



**ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ НА МАПИРАЊЕ ЗА  
ПОДГОТОВКА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА  
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО КОНТЕКСТ НА  
СОЦИЈАЛЕН И КУЛТУРЕН ДИВЕРЗИТЕТ**

**ИЗВЕШТАЈ ЗА ПОРАНЕШНА ЈУГОСЛОВЕНСКА  
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

Извештај подготвен од SCIENTER и  
Центар за образовна политика

Болоња  
20 декември 2009

**Автори**

Огнен Спасовски  
Сафет Балажи  
Ебен Фридман (Eben Friedman)

**Соработници**

Алисон Клос (Alison Closs)  
Павел Згара (Pavel Zgaga)  
Вања Ивошевич (Vanja Ivošević)

**Уредници**

Ентони Ф. Камилери (Anthony F. Camilleri)  
Наташа Пантич (Nataša Pantić)

**Дизајн**

Симона Фелети (Simona Feletti)

Ставовите изразени во овој работен документ се на самите автори и не мора да се совпаѓаат со оние на ЕТФ или институциите на ЕУ.

© Европска Тренинг Фондација, 2009

Умножувањето е дозволено доколку се назначи изворот.

## СОДРЖИНА

СОДРЖИНА .....	3
ИЗВРШНО РЕЗИМЕ .....	5
<b>1. ВОВЕД .....</b>	<b>7</b>
1.1 Цели и содржина на студијата .....	7
1.1.1 Цели и задачи .....	7
1.1.2 Содржина на студијата .....	8
1.1.3 Образовни реформи и улога на наставниците во инклузивното образование .....	10
<b>2. ПОШИРОК КОНТЕКСТ НА СТУДИЈАТА .....</b>	<b>13</b>
2.1 Општ контекст – Социјална инклузија и диверзитет во пост-конфликтни области .....	14
2.2 Образовен контекст – Образованието како алатка за демократизација, стабилизација, инклузија и промовирање на толеранцијата и интеркултурното разбирање .....	18
<b>3. ДИЗАЈН НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И МЕТОДОЛОГИЈА НА СТУДИЈАТА .....</b>	<b>23</b>
3.1 Клучни концепти .....	23
3.1.1 Инклузивно образование .....	23
3.1.2 Компетенции на наставниците за инклузија .....	24
3.1.3 Подготовка на наставниците .....	24
3.2 Истражувачки прашања и дизајн на студијата .....	25
3.2.1 Истражувачко прашање 1: Компетенции на наставниците релевантни за инклузивно образование .....	25
3.2.2 Истражувачко прашање 2: Мапирање на политики и практики за подготовка на наставниците .....	26
3.2.3 Истражувачко прашање 3: Како да се подобри подготовката на наставниците .....	28
3.3 Методологија на истражувањето .....	28
3.3.1 Фаза на деск-истражување .....	28
3.3.2 Фаза истражување на терен .....	30
3.4. Учесници .....	32
<b>4. СЕВКУПЕН КОНТЕКСТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИНКЛУЗИЈАТА .....</b>	<b>33</b>
4.1 Контекст .....	33
4.2 Компетенции на наставниците за инклузивно образование .....	36
4.3 Пречки за инклузивно образование .....	37
<b>5. МАПИРАЊЕ НА ПОДГОТОВКАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИЈА .....</b>	<b>40</b>
5.1 Иницијално образование .....	40
5.2 Професионално усовршување .....	45
<b>6. ЗАКЛУЧОЦИ, ПРЕПОРАКИ .....</b>	<b>51</b>
6.1 Креатори на политика .....	51
6.2 Наставници обучувачи/едукатори .....	52
6.2.1 Иницијално образование .....	52
6.2.2 Професионално усовршување .....	53
6.3 Наставници .....	53
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>55</b>
<b>ПРИЛОГ 1 ТОЛКУВАЧ НА ПОИМИ .....</b>	<b>59</b>
<b>ПРИЛОГ 2 – КРАТОК ПРЕГЛЕД НА ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВО ЗЕМЈАТА .....</b>	<b>60</b>

<b>ПРИЛОГ 3 – ТАБЕЛА НА КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ИНКЛУЗИЈА .....</b>	<b>61</b>
<b>ПРИЛОГ 4 – ПРЕТПОСТАВКИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО И ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>62</b>
Дизајн на истражувањето .....	62
Претпоставка 1: Компетенцијата е интегриран сет од знаење, вештини и подготовки.....	63
Претпоставка 2: Промените во образовната политика и пракса се вреднуваат подогро, кога ти се складни со размислувањата на наставниците за тоа што е вредно во образованието .....	65
Претпоставка 3: Филозофијата на плурализмот преовладува меѓу инклузијата и културно свесните наставници.....	66
Претпоставка 4: Подготовките се претежно социо-културно развиени .....	67
Претпоставка 5: Програми врз основа на верувањата за знаењето дека е соодветно вреднувано и конструирани од страна на ученикот се инклузивни.....	68
Претпоставка 6: Искуствата од програмата, кои им помагаат на студентите-наставници да ги развијат културно отворените подготовким вклучуваат пет димензии .....	69
Претпоставка 7: Споредбата на историски, културно и политички слични земји, може да геберира база на знаење за докази базирани на креирање политики.....	70
Литература.....	71
<b>ПРИЛОГ 5 – ЛИСТА НА КРАТЕНКИ .....</b>	<b>74</b>

## ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

Ова истражување беше спроведено во рамките на регионалниот проект на Европската Тренинг Фондација (ЕТФ) за социјална инклузија, преку образованието и обуката во Југоисточна Европа. Овој извештај мапира политики и практики за подготовка на наставниците за инклузивно образование, во поранешна југословенска Република Македонија, со цел да се анализираат иницијалните обуки и понудите за професионално усовршување на наставниците. Оваа студија е дизајнирана да ги истражи различните аспекти на релевантните актери и се заснова на квалитативни податоци, собрани преку интервјуа и фокус групи, преку анализи на документи и информации од *online* анкета.

Во измината декада, во земјата, беа развиени закони, политики и стратегии кои опфаќаат различни аспекти на социјална инклузија, но сепак не постои премостлива политика за инклузивното образование. Многу од важните документи се поткрепени со Охридскиот Рамковен договор од 2001 година, кој ефективно поставува една широка агенда за зголемување на учеството на немнозинските заедници во локалната и националната власт. Ова особено се однесува на етничките Албанци кои сочинуваат повеќе од 25% од населението, но и поставува правичност за другите заедници. Во отсуство на систематски решенија, добрата практика во подготовките на наставниците и развојот на инклузивното образование, најповеќе беше домен на работа на невладини организации и меѓународни донатори. Според овие анализи, како најзначаен процес и фактор за исклученост во образованието се смета отсуството на јасен и општо прифатен концепт за инклузивното образование, несоодветни академски обуки, не доволно практично искуство, недостаток на мотивација за професионален развој, физичка поделба помеѓу учениците и несоодветен сооднос помеѓу наставник-ученик, со цел ефикасна работа со учениците од ранливите групи.

Истражувањето на терен спроведено за оваа студија, предлага широк консензус дека иницијалните подготовки на наставниците за инклузивно образование како и оние за време на работното место се неадекватни. Разговори со наставниците открија доминантно размислување дека образованието пред самото вработување, им овозможува само општо познавање на содржините кои треба да ги пренесат на учениците, а сите останати компетенции (вклучувајќи ги и, но не и исклучиво, оние поврзани со инклузивното образование) повеќе или помалку самостојно ги стекнуваат за време на своето работно искуство. Општо земено, моменталната практика на настава во земјата, е сеуште под силно влијание на застарени модели на иницијални обуки, структурирани околу предавање на предмети и околу концептот дека просечниот ученик не ги зема в предвид разновидностите.

Оваа студија, понатаму, ја опишува незадоволителната опфатеност на прашања, во рамките на земјата, поврзани со инклузијата, преку професионалното усовршување на наставниците.

Професионалното усовршување, најчесто се спроведува преку серии на проекти, од кои најповеќе се оранизирани преку или во соработка со различни НВО. Пристапот преку вакви проекти, не води кон издржлив систем. Понатаму, откривме дека во државата има неизедначени нивоа на обуки за професионално усовршување, со многу малку достапни обуки за наставниците од поодалечните училишта. Овие проблеми се испреплетени и со недостаток на координација помеѓу понудувачите на обуки за професионално усовршување и образовните институции како што се универзитетите и училиштата, што значи дека нема јасна дефиниција за типот на професионален развој кој им е потребен на наставниците.

Земајќи ја в предвид долгата историја на мултикултурна коегзистенција, постојните етнички поделби во образованието и исклученоста на некои ранливи групи од образовниот процес, се чувствува голема потреба за систематски пристап кон прашањето за инклузивно образование. Овој документ се залага инклузивноста да биде врежана на најфундаментално ниво, како премостлива филозофија на образованието, во насока на признавање на правото на образование. Потребно е повисоко ниво на разбирање и соработка помеѓу креаторите на политиките и универзитетите, за да се постигне оваа цел. Иницијалните образовни програми за наставниците, ја сочинуваат најсоодветната почетна точка за систематичен вовед во прашањето низ целата земја, како и за фактот дека опфатноста треба да биде застапена во сите курикулуми.

Одреден број на мерки за забрзување на напредокот кон социјален опфат преку дејствување на оние кои донесуваат одлуки на системско ниво, наставниците едукатори, наставниците и останатите, се предложени на основ на собрани докази преку оваа студија.

# Политики и практики на мапирање за подготовка на наставниците за инклузивно образование во контекст на социјален и културен диверзитет

ИЗВЕШТАЈ ЗА ПОРАНЕШНА ЈУГОСЛОВЕНСКА РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

## 1. ВОВЕД

### 1.1 Цели и содржина на студијата

#### 1.1.1 Цели и задачи

Севкупната цел на оваа студија за *Политики и практики на мапирање за подготовка на наставниците за инклузивно образование во контекст на социјален и културен диверзитет*, наратана од Европската Тренинг Фондација, е да допринесе кон промоција на инклузивното образование и практиките и политиките за обука, во контекст на социјалниот и културен диверзитет на Западен Балкан. Оваа студија е организирана во две фази, првата ја разгледуваше националната ситуација во земјите кои треба да бидат покриени, и втората која ќе ги синтетизира извештаите во регионална мапа на политики и практики.

Овој извештај е составен дел од првата фаза на истражување, а специфичните цели се: (1) да ги анализира политиките и практиките поврзани со иницијалната обука на наставниците како и шемите за професионално усовршување на ниво на земјата, и (2) да ги идентификува прашањата, предизвиците и добрите практики во седум земји учеснички<sup>1</sup> во поглед на потребните вештини и компетенции, потребни за практиките на наставниците од основното и средното образование за инклузивно образование.

Основниот фокус на оваа студија е образованието на наставниците во контекст на социјален и културен диверзитет. И покрај тоа што голем број на студии, од една страна, го разгледувале прашањето на социјалната инклузија во образованието и обуките, каде акцентот е ставен на достапност, постигнувања и напредок, а од друга страна подготовките на наставникот, засега нема некои поголеми истражувања во регионот кои би ги обединил овие две теми – *подготовката на наставниците за усовршување на компетенциите за социјална инклузија*. Поради тоа, оваа студија додава дополнителна вредност на веќе постојните истражувања и податоци за социјалната инклузија и образованието на наставниците во земјите опфатени со оваа студија. Уште повеќе што придобивката од овој извештај доаѓа од локално спроведено истражување и отвора релевантни прашања во

---

<sup>1</sup> Албанија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Косово (како што е дефинирано од УНСЦР 1244), поранешна југословенска Република Македонија и Србија.

земјите како дел на континуираниот дијалог на сите нивоа од образовниот систем поврзани со оваа тема.

Со оваа помисла, студијата беше поставена во една поширока рамка на веќе спроведени студии, истражувања и политики како што е наведено во Подглавје 2 од извештајот. Извештаите се осмислени како вежби за **мапирање**, со цел да се соберат почетни податоци и информации за релевантни прашања во Западен Балкан, и тие податоци да се споредат со неодамна спроведените меѓународни истражувања во областа. Понатаму, во разновидни социјални и културни контексти во земјите од Западен Балкан, истражувањата ги поврзуваат предизвиците на инклузивното образование со пошироките предизвици на социјална инклузија и социјална кохезија, кои се наоѓаат на врвот на европската агенда. Извештајот ги истакнува новите потенцијални полиња на подлабоко истражување, поврзано со обуката на наставниците и социјалната инклузија.

### 1.1.2 Содржина на студијата

Европската тренинг фондација (ЕТФ) е агенција на ЕУ<sup>2</sup> која ги промовира вредностите и целите на Европската Унија. Особено, работата на ЕТФ е заснована на фундаментален придонес со тоа што се залага стручното образование и обука да биде конкурентно, да произведува вештини за вработување и мобилност во модерните економии. Мисијата на ЕТФ е да им помогне на земјите во транзиција и развој да го искористи потенцијалот на човечкиот капитал преку системски реформи во образованието, обуките и пазарот на трудот, во контекст на надворешните односите со ЕУ. ЕТФ и нуди совети и поддршка на Европската Комисија и на бројни партнер земји<sup>3</sup>, кои преку програмите од Европската Унија за надворешни односи добиваат поддршка за модернизација и политики за развој на човечкиот капитал.

Во 2007 година, во областа на надворешни односи, Европската Унија вовеле нови надворешни инструменти за поддршка. Овие инструменти имаат за цел да воспостават појасни врски помеѓу ЕУ и нејзините партнер земји<sup>4</sup>. Земјите-членки и потенцијалните земји кандидати, можат прогресивно да се движат кон пристап, преку поддршка од инструментите за претпристапна помош (ИПА фондови)<sup>5</sup>.

Преку развивање на наследството за човечки ресурси, ЕТФ, на партнер земјите им нуди помош за подобар живот на поединците и семејствата, намалување на непосредноста, сиромаштијата и криминалот, но истовремено и за постабилни односи помеѓу ЕУ и нејзините

<sup>2</sup> ЕТФ е основана со регулатива бр. 1360 од Советот во 1990 (измена бр. 1339 во 2008) за да допринесе кон развојот на системите за образование и обуки во земјите партнери на ЕУ..

<sup>3</sup> ЕТФ соработува со следниве партнер земји: Албанија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Косово (како што е дефинирано од УНСЦР 1244), поранешна југословенска Република Македонија, Црна Гора, Србија, Турција (ЕНПИ регион); Алжир, Армения, Азербејџан, Белорусија, Египет, Џорџија, Израел, Јордан, Либан, Молдова, Руската федерација, Сирија, Тунис, Украина, Западен брег и Газа (ЕНП регион); Казакстан, Киргистан, Таџикстан, Туркменистан, Узбекистан (ДЦИ регион).

<sup>4</sup> Комуникација од Комисијата на Советот и Европскиот парламент: За инструментите за надворешна помош индните Финансиски Перспективи 2007-2013, COM(2004) 626 конечен од 29 септември 2004

<sup>5</sup> Регулатива на Советот (ЕК) бр.1085/2006 од 17 јули 2006 основана од инструментите за претпристапна помош (ИПА) L 210/82 Службен весник на Европската Унија 31.7.2006

соседи, помал притисок за миграција, повеќе можности за размена, посигурни работни места во Европа, на кратко: просперитет и стабилност на земјите-членки на ЕУ и нејзините соседи.

Вложувањето во човечкиот развој, нуди цврст темел за подобрување на условите за живеење, зајакнување на демократијата и активно учество на граѓаните, почитување на човековите права и културниот диверзитет.

Дополнително, ЕТФ го нагласува аспектот за доживотно учење, во поглед на образование и обука, особено земајќи ги в предвид економските процеси и политичката транзиција на партнер земјите, потребите за проширување на капацитетите за учење како и потпомагање за признавање на неформалното учење.

Во декември 2008<sup>6</sup>, ЕТФ ја измени усвоената резолуција, која одредува дека ЕТФ треба да допринесува во контекст на политиките за надворешни односи на ЕУ, во развојот на човечкиот капитал, дефинирано како работа која допринесува кон развој на доживотните вештини и компетенции на индивидуата, преку подобрување на системите за стручно образование и обука. Како одговор на новиот мандат, ЕТФ подготви нова среднорочна перспектива (МТР) 2010 – 2013 која ги одредува клучните ставови врз кои се темели оваа работна програма., ЕТФ особено го фокусира своето внимание на соработка со партнер земјите на полињата за полова еднаквост и правичност, доживотно советување, одржлив развој и социјална инклузија. Градење на системи и пружање одговори на предизвиците за човечкиот капитал кои се правични, инклузијата и одржливоста се и позитивен индикатор за човечкиот развој, и долгорочната придобивка на општеството, за економскиот и општествениот развој, и на тој начин допринесува за конкурентност и благосостојба.

Понатаму, во контекст на пошироката европска соработка на полето на образование и обука, промовирана од Советот на Барселона во 2002, Комуникацијата на Комисијата со преработена стратегиска рамка за европска соработка во образованието и обуките, го зајакна процесот преку фокусирање на четири стратегиски предизвици<sup>7</sup> во периодот од 2010-20<sup>8</sup>. Заклучоците на Советот, поврзани со стратегиската рамка за европска соработка во образованието и обуките ('ЕТ 2020')<sup>9</sup> велат дека 'европската соработка во образованието и обуките во периодот до 2020 треба да се развијат во контекст на стратегиската рамка поврзувајќи ги системите за образование и обуката како целина, гледано преку перспективата на доживотното учење'. За остварување на овие цели во рамките на стратегиската рамка, особено внимание е обрнато на обезбедување висок квалитет на наставата, преку соодветно иницијално образование на наставниците и континуирано професионално усовршување на наставниците и обучувачите.

И додека потполно се почитува одговорноста на земјите-членки, во врска со нивниот образовен систем, стратегиската рамка препозна дека отворениот метод на координација треба да се потпира на 'докази и податоци од сите релевантни европски агенции'. Улогата на ЕТФ е спомената како поддршка за подобро взаимно учење, пренос на иновации и развој на политики во полето на образованието и обуки во третите држави.

<sup>6</sup> Регулатива (ЕС) Бр. 1339/2008 од 16 декември 2008

<sup>7</sup> Доживотното учење и мобилноста на учениците/студентите да стане реалност; подобрување на квалитетот и ефикасноста на одредбите и исходите; промовирање на еднакво и активно граѓанство; зајакнување на иновациите и креативноста, вклучувајќи го претприемништвото во сите нивоа на образование и обука

<sup>8</sup> COM(2008) 865 конечна: Преработена стратегиска рамка за европската соработка во образованието и обуките.

<sup>9</sup> [www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf) (пристапено на 17 декември 2009)

Сепак, работата на ЕТФ во развојот на човечкиот капитал се предводи од бројни меѓународни документи за одредување стандарди, како што се *Рамковна конвенција за заштита на националните малцинства од Советот на Европа* и *Европската повелба за регионални и јазици на малцинствата*. Како доплонение на ова, а во поглед на континуираниот процес за европска интеграција на некои од партнер земјите (т.н. ИПА земји<sup>10</sup>), битно е да се нагласи дека принципите за човековите права, вклучувајќи ја и потчитта кон и заштита на малцинствата, се интегрален дел на Копенхашкиот критериум за пристап кон ЕУ. Ова значи дека земјите од Западен Балкан се исто така обврзани да се придржуваат до легислативите на ЕУ *acquis* (заеднички придобивки) на полето на антидискриминација и еднакви можности.

Земјите од Западен Балкан, веќе, ги имаат ратификувано клучните меѓународни конвенции за човекови и малцински права, и се во процес на усвојување на *acquis* (заедничките придобивки). Министрите, од регионот на југоисточна Европа, одговорни за образование, за време на неформалната конференција на Министри за образование од Европа во Осло на 5-6 јуни 2008, потпишаа заедничка изјава за нивно залагање во областа на развој на човечкиот капитал во Југоисточна Европа, како една долгорочна инвестиција. Оваа изјава ги содржи нивните заложби да промовираат квалитет, диверзитет и правичен пристап во образованието, иновативните капацитети во образованиот систем, и интеркултурните капацитети на образовните институции, како клучен предуслов за напредок, одржлив развој и интеграција во ЕУ на земјите од Западен Балкан. Во оваа изјава, Министрите ја потврдија нивната поддршка за промовирање на интеркултурниот дијалог и соработка на локално, регионално, национално и меѓународно ниво, со заложби за креирање средини, особено корисни за креативност и иновации, меѓу другото преку поттикнување соработка помеѓу образовните области, високото образование и истражувањето<sup>11</sup>.

Сепак, развојот и усвојувањето на законите како такви, не успеваат да ги надминат пречките за социјална инклузија и интеграција. Затоа е неопходно, да се справат со структурните и институционалните бариери за социјална инклузија и интеграција. Ова, до одреден степен, е справување со стратегиите за намалување на сиромаштијата, кои беа усвоени во бројни земји од Западен Балкан. Признавајќи ја улогата која образованието и обуките можат да ја имаат за обезбедување на одржлив развој и социјална инклузија, бројни земји исто така имаат усвоено одредени стратегии за образовни реформи, кои на различен начин, се фокусираат на инклузивноста во образованието во поглед на пристапност, учество, задржување, завршување и квалитет на исходите од учењето.

### 1.1.3 Образовни реформи и улога на наставниците во инклузивното образование

Реформите во образовниот систем, во согласност со идејата за инклузивно образование во земјите опфатени во оваа студија, преминуваат од 'системско ниво' надолу. Законодавството и стратегиите се веќе воспоставени во многу земји, и во многу случаи, механизмите за спроведување како што се нов курикулум за градинките, и за основното и средното образование, се во процес на развој и усвојување. Фокусот на внимание постепено

<sup>10</sup> Тоа се Албанија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Косово, поранешна југословенска Република Македонија, Црнагора, Србија и Турција.

