

Nada Šakotić
Čedo Veljić
Filozofski fakultet
Nikšić

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U BOLONJSKOM PROCESU

INCLUSIVE EDUCATION IN BOLOGNA PROCESS

ABSTRACT: Aim of education reforms is introduction of new high quality models. Basic principals included introduction of indicators and quality standards, increase of participation and support of parents and local communities in work of schools, introduction of open and flexible curriculum and promotion of child centered approach (OSI, 2007).

Teachers participating in the research agreed that initial education of teachers doesn't prepare them for adequate implementation of inclusive education. Lack of this part of education is more noticeable in work of subject teachers in senior grades of primary and secondary school than in teachers in preschools and first four grades of primary schools. In opinion of teachers participating in the research inclusive education should put stronger emphasis on individual work and provide teaching adjusted to children. The teachers noted that concept of study program at faculty for education of teachers should be directed toward application of new education models and instigation of innovations in teaching approaches and that it should be enriched by several courses on methodology of teaching of pupils with special educational needs and by higher amount of practical work during studies. In this way there would be more teacher with knowledge fitted to challenges of modern educational concepts.

Bureau for Education Services, which is responsible for research and development of education on preschool, elementary and secondary school level, provides in-service training of teachers with programs on inclusive education in it's official catalog. In-service training of teachers on inclusive education resulted in development of a certain level of affirmative attitudes toward pupils with special educational needs.

Teachers participating in research stressed that lack of education regarding inclusive education both in initial and in in-service level education was most noticeable in teaching of subject teachers and teachers in secondary schools.

Key words: inclusive education, initial education, in-service training.

APSTRAKT: Reforme obrazovanja imaju za cilj uvođenje novih visokokvalitetnih modela. Osnovni principi doveli su do uvođenja indikatora i standarda kvaliteta, porasta učešća i podrške roditelja i lokalne zajednice u radu škola, uvođenja otvorenog i fleksibilnog kurikuluma i promicanja pristupa podučavanja fokusiranog na dijete (OSI, 2007).

Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju bili su saglasni da inicijalno obrazovanje ne priprema nastavnike za adekvatno implementiranje inkluzivnog obrazovanja. Ovaj nedostatak se manje-više uočava kod predmetnih nastavnika u starijim razredima osnovne i srednje škole nego kod vaspitača u predškolskim ustanovama i nastavnika u prva četiri razreda osnovne škole. Po mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da stavi veći naglasak na individualni rad i obezbjeđenje pristupa učeniku onome što im se predaje. Nastavnici su sami naveli da koncept nastave na fakultetu za obrazovanje nastavnika treba preusmjeriti ka primjenjivanju novih obrazovnih modela i podsticanju inovacija u nastavnim pristupima, a treba ga proširiti sa nekoliko predmeta koji se bave metodama za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama u obrazovanju, kao i sa više praktičnog rada tokom studija, čime bi se obezbijedio kadar sa većim znanjem, koji može da se suoči sa izazovima modernih obrazovnih koncepata.

U Zavodu za školstvo, koji se bavi razvojem i procesima obrazovanja, nastavnici imaju mogućnost da izaberu nastavne programe iz kataloga. Učešće nastavnika u inicijalnoj obuci do sada doprinijelo razvoju određenog nivoa afirmativnih inkluzivnih stavova prema učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Ipak, nedostatke na nivou stručnog usavršavanja – kao i u inicijalnom obrazovanju – ispitanici su najviše isticali kod predmetnih nastavnika i nastavnika u opštem i stručnom srednjem obrazovanju.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, inicijalno obrazovanje, stručno obrazovanje.

1. Uvod

Studija o nastavničkim kompetencijama (Pantić, 2000) navodi da nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obavezanost na jednakost podršku u učenju svim učenicima. Ipak, postoji potreba za većim razumijevanjem načina na koji se formulisanje relevantnih kompetencija prenosi na dnevne prakse nastavnika i kako se sadašnjim i budućim nastavnicima može na najbolji mogući način pomoći da razviju one kompetencije koje mogu najuspješnije obezbijediti i promovisati socijalnu i obrazovnu inkluziju.

