanici su odabrani putem pristupa namjenskog uzorkovanja, da bi se utvrdili pojedinci koji posjeduju dosta informacija od relevantnih grupa stakeholdera i osiguraju različita gledišta. Istraživanje je sprovedeno od avgusta do novembra 2009. godine (priprema u avgustu, istraživanje tokom septembra i oktobra i analiza u novembru). Tokom rada na terenu, ustanovljeno je šest fokus grupa:

- Nastavnici osnovnih škola (1). Grupa se sastojala of 21 nastavnika prvog razreda i predmetnih nastavnika i predstavnika školskih pedagoga i psihologa iz četiri osnovne škole (Štampar Makarije, Pavle Rovinsk, Savo Pejanovi i Dr Dragiša Ivanović).
- Nastavnici srednjih škola (1). Grupa se sastojala od osam učesnika (iz državne gimnazije Slobodan Škerović i privatne gimnazije Luča).
- Roditelji (4). Na sledeći način je odabrano 39 roditelja:
 - Osnovna škola Štampar Makarije: 8 roditelja učenika sa teškoćama u razvoju
 - Osnovna škola Savo Pejanović: 8 roditelja učenika sa teškoćama u razvoju
 - Osnovna škola Mileva Lajović Lalatović: 8 roditelja učenika sa invaliditetom ili roditelja RAE djece
 - Konik kamp: 15 roditelja RAE djece koja pohađaju 3 škole (Savo Pejanovic, Marko Miljanov i Božidar Vuković Podgoričanin, glavnu školu prateći centar).

Fokus grupe sa roditeljima uključivale su roditelje djece sa invaliditetom (deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, autizam, oštećenjima vida, intelektualni invaliditet), kao i RAE djece.

Ukupno 38 dodatnih individualnih intervjua je sprovedeno od strane istraživačkog tima.

Upravitelji škola (direktori i/ili zamjenici direktora) i pomoćno osoblje (pedagozi) intervjujani su u različitim školama u Crnoj Gori (direktor gimnazije Slobodan Škerović, direktor provatne gimnazije Luča, pedagog osnovne škole Milan Vuković iz Herceg Novog, direktor i pedagog osnovne škole Mileva Lajović u Lalatovićima u Nikšiću, direktor predškolske ustanove Đina Vrbica, psiholog osnovne škole Dušan Korać u Bijelom Polju, direktor osnovne škole Pavle Rovinski, direktor i zamjenik direktora osnovne škole Savo Pejanović, direktor srednje stručne elektrotehničke škole Vaso Aligrudić i posebni pedagozi u predškolskoj ustanovi Đina Vrbica).

Intervjujani su i edukatori nastavnika u različitim oblastima obuke, posebno dva trenera u oblasti aktivnog učenja, tri trenera u oblasti inkluzivnog obrazovanja i jedan trener u oblasti programa za Rome.

Intervjuisan je širok spektar donosioca odluka na nivou sistema, uključujući zamjenika ministra obrazovanja i nauke, predsjednika Savjeta za opšte obrazovanje, direktora Zavoda za školstvo, menadžera Centra za kontinuirano stručno usavršavanje, pri Zavodu za školstvo, direktora Ispitnog centra i direktora Centra za stručno obrazovanje.

Predstavnici lokalnih vlasti su intervjuisani u Podgorici (sekretar za socijalna pitanja), Bijelom Polju (predsjednik Skupštine u Bijelom Polju), Kolašinu (glavni administrator), Nikšiću (sekretar za socijalna pitanja i opšte pravne poslove), Herceg Novom (sekretar za socijalna pitanja) i Baru (sekretar za socijalna pitanja).

Intervjuisane su sledeće relevantne NVO i donatori: direktor Naše inicijative-Udruženja roditelja djece sa invaliditetom, Crveni krst Crne Gore, fondacija Institut za otvoreno društvo – kancelarija u Crnoj Gori (FOSI-ROM), Fondacija za stipendije Roma, Zrak nade – udruženje roditelja djece sa invaliditetom iz Pljevalja, Save the Children UK, Dječiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF), kao i nezavisni istraživač u oblasti prava RAE populacije.

Elektronska anketa je e-anketa podijeljena nastavnicima i drugom osoblju u nekoliko škola:

- Osnovne škole: Kekec (Sutomore), Dušan Korać (Bijelo Polje), Risto Manojlović (Kolašin), Savo Pejanović, Štampar Makarije i Pavle Rovinski (Podgorica), Braća Labudović i Mileva Lajović (Lalatović), Luka Simonović (Nikšić), Druga Škola (Budva) i Ilija Kišić (Herceg Novi).

- Srednje škole: gimnazija Slobodan Škerović, privatna gimnazija Luča, srednja medicinska škola u Podgorici, Srednja turistička i trgovinska škola u Podgorici i srednja stručna škola u Pljevljima.
- Institucije za obrazovanje predškolskih nastavnika, institucije za obrazovanje nastavnika, Fakultet za pedagogiju, Biološki fakultet, Prirodno-matematički fakultet, Likovna akademija.

Bilo je ukupno 87 kompletnih odgovora na e-anketu.

4. OPŠTI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE

4.1 Kontekst

Crna Gora je nezavisna od 3. juna 2006. godine. Prema podacima iz poslednjeg popisa MONSTAT-a iz 2003. godine Crna Gora ima 620,145 stanovnika. Nacionalna pripadnost stanovnika je sledeća:

- | | |
|--------------------|-------------------|
| - Crnogorci 43,16% | - Muslimani 3,97% |
| - Srbi 31,99% | - Hrvata 1,10% |
| - Albanci 5,03% | - Bosanci 7,77% |
| - Romi 0,42% | - Ostali 6,56% |

Vlada je 2000. godine otpočela sveobuhvatnu reformu obrazovanja, koja je rezultirala promjenama u zakonodavstvu u oblasti opšteg obrazovanja, predškolskog obrazovanja, osnovnog obrazovanja, srednjeg obrazovanja, stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Reforma sistema obrazovanja bila je usmjerena na uvođenje novih modela visokokvalitetnog obrazovanja. Osnovni principi reforme bili su decentralizacija, jednake mogućnosti, izbor na osnovu individualnih sposobnosti, evropski standardi, promjena sistema kvaliteta, razvoj ljudskih resursa, cjeloživotno učenje, fleksibilnost, mogućnosti transfera između školskih programa, kompatibilnost kurikulima sa nivoom obrazovanja i postepeno uvođenje promjena (OSI, 2007.).

U praksi, principi koji su uvedeni u skupu reforme obrazovanja, doveli su do sledećeg:

- Prenos određenih funkcija Ministarstva nauke i obrazovanja na novoosnovane institucije, uključujući Zavod za školstvo, Centra za stručno obrazovanje i Ispitni centar
- Povećano učešće i podrška roditelja i lokalnih zajednica radu škola
- Uvođenje indikatora i standarda kvaliteta po prvi put u istoriji obrazovanja u Crnoj Gori
- Uvođenje otvorenog i fleksibilnog kurikuluma
- Uvođenje izbornih predmeta u osnovne i srednje škole
- Izrada udžbenika koji su ideloški, vjerski i na druge načine nepristrasni
- Promovisanje pristupa nastave koji su orijentisani na dijete (OSI, 2007.).

Politike i zakonodavstvo u oblasti socijalne inkluzije u obrazovanju treba posmatrati u okviru tekućih reformi obrazovanja u Crnoj Gori.

Opšti okvir politika za socijalnu inkluziju i obrazovanje

Ustav Crne Gore garantuje pravo na obrazovanje svoj djeci, pod jednakim uslovima. Osnovno obrazovanje je obavezno i besplatno. Ustav navodi da su roditelji dužni da vode računa o djeci, da ih odgajaju i šalju u školu; takođe se navodi da djeca treba da uživaju prava i slobode koje odgovaraju njihovom uzrastu i zrelosti i da je djeci garantovana posebna zaštita od psihološkog, fitičkog, ekonomskog, ili bilo kog drugog oblika iskorišćavanja ili zloupotrebe.

U poslednjih dvadeset godina, Crna Gora je bila okružena konfliktima i suočena sa brojnim izazovima, ali je uspjela da očuva dobre međuvjerske, međuetničke i međukulturne odnose. Različit sastav stanovništva, gdje nema jasne većinske grupe, po mišljenju političkih analitičara, je "jedna od odrednica postojeće stabilnosti" (Hockenos i Winterhagen, 2007.), što je "omogućilo politikama nakon sticanja nezavisnosti da se usmjere prvenstveno na pragmatične aspekte ekonomskog razvoja i evropskih integracija, umjesto zadovoljenja ambicija različitih etničkih grupa" (Serafimescu, 2008.).

U odnosu na manjine u Crnoj Gori, Ustav Crne Gore navodi da je Crna Gora nezavisna i suverena država zasnovana na vladavini prava. Ovo eksplicitno zabranjuje prakse asimilacije i garantuje

prava i slobode manjina. Za razliku od ostalih malih nezavisnih država, zvanični jezik u Crnoj Gori je crnogorski, dok se srpski, bosanski, albanski i hrvatski jezik, može zvanično koristiti. Nacionalno zakonodavstvo u oblasti obrazovanja reflektuje ustavne garancije obrazovanja za manjine, kako na nivou opštih ciljeva i principa obrazovanja, tako i za pojedince. Na osnovu ustavnih prava i nacionalnog zakonodavstva, obrazovanje učenika iz manjinskih sredina na njihovom jeziku je zagarantovano.

Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008.-2012. i Strategija za integrisanje osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori, usvojene su 2007. godine. Ove strategije navode mjere usmjerene ka inkluziji ove dvije ugrožene društvene grupe i prepoznaju značaj obrazovanja kao osnovnog koraka za postizanje ciljeva.

Glavni cilj RAE strategije u oblasti obrazovanja je stvaranje osnovnih uslova koji garantuju pravo na obrazovanje, t.j. pohađanje škola. Skup mjera i aktivnosti predloženo je sa sledećim ciljevima: povećanje broja djece u predškolskom obrazovanju i redovnom osnovnom obrazovanju; razvoj dodatnih pomoćnih planova i programa rada; obezbjeđenje besplatnih udžbenika i školskog pribora; redovno praćenje i evaluacija obrazovanja; smanjenje broja djece koja napuštaju obrazovanje tokom, ili po završetku osnovne škole; organizovanje posebnih aktivnosti među roditeljima Romima, kako bi se povećala svijest o značaju obrazovanja, itd.

Cilj strategije za osobe sa invaliditetom (koja se fokusira na obrazovanje svih kategorija djece sa posebnim potrebama i odraslih osoba sa invaliditetom) je da obezbijedi razvoj potencijala, osjećaja dostojanstva i lične vrijednosti tih pojedinaca.

Vlada trenutno izdvaja 0,02% nacionalnog budžeta za finansiranje zaštite prava manjina u obrazovanju, obezbjeđivanje stanova i zaposlenja putem različitih projekata ili aktivnosti namijenjenih prevazilaženju prepreka u svakodnevnom životu manjina. Oko 30% ukupnog izosa se izdvaja za obrazovanje, uglavnom za projekte koje sprovode NVO (Romski krug, 2008).

Zakon o obrazovanju djece sa posebnim potrebama uglavnom slijedi reformske odluke, preporuke i standarde evropskog zakonodavstva u ovoj oblasti. Ipak, opšti je stav da zakon treba dodatno da primjenjuje princip da obrazovanje nije samo proces sticanja akademskog znanja i ostvarenja, već proces sticanja vještina i znanja potrebnih za život.

Pravilnik o kriterijuma za utvrđivanje vrste i stepena oštećenja, problema i poremećaja kod djece i mladih sa posebnim potrebama i njihovo uključivanje o programe obrazovanja, pripremljen je kao zahtjev iz Zakona o obrazovanju djece sa posebnim potrebama (član 4). Regulatorna navedena u pravilniku zasnovana je na medicinskom modelu posebnih potreba i priznaje samo koncepte 'defekata' i 'oštećenja'. Da bi se slijedio evropski trend, jasno je da treba prilagoditi postojeći model i usvojiti kulturno-socijalni model koji reflektuje koncepte sačuvanog potencijala, kapaciteta i sposobnosti djeteta kroz integrativni odnos ličnih faktora i faktora okruženja.⁶¹

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom uključuje mjere i aktivnosti koje promovišu odgovarajuću radnu obuku za osobe sa invaliditetom. Utvrđuje kvote za zapošljavanje osoba sa invaliditetom i utvrđuje kazne za zanemarivanje odredbi ovog zakona.

Vlada Crne Gore je 2008. godine usvojila Strategiju za inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori. Opšti cilj je da se osigura i promoviše kvalitetno i pristupačno obrazovanje za svu djecu i mlade sa posebnim potrebama u obrazovanju, u skladu sa njihovim interesima, sposobnostima i potrebama. Ciljevi su sledeći: (1) harmonizacija normativnih akata sa nacionalnim i međunarodnim dokumentima; (2) sistematska podrška stručnom usavršavanju personala; (3) obezbjeđenje horizontalnih i vertikalnih veza između obrazovnih institucija, kombinovanjem redovnih i posebnih kurikuluma; (4) organizacija mreže podrške; (5) osiguranje kvaliteta i monitoring sistema obrazovanja; i (6) promovisanje pozitivnih stavova.

Strategija za inkluzivno obrazovanje uvodi termin 'djeca sa posebnim potrebama u obrazovanju' koji obuhvata djecu sa invaliditetom (sa fizičkim, mentalnim i senzornim, ili kombinovanim oštećenjima) i djeca sa teškoćama u razvoju (sa poremećajima ponašanja, ozbiljnim hroničnim bolestima, dugotrajnim oboljenjima, teškoćama u učenju i drugim teškoćama uzrokovanim emotivnim, socijalnim, lingvističkim i kulturnim uskraćivanjem).

Implementacija politike

⁶¹ Socijalni model invaliditeta navodi da su sistemske barijere, negativni stavovi i isključenost iz društva (namjerno ili nenamjerno) konačni faktori koji definišu ko je invalid, a ko nije u određenom društvu. Uviđa se da neki ljudi mogu imati fizičke, senzorne, intelektualne ili psihološke varijacije, koje nekada mogu uzrokovati individualna funkcionalna ograničenja ili oštećenja, ali to ne vodi do invaliditeta osim ako društvo ne to ne uzme u obzir i uključi ljude bez obzira na njihove individualne razlike. Model ne osporava da neke individualne razlike vode do individualnih funkcionalnih ograničenja ili oštećenja, već da to nije uzrok isključivanja tih pojedinaca.

Obrazovanje u Crnoj Gori se trenutno odvija na crnogorskom (zvaničan jezik) i albanskom jeziku, s tim da je većina udžbenika dostupna na oba jezika. Nastavni program za albanske studente je identičan sa konvencionalnim nastavnim programom, osim za dodatak za predmet albanski jezik i književnost. U školama, nastavnici, roditelji i škola su zajednički odgovorni za pripremu 20% nastavnog programa u saradnji sa lokalnom zajednicom. Ovaj dio nastavnog programa obično pokriva teme kao što je maternji jezik i književnost, istorija, umjetnost i kultura manjina i ostali sadržaji koji promovišu zajedničku toleranciju i zajednički život. Stoga, izborni predmet koji pokriva istoriju religija je u procesu razvoja; građansko obrazovanje je uvedeno kao novi, obavezni predmet za VI i VII razred osnovne škole i kao izborni predmet za I – IV razreda gimnazije. Građansko obrazovanje je uvedeno kako bi se poboljšalo znanje i razumijevanje raznolikosti i obaveza za razvoj budućih aktivnih građana.

Obrazovanje je dostupno na albanskom jeziku na svim nivoima od predškolskog obrazovanja do univerzitetskog obrazovanja. Broj učenika u predškolskom i obrazovanju u osnovnim školama na albanskom jeziku je sledeći:^{62,63}

Broj učenika	2008/2009 školska godina
Predškolsko obrazovanje	193
Obrazovanje u osnovnim školama	3,429

Brojke za srednješkolsko obrazovanje su sljedeće:

Broj učenika	2008/2009 školska godina
Srednje stručno obrazovanje	426
Srednje opšte obrazovanje	797

⁶² Baza podataka Ministarstva prosvjete i nauke

⁶³ Dodatak 2 daje pregled obrazovnog sistema u Crnoj Gori, uključujući ukupan broj učenika za akademsku godinu 2009/2010 (pri čemu se omogućava poređenje podataka).

Na univerzitetskom nivou, obrazovanje na albanskom jeziku se organizuje u okviru programa studija obrazovanja nastavnika na albanskom jeziku na Univerzitetu Crne Gore.

Obrazovanje nastavnika na albanskom jeziku	2006/2007			2007/2008			2008/2009		
	Bach	Spec	Master	Bach	Spec	Master	Bach	Spec	Master
Studenti	74	/	/	80	/	/	68	/	/

Bach = bačelor; Spec = specijalističke studije; Master = magistarske studije.

RAE stanovništvo u Crnoj Gori predstavlja raznoliku grupu koja je podijeljena na Rome, Aškalije i Egipćane. Pored toga, postoji velika grupa albanskog govornog područja koja je došla sa Kosova⁶⁴ 1999. godine tokom konflikata i građanskih nemira na Kosovu. Važan napredak koji je relevantan za obrazovanje RAE učenika u prethodnim godinama uključuje poboljšanje dobijanja udžbenika i školskog pribora kroz aktivnosti Vlade, građanskog društva i međunarodnih donatora. Nacionalni plan aktivnosti za dekadu uključivanja Roma je ažuriran 2007. godine, dok su Zavod za statistiku Crne Gore (MONSTAT) i Ministarstvo za ljudska i manjinska prava započeli prikupljanje podataka o populaciji Roma 2008. godine. Uprkos ovome, vjeruje se da mnoga pitanja treba riješiti kako bi se smanjio jaz u ishodu obrazovanja između Roma i drugih manjina u Crnoj Gori (*Roma Circle*, 2008).

Jedan dobar primjer iz prakse je projekat pod nazivom Rasprostranjenost romskih učenika u gradskim školama koji je sproveo Ministarstvo prosvjete i nauke u saradnji sa Crvenim krstom Crne Gore. Kroz ovaj projekat, Ministarstvo prosvjete i nauke je zauzelo više strateški pristup, izvodeći romsku djecu iz naselja i uključujući ih sa drugim učenicima u različite gradske osnovne škole. Partneri u ovom projektu su organizovali obuku za nastavnike i obezbijedili knjige i udžbenike, slobodan transport i besplatne obroke za romsku djecu kao podršku ciljevima projekta.

Tokom prethodnih reformi, efikasnost procesa obrazovanja se poboljšala uz Komisiju za obrazovanje učenika sa posebnim potrebama koja odlučuje o tome šta je u najboljem interesu djece. Ovo znači da se stara praksa gdje su se romski učenici uglavnom kategorisali i slali u

⁶⁴ Definisano je Rezolucijom Savjeta bezbjednosti Ujedinjenih nacija 1244.

specijalna odjeljenja ili specijalne škole zaustavila. Umjesto toga, sada postoji proces orjentisan ka djetetu, i romska djeca su u potpunosti integrisana u konvencionalno obrazovanje.

Međutim, stopa upisa u obrazovanje ostaje niža među RAE djecom. Pristup predškolskom obrazovanju je ograničen nedostatkom mjesta u raspoloživim institucijama. Taj nedostatak disproportionalno utiče na RAE djecu, jer je prioritet dat porodicama u kojima oba roditelja rade, što je rijetkost među Romima. Ministarstvo prosvjete i nauke treba da preduzme korake da preispita ovu politiku i da se postara da su romska djeca, koja mogu umnogome imati prednost iz pripremnog dijela predškolskog obrazovanja, takođe uključena u ovaj proces. Troškovi pohađanja škole su takođe iznad onoga što mnoge romske porodice mogu sebi priuštiti. Ne postoje informacije o tome da se predlaže da se romska djeca odvajaju u posebna odjeljenja u konvencionalnim školama, iako postoje škole u kojima većinu čine romska djeca u oblastima sa visokim procentom Roma. Ograničeno istraživanje je obavljeno o tome da li su Romi previše predstavljeni u specijalnim školama za djecu sa intelektualnim posebnim potrebama, iako se o ovom pitanju govori u Dekadnom planu aktivnosti (OSI, 2007).

Roditelji su takođe naglasili slična pitanja u vezi sa obrazovanjem njihove djece.

Roditelji djece RAE populacije napominju nedostatak udžbenika i ostale školske opreme (školske torbe, sveske, olovke, i sl.) kao prepreke u obrazovanju. Roditelji vjeruju da je neophodno da se obezbijedi odjeća i obuća koja je adekvatna za djecu kako bi ta djeca mogla ići u školu. Po mišljenju roditelja, samo obezbjeđivanje svih ovih stvari (obezbjeđivanje adekvatnog materijala i finansijskih uslova) od strane centra za socijalni rad može obezbijediti adekvatnu socijalnu sigurnost za RAE porodice i obezbijediti ravnopravan pristup RAE djece školama. Ispitanici su takođe naglasili probleme u prevozu, čijem bi se obezbjeđenjem omogućilo djeci da radovno pohađaju nastavu i sigurnost puta od i ka školama.