<sup>11</sup> Заедничка изјава на Министрите за образование од Југоисточна Европа за градење човечки капитал и промовирање на диверзитетот, креативноста и иновациите, Осло, Норвешка, 5<sup>ти</sup> јуни 2008

преминува кон она што треба да се случува во рамките на училиштето помеѓу самите ученици и нивните наставници. Ова значи дека подготовките, вештините, знаењето и мотивацијата на наставниците да усвојуваат нови пристапи во образованието на децата од различна социо-економска, културна и емпирска позадина, станаа многу битни во обезбедување на реална промена во практиките, а од тука и за исходите од учењето. Сепак, во земјите од Западен Балкан, истражувањата на наставниците и на релевантните анализи кои се фокусираа на стекнување компетенции потребни за спроведување на инклузивно образование, се сеуште во развојна фаза.

Во една студија за компетенциите на наставниците (Pantić, 2008) се објави дека наставниците во некои земји покриени со сегашното истражување, како најважни ги сметаат компетенциите кои се однесуваат на заложбата за рамноправност, поддршка во учењето за сите ученици и промовирање на вредностите и придобивките од културниот диверзитет, во поширока смисла. Сепак, постои потреба од понатамошно разбирање како формулирањето на релевантните компетенции да се преточат во дневните практики на наставниците, и како на сегашните и идните наставници може најдобро да им се помогне во развивање на овие компетенции, кои најдобро ќе обезбедат и промовираат социјален и образовен опфат.

Од овие причини, ЕТФ се заложи, во својата поддршка кон земјите од Западен Балкан, (2007-2011), да стави акцент на тоа како образованието и обуките можат да ја намалат социјалната исклученост во културно хетерогените општества, и да го потпомогне развојот и имплементацијата на долгорочните, одржливи стратегиски пристапи.

Еден од првите резултати на оваа заложба беше студијата *Социјалната инклузијана етничките групи преку образованието и обуките: Елементи на добри практики (2007)*, нарачана од ЕТФ. Во оваа студија се наведени одредени области за развојни политики и неколку препораки за дизајнирање и имплементација на мерки и политики за инклузивно образование и обуки за земјите од Западен Балкан. Заклучоците од оваа студија исто така беа дискутирани од националните власти и експерти од земјите на Западен Балкан, што доведе до идентификување на предизвиците со кои овие земји се соочуваат, како и до нацрт забелешки поврзани со политиките во некои земји. Понатаму, беше основана експертска група од Западен Балкан, сочинета од чинители од регионот (мешовит профил од академици, креатори на политики и практичари, јавни институции или НВО), претставници на меѓународни организации кои се активни во регионот, и претставници на Европската Комисија (Генерален директорат за проширување, Генерален директорат за образование и култура и Генерален директорат за вработување). Работата на оваа група е поддржана од ЕТФ.

Конечно, во заклучоците од конференцијата организирана од ЕТФ во ноември 2008, сите учесници од ИПА земјите нагласија дека е неопходно да се обрне особено внимание на интеркултурното, или во поширока смисла, инклузивното образование и обука и во овој контекст, особено да се фокусираат на улогата и компетенциите на наставниците. Фокусот беше примарно одреден од заклучокот дека и во иницијалното образование на наставниците и во нивното професионално усовршување, во земјите од Западен Балкан, честопати се претпоставува дека училиштата се моноетнички институции со хомоген состав на одделенијата. Наставниците, во главно, не се доволно подготвени за работат со ученици и родители од различни социјални и културни позадини. Постои потреба за зголемување на компетенциите помеѓу наставниците за да го препознаат, да се соочат и да го ценат диверзитетот во нивните училиници и општества, како и да се подобрат нивните

компетенциите за да се справат со дискриминацијата, исклученоста и подреденоста во образованието.

Активностите кои се фокусираат на реформите во иницијалното образование на наставниците се дополнително мотивирани и одредени со Болоња процесот, кој служи како премостлива рамка за повторно разгледување на времетраењето, содржината и организацијата на студиските програми во образованието на воспитувачите во градинките како и за оделенските и предметните наставници во основното и средното образование. Во одреден број на земји, дилемата “3+2” или “4+1”<sup>12</sup> инспирираше омразени дебати за целите и исходите од учењето на одредени образовни програми на наставниците. Дополнително, произлегоа дебати за количината, видот и понудата на дидактичките, методолошките и педагошките курсеви, особено за овие наставници кои се подготвуваат да предаваат одредени предмети. Сепак, на моменталните дебати им недостигаат истражувачки докази кои би можеле од близу да ги наведат промените за тоа како новите компетенции кои произлегуваат од професијата наставник, можат најдобро да се равијат во сегашниот контекст.

Стидии за постоечката подготовка на наставниците во регионот (Pantić, 2008, Rajković & Radunović 2007, Zraga 2006) постојано покажуваат дека моменталната подготовка на наставниците, во главно покрива теоретско и предметно познавање и вештини во рамките на постоечките програми, додека пак практичното искуство за предавање во вистинска училница е недоволно, понекогаш и сосема изоставено, а да не станува збор за можности за надградба на капацитетите на наставниците да се справат со бројните вон-училишни фактори кои се релевантни за инклузивното образование како што се инволвираноста на родителите и заедницата. Ова е еден од најголемите предизвици за подготовка на наставниците за практиките во инклузивното образование и обуки. Една од целите на ова истражување е прецизно да разгледа како постоечките политики и практики за подготовка на наставниците, можат да се подобрат, за да се унапреди развојот на компетенциите на наставниците релевантни за практиките за инклузивно образование и обуки, во дадена средина.

---

<sup>12</sup> Во рамките на Болоња процесот, студиските програми треба да се реструктурираат во структура од два дела каде додипломските и постдипломските студии би биле во времетраење од 3+2 или 4+1 години.

## 2. ПОШИРОК КОНТЕКСТ НА СТУДИЈАТА

Земјите од Западен Балкан превзедоа иницијатива да ги усогласат нивните системи за образование и обука со националното вработување, социјалната инклузија и конкурентните цели. Сепак, имплементацијата честопати заостанува зад декларираните политички цели. Постјаните промени вклучуваат проширување на изборите и подобрување на квалитетот на стучното образование и обука и образованието на возрасни, активно учество на социјалните партнери, подобрување на клучните компетенции, и особено, човечкото чувство за иноваци и претприемништво, како и подобрување на компетенциите на наставниците за инклузивно образование и намалување на стапката на осипување во контекст на социјални и културно различни општества.

Во земјите опфатени со оваа студија, постојат многу групи кои можат да се сметаат како обесправени во поглед на пристап, напредок и завршување на квалитетно образование и обука. Овие групи се сочинети од различен состав на малцинства: етнички заедници (особено Ромите, но не исклучиво само тие), обесправени деца т.е. деца со посебни и/или социјални потреби, деца од изолирани и рурални области, деца бегалци или деца кои доаѓаат од внатрешно раселени семејства, деца од депортирани семејства од странски држави (најчесто од ЕУ) итн. Сиромаштијата е водечка карактеристика во животите на многу деца и нивните семејства од овие малцинства. За да се прикаже севкупната слика на проблемите во поглед на инклузивното образование во земјите од Западен Балкан, мора да се земе в предвид поширокото разбирање на инклузивно образование и обука, со цел да се остави простор за одредени проблеми на различни обесправени групи. Концептуалната рамка на оваа студија, го рефлектира ова преку усвојување на избалансиран пристап – помеѓу општата мнозинска перспектива од една страна и персективите за еднакви можности од друга.

Ова истражување е ставено во контекст на различни (и понекогаш спротивни) закони, иницијативи за политики и практики во земјите во фокус. Овој контекст, од најгенерично до најспецифично, може отприлика да се категоризира како:

1. општо развоен контекст поврзан со социјалната инклузија, промовирање на етнички и друг вид на диверзитет и толеранција и севкупна демократизација на општествата во пост-конфликтни области. Ваквиот развој треба да се посматра во поглед на европска перспектива на земјите опфатени со оваа студија, кои допринесоа кон мир и стабилност и ги поттикнаа политичките и економските реформи. При процесот за пристапност кон ЕУ од огромно значење, за земјите опфатени со оваа студија, е да покажат исполнување на Копенхашкиот критериум за пристап од 1993, кој, помеѓу останатото, особено се осврнува на 'почит кон и заштита на малцинствата'<sup>13</sup>;
2. поширок образовен контекст, во кој образованието и обуката се гледаат како основна алатка за социјална инклузија, поддржување на различноста и толеранцијата и градење на одржлива демократија, базирана на активно граѓанско учество. Во рамките на описот за поширок образовен контекст, особено внимание ќе се стави на разбирање на постоечките институционални, структурни, политички и други пречки за социјална инклузија;

<sup>13</sup> [http://europa.eu/scadplus/glossary/accession\\_criteria\\_copenhagen\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm) (пристапено на 24 август 2009)

3. специфичен образовен контекст во реформите на иницијалното образование на наставниците и нивното професионално усовршување на работното место, обете во согласност со придвижувањата кон исходите од учењето и наставни програми осмислени околу концептот за професионални компетенции и во согласност со размислувањето дека наставниците се клучните актери за обезбедување видливи позитивни исходи од иницијативните образовни реформи и реформите за обуки. Анализите на овој контекст, исто така, ќе вклучат одредени регионални предизвици, соочени со образованието на наставниците за инклузивно образование, и до одреден степен, соочени со социјалната инклузија и социјалната кохезија, кон кои допринесува инклузивното образование.

## 2.1 Општ контекст – Социјална инклузија и диверзитет во пост-конфликтни области

Сите земји вклучени во оваа студија, на еден или друг начин, беа изложени на различни вида на конфликти од почетокот на 90-те, па се до неодамна. Овие конфликти варираа од отворена војна, преку избувнување на етнички поврзано насилство за време на врвот на етничките тензии и обесправеноста, до судири помеѓу самите етнички групи примарно поттикнати од политичките разлики и потпомогнати од недостатокот на владеење на правото и недоволната демократска култура.

Земјите во регионот, моментално се во ситуација на релативна, сепак нестабилна, рамнотежа. Регионалната соработка е на повидок, преку различни трговски спогодби (како што е ЦЕФТА), како и преку билатерални и мултилатерални договори за соработка. Ваквиот развој е потпомогнат и од: регионалниот Генерален директорат за проширување и повеќе наменските ИПА програми; соодветниот Совет за регионалниот соработка<sup>14</sup>, особено *Task Force Fostering & Building Human Capital*<sup>15</sup>; неодамна основаниот Центар на Југоисточна Европа за претприемничко учење (South Eastern Europe Centre for Entrepreneurial Learning)<sup>16</sup>; и иницијатива за образовна реформа во Југоисточна Европа<sup>17</sup>, која покрај опфатените земји со оваа студија, ги вклучува Бугарија и Романија.

Мобилноста на луѓето прогресивно расте, од комерцијални, образовни и приватни причини. И покрај тоа што постојат одредени административни и политички пречки<sup>18</sup>, некои од нив беа отстранети за некои земји од Западен Балкан<sup>19</sup> со укинување на визниот режим во декември 2009.

<sup>14</sup> <http://www.erisee.org/node/12> (пристапено на 24 август 2009)

<sup>15</sup> <http://www.taskforcehumancapital.info/> (пристапено на 24 август 2009)

<sup>16</sup> <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (пристапено на 24 август 2009)

<sup>17</sup> [www.erisee.org](http://www.erisee.org) (пристапено на 24 август 2009)

<sup>18</sup> Ова е особено случај помеѓу Косово (УНСЦР 1244) и Србија, поради фактот што Србија не го признава Косово (УНСЦР 1244) како независна држава.

<sup>19</sup> За поранешна југословенска Република Македонија, Црна Гора и Србија на 19 декември 2009 беше отстранет визниот режим, додека пак визниот режим за Албанија, Босна и Херцеговина и Косово (УНСЦР 1244) остана.

Сите овие земји се во процес на прилкнување кон Европската Унија, иако се наоѓаат во различни фази<sup>20</sup>. Во овој процес, од огромно значење за земјите опфатени со оваа студија, е да демонстрираат исполнување на Копенхашкиот критериум за пристап од 1993, кој, помеѓу останатото, особено се осврнува на 'почит кон и заштита на малцинствата'. ЕУ ги идентификуваше политичките области и приоритети релевантни за инклузивното образование и обука во Стратегијата за проширување 2008-2009<sup>21</sup>. Напредокот на секоја земја може да се следи во соодветните извештаи за напредок на Европската Комисија. Понатаму, прашањето за социјална инклузија исто така е во фокус на работата на Генералниот директорат за вработување на ЕУ во рамките на *Социјална заштита на ЕУ и процесите за социјална инклузија*<sup>22</sup>, вклучувајќи го и посебното внимание кое се посветува на ситуацијата на земјите од Западен Балкан (во рамките на националните извештаи) и ситуацијата на особено обесправените групи, како што се децата и Ромите. Генералниот директорат за вработување, социјални работи, и еднакви можности, побара да се спроведат серии независни извештаи, кои беа завршени во август 2008 и синтетизирани во извештајот за *Социјална заштита и социјална инклузија на Западен Балкан: Синтетизиран извештај*<sup>23</sup> објавен во јануари 2009. Извештајот содржи статистички и опсежни информации и анализи на политичките, економските и демографските трендови, вклучувајќи го и функционирањето на пазарот на трудот, во однос на тоа кои образовни достигнувања се анализирани; финасирање, подобноста и достапноста на социјална заштита; општите услови за живеење, групи изложени на ризик од сиромаштија и социјална исклученост; пристап до пензиско осигурување, здравствена и долгорочна згриженост.

Земјите за кои станува збор, се потписнички на бројни меѓународно стандардни документи, меѓу кои се: *Рамковната конвенција на Советот на Европа за заштита на националните малцинства*<sup>24</sup>, кои сите земји (освен Косово) ја имаат ратификувано<sup>25</sup>; ревидираната *Европска социјална повелба*<sup>26</sup>; *Европската конвенција за човекови права*<sup>27</sup>; *Конвенцијата за правата на детето*<sup>28</sup>; УНЕСКО<sup>29</sup>; и *Конвенцијата на ОН за правата на лица со хендикеп*<sup>30</sup>.

Понатаму, овие земји земаат учество и во Декадата за инклузија на Ромите 2005-2015, со која претседаваше Србија (до 1 јули 2009), а потоа беше превземена од Словачка, која ќе претседава до 2010.

<sup>20</sup> Хрватска и поранешна југословенска Република Македонија имаат статус на кандидатки, додека пак останатите земји (со исклучок на Косово (УНЦПР 1244), кој има посебен статус) ја имаат потпишано Спогодбата за Стабилизација и Асоцијација.

<sup>21</sup> Комуникација на ЕК до Парламентот на ЕУ: Стратегија за проширување и главни предизвици 2008-2009 достапна на:

[http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press\\_corner/key\\_documents/reports\\_nov\\_2008/strategy\\_paper\\_incl\\_country\\_conclu\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key_documents/reports_nov_2008/strategy_paper_incl_country_conclu_en.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>22</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm) (пристапено на 24 август 2009)

<sup>23</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/docs/social\\_inclusion/2008/wb\\_synthesis\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf) (пристапено на 17 декември 2009)

<sup>24</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>25</sup> Албанија 1999, Босна и Херцеговина 2000, Хрватска 1997, поранешна југословенска Република Македонија 1997, Црна Гора 2001, Србија 2001.

<sup>26</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>27</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>28</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>29</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCR1\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCR1_E.PDF) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>30</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (пристапено на 7 август 2009)

Сепак, како што може да се забележи, од повремени етнички предизвикани немири па дури и насилства, ќе биде потребна долгорочна, силна и холистичка заложба на сите социјални актери за да се постигне долготраен мир и стабилност.

Во оваа насока, особено загрижувачко прашање е зголемената сиромаштија и значајните разлики во развојот во овие земји. Еден од клучните фактори за сиромаштија (најчесто како причина, но исто така и како последица) е ниското образовно достигнување на севкупната популација, што е многу поизразено во некои етнички и малцински групи.

**‘ОЦЕНКИТЕ ЗА СИРОМАШТИЈАТА И РАНЛИВОСТА УКАЖИВААТ ДЕКА ЕТНИЧКОТО МАЛЦИНСТВО Е ЕДЕН ОД ЗНАЧАЈНИТЕ ФАКТОРИ КОЈ ПРИДОНЕСУВА КОН СИРОМАШТИЈАТА ... [ПОСТОЈАТ] ГОЛЕМИ РАЗЛИКИ ЗА ПРИСТАПНОСТ ВО ОБРАЗОВАНИЕ’<sup>31</sup>**

Овие наоди во суштина ги повторуваат оние од други меѓународни и меѓувладини организации, како што се Светската Банка<sup>32</sup> и УНДП<sup>33</sup>, дека етничкото малцинство е фактор со лимитирана пристапност во образованието, и фактор кој, со оглед на политичкиот контекст, е особено тешко да се намали. Дополнително, извештаите ја истакнуваат уште покомплексната состојба со Ромите, кои можат да се сметаат како етничко малцинство во секоја од земјите и чија неповолност е повеќеаспектна и долготрајна. Важно е да се напомене дека прашањето за сиромаштијата и социјалната исклученост е пан-европско прашање, кое понатаму е поддржано од фактот дека ЕУ одлучи да ја дефинира 2010 како *Европска година за борба со сиромаштијата и социјалната исклученост*, вклучувајќи го и Западен Балкан во списокот на земји учеснички<sup>34</sup>.

Ова го наметнува прашањето за пречките кои постојат за пристап до квалитетно образование. Овие пречки можат да бидат од финансика, институционална/процедурална, структурална и социо-културна природа, како и од политичка природа (како едно можно објаснување кое беше воспоставено во оваа студија, со цел да се посочат особеностите на соодветниот регион).

Финансиските пречки вклучуваат недоволни ресурси (на семејства со ученици и студенти, или на самите студенти) за пристап до одредени нивоа во образованието (на пр. во случаи кога во високото образование се наплаќа школарина), добивање на потребни материјали и извори за квалитетно учење (од книги и компјутери, до доволен простор за самостојно учење), недостаток на средства за самоиздршка додека се учи (што може да ги натера студентите да работат додека студираат или потполно да се воздржат од понатамошно континуирано образование) итн.

Институционалните и процедуралните пречки можат да вклучат експлицитни патеки т.е. експлицитни правила кои ја попречуваат вертикалната и хоризонталната проодност на различни нивоа и видови на институции, но исто така и имплицитни патеки поради специфичностите во процедурите за трансфер од една фаза на образование во друга.

<sup>31</sup> ЕТФ (2007) Социјална инклузија на етничките групи преку образованието и обуките: Елементи на добра практика. Извршно резиме.

<sup>32</sup> Резиме на Форум стратегии за намалување на сиромаштијата за Западен Балкан од 2007, Светска Банка

<sup>33</sup> УНДП (2004) Лицата на сиромаштијата, лицата на надежта

<sup>34</sup> Член 11 од ОДЛУКАТА бр. 1098/2008/ЕК ОД ЕВРОПСКИОТ ПАРЛАМЕНТ И СОВЕТОТ од 22 октомври 2008 за Европска година за борба против сиромаштијата и социјалната исклученост (2010).

Структуралните пречки вклучуваат проблеми како што се недоволните институционални мрежи (на пр. лимитирани или непостоечки можности во руралните или неразвиените области), проблеми со транспортот до училиште, но исто така и со несоодветна или непостоечка инфраструктура за ученици и студенти со посебни потреби (на пр. помош и адекватно предавање за ученици со визуелни или слуховни нарушувања). Социо-културните и јазичните пречки вклучуваат одредени процедури за запишување, напредок и завршување, кои не ги земаат в предвид индивидуалните разлики во социо-економските и/или културно/јазичните позадини. Ова може да резултира во сегрегација преку предучилишно тестирање кое го наметнува работното познавање на јазикот на мнозинството, а тоа е крајно дискриминирачко за децата од малцинствата кои можеби не ги поседуваат потребните вештини.

Политичките пречки најчесто се појавуваат поради пропусти во постапките, а не поради отворени дискриминирачки постапки. Во голем број од земјите опфатени во оваа студија, овој очигледен недостаток на отворени постапки, не го намалува ексклузивното влијание на политичката пасивност и недостатокот од фокусирање на конструктивно законодавство и финансиска поддршка за инклузивно образование. Суштината и влијанието на политичкото запоставување ефективно ја занемарува исклученоста на сите нивоа во општеството, што е особено тешко да се надмине, потребно е демократско општествен притисок, соработка помеѓу јавните сектори (здравство, социјална заштита и образование) и меѓународен притисок од ЕУ и пошироко.

Земајќи ги в предвид различните пречки и судири кои можат да произлезат од нив, очигледно е дека е неопходен холистички пристап во образованието, за оние групи кои се соочени со сложени неповолности, како што се: (1) бегалците и внатрешно раселените лица, чии проблеми поврзани со интеграцијата се повеќе стануваат „невидливи за системот“, преку промени во административниот статус на овие луѓе (на пр. некои станаа државјани на земјата домаќин), концентрацијата на бегалците во „колективни центри“ далеку од очите на јавноста итн., и (2) Ромите кои всушност секаде се малцинство, и чија сиромаштија е повеќеаспектна и долготрајна, жигосана од длабоко вкоренатите предрасуди на мнозинското население. Освен тоа, силното влијание на отсуство на образование заради сиромаштија, понатаму се влошува поради „малите можности за вработување за социо-економските ранливи етнички групи“<sup>35</sup>, особено за младите луѓе кои би имале шанса да ја избегнат повторливата генерацииска сиромаштија, доколу им се даде време и соодветни можности во светот на образованието и работата. Треба да се забележи дека, освен намалувањето на сиромаштијата, помеѓу потенцијалните јавни нефинансиски бенефиции од образованието<sup>36</sup>, се исто така и намалувањето на криминалот, демократизација, подобро јавно здравство, политичка стабилност и почитување на човековите права. Сепак, овие потенцијални бенефиции нема да можат да се постигнат, доколку не се обезбеди следново: образовен систем достапен за секого и структуриран на начин на кој би ги промовирал одредените вредности (на пр. интеркултурен дијалог) и еднаквост на исходите од учењето. Најпосле, треба да се напомене дека **инклузивното образование и обука е неопходен, но не и доволен елемент на инклузивното општество**. Дополнителни мерки во други јавни сектори (примарно во

<sup>35</sup> ЕТФ (2007) Социјална инклузија на етничките групи преку образованието и обуките: Елементи на добра практика. Извршно резиме.