Studije o postojećoj pripremi nastavnika u regionu (Pantić, 2008; Rajković i Radunović, 2007; Zgaga, 2006) nedvosmisleno pokazuju da postojeća priprema nastavnika pretežno pokriva predmete i znanja i vještine vezane za predmet u okviru postojećih programa, dok je rijetko praktično iskustvo nastave u pravim odjeljenjima, dok ponekada potpuno izostaje.

Još nepovoljnija situacija je prisutna kada je riječ o izgradnji kapaciteta nastavnika za suočavanje sa brojnim vanškolskim faktorima koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje, poput učešća roditelja i zajednice.

Zbog ovoga, ključna preporuka istraživanja bila je da se obezbijedi da programi obrazovanja nastavnika moraju biti fokusirani na kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu podučavanja u datom okruženju.

U ovom radu sprovedeno je kvalitativno istraživanje – terenska analiza, intervju sa nastavnicima osnovnih i srednjih škola u Nikšiću.

2. Inkluzija i obrazovanje

Vodeći princip u inkluzivnom obrazovanju je obrazovanje za sve. Inkluzivno obrazovanje u jednoj studiji (Acedo, 2008) shvata se šire, kao proces putem koga škole nastoje da odgovore svim učenicima kao pojedincima, ponovnim razmatranjem i restrukturiranjem njihove organizacije kurikuluma i obezbjeđivanjem sredstava za poboljšanje jednakih mogućnosti; Putem ovog procesa, škole grade svoje kapacitete za primanje svih učenika iz lokalne zajednice koji to žele, čime smanjuju sve oblike isključenosti i ugrožavanja učenika, bilo da je to zbog njihovog invaliditeta, etničke pripadnosti, ili nečega drugog što može učiniti školski život neke djece nepotrebno teškim (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998).

Stoga, inkluzivno obrazovanje mora biti opšta politika i praksa, uvrštena u obrazovanje, a ne posebna intervencija koja je namijenjena različitim gru-

pama sa socijalnim rizikom. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici, takođe, imaju širu profesionalnu ulogu, pored uticaja na pojedinačne škole, kao dio sistema obrazovanja. Proces decentralizacije sistema obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana podrazumijeva povećanu autonomiju škola, što zauzvrat može dovesti do većih prava nastavnika u donošenju profesionalnih odluka, na osnovu njihovog šireg sagledavanja sociokulturne svrhe obrazovanja i školstva (Šakotić, 2009).

Takvo sagledavanje ne treba da se fokusira samo na implicitne socijalne i kulturne okvire, već i na institucionalne karakteristike školstva. Nastavnik mora da bude sposoban da analizira i mijenja određena institucionalna uređenja i uslove rada, naročito one koji mogu ometati implementaciju njihovih ciljeva.

3. Kompetencije nastavnika

U odnosu na kompetencije koje su relevantne za inkluziju, brojni autori tvrde da postoji određena znanja za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, koji treba na adekvatan način obraditi, na primjer tokom pripreme nastavnika – (Michailakis and Reich, 2009). Ovo može uključivati i razumijevanje sociokulturnih faktora koji stvaraju individualne razlike, ili specijalističkog znanja o invaliditetu i potrebama djece vezano za učenje, svijest o obrazovnim i socijalnim pitanjima koja mogu uticati na učenje djece, itd. Još jedan poseban postojeći stav je da zato što kod inkluzije nije samo riječ o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, već da u inkluzivnom obrazovanju treba da uključe i vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanja i učenja. Prema ovom stavu, kompetencije nastavnika za inkluziju treba da uzmu u obzir individualne karakteristike djece, učenje koje se odvija izvan škole, prethodno znanje, pojedinačna i kulturna iskustva i interesovanja učenika (Šakotić, 2008).

Ono što je važno za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje, je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje učenja i učešća za svu djecu u njihovim odjeljenjima. Za ovo je potrebno da nastavnici razviju kompetencije koje će uključivati znanje, vještine i za pravično podučavanje i unapređivanje učenja svih učenika.

Pored toga, nastavnici treba da budu sposobni da traže i koriste pomoć ostalih aktera, koji mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su pomoćno osoblje, roditelji, zajednice, školske vlasti i drugi relevantni akteri (Veljić, 2005).