Proces upisa u osnovno obrazovanje zavisi od obezbjeđivanja identifikacionih dokumenata za roditelje i djecu koja treba da se upišu. "Nijesu dostupni podaci istraživanja o broju romske djece koja su isključena iz osnovnih škola zbog nedostatka lične dokumentacije i nema dokaza kojim se savjetuje školama da ne primaju romsku djecu zbog nedostataka dokumentacije. Pitanje

nedostatka dokumentacije može biti prisutnije među izbjeglicama i interno raseljenim Romima, koji međutim moraju poštovati nešto drugačije procedure kako bi stekli potrebne dokumente za upis svoje djece u formalni školski sistem. Akcioni plan za Dekadu Roma priznaje potrebu postojanja posebne politike upisa za Rome, s obzirom na određeno okruženje u kojem oni žive (OSI, 2007). Brojne aktivnosti su naznačene u ovom cilju (OSI, 2007), uključujući sljedeće:

- Standardizaciju razvoja instrumenata za odgovarajući pristup djeci školskog doba, uz posvećivanje posebne pažnje određenim potrebama Roma
- Upis sve romske djece osim onih sa ozbiljnim problemima u razvoju u prvi razred osnovne škole
- Dupli ili odloženi prijemni ispiti za školu (jedan u aprilu i drugi u avgustu) za romsku djecu, zajedno sa intenzivnim ljetnim programom za pripremu djece koja nijesu položila prijemni test u aprilu.

"Pored toga, Akcioni plan za Dekadu Roma zahtijeva principe pozitivne aktivnosti koji će se primijeniti kada dođe do upisa u srednju školu i više obrazovanje. To podržava pozitivnu aktivnost samo kada se govori o srednjem i univerzitetskom obrazovanju, zbog uzetni niskog broja romskih učenika na ovom nivou obrazovanja." (OSI, 2007)

"Jezičke barijere za uključivanje RAE djece u škole su i dalje prisutni. Međutim, zbog raznolike RAE populacije u Crnoj Gori, razlike zavise od njihovog porijekla. "Od sve romske djece koja su upisana u osnovne škole, 49% su izbjeglice i raseljena lica. Prepoznalo se da je potrebna aktivnost čak i na predškolskom nivou kako bi se prevazišle jezičke barijere sa kojima se ova djeca suočavaju i kako bi se olakšalo njihovo uspješno integrisanje u osnovnu školu. Sve porodice govore albanskim jezikom, ali većina njih govori i romskim jezikom (78.9%). Jedna izuzetno i pozitivno opažanje je da porodice i dalje koriste romski jezik kao osnovni jezik za komunikaciju, a takođe uvode i jezik zajednice (crnogorski i srpski) i 39% porodica koriste oba jezika podjednako; ove porodice su aktivne u pripremi svoje djece da pristupe školskom sistemu i prevaziđu lakše jezičke barijere, tako da dobro uče jezik koji će koristiti u procesu obrazovanja." (OSI, 2007)

Neka djeca sa teškoćama u razvoju i ostala marginalizovana djeca – takozvana 'nevidljiva' djeca – u stvari uopšte nijesu uključena u obrazovanje (Milić, 2009). Prema procjenama Udruženja roditelja

sa posebnim potrebama, djeca sa izuzetno ozbiljnim i kombinovanim invaliditetom ne prelaze 1% ukupne školske populacije.

Međutim, baza podataka MONSTAT-a za RAE stanovništvo u Crnoj Gori iz maja 2009. godine, pokazuje sljedeće podatke o RAE djeci uključenoj u predškolsko obrazovanje u oktobru 2008:

Uključeni u vrtice	15.02%
Nijesu uključeni u vrtiće	64.79%
Nema podataka	20.18%

Međutim, gore navedeni izvještaj je obezbjeđuje slične podatke za osnovne i srednje škole.⁶⁵

U cilju obezbjeđivanja da djeca koja žive u ruralnim oblastima pohađaju školu (roditelji ih možda ne šalju u škole da bi radili kod kuće ili na farmi), Ministarstvo prosvjete i nauke pruža mogućnosti za njihovo školovanje u područnim školama. Srednje škole se nalaze u lokalnim gradskim centrima. Tako, generalno, učenici mogu završiti osnovno obrazovanje, ali oni ili njihove porodice mogu izabrati da ih ne upišu u srednje škole.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju dozvoljava djeci da se školuju kod kuće. Školovanje kod kuće mogu organizovati roditelji na osnovu postojećeg javnog nastavnog programa; učenici moraju steći znanje koje je u skladu sa obrazovnim standardima u redovnom školskom programu. Škola je obavezna da provjeri znanje učenika koji se školuju kod kuće na kraju školske godine. Međutim, ne postoje zvanični podaci o broju djece koja se školuju putem ovog sistema.

Zanimljiva posledica ovoga je pravo školovanja u zdravstvenoj ustanovi koje je propisano Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, ali ne postoje slučajevi korišćenja ovog prava (povratne informacije iz Dječije bolnice u Podgorici).

Lokalni nadležni organi u Crnoj Gori imaju ograničene odgovornosti za obrazovanje i vaspitanje zbog uglavnom centralno organizovanog sistema. Na osnovu zakona o obrazovanju i vaspitanju

⁶⁵ Baza podataka dostupna na internet stranici <http://www.monstat.org/Publikacije.htm>, pruža podatke o RAE populaciji 15 godina starosti i starijim bez osnovnog i srednjeg obrazovanja.

djece sa posebnim potrebama, 18 od 21 opštine je formiralo komisije za obrazovanje djece sa posebnim potrebama u obrazovnim institucijama, itd. Njihov trošak je ispunjen iz budžeta opštinskih organa. Efikasnost usmjeravanja je poboljšano opsegom mjera.

Primjer dobre prakse obuhvata Nikšićku opštinu, koja je pripremila nekoliko strateških dokumenata čiji je cilj stvaranje povoljnog okruženja za njenu ranjivo stanovništvo, a zatim su uključili cjelokupnu zajednicu u implementaciju mjera i aktivnosti predviđenih ovim planovima. U Bijelom Polju je osnovan javni centar dnevne njege za djecu sa invaliditetom. U Herceg Novom, projekt je implementiran u kojem učenike sa posebnim potrebama u školi prati asistent u nastavi.

U cilju dobijanja jasnije slike oblasti inkluzivnog obrazovanja, provjerili smo istraživanje dokumentacije i nalaze sa terena. Saznali smo da je Crna Gora uložila značajne napore na pripremi strategije sa povećanje inkluzije u konvencionalno obrazovanje. Koncept usvojene inkluzije se usredsređuje na najrazvijenije strategije za naročito ranjive grupe naročito RAE populaciju i djecu sa posebnim potrebama.

Usvojene strategije pokazuju početne rezultate koje se odnose na povećani broj djece sa posebnim potrebama u školama, prihvatanje raznolikosti kod učenika, mogućnosti za roditelje da aktivno učestvuju i podržavaju svoju djecu, nastavnike koji su obučeni za rad u inkluziji (seminari u okviru projekta profesionalnog razvoja nastavnika u školama) i korišćenje indeksa za inkluziju za procjenu inkluzije škola⁶⁶). Razvijena je jaka saradnja između obrazovnih institucija i NVO koja je dovela do brojnih projekata koji se bave obrazovanjem nastavnika, opremanjem škola i smanjenjem predrasuda prema djeci sa invaliditetom. Uključivanje Roma je pojačano kroz brojne projekte obuhvatajući oblasti kao što je interaktivno učenje, nepristrasne strategije u obrazovanju, itd. Koje podržavaju školarine za romske učenike. Preduzeti su koraci da se smanji broj napuštanja škole, poboljšaju školski uspjesi i obezbijedi veći pristup srednjim školama i fakultetima.

Uz poboljšanja koja su već napravljena u sistemu u pogledu specifičnih hendikepnih grupa i uz povećanje broja raznolikih časova, u Crnoj Gori se može razgovarati o širiem konceptu inkluzije kao opštoj praksi kao što je to korišetno u ovoj studiji.

⁶⁶ Na primjer, u školi Dr Dragiša Ivanović u Podgorici, gdje su organizovani kursevi za obuku nastavnika koji se fokusiraju na relevantnom inkluzivnom obrazovanju, izgrađena je pristupna rampa za učenike koji koriste kolica, kupljeni je oprema i didaktički materijali za rad sa djecom sa posebnim potrebama, itd.

Ispitanici iz grupe kreatora odluka na nivou sistema vide napredak i dostignuće u sljedećem:

1. Značajno je povećana svjest stručne i opšte javnosti o važnosti inkluzivanog obrazovanja.
2. Prihvatanje činjenice da se djeca sa invaliditetom i RAE djeca moraju obrazovati u uslovima koji odgovaraju njihovim potrebama, i njihove sposobnosti su se značajno poboljšale tako da je obuhvat djece sa posebnim potrebama u konvencionalno obrazovanje veći iz dana u dan.
3. Pitanje djece sa posebnim potrebama se pomjerilo ka integrisanom modelu.
4. Porodice i roditelji razvijaju povjerenje u sistem i pokazuju spremnost da uključe djecu u obrazovni proces.
5. Uloga i važnost nastavnika u procesu obrazovanja je prepoznata u zakonodavnim i strateškim dokumentima.

Po mišljenju autora, u procesu stvaranja inkluzivnog obrazovnog sistema koji je implementiran u Crnoj Gori, prioritet je dat djeci sa invaliditetom. Obrazloženje u pogledu davanja prioriteta inkluzije učenika sa invaliditetom se može naći u činjenici da je obrazovni sistem odvajao učenike sa posebnim potrebama u posebne specijalne škole dekadama prije promjene državne politike.

Iskustvo specijalne škole iz prethodnog perioda koji se naziva 'periodom odvajanja' je doveo do toga da učenici nijesu bili pripremljeni za radni život poslije napuštanja škole. Veliki broj učenika nije imao dovoljno vještina za nezavistan život i stoga su često postali korisnici socijalne pomoći ili su postajali veoma pasivni učesnici u društvu (Ministarstvo prosvjete i nauke /OECD, 2004).

Inkluzivne politike i opšta reforma sistema obrazovanja se kreću prema inkluziji specijalnih potreba učenika u opšte obrazovanje tako da je omogućće njihovo puno učešće u društvo. Iako se cijeni da je za postizanje ovih ciljeva potrebno vrijeme, glavni cilj je da se razvije integrativni sistem na osnovu interakcije između ličnih faktora (invaliditeta) i faktora okruženja (barijera, izolacije, itd) za učenike sa specijalnim potrebama.

4.2 Sposobnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Imajući u vidu da je postojeći akcenat stavljen na inkluziju djece sa invaliditetom, tokom razgovora sa ciljnom grupom, nastavnici su prvenstveno razgovarali o određenim sposobnostima koje su potrebne za rad sa učenicima sa invaliditetom. Prilikom razgovora o sposobnostima potrebnim za inkluzivno obrazovanje, nastavnici su naglasili sposobnost pripreme individualnih obrazovnih planova za učenike sa posebnim potrebama kao važnu sposobnost. Takođe je važno i razumijevanje pitanja razvoja i sposobnosti učenika na osnovu pripremanja individualnih obrazovnih planova. Međutim, nastavnici nijesu bili sigurni u pogledu pripreme i implementacije individualnih obrazovnih planova.

Tokom razgovora o sposobnostima relevantnim za inkluziju, istraživački tim je primijetio da su nastavnici, tokom razgovora o individualnim pristupima učenju, uglavnom pokazivali dobro razumijevanje njihove uloge i osnovnih nadležnosti potrebnih za poboljšanje ishoda učenja učenika. Oni su takođe priznali potrebu za inoviranje nastavnih metoda kako bi pomogli svoj djeci da uče. Nastavnici koji su učestvovali u studiji su naglasili kao relevantne vještine odnosa među ljudima kao što je dobra komunikacija, prepoznavanje i razumijevanje problema sa kojima se učenici suočavaju u različitom dobu, kao i svjesnost njihovih sopstvenih stereotipova i predrasuda.

Nastavnici su pomenuli, u manjem obimu, nadležnosti koje su bile potrebne za praćenje sazajnog, socijalnog, emotivnog i moralnog razvoja učenika, kao i onih koji su potrebni da se učenici povežu sa svojim porodicama na nivou odnosa među ljudima. Nastavnici su veoma rijetko pominjali sposobnosti koje proaktivno upućuju na nejednakosti u nastavnim materijalima ili politikama implementiranim na školskom i čak državnom nivou. Mi mislimo da je ovaj izbor sposobnosti povezan direktno sa najviše i najmanje korištenim sposobnostima u učionicama.

U vezi sa sposobnostima nastavnika za razumijevanje i poštovanje raznolikosti, istraživački tim je primijetio da su nastavnici uglavnom pominjali da su imali neophodne vještine za prepoznavanje i poštovanje kulturnih i individualnih razlika i da su bili u mogućnosti da motivišu međukulturalističko poštovanje i razumijevanje među učenicima. Međutim, nastavnici nijesu govorili o razumijevanju različitih vrijednosti koje mogu imati učenici i njihove porodice. Pored toga, razmatranje u vezi prepoznavanja kako njihove pretpostavke utiču na predavanje i odnose između različitih učenika

kao i prepoznavanje da je znanje recipročno, nije pomenuto tokom razgovora. Stoga, istraživački tim zaključuje da su potrebni dalji naponi u pogledu razumijevanja relevantnosti stavova i predrasuda i razvoja inkluzivnih stavova za obezbjeđivanje realnog poštovanja prema svakom individualnom učeniku.

Po našem mišljenju, nastavnici su pokazali relativno slabo poznavanje osnovnih principa društvene inkluzije: da tretman djece sa poštovanjem potvrđuje njihovu vrijednost i dostojanstvo. Nastavnici nijesu otkrili upoznatost sa pravima djece i konvencijama protiv diskriminacije. Po našem mišljenju nedostatak fokusa na određene sposobnosti kao što je održavanje visokih očekivanja bez obzira na porijeklo učenika, vjerovanje u obrazovanje svakog djeteta i razumijevanje socijalnih i kulturnih dimenzija ukazuje na nizak nivo temeljnog razumijevanja društvene inkluzije.

Na osnovu diskusija ciljne grupe, izgleda evidentno da je na nastavnike mnogo uticao prethodni naglasak na integraciju učenika sa invaliditetom i da je nizak prioritet dat inkluziji ostalih učenika sa dodatnim potrebama.

Nalazi iz elektronske studije potkrepljuju ovaj zaključak, i mada treba napomenuti da se podaci nalaza iz elektronske studije na mogu generalizovati, oni su istiniti makar za učesnike u ovom trenutku. Nalazi elektronske studije ukazuju da je proces stručnog razvoja za nastavnike mogao imati uticaja na njihove stavove na sljedeći način: 78.72% se snažno slaže da djeca sa posebnim potrebama pohađaju redovne časove, ne samo da imaju prednosti već većina ostalih učenika uči o različitosti i toleranciji; 80.85% se jako slaže da uključivanje djece sa invaliditetom u redovnu nastavu predstavlja pravi način da se oni obrazuju i najbolji način da se integrišu u zajednicu; 76.09% vjeruje da čak djeca sa ozbiljnim problemima u razvoju mogu učiti; 37.78% se jako ne slaže, a 62.22% se ne slaže sa izjavom da akademski uspjeh je važniji nego društvena inkluzija; i na kraju, 61.70% se jako slaže da nastavnici treba da prilagode svoje instrukcije kako bi se ispunile potrebe individualnih učenika.

Prilikom stvaranja inkluzivnog obrazovnog sistema, nastavnici su naglasili važnost razvoja mehanizama stručne podrške za nastavnike. Oni vjeruju da bi ovo trebalo da proizilazi iz školskih službi kroz, na primjer, stručnjake inkluzivne i međukulturološke pedagogije, kao i kroz dalji stručni razvoj sopstvenih sposobnosti.

4.3 Barijere za inkluziju

Na osnovu postojeće politike i istraživačkih praktičnih iskustava, neki opaženi problemi u razvoju inkluzivnog obrazovanja su nekoordinisano zakonodavstvo na svim nivoima službi (naročito u oblasti socijalne, zdravstvene i dječije zaštite) i nediviljni prostorni kapacitet u institucijama (očigledan je problem prenatrpanosti, naročito u gradskim školama).

Kada koncept inkluzivnog obrazovanja počne da se primjenjuje, zanemarena je srednja škola. Postoji nedostatak stručnjaka (naročito za potrebe specijalnog obrazovanja⁶⁷) kao članova školskog osoblja za pomoć nastavnicima, a postoji i nedostatak programa za pomoć učenicima, kao i programi sa asistente i volontere.

Slično tome, Politika obrazovanja za rizičnu grupu učenika i učenike sa invaliditetom (OECD, 2007b) je identifikovala nedovoljno obučeno osoblje, nedovoljno opremljene škole, arhitektonske barijere i predrasude nekih roditelja i djece kao barijere za implementaciju nedavnog zakonodavstva čiji je cilj inkluzija u Crnoj Gori. Izvještaj dalje naglašava da postoje minimalni resursi za obrazovanje učenika sa posebnim potrebama. Potrebni su dodatni resursi kako bi se obezbijedilo kvalitetno obrazovanje djece sa posebnim potrebama; naročito, potrebna su ulaganja u dodatnu obuku nastavnog osoblja, poboljšanje postojeće infrastrukture i obezbojeđivanje raspoloživosti materijala za obuku stručnjaka.

Kategorije učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju još uvijek nijesu jasno definisane. Inkluzivni proces je započet bez preduslova. Nije razvijen sistem koji bi

⁶⁷ Često se koristi termin defektorlog kada se govori o osoblju koje je potrebno kod obrazovanja sa posebnim potrebama u školama. Kada je većina zapadno evropskih zemalja usvojila socijalni model invaliditeta i time razvila fakultativne programe u obrazovanju sa specijalnim potrebama, medicinski model i defektološki programi su ostali centralizovani u zemljama bivše Jugoslavije. Koncept defektologije je razvijen iz medicinskog modela invalidnosti; bolest ili invaliditet su rezultat fizičkog stanja, to je suštinsko za pojedince (dio sopstvenog tijela pojedinaca), može smanjiti kvalitet života pojedinca i uzrokuje jasne nedostatke za pojedinca. Trend prelaska od defektologije ka obrazovanju posebnih potreba se može opaziti na univerzitetima Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji.

mogao dalje da nastavi (rane dijagnoze, rehabilitacija, službe podrške porodicama i djeci, itd.).⁶⁸

Ako glavna institucija uključuje učenike sa posebnim potrebama, broj djece po grupi ili razredu treba smanjiti za 10%, shodno Pravilniku o normativima i standardima za sticanje sredstava iz javne ustanove koje izvode javno važeće obrazovne programe. Dok ovo može biti tako u zakonu, roditelji iz ciljnih grupa su mislili da direktori škola tumače ove instrukcije nefleksibilno. Velika odjeljenja i nedostatak dodatne podrške povećava pritisak na nastavnike u pogledu njihovog rada u učionici. Zakonski okvir mora da jasnije definiše uloge nastavnika u procesu inkluzije.

Kao što je ranije pomenuto, srednje obrazovanje ostaje zanemareno u pogledu pripremljenosti osoblja za inkluziju u poređenju sa predškolskim i osnovnim obrazovanjem. Ovo je relevantna barijera za inkluziju jer jasno može ograničiti pristup srednjem obrazovanju a time i univerzitetskom obrazovanju.

Važno je napomenuti da se u osnovnom obrazovanju procjena rezultata učenika sa posebnim potrebama zasniva na individualnim nivoima uspjeha u odnosu na ciljeve obrazovnih planova, a ne na znanju određenih predmeta kao što to uči cijeli razred. Procjena za nekog učenika sa posebnim potrebama bi mogla uključiti procjene kao što je da li upotreba maternjeg jezika pomaže učenicima da dalje razvijaju govorne sposobnosti. U redovnim srednjim školama tako fleksibilni pristupi nijesu usvojeni. Učenici sa posebnim potrebama nijesu isključeni iz završnog ispita u osnovnoj školi i ne postoje mogućnosti za direktan prelaz u srednje škole. Pozicija tobožnjih univerzitetskih studenata sa posebnim potrebama je slična onoj tobožnjih učenika srednjih škola. Kriterijum za upis ne uzima u obzir psihofizičke sposobnosti i status učenika sa posebnim potrebama (OECD, 2007a).

Srednje obrazovanje djece sa posebnim potrebama nije dovoljno orjentisano ka srednjem stručnom obrazovanju. Srednje škole nude više akademskog znanja. Srednje stručne škole nude adekvatnije pripreme u smislu praktičnog znanja za

⁶⁸ Nalazi istraživanja na terenu i razgovori ciljnih grupa sa nastavnicima osnovnih škola.

nezavistan život. U srednjoj stručnoj školi, obrazovanje bi se moglo zasnivati više na sposobnostima i realističkim procjenama potreba tržišta rada, čineći djecu aktivnim a ne pasivnim građanima.⁶⁹

Kao što je primijećeno u gore navedenom citatu, razumijevanje nastavnika koliko daleko učenici mogu ići, može se odraziti na osnovno rezonovanje iza fokusa politike na predškolsko i osnovno obrazovanje. Dok je predškolsko i osnovno obrazovanje bitno sa inkluziju pojedinaca u društvo, bitno je postaviti sličnu važnost na mogućnosti napretka svih učenika kroz obrazovni sistem.

Postoji nekoliko drugih relevantnih nalaza istraživanja na terenu:

Škole moraju imati zvaničnu izjavu od Komisije za obrazovanje djece sa posebnim potrebama. Ovaj zvaničan dokument ne obavezuje samo škole, već daje školama detaljne instrukcije o tome kako raditi i prilagoditi škole djeci sa posebnim potrebama.⁷⁰

Prema stručnom usavršavanju nastavnika uključenih u početno obrazovanje nastavnika, ono šta nedostaje je praktično znanje iz didaktike naročito metodologije i razvojne i pedagoške psihologije. Oni su mislili da nastavnici često precjenjuju ili potcjenjuju potencijal učenika. S njihovog stanovišta iako nastavnici zaista prilagođavaju programe kako bi obezbijedili uspjehe učenika, to se u rijetkim slučajevima samoinicira. Oni ocjenjuju da je nivo srednje škole u potpunosti zanamaren u pogledu unapređenja inkluzivnog obrazovanja kao i u pogledu obuke. Međutim, ovi nastavnici nemaju nikakvih informacija niti su upoznati sa pravnim okvirom i strategijama iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

Što se tiče populacije Roma, NVO i donatori ispitanici su ukazali na najznačajnije slabosti postojećeg sistema obrazovanja koji se odnose na odsustvo adekvatne baze podataka za

⁶⁹ Diskusije ciljne grupe sa nastavnicima srednjih škola.