<sup>36</sup> ОЕСР (2007) Разбирање на социјалните исходи од учењето. Париз: ОЕСР

социјалната заштита и здравството) се неопходни за да ги поддржат мерките во образованието.

## **2.2 Образовен контекст – Образованието како алатка за демократизација, стабилизација, инклузија и промовирање на толеранцијата и интеркултурното разбирање**

Како дел на нивната севкупна политичка и економска транзиција, и како дел од процесот за приклучување кон ЕУ, земјите опфатени со оваа студија, почнаа да ги разбираат темелите на реформите во нивниот образовен систем. Во одредени случаи, овие реформи беа (и сеуште се) понатамошна мотивација од страна на ЕУ и меѓународните трендови и процеси (на пр. Болонскиот процес за високото образование, или Копенхашкиот процес за стручното образование и обука) или пак од страна на меѓународниот фокус на одредено прашање (на пр. Декадата на Ромите), проследено со голем интерес на донатори кои се заинтересирани да поддржат вакви активности. Земјите, исто така, поминаа низ политички процеси и стратешки развој, промени во образовното законодавство, во некои случаи, проследено со реформи на помошни политички инструменти (на пр. механизми за финансирање). Овие напредоци претходеа или беа паралелно поддржани од големата вклученост на локалните или меѓународните НВО или регионални мрежи на експерти или политички институции.

Додека во минатото имаше значаен недостаток на информации и споредливи и веродостојни податоци за образованието, ситуацијата денска е донекаде подобрена, преку огромната литература која потекнува од регионални или национални студии и проекти, проценки на меѓународни и меѓувладини организации, национални извештаи, итн. Бројни, неодамна завршени или тековни проекти и активности го допреа прашањето за социјална инклузија и образование во регионот, меѓу кои се Унапредување на образовната инклузија и квалитет во Југоисточна Европа<sup>37</sup> спроведена од Образовната мрежа на Југоисточна Европа. Работата на Институтот Отворено Општество на регионално ниво, преку поддршката на граѓанското општество и аналитички извештаи, особено континуираното следење на образованието на Ромите<sup>38</sup>, како и работата на Фондот за образование на Ромите (ФОР)<sup>39</sup> преку директна поддршка за стипендии за Ромите и преку заложбите за изградба на политички капацитети во регионот, допринесоа кон развојот на инклузивната политика и инклузивните општества. Исто така, неколку проекти кои неодамна беа спроведени, се фокусираа на образованието на наставниците, како што се Зајакнување на професионалниот развој на образовните практиканти и практики за учење/поучување во земјите на ЈИЕ<sup>40</sup> и Регионално усогласување (тјунинг) на курикулумот за образование на наставниците<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>38</sup> [http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/monitoring\\_20061218/monitoring\\_20061218.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>39</sup> [www.romaeducationfund.hu](http://www.romaeducationfund.hu) (пристапено на 24 декември 2009)

<sup>40</sup> <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>41</sup> Final publication available from [http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Western\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

Ваквите регионални активности се потпираат на (или барем треба да ја земат в предвид) работата на неколку меѓународни и меѓувладини организации, кои работат на ова прашање, како што се:

- ОЕСР, особено анализите и препораките дадени во: *Разбирање на социјалните исходи од учењето (2007)*; *Нема повеќе неуспех - 10 чекори до праведност во образованието (2007)* (која препорачува 10 чекори поврзани со структурата, практиката и образовните средства), *Наставниците се битни - привлекување, развивање и задржување на ефикасноста на наставниците (2005)*, која ја нагласува важноста на иницијалното образование и професионалната обука, како и неопходноста од пофлексибилно образование на наставниците, соодветно на потребите на училиштето и учениците; Проектот *Образование на наставниците за диверзитет (2008-2010)*<sup>42</sup> – тековен Проект кој се фокусира на заедничките предизвици и реакции во ОЕСР земјите во поглед на обука на наставниците за заголемување на културно диверзираното општество; и Меѓународното истражување на ОЕСР за учење и поучување (TALIS)<sup>43</sup>, Особено последниот извештај 'Создавање услови за ефективно учење и поучување: првични резултати од TALIS'<sup>44</sup> кој се фокусираше на професионалниот развој на наставниците, нивното размислување, ставови и практики, вреднување на наставниците, повратни информации и училишното раководство. Во рамките на проектот, беа испитани 70000 наставници и директори на училишта, од 23 земји;
- ЕТФ, поради веќе споменатата работа на *Социјалната инклузија на етничките групи преку образованието и обуките: Елементи на добри практики (2007)*, и работата на EURAC (Институт за применети истражувања и понатамошно образование) за ЕТФ за *Пристап до образование, обуки и вработување за етничките малцинства на Западен Балкан (2006)*<sup>45</sup>, која идентификуваше три различни модела на пристап до образование и употребата на јазиците на малцинствата во образованието<sup>46</sup>;
- Советот на Европа, преку неговиот фокус на меѓукултурен дијалог<sup>47</sup>; јазиците на малцинствата, особено *Европската повелба за регионални и јазици на малцинствата*<sup>48</sup>; образование за демократско образование<sup>49</sup> (во рамките на кој бројни препораки, студии и алатки беа развиени), образованието на Ромите<sup>50</sup>, вклучувајќи разновидни активности и препораки, меѓу кои и препораките од Советот на

<sup>42</sup> [http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_41651733\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_35845581_41651733_1_1_1_1,00.html) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>43</sup> [http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>44</sup> <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>45</sup> <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>46</sup> (1) Целиот курикулум се предава на јазикот на малцинствата, најчесто постигнато преку отварање на засебни училишта или одделенија за предавање на јазиците на малцинствата, што евентуално води кон сегрегација. (2) Сиот 'регуларен' училишен курикулум се предава на јазикот на мнозинството, додека пак учениците од малцинствата можат да посетуваат дополнителни часови на нивниот мајчин јазик, што им ја зголемува веќе отежнатата работа и отворено ги сегрегира. (3) Третиот модел може да се нарече „двојазично образование“, каде мајчиниот јазик и јазикот на малцинствата се користат паралелно, со различен успех и влијание. Многу малку се користи во земјите опфатени со оваа студија.

<sup>47</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (пристапено на 7 август 2009)

<sup>48</sup> <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (пристапен на 7 август 2009)

<sup>49</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp) (пристапен на 7 август 2009)

<sup>50</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp) (пристапено на 7 август 2009)

Министри до земјите членки за образование на децата Роми во Европа<sup>51</sup>, како и *Како наставниците можат да допринесат кон граѓанското образование и човековите права: рамка за развој на компетенции* (2009)<sup>52</sup>, публикација која се фокусира на отприлика 15 клучни компетенции потребни на наставниците, за да можат да ги стават во пракса демократското граѓанство и човековите права, во рамките на училищата, училиштето и поширокото општество;

- EURYDICE (информации за образовниот систем и политики во Европа) клучен извор на податоци за образованието во Европа, кој исто така публикува и тематски студии, како што се: *Интегрирање на децата имигранти во училиштата во Европа: Мерки за поттикнување на комуникација со семејствата имигранти и традиционално изучување на јазикот за децата имигранти* (2009)<sup>53</sup>, *Рано детско образование и воспитание во Европа: Соочување со социјалните и културни нееднаквости*<sup>54</sup> (2009), *Нивоа на автономија и одговорност на наставниците во Европа*<sup>55</sup> (2008) и *Училишна автономија во Европа. Политики и мерки*<sup>56</sup> (2007);
- УНЕСКО, особено нивните *Политички насоки за инклузија во образованието*<sup>57</sup> кои овозможуваат преглед во развојот во областа на инклузивното образование (вклучувајќи исцрпна листа на придружни меѓународни конвенции и декларации), се осврнува на прашањето за инклузија и квалитет во образованието, развој на инклузивен курикулум, улогата на креирање политики, и најрелевантното за оваа студија, улогата на наставниците;
- Работата остварена во рамките на кластерите за реег-учење кои се фокусираат на наставниците и нивното образование во Системот на знаења за доживотно учење<sup>58</sup>.

Како што е објаснето погоре, голем број на меѓународни активности, анализи, развојни политики па дури и измени во законодавството, се осврнуваа на работите кои наметнуваа голема потреба за фокусирање на компетенциите на наставниците. Ова е оправдано од следниве причини:

- Како што беше претходно напоменато, реформите во образованиот систем во согласност со идејата за инклузивно образование преминуваат од 'системско ниво' надолу. Законодавството и стратегиите се поставени, во многу случаи механизмите за имплементација се добро дизајнирани, се развиваат и усвојуваат нови курикулуми за предучилишно, основно и средно образование. Фокусот на реформите постепено се пренесла на она што се случува во училиштата, односно уште повеќе на она што се случува во самата училишната: помеѓу учениците и нивните наставници. Промената кон инклузивно образование, нема да се случи доколку клучните чинители во процесот,

<sup>51</sup> [http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004_en.asp) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>52</sup> [http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit\\_aliasid=2391](http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2391) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>53</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>54</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>55</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>56</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

<sup>57</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (пристапено на 24 август 2009)

<sup>58</sup> <http://www.ksill.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (пристапено на 7 август 2009)

односно наставниците, не ги поседуваат потребните ставови, вештини, знаења и мотивраност, како и поддршка од околината,

- Со оглед на економската состојба на земјите во прашање, глобалната економска криза и големата компететивност за јавните средства помеѓу образованието и другите јавни сектори (здравство, безбедност, пензиско итн.), многу е очекувано притисокот за реформи да е поддржан од значајно зголемување во поделбата на ресурсите за образование, кои можат да се искористат за подобрување на инфраструктурата, во поглед на зголемување на пристапноста на постечките згради и училиници за сите ученици, проширување на мрежата на училишта со цел да се допре до учениците од поодалечните области и изготвување на наставен материјал кој одговара на стилите на учење и можностите на учениците. Ова значи дека неопходните реформи во образованието мора да се потпрат на мотивирани и искусни наставници, отворени спрема потребите на заедницата и на самото дете, способни да усвојуваат нови пристапи во образованието на децата од различни позадини и желбата и можноста за активно учество во изготвувањето на новите курикулуми или нови стратешки документи и инструменти.

Покрај силниот меѓународен и ЕУ фокус за образование на наставниците, преку на пример, работата на ЕУ, ОЕСР и Советот на Европа, регионот сеуште заостанува во поглед на релевантни анализи за потребните компетенции, за да се биде ефективен, ефикасен, и пред се, инклузивен наставник. Засега, во земјите опфатени со оваа студија, имаше два проекта кои се фокусираа на образованието на наставниците. Првиот, е веќе споменатиот *Зајакнување на професионалниот развој на образовните практиканти и практики за учење/подучување во земјите на ЈИЕ*, кој го подвлекува проблемот за недоволната подготовка на наставниците за практична работа. Додека наставниците во ЈИЕ поседуваат теоретско и предметно познавање и вештини, стекнати во рамките на нивното иницијално образование, но ова не е случај кога е во прашање практичното искуство за работа во настава. Од оваа причина, клучните препораки на проектот беа да се осигура студиските програми за образование на наставниците, да бидат фокусирани на компетенциите релевантни на практиката на предавање во дадена ситуација.

Токму овие препораки беа инспирација за активностите во рамките на *Регионалното усогласување (тјунинг) на курикулумот за образование на наставниците*<sup>59</sup>. Проектот идентификуваше празнини помеѓу компетенциите кои се потребни на наставниците за практично работење и постоечката подготовка на наставниците.

Што се однесува до подготовките на наставниците за инклузивно образование, охрабрувачки е тоа што наставниците како најважни ги посочија компетенциите поврзани со заложбите за еднаквост, поддршка на сите ученици при учењето и промовирање на толеранцијата. Сепак, при разгледување на примери од подготвителните иницијални програми за наставниците, се покажа дека моменаталниот опфат на овие компетенции е редок и понекогаш потполно изоставен од постоечките програми. Овие заклучоци упатуваат на тоа дека промените во свесноста на наставниците за 'нови' теми во образованието и училишните практики, не се проследени со соодветно промени во подготвителните програми за наставниците.

---

<sup>59</sup> [http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Western\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf) (пристапено на 7 август 2009)

Проектот за Усогласување, исто така покажа дека значењето на компетенциите соодветни за учество на наставниците во развојот на образовниот систем, матичните институции или пак соработката со заедницата, не беше доволно ценето. Ова е еден од најголемите предизвици за промовирање на практиките за инклузивно образование. Дополнително на развојот на компетенциите потребни за инклузивни практики во училищата, политиките и програмите за образование на наставниците треба да содржат елементи на градење на наставниот капацитет, за да се справи со бројните надворешни одделенски или училишни фактори, релевантни за инклузија, како што се вклученост на родителите и заедницата.

Малата важност која е придадена на учеството на наставниците во пошироките системски дебати за реформите исто така покажува значителен недостаток на цврст професионален став на наставниците, во поглед на активни синдикати или други професионални здруженија на наставниците. Додека синдикатите во овие земји, претендираат да бидат прилично гласни кога станува збор за општите работнички права, тие се сепак прилично слаби во поглед на нивната експертиза, поврзана со образовните реформи, образование на наставниците и инклузивното образование.

Понатаму, недостатокот на стандарди за студиските програми во образованието на наставниците, како и поделена организација на образовните програми за наставниците (предучилишни, одделенски и предметни наставници<sup>60</sup>), е системска пречка за релевантно и ефективно образование на наставниците. Поделената организација го спречува силниот фокус на педагошкото и дидактичкото образование на наставниците и развојот на мултидисциплинарниот фокус на образованието воопшто, а особено на истражувањето во образованието. На крај, осврнувајќи се на состојбите во другите држави, надвор од овој регион, постои значителен предизвик да се поврати некогаш добриот статус на професијата наставник<sup>61</sup> како таков, во поглед на почит, плата и поширок социјален статус.

---

<sup>60</sup> Во регионален контекст, одделенските наставници се наставници во првите неколку години во основното образование (првите 4 од вкупно 8 години) и покриваат цел спектар на предмети. Своето образование го стекнуваат на наставничките факултети или колеџи. Предметните наставници, се наставници за одредени предмети (математика, биологија, историја, итн.) и тие своето образование го стекнуваат на различни факултети ( факултет за математика и природни науки, факултер за историја и социјални науки) и имаат недовона педагошка и дидактичка обука, и за теорија и за пракса. Предучилишните воспитувачи, во повеќето случаи во земјите опфатени со оваа студија, се образовани во различни не универзитетски институции. .

<sup>61</sup> Професијата наставник се однесува на наставниците, раководните наставници, како и на директорите.

### 3. ДИЗАЈН НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И МЕТОДОЛОГИЈА НА СТУДИЈАТА

#### 3.1 Клучни концепти

За целта на оваа студија, *Политики и практики на мапирање за подготовка на наставниците за инклузивно образование во контекст на социјален и културен диверзитет*, истражувачкиот тим усвои заеднички дефиниции на различни клучни концепти користени во оваа студија. Дефинициите се базирани на академско истражување во ова поле, и се избрани за да рефлектираат заедничко разбирање на концептите усогласени помеѓу ЕТФ и истражувачите кои ја спроведоа оваа студија. Оваа студија нема за намера да ги предложи своите дефиниции како нормативи за студии во образованието на наставниците или пак за инклузивното образование, туку ги вклучува за да помогнат при толкување на заклучоците од ова истражување.

##### 3.1.1 Инклузивно образование

Инклузивното образование е многу истражувана тема, која вклучува бројни предизвици кои се сретнуваат во процесите на креирање политики и имплементација. Концептуализацијата на инклузивното образование варира од потесни погледи, како оние дека инклузивното образование е 'обид да се образуваат лица со интелектуален инвалидитет преку нивно што поблиско интегрирање во регуларната структура на образовниот систем' (Michailakis & Reich, 2009), па се до пошироки дефиниции, како оние дека инклузивното образование е 'насочувачки принцип кој потпомага кон остварување на Образование за сите (ОЗС) – образовни системи кои профитираат од диверзитетот, кои се стремат да изгради едно подемократско општество' (Acedo, 2008).

Инклузивното образование, во оваа студија, во целост се подразбира како процес преку кој училиштата се обидуваат да одговорат на сите ученици како индивидуи преку преиспитување и реструктурирање на нивната организација и подготовка на курикулуми и доделување ресурси, со цел зголемување на еднаквоста на можности. Преку овој процес, училиштата ги градат своите капацитети за прифаќање на сите ученици од локалната заедница, кои сакаат да се запишат, и преку тоа, ги намалуваат сите видови на исклученост и понижување на учениците, дали е тоа поради одреден инвалидитет, етничка припадност, или нешто друго што би го направило училишниот живот за некои ученици непотребно тежок (Sebba & Sachdev, 1997; Booth и Ainscow, 1998; Ребек и други., 2006). Оттука, инклузивното образование мора да биде општа политика и пракса која ќе се спроведе во образованието, а не посебна интервенција која се однесува на една или друга обесправена група. Во ваква широка смисла, инклузијата е процес на зголемена партиципација за намалена исклученост, каде партиципација значи препознавање, прифаќање и почитување, и инклузија во процесите на учење и социјалните активности, на начин на кој и овозможува на индивидуата да развие смисла за припадност во општеството.

Наставниците, исто така, имаат и широка професионална улога, освен нивниот удел во самото училиште, како дел од образовниот систем, вклучувајќи ги и општините. Процесите на децентрализација на образовниот систем во земјите од Западен Балкан, вклучуваат зголемена автономност на училиштата, што за возврат можат да доведат до зголемени права за професионални одлуки од страна на наставниците, претставени од нивното широко

отсликување на социо-културните цели во образованието и школувањето. Liston и Zeicher (1990) дебатираа дека ваквото отсликување немора да се фокусира само на влијанието на социјалните и културни рамки, туку и на институционалните карактеристики на школувањето. Понатаму, тие дебатираа за тоа дека наставниците мора да бидат способни да анализираат и променат одредени институционални уредувања и работни услови, особено оние кои би можеле да ја попречат имплементацијата на нивните цели (Liston & Zeicher 1990, 5).

### 3.1.2 Компетенции на наставниците за инклузија

Во поглед на релевантните компетенции за инклузија, одреден број на автори трврдат дека постои одредено професионално тело за работа со 'посебни' деца кои треба соодветно да бидат покриени во подготовката на наставниците, на пример, Michailakis и Reich (2009). Ова би можело да го вклучи разбирањето на социо-културните фактори кои произведуваат индивидуални разлики, или стручни познавања за деца со посебни потреби, како и потребите за учење кај децата, свестноста за образовните и социјалните прашања кои би можеле да влијаат на учењето кај децата и така натаму.

Уште една моментална впечатлива позиција, според Florian и Rouse (2009), е дека, инклузијата не е само за 'посебни' деца, компетенциите на наставниците за инклузивни образовни практики треба да вклучуваат и релевантни вештини за усовршување на наставата и учењето, меѓудругото и да бидат способни да ги намалат бариерите за учење и учество. Според ова мислење, компетенциите на наставниците за инклузивно образование треба да ги имаат в предвид индивидуалните карактеристики на децата, учењето надвор од училиштето, предходно стекнатото знаење, индивидуалните и културни искуства и интереси (Florian & Rouse, 2009).

Во оваа студија, поширока анализа е прифатена, која ги смета компетенциите како интегриран сет од знаења, вештини и подготовки (види претпоставка 1 во Прилог 4). Дури и најопсежниот опфат на релевантни теми, можно е да не ги предвиди сите видови на потешкотии со кои би можеле да се сретнат наставниците во нивната професионална работа. Она што е битно за развојот на компетенциите на наставниците за инклузивно образование е тоа што наставниците ја приваќаат одговорноста за усовршување на наученото и учеството на сите ученици во нивните одделенија. За потребите на ова, наставниците треба да развијат компетенциите кои подеднакво вклучуваат знаење, вештини и подготовки за настава и за унапредување на учењето кај сите ученици. Покрај тоа, наставниците треба да се способни да ја бараат и користат поддршката од други актери, кои можат да послужат како корисни извори за инклузивно образование, како што се помошниот персонал, родителите, заедниците, училишните власти и останати релевантни актери. Според ова, иницијалното образование и обука и професионалното усовршување на наставниците треба да биде усогласено со пристапите за инклузивно образование, со цел да се изградат неопходните капацитети на наставниците за разнолика работа.

### 3.1.3 Подготовка на наставниците

Образованието на наставниците во земјите од Западен Балкан (и во други земји) честопати претпоставува дека училиштата се моноетнички институции со хомоген состав на одделенијата. Се повеќе се препознава потребата на наставниците да бидат добро подготвени да го препознаат, ценат и да се справат со диверзитетот, како и да се справат со прашањата

за дискриминација и обесправеност во образованието и обуките, работата со студентите и родителите од различни економски, социјални и културни позадини. Оваа студија истражува до кој степен ваквите инклузивни пристапи се всушност усвоени во постоечките политики и практики, во земјите опфатени со оваа студија, како и во подготовките за иницијалното образование и професионалното усовршување.

Под зборот *политики*, во оваа студија се мисли на формални, владини политики, регулативи и законодавство, како и на реалната имплементација на истите во постоечките практики за политики, од различни чинители релевантни за подготовка на наставниците за инклузивно образование.

*Иницијално образование* се однесува на образованието кое идните наставниците се очекува да го завршат со цел да се квалификуваат за наставници. Ова ги вклучува и програмите, конкретно дизајнирани за идните наставници, и програмите од научната област еквивалентна на училишниот предмет, кој може, но и не мора да има посебена насока за наставниците. Подготовките на наставниците базирани на компетенции за инклузија во вистински контекст на диверзитетот се поврзани со реформите во високото образование на Западен Балкан, првенствено во рамките на Болоња процесот.

