



**MAPIRANJE POLITIKA I PRAKSI ZA PRIPREMU
NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE
U KONTEKSTU DRUŠTVENIH I KULTURNIH
RAZLIČITOSTI**

NACIONALNI IZVEŠTAJ ZA SRBIJU

Izveštaj pripremljen od strane SCIENTER-a i Centra za obrazovne politike Srbije

Bolonja

20.12.2009.

Autori

Sunčica Macura-Milovanović

Ibolya Gera

Mirjana Kovačević

Saradnici

Alison Closs

Pavel Zgaga

Vanja Ivošević

Urednici

Anthony F. Camilleri

Nataša Pantić

Dizajn

Simona Feletti

Autorska prava

(C) 2009, European Training Foundation

Stavovi predstavljeni u ovom radnom izveštaju isključivo su stavovi autora i ne odražavaju obavezno stavove ETF-a ili institucija Evropske unije.

© European Training Foundation, 2009

Kopiranje je dozvoljeno pod uslovom da se navede izvor.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	3
IZVRŠNI REZIME	5
1. UVOD	8
1.1 Ciljevi i kontekst studije	8
1.1.1 Opšti i pojedinačni ciljevi	8
1.1.2 Kontekst studije	9
1.1.3 Reforme obrazovanja i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju	13
2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE	17
2.1 Opšti kontekst – socijalna inkluzija i različitosti u post-konfliktnoj oblasti	18
2.2 Kontekst obrazovanja – obrazovanje kao instrument za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promociju tolerancije i interkulturalnog razumevanja	24
3. IZRADA KONCEPTA ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE	32
3.1 Ključni koncepti	32
3.1.1 Inkluzivno obrazovanje	32
3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju	33
3.1.3 Priprema nastavnika	34
3.2 Istraživačka pitanja i koncept studije	35
3.2.1 Istraživačko pitanje 1: Kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje	36
3.2.2 Istraživačko pitanje 2: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika	37
3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Na koji način se može unaprediti priprema nastavnika	38
3.3 Metodologija istraživanja	39
3.3.1 Faza desk istraživanja	40
3.3.2 Faza istraživanja na terenu	41
3.4 Učesnici	45
4. OPŠTI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE	46
4.1 Kontekst	46
4.2 Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje	54
4.3 Prepreke razvoju inkluzivnog obrazovanja	57
4.4 Politike pripreme i obuke nastavnika	60
5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU	67
5.1 Inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača	67
5.2 Stručno usavršavanje	78
6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE	87
6.1 Kreatori politika	87
6.2 Pružaoci usluga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika	90
6.2.1 Pružaoci usluga inicijalnog obrazovanja	90
IMPLIKACIJE	90
BIBLIOGRAFIJA	95
PRILOG 1. REČNIK TERMINA	100
PRILOG 2. SISTEM OBRAZOVANJA U SRBIJI	101
PRILOG 3. TABELA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	104
*Razvijeno koristeći knjigu Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana, evropskih dokumenata kao što su Jedinstveni evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i Unapređivanje kompetencija za 21. vek	104

PRILOG 4. PRETPOSTAVKE U ISTRAŽIVANJU I PREGLED LITERATURE	105
Izrada koncepta istraživanja	105
Pretpostavka 5: Programi koji se zasnivaju na verovanju da je znanje zasnovano na ličnim vrednostima i konstruisano od strane onog koji uči su više okrenuti inkluziji	112
Pretpostavka 7: Poređenje zemalja koje imaju sličnu istoriju, kulturu i politiku može dovesti do razvoja znanja za kreiranje politika na osnovu dokaza	114
Bibliografija	115
PRILOG 5. LISTA SKRAĆENICA	120

IZVRŠNI REZIME

Ovaj izveštaj jedan je od sedam izveštaja koji se pripremaju u okviru regionalne studije pod nazivom Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, urađen na zahtev Evropske fondacije za obuku (European Training Foundation - ETF), a koju sprovode SCIENTER i Centra za obrazovne politike Srbije. Izveštaj je usmeren na politiku i praksu u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, sa posebnim naglaskom na obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Ovo je kvalitativna studija koja istražuje gledišta relevantnih aktera kroz analizu dokumenata, intervjuje i fokus grupe i u manjoj meri kroz kvalitativne informacije prikupljene kroz internet anketu.

Nakon perioda stagnacije u reformi obrazovanja između 2004. i 2008. godine, u Srbiji je u toku proces sprovođenja nove zakonske regulative (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja), koju je usvojila Narodna skupština Srbije krajem avgusta 2009. godine. Novi zakon sadrži niz odredbi koje podržavaju inkluzivno obrazovanje, a koje treba da se sprovedu u naredne dve godine. Strategije koje su usvojene u oblasti obrazovanja promovišu ravnopravnost i pravednost u obrazovanju, kao i kvalitet i efikasnost u okviru sistema obrazovanja i vaspitanja. Širi pravni okvir podstiče društvenu inkluziju, nepostojanje diskriminacije i zaštitu ljudskih prava. Ovaj proces dopunjavaju mnogobrojne druge inicijative koje se takođe odnose na različite aspekte reforme obrazovanja. Jedan tekući projekat koji ima za cilj razvoj novog modela finansiranja u obrazovanju posebnu pažnju posvetiće pitanju inkluzije. U toku su i brojni drugi projekti koji se bave različitim aspektima obrazovanja ili posebnim marginalizovanim grupama (npr. romska populacija). Od Srbije kao članice Bolonjskog procesa takođe se očekuje da izvrši reformu sistema visokog obrazovanja, uključujući i obrazovanje nastavnika. Pošto su novi zakoni usvojeni dok je izrada ove studije bila u toku, rezultati do kojih smo došli tokom istraživanja ne obuhvataju iskustva u vezi sa sprovođenjem novih zakona. Ipak, analiza odredbi novog zakona koje se odnose na inkluzivno obrazovanje jasno pokazuje da on donekle pruža mogućnosti za realizaciju inkluzivnijeg obrazovanja u Srbiji.

Međutim, ambijent u kojem će nove strategije i zakoni koji se odnose na obrazovanje i vaspitanje morati da se sprovede opterećen je ozbiljnim preprekama, uključujući i sistemske institucionalne, društveno-psihološke barijere (diskriminaciju, predrasude i stereotipe kako u društvu uopšte, tako i u školama), nedostatak pripremljenosti i motivisanosti nastavnika za rad u mešovitim odeljenjima, zakonodavne prepreke iz prethodnih zakona i, na kraju, siromaštvo. Svi ovi faktori predstavljaju potencijalno problematične oblasti za sprovođenje inkluzivnih praksi koje zastupa nova zakonska regulativa.

Obrazovanje nastavnika karakteriše sticanje uglavnom opšteg teoretskog znanja; ono obuhvata malo uputstava o tome na koji način ovo znanje treba da se primeni u praksi i daje malo prilika za sticanje praktičnog iskustva u učionici sa učenicima koji imaju potrebe za posebnom obrazovnom i neobrazovnim podrškom. Nastavnici se obučavaju kao da su škole monoetničke institucije sa homogenom učeničkom populacijom. Iako neke promene pokazuju određene pomake i razvoj u pravcu inkluzivnijeg diskursa u nastavnom programu univerziteta, daleko od toga da su one dovoljne za sigurnu pripremu budućih nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Većina predmeta koji se odnose na obrazovanje nastavnika ne obuhvata materijale koji se odnose na inkluziju. Prema odgovorima ispitanika iz svih ciljnih grupa i podacima dobijenim od ispitanika u okviru elektronske ankete, kvalitet pripreme za inkluzivno obrazovanje u okviru institucija za obrazovanje nastavnika je na izuzetno lošem nivou, uglavnom zbog negativnog stava edukatora nastavnika prema inkluziji, nedovoljne prakse i neadekvatnog nastavnog programa.

Kada je u pitanju stručno usavršavanje, zakoni predviđaju da svi nastavnici tokom perioda od pet godina moraju da pohađaju najmanje 100 sati programa stručnog usavršavanja akreditovanih kroz proces javnog konkursa iz kataloga takvih programa koji se izdaju na godišnjem nivou.

Analiza sadržaja ovog kataloga u poslednje tri školske godine pokazuje blagi porast broja programa u delovima koji se odnose na posebne potrebe i nacionalne manjine. Međutim, oni su i dalje nedovoljni. Takođe, date su i mnoge primedbe na račun sistema i programa stručnog usavršavanja. One se odnose na problem spoljašnje motivacije većine nastavnika da učestvuju u takvim programima, nedovoljno trajanje seminara, veliki broj akreditovanih programa (što može ugroziti integritet procesa akreditacije posebno u svetlu kritika u odnosu na sastav komisija za

akreditaciju) i nedostatak bilo kakve spoljne evaluacije i nadzora, tj. nedostatak bilo kakve obaveze da se znanje sa tih seminara primeni u praksi.

Svi ovi faktori predstavljaju značajne izazove koji će morati da se reše u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Stoga se ovaj izveštaj završava sa listom preporuka za donosiocce odluka na različitim nivoima i kreatora predmeta za inicijalno obrazovanje i seminara za stručno usavršavanje nastavnika, kao i za same nastavnike. Cilj ovih preporuka je da se obezbedi odgovarajuće sprovođenje nove zakonske regulative, detaljna reforma programa inicijalnog obrazovanja nastavnika, kao i reforma procedura i kriterijuma za akreditaciju i organizaciju programa stručnog usavršavanja.

Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti

NACIONALNI IZVEŠAJ ZA SRBIJU

1. UVOD

1.1 Ciljevi i kontekst studije

1.1.1 Opšti i pojedinačni ciljevi

Opšti cilj ove studije o *Mapiranju politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti*, urađene na zahtev ETF-a, je doprinos unapređenju inkluzivnog obrazovanja i politike i prakse u edukaciji u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti na Zapadnom Balkanu. Studija je organizovana u dve faze, pri čemu se prva faza odnosi na nacionalno stanje u svakoj od zemalja koje su obuhvaćene studijom, a druga na harmonizaciju ovih izveštaja u jednu regionalnu mapu politike i prakse.

Ovaj izveštaj deo je prve faze istraživanja, čiji su specifični ciljevi: (1) analiza politike i prakse u oblasti sistema inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika na nivou države i (2) identifikacija problema, izazova i primera dobre prakse u sedam država učesnica¹ u odnosu na veštine i sposobnosti neophodne za praksu inkluzivnog obrazovanja kod nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju.

Primarni fokus studije je obrazovanje nastavnika u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti. Iako postoje brojne studije koje se sa jedne strane odnose na socijalnu inkluziju u obrazovanju sa

¹ Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo (u skladu sa rezolucijom Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244), Bivsa Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora i Srbija.

akcentom na pristupu, postignućima i napretku, a sa druge na pripremi nastavnika, do sada je bilo malo istraživanja u regionu koja su kombinovala ove dve teme i bavila se – *pripremom nastavnika za razvoj kompetencija za socijalnu inkluziju*. Zbog toga ova studija pruža dodatnu vrednost za postojeća istraživanja i podatke o socijalnoj inkluziji i obrazovanju nastavnika u zemljama koje su obuhvaćene studijom. Takođe, korist koju nosi ovaj nacionalni izveštaj uglavnom proizilazi iz toga što se proces istraživanja sprovodi na lokalnom nivou i što otvara relevantna pitanja u zemljama kao deo tekućeg dijaloga o ovoj temi na svim nivoima obrazovnog sistema. Kada se na umu ima ovaj cilj, studija je postavljena u širi okvir studija, istraživanja i politika koje su već sprovedene na način koji je opisan u okviru Poglavlja 2 ovog izveštaja. Izveštaji su osmišljeni kao aktivnosti **mapiranja** koje za cilj imaju prikupljanje inicijalnih podataka i informacija o relevantnim pitanjima na Zapadnom Balkanu, a zatim procenu tih podataka u odnosu neke od najaktuelnijih međunarodnih istraživanja u toj oblasti. Pored toga, u različitim društvenim i kulturnim kontekstima u zemljama Zapadnog Balkana, ove studije povezuju izazove u oblasti inkluzivnog obrazovanja sa širim izazovima socijalne inkluzije i socijalne kohezije, koje su visoko na listi prioriteta Evropske unije. Izveštaj ukazuje na potencijalne nove oblasti za sprovođenje detaljnijeg istraživanja, a koje su povezane sa obrazovanjem nastavnika i socijalnom inkluzijom.

1.1.2 Kontekst studije

ETF je agencija Evropske unije² koja promoviše vrednosti i ciljeve Evropske unije. Rad ETF-a zasniva se na osnovama doprinosa stručnog obrazovanja i osposobljavanja konkurentnosti, zapošljivosti i mobilnosti u modernim ekonomijama. Misija ETF-a je da pomogne zemljama u tranziciji i razvoju da iskoriste potencijale svog ljudskog kapitala kroz reformu sistema obrazovanja, obuke i tržišta rada u kontekstu politike spoljnih odnosa Evropske unije. ETF pruža savete i

² Agencija ETF osnovana je Uredbom Saveta br. 1360, 1990. godine (izmenjena uredba br. 1339, 2008. godine) sa ciljem da doprinese razvoju sistema obrazovanja i obuke u zemljama partnerima Evropske unije.

podršku Evropskoj komisiji i brojnim partnerskim zemljama³ koje primaju podršku iz programa spoljnih odnosa Evropske unije u cilju modernizacije politika razvoja ljudskog kapitala.

Evropska unija je 2007. godine u oblasti spoljnih odnosa uvela nove instrumente spoljne pomoći. Ovi instrumenti imaju za cilj da uspostave jasnije odnose između Evropske unije i njenih partnerskih zemalja⁴. Zemlje kandidati i potencijalne zemlje kandidati mogu postepeno da se razvijaju u pravcu prijema u Evropsku uniju uz pomoć podrške koja se obezbeđuje kroz Instrument za predpristupnu pomoć EU – IPA (Instrument for Pre-Accession Assistance - IPA)⁵.

Razvojem kapitala ljudskih resursa ETF pomaže da se obezbede bolji uslovi života za pojedince i porodice, da se smanji nepismenost, siromaštvo i kriminal u partnerskim zemljama i da se istovremeno uspostave stabilniji odnosi između Evropske unije i njenih partnerskih zemalja, smanji pritisak za migracije, obezbedi više mogućnosti u oblasti trgovine i bezbedniji poslovi u Evropi,

³ ETF sprovodi aktivnosti sa sledećim partnerskim zemljama: Albanijom, Bosnom i Hercegovinom, Hrvatskom, Kosovom (u skladu sa rezolucijom Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244), Bivsom Jugoslovenskom Republikom Makedonijom, Crnom Gorom, Srbijom, Turskom (region obuhvaćen Instrumentom za evropsko susedstvo i partnerstvo – ENPI): Alžirom, Jermenijom, Azerbejdžanom, Belorusijom, Egiptom, Gruzijom, Izraelom, Jordanom, Libanom, Moldavijom, Marokom, Ruskom Federacijom, Sirijom, Tunisom, Ukrajinom, Zapadnom obalom i Pojasom Gaze (region obuhvaćen Politikom evropskog susedstva – ENP); Kazahstan, Kirgistan, Tadžikistan, Turkmenistan, Uzbekistan (region obuhvaćen Instrumentom za razvojnu saradnju – DCI).

⁴ Predlog Evropske komisije Savetu ministara i Evropskom parlamentu: O instrumentima spoljne pomoći u okviru buduće finansijske perspektive 2007–2013, COM(2004) 626, od 29.9.2004. godine (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: On the Instruments for External Assistance under the Future Financial Perspective 2007–2013 COM(2004) 626 final of 29 September 2004)

⁵ Uredba Evropskog saveta (EC) br. 1085/2006 doneta 17.7.2006. o uspostavljanju Instrumenta za predpristupnu pomoć (Instrument for Pre-Accession Assistance – IPA) L 210/82 Službeni glasnik Evropske unije od 31.7.2006.

ukratko: da se obezbedi prosperitet i stabilnost kako za države članice Evropske unije, tako i za njihove susede.

Rad na razvoju ljudskog kapitala obezbeđuje čvrstu osnovu za unapređenje uslova života, jačanje demokratije i aktivnog učešća građana i poštovanje ljudskih prava i kulturnih različitosti.

ETF takođe ističe značaj aspekta doživotnog učenja u obrazovanju i obuci, posebno imajući u vidu procese ekonomske i političke tranzicije u partnerskim zemljama, potrebu da se prošire kapaciteti za učenje i da se omogući prepoznavanje neformalnog učenja.

Po redefinisanoj uredbi koja je usvojena u decembru 2008. godine⁶, u kontekstu politike spoljnih odnosa Evropske unije ETF pruža podršku razvoju ljudskog kapitala koja se definiše kao rad na doživotnom razvoju veština i stručnosti pojedinaca kroz razvoj sistema stručnog obrazovanja i obuke. U skladu sa novim mandatom, ETF je pripremio novi Dokument o srednjeročnoj perspektivi 2010-13 (Mid-Term Perspective – MTP, 2010-13) koji definiše ključne orijentacione postavke na kojima se zasniva ovaj program. ETF konkretno usmerava svoju pažnju na saradnju sa partnerskim zemljama u oblastima jednakosti polova, doživotnog vođenja, održivog razvoja i socijalne inkluzije. Izgradnja ravnopravnih, inkluzivnih i održivih sistema i pružanje takvih rešenja za izazove u oblasti ljudskog kapitala predstavljaju pozitivne pokazatelje ljudskog razvoja, a obezbeđuju i dugoročnu korist za društvo, ekonomski i socijalni razvoj, čime doprinose konkurentnosti i prosperitetu.

U kontekstu šire evropske saradnje na polju obrazovanja i obuke koja je pokrenuta na Savetu u Barseloni 2002. godine, Predlog Evropske komisije o ažuriranom strateškom okviru za evropsku saradnju na polju obrazovanja i obuke osnažuje proces tako što se fokusira na četiri strateška izazova⁷ za period 2010.-2020. godine⁸. Zaključci Saveta o strateškom okviru za evropsku

⁶ Odredba Evropske komisije (EC) br. 1339/2008, od 16.12.2008. godine

⁷ Postići da doživotno učenje i mobilnost onih koji uče postanu realnost; poboljšati kvalitet i efikasnost ponude i rezultata; promovisati jednakost i aktivnost građana; poboljšati inovativnost i kreativnost, uključujući preduzetništvo na svim nivoima obrazovanja i obuke

⁸ COM(2008) 865: Ažuriran strateški okvir za evropsku saradnju na polju obrazovanja i obuke.

saradnju na polju obrazovanja i obuke ('ET 2020')⁹ navode sledeće: „Evropska saradnja na polju obrazovanja i obuke za period do 2020. godine treba da bude uspostavljena u kontekstu strateškog okvira koji veže sisteme obrazovanja i obuke u celinu u skladu sa perspektivom doživotnog učenja“. Da bi se ostvarili ciljevi koji su postavljeni strateškim okvirom, posebna pažnja poklanja se obezbeđivanju visokog kvaliteta nastavnog procesa kroz adekvatno inicijalno obrazovanje nastavnika i kontinualni profesionalni razvoj za nastavnike i trenere.

Uz puno poštovanje odgovornosti država članica za sopstvene sisteme obrazovanja, strateški okvir prepoznao je da otvoreni metod koordinacije treba da koristi „dokaze i podatke iz svih relevantnih evropskih agencija“. Uloga ETF-a pominje se kao podrška za unapređenje zajedničkog učenja, transfer inovacija i razvoj politike u oblasti obrazovanja i obuke u trećim zemljama.

Rad ETF-a u oblasti razvoja ljudskog kapitala definisan je brojnim međunarodnim dokumentima koji definišu standarde, kao što su *Okvirna konvencija Saveta Evrope za zaštitu nacionalnih manjina (Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities)* i *Evropska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima (European Charter for Regional Minority Languages)*. Pored toga, u svetlu tekućeg procesa evropskih integracija u nekim od partnerskih zemalja (takozvane IPA zemlje¹⁰), neophodno je naglasiti da su principi ljudskih prava, uključujući i poštovanje i zaštitu nacionalnih manjina, sastavni deo Kopenhaških kriterijuma za prijem novih članica u EU. To znači da i zemlje Zapadnog Balkana moraju poštovati odredbe pravnih tekovina EU u oblastima antidiskriminacije i jednakih mogućnosti.

Zemlje Zapadnog Balkana već su ratifikovale glavne međunarodne konvencije u oblasti ljudskih prava i prava nacionalnih manjina i nalaze se u procesu usvajanja regulative EU. Na Neformalnoj konferenciji evropskih ministara obrazovanja koja je održana u Oslu 5. i 6. juna 2008. godine, ministri nadležni za oblast obrazovanja iz regiona jugoistočne Evrope potpisali su zajedničku izjavu

⁹ www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (stranici pristupljeno 17.12.2009.)

¹⁰ To su Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora, Srbija i Turska.

o posvećenosti oblasti razvoja ljudskog kapitala u jugoistočnoj Evropi kao dugoročnoj investiciji. Ova izjava odražava njihovu posvećenost promociji kvaliteta, različitosti i jednakih mogućnosti obrazovanja, inovativnih kapaciteta obrazovnih sistema i interkulturalnih kapaciteta obrazovnih institucija kao ključnih preduslova za prosperitet, održivi razvoj i evropske integracije zemalja zapadnog Balkana. Ovom izjavom ministri potvrđuju podršku promociji interkulturalnog dijaloga i saradnje na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou sa ciljem razvoja ambijenata koji su posebno povoljni za razvoj kreativnosti i inovativnosti, između ostalog i kroz podsticanje saradnje između oblasti obrazovanja, visokog obrazovanja i istraživanja¹¹.

Međutim, samoj izradi i usvajanju pravne regulative nedostaje prevazilaženje prepreka na putu ka socijalnoj inkluziji i integracijama. Zbog toga je neophodno baviti se i strukturalnim i institucionalnim preprekama za socijalnu inkluziju i integracije. One su do određene mere uvrštene u pojedinačne strategije za smanjenje siromaštva koje su usvojene u brojnim zemljama Zapadnog Balkana, uz podršku međunarodnih donatora i međudržavnih organizacija. Priznajući ulogu koju obrazovanje i obuka mogu imati u obezbeđivanju održivog rasta i socijalne inkluzije, brojne zemlje su usvojile i pojedinačne strategije za reformu obrazovanja, koje se u različitoj meri fokusiraju na inkluziju u obrazovanju u smislu dostupnosti, učešća, održavanja, kompletnosti i kvaliteta rezultata učenja.

1.1.3 Reforme obrazovanja i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

Reforma obrazovnog sistema u skladu sa idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama obuhvaćenim studijom spušta se sa „sistemskog nivoa“ na operativni nivo. U većini zemalja postoje zakoni i strategije, a u mnogim slučajevima u toku su izrada i usvajanje mehanizama njihovog sprovođenja, kao što su novi nastavni programi za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Fokus pažnje postepeno se pomera na ono što se dešava u samoj školi između učenika i njihovih nastavnika. To znači da stavovi, sposobnosti, znanje i motivacija nastavnika da usvoje nove pristupe u edukaciji dece sa različitim socio-ekonomskim, kulturnim i iskustvenim

¹¹ Zajednička izjava ministara iz oblasti obrazovanja iz jugoistočne Evrope o razvoju ljudskog kapitala i promociji različitosti kroz dijalog kreativnost i inovacije, Oslo, Norveška, 5.6.2008.

poreklom postaju ključni da bi se ostvarila stvarna promena prakse, a time i ishodi učenja. Ipak, na Zapadnom Balkanu, istraživanja o nastavnicima i odgovarajuće analize koje se bave sticanjem kompetencija potrebnih za obezbeđivanje inkluzivnog obrazovanja tek su u fazi početka.

Jedna studija koja se bavi kompetencijama nastavnika (Pantić, 2008.) navodi da nastavnici u nekim od zemalja koje su obuhvaćene ovim izveštajem smatraju najvažnijim kompetencije koje se odnose na posvećenost ravnopravnosti, podrški u učenju za sve učenike i promociju vrednosti i koristi od kulturnih različitosti, u najširem smislu. Međutim, postoji potreba za dodatno razumevanje načina kako se formulisanje odgovarajućih kompetencija prevodi u svakodnevnu praksu nastavnika, i kako se sadašnjim i budućim nastavnicima može na najbolji način pomoći da se razviju te kompetencije koje u najboljem smislu obezbeđuju i promovišu inkluziju u društvu i u obrazovanju.

Zbog ovih razloga se ETF u okviru podrške zemljama Zapadnog Balkana (2007-2011) posvetio ukazivanju na to kako obrazovanje i obuka mogu smanjiti socijalnu isključenost u kulturno heterogenim društvima, kao i omogućavanju razvoja i sprovođenja dugoročnih pristupa u održivim strateškim politikama. Jedan od prvih rezultata ovih napora bila je studija *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse (Social inclusion of ethnic groups through education and training: Elements of good practices)*, urađena na zahtev ETF-a 2007. godine. U studiji su naglašene relevantne oblasti za razvoj politike, a dato je i nekoliko preporuka za izradu i sprovođenje politika i mera za inkluzivno obrazovanje i obuku u zemljama Zapadnog Balkana. O rezultatima studije razgovarale su državne institucije i stručnjaci iz zemalja Zapadnog Balkana, što je dovelo do identifikacije izazova sa kojima se zemlje susreću, kao i do izrade nacrtu odgovarajućih strateških teza u nekim od zemalja. Pored toga, osnovana je i ekspertska grupa Zapadnog Balkana, koju čine zainteresovane strane iz regiona (različiti profili akademskih stručnjaka, kreatora politike i stručnjaka iz državnih institucija ili nevladinih organizacija (NVO)), predstavnici međunarodnih organizacija aktivnih u regionu i predstavnici Evropske komisije (Generalna direkcija za proširenje, Generalna direkcija za obrazovanje i kulturu i Generalna direkcija za zapošljavanje). Rad ove grupe podržava ETF.

Konačno, u zaključcima konferencije koju je ETF organizovao u novembru 2008. godine, učesnici iz IPA zemalja naglasili su da je neophodno posvetiti više pažnje interkulturalnom, odnosno, u

širem smislu, inkluzivnom obrazovanju i obuci i u tom kontekstu se posebno fokusirati na ulogu i kompetencije nastavnika. Ovo usmerenje prvenstveno je određeno zaključkom da se i u inicijalnom obrazovanju, kao i u stručnom usavršavanju nastavnika u zemljama Zapadnog Balkana, često pretpostavlja da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavima odeljenja. Nastavnici generalno nisu dobro pripremljeni za rad sa decom i roditeljima iz različitog socijalnog i kulturnog miljea. Postoji potreba za povećanjem kompetencija nastavnika kako bi mogli da prepoznaju i da se nose sa različitostima i da ih vrednuju u svojim učionicama i u društvu, kao i da prevaziđu diskriminaciju, isključenost i nejednake mogućnosti u obrazovanju.

Aktivnosti koje su usmerene na reformu inicijalnog obrazovanja nastavnika dodatno su motivisane i istaknute Bolonjskim procesom, koji služi kao sveobuhvatan okvir za ponovno razmatranje trajanja, sadržaja i organizacije studijskih programa za obrazovanje nastavnog osoblja, u predškolskom obrazovanju, za učitelje u nižim razredima osnovnog obrazovanja i predmetne nastavnike u višim razredima i u srednjem obrazovanju. U mnogim zemljama je dilemma „3+2“ ili „4+1“¹² podstakla žestoke rasprave o ciljevima i ishodima učenja određenih programa za obrazovanje nastavnika. Pored toga, predmet rasprava su i količina, tip i način realizacije didaktičkih, metodoloških i pedagoških predmeta za nastavnike, a posebno za one koji se spremaju da predaju određene predmete. Međutim, postojećim raspravama nedostaju dokazi i istraživanja koji bi mogli da pomognu tim promenama kroz uvid u to koji je najbolji način da se nove kompetencije koje se zahtevaju u profesiji nastavnika razviju u postojećem kontekstu. Studije o postojećem obrazovanju nastavnika u regionu (Pantić, 2008.; Rajković i Radunović, 2007.; Zgaga 2006.) nedvosmisleno pokazuju da postojeća priprema nastavnika u najvećoj meri pokriva teoretsko znanje i znanje koje se odnosi na određeni predmet i veštine u okviru postojećih programa, dok praktičnog iskustva stvarne nastave u učionici ima malo, i u određenim slučajevima ga uopšte nema, a ne treba ni pominjati mogućnosti za izgradnju kapaciteta nastavnika da se nosi sa brojnim spoljnim faktorima koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje, poput uključivanja u rad sa roditeljima i u zajednicu. To je jedan od glavnih izazova za pripremu nastavnika za rad u inkluzivnom obrazovanju i obuci.

¹² U okviru Bolonjskog procesa programi studiranja treba da se reorganizuju u strukturu koja se sastoji iz dva nivoa, i u kojoj programi Osnovnih studija i Master studija traju 3+2 ili 4+1 godinu.

Jedan od ciljeva ove studije je da se konkretno sagleda na koji način postojeće politike i prakse za obrazovanje nastavnika mogu da se unaprede da bi se podstakao razvoj kompetencija nastavnika relevantnih za inkluzivno obrazovanje i obuku u datom ambijentu.

2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE

Zemlje zapadnog Balkana preduzele su korake u pravcu prilagođavanja svojih sistema obrazovanja i obuke da bi ispunile nacionalne ciljeve na polju zapošljavanja, socijalne inkluzije i konkurentnosti. Međutim, implementacija često zaostaje za postavljenim ciljevima. Stalni izazovi obuhvataju širenje izbora i unapređenje kvaliteta u stručnom obrazovanju i obuci i učenju odraslih, aktivno učešće socijalnih partnera, podsticanje razvoja ključnih kompetencija i posebno, osećaja za inovacije i preduzetništvo, kao i unapređenje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i smanjenje slučajeva ranog napuštanja škole u kontekstu društveno i kulturno različitih društava.

U zemljama obuhvaćenim studijom postoje mnoge grupe za koje se može smatrati da su u nepovoljnom položaju po pitanju dostupnosti, napretka i završetka kvalitetnog obrazovanja i obuke. Njih čine različite manjinske grupe: etničke zajednice (prvenstveno romska populacija, ali ne samo ona), deca iz ugroženih i osetljivih grupa, tj. deca sa invaliditetom i/ili posebnim potrebama, deca iz udaljenih i ruralnih oblasti, deca izbeglice ili deca iz interno raseljenih porodica, deca iz porodica koje su deportovane iz drugih zemalja (pretežno EU), itd. Pol takođe ima važnu ulogu, posebno u kombinaciji sa dodatnom pripradnošću nekoj od ugroženih grupa. Siromaštvo je dodatna važna karakteristika života velikog broja dece i njihovih porodica iz ovih manjinskih grupa. Da bi se obuhvatili svi problemi koji postoje na polju inkluzije u obrazovanju u zemljama Zapadnog Balkana, mora se usvojiti šire razumevanje inkluzije u obrazovanju i obuci, kako bi se napravio prostor za konkretne probleme različitih ugroženih grupa. Teorijski okvir ove studije ovo odražava tako što se usvaja balansiran pristup – opšta pluralistička perspektiva sa jedne i perspektiva jednakih mogućnosti sa druge strane.

Ovo istraživanje smešteno je u niz konteksta sa različitim (i ponekadim suprotnim) zakonskim inicijativama, politikama i praksama u zemljama koje su obuhvaćene. Ovi konteksti, od najopštijeg do najkonkretnijeg, mogu se grubo svrstati u sledeće kategorije:

1. opšti kontekst razvojnih koraka u odnosu na socijalnu inkluziju, promociju etničkih i drugih oblika različitosti i tolerancije i celokupne demokratizacije društava u postkonfliktnoj oblasti. Ove razvojne korake treba posmatrati u svetlu evropske perspektive zemalja koje su obuhvaćene studijom koja je doprinela miru i stabilnosti i podstakla političke i ekonomske

reforme. U procesu pristupanja Evropskoj uniji, od velike je važnosti za zemlje obuhvaćene studijom da pokažu ispunjavanje Kopenhaških kriterijuma za prijem novih članica iz 1993. godine, koje između ostalog konkretno nalažu i „poštovanje i zaštitu manjina“¹³;

2. širi obrazovni kontekst, u kojem se obrazovanje i obuka prepoznaju kao primarni instrumenti za socijalnu inkluziju, promociju različitosti i tolerancije i izgradnju održive demokratije zasnovane na aktivnom učestvovanju građana. U okviru opisa širem konteksta obrazovanja, posebna pažnja biće posvećena razumevanju postojećih institucionalnih, strukturalnih, političkih i drugih prepreka za socijalnu inkluziju;
3. poseban obrazovni kontekst reformi inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, u skladu sa razvojem u pravcu ishoda učenja i studijskih programa koji su razvijeni na osnovu koncepta profesionalnih kompetencija i u skladu sa razumevanjem nastavnika kao ključnih aktera za obezbeđivanje vidljivih povoljnih rezultata koje imaju inicijative za reformu obrazovanja. Analiza ovog konteksta takođe će obuhvatiti izazove koji su specifični za regione, a koji se odnose na obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje, a pored toga i na socijalnu inkluziju i socijalnu koheziju čijem razvoju doprinosi inkluzivno obrazovanje.