Stoga pripremno obrazovanje nastavnika i usavršavanje na radnom mjestu treba da budu u skladu sa pristupima inkluzivnom obrazovanju, kako bi se izgradili kapaciteti nastavnika koji su potrebni da se osigura funkcionisanje diverziteta (Mešalić, Šakotić, Hrnjica, 2009).

4. Priprema nastavnika

Sve više se uvida da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni da prepoznaju, rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Inicijalno obrazovanje nastavnika odnosi se na obrazovanje koje kandidati za nastavnike treba da završe kako bi mogli da se bave podučavanjem. Ovo uključuje programe koji su posebno pripremljeni za buduće nastavnike (Šakotić, 2006). Priprema nastavnika na osnovu kompetencija za inkluziju u realnom kontekstu diverziteta, povezana je sa reformom visokog obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa.

Obuka i usavršavanje nastavnika odnosi se na aktivnosti obrazovanja i obuke u kojima učestvuju nastavnici osnovnih i srednjih škola, nakon njihove početne stručne sertifikacije, koje je namijenjeno uglavnom, ili isključivo poboljšanju njihovog stručnog znanja, vještina i stavova, kako bi mogli efikasnije obrazovati djecu u kontekstu socijalne i kulturne različitosti.

Nastavnici su svjesni zakonodavstva ali se postavlja pitanje da li su adekvatno obrazovani da ispune zahtjeve do nivoa koji je propisan zakonom, jer se ne smatraju dovoljno sposobnim. Profesori srednjih škola nijesu dobro obučeni ili informisani o njihovoj ulozi u ovom procesu. Aktivnosti podrške se sporo uspostavljaju, potrebe za mobilnim timovima su veće nego što postoji njihova raspoloživost (Šakotić, 2009).

5. Inicijalna obuka

Da bi neko postao nastavnik, treba da pohada najmanje tri godine osnovnih akademskih studija i jednu godinu specijalističkih studija. Filozofski fakultet u Nikšiću akreditovao je: Studijski program za predškolsko vaspitanje, Studijski program za obrazovanje učitelja, Studijski program pedagogija. Na studijskom programu za predškolsko vaspitanje slušaju se predmeti: Osnove inkluzivnog obrazovanja (III semestar), Metodika inkluzivnog obrazovanja i Razvojni problemi u inkluzivnom obrazovanju (VII semestar).

Na Studijskom programu za obrazovanje učitelja, slušaju se predmeti: Specijalna pedagogija i Metodika specijalnog rada.

Na Studijskom programu Pedagogija slušaju se kao obavezni predmet: Specijalna pedagogija i izborni predmet, Inkluzivno obrazovanje.

Analiza mišljenja nastavnika pokazuje da inicijalno obrazovanje nastavnika generalno obezbjeđuje teorijski okvir za struku dok praktični iskustveni aspekt počinje sa zapošljavanjem. Osnovne studije nemaju module kroz koje bi se nastavnici mogli obrazovati da posjeduju znanje i vještine neophodne za obrazovanje djece sa posebnim potrebama.

Shodno našim ispitanicima, nastavnici u srednjim stručnim školama su u mogućnosti da prepoznaju posebne potrebe učenika, ali ne pružaju najbolji pristup za rad sa njima. Ovo nije adekvatno stanje pripremljenosti za potrebe modernog obrazovnog sistema i ukazuje da je potrebna dodatna obuka. Nasta-

vnicima još uvijek nije dat najbolji posao u procesu inkluzivnog obrazovanja i zbog toga se pojavljuje određeni broj otpora, prvenstveno zbog toga što oni nijesu adekvatno obučeni i podržani. Najbolje obrazovani su vaspitači, profesori razredne nastave i pedagozi. Nastavnici predmetne nastave nemaju znanje o inkluzivnom obrazovanju. Strategijom za inkluzivno obrazovanje predviđeno je uvođenje predmeta inkluzivno obrazovanje i Metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima koji školuju buduće nastavnike.