⁷⁰ Diskusije ciljne grupe sa roditeljima osnovne škole Savo Pejanović.

stanovništvo Roma, koji prati ograničen pristup Roma predškolskom obrazovanju. Postoje nedovoljne mjere za uklanjanje jezičkih barijera i nedostatak kvalifikovanog obrazovnog osoblja za romsku djecu.

Roditelji RAE djece su veoma svjesni da nepoznavanje jezika predstavlja veliki problem. Djeca samo koriste crnogorski jezik u školama. Ostatak vremena komuniciraju na maternjem jeziku (albanskom ili romskom).⁷¹

Istovremeno, nastavnici ciljnih grupa su naglasili da im nedostaju sposobnosti i mehanizmi podrške da prevaziđu jezičke barijere u radu sa RAE učenicima.

U ciljnim grupama nastavnika, nastavnici su se složili da u procesu razvoja inkluzivnog obrazovanja nije dovoljno pažnje posvećeno nastavnicima koji direktno rade sa učenicima sa posebnim potrebama. Nastavnici nijesu obučeni ili nemaju dovoljno resursa za postizanje standarda za uspjeh učenika sa invaliditetom (prvenstveno djeca sa intelektualnim invaliditetom). Oni nemaju smjernica ili dovoljno znanja da rade sa specifičnim invaliditetom i službe podrške nijesu uspostavljene da im pomognu da rade efikasnije sa učenicima sa invaliditetom.

S našeg stanovišta, integracija studenata sa invaliditetom u redovan sistem se poboljšava unapređenjem principa inkluzivnog obrazovanja. Izgleda da treba posvetiti pažnju razvijanju smjernica za nastavnike za rad sa učenicima sa dodatnim potrebama obrazovanja. Međutim, rizik unapređenja inkluzivnog obrazovanja je vjerovanje da je inkluzivnog obrazovanje puko pokriće za integraciju djece sa posebnim potrebama, gdje se malo vremena i pažnje poklanja učenicima sa problemima ponašanja, učenja i ostalim problemima koje uzrokuju emotivno, socijalno, ekonomsko, lingvističko i kulturno lišavanje.

Nastavnici rijetko ili nikad ne sprovode istraživanje kako bi bolje razumjeli doprinos obrazovanja društvenoj inkluziji. Ovo je djelimično zbog nedostatka samopouzdanja za pokretanje takve istraživačke učionice, a djelimično zbog činjenice da ih oni, edukatori nastavnika ili zaposleni nijesu opazili kao neophodne za ulogu nastavnika.

⁷¹ Diskucije ciljen grupe sa RAE roditeljima u kampu Konik.

4.4 Politike za pripremu i razvoj nastavnika

Svi zaposleni nastavnici, pored onih iz privatne gimnazije su državni namještenici. Nastavno osoblje je regulisano zakonom. Profesionalan rad u školama obavljaju stručni saradnici: psiholozi, pedagozi i bibliotekari (i u većim školama logopedi). U zavisnosti od potreba škole i programa koji se implementiraju, profesionalan rad mogu obavljati i logopedi, stručnjaci sa obrazovanje specijalnih potreba, socijalni i zdravstveni radnici, itd. Nastavnici se zapošljavaju na osnovu javnog tendera i odluke o zapošljavanju određenog kandidata određuje direktor škole. Prosječna plata predškolskih nastavnika, nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju je 362 EUR-a, 440 EUR-a i 460 EUR-a. Prema MONSTAT-a, prosječna plata za maj 2009. godina u nastavnom sektoru je bila 432 EUR-a, dok je prosječna neto plata u maju 2009. godine u Crnoj Gori je bila 468 EUR-a.

Comment [AMJM1]: Da li su ove cifre po godini, mjesecu, sedmici, danu?

U Crnoj Gori postoje dva veća obrazovna instituta u obliku jednog javnog i privatnog univerziteta. Državni univerzitet je po zakonu samostalan i uglavnom se finansira iz državnog budžeta. Nakon što se Crna Gora pridružila Bolonjskom procesu 2003. godine, zakonodavstvo višeg obrazovanja je promijenjeno u skladu sa preporukama iz Bolonje. Većina fakulteta je trenutno u procesu pripreme novih programa ili je to već urađeno. Novoosnovane redovne studije prate format 3+1+1 (3 godine redovnih, 1 godina specijalističkih i 1 godina magistarskih studija), ali sada je ovo više formalno usklađivanje prethodnih četvorogodišnjih studija. Jasne smjernice se očekuju čim se nacionalni okvir za kvalifikacije usvoji.

Sistem mijenjanja vrijednosti u Crnoj Gori je dovelo do toga da profesija nastavnika postaje manje važna i privlačna u društvu. Nastavnici ne uživaju više poštovanje i autoritet koji su nekad imali. Nastavnici koji rade sa učenicima ulažu napore i lično su jaki iz čistog entuzijazma. Ali monogi zaista obavljaju svoje poslove gotovo mehanički. Ti nastavnici smatraju da uvođenje inkluzivnog obrazovanja predstavlja dodatnu obavezu i ne radi se volonterski, naročito jer oni nijesu dodatno plaćeni za svoje napore (zapažanja istraživača iz sopstvene prakse).

Status nastavnika se mora poboljšati. Trebalo bi da plate budu veće naročito kako bi se omogućilo nastavnicima da riješe na adekvatan način stambene probleme. Ovo je neophodno kako bi se prepoznali i poštovali posvećeni i aktivni nastavnici i kako bi im se obezbijedila podrška na različite načine. Zavod za školstvo preduzima neke aktivnosti kako bi razmotrili i podržali te nastavnike kroz njihovo uključivanje u projekte i aktivnosti i podržavanje određenih prednosti, ali ovo očigledno nije dovoljno.⁷²

Proces obuke i programi za stručno usavršavanje nastavnika

Zavod za školstvo, institucija koja se bavi razvojem obrazovnog sistema, ima određeni broj odjeljenja koja su odgovorna, između ostalog, za praćenje inkluzivnog obrazovanja i statističkog pregleda: Odsjek za istraživanje i rad sa stručnim saradnicima, Odsjek za kontrolu kvaliteta u obrazovanju, Centar za kontinuirani profesionalni razvoj i Centar za istraživanje i razvoj.

Centar za kontinuirani profesionalni razvoj objavljuje katalog programa za stručno usavršavanje nastavnika. U katalogu akreditovanih programa za 2009. godine, ponuđeno je dvanaest programa o inkluzivnom obrazovanju za sljedećim temama: osnove integrisanog obrazovanja u praksi; osnivanje partnerskih odnosa sa porodicama; posmatranje i procjena; kreiranje individualnog obrazovnog plana; usklađivanje učionice za učenike sa posebnim potrebama, itd. Glavni cilj ovog kataloga je da ponudi izbor tema školskom osoblju kako bi doprinijeli da škole poboljšaju svoje uključivanje na osnovu preporuka koje proizilaze iz školske samoprocjene.

Usavršavanje nastavnika

Pravilnik o vrstama stepena, uslovima, načinu i proceduri za imenovanje i didjele naziva nastavnika je uspostavio šemu za unapređenje školskog osoblja u okviru sistema godišnjeg stručnog usavršavanja za nastavnike, u okviru koga nastavnik sebi postavlja zadatak sa svim

⁷² Direktor Zavoda za školstvo

aktivnostima koje doprinose njegovom završetku u školi. Profesionalni rad nastavnika koji se odnosi na obrazovni rad u instituciji se ocjenjuje i boduje u skladu sa Zavodom za školstvo (Stručno usavršavanje na osnovu škole: Priručnik za škole), na sljedeći način:

- Jedan poen: aktivizam u radu sa učenicima u školi
- Dva poena: angažovanje u širenju znanja
- Tri poena: mentorstvo, učestvovanje u projektima, itd.
- Četiri poena: međunarodne aktivnosti
- Pet poena: autorski rad na priručniku ili radnoj knjizi odobrenoj u skladu sa pravilima ili koautorstvo knjiga
- Osam poena: objavljeni istraživački rad koji doprinosi razvoju i afirmaciji obrazovnog procesa u Crnoj Gori
- Deset poena: autorstvo knjige, učestvovanje kao istraživač u naučnom istraživačkom projektu u Crnoj Gori i njegova međunarodna promocija.

Zahtjev za unapređenje nastavnika može dostaviti sam nastavnik, stručna tijela u školi, profesionalna udruženja ili direktor škole. Zahtjev treba uputiti Komisiji za nagrade koja se nalazi u sklopu Ministarstva za prosvetu i nauku,

Standardi nastavnika

Zavod za školstvo (Naša škola: Standardi za usavršavanje nastavnika) ujedinjuje kriterijume koji se moraju ispuniti kako bi se kvalifikovali za profesionalno usavršavanje u okviru nastavničke struke. Kontinuirano usavršavanje predstavlja obavezan dio posla svakog nastavnika i ugrađeno je u sistem stručnog razvoja. Standardi za zvanje nastavnika uključuju sljedeće nivoe:

- Nastavnik sa iskustvom (T)
- Nastavnik mentor (M)
- Nastavnik konsultant (C)
- Nastavnik viši konsultant (HC)

▪ Nastavnik istraživač (R)

U budućnosti će oni imati direktan uticaj na status nastavnika (u pogledu plata i ostalih nadoknada).

Stoga, pozicija nastavnika kroz zakonski okvir, nacionalnu politiku i strategiju je prilično jasna na političkom nivou. Ipak, u cirkularnim i društvenim dimenzijama obrazovanja, gdje kretanje prema uključivanju više 'znanja i vještina za život' u okviru programa bi praktično bilo korisno za djecu sa dodatnim potrebama u razvoju, te potrebe i željena kretanja nijesu prepoznati. Ovaj sistem napretka karijere ne motiviše naročito sposobnosti nastavnika za razvoj inkluzivnog obrazovanja. Umjesto toga, ovo se smatra jednim od jednako važnog seta vještina i sposobnosti koje su potrebne za nastavnika reformisanog obrazovnog sistema.

Nastavnici su svjesni zakonodavstva ali se postavlja pitanje da li su adekvatno obrazovani da ispune zahtjeve do nivoa koji je propisan zakonom, jer se ne smatraju dovoljno sposobnim. Profesori srednjih škola nijesu dobro obučeni ili informisani o njihovoj ulozi u ovom procesu. Aktivnosti podrške se sporo uspostavljaju, potrebe za mobilnim timovima⁷³ su veće nego što postoji njihova raspoloživost pa stoga ne primaju svi studenti pomoć.⁷⁴

Međutim, po mišljenju autora, pošto nastavnik inkluzivnog obrazovanja uključuje pružanje kvalitetnog obrazovanja svim učenicima, vjerujemo da sposobnosti inkluzivnog obrazovanja treba da se eksplicitnije uključe u raspored za unapređenje karijere.

⁷³ Da bi pomogli djeci sa posebnim potrebama, mobilne službe pružaju dodatnu stručnost, podršku i drugu neophodnu pomoć učenicima posebnim potrebama u redovnom sistemu. U Crnoj Gori, četiri mobilna tima (Podgorica, Nikšić, Crna Gora i sjeverno Primorje) se sastoje od defektologa iz specijalnih razreda u redovnim školama i psihologa, pedagoga i logopeda.

⁷⁴ Marko Jokić, zamjenik Ministra prosvjete i nauke.

5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU

5.1 Inicijalna obuka

Da bi neko postao nastavnik, treba da pohađa najmanje tri godine osnovnih ili kako se zovu primijenjenih nastavničkih studija. Međutim, u praksi vlasnici ovih stepena se ne mogu zaposliti tako da oni obično pohađaju još jednu godinu specijalističkih studija. On tada dobijaju stepen koj odgovara četvorogodišnjim studijama prije Bolonje (kao što je već napomenuto, ovaj sistem će se razjasniti nakon usvajanja nacionalnog okvira za kvalifikacije). Kada se studenti koji su završili fakultet zaposle po prvi put, oni moraju da prođu pripravnički u fazu koja traje od šest mjeseci najmanje do godine dana najviše, kako bi u potpunosti bili priznati kao stručnjaci. Nakon završetka pripravničkog staža, nastavnici moraju polagati državni stručni ispit za nastavnike.

Ispitanici nastavnici u našem istraživanju su sami ukazali na razliku između inicijalnog obrazovanja nastavnika društvenih i prirodnih nauka. Nastavnici društvenih nauka studiraju psihologiju, pedagogiju i sl., dok nastavnici prirodnih nauka biraju između dva usavršavanja: teorije i istraživanja. Oni koji izaberu da prate teorijske prirodne nauke primaju malo didaktičkih instrukcija. Studenti koji izaberu istraživanje nemaju dodatnih pedagoških i didaktičkih predmeta. Stoga, može se zaključiti da, iako iz perspektive relativno malog broja učesnika istraživanja uključenih u ovu studiju, inicijalno obrazovanje ne ispunjava potrebe nastavnika. Prednost njihovom radu, kako to oni vide, je sloboda u vezi sa izborom metodologije i materijala, naročito u vezi sa izbornim predmetima.

Program obrazovanja nastavnika se sastoji od akademskih, pedagoških i didaktičkih predmeta. Preovladavaju akademski predmeti koji čine 90% svih kurseva na većini fakulteta. Fakulteti na kojima studira većina budućih nastavnika su Filozofski fakultet⁷⁵ u Nikšiću, Fakultet prirodnih nauka i matematike u Podgorici i Muzička i likovna akademija na Cetinju. Pojedinci sa većim stepenom obrazovanja mogu raditi u školama, pod uslovom da polože državni ispit za nastavnike i da njihove

⁷⁵ Sa 16 različitih odjeljenja (nastavnici, pedagozi, psiholozi, itd.).

kvalifikacije odgovaraju nastavnim potrebama škola. Filozofski fakultet u Nikšiću ima odjeljenje za predškolsko obrazovanje.

Što se tiče predmeta koji se uče u ovim programima, predmet inkluzivno obrazovanje se uči tokom treće godine u odjeljenju za obuku nastavnika. Postoje metode predmeta inkluzivnog obrazovanja. U Crnoj Gori ne postoji Fakultet za obrazovanje učenika sa posebnim potrebama (ili za obrazovanje stručnjaka za rehabilitaciju i obrazovanje).⁷⁶ Ova činjenica stvara prepreke u pogledu obezbjeđenja rane rehabilitacije nekoj djeci za posebnim potrebama u obrazovanju i za ododatnu stručnu pomoć raznih vrsta tokom obrazovanja npr., direktna podrška učenicima, podrška za konvencionalne nastavnike, savjeti za roditelje, itd.

Tokom istraživanja na terenu⁷⁷ saznali smo da su direktori škola prepoznali da inicijalnom obrazovanju nastavnika nedostaje praktično poznavanje didaktike, naročito metoda, i razvojne i pedagoške psihologije. Oni su takođe smatrali da nastavnici smatraju svoju ulogu mnogo šire od pukog prenošenja nastavnog programa i učenja učenika. Međutim, direktori su mislili da ovo zavisi značajno od seta aktivnosti škole, razmjene iskustava, upotrebe modernijih nastavnih metoda, i sl., i da to nije bio rezultat inicijalnog obrazovanja. Tako u skladu sa njihovim stavovima, potrebno je više prakse, seminara i razmjene iskustva.

Dalja analiza mišljenja nastavnika pokazuje da inicijalno obrazovanje nastavnika generalno obezbjeđuje teorijski okvir za struku dok praktični iskustveni aspekt počinje sa zapošljavanjem. Osnovne studije nemaju module kroz koje bi se nastavnici mogli obrazovati da posjeduju znanje i vještinae neophodne za obrazovanje djece sa posebnim potrebama. Shodno našim ispitanicima, nastavnici u srednjim stručnim školama su u mogućnosti da prepoznaju posebne potrebe učenika, ali ne pružaju najbolji prisup za rad sa njima. Ovo nije adekvatno stanje pripremljenosti za potrebe modernog obrazovnog sistema i ukazuje da je potrebna dodatna obuka.

⁷⁶ Do sada, osoblje za stručnu podršku su prvenstveno bili defektolozi koji su obučavani na Fakultetima defektologije u Beogradu ili Zagrebu. Kao što je ranije obješnjeno, Zagreb, Belgrade i Ljubljana su u procesu reformisanja Fakulteta defektologije kako bi se uključila paradigma pomjeranja sa medicinskog modela invaliditeta prema socijalnom modelu invaliditeta. To se dešavalo u laboratoriji, sadržaj i pristup usvojeni u nastavnim programima i stručni nazivi dodijeljeni po završetku programa.

⁷⁷ Na osnovu analize i tumačenja mišljenja direktora škola izraženih u pripremljenim intervjuima.

Nastavnicima još uvijek nije dat najbolji posao u procesu inkluzivnog obrazovanja i zbog toga se pojavljuje određeni broj otpora, prvenstveno zbog toga što oni nijesu adekvatno obučeni i podržani. Najbolje obrazovani su nastavnici razredne nastave. Nastavnici predmetne nastave nemaju slične mogućnosti: oni su učili sadržaj a ne metodu. Priprema i usklađivanje individualnih obrazovnih planova predstavljaju teškoće, jer nastavnici očekuju jedinstvene principe, jedinstveni model koji bi primijenili na svu djecu.⁷⁸

Rezultati elektronskog istraživanja pružaju dodatan uvid. Od ukupno 47 nastavnika koji su odgovorili na elektronsko istraživanje: 16 su nastavnici razredne nastave, 21 nastavnici predmetne nastave u osnovnim školama i 9 nastavnici srednje škole; većina ispitanika su bili ispod 50 godina starosti (19 ispitanika od 26-35 godina i 25 ispitanika od 36-50 godina).

Većina (34) ispitanika je učila u instituciji/odjeljenju koje je specifično za obrazovanje nastavnika; 6 nastavnika je pohađalo obavezan set kurseva da postane nastavnik pored ostalih kurseva, a 4 ispitanika su pohađali, pored ostalih kurseva, kurseve po izboru sa spiska opcija da bi postali nastavnici. Preostali ispitanici nijesu odgovorili na pitanje.

Prema ispitanicima, tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika, slejedeće teme su uglavnom bile obuhvaćene: međukulturalističko obrazovanje, učenje orjentisano ka djeci, interaktivno učenje i komunikacija kao partnera (uključujući roditelje i zajednice). Teme obuhvaćene bile su manje uloga obrazovanja u društvenom povećanju odnosno poboljšanju, društvenom uključivanju i saradničkom učenju.

Razgovori u učionici sa pojedincima ili malim grupama sa nastavnikom/mentorom su bili često mogući. Mnogi se pripremaju za predavanje uz pomoć učestvovanja u grupnim projektima odnosno saradničkom grupnom radu. Međutim, postojalo je deset ljudi koji, tokom obrazovanja nastavnika nikada nijesu iskoristili mogućnosti da razviju vještine koje su neophodne za rad..

Prethodno pomenute mogućnosti za praktičnu obuku su imale naročiti uticaj na mogućnosti da se izazovu pretpostavke i predrasude. Istovremeno, nastavnici su naglasili neadekvatnu obuku na

⁷⁸ Zorica Minić, aktivni trener učenja.

fakultetima, naročito u pogledu promjene interaktivnog obrazovnog procesa; činjenica da programi nijesu imali dovoljno relevantnog sadržaja i nedostatak relevantne prakse predstavljaju prepreke za sticanje boljih sposobnosti za inkluziju.

Po mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje je trebalo da više naglasi individualni rad i obezbijedi pristup onome što se uči za svakog učenika ne tretirajući ih samo kao dio grupe. Oni su smatrali da je važno motivisati zainteresovanost za učenike kao ljude sa svim problemima i dilemama a ne samo pokazati zanimanje za njihovo obrazovanje. Neophodno je da nastavnici razumiju njihovo ponašanje ili uticaj na ponašanje djece. Nastavnici treba da razumiju opseg potreba svojih učenika i da pokušaju usvojiti nastavne materijale shodno tome. Kontinuirana podrška nadzora nastavnicima je takođe potrebna.

U obrazovanju je takođe potreban izbor efikasnih strategija učenja, priručnici i uključivanje eksternih eksperata za podršku nastavnicima kako bi postali efikasni. Na osnovu njihovog profesionalnog iskustva, nastavnici su preporučili da izbor budućih nastavnika treba da počne čak i u procesu inicijalnog obrazovanja.

Edukatori nastavnika su naglasili da koncept obrazovanja na Fakultetu za obrazovanje nastavnika treba da se promijeni u pravcu primjene novih obrazovnih modela i inovacija u nastavi i treba da uključi nekoliko predmeta o metodama rada sa djecom sa posebnim potrebama i praktičniji rad tokom studija kako bi se obezbijedio visok kvalitet kvalifikovanog osoblja koji se može boriti sa izazovima modernih obrazovnih koncepata.