2.1 Opšti kontekst – socijalna inkluzija i različitosti u post-konfliktnoj oblasti

Sve zemlje obuhvaćene studijom su na jedan ili drugi način bile izložene različitim oblicima sukoba, od početka devedesetih do nedavno. Ovi sukobi kretali su se od otvorenih ratova, preko pojave etničkog nasilja kao rezultata etničkih tenzija i ugnjetavanja, pa do sukoba u okviru jedne etničke grupe motivisanog prvenstveno političkim razlikama, a usled nedostatka vladavine prava i nedovoljno razvijene demokratske kulture.

Zemlje u regionu trenutno se nalaze u stanju relativne, ali nestabilne ravnoteže. Regionalna saradnja se sve više razvija, kroz različite trgovinske sporazume (poput sporazuma CEFTA), kao i bilateralnu ili multilateralnu saradnju. Ovakav razvoj dodatno podržavaju: Generalna direkcija za proširenje u okviru Evropske komisije the DG Enlargement, višekorisnički IPA programi; Savet za

¹³ http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm (stranici pristupljeno 24.8.2009.)

regionalnu saradnju¹⁴, a posebno Radna grupa za razvoj i izgradnju ljudskog kapitala¹⁵; nedavno osnovani Centar za preduzetničko učenje jugoistočne Evrope¹⁶ i Inicijativa za reformu obrazovanja za jugoistočnu Evropu¹⁷, koji, pored zemalja obuhvaćenih studijom, obuhvata i Bugarsku i Rumuniju.

Mobilnost ljudi takođe je u postepenom porastu, radi komercijalnih, edukativnih i privatnih razloga. Iako su i dalje prisutne određene administrativne i političke prepreke¹⁸, neke od njih su uklonjene za neke od zemalja Zapadnog Balkana¹⁹ uklaňanjem viznog režima u decembru 2009. godine.

Sve zemlje su u procesu pridruživanja EU, iako u različitim fazama²⁰. U ovom procesu, od velikog je značaja da zemlje obuhvaćene studijom pokažu da ispunjavaju Kopenhaške kriterijume iz 1993. za prijem novih članica u EU 1993, koji se između ostalog konkretno odnose i na „poštovanje i zaštitu manjina“. Evropska unija je identifikovala strateške oblasti i prioritete koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje i obuku u okviru Strategije proširenja 2008-2009²¹. Napredak svake od

¹⁴ <http://www.erisee.org/node/12> (stranici pristupljeno 24.8.2009.)

¹⁵ <http://www.taskforcehumancapital.info/> (stranici pristupljeno 24.8.2009.)

¹⁶ <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (stranici pristupljeno 24.8.2009)

¹⁷ www.erisee.org (stranici pristupljeno 24.8.2009)

¹⁸ Ovo se posebno odnosi na Kosovo (rezolucija Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244) i Srbiju, zbog toga što Srbija ne priznaje Kosovo (rezolucija Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244) kao nezavisnu državu.

¹⁹ Za Bivšu Jugoslovensku Republiku Makedoniju, Crnu Goru i Srbiju uklonjeni su vizni režimi 19.12.2009. godine, dok su za Albaniju, Bosnu i Hercegovinu i Kosovo (rezolucija Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244) i dalje na snazi.

²⁰ Hrvatska i Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija imaju status kandidata, dok su ostale zemlje (osim Kosova (rezolucija Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244), koje ima poseban status) potpisale Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju.

²¹ Predlog Evropske komisije Evropskom Parlamentu: Strategija proširenja i glavni izazovi 2008.–2009. može se naćin na sledećoj adresi:

zemalja može se pratiti u Izveštajima Evropske komisije o napretku koji se odnose na njih. Pitanje socijalne inkluzije takođe je u fokusu rada Generalne direkcije za zapošljavanje Evropske unije u okviru *Procesa socijalne zaštite i socijalne inkluzije u Evropskoj uniji (EU Social Protection and Social Inclusion Process)*²², uključujući i posebnu pažnju koja se posvećuje situaciji u zemljama Zapadnog Balkana (sa nacionalnim izveštajima) i situaciji u kojoj se nalaze posebno ugrožene grupe, poput dece i romske populacije. Na zahtev Generalne direkcije za zapošljavanje, socijalna pitanja i jednake mogućnosti Evropske unije izrađena je serija nezavisnih izveštaja, koji su završeni u avgustu 2008. godine i povezani u jedinstven izveštaj po nazivom *Socijalna zaštita i socijalna inkluzija na Zapadnom Balkanu: zajednički izveštaj (Social Protection and Social Inclusion in the Western Balkans: A Synthesis Report)*²³ koji je objavljen u januaru 2009. godine. Izveštaj sadrži statističke podatke i detaljne informacije i analize o političkim, ekonomskim i demografskim trendovima, uključujući i funkcionisanje tržišta rada u odnosu na obrazovne veštine koje su predmet analize; finansiranje, ispunjavanje uslova i dostupnost socijalne zaštite; opšte uslove života i grupe sa rizikom od siromaštva i socijalne isključenosti; dostupnost penzija i zdravstvene i dugoročne nege.

Države obuhvaćene studijom su potpisnice brojnih međunarodnih dokumenata koji definišu standarde, među kojima su i sledeći: *Okvirna konvencija Saveta Evrope o zaštiti nacionalnih manjina (Council of Europe Framework Convention for the protection of national minorities)*²⁴, koju su ratifikovale sve zemlje (osim Kosova)²⁵; revidirana *Evropska socijalna povelja (European Social*

http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key-documents/reports_nov_2008/strategy_paper_incl_country_conclu_en.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

²² http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm (stranici pristupljeno 24.8.2009)

²³ http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf (stranici pristupljeno 17.12.2009)

²⁴ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

²⁵ Albanija 1999., Bosna i Hercegovina 2000., Hrvatska 1997., Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija 1997., Crna Gora 2001., Srbija 2001.

Charter)²⁶; *Evropska konvencija o ljudskim pravima (European Convention of Human Rights)*²⁷; *Konvencija o pravima deteta (Convention on the Rights of Child)*²⁸; UNESCO²⁹; i *Konvencija UN-a o pravima osoba sa invaliditetom (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities)*³⁰.

Pored toga, ove zemlje učestvuju u Dekadi inkluzije Roma 2005.-2015., kojom je predsedavala Srbija (do 1.7.2009.) do preuzimanja ove funkcije od strane Slovačke, koja je predsedavala do 2010. godine.

Međutim, kao što se može videti iz povremenih etnički motivisanih nemira ili čak primera nasilja, biće potrebna dugoročna, jaka i holistička posvećenost svih socijalnih aktera da se postignu trajni mir i stabilnost.

Imajući to u vidu, ono što posebno zabrinjava je veliko siromaštvo, kao i značajne razlike u razvoju u okviru ovih država, ali i među njima. Jedan od ključnih faktora siromaštva (koji je primarno uzrok, ali i posledica) je nizak nivo obrazovanja opšte populacije, što je još i izraženije u nekim etničkim i drugim manjinskim grupama.

„ISTRAŽIVANJA O SIROMAŠTVU I UGROŽENOSTI POKAZUJU DA JE ETNIČKA PRIPADNOST JEDAN OD ZNAČAJNIH FAKTORA KOJI UTIČU NA SIROMAŠTVO ... [POSTOJE] VELIKE RAZLIKE U DOSTUPNOSTI OBRAZOVANJA“³¹

Ovi rezultati u osnovi ponavljaju rezultate do kojih su došle druge međunarodne ili međudržavne organizacije, poput Svetske banke³² i UNDP-a³³, a koji pokazuju da je etnička pripadnost faktor koji

²⁶ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

²⁷ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> stranici pristupljeno 7.8.2009)

²⁸ <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

²⁹ http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF (stranici pristupljeno 7.8.2009)

³⁰ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

³¹ ETF (2007) *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse. Izvršni rezime (Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice. Executive summary)*

utiče na ograničen pristup obrazovanju, i na koji je u datom političkom kontekstu posebno teško uticati. Pored ovoga, izveštaji ističu još kompleksniju situaciju u kojoj se nalazi romska populacija, koja se može smatrati etničkom manjinom u svakoj od ovih zemalja, i čija nepovoljna situacija ima više nivoa i duže traje. Važno je naglasiti da su siromaštvo i socijalna isključenost problemi u celoj Evropi, što dodatno potvrđuje činjenica da je Evropska unija odlučila da proglasi 2010. godinu *Evropskom godinom borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (European Year for Combating Poverty and Social Exclusion)*, gde su i zemlje Zapadnog Balkana uvrštene na spisak zemalja učesnika³⁴.

Ovim se ističe pitanje prepreka u dostupnosti kvalitetnog obrazovanja. Ove prepreke mogu biti finansijske, institucionalne/proceduralne, strukturalne i socio-kulturološke, kao i političke (jedina moguća klasifikacija koja je razvijena u okviru studije sa ciljem da se na adekvatan način uzmu u obzir specifičnosti regiona).

Finansijske prepreke uključuju posedovanje nedovoljnih sredstava (porodice učenika ili studenata, ili sami studenti) za pristup određenim nivoima obrazovanja (npr. visoki nivo obrazovanja u slučaju kada se naplaćuje školarina), nabavku neophodnog materijala i resursa za kvalitetno učenje (od knjiga i računara do odgovarajućeg prostora za samostalno učenje), nedostatak resursa za izdržavanje tokom školovanja (što može naterati studente da rade tokom studiranja ili da potpuno odustanu od obrazovanja), itd.

Institucionalne i proceduralne prepreke mogu obuhvatati otvorenu podelu, odnosno otvorena pravila koja sprečavaju vertikalna i horizontalna kretanja između nivoa i tipova institucija, ali i nejasne podele kao rezultata specifičnosti u procedurama prelaza sa jednog nivoa obrazovanja na drugi.

³² Rezime Foruma Svetske banke o strageijama za smanjenje siromaštva iz 2007. godine

³³ UNDP (2004) Lica siromaštva, lica nade (Faces of poverty, faces of hope).

³⁴ Član 11 ODLUKE Br. 1098/2008/EC EVROPSKOG PARLAMENTA I SAVETA od 22.10.2008. godine o Evropskoj godini borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (2010).

Strukturalne prepreke odnose se na probleme sa nedovoljnim institucionalnim mrežama (npr. ograničene ili nepostojeće mogućnosti u ruralnim ili nerazvijenim oblastima), probleme sa prevozom do škola, ali i na neodgovarajuću ili nepostojeću infrastrukturu za učenike i studente sa posebnim potrebama (npr. pomoćna sredstva za učenje za učenike sa oštećenim vidom ili sluhom). Socio-kulturološke i lingvističke prepreke obuhvataju konkretne procedure za upis, napredak i završetak školovanja, a koje ne uzimaju u obzir pojedinačne razlike u socio-ekonomskom i/ili kulturološkom/lingvističkom poreklu. Ovo može dovesti do odvajanja dece, kao što je slučaj sa predškolskim testiranjem dece gde se pretpostavlja radno znanje jezika većine, i na taj način se u osnovi diskriminišu deca nacionalnih manjina koja možda nemaju neophodno znanje. Političke prepreke često se javljaju u vidu nedostatka akcije, a ne kao rezultat jasno diskriminišuće akcije. Ovaj očigledan nedostatak evidentne akcije međutim ne smanjuje poseban efekat koji imaju politička neaktivnost i nedostatak usmeravanja pažnje na konstruktivne zakone, kao i fiskalne podrške za inkluzivno obrazovanje u mnogim zemljama obuhvaćenim studijom. Značaj i uticaj koji ima ovaj nedostatak političke akcije efikasno zanemaruje isključenost na svim nivoima društva i posebno ga je teško prevazići, jer zahteva demokratski socijalni pritisak, saradnju između institucija javnog sektora (zdravstva, socijalnih pitanja i obrazovanja) i međunarodni pritisak od strane Evropske unije i šire.

Kada se uzmu u obzir različite prepreke, kao i multiplikativni efekat koji one mogu imati, evidentno je da je neophodan holistički pristup kvalitetnom obrazovanju za grupe koje se suočavaju sa kompleksnim nepovoljnim faktorima, kao što su: (1) izbeglice i interno raseljena lica, čiji problemi sa integracijom postaju sve više „nevidljivi sistemu“ promenom administrativnog statusa takvih lica (npr. neki postaju državljani države u kojoj žive), koncentracija izbeglica u „kolektivnim centrima“ daleko od očiju šire javnosti, itd.), i (2) romska populacija, čije siromaštvo je višestruko i trajno, i koja je stigmatizovana duboko usađenim predrasudama većine stranovništva, i koja je, u osnovi, svugde nacionalna manjina. Pored toga, snažan uticaj koji nedostatak obrazovanja ima na siromaštvo dodatno je pogoršan kroz „nizak nivo mogućnosti zapošljavanja za socio-ekonomski

ugrožene etničke grupe³⁵, a posebno za mlade ljude koji bi imali priliku da pobegnu iz konstantnog generacijskog siromaštva ukoliko bi imali vreme i adekvatne mogućnosti u svetu obrazovanja i svetu rada. Treba uzeti u obzir i to da, pored smanjenja siromaštva kao takvog, potencijalna nacionalna nefinansijska korist od obrazovanja³⁶ je i u smanjenju kriminala, demokratizaciji, poboljšanom javnom zdravlju, političkoj stabilnosti i poštovanju ljudskih prava. Međutim, ova potencijalna korist ne može se ostvariti ukoliko se ne obezbedi obrazovni sistem koji je dostupan svima i strukturisan na način da promoviše konkretne vrednosti (npr. inter-kulturalni dijalog) i jednakost u svim njegovim ishodima učenja. Konačno, treba naglasiti da su **inkluzivno obrazovanje i obuka neophodan ali i nedovoljan element inkluzivnog društva**. Neophodne su dodatne mere u drugim javnim sektorima (prvenstveno socijalna pitanja i zdravstvo) da bi se obezbedila podrška sprovođenju mera u obrazovanju.

2.2 Kontekst obrazovanja – obrazovanje kao instrument za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promociju tolerancije i interkulturalnog razumevanja

Kao deo njihove celokupne političke i ekonomske tranzicije, kao i procesa pridruživanja Evropskoj uniji, sve zemlje obuhvaćene studijom započele su duboku reformu svojih sistema obrazovanja. U nekim slučajevima, ove reforme su bile (a i dalje su) dodatno motivisane od strane Evropske unije i uz pomoć međunarodnih trendova i procesa (npr. Bolonjski proces za visoko obrazovanje ili Kopenhaški proces za stručno obrazovanje i osposobljavanje) ili kroz međunarodni fokus o određenim pitanjima (npr. Dekada Roma), uz snažno interesovanje donatora da podrže takve aktivnosti. Zemlje su prošle i kroz procese razvoja politika i strategija, promena u zakonima iz oblasti obrazovanja, a u nekim slučajevima aktivnosti su nastavljene kroz reformu instrumenata

³⁵ ETF (2007) Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse. Izvršni rezime (Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice. Executive summary)

³⁶ OECD (2007) Razumevanje socijalnih ishoda učenja (Understanding the Social Outcomes of Learning). Pariz: OECD

podrške (npr. mehanizmi finansiranja). Ovim aktivnostima je prethodila ili su imale paralelnu podršku kroz snažno učestvovanje lokalnih ili nacionalnih nevladinih organizacija ili regionalnih ekspertskih mreža i analitičkih centara (think tanks).

Dok je u prošlosti uglavnom nedostajalo informacija i uporedivih i pouzdanih podataka o obrazovanju, situacija je sada donekle poboljšana kroz opširnu literaturu koja je nastala kao rezultat regionalnih ili nacionalnih studija i projekata, analiza koje su uradile međunarodne i međudržavne organizacije, nacionalnih izveštaja, itd. Brojni projekti i aktivnosti koji su dotakli pitanje socijalne inkluzije i obrazovanja nedavno su završeni ili su još u toku u regionu, a među njima je i projekat Unapređenje inkluzije i kvaliteta u obrazovanju u jugoistočnoj Evropi (Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe)³⁷ koji sprovodi Obrazovna mreža jugoistočne Evrope. Rad Instituta za otvoreno društvo (Open Society Institute) u regionu kroz podršku civilnom društvu i analitički izveštaji od kojih posebno tekući Praćenje obrazovanja Roma³⁸, kao i rad Fonda za obrazovanje Roma (Roma Education Fund - REF)³⁹ kroz direktnu podršku u školarinama za Rome i napore u izgradnji kapaciteta za razvoj politike doprineli su razvoju inkluzivne politike i inkluzivnih društava. U skorije vreme sproveden je i niz projekata koji se odnose na obrazovanje nastavnika, poput projekta Unapređenje profesionalnog razvoja nastavnog kadra i prakse nastave/učenja u zemljama jugoistočne Evrope (Enhancing the Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning Practices in SEE countries)⁴⁰ i Regionalno usklađivanje nastavnog programa za obrazovanje nastavnika (Regional Tuning of Teacher Education Curricula)⁴¹. Ovakve regionalne aktivnosti oslanjaju se na (ili bi

³⁷ <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

³⁸

http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

³⁹ www.romaeducationfund.hu (stranici pristupljeno 24.12.2009)

⁴⁰ <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴¹ Finalna publikacija na http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

barem trebalo da uzimaju u obzir) rad međunarodnih ili međudržavnih organizacija u ovoj oblasti, kao što su:

- OECD (Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj), analiza i preporuke u okviru dokumenta: *Razumevanje socijalnih ishoda učenja (Understanding the Social Outcomes of Learning)* (2007); *Bez neuspeha – deset koraka za jednakost u obrazovanju (No More Failures – Ten Steps to Equity in Education)* (2007) (sa preporučenih 10 koraka koji se odnose na strukturu, praksu i resurse u obrazovanju); *Nastavnici su važni – privlačenje, razvoj i zapošljavanje efikasnih nastavnika (Teachers' Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers)* (2005), gde se ističe značaj inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i neophodnost razvoja obrazovanja nastavnika tako da bude fleksibilnije i da više odgovara potrebama škola i učenika; projekat *Obrazovanje nastavnika za različitosti (Teacher Education for Diversity)* 2008-2010⁴² - projekat koji je u toku i koji se odnosi na uobičajene izazove i odgovore u zemljama članicama OECD-a u oblasti obrazovanja nastavnika za društva sa sve većim brojem kulturnih različitosti; i OECD-ovo Međunarodna anketa o nastavi i učenju (Teaching and Learning International Survey TALIS)⁴³, u okviru kojeg posebno poslednji izveštaj „Kreiranje ambijenta za efikasnu nastavu i učenje: prvi rezultati TALISA-a“⁴⁴ koji se fokusira na profesionalni razvoj nastavnika, njihova verovanja, stavove i praksu, procenu rada i upravljanje školama. U okviru projekta anketirano je preko 70,000 nastavnika i direktora škola u 23 zemlje;
- ETF, već pomenuti rad *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobre prakse* (2007.) i rad Evropske akademije - EURAC za ETF:

⁴² http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_35845581_41651733_1_1_1_1,00.html (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴³ http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴⁴ <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> stranici pristupljeno 7.8.2009)

Dostupnost obrazovanja, obuke i zaposlenja za etničke grupe na Zapadnom Balkanu (Access to Education, Training and Employment of Ethnic Minorities in the Western Balkans) (2006)⁴⁵, koji identifikuje tri različita modela u pristupu obrazovanju nacionalnih manjina i korišćenju jezika manjina u obrazovanju⁴⁶;

- Savet Evrope, kroz svoj fokus na interkulturalnom dijalogu⁴⁷; jezicima nacionalnih manjina, posebno u okviru *Evropske povelje o regionalnim i manjinskim jezicima*⁴⁸; obrazovanju za demokratsko državljanstvo⁴⁹ (u okviru kojeg su razvijene brojne preporuke, studije i instrumenti); obrazovanje Roma⁵⁰, koje obuhvata brojne aktivnosti i preporuke, uključujući i Preporuke Saveta ministara zemljama članicama o obrazovanju romske/ciganske dece u Evropi⁵¹, kao i publikaciju *Kako svi nastavnici mogu da podrže državljanstvo i obrazovanje u oblasti ljudskih prava: okvir za razvoj kompetencija (How all teachers can support citizenship and human rights education:*

⁴⁵ <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴⁶ (1) Celokupan nastavni plan i program realizuje se na jeziku nacionalnih manjina, što se obično postiže osnivanjem posebnih škola ili odeljenja za nastavu na jeziku nacionalnih manjina, što u osnovi vodi do odvajanja. (2) Celokupan "redovni" nastavni plan i program se realizuje na jeziku većine, dok učenici pripadnici nacionalne manjine mogu pohađati dodatne predmete na maternjem jeziku, što povećava već postojeći teret koji imaju u nastavi i otvoreno ih izdvaja. (3) Treći model može se nazvati "dvojezičnim obrazovanjem", u kojem se maternji jezik i jezike manjina koriste paralelno, sa različitim uspehom i efektima. Retko se koristi u zemljama obuhvaćenim studijom.

⁴⁷ <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴⁸ <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁴⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵⁰ http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵¹ http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004_en.asp (stranici pristupljeno 7.8.2009)

a framework for the development of competences) (2009)⁵², koja se odnosi na oko 15 ključnih kompetencija koje su potrebne nastavnicima da bi u praksu uvrstili demokratsko državljanstvo i ljudska prava, u odeljenju, školi i široj zajednici;

- EURYDICE (Informaciona mreža o obrazovanju u Evropi), ključni izvor podataka o obrazovanju u Evropi, koji publikuje i tematske studije, kao što su: *Integracija dece imigranata u školama u Evropi: mere za podsticanje komunikacije sa imigrantskim porodicama i učenje jezika nasleđa za decu imigrante (Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children)* (2009)⁵³, *Obrazovanje i briga za decu u ranom detinjstvu: socijalne i kulturološke nejednakosti (Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities)*⁵⁴ (2009), *Nivoi autonomije i odgovornosti nastavnika u Evropi (Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe)*⁵⁵ (2008) i *Autnomija škole u Evropi: politike i mere (School Autonomy in Europe. Policies and Measures)*⁵⁶ (2007);
- UNESCO, kroz publikaciju *Smernice o politici inkluzije u obrazovanju (Policy Guidelines on Inclusion in Education)*⁵⁷ koja pruža pregled tokova u oblasti inkluzivnog obrazovanja (uključujući detaljan spisak međunarodnih konvencija i

⁵² http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2391 (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵³ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵⁴ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵⁵ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵⁶ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

⁵⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (stranici pristupljeno 24.8.2009)

deklaracija), obuhvata pitanje inkluzije i kvaliteta u obrazovanju, razvoj inkluzivnog nastavnog plana, ulogu kreatora politike, i što je najrelevantnije za ovu studiju, ulogu nastavnika; i

- Rad u okviru klastera za vršnjačko učenje koji je usmeren na nastavnike i obrazovanje nastavnika u okviru sistema znanja za doživotno učenje⁵⁸.

Kao što je prethodno opisano, veliki broj međunarodnih aktivnosti, analiza, tokova u razvoju politike, a čak i zakonodavnih promena bavi se pitanjima koja ističu potrebu za snažnijim fokusom na kompetencije nastavnika. Postoji nekoliko razloga koji to objašnjavaju:

- Kao što je prethodno navedeno, reforma sistema obrazovanja u skladu sa idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama obuhvaćenim studijom spušta se sa „sistemskog nivoa“ na praktični nivo. Postoje zakoni i strategije, u mnogim slučajevima dobro su osmišljeni mehanizmi sprovođenja, a razvijeni su i usvojeni novi nastavni programi za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Fokus reformi polako se pomera na ono što se dešava u samim školama, a možda čak i više na samu učionicu: između samih učenika i nastavnika. Do promene u pravcu inkluzivnijeg obrazovanja neće doći ukoliko ključni akteri u procesu, tj. nastavnici, ne poseduju neophodne stavove, veštine, znanje i motivaciju, kao i povoljan ambijent,
- Ako se uzme u obzir ekonomska situacija ovih zemalja, globalna ekonomska kriza intenzivna konkurencija za državne fondove između prosvete i drugih javnih sektora (zdravstva, bezbednosti, penzija, itd.), malo je verovatno da će se na pritisak za reforme odgovoriti značajnim povećanjem resursa dodeljenim obrazovanju koji će moći da se koriste za značajna infrastrukturna poboljšanja, u smislu povećanja dostupnosti postojećih objekata i učionica za sve učenike, širenja školske mreže da bi se došlo do učenika u udaljenim oblastima i razvoja nastavnih sredstava koja odgovaraju stilovima učenja i sposobnostima svih učenika. Ovo znači da neophodne reforme obrazovanja moraju još i više da se oslone na motivisane i osposobljene

⁵⁸ <http://www.kslll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (stranici pristupljeno 7.8.2009)

nastavnike, koji su osetljivi na potrebe zajednice i svakog deteta pojedinačno, sposobni da usvoje nove pristupe u obrazovanju dece sa različitim poreklom i voljni i sposobni da aktivno učestvuju u razvoju novog nastavnog plana i programa ili novih strateških dokumenata i instrumenata.

Uprkos snažnom fokusu Evropske unije i međunarodne zajednice na obrazovanju nastavnika, kroz na primer rad Evropske unije, OECD-a i Saveta Evrope, region i dalje zaostaje na polju relevantnih analiza kompetencija koje su potrebne za efektivne, efikasne i više od svega inkluzivne nastavnike. Do sada su postojala dva projekta sa fokusom na obrazovanju nastavnika u zemljama obuhvaćenim studijom. Prvi je već pomenuti projekat *Unapređenje profesionalnog razvoja nastavnog kadra i prakse nastave/učenja u zemljama jugoistočne Evrope*, koji ističe problem nedovoljne pripremljenosti nastavnika za nastavu. Iako nastavnici u zemljama jugoistočne Evrope stiču teoretsko i stručno znanje i veštine u okviru programa inicijalnog obrazovanja, ovo nije slučaj sa praktičnim iskustvom držanja nastave u pravoj učionici. Zbog toga su ključne preporuke projekta da se obezbedi da studije za obrazovanje nastavnika moraju biti usmerene na kompetencije koje su relevantne za praksu držanja nastave u datom ambijentu.

Upravo je ova preporuka inspirisala rad u okviru projekta *Regionalno usklađivanje nastavnog programa za obrazovanje nastavnika*⁵⁹. Projekat je identifikovao neke nedostatke u kompetencijama koje su potrebne nastavnicima za praksu, kao i u postojećoj pripremi nastavnika. Kada je u pitanju priprema nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ohrabrujuća je činjenica da nastavnici kao najznačajnije kompetencije prepoznaju posvećenost jednakostima, podršku u učenju za sve učenike i promociju tolerancije. Međutim, analiza primera programa inicijalnog obrazovanja nastavnika pokazala je da su te kompetencije retko pokriveno u stvarnosti i da su ponekad čak i potpuno odsutne iz postojećih programa. Ovo pokazuje promenu svesti nastavnika u odnosu na „nove“ teme u obrazovanju i da praksu u školama ne prate adekvatne promene u programima za pripremu nastavnika.

⁵⁹ http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (stranici pristupljeno 7.8.2009)

Projekat Regionalno usklađivanje takođe je pokazao da značaj kompetencija relevantnih za pripremu nastavnika u razvoju sistema obrazovanja, njihove institucije ili saradnju sa zajednicom nije visoko vrednovan. Ovo je jedan od glavnih izazova za promociju inkluzivnih praksi u nastavi. Pored razvoja kompetencija neophodnih za inkluzivnu praksu u nastavi, politike i programi za obrazovanje nastavnika treba da obuhvate elemente izgradnje kapaciteta nastavnika da mogu da rade sa brojnim faktorima izvan učionice i izvan škole, a koji su relevantni za inkluziju, kao što su uključenost roditelja i zajednice.

Mali značaj koji se vezuje za učešće nastavnika u sistemskim raspravama o reformi takođe pokazuje značajan nedostatak snažnog stručnog mišljenja nastavnika, u obliku aktivnih nastavničkih sindikata ili drugih profesionalnih udruženja nastavnika. Dok su sindikati u regionu prilično glasni kada je reč o opštim pravima zaposlenih, oni su veoma slabi na polju njihove stručnosti u odnosu na reformu obrazovanja, obrazovanje nastavnika i inkluzivno obrazovanje.

Pored toga, nedostatak standarda za studijske programme u obrazovanju nastavnika, kao i fragmentirana organizacija programa obrazovanja nastavnog kadra (vaspitači, nastavnici razredne nastave i predmetni nastavnici⁶⁰) predstavljaju sistemske prepreke relevantnom i efikasnom obrazovanju nastavnika. Fragmentirana organizacija sprečava snažnu usmerenost na pedagoško i didaktičko obrazovanje nastavnika, kao i razvoj multidisciplinarnog usmerenja u obrazovanju uopšte, a posebno istraživanja u obrazovanju. Konačno, ono što donekle odražava situaciju u

⁶⁰ U regionalnom kontekstu, nastavnici razredne nastave su nastavnici u prvih nekoliko godina osnovne škole (prve 4 od ukupno 8 godina) i oni pokrivaju širok spektar predmeta. Oni se obrazuju na učiteljskim školama ili fakultetima. Predmetni nastavnici su nastavnici određenih predmeta (matematike, biologije, istorije, itd.) koji se obično obrazuju na posebnim fakultetima (matematički fakultet ili fakultet prirodnih nauka, fakultet za istoriju ili društvene nauke) i oni imaju nedovoljnu pedagošku i didaktičku obuku, kako u teorijskom tako i u praktičnom smislu. Vaspitači se u većini zemalja obuhvaćenim studijom obrazuju u posebnim institucijama neuniverzitetskog tipa.

drugim zemljama izvan regiona je značajan izazov da se ponovo uspostavi dobra pozicija profesije nastavnika⁶¹ kao takve, u smislu poštovanja, nadoknade i šireg društvenog statusa.

3. IZRADA KONCEPTA ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE

3.1 Ključni koncepti

Za ovu studiju pod nazivom *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti*, istraživački tim usvojio je jedinstvene definicije različitih ključnih koncepata koji se koriste u okviru studije. Definicije su zasnovane na akademskim istraživanjima u ovoj oblasti, i izabrane su tako da odražavaju zajedničko razumevanje određenog koncepta koje su usvojili ETF i istraživači tokom sprovođenja studije. Ovaj izveštaj ne teži da svoje definicije predloži kao norme u studijama iz oblasti obrazovanja nastavnika ili inkluzivnog obrazovanja, već ih navodi da bi se pomoglo tumačenje rezultata do kojih se došlo u istraživanju.

3.1.1 Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje je tema koja je često bila predmet istraživanja i koja uključuje brojne izazove na koje se nailazi u procesu kreiranja politike i procesu implementacije. Koncepti inkluzivnog obrazovanja kreću se od užih shvatanja, kao što je shvatanje da je inkluzivno obrazovanje „pokušaj da se obrazuju osobe sa smetnjama u intelektualnom razvoju kroz što je moguće veću integraciju u redovne strukture obrazovnog sistema“, (Michailakis i Reich, 2009.) do širih definicija kao što je definicija da je inkluzivno obrazovanje „vodeći princip koji pomaže da se omogući obrazovanje za sve (Education for All - EFA) – obrazovni sistemi koji imaju korist od različitosti, sa ciljem izgradnje pravednijeg, demokratskog društva“ (Acedo, 2008.).

⁶¹ Profesija nastavnika odnosi se na nastavnike, razredne starešine, kao i direktore.