*Професионално усовршување и обуки на наставниците* се однесува на активности поврзани со образованието и обуките на наставниците од основните и средните училишта, по нивното дипломирање, поврзани најчесто или исклучиво за подобрување на нивното професионално знаење, вештини и ставови со цел поефективно образување на децата во контекст на социјалниот и културен диверзитет.

## 3.2 Истражувачки прашања и дизајн на студијата

Дизајнот на истражувањето се предводеше од клучните концепти опишани погоре и претставките усвоени за студијата, базирано на обемен преглед на литература, како што е претставено во Прилог 4. Подолу, се напишани истражувачките прашањата кои беа истражувани во оваа студија.

За да се постигнат задачите поставени во оваа студија, впрочем, (1) да се анализираат политиките и практиките поврзани со иницијалното образование на наставниците и нивното професионално усовршување на ниво на земјата, и (2) да се идентификуваат прашања, предизвици, добри практики во поглед на неопходни вештини и компетенции потребни за примена на инклузивното образование од страна на наставниците во основното и средното образование; следниве прашања беа опфатени во оваа студија:

1. Кои компетенции им се потребни на наставниците за инклузивно образование во состојба на социјален и културен диверзитет?
2. Која е моменталната состојба во поглед на влезните, процесите и исходите од а) иницијалното образование, б) професионалното усовршување на наставниците за инклузивно образование?
3. Како би можела да се подобри состојбата за инклузивно образование во а) иницијалното образование б) професионалното усовршување на наставниците?

### 3.2.1 Истражувачко прашање 1: Компетенции на наставниците релевантни за инклузивно образование

Испитувањето на првото истражувачко прашање за компетенциите на наставниците, е базирано на концептот за компетенции, разбран како комбинација на знаење, вештини и подготовки (види претпоставка 1 во Прилог 4) и верување дека самите наставници и други образовни стучнаци се битен извор на информации поврзани за релевантните компетенциите за инклузивните практики во социјалниот и културниот диверзитет, и нивното значење во работата на наставниците (види претпоставка 2 во Прилог 4). Спрема тоа, овој извештај се осврнува и на тоа, до кој степен елементите на компетенции за инклузивно образование, препознаени во странската литература, се илустрирани во одговорите на учесниците, собрани на фокусните групи и интервјуа со наставниците кои работат во диверзирана средина, но и од оние со директорите на училиштата, родителите и претставниците на заедниците, владини претставници, наставници едукатори и релевантни НВО и донаторски организации.

За оваа цел, беше развиен еден инструмент, кој послужи како почетна точка за разговори со наставниците во фокус групите. Табелата со компетенции за инклузија (види Прилог 3), беше креирана со употреба на релевантни теми од претходно спроведен проект *Усогласување на образованието на наставниците од Западен Балкан*, клучни европски документи и меѓународни истражувања. И преку ова, ги комбинира теоретските претпоставки и формулации произлезени од регионален контекст. Табелата беше искористена како почетна листа во фокус групите, за да се поттикнат разговорите во правец на тоа што овие формулации значат во секојдневната практика на наставниците, потребните компетенциите на наставниците кои треба да се развијат, најдобар начин да се развијат истите и така натаму.

Важно е да се напомене дека собраните информации од фокус групите беа критично употребени, со цел унапредување на разбирањето, како наставниците гледаат на компетенциите за инклузија во споредба со теоретско базираните идеали и овозможување релевантни информации поврзани со самиот контекст. Сето ова беше надополнето со информации собрани од други релевантни чинители како што се наставниците едукатори, директори на училишта и помошен кадар, заедницата и претставници на родителите, како што беше напоменато погоре.

### **3.2.2 Истражувачко прашање 2: Мапирање на политики и практики за подготовка на наставниците**

Испитувањето на второто истражувачко прашање поврзано со сегашната состојба во поглед на влезните, процесите и исходите од иницијалната и просефионалната подготовка на наставниците за инклузивно образование, е пристапено од општ плурализам и перспективите за еднакви можности (види претпоставка 3 во Прилог 4), притоа земајќи ја в предвид важноста на развојниот контекстот за инклузивните подготовки (види претпоставка 4 во Прилог 4). За испитувањето на сегашната подготвеност на наставниците, значи дека е важно да се види до кој степен сите влезни, процеси и исходи вклучуваат релевантни елементи за инклузија (на пр. индивидуализирани пристапи во учењето), како и да се пронајдат сите фокуси поврзани со ова прашање кои се релевантни за справување со студентите изложени на ризик - исклученост. Поради ова, извештајот ги анализира постоечките политики и практики во подготовката на наставниците, со цел да се идентификува до кој степен подготовките релевантни за социјалната инклузија се интегрирани во сите политики поврзани со инклузивното образование, а особено подготовката на наставниците (исто така, и дали постоечките политики и практики содржат имплицитни бариери за инклузивното

образование), како, и дали истите содржат афирмативен фокус на оние групи во регионот кои веќе долго време се магинализирани.

Мапирањето на политики вклучуваше прибирање информации за општиот контекст на подготовките на наставниците за инклузивно образование (на пр., политики за инклузија на потенцијално обесправени групи во образованието и обуките, општи подготовки на наставниците, итн.), како и политики и правила кои особено се однесуваат на подготовката на наставниците за инклузија (на пр., подготовки кои се однесуваат особено на инклузија во барањата за влез на наставничките факултети, стандарди за наставниците, стажирање, дозволи и унапредување).

Политиките на мапирање, претставени во овој извештај, вклучуваат преглед на иницијалните практики за подготовка и развој на наставниците, како и оние за професионално усовршување. Ова беше постигнато преку online анкета, преку деск-истражување, преку фокус групи и интервјуа со релевантни чинители. Слично на политиките за мапирање, постоечките секундарни извори на релевантни информации за иницијалната подготовка на наставниците и програмите за професионално усовршување имплементирани од разни локални и меѓународни НВО, како и идентификување на начини за континуирано и понекогаш неформално професионално усовршување, како што е учење преку вмрежување, ре-евалуација, итн.). Овие прашања беа наведени во колони, креирани да дадат насоки за прибирање на податоци во земјите.

Online анкетата беше креирана за да се приберат податоци за програмите за иницијална подготовка на наставниците. Замајќи ги в предвид истражувачките докази за карактеристиките на програмата, која им помага на наставниците да ги развијат компетенциите за инклузија (види претпоставки 5 и 6 во Прилог 4), Online анкетата за програмите вклучуваше прашања за студиите, практичното искуство, можностите за интеракција со семејствата, критичко размислување, разговори и дијалози, размислувања за природата на знаењето.

Дополнително на собраните податоци преку деск-истражувањето и анкетата, мапирањето на политиките и практиките, беше надополнето со квалитативни податоци собрани преку индивидуални и групни интервјуа и фокус групи со оние кои креираат политики и кои имаат богат фонд на информации, со оние кои ги дизајнираат студиите, наставници едукатори, наставниците, директори на училишта, претставници на заедниците, родители, итн. Овие стратегии ни овозможува следење на проблемите идентификувано преку деск-истражувањето и ни овозможи опсежен увид во различни перспективи на чинителите во поглед на практиките за инклузивно образование и улогата на наставниците.

### 3.2.3 Истражувачко прашање 3: Како да се подобри подготовката на наставниците

Во поглед на третото прашање, како постоечките практики и политики за иницијалното образование и професионалното усовршување, може да се подобрат, за да им се помогне на наставниците во понатамошно развивање на компетенциите за инклузија, а притоа земајќи ги в предвид националните извештаи за креирање политики (види претпоставка 7 во Прилог 4), овој извештај ги разгледува информациите собрани при мапирање на постоечките политики и практики со цел идентификување на подрачје за подобрување. Ова е спроведено, почитувајќи ги посакуваните компетенции за инклузивно образование, идентификувани во меѓународни истражувања и идентификуваните пречки во контекст на земјата.

Врз основ на резултатите од работата на терен и од деск-истражувањето, авторите, со поддршка на уредничкиот тим кој се состоеше од експерти за инклузија и обуки на наставниците во регионот, составија бројни препораки до различни чинители. Препораките, првенствени, имаат за цел да укажат на можните области за подобрување на иницијалното образование и професионалното усовршување на наставниците. Сепак, овие препораки, како и самиот извештај, треба да послужат како допринос кон пошироката политичка дебата за компетенциите на наставниците во контекст на социјалниот и културен диверзитет.

Препораките се групирани, врз основ на нивното значење за чинителите, во оние за тие што ја креираат политиката, наставниците едукатори, дизајнери на студии и наставниците. Исто така преку студиите на случаи за добри инклузивни практики, истакнати се и продискутирани примери во поглед на нивната важност и преносливост во целиот регион.

## 3.3 Методологија на истражувањето

Квалитативната стратегија која доминираше во истражувањето беше употребена за време на целата студија, за да се дадат одговори на прашања релевантни за политики и практики, нивното влијание и несаканите ефекти. Квалитативниот пристап овозможи достапност до податоци од секојдневното опкружување на истражувачите, како клучен инструмент за прибирање информации. Квалитативното истражување е дескриптивно и се занимава со процесот, а не само со исходите. Вклучува индуктивна анализа на податоци, од перспектива на учесниците, размислувања, претпоставки и гледишта искажани со нивни зборови.

Податоците во оваа земја беа прибрани преку:

- Прибирање и анализирање на квалитативни текстови и документи добиени преку деск-истражување
- Разговори со фокус групи
- Индивидуални интервјуа

### 3.3.1 Фаза на деск-истражување

Деск-истражувањето послужи како позадина на подоцнежното истражување на терен. Се заснова на сеопфатен преглед на современите истражувања поврзани со инклузивното образование, особено во поглед на улогата и компетенциите кои им се потребни на наставниците за да ја поддржат инклузивноста, политиките на ЕУ, законодавни документи и национални документи.

Деск-истражувањето покрива три тематски области:

- Контекст анализи
- Политики и практики за иницијалните подготовки на наставниците
- Политики и практики за професионално усовршување и континуиран професионален развој на наставниците

Контекст анализите имаат за цел да ја објаснат севкупната политика и закони, во кои се интегрирани подготовките на наставниците и инклузивното образование. Се фокусира на системот на образование, човековите права и правата на малцинствата, инклузијата и исклученоста во образованието.

Анализата на политиките и практиките за иницијалната подготовка на наставниците се стреми да понуди информации за законите и регулативите на програмите за иницијална подготовка на наставниците. Се фокусира на елементи поврзани со компетенциите за инклузивно образование во процесот на стекнување формална диплома, организацијата и управувањето со програмите за иницијално образование, нивниот дизајн, подготовки за менторство на студентите за време на нивната училишна пракса, уписни процеси, професионални стандарди и процеси за унапредување.

Анализата на политиките и практиките за иницијално образование на наставниците и континуирираниот професионален развој, ја зема в предвид општата состојба во земјата за професијата наставник, вклучувајќи: уписни процеси, професионални стандарди и процеси за унапредување, и регулативата и понудите на програми за професионално усовршување, релевантни за развојот на компетенциите на наставниците за инклузивно образование. Се фокусира на: опис на практиките, поделбата на вклученоста на инклузивното образование во секоја програма, информации за понудувачите на програми, нивните содржини, профил и број на учесници (каде беше достапно) плус процедурите за упис на ваквите програми; и други причини кои имаат за цел да ги поттикнат наставниците да ги развиваат своите компетенции преку иницијалните програми, а особено преку програмите за инклузивни образовни практики.

Деск-истражувањето вклучи преглед на разновидни примарни документи, иако имаше и солидна употреба на секундарните извори. Прегледаните материјали во деск-истражувањето, вклучуваа: соодветни закони или под-законски документи, национални и владини стратегии за инклузија или образование, со особено внимание на улогата на наставниците и нивното образование; политики или регулативи поврзани со наставниците, каталози или слични описи за програмите за иницијално образование; и сите други соодветни анализи, спроведени од други организации или индивидуи (односно секундарни извори).

Деск-истражувањето, беше спроведено од страна на тимот во земјата, помеѓу јули и септември 2009. Повеќето од користените и анализирани документи во оваа студија беа достапни на интернет. Останатите беа овозможени во соработка со Бирото за развој на образованието.

### 3.3.2 Фаза истражување на терен

Истражувањето на терен, е во центарот на квалитативниот пристап на истражувањето употребено во оваа студија, и истото им овозможи на истражувачите можност за разговори со наставниците од основно и средно образование, со директори на училишта, активисти од НВО и наставници едукатори, поврзани со сегашните програми и трендови за иницијален развој на наставниците за инклузивно образование. Исто така, овозможи и дијалог за потребите во земјата, пречките за инклузивното образование и очекувањата од истото, особено од перспектива на професионалните обуки на наставниците. Мисијата во земјата вклучуваше разновидни целни групи и соодветни алатки за да се постигнат посакуваните исходи.

Оваа мисијата се концентрираше на постигнување на три клучни целни групи, односно: наставници едукатори и обучувачи во (1) иницијалното образование и (2) програмите за професионално усовршување; наставници, родители и претставници на заедницата.

Истражувањето на терен, беше надополнето со е-анкета чија целна група беа наставниците едукатори во програмите за образование на наставници (подготовка на одделенски наставници, предметни наставници и обучувачи на наставниците во рамките на нивното професионално усовршување). Изборот на време кога беше спроведена е-анкетата, претставуваше една препрека, бидејќи училишната година сеуште на беше започната; и поради тоа учесниците не беа толку инволвирани, како што би биле во подоцнежен период од училишната година.

Наставниците едукатори, како и самите наставници беа запрашани: дали компетенциите за инклузивно образование завземаат одредена област во програмите за обука на наставници; степенот на интегрирање на прашањата за инклузија во програмите; перцепцијата на наставниците за ефикасноста на постоечките програми за обука на наставници во правец на развивање инклузивно образование; нивните перцепции за потребните компетенции за инклузивно образование.

Како резултат на ова, преку наставниците едукатори, самите наставници и студентите-наставници, беа собрани соодветните информации за развој на иницијално образование на наставниците и програми за професионално усовршување. Каде беше неопходно, беа интервјуирани индивидуални наставници едукатори и наставници кои поседуваат широк спектар на информации за да се произјаснат на прашањата релевантни за образованието и обуките на наставниците. Истражувањето на терен вклучуваше фокус групи кои беа составени од искусни наставници за инклузивно образование, од целата земја. Ове фокус групи опфатија различни опкружувања и прашања релевантни за инклузивното образование, а особено беа опфатени: перцепциите на учесниците за потребните компетенции за инклузивно образование, перцепциите на ефикасноста од подготовките за инклузивните практики во образованието (иницијалното и професионалното опкружување), примена на инклузивните практики (работи кои инклузивниот наставник ги прави во и надвор од училиштата), размислувања за учениците, знаењето, учењето и образовноста.

Овие фокус групи беа организирани со претпоставка дека наставниците со директно искуство се во позиција да ги евалуираат иницијалните обуки како и обуките за професионално усовршување и важноста на размислувањата на наставниците во обликување на практики и достигнувања. Учесниците за фокус групите, беа избрани по критериум да се има што е можно поразличен примерок на наставници од различни етнични позадини, урбани и селски училишта, и различни делови од земјата. Наставниците општо беа расположени да

учествуваат во разговорите на фокус групите, но постоја одредени бирократски потешкотии, бидејќи одобрувањата од Министерството и локалната самоуправа, понекогаш беа потребни доколку директорите одобрат активности во самите училишта.

Поинкави фокус групи беа оние со родителите и претставници на заедницата, со кои се разговараше на следниве теми: перцепција на компетенциите на наставниците потребни за инклузија; улогата на наставниците во промовирање на инклузивност; информации за практики и проблематики во соработка со училиштата (на пр. доброто на ученикот, дисциплинам достигнувањата на училиште, особени образовни потреби); како наставниците (и нивните инклузивни практики) влијаат на учениците особено и општо во општеството; и степенот до кој родителите и претставниците на заедницата можат да влијаат во донесување на одлуки на ниво на училиште.

Фокус групите со родителите и претставниците на заедницата им овозможија на овие чинители да ги произнесат своите погледи за концептот за инклузивно образование. Причината поради која беа консултирани е тоа што тие можат да дадат поддршка или притисок, за или против инклузија (на пр. родители кои бараат нивното дете да не се образува заедно со Ромските деца, или пак доколку членови на заедницата се пожалат дека скалите во нивното локално училиште, значат дека дете со церебрална парализа е приморано да посетува училиште за деца со посебни потреби кое е одалечено и до 200 км). Беше тешко да се вклучат родителите од социјално сиромашните групи, како Ромите, или пак родители од селските области, кои многу ретко земаат учество во училишните активности и се повеќе затворени во овој контекст. Секојдневната практика во ваква ситуација е да се овозможат стимулации за нивно учество, но оваа политика не беше дел од оваа студија.

Секундарната целна група за истражувањето на терен беа: директори на училишта и училишен помошен кадар (на пр. педагози, психолози), претставници од локалната власт, креатори на политики и одлуки на системско ниво, професори, и донации од невладини организации и претставништва (овозможувајќи дополнителни можности за обука во инклузивно образование и можности за предавање и учење во пилот програмите за инклузивно образование).

Студентите-наставници исто така беа анкетирани преку *online* анкета, но секундарните целни групи, најчесто беа интервјуирани лице в лице, по телефон или електронска пошта. Избраните индивидуи беа со цел, пружање информации и размислувања на важноста на компетенциите на наставниците во практиките за инклузивно образование. Дополнително, овозможија увид во тоа како тие ги гледаат своите улоги во: осигурување на развој на компетенциите на наставниците за инклузивно образование; и начини/средства за развој за понатамошно збогатување на компетенциите на наставниците во практиките за инклузивно образование. Учесството на претставниците од локалната власт и креаторите на политики на системско ниво, беше тешко да се овозможи, бидејќи често се правдуваа дека не се во можност да земат учество во истражувањето поради притисок на времето.

Директорите на училиштата и помошниот кадар беа интервјуирани за да се види како тие ги гледаат своите улоги за поддршка на наставниците во развојот на компетенции на инклузија и исклученост. Претставниците на локалната власт беа интервјуирани за да се направи увид во прашањата важни за инклузивното образование, кое се пружа на локално ниво. Тие исто така, беа запрашани за поддршката кои тие ја нудат (или пак знаат дека не се во можност да ја понудат) за инклузивно образование и улогата која тие им ја назначуваат на наставниците при имплементација на инклузивното образование во нивната локална околина. Во

меѓувреме, креаторите на политики на системско ниво се клучните чинители кои треба да обезбедат национални политики за инклузивно образование и позиционирање на улогата на наставниците и нивните компетенции во рамките на овие политики. Тие беа интервјуирани за да се поразговара за постоечките политики, посакуваните политики во областа, и начините за имплементација на ваквите политики. Студентите пополнија е-анкета, во која ги искажаа своите погледи, размислувања и подготовки за инклузивното образование и потребата од компетенции за инклузивното образование во нивната обука како идни наставници. Беа интервјуирани и невладините и донаторски организации, за да се слушнат нивните размислувања за сегашната одредба во земјата за образование на наставниците за инклузија, но, што е уште поважно, поддршката што ја пружаат за да им се помогне на наставниците да ги развијат компетенциите и практиките за инклузија, преку формални студии и практично искуство во пилот програмите. И покрај тоа што овие учесници беа наводно оние кој најлесно се добиваат, тие исто така беа и најпретпазливите и многумина од нив побараа да не се снима интервјуто.

### 3.4. Учесници

Намерен примерок беше употребен да се одберат учесниците, целни индивидуи од соодветни клучни групи за да се обезбедат различни перспективи. Четири фокус групи беа спроведени со наставниците и две со родители и претставници на заедницата. Учесниците беа од различни етнички позадини и предаваа на ученици од различен етнитет. Две фокус групи со наставници беа спроведени во Дебар, град западниот дел на земјата со мнозинство на албански ученици, наспроти македонската, турската и ромската заедница. Друга фокус група ги опфати наставниците од училиштата во селските средини западно од Скопје, и уште една, од приградска област источно од Скопје. Фокус групата со родителите, се оддржа во Шуто Оризари – ромска населба во Скопје, и уште една мешана средба во Дебар. Имаше и интервјуа со претставници на локалните власти; седум со членови на училишно раководство; 10 со наставници едукатори; пет студенти-наставници, четири креатори на политики од високо ниво и шест претставници на НВО. Учесниците беа од различни делови на земјата, со различна етничка и јазична позадина (најчесто Македонци и Албанци, и по некои Турци и Роми). Како дополнување, 11 наставника, девет наставници едукатори и 15 студенти-наставници дадоа свои одговори на е-анкетата.

## 4. СЕВКУПЕН КОНТЕКСТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИНКЛУЗИЈАТА

### 4.1 Контекст

Во поранешна југословенска Република Македонија, изминатата декада донесе нови закони, политики и стратегии кои се фокусираа на различни аспекти на социјалната инклузија, но не пости премистлива политика за инклузивното образование. Инклузијата е сватена како многу важно прашање поради нераздвојниот диверзитет во земјата. Според последниот попис: 64,2% од населението во земјата се етнички Македонци; 25,2 % етнички Албанци; 3,8% етнички Турци; 1,8% Бошњаци и 0,5% Власи. Секоја заедница која се состои од 20 % или повеќе од населението на општината, има право во сите нивоа на образование да се образува на својот мајчин јазик или прв јазик. Во изминативе години, има значаен напредок кон зголемување на поделбата помеѓу македонските, албанските и ромските заедници. Сепак, во случај на ромска заедница, причините зошто сите ромски ученици се ставени во исто одделение, се различни, како што ќе биде образложено подолу. Прилог 2 дава понатамошни информации за образовниот систем во земјата.