6. Stručno usavršavanje

Postoji set programa koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i koji su razvijeni kroz partnerstvo sa Filozofskim fakultetom i dostupni su putem Zavoda za usluge u obrazovanju. Riječ je o sljedećim programima: Razvoj vještina čitanja i pisanja, Prilagođavanje matematičkih sadržaja djeci sa posebnim potrebama, Rad sa nadarenom djecom, Primjena računara u nastavi, Primjena projekt metoda u nastavi, Smisljeno učenje, Inkluzivno obrazovanje u osnovnoj školi.

Programi Zavoda za školstvo za inkluzivno obrazovanje su: Specifičnost obrazovnog rada sa učenicima sa posebnim potrebama, Ka potpunoj inkluziji, Ka potpunoj inkluziji u srednjoškolsko obrazovanje, Indeks za inkluzivnost, Uloga pedagoga u inkluzivnim programima, Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama, Rad sa učenicima sa intelektualnim poteškoćama, Integracija romske djece u vrtiće i osnovne škole, podrška uključivanju, obrazovanjem protiv predrasuda.

Veliki broj nastavnika njih 5,375 nastavnika i 202 direktora škola pohađalo je 270 seminara i obuka u vezi sa reformom školstva i obrazovanja u periodu 2004 – 2008. godine. U junu 2009. 140 nastavnika je završilo programe obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Od 2005. godine ukupno 486 nastavnika je završilo programe obuke. Svi obučeni nastavnici imali su priliku da dobiju opšte informacije o osnovnim principima uključivanja (inkluzije) kao sastavnog dijela seminara organizovanih u svrhu promovisanja ciljeva obrazovne reforme. U toku su i procesi za stručno usavršavanje nastavnika na školskom nivou i proces sistemске procjene učinka nastavnika.

Eksterne agencije takođe obezbjeđuju značajan dio stručnog usavršavanja nastavnika. Kao dio stručnog usavršavanja organizovanog u saradnji sa *Save the Children UK*, do kraja školske 2007/2008. ukupno 1023 nastavnika je primilo obuku za inkluzivno obrazovanje u školama i predškolskim ustanovama. U 2008. i 2009. broj obučenih nastavnika i stručnog osoblja iznosio je 596. Pored toga, timovi trenera za inkluzivno obrazovanje formirani su od obučenih nastavnika koji su primili dodatnu obuku za trenere kako bi mogli dalje da prošire obuku širom nacionalnog nastavnog potencijala. Kroz partnerstvo sa NVO *Staze*, defektolozi iz specijalnih odjeljenja obučeni su za rad u redovnom obrazovanju. *Save the Children UK* takođe pomaže u pripremi institucija – rezidencijalnim specijalnim školama za djecu sa oštećenjima sluha, djecu sa

fizičkim i oštećenjima vida i djecu sa kognitivnim invaliditetom i autizmom – za transformaciju u resursne centre obučavanjem defektologa koji rade u ovim institucijama da saraduju sa konvencionalnim nastavnicima.

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

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

Kao dio OECD projekta *Obrazovni razvoj rizične grupe učenika i učenika sa invaliditetom u Jugoistočnoj Evropi*, sproveden je nacionalni pregled situacije u oblasti inkluzivnog obrazovanja, određeni broj nastavnog osoblja iz jedne škole obučen je u metodama i tehnikama za rad sa djecom sa posebnim potrebama i uspostavljena je baza podataka učenika sa posebnim potrebama.

Naša inicijativa – zajednica roditelja djece sa invaliditetom obezbijedila je asistente za učenike sa posebnim potrebama u redovnim školama. Osnovna svrha bila je da se omogući kvalitetno obrazovanje učenicima sa posebnim potrebama. Ovo je realizovano uz odobrenje Ministarstva prosvjete i nauke kroz njegov pilot program pomoći za studente sa invaliditetom obrazovanim korišćenjem inkluzivnog modela, čime je omogućeno profesionalno razvojno iskustvo za uključeno osoblje, kao i za druge.

Udruženje mladih sa invaliditetom sprovelo je projekat promovisanja inkluzivnog obrazovanja koji je obuhvatao istraživanje o srednjoškolskim učenicima sa invaliditetom u redovnim i specijalnim školama i promovisanje njegovih rezultata kroz kampanje.