Inkluzivno obrazovanje u ovoj studiji shvata se široko kao proces uz pomoć kojeg škole teže da odgovore na potrebe svih učenika kao pojedinaca tako što ponovo razmatraju i restrukturiraju organizaciju nastavnog plana i programa, i obezbeđuju i odvajaju resurse za unapređenje jednakih mogućnosti za sve. Kroz ovaj proces, škole grade svoj kapacitet da prime sve učenike iz lokalne zajednice koji žele da pohađaju nastavu, a kroz to smanjuju sve oblike isključenosti i poniženja za učenike, bilo zbog invaliditeta, etničke pripadnosti ili bilo čega što može učiniti školski život neke dece nepotrebno teškim (Sebba i Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998.; Peček et al., 2006.). Zbog toga inkluzivno obrazovanje mora biti opšte prihvaćena politika i praksa, mora postati sastavni deo obrazovanja, a ne samo pojedinačna intervencija koja se odnosi na jednu ili drugu ugroženu grupu. U ovom širem smislu inkluzija je proces povećavanja učestvovanja i smanjenja isključenosti, gde učestvovanje znači prepoznavanje, prihvatanje i poštovanje, i inkluziju u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućuje da pojedinac razvije osećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici imaju širu profesionalnu ulogu koja se osim uticaja u školi proteže i na nivo opštine. Procesi decentralizacije obrazovnih sistema u zemljama Zapadnog Balkana pokazuju veću atonomiju škola, koja sa druge strane može voditi ka većim pravima nastavnika da donose profesionalne odluke, na osnovu njihove šire procene i posmatranja socio-kulturnih ciljeva i svrhe obrazovanja i školovanja. Liston i Zeichner (1990) tvrde da ovakvo razmatranje ne treba da se fokusira samo na socijalne i kulturne okvire koji se podrazumevaju, već i na institucionalne karakteristike školovanja. Po njima, nastavni stručnjaci moraju biti sposobni da analiziraju i promene određene institucionalne postavke i radne uslove, a posebno one koji mogu sprečavati sprovođenje njihovih ciljeva (Liston i Zeichner 1990., 5).

3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju

Kada su u pitanju kompetencije relevantne za inkluziju, brojni autori, kao što su na primer Michailakis i Reich (2009.) tvrde da postoji posebno znanje za rad sa „posebnom“ decom koje treba da bude adekvatno pokriveno tokom pripreme nastavnika. Ono može da obuhvata razumevanje socio-kulturoloških faktora koji prouzrokuju pojedinačne razlike, ili stručno znanje o invaliditetu i potrebama deteta u učenju, svest o obrazovnim i socijalnim pitanjima koja mogu imati

uticaja na učenje deteta, i tako dalje. Još jedan poseban stav, prema Florianu i Rouseu (2009), je da, pošto se kod inkluzije ne radi samo o „posebnoj“ deci, kompetencije nastavnika za inkluzivne obrazovne prakse treba da obuhvate veštine značajne za unapređenje držanja nastave i učenja, kao što je sposobnost da se smanje prepreke za učenje i učestvovanje. Prema ovom gledištu kompetencije nastavnika za inkluziju treba da obuhvate višeslojnu pedagogiju koja prepoznaje da odluke koje se odnose na držanje nastave treba da uzmu o obzir pojedinačne osobine deteta, učenje koje se odvija izvan škole, i prethodno znanje onoga koji uči, pojedinačna i kulturološka iskustva i interesovanja (Florian i Rouse, 2009).

U ovoj studiji usvojeno je šire gledište koje vidi kompetencije kao integrisan skup znanja, veština i stavova (videti pretpostavku 1 u Prilogu 4). Malo je verovatno da će čak i najsveobuhvatnije pokrivanje relevantnih tema predvideti svaku vrstu poteškoća sa kojima se nastavnici mogu susresti u svom profesionalnom životu. Ono što je ključno za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje je to da nastavnici prihvate odgovornost za unapređenje procesa učenja i učestvovanje sve dece u njihovoj nastavi. Za ovo nastavnici treba da razviju kompetencije koji uključuju znanje, veštine i stavova da podjednako prenose znanje i da promovišu učenje za sve učenike. Pored toga, nastavnici treba da budu sposobni da traže i da koriste podršku drugih aktera koji mogu biti vredni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi relevantni faktori. Zbog toga inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika treba da budu usklađeni sa pristupima inkluzivnog obrazovanja da bi se izgradili kapaciteti nastavnika neophodni za funkcionisanje različitosti.

3.1.3 Priprema nastavnika

Obrazovanje nastavnika u zemljama Zapadnog Balkana (i u drugim zemljama) često pretpostavlja da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavom odeljenja. Sve više se prepoznaje da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju, vrednuju i da se na pravi način odnose prema različitostima, da se bave pitanjima diskriminacije i ugroženosti u obrazovanju, kao i da rade sa učenicima i roditeljima iz različitih ekonomskih, društvenih i kulturoloških miljea. Ova studija bavi se istraživanjem do koje mere su takvi inkluzivni pristupi zaista usvojeni u okviru postojećih politika

i praksi u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika u zemljama obuhvaćenim studijom.

Pod *Politikama* se u okviru ove studije podrazumevaju formalne državne politike, propisi i zakoni, kao i njihovo sprovođenje u praksi od strane različitih stejkholdera relevantnih za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

Inicijalno obrazovanje nastavnika odnosi se na obrazovanje koje se očekuje da budući nastavnici prođu da bi stekli kvalifikacije za držanje nastave. Ovo obuhvata programe koji su osmišljeni konkretno za buduće nastavnike, kao i programe za stručne oblasti koje su ekvivalentne školskim predmetima, a koji mogu, a i ne moraju konkretno voditi u pravcu nastavničke profesije. Priprema nastavnika koja se zasniva na kompetencijama za inkluziju u stvarnim kontekstima različitosti povezana je sa reformom visokog obrazovanja u zemljama Zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa.

Stručno usavršavanje nastavnika odnosi se na obrazovne aktivnosti u koje su uključeni nastavnici osnovnih i srednjih škola, u skladu sa svojom osnovnom kvalifikacijom, a koje za cilj imaju uglavnom unapređenje njihovog stručnog znanja, veština i stavova sa ciljem da efikasnije obrazuju decu u kontekstu društvenih i kulturoloških različitosti.

3.2 Istraživačka pitanja i koncept studije

Koncept istraživanja proizilazi iz ključnih koncepata koji su prethodno navedeni, kao i pretpostavki usvojenih radi ove studije i na osnovu detaljnog pregleda literature, kao što je navedeno u prilogu 4. U narednom delu opisujemo istraživačka pitanja, kao i načine na koji su ona istražena u okviru ove studije.

Da bi se postigli ciljevi postavljeni u studiji: (1) analiza politike i prakse u oblasti sistema inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika na nivou države i (2) identifikacija problema, izazova i primera dobre prakse u odnosu na veštine i sposobnosti neophodne za praksu inkluzivnog obrazovanja kod nastavnika u osnovnom i srednjem obrazovanju; studija je obuhvatila sledeća pitanja:

1. Koje kompetencije nastavnika su potrebne za inkluzivno obrazovanje u situacijama sa društvenim i kulturološkim različitostima?
2. Koja je postojeća situacija po pitanju inputa, procesa i rezultata a) inicijalnog obrazovanja b) stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje?
3. Na koji način se situacija na polju a) inicijalnog obrazovanja b) stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje može unaprediti?

3.2.1 Istraživačko pitanje 1: Kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje

Analiza prvog istraživačkog pitanja o kompetencijama nastavnika relevantnih za inkluzivnu praksu, zasnovana je na konceptu kompetencija u kojem se one shvataju kao kombinacija znanja, veština i stavova (videti pretpostavku 1 u Prilogu 4) i verovanju da su sami nastavnici i drugi stručnjaci u obrazovanju značajan izvor informacija o tome koje kompetencije su u njihovom radu relevantne za inkluzivnu praksu u situacijama sa društvenim i kulturološkim različitostima (videti pretpostavku 2 u Prilogu 4). Stoga ovaj izveštaj razmatra do kog nivoa su elementi kompetencija za inkluziju prepoznati u međunarodnoj literaturi navedeni u odgovorima učesnika na fokus grupama i u intervjuima sa nastavnicima koji rade u sredinama koje odlikuju različitosti, ali i odgovorima direktora škola, roditelja i članova lokalne zajednice, predstavnika vlade, trenera nastavnika i predstavnika relevantnih NVO i donatora.

Za ovu aktivnost razvijen je poseban instrument da služi kao početna tačka za diskusije sa nastavnicima u fokus grupama. Tabela kompetencija za inkluziju (videti Prilog 3) razvijena je uz korišćenje relevantnih stavki iz prethodnog projekta *Usklađivanje obrazovanja nastavnika na Zapadnom Balkanu*, ključnih evropskih dokumenata i međunarodnih istraživanja. Ona tako kombinuje teoretske pretpostavke i formulacije do kojih se došlo u regionalnom kontekstu. Tabela je korištena kao početni spisak na fokus grupama za podsticanje diskusije o tome na koji način se ove formulacije prevode u svakodnevnu praksu nastavnika, o kompetencijama koje nastavnici treba da razviju, najboljim načinima da ih razviju, i tako dalje.

Važno je napomenuti da su informacije prikupljene u fokus grupama najviše korišćene za bolje razumevanje kako nastavnici vide kompetencije za inkluziju u poređenju sa teoretskim idealima, a i kao informacije relevantne za ovaj kontekst. One su dopunjene informacijama prikupljenim od

strane drugih relevantnih stejkholdera kao što su edukatori nastavnika, direktori škola i stručni saradnici, članovi lokalne zajednice i predstavnici roditelja, kao što je prethodno opisano.

3.2.2 Istraživačko pitanje 2: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika

Analizi drugog istraživačkog pitanja o postojećoj situaciji na polju inputa, procesa i rezultata pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje pristupljeno je iz perspektive opšteg pluralizma i jednakih mogućnosti (videti pretpostavku 3 u Prilogu 4) i uzimajući u obzir značaj konteksta za razvoj inkluzivnih sposobnosti (videti pretpostavku 4 u Prilogu 4). Za istraživanje postojeće pripreme nastavnika, ovo znači da je važno obratiti pažnju na to do koje mere svi inputi, procesi i rezultati obuhvataju elemente relevantne za inkluziju (npr. individualizovani pristupi učenju), kao i na svaki pojedinačan fokus na pitanja od značaja za rad sa učenicima sa rizikom od isključenosti. Zbog toga ovaj izveštaj analizira postojeće politike i prakse pripreme nastavnika sa ciljem da identifikuje do koje mere su stavke relevantne za socijalnu inkluziju uvrštene u sve politike koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje, a posebno priprema nastavnika (i da li postojeće politike i prakse sadrže skrivene prepreke za inkluzivno obrazovanje), kao i da li one sadrže afirmativno usmerenje na grupe koje su u regionu dugo bile marginalizovane.

Mapiranje politika obuhvatilo je prikupljanje informacija o opštem kontekstu pripreme nastavnika za inkluziju (npr. politike o inkluziji potencijalno ugroženih grupa u obrazovanje i obuku, opšte odredbe o pripremi nastavnika, itd.), kao i o politikama i propisima koji se konkretno odnose na pripremu nastavnika za inkluziju (npr. odredbe koje se posebno odnose na inkluziju u pogledu zahteva za ispunjavanje uslova za profesiju nastavnika, standarde kompetencija nastavnika, obuku nastavnika, licenciranje i promociju).

Mapiranje praksi predstavljeno u ovom izveštaju obuhvata pregled praksi u pripremi i razvoju nastavnika kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje. Do ovih rezultata došlo se putem internet ankete, desk istraživanja i kroz fokus grupe i intervju sa relevantnim stejkholderima. Slično mapiranju politika, ovo je obuhvatilo pretraživanje relevantnih izvora podataka (npr. kataloge programa stručnog usavršavanja, postojeće sekundarne izvore relevantnih informacija o pripremi nastavnika kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje koje sprovode različite lokalne i međunarodne NVO, kao kroz identifikaciju drugih oblika stalnog i ponekad neformalnog

profesionalnog razvoja, kao što su učenje kroz umrežavanje, vršnjačka evaluacija, itd.). Ova pitanja su navedena u okviru mrežnih tabela koje su razvijene kao smernice za prikupljanje podataka po zemljama.

Internet anketa izrađena je da bi se prikupili podaci o programima pripreme nastavnika kroz inicijalno obrazovanje. Uzimajući u obzir pokazatelje istraživanja o karakteristikama programa koje pomažu studentima/budućim nastavnicima da razviju kompetencije za inkluziju (videti pretpostavke 5 i 6 u Prilogu 4) internet anketa o programima obuhvatala je pitanja o sadržaju predmeta, praktičnom iskustvu, mogućnostima interakcije sa porodicama, kritičkom razmišljanju, diskusijama i dijalogu i mišljenjima o prirodi znanja.

Pored podataka prikupljenih kroz desk istraživanje i anketu, mapiranje politika i praksi dopunjeno je kvalitativnim podacima prikupljenim kroz pojedinačne i grupne intervju i fokus grupe sa odlično informisanim kreatorima politika, kreatorima sadržaja predmeta, edukatorima nastavnika, nastavnicima, direktorima škola, predstavnicima zajednice, roditeljima, itd. Ovakve strategije omogućile su dodatno praćenje pitanja koja su identifikovana kroz desk istraživanje i dale sveobuhvatno viđenje perspektiva različitih stejkholdera u odnosu na prakse inkluzivnog obrazovanja i uloge nastavnika.

3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Na koji način se može unaprediti priprema nastavnika

Kada se uzme obzir treće istraživačko pitanje o tome na koji način se postojeće politike i prakse u oblasti inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika mogu unaprediti da bi se nastavnicima pomoglo da dodatno razviju kompetencije za inkluziju, i kada se uzme u obzir važnost istraživanja o kreiranju politike u više zemalja (videti pretpostavku 7 u Prilogu 4), ovaj izveštaj razmatra informacije prikupljene u mapiranju postojećih politika i praksi sa ciljem identifikacije prostora za poboljšanje. Ovo je urađeno imajući na umu željene kompetencije za inkluzivno obrazovanje koje su identifikovane u međunarodnom istraživanju, kao i prepreke identifikovane u kontekstima pojedinačnih zemalja.

Na osnovu rezultata do kojih se došlo kroz istraživanje na terenu i desk istraživanje, autori su uz podršku uredničkog tima, koji su činili stručnjaci iz oblasti inkluzije i edukacije nastavnika u regionu, zajednički sastavili niz preporuka za različite stejkholdere. Preporuke prvenstveno imaju za cilj da

ukažu na moguće oblasti unapređenja na polju inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Preporuke međutim, kao i sam izveštaj, treba da služe kao input za širu debatu o politici na temu kompetencija nastavnika u kontekstu socijalnih i kulturoloških različitosti.

Preporuke su grupisane, na osnovu relevantnosti za stejkholdere, na preporuke za kreatore politike, edukatore nastavnika i kreatore sadržaja predmeta i nastavnike. Takođe, u studiji su istaknuti primeri najbolje inkluzivne prakse, i oni su razmatrani u odnosu na relevantnost i mogućnost transfera po regionima.

3.3. Metodologija istraživanja

U ovoj studiji je za odgovaranje na pitanja o relevantnosti i neočekivanim efektima i uticajima politike i prakse pretežno korišćena strategija kvalitativnog istraživanja. Ovim kvalitativnim pristupom istraživači su postali ključni instrumenti za prikupljanje podataka, i omogućeno im je da pristupe podacima u prirodnom okruženju. Kvalitativno istraživanje je deskriptivno i odnosi se i na proces, a ne samo na rezultate. U ovom slučaju ono je obuhvatilo induktivnu analizu podataka o stavovima učesnika, mišljenjima, pretpostavkama i viđenjima izraženim njihovim rečima.

Kvalitativni pristup omogućio je prostor za veću raznolikost odgovora i olakšao usvajanje novih koncepata i pitanja koja su se pojavila u toku procesa istraživanja. Na primer, pošto je u Srbiji novi zakon usvojen dok je izrada ove studije bila u toku (avgust 2009.), neke od informacija prikupljenih od strane desk istraživača u septembru i oktobru već je trebalo da se ažuriraju u naredna dva meseca (npr. zbog intenzivne debate o standardima kompetencija nastavnika između Nacionalnog prosvetnog saveta i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, publikovanja izveštaja Ministarstva prosvete pod nazivom Informator o razvojnim programima i projektima u oblasti predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja (u daljem tekstu, Informator o razvojnim programima), itd). Kvalitativni pristup pokazao se korisnim time što je dozvolio da se u rasporede

intervjua uvrste relevantna pitanja. Sa druge strane, ograničen broj učesnika u istraživanje na terenu sprečava generalizaciju rezultata na nivou države.

Podaci su prikupljeni korišćenjem između ostalog sledećih tehnika:

- Desk istraživanje: prikupljanje i kvalitativna analiza tekstova i dokumenata
- Rad na terenu: kvalitativni intervjui
- Rad na terenu: fokus grupe.

3.3.1. Faza desk istraživanja

Desk istraživanje služilo je kao osnova za rad na terenu i zasnivalo se na sveobuhvatnom pregledu postojećih istraživanja o oblasti inkluzivnog obrazovanja, sa posebnim fokusom na ulogu nastavnika i kompetencije koje su potrebne za razvoj inkluzivnosti, kao i politike i pravnu dokumentaciju Evropske unije i pojedinačnih zemalja. Na ovaj način istraživanje je obezbedilo inpute za razvoj istraživanja na terenu i odabira učesnika.

Desk istraživanje sprovedeno je između jula i septembra 2009. godine, ali je bilo usko povezano sa istraživanjem na terenu koje je usledilo nakon njega. Zbog intenzivnih aktivnosti na polju obrazovanja i inkluzivnog obrazovanja u Srbiji tokom perioda od septembra do decembra 2009. godine, istraživače su učesnici često upućivali na nove relevantne izvore informacija po pitanju novih dokumenata čija je izrada bila u toku dok je trajalo istraživanje na terenu.

Desk istraživanje pokrilo je tri tematske oblasti:

- Analizu konteksta
- Politike i prakse za pripremu nastavnika kroz inicijalno obrazovanje
- Politike i prakse za stručno usavršavanje nastavnika i kontinualni profesionalni razvoj

Analiza konteksta objašnjava opštu politiku i zakonodavni ambijent koji se odnose na pripremu nastavnika i inkluzivno obrazovanje. Usmerena je na system obrazovanja, ljudska i manjinska prava i inkluziju i isključenost u obrazovanju i u društvu u celini.

Analiza politika i praksi za inicijalno obrazovanje nastavnika pruža informacije o zakonima i propisima koji pokrivaju oblast programa inicijalnog obrazovanja nastavnika. Ona je usmerena na organizaciju i upravljanje programima inicijalnog obrazovanja, kreiranje programa, sticanje kompetencija neophodnih za inkluzivno obrazovanje u procesu sticanja formalne diplome za nastavnike, organizaciju mentorstva polaznika tokom nastavne prakse, proces zapošljavanja, profesionalne standarde i promociju nastavnika.

Analiza politika i praksi za stručno usavršavanje nastavnika i stalni profesionalni razvoj vrši ocenu opšte pozicije profesije nastavnika u zemlji, uključujući i zakonske okvire, proces zapošljavanja, profesionalne standarde i proces promocije. Ona takođe daje pregled o raspoloživosti programa za stručno usavršavanje koji su relevantni za razvoj kompetencija potrebnih za inkluzivno obrazovanje, prakse i obima programa usmerenih na inkluzivno obrazovanje. Takođe pruža informacije o realizatorima programa za stručno usavršavanje, sadržaju programa i kada je to moguće, o profilu o broju učesnika u takim programima do danas. Procedure prijavljivanja na ovakve programme i na druge vrste stručnog usavršavanja takođe se razmatraju zajedno sa podsticajnim faktorima koji postoje da bi motivisali nastavnike da razvijaju svoje kompetencije tako što će učestvovati u programima stručnog usavršavanja uopšte, a i programima koji se konkretno odnose na prakse u inkluzivnom obrazovanju.

Desk istraživanje obuhvatilo je i kritički osvrt na mnoge različite primarne i sekundarne izvore. Analizirani materijali obuhvatili su između ostalog sledeće: relevantne zakone i podzakonska akta; nacionalne/državne strategije koje se odnose na inkluziju ili obrazovanje, sa posebnim fokusom na obrazovanje i ulogu nastavnika; politike i propise koji se odnose na nastavnike; kataloge i sve slične opise programa stručnog usavršavanja; i sve druge relevantne analize izrađene od strane drugih organizacija ili pojedinaca (sekundarni izvori).

3.3.2. Faza istraživanja na terenu

Istraživanje na terenu zauzima centralnu poziciju u ovoj studiji. Ono je omogućilo da se o postojećim programima i trendovima u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika za inkluzivno obrazovanje razgovara sa nastavnicima u osnovnim i srednjim školama, edukatorima

nastavnika, direktorima škola i stručnim saradnicima, roditeljima, kreatorima politike, predstavnicima lokalnih vlasti i aktivistima nevladinih organizacija. Takođe je omogućilo istraživačima da razgovaraju o preprekama, kao i potrebama i očekivanjima od inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, posebno u odnosu na pripremu nastavnika. Različiti instrumenti korišćeni su za prikupljanje informacija od različitih ciljnih grupa da bi se dobili ciljani rezultati.

Tri ključne ciljne grupe bili su edukatori i treneri nastavnika u programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, nastavnici i roditelji i članovi zajednice. Sekundarne ciljne grupe bile su direktori škola, stručni saradnici u školama (pedagozi, psiholozi, itd), predstavnici lokalne vlasti, donosioci odluka na sistemskom nivou, studenti/budući nastavnici i predstavnici nevladinih organizacija i donatora (koji takođe pružaju mogućnosti za inkluzivno obrazovanje i osposobljavanje i mogućnosti za prenošenje znanja i učenje iz iskustva u pilot programima iz oblasti inkluzivnog obrazovanja).

Fokus grupe održane sa nastavnicima koji imaju iskustvo u inkluzivnom obrazovanju pokrile su niz različitih pitanja od značaja za inkluzivno obrazovanje, a posebno gledišta učesnika o kompetencijama potrebnim za inkluzivno obrazovanje, njihove stavove po pitanju efikasnosti u pripremi za inkluzivne prakse u obrazovanju (inicijalnom obrazovanju i stručno, usavršavanju) i primeni inkluzivnih praksi (stvari koje inkluzivni nastavnik radi u učionici i van nje) i njihova verovanja o znanju, učenju i mogućnostima za sticanje obrazovanja njihovih učenika.

Odabir učesnika za fokus grupe i intervju zasnivao se na sledećim kriterijumima: relevantnost pozicije/statusa ispitanika, prethodnim profesionalnim kontaktima istraživača sa ispitanikom, stručnosti i/ili vidljivih rezultata ispitanika u inkluzivnom obrazovanju (npr. veliko i vredno iskustvo nastavnika u radu sa učenicima sa posebnim ili dodatnim potrebama, interesovanje i značajna motivacija školskog direktora ili psihologa za unapređenje inkluzivne kulture u školama, učestvovanje u inkluzivnim programima i projektima, volonterski rad ili aktivnosti studenata na polju inkluzivnog obrazovanja, itd). Ukoliko neko u prvom izboru ispitanika nije bio na raspolaganju, istraživači su tražili od njih da preporuče nekog od njihovih kolega. U nekim slučajevima istraživači su koristili i kontakt osobe preporučene od strane Centra za obrazovne politike ili ETF-a.

Prigodni uzorak koji je obuhvatao profesionalne kontakte istraživača korišćen je iz dva razloga: prvo, zbog kratkog vremena koje je u okviru istraživanja bilo na raspolaganju za sprovođenje

intervjua (tako da su traženi učesnici koji su na raspolaganju za intervju u određeno vreme i bez odlaganja); i drugo, zbog toga što su istraživači tražili najotvorenije, najiskrenije i najpoverljivije ispitanike među ljudima koji su imali informacije i stručnost, i koji su uložili napore za promociju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.

Ove fokus grupe organizovane su sa pretpostavkom da su nastavnici kao praktičari sa direktnim iskustvom u poziciji da evaluiraju i inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, kao i da procene značaj mišljenja nastavnika u oblikovanju prakse i rada. Fokus grupe sa nastavnicima bile su posebno sadržajne, pošto su učesnici imali snažnu potrebu da govore o svojoj profesiji, da objasne svoja gledišta, podele osećanja i mišljenja i da razmišljaju o načinu na koji predaju i drže nastavu.

Fokus grupe sa roditeljima i članovima zajednice omogućile su ovim stejkholderima da izraze svoje viđenje koncepta inkluzivnog obrazovanja. Osnova za uključivanje ovih grupa bila je činjenica da oni mogu ponuditi podršku ili da ostvare pritisak u korist ili protiv inkluzije (npr. roditelji koji zahtevau da njihovo dete ne sedi pored ili deli učionicu sa romskom decom ili članovi zajednice koji izražavaju bes zbog toga što stepenice u lokalnoj školi sprečavaju dete sa cerebralnom paralizom da pohađa nastavu, a koje zbog toga mora da pohađa specijalnu školu u gradu koja je udaljena 200km).

Fokus grupe sa roditeljima organizovane su uz podršku profesionalnih kontakata istraživača u okviru škole. Pošto su istraživači na neki način preporučeni roditeljima od strane određene osobe u školi, ove fokus grupe su realizovane u otvorenoj atmosferi. Roditelji su bili motivisani da razgovaraju o svim temama i osećali su se slobodnim da iskažu svoja mišljenja, stavove, kritike i pohvale.

Istraživanje na terenu dopunjeno je internet anketom koja je za ciljnu grupu imala trenere nastavnika u okviru programa stručnog usavršavanja i edukatore nastavnika uključene u programe inicijalnog obrazovanja nastavnika razredne nastave i predmetnih nastavnika. Anketa je kreirana tako da ustanovi da li kompetencije za inkluzivno obrazovanje zauzimaju određeno mesto u programima za obrazovanje nastavnika i da ispita u kojoj meri nastavni programi podržavaju koncept uključivanja učenika iz ugroženih i osetljivih grupa u redovne škole, zastupljenost pitanja vezanih za inkluziju u nastavnim programima, efikasnost postojećih programa za obrazovanje

nastavnika za razvoj inkluzivnih praksi u obrazovanju i, sa taačke gledišta ispitanika, kompetencije nastavnika koje smatraju neophodnim za inkluzivno obrazovanje.

Stopa odgovora na anketu bila je prilično loša (videti deo 3.4). Ali bez obzira na to, neke informacije relevantne za razvoj programa za inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika prikupljene su od edukatora nastavnika, nastavnika i studenata/budućih nastavnika.

Osim studenata/budućih nastavnika koji su anketirani putem internet ankete, sekundarne ciljne grupe uglavnom su intervjuisane lično putem telefona ili mejla. Pojedinci su odabrani tako da daju informacije i gledišta o značaju kompetencija nastavnika u realizaciji praksi inkluzivnog obrazovanja. Ovi učesnici takođe su dali uvid u to na koji način oni vide svoje uloge u obezbeđivanju razvoja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje, u podršci razvoju obrazovanja nastavnika za inkluzivnu praksu i u razvoju načina daljeg unapređenja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

Direktori i stručni saradnici u školama intervjuisani su sa ciljem da se sazna na koji način oni vide svoju ulogu u pružanju podrške razvoju kompetencija za inkluziju i inkluzivne prakse među nastavničkim osobljem. Predstavnici lokalne vlasti intervjuisani su da bi se stekao uvid u pitanja koja su značajna za inkluzivno obrazovanje na lokalnom nivou. Od njih je traženo da objasne koje tipove podrške oni mogu ili ne mogu da pruže za razvoj inkluzivnog obrazovanja i koje uloge oni dodeljuju nastavnicima u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja u njihovoj oblasti. Donosioci odluka na sistemskom nivou su ključni stejkholderi u procesu usvajanja nacionalnih politika o inkluzivnom obrazovanju i pozicioniranja uloge nastavnika i njihovih kompetencija u okviru takvih politika. Zbog toga su intervjuisani da bi se utvrdilo postojanje odnosno nepostojanje takvih politika, koje su željene politike u toj oblasti i načini za sprovođenje tih politika. Studenti su ispitani putem internet ankete da bi se utvrdila njihova gledišta, stavovi i mišljenja u odnosu na inkluzivno obrazovanje i potrebe za kompetencijama koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u okviru njihove pripreme i obuke za buduću profesiju nastavnika. Nevladine organizacije i donatori intervjuisani su da bi se razumeli njihovi stavovi o postojećim programima obrazovanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ali još važnije da bi se otkrilo šta su oni uradili da bi podržali razvoj inkluzivnih kompetencija i praksi kod nastavnika, kroz formalnu nastavu i iskustveno učenje u kontekstu pilot programa.

3.4. Učesnici

U odabiru ispitanika korišćen je pristup namernog uzorka sa ciljem identifikacije dobro informisanih pojedinaca iz relevantnih grupa stejkholdera i obezbeđivanja šireg spektra gledišta. Tri fokus grupe su održane sa nastavnicima, tri sa roditeljima i predstavnicima zajednice i tri sa predstavnicima lokalnih vlasti u Beogradu i Novom Sadu. Realizovani su intervjui sa osam direktora škola i školskih psihologa, pet edukatora nastavnika, osam kreatora politika na visokom nivou, pet predstavnika nevladinih organizacija i pet trenera na programima stručnog usavršavanja. Fokus grupe sprovedene su u tri osnovne škole: (1) u jednoj školi u centru Novog Sada (AP Vojvodina) koja ima aktivan pristup inkluzivnom obrazovanju i gde se nastava održava na srpskom i mađarskom jeziku; (2) u jednoj velikoj gradskoj školi u Beogradu koja ima 1.700 učenika u prva četiri razreda, uključujući i učenike romske nacionalnosti koji dolaze iz siromašnog naselja u blizini; (3) jednu malu školu u Rušnju, ruralnom predgrađu Beograda, koja ima 200 učenika od kojih su 40% većinom domicilni Romi. Još 27 nastavnika, 4 edukatora nastavnika i 4 studenta/buduća nastavnika dalo je odgovore u anketi.

4. OPŠTI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE

4.1. Kontekst

Opis opšteg konteksta inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja urađen je na osnovu razgovora sa donosiocima odluka i pregleda strateških dokumenata i zakona iz ove oblasti.

Glavni strateški cilj obrazovne politike u Srbiji – kvalitetno obrazovanje za sve – definisan je u političkim dokumentima nastalim u periodu opšte reforme obrazovnog sistema u periodu od 2001. do 2004. godine (Kovacs -Cerović i Levkov, 2002; Kovacs-Cerović et al. 2004.). Cilj reforme je bio decentralizacija, demokratizacija i profesionalizacija obrazovnog sistema, uz poseban osvrt na strukturu, upravljanje, finansiranje, nastavni kadar, nastavni plan i program, udžbenike i sistem ispitivanja i ocenjivanja. Publikacija Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu (Kovacs-Cerović i Levkov, 2002.) urađena je na osnovu intezivnih konsultacija i javnih rasprava sa lokalnim akterima i pruža sveobuhvatnu sliku srpskog obrazovnog sistema i strategije njegovog razvoja sa decentralizacijom i demokratizacijom kao glavnim principima u reformi obrazovnog sistema.

Na osnovu ovih dokumenata i intezivnih konsultacija na lokalnom nivou, 2003. godine donet je Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (kojim se uređuje predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje). Ovim zakonom je decentralizovan sistem upravljanja obrazovnim ustanovama i utvrđene su nove institucionalne strukture, profesionalni standardi za nastavnike, novi propisi koji se odnose na nastavni program usmeren na ishode učenja i sistem ispitivanja i vrednovanja. Nakon promena u državnim vlastima, kada je došlo do značajnih promena u Ministarstvu prosvete, 2004. godine usvojene su izmene postojećeg Zakona iz 2003. godine kojima su ponovo uvedena rešenja iz 80-ih i 90-ih godina i odstupilo se od podzakonskih akata iz perioda od 2001. do 2003. godine (Kovacs-Cerović, 2006., str. 488). Takvo stanje se zadržalo do leta 2008. godine kada je došla nova vlada i Ministarstvo prosvete ponovo krenulo u

sprovedenje aktivnosti u pravcu modernizacije sistema obrazovanja. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (u daljem tekstu: Zakon o osnovama) koji je usvojen u avgustu 2009. godine sadržao je nove odredbe kojima se promovišu jednako pravo i pristup obrazovanju za sve građane Srbije, kvalitet i efikasnost obrazovanja, jednak pristup svim nivoima obrazovanja i horizontalna mobilnost kroz sistem obrazovanja u Srbiji (Informacije o Zakonu o osnovama, Ministarstvo prosvete, 2009.)