Во отсуство на систематски решенија, вредно е да се напоменат неколку проекти поврзани со инклузивното образование. Ко-финансирањето договор помеѓу Министерството за труд и социјална политика, Фондот за образование на Ромите, и особено учеството на локалните власти, доведе до пораст на проектот *Инклузија на деца Роми во јавни предучилишни установи*. Ова ја поддржа инклузијата на децата Роми во предучилишното образование во 20 општини од 2005. Програмата *Животен почеток* на УНИЦЕФ, исто така придонесува за предучилишното образование, а има основано и Центар за ран детски развој во 20 општини од 1997. На ниво на основно образование, Фондацијата институт отворено општество – Македонија (ФИООМ) спроведува иницијатива за образование на Ромите која поддржува меѓукултурно образование во седум основни училишта сместени во три града, и поголем опфат преку проектот *Еднакви образовни можности за децата Роми*, кој овозможи дополнителни инструкции и училишни набавки за отприлика 1700 ученици и обука на наставници во 10 основни училишта во девет општини од 2007. Најпосле, на ниво на средно образование, во периодот од 2005-2009, ФИООМ го имплементираше проектот *Алијанса за вклучување на Ромите во образованието*, кој овозможи финансиско и училишно менторство за 657 Ромски ученици од средните училишта.

Овие проекти се веројатно неиздржливи во отсуство на зголемена финансиска обврска од локалните и државните власти. Има одредени подобрувања во овој поглед, преку учество на општините се овозможува повисок степен на ко-финансирање за инклузија на децата Роми во јавните предучилишни установи и преку Министерството за образование и наука, кое за прв пат учествуваше во финансирање на *Алијансата за вклучување на Ромите во образованието*, во училишната 2009-2010 година. Исто така, од големо значење беше и публикацијата на документот „Чекори кон интегриран образовен систем“, на Министерството за образование и наука и Високиот комесар на ОБСЕ за национални малцинства во октомври 2009. Овој документ воспоставува владина стратегија за промовирање на можностите за меѓуетничка интеракција во образованието преку курукулум и воннаставни активности за учениците кои следат настава на различни јазици. Документот вклучува и подглавје кое помовира иницијална обука на наставниците за меѓукултурно образование, како начин за подготовка на наставниците да се справат со чувствителните прашања и да промовираат толеранција.

Многу од релевантните документи се потпираат на Охридскиот рамковен договор од 2001, кој ефективно поставува една поширока агенда за зголемување на учеството на етничките Албанци во локалната и национална власт, како и еднаквост на другите заедници.

Освен преку закони, во поранешна југословенска Република Македонија, образованието е покриено и со Националната стратегија за намалување на сиромаштијата 2002, Националниот план за акција за родова рамноправност 2007, Програмата за заштита на детето 2009, и Програмата за социјална заштита 2009. Националната стратегија за намалување на сиромаштијата го разгледува прашањето во три различни подглавја и се справува со несоодветно образование, како причина и последица за сиромаштијата, додека пак, Националниот план за акција за родова рамноправност повикува на реформи на учебниците и мерки за промена на доминацијата на еден род наспрета друг во одредени професии. Програмите за детска и социјална заштита помалку се осврнуваат на образованието.

Охридскиот рамковен договор повикува за употреба на мајчиниот јазик во основното и средното образование и наведуваат финансирање на универзитетско образование на јазиците кои ги зборуваат најмалку 20% од населението, а образованието на малцинстава е исто така опфатено со Стратегијата за Ромите во Република Македонија 2004. Во 2009, Министерството за труд и социјална политика вовеле условен кеш трансфер за да го подобри пристапот кон новото задолжително средно образование за семејствата кои примаат социјална помош. На ниво на универзитет, постојат етнички квоти кои имаат за цел да го потпомогнат уписот на малцинствата. Образованието на учениците со посебни потреби е опфатено во Националната стратегија за деинституционализација на услугите за социјална заштита 2007.

Националната стратегија за развој на образованието го покрива периодот 2005 – 2015 и опфаќа прашања за инклузија, вклучувајќи: недискриминација, подобрен физички пристап до училиштата преку мерки за транспорт; зголемено учество на образованието преку кампањи за подигање на свеста кај етничките заедници; проширување на опфатот на предучилишното образование; и проширување на задолжителното основно образование од осум на девет години. Имплементацијата на стратегијата е во тек и некои елементи на инклузија предвидени во законот почнуваат да се спроведуваат, како што се: финансиска поддршка за семејствата кои примаат социјални бенефиции и чии деца посетуваат училиште, мерките за транспорт за учениците од поодалечените делови; и задолжително средно образование. Програмите на Владата на Република Македонија за 2006-2010 одат чекор напред, побарувајќи задолжително средно образование и одредби за учебници. Во меѓувреме, прашањето за инклузија и еднаквост (вклучувајќи демократија, недискриминација, почит кон индивидуалните разлики, културниот диверзитет и интеграција на учениците со посебни потреби) е опфатено во засебно подглавје во Концептот за деветгодишно основно образование 2007. На ниво на средно образование, Министерството за образование и наука донесе одредби за изборни активности на теми поврзани со Граѓанска култура (во гимназиските училишта) и Културна за заштита, мир и толеранција (во гимназиските и стручните училишта). Националниот образовен акционен план од Декадата за инклузија на Ромите, го нагласува пристапот до школарина и подучување за Ромите, и повикува на законска обврска за воведување дополнителни предавања.

Законот за инклузија споменува општи услови во Уставот, Закон за заштита на детето од 2002, и Законот за социјална заштита од 2006.

Уставот ги претставува универзалните права за образование и наведува дека основното образование е задолжително и бесплатно (Член 44), Законот за заштита на детето, во меѓувреме, се концентрира на предучилишното образование. Законот за социјална заштита наведува дека децата кои живеат надвор од своето биолошко семејство поради развојни проблеми и проблеми со однесувањето, ќе им биде овозможено основно и средно образование. Законот за антидискриминацијата, во моментот се подготвува од страна на Министерството за труд и социјална политика, за усвојување кон крајот на 2009.

Законот од 2008 за промовирање и заштита на правата на заедниците кои сочинуваат помалку од 20% од населението во Република Македонија, ги набројува основното, средното и високото образование како области каде важат правата на заедниците (Член 3) и им гарантира на членовите на сите заедници право на образование на нивниот јазик на сите нивоа во согласност со законот (Член 5). Во случен контекст, Законот за употреба на јазиците кои ги зборуваат најмалку 20% од граѓаните на Република Македонија и во единиците на локалната власт (исто така од 2008) го наведува националното образование како област каде јазиците на малцинствата можат да се употребуваат и приложува детали за употребата на јазиците во сите нивоа на образование (соодветно на ова, Член 2 и дел 14).

Одредбите за инклузија, исто така, даваат простор за законска рамка на образованието. Законот за основно образование, посветува значајно внимание на прашањето за инклузија, вклучувајќи универзалност, недискриминација, културен диверзитет, настава на јазикот на малцинствата, интегрирање на учениците со посебни образовни потреби, дополнителна настава и бесплатен транспорт за ученици кои живеат на повеќе од 2 км одалеченост од најблиското основно училиште (или за тие со посебни образовни потреби). Законот за средно образование, исто така, забранува дискриминација и гарантира настава на јазикот на малцинствата (Член 3-4), со Законот за измени и дополнувања на законот за средно образование од 2007, правејќи го средното образование задолжително и бесплатно (Член 1). Законот кој се однесува на овие нивоа од образованието, исто така забранува истакнување на религиозни и политичко партиски симболи во училиштата.

Севкупно, законите и политиките се развиени на начин со кој се зголемуваат можностите за згрижување на различните потреби на учениците. Сепак, реалноста на учење и поучување покажува голема разлика помеѓу политиките и практиките. Во рамките на системот за општо образование постојат одделни јавни училишта или одделни одделенија во јавните училишта за ученици со посебни потреби или за ученици кои припаѓаат на јазичните малцинства. Децата и младите кои не се згрижени од родителите се образуваат во одделни училишта (но не одделни оделенија во рамките на постоечките училишта) раководени од државата. Националното законодавство исто така дозволува и оснивање на приватни училишта, секуларни и религиозни. И покрај тоа што образованието е една од областите опфатени со континуираниот процес за децентрализација во земјата, напредокот до денес е незначителен.

Населението кое најчесто страда од исклученост од образовниот систем, вклучува деца од руралните области (особено членови на етничките заедници и девојчињата), Роми и избеглици. Девојчињата кои се етнички Албанки и етнички Туркињи, се особено ранливи во руралните области, бидејќи се испишуваат од училиште за да кога ќе станат адолесценти, во обид да ја зачуваат својата невиност. Овој феномен, исто така, може да се види и кај Ромите, кои најчесто живеат во урбана средина. И покрај тоа што веродостојни податоци не се достапни, веројатно е дека Ромите од Косово<sup>62</sup> се сметаат за најбројни избеглици во земјата. Во секој случај јасно е дека ромските деца избеглици, од кои најповеќето живеат во претежно ромска заедница, Шуто Оризари, во главниот град, почесто посетуваат одделнија исклучително за избеглици, честопати во одделни згради/училишта од учениците кои не се Роми.

**Comment [S1]:** Kosovo is first mentioned on Page 13, please place the footnote there if it is not present (I may have missed it as it is also mentioned several times in the footnotes prior to page 13).

## 4.2 Компетенции на наставниците за инклузивно образование

Инклузивното образование, како такво, од страна на образовните професионалци и од пошироката публика во земјата, се подразбира како образование на ученици со посебни потреби. Ова е претежно резултат на проектните активности во изминативе години, кои ја проширија оваа перцепција во јавноста, а прашањето за компетенциите на наставниците и обуките на наставниците за инклузивно образование, најчесто се подразбираат на основ на оваа претпоставка. Оваа перспектива, понатаму е зајакната преку сегашни проекти, за да овозможи подобро инклузивно образование за учениците со посебни потреби.

<sup>62</sup> Како што е дефинирано со Резолуцијата на Советот за безбедност на ОН 1244.

Учесниците во разговорите не споменаа ништо за пошироките компетенции за инклузија, наведени во теоретската рамка од оваа студија, како што се: оддржување високи очекувања без разлика на позадината на учениците, разбирање на социјалната и културна димензија на образованието и придонесот на образованието во развојот на сеопфатни општества; давање насоки и поддршка на сите ученици; ефективно работење со помошниот кадар; разбирање на размислувањата на наставниците и како истите влијаат на поучувањето и односите со различни ученици; и прифаќање на фактот дека знаењето треба да се цени и да биде создадено од ученикот и обратно (види Прилог 3). Учесниците изгледаа несвесни за факторите на исклученост и за можните начини за справување на истите преку образованието. Според мислењето на авторите, постои голема потреба од подигање на свеста за социјалните и културни димензии на образованието и за овозможување на можности за наставниците да ги рефлектираат своите вредности и компетенции за инклузија.

И покрај тоа, што постои долга историја за мултикултурен живот во земјата, свесноста и разговорите за подобро инклузивно образование во контекст на социјалниот и културен диверзитет, е на некој начин пропуштено.

Концептите кои недостигаат, вклучуваат: помагање на студентите да се развијат во активни учесници во општеството; да ги разберат факторите кои креираат кохезија и исклученост во општеството; да ги разберат социјалните и културни димензии на образованието; и да го разберат доприносот на образованието за развој на сеопфатни општества. Додека наставниците, тврдеа дека ги поседуваат и практикуваат овие компетенции, севкупниот разговор наведе дека овие димензии за инклузија најчесто недостасуваат.

Перцепциите на наставниците за тоа дали ги поседуваат овие компетенции или не, варираат, едни наставници се сигурни дека ги поседуваат и постојано применуваат во текот на својата работа. Други пак, беа повеќе само критични:

*“НЕ СЕ ЧУВСТВУВАМ СПОСОБНА ДА РАБОТАМ СО УЧЕНИЦИ СО ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ, НИТУ ПАК СО ОНИЕ СО ПОСЕБНИ ПОБАРУВАЊА.” (НАСТАВНИК, ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)*

*“РАБОТИМЕ СО ТОЛКУ МНОГУ УЧЕНИЦИ, И СЕКОЈ ОД НИВ ИМА ПОТРЕБА ЗА РАЗЛИЧЕН ПРИСТАП, НЕШТО ШТО НЕ МОЖАМ ДА ГО ПОСТИХНАМ.” (НАСТАВНИК, ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)*

Сепак, и покрај тоа, што наставниците се гледаа себеси повеќе од способни да практикуваат инклузивно образование, (освен за образование на ученици со посебни потреби), анализите на перцепциите на учесниците од другите целни групи, ја поставуваат веројатноста од потреба на овие аспекти на практика.

### 4.3 Пречки за инклузивно образование

Деск-истражувањето и интервјуата со различни целни групи на проектот, овозможуваа авторите да можат јасно да ги идентификуваат бариерите за поинклузивно образование:

*Физички поделби помеѓу децата.* Еден од главните предизвици на инклузивното образование во посебниот национално етно-политички контекст, е поделбата на учениците според јазикот на наставата, што во поголемиот дел е еднакво на етничка поделба. Освен поделбите по јазик на настава, некои училишта имаат направено одделни паралелки за ромските ученици. Во други случаи, учениците Роми се дистрибуирани во посебни училишта каде се нерамномерно застапени, додека пак децата со ментален или физички хендикеп не се во

#### Comment [S2]:

This is Goce Decliev, but I don't know if this refers to a place name, school name or university name in this context.

The other labels in the document appear to have place references rather than institutions but it might be worth checking.



Also, I removed the gender references in these tags as no other document had these.

#### Comment [S3]:

This is Goce Decliev, but I don't know if this refers to a place name, school name or university name in this context.

The other labels in the document appear to have place references rather than institutions but it might be worth checking.



Also, I removed the gender references in these tags as no other document had these.

можност да одат на училиште. Оваа поделба по етника линија и јазик е веројатно најголемата закана за развој на сеопфатно општество.

*Недостаток на разбирање.* Очигледно непостои јасен и општо прифатен концепт за инклузивно образование кое овозможува сите ученици преку еднакви можности да ги развијат своите капацитети. Всушност, разбирањето на инклузијата, како што беше најчесто искажано од страна на наставниците и наставниците едукатори, е дека тоа е едноставна интеграција на учениците со посебни потреби во образовниот процес. Недостатокот на разбирање се состои од: на големо распространети предрасуди и стереотипи во општеството; недостаток на континуираност во политиката, како резултат на постојаните промени на владата и администрацијата; недоволни консултации на креаторите на политики со експерти во оваа област; и неповрзаност помеѓу реформите за задолжително образование од една страна и содржината на образовниот курикулум за наставниците од друга.

*“КОГА СИСТЕМОТ НЕ Е ДОБАР, ПРОЕКТИТЕ СЕ ЗАЛУДНИ” (ПРЕТСТАВНИК НА ДОНАТОРСКА ОРГАНИЗАЦИЈА, СКОПЈЕ).*

Анализите на одговорите на наставниците во оваа студија, покажаа дека постојат стереотипи и предрасуди кон образовниот потенцијал на децата од ранливите групи. Предрасудите се исто така видливи и во одговорите на другите образовно поврзани учесници во студијата, како што се министерства, локалните власти и наставниците едукатори. Оваа перспектива има уништувачко влијание на инклузијата во целост, и недостатокот на свест помеѓу наставниците значи дека нема да ја прифатат нивната одговорност за инклузија на сите ученици во рамките на училишните активности и вон наставното образование. Ова очигледно има влијание на образовните практики, и покрај тоа што повеќето наставници ќе ја изјават својата поддршка за инклузија на сите групи, и ќе кажат дека веруваат во образовноста на секое дете, а во суштина мала претпазливост е додадена: ‘верувам во образовноста на секое дете, во рамките на неговите капацитети,’ со наметнати импликации дека тие капацитети се лимитирани. Според ова, и покрај тоа што инклузијата изгледа дека добро напредува, во земјата, на декларативно ниво, висинските докази во пракса покажуваат поинаква слика.

*Несоодветно академско образование.* На наставниците едукатори им недостига распространета свест за потребата да овозможат квалитетно образование за сите, при што иницијалното образование честопати не ги обезбедува вештините за инклузивно образование, честопати цитирано од наставниците, наставниците-студенти и наставниците-едукатори. Системот за обуки на наставниците, претендира во праксата да стане дидактички и авторитативен (ако не и во теоријата), со тоа што има многу малку можности преку примери да се изучуваат интерактивните методи на предавање. Се на се, малку механизми се воспоставени за да ги променат гледиштата, како оние искажани од идниот наставник во Скопје, кој кажа дека нема поента во охрабрување на луѓето со посебни потреби и оние кои го говорат јазикот на етничките заедници, да станат наставници:

*“...БИДЕЈЌИ ЌЕ ИМ БИДЕ НАВИСТИНА ТЕШКО ДА ЈА СПРОВЕДУВААТ НАСТАВАТА.”*

*Недоволно практично искуство.* Иако праксата е задолжителен дел од иницијалното образование, честопати е спроведена само формално поради недостатокот на интерес од училиштата и наставниците. Како што објасни еден претставник на донаторска организација:

*“СТУДЕНТИТЕ ЈА СМЕААТ ЗА НЕРЕЛЕВАНТНА [...] ИЛИ ЕДНОСТАВНО НЕИНТЕРЕСНА.”*

Наставниците, пак, рекоа дека се принудени да започнат со работа, необучени, со само неколку практични наставни часови.

*Недостаток на мотивација за професионален развој.* Податоците собрани во оваа студија, за постоечките подготовки на наставниците (претставени во дел 5) наведуваат дека иницијалното образование не ги подготвува наставниците со потребните вештини за инклузивно образование. Исто така, постојат малку стимулации за наставниците, за да се здобијат со вакви вештини во текот на својата кариера, без санкции за дискриминаторно однесување, ниту пак награди за наставниците кои се стремат кон професионален развој. На крај, наставниците го гледаат својот статус како постојано се намалува, а со тоа страдаат и нивните работни услови. Обуките и праксите за инклузивно образование не се критериум за професионално подобрување. Иако постои закон за континуиран професионален развој на наставниците, имплементацијата не е целосно ефективна.

*Мал сразмер на наставник-студент.* Исполнети училници во училиштата, споени со отсуството на законски одредби за асистенти во наставата, ги доведува наставниците да веруваат дека нивните капацитети се премногу искористени, до границите каде што е веројатно, дека индивидуалното внимание потребно да се овозможи квалитетно образование за сите ученици, нема да биде возможно, дури и наставниците да ги поседуваат соодветните компетенции за инклузивно образование.

Многу аспекти на пречките за инклузија се поврзани со фактот дека не постои вистински изборен процес или конкурс за наставни работни места (како што е објаснето во дел 5.2). Ова најчесто се должи на исходите, со променлив статус на професијата наставник во општеството, во последната декада, како резултат на социјалните промени, економските и политичките фактори.

## 5. МАПИРАЊЕ НА ПОДГОТОВКАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИЈА

Овој дел истражува како наставниците се подготвени и поддржани да развиваат компетенции за инклузивното образование. Го разгледува опсегот во кој тековните начела и постапки на иницијалното образование и професионалното усовршување предвидуваат можности за наставниците кој ќе се одразат врз прашањата поврзани со образованието во контекст на диверзитет и развој на релевантната компетенција во пракса. Овој дел исто така истражува каков поттик постои за да се придонесе до општо задоволство и мотивација на наставниците да учат и развиваат нови вештини, како што се статусот во општеството и платите. Најпрвин, во предвид се земаат подготвителните начела за иницијалното образование, организацијата и содржината, а потоа обуките за професионално усовршување и можностите за професионален развој. Резултатите од двата вида се користат да се формулираат препораките за подобрување на севкупните начела и постапки за подготовка на наставниците, презентирани во следниот дел.

### 5.1 Иницијално образование

Наставниците се образуваат на универзитетите кои се акредитирани од Одборот за акредитација каде што учествуваат претставници од универзитетите и од Владата. Наставниците и сиот останат кадар од основните и средните училишта во земјата се вработени од локалната власт, освен во „државните училишта“ кои всушност се посебни училишта за ученици кои имаат потешкотии со учењето и се со посебни потреби како и училишта за талентирани ученици кои покажуваат посебен интерес во државата во области како физичко образование, музика, балет и уметност. Наставните постапки и начела воглавно се законодавно регулирани и валидни во земјата. Наставниците во основното и средното образование имаат правен статус на „државни службеници“ (освен оние наставници од неколку приватни училишта). Процедурата за вработување на наставниците е преку јавен оглас за вработување. Во основните училишта, директорот на училиштето ја донесува конечната одлука по предлог на училишниот одбор. Во средните училишта, јавниот конкурс или оглас води до предлог од конкурсната комисија пред директорот на училиштето да ја донесе конечната одлука. Сите вработени треба да положат испит за државни службеници после едногодишна пробна работа како дел од процесот за вработување. Нема одредена квота која е експлицитно наведена за наставници со посебно потекло. Во член 4.2 од Охридскиот рамковен договор е наведено дека работодавачите во јавната администрација треба да имплементираат мерки кои ќе обезбедат правична застапеност на заедниците во сите централни и локални јавни тела. Членовите на некои заедници се задоволувачки застапени во образовниот систем, но некои помали заедници не се застапени.

Широко прифатено размислување во врска со инклузивното образование во земјата исклучително е само за образованието на учениците со посебни потреби. Главната причина за ова се многуте проекти неодамна направени кои го раширија оваа согледување во јавната сфера. Ова е важно за истражувањето како целина, бидејќи ова согледување ја обои природата на дискусиите на фокус групата и индивидуалните интервјуа. Иако опсежните сфаќања за инклузивното образование употребени во ова истражување беа секогаш

објаснувани на почетокот на дискусиите, претходното искуство и размислување на испитаниците заедно со нивниот недостиг на искуство поврзани со пошироката дефиниција, во дискусиите генерално резултира насочувајќи се кон учениците со посебни потреби. Нивото на познавање изгледа особено ниско помеѓу наставниците од одалечените училишта и училиштата во руралните средини, каде што значаен број на наставници размислуваат за инклузивното образование претставено од следниве изјави:

*„ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА СОДРЖИНАТА И ТЕМИТЕ НЕ ГИ ОБРАБОТИВМЕ ЗА ВРЕМЕ НА ОБУКАТА“ (НАСТАВНИК, ДЕБАР)*

*„ОБРАЗОВАНИЕТО ДА ГИ ПОДОБРИ НАСТАВНИТЕ МЕТОДИ ЗА ПРЕДМЕТИТЕ КОИ ГИ ПРЕДАВАМЕ“ (НАСТАВНИК, БРАТСТВО)*

Овие ретки реакции покажуваат примери на погрешно толкување на инклузивното образование со тоа што ги вклучуваат техничките образовни проблеми. Изгледа дека обуката за наставници за инклузивно образование, наставниците ја сфаќаат како вклучителен елемент за постоечките студиски програми. Меѓутоа, интересно е да се спомене дека некои наставници се веќе свесни дека инклузивното образование исто така е начин на кој ги предаваме сите предмети.