Iako je broj edukatora nastavnika⁷⁹ koji su odgovorili na elektronsko istraživanje bio veoma mali (deset, od kojih su osam bile žene), pružili su interesantne stavove o obrazovanju nastavnika sa njihovog stanovišta. Na pitanje u kojoj mjeri su učenici stekli sposobnosti relevantne za inkluziju, dobijeni su sljedeći odgovori (broj ispitanika u zagradi):

Tokom studijskih programa budući nastavnici stekli su sposobnost da prilagode nastavne planove i programe	Ne, uopšte (1)
	Do srednjeg nivoa (2)

⁷⁹ Elektronsko istraživanje uključilo je edukatore nastavnika i profesore sa fakulteta. Treneri za stručno usavršavanje nastavnika su intervjuisani. To znači da su podijeljeni.

određenim učenicima	Do visokog nivoa (1)
	Do veoma visokog nivoa (4)
	U potpunosti (2)

Nastavnici su spremni da prepoznaju i poštuju kulturološke i individualne razlike	Ne, uopšte (1)
	Do niskog nivoa (1)
	Do srednjeg nivoa (1)
	Do visokog nivoa (2)
	Do veoma visokog nivoa (2)
	U potpunosti (3)
Fakulteti pripremaju nastavnike da budu sposobni da prepoznaju posebne potrebe učenika i da im obezbijede ili potraže pomoć	Ne, uopšte (1)
	Do srednjeg nivoa (2)
	Do visokog nivoa (1)
	Do veoma visokog nivoa (3)
	U potpunosti (3)
Nakon osnovnih studija, nastavnici su sposobni da prepoznaju potrebe nadarenih učenika i obezbijede im ono što je potrebno	Ne, uopšte (1)
	Do srednjeg nivoa (1)
	Do visokog nivoa (2)
	Do veoma visokog nivoa (2)
	U potpunosti (3)

Treba primijetiti da je sedam od deset edukatora nastavnika smatralo da su studenti koji se pripremaju za poziv nastavnika osposobljeni da podstiču međukulturološko poštovanje i razumijevanje između učenika do veoma visokog nivoa ili u potpunosti. Devet je smatralo da su

studenti osposobljeni do visokog ili veoma visokog nivoa ili u potpunosti da izgrade mišljenja i vjerovanja u mogućnost obrazovanja svakog djeteta.

Osam intervjuisanih studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika izjavili su da su im date sljedeće mogućnosti tokom programa usavršavanja nastavnika koje trenutno pohađaju:

- Pojedinačni ili razgovori u malim grupama sa nastavnikom/mentorom (često 5, ponekad 3)
- Učešće u grupnim projektima (često 5, ponekad 3)
- Zajednički grupni rad (redovno 5, ponekad 3)
- Mogućnosti da osporavaju pretpostavke i predrasude (često 2, ponekad 6).

Međutim, studenti koji se pripremaju za poziv nastavnika bili su mišljenja da je manje pažnje posvijećeno lingvističkoj raznovrsnosti i međukulturološkom obrazovanju (2 ispitanika).

Gledišta studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika u vezi sa učenicima sa posebnim potrebama pokazuju da postoji manjak stvarnog kontakta sa učenicima sa različitim invaliditetima. Shodno tome, oni ne izgrađuju pozitivne i društveno inkluzivne lične stavove ili inkluzivne principe prema ovim učenicima. Na primjer, kada su studenti davali mišljenje o djeci sa različitim intelektualnim poteškoćama, 4 studenta su bila mišljenja da je neka vrsta specijalnog obrazovanja najbolja opcija za takvu djecu. Studenti su imali pozitivniji stav o Romima, gdje je 6 studenata bilo mišljenja da bi romska djeca trebalo u potpunosti da budu uključena u redovnu nastavu.

Studenti su imali različita mišljenja o školovanju djece sa oštećenjima vida, govora i sluha. Prema njima, djeca sa oštećenjima vida treba da budu uključena u redovne škole, ali u specijalnom odjeljenju u školu (2 ispitanika), prvenstveno u specijalnim školama (3 studenta) ili samo u specijalnim školama (2 studenta). Slično razmišljaju i o djeci sa ozbiljnim intelektualnim poteškoćama i djeci sa oštećenjima govora i sluha – da takva djeca treba da budu uključena u redovne škole u specijalnom odjeljenju (2 ispitanika), prvenstveno u specijalnim školama (2 ispitanika) ili samo u specijalnim školama (3 studenta).

Njihovo mišljenje o školovanju djece sa fizičkim invaliditetom je da ona treba da budu u potpunosti uključena u redovnu nastavu (1 ispitanik), djelimično uključena u redovnu nastavu (2 ispitanika), u redovnim školama ali u specijalnom odjeljenju (2 ispitanika), prvenstveno u specijalnim školama (1 ispitanik) ili samo u specijalnim školama (1 ispitanik). Kada su u pitanju djeca sa autizmom, njihovi

izbori su da budu uključeni u redovne časove (1 ispitanik), djelimično uključeni u redovne časove (1 ispitanik), uključeni u redovne škole ali u specijalnom odjeljenju (2 ispitanika) ili obrazovana samo u specijalnim školama (3 ispitanika).

Rezultati pokazuju da su predrasude o učenicima sa invaliditetom ili teškoćama u razvoju još uvijek prisutne, barem kod ove male grupe studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika. Ako bi se oni mogli smatrati reprezentativnim tipičnim studentom nastavnikom, onda su implikacije ovih nalaza takve da je od najveće važnosti promijeniti njihove stavove, podići nivo njihovog znanja i razumijevanja o ovim temama i poboljšati njihove sposobnosti za rad sa učenicima sa posebnim potrebama u konvencionalnim odjeljenjima.

Po mišljenju autora, rezultati se mogu sumarno prikazati na sljedeći način. Primijetite da brojevi u tabeli dolje predstavljaju broj ispitanika za svako od gore analiziranih pitanja.

Studenti procijenjuju da studijski programi obuhvataju:		Tokom inicijalnog obrazovanja nastavnici su imaju priliku za:	
Posmatranje rada u učionici kvalifikovanih nastavnika	4	Posmatranje rada u učionici kvalifikovanih nastavnika	38
Posmatranje predavanja kolega nastavnika u učionici	7	Posmatranje predavanja kolega nastavnika u učionici	32
Nadgledano predavanje u učionici	7	Nadgledano predavanje u učionici	35
Posmatranje/učestvovanje na roditeljskim sastancima	2	Posmatranje/učestvovanje na roditeljskim sastancima	8

Autori su takođe primijetili visok nivo usaglašenosti između edukatora nastavnika i studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika u utvrđivanju tema koje su sveobuhvatno pokrivenne studijskim programima.

Edukatori nastavnika	Studenti koji se pripremaju za poziv nastavnika
Komunikacija (sa roditeljima i zajednicama) kao	Zajednička komunikacija u učenju (sa

partnerima	roditeljima i zajednicama) kao partnerima
Interaktivno učenje	Interaktivno učenje
Društveno uključivanje, međukulturološko obrazovanje, uticaj društveno-ekonomskih okolnosti na učenje	Obrazovanje o posebnim potrebama i učenje fokusirano na dijete

Međutim, autori su takođe utvrdili postojanje razlika između edukatora nastavnika i studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika: edukatori nastavnika su naglašavali društveno uključivanje, međukulturološko obrazovanje i uticaj društveno-ekonomskih okolnosti na učenje, dok su studenti koji se pripremaju za poziv nastavnika naglašavali zajedničku komunikaciju u učenju, obrazovanje o posebnim potrebama i učenje fokusirano na dijete.

Autori zaključuju da utvrđene sličnosti i razlike između gledišta edukatora nastavnika i studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika mogu ukazivati na potrebu za priznavanje šire društvene dimenzije obrazovanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Posebna pažnja treba da bude posvijećena razumijevanju porodica i osposobljavanju za aktivnu saradnju sa porodicama i razvijanju poštovanja među studentima prema raznolikostima i razlikama u najširem smislu.

Sa našeg stanovišta gledano, čini se da postoji shvatanje o socijalnom značaju inkluzivnog obrazovanja. Postojeće shvatanje doprinosi djelimičnom prihvatanju obrazovanja djece sa invaliditetom i RAE djece u konvencionalnim školama. Ovo prihvatanje, mada ne potpuno, ide u prilog potrebi da se revidiraju i ažuriraju programi inicijalnog obrazovanja nastavnika kako bi postali osjetljiviji na raznolikosti i potrebe individualnih učenika. Postoji visok nivo usaglašenosti između ispitanika u istraživanju da pitanja koja se odnose na školske učenike sa posebnim potrebama treba da budu prisutna u svim kursevima programa inicijalnog obrazovanja nastavnika.

Međutim, iako je važno za studente koji se pripremaju za poziv nastavnika da razviju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine za rad sa djecom sa posebnim potrebama, takođe je ključno proširiti koncept uključivanja (inkluzije) kako bi se obuhvatila cjelokupna diverzifikovanost svih mogućih društvenih statusa školskih učenika.

Prema tome, praktičnije školsko iskustvo, seminari i razmjene iskustava neophodni su studentima nastavnicima kako bi se bolje osposobili za pozitivan rad sa svom školskom djecom. Vjeruje se da bi ovo moglo pomoći studentima nastavnicima da prevaziđu predrasude i druge prepreke kako bi se potpuna uključenost mogla sprovesti.

5.2 Stručno usavršavanje

Sljedeća tabela⁸⁰ daje prikaz nastavnog i vannastavog osoblja u Crnoj Gori u skladu sa nivoom obrazovne ustanove u kojoj rade.

Zaposleni u obrazovnom sistemu	školska godina 2008/2009
Predškolsko nastavno osoblje	1.009
Predškolsko vannastavno osoblje	469
Nastavno osoblje u osnovnom obrazovanju	4.855
Vannastavno osoblje u osnovnom obrazovanju	1.904
Nastavno osoblje u srednjoškolskom obrazovanju	2.297
Vannastavno osoblje u srednjoškolskom obrazovanju	723

Osnovne odredbe o obrazovanju nastavnika date su u Opštem zakonu o obrazovanju koji propisuje da nastavnici imaju pravo i dužnost da se kontinuirano stručno usavršavaju kroz različite vidove usavršavanja (individualno, grupno, formalno i neformalno). Osnovni ciljevi takvog usavršavanja su: (1) profesionalno usavršavanje nastavnika; (2) individualni razvoj nastavnika i (3) poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovnog sistema. Sistem obuke i stručnog usavršavanja nastavnika kreiran je u cilju podizanja nivoa inicijalnog stručnog usavršavanja. Zavod za školstvo i

⁸⁰ Baza podataka Ministarstva prosvjete i nauke.

Centar za stručno obrazovanje vrše odabir programa stručnog usavršavanja od dobavljača na osnovu javnog tendera.

Centar za kontinuirano stručno usavršavanje pri Zavodu za školstvo odgovorno je za stručno usavršavanje svog osoblja zapošljenog u obrazovanju. Njegovi ciljevi su: (1) kreiranje i organizacija programa za kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (svih nivoa školovanja: predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja), stručnih saradnika, direktora i zamjenika direktora; (2) kreiranje sistema promocije stručnog usavršavanja i (3) kontinuirana saradnja sa fakultetima za obrazovanje nastavnika. Zavod za školstvo obučava osoblje u školama i priprema obrazovne programe, kataloge i priručnike za osnovno obrazovanje, opšte srednje obrazovanje i opšte obrazovne predmete u stručnim srednjim školama, a objavljuje ih kao programe u redovnim intervalima.

Priručnike za školske pedagoge, psihologe i nastavnike (Inkluzivno obrazovanje: vrtić i škola po mjeri djeteta, brojevi 1 i 2) pripremili su Save the Children UK, Zavod za školstvo i Ministarstvo prosvjete i nauke. Na osnovu primjera dobre prakse koja se primjenjuje u svakodnevnom radu, ovi priručnici namijenjeni su za aktivno korišćenje od strane nastavnika, stručnih saradnika i roditelja. Drugi objavljeni proizvod Zavoda za školstvo je Putokaz, instrument za procjenu stečenih vještina čitanja i pisanja u cilju identifikovanja učenika sa posebnim teškoćama u sticanju znanja i vještina.

Postoji takođe i set programa koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje učenika sa posebnim potrebama i koji su razvijeni kroz partnerstvo sa Save the Children UK i dostupni su putem Zavoda za usluge u obrazovanju (Specifičnost obrazovnog rada sa učenicima sa posebnim potrebama, Ka potpunoj inkluziji, Ka potpunoj inkluziji u srednjoškolsko obrazovanje, Prilagođavanje matematičkog sadržaja učenicima sa posebnim potrebama, Indeks za inkluzivnost, Uloga pedagoga u inkluzivnim programima, Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama, Rad sa učenicima sa intelektualnim poteškoćama, Integracija romske djece u vrtiće i osnovne škole, podrška uključivanju, obrazovanjem protiv predrasuda).

5.375 nastavnika i 202 direktora škola pohađalo je 270 seminara i obuka u vezi sa reformom školstva i obrazovanja u periodu 2004. - 2008. godine. U junu 2009. 140 nastavnika je završilo programe obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Od 2005. godine ukupno 486 nastavnika je završilo programe obuke. Svi obučeni nastavnici imali su priliku da dobiju opšte informacije o osnovnim principima uključivanja (inkluzije) kao sastavnog dijela seminara organizovanih u svrhu

promovisanja ciljeva obrazovne reforme. U toku su i procesi za stručno usavršavanje nastavnika na školskom nivou i proces sistemske procjene učinka nastavnika.

Eksterni pružaoci usluga stručnog usavršavanja

Eksterne agencije takođe obezbjeđuju značajan dio stručnog usavršavanja nastavnika. Kao dio stručnog usavršavanja organizovanog u saradnji sa Save the Children UK, do kraja školske 2007./2008. ukupno 1.023 nastavnika je primilo obuku za inkluzivno obrazovanje u školama i predškolskim ustanovama. U 2008. i 2009. broj obučenih nastavnika i stručnog osoblja iznosio je 596. Pored toga, timovi trenera za inkluzivno obrazovanje formirani su od obučenih nastavnika koji su primili dodatnu obuku za trenere kako bi mogli dalje da prošire obuku širom nacionalnog nastavnog potencijala. Kroz partnerstvo sa NVO STAZE, defektolozi iz specijalnih odjeljenja obučeni su za rad u redovnom obrazovanju. Save the Children UK takođe pomaže u pripremi institucija – rezidencijalnim specijalnim školama za djecu sa oštećenjima sluha, djecu sa fizičkim i oštećenjima vida i djecu sa kognitivnim invaliditetom i autizmom – za transformaciju u resursne centre obučavanjem defektologa koji rade u ovim institucijama da sarađuju sa konvencionalnim nastavnicima.

U finskom projektu za razvoj inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (Ka inkluzivnom obrazovanju) organizovanom u periodu 2006.-2008. učestvovalo je 40 direktora škola i pomoćnika direktora, 38 savjetnika za poboljšanje procesa obrazovanja iz Zavoda za školstvo, 39 nastavnika i drugih stručnjaka. Postdiplomske studije inkluzivnog obrazovanja pohađalo je 27 školskih psihologa, pedagoga i nastavnika.

U saradnji sa UNICEF i Handicap International (kroz svoj projekat za Edukacija komisija za orijentaciju djece sa posebnim potrebama u obrazovnom sistemu) obavljena je obuka u izgradnju kapaciteta za članove Komisije. U ovu obuku uveden je model za procjenu odnosa između ličnih i ekoloških faktora u razvoju posebnih obrazovnih potreba.

Kao dio OECD projekta Obrazovni razvoj rizične grupe učenika i učenika sa invaliditetom u jugoistočnoj Evropi, sproveden je nacionalni pregled situacije u oblasti inkluzivnog obrazovanja, određeni broj nastavnog osoblja iz jedne škole obučen je u metodama i tehnikama za rad sa

djecom sa posebnim potrebama i uspostavljena je baza podataka učenika sa posebnim potrebama.

Naša inicijativa – zajednica roditelja djece sa invaliditetom obezbijedila je asistente za učenike sa posebnim potrebama u redovnim školama, Osnovna svrha bila je da se omogući kvalitetno obrazovanje učenicima sa posebnim potrebama. Ovo je realizovano uz odobrenje Ministarstva prosvjete i nauke kroz njegov pilot program pomoći za studente sa invaliditetom obrazovanim korišćenjem inkluzivnog modela čime je omogućeno profesionalno razvojno iskustvo za uključeno osoblje, kao i za druge. Udruženje mladih sa invaliditetom sprovelo je projekat promovisanja inkluzivnog obrazovanja koji je obuhvatao istraživanje o srednjoškolskim učenicima sa invaliditetom u redovnim i specijalnim školama i promovisanje njegovih rezultata kroz kampanje. Njime su takođe promovisane mogućnosti za mlade sa invaliditetom u višem obrazovanju. Projekti poput ovih koji su sproveli ne-nastavnici, ali koji su obuhvatali nastavnike, su duboko razvojni u smislu saradnje.

Podaci istraživanja na terenu

Ispitanici iz grupe donosioca odluka smatraju da je prva povratna reakcija na sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori veoma pozitivan: nastavnici učestvuju u obuci kao učesnici i kao treneri. Međutim, oni smatraju da se ova obuka nastavnika u poboljšanju metodoloških i didaktičkih teoretskih znanja u stručnom obrazovanju sprovodi kroz razne nekontinuirane i često kratkoročne projekte i stoga se ne mogu smatrati sistematskim pristupom u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju nastavnika.

Direktori škola smatraju da je važno ponuditi stručno usavršavanje i obezbijediti više tema koje će se pokriti – poput problematičnog ponašanja školskih učenika, empatičnog rada sa učenicima i kolegama, razvojne psihologije i kulture Roma i načina života – kako bi se uklonile predrasude. Oni cijene to što je veliki broj seminara za stručno usavršavanje realizovan – što je rezultiralo, kako oni vjeruju, poboljšanju profesionalnih sposobnosti nastavnika i pozitivnijim stavovima školskog osoblja. Zaključili su da je Profesionalno usavršavanje nastavnika za školske programe dobro osmišljeno i bavi se potrebama i realnošću škola. Međutim, oni naglašavaju potrebu posvećivanja više pažnje srednjem stručnom obrazovanju.

Nastavnici u osnovnim školama imali su mnogo prilika za obuku. I predavačima iz nižih razreda i predmetnim nastavnicima potrebno je više znanja i vještina za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (kako su primijetili autori u praksi i što su potvrdili nastavnici i edukatori nastavnika u istraživanju). Nastavnici u srednjem stručnom obrazovanju nisu primili nikakvu obuku u ovoj oblasti. Takođe, autori su pronašli razlike kod različitih grupa nastavnika u smislu motivacije, spremnosti da prihvate inovacije i iskoriste svoju inicijativu za prilagođavanje njihovih nastavnih procesa i metoda pojedincima ili podgrupama.

Istraživanje je takođe pokazalo da stručno usavršavanje ne obezbjeđuje dovoljno znanja i samopouzdanja nastavnicima za optimalan rad sa djecom sa posebnim potrebama i bavljenje raznolikostima. Nastavnici ispitanici bili su mišljenja da Zavodu za školstvo treba dati mandat da utvrdi standarde primijenjenog znanja (detalje nastavnog plana i programa) za učenike sa posebnim potrebama.

Prema našim ispitanicima, tokom stručnog usavršavanja pojavljuju se razlike kod nastavnika u motivaciji i spremnosti da se prihvate inovacije. Kao rezultat toga primijećeno je da lična inicijativa da se razviju i koriste individualni nastavni planovi sa učenicima nije često dovoljna. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametanje. Stoga postoji otpor prema individualizovanom predavanju i nedostatak inventivnosti i kreativnosti, naročito kada se od nastavnika traži da primijene principe interaktivnog predavanja.

Pored toga, fokus grupe su pokazale da nastavnici nijesu informisani o svojoj ulozi i obavezama u vezi sa Odborom za orijentaciju djece sa posebnim potrebama (nastavnici su posebno očekivali da odbor precizno i jasno vodi školu kroz rad sa djetetom). Neki ispitanici vjeruju da je bilo dovoljno obuke za nastavnike za ovu vrstu rada, dok sami nastavnici ne osjećaju da imaju dovoljno samopouzdanja da samostalno realizuju ovu aktivnost. Iz ovog neslaganja proističe još veće neslaganje o ulogama nastavnika u procjenjivaju uspjeha učenika. Neki vjeruju da je proces evaluacije jednostavan logički proces zasnovan na kreiranju individualnog nastavnog plana sa individualizovanim ciljevima učenja za koje su nastavnici obučeni. Međutim, nastavnici i dalje nijesu ubijeđeni zbog njihovog nepoznavanja individualizovanih standarda uspjeha učenika i njihove nespremnosti da se bolje upoznaju kroz praksu. Oni smatraju da je rješenje još više obuke.