Tri glavna prioriteta definisana strateškim dokumentima koje je Vlada usvojila u oblasti obrazovanja su:

1. Ravnopravnost i pravednost u obrazovanju
2. Kvalitet i konkurentnost u evropskom okviru
3. Efikasnost sistema obrazovanja i vaspitanja (Inkluzivno obrazovanje: Put razvoja - Nacionalni izveštaj Republike Srbije, 2008., str. 53, u daljem tekstu: Inkluzivno obrazovanje, 2008.)

Obe strategije obrazovnog sistema i druge relevantne strategije u ovoj oblasti usmerene su na sledeće aspekte: socijalna inkluzija kroz uticaj obrazovanja na smanjenje siromaštva (Strategija za smanjenje siromaštva, 2003., str. 139); zaštita prava manjina kroz doprinos obrazovanja socijalnoj inkluziji Roma (Strategija za unapređivanje obrazovanja Roma, 2003., str. 16); unapređenje položaja romske populacije kroz obezbeđivanje obrazovanja, zapošljavanja, stanovanja i zdravlja (Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma, 2005.); prava posebno osetljivih grupa, kao što su deca sa invaliditetom i deca iz marginalizovanih društvenih grupa (Nacionalni plan akcije za decu, 2004., str. 7); dostupnost osnovnog obrazovanja za sve (Nacionalni milenijumski razvojni ciljevi, 2004., str. 7); nediskriminacija kroz poštovanje osoba sa invaliditetom i prava osoba sa invaliditetom na adekvatno obrazovanje i jednake mogućnosti za učenje i razvoj u lokalnim sredinama (Strategija za unapređenje položaja osoba sa invaliditetom Republike Srbije 2007-2015, 2006.).

Prema Ustavu Republike Srbije, svako ima pravo na osnovno i srednje obrazovanje, pri čemu su oba obrazovanja besplatna, a osnovno obrazovanje je i obavezno (Član 71.).

Opšta zabrana diskriminacije utvrđena je Zakonom o zabrani diskriminacije koji sadrži posebne odredbe o diskriminaciji u oblasti obrazovanja i profesionalnog razvoja (Član 19.). Zakonska regulativa jasno podržava inkluzivno obrazovanje u Srbiji kroz Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, Zakon o visokom obrazovanju (2005.) i Zakon o osnovama (2009.). Premda Zakon o visokom obrazovanju predviđa da osobe sa invaliditetom imaju pravo na visoko obrazovanje (termin „studenti sa hendikepom“ je zvaničan termin u zakonskoj regulativi), samo mali procenat osoba sa invaliditetom pohađa visokoobrazovne ustanove u Srbiji. Iako zvanični podaci nisu dostupni, prema rečima predsednika Srpskog udruženja studenata sa hendikepom, na Univerzitet u Beogradu ima oko 300 studenata sa hendikepom, pri čemu je većina upisana na Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, na Univerzitetu u Novom Sadu studira 90 studenata sa hendikepom, dok oko 50 studenata sa hendikepom pohađa Univerzitet u Nišu. Iako su neki fakulteti preuzeli mere u cilju poboljšanja fizičke dostupnosti zgrada studentima u invalidskim kolicima (npr. Univerzitet u Nišu), nedostupnost fakulteta u pogledu fizičkih prepreka i dalje predstavlja jedan od glavnih razloga malog broja studenata sa hendikepom na univerzitetima Srbije. (Inkluzivno obrazovanje, 2008., str. 47). Studenti sa hendikepom se ne upisuju na učiteljske fakultete zbog prijemnog ispita koji, između ostalog, zahteva fizičke, muzičke i verbalne sposobnosti. Treba napomenuti da je Srbija kao i ostale države potpisnice Evropske konvencije o kulturi, članica Bolonjskog procesa i prema Zakonu o visokom obrazovanju i akreditovanim standardima i smernicama, visokoškolske ustanove u Srbiji su dužne da organizuju svoje programe na osnovu očekivanih ishoda učenja izraženih u vidu kompetencija. Reforma visokoškolskih programa se razlikuje u zavisnosti od obrazovnih profila; isto važi i kada je reč o obrazovanju nastavnika gde su neke ustanove napravile veće pomake u pogledu sprovođenja reformi i uključile posebne predmete iz oblasti inkluzivnog obrazovanja (npr. Pedagoški fakultet u Jagodini), dok je kod većine drugih ustanova struktura ostala nepromenjena (npr. Nekoliko programa za predmetne nastavnike na Univerzitetu u Beogradu) (detaljnije o tome u poglavlju 5.1).

Dakle, pravni okvir obrazovnog sistema u Srbiji podržava socijalnu inkluziju, ljudska prava i nediskriminaciju. Utvrđeni su sledeći glavni principi:

- Dostupnost obrazovanja
- Pravo na sticanje obrazovanja pod jednakim uslovima

Comment [AMJM1]:
Confirm interpretation.

- Obrazovanje usklađeno sa razvojnim i starosnim nivoom osobe
- Pravo na izbor jezika na kojem će se nastava izvoditi.

Zakon o osnovama sadrži članove koji definišu i zabranjuju diskriminaciju u obrazovanju (članovi 44. i 161.). Prema Zakonu o osnovama, pripadnici etičkih i nacionalnih manjina imaju pravo na obrazovanje na maternjem jeziku na svim obrazovnim nivoima (Član 9.). Kada je reč o obrazovanju Roma, nacionalne manjine sa izuzetno niskim nivoom obrazovanja, Ministarstvo obrazovanja je sprovelo brojne afirmativne mere u cilju promovisanja uključenosti Roma u sve nivoe obrazovanja:

- U osnovnim školama upis je dozvoljen bez ličnih dokumenata
- U srednjim školama uvedeni su niži kriterijumi za upis i stipendije na osnovu socijalnog kriterijuma za učenike koji su se upisali u srednje škole (projekat sprovodi Autonomna pokrajina Vojvodina uz podršku Fonda za obrazovanje Roma, 2007.)
- Upis na državne univerzitete: 32 studenta u školskoj 2003/2004. godini, 53 studenta u školskoj 2004/2005. godini, 67 studenata u školskoj 2005/2006. godini, 104 studenta u školskoj 2006/2007. godini i 107 studenata u školskoj 2007/2008. godini na Medicinskom, Pravnom, Ekonomskom, Filozofskom, Filološkom i tehničkim fakultetima (Inkluzivno obrazovanje, 2008, str. 68-69). Noviji podaci pokazuju da afirmativne mere dovode do povećanja broja Roma koji upisuju fakultete: sa 168 studenata u 2008/2009. na 220 u 2003/2004., što predstavlja porast od 30%. Studenti koje je Ministarstvo za ljudska i manjinska prava i Nacionalno veće Roma upućivalo Ministarstvu prosvete upisani su u škole po njihovom izboru (Izveštaj o Unapređenom stalnom dijalogu Evropske komisije i Srbije, Ministarstvo prosvete, 2009.)
- Uvođenje romskih pedagoških asistenata (23 asistenta je angažovano u decembru 2008. godine i dodatnih 26 u septembru 2009. godine) i postavljanje inkluzivnog obrazovanja kao jednog od prioriteta u obrazovanju nastavnika (Izveštaj o Unapređenom stalnom dijalogu Evropske komisije i Srbije, Ministarstvo prosvete, 2009.)

U narednom periodu je predviđena podrška obrazovanju romske dece kroz posebne aktivnosti koje će se finansirati iz IPA fondova počev od 2010. godine. Projekat Obrazovanje za sve – povećanje dostupnosti i kvaliteta obrazovanja za decu iz marginalizovanih grupa (vredan 3 miliona evra)

trebalo bi da omogući angažovanje dodatnih 120 asistenata i koordinatora na lokalnom nivou i unapredi sistem podrške obrazovanju dece iz marginalizovanih grupa. Počev od 2010. godine, planirana je podrška inkluziji osetljivih društvenih grupa u obrazovanje kroz projekat Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou koji se finansira iz kredita Svetske banke vrednog 12 miliona evra; projektom su predviđeni treninzi, priručnici, bespovratna sredstva za škole i novi sistem finansiranja obrazovanja po učeniku koji podrazumeva posebne parametre definisane za društveno ugrožene grupe i oblasti. Odredbama novih zakona koje se odnose na jačanje inkluzije i sprečavanje diskriminacije, kao i odredbama koje se odnose na kvalitet obrazovanja definiše se pitanje olakšavanja pristupa i sprečavanja ranog napuštanja škole (Izveštaj o Unapređenom stalnom dijalogu Evropske komisije i Srbije, Ministarstvo prosvete, 2009.)

Zakon o osnovama jasno definiše inkluziju kao princip i uvodi niz važnih odredaba koje bi trebalo da doprinesu prevazilaženju nekih od postojećih prepreka inkluzivnom obrazovanju, posebno prepreka koje se odnose na jednaka prava i dostupnost redovnog sistema obrazovanja.

Zakonom o osnovama predviđeno je pravo na obrazovanje i dostupnost obrazovanja bez diskriminacije ili segregacije učenika iz marginalizovanih i osetljivih društvenih grupa, kao i učenika sa smetnjama u razvoju. Naime, članom 6. definisano je da „osobe sa mentalnim i fizičkim smetnjama imaju pravo na obrazovanje u redovnom sistemu obrazovanja.“ Potrebno je da škole urade posebne obrazovne planove za nadarene đake sa izvanrednim sposobnostima i za studente koji, usled društvene osetljivosti, imaju mentalne ili fizičke smetnje ili im je iz drugih razloga potrebna dodatna podrška za obrazovanje.

Individualni obrazovni planovi obuhvataju individualne nastavne programe za svaki predmet i obrazovne prakse na individualnoj osnovi koji su prilagođeni vrsti smetnje ili potrebe. Bliža uputstva za primenu individualnog obrazovnog plana i njegovo vrednovanje donosi Ministarstvo prosvete (Član 77). Ako je potrebno finansiranje dodatne pomoći, formalni zahtev u pismenoj formi se upućuje lekaru u nadležnoj zdravstvenoj ustanovi koji procenjuje potrebu za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške, pri čemu konačnu odluku donosi međuresorna komisija. Do kraja 2009. godine ministri zdravlja, socijalne politike i prosvete će zajedno odobriti podzakonski akt kojim su precizno definisani uslovi za procenu potrebe za dodatnom obrazovnom,

zdravstvenom ili socijalnom podrškom učenicima, kao i sastav i procedure međuresorne komisije (Član 98). Članovi 77. i 98. će stupiti na snagu u toku školske 2010/2011. godine.

Zakonom o osnovama promenjene su postojeće procedure upisa koje su sprečavale afirmativne akcije i u suštini bile diskriminatorne prema određenim grupama učenika, čime je omogućen veći nivo inkluzije marginalizovanih grupa. Novi zakon uvodi sledeće promene:

- Deca iz marginalizovanih društvenih grupa mogu da se upišu u školu bez dokaza o prebivalištu roditelja i potrebne dokumentacije. Ovo je od posebnog značaja za romsku decu koja često žive u neregistrovanim naseljima. Do sada je ova praksa regulisana posebnim podzakonskim aktom.
- Rezultati predškolskih psiholoških testova više se ne smatraju preduslovom za upis u redovne osnovne škole. Ispitivanje deteta upisanog u školu vrše psiholog i pedagog škole na maternjem jeziku deteta, primenom standardnih postupaka i instrumenata, preporučenih od nadležnog zavoda, odnosno ovlašćene stručne organizacije. Ako ne postoji mogućnost da se ispitivanje deteta vrši na maternjem jeziku, škola angažuje prevodioca na predlog nacionalnog saveta nacionalne manjine. (Član 98.)
- Ako dete starije od sedam i po godina zbog bolesti ili drugih razloga nije upisano u prvi razred, može da se upiše u prvi ili odgovarajući razred na osnovu prethodne provere znanja (Član 98.).

Takođe, za izbeglice i raseljena lica koja ne poznaju jezik na kome se izvodi obrazovno-vaspitni rad, škola organizuje učenje jezika, odnosno pripremu za nastavu i dopunsku nastavu (Član 100.). Sledeća odredba koja doprinosi ravnopravnosti u sticanju obrazovanja odnosi se na uvođenje 24 časa neposrednog obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima, odnosno 20 časova redovne nastave i 4 časa dopunskih časova i drugih oblika rada (Član 136.). Time bi se obezbedilo dovoljno vremena za učenike kojima je potrebna dodatna podrška nastavnika.

Uzimajući u obzir ostale nivoe obrazovanja, Zakon o osnovama sadrži rešenja za učenike iz ugroženih grupa uvođenjem mera usmerenih na povećanje ravnopravnosti u sticanju obrazovanja i uklanjanje postojećih prepreka. Mere obuhvataju produžetak besplatnog pripremnog programa predškolskog obrazovanja i vaspitanja sa šest na devet meseci i besplatno srednje obrazovanje za

vanredne učenike, kao i pravo na ispitivanje na maternjem jeziku učenika i pravo na obrazovanje na stranom jeziku (Ministarstvo prosvete, Informacije o Zakonu o osnovama).

Prema Zakonu o osnovama, ustanova može da angažuje pedagoškog asistenta i pomoćnog nastavnika. Pedagoški asistent pruža pomoć i dodatnu podršku deci i učenicima u skladu sa njihovim potrebama, saraduje sa roditeljima, kao i sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i predstavnicima lokalne vlasti. (Član 117.). Zakon o osnovama takođe predviđa mogućnost da lični asistent učenika sa smetnjama u razvoju može takođe da prisustvuje izvođenju nastave (Ministarstvo prosvete, Informacije o Zakonu o osnovama, 2009.).

Još jedan oblik systemske podrške uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovni sistem školovanja zasniva se na dokumentu Stručno uputstvo o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama koji je Ministarstvo prosvete dostavilo direktorima škola u julu 2009. godine. Prema ovom dokumentu, ako su u odeljenje uključeni učenici sa smetnjama u razvoju, ukupan broj učenika u odeljenju može se smanjiti za dva učenika ako je uključen učenik sa blagim smetnjama, odnosno za tri učenika ako je uključen učenik sa težim smetnjama u razvoju; u jednom odeljenju ne može biti više od dva učenika sa smetnjama u razvoju.

Zakon o osnovama propisuje identifikaciju, praćenje i podsticanje učenika sa izuzetnim sposobnostima (Član 3.) i prepoznaje značaj obrazovanja talentovanih i nadarenih učenika kroz mogućnost da talentovani i nadareni učenici, bez obzira na sopstvene materijalne uslove, imaju pristup odgovarajućim obrazovnim nivoima i ustanovama.

U pogledu efikasnosti novog sistema, Zakon o osnovama uključuje nove odredbe koje se odnose na finansiranje školskih ustanova. Novi sistem će se postepeno uvoditi počev od školske 2011/2012. godine i primenjivaće se na sve ustanove od 2014/2015. godine. Sredstva za finansiranje delatnosti ustanova utvrđuju se na osnovu ekonomske cene za ostvarivanje programa obrazovanja i vaspitanja, po detetu i učeniku. Ekonomska cena obrazovanja i vaspitanja po učeniku utvrđuje se na osnovu broja i strukture učenika koji se školuju u ustanovi, pri čemu se primenjuju dodatni korektivni koeficijenti prilikom utvrđivanja ekonomske cene obrazovanja i vaspitanja po detetu i učeniku na određenom području, iz određenih socio-ekonomskih grupa, po nivoima i vrstama obrazovanja, neophodnom broju zaposlenih i sl. (Član 155.). Da bi se proverila prikladnost i efikasnost novog koncepta, novi metod utvrđivanja finansiranja školskih ustanova

sprovođiće se kao pilot projekat u ograničenom broju obrazovnih ustanova (Informacije o Zakonu o osnovama, 2009.)

Novi zakon (Zakon o osnovama, 2009.) snažno podržava inkluziju u Srbiji prevashodno kroz uklanjanje zakonodavnih prepreka iz prethodnih zakona prema osnovu kojih predškolske ustanove, osnovne i srednje škole nisu morale da uključuju učenike i decu sa smetnjama u razvoju ili učenike i decu iz drugih osetljivih društvenih grupa.

Završnim odredbama Zakona o osnovama kojima se definiše prelazak sa postojećih na predstojeće aktivnosti ukidaju se određeni članovi iz prethodnog zakona koji su omogućavali da redovne školske ustanove budu nedostupne i diskriminatorne u pogledu prava dece na obrazovanje. Jedan od ukinutih članova u Zakonu o osnovnoj školi (2002.) je Član 85. prema kojem se rešenje o vrsti škole koje će dete upisati donosi na osnovu vrste i stepena ometenosti u razvoju. Protiv rešenja o oceni zdravstvenog stanja deteta roditelji imaju pravo žalbe nadležnom organu opštine, odnosno grada. Roditelj je dužan da upiše dete u školu određenu konačnim rešenjem nadležnog organa opštine, odnosno grada.

Brojni projekti koje finansira Ministarstvo prosvete podržavaju odredbe novog Zakona o osnovama. Informator o razvojnim programima iz 2009. godine sadrži opis projekata koji se odnose na potrebe u oblasti jačanja institucionalnih kapaciteta, stručnog usavršavanja zaposlenih, sprečavanja nasilja i primene prava na sticanje obrazovanja. Cilj izveštaja o Informatoru o razvojnim programima je informisanje obrazovnih ustanova o osnovnim idejama razvojnih projekata i načinu učešća u takvim projektima.

Osim toga, u Srbiji je u toku sprovođenje nekoliko projekata iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Projekat Inkluzivno obrazovanje obezbeđuje kompletnu podršku školama u kojima zbog strukture učenika postoji potreba za inkluzivnim pristupom. Podrška se može ostvariti kroz obuku nastavnika za pripremu individualnih nastavnih programa, standarda i ishoda učenja; razvoj metoda aktivnog učenja; i razvoj odgovarajućih metoda ispitivanja, ocenjivanja i sl.

Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou, projekat finansiran iz zajma Svetske banke, uključuje finansijsku podršku u iznosu od 4,9 miliona evra za razvojne projekte i inovacije obrazovnih ustanova čiji je cilj povećanje kvaliteta i jednakosti u sticanju obrazovanja u skladu sa novim zakonima. Sredstva će biti raspodeljena prema posebnim prioritetima i ciljevima među

kojima je i inkluzivno obrazovanje. Osnovne i srednje škole i predškolske ustanove moći će dve godine da podnose predloge projekata počev od 2010. godine. Predviđa se da će oko 800 ustanova dobiti sredstva za realizaciju svojih projekata. Posebna grupa projekata usmerenih na unapređenje obrazovanja Roma i učenika iz ostalih osetljivih grupa obuhvata sledeće inicijative: Jedinstveni akcioni plan za unapređenje obrazovanja Roma u Srbiji; Obrazovanje za sve – povećanje dostupnosti i kvaliteta obrazovanja za decu iz marginalizovanih grupa; Podrška obrazovanju manjina i Roma.

Kao što se može videti iz navedenog, sistem obrazovanja, a posebno obrazovanje nastavnika, prolazi kroz značajne promene. Novi Zakon o osnovama pruža izvanrednu mogućnost da se predstave odlične ideje o inkluzivnoj praksi u školskim ustanovama. S tim u vezi, data analiza liči na snimak objekta u pokretu. Ako se uzme u obzir koliko dugo se Zakon o osnovama sprovodi, istraživanje je pokazalo da se viđenja različitih stejkholdera vezuju za prethodni system, a ne za sprovođenje novog Zakona o osnovama. Međutim, ova analiza ne sadrži podatke o načinu na koji se percipira novi Zakon o osnovama i može biti izvor korisnih informacija koje će doprineti uspešnijem sprovođenju Zakona o osnovama na svim nivoima.

4.2. Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Analiza kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje urađena je na osnovu podataka koji su prikupljeni u toku faze istraživanja na terenu. Analiza sadrži poređenje prikupljenih podataka i referentnog okvira kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje datog u Prilogu 3. Fokus grupa nije imala uvid u referentni okvir kako bi se obezbedila autentičnost njihovih odgovora.

Prema istraživanjima sprovedenim na terenu, nastavnici smatraju su sledeći stavovi i kompetencije (definisani u poglavlju 3.1.2) neophodni za inkluzivno obrazovanje (ilustrativni odgovori ispitanika su navedeni u zagradama):

- Pozitivni stavovi o inkluziji, toleranciji i razumevanju različitosti („Važno je da nastavnici imaju sposobnost da prepoznaju različitosti, ali ne da bi izdvajali učenike, već da bi pronašli način kako da ih uključe i prilagode, usmere i podstaknu.“⁶²)
- Znanje i razumevanje razvojnih mogućnosti i osobina učenika
- Kapacitet izrade individualnih obrazovnih planova
- Znanje i razumevanje koncepta individualizma
- Kapacitet za timski rad kao način ostvarivanja saradnje među učenicima („Svako dete bi trebalo da ima neku ulogu, zadatak koji može da uradi i koji je važan za aktivnost cele grupe.“)
- Inovativne metode rada u nastavi („Nastavnici ne bi trebalo da koriste ustaljene načine rada, već bi trebalo da imaju slobodu da istražuju i isprobavaju različite metode i tehnike kako bi kroz iskustvo došli do najboljeg rešenja.“)
- Kapacitet da se stvori prijatna i pozitivna atmosfera u odeljenju ili grupi
- Uverenje da svako dete može da uči, veća očekivanja od učenika i kontinuirani rad na razvoju efikasnih metoda saradnje sa roditeljima

Posebno je interesanto napomenuti mišljenje pojedinih nastavnika i edukatora nastavnika da je za inkluziju najvažnije sigurnost nastavnika u sopstvene kompetencije koje im omogućava da posebno za svako dete utvrde metod podučavanja. Prema mišljenju jednog nastavnika “Ne postoji magični štapić u oblasti pedagogije ili defektologije niti defekotlozi imaju veće znanje od mene ako ja zaista želim da se posvetim i da radim sa učenicima sa posebnim potrebama. Da postoji magični štapić, učenici sa posebnim potrebama bi imali normalan život kao ostala deca. Za mene je izazov raditi sa učenicima sa posebnim potrebama i ponosan sam što imam jednog takvog učenika u svom odeljenju”. Isti ispitanik dodaje da je za rad sa decom sa posebnim potrebama važnije

⁶² Citirane izjave su uzete iz intervjua koji su obavljeni sa pojedincima iz interesnih grupa navedenih u poglavlju 3.4. Svi učesnici su obavešteni pre početka intervjua da će njihova mišljena data u intervjuu biti smatrana poverljivim.

”znanje u oblasti pedagogije, psihologije i metodike u odnosu na znanje defektologije. I da znaju da je ovo njihova kompetencija, niko ne može da živi samo od dijagnoze. “ Jedan od edukatora nastavnika kaže da je ”potrebno imati znanje o najkarakterističnijim oblicima ponašanja koji u svima izazivaju strah: agresivnost, tvrdoglavost, zavisnost, nedovoljna čulna osetljivost, teškoće u intelektualnom razvoju i učenju, autizam (kod dece) i sl. , Dobiti stručne opise o situaciji i potvrdu o stručnjaka da je ovo „deo života“ sa kojim takođe znaju da se nose.“ .

Ako se zanemare razlike u definisanju samog problema, može se uočiti određeno poklapanje kompetencija na koje su ispitanici ukazali sa referentnim okvirom kompetencija neophodnih za inkluziju koje su definisane projektom Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana (Tuning Teacher Education in the Western Balkans) i evropskim dokumentima kao što su Jedinstveni evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) i Unapređivanje kompetencija za 21. vek: Agenda za evropsku saradnju u oblasti školstva (Improving Competences in the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools) (videti Prilog 3). Međutim, potrebno je ukazati i na uočene razlike u percepciji relevantnih kompetencija. Na primer, sposobnost efikasnog rada sa stručnim saradnicima i primenu različitih oblika ispitivanja ispitanici drugačije percipiraju u odnosu na referentni okvir. Takođe, ispitanici nisu formulisali nijednu rečenicu na osnovu koje bi se zaključilo da prepoznaju da pretpostavke nastavnika utiču na način na koji oni podučavaju učenike, odnosno da je znanje donekle subjektivno. Ove razlike verovatno ukazuju na nedostatak odgovarajućeg obrazovanja nastavnika budući da sistem obrazovanja nastavnika nije bio usmeren na razvoj kritičkog razmišljanja. Ove razlike mogu biti i rezultat šireg konteksta obrazovanja u celini za koji je karakterističan jak objektivistički normativni pristup koji ograničava prostor i vreme za kritičko razmišljanje i diskusiju. S obzirom na to da ova studija ne obuhvata posmatranje odeljenske nastave, ne znamo u kojoj meri navedene kompetencije postoje u praksi i obratno, u kojoj meri su kompetencije koje ispitanici nisu pomenuli prisutne u nastavi. Međutim, kao što se vidi iz jednog od navedenih stavova, ispitanici prepoznaju potrebu da nastavnici sami istražuju kako bi unapredili znanje o uticaju obrazovanja na socijalnu inkluziju.

4.3. Prepreke razvoju inkluzivnog obrazovanja

Glavne prepreke inkluzivnom obrazovanju na koje se naišlo sprovođenjem navedenih principa koji su definisani u prethodnim studijama i odnose se na pristup, jednaka prava i kvalitet obrazovanja su:

- Prepreke vezane za raniju pravnu regulativu i sistemske institucionalne prepreke (upis romske dece školskog uzrasta u specijalne škole i škole za obrazovanje odraslih, krut birokratski sistem, komplikovane procedure upisa i sl.)
- Nepostojanje opštinskih planova za uvođenje mera sprečavanja segregacije prilikom upisa u škole (Fond za obrazovanje Roma, 2007.)
- Psihosocijalne prepreke (diksriminacija, predrasude i stereotipi u društvu i u školi)
- Siromaštvo, imajući u vidu da pristup obrazovanju, napredak i završetak obrazovanja u velikoj meri zavise od mogućnosti porodice da finansira obrazovanje svoje dece.

Pored ovih faktora, u praksi i u celom obrazovnom sistemu postoje brojne prepreke koje, između ostalog, obuhvataju: geografski neravnomeran raspored mreže vrtića i škola; fizičku nedostupnost zgrada vrtića i škola deci i učenicima sa smetnjama u razvoju; nedovoljna i neadekvatna opremljenost vrtića i škola; preterano razvijena mreža specijalnih škola; nedostatak horizontalne i vertikalne mobilnosti između redovnog i specijalnog obrazovnog sistema; selektivna primena prava na obrazovanje u najbližoj obrazovnoj ustanovi kod dece i učenika sa smetnjama u razvoju; nedostatak saradnje između obrazovno-vaspitnih ustanova, ustanova socijalne zaštite, ustanova zdravstvene zaštite i organa lokalne samouprave; neprilagođenost nastavnih programa i metoda rada za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju; izostajanje ili kašnjenje u ranom podsticanju i uključivanju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Inkluzivno obrazovanje, 2008., str. 48-9).

Prepreke kvalitetnom obrazovanju dece romske nacionalnosti su:

- Tendencija nastavnika da imaju slabija očekivanja za učenike romske nacionalnosti usled čega oni ostvaruju slabije rezultate u školama, na primer:

- Mnogi romski učenici koji ponove prvih nekoliko razreda takođe napuštaju školu
- Samo 30% romskih učenika koji se upišu u prvi razred završe osnovnu školu (podaci iz 2002/2003. godine)
- Na nacionalnom nivou stopa ponavljanja je 1% dok je među učenicima Romima u prva tri razreda osnovne škole ta stopa 11% (podaci iz 2005. godine)
- Odsustvo dvojezične nastave na romskom jeziku i nedostatak dvojezičnih tehnika u ranom obrazovanju
- Neadekvatan način održavanja nastave (frontalni, nastavnik je u centru pažnje)
- Predrasude nastavnika prema Romima
- Ograničena i površna saradnja između škola i roditelja
- Razni oblici diskriminacije od strane uprave škole, nastavnika, druge dece i neromskih roditelja
- Nastavni plan i program je krut i usmeren na sadržaj i ne omogućava usavršavanje prenosivog znanja i veština učenja (Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome, 2007., str. 535-553).

Glavne strukturne prepreke pristupu romske dece predškolskom i osnovnom obrazovanju su:

- Ograničen kapacitet predškolskih ustanova
- Prednost pri upis predškolskoj deci čija su oba roditelja zaposlena
- Zakonski i administrativni preduslovi za upis
- Neosetljive i diskriminatorne procedure ispitivanja zbog kojih se romski učenici često upućuju u specijalne škole
- Skriveni troškovi obrazovanja
- Činjenica da su troškovi školovanja dece u specijalnim školama niži u odnosu na troškove školovanja u redovnim školama

- Izolovanost romskih naselja i udaljenost od najbližih škola (Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome, 2007., str. 535-553)

Na osnovu našeg istraživanja na terenu, utvrđene su mnoge druge ozbiljne prepreke inkluziji dece i učenika sa smetnjama u razvoju. Prema mišljenju naših ispitanika, prepreke inkluziji su (ilustrativni odgovori ispitanika su navedeni u zagradama):

- Nedovoljna pripremljenosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje usled brojnih slabosti inicijalnog obrazovanja nastavnika („Nastavnici imaju predrasude prema učenicima sa posebnim potrebama i plaše se da neće biti dovoljno efikasni i uspešni u njihovom podučavanju“)
- Nedostatak motivacije nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama u redovnim školama usled percepcije inkluzije kao zakonski nametnute obaveze školi („Inkluzija treba da bude na dobrovoljnoj osnovi, nije u redu da ‘dobijete’ dete sa posebnim potrebama i da radite sa njim, jer da je to tako jednostavno studije na Defektološkom fakultetu ne bi trajale 4 godine...“)
- Brojne slabosti u sistemu stručnog usavršavanja nastavnika koji ne može da nadoknadi nedostatke inicijalnog obrazovanja nastavnika
- Nemogućnost izbora nastavnika („Prema kolektivnom ugovoru između vlade i sindikata, direktori škola su dužni da zaposle nastavnike koji su proglašeni tehnološkim viškom u drugim školama“ čime se nanosi šteta procesu selekcije kadra jer „se prvo otpuštaju nastavnici koji se nisu pokazali uspešnim u radu.“)
- Nedostatak posebnog sistema vrednovanja nastavnika koji rade sa učenicima sa posebnim potrebama i mehanizama nagrađivanja nastavnika koji dobro rade svoj posao („Postoje razlike između nastavnika u pogledu pristupa učenicima i posvećenosti radu, a direktori škola nemaju mehanizme čijom primenom bi se takve razlike, makar na simboličan način, prikazale. Sve dok se ovakva situacije ne promeni, ne možemo imati dovoljno motivisan nastavni kadar“)

Prema mišljenju naših ispitanika, školski sistem u Srbiji nije spreman za inkluzivno obrazovanje kako u pogledu tehničkih kapaciteta, tako i u smislu ljudskih resursa. Čini se da je pitanje inkluzivnog obrazovanja svedeno na pitanje integracije budući da je postojeću situaciju teško

promeniti. Zbog toga je potrebno da sistem bude dovoljno fleksibilan da omogući jednu ovakvu promenu na dugi rok ili, prema rečima jednog našeg ispitanika koji je edukator nastavnika: „Nedovoljno spoljašnje vrednovanje, nerazvijen sistem samovrednovanja i neadekvatno upravljanje školama i vrtićima nisu u skladu sa primenom principa inkluzivnog obrazovanja.“

Kada je reč o mišljenjima naših ispitanika u vezi sa sprovođenjem novog Zakona o osnovama, mora se uzeti u obzir da su intervjui sprovedeni samo mesec dana nakon što je novi zakon stupio na snagu i stoga su neka mišljenja ispitanika posledica činjenice da su u datom trenutku ispitanici imali prilično ograničene informacije o svim mehanizmima podrške inkluzivnom obrazovanju Ministarstva prosvete.