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

Smatraju da je važno ponuditi stručno usavršavanje i obezbijediti više tema koje će se pokriti – poput problematičnog ponašanja školskih učenika, empatičnog rada sa učenicima i kolegama, razvojne psihologije i kulture Roma i načina života – kako bi se uklonile predrasude. Oni cijene to što je veliki broj seminara za stručno usavršavanje realizovan – što je rezultiralo, kako oni vjeruju, poboljšanjem profesionalnih sposobnosti nastavnika i pozitivnijim stavovima školskog osoblja. Zaključili su da je profesionalno usavršavanje nastava-

vnika za školske programe dobro osmišljeno i bavi se potrebama i realnošću škola.

Međutim, naglašavaju potrebu posvećivanja više pažnje srednjem stručnom obrazovanju. Nastavnici u osnovnim školama imali su mnogo prilika za obuku. I predavačima mlađih razreda i predmetnim nastavnicima potrebno je više znanja i vještina za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (kako su primijetili autori u praksi i što su potvrdili nastavnici i edukatori nastavnika u istraživanju). Nastavnici u srednjem stručnom obrazovanju nisu imali nikakvu obuku u ovoj oblasti.

Takođe, ispitanici su pronašli razlike kod različitih grupa nastavnika u smislu motivacije, spremnosti da prihvate inovacije i iskoriste svoju inicijativu za prilagođavanje njihovih nastavnih procesa i metoda pojedincima ili podgrupama. Istraživanje je takođe pokazalo da stručno usavršavanje ne obezbjeđuje dovoljno znanja i samopouzdanja nastavnicima za optimalan rad sa djecom sa posebnim potrebama i bavljenje raznolikostima.

Nastavnici ispitanici bili su mišljenja da Zavodu za školstvo treba dati mandat da utvrdi standarde primijenjenog znanja (detalje nastavnog plana i programa) za učenike sa posebnim potrebama. Kao rezultat toga primijećeno je da lična inicijativa da se razviju i koriste individualni nastavni planovi sa učenicima nije često dovoljna. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametanje. Stoga postoji otpor prema individualizovanom predavanju i nedostatak inventivnosti i kreativnosti, naročito kada se od nastavnika traži da primijene principe interaktivnog predavanja. Pokazalo se da nastavnici nijesu informisani o svojoj ulozi i obavezama u vezi sa Stručnim timom škole djece sa posebnim potrebama .

Neki ispitanici vjeruju da je bilo dovoljno obuke za nastavnike za ovu vrstu rada, dok sami nastavnici ne osjećaju da imaju dovoljno samopouzdanja da samostalno realizuju ovu aktivnost. Iz ovog neslaganja proističe još veće neslaganje o ulogama nastavnika u procjenjivaju uspjeha učenika. Neki vjeruju da je proces evaluacije jednostavan logički proces zasnovan na kreiranju individualnog nastavnog plana sa individualizovanim ciljevima učenja za koje su nastavnici obučeni. Međutim, nastavnici i dalje nisu ubijeđeni zbog njihovog nepoznavanja individualizovanih standarda uspjeha učenika i njihove nespremnosti da se bolje upoznaju kroz praksu. Oni smatraju da je rješenje još više obuke.

Zaključci

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

U pogledu izrade i primjene individualnih obrazovnih planova, nastavnici smatraju da je neophodno izdvojiti vrijeme za prepoznavanje i ocjenjivanje

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

Imajući u vidu naglasak na inkluziju djece sa invaliditetom, intervjuisani nastavnici su prije svega govorili o posebnim kompetencijama neophodnim za rad sa učenicima sa invaliditetom. Oni su posebno naglasili značaj kompetencija za izradu i primjenu individualnih obrazovnih planova. Nastavnici su pokazali da se smatraju kompetentima da prepoznaju individualne potrebe učenika, ali su izdvojili jasan nedostatak kompetencije za rad sa identifikovanim potrebama. Nastavnici su prioritet dali kompetencijama koje direktno koriste u svojim učionicama. Stoga su nastavnici u rijetkim slučajevima pominjali šire kompetencije neophodne za pružanje podrške kognitivnom, emocionalnom i moralnom razvoju ili kompetencijama neophodnim za izgradnju odnosa sa roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i onim za razvoj znanja i razumijevanja dokumenata i principa koji su temelj socijalne uključenosti, antidiskriminacione strategije, itd.