Наставниците ги искажуваат своите чувства дека нивната професија е помалку почитувана отколку во минатото и во споредба со другите професии во јавните служби кои вработуваат лица со високо образование. Деновиве дури и нивното согледување за наставничката професија е конфузна. Додека многумина сеуште професијата ја гледаат како благородна, исплатлива и престижна, две декади од транзицијата и социо-економското раслојување доведоа до пораст на согледувањата дека трудот не се вреднува и не се почитува од општеството. Ова во голема мерка е поврзано со изборниот процес на студент наставник со тоа што предавањето веќе не ги привлекува најдобрите ученици и повеќето кандидати за образовните факултети имаат подпросечни оценки од средните училишта.

Всушност не постои значајна селекција на студенти за наставници за курсевите за наставници така што единствен влезен услов е успешно завршување на средното образование. Ова, се спојува со големите квоти за запишување, што значи „селекција“ која всушност не се случува. Всушност, вистинската селекција се случува само на неколку факултети во Република Македонија и никоја од нив не се однесува на образованието за наставници.

Додипломски студии се услов за вработување како наставник и сеуште сите факултети за наставници во земјата моментално имаат наставен план за 4 годишни студии (т.е. магистерски студии) иако засега да се има магистерски студии не даваат предност во однос на вработувањето.

Постојат различни институции за образование на одделенски и предметни наставници. Предшколските и одделенските наставници од 1<sup>во</sup> и 4<sup>то</sup> одделение (5<sup>то</sup> одделение во девет годишен основен образовен циклус) се обучуваат на Педагошкиот факултет (Факултет за образование). Не постојат важни селективни критериуми за одделенските наставници на Педагошкиот факултет. Во исто време, наставниот план за предметните наставници во голем дел се исти како и регуларниот наставен план за различните области од студиите, иако некои студенти можеби избрале да ја завршат факултативно „наставната програма“ на психологија, педагогија и наставна методика. Не постои влезен услов за оваа програма на кој било факултет.

Во училиницата, наставниците користат вообичаени педагошки методи имајќи избор од 2-3 учебници одобрени од Министерството за образование и дозволено им е да користат дополнителни материјали соодветно со програмата. Од наставниците се очекува да ја следат програмата изработена од Бирото за развој на образованието и најчесто не им е дадена можност да го прилагодат наставниот план. Во исто време, оценувањето на учениците воглавно се врши од индивидуалниот наставник иако екстерното оценување беше имплементирано од 2009 година за да се евалуираат оценувањата на наставниците.

Истражувањата на терен извршени за ова истражување предлага поширок консензус така што во иницијалното образование подготовката на наставниците за инклузивното образование во земјата воглавно е неадекватно. Повеќето одговори на учесниците не се рефлектираа многу на поттикнување на компетентноста на наставниците за практично предавање во контекст на социјален и културен диверзитет даден во дел 3.3. Дискусиите со наставниците открија доминантни мислења дека иницијалното образование им дава само општо знаење во врска со содржината која треба да им биде пренесена на учениците, со сите останати компетенции (вклучувајќи но не се ограничени за оние поврзани со инклузивното образование) развиени повеќе или помалку самостојно во тек на нивното работно искуство. Ова размислување беше поделено од скоро сите едукатори на наставници од иницијалното образование кои земаа учество во ова истражување. Едукаторите на наставници од иницијалното образование ги оценуваат постоечките образовни програми за наставниците обезбедувајќи доволна обработка на проблемите во инклузивното образование и во тој план изразија сознанија за потребата за реформи на наставниот план. Меѓутоа, нивните идеи за деталите на потребните реформи не беа многу добро развиени и беше остварен мал консензус од тековните реформи преземени од Министерството за образование за време на изминатите две декади.

Студентите наставници ги искажуваат своите погледи за обуката за иницијалното образование, слични како и наставниците и едукаторите на наставниците од иницијалното образование. Тие забележале дека студискиот наставен план е преоптоварен со информации поврзани со предметите и дека не им е дадена помош да го развијат знаењето, вештините и подготовките потребни за инклузивното образование. Тие исто така забележале дека многу мал напор е направен за да им се обезбеди контакт со вистинска наставна пракса. Всушност, постоечкиот модел за обука на наставници значи дека многу студенти воопшто не се сметаат себеси за идни наставници, додека сите студенти (освен оние одделенски наставници на образовните факултети) имаат ист наставен план за научните студии од таа област. Таму каде што студентите себеси не се гледаат како наставници, тие едвај можат да имаат релевантна перспектива за проблемите на обуката на наставниците. Тоа исто така значи дека наставниците често не се психички подготвени за нивната улога како наставник. Во моменталната ситуација таа обука всушност започнува кога тие ќе почнат да работат како наставници и тоа се базира на личното искуство во непостојани услови.

Во споредба со други извештаи за недостиг од иницијална подготовка за инклузивното образование, членовите на училишната управа укажуваат на недостигот од барања во врска со инклузивната обука на наставниците во процедурата за вработување. Улогата и алатките достапни на управата во овој контекст значајно се обликувани од повисоки одредби кои наметнуваат многу ограничувања во практичниот процес. Конечно родителите исто така негативно го оценуваат нивото на подготовка на наставниците. Ова оценување се базира на нивното незадоволство бидејќи не се запазени образовните потреби на нивните деца, како и

нивните согледувања дека постојат несоодветни можности за учество на родителите во животот на училиштето:

*„НИЕ ОБИЧНИТЕ ЛУЃЕ НЕ СМЕ ВИСТИНСКИ ЗАПРАШАНИ ШТО МИСЛИМЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАШИТЕ ДЕЦА“  
(РОДИТЕЛ, ДЕБАР)*

На најосновното ниво, ставот на наставниците за правата укажуваат на несоодветноста на иницијалната подготовка за инклузивното образование, но нивното сфаќање на овие права и недискриминација се појавуваат како област на конфликтни погледи: наставниците често изјавуваат дека денешните ученици имаат повеќе права од потребното, додека едукаторите на наставниците од иницијалното образование забележуваат дека наставниците имаат недостиг од доволно образование во оваа област. Родителите често искажуваат дека правата на децата понекогаш се кршат, вклучувајќи ги правата на еднакви можности за постигнување на образовните цели или правата да бидат сигурни и заштитени од физичко насилство од други деца.

Како што учесниците во образовниот процес не се добро информирани во врска со филозофијата на инклузивното образование и сродните компетенции, можеби и не за изненадување тоа што многу од релевантните компетенции се многу погрешно разбрани. Повеќето наставници изјавуваат дека поседуваат способност да ги изработат наставните стратегии за индивидуалните потреби на ученикот и да користат различни форми на оценување за да им помогнат на учениците да научат да ја подобрат наставата, но нивните објаснувања за тоа како тие ова го имплементираат покажува дека тие едноставно го снижуваат критериумот на оценување отколку да го прифатат нивниот пристап. Една од последиците на оваа широко распространета пракса е дека на многу ученици со посебни образовни потреби им е потребно напредување од едно одделение до следното додека не дојдат до ниво каде што им недостига вештината која им е потребна за да продолжат. Во тој момент тие стануваат фрустрирани и нивните чувства на несоодветност драматично влијаат на нивната самодоверба како и за сопствената слика. Оваа пракса исто така е екстремно проблематична од гледиштето на наставниците во подоцнежните одделенија од основното образование, кои се соочуваат со наизглед нерешлив проблем:

*„ШТО МОЖАМ ДА СТОРАМ КОГА ДОБИВАМ УЧЕНИК ВО ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ КОЈ НЕ ЗНАЕ ДА ЧИТА И ПИШУВА?“*

*“НАСТАВНИЦИТЕ ВО ПОНИСКИТЕ ОСНОВНИ ОДДЕЛЕНИЈА ГИ ПОМИНУВААТ УЧЕНИЦИТЕ ВО ПОВИСОКИ ОДДЕЛЕНИЈА ОД СОЖАЛУВАЊЕ, НО КАКО МОЖАМ ЈАС ДА ГИ НАУЧАМ ЗАЕДНО СО ДРУГИ ЗА ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЈА?“ (НАСТАВНИК, БРАТСТВО).*

Можеби уште попроблематична е ситуацијата на „приспособувањето на наставниот план за индивидуалните ученици“. Иако многу наставници го искажуваат својот став дека ова е способноста која тие ја поседуваат и пракса, нивото на системот на носителите на одлуките укажуваат дека таквото приспособување ретко е можно поради строгите одредби кои ја раководаат содржината што треба да се научи. Како резултат, приспособувањето може единствено да се изрази во изборот на дополнителните теми кои треба да се научат во училиницата.

Друго недоразбирање е видно во врска со „можноста да се користат различни форми на оценување за да им се помогне на учениците да ја научат и подобрат наставата“. Во пракса оваа компетенција е главно намалена со симболите кои се употребуваат за замена на броеви во описното оценување.<sup>63</sup> Според тоа, на пример, ☺, ☹ и ☹ се многу добро разбрани и се замена за нумеричките оцени 5, 3 и 1 (соодветно). Дополнителниот доказ за недоволна компетентност во оваа област доаѓа од следниве изјави:

*„ИМА ПРЕДМЕТИ КАКО МАТЕМАТИКА, КАДЕ ШТО РАЗЛИЧНИ ФОРМИ НА ОЦЕНУВАЊЕ НЕМОЖАТ ДА СЕ КОРИСТАТ И ТРЕБА ДА ПОСТОЈАТ САМО ЕДЕН ИЛИ ДВА МОДЕЛА НА ОЦЕНУВАЊЕ.“ (НАСТАВНИК, ДЕБАР)*

Слични проблеми се појавија во врска со други клучни компетенции за инклузивното образование. На пример, наставниците генерално го искажуваат нивното верување дека тие се „способни да ги оддржуваат високите очекувања без обзир на потеклото на учениците“ и дека „веруваат во образувањето на секој ученик“ исто така и во „можноста да се подобрат способностите на сите ученици“. Во исто време, меѓутоа, размислувањата како овие искажани од наставниците од Дебар беа релативно чести:

*„НИЕ ИМАМЕ ВИСОКИ ОЧЕКУВАЊА ОД НИВ, НО СЕ РАЗБИРА ВО ОПСЕГОТ НА НИВНИТЕ МОЖНОСТИ“.*

Очекувано, дискусијата за компетентноста „да може да се препознаат посебните потреби на учениците и да им се овозможи или да се побара помош“ зазема највеќе време и на интервјуата и на фокус групите, обезбедувајќи корисна илустрација за степенот до кој наставниците се подготвени да ги почитуваат разликите и да охрабрат максимум достигнување од секој ученик, во зависност од способноста, карактерот и културолошкото потекло.

Повеќето наставници рекоа дека тие не се едуцирани и обучени да работат со ученици со посебни потреби, често во контекст на одрекување од одговорност за образованието на ваквите ученици:

*„НИЕ НЕ ДОБИВАМЕ ИНФОРМАЦИИ ПРЕКУ ПРОЦЕДУРАТА НА ЗАПИШУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ И НИКОЈ НЕ НЕ ПРЕДУПРЕДУВА ДЕКА ОДРЕДЕН УЧЕНИК ИМА ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ, ТАКА ШТО СМЕ ДОВЕДЕНИ ВО СИТУАЦИЈА ТОА ДА ГО ОТКРИЕМЕ ДОДЕКА РАБОТИМЕ. НО РОДИТЕЛИТЕ ТРЕБА ДА НЕ ПРЕДУПРЕДАТ“.* (НАСТАВНИК, ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)

*„ЈАС ИСТО ТАКА ИМАМ ТАКОВ УЧЕНИК ВО ОДДЕЛЕНИЕТО И ТОА НИ ПОПРЕЧУВА ВО ПРЕДАВАЊЕТО И УЧЕЊЕТО. НАВИСТИНА МНОГУ МИ Е ЖАЛ ЗА ТОЈ УЧЕНИК, НО ДИРЕКТОРОТ ТРЕБА ДА ГО РЕШИ ОВОЈ ПРОБЛЕМ“.* (НАСТАВНИК, БРАТСТВО)

*„ТАКВИТЕ УЧЕНИЦИ СЕ АГРЕСИВНИ И ИМ ПРЕЧАТ НА ОСТАНАТИТЕ УЧЕНИЦИ. ЈАС ИМАМ ЕДЕН УЧЕНИК ВО ОДДЕЛЕНИЕТО, НО ЗА СРЕЌА ТОА СЕМЕЈСТВО СЕ ОТСЕЛИ“.* (НАСТАВНИК, БРАТСТВО)

Покрај посебните компетенции потребни за инклузивното образование, друга област која демонстрира несоодветност на иницијалната подготовката за инклузивното образование воопшто е поделбата на работната сила помеѓу наставници и училишен стручен персонал. Наставниците и стручниот персонал генерално не се свесни за безрезервните можности и потенцијали на подготовката од стручниот персонал. Иако повеќето наставници ја опишуваат позитивно нивната соработка со педагозите, психолозите и советодавниот персонал за посебни потреби, нивното мислење за оваа соработка (воглавно исто мислење имаат и членовите на стручниот персонал) достигнува до продолжување на долгорочна пракса на одделување на учениците со посебни потреби од другите ученици. Според тоа, кога наставниците доаѓаат до заклучок дека тие имаат проблем со некој ученик, тој ученик е

<sup>63</sup> Во Република Македонија описното оценување се користи само за ученици од прво до четврто одделение

отстранет од училиницата под претпоставка во корист и на самата индивидуа и на останатите ученици во училиницата. Стручниот персонал во главно работи со децата во одделни канцеларии каде што тие го извршуваат оценувањето на детето, обидувајќи се да го корегираат проблемот и да му обезбедат на наставникот соодветна препорака како да постапува со ученикот. Со други зборови: проблемот се оценува за поединото дете, а не за некој недостаток во квалитетот на наставната средина. Дури и кога е направена со најдобри намери, ова физичко одделување на учениците со посебни потреби од другите ученици ги зајакнува стереотипите за улогата на стручниот персонал и искуството на учениците наидува како казна и страдање од обележување како резултат на етикетирање.

Ова обележување придружено со училишен советодавен персонал исто така се проширува и надвор од училишната средина. Некои наставници пријавиле дека многу родители не сакаат да прифатат дека нивното дете има потреба од дополнителна помош:

*„НЕМАМЕ ПОДДРШКА ОД САМИТЕ РОДИТЕЛИ. ТИЕ НЕ САКААТ ДА НИ КАЖАТ ДЕКА НИВНОТО ДЕТЕ Е РЕАЗЛИЧНО. НИЕ ТОА МОРАМЕ ДА ГО ЗЕМЕМЕ ВО ПРЕДВИД И ДА ГИ ИСПРАТИМЕ ДО СОВЕТОДАВНИОТ ПЕРСОНАЛ. НО ПОСЛЕ ТОА УЧЕНИКОТ ЌЕ КАЖЕ ДОМА ЗА ТОА И ТОГАШ РОДИТЕЛИТЕ ДОАЃААТ ТУКА СО СЕРИОЗНИ ОБВИНУВАЊА, ИЗЈАВУВАЈЌИ ДЕКА НИЕ НАСТАВНИЦИТЕ НЕ ТРЕБА ОВА ДА ГО ПРАВИМЕ И ДЕКА НИЕ НЕ СМЕ ВО ПОЗИЦИЈА ДА БАРАМЕ ПОМОШ ОД ПСИХОЛОГ ЗА НИВНОТО ДЕТЕ БИДЕЈЌИ НА НИВНОТО ДЕТЕ НЕ МУ ТРЕБА ПСИХОЛОГ“. (НАСТАВНИК, ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)*

Ваков вид на нерешливи ситуации придонесува многу наставници да изградат став дека единственото соодветно место за многу ученици со различни или посебни потреби е во специјализирана установа.

Сепак сериозните недостатоци опишани погоре, професионалните обучувачи и носителите на одлуки на системско ниво учествуваат во истражувањата на областите за ова истражување забележаа подобрување во некои способности за инклузивното образование. Со „користењето на различни форми на оценување за да им помогнат на учениците да ја научат и подобрат наставата“, на пример, значаен напредок и беше припишан на реформите имплементирани преку програмата на формативното оценување. Други способности во кои соговорниците забележаа подобрување беа: „препознавање и почитување на културни и индивидуални разлики“ и „разбирање на различните вредности одржани од учениците и нивните фамилии“. Многу е веројатно дека овие подобрувања произлегуваат од зголеменото нагласување на мултикултурализмот во општеството како целина. Меѓутоа, важно е да се спомене дека додека националното општество е културолошки различно, коегзистенцијата помеѓу различните етнички заедници е во голема мера паралелна.

На системско ниво, моментално нема стратегиски план да се развие поширок видик за инклузивноста во образованието. Локалните иницијативи во врска со инклузијата или поддржуваната пракса во училиштата се ретки и не се добиени со текот на времето.

Постои површна соработка помеѓу невладините организации и државните институции, но ова ниво на соработка не го остварува потенцијалот што може и треба да се постигне. Поддршката од повеќето невладини организации е посветена на ограничената поддршка на учениците Роми и учениците со посебни потреби.

## 5.2 Професионално усовршување

Во земјата моментално постојат неколку облици на програми за подготовка за професионално усовршување за наставници и училишен персонал. Првиот вклучува системски пристап, вообичаено организиран од Бирото за развој на образованието – Владина институција која е под Министерството за образование и наука – креирано да достигне до

сите училишта во земјата и да се осигура дека сите се обезбедени со исти материјали и инструкции. Меѓутоа, улогата на Бирото вообичаено тешко се поврзува со тековните проблеми со наставните планови така што тоа остава мал простор за воведување различни предмети, особено оние поврзани со инклузијата.

За време на последните две декади националниот образовен систем имаше корист од придонесите од значаен број на домашни и меѓународни организации во професионалното усовршување на наставниците. Овие невладини и меѓународни иницијативи ја имаа предноста што можеа да ја креираат обуката за различни проблеми за потребите на дадено училиште или заедница, помагајќи им на наставниците да ги подобрат соодветните компетенции во нивното вистинско опкружување. Односите предметите за инклузивното образование нагласени од невладините иницијативи за обуките на наставниците за професионалното усовршување во земјата вклучуваат: интеркултурно образование, образование за социјална правда, училишно подобрување и диверзитет, интерактивни наставни методологии.

Обуката на наставниците за професионално усовршување организирано и раководено од невладините иницијативи воглавно е со многу добар квалитет, но овој облик на обука за професионално усовршување ги има основните неповолности на непостојаност и неможноста да се обезбедат системски решенија. Појасно, повеќето од овие можности за професионално усовршување е обезбеден за ограничен број на училишта и наставници, кои неуспеле да бидат инклузивни на ниво на системот. Згора на тоа, каде што селективните обуки за професионално усовршување се придружени од недостаток на дистрибуција, тоа може да резултира со фрустрација на дел од наставниците кои не се вклучени на обуката:

*„ИМАШЕ ОБУКА САМО ЗА ОНИЕ НАСТАВНИЦИ КОИ УЧЕСТВУВАА НА ПРОЕКТОТ.“ (НАСТАВНИК, ДЕБАР)*

Од неодамна, Бирото за развој на образованието акредитираше неколку иновативни програми за обука за професионално усовршување во рамките на Проектот за модернизација на образованието.<sup>64</sup> Во 2009 година беше имплементирана нова програма за професионално усовршување<sup>65</sup> за да се подобри наставата по математика и писменоста во државата. Програмата беше развиена како резултат на лошо достигнување на националните ученици на меѓународните тестови по математика и писменост. Еден позитивен аспект на проектот беше вклученоста на 15 членови персонал од Бирото за развој на образованието кои присуствуваа на обуката за да обезбедат поддршка за наставниците низ целата земја. Наставниците ментори ја започнаа програмата за да ги поддржат другите наставници за време на школската година 2009 – 2010.

Друга методска програма ментор-наставник се очекува во образовниот проект за животни вештини на УНИЦЕФ кој што е моментално две години во својот план за да обезбеди обука за наставници и професионални услуги во училиштата кои учествуваат на проектот. Меѓутоа, слични поранешни искуства за прогресивни шеми базирани на менторство не беа целосно успешни и таквите обиди да се дојде до што поголем број на наставници може да биде загрозувана од недостиг на професионално препознавање дадена на оние наставници кои

<sup>64</sup> Проектот за модернизација на образованието беше имплементирано во Р. Македонија од 2004 – 2009 година, со финансиска помош од Светска Банка

<sup>65</sup> [http://www.ykai.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:programme-trains-macedonian-teachers-in-effective-child-friendly-education-methods&catid=1:latest-news&Itemid=50](http://www.ykai.org/index.php?option=com_content&view=article&id=111:programme-trains-macedonian-teachers-in-effective-child-friendly-education-methods&catid=1:latest-news&Itemid=50) (пристапено на 9.11.2008)

присуствувале на обуката за професионално усовршување. Како резултат на тоа наставниците не се многу мотивирани кон овие „дополнителни обврски“ како што може да се посака.