Mišljenja nekih ispitanika mogu poslužiti kao polazna tačka u razmatranju načina na koji se ljudi osećaju u situaciji kada se menja ceo sistem obrazovanja kojem oni pripadaju; njihovi stavovi se formiraju pod uticajem zabrinutosti i neizvesnosti vezanih za samu situaciju. Prema našem mišljenju, neki od iznesenih stavova predstavljaju rezultat straha i zabrinutosti zbog uvođenja promena, kao i neizvesnosti u pogledu određenih novih radnih zahteva koji se percipiraju kao suviše nejasni i nepoznati. Međutim, neki strahovi ukazuju na duboko ukorenjene predrasude prema učenicima iz osetljivih i ugroženih grupa. S druge strane, ovakve predrasude predstavljaju krajnju prepreku inkluzivnom obrazovanju budući da promena može biti uslovljena fundamentalnim promenama u kulturi i verovanjima. S druge strane, upravo nedostatak inkluzivnog obrazovanja na svim nivoima omogućava postojanje takvih predrasuda.

4.4. Politike pripreme i obuke nastavnika

Prema odredbama Zakona o osnovama, škola zapošljava nastavnike. Direktor škole raspisuje konkurs i vrši izbor kandidata za prijem u radni odnos. U postupku odlučivanja o izboru nastavnika direktor ustanove pribavlja mišljenje organa upravljanja, nakon izvršene prethodne provere psihofizičkih sposobnosti kandidata. Proveru psihofizičkih sposobnosti za rad sa decom i učenicima vrši nadležna služba za poslove zapošljavanja primenom standardizovanih postupaka (Član 130.). U zakonu ne postoje odredbe kojima se regulišu kvote za nastavnike sa različitim

iskustvom. Iako se plate, socijalni doprinosi i zdravstveno osiguranje zaposlenim u školama finansira iz državnog budžeta, zapošljavanje nastavnika uređuje se Zakonom o zapošljavanju i oni nemaju status državnih službenika za razliku od svojih kolega u nekim drugim evropskim zemljama. Plate nastavnika su se drastično smanjile za vreme 90-ih, ali su se od tada povećavale na mesečnom nivou and i sada su iznad proseka u odnosu na druga primanja u državnom sektoru u Srbiji. Posao nastavnika u državnoj školi posmatra se kao posao koji obezbeđuje osnovnu sigurnost, mali obim posla i duge praznike, ali ne i ekonomske koristi i napredak u karijeri. (Kovács-Cerović, 2006, str. 497). Danas je početna plata nastavnika bez licence oko 420 evra koja se povećava nakon polaganja državnog stručnog ispita, dobijanja licence ili sticanja radnog iskustva. Potrebno je međutim naglasiti da se troškovi života značajno razlikuju u različitim delovima Srbije i da profesija nastavnika omogućava donekle viši životni standard u oblastima sa nižim troškovima života, ali u oblastima gde su troškovi života viši, profesija nastavnika spada u zanimanja koja su ispod proseka po primanjima.

Kada je reč o kvalifikacijama za obavljanje obrazovno-vaspitanog rada, prema odredbama Zakona o osnovama, nastavnik mora imati visoko obrazovanje stečeno na studijama drugog stepena (diplomske akademske studije – master, specijalističke akademske studije ili specijalističke strukovne studije) u skladu sa odredbama Zakona o visokom obrazovanju (koji se primenjuje od 2005. godine) ili na osnovnim studijama u trajanju od najmanje četiri godine po zakonu koji je uređivao visoko obrazovanje do 2005. godine. U posebnim slučajevima nastavnik može biti i lice sa stečenim odgovarajućim visokim obrazovanjem u trajanju od tri godine.

Zakon o osnovama uređuje da počev od školske 2012/2013. godine, svi novozaposleni nastavnici moraju imati obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina stečeno na visokoškolskoj ustanovi u toku osnovnih studija ili nakon diplomiranja od najmanje 30 bodova i šest bodova prakse u ustanovi, u skladu sa članom 8. Evropskog sistema prenosa bodova (ECTS). Nove odredbe bi trebalo da unaprede obrazovanje nastavnika i onemoguće da drugi obrazovni profili (na primer inženjeri i doktori) rade kao predmetni nastavnici u srednjim, stručnim i drugim školama bez bilo kakve pripreme u oblasti psihologije, pedagogije i metodike.

Nastavnici u osnovnim i srednjim školama imaju slobodu u korišćenju metoda rada u nastavi. Od njih se očekuje da primenjuju inovativne metode u nastavi (čime bi je učinili privlačnijom

učenicima) i da koriste različite metode podučavanja koje podrazumevaju veću uključenost učenika i interaktivnost (Zakon o osnovama, članovi 69., 70. i 71.). Takođe, nastavnici su dužni da usvoje visoke obrazovne i motivacione vrednosti aktivnih i interaktivnih (kooperativnih) metoda izvođenja nastave i učenja. Prilikom izrade nastavnog programa, nastavnici bi trebalo da obezbede da najmanje jedna trećina lekcija bude organizovana na način koji podrazumeva primenu ovih metoda (Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja za 2009/2010, 2009.)

Međutim, potrebno je ukazati da je ovde reč o odredbama novog Zakona o osnovama i da stoga ne iznenađuje prilično drugačije shvatanje metoda nastave od strane nekih roditelja. Na primer, jedan roditelj deteta koje je učenik gradske škole kaže da se „mnoge stvari rade po šablonu, individualnost učenika se ne uzima u obzir, sa svima se radi na isti način, ne obraća se pažnja na učenike sa smetnjama, gradivo se brzo prelazi usled nedostatka vremena, nastavnici nisu u stanju da se uključe i podstaknu zainteresovanost učenika za učenje.“ Ovaj komentar ukazuje na značaj pripremanja nastavnika za primenu novih pristupa u nastavi i učenju. Čak ni najbolje zakonodavstvo neće biti u potpunosti efikasno niti će dovesti do potrebnih promena u praksi ako nastavnici nisu adekvatno pripremljeni i ako nemaju potrebnu podršku u primeni novih metoda nastave. Efikasna primena strategija obrazovanja zahteva kombinaciju mera „odozgo-nadole“ i „odozdo-nagore“.

Nastavni planovi i programi za sve razrede osnovne i srednje škole, uključujući osnovne i srednje škole za učenike sa smetnjama koriste se širom zemlje i definišu se posebnim pravilnicima koje objavljuje Ministarstvo prosvete. Nastavnicima je dozvoljeno i u obavezi su da prilagode nastavni program učenicima kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju; drugim rečima, škola donosi individualni obrazovni plan, utvrđuje individualni program i primenjuje individualizovani način rada. Bliža uputstva za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, donosi Ministarstvo prosvete (Zakon o osnovama, Član 77.). Prema članu 171. Zakona o osnovama, Ministarstvo prosvete donosi podzakonske akte u roku od dve godine od dana stupanja na snagu ovog zakona koja sadrže uputstva za individualne obrazovne planove. Kao što je ranije rečeno, u pitanju su odredbe novog zakona koje se još uvek ne primenjuju u praksi.

Nastavnici imaju slobodu u izboru udžbenika (Zakon o osnovama, Član 94.). Od 2003. godine, srpsko tržište udžbenika i nastavnih sredstava je liberalizovano. Ministarstvo prosvete je odobrilo i izdalo licence za izdavanje nastavnih sredstava značajnom broju izdavača (čak 27). Krajem avgusta 2009. godine donešen je novi zakon o izdavanju udžbenika. Pored toga, školske 2009/2010. godine obezbeđeni su besplatni udžbenici za učenike prvog razreda osnovne škole.

Druga novina koju donosi Zakon o osnovama odnosi se na sistem obezbeđivanja kvaliteta rada obrazovnih ustanova primenom sledećih mehanizama: samovrednovanje (u kojem učestvuju stručni organi, savet roditelja, učenički parlament i organ upravljanja ustanove); spoljašnje vrednovanje (stručno-pedagoški nadzor Ministarstva prosvete i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja); razvojni plan za obrazovne ustanove u formi strateškog plana za period od tri do pet godina koji donosi organ upravljanja (Član 48.). Obrazovne ustanove obavljaju samovrednovanje u celini za period od nekoliko godina. Trenutno se u tu svrhu koristi Priručnik o vrednovanju i samovrednovanju rada škola (Ministarstvo prosvete, 2005.). Ovaj Priručnik je rezultat četvorogodišnje saradnje između Ministarstva prosvete i Britanskog saveta i kao pilot projekat sproveden je u 100 osnovnih, srednjih stručnih škola i gimnazija.

Samovrednovanje se definiše kao proces koji treba da obuhvati što više aktera uključujući nastavnike, školsku upravu, roditelje, predstavnike lokalne zajednice, lokalne organe vlasti i sl. Samovrednovanje se ostvaruje kroz otvorene razgovore i analizu školskih aktivnosti, analizu očekivanih ishoda učenja, izbor glavnih područja i oblasti vrednovanja, planiranje samovrednovanja, vrednovanje i ocenjivanje situacije i obradu i analizu dobijenih rezultata. Na osnovu analize situacije, škola donosi razvojni i akcioni plan za uklanjanje utvrđenih slabosti. Vrednuju se sledeće glavne oblasti: školski program i godišnji školski plan aktivnosti, nastava i učenje, postignuća učenika, podrška učenicima, moralne vrednosti, resursi, upravljanje, organizacija i osiguranje kvaliteta rada ustanove. Nivo kvaliteta u određenim važnim oblastima se vrednuje na osnovu informacija, mišljenja i stavova o školskim aktivnostima dobijenih od različitih aktera, posmatranja posebnih segmenata školskog života i pregleda dokumentacije. Pravilnikom su utvrđeni instrumenti za vrednovanje situacija posebno za svaku oblast. Prema našem mišljenju, iako se u pravilniku inkluzivno obrazovanje ne pominje direktno, način na koji je utvrđen sistem vrednovanja određenih ključnih oblasti jasno ukazuje na podršku inkluzivnom obrazovanju u školskim ustanovama.

Cilj programa Razvoj standarda i instrumenata za spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada obrazovnih ustanova, koji sprovodi Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u saradnji sa Ministarstvom prosvete i uz podršku Holandije, je razvoj kvalitetnog okvira za praćenje aktivnosti obrazovnih ustanova, uključujući standarde, indikatore i pravila za spoljašnje vrednovanje i postupak spoljašnjeg vrednovanja. Standardi kvaliteta se utvrđuju za svaku ključnu oblast koja je prethodno utvrđena u postupku samovrednovanja. Nakon utvrđivanja standarda za spoljašnje vrednovanje, definišu se instrumenti za vrednovanje i postupci za stručni pedagoški nadzor. Standarde, indikatore i instrumente za vrednovanje utvrđuje grupa prosvetnih savetnika kojima je obezbeđena posebna obuka u toj oblasti i koji imaju zadatak da prenesu stečeno znanje svojim kolegama nakon završetka projekta. Nakon empiričkog testiranja standarda i instrumenata u većem broju škola, predlog sistema spoljašnjeg vrednovanja se podnosi Nacionalnom prosvetnom savetu na usvajanje do kraja 2010. godine (Informator o razvojnim programima, 2009.)

Drugo pitanje se odnosi na ocenjivanja učenika. U prvom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja ocenjivanje i zaključna ocena su opisni; u ostalim razredima osnovnog i u srednjem obrazovanju i vaspitanju ocenjivanje je opisno i brojčano, osim ako Ministarstvo prosvete ne odredi drugačije. Opisna ocena sadrži povratnu informaciju za učenika i roditelja i pruža mu jasno uputstvo kako da unapredi svoj rad (Zakon o osnovama, Član 108.). U toku školske godine ocenjivanje je opisno i brojčano i vrši se na osnovu praćenja napredovanja učenika na osnovu posebnih standarda postignuća. Zaključna ocena iz predmeta jeste brojčana i izvodi se na kraju prvog i drugog polugodišta. Učenik sa smetnjama u razvoju kome su tokom obrazovanja prilagođavani posebni standardi postignuća ocenjuje se u skladu sa prilagođenim standardima (Zakon o osnovama, Član 107.). Učenik sa smetnjama u razvoju polaže završni ispit nakon završenog osmog razreda osnovne škole, odnosno maturalni ispit nakon završenog trećeg ili četvrtog razreda srednje škole. Završni, odnosno maturalni ispit je prilagođen njegovim motoričkim i čulnim mogućnostima, odnosno uslovima koje zahteva određena vrsta invaliditeta (članovi 83., 84., 85. i 86.). U toku je revizija Pravilnika o ocenjivanju učenika u osnovnoj školi i Pravilnika o ocenjivanju učenika u srednjoj školi u cilju njihovog usklađivanja sa odredbama Zakona o osnovama vezanim za formativno ocenjivanje. Cilj revizije pravilnika je da se dopuni brojčani sistem ocena koji se ranije primenjivao u ocenjivanju učenika (1 je najniža, a 5 najviša ocena).

Upis u prvu godinu fakulteta na univerzitetima u Srbiji obavlja se na osnovu rezultata prijemnog ispita, testa sposobnosti i opšteg uspeha iz srednje škole (Zakon o visokom obrazovanju, članovi 23., 25., 28., 82. i 117.). Na učiteljskim fakultetima testiraju se govorne, fizičke i muzičke sposobnosti kandidata, kao i opšte znanje srpskog jezika i književnosti. Izuzetak je Pedagoški fakultet u Jagodini (Univerzitet u Kragujevcu) koji je 2009. godine uveo novi sistem polaganja prijemnog ispita kojeg čine test osnovne pismenosti, test razumevanja pročitanoog i intervju za procenu socijalnih veština.

U prethodnih pet godina, interesovanje studenata za učiteljske fakultete nije bilo veliko i stoga je većina prijavljenih kandidata uspevala da se upiše. U školskoj 2005/2006. godini, na Pedagoškom fakultetu u Jagodini i Učiteljskom fakultetu u Užicu upisalo se 130 od 190, odnosno 150 od 180 prijavljenih kandidata. Izuzetak je bio Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu gde se 2004/2005. godine upisalo svega 140 kandidata od 294 koliko ih se prijavilo. Međutim, u školskoj 2009/2010. godini povećao se broj kandidata prijavljenih za upis na učiteljskim fakultetima pri čemu se na Učiteljski fakultet u Beogradu upisalo 280 od 605, a na Pedagoški fakultet u Jagodini 170 od 398 prijavljenih kandidata. Ove cifre ukazuju da profesija nastavnika i vaspitača postaje sve više privlačna i da za nju raste interesovanje.

Zakon o osnovama je doneo promene u pogledu standarda kompetencija nastavnika i vaspitača. Jedna od nadležnosti Nacionalnog prosvetnog saveta je uvođenje standarda kompetencija za profesiju nastavnika i vaspitača i njihovog profesionalnog razvoja (Član 14.). Standarde priprema Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. Centar je deo Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja koji prosleđuje standarde Ministarstvu prosvete (Član 21.). U maju 2009. godine u okviru Centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju osnovana je komisija za utvrđivanje i izradu predloga standarda kompetencija za nastavnike i vaspitače u Srbiji. Predlog je na vreme završen i stavljen na javnu raspravu, ali je Nacionalni prosvetni savet izneo mišljenje da su predloženi standardi previše konzervativni. Stoga trenutno još uvek ne postoje zvanični standardi kompetencija nastavnika i vaspitača.

Nastavnici u Srbiji ranije nisu mogli da napreduju u svojoj profesiji ukoliko ne napuste posao nastavnika ili preuzimu upravljačku funkciju direktora škole ili postanu savetnici ili inspektori u Ministarstvu prosvete. Promenu je doneo zakon iz 2003. godine kojim je omogućen napredak u

karijeri kroz četiri koraka uz povećanje plate koje prati svaki od sledećih nivoa: savetnika, mentora, instruktora i višeg savetnika. Prva dva nivoa se ostvaruju u kontekstu škole kroz niz internih kriterijuma ocenjivanja, uključujući dokaze o učešću u prethodno utvrđenom broju akreditovanih programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, učešću u uvođenju inovacija u nastavnu praksu i dokaze o ostvarivanju visokokvalitetne nastave na osnovu vrednovanja kolega. Dva viša nivoa se ostvaruju kroz spoljašnje vrednovanje na osnovu zahteva školske ustanove i ocene spoljnih stručnjaka i predstavnika Ministarstva prosvete, ali takođe podrazumevaju učešće u programima profesionalnog usavršavanja (kao instruktor ili kreator programa stručnog usavršavanja) i uspešne rezultate koji se utvrđuju na osnovu niza merila kvaliteta (Kovács-Cerović, 2006, str. 500)

Nastavnik, vaspitač i stručni saradnik, sa licencom i bez licence, dužan je da se stalno usavršava radi uspešnijeg ostvarivanja i unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada i sticanja kompetencija potrebnih za rad u skladu sa opštim principima zakonodavstva i radi postizanja ciljeva obrazovanja i standarda postignuća. Prema Zakonu o osnovama, u toku stručnog usavršavanja nastavnik može profesionalno da napreduje sticanjem zvanja: pedagoški savetnik, samostalni pedagoški savetnik, viši pedagoški savetnik i visoki pedagoški savetnik, pri čemu ostvaruje pravo na uvećanu platu za stečeno zvanje.

Pravilnikom o stručnom usavršavanju nastavnika (2004., 2005.) utvrđuju se donosioci odluka i procedure u napredovanju i sticanju zvanja u toku stručnog usavršavanja. Svaki nastavnik je dužan da savlada najmanje 100 sati programa stručnog usavršavanja u periodu od pet godina rada da bi mogao da napreduje i stekne više zvanje. Pravilnikom je utvrđen dugačak spisak uslova za vrednovanje stepena u kojem su obrazovni ciljevi ostvareni u poređenju sa početnom situacijom i radnim uslovima.

Prema Zakonu o osnovama, prioritetne oblasti profesionalnog razvoja nastavnika propisuje Ministarstvo prosvete za period od tri godine (Član 37). Jedan od kreatora politike nas je obavestio da Ministarstvo prosvete planira da organizuje seminare i obuke radi unapređivanja rada nastavnika u osnovnim školama sa sledećim prioritetima za period od 2010. do 2013. godine: (1) inkluzivni pristup usmeren na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju, dece iz marginalizovanih grupa i romske dece; (2) prepoznavanje i sprečavanje diskriminacije; (3) zaštita dece od nasilja,

zlostavljanja i zanemarivanja; (4) prepoznavanje i podrška talentovanim i nadarenim učenicima kroz sistem obrazovanja (Prioriteti 2010-2013, Ministarstvo prosvete, 2009.).

Može se zaključiti da se primenjuju određene mere i da je objavljeno nekoliko pravilnika koji se odnose na samovrednovanje nastavnika i napredovanje u karijeri, dok su pravilnici o standardima kompetencija nastavnika i standardima spoljašnjeg vrednovanja obrazovnih ustanova u procesu izrade. Stiče se utisak da nedostaje koordinacija koja bi obezbedila koherentnost između različitih grupa standarda i indikatora na čijoj izradi učestvuju različite institucije kroz različite projekte. Novi zakoni sadrži odredbe koje se usmerene na uvođenje holističkog pristupa inkluziji kroz postavljanje odredaba o inkluzivnom obrazovanju na isti nivo sa ostalim odredbama u različitim politikama koje se odnose na nastavnike. Bilo bi korisno sprovesti analizu sličnu ovoj za oko pet godina kako bi se procenio uticaj promena koje su uvedene u sistem obrazovanja i vaspitanja.

5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU

5.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača

Sistem obrazovanja nastavnika i vaspitača u Srbiji je fragmentisan i razlikuje se u zavisnosti od nivoa obrazovnog sistema.

U predškolskom obrazovanju, vaspitač je lice sa stečenim visokim obrazovanjem na studijama u trajanju od tri godine. Drugi način je studiranje na učiteljskim fakultetima na kojima osnovne studije traju četiri godine plus jedna godina nakon koje student stiče zvanje mastera u oblasti predškolskog obrazovanja.

Nastavnici razredne nastave (od 1. do 4. razreda osnovne škole) stiču bazično obrazovanje na jednom od pet učiteljskih fakulteta u Srbiji. Osnovne studije na ovim fakultetima traju četiri godine (osam semestara) i završavaju se polaganjem diplomskog ispita, nakon čega slede jednogodišnje postdiplomske studije koje se završavaju izradom master rada u skladu sa ECTS sistemom bodovanja. Doktorske studije koje podrazumevaju izradu doktorske disertacije organizuju se samo

u oblasti predmetne didaktike. Fakulteti imaju različite nastavne planove i programe za osnovne studije. Oblasti koje su obuhvaćene nastavnim planom i programom obično su raspoređene na sledeći način (naveden je procentualni udeo predmeta u ukupnom nastavnom planu): nastavni predmeti kao akademske discipline, 35%-40%; predmetna didaktika za nastavne predmete, 35-40%; pedagoški predmeti, 10-15%; opšti predmeti, 5-10%; i nastavna praksa, 10-12%. Opšti i pedagoški predmeti su obično zastupljeni na početku studija, nastavni predmeti i predmetna didaktika slede kasnije, a nastavna praksa je prisutna u manjoj meri na početku studija i povećava se u narednim godinama. Glavni nastavni metodi su klasično akademskog tipa, odnosno usmereni na nastavnika. Uvođenje inovacija u metode nastave je dozvoljeno ali nije sistemski podržano ili zahtevano (Kovács-Cerović, 2006.). Pored toga, metode nastave nisu interaktivne, a sadržaj nekih predmeta deluje zastarelo i ne oslikava stvarne promene u školama. Kao što se može videti iz izjava nastavnika: „Profesor na fakultetu koristi iste sadržaje i literaturu s početka svog rada sve do odlaska u penziju“ ili „Diplomu više škole sam stekao pre 20 godina i nedavno, kada sam odlučio da se doškolujem i steknem diplomu visokog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, morao sam da polažem iste ispite za koje se koristi ista literatura kod istih profesora kao i pre 20 godina. Morao sam da učim istu predmetnu didaktiku na isti način kao i ranije.“

Obrazovanje predmetnih nastavnika je isto za nastavnike u osnovnoj i srednjoj školi, osim u slučaju nastavnika stručnih predmeta. Predmetni nastavnici stiču obrazovanje na fakultetima u određenim akademskim disciplinama. Opšta usmerenost nastavnih planova i programa na ovim fakultetima je akademske prirode, a nastavni metod je obično u formi klasičnog predavanja, čak i kod pedagoških predmeta. Većina fakulteta za obrazovanje predmetnih nastavnika ne podrazumeva nastavnu praksu, a ukoliko ona postoji njen udeo nije veći od 2-3% od trajanja predavanja. Udeo pedagoških predmeta, ukoliko su zastupljeni programom, nije veći od 6-8% i najčešće se organizuju na prvoj i drugoj godini studija, mnogo pre nego što budući nastavnici mogu da ih usvoje i pretvore u realnu profesionalnu sliku o sebi. Predmetna didaktika je najčešće prisutna na kraju studija i nije vezana za pedagoške predmete (Kovács-Cerović, 2006.).

Nastavnici stručnih predmeta se obrazuju na fakultetima koji su specijalizovani za njihovo osnovno zanimanje i ne pokrivaju glavne oblasti znanja koje su bitne za profesiju nastavnika. Na taj način diplomirani studenti u oblasti medicine, prava, inženjerstva, ekonomije i sl. mogu biti nastavnici iako nisu pohađali nastavu iz predmetne didaktike, pedagogije ili psihologije.

Nastavnici stručnih predmeta nedavno su prošli obuku u oblasti nastavnih metoda i veština izrade nastavnih planova i programa potrebnih za razvoj novih modela nastave za novorazvijene stručne profile u srednjim stručnim školama koje nude obrazovanje u oblasti mehanike, elektrike i građevine, poljoprivrede i medicine kroz projekat Reforme srednjeg stručnog obrazovanja koji je finansiran iz evropskog programa CARDS (Pomoć Zajednice za obnovu, razvoj i stabilizaciju) (Kovács-Cerović, 2006., str. 520).

U pogledu inkluzivnog obrazovanja i srednjih stručnih škola, podaci o broju učenika sa smetnjama u razvoju koji se upisuju u neki vid srednjeg obrazovanja su ograničeni. Redovne srednje škole nisu prilagođene učenicima sa smetnjama u razvoju, pre svega u smislu fizičke dostupnosti škola. Postoje specijalne jednogodišnje, dvogodišnje ili trogodišnje škole koje osposobljavaju učenike sa smetnjama u razvoju za neka zanimanja. U ovim školama se primećuje ista tendencija koja postoji i kod redovnih škola: učenici sa smetnjama u razvoju napuštaju srednje obrazovanje. Udeo romske populacije koji upisuju srednju školu i dalje je veoma nizak, u školskoj 2007/2008. godini bio je tek nešto iznad 0,6% (Inkluzivno obrazovanje, 2008., str. 45)

Kada je reč o reformi nastavnog plana i programa na učiteljskim fakultetima, učiteljski fakulteti u Somboru i Jagodini pokrenuli su unutrašnje reforme uz podršku vlade Finske 2002. godine (Projekat obrazovanja nastavnika u Srbiji). U okviru ovog projekta, na ovim fakultetima uveden je novi nastavni program obrazovanja nastavnika, realizovano je nekoliko studijskih poseta učiteljskim fakultetima u Finskoj i aktivnosti vezanih za učeničke prakse i škole u kojima se realizuje praksa i stvoreni su uslovi za razvoj učenja na daljinu. Pedagoški fakultet u Jagodini nastavio je reformu kroz projekat EU TEMPUS pod nazivom Reforma nastavnog programa za obrazovanje nastavnika (2007-2009) sa ciljem da se unaprede učeničke prakse kroz osposobljavanje nastavnika i mentora za sprovođenje, praćenje i vrednovanje stručnih praksi studenata.

Kada je reč o usmerenosti nastavnog plana i programa na inkluzivno obrazovanje, većina učiteljskih i nastavničkih fakulteta trenutno nema predmete koji se odnose na inkluzivno obrazovanje. Nastavni plan i program obuhvata neke predmete čiji je sadržaj usmeren na pripremanje budućih nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama, ali su takvi predmeti najčešće vezani za defektologiju i nisu korisni za praktičan rad nastavnika i učenika, na šta ukazuju

reči jednog studenta učiteljskog fakulteta koji kaže da se na studijama uči klasifikacija i dijagnoza posebnih potreba učenika, ali ne i način na koji se treba raditi sa takvim učenicima. Na fakultetima za obrazovanje budućih predmetnih nastavnika situacija je još gora budući da nastavnim planom i programom nisu obuhvaćeni predmeti koji bi obezbedili barem osnovno znanje o principima držanja nastave i razvoja deteta, kao ni sadržaji koji se odnose na inkluzivne obrazovane prakse.

U nastavku je prikazana trenutna situacija u oblasti pripremljenosti budućih nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i učenicima kojima je potrebna dodatna podrška gledano kroz prizmu nastavnih planova i programa učiteljskih i nastavničkih fakulteta:

- Na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu uveden je obavezan predmet metodika rada sa decom sa posebnim potrebama kao i mogućnost da se u okviru izbornih predmeta studenti specijalizuju za rad sa decom sa posebnim potrebama. Međutim, stiče se utisak da to nije dovoljno budući da, kako kaže i jedan od edukatora nastavnika, „ovaj predmet ne priprema nastavnike za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, učenicima iz socijalno ugroženih grupa ili učenicima romske nacionalnosti.“ Drugi edukator ističe da „bi bilo dobro da u osnovnom obrazovanju nastavnika postoje predmeti o razlikama, ali ne samo u defektološkom i medicinskom smislu te reči. Zanimaruje se pitanje dece i učenika iz marginalizovanih grupa i način ophođenja s njima. Stoga nastavnici nisu u stanju da takve učenike prepoznaju kao učenike kojima je potrebna posebna podrška i ne znaju kako da im olakšaju početnu poziciju.“
- Na Učiteljskom fakultetu u Užice Univerziteta u Kragujevcu postoji predmet Metodika specijalnog rada sa učenicima blago ometenim u razvoju. Ovaj predmet i literatura koja se za njega koristi treba da ukažu na medicinski model u obrazovanju učenika sa posebnim potrebama. Prema rečima jednog od ispitanika, „cilj je upoznati studente sa zakonitostima u razvoju i rehabilitaciji osoba sa različitim stepenima ometenosti u razvoju i pomoći im da steknu osnovno znanje u oblasti defektologije.“ Metodike predmetne nastave ne ukazuju na postojanje drugih različitosti kod učenika osim isticanja potrebe da se prepoznaju nadareni učenici iz umetničkih predmeta.
- Na istom fakultetu, smer za vaspitače u predškolskim ustanovama uključuje predmet Rad sa decom sa posebnim potrebama koji nosi najmanje 2 ECTS poena. Uvod u koncept inkluzivnog

obrazovanja nalazi se u okviru predmeta Metodike nastave kojim je obuhvaćena tema koja se odnosi na koncept prava deteta.

- Ostali fakulteti na kojima je organizovana poseta u toku izrade ove studije, naime Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Biološki fakultet i Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu nemaju predmete koji se bave inkluzivnim obrazovanjem. Štaviše, na osnovu predviđene literature i obima prakse, čini se da čak i oni predmeti koji bi mogli poslužiti kao osnova za uvođenje inkluzivnog obrazovanja, poput pedagoške psihologije, ne mogu na odgovarajući način da pripreme ne samo predmetne, već i ostale nastavnike za rad sa učenicima sa smetnjama u učenju i društvenom uključivanju. Na primer, na Biološkom fakultetu u Beogradu na smeru za profesora biologije i hemije postoji predmet Psihologija. Ovim predmetom su predviđena dva časa nedeljno bez praktičnog dela. Literatura koja se koristi je krajnje uopštena i zastarela (većina udžbenika je iz 80-ih godina i ranije, npr. Pedagoška psihologija, Đorđević D. (1979.), Psihologija ličnosti, Rot N. (1980.), Psihologija deteta, Smiljanić V. (1982.) i sl.). Pedagogija koja se izučava na nekoliko matematičkih i prirodnjačkih departmana na fakultetima u Beogradu sadrži nekoliko tema koje se odnose na inkluzivno obrazovanje kao što su, na primer, uvod u specifičnosti obrazovanja učenika sa posebnim potrebama, rad sa nadarenim učenicima ili uvod u oblasti kao što su doživotno učenje, učenje na daljinu, inkluzivno obrazovanje i funkcionalna pismenost.

Izuzetak od takve neinkluzivne i zastarele prakse je Pedagoški fakultet u Jagodini na kojem predmet Metodika specijalnog rada sa decom sa posebnim potrebama (koji je obavezan nastavni predmet na trećoj godini studija) ima veliku usmerenost na inkluziju, socijalni diskurs o posebnim potrebama i pristup usmeren na decu i sadrži teme vezane za učenike iz socijalno ugroženih kategorija, učenike romske nacionalnosti i nadarene učenike. Predmet je uveden u školskoj 2008/2009. godini kao zamena za predmet Metodika specijalnog rada sa učenicima blago ometenim u razvoju koji je bio izrazito medicinske/defektološke prirode. Iste godine uveden je predmet Interkulturalno obrazovanje (izborni nastavni predmet na prvoj godini studija) kojim su obuhvaćene teme vezane za predrasude, stereotipe, diskriminaciju, poštovanje kulturnih različitosti, primere dobre međukulturne prakse u školama i sl. U okviru nekih drugih predmeta na fakultetu uvedeni su sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje i prava dece: Engleski jezik (rečnik inkluzivnih pojmova, druga godina) i Metodika nastave engleskog jezika na ranom uzrastu

(četvrta godina), Porodična pedagogija (obrazovanje dece sa posebnim potrebama i obrazovanje dece sa poremećajima u ponašanju) i Metodika nastave matematike (metode rada sa decom darovitom za matematiku).

Još jedan izuzetak predstavlja Visoka škola za vaspitače u Novom Sadu. U okviru predmeta Inkluzija dece sa smetnjama u razvoju, studenti uče o aktuelnim inicijativama, projektima i kampanjama za podizanje svesti, kao i o odlikama inkluzivnih zajednica i evropskom i nacionalnom zakonskom okviru. Predmet predviđa korišćenje određene literature i dokumenata, rad na terenu i pisanje seminarskih radova. U okviru predmeta ističe se socijalni model inkluzije, a kritikuje postojeći, dominantni medicinski model inkluzije. U istoj školi, u okviru uvodnog predmeta iz oblasti multikulturalnog obrazovanja, studenti imaju priliku da o inkluzivnom obrazovanju uče kroz tematske dokumentarce, predavanja gostujućih predavača, kratke projekte koji obuhvataju rad na terenu u lokalnoj zajednici radi utvrđivanja elemenata za inkluziju dece sa smetnjama u razvoju, praktične zadatke koji omogućavaju iskustvo u radu sa učenicima romske nacionalnosti i učenicima sa posebnim potrebama i smetnjama u razvoju, kao i kroz razmene mišljenja i prezentacije svojih iskustava.