Štaviše, nastavnici su, pored razvoja sopstvenih kompetencija, naglasili značaj razvijanja mehanizama profesionalne podrške za nastavnike kroz specijalističke usluge. Poseban pregled Programa za inicijalno obrazovanje nastavnika nije na nastavničkoj profesiji kao takvoj, već na njihovom određenom predmetu izučavanja. Stoga treba naći djelotvorna rješenja za stručno usavršavanje nastavnika koji su već u obrazovnom sistemu, dok inicijalno obrazovanje treba dopuniti da bi obuhvatilo i osposobljavanje budućih generacija tih nastavnika. Pored toga, u raznim programima inkluzivno obrazovanje nije integralni vodeći princip već se, umjesto toga, promovira kroz niz dodatnih, ponekad izbornih, predmeta, koji su prvenstveno usmjereni na obrazovanje učenika sa posebnim potrebama.

Prema mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da omogući veći naglasak na individualnom radu i obezbjeđenju pristupa učenika onome što se uči (da ne tretira učenika samo kao dio grupe). Smatraju da je značajno podstaći interesovanje u učenicima kao ljudima sa svim svojim problemima i dilemama, a ne samo pokazivati zanimanje za njihove rezultate. Neophodno je da nastavnici razumiju sopstveno ponašanje i njegov uticaj na ponašanje učenika.

Da se zaključiti, iz našeg malog istraživanja, da nastavnici nisu u potpunosti spremni da prihvate koncept socijalne uključenosti u njegovom najširem smislu tokom dosadašnjeg inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Veći naglasak stavlja se na učenike sa invaliditetom nego na šira pitanja društvene i kulturološke raznovrsnosti.

Nastavnici su takođe utvrdili razlike u nivoima razumijevanja i poštovanja raznovrsnosti među nastavnicima, što, po našem mišljenju, u velikoj mjeri

zavisi od količine i vrste informacija koje nastavnici imaju o svojim učenicima. Postoji izvjesno neslaganje u pogledu uloge školske uprave u definisanju plana za dalje unapređenje nastavnih kompetencija, na osnovu njihovog viđenja potreba škole, i ocjena nastavnika o potrebama za stručnim usavršavanjem sa ciljem unapređenja nastavnih kompetencija. Slične tenzije postoje u definisanju pojedinačnih uloga školske uprave i nastavnika u bavljenju nizom pitanja vezanih za inkluziju, npr. odgovarajuće veličine razreda za pravilnu integraciju djece sa posebnim potrebama u obrazovanju, neophodnog obima posla za pravilno bavljenje pitanjima vezanim za inkluziju, itd. Ovim tenzijama doprinosi nejasna uloga nastavnika u cijelom procesu. Zbog ovoga, ključna preporuka istraživanja bila je da se obezbijedi da programi obrazovanja nastavnika moraju biti fokusirani na kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu podučavanja u datom okruženju.

Nastavnici su sami ukazali na to da koncept obrazovanja na Filozofskom fakultetu treba preusmjeriti u pravcu novih obrazovnih modela i inovacija u pristupima podučavanju, i dodati nekoliko predmeta iz oblasti metoda rada sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama kao i uvesti više praktičnog rada, obezbjeđujući na taj način obrazovanije osoblje koje se može nositi sa izazovima savremenih obrazovnih koncepata.

Izgleda da postoji svijest o društvenom značaju inkluzivnog obrazovanja među nastavnicima. Ovo prihvatanje, iako nije potpuno, doprinosi potrebi da se izvrši pregled i modernizovanje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika na način da postanu senzitivniji na raznovrsnost među učenicima i potrebe pojedinačnih učenika. Postoji visok nivo saglasnosti među ispitanicima na pitanje da li trebaju da se školuju učenici sa posebnim obrazovnim potrebama.