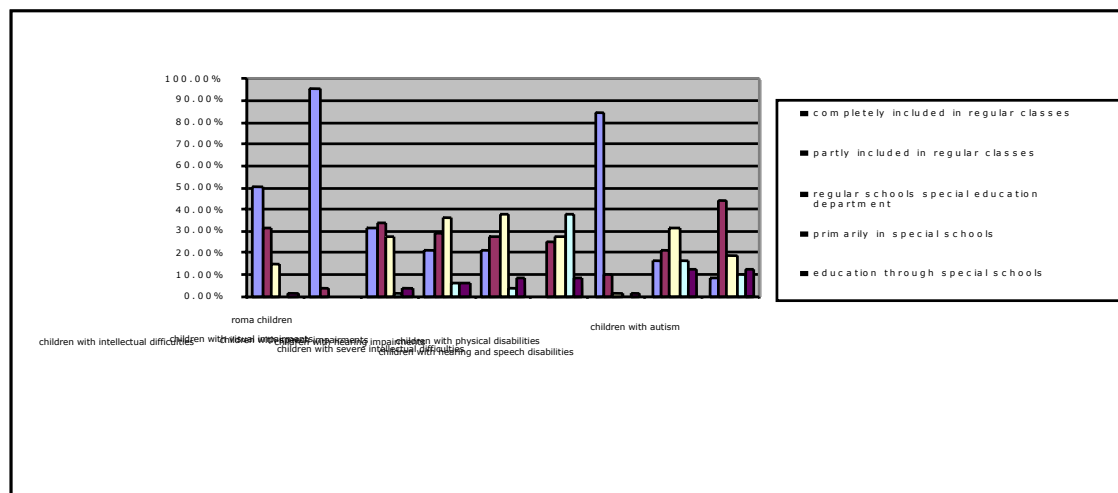
Kada je u pitanju spremnost nastavnika za izgradnju inkluzivne kulture među učenicima, fokus grupe nastavnika (i osnovnih i srednjih škola)⁸¹ pokazale su sljedeće:

Učenici generalno razumiju i poštuju raznolikost zato što je to karakteristika učenika. Međutim, adolescenti istovremeno imaju potrebu za pripadnošću i vezivanjem za grupu i da brinu o sopstvenoj sigurnosti i zato biraju da odbijaju i isključuju one koje smatraju različitim. Iz ovog razloga je veoma teško da se nađe ravnoteža, naročito kada nastavnici nemaju dodatnu obuku i nijesu informisani kako da rješavaju takve situacije.

Sličnu zabrinutost su izrazili roditelji. Oni su ukazali na značaj pripreme učenika i osoblja za razvojnu fazu puberteta koja je delikatna za učenika sa ili bez invaliditeta.

Generalno gledano, autori su skloni da zaključe da je dosadašnje učešće nastavnika u stručnom usavršavanju doprinijelo razvoju izvjesnog nivoa afirmativnih inkluzivnih stavova prema učenicima sa invaliditetom i prema RAE učenicima, barem među konsultovanim nastavnicima(vidjeti Sliku).

Slika. Stavovi nastavnika prema načinima školovanja određenih grupa učenika



⁸¹ Razgovori fokus grupa sa nastavnicima iz osnovnih i srednjih škola.

Međutim, nastavnicima još uvijek treba veća podrška i dodatno znanje o karakteristikama specifičnih invaliditeta, obuka za teme poput predrasuda, vjerovanja i stavova, bolje razumijevanje principa koje svako dijete može naučiti, praktičnije radno iskustvo u školama i direktan kontakt sa djecom različitog društvenog statusa i različitih sposobnosti, pristup priručnicima za dobru praksu, itd.

Iz perspektive autora, kreirani su dobri preduslovi za kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (individualno, grupno, formalno i neformalno) na nivou politike koja se vodi. Nastavnici mogu da biraju obrazovne programe iz kataloga i da koriste priručnike koji im se isporučuju. Veliki broj kurseva za stručno usavršavanje nastavnika je realizovano. Istraživanja ukazuje (mada se to ne može dokazati) da je ovo rezultiralo određenim nivoom povećane stručne sposobnosti i pozitivnijim stavovima kod nastavnika.

Međutim, nedostatak stručnog nivoa usavršavanja – kao i kod inicijalnog obrazovanja – koje su ispitanici u najvećem broju primijetili je njegovo obezbijedivanje za predmetne nastavnike i nastavnike u opštem i stručnom srednjem obrazovanju. Stručno usavršavanje zapravo treba da bude kompenzacija za nedostake u inicijalnom obrazovanju nastavnika po pitanju inkluzije, ali umjesto toga i dalje se nastavlja taj deficit. I rezultati istraživanja i zajednička iskustva i zapažanja autora ukazuju da su ovim nastavnicima potrebna dodatna znanja i vještine da rade sa učenicima, naročito učenicima sa posebnim potrebama, i da razviju sposobnosti za postupanje sa raznolikostima u učionici.

Autori su utvrdili postojanje anomalija i nedosljednosti između radnih navika, sposobnosti, predrasuda i stavova nastavnika. Autori vjeruju da stručno usavršavanje nastavnika ima ključnu ulogu u prevazilaženju ovih problema kroz kontinuirano obrazovanje, profesionalnu pomoć i bolju komunikaciju sa porodicama i među školskim osobljem, naročito među nastavnicima i osobljem školskih službi (psiholozima, pedagozima, itd).

Istraživanje je dovelo do značajnog broja podataka dobijenih od lica koja su u posjedu značajnih informacija, mada je ovo kvalitativna studija ograničenog obima iz koje se nikakva generalizovana rješenja za nedostatke po pitanju inkluzije ne mogu utvrditi. Međutim, neki nalazi studije, u skladu sa ovim obimom, mogu ukazati na neke razvojne puteve i mogu se pridodati široko rasprostranjenim saglasnim stavovima obrazovanih i iskusnih pojedinaca, među kojima su

profesionalci iz obrazovnih i nevladinih sektora, budući profesionalci (studenti koji se pripremaju za poziv nastavnika), roditelji i sami učenici u školama.

Autori sugerišu da su minimalni standardi po pitanju jednakosti i antidiskriminacije u crnogorskom obrazovanju koji se najhitnije moraju ispuniti sljedeći: strategije za pravovremenu rehabilitaciju za djecu i učenike sa posebnim potrebama čije je stanje takvo da bi reagovalo na takve strategije, dobro osmišljeno stručno usavršavanje nastavnika za potpunu društvenu uključenost (inkluziju) svih učenika (što zahtijeva i realno sistematsko i lično poštovanje raznolikosti) i dodatna profesionalna podrška. Sve ovo bi trebalo biti pomognuto promocijom inkluzije kao širokog koncepta – kao u ovoj ETF studiji – obuhvatajući poptuni spektar sposobnosti i društvenog statusa učenika.

6. PREDLOZI ZAJINTERESOVANIH STRANA

Iako nije inicijalno predviđeno, intervjuisane zainteresovane strane i učesnici fokus grupa pružili su brojna gledišta po pitanju neophodnih poboljšanja u postojećem obrazovnom sistemu i pripremi nastavnika za inkluziju. Kako nije objavljeno puno izvještaja koji bi takođe prikazali konstruktivna gledišta različitih zainteresovanih strana, naročito nastavnika, po pitanju obrazovnog sistema i stručnog i inicijalnog usavršavanja nastavnika u kontekstu društvenih i kulturoloških različitosti, činilo se važnim da se dâ sumarni prikaz prikupljenih mišljenja. Stoga sljedeće poglavlje daje prikaz preporuka i predloga koje su dale različite zainteresovane strane koje su učestvovalе u studiji ili koje su odgovorile na konsultacije po pitanju nacрта na ETF Regionalnom sastanku o inkluzivnom obrazovanju koji je održan u Turinu 9.-10. decembra 2009. godine. Ove preporuke i predlozi činili su se važnim za proces edukacije nastavnika po pitanju inkluzivnog obrazovanja u kontekstu društvenih i kulturoloških različitosti.

6.1 Kreatori politike

Naši ispitanici iz grupe na nivou sistema sačinjene od donosioca odluka primijetili su da postoje sljedeći problemi:

1. Nepostojanje uslova u većini škola za individualizovano predavanje (broj učenika u učionici, oprema za organizaciju i skladištenje, nastavni materijali, itd);
2. Nedostatak asistenata za učenike sa posebnim potrebama kako bi im se pružila praktična podrška u učionicama;
3. Nedostatak osoblja (naročito specijalista za posebne obrazovne potrebe) kao podrške djeci sa invaliditetom i njihovim nastavnicima;
4. Nedostatak asistenata romskog porijekla ili sa znanjem romskog jezika;
5. Niži nivoi inkluzije i manjak obuke nastavnika o načinima uključivanja različitih učenika na nivou srednje škole, sa posebnim naglaskom na srednje stručno obrazovanje;
6. Spora i neefikasna primjena pravila za napredovanje nastavnika ka višem statusu;
7. Ostali problemi obuhvataju nerazvijene mehanizme za pronalaženje djeci školskog uzrasta koja nijesu u školskom sistemu ili koja napuštaju školu čim je prije moguće, nizak nivo obrazovnog uspjeha i kontinuirano visoke stope napuštanja škole od strane učenika RAE porijekla.

Predstavnici lokalne samouprave preporučili su dodatnu fiskalnu decentralizaciju i preusmjeravanje fiskalnih prihoda sa države na opštine čime bi se povećale finansijske sposobnosti za kreiranje uslova za potpuno integraciju stanovništva na lokalnom nivou. Oni su takođe bili mišljenja da se neke oblasti odgovornosti za osnovno i srednje obrazovanje treba prenijeti na lokalni nivo.

Uloga lokalnih zajednica mora biti veća po pitanju politike registrovanja djece, naročito u srednjem i višem obrazovanju. Politika upisa treba da bude usklađena sa potrebama lokalnih zajednica.⁸²

Na kraju, predstavnici lokalne samouprave su zaključili i preporučili veću pokrivenost i podršku u okviru obrazovanja nastavnika u razvoju i sprovođenju novih programa za rad sa učenicima sa

⁸² Refik Bojadžić, Predsjednik Skupštine Bijelo Polje.

specifičnim problemima i opširnije programe koji se bave razvojem međukulturološke osjetljivosti. Stručno usavršavanje treba da se odvija paralelno sa sigurnim uspostavljanjem crnogorskih trenera kako bi se osigurao nesmetani prelazak sa međunarodnih NVO i ostalih međunarodnih trenera u razvoju pristupa inkluziji. Odluke Komiteta za orijentaciju učenika sa posebnim potrebama treba da budu poboljšane i standardi jasno definisani. Kurs osnovnih studija u svim institucijama za obrazovanje nastavnika treba da uvrste predmet koji će obuhvatati metode rada sa učenicima sa posebnim potrebama. Treba uspostaviti održivi kurs specijalističkih studija za inkluzivno obrazovanje i odjeljenje za obuku profesionalaca za rehabilitaciju i obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama.

6.2 Treneri/edukatori nastavnika

6.2.1 Inicijalno usavršavanje

Treneri su naveli da se koncept obrazovanja u insititucijama za obrazovanje nastavnika treba promijeniti kako bi se primijenili novi obrazovni modeli, uvele inovacije u pristupima predavanju, uključili predmeti koji se bave metodama rada sa učenicima sa posebnim potrebama i uključilo više oraktičnog rada tokom studija kako bi se obezbijedilo obrazovno osoblje visokog kvaliteta koje može odgovoriti izazovima modernih koncepata obrazovanja.

Prema mišljenju direktora škola, nastavnici još uvijek pokazuju predrasude po pitanju učenika sa invaliditetom i RAE populacije. Važno je poboljšati njihovo znanje o ovoj temi i sposobnosti za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i RAE porijekla.

Njihovi implicitni ili eksplicitni stavovi sugerišu da direktori škola smatraju da su sljedeće sposobnosti nastavnika važne za inkluzivno obrazovanje:

- Korišćenje različitih oblika procjene kako bi se pomoglo učenicima da stiču znanja i bolje instrukcije

- Prilagođavanje nastavnog plana i programa kako bi se zadovoljile potrebe određenih učenika
- Prepoznavanje i poštovanje kulturoloških i individualnih razlika
- Da bude sposoban da prepozna posebne potrebe i da obezbijedi što je potrebno ili da potraži pomoć
- Da bude sposoban da prepozna nadarene učenike i da obezbijedi ono što im je potrebno
- Podsticanje međukulturološkog poštovanja i razumijevanja među učenicima
- Vjerovanje u mogućnost obrazovanja svakog djeteta.

6.2.2 Stručno usavršavanje

Prema ispitanicima, neophodno je usvojiti koncept kontinuiranog učenja, sa posebnim fokusiranjem na teme poput predrasuda, učenja o kulturi i tradiciji Roma, usavajanje principa bilingvalizma u nastavnom procesu, individualizovani pristupi u okviru procesa učenja, itd.

Treneri su bili mišljenja da se najveće prepreke i problemi ogledaju u nedostatku literature i resursa i veliki broj učenika u odjeljenjima. Nastavnici nemaju specifičnu podršku koja im je potrebna (npr. podršku asistenata i u nastavnim i profesionalnim službama i angažovanje specijalista iz mobilnih timova) kako bi se poboljšao kvalitet timskog rada i na kraju dostignuća učenika.

Nastavnici razumiju da je inkluzija neophodan i da je uvođenje djece sa posebnim obrazovnim potrebama opravdano, ali njihovo profesionalno ponašanje pokazuje samo deklarativno, ali ne i realno praktično prihvatanje zbog toga što nemaju dovoljno znanja za rad sa učenicima sa posebnim potrebama.⁸³

Nastavnici takođe naglašavaju potrebu sprovođenja i poštovanja pravnih propisa o standardima u vezi sa brojem učenika u odjeljenjima. Trebalo bi biti manji broj učenika u odjeljenjima. Ako bi se ovo primijenilo, nastavnicima bi bilo lakše da primijene znanje (iz inicijalnog pa do stručnog

⁸³ Vesna Dimitrijević, trener inkluzivnog obrazovanja.

usavršavanja) i da primijene inkluziju. Takođe, pomoć i podrška za nastavnike bi trebalo da budu obezbijeđeni kroz angažovanje dobrovoljaca (učenici sa nastavničkih fakulteta bi bili pogodni) da posebno pomognu kod školskih učenika sa ozbiljnim poteškoćama (intelektualnim invaliditetima, problemima u ponašanju, autizmom, itd).

Naši ispitanici takođe smatraju da je neophodno da školsko osoblje nastavi sa profesionalnim razvojem za rad sa učenicima sa invaliditetom i RAE učenicima (naročito u školama u kojima su učenici romske populacije integrisani). Profesionalni razvoj mora biti zasnovan na praktičnom iskustvu i konkretnim primjerima.

Ispitanici takođe smatraju da stručno usavršavanje nastavnika mora i da obuhvata sistemsku evaluaciju obuke i rezultirajući razvoj i kontinuiranu podršku nastavnicima.

Po pitanju sposobnosti neophodnih i/ili poželjnih za razvoj inkluzivnog obrazovanja, edukatori nastavnika su bili mišljenja da je nastavnicima potrebna veća zastupljenost inkluzivnih i međukulturoloških sadržaja i predmeta u njihovim kursevima kroz uspostavljanje interdisciplinarnih katedri na fakultetima i specijalističkih i postdiplomskih studija za inkluzivno obrazovanje i međukulturološku pedagogiju. Romski jezik i kultura treba da budu uvedeni kao izborni predmet u kursevima obrazovanja nastavnika, što će dovesti do efektivnijeg inkluzivnog obratovanja Roma i većeg i dugotrajnijeg upisa. Razvoj interpersonalnih komunikacijskih vještina kod nastavnika moglo bi dovesti do prepoznavanja i razumijevanja problema sa kojima se učenici određenog starosnog doba suočavaju, kao i jačanju razumijevanja razvojnih problema kod učenika. Radom na shvatanju nastavnika o njihovim sopstvenim stereotipovima i predrasudama se takođe smatralo važnim. Na kraju, edukatori nastavnika smatrali su da je neophodno podsticati studente koji se pripremaju za poziv nastavnika da rade u školama i vrtićima u sklopu njihovih kurseva i da rade kao asistenti dobrovoljci.

6.3 Nastavnici

Nastavnici smatraju da obrazovni sistem ne pruža adekvatne uslove u kojima se mogu zadovoljiti potrebe učenika sa posebnim potrebama. Nastavnici umiju da prepoznaju talentovane učenike, ali

se trenutno naglasak stavlja na učenike sa invaliditetom. Glavni razlog za ovu razliku može biti u tome što nastavnici nalaze da je lakše prilagoditi osnovne školske programe njihovim dopunjavanjem kroz dodatne nastavne aktivnosti i uspostavljanje grupa za učenje i istraživanje koje omogućavaju izražavanje i dalji razvoj talenta.

U pogledu izrade i primjene individualnih obrazovnih planova, nastavnici smatraju da je neophodno izdvojiti vrijeme za prepoznavanje i ocjenjivanje karakteristika, sposobnosti, prednosti i slabih tačaka učenika. Ovo će omogućiti istinsko razumijevanje mogućnosti učenika kao osnova za individualne obrazovne planove. Nastavnici imaju slobodu i nezavisnost u izboru metodologije i materijala koje će koristiti u učionici. S druge strane, ova nezavisnost i sloboda znače da iz predloženog okvira sami moraju organizovati način rada sa učenicima. Nastavnici smatraju da optimalan broj učenika u učionici ne bi trebalo da bude veći od 25, naročito u svrhu djelotvorne izrade i primjene individualnih obrazovnih planova u praksi.

Nastavnici ispitanici takodje su naglasili značaj bolje finansijske motivacije kroz povećanje zarada. Vjeruju da bi finansijska satisfakcija dovela do boljeg kvaliteta rada u učionici. Oni smatraju da se inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika moraju ojačati i da bi trebalo imati bolje resurse za rad i više savremenih knjiga za učenike i nastavnike. Medjutim, takodje vjeruju da nastavno osoblje ima kapacitet za sprovođenje svih aspekata reformskog procesa ukoliko se njihov položaj i status u društvu unaprijede a njihovo obrazovanje i znanje vrednuju. Takodje su izrazili želju za mogućnošću da se u praksu uvede podrška od strane kolega i da se razvija razmjena iskustava medju školama, možda kroz razvoj klastera za zajedničke aktivnosti škola.

7. NALAZI I PREPORUKE

7.1. Nalazi

Vlada Crne Gore pokrenula je sveobuhvatne reforme obrazovnog sistema 2000. godine, što je kao rezultat donijelo promjene zakona za sve obrazovne nivoe. Zacrtni principi reforme čine temelj

strategija za socijalnu uključenosti u Crnoj Gori, naročito kroz povećano učešće i podršku roditelja i lokalnih zajednica u životu škola, uvođenje indikatora i standarda kvaliteta, uvođenje otvorenog i fleksibilnog kurikulumu, korišćenje udžbenika lišenih bilo kakvih ideoloških, vjerskih i drugih predrasuda, i ukupnu promociju nastavnih pristupa orijentisanih na dijete (OSI, 2007.g.).

Pored ukupne obrazovne reforme, Crna Gora je uložila značajne napore u razvoj strategija i zakona za uspostavljanje sistema inkluzivnog obrazovanja. Koncept inkluzivnog koji je usvojen u kreiranim strategijama u Crnoj Gori usmjeren je na posebno ranjive grupe, naročito stanovništvo RAE i djecu sa posebnim potrebama. Usvojene strategije i legislativa koji su usmjereni na inkluziju pokazuju početne rezultate, tj. veći broj djece sa posebnim potrebama u školama, korišćenje Indeksa za inkluziju (Booth i Ainscow, 2002.g., crnogorsko/srpsko izdanje, 2009.g.) za mjerenje inkluzije, uključenost Roma u redovne umjesto u specijalne škole, itd.

Kada su u pitanju manjine, nacionalna legislativa u oblasti obrazovanja odražava ustavom zagarantovano obrazovanje manjinama na nivou opštih ciljeva i principa obrazovanja, kao i na nivou obezbjedjenja obrazovanja za pojedince. Budući da je utemeljeno u ustavom garantovanim pravima i nacionalnoj legislativi, obrazovanje za učenike pripadnike manjina organizovano je na njihovom maternjem jeziku. Kurikulum je identičan sa osnovnim kurikulumom, uz dodatne časove i literaturu na njihovom maternjem jeziku.

Imajući u vidu naglasak na inkluziju djece sa invaliditetom, intervjuisani nastavnici su prije svega govorili o posebnim kompetencijama neophodnim za rad sa učenicima sa invaliditetom. Oni su posebno naglasili značaj kompetencija za izradu i primjenu individualnih obrazovnih planova. Nastavnici su pokazali da se smatraju kompetentima da prepoznaju individualne potrebe učenika, ali su izdvojili jasan nedostatak kompetencije za rad sa identifikovanim potrebama.

Prema stanovištu autora, nastavnici su prioritet dali kompetencijama koje direktno koriste u svojim učionicama. Stoga su nastavnici u rijetkim slučajevima pominjali šire kompetencije neophodne za pružanje podrške kognitivnom, emocionalnom i moralnom razvoju ili kompetencijama neophodnim za izgradnju odnosa sa roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i onim za razvoj znanja i razumijevanja dokumenata i principa koji su temelj socijalne uključenosti, antidiskriminacione strategije, itd. Štaviše, nastavnici su, pored razvoja sopstvenih kompetencija, naglasili značaj razvijanja mehanizama profesionalne podrške za nastavnike kroz specijalističke usluge. Poseban

problem, u ovom pogledu, predstavlja nepostojanje programa visokog obrazovanja u oblastima relevantnim za izgradnju specijalističkih usluga podrške nastavnicima u Crnoj Gori.

Pregled programa za inicijalno obrazovanje nastavnika ukazao je na jasnu razliku između nastavnika društvenih nauka i nastavnika prirodnih nauka, kao i razliku u pogledu nastavnika stručnih predmeta u stručnom obrazovanju. Za razliku od nastavnika društvenih nauka, ovim drugim nastavnicima nedostaje osnovno obrazovanje iz psihologije, pedagogije, didaktike, itd. Primarni fokus njihovog obrazovanja nije na nastavničkoj profesiji kao takvoj, već na njihovom određenom predmetu izučavanja. Stoga treba naći djelotvorna rješenja za stručno usavršavanje nastavnika koji su već u obrazovnom sistemu, dok inicijalno obrazovanje treba dopuniti da bi obuhvatilo i osposobljavanje budućih generacija tih nastavnika.