Na filozofskim fakultetima u Novom Sadu i Beogradu postoje specijalizovani programi za studente psihologije i pedagogije na nivou osnovnih, magistarskih i doktorskih studija (npr. Nastava i učenje za decu iz osetljivih grupa, program na doktorskim studijama na Univerzitetu u Beogradu). Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Beogradu u okviru predmeta Pedagogija studenti stiču znanje o osobenostima obrazovanja učenika sa posebnim potrebama i rada sa darovitim učenicima. Na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu postoji predmet Dodatna nastava matematike za darovite učenike u osnovnoj školi. Na smeru Psihologija na Filozofskom fakultetu u Beogradu postoji predmet multikulturalno obrazovanje.

Prema mišljenju ispitanih studenata, razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje u toku studija uglavnom se ostvaruje kroz kontakt sa obaveštenim i motivisanim profesorima koji imaju pozitivne stavove prema inkluziji, energiju da motivišu studente i sposobnost da ih upute na različite izvore podataka na šta ukazuju i sledeće izjave studenata: „Dobro pripremljen profesor koji ume da motiviše studente da usvoje nova znanja i analizira njihove stavove podjednako je važan kao i knjige koje studenti koriste u učenju“ ili „Na studente najviše utiče stav profesora prema inkluziji.“

Interesantno je takođe ukazati na posebno iskustvo koje su sa nama podelili mladi nastavnici, bivši studenti Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. „Na drugoj godini studija imali smo priliku da slušamo predavanja gostujućih profesora o načinu podučavanja učenika romske nacionalnosti. Nakon toga smo upoznali romsku decu različitih uzrasta koja ne idu u školu već čiste prozore automobila na semaforima. Ponudili smo im pomoć da nauče da pišu i čitaju. Kroz druženje sa ovom decom, mi smo na jedan eksperimentalan način došli do rešenja problema vezanih za njihovo podučavanje. Usledio je pregled literature, pisanje seminarskih radova i upoznavanje sa terminima koji se koriste u teoriji za aktivnosti, pristup i odnos prema romskoj deci.“ Ovaj process učenja koji su spontano pokrenuli sami studenti/budući nastavnici, doprineo je njihovom iskustvu različitosti. Prava iskustva različitosti, interakcija sa različitim porodicama, razgovor i dijalog predstavljaju neke elemente koji doprinose razvoju ponašanja osetljivog na kulturne različitosti (Kidd et al, 2008., str. 316–329). Studenti su kasnije osnovali Otvorenu učionicu – Društvo za dobrovoljnu podršku učenju dece gde su kroz vršnjačku edukaciju podelili svoja znanja sa novim studentima koji su se priključili volonterskom programu rada sa učenicima sa posebnim potrebama u nekoliko osnovnih škola u Beogradu (2005-2007.). Iako navedeno iskustvo predstavlja jedinstven doprinos inkluzivnom obrazovanju dece romske nacionalnosti, ono nažalost nije rezultat strategije nastavnog plana i programa i/ili postojanja inkluzivne kulture na Učiteljskom fakultetu u Beogradu.

Ceo projekat je prvenstveno bio rezultat spleta srećnih okolnosti i inicijative grupe izuzetno talentovanih studenata, odnosno kombinacija dobrovoljne aktivnosti i mentorstva jednog profesora. „Projekat je trajao koliko i naše studiranje i sproveden je u tri osnovne škole koje su bile spremne da nas prime. Fakultet nije imao volju niti je umeo da prepozna kvalitet i mogućnosti primene jednog takvog metoda učenja na studijama i program je završen ubrzo nakon našeg diplomiranja i odlaska sa Fakulteta.“

Sve navedene promene su veoma značajne jer ukazuju na manje pomake u pravcu inkluzivnog obrazovanja u okviru nastavnih planova i programa univerzitetskih institucija. Međutim, ove promene nisu dovoljne i zadovoljavajuće. Slične stavove smo dobili iz odgovora naših ispitanika iz svih ciljnih grupa i na osnovu internet ankete: kvalitet pripremljenosti za inkluziju na učiteljskim i nastavničkim fakultetima je na izuzetno slabom nivou. Prepreke unapređivanju, odnosno nedostaci

osnovnih studija prikazani su kroz dole navedene kategorije i ilustrovani su primerima odgovora ispitanika.

NEGATIVNI STAVOVI EDUKATORA NASTAVNIKA

„EDUKATORI NASTAVNIKA IMAJU NEGATIVNE STAVOVE PREMA UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU. MEĐU NASTAVNICIMA NA UČITELJSKIM I NASTAVNIČKIM FAKULTETIMA PRIMETNO JE NEDOVOLJNO ZNANJE O INKLUZIJ I ZANEMARIVANJE EFEKATA INKLUZIVNOG PRISTUPA.“ (PREDSTAVNIK NVO)

„NASTAVNICI NE ZNAJU NIŠTA O (INKLUZIJ I) I IMAJU PRILIČNO IZRAŽENE PREDRASUDE PREMA SVIM GRUPAMA UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA. UČENICI SA ČULNIM I INTELEKTUALNIM SMETNJAMA IDU U SPECIJALNE ŠKOLE I STOGA PROFESORI NA FAKULTETIMA NE VODE RAČUNA O (INKLUZIJ I), NJIHOVA OBAVEZA JE DA STUDENTE PODUČAVAJU ZA RAD SA 'OBIČNIM' UČENICIMA.“ (EDUKATOR NASTAVNIKA)

„NASTAVNICI SMATRAJU DA OBRAZOVNI SISTEM NIJE MESTO ZA OSOBE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I DA ONI 'MOŽDA NE MOGU, NE MORAJU' DA RAZUMEJU DA SE TU RADI O PITANJU PRAVA, A NE SPOSOBNOSTI.“ (PREDSTAVNIK NVO)

Nastavnici takođe nemaju podatke o promenama u zakonodavstvu i nedostaje im opšte znanje u oblasti inkluzije.

„MOGUĆ JE OTPOR EDUKATORA NASTAVNIKA PREMA STRUČNIM OBUKAMA, KAO I PREMA POTENCIJALNIM TRENERIMA, NAROČITO AKO SU ONI STRUČNJACI SA NIŽIM AKADEMSKIM OBRAZOVANJEM I ISKUSTVOM“ (DONOSILAC ODLUKA NA SISTEMSKOM NIVOU)

„PREPREKE INKLUZIJ I SU PREDRASUDE I NEKOMPETENTNOST EDUKATORA NASTAVNIKA.“ (NASTAVNIK U ŠKOLI – UČESNIK U INTERNET ANKETI)

„OSIM MANJEG BROJA POJEDINACA, SAMI EDUKATORI NASTAVNIKA NEMAJU POTREBNO OBRAZOVANJE U OBLASTI INKLUZIJ E. BUDUĆIM NASTAVNICIMA SE NE PRUŽAJU MOGUĆNOSTI OBUKE O DRŽANJU NASTAVE U INKLUZIVNIM ODELJENJIMA.“ (STUDENT/BUDUĆI NASTAVNIK – UČESNIK U INTERNET ANKETI)

Kao što se vidi, navedena mišljenja postoje kod većine relevantnih grupa stejkholdera i stoga predstavljaju jaku poruku o postojećim problemima i shodno tome, ukazuju na oblasti koje u budućnosti treba unapređivati.

NEDOVOLJNA PRAKSA

Broj časova praktične nastave je mali, a praktična nastava se organizuje u institucijama u kojima zaposleni nisu obučeni za inkluzivnu nastavu. Ovakva situacija još više doprinosi pojavi predrasuda kod studenata i stvaranju negativnih stavova prema inkluziji. Studenti usvajaju predrasude od svojih profesora. Na primer:

„UČENICIMA SA OZBILJNIJIM SMETNJAMA U RAZVOJU SE NE MOŽE MNOGO POMOĆI I ONI, U VELIKOJ MERI, OMETAJU DRUGE UČENIKE, RAD NASTAVNIKA I NAPREDAK CELE GRUPE.“ (STUDENT/BUDUĆI NASTAVNIK)

„POTREBNO JE MNOGO, MNOGO VIŠE PRAKSE KROZ NASTAVU U ŠKOLAMA I ČASOVE SA MENTOROM.“ (NASTAVNIK U ŠKOLI)

Nastavna praksa ne uključuje volontiranje, čak ni u slučajevim kada su studenti/budući nastavnici, zaista motivisani da volonterski rade sa učenicima sa posebnim potrebama. Zaposleni u volonterskim organizacijama nisu bili voljni da podrže ovu inicijativu, a podrška je izostala i od strane fakulteta. Jedan od studenata/budućih nastavnika je rekao: „Nisu nam dozvolili da volontiramo u Domu za nezbrinutu decu u Zvečanskoj ulici. Iako imaju problema sa nedostatkom osoblja, odnosili su se prema nama sa sumnjom. Mi smo želeli da pomognemo deci i zaposlenima, ali nam to nisu omogućili jer to nije uobičajena praksa u Domu.“

NASTAVNI PLAN I PROGRAM

Učesnici u intervjuu su naveli sledeće probleme u vezi sa nastavnim planom i programom (izjave ispitanika su date u zagradama):

- Nedostatak sadržaja koji se odnose na inkluziju kod predmeta metodike nastave („Nastavni program ne odražava promene koje se dešavaju u školi, odnosno u društvu u celini.“)
- Medicinski i defektološki aspekti pojedinih predmeta
- Postojanje 'specijalnih' predmeta („Sve je bilo usmereno na specijalne psihologije, specijalne pedagogije i specijalne metode nastave. To je bilo nasilje, odnosno pretvorilo se u nasilje. Jer

nasilje je kada se neko uči stvaranju podela i diskriminaciji prema drugima. Ne bi trebalo da postoje specijalni predmeti jer tako, od samog početka, zbog njihovog naziva, oni utiču na studente/buduće nastavnike da prave razlike među učenicima, dele ih i diskriminišu.“)

- Nedostatak metodološkog, psihološkog i pedagoškog usmerenja na fakultetima za obrazovanje budućih predmetnih nastavnika
- Malo časova iz pedagoških i psiholoških predmeta na učiteljskim i nastavničkim fakultetima
- Nedostatak sadržaja koji se odnose na inkluzivno obrazovanje na fakultetima za obrazovanje budućih predmetnih nastavnika
- Nedostatak sadržaja koji se odnose na podučavanje dece iz marginalizovanih grupa i društveno i kulturno ugroženih zajednica („Nastavnici ne znaju da rade sa decom koja dolaze iz osetljivih i ugroženih grupa jer na fakultetu uče da sva deca spadaju u istu kategoriju. Uče da ne postoje razlike. Rezultat takavog načina obrazovanja nastavnika je nesposobnost nastavnika da razlikuju koncepte ‘biti isti’ i ‘biti jednak’ i shodno tome, odbacivanje ideje da ‘iako nismo svi isti, treba da budemo jednaki.’ Zbog toga nije neobično da se nastavnici plaše različitosti.“)
- Predmeti kroz koje bi studenti sticali praktične veštine i sposobnosti za rad sa određenim kategorijama dece sa posebnim potrebama (jezik znakova, Brajevo pismo, vežbe govorne terapije i sl.)

Naši ispitanici su naveli sledeće mogućnosti za poboljšanje studija i obezbeđivanje bolje pripremljenosti za inkluzivno obrazovanje:

- **Unapređivanje klasičnog sistema nastave.** Sistem (predavanja i prateće vežbe) bi mogao da se poboljša primenom različitih sredstava kao što su predavanja gostujućih profesora i saradnja sa stručnjacima koji direktno rade sa učenicima sa smetnjama, susreti na temu inkluzije, ostvarivanje saradnje sa nastavnicima koji imaju pozitivna iskustva u toj oblasti, analiza primera dobre prakse, sticanje znanja i veština potrebnih za razvoj individualnih obrazovnih planova, prikazivanje video snimaka predavanja sa časova inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama, saradnja sa specijalnim školama, saradnja sa nevladinim organizacijama i saradnja sa vođama seminara.

- **Osnivanje inkluzivnih timova.** Primena interdisciplinarnog pristupa zasnovanog na timovima nastavnika iz različitih naučnih oblasti koji su zainteresovani za inkluziju mogao bi biti prvi korak u razvijanju inkluzivne kulture i prakse na fakultetima, posebno imajući u vidu činjenicu da istraživanja pokazuju da stvaranje interdisciplinarnih timova na fakultetima dovodi do poboljšanja kvaliteta nastavnih planova i programa, pri čemu članovi timova navode na koji način su unapređeni integrisani programi, većeg fokusa na inkluziju i različitost i razvoj nastavnih programa koji postavljaju očekivanja za inkluzivnu praksu (Miller i Stayton, 2006., str. 56-68)
- **Promene u praksi.** Promene bi mogle da obuhvate sledeće: povećanje broja časova obavezne praktične nastave (na šta je ukazao i jedan od nastavnika u školi koji je učestvovao u internet anketi); sticanje praktičnih znanja u inkluzivnim odeljenjima i grupama u domovima za nezbrinutu decu, centrima za socijalni rad i ustanovama za negu dece sa smetnjama u razvoju; osiguranje saradnje između nastavnika u datoj oblasti i edukatora nastavnika; pružanje podrške obrazovnim grupama, odeljenjima i različitim institucijama i udruženjima, uključujući mentorstvo i pisanje izveštaja; obavljanje volonterskog rada za inkluzivne obrazovne grupe i odeljenja u ulozi pedagoškog asistenta; osnivanje škola koje služe kao model; i obuka u organizacijama koje sprovode vannastavne aktivnosti (organizovanje besplatnih aktivnosti i uspostavljanje saradnje sa roditeljima)
- **Promene u nastavnom programu.** Na osnovu odgovora ispitanika koji zastupaju medicinski model, nastavni program bi trebalo da ima više časova specijalne psihologije, metodiku nastave u specijalnim školama i specijalne predmete u oblasti defektologije. Prema drugom stanovištu – kada je u pitanju socijalni model – promene bi trebalo da obuhvate poboljšanje metodike predmeta i uvođenje predmetnih sadržaja iz oblasti inkluzije u svim ili većini predmeta (u metodološkim, pedagoško-psihološkim i opštim predmetima), uključujući razvoj individualnih obrazovnih planova. Postoji i treća grupa mišljenja prema kojoj je neophodno uvesti izborne module već na prvoj godini studija u cilju razvoja većih kompetencija i veština potrebnih za rad sa učenicima sa posebnim potrebama.

Kao što se može videti, sami ispitanici su ukazali na veći broj preporuka za buduće aktivnosti. Opšte preporuke su navedene u poglavlju 6.

5.2. Stručno usavršavanje

Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, u Srbiji je stručno usavršavanje obavezno od 2003. godine. Prema Pravilniku o stručnom nastavniku iz 2005. godine, nastavnici imaju obavezu da (u periodu od pet godina) prođu najmanje 100 sati programa stručnog usavršavanja akreditovanih kroz proces javnog konkursa iz Kataloga Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Nastavnici su u obavezi da prođu 60 sati stručnog usavršavanja sa liste obaveznih programa i do 40 sati sa liste programa koje same izaberu.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja uvodi niz inovacija vezanih za profesionalni razvoj i kao jedan od prioriteta u naredne tri godine postavlja upravo definisanje profesionalnog razvoja. Ovaj Zakon zahteva da školski odbori u okviru svake obrazovne institucije naprave plan profesionalnog usavršavanja svakog nastavnika. Zakon predviđa mogućnost da svaka lokalna zajednica osnuje centar za profesionalno usavršavanje (Član 37.) i predviđa mogućnost suspenzije licence nastavnika koji ne učestvuje u programima stručnog usavršavanja. Zakon takođe predviđa plan praćenja efekata profesionalnog usavršavanja (Ministarstvo prosvete, Informacije o Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009.).

Na osnovu izveštaja o Informacijama o razvojnim programima, cilj Ministarstva prosvete je da uspostavi sveobuhvatni sistem profesionalnog razvoja nastavnika i na ovaj način u potpunosti reguliše i standardizuje ovu oblast obrazovanja i učini kontinuirani profesionalni razvoj dostupnim. U finansijsku i tehničku pomoć Švajcarske agencije za razvoj i saradnju, Ministarstvo prosvete je 2002. godine započelo rad na ostvarivanju ovih ciljeva (Informator o razvojnim programima, 2009).

Programi stručnog usavršavanja su akreditovani prema propisanoj proceduri koja se nalazi na zvaničnom sajtu Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Ovi programi akreditovani su još 2003. godine na osnovu procedure koja se odigrava jednom godišnje prema gore pomenitom Pravilniku. Katalog pruža informacije o samom konkursu, proceduri akreditacije, članovima odbora za akreditaciju (osamdeset eksperata i trideset dva zaposlena u Institutu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja), korisnicima programa i kratkom prikazu sadržaja različitih programa.

Programne stručnog usavršavanja mogu organizovati obrazovne institucije (fakulteti i istraživački instituti), nevladine organizacije, Ministarstvo prosvete, udruženja prosvetnih radnika, škole, vaspitači ili pojedinci (uz podršku određene institucije). Programme stručnog usavršavanja akredituje nezavisna komisija Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja koja je svaki program procenila prema posebno razvijenoj metodologiji i u skladu sa već postavljeni kriterijumima. Na osnovu ovog procesa, programi stručnog usavršavanja se akredituju ili im se odbija akreditacija. Kako bi dostigli propisane kriterijume, elementi programa moraju biti međusobno povezani i prilagođeni jedni drugima, a sam program mora doprineti unapređenju obrazovne prakse. Definisani su uslovi uspešne implementacije jednog programa, ali ovi uslovi ne obavezuju ponuđača da prati primenu stečenih znanja i veština učesnika u praksi ili da analizira primenu programa i njegove rezultate na osnovu narativnih izveštaja učesnika. Može se zaključiti da kriterijume nije teško ispuniti, što dovodi do velikog broja prijava za akreditaciju i velikog broja akreditovanih programa.

Nastavnici dobijaju sertifikate za učešće u programima stručnog usavršavanja. Sertifikate mogu priložiti uz prijavu za licencu ili za koristiti za sopstvenu promociju. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja dozvoljava nastavnicima da dobiju trajnu licencu (koja može biti povučena ili suspendovana ukoliko vlasnik licence prekrši Zakon ili ne prođe svih propisanih 100 sati stručnog usavršavanja u periodu od 5 godina). Međutim, prema našem mišljenju, potrebno je tražiti rigoroznija rešenja kao npr. zahtev da se licenca za nastavnike mora obnoviti svakih pet godina, pod pretpostavkom da takav sistem može doprineti većoj profesionalnosti nastavnika.

Troškovi učešća u Programima stručnog usavršavanja pokriva budžet koji svaka lokalna samouprava dobija za obrazovanje; u slučaju da je Program stručnog usavršavanja od nacionalnog značaja troškovi se mogu pokriti iz nacionalnog budžeta ili od strane donatorskih agencija, škole ili samog nastavnika.

Nastavnici mogu izabrati bilo koji program iz Kataloga prema sopstvenim interesovanjima i planovima profesionalnog razvoja, a direktori škola i školske uprave definišu prioritete i obezbeđuju njihovo finansiranje. (Kovács-Cerović, 2006, str. 510).

Zbog ove slobode da biraju bilo koji program povremeno dolazi do zloupotrebe jer neki nastavnici biraju program na osnovu njegovog trajanja i ostalih manje bitnih kriterijuma. Jedan psiholog u

školi je izjavio “Često se dešava da predmetni nastavnici izaberu program koji nema veze sa njihovim predmetom. Na primer, nastavnik matematike i još jedan nastavnik su pohađali seminar o korektivnoj gimnastici u školi zato što su prijatelji i želeli su da pohađaju seminar zajedno, bez obzira na temu.”

U Katalogu postoje poglavlja koja se odnose na inkluziju i decu sa posebnim potrebama, nacionalne manjine i nadarenu decu. Pregled ponude za poslednje tri školske godine pokazuje da se povećao broj akreditovanih programa obuke za edukatore u delu Kataloga koji se odnosi na decu sa posebnim potrebama i nacionalne manjine. Analiza Kataloga za 2009/2010. godinu pokazuje da se od 840 programa u ponudi, 5,1% (43 programa) nalaze u delu Kataloga za programe za decu sa posebnim potrebama, 2.3% (20 programa) odnose na nacionalne manjine i da se 0,6% (5 programa) bave temom rada sa učenicima nadarenim za matematiku. Može se smatrati da svaki od 200 programa u oblasti predškolskog obrazovanja i vaspitanja promovise kvalitetno obrazovanje za sve kao vrednost, iako u svojim naslovima ne pominju termine kao što su “posebne potrebe”, “nadarenost” i “nacionalne manjine”. Važno je napomenuti da se mnogi od ovih programa u ostalim delovima Kataloga takođe mogu delimično dotaći teme inkluzivnog obrazovanja.

Katalog za 2009/2010. godinu, na osnovu ciljeva četrdeset i tri programa koji se odnose na učenike sa posebnim potrebama, pokriva sledeće kompetencije: efektivno učenje i funkcionalno razmišljanje za sve učenike; rad sa nadarenim učenicima, znanje o minimalnoj cerebralnoj disfunkciji, disleksiju, disfaliiju i epilepsiju; posledice i načini podrške vezani za poremećaj pažnje i hiperaktivnost; razumevanje učenika sa teškoćama u učenju i razvoj veština i sposobnosti za području ovim učenicima; novi nivo kompetencija potreban za novu ulogu nastavnika u inkluzivnoj sredini; beogradski reedukativni metod; specifične oblike poremećaja ponašanja adolescenata; efikasnost škole i nastavnika u inkluzivnom obrazovanju; razumevanje diskgrafije i diskalkulije; razumevanje inkluzivnih modela u obrazovanju, sezibilizacija, prihvatanje i integracija dece sa posebnim potrebama; procena potreba i razvoj individualnih planova podrške i individualnih obrazovnih planova za decu sa posebnim potrebama; razvoj otvorenog kurikulumu i demokratizacija institucija; senzibilizacija nastavnika i ostalog školskog osoblja za prihvatanje svih učenika (sa ili bez invaliditeta); trajno menjanje inkluzivne kulture, politike i prakse u školama; priprema, planiranje, implementacija i vrednovanje inkluzivnih programa u školama; korišćenje

informacione tehnologije kao podrške obrazovanju nadarenih učenika; identifikovanje učeničkih kompetencija vezanih za sa funkcionalno povezivanje redovnih i specijalnih škola kroz usluge centra za specijalne škole; predavanje srpskog jezika i književnosti na više nivoa u skladu sa Blumovom taksonomijom; veštine vezane za poremećaje u ponašanju; kompetencije škole za obrazovanje svih učenika sa razvojnim teškoćama iz marginalnih i osetljivih grupa; veštine za identifikaciju individualnih razlika i uzroka neuspeha u učenju; unapređenje sredine za učenje i podrška nadarenim učenicima; korišćenje ritma i muzike za poboljšanje razvoja učenika sa posebnim potrebama; specijalni pedagozi u regularnim školama i identifikacija i podrška nadarenim učenicima.

Katalog za 2009/2010. godinu, na osnovu ciljeva 20 programa u delu Kataloga sa programima za nacionalne manjine pokriva sledeće kompetencije: veštine komunikacije i predavanja na maternjem jeziku; korišćenje udžbenika na slovačkom jeziku u sredinama sa i bez nacionalnih manjina; razvijanje nepristrasnosti i prihvatanja različitosti; povećanje kapaciteta škola za interkulturalnost i multikulturalnost; kompetencije za predavanje mađarskog kao maternjeg jezika; razumevanje novog koncepta udžbenika i opšte kompetencije za nastavu iz mađarskog jezika; senzibilizacija za potrebe dece i porodica iz marginalnih grupa i nacionalnih manjina; kompetencije za korišćenje jezika i prihvatanje jezika drugih u multikulturalnom okruženju; kapacitet timova koji se sastoje od romskih asistenata i nastavnika za uključivanje Roma u školski sistem; kompetencije za predavanje romskog jezika i književnosti; poboljšanje uslova za učenje; društvena uključenost i jednakost; kompetencije za uključivanje dece iz marginalnih kategorija (Romi) i osnaživanje kapaciteta za borbu protiv diskriminacije.

Ostali programi iz Kataloga takođe nude razvoj kompetencija za komunikaciju i tehnike interaktivne nastave.

Deo Kataloga posvećen predškolskom obrazovanju i vaspitanju sadrži 8 programa koji se bave saradnjom sa roditeljima (Katalog za 2009/2010. godinu str. 401 – 404) i koji su usko povezani sa razvojem inkluzivne zajednice u samoj školi. Ovaj deo Kataloga pokriva niz važnih ciljeva vezanih za zadovoljavanje individualnih potreba.

Ovi programi namenjeni specifičnim grupama su uglavnom za decu sa posebnim potrebama. Postoji 10 programa za nadarene učenike od ukupno 840 programa u Katalogu za 2009/2010.

godinu. Dvadeset programa (2,3%) pokriva aspekte rada sa romskim učenicima i ostalim nacionalnim manjinama (Mađari, Slovaci i Romi). Programi koji se bave romskom decom uključuju: obrazovanje za socijalu pravdu; obrazovanje za prevazilaženje predrasuda; razvoj tolerancije i poštovanja različitosti; poboljšanje obrazovne prakse na osnovu metodologije usmerene na dete i metoda interaktivne nastave i individualnog pristupa učenju. Podrška obrazovanju Roma u školama i metode dopunske nastave kao vrsta kompenzacije za regularni obrazovni sistem.

Osim ovih akreditovanih programa, Ministarstvo prosvete od 2001. godine organizuje niz specifičnih seminara za podizanje svesti učesnika iz predškolskog, osnovnog i srednjoškolskog sistema redovnog i specijalnog sistema obrazovanja. Glavna tema ovih seminara su deca sa posebnim potrebama i razvoj inkluzivnih pristupa obrazovanju. Ovaj program se sastoji od niza seminara na temu obrazovanja dece sa posebnim potrebama i novog školstva. Iako pohađanje ovih seminara nije obavezno, na njima je učestvovalo nekoliko hiljada učesnika (Inkluzivno obrazovanje, 2008.)

Nastavnik može učestvovati u implementaciji programa uz podršku škole ili samostalno. Osim zahteva za dobijanje licence i promovisanje sopstvenog rada, nastavnik za vreme školske godine ima pravo na tri slobodna dana kako bi učestvovao u programima stručnog usavršavanja. Ne postoje posebni podsticaji za nastavnike kako bi izabrali programe koji se bave inkluzijom. Za vreme 2008/2009. godine, 49330 nastavnika je učestvovalo u 15011 programu; prosečan broj nastavnika po grupi učesnika je 32,85; 0,24% (116 učesnika) je pohađalo programe iz dela Kataloga posvećenog nacionalnim manjinama, 9,46% (4669 učesnika) je pohađalo programe za rad sa decom sa posebnim potrebama. (Baza podataka o sprovedenim programima stručnog usavršavanja za 2008. godinu).

Na osnovu informacija dobijenih od trenera u toku Programa stručnog usavršavanja, zaključak je da je struktura treninga od posebnog značaja za razvoj kompetencija za inkluziju kod samih učesnika. Na primer, dobar trening u oblasti jednakosti najpre definiše problem i podiže svest učesnika da diskriminacija postoji. U drugoj fazi, tema je značaj razvijanja empatije prema onima koji su diskriminisani i pružanja prilike da pričaju o svojim iskustvima. Treći deo odnosi se na razvijanje mreže saradnika koji mogu pružiti pomoć osobi koja je diskriminisana.

Kompetencije za inkluziju se neguju kroz razvijanje stavova nastavnika, spoljašnjim vrednovanjem, (uključujući praćenje i mentorski rad) i interakciju sa predstavnicima roditelja ili članovima zajednice ili grupe. Većina ispitanika složila se da je horizontalno ili vršnjačko učenje najefikasniji metod učenja za nastavnike u Programima stručnog usavršavanja.

Treneri koji se bave stručnim usavršavanjem ističu sledeće teme kao posebno važne za razvoj kompetencija za inkluziju: razvijanje individualnog plana obrazovanja; tolerancija; različitost i poštovanje razlika; predrasude i stereotipi; praćenje napretka učenika; evaluacija rada nastavnika; interakcija sa roditeljima; pravni okvir za inkluziju; programi za podršku roditeljima; vršnjačka podrška i grupe roditelja; priprema učenika za društvo; ljudska i dečija prava; kooperativno učenje; interaktivna nastava; timovi nastavnika i vaspitača u školama i vrtićima. U ovim temama se široko ogledaju kompetencije koje su treneri definisali kao ključne u inkluzivnom obrazovanju (Poglavlje 4.2).

Treneri u oblasti stručnog usavršavanja, predstavnici nevladinih organizacija i direktori škola (koji su učestvovali u fokus grupama ili bili intervjuisani) su identifikovali programe stručnog usavršavanja koji su posebno korisni kada je u pitanju razvoj kompetencija za inkluziju (komentari se nalaze u zagradaama):

- Podrška nastavnicima u razvijanju individualnih planova obrazovanja, program koji je razvila NVO Veliki mali (program „koji podstiče nastavnike na inkluzivnu praksu“) i „koji se bavi pravljem individualnih planova obrazovanja“)
- Ni crni ni beli, program koji je razvila nevladina organizacija Centar za interaktivnu pedagogiju („pruža jednake šanse u obrazovanju i podržava stvaranje inkluzivne atmosfere u školama kada su u pitanju tehnike nastave koje treba primenjivati na času, sa posebnim fokusom na rad sa nacionalnim manjinama“)
- Timski rad u školi („Metodi povezivanja sadržaja različitih predmeta u školi sa primenom interdisciplinarnog pristupa u praksi“)
- Čitanjem i pisanjem do kritičkog razmišljanja („Praktične instrukcije o tome kako primeniti različite i nove metode u nastavi“)

- Romska deca i škola, program koji je razvila nevladina organizacija Mreža za podršku inkluziji („bavi se uklanjanjem predrasuda prema romskoj deci sa posebnim naglaskom na uočavanje i razumevanje bazičnih psiholoških potreba dece“)
- Aktivno učenje, program koji je razvio Institut za psihologiju („sticanje praktičnog znanja i veština za aktiviranje učenika u toku časa, prolazeći kroz niz procesa i aktivnosti sličnih onima kroz koje prolaze sami učenici“)

Ispitanici su naveli sledeće primere projekata koji su doprineli inkluzivnom obrazovanju: Indeks inkluzije (Institut za procenu kvaliteta obrazovanja i organizacije Save the Children), Uključivanje romskih učenika u srednje škole u Vojvodini (Pokrajinski sekretarijat i Fond za obrazovanje Roma), Inkluzivna politika u praksi (Udruženje nastavnika Srbije i Ministarstvo prosvete, Takmičenje za najinkluzivniju školu (Fond za otvoreno društvo) i Vodič za inkluzivno obrazovanje (Fond za otvoreno društvo).