Размислувањата на наставниците за обуката за професионално усовршување се разликува во зависност од нивното место на живеење. Наставниците од помалите градови, големите градови и предградијата едвај имаат сознание дека постои обука за професионално усовршување и тие всушност не знаат што е добро или лошо за обуката или какво влијание таа може да има. Тие се дури и помалку свесни како професионалното усовршување е поврзано со инклузивната пракса. Многу од наставниците учествувајќи во истражувањето на областа извшена за ова истражување изјавија дека многу малку обуки се достапни и дека не сите наставници добиваат можност да учествуваат на нив.

*„ВО НАШЕТО УЧИЛИШТЕ ИМА НАСТАВНИЦИ КОИ НИКОГАШ ДОСЕГА НЕ БИЛЕ НА ОБУКА ОД БИЛО КАКВА ПРИРОДА“.*  
(НАСТАВНИК, БРАТСТВО)

*„ЈАС РАБОТАМ ВЕЌЕ 20 ГОДИНИ И НИКОГАШ НЕ СУМ БИЛ НА ОБУКА“.* (НАСТАВНИК, ДЕБАР)

Воглавно овие наставници кои учествувале на обуката за професионално усовршување согледуваат дека обуките се корисни иако во дискусиите со фокус групата тие не секогаш беа во можност да ги поврзат оние обуки со некоја особена вредност или способност што можеби ги развиле како резултат на обуката. Оваа врска изгледа дека е највидлива во случајот со Проектот за модернизација на образованието и проектот Училиште по мерка на детето на УНИЦЕФ. Додека наставниците го цитираат проектот за модернизација на образованието како добра пракса врз основа на тоа што им помага подобро да ги определат целите и да планираат поинаков пристап за учениците во согласност со нивните способности, за детските друштвени училишта е изјавено дека им помогнале на наставниците да ги развијат компетенциите поврзани со инклузивното образование, родовата еднаквост, мултикултурализмот и формативното оценување кои всушност се главните цели на проектните активности.

*„ВО НАШЕТО УЧИЛИШТЕ ПО МЕРКА НА ДЕТЕТО НАПРАВИМЕ МНОГУ ЗА МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМОТ ВО НАШЕТО УЧИЛИШТЕ“* (НАСТАВНИК, ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)

Некои наставници се помалку убедени од придобивките од учеството на обуките за професионално усовршување. Тие ова го согледуваат како товар како дополнителни барања за кои тие едноставно не се спремни да ги прифатат. Најчесто цитираната причина во објаснувањата на ова гледиште е отсуството на лична добивка од обуката преку дополнителното знаење и компетенции:

*„ДАЛИ ЌЕ РАБОТАМ ИЛИ НЕМА ДА РАБОТАМ Е СЕ ИСТО, СИТЕ ДОБИВАМЕ ИСТА ПЛАТА И ИМАМЕ ИСТ ТРЕТМАН“*  
(НАСТАВНИК, БРАТСТВО)

Според училишното раководство (вклучувајќи ги психолозите и педагозите) контактирани за ова истражување, наставниците не се соодветно подготвени за инклузивното образование за време на нивното иницијално образование. Потребата за обука за професионално усовршување е очигледна од фактот дека вработувањето на нови наставници не вклучува услови за обука во инклузивното образование и за одделенските и за предметните наставници. Предметните наставници имаат неколку можности да го искушат индивидуализираниот пристап кон учениците за време на наставната пракса бидејќи тие доаѓаат во различни одделенија за секоја практична сесија. За време на иницијалното образование подготовката на наставникот е структуриран да работи со хипотетички просечен ученик, со очекувања дека ова ќе ги опфати сите ученици. И покрај тоа охрабрувачки е да се

види дека многу од изјавите од училишната управа се дека инклузијата и индивидуализираниот пристап се присутни во многу училишни документи вклучувајќи ги годишните програми, развојните програми и статутите.

*„НАШЕТО УЧИЛИШТЕ ЈА ПРОМОВИРА ЕДНАКВАТА ИНКЛУЗИЈА ЗА СИТЕ УЧЕНИЦИ“ (НАСТАВНИК ЗА ПОСЕБНИ ПОТРЕБИ, БИТОЛА)*

*„СИТЕ УЧЕНИЦИ СЕ ЕДНАКВО ПРИФАТЕНИ ВО ВРСКА СО НИВНАТА ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ, РЕЛИГИСКИ ВЕРУВАЊА ИЛИ СОЦИЈАЛНИОТ СТАТУС“. (ПСИХОЛОГ, ВЕЛЕС)*

Воглавно, училишното раководство е заинтересирано за можностите за професионалното усовршување на надворешните проекти и тие самоволно волонтираат во нивните училишта. Во исто време училиштата нудат помош во форма на стручна литература, вклучувајќи книги, списанија и интернет содржини. Други форми на внатрешно организирани развојни можности за професионално усовршување спомнати од училишното раководство вклучуваат внатрешни работилници, состаноци со професионални наставнички групи (кој ги предаваат истите или слични предмети), демонстрација на часови и менторство на нови наставници. Според училишното раководство сите овие активности помагаат во изградбата на наставничките капацитети за инклузивното образование.

Училишното раководство избра добра и корисна пракса за развој на способностите а инклузијата во тековните проекти како што се детските друштвени училишта (со својот специјален фокус за инклузивниот процес), проекти посветени на инклузијата на учениците Роми во образованието и чекор по чекор проектот на невладината организација со истото име. Тие ставаат посебен акцент на важноста на стручните наставнички групи и споделувањето на искуството во овие групи. Инклузијата на учениците од чувствителниот сектор (на пр. деца на самохран родител, од различни етнички заедници или со различен социјален статус) исто така се согледува како добар пример на практичен професионален развој кој ја поттикнува способноста и позитивните ставови за инклузијата. А што се однесува за учениците со посебни потреби и таленти, училишното раководство воочило дека моментално нема пракса за работа со која било категорија на ученици.

*„ТАЛЕНТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ ВООШТО НЕ СЕ ИДЕНТИФИКУВААТ И НАСТАВНИЦИТЕ НЕ СЕ ОДНЕСУВААТ КОН НИВ СООДВЕТНО“. (НАСТАВНИК ЗА СПЕЦИЈАЛНИ ПОТРЕБИ, БИТОЛА)*

Училишното раководство и презентираше следниве идеи за подобрување на обуката за професионалното усовршување за способностите на наставниците за инклузивното образование:

- Тековна комуникација помеѓу наставниците од различни училишта;
- Професионални состаноци со советници од Бирото за развој на образованието;
- Стручна литература со информации и анализи за релевантните искуства во други земји;
- Стимулација за учество на обука за професионално усовршување;
- Анкета со оценување на потребите на наставниците на обуката;
- Евалуација на наставниците пред и после обуката, и
- Оценување на успехот за професионалниот развој.

Родителите во фокус групите искажуваат општо незадоволство за начинот на кој предаваат наставниците.

*„ТИЕ ТРЕБА ДА ПРЕДАВААТ НА ПОИНТЕРАКТИВЕН НАЧИН“. (РОДИТЕЛ, ДЕБАР)*

*„ПОРАНО ПОВЕЌЕ ГИ ОБЈАСНУВАА ЛЕКЦИИТЕ, СЕГА САМАТА МОРАМ ПОВЕЌЕ ДА РАБОТАМ СО МОЕТО ДЕТЕ ДОМА“.  
(РОДИТЕЛ, ДЕБАР)*

*„ТИЕ САМО ИМ КАЖУВААТ НА ДЕЦАТА РАБОТИ. УЧЕНИЦИТЕ НИКОЈ НЕ ГИ ПРАШУВА ШТО СФАТИЛЕ, А ШТО НЕ СФАТИЛЕ.  
(РОДИТЕЛ, ДЕБАР)*

Родителите исто така искажаа загриженост во врска со начинот на кој наставниците ја гледаат својата улога, известувајќи за случаи на нетолерантност, ученици кои се исклучени од наставата затоа што немале учебник и честите отсуства на наставниците влијаат негативно во сфаќањето на наставата во врска со предметот што го предаваат.

Друго прашање идентификувано како проблем од страна на родителите е постојаното исклучување и расната подвоеност на учениците Роми, без оглед на многуте декларации и мерки изработени од властите. Како што беше известно во Дебар<sup>66</sup> и потврдено од други автори, постојат случаи каде што некои одделенија се направени исклучително за ученици Роми одвоени од одделенијата резервирани само за етнички Македонци или етнички Албанци. Во врска со овие случаи некои родители укажаа на трендот помеѓу учениците етнички Македонци да ги напуштаат институциите кои се третираат како Ромски училишта (т.е. училишта кои го посетуваат ученици Роми) да се запишат во етнички хомогени училишта во кои учат само етнички Македонци.

*„ТИЕ ГИ СТАВААТ СИТЕ УЧЕНИЦИ РОМИ ВО ЕДНО ОДДЕЛЕНИЕ И ВООПШТО НЕМА РОМИ ВО ДРУГИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА,  
ЗОШТО? (РОДИТЕЛ, ДЕБАР)*

Претставниците на невладините и на донаторските организации идентификуваа значителен број на проекти фокусирани на обезбедување обука за професионално усовршување и развој на наставниците. Меѓутоа и покрај обемот на релевантните проекти, испитаниците во оваа категорија посочија бројни пречки во промовирањето на инклузивното образование преку обуката за професионалното усовршување и развој на наставниците. Овие пречки воглавно за системското ниво се дискутирани во дел 4.4.

Едукаторите и обучувачите за професионалното усовршување цитираат неколку карактеристики за обуката за професионалното усовршување што им помага на наставниците да го развијат знаењето, вештините и карактерот за инклузивното образование. Најважно меѓу овие е потребата да се има индивидуализиран пристап во работата со учениците, поврзано со внимателен и тековен мониторинг на нивните постигнувања, интереси и можности. Обуката за стереотипите и предрасудите кон сите чувствителни групи исто така се соопштуваат за да се обезбеди добар терен за подобра инклузивна пракса.

*„ДОКОЛКУ НАСТАВНИКОТ ГО ЗНАЕ ЕТНИЧКОТО И СОЦИЈАЛНО ПОТЕКЛО НА УЧЕНИЦИТЕ, ТОА ЌЕ ИМ ПОМОГНЕ ВО ПЛАНИРАЊЕТО И ИМПЛЕМЕНТИРАЊЕТО НА АКТИВНОСТИТЕ ЗА ДА ИМ ОВОЗМОЖАТ НА УЧЕНИЦИТЕ ДА ГО ДОСТИГНАТ СВОЈОТ МАКСИМАЛЕН ПОТЕНЦИЈАЛ“: (ОБУЧУВАЧ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО УСОВРШУВАЊЕ, СКОПЈЕ)*

Од друга страна, предрасудите кон чувствителните групи, недостиг на знаење и одговорност кон образовниот процес во делот на наставниците, заедно со пристапот во образованието „просечен ученик“ се согледуваат како главни бариери во развојот на способностите на наставниците за инклузија.

---

<sup>66</sup> Мал град во западниот дел од земјата, во кој децата Роми посетуваат одделенија во кои се предава на Албански или Македонски јазик.

На улогата на локалната власт се почесто се гледа како на помошна задача отколку како на една од почетните инклузивни постапки. Претставниците на локалната власт воглавно се согласуваат дека поддршката од локалната власт најчесто се состои од различни партнерски донатори за подобрување на училишната инфраструктура за да се направат попријателски места за сите ученици. Тие поставуваат еднаква важност во процесот на осигурување дека сите ученици го посетуваат училиштето, со посебен фокус на учениците Роми кои покажуваат тенденција да бидат најголем ризик на исклучување. Претставниците на локалната власт исто така ја цитираат координацијата со невладиниот сектор во активностите како запишување деца кои не посетуваат училиште и организирање на отворени дискусии со родителите на предшколските деца со цел да се подигне свеста во врска со важноста на образованието.

Со посебно внимание кон обуката за професионалното усовршување, нашите испитаници од локална власт можеа да споменат два случаја на директна вмешаност на локалната власт во промовирање на инклузивно образование. Во првиот случај, Општина Штип планира да отвори училница за ученици со аутизам и да испрати наставник за посебни потреби на стручна обука во друг град каде што веќе постои таква училница, додека вториот случај вклучува курс по Албански јазик понуден на наставниците и заинтересираните граѓани во Општина Гостивар.<sup>67</sup>

Како целокупен одраз, социополитичките фактори значат дека образованието и школството во земјата е значително поделено по етнички линии. Учениците прогресивно се одделуваат во моноетнички одделенија со моноетнички распореди и постојат исклучително голем број на моноетнички училишта, во спротивност со имплицираниите барања на инклузивното образование. Ова претставува исклучително поголеми предизвици за обучените наставници да се справат со диверзитетот во училницата, тековната интеракција со пошироката училишна средина и изготвување на активен придонес во образовната политика.

Практичното предавање во земјата сеуште е под силно влијание на застарените модели на обука за иницијално образование структурирани насекаде учејќи ги просечните ученици. Постојаните стереотипи и предрасудите кон чувствителните групи исто така придонесуваат за неадекватноста во подготовката на наставниците во иницијалното образование, заедно со незадоволството со променливиот статус и растечките барања од професијата. Овие фактори комбинирани со строгото сфаќање на професијата и улогата на наставникот во општеството резултираат со тоа што многу наставници стануваат колебливи да го сменат нивниот пристап и да ја прифатат нивната лична одговорност за резултатите од предавањето на секое дете со тоа што претпочитаат да изнајдат изговор и да ја префрлат одговорноста на родителите, да го поддржат персоналот и централните институции.

Накратко, нема задоволувачка стратегија и програма подготвени да ги развијат отсутните способности за инклузивното образование во обуката на наставниците за иницијалното образование и професионалното усовршување. Во отсуство на стандарди на државно ниво за наставничката професија, самиот наставник е оставен да одлучи во тоа што тој верува дека е добра наставна пракса (и што е добро за следната генерација) и како тоа да го постигне во училницата. Одговорот на следниов наставник јасно демонстрира ниска

---

<sup>67</sup> Мнозинството од населението во Гостивар е Албанско. Повеќето училишта се управувани од Албански директори и Албанскиот јазик е официјален јазик во општината.

мотивација во врска со слабата сатисфакција со нивниот стаус, примања дури и нивната улога во образовната структура:

*„НАСТАВНИЦИТЕ НЕ СЕ ДОВОЛНО ПОСВЕТЕНИ НА СИТЕ УЧЕНИЦИ. МОЖЕБИ ПОРАДИ САМИОТ ОБРАЗОВЕН ПРОЦЕС, НИЕ НАСТАВНИЦИТЕ СМЕ МАРГИНАЛИЗИРАНИ, НЕ СМЕ ОВОЛНО ПЛАТЕНИ ЗА ДА САКАМЕ ДА РАБОТИМЕ ПОВЕЌЕ СО УЧЕНИЦИТЕ. ИНАКУ СЕКОЈ НАСТАВНИК МОЖЕ ДА РАБОТИ ПОВЕЌЕ СО ТИЕ УЧЕНИЦИ НА КИ ТОА ИМ Е ПОТРЕБНО“.*  
(НАСТАВНИК, БРАТСТВО)

Доколку нема подобрување на работната сатисфакција на наставниците и не им се понуди социјалниот статус, не е разумно да се очекува наставниците да ги сменат нивните работни навики и да го направат националното образование поинклузивно. Додавајќи се повеќе барања и обезбедувајќи незначителна дополнителна поддршка единствено ќе доведе до фрустрација и отпор. Имајќи го ова на ум, потребна е системска соработка помеѓу Министерството за образование (особено Бирото за развој на образованието), универзитети кои ќе понудат обуки за наставниците и невладините организации активни во полето на образованието со цел да се подобри праксата на наставниците и образовната средина во целост. Оваа соработка треба да изработи и материјален и нематеријален поттик за присвојување и јавно прогласување на инклузивното образование на сите нивоа, вклучувајќи ги креаторите на политиката и едукаторите на наставниците инволвирани во изготвувањето на ефикасните стратегии и програми за подобро обучени наставници.

## 6. ЗАКЛУЧОЦИ, ПРЕПОРАКИ

Следниве заклучоци и препораки се донесени од авторите на ова истражување врз основа на собраните податоци за време на истражувањето:

Општеството во Република Македонија има мултикултурализам во сржта на својот идентитет бидејќи овде низ историјата коегзистирале различни етнички заедници. Оваа коегзистениција низ вековите обезбедила искуства за диверзитет во секојдневниот живот кој треба да ја примат инклузијата како интегрален елемент во националниот образовен систем. Меѓутоа посебните чувствителни групи сеуште се активно исклучени од образовниот процес од различни фактори поврзани со пристапот кон образованието и оптимизирање на учењето на секое дете.

Оваа ситуација значи дека има потреба од системски пристап кон прашањата поврзано со инклузијата на сите нивоа во образовниот процес. Инклузијата треба да се повторува како сеопфатна филозофија на образованието во најфундаменталните нивоа на препознавање на правото на образование како основно човеково право. Креаторите на политиката и универзитетите мораат да достигнат повисоко ниво на разбирање и соработка за ова да биде постигнато. Високото образование треба да ја постави цврсто инклузијата во наставниот план и најдобрата појдовнаточка да биде системскиот вовед во предметите во сите обуки на наставниците во иницијалното образование.

Пропишаните мерки во останатите членови на ова истражување се предложени како први чекор во нагласувањето на бариерите на инклузијата наброени во дел 4.4 и поопширно кон порастот на нивоата на инклузијата во националниот образовен систем.

### 6.1 Креатори на политика

Мора да има подобрена координација меѓу Бирото за развој на образованието и универзитетите кои обезбедуваат обука на наставници во иницијалното образование за да ја

редизајнираат обуката за иницијалното образование и да се осигураат дека едукаторите на наставниците имаат јасни сфаќања за инклузивното образование за да го поткрепат нивното предавање. Изведувачите на обуката исто така мораат да бидат свесни за современите интерактивни наставни методологии и да ги зголемат формите на оценување со цел да се обезбеди соодветен избор на наставен персонал со добар квалитет. Згора на тоа, законодавството треба да се развие во однос на обуки и вработување на наставни асистенти со цел да се зголеми индивидуализираното внимание во училиницата со подигање на соодносот наставник – ученик.

Пристапот кон образованието мора да се подобри за членовите на чувствителните групи, бидејќи ова е еден очекуван резултат на инклузивниот образовен систем, кој исто така формира важна почетна точка. Присуството на диверзитет во образовниот систем е голем мотиватор за инклузивната наставна политика и пракса, го промовира интегрираното општество и ја превентира сегрегацијата.

Наставниците треба да бидат охрабрувани да ги подигнат можностите за професионално усовршување преку финансиски понуди и други бенефиции за завршување на релевантната обука.

Континуитетот во развојната политика може да се охрабри преку постојаност и преку мониторинг на релевантните проекти од Бирото за развој на образованието, независно од честите промени во владата. Собраните податоци во овој процес можат да служат како објективна основа за одлуки за зголемување и за систематизација на успешните пилот програми на национално ниво. Може да се основа посебно наменски центар за обука кој ќе осигура дека соодветната обука е достапна наезависно од владата, така што ќе направи чекор од прокетно базираниот систем до поодржлив формат. Министерството повика на ваков чекор така што ова ќе ја исполни потребата често цитирана од наставниците.

Физичките поделби помеѓу учениците мора да бидат намалени и вклучителноста на образовниот систем се зголемува преку постепена трансформација на посебните училишта во ресурсни центри. Овие центри можат да обезбедат поддршка за интеграцијата на учениците со дополнителни помошни потреби во редовни училишта и ќе помогнат генерално да се развие инклузивната образовна пракса.

## **6.2 Наставници обучувачи/едукатори**

### **6.2.1 Иницијално образование**

Заедничко толкување на концептот за инклузивно образование треба да биде усогласено и дисеминирано на сите нивоа од образовниот систем.

Успешна дисеминација на заедничко толкување на инклузивното образование, зависи од соодветната иницијална подготовка на наставниот персонал на наставничките факултети. Откако ќе се постигне посакуваното ниво на свесност помеѓу иницијалните едукатори, елементите на инклузивното образование ќе започнат да преовладуваат во курикулумот за образование на наставници.

Понатаму, на поранешна југословенска Република Македонија и се потребни иновации во пристапите за предавање. Треба да се одалечат од сегашниот скоро ексклузивен акцент на содржините на предметот кон фокусирање на вештините, вредностите и ставовите како дел од концептот на компетенциите. Оваа промена, побарува систематски обуки со цел

иницијалното образование на наставниците да ги развива вештините потребни за ефективен развој на компетенциите на студентите и да ги прифатат нивните нови професионални идентитети и улоги.

Иницијалното образование на наставниците едукатори, исто така треба да осигура дека студентите-наставници, имаат повеќе можности да научат преку набљудување или правење. Ова треба да вклучува, но не и да биде лимитирано на: предавања во училиници кои ќе бидат надгледувани; разговори во индивидуални или мали групи со ментор-наставници; следење на предавањата на студентите колеги; директна работа со обесправени студенти; и моделирање на стиловите за инклузивно предавање.

Улогите и задачите на училишниот професионален кадар треба да бидат редефинирани за да овозможат нивно присуство, достапност и активно учество во предавањето. Онаму каде психолозите, педагозите, советниците за деца со посебни потреби и социјалните работници, се одблису инволвирани со сите деца, пречките помеѓу децата и помошниот персонал ќе паднат, а влијанието од нивната работа ќе стане значително ефективно.

### **6.2.2 Професионално усовршување**

Не постојат национални стимулации кои ги охрабруваат наставниците да земат учество во иницијалните обуки (препачани во дел 6.1 погоре). Стимулациите на ниво на училиште треба да го поврзат учеството во акредитирани обуки преку финансиски или други поволности. Систематските обуки за стереотипи и предрасуди се клучни за развој на компетенциите на наставниците за инклузивно образование и обука во оваа област, и истите треба да бидат развојни и предмет на континуирано следење.

Формалните обуки треба да бидат дополнети со следења и одредба за поддршка која би им помогнала на наставниците да го применат знаењето стекнато од обуките од секојдневната работа во училиницата. Понатаму, програмите за обука за професионално усовршување треба да бидат дизајнирани за да обучат ментор-наставници, кои потоа ќе можат да осигурат дека сите наставници во сите училишта ќе добијат обуки во приоритетни области и ќе научат да го рефлектираат истото во нивната практична работа.