Štaviše, ukupan pregled inicijalnog obrazovanja nastavnika takodje ukazuje na nedostatak praktičnog poznavanja didaktike, naročito metoda u nastavi, kao i razvojne i pedagoške psihologije. Pored toga, u raznim programima inkluzivno obrazovanje nije integralni vodeći princip već se, umjesto toga, promovira kroz niz dodatnih, ponekad fakultativnih, predmeta, koji su prvenstveno usmjereni na obrazovanje učenika sa posebnim potrebama.

Prema mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da omogući veći naglasak na individualnom radu i obezbjedjenju pristupa učenika onome što se uči (da ne tretira učenika samo kao dio grupe). Smatraju da je značajno podstaći interesovanje u učenicima kao ljudima sa svim svojim problemima i dilemama, a ne samo pokazivati zanimanje za njihove rezultate. Neophodno je da nastavnici razumiju sopstveno ponašanje i njegov uticaj na ponašanje učenika. Edukatori nastavnika su sami ukazali na to da koncept obrazovanja na Nastavničkom fakultetu treba preusmjeriti u pravcu novih obrazovnih modela i inovacija u pristupima podučavanju, i dodati nekoliko predmeta iz oblasti metoda rada sa učenicima sa posebnim potrebama kao i uvesti više praktičnog rada, obezbjedjujući na taj način obrazovanije osoblje koje se može nositi sa izazovima savremenih obrazovnih koncepata.

Izgleda da postoji svijest o društvenom značaju inkluzivnog obrazovanja među edukatorima nastavnika i studentima koji se pripremaju za nastavnički poziv. Postojeća svijest doprinosi djelimičnom prihvatanju djece sa invaliditetom i djece pripadnika RAE za obrazovanje u redovnim školama. Ovo prihvatanje, iako nije potpuno, doprinosi potrebi da se izvrši pregled i modernizovanje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika na način da postanu senzitivniji na

raznovrsnost medju učenicima i potrebe pojedinačnih učenika. Postoji visok nivo saglasnosti medju ispitanicima da pitanja u vezi školovanja učenika sa posebnim potrebama treba da prožimaju sve predmete u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika. Međutim, dok je značajno za studente koji se pripremaju da postanu nastavnici da razvijaju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine za rad sa djecom sa posebnim potrebama, takodje je od suštinske važnosti da se proširi koncept inkluzije da bi obuhvatio sve moguće razlike prisutne medju učenicima.

Profesionalni razvoj svih zaposlenih u obrazovanju nadležnost je Odsjeka za kontinuirani profesionalni razvoj u Zavodu za školstvo. Zavod za školstvo vrši stručno usavršavanje zaposlenih u školama i priprema obrazovne programe, kataloge i priručnike za osnovno obrazovanje, opšte srednje obrazovanje i opšte predmete za srednje stručne škole, objavljujući ih na kontinuiranoj osnovi. Osnovni ciljevi ovog osposobljavanja su sljedeći: (1) profesionalni razvoj nastavnika; (2) individualni napredak nastavnika; (3) poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovnog sistema. Sistem osposobljavanja i profesionalnog razvoja nastavnika osmišljen je da unaprijedi inicijalni dio profesionalnog obrazovanja nastavnika. Značajan dio stručnog usavršavanja nastavnika takodje obavljaju spoljni provajderi.

Ukupno gledano, autori su skloni da zaključe da je učešće nastavnika u stručnom usavršavanju do danas doprinijelo razvoju izvjesnog stepena afirmativnih stavova prema inkluziji učenika sa invaliditetom i učenika iz RAE populacije, bar kad su u pitanju nastavnici koji su učestvovali u ovom ispitivanju.

Međutim, nastavnicima je još uvijek potrebno više podrške i dodatnih znanja o karakteristikama posebnih vrsta invaliditeta, kao i obuka u pogledu prirode predrasuda, uvjerenja i stavova i o tome kako oni utiču na podučavanje i učenje. Potrebno im je da prihvate princip da svako dijete može da uči, i treba im više praktičnog iskustva u radu u školi kao i direktan kontakt sa djecom iz različitih okruženja i djecom različitih sposobnosti, uz pristup dobrim praktičnim priručnicima, itd.

Iz perspektive autora, preduslovi za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika (individualni, grupni, formalni i informalni) dobro su osmišljeni na nivou programske politike. Nastavnici imaju mogućnost da biraju obrazovne programe i priručnike iz kataloga, budući da se i jedni i drugi dostavljaju školama.

Bez obzira na to, ispitanici najviše uočavaju slabosti u stručnom usavršavanju i inicijalnom obrazovanju za predmetne nastavnike i nastavnike u opštem srednjem i stručnom obrazovanju. Kroz stručno usavršavanje treba zapravo nadoknaditi nedostatak obrazovanja za inkluziju u inicijalnom obrazovanju, međutim, umjesto toga kroz njega se taj nedostatak nastavlja. Iz nalaza istraživanja i iz iskustava i opservacija koje je autor podijelio sa drugima, izgleda da su ovim nastavnicima neophodni dodatno znanje i vještine za rad sa učenicima (naročito učenicima sa posebnim potrebama u obrazovanju) i razvoj kompetencija za rad sa razlikama u učionici.

7.2. Preporuke

Autori vjeruju da su stavovi nastavnika o inkluziji i uticaj tih stavova na sprovođenje inkluzije ono što bitno naglašava značaj pojedinačnih nastavnika. U učionici i izvan nje, nastavnici su primjer po kojem djeca mogu u većoj ili manjoj mjeri oblikovati sopstveno ponašanje i stavove prema inkluziji. Da se zaključiti, iz našeg malog istraživanja i dugog profesionalnog iskustva, da nastavnici nisu u potpunosti spremni da prihvate koncept socijalne uključenosti u njegovom najširem smislu tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Veći naglasak stavlja se na učenike sa invaliditetom nego na šira pitanja društvene i kulturološke raznovrsnosti.

Autori su također utvrdili razlike u nivoima razumijevanja i poštovanja raznovrsnosti među nastavnicima, što, po našem mišljenju, u velikoj mjeri zavisi od količine i vrste informacija koje nastavnici imaju o svojim učenicima.

Postoji izvjesno neslaganje u pogledu uloge školske uprave u definisanju plana za dalje unapređenje nastavnih kompetencija, na osnovu njihovog vidjenja potreba škole, i ocjena nastavnika o potrebama za stručnim usavršavanjem sa ciljem unapređenja nastavnih kompetencija. Slične tenzije postoje u definisanju pojedinačnih uloga školske uprave i nastavnika u bavljenju nizom pitanja vezanih za inkluziju, npr. odgovarajuće veličine razreda za pravilnu integraciju djece sa posebnim potrebama u obrazovanju, neophodnog obima posla za pravilno bavljenje pitanjima vezanim za inkluziju, itd. Ovim tenzijama doprinosi nejasna uloga nastavnika u cijelom procesu.

Na osnovu nalaza istraživanja predstavljenih i objašnjenih u ovom izvještaju, autori predlažu zaključke i preporuke navedene neposredno u tekstu ispod.

Kampanja za promociju inkluzivnog obrazovanja mora da bude i dugotrajna i strateškog karaktera. Imajući na umu postojeći naglasak na integraciju djece sa invaliditetom u redovne škole, kampanju sada treba proširiti da bi se više usmjerila na raznovrsnost i kulturološke razlike, da bi na taj način omogućila širu socijalnu uključenost.

Treba modernizovati metode podučavanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Ovim bi se omogućilo da edukatori nastavnika sami budu osposobljeni da podučavaju koristeći moderne pristupe. Modernizacija takodje treba da se zasniva na dogovorenom skupu nastavnih kompetencija koje bi obuhvatile socijalnu uključenost i obrazovanje za sve.

Na osnovnim studijama (svih) fakulteta treba, na kraći rok, uvesti modul koji pokriva metode rada sa djecom sa posebnim potrebama u obrazovanju. Filozofski fakultet treba, na duži rok, da razmotri da kao prioritet postavi prilagodjavanje svih predmeta u vezi sa obrazovanjem nastavnika (pedagogiju, psihologiju, didaktiku, metodologije, itd.) tako da se pitanja i pristupi značajni u širenju osnova inkluzivnog obrazovanja nadju kao redovan sastavni dio svih predmeta, umjesto da se predstavljaju kao nešto priključeno. Ovo bi se, na duži rok, primijenilo na nastavničko obrazovanje za sve nastavnike.

Treba naći rješenje za nastavnike u stručnom obrazovanju. Treba primijeniti sistematski pristup da bi se obezbijedilo obrazovanje iz predmeta relevantnih za nastavničku profesiju na fakultetima na kojima takve kompetencije ne čine dio njihovog studijskog programa (npr. inženjerski fakulteti). Moguća rješenja se mogu tražiti kroz saradnju medju fakultetima i kroz razvoj programa stručnog usavršavanja u saradnji sa Filozofskim fakultetom, osmišljenih posebno za te nastavnike.

Usljed nedostatka specijalističkih obrazovnih programa za one koji rade sa učenicima sa posebnim potrebama, treba pokrenuti takav program ili fakultet u Crnoj Gori.

Stručno usavršavanje nastavnika treba, na duži rok, da ponudi široku lepezu izbora kraćih i dužih kurseva koji podupiru nacionalne prioritete u obrazovanju, kao što je razvoj inkluzivnih škola. Pohadjanjem kurseva iz raspoložive ponude, nastavnici će moći da doprinesu unapredjenju svoje škole i težnjama Crne Gore u sferi obrazovanja, uz razvijanje sopstvene profesionalnosti i izgleda na unapredjenje u karijeri.

Promjene su potrebne i na nivou škole. Treba dati prioritet dodatnim časovima za djecu, naročito mentorskim časovima, gdje djeca pohađaju dodatne specijalizovane razrede sa odgovarajuće osposobljenim osobljem, osmišljene u skladu sa njihovom posebnom situacijom i zahtjevima.

Školsku upravu treba podstaći da učestvuje u programima stručnog usavršavanja za inkluzivno obrazovanje na način da se mogu snažno uključiti u vođenje svoje škole prema inkluziji, radeći na tome sa svim svojim osobljem, učenicima i njihovim porodicama i zajednicom.

Neophodno je optimizovati upis djece iz RAE populacije na predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i obezbijediti im stalnu dobrodošlicu i podršku.

Brojne su promjene potrebne na nivou sistema. Saradnja sa specijalizovanim institucijama u smislu sprovođenja djelimične inkluzije mora odmah početi. Važno je unaprijediti odlučivanje Komisije za orijentaciju djece sa posebnim potrebama (jasnije instrukcije za prilagodjavanje i rad u školama sa djecom sa posebnim potrebama u obrazovanju) i istovremeno to uskladiti sa korišćenjem individualnih obrazovnih planova od strane Ispitnog centra, kao osnove za ocjenu rezultata pojedinih učenika na kraći rok. Za roditelje treba da bude obavezujuće da prihvate obrazovanje svog djeteta kroz inkluzivni program ukoliko Komisija za orijentaciju djece sa posebnim potrebama utvrdi da je to u najboljem interesu djeteta. Odluke ove komisije treba, na srednji rok, da postanu obavezujuće i na nivou srednje škole.

Zavod za školstvo mora se odmah i aktivno uključiti u savjetovanje i praćenje kontrole kvaliteta nastavnog rada. U isto vrijeme se na kraći rok moraju jasno definisati institucionalni standardi za učeničke sa posebnim potrebama u obrazovanju. Neophodno je na srednji rok poboljšati komunikaciju između Ministarstva prosvjete i nauke i Zavoda za školstvo, između opština i škola, itd.

Centar za stručno obrazovanje treba odmah da pripremi stručno usavršavanje nastavnika, da bi se sa njegovom primjenom moglo početi što prije, naročito za nastavnike inženjerske struke i nastavnike praktičnih predmeta.

Sa ciljem pružanja podrške unaprijedjenoj legislativi i preduslovima za inkluziju, treba na kraći rok uspostaviti posebne multidisciplinarnе mreže, koje bi činili zaposleni u obrazovnim, zdravstvenim i ustanovama za socijalna pitanja, da bi se olakšala saradnja u ranom dijagnostikovanju, ranoj intervenciji i inkluziji u obrazovanje kao i u svim uslugama podrške neophodnim djetetu i porodici.

Biće neophodno da se obezbijedi prenos portfolia djece/učenika sa posebnim potrebama od predškolskog, kroz osnovno i srednje obrazovanje, do univerziteta ili zaposlenja. To treba, na duži rok, da obezbijedi napredovanje uz podršku kroz cijeli proces školovanja.

REFERENCE

Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. *Inclusive education: pushing the boundaries*. Prospekti, 38, 5-13.

Bogdan and Biklen (1982)

Booth, T. i Ainscow, M. (drugo izdanje, 2002). crnogorsko/srpsko izdanje 2009). Indeks za inkluziju. Bristol: Centar za studije inkluzivnog obrazovanja.

Booth, T. i Ainscow, M. (eds.) (1998). Od njih ka nama: međunarodna studija inkluzije u obrazovanju. *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge Falmer, London.

Zavod za školstvo (2008). Naša škola: standardi za nastavnička zvanja.

Zavod za školstvo (2009). Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2009/2010. godinu.

Zavod za školstvo (2009). Profesionalni razvoj na nivou škole. Smjernice za škole.

Ustav Republike Crne Gore. Službeni list Republike Crne Gore Br. 1/0.

Evropska fondacija za obuku (2007). Socijalna uključenost etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse. *Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice*. Kratak pregled. Evropska fondacija za obuku.

Evropska komisija (2005). Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Evropska komisija (2008). Ažurirani strateški okvir za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci. *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. COM (2008) 865 final.

Evropska komisija (2008). Unapredjenje kompetencija za 21. vijek: Agenda za evropsku saradnju u oblasti škola. *Improving Competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm

Florian, L. i Rouse, M. (2009). Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje. *The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.

Vlada Crne Gore (2008). Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori.

Vlada Crne Gore (2008). Strategija manjinske politike. Politika Vlade Crne Gore u oblasti poštovanja i zaštite prava manjina.

Vlada Crne Gore (2007). Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008-2012.

Vlada Crne Gore (2007). Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom.

Vlada Crne Gore 2005. Nacionalni akcioni plan za dekadu inkluzije Roma 2005–2015 u Republici Crnoj Gori.

Hockenos, P & Winerhagen, J. 2007. Razvod na Balkanu koji funkcioniše? Prva godina puna nade za Crnu Goru. *A Balkan Divorce that Works? Montenegro's Hopeful First Year*. Svjetski politički žurnal, izdanje 24, br. 2, str. 39-44. *World Policy Journal*.

Zakon o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim potrebama. Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.

Zakon o osnovnom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.

Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/01, 31/05, 49/07.

Zakon o gimnaziji. Službeni list Republike Crne Gore br.64/02.

Zakon o visokom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.

Zakon o manjinskim pravima i slobodama. Službeni list Republike Crne Gore br. 31/06, 51/06, 38/07.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.

Zakon o stručnom obrazovanju. Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom. Službeni list Republike Crne Gore br. 49/08.

Lesar, I., Čuk, I. i Peček, M. (2006). Kako unaprijediti inkluzivnu orijentaciju osnovne škole u Sloveniji. Slučaj Roma i djece migranata iz bivše Jugoslavije. *How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school. The case of Romani and migrant children from former Yugoslavia*. Evropski časopis za obrazovanje nastavnika. *European Journal of Teacher Education* 29 (3), str. 387-399.

Milić, T. Stanje u oblasti obrazovanja učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju u Crnoj Gori, Nastava i vaspitanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu, Podgorica. (2009)

Vlada Crne Gore – Ministarstvo prosvjete i nauke/Institut za otvoreno društvo Crne Gore (OSI) (2008). Izvještaj o situaciji djece sa posebnim potrebama u obrazovanju u Crnoj Gori, 2008.

Vlada Crne Gore – Ministarstvo prosvjete i nauke (2005). Strateški plan reforme obrazovanja za period 2005-2009. godine.

Vlada Crne Gore – Ministarstvo prosvjete i nauke/OECD (2004). Izvještaj o stanju u oblasti obrazovanja djece sa posebnim potrebama i ugrožene djece u Crnoj Gori. *Report on state in the field of education of children with special needs and children at risk in Montenegro*.

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (2007a). Razumijevanje socijalnih efekata učenja. *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Pariz: OECD.

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (2007b). Politike obrazovanja za ugrožene i učenike sa invaliditetom. *Education Policies for Students at Risk and Those With Disabilities*.

Institut za otvoreno društvo (2007). Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome, dio 2, Budimpešta: OSI.

Pantić, N. (ed.) (2008). Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana. *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.

Romska NVO koalicija "Krug" (2009). Izvještaj o primjeni politika zaštite u Crnoj Gori na nacionalnom i lokalnom nivou 2008, Podgorica.

Pravilnik o kriterijumima za određivanje oblika i stepena nedostatka, smetnje, odnosno poremećaja djece i omladine sa posebnim potrebama i njihovom uključivanju u obrazovne programe (2004). Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.

Pravilnik o normativima i standardima za sticanje sredstava iz javnih prihoda za ustanove koje izvode javno važeće obrazovne programe (2004). Službeni list Republike Crne Gore br. 73/03, 03/04, 18/04.

Pravilnik o vrstama zvanja, uslovima, načinu i postupku predlaganja i dodjeljivanja zvanja nastavnika (2009). Službeni list Republike Crne Gore br.. 43/09.

Sebba, J. i Sachdev, D. (1997). Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju? *What Works in Inclusive Education?* Barnardo's: Barkingside.

Serafimescu, I. (2008). Crna Gora, nakon jedne godine i jednog ustava. *Montenegro, one year and one constitution later*. Časopis *Sfera Politicii*, izdanje: 129-130/2008, str. 84-93.

Razvojni program Ujedinjenih Nacija (UNDP) (2004). Lica siromaštva, lica nade. *Faces of poverty, faces of hope*. UNDP.

Zgaga, P. (ed.) (2006). Izgledi za obrazovanje nastavnika u Jugoistočnoj Evropi. *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Univerzitet Ljubljana.

PRILOG 1. GLOSAR TERMINA

Inicijalno obrazovanje nastavnika. Obrazovanje koje kandidati za nastavnike moraju proći sa ciljem da se kvalifikuju za zaposlenje kao nastavnici, uključujući i programe posebno osmišljene za buduće nastavnike i programe u kojima studenti uče predmetnu oblast koja predstavlja ekvivalent školskog predmeta koji će predavati.

Stručno usavršavanje nastavnika. Aktivnosti obrazovanja i osposobljavanja na kojima se angažuju nastavnici i upravnici osnovnih i srednjih škola, nakon inicijalnog sticanja stručnog certifikata, a koje su prvenstveno ili isključivo namijenjene unapređivanju njihovog stručnog znanja, vještina i stavova, da bi djelotvornije podučavali učenike.

Predškolsko obrazovanje. Obrazovanje u predškolskim ustanovama ili školama koje prethodi osnovnom obrazovanju i služi kao priprema za redovno obrazovanje.

Osnovno obrazovanje. Obrazovanje u osnovnim školama, uključujući niži ciklus u kojem nastavnik razredne nastave podučava iz svih predmetnih oblasti, i viši ciklus u kojem različiti nastavnici vrše podučavanje iz različitih predmetnih oblasti.

Srednje obrazovanje. Obrazovanje nakon osnovnog u bilo kojoj srednjoj školi, bilo akademskog ili stručnog tipa.

Nastavnik. Opšti pojam kojim se označavaju oni koji su kvalifikovani da podučavaju na bilo kom nivou obrazovanja, uključujući nastavnike u predškolskom obrazovanju, nastavnike razredne nastave ili predmetne nastavnike i nastavnike srednjih škola.

Edukator nastavnika. Univerzitetski profesor ili drugi predavač na fakultetu ili instituciji visokog obrazovanja koji podučava studente koji se obrazuju za poziv nastavnika u inicijalnom obrazovanju i koji obezbjeđuje obuku za nastavnike na praksi u osnovnim i srednjim školama.

Student koji se obrazuje za poziv nastavnika. Student koji studira na instituciji za inicijalno obrazovanje, na kojoj se pripremaju nastavnici razredne nastave ili predmetni nastavnici i nastavnici srednjih škola akademskog i stručnog tipa.

Nastavnik na probnom radu. Nastavnik koji je stekao akademsku kvalifikaciju ali još uvijek nema dovoljno prakse u podučavanju da bi dobio punu licencu za nastavni rad.

Nastavnik mentor. Nastavnik koji je kvalifikovan, unaprijedjen ili dodijeljen da prati studente koji se obrazuju za poziv nastavnika kada studenti posjećuju škole radi sticanja praktičnog iskustva.

Potrebe za dodatnom podrškom. Potrebe djece i omladine za dodatnom podrškom čiji je cilj da u svako vrijeme i iz bilo kog razloga mogu imati koristi od školskog obrazovanja (npr. veoma sposobni učenici, učenici čije obrazovanje je prekinuto usljed bolesti ili izbjeglištva, učenici sa haotičnim porodičnim životom, dvojezični učenici, itd.).

Posebne potrebe u obrazovanju. Potrebe učenika koji imaju fizički, senzorni ili kognitivni ili drugi posebni invaliditet ili bilo koju kombinaciju navedenih. To također može obuhvatiti učenike sa socijalnim, emocionalnim i teškoćama u ponašanju.

PRILOG 2. PREGLED CRNOGORSKOG SISTEMA OBRAZOVANJA

Kao što je propisano Opštim zakonom o vaspitanju i obrazovanju iz 2002. g., crnogorski obrazovni sistem sastoji se od predškolskog, osnovnog, srednjeg, stručnog i obrazovanja odraslih education.