Primeri najboljih praksi u redovnim školama koje su istakli ispitanici su:

- Osnovna škola „Sonja Marinković“ (Novi Sad) koja ima dugogodišnje iskustvo u razvoju inkluzivnog obrazovanja i uključivanju velikog broja učesnika u aktivnosti
- Osnovna škola „Jovan Popović“ (Inđija) koja već četiri godine podržava slepe učenike
- Škola za decu sa posebnim potrebama „Milan Petrović“ (Novi Sad) koja razvija resursni centar za podršku profesionalnom razvoju zaposlenih u redovnim školama
- Gimnazija „Svetozar Marković“ (Novi Sad) koja ima posebno visok procenat nadarenih učenika i učenika sa razvojnim teškoćama
- Osnovne škole „Isidora Sekulić“ i „Vasa Živković“ (Pančevo) gde nastavnici već godinama unazad sprovode inkluzivnu praksu i koje su razvile sopstvene programe stručnog usavršavanja

Ispitanici su pružili brojne kritike na sistem akreditacije programa stručnog usavršavanja i čitav sistem profesionalnog razvoja nastavnika, što ilustruje sledeći komentar: “Ceo sistem profesionalne edukacije ima mnogo mana, obaveza je na samim školama, ali sistem nikome ne pruža mnogo, novac je problem”. Najčešće primedbe ispitanika su (njihovi komentari nalaze se u zagradama):

- Nedovoljno trajanje programa
- Veliki broj akreditovanih programa ne ograničava broj nastavnika koji mogu učestvovati na određenom seminaru (Katalog uključuje programe akreditovane za 1000 učesnika)
- Nedostatak spoljašnjeg vrednovanja i praćenja, npr. primena sadržaja seminara nije obavezna („Implementaciju programa treba pratiti jer novac pokriva učešće u programu ali država ne zna šta dobija natrag. Ovo je postalo plodno tle za pranje para jer nema kontrole.“).
- Slabosti u sastavu komisije za akreditaciju („Članovi komisije su ljudi bez praktičnog iskustva, neophodno je uključiti predstavnike ciljnih grupa“)
- Nedostatak kompetencija članova komisije što dovodi do odbijanja akreditacije određenih programe („Zaista postoje dobri programi koji nisu akreditovani, naš program je odbijen uz objašnjenje da nismo profesionalni. Ne postoji niko kome možete uputiti žalbu, procedura je takva vaša žalba ne ide nikome, dobićete isti odgovor kao i na početku“).

Osim kritike programa stručnog usavršavanja, moramo istaći mišljenja nekih naših ispitanika na temu unapređenja ovih programa. Iako su ova mišljenja formulisana kao poželjna rešenja za unapređenje stručne pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje, izgleda da oni ukazuju na pravac razdvajanja radnika u obrazovanju na grupe koje znaju kako da rade sa decom sa posebnim potrebama i one koje ne znaju. Rešenja obuhvataju (komentari ispitanika nalaze se u zgradama):

- Uvođenje specijalizacije ili postdiplomskih studija za nastavnike koje žele da se specijalizuju za rad sa osobama sa posebnim obrazovnim potrebama a posle osnovnih studija na fakultetima za obrazovanje nastavnog kadra i posle jedne godine iskustva u radu sa učenicima sa posebnim potrebama („Argument za ovaj predlog je činjenica da se proces profesionalnog razvoja ne sme samo bazirati na pozitivnom stavu kada je u pitanju inkluzija već da svaki nastavnik mora steći znanje o metodama prenošenja različitih sadržaja na različitim nivoima za različite učenike“)
- Dodatna obuka predmetnih nastavnika na Univerzitetu u Beogradu, Fakultetu za specijalno obrazovanje i rehabilitaciju (usmerena na „učenje o specifičnostima određenih teškoća i metodama nastave za takve učenike“)

- Dodatna obuka za edukatore nastavnika od strane profesora sa Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalno obrazovanje i rehabilitaciju ili defektologa (koji „znaju kako da rade sa ovim učenicima i zato što imaju ovu vrstu prakse u nastavi, poznaju materiju, ono što ostali nastavnici ne znaju, i poznaju slabosti i prednosti rada sa ovim učenicima“).
- Uvođenje posebnih modula (kao jedne od opcija) (kako bi se doprinelo razvoju bazične studije prve godine obuka u cilju unapređenja veština nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i i onima koji zahtevaju dodatnu podršku)

Ovi citati ilustruju široko rašireno verovanje među nastavnicima kada su u pitanju znanje i veštine u oblasti defektologije (ali ne i stavovi) koji su potrebni za rad sa učenicima koji imaju poteškoće u učenju i učestvovanju u društvu, za koje smatraju da ih nastavnici u redovnoj školi ne poseduju. Oni veruju da te veštine i znanja isključivo poseduju defektolozi, npr. oni koji su diplomirali na Univerzitetu u Beogradu, na Fakultetu za specijalno obrazovanje i rehabilitaciju. Koren ovih verovanja nalazi se u uverenju nastavnika da nisu pripremljeni za inkluziju, čak skoro suprotno. Šta više, ova verovanja pokazuju da nastavnici nisu svesni činjenice da je “logična podela” (koja se zasniva na postojanju nauke koja se zove defektologija i studija za obrazovanje nastavnog kadra) između kadra koji je obučen za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (defektolozi) i kadra koji ima obrazovanje za rad sa “normalnim” učenicima (“obični” nastavnici) zasnovan na moći etiketiranja koje „je ključna u procesu koji se tiče socijalne kategorizacije i stratifikacije“. U samom korenu tog verovanja leži ideja o “normalnom ljudskom biću”. Određena osoba ili grupa se etiketira (daje joj se neko ime), oni postaju „ ti drugi“, dajući onima koji etiketiraju (najčešće lekarima, psiholozima, terapeutima) moć da tu etiketu dodeljuju. Na ovaj način, humanitarno objašnjenje specijalnog obrazovanja koje se bavi činjenjem dobra je suštinski uvezano sa stvaranjem devijantnih osoba i njihove socijalne isključenosti preko mehanizama etiketiranja.” (Armstrong, 2003. godina, str. 72 – 73)

Umesto korišćenja koncepta etiketiranja i svega što on nosi, bilo bi bolje da nastavnici prepoznaju i prihvate vrednosti doživotnog učenja u smislu kontinuiranog i aktivnog uključivanja u razvijanje rešenja koja su neophodna za inkluzivnu praksu i otkrivanje različitih resursa za sticanje znanja. Ovo ne treba da isključi iskustvo i znanja defektologa

jer su oni vredan resurs, kako su pokazali i primeri dobre prakse u nekim regularnim i specijalnim školama u Vojvodini. Ovi primeri su naveli podršku specijalnih škola kao resursnih centara, gde defektolozi rade u ovim centrima i pružaju podršku redovnim školama kao jedan od načina za zadovoljenje potreba nastavnika kada je u pitanju sticanje kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE

Implikacije i preporuke organizovane su prema grupama stejkholdera:

- Kreatori politika na nacionalnom i lokalnom nivou koji imaju mogućnost da oblikuju čitav kontekst pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje
- Pružaoci usluga inicijalnog obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja na institucionalnom i individualnom nivou
- Nastavnici

6.1. Kreatori politika

IMPLIKACIJE

Novi Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine je odbacio pravni okvir koji je redovnim školama dozvoljavao da ostanu nepristupačne i nastave da slede politiku diskriminacije koja se odnosi na pravo dece na obrazovanje. Ovaj Zakon je postavio mehanizme koji podržavaju inkluzivne procese u okviru obrazovnog sistema Srbije. Završne i prelazne odredbe ovog Zakona omogućavaju postepeno uvođenje inkluzivnog obrazovanja, što ostavlja mogućnost da se u periodu od dve godine odobre nepohodni propisi uz pomoć kojih će se implementirati principi, ciljevi i zadaci navedeni u Zakonu.

Planiranjem i realizacijom niza programa i projekata, Ministarstvo prosvete obezbeđuje mehanizme uz pomoć kojih se mogu prevazići mnoge od postojećih prepreka kada je u pitanju inkluzija

učenika kojima je potrebna dodatna podrška u učenju i socijalnoj uključenosti, kao i neophodna podrška relevantnim akterima u procesu inkluzije u okviru sistema obrazovanja i obrazovnih institucija.

Kako bi osigurali da se novi zakon sprovodi u potpunosti, posebna pažnja mora se obratiti na neadekvatne informacije, nedostatak sigurnosti, osećaj nekompetentnosti, brigu o dostizanju ciljeva i zadataka obrazovanja kao i postojeće predrasude među nastavnicima i ostalim stejkholderima.

Ovo može predstavljati početak „kulturne rekonstrukcije“ celog sistema obrazovanja, što predstavlja bazu za ostvarivanje procesa inkluzije. Ove promene nisu dobile skoro nikakvu pažnju medija i šire javnosti. U svetlu straha od promena koji se javlja među velikim brojem stejkholdera koji su identifikovani u pripremanju ove studije, neophodno je baviti se nedostatkom informacija i odgovarajućim razumevanjem ovih reformskih procesa kako bi osigurali uspešnu implementaciju zakonskih odredbi i osigurali adekvatno praćenje njegovih efekata. Preporuke za buduće akcije upućene su nizu kreatora politika na nivou sistema. Oni su grupisani po nadležnostima, a saradnja između različitih nivoa i odeljenja će biti neophodna.

PREPORUKE ZA MINISTARSTVO PROSVETE

- Širenje relevantnih informacija (preko programa, projekata, seminara, primera dobre prakse u inkluzivnim školama, itd.) među upravama škola, školskim odborima, lokanim sektorima za obrazovne delatnosti i lokalnim vlastima
- Širenje svih relevantnih informacijama o Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i planiranim mehanizmima u cilju implementacije ovog Zakona u visokoškolskim ustanovama odgovornim za inicijalno obrazovanje nastavnika, kako bi podržali suštinske reforme u nastavnim planovima i programima ovih ustanova u oblasti obrazovanja nastavnika
- Rad na stvaranju pozitivne atmosfere između stejkholdera i partnera kako bi se olakšalo sprovođenje Zakona, koristeći medije, profesionalna udruženja i udruženja roditelja
- Finalizacija nacionalnih standarda za kompetencije nastavnika

- Podrška uvođenju prakse za nastavnike u školama (trening centri) koje obezbeđuju superviziju ovih nastavnika kroz sistem programa stručnog usavršavanja i učiteljskih i nastavničkih fakulteta.
- Prilagođavanje sistema finansiranja, posebno kada je u pitanju prenošenje finansiranja na lokalne samouprave, kako bi se osigurao pristup programima stručnog usavršavanja u svim oblastima.
- Podrška daljem radu na razvijanju strategija za prevazilaženje predrasuda relevantnih stejkholdera, na razvoju perspektiva nastavnika i shvatanju inkluzije i na koji način se kompetencije za inkluziju mogu razviti kod budućih nastavnika.
- Stvaranje posebnih mogućnosti za povećanje broja nastavnika romske nacionalnosti i njihovih asistenata putem programa podrške (afirmativne akcije), posebnih obuka i kontinuirane podrške njihovom radu u školama.

PREPORUKE ZA CENTAR ZA PROFESIONALNI RAZVOJ ZAPOSLENIH U OBRAZOVANJU (KAO DEO ZAVODA ZA UNAPREĐIVANJE OBRAZOVANJA I VASPITANJA)

- Finalizacija nacionalnih standarda za kompetencija nastavnika
- Razvijanje kriterijuma za akreditaciju programa stručnog usavršavanja uključujući obavezu onih koji te usluge pružaju da prate i vrednuju implementaciju sadržaja ovih programa po njihovom pohađanju, smanjenje broja učesnika programa na maksimalno 30 ljudi i produžetak trajanja programa (minimum 24 sata)
- Ponovo proceniti sastav komisije za akreditaciju kako bi bili sigurni da su članovi komisije eksperti u svojim oblastima, kako bi se osigurala profesionalnost članova i uključivanje predstavnika nastavnika u komisiji.

PREPORUKE ZA LOKALNE VLASTI

- Obezbeđivanje adekvatne finansijske podrške programima stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika
- Podrška razvoju i radu lokalnih i regionalnih resursnih centara za nastavnike

- Podrška saradnji između škola, zdravstvenih institucija i socijalnih centara kako bi se osigurao holistički pristup inkluzivnom obrazovanju

6.2. Pružaoci usluga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika

6.2.1. Pružaoci usluga inicijalnog obrazovanja

IMPLIKACIJE

Uopšteno gledajući, inicijalno obrazovanje nastavnika ima veliki broj mana, a nedostatak pripreme za inkluziju je jedan od aspekata koji pokazuje zastarelost nastavnih planova i programa i nedostatak povezanosti između studiranja, prakse i stvarnih problema u nastavi. Budući nastavnici najpre stižu teorijska znanja ali ne dobijaju uputstva kako da ta znanja primene u praksi, niti imaju prilike da steknu praktično iskustvo u učionici i radu sa učenicima.

Oni se obučavaju kao da će raditi u školama koje su etnički čiste i homogene. Kao rezultat toga, mnogi studenti/budući nastavnici završavaju studije bez znanja o tome kako raditi sa stvarnom decom koja dolaze iz različitih sredina ili koji imaju posebne potrebe ili traže dodatnu podršku.

Institucije koje pružaju inicijalno obrazovanje treba da prihvate mišljenja svojih studenata i edukatora kako bi bolje razumeli njihovo shvatanje nedostatka pripreme kao i njihove strahove i predrasude kada su u pitanju deca van redovnog sistema obrazovanja.

PREPORUKE ZA INSTITUCIJE ZA OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

- Postepeno uspostavljanje systemske saradnje sa Ministarstvom prosvete i nevladinim organizacijama koje pružaju usluge stručnog usavršavanja nastavnika
- Promena i proširenje nastavnog plana kako bi se veći naglasak stavio na sadržaje o inkluziji u didaktici nastave svih predmeta i predmeta koji se tiču pedagogije i psihologije, isključivanje

predmeta koji se zasnivaju na medicinskom pristupu i uključivanje novih predmeta koji se bave radom sa učenicima koji dolaze iz siromašnih sredina

- Unapređivanje mogućnosti da se praksa nastavnika kao kontinuirani proces odigrava preko cele školske godine, organizovanje i podrška volontiranju učenika, organizovanje mentorskog rada i pisanja izveštaja i negovanje saradnje sa školama koje su primer dobre prakse u inkluzivnom obrazovanju
- Unapređivanje prijemnog ispita tako što će se kao prioritet postaviti procena motivacije kandidata i raspravljati o tome kako promeniti politiku za upis studenata kako bi uključili studente/buduće nastavnike sa posebnim potrebama
- Povezavanje nastavnog plana i programa sa stručnim usavršavanjem, naročito u smislu dostizanja obaveznih 36 bodova iz sistema prenosa i akumulacije bodova. Ovo je možda moguće organizovati u saradnji sa pružaocima usluga u oblasti stručnog usavršavanja preko međusobnog priznavanja ovih bodova
- Uvođenje vrednovanja učesnika i programa koristeći nacionalne standarde koji se odnose na promociju jednakosti i inkluzije u školama kao okvir

PREPORUKE ZA EDUKATORE NASTAVNIKA

- Povećanje saradnje između pružaoca usluga stručnog usavršavanja, Ministarstva prosvete i nevladinih organizacija.
- Uspostavljanje timova koji se sastoje od edukatora nastavnika koji poseduju bazične interdisciplinarnе veštine i koji su motivisani da uvedu inkluziju u nastavni plan i program inicijalnog obrazovanja nastavnika
- Uspostavljanje saradnje sa iskusnim nastavnicima koji imaju dobre rezultate u inkluzivnoj praksi, uključivanje gostujućih eksperata i profesionalaca koji imaju praktična znanja, organizovanje sastanaka, diskusija i gledanje filmova
- Istraživanje stavova studenata/budućih nastavnika koji se odnose na inkluziju u smislu njihove percepcije i praktičnog iskustva

- Usvajanje pozitivnih stavova prema inkluziji putem dodatnih obuka o osnovama inkluzivnog obrazovanja (zakonski okvir, istorija, terminologija, ishodi, itd.)

6.2.2. Pružaoci usluga stručnog usavršavanja

IMPLIKACIJE

Razlozi slabe efikasnosti nekih programa stručnog usavršavanja leže u malom broju sati programa, viskom broju učesnika (preko trideset) i nedostatku motivacije za praćenje primene stečenog znanja.

Potrebno je da edukatori u oblasti stručnog usavršavanja i pružaoci ovih usluga budu svesni mišljenja nastavnika i učesnika programa koji nisu zadovoljni kvalitetom obuka koje se nude, posebno u smislu lošeg transfera znanja u praksu. Često nema dovoljno podrške za nastavnike koji žele da svoje kompetencije poboljšaju kroz programe stručnog usavršavanja niti dovoljno adekvatnih podstreka.

PREPORUKE ZA PRUŽAOCE USLUGA STRUČNOG USAVRŠAVANJA

- Omogućavanje vrednovanja učesnika i predmeta prema nacionalnim standardima koji se odnose na promociju jednakosti i inkluzije u školama
- Integrisanje programa stručnog usavršavanja u sisteme koji povezuju škole, vrednovanje nastavnika i samovrednovanje
- Uspostavljanje sistema praćenja primene stečenih znanja i veština putem izveštavanja i procene nastavne prakse učesnika kao i kroz razmene između učesnika o njihovim iskustvima
- Primena iskustvenog i vršnjačkog učenja kao efikasnih strategija za učenje
- Uključivanje predstavnika roditelja i članova ciljnih grupa u program

6.3. Nastavnici i škole

IMPLIKACIJE

Usled velikog pritiska, nastavnici nedovoljno odgovaraju na potrebe svih svojih učenika. U isto vreme, nastavnici se suočavaju sa nizom očekivanja kada je u pitanju prevazilaženje predrasuda, razumevanje rada sa učenicima sa posebnim potrebama kao profesionalni izazov, primena inkluzivnih pristupa sa metodologijom usmerenom na dete, podrška učenicima u prevazilaženju barijera u učenju i aktivnom učestvovanju, saradnja sa ostalim nastavnicima, roditeljima i lokalnom zajednicom i na kraju, istinsko prihvatanje vrednosti koje leže u korenu svih ovih očekivanja. Mnogi nastavnici verovatno nemaju sposobnosti i/ili nisu motivisani da se ovim bave, da ispune očekivanja, pa se često osećaju ljutito, frustrirano i nesigurno; pružaju otpor i ne podržavaju trenutne promene u zakonu. Imajući u vidu da nastavnici (koji su ključni akteri u procesu inkluzije) treba da uživaju sve vrste podrške i podsticaja (ovo su prepoznali sami nastavnici), predstavljamo vam preporuke koje se ne odnose samo na nastavnike, već i na škole i direktore tih škola.

PREPORUKE ZA NASTAVNIKE

- Razumevanje i prihvatanje pune odgovornosti za sprovođenje nastave i ishode učenja svakog učenika u razredu, ciljano i temeljno razvijanje empatije za svakog učenika koji doživljava teškoće u učenju i društvenoj uključenosti
- Razumevanje i prihvatanje kompleksnosti vođenja nastave u sredini za učenje koja je veoma raznolika kao sastavnog dela svog posla, ali i kao privilegiju da budu deo života i vaspitanja učenika
- Prepoznavanje socijalnih i kulturnih dimenzija u obrazovanju kroz poštovanje razlika, suprostavljanja diskriminaciji i nejednakosti i svest o predrasudama
- Izgradnja poverenja u profesionalne snage i sposobnosti umesto oslanjanja samo na veštine i znanja drugih specijalizovanih kadrova, i svest o posledicama etiketiranja koje vodi ka marginalizaciji i socijalnoj isključenosti neke dece

- Prepoznavanje uloge doživotnog učenja kao sastavnog i neophodnog dela profesije nastavnika, kao način za uspostavljanje i razvoj inkluzivne prakse u učionici, kao način za duboki uvid u potencijal učenika i načine za stvaranje pozitivnog društvenog i emotivnog konteksta za učenje i društvenu uključenost
- Razvoj otvorenosti i volje za učenje novih stvari putem eksperimentisanja i otkrivanja novih metoda nastave (uključujući nadarene studente) i aktivno i posvećeno traženje rešenja za praktične probleme
- Podrška kritičkom i autonomnom razvoju nastavne prakse zasnovane na znanju i kritički stav prema nastavnom planu i programu i udžbenicima
- Prepoznavanje značaja timskog rada i mogućnosti koje on nudi, vršnjačko učenje, saradnja sa direktorima škola, školskim psiholozima i/ili pedagozima, predmetnim nastavnicima i lokalnom zajednicom, prihvatanje roditelja kao partnera, dobijanje podrške ostalih zaposlenih u školi za uvođenje inkluzivnog pristupa i pronalaženje kolega od kojih se može učiti
- Uključivanje u rad profesionalnih udruženja koji se bave inkluzivnim obrazovanjem

PREPORUKE ZA DIREKTORE I ŠKOLE

- Razvoj planova za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika koji su u skladu sa školskim razvojnim planovima, posebno kada su u pitanju neophodne kompetencije za inkluzivno obrazovanje
- Razvoj sistema podsticaja za nastavnike koji su posebno aktivni u oblasti stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, naročito u oblasti inkluzivnog obrazovanja (npr. godišnja nagrada za najboljeg nastavnika u inkluzivnom obrazovanju)
- Pružanje podrške nastavnicima u smislu dodatne podrške stručnim saradnicima u školama (npr. pedagozi) i uspostavljanje mreže lokalnih zdravstvenih centara i centara za socijalni rad

BIBLIOGRAFIJA

- Acedo, C. Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*, 38, 2008, str. 5-13.
- Armstrong, F. *Spaced out: policy, difference and the challenge of inclusive education*, Kluwer Academic Publishers, London, 2003.
- Booth, T. i Ainscow, M. (eds.) *From them to us: an international study of inclusion in education*, Rutledge Falmer, London, 1998.
- European Commission (2005) *Common European principles for teacher competences and qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- European Commission. (2008). *Improving competences for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*. http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm.
- European Commission. *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. COM (2008) 865 final, 2008.
- European Training Foundation. *Social inclusion of ethnic groups through education and training: elements of good practice*. Executive summary. European Training Foundation, 2007.
- Florian, L. i Rouse, M. *The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education*, *Teaching and Teacher Education*, 25, 2009, str. 594-601.
- Open Society Institute - EU Monitoring i0000 Advocacy Programme-Education Sustrort Programme-Roma Participation Programme. *Equal Access to Quality Education For Roma. Monitoring report. Vol. 1 (Bulgaria, Hungary, Romania and Serbia)*, 2007. http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/reports/report/vol1.pdf
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. i Thorp, E. K. *Defining moments: developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood pre-service teachers*, *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, str. 316–329.
- Kovács-Cerović, T., *National Report Serbia*, IN Zgaga. P. (ed.), *The prospects of teacher education in South-East Europe*, Pedagoška Fakulteta, Ljubljana, 2006, str. 487-527.

- Kovács-Cerović, T. i Levkov, Lj. (ed), Quality education for all, the way toward a developed society, Ministry of Education and Sports, Republic of Serbia, Belgrade, 2002.
- Kovács-Cerović, T. at all, Quality education for all, the challenges of education reform in Serbia, Ministry of Education and Sports, Republic of Serbia, Belgrade, 2004.
- Lesar, I., Čuk, I. i Peček, M. How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school. The case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education* 29 (3), 2006, str. 387-399 .
- Liston, Daniel P. i Zeichner, Kenneth M. Reflective teaching and action research in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching* 16 (3), 1990, str. 235-254.
- Michailakis, D. i Reich, W. Dilemmas of inclusive education, *ALTER European Journal of Disability Research*, 3, 2009, str. 24-44.
- Miller, P. i Stayton, V., Interdisciplinary teaming in teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, Volume 29, No. 1, 2006, str. 56-68.
- National Millennium Development Goals, 2006.
- OECD. *Understanding the social outcomes of learning*. Paris: OECD, 2007.
- Pantić, N. (ed.). *Tuning teacher education in the Western Balkans*. Belgrade: Centre for Education Policy, 2008.
- Rajović, V., Radulović, L. Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i Vaspitanje*, 4, 2007, str. 413-435.
- Republika Srbija. Narodna skupština. Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, Službeni glasnik Republike Srbije br. .
- Republika Srbija. Narodna skupština. Zakon o obrazovanju dece i omladine sa smetnjama u razvoju. Službeni glasnik Republike Srbije br. 43/1984.
- Republika Srbija. Narodna skupština. Zakon o osnovnoj školi. Službeni glasnik Republike Srbije br. 22/2002.

- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Strategija za unapređivanje obrazovanja Roma, 2003.
- Republika Srbija. Dokument za Srbiju. Nacionalni plan akcije za decu, 2004.
- Republika Srbija. Strategija o smanjenju siromaštva, Beograd, 2004.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Pravilnik o stručnom usavršavanju nastavnika Službeni glasnik Republike Srbije br. 13/2004.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnoj školi. Službeni glasnik Republike Srbije br. 93/2004.
- Republika Srbija. Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma, 2005.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnoj školi. Službeni glasnik Republike Srbije br. 95/2005.
- Republika Srbija. Narodna skupština. Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik Republike Srbije br. 76/2005.
- Republika Srbija / Ministarstvo prosvete – Britanski savet, Priručnik o vrednovanju i samovrednovanju rada škola, Beograd, 2005.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Pravilnik o stručnom usavršavanju nastavnika, Službeni glasnik Republike Srbije br. 56/2005.
- Republika Srbija. Strategija za unapređenje položaja osoba sa invaliditetom Republike Srbije 2007-2015, 2006.
- Republika Srbija. Ustav. Službeni glasnik Republike Srbije br. 98/2006.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Inkluzivno obrazovanje: Put razvoja - Nacionalni izveštaj Republike Srbije, Beograd, 2008.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Izveštaj o Unapređenom stalnom dijalogu Evropske komisije i Srbije, 2009.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Informator o razvojnim programima i projektima u oblasti predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja, 2009.

- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Prioriteti 2010-2013, 2009.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja za 2009/2010, 2009.
- Republika Srbija. Ministarstvo prosvete. Katalog programa stručnog usavršavanja za 2009/2010, 2009.
- Republika Srbija. Narodna skupština. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik Republike Srbije br. 72/2009.
- Fond za obrazovanje Roma: Unapređenje obrazovanja Roma, 2007
- Sebba, J. i Sachdev, D. What works in inclusive education? Barnardo's: Barkingside, 1997.
- United Nations Development Programme. Faces of poverty, faces of hope. UNDP, 2004.
- United Nations Children's Fund. Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ, UNICEF, Beograd, 2001.
- Zeichner, K.M. i Liston, D.P. Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 56 (1), 1987, str. 23-48.
- Zgaga, P. (ed.) The prospects of teacher education in south-east Europe. Ljubljana: University of Ljubljana, 2006.

Websites

- Udruženje studenata sa hendikepom: <http://www.adsyu.org>
- Visoka škola za vaspitače u Novom Sadu: www.vsov.ns.ac.yu/
- Pedagoški fakultet u Jagodini: www.pefja.kg.ac.rs
- Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja: <http://www.dif.bg.ac.rs/>
- Hemijski fakultet: <http://www.chem.bg.ac.rs/studije/profhem.html>
- Biološki fakultete: <http://www.bio.bg.ac.rs/>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja: www.zuov.gov.rs
- Univerzitet u Beogradu: www.bg.ac.rs

- Učiteljski fakultet u Užicu: <http://www.ucfu.kg.ac.yu/studije.htm>
- Učiteljski fakultet u Beogradu: www.uf.bg.ac.rs
- Univerzitet u Nišu: <http://www.ni.ac.rs>

PRILOG 1. REČNIK TERMINA

Inicijalno obrazovanje nastavnika. Obrazovanje koje su budući nastavnici obavezni da prođu kako bi se kvalifikovali za zapošljavanje u nastavi, uključujući i programe posebno kreirane za buduće nastavnike i programe za nastavu iz posebnih oblasti u koje studenti pohađaju a koji su isti kao školski predmet koji će predavati.

Stručno usavršavanje nastavnika. Obrazovanje i obuka kojima učestvuju nastavnici i direktori osnovnih i srednjih škola, u skladu sa svojim osnovnim zanimanjem, i namenjeno je uglavnom ili isključivo za unpređenje njihovog stručnog znanja, veština i stavova kako bi mogli da efikasnije obrazuju učenike.

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

Osnovno obrazovanje. Obrazovanje u osnovnim školama, uključujući niži nivo u kome nastavu iz svih predmeta drži učitelj, i viši nivo u kome različiti nastavnici predaju različite predmete.

Srednje obrazovanje. Obrazovanje koje sledi posle osnovne škole i odigrava se u bilo kojoj srednjoj školi, bez obzira da li je gimnazija ili stručna škola.

Nastavnik. Opšti naziv za one koji su kvalifikovani da predaju na bilo kojem nivou školstva, uključujući i vaspitače, nastavnike razredne nastave u osnovnim školama ili predmetne nastavnike i nastavnike srednjih škola.

Edukatori nastavnika. Univerzitetski profesori ili drugi visokoškolski predavači koji predaju studentima/budućim nastavnicima u sistemu inicijalnog obrazovanju i koji obučavaju nastavnike koji već drže nastavu u osnovnim i srednjim školama.

Student/budući nastavnik. Student koji pohađa instituciju inicijalnog sistema obrazovanja koja priprema nastavnike razredne nastave, predmetne nastavnike i nastavnike iz gimnazija i stručnih škola.

Nastavnik - pripravnik. Nastavnik koji ima akademsku kvalifikaciju, ali koji još uvek nema dovoljno nastavne prakse kako bi mu bila odobrena licenca nastavnika.

Nastavnik mentor. Nastavnik koji je kvalifikovan, unapređen ili imenovan da nadgleda studenta – nastavnika za vreme njihovih poseta školama radi sticanja praktičnog iskustva.

Dodatna podrška potrebama. Potreba dece i mladih ljudi za dodatnom podrškom kako bi imali koristi od obrazovanja u bilo kom trenutku i iz bilo kog razloga (na primer, vrlo sposobni učenici, učenici čije je školovanje prekinuto bolešću ili su postali izbeglice, učenici sa teskom situacijom u porodici, učenici koji slušaju nastavu na dva jezika, i slicno.).

Specijalne obrazovne potrebe. Potrebe učenika koji imaju fizičke, senzorne, spoznajne ili druge specifične smetnje u razvoju ili kombinaciju navedenih. Takođe može uključivati učenike sa društvenim, emocionalnim poteškoćama i poteškoćama u ponašanju.

PRILOG 2. SISTEM OBRAZOVANJA U SRBIJI

Sistem obrazovanja u Srbiji ima 4 nivoa.

1. Predškolsko obrazovanje

Predškolsko obrazovanje pohađaju deca uzrasta između 3 i 7 godina, u jaslicama (uzrasta 0 – 3), obdaništima (uzrasta 3 – 7) i u pripremnom predškolskom programu (uzrasta 6 – 7). Dobrovoljnog je karaktera, osim obaveznog pripremnog predškolskog programa za šestogodišnjake, koji traje najmanje šest meseci.

2. Osnovno obrazovanje

Osnovno obrazovanje je obavezno za decu od 6,5 ili 7 godina, pa dok ne napune 16 (u slučaju da učenik ponavlja razred) i traje osam godina. Ono je podeljeno u 2 obrazovna

ciklusa na sledeći način: 1 do 4 razreda (razredna nastava) i od 5 do 8 (predmetna nastava). Selekcija učenika odigrava se pri upisu u srednjoškolsko i visoko obrazovanje putem prijemnih ispita i/ili proseka ocena za vreme osnovnog školovanja (nakon završne godine obaveznog školovanja učenici moraju proći prijemni ispit kako bi se upisali u srednju školu).

3. Srednjoškolsko obrazovanje

Srednjoškolsko obrazovanje je organizovano kao četvorogodišnje opšte obrazovanje (u gimnazijama) i četvorogodišnje obrazovanje u stručnim školama. Postoje dve vrste stručnih škola: četvorogodišnje koje vode ka univerzitetu i zapošljavanju i trogodišnje stručne škole koje vode isključivo ka zapošljavanju.

4. Tercijarni sistem obrazovanja

Tercijarno obrazovanje je organizovano kroz institucije visokog obrazovanja, kao što su univerziteti (uključujući umetničke škole), akademije primenjenih nauka i više stručne škole. Zakon o visokom obrazovanju (2005) je uveo Evropski sistem prenosa i akumulacije bodova, kao i akreditaciju ustanova i programa za osnovne, magistarske i doktorske studije.

Kada je reč o obrazovanju učenika koji pripadaju osetljivim grupama, situacija je veoma raznolika.