Takođe visok nivo saglasnosti je na predlog uvođenja predmeta Inkluzivno obrazovanje i Metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima na kojima se obrazuju nastavnici. Značajno je za studente koji se pripremaju da postanu nastavnici da razvijaju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, takođe je od suštinske važnosti da se proširi koncept inkluzije da bi obuhvatio sve moguće razlike prisutne među učenicima.

Treba modernizovati metode podučavanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Ovim bi se omogućilo da nastavnici sami budu osposobljeni da podučavaju i koriste moderne pristupe. Modernizacija takođe treba da se zasniva na dogovorenom skupu nastavnih kompetencija koje bi obuhvatile socijalnu uključenost i obrazovanje za sve, tako da se pitanja i pristupi značajni u širenju osnova inkluzivnog obrazovanja nađu kao redovan sastavni dio svih predmeta, umjesto da se predstavljaju kao nešto priključeno. Ovo bi se, na duži rok, primijenilo na nastavničko obrazovanje.

Filozofski fakultet treba, na duži rok, da razmotri da kao prioritet otvaranje katedre za Edukaciju i rehabilitaciju za sve nastavnike. Treba naći rješenje za nastavnike u stručnom obrazovanju. Moguća rješenja se mogu tražiti kroz saradnju među fakultetima i kroz razvoj programa stručnog usavršavanja u

saradnji sa Filozofskim fakultetom, osmišljenih posebno za te nastavnike. Usljed nedostatka specijalističkih obrazovnih programa za one koji rade sa učenicima sa posebnim potrebama, treba pokrenuti takav program ili fakultet u Crnoj Gori.

Nastavnici su skloni da zaključe da je učešće nastavnika u stručnom usavršavanju do danas doprinijelo razvoju izvjesnog stepena afirmativnih stavova prema inkluziji učenika sa invaliditetom. Međutim, nastavnicima je još uvijek potrebno više podrške i dodatnih znanja o karakteristikama posebnih vrsta invaliditeta, kao i obuka u pogledu prirode predrasuda, uvjerenja i stavova i o tome kako oni utiču na podučavanje i učenje. Potrebno im je da prihvate princip da svako dijete može da uči, i treba im više praktičnog iskustva u radu u školi kao i direktan kontakt sa djecom iz različitih okruženja i djecom različitih sposobnosti, uz pristup dobrim praktičnim priručnicima itd.

Iz perspektive nastavnika, preduslovi za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika, dobro su osmišljeni na nivou programske politike. Nastavnici imaju mogućnost da biraju obuku.

Nastavnici vjeruju da su njihovi stavovi o inkluziji i uticaj tih stavova na sprovođenje inkluzije ono što bitno naglašava značaj pojedinačnih nastavnika. U učionici i izvan nje, nastavnici su primjer po kojem djeca mogu u većoj ili manjoj mjeri oblikovati sopstveno ponašanje i stavove prema inkluziji.

Nastavniku treba, na duži rok, ponuditi široku lepezu izbora kraćih i dužih kurseva koji podupiru nacionalne prioritete u obrazovanju, kao što je razvoj inkluzivnih škola. Pohađanjem kurseva iz raspoložive ponude, nastavnici će moći da doprinesu unapređenju svoje škole i težnjama Crne Gore u sferi obrazovanja, uz razvijanje sopstvene profesionalnosti i izgleda na unapređenje u karijeri.

Promjene su potrebne i na nivou škole. Treba dati prioritet dodatnim časovima za djecu, gdje djeca pohađaju dodatne specijalizovane razrede sa odgovarajuće osposobljenim osobljem, osmišljene u skladu sa njihovom posebnom situacijom i zahtjevima. Školsku upravu treba podstaći da učestvuje u programima stručnog usavršavanja za inkluzivno obrazovanje na način da se mogu snažno uključiti u vođenje svoje škole prema inkluziji, radeći na tome sa svim svojim osobljem, učenicima i njihovim porodicama i zajednicom.

Zavod za školstvo mora se odmah i aktivno uključiti u savjetovanje i praćenje kontrole kvaliteta nastavnog rada. U isto vrijeme se na kraći rok moraju jasno definisati institucionalni standardi za učenike sa posebnim potrebama u obrazovanju.