Predškolsko obrazovanje pruža se u predškolskim ustanovama i obdaništima za djecu od 0 do 3 godine i u vrtićima za djecu od 3 do 6 godina. Predškolsko obrazovanje nudi se u cjelodnevnom, poludnevnom ili tročasovnim programima. Roditelji imaju pravo da biraju da li će i na koju će vrstu predškolskog obrazovanja upisati svoje dijete.

Osnovno obrazovanje (u trajanju od devet godina) obavezno je za djecu od 6 do 15 godina. Osnovno obrazovanje podijeljeno je u tri ciklusa: prvi ciklus (1-3 razred), drugi ciklus (4-6 razred) i treći ciklus (7-9 razred). Svaki ciklus zahtijeva različit tip obrazovnog procesa i ima različite zahtjeve po razredima. Osnovno obrazovanje takodje je organizovano u dvije faze: faza 1 odgovara prvom i drugom ciklusu (djeca od 6 do 11 godina), a faza 2 odgovara trećem ciklusu (djeca od 12 do 14 godina).

Srednje obrazovanje pruža se u srednjim školama (gimnazijama), umjetničkim školama ili stručnim školama i traje četiri godine. U skladu sa zakonom definisanim kriterijumima, srednje škole prihvataju djecu mlađu od 17 godina koja su završila osnovno obrazovanje. Na kraju srednje škole polaže se eksterni maturalni ispit i iz obaveznih i iz fakultativnih predmeta. Stručno obrazovanje nudi tri nivoa obrazovanja: niže srednje obrazovanje (u dvogodišnjem trajanju), opšte stručno obrazovanje (u trogodišnjem ili četvorogodišnjem trajanju, u zavisnosti od programa) i više stručno obrazovanje. Opšte srednje škole otvorene su za djecu koja su završila osnovno obrazovanje i nisu starija od 17 godina. U nekim okolnostima može se upisati i učenik stariji od 18 godina, na osnovu odobrenja nastavničkog odbora. Upis spada u nadležnost Komisije za upis, koju formira stručno tijelo utvrđeno statutom škole. Preliminarni ispit nije obavezan ali se može sprovesti u slučajevima kada škola ima kapacitete i mogućnosti za organizovanje takvog ispita.

U Crnoj Gori ima 21 javna ustanova vrtić, 162 javne ustanove osnovne škole i 49 srednje škole (10 javnih ustanova gimnazija, 26 srednjih stručnih škola i 11 mješovitih srednjih škola (u kojima

paralelno postoje gimnazija i stručne škole) i 2 privatne gimnazije). Također postoje 33 provajdera obrazovanja odraslih koji su licencirani od strane Ministarstva prosvjete i nauke. Broj učenika i zaposlenih u obrazovanju, prema bazi podataka Ministarstva prosvjete i nauke iz školske 2009/2010. godine (od vrtića do srednje škole, bez obrazovanja odraslih i visokog obrazovanja) je sljedeći:

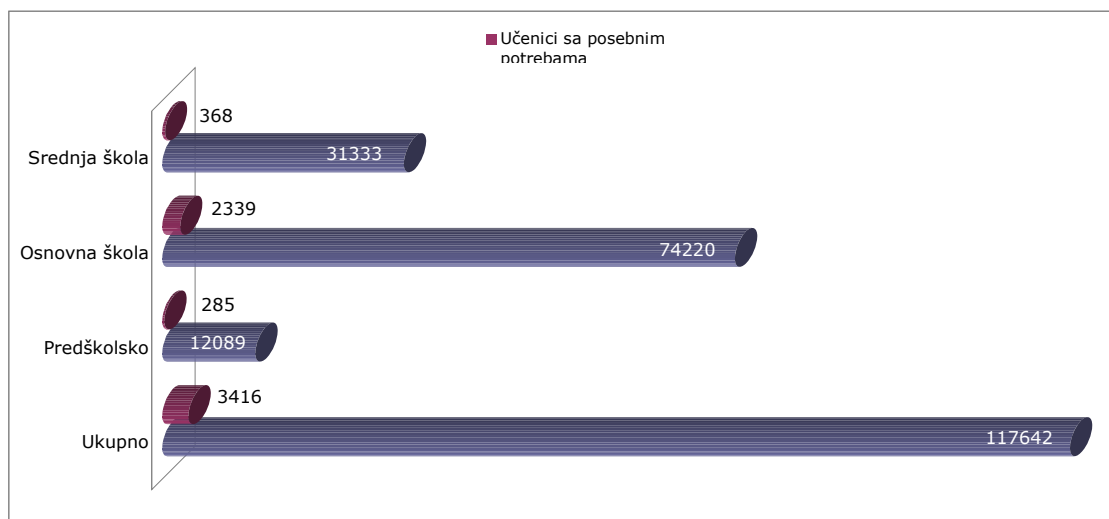
Ukupan broj učenika po svim nivoima obrazovanja	117.642
Ukupan broj zaposlenih po svim nivoima obrazovanja	13.026

Reformom obrazovanja iz 2002.g. produženo je osnovno (obavezno) obrazovanje na devet godina, a djeca počinju da idu u školu u uzrastu od 6 godina. Reformisana osnovna škola podijeljena je na tri trogodišnja ciklusa. Reformisani školski sistem u potpunosti otvara prostor za inkluziju učenika sa posebnim potrebama u redovne razrede. Zakon o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim potrebama navodi da su obrazovne institucije obavezne da pripremaju individualne obrazovne planove za učenike sa posebnim potrebama u saradnji sa njihovim roditeljima.

Individualni obrazovni plan definiše vrste obrazovnog rada za nadležne i subjekte u obrazovanju, kao i način pružanja dodatne stručne pomoći, prohodnost medju programima, prilagodjavanje organizacije, ocjenjivanje uspjeha učenika, itd.

Od samog početka razvoja sistema inkluzivnog obrazovanja – sa osnivanjem vrtića u razvojnoj grupi za djecu sa umjerenim do teškim invaliditetom (1992) kroz integraciju djece sa posebnim potrebama u redovne grupe u vrtićima (1998) i inkluziju u osnovnom obrazovanju djece sa posebnim potrebama u redovne razrede (2000) – ovaj koncept inkluzivnosti prihvaćen je i usvojen, i to ne samo kroz terminologiju. Djeca sa posebnim potrebama počinju da rastu i razvijaju se kao sastavni dio društva. Crnogorski školski sistem obuhvata 3.416 učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju (Ministarstvo prosvjete i nauke/FOSI-ROM, 2008), što predstavlja porast u odnosu na 2.415 učenika sa posebnim potrebama u obrazovanju iz prethodne godine.

Comment [AMJM2]: Vidjeti komentar u REFERENCAMA



Specijalne institucije nude mogućnosti za predškolsko obrazovanje, osnovno i srednje (stručno) obrazovanje.

1. Institut za obrazovanje i rehabilitaciju lica sa oštećenjem sluha i govora u Kotoru
2. Institut za obrazovanje i profesionalnu rehabilitaciju invalidne djece i omladine u Podgorici (djeca sa fizičkim invaliditetom, slijepa i djeca oštećenog vida)
3. "1. jun", Centar za obrazovanje i stručnu obuku u Podgorici (djeca sa intelektualnim invaliditetom i autizmom)
4. "Komanski Most", Specijalna institucija za djecu i omladinu u Podgorici (težak intelektualni invaliditet).

Obrazovanje u ovim institucijama u mnogim slučajevima implicira potrebu promjene sredine i razdvajanje djece od roditelja. U pogledu ovih specijalnih institucija, neophodne su nam sljedeće promjene: deinstitucionalizacija, transformacija u resursne centre, korišćenje individualnih obrazovnih planova, razvoj mreže dnevnih centara, itd.

Obrazovanje ostalih manjina predstavlja sastavni dio jedinstvenog obrazovnog sistema, osim za albanski jezik i književnost za albanske učenike koji nastavu prate na albanskom jeziku.

PRIOLOG 3. TABELA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIJU

	osnovno	napredno
Personalizovani pristup učenju	Unapređuje kompetencije svih učenika	Inovira nastavni rad da bi pomogao svoj djeci da uče
	Prilagodjava strategije u nastavnom radu potrebama sve djece	Izradjuje i sprovodi individualne planove učenja
	Koristi razne oblike ocjenjivanja da bi pomogao djeci da uče i unapređuje davanje instrukcija	
	Djelotvorno funkcioniše sa osobljem za podršku	
	Prilagodjava kurikulume određenim učenicima	Proaktivno se bavi nejednakostima u materijalima, programskim politikama itd.
	Vodi i podržava sve učenike	
	Pazi na kognitivni razvoj učenika, i njihov socio-emocionalni i moralni rast	
Razumijevanje i poštovanje razlika (rodovi, socio-ekonomske grupe, sposobnost/invaliditet, kultura, jezik, religija, stilovi učenja)	Povezuje se sa učenicima i njihovim porodicama na interpersonalnom nivou	
	Prepoznaje i poštuje kulturološke razlike i razlike medju pojedincima	Koristi porijeklo, uslove i karakteristike učenika kao temelj za podučavanje i učenje
	Razumije različite vrijednosti kojih se drže učenici i njihove porodice	
	Pokazuje svijest o sopstvenim pređubjedjenjima i vrijednosnim sudovima	
	Prepoznaje kako njegove pretpostavke utiču na njegov nastavni rad i odnose sa raznim učenicima	
	Prepoznaje da je znanje obilježeno ličnim vrijednostima, da ga učenik konstruiše i obratno	Uči jezike
	Umije da prepozna posebne potrebe učenika, da se za njih pobrine ili zatraži pomoć	
Posvećenost vrijednostima socijalne uključenosti	Umije da prepozna potrebe nadarenih učenika i da se za njih adekvatno pobrine	
	Podstiče interkulturalno poštovanje i razumijevanje medju učenicima	
	Održava visoka očekivanja bez obzira na porijeklo, uslove i karakteristike učenika	Istražuje da bi bolje razumio kako obrazovanje doprinosi socijalnoj uključenosti
	Tretira svu djecu sa poštovanjem, afirmiše njihovu vrijednost i dostojanstvo	
	Vjeruje da se može obrazovati svako dijete	
	Pomaže da se sva djeca razvijaju u članove društva koji u potpunosti učestvuju u životu društva	
	Razumije faktore koji dovode do kohezije i isključenosti u društvu	
Razumije socijalnu i kulturološku dimenziju obrazovanja		
Razumije doprinos obrazovanja razvoju kohezivnih društava		
Upoznat je sa konvencijama o pravima djeteta i antidiskriminaciji		

*napravljeno uz korišćenje tekstova *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, evropskih dokumenata kao što su *Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika* i *Unapredjenje kompetencija za 21. vijek*

PRILOG 4 – ISTRAŽIVAČKE PRETPOSTAVKE I PREGLED LITERATURE

Plan istraživanja

Slika ispod prikazuje (horizontalno) kako teoretske pretpostavke koje smo usvojili u konceptualnom okviru oslikavaju odgovarajuće djelove dizajna i metodologija korišćenih u ovom istraživanju.

KONCEPTUALNI OSNOV (TEORIJE, UVJERENJA)	DIZAJN I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA
<p>Kompetencija je integrisani skup znanja, vještina i sklonosti (pretpostavka 1)</p> <p>Stručnjaci za nastavni rad sami treba da budu osnovni izvor informacija u procesu definisanja nastavnih kompetencija (pretpostavka 2)</p>	<p>Tabela kompetencija za inkluziju ustanovljenih u <i>Usaglašavanju programa obrazovanja prosvetnih radnika</i> i ključni evropski dokumenti korišćeni su za različite fokus grupe sa nastavnicima koji rade u različitim okruženjima</p>
<p>Socijalnu uključenost treba uvesti u glavne tokove kroz sve programske politike relevantne za nastavnike (opšti pluralizam) i izbalansirati je sa usmjerenim pristupom za djecu iz marginalizovanih/ranjivih grupa (pretpostavka 3).</p> <p>Sklonosti se pretežno formiraju u socio-kulturološkom kontekstu (pretpostavka 4)</p> <p>Programi zasnovani na uvjerenjima da je znanje obilježeno ličnim vrijednostima i konstruisano od strane onog ko to znanje posjeduje prihvatljiviji su za inkluziju (pretpostavka 5)</p>	<p>Nacionalni tim proučavao je:</p> <ul style="list-style-type: none"> - programske politike i regulativu - podatke iz razgovora sa kreatorima politika, autorima kurseva, edukatorima nastavnika, nastavnicima, školskim direktorima, roditeljima, predstavnicima zajednice, itd. <p>Internet istraživanje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika koje obuhvata pitanja o jedinicama programa/kursa, praktičnim iskustvima, mogućnostima za razmišljanje i</p>

<p>Iskustva sa programom obrazovanja nastavnika na kojima se grade kompetencije nastavnika za inkluziju obuhvataju:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fokus programa na teme relevantne za inkluziju - pružanje praktičnih iskustava - mogućnosti za interakciju sa porodicama - mogućnosti za kritičko promišljanje - mogućnosti za raspravu i dijalog <p>(pretpostavka 6)</p>		<p>dijaloge, uvjerenjima edukatora nastavnika</p> <p>Katalozi i ostali izvori informacija o programu stručnog usavršavanja</p>
<p>Sličnosti medju zemljama značajni su za izradu programske politike (slično nasljedje, izgledna integracija u Evropsku Uniju i relevantne programske politike i prakse</p> <p>(pretpostavka 7)</p>		<p>Skup primjera najbolje prakse – iz zemalja Zapadnog Balkana</p>

Pretpostavka 1: Kompetencija je integrisan skup znanja, vještina i sklonosti

Koncept kompetencije centralni je dio tri glavna pitanja kojima se bavi ova studija:

- Koje su kompetencije nastavnika potrebne za inkluzivno obrazovanje u kontekstima društvene i kulturološke raznovrsnosti?
- Kakva je trenutna situacija u pogledu inputa, procesa i ishoda: a) inicijalnog obrazovanja i b) stručnog usavršavanja nastavnika kao pripreme za inkluzivno obrazovanje?

- Kako se može poboljšati situacija u pogledu a) inicijalnog obrazovanja i b) stručnog usavršavanja nastavnika kao pripreme za inkluzivno obrazovanje?

Stoga je neophodno podvući razumijevanje kompetencije na način koji je usvojen u ovoj studiji.

Na međunarodnom planu je koncept kompetencije dobio na popularnosti i kredibilitetu u literaturi relevantnoj za nastavnike i pripremu nastavnika. Ovaj koncept se javlja u nekim od ključnih evropskih dokumenata relevantnih za nastavnike (Evropska Komisija, 2005, 2008) i nekim od evropskih projekata vezanih za reformu kurikuluma visokog obrazovanja (Gonzales i Wagenaar, 2005), kao i u nekim skorašnjim studijama u regionu Zapadnog Balkana (Pantić, 2008; Rajović i Radulović, 2007; Zgaga, 2006).

Studije iz regiona jednoglasno navode da, dok u pripremi nastavnika postoji dobra akademska pokrivenost predmeta i pedagoških znanja o raznim temama i problemima, dotle u znanju nedostaje element prepoznavanja problema i bavljenja problemima u konkretnom okruženju. Ta vrsta ekspertskog znanja obuhvata kombinaciju kognitivnih i praktičnih znanja i vještina, ali takodje i vrijednosti, motivacije i stavova, kombinaciju koja se u literaturi označava kao 'kompetencija' (Rajović & Radulović, 2007). Potom, navodi se da obrazovanje nastavnika treba da bude usmjereno u pravcu razvoja ključnih kompetencija koje mogu pomoći nastavnicima da djelotvorno obavljaju posao u svakodnevnoj praksi.

Medjutim, model zasnovan na kompetenciji kritikovan je usljed preuskog tumačenja ekspertskih znanja nastavnika kao prostog opipljivog učinka nastavnika u svakodnevnoj rutini, degradirajući na taj način ulogu nastavnika na ulogu tehničkog izvodjača programskih politika i programa. Kritičari smatraju da je podučavanje etička, normativna profesija koja pretpostavlja da nešto od vrijednosti treba podučavati, i, kao takvo, ono se neminovno susreće sa problemima koji nisu podložni rješavanju u vrednosno neutralnom, tehničkom smislu (Carr, 1993). Ovo se odražava u nekim od najnovijih okvira za kompetencije (Tigelaar *et al.*, 2004; Stoof

et al., 2002) koji usvajaju takvu percepciju po kojoj kompetencija obuhvata teoretska i praktična znanja i vještine, kao i stavove i vrijednosti.

U ovoj studiji usvojeno je šire stanovište koje vidi kompetenciju kao integrisan skup znanja, vještina i sklonosti. U pogledu kompetencija relevantnih za inkluziju, niz autora tvrdi da postoji specifičan korpus znanja za rad sa 'posebnom' djecom, koji adekvatno treba pokriti programima za pripremu nastavnika. Ovo može obuhvatiti razumijevanje socio-kulturoloških faktora koji dovode do razlika medju pojedincima, ili specijalistička znanja o invaliditetu i potrebama djece pri učenju, kao i svijest o obrazovnim i društvenim pitanjima koji mogu uticati na učenje djece, i tako dalje.

Još jedno stanovište koje se ovdje izdvaja je da, usljed činjenice da se inkluzija ne odnosi samo na 'posebnu' djecu, kompetencija nastavnika za praksu u inkluzivnom obrazovanju treba da obuhvati vještine relevantne za unapredjenje podučavanja i učenja, uključujući smanjenje prepreka učenju i učešću učenika.

Ovo može uključiti složenu pedagogiju koja prepoznaje da odluke koje se nalaze u temelju nastavnog rada treba da uzmu u obzir pojedinačne karakteristike djece, kao i da se učenje dešava van škole, da je neophodno graditi na prethodno stečenom znanju učenika, individualnim i kulturološkim iskustvima i interesovanjima, itd. (Florian i Rouse, 2009).

Pored znanja i vještina, razvoj sklonosti nastavnika od ključnog je značaja za razmatranje kompetencija za inkluziju. Čak i za najsveobuhvatniju pokrivenost relevantnih tema nije moguće predvidjeti svaku vrstu teškoće s kojom se nastavnici mogu sresti tokom svog profesionalnog vijeka. Ono što je od suštinskog značaja za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje je prihvatanje odgovornosti za unapredjenje učenja i učešća sve djece, i sklonost da se u nastavnom radu na jednak način pristupi svakom učeniku. Sklonosti su tendencije jednog pojedinca da djeluje na odredjeni način u odredjenim okolnostima, na osnovu sopstvenih uvjerenja (Villegas, 2007). One obuhvataju uvjerenja nastavnika o svrhama obrazovanja, znanja, učenja i mogućnosti za obrazovanje njihovih učenika. Ovo posljednje je od posebnog značaja za inkluzivno obrazovanje budući da to čini osnov

na kojem nastavnici baziraju svoja očekivanja od učenika, što ih zauzvrat navodi da različito tretiraju učenike, a rezultat je pozitivan ili negativan učinak, težnje i samopoimanja koji su u skladu sa prvobitnim ocjenama nastavnika.

Koncept kompetencije u kojem se ona tumači kao kombinacija znanja, vještina i sklonosti odražava se i u pristupu definicije nastavničkih kompetencija i u evaluaciji postojećih programskih politika i prakse u tome da u formulisanju instrumenata jednaku ulogu imaju sklonosti kao i znanja i vještine.

Pretpostavka 2: Promjene u obrazovnim politikama i praksama utemeljuju se bolje kada su u skladu sa uvjerenjima nastavnika o tome šta je smisljeno/vrijedno u obrazovanju

Sve više istraživanjima potkrijepljenih činjenica pokazuje da reforme koje uvode nove prakse, kao što je inkluzivno obrazovanje, suštinski zavise od stepena u kojem su uskladjene sa uvjerenjima nastavnika o vrijednosti tih promjena i njihovoj prenosivosti u svakodnevnu praksu nastavnika (Beijaard et al., 2000; Day, 2002; Day et al., 2007; Fives & Buehl, 2008; Wubbels 1995). Literatura o promjenama i inovacijama u obrazovanju navodi da promjene u obrazovnoj praksi zahtijevaju pažljivo razmatranje razlika između postojećih i željenih modela, uz vođenje računa da se prepoznaju saglasne i/ili protivne snage u procesu promjene. Obično sisteme koji se nalaze u fazi promjene karakteriše koegzistencija starih i novih 'stanja stvari'. Novonastajuće stanje može imati zajedničke elemente sa starim, i što su dalje dva stanja jedno od drugog na početku, to je prelazni proces teži (Anchan, Fullan & Polyzoi, 2003; Fullan 2007).

Imajući gore navedeno u vidu, i sa ciljem prepoznavanja realističnog obima za poboljšanje postojećih programskih politika i prakse u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana, neophodno je razumjeti ove

politike i praksu kao i percepciju samih nastavnika o kompetencijama koje su im potrebne i načinima na koje im se može pomoći da te kompetencije razviju. Ranije sprovedena studija u regionu o tome kako nastavnici vide kompetencije (Pantić, 2008) navodi da su nastavnici visoko ocijenili značaj kompetencija vezanih za posvećenost jednakosti i podršci učenju svih djaka.

Medjutim, kako je već rečeno, ispitivanje primjera pripreme nastavnika u regionu pokazalo je da postojeća priprema nastavnika ne obezbjeđuje adekvatan razvoj ovih kompetencija, da joj uglavnom nedostaje mogućnosti za povezivanje teorijskih znanja sa stvarnim nastavnim iskustvom u realnom životu učionice, kao i mogućnosti za razvoj kapaciteta nastavnika da se nose sa nizom vanškolskih faktora relevantnih za inkluziju, kao što su učešće roditelja i zajednice.