Deca sa smetnjama u razvoju se uglavnom obrazuju u specijalnim školama, ali se mogu obrazovati i u specijalnim odeljenjima u redovnim školama ili tokom redovnih školskih časova, uz dodatnu podršku. Specijalne škole su specijalizovane za obrazovanje učenika sa mentalnim, fizičkim i/ili senzornim invaliditetom, a dete se upućuje u specijalnu školu na osnovu odluke Komisije za klasifikaciju dece sa invaliditetom. Razvojne grupe u predškolskim ustanovama uključuju isključivo decu sa hendikepom koja su tamo upućena od strane komisije. Tu su takođe razvojne grupe u koje su smeštene deca koji su tu na osnovu odluke predškolskog kadra, a ne Komisije. U specijalne srednje škole za učenike sa smetnjama u razvoju idu samo učenici čiji se stepen ometenosti definiše već utvrđenim nivoima ometenosti. Ove odluke donose komisije. Izvestaj Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja navodi da postoje 74 specijalne škole u Srbiji (49 za osnovno obrazovanje i 25 za srednje obrazovanje), koje primaju nešto preko 7400 studenata (oko 5700 u osnovnom obrazovanju i 1700 u srednjem obrazovanju). Odvojenih odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju koji pohađaju redovne škole ima u 82 u osnovnim i

šest srednjih škola. Postoje dokazi da je 7 - 10% dece sa razvojnim smetnjama u potpunosti izvan obrazovnog sistema (UNICEF, 2001).

Deca koja pripadaju jezičkim manjinama imaju, u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju, nastavu na albanskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom, ili hrvatskom jeziku. Izborna nastava na maternjem jeziku je predviđena na bugarskom i romskom jeziku. Ovo pravo garantovano je putem nekoliko zakonskih dokumenata, kako u oblasti ljudskih i manjinskih prava tako i u oblasti obrazovanja.

Romska deca predstavljaju najugroženiju i najisključeniju grupu. Samo oko 2% dece relevantnog uzrasta pohađa predškolsko obrazovanje a manje od 40% će proći osnovno obrazovanje. Između 70% i 90% romske dece koja se upisuju u osnovnu školu napuštaju svoje obrazovanje u nekom trenutku; većina njih to čini u momentu prelaska sa razredne nastave na predmetnu nastavu. Devojčice imaju tendenciju da više napustaju školu nego dečaci. Segregacija u obrazovanju je posebno vidljiva u slučaju romske dece, jer postoji tendencija da se ova deca prebacuju u posebna romska odeljenja ili specijalne škole za učenike sa intelektualnim smetnjama (postoje posebne škole u kojima 80% učenika čine Romi (UNICEF, 2001 2.). U obrazovanju odraslih, romska deca uzrasta ispod 15 godina su smeštena u školama za odrasle sa skraćenim nastavnim programom. Podaci iz Ankete o merenju životnog standarda iz 2007. pokazuju da preko 35% Roma koji žive u naseljima nisu završili osnovnu školu. S obzirom da postoji veliki, mada ne tačno utvrđen broj romske populacije koji žive van registrovanih naselja, procenat Roma bez osnovnog obrazovanja je verovatno mnogo veći. U okviru Strategije za smanjenje siromaštva i Akcionog plana za unapređivanje obrazovanja kod Roma, broj obrazovnih mera je usmeren na afirmativne akcije za upis u osnovno, srednje i visoko obrazovanje, obezbeđivanje romskih nastavnika-asistenata, specijalne projekte sa naglaskom na obrazovanje odraslih Roma, itd. Međutim, većina tih aktivnosti je neusklađena i pogođena sistemskim preprekama, uključujući i nedostatak odgovarajućeg sistema praćenja ishoda učenja.

Comment [AMJM2]:
Reference in Footnote
transferred to BIBLIOGRAPHY

PRILOG 3. TABELA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

	osnovni nivo	napredni nivo
Personalizovani pristup učenju	Unapređuje kompetencije učenika	Uvodi inovacije u nastavu kao pomoć učenicima u procesu učenja
	Prilagođava metode nastave u skladu sa potrebama svakog deteta	
	Koristi različite oblike ispitivanja u cilju poboljšanja procesa učenja kod učenika i unapređenje nastave	Razvija i sprovodi individualne planove učenja
	Efikasno saraduje sa stručnim saradnicima	
	Prilagođava nastavni program svim učenicima	Ima proaktivan odnos prema nejednakostima u materijalima, politikama i sl.
	Usmerava i podržava sve koji uče	
	Vodi računa o kognitivnom, socio-emozivnom i moralnom razvoju učenika	
Povezuje se sa učenicima i njihovim porodicama na interpersonalnom nivou		
Razumevanje i poštovanje različitosti (polne razlike, socio-ekonomske grupe, sposobnost/nеспособnost, kulturološke, jezičke i verske razlike, stilovi učenja)	Prepoznaje i poštuje kulturne i individualne razlike	Koristi poreklo učenika kao podršku procesu nastave i učenja
	Razume različite vrednosti učenika i njihovih porodica	
	Ima svest o sopstvenim pretpostavkama i vrednosnim stavovima	Uči jezike
	Prepoznaje uticaj sopstvenih pretpostavki na nastavu i odnos sa različitim učenicima	
	Prepoznaje da je znanje zasnovano na ličnim vrednostima, konstruisano od strane onog koji uči i da je recipročno	
	Može da prepozna posebne potrebe učenika i da im izađe u susret ili obezbedi potrebnu podršku	
	Može da prepozna potrebe nadarenih učenika i da ih zadovolji na adekvatan način	
Podstiče poštovanje i razumevanje kulturnih razlika među učenicima		
Posvećenost vrednostima socijalne inkluzije	Ima visoka očekivanja nezavisno od porekla učenika	Sprovodi istraživanje u cilju boljeg razumevanja doprinosa obrazovanja socijalnoj inkluziji
	Odnosi se prema svakom detetu sa poštovanjem, poštuje njihovu vrednosti i dostojanstvo	
	Veruje u mogućnost za obrazovanje svakog deteta	
	Pomaže svoj deci da se razvijaju u aktivne članove društva	
	Razume faktore koji utiču na društvenu koheziju i isključivanje	
	Razume društvenu i kulturnu dimenziju obrazovanja	
	Razume doprinos obrazovanja razvoju kohezivnog društva	
Poznaje konvencije o pravima deteta i anti-diskriminaciji		

*Razvijeno koristeći knjigu **Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana, evropskih dokumenata kao što su Jedinstveni evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i Unapređivanje kompetencija za 21. vek**

PRILOG 4. PRETPOSTAVKE U ISTRAŽIVANJU I PREGLED LITERATURE

Izrada koncepta istraživanja

Horizontalni navodi u tabelama pokazuju na koji način se teorijske pretpostavke koje smo usvojili u samom konceptu poklapaju sa odgovarajućim delovima koncepta i metodologije istraživanja.

KONCEPT (TEORIJE, VEROVANJA)	IZRADA KONCEPTA I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA
Kompetencija predstavlja integrisani niz znanja, veština i sposobnosti (pretpostavka 1)	Tabela kompetencija za inkluziju razvijena u <i>Tuning projektu i ključni evropski dokumenti korišćeni za</i>
Obuka samih nastavnika treba da bude glavni izvor informacija u procesu definisanja kompetencija nastavnika (pretpostavka 2)	Fokus grupe nastavnika koji rade u raznolike sredinama
Socijalna inkluzija treba da bude i uključena u sve politike koje se odnose na nastavnike (opšti pluralizam) i usaglašena sa odabranim pristupom za decu iz marginalnih/osetljivih grupa (pretpostavka 3) Stavovi se prevashodno razvijaju u socijalno-kulturnom kontekstu (pretpostavka 4)	Nacionalni tim se bavio: <ul style="list-style-type: none"> - politikom i zakonskim odredbama - podacima dobijenim kroz intervju sa kreatorima politika, kreatorima nastavnih programa, edukatorima nastavnika, nastavnicima, direktorima škola, roditeljima, predstavnicima lokalnih zajednica, itd.
Programi koji se zasnivaju na verovanju da je znanje subjektivno i konstruisano od strane samog „nosioca znanja“ su više okrenuti inkluziji (pretpostavka 5)	Internet anketa o programima za obrazovanje nastavnika koji uključuju pitanja o sadržajima predmeta, praktična iskustva, mogućnosti za diskusiju i razgovor, verovanja edukatora nastavnika

<p>Programi obrazovanja nastavnika koji razvijaju njihove kompetencije za inkluziju uključuju:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fokus na teme u programima koje su bitne za inkluziju - praktično iskustvo - mogućnosti za saradnju sa porodicom - mogućnosti za kritički osvrt - mogućnosti za diskusiju i razgovor (pretpostavka 6) 		<p>Katalog i drugi izvori informacija o programima stručnog usavršavanja</p>
<p>Sličnosti u okviru same države su značajne za kreiranje politika (slično nasleđe, mogućnost evropskih integracija i odgovarajuće politike i prakse) (pretpostavka 7)</p>		<p>Zbornik primera dobre prakse sa Zapadnog Balkana</p>

Pretpostavka 1: Kompetencija je integrisani skup znanja, veština i sposobnosti

Koncept kompetencija je centralna tema tri glavna pitanja ove studije:

- Koje su kompetencije potrebne za inkluzivno obrazovanje u situacijama društvenih i kulturnih različitosti?
- Koja je trenutna situacija u vezi inputa, procesa i ishoda učenja u a) inicijalnom obrazovanju i b) stručnom usavršavanju nastavnika za inkluzivno obrazovanje?

- Kako situacija u vezi sa a) inicijalnim obrazovanjem b) stručnim usavršavanjem nastavnika za inkluzivno obrazovanje može poboljšati?

Zbog toga je neophodno da razumevanje kompetencija koje su usvojene u ovoj studiji.

Na međunarodnom nivou, koncept kompetencija je stekao popularnost i kredibilitet u literaturi relevantnoj za nastavnike i pripremu nastavnika. Ovaj koncept nalazi se u nekim od ključnih evropskih dokumenata relevantnih za nastavnike (Evropska komisija, 2005, 2008) i u nekim od evropskih projekata vezanih za reformu visokog obrazovanja (Gonzales i Vagenaar, 2005), kao u nekim novijim studijama u zemljama Zapadnog Balkana (Pantić, 2008; Rajović i Radulović, 2007; Zgaga, 2006).

Studije iz regiona neminovno ukazuju na to da, dok postoji akademska pokrivenost predmeta i pedagoško znanje o temama i problemima u samoj pripremi nastavnika, nedostaje element spoznaje o tome kako identifikovati i baviti se problemima u konkretnom okruženju. Takva stručnost obuhvata kombinaciju spoznajnih i praktičnih znanja i veština, ali i vrednosti, motivaciju i sposobnosti, kombinaciju koja se u literaturi naziva „kompetencija“ (Rajović i Radulović, 2007). Time je predloženo da obrazovanje nastavnika treba da bude orijentisano ka razvoju ključnih kompetencija koje mogu pomoći nastavnicima kako bi efikasno obavljali svakodnevne dužnosti.

Međutim, model baziran na kompetencijama je kritikovan zbog preterano uskog razumevanja stručnosti nastavnika, kao puko izvršenje dnevne rutine, tako da se sužavanjem uloge nastavnika u tom delu sve svodi na tehničko sprovođenje politike i programa. Kritičari tvrde da je podučavanje etička, normativna profesija koja podrazumeva da se nešto od vrednosti uči, i kao takva, sigurno je da će naići na probleme koji se ne mogu rešavati na vrednosno neutralan, tehnički način (Carr, 1993). Ovo se ogleda u nekim od najnovijih okvira kompetencija (Tigelaar et al, 2004; Stoof et al, 2002), usvajanjem kompetencija koje obuhvataju teorijska i praktična znanja i veštine, kao i stavove i sposobnosti.

U ovoj studiji kompetencije se posmatraju kao integrisani skup znanja, veština i sposobnosti. U vezi sa relevantnim kompetencijama, veliki broj autora tvrdi da postoji niz specifičnih znanja za rad sa decom sa 'posebnim' potrebama koja je neophodno adekvatno pokriti u pripremi nastavnika. Ovo može da podrazumeva razumevanje socio-kulturoloških faktora koji dovode do individualnih razlika, odnosno stručnog znanja o invaliditetu i potrebama dece za učenjem, kao i svest o obrazovnim i društvenim problemima koji mogu uticati na učenje dece, itd.

Još jedna posebna stavka je da, zbog toga što se inkluzija ne odnosi samo na „posebnu“ decu, kompetencije nastavnika za inkluzivnu obrazovanu praksu treba da sadrže veštine relevantne za unapređenje nastave i učenja, uključujući smanjenje prepreka pri učenju i društvenu uključenost.

Ovo može da podrazumeva više strana pedagogije, da odluke u nastavi treba da se baziraju na individualnim karakteristikama deteta, kao i da se učenje odigrava i van škole, da je neophodno da se izgradi na prethodnom znanju učenika, individualnim i kulturnim iskustvima i interesima, itd. (Florian i Rouse, 2009)

Pored znanja i veština, razvoj sposobnosti nastavnika je od kritičnog značaja za razvoj kompetencija za inkluziju. Čak i najsveobuhvatnija pokrivenost relevantnih tema malo verovatno može da predvidi svaku vrstu problema sa kojima se nastavnici susreću u svom profesionalnom radu. Ono što je bitno u pripremanju nastavnika za inkluzivno obrazovanje je prihvatanje odgovornosti za poboljšanje procesa učenja i učešća sve dece, kao i spremnost za ravnopravnim podučavanjem svih učenika. Stavovi su tendencije pojedinca da se ponaša na određeni način pod određenim okolnostima, na osnovu svojih uverenja (Villegas, 2007). Oni podrazumevaju verovanja nastavnika o svrsi obrazovanja, sticanja znanja, učenju i mogućnostima učenja svojih učenika. Ovo poslednje je od posebnog značaja za inkluzivno obrazovanje jer je osnova na kojoj nastavnici formiraju očekivanja od učenika što ih vodi ka drugačijem ophođenju prema njima a što rezultira pozitivnim ili negativnim uspehom, željama i slikom o sebi koja odgovora prvobitnoj proceni nastavnika.

Koncept kompetencija postavljen je kao kombinacija znanja, veština i sposobnosti i ogleda se u pristupu i definisanju kompetencija nastavnika i vrednovanju postojećih pravila i praksi, kao i znanja i veština u formulaciji instrumenata.

Pretpostavka 2: Promene u obrazovnoj politici i praksi su bolje kad su u skladu sa uverenjima nastavnika o tome šta je bitno u obrazovanju

Sve više istraživanja pokazuje da uspeh reformi koje uvode nova znanja, kao što su inkluzivno obrazovanje presudno zavisi u kojoj meri su kompatibilne sa uverenjima nastavnika o vrednosti takve promene i njene primenljivosti u svakodnevnoj praksi nastavnika. (Beijaard et al., 2000, Dan, 2002, Dan et al, 2007; Fives i Buehl, 2008; Vubbels 1995). Literatura koja se odnosi na promene i inovacije u obrazovanju pokazuje da promene u obrazovnoj praksi zahtevaju pažljivo razmatranje razlike između postojećeg i željenog modela identifikovanjem zainteresovanih strana ili konkurencije u procesu promena. Svaku promenu sistema tipično karakteriše koegzistencija starog i novog 'stanja stvari'. Novo stanje može imati zajedničke elemente sa starim, a što više razlika postoji između ova dva stanja, proces tranzicije između njih je teži. (Anchan, Fullan i Polizozi, 2003, Fullan 2007).

Imajući u vidu gore navedeno, u cilju identifikacije realnih mogućnosti za unapređenje postojećih politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana, neophodno razumeti ove propise i prakse, ali je važno i razmevanje samih nastavnika o kompetencijama koje su im potrebne i načinima na koje im se može pomoći da te kompetencije razviju. Ranija studija shvatanja nastavnika kada su u pitanju kompetencije sprovedena u regionu (Pantić, 2008) navodi da su nastavnici visoko ocenjivali značaj kompetencija koje se odnose na jednakost i podršku učenju svih učenika.

Međutim, kao je predhodno rečeno, studija primera pripreme nastavnika u regionu pokazala je da trenutna priprema nastavnika nije adekvatna za razvoj tih kompetencija i uglavnom ne pruža mogućnosti povezivanja teorijskih znanja sa stvarnim nastavnim iskustvima u praksi, kao i izgradnji kapaciteta nastavnika da se bave faktorima koji se odnose na inkluziju izvan škole, kao što su roditeljska i društvena uključenost.

To je razlog zašto su sami nastavnici glavni izvor informacija o tome kako kompetencije za inkluziju prevode u svoju svakodnevnu praksu i koja vrsta podrške im je potrebna za razvoj tih kompetencija. Međutim, imajući u vidu potrebu da se razume kontekst u kojem nastavnici rade i uvid koji mogu pružiti direktori škola, roditelji i zajednica, predstavnici vlasti, edukatori nastavnika i naravno kreatori sadržaja predmeta kao i određene nevladine organizacije i donatori - ovi stejholderi se konsultuju kada je u pitanju razvoj kompetencija za inkluziju.

Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma preovladava kod nastavnika koji imaju svest o inkluziji i kulturološkim razlikama

Inkluzija u obrazovanju je vrlo istraživana tema sa velikim brojem izazova kada je u pitanju u kreiranje politika i implementacija samog procesa u praksi. Tumačenja samog pojma inkluzivnog obrazovanja variraju od inkluzivnog obrazovanja kao „pokušaja da se edukuju osobe sa intelektualnim invaliditetom kroz što bolju integraciju u normalne strukture obrazovnog sistema“ (Michailakis i Rajh, 2009), do širih definicija inkluzivnog obrazovanja kao „vodećeg principa koji doprinosi ostvarivanju „Obrazovanje za sve“ (EFA) - obrazovni sistemi koji se baziraju na raznolikosti, sa ciljem da se izgradi pravednije, demokratsko društvo,“ (Acedo, 2008) ili inkluzivno obrazovanje kao proces kojim škole pokušavaju da odgovore na individualne potrebe učenika preispitivanjem i restrukturiranjem svog nastavnog plana i programa i obezbeđivanjem i izdvajanjem sredstava kako bi se omogućile jednake mogućnosti za sve.

Kroz ovaj proces, škola razvija svoj kapacitet da prihvata sve učenike iz lokalne zajednice i na taj način, smanjuje sve forme isključenosti i unižavanja učenika, bilo da se to odnosi na njihov invaliditet, etničku pripadnost ili bilo šta što može da učini život neke dece u školi nepotrebno teškim (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscov, 1998; Peček et al., 2006). U tom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenje isključenosti, pri čemu učešće znači prepoznavanje, prihvatanje i poštovanje, kao i uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osećaj pripadnosti grupi.

Slično tome, u literaturi o interkulturalnom obrazovanju različiti pristupi koji polaze od *kulturalizma*, koji stavlja akcenat na kulturne razlike i prihvatanje onih razlika koje su tipične za cele grupe, *pluralizma* (etničkim ili opštim) koji stavlja naglasak na različitosti unutar grupa (sa ili bez otvorenog ukazivanja na etničke odnose) koji uključuje rad na dobrim odnosima unutar i između grupa i njihovih obrazovnih mogućnosti. Ovo poslednje je takođe bliže *pristupu jednakih mogućnosti za sve*, sa vizijom interkulturalnog obrazovanja koja se fokusira na učenike iz etničkih manjina i njihove obrazovne mogućnosti. Interkulturalno obrazovanje se vidi kao sredstvo u borbi protiv nejednakih mogućnosti u obrazovanju učenika koji pripadaju etničkim manjinama (Leeman i Ledouk, 2005).

U ovoj studiji, prihvatamo širi koncept inkluzivnog obrazovanja koji se odnosi na smanjenje isključenosti i doprinos razvoju mogućnosti i sposobnosti svih učenika za učešće u društvu, kao i usvajanje ravnoteža između opšteg pluralizma i jednakih mogućnosti u interkulturalnom obrazovanju.

Obrazloženje ovog izbora zasniva se na argumentima da se takvim pristupima smanjuje naglasak na 'druge' ili 'dodatne' potrebe i na 'nas i njih' i podrazumeva širenje onoga što je „generalno dostupno“ u cilju poboljšanja učenja i učešća u društvenim aktivnostima za svu decu. Širenje onoga šta je „generalno dostupno“ smanjuje potrebu da se obezbedi podrška za ono što je "drugacije od" ili „dodatno za“. Ovo je slično konceptu arhitektonskog pojma „univerzalnog dizajna“ koji nudi rešenja koja će poboljšati pristup svima i izbeći stvaranje fizičkih i ostalih barijera na prvom mestu (Florian i Rous, 2009).

Sledeći argument u korist pluralističkog pristupa je da filozofija pluralizma prevladava kod nastavnika koji su svesni kulturnih razlika (Ford i Trotman, 2001). Nastavnici koji su svesni kulturnih razlika pokušavaju da razumeju pogled na svet različitih učrnika i poštuju ih kao različite i legitimne. Istraživanja u obrazovanju, čak i kada se ono tradicionalno fokusira na efikasnost nastave i akademski uspeh, kao sto je to u Holandiji ili Finskoj, priznaje da kvalitet obrazovanja delimično zavisi od pojedinačnih učenika, u specifičnom trenutku kao i kontekstu, i priznaje da

profesionalizaciju nastavnika treba usmeriti više na „različitosti“ i razmišljanje o tome kako različitosti nastaju u vaspitno-obrazovnoj praksi nastavnika i na njihovo delovanje na osnovu ovog razmišljanja (Leeman i Volman, 2000).

Konačno, ovaj pristup otvara mogućnost bavljenja ovim pitanjima koja su zajednička za specifične obrazovne sisteme na Zapadnom Balkanu. Pre svega, vrlo je uobičajeno za suptilne i manje suptilne oblike isključenosti u školama (od nedostatka komunikacije sa porodicama i nedostatka jezičke podrške i podrške u učenju do fizičkih barijera) da daju jake poruke koje nisu dobrodošlica za neke učenike (Romi, jezičke i etničke manjine, deca sa invaliditetom) pa ta deca i njihovi roditelji traže segregaciju ili izbegavaju škole kako ne bi iskusili odbijanja, ponižavanja ili „neuspeh“ u lokalnoj školi.

Drugo, javlja se ideja o školi „koja ima tendenciju da isključuje“ kao činilac koji utiče da se inkluzija stavi van humanih ljudskih napora školskog osoblja da škola bude inkluzivnije. Takvo isključivanje često je vidljivo u izjavama, kao što je „Voleli bismo da ovde imamo više romske dece, ali oni dolaze do nas tako kasno i toliko su u zaostatku u svemu da ne mogu proći testove kako bi napredovali školi“, itd.

Ovi sistemski činioци često prikrivaju duboke predrasuda i/ili duboko neznanje o tome šta zapravo može da se učini kako bi se uključilo više različite dece i često nadvladavaju ono što je zakon propisuje kada je inkulzija u pitanju.

Pretpostavka 4: Sposobnosti se uglavom razvijaju u socijalno-kulturnom kontekstu

Socio-kulturna teorija nudi produktivan način razmišljanja o razvoju sposobnostima nastavnika za inkluzivno obrazovanje (Huizen et al., 2005, Laski, 2005, Korthagen, 2004, Vubbels, 1992). Prema Vigotskom, funkcionisanje pojedinaca i razvoj treba proučavati u kontekstu njihovog učešća u društveno-kulturnom životu, od kojih je obrazovanje nastavnika samo jedan primer. Pojedinci takođe uče i menjaju se kroz njihove kontakte sa drugim ljudima u različitim kontekstima i kroz aktivnosti u kojima učestvuju. Takvo učešće unapred pretpostavlja „kretanja ka unutra“ socijalnih funkcija koje će se usvojiti kao psihološke funkcije (Vigotski, 1988-1999). Stoga pojedinci

(nastavnici) treba da modeliraju idealni standard prema samoj sredini i podršku za uspešno približavanje ovom standardu - zona proksimalnog razvoja. Oni takođe treba da istraže mogućnosti javnog i društvenog značenja iza ovog standarda u odnosu na ono što njihovo lično učešće znači za njih same.

Teorije Vigotskog i neo-Vigotske teorije koje se primenjuju u pripremi nastavnika su relevantne kada je u pitanju razmatranje mogućnosti za razvoj sposobnosti za inkluziju u okviru postojećih propisa i prakse u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika. Priprema nastavnika treba da pomogne nastavnicima da se orijentišu ka vrednostima i ciljevima u kulturnom i političkom ambijentu škole u kojoj rade. Druge uticajne teorije, kao što su Kolbova teorija o iskustvenom učenju (Kolb i Fry, 1975) i Šonova teorija o pojmu refleksivnih praktičara (1983) ukazuju na to da su profesionalni procesi učenja povezani sa konkretnim iskustvima. Profesionalci ne primenjuju samo teorije. Oni uče kroz rad i angažovanje u kadriranju problema i eksperimentisanju na licu mesta, kao i kroz promišljanje o sebi i svom radu. Nastavnici kroz učenje treba da imaju mogućnosti da ostvare svoje stavove u praksi.

Šta više, neki od najuticajnijih autora u literaturi o nastavi tvrde da uloga profesionalaca prevazilazi promišljanja sopstvene prakse u širem društvenom kontekstu u kojem oni zateku sebe (Zeichner i Liston 1987). Ovo će biti uzeto u obzir kada je u pitanju kontekst i mehanizmi za podršku i motivisanje nastavnika da usvoje inkluzivne propise i za vreme inicijalnog obrazovanja i za vreme stručnog usavršavanja.

Pretpostavka 5: Programi koji se zasnivaju na verovanju da je znanje zasnovano na ličnim vrednostima i konstruisano od strane onog koji uči su više okrenuti inkluziji

Komparativna studija programa za obrazovanje nastavnika (Tatto, 1999) identifikovala je dva tipa pristupa osnovi kreiranja programa za pripremu nastavnika koju karakteriše kao „konstruktivističke“ i „konvencionalne“.

Konstruktivistički pristup karakteriše:

- učenje kao sredstvo za jednako i pravednije društvo
- podsticanje studenta /budućeg nastavnika da vide sebe i svoje učenike kao one koji unose smisao u sam process učenja
- pružanje mogućnosti za učenje kroz diskusiju, razmišljanje o izazovima i tradicionalnim shvatanjima uloge nastavnika, o ulozi učenika, predmetu i pedagogiji
- omogućavanje učenja o nastavnim procesima u samom kontekstu.

S druge strane, konvencionalni pristup se rukovodi:

- tehničkim pogledom na držanje nastave i učenje o nastavnim procesima
- pokazuje tendenciju da na učenike gleda kao nepromenljive subjekte ili nekritičke primaoce znanja
- podržava nastavnike kako bi se uklopili u već postojeće školske strukture
- razdvaja znanja o predmetu i pedagogiju od same prakse prakse

Studija je pokazala da nastavnici u konstruktivističkom programu, gde se posmatraju kao profesionalci i pojedinci koji su u stanju da prave profesionalne izbore u nastavi na osnovu informacija koje poseduju, imaju više mogućnosti za sticanje znanja i veština kako bi prilagodili nastavu različitim potrebama učenika. Ovaj zaključak relevantan je za razmatranje postojećih programa u sistemu inicijalnog obrazovanja nastavnika. Gore navedene karakteristike programa će biti uključene u stavke ankete koja je osmišljena kako bi istražila odredbe i pretpostavke kada je u pitanju kreiranje programa za obrazovanja nastavnika i verovanja edukatora nastavnika o prirodi znanja.

Pretpostavka 6: Iskustva koja pomažu studentima/budućim nastavnicima da razviju kulturno odgovarajuće stavove imaju pet dimenzija

Kvalitativna studija (Kid et al., 2008.) studenta/budućih nastavnika koja govori o tome kako su im iskustva u okviru programa za obrazovanje nastavnika pomogla da razviju kompetencije za inkluziju, pokazala je važnost sledećih komponenti obrazovanja nastavnika:

- fokusiranost na pitanja kulture, jezičke razlicitosti, siromaštvo i socijalnu pravdu u posebnim lekcijama u okviru predmeta,
- pružanje praktičnih iskustava u različitim razredima,

- interakcije sa različitim porodicama
- mogućnost kritičkog razmišljanja, i
- mogućnosti za diskusiju i dijalog.

Istraživanje u okviru ove studije ispred ETF-a će ispitivati prisustvo navedenih elemenata u postojećem sistemu inicijalnog obrazovanja nastavnika. Nalazi istraživanja će se iskoristiti za poboljšanje ovih ključnih komponenti kako bi podržali razvoj znanja i veština nastavnika neophodnih za efikasnije učenje svih učenika i kako bi studentima/budućim nastavnicima pružili iskustva koja će im pomoći da preispitaju probleme vezane za inkluziju i razumeju kako njihova sopstvena kultura i iskustva oblikuju njihove vrednosti, verovanja i nastavnu praksu.

Pretpostavka 7: Poređenje zemalja koje imaju sličnu istoriju, kulturu i politiku može dovesti do razvoja znanja za kreiranje politika na osnovu dokaza

Znanje u cilju kreiranje politike treba tražiti u studijama sprovedenim u više zemalja u cilju uspostavljanja metanacionalnih zajedničkih kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje u ovom regionu. Uporedna istraživanja u obrazovanju zastupaju činjenicu da su istraživanja koja se sprovode u više zemalja jednako važna, čak nezamenljiva u uopštavanju zaključaka i njihove validnosti jednako kao i studije sprovedene u samo jednoj državi (Broadfoot, 1990; Kohn, 1989).

Kada se pronađu sličnosti u međunacionalnim studijama, potrebno je identifikovati „strukturne konstante“ - identitete u društvenim strukturama - kako omogućavaju uopštavanje na nivou kreiranja politika. S obzirom na sličnost u problemima zemalja kojima se bavi u ova studija, nalazi govore da se mogu napraviti određeni napor da se unaprede politika i praksa u sistemu inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u regionu Zapadnog Balkana.

Bibliografija

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. and Polyzoi, E. (2003). *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. and Vermunt J.D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 749-764.
- Booth, T. and Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990). Research on teachers: towards a comparative methodology. *Comparative Education*, 26 (2/3), 165-169.
- Carr, D. (1993). Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17-25.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

- Day, C., Assuncao Flores, M. and Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-265.
- European Commission (2005) Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2008). Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools, http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm
- Fives, H., and Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134-176.
- Florian, L. and Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.
- Ford, D. Y. and Trotman, M. F. (2001). Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural Characteristics and Competences. *Roeper Review*, 23 (4), 235-240.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.)
- Gonzales, J. and Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase I*. University of Duesto and University of Groningen
- Huizen, P., Oers B. and Wubbels T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. and Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316-329.
- Kohn, M.L. (1989). Cross-national research as an analytic strategy. In M.L. Kohn (Ed.), *Cross-national research in Sociology*. California: Sage Publications Inc.
- Kolb, D.A. and Fry, R. (1975) Toward an astrlied theory of experiential learning. In. C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 889-916.
- Leeman, Y. and Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 575-589.
- Leeman, Y. and Volman, M. (2000). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 367-379.
- Michailakis, D. and Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3, 24-44.
- Pantić, N. (Ed.). (2008) *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*. Belgrade: Centre for Education Policy.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opazaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.
- Sebba, J. and Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barking: Barnardo's.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriënboer, J., and Bastiaens, T. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review* 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999). The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers' Beliefs about Instructional Choice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 95-118.

- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., and Van Der Vleuten C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competences in higher education. *Higher education*, 48, 253 -268.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education: A look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58, 370-380.
- Vygotsky, L. S. (1988-1999) *The Collected Works* (New York: Plenum Press).
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher education*, 8 (2), 137-149.
- Wubbels, T. (1995). Professionalism in Teaching: How to Save an Endangered Species. In R.Hoz and M.Silberstein (Eds.) *Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development*. Beer-Sheva (Israel): Ben Gurion University of the Negev Press, 239-262.
- Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23-48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

PRILOG 5. LISTA SKRAĆENICA

CEFTA	Centralnoevropski ugovor o slobodnoj trgovini
DG EAC	Generalni direktorat za obrazovanje i kulturu
DG EMPL	Generalni direktorat za zapošljavanje
EC	Evropska komisija
ESPB	Evropski sistem prenosa i akumulacije bodova
EFA	Obrazovanje za sve
ETF	Evropska fondacija za obuku
EU	Evropska unija
EURAC	Evropska akademija Bozen/Bolzano
IRL	Interno raseljena lica
IPA	Instrument za predpristupnu pomoć
NVO	Nevladina organizacija
OECD	Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj
REF	Fond za obrazovanje Roma
UN	Ujedinjene nacije
UNDP	Razvojni program Ujedinjenih nacija
UNESKO	Organizacija Ujedinjenih nacija za prosvetu, nauku i kulturu
UNICEF	Fond Ujedinjenih nacija za decu
VET	Stručno obrazovanje i obuka