Centar za stručno obrazovanje treba da pripremi stručno usavršavanje nastavnika, da bi se sa njegovom primjenom moglo početi što prije, naročito za nastavnike inženjerske struke i nastavnike praktičnih predmeta. Sa ciljem pružanja podrške unaprijedenoj legislativi i preduslovima za inkluziju, treba na kraći rok uspostaviti posebne multidisciplinarne mreže, koje bi činili zaposleni u obrazovnim, zdravstvenim i ustanovama za socijalna pitanja, da bi se olakšala saradnja u ranom dijagnostikovanju, ranoj intervenciji i inkluziji u obrazovanje kao i u svim uslugama podrške neophodnim djetetu i porodici.

Biće neophodno da se obezbijedi prenos portfolija djece/učenika sa posebnim potrebama od predškolskog, kroz osnovno i srednje obrazovanje, do univerziteta ili zaposlenja.

Literatura

- Acedo, C. (2008). *Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica, Inclusive education: pushing the boundaries*, Prospekti, 38, 5-13.
- Booth, T. i Ainscow, M. (drugo izdanje, 2002). crnogorsko/srpsko izdanje (2009), *Indeks za inkluziju*, Bristol: Centar za studije inkluzivnog obrazovanja.
- Florian, L. i Rouse, M. (2009), *Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje, The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education*, Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.
- Institut za otvoreno društvo (2007), *Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome*, dio 2, Budimpešta: OSI.
- Mešalić, Š. Šakotić, N., Nikolić, M. (2007), *Pristup inkluzivnoj praksi u vaspitanju i obrazovanju*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju, Službeni list Republike Crne Gore br. 64/01, 31/05, 49/07.
- Pantić, N. (ed.) (2008), *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana, Tuning Teacher Education in the Western Balkans*, Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pravilnik o kriterijumima za određivanje oblika i stepena nedostatka, smetnje, odnosno poremećaja djece i omladine sa posebnim potrebama i njihovom uključivanju u obrazovne programe (2004), Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007), *Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije*, *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.
- Šakotić, N. (2006), *Stavovi nastavnika i defektologa prema vaspitno-obrazovnoj integraciji u nekim školama sa područja Crne Gore*, *Pedagoška stvarnost*, br. 9- 10, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, str. 726-739.
- Šakotić, N. (2008), *Etička dimenzija u inkluzivnom obrazovanju*, Posebna izdanja, Naučni skupovi, knj. 4, Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu – Pedagoški fakultet.
- Šakotić, N. (2009), *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*, Montenegro CHESS, Nikšić, str. 212.
- Šakotić, N. Mešalić, Š. Hrnjica, S. (2009), *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sebba, J. i Sachdev, D. (1997), *Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju? What Works in Inclusive Education?*, Barnardo's: Barkingside.
- Veljić, Č. (2005), *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*, Podgorica: Savez društva defektologa SiCG.
- Vlada Crne Gore (2005), *Nacionalni akcioni plan za dekadu inkluzije Roma 2005-2015 u Republici Crnoj Gori*.
- Vlada Crne Gore (2007), *Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom*.
- Vlada Crne Gore (2007), *Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008- 2012*.

- Vlada Crne Gore (2008), *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori*
- Vlada Crne Gore (2008), *Strategija manjinske politike*, Politika Vlade Crne Gore u oblasti poštovanja i zaštite prava manjina.
- Zakon o gimnaziji, Službeni list Republike Crne Gore br.64/02.
- Zakon o manjinskim pravima i slobodama, Službeni list Republike Crne Gore br. 31/06, 51/06, 38/07.
- Zakon o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim potrebama*, Službeni list Republike Crne Gore br. 80/04.
- Zakon o osnovnom obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
- Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom*, Službeni list Republike Crne Gore br. 49/08
- Zakon o stručnom obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
- Zakon o visokom obrazovanju, Službeni list Republike Crne Gore br. 64/02.
- Zavod za školstvo (2008), *Naša škola: standardi za nastavnička zvanja*.
- Zavod za školstvo (2009), Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2009/2010. godinu.
- Zgaga, P. (ed.) (2006), *Izgleđi za obrazovanje nastavnika u Jugoistočnoj Evropi*, *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Univerzitet Ljubljana.