Iz ovog razloga stručnjaci za nastavni rad su sami glavni izvor informacija o tome kako se kompetencije relevantne za inkluziju prevode u njihovu svakodnevnu praksu i koja im je vrsta podrške potrebna za razvoj takvih kompetencija. Medjutim, imajući u vidu potrebu za razumijevanjem konteksta u kojem rade nastavnici i značajnog uvida koji mogu dati školski direktori, roditelji i zajednica, predstavnici državne uprave, edukatori nastavnika i autori programa, kao i predstavnici relevantnih nevladinih organizacija i donatora, mi smo se i sa njima savjetovali u pogledu nastavnih kompetencija relevantnih za inkluziju.

Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma preovladava medju nastavnicima osviještenim u pogledu inkluzije i kulturoloških razlika

Inkluzija u obrazovanju je mnogo istraživana tema koja nosi niz izazova koji se javljaju u procesima izrade i sprovođenja programske politike. Tumačenja samog pojma inkluzivnog obrazovanja kreću se od užih kao što je vidjenje inkluzivnog obrazovanja kao 'nastojanja da se obrazuju osobe sa intelektualnim invaliditetom kroz njihovu što je bliže moguću integraciju u normalne strukture obrazovnog

sistema' (Michailakis & Reich, 2009) do širih definicija inkluzivnog obrazovanja kao 'vodećeg principa koji pomaže da se postigne Obrazovanje za sve (EFA – Education for All) – obrazovni sistemi koji koriste razlike sa ciljem da izgrade pravednije, demokratskije društvo' (Acedo, 2008) ili onih o inkluzivnom obrazovanju kao procesu putem kojeg škola nastoji da izadje u susret svim djacima kao pojedincima tako što će preispitati i restrukturirati svoju organizaciju i kurikulume i izdvojiti sredstva da poveća jednakost mogućnosti.

Kroz ovaj proces škola gradi svoj kapacitet za prihvatanje svih učenika iz lokalne zajednice koji žele da pohađaju, i time smanjuje sve oblike isključenosti i degradiranja učenika, bilo da do toga dolazi usljed njihovog invaliditeta, etničke pripadnosti, ili bilo čega što nekoj djeci može nepotrebno da oteža život u školi (Sebba & Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998; Peček *et al.*, 2006). U ovom širem smislu inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, i uključenost u proces učenja i društvenih aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvija osjećaj pripadnosti grupi.

Na sličan način, u literaturi o interkulturalnom obrazovanju čitava lepeza pristupa kreće se od *kulturalizma*, koji stavlja naglasak na kulturološke razlike i potrebu za prihvatanjem tih razlika koje su tipične za čitave grupe, do pristupa poznatih pod imenom *pluralizam* (etnički ili opšti) u kojem je naglasak stavljen na raznolikost unutar grupa (sa ili bez izričitog navodjenja etničkih odnosa), uključujući rad na dobrim odnosima unutar i između grupa i njihovih prilika za obrazovanje. Ovom posljednjem pristupu takodje je srodan *pristup jednakih mogućnosti*, sa vizijom interkulturalnog obrazovanja u kojem je naglasak na učenicima iz etničkih manjina i njihovim mogućnostima za obrazovanje. Interkulturalno obrazovanje vidjeno je kao sredstvo za borbu protiv marginalizacije u obrazovanju učenika koji su porijeklom iz etničkih manjina (Leeman & Ledoux, 2005).

U ovoj studiji usvojili smo šire shvatanje inkluzivnog obrazovanja kao nečeg što smanjuje isključenost i doprinosi da svi učenici dobiju mogućnosti i vještine za

učešće u društvu, usvajajući takodje izvjestan balans izmedju opšteg pluralizma i pristupa interkulturalnom obrazovanju zasnovanog na jednakim mogućnostima.

Obrazloženje za ovakav izbor zasnovano je na argumentima da takvi pristupi smanjuju naglasak na 'različitom' ili 'dodatnim' potrebama i bilo kakvim antitezama tipa 'mi i oni', a impliciraju proširivanje onog što je 'generalno raspoloživo' sa ciljem da se poboljšaju učenje i učešće u društvenim aktivnostima sve djece. Proširivanjem onog što je 'generalno raspoloživo' smanjuje se potreba za pružanjem podrške onom što je 'različito od' ili 'uz još nešto'. Ovo je slično načinu na koji arhitektonski koncept 'univerzalnog dizajna' predviđa rješenja kojima će se na prvom mjestu unaprijediti dostupnost za svakog i izbjeći stvaranje fizičkih ili bilo kakvih drugih barijera u okruženju (Florian & Rouse, 2009).

Sljedeći argument u korist pluralističkom pristupu je da filozofija pluralizma preovladava medju nastavnicima svjesnim kulturološke raznolikosti (Ford & Trotman, 2001). Takvi nastavnici nastoje da razumiju poglede na svijet različitih učenika i poštuju ih kao različite i legitimne. Istraživanja u obrazovanju, čak i u slučajevima kada su tradicionalno usmjerena na djelotvorno davanje instrukcija i akademski uspjeh, kao u Holandiji ili Finskoj, prepoznaju da kvalitet obrazovanja djelimično određuju pojedinačni učenici, momenat i kontekst, i prepoznaju da profesionalizacija nastavnika treba više da se fokusira na 'raznolikost' i razmišljanje o načinima na koje se raznolikost javlja u obrazovnoj praksi nastavnika, kao i na njihove aktivnosti koje proizilaze iz tog razmišljanja (Leeman & Volman, 2000).

Na kraju, odabrani pristup ima tu prednost što iznosi jedno od dva pitanja koja su zajednička posebnosti obrazovnih sistema u zemljama Zapadnog Balkana. Prvo, uobičajeno je za delikatne i ne tako delikatne oblike isključenosti prisutne u školama (koje se kreću od nedostatka komunikacije sa porodicama i nedostatka podrške u jeziku i učenju, do fizičkih barijera) da šalju toliko snažne poruke ne-dobrodošlice nekim učenicima (Romima, etno-jezičkim manjinama, djeci sa invaliditetom) da će ova djeca i njihovi roditelji posegnuti za segregacijom ili u potpunosti izbjegavati školu radije nego da se suoče sa odbijanjem, ponižavanjem ili 'neuspjehom' u svojoj lokalnoj školi.

Drugo, iznijeta je i ideja o 'potrebi za isključivanjem' od strane škola – sistemski faktori za koje se čini da inkluziju postavljaju iznad ljudskih i očigledno blagonaklonih nastojanja školskog osoblja da se ponaša više u duhu inkluzije. Takva isključenost često se odražava kroz izraze žaljenja kao što su „Mi bi voljeli da ovdje imamo što više romske djece ali oni nam se kasno javljaju i toliko kasne u svemu da ne mogu da prodju testove da bi napredovali u školi” i tako dalje.

Ovi sistemski faktori veoma često prikrivaju duboko ukorijenjene predrasude i/ili ozbiljno neznanje o tome šta se sve može učiniti da se uključi više razne djece, i oni često prevladavaju nad onim što bi trebalo da bude pro-inkluzivno zakonodavstvo.

Pretpostavka 4: Sklonosti se pretežno formiraju u socio-kulturološkom kontekstu

Socio-kulturološka teorija nudi produktivan način razmišljanja o razvoju sklonosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje (Huizen *et al.*, 2005; Lasky, 2005; Korthagen, 2004; Wubbels, 1992). U vigotskijskoj tradiciji, funkcionisanje i razvoj pojedinačnih ljudi ispituje se u kontekstu njihovog učešća u socio-kulturološkim praksama, od kojih je obrazovanje nastavnika samo jedan primjer. Pojedinci takodje uče i mijenjaju se kroz svoje kontakte sa drugim ljudima u različitim kontekstima u kojima ljudi učestvuju u aktivnostima. Takvo učešće pretpostavlja 'uvlačenje u sebe' društvenih funkcija koje se potom usvajaju kao psihološke funkcije (Vygotsky, 1988-1999). Za ovo je pojedincima (nastavnicima) neophodno okruženje koje oblikuje idealan standard, kao i prateći uslovi za uspješno približavanje ovom standardu – zona najbližeg razvoja. Takodje su im neophodne mogućnosti za istraživanje javnih i društvenih značenja koji stoje iza standarda u odnosu na ono što njima lično čini učešće smislenim.

Vigotskijske i neo-vigotskijske teorije primijenjene na pripremu nastavnika relevantne su za promišljanje mogućnosti za razvoj sklonosti za inkluziju, obezbijedjene kroz postojeće programske politike i prakse inicijalnog obrazovanja i stručnog

usavršavanja nastavnika. Priprema nastavnika treba da pomogne nastavnicima da se usmjere u pravcu vrijednosti i ciljeva u kulturološkom i političkom okruženju svog školovanja. Ostale uticajne teorije, kao što su Kolbova teorija iskustvenog učenja (Kolb & Fry, 1975) i Šonova (Schön) ideja o praktičaru koji razmišlja (1983) navode da su procesi učenja jednog profesionalca povezani sa davanjem smisla konkretnim iskustvima. Profesionalci ne rade tako što samo primjenjuju teorije. Oni uče kroz rad i angažovanje u definisanju problema i eksperimentisanju na licu mjesta, kao i kroz razmišljanje. Nastavnicima koji uče potrebne su mogućnosti da svoje sudove isprobaju u praksi.

Štaviše, neki od najuticajnijih autora u literaturi o profesionalnim nastavnicima navode argument da je uloga profesionalca šira od razmišljanja o sopstvenoj praksi i da se kreće do šireg društvenog konteksta u kojem se oni pronalaze (Zeichner & Liston, 1987). Ovo će biti uzeto u obzir prilikom razmatranja konteksta i mehanizama za pružanje podrške nastavnicima i motivisanje nastavnika za usvajanje sklonosti za inkluziju, i tokom inicijalnog obrazovanja kao i tokom prakse u stručnom usavršavanju.

Pretpostavka 5: Programi zasnovani na uvjerenjima da je znanje obilježeno ličnim vrijednostima i konstruisano od strane onog ko to znanje posjeduje prihvatljiviji su za inkluziju

Komparativno istraživanje programa obrazovanja nastavnika (Tatto, 1999) prepoznalo je dvije vrste pristupa koji se nalaze u temelju razvoja programa za pripremu nastavnika, i karakterišu se kao 'konstruktivistički' i 'konvencionalni'. Konstruktivistički pristupi:

- gledaju na podučavanje kao na sredstvo za postizanje društva sa više jednakosti i pravde
- podstiču studente koji se pripremaju za poziv nastavnika da sebe i svoje učenike vide kao kreatore značenja
- pružaju mogućnosti za učenje kroz raspravu, razmišljanje o i postavljanje izazova pred tradicionalnim konceptima uloge nastavnika, uloge učenika, predmeta i pedagogije
- omogućavaju da se podučavanje uči u kontekstu.

S druge strane, konvencionalni pristupi:

- vodjeni su tehničkim vidjenjima podučavanja i učenja nastavnog rada
- pokazuju tendenciju da učenike vide kao fiksirane entitete ili nekritične primaoce znanja
- nastoje da nastavnicima pomognu da se uklope u već postojeće školske strukture
- razdvajaju nastavna znanja o predmetu i pedagogiju od prakse.

Studija je pokazala da u konstruktivističkim programima u kojima su nastavnici vidjeni kao profesionalci koji su u stanju da prave promišljene izbore o pristupu nastavnom radu, nastavnici imaju više mogućnosti da stiču znanje i vještine da bi nastavni pristup prilagodili različitim potrebama učenika.

Ovaj nalaz relevantan je za postojeće programe inicijalnog obrazovanja nastavnika. Gore navedene karakteristike programa biće uključene u one djelove studije osmišljene da utvrde izvodjenje i osnovne pretpostavke razvoja programa obrazovanja nastavnika i uvjerenja edukatora nastavnika o prirodi znanja.

Pretpostavka 6: Iskustva sa programom koji pomaže budućim nastavnicima da razvijaju kulturološki senzitivne sklonosti obuhvataju pet dimenzija

Kvalitativno istraživanje (Kidd *et al.*, 2008) objašnjenja studenata, budućih nastavnika, o iskustvima u programima obrazovanja nastavnika koji su im pomogli da razvijaju kompetencije za inkluziju, pokazalo je značaj sljedećih komponenti obrazovanja nastavnika:

- usmjerenost na pitanja kulture, lingvističke raznovrsnosti, siromaštva i socijalne pravde u posebnim djelovima obrazovnog programa,
- pružanje praktičnih iskustava u raznim učionicama,
- interakcija sa raznim porodicama,
- mogućnosti za kritičko razmišljanje, i
- mogućnosti za raspravu i dijalog.

Istraživanje u okviru ove studije u ime ETF-a istraživaće prisustvo gore navedenih elemenata u postojećem inicijalnom obrazovanju nastavnika. Nalazi istraživanja koristiće se da se prosudi kako se ove ključne komponente mogu unaprijediti da bi pomogle nastavnicima u razvoju vještina i znanja neophodnih za djelotvorno poboljšanje učenja učenika. Koristiće se i da obezbijede iskustva koja omogućavaju budućim nastavnicima da ispituju pitanja relevantna za socijalnu uključenost i razumiju kako njihove sopstvene vrijednosti, uvjerenja i nastavna praksa oblikuje njihovo kulturološko nasljedje i prethodna iskustva.

Pretpostavka 7: Poredjenje istorijski, kulturološki i politički srodnih zemalja može stvoriti

osnovu znanja za kreiranje programskih politika na bazi činjenica

Osnova znanja za kreiranje programskih politika može se tražiti u medjunacionalnim studijama sa ciljem uspostavljanja meta-nacionalnog zajedništva u kompetencijama nastavnika za inkluzivno obrazovanje u ovom regionu. Usporedno istraživanje u obrazovanju zastupa medjunacionalno istraživanje kao vrijedno i čak nezamjenljivo za uspostavljanje opštosti nalaza i vrijednosti tumačenja izvedenih iz pojedinačnih nacionalnih studija (Broadfoot, 1990; Kohn, 1989). Tamo gdje su nadjene sličnosti u medjunacionalnim studijama, treba prepoznati 'strukturalne konstante' – identitete u društvenim strukturama, koje će omogućiti generalizovanje na nivou programske politike. Usljed sličnosti pitanja kojima se ova studija bavi za obuhvaćene zemlje, nalazi mogu poslužiti naporima za unapredjenje programskih politika i prakse u oblasti inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u regionu Zapadnog Balkana.

Bibliografija

- Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. *Inclusive education: pushing the boundaries*. Prospekti, 38, 5-13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. & Polyzoi, E. (2003). Snage promjene u post-komunističkoj Istočnoj Evropi: obrazovanje u tranziciji. *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J.D. (2000). Kako nastavnici vide profesionalni identitet: istraživačka studija sa stanovišta ličnog znanja. *Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 749-764.

- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998). Od njih ka nama: medjunarodna studija inkluzije u obrazovanju. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990). Istraživanje o nastavnicima: u pravcu komparativne metodologije. *Research on teachers: towards a comparative methodology*. Komparativno obrazovanje. *Comparative Education*, 26 (2/3), 165-169.
- Carr, D. (1993). Smjernice za obuku nastavnika: model kompetencije. *Guidelines for teacher training: the competency model*. Škotski obrazovni pregled. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17-25.
- Day, C. (2002). Reforma škole i tranzicija u profesionalnom radu i identitetu nastavnika. *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. Medjunarodni časopis za istraživanje u obrazovanju. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Assuncao Flores, M. & Viana, I. (2007). Efekti nacionalnih politika na shvatanje profesionalnosti medju nastavnicima: nalazi iz empirijskog istraživanja u Portugalu i Engleskoj. *Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England*. Evropski časopis za obrazovanje nastavnika. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-265.
- Evropska Komisija (2005), Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika. *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*,
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Evropska Komisija. (2008). Unapredjenje kompetencija za 21. vijek: agenda za evropsku saradnju u oblasti škola. *Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*,
http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). Šta vjeruju nastavnici? Razvoj okvira za ispitivanje uvjerenja o znanju i sposobnosti nastavnika. *What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability*. Savremena psihologija obrazovanja. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134-176.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje. *The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.
- Ford, D. Y. & Trotman, M. F. (2001). Nastavnici nadarenih učenika: predložene multikulturalne karakteristike i kompetencije. *Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural Characteristics and Competences*. *Roeper Review*, 23 (4), 235-240.
- Fullan, M. (2007). Novo značenje promjene u obrazovanju. *The New Meaning of Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi: finalni izvještaj. *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report*. Faza I. Univerzitet Duesto i Univerzitet Groningen
- Huizen, P., Oers B. & Wubbels T. (2005). Vigotskijska perspektiva obrazovanja nastavnika. *A Vygotskian perspective on teacher education*. Časopis za studije kurikulumu. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. & Thorp, E. K. (2008). Definisane momente: razvoj kulturološki senzitivnih sklonosti i nastavne prakse u inicijalnom obrazovanju nastavnika za rad sa djecom ranog uzrasta. *Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316-329.
- Kohn, M.L. (1989). Medjunacionalno istraživanje kao analitička strategija. *Cross-national research as an analytic strategy*. U djelu M.L. Kohn (Ed.),

Medjunacionalno istraživanje iz sociologije. *Cross-national research in Sociology*. California: Sage Publications Inc.

- Kolb, D.A. i Fry, R. (1975) U pravcu primijenjene teorije eksperimentalnog učenja. *Toward an applied theory of experiential learning*. U djelu C. Cooper (Ed.) Teorije grupnog procesa. *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2004). U potrazi za esencijom dobrog nastavnika: u pravcu sveobuhvatnijeg pristupa obrazovanju nastavnika. *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lasky, S. (2005). Socio-kulturološki pristup razumijevanju identiteta, aktivnosti i profesionalne ranjivosti nastavnika u kontekstu reforme srednjeg obrazovanja. *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education*, 21, 889-916.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Nastavnici o interkulturalnom obrazovanju. *Teachers on intercultural education*. Nastavnici i nastavni rad: teorija i praksa. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 575-589.
- Leeman, Y. & Volman, M. (2000). Inkluzivno obrazovanje: knjiga recepata ili potraga. O raznolikosti u učionici i istraživanju u obrazovanju. *Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research*. Medjunarodni časopis za inkluzivno obrazovanje. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 367-379.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dileme u inkluzivnom obrazovanju. *Dilemmas of inclusive education*. ALTER, Evropski časopis za istraživanje u oblasti invaliditeta. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3, 24-44.

- Pantić, N. (Ed.). (2008) Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju? *What Works in Inclusive Education?* Barkingside: Barnardo's.
- Schön, D. (1983) Praktičar koji razmišlja. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriënboer, J., & Bastiaens, T. (2002). Granični pristup kompetencije: konstruktivistička pomoć za razumijevanje i korišćenje koncepta kompetencije. *The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence*. Pregled razvoja ljudskih resursa. *Human Resource Development Review* 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999). Socijalizujući uticaj normativnog kohezivnog obrazovanja nastavnika na uvjerenja nastavnika o izboru instrukcija. *The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers' Beliefs about Instructional Choice*. *Nastavnici i nastavni rad: teorija i praksa. Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 95-118.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolhagen I.H.A.P., & Van Der Vleuten C.P.M. (2004). Razvoj i vrednovanje okvira za nastavne kompetencije u visokom obrazovanju. *The development and validation of a framework for teaching competences in higher education*. *Visoko obrazovanje. Higher education*, 48, 253 -268.
- Villegas, A. M. (2007). Sklonosti u obrazovanju nastavnika: pogled na socijalnu pravdu. *Dispositions in Teacher Education: A look at Social Justice*. Časopis o obrazovanju nastavnika. *Journal of Teacher Education*, 58, 370-380.

- Vygotsky, L. S. (1988-1999) Sabrana djela. *The Collected Works* (New York: Plenum Press).
- Wubbels, T. (1992). Vodjenje računa o predubjedjenjima studenata budućih nastavnika. *Taking account of student teachers' preconceptions*. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher education*, 8 (2), 137-149.
- Wubbels, T. (1995). Profesionalizam u nastavnom radu: kako sačuvati ugroženu vrstu. *Professionalism in Teaching: How to Save an Endangered Species*. U djelu R.Hoz i M.Silberstein (Eds.) Partnerstvo škola i institucija visokog obrazovanja u razvoju nastavnika. *Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development*. Beer-Sheva (Izrael): Univerzitet Ben Gurion, Negev Press, 239-262.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987) Podučavanje studenata budućih nastavnika da razmišljaju. *Teaching student teachers to reflect*. Obrazovni pregled Harvarda. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23-48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) Izgledi za obrazovanje nastavnika u Jugoistočnoj Evropi. *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Univerzitet Ljubljana.

PRILOG 5. SPISAK SKRAĆENICA

CEFTA	Centralnoevropski sporazum o slobodnoj trgovini
DG EAC	Generalni direktorat za obrazovanje i kulturu
DG EMPL	Generalni direktorat za zapošljavanje
EC	Evropska Komisija
EFA	Obrazovanje za sve
ETF	Evropska fondacija za obuku

EU	Evropska Unija
EURAC	Evropska akademija Bozen/Bolzano
FOSI-ROM	Fondacija Instituta za otvoreno društvo – Kancelarija u Crnoj Gori
IPA	Instrument za predpristupnu pomoć
MONSTAT	Zavod za statistiku Republike Crne Gore
NGO	Nevladina organizacija
OECD	Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj
OSI	Institut za otvoreno društvo
RAE	Romi, Aškelji i Egipćani
REF	Fond za obrazovanje Roma
SEN	Posebne potrebe u obrazovanju
UN	Ujedinjene Nacije
UNDP	Razvojni program Ujedinjenih Nacija
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih Nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
UNICEF	Dječji fond Ujedinjenih Nacija
VET	Stručno obrazovanje i obuka