Онаму каде е можно, професионалното усовршување треба да биде организирано за мешани групи на наставници. Организацијата на воннаставните активности со групи од мешан етницитет, јазик и род треба да бидат вклучени како тема за обука. Наставниците треба да бидат изложени на ваков вид непроценливи можности за учење во разновидни групи, преку размена или заеднички иницијативи за професионален развој на наставниците во регионот.

## **6.3 Наставници**

На ниво на индивидуален наставник, најважен фактор за инклузивно образование е да се развие внатрешна мотивација при изборот на кариерата. Целосна промена во парадигмата е потребна во поглед на наставниците за нивната професионална улога во општеството, нивната одговорност за образовните исходи на сите ученици и за охрабрување на интересите на учениците за образовните активности во и надвор од училиницата. Ваковот вид на

суштинска промена, исто така побарува и многу работа на ставовите во рамките на поширокото општество.

Креаторите на политики и обучувачите треба да усогласат дека заедничко толкување за инклузивното образование е достапно и насекаде дисеминирано, и од наставниците кои ќе поминат соодветни обуки ќе се очекува да го усвојат ова толкување како нивно и соодветно да го применуваат во праксата. Секое ограничено толкување на инклузијата како соодветно само за ученици со посебни потреби, промвора пасивност од страна на наставниците, овозможувајќи им да ги префрлат одговорностите за квалитетно образование на специјализираните работници и институции, па дури и на родителите на детето.

## ЛИТЕРАТУРА

Acedo, C. (2008). 'Inclusive education: pushing the boundaries.' *Prospects*, 38, 5-13

Агенција за државни службеници, (2001). Етички кодекс за државните службеници, Скопје

\_\_\_\_\_, (2004) Дополнување на етичкиот кодекс на државните службеници, Скопје

Booth, T. and Ainscow, M. (eds.), (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, Routledge Falmer, London

Delčeva Dizdarević, J., Adamčeska, S., and Damovska, L., (2006). 'National Report – Macedonia', in: Zgaga, P. (ed), (2006) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana

European Commission (2005). *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](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](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)

European Commission. (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. COM (2008) 865 final

European Training Foundation (2007). *Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice. Executive Summary*. European Training Foundation.

Florian, L. and Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.

Framework Agreement, web page [accessed 10 March 2003], 2001, available at [www.president.gov.mk/eng/info/dogovor.htm](http://www.president.gov.mk/eng/info/dogovor.htm).

Gancheva, Y. (ed.), (2008). *Child Poverty Study in FYR Macedonia*, UNICEF, Скопје

Lesar, I., Čuk, I. and Peček, M. (2006). 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), 387-399.

Министерство за финансии, (2002). *Национална стратегија за намалување на сиромаштијата во Република Македонија*, Скопје

Министерство за образование и наука, (2004). *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005-2015*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2004). *Наставен план за гимназиското образование*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2005). *Насоки за програмирање, организирање и реализирање на слободните часови на училиштето*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2005). *Концепција за деветгодишното основно воспитание и образование*, Скопје

**Comment [S4]:** Please can a source be given for these. There are 26 citations like this in the document. I think they simply mean they are by the previous cited agency and we should but the name in repeatedly for consistency.

Please check with the authors if necessary. (My Macedonian is pretty poor!)

(If this is the case, those with the same year also need a,b,c etc. added.)

Министерство за труд и социјална политика, (2003). *Програма за справување со проблемите на социјално исклучените лица*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2004). *Декада за вклучување на Ромите – Република Македонија: Акциони планови*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2007). *Национален план за акција за родова рамноправност, 2007-2012*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2007). *Национална стратегија за деинституционализација во системот на социјалната заштита во Република Македонија, 2008-2018*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2009). *Програма за развој на заштита на децата за 2009 година*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2009). *Програма за социјалната заштита за 2009 година*, Скопје

\_\_\_\_\_, (2009). *Ревизија на Националните акциски планови од 'Декадата за вклучување на Ромите 2005-2015' и Стратегија за Ромите во Република Македонија за период 2009-2011*, Скопје

Ministry of Education and Science, Bureau for Development of Education, (2007). *Catalog of programmes for the in-service training of teachers*, Skopje

**Comment [S5]:** This should be cited in the original language as it seems there is no English version.

Ministry of Labor and Social Policy, (2004). *Strategy for Roma in the Republic of Macedonia*, Skopje

\_\_\_\_\_, (2009). *Early Learning and Development Standards for Children from 0-6 Years*, Skopje

Народен правобранител, (2009). *Програма за работа за 2009 година*, Скопје, 2009

OECD, (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris, OECD.

Pantic, N. (ed.), (2008). *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans*, Centre for Education Policy, Belgrade

Perezniето, P. and Uzunov, V., (2009). *Child-Focused Public Expenditure Review*, UNICEF, Skopje

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

Roma Education Fund, (2007). *Advancing Education of Roma in Macedonia: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*, Budapest

Romani Expert Groups for Romani Integration, (2006). *Roms on Integration II: Analyses and Recommendations*, European Centre for Minority Issues, Skopje

Schenker, H., (2009). *Steps Towards an Integrated Education System*, Ministry of Education and Science and OSCE HCNM, Skopje

Sebba, J. and Sachdev, D., (1997). *What Works in Inclusive Education?*, Barnardo's, Barkingside

Службен весник на Република Македонија, (1991). 'Устав на Република Македонија', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 52

\_\_\_\_\_, (2000). 'Закон за заштита на децата', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 98

\_\_\_\_\_, (2000). 'Амандмани IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII i XVIII на Уставот на Република Македонија', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 91

\_\_\_\_\_, (2002). 'Закон за средното образование, *Службен весник на Република Македонија*, бр. 152

\_\_\_\_\_, (2003). 'Закон за народниот правобранител', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 60

\_\_\_\_\_, (2004). 'Закон за изменување и дополнување на Законот за средното образование', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 67

\_\_\_\_\_, (2005). 'Закон за државните службеници, *Службен весник на Република Македонија*, бр. 108

\_\_\_\_\_, (2006). 'Закон за Бирото за развој на образованието', *Службен весник на Република Македонија* бр. 37

\_\_\_\_\_, (2006). 'Закон за социјална заштита, *Службен весник на Република Македонија*, бр. 21

\_\_\_\_\_, (2007). 'Закон за изменување и дополнување на Законот за социјална заштита', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 40

\_\_\_\_\_, (2007). 'Закон за изменување и дополнување на Законот за средното образование', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 49

\_\_\_\_\_, (2008). 'Закон за изменување и дополнување на Законот за средното образование', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 92

\_\_\_\_\_, (2008). 'Закон за основното образование', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 103

\_\_\_\_\_, (2008). 'Закон за унапредување и заштита на правата на припадниците на заедниците кои се помалку од 20% од населението во Република Македонија', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 92

\_\_\_\_\_, (2008). 'Закон за употреба на јазик што го зборуваат најмалку 20% од граѓаните во Република Македонија и во единиците на локалната самоуправа', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 101

\_\_\_\_\_, (2008). 'Закон за високото образование', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 35

\_\_\_\_\_, (2009). 'Одлука за дополнителни квоти за запишување на студенти припадници на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија во прва година на јавните високообразовни установи на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, – Скопје, Универзитетот „Св. Климент Охридски“, – Битола, Универзитетот „Гоце Делчев“, – Штип и Државниот универзитет во Тетово во учебната 2009/2010 година', *Службен весник на Република Македонија*, бр. 58

Spence, K., (2008). *Children in FYR Macedonia: A Situation Analysis*. UNICEF, Skopje

UNDP (2004). *Faces of Poverty, faces of hope*. United Nations Development Programme.

World Bank, 'Education Modernisation Project', интернет страната [пристапена 31 јули 2009], 2003, е достапна на:  
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?Projectid=P066157&Type=Overview&theSitePK=40941&pagePK=64283627&menuPK=64282134&piPK=64290415>.

Zgaga, P. (Ed.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

## ПРИЛОГ 1 ТОЛКУВАЧ НА ПОИМИ

**Comment [S6]:** Several of these terms are not used in this document but I have left it as standard to the set of documents I have edited.

*Дополнителни потреби за поддршка* – потребата на децата или младите за дополнителна поддршка од која ќе имаат корист од училишното образование во секое време, од било која причина (на пр. многу способни ученици, ученици чие образование било прекинато поради болест, или поради тоа што е бегалец, ученици со хаотичен домашен живот, двојазични ученици, итн.)

*Професионална обука на наставниците на работното место* – активности за образование и обуки во кои земаат учество наставници од основните и средните училишта, како и раководителите по нивното дипломирање, наменети најчесто или исклучиво за подобрување на нивното професионално знаење, вештини и ставови со цел поефективно образување на учениците.

*Наставник ментор* – квалификуван наставник, унапреден или назначен да ги следи практикантите, кога се во посета на училиште поради пракса.

*Предучилишно образование* – образование во предучилишни институции или училишта кои претходат на основното образование и служат како подготовка за истото.

*Иницијално образование на наставниците* – образование кое идните наставници се обврзани да го имаат за да се квалификуваат за влез во настава, вклучувајќи ги и специјално дизајнираните програми за идните наставници како и оние програми со кои студентите учат дисциплинарна/тематска област еквивалентна на училишен предмет.

*Основно образование* – образование во основни училишта, вклучувајќи ги и пониските одделенија во кои се предава по сите предметни области од одделенски наставник и повисоките одделенија на основното образование каде различни наставници предаваат различни предметни области

*Наставник приправник* – неодамна квалификуван наставник кој е академски квалификуван, но сепак нема целосна практична 'дозвола' да предава.

*Средно образование* – средно образование во сите академски или стручни средни училишта, академски или стручни.

*Посебни образовни потреби Special educational needs* – вклучуваат ученици кои имаат физички, слуховни, когнитивни или друг специфичен инвалидитет или пак комбинација на наведените. Исто така може да вклучува и ученици со социјални и емотивни потешкотии или потешкотии во однесувањето.

*Студент практикант* – студент кои студира на соодветна институција која продуцира кадри за основни училишта (одделенски или предметни наставници) или за средни училишта, академски и стручни.

*Наставник* – севкупен поим за оние кои се квалификувале да предаваат на сите нивоа на образование, вклучувајќи предучилишни воспитувачи, наставници за одделенска и предметна настава во основните училишта и наставници во средните училишта.

*Наставник едукатор* – универзитетски професор или предавач од друг колеџ или институција за високо образование кој им предава на студентите во рамките на иницијалното образование и кој овозможува обука за наставниците во основните и средните училишта.

## ПРИЛОГ 2 – КРАТОК ПРЕГЛЕД НА ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ ВО ЗЕМЈАТА

Основното образование, во земјата, е задолжително веќе извесно време, додека пак средното образование доби статус на задолжително од 2008-2009. Се до 2006-2007, основното образование траеше осум години и вклучуваше ученици на возраст од 7 – 14 години, но есента во 2006, задолжителната училишна возраст се прошири надолу, кон онаа година што се сметаше за изборно предучилишно воспитание. Како резултат на тоа, основното образование сега опфаќа ученици на возраст од 6-14. Сите ученици во основните и средните училишта имаат право на бесплатни учебници од 2009.

Во рамките на основното образование, кога настана оваа промена, поделбата помеѓу одделенските предавања и предметните, честопати претставуваат тежок премин помеѓу петтото и шестото одделение. Извори на потешкотии во период на транзиција вклучува: посложен курикулум; можност за повторување на година; и потреба да се прилагоди кон големиот број на различни стилови на предавање кои разликуваат предметни од одделенски предавања. Како резултат на ова, стапките на осипување се многу големи во последната година од одделенската настава и првата година од предметната настава.

Средното образование трае од три до четири години за ученици на возраст помеѓу 14 и 18. Академски ориентираните програми од средното образование траат четири години, додека пак стручните програми можат да траат или три или четири години. Уписот во средните училишта е одреден на основ на достигнувањата на учениците во основното образование, каде државата овозможува матурски испит, *матура*, за сите средни образовни програми кои водат кон високо образование.

Постојат и одделни јавни училишта или одделни одделенија во постоечките јавни училишта за ученици со посебни потреби и на јазиците на малцинставата во рамките на општиот образовен систем, а државата раководи со одделни училишта (но не одделни одделенија во постоечките училишта) за деца и млади без родителска грижа. Законот, исто така, дозволува оснивање на приватни училишта, секуларни и религиозни. И покрај тоа што образованието е вклучено во областите кои се предмет на континуиран национален процес на децентрализација, напредокот до денес е нееднаков.

## ПРИЛОГ 3 – ТАБЕЛА НА КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ИНКЛУЗИЈА

	основно	напредно
<b>Личен пристап кон учењето</b>	ги подобрува компетенциите на сите ученици	Внесува новини во предавањето за да им помогне на сите деца да учат
	ги прилагодува наставните стратегии кон потребите на секое дете	
	користи разни форми на оценување за да им помогне на децата во напредувањето и учењето	Дизајнира и спроведува индивидуални планови за учење
	работи ефективно со помошниот персонал	
	усвојува курикулум за одредени ученици	
	ги упатува и поддржува сите ученици	Про-активно ги нагласува нееднаквостите во материјалите, политиките итн.
допринесува кон когнитивниот развој на учениците, и кон нивниот социо-емоционален и морален развој		
се поврзува со учениците и нивните семејства на меѓучовечко ниво		
<b>Разбирање и почитување на диверзитетот</b> (род, социо-економски групи, можности/неповолности, култура, јазик, религија, стилови на учење)	ги препознава и почитува културните и индивидуалните разлики	Ги користи позадините на учениците како платформа за учење и поучување
	ги разбира различните вредности кои ученикот и неговото семејство ги поседуваат	
	свесен е за сопствените предрасуди и ставови	
	препознава како неговите претпоставки влијаат на предавањето и односите помеѓу разните ученици	Учи јазици
	препознава дека знаењето се заснова на вредности, изградени од ученикот и взаемни	
	способен е да ги препознае потребите на ученикот и да пружи или побара соодветна помош	
<b>Обврска кон вредностите на социјалната инклузија</b>	способен е да ги препознае потребите на надарените ученици и соодветно да се погрижи за истите	Спроведува истражување за да го унапреди разбирањето на доприносот на образованието кон социјална инклузија
	поттикнува мултикултурна почит и разбирање помеѓу учениците	
	оддржува високи очекувања без разлика на позадината на ученикот	
	ги третира сите ученици со почит, ги потврдува нивните вредности и дигнитет	
	верува во образовност на секое дете	
	има помага на сите деца да се развијат во активни членови во општеството	
	ги разбира факторите кои допринесуваат кохезија и исклученост во општеството	
ги разбира социјалните и културни димензии во образованието		
го разбира доприносот на образованието кон развивање на стабилно општество	Запознает е со конвенциите за правата на детето и анти-дискриминација	
Запознает е со конвенциите за правата на детето и анти-дискриминација		

\*развиено преку Усогласување (Тјунинг) за образованието на наставниците од Западен Балкан, Европски документи како што се *Заеднички европски принципи за компетенциите и квалификациите на наставниците* и *Подобрување на компетенциите за 21<sup>ву</sup> век*

## ПРИЛОГ 4 – ПРЕТПОСТАВКИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО И ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРА

### Дизајн на истражувањето

Илустрацијата подолу покажува (хоризонтално) како теоретските претпоставки кои ние ги усвоивме во концептуалната рамка, ги наведуваат соодветните делови на дизајнот на истражување и методологиите.

КОНЦЕПТУАЛНА ПОЗАДИНА (ТЕОРИИ, РАЗМИСЛУВАЊА)	ДИЗАЈН НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И ИНСТРУМЕНТИ
<p>Компетенцијата е интегриран сет од знаење, вештини и подготовки (претпоставка 1)</p> <p>Почувањето на самите професионалци треба да биде главен извор на информации во процесот на дефинирање на компетенциите на наставниците (претпоставка 2)</p>	<p>Табелата за компетенции за инклузија дазвиена од <i>Тјунинг</i> и клучни Европски документи беа користени за The table of competences for inclusion developed in <i>Tuning</i> and key European documents were used for</p> <p>Фокус групи со наставниците кои работат во диверзирани средини</p>
<p>Социјалната инклузија треба да биде водечка во сите политики релевантни за наставниците (општ плурализам) и балансирана со целните пристапи кон децата од магинализираните/ранливите групи (претпоставка 3)</p> <p>Подготовките се претежно социо-културно развиени (претпоставка 4)</p> <p>Програми врз основа на верувањата за знаењето дека е соодветно вреднувано и конструирани од страна на ученикот се пониклузивни (претпоставка 5)</p> <p>Искусствата од програмата, кои им помагаат на студентите-наставници да ги развијат културно отворените подготовки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- фокус на инклузија – релевантни теми на обуките</li> <li>- одредби за практични искуства и</li> <li>- можности за интеракција со семејствата</li> <li>- можности за критичка рефлексција</li> <li>- можности за разговори и дијалог</li> </ul> <p>(претпоставка 6)</p>	<p>Тимот во земјата се осврна на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Политики и регулативи</li> <li>- Податоци од интервјуата со креаторите на политики, диверзнерите на обуките, наставниците едукатори, наставниците, директорите на училиштата, родителите, претставници на заедниците итн.</li> </ul> <p>Online анкета за иницијалното образование на наставните програми да вклучат прашања поврзани со единиците за обука, практични искуства, можности за рефлектирање и дијалог, размислувања на наставниците едукатори</p> <p>Каталози и други извори за информација поврзани со програмите за професионално усовршување</p>

Споредбата на слични земји е важна за креирање политика (слично наследство, перспективи за Евро интеграции и релевантни политики и практики) (претпоставка 7)	Прибирање примери за добри практики – од Западен Балкан
---	---

### **Претпоставка 1: Компетенцијата е интегриран сет од знаење, вештини и подготовки**

Концептот на компетенцијата е централен дел на три главни прашања на кои се базира оваа студија:

- Кои компетенции му се потребни на наставникот за инклузивното образование во ситуации на социјален и културен диверзитет?
- Која е моменталната ситуација во врска со соработката, процесите и резултатите на а) иницијалното образование, б) подготовка на наставникот за професионалното усовршување за инклузивното образование?
- Како може ситуацијата во врска со а) иницијалното образование, б) подготовка на наставникот за професионалното усовршување за инклузивното образование, да биде подобрена?

Затоа е неопходно да се дефинира сфаќањето на компетенцијата како што е прифатено во оваа студија.

Меѓународно, концептот на компетенцијата се стекна со популарност и доверба во литературата релевантна за наставниците и подготовката за наставници. Се појавува во некои клучни европски документи релевантни за наставниците (Европска комисија, 2005, 2008) и неколку европски прооекти поврзани со реформите за високообразовен наставен план (Gonzales & Wagenaar, 2005) како и некои понови истражувања во регионот на Западен Балкан (Pantić, 2008; Rajović & Radulović, 2007; Zgaga, 2006).

Истражувањата од регионот без исклучок предлагаат дека додека комплетната академска покриеност на предметите и педагошкото сознание за темите и проблемите се обезбедени во подготовката на наставниците, елементот што недостасува е знаењето како да се идентификува и да се справи со проблемите во конкретно опкружување. Ваквата стручност вклучува комбинација од когнитивно и практично знаење и вештини, но исто така ги вреднува мотивацијата и поведението, комбинација што се однесува на „компетенција“ во литературата (Rajović & Radulović, 2007). Тогаш беше предложено образованието на наставникот да се ориентира кон развојот на клучните компетенции кои можат да му помогнат на наставникот да работи ефектно во неговата дневна практична работа.

Меѓутоа, моделот базиран на компетенција беше критикуван за премногу ограниченото сфаќање на стручноста на наставниците како сосема малку видливи достигнувања во дневната практична работа на наставниците, со тоа што ја понижуваат улогата на наставникот во техничката имплементација на начелата и програмите. Критичарите тврдат дека предавањето е етичка, нормативна професија со која се претпоставува дека нешто важно треба да се научи и како таква е обврзана да се справи со проблемите кој не се подложни на резолуцијата на вредносно

– неутрални технички термини (Carr, 1993). Ова се прикажува во некои од најновите рамки за компетентност (Tigelaar и други, 2004; Stoof и други, 2002) усвојувајќи сфаќање за компетентноста која вклучува теоретско и практично знаење и вештини како и ставови и вредности.

Во оваа студија, усвоено е едно пошироко сфаќање, кое ја сфаќа компетенцијата како интегриран сет на знаење, вештини и подготовки. Во однос на компетенциите релевантни за инклузијата, голем број автори тврдат дека постои посебно научно тело за работа со „посебни“ деца кои треба да бидат соодветно опфатени со подготовката на наставникот. Ова може да вклучува разбирање на социо-културните фактори кои произведуваат индивидуални разлики или специјализирани знаења за попреченост, детските потреби за учење, како и сознание за образовни и социјални прашања што може да влијаат на учењето на децата, и така натаму.

Уште еден посебен став за ова, бидејќи инклузијата не е само за „посебни“ деца, компетенцијата на наставникот за инклузивната образовна пракса треба да вклучува способности релевантни за подобрување на наставата и учењето, вклучувајќи и намалување на бариерите за обука и учество.

Ова може да вклучи една повеќеслојна педагогија која ги идентификува тие одлуки за информирање во наставата дека треба да ги вклучат индивидуалните карактеристики на децата, а исто така и дека учењето се одвива и надвор од училиштето, дека е потребно да се изгради претходно знаење на учениците, индивидуални и културни искуства и интереси, и така натаму (Florian & Rouse, 2009).

Во прилог на знаењето и вештините, развојот на подготовките за наставниците е критична кон разгледување на компетенциите за инклузија. Дури и со најкомплетната покриеност на релевантните теми, малку веројатно е да се очекуваат сите видови на потешкотии со кои наставниците може да се сретнат во нивните професионални животи. Она што е од суштинско значење во подготовката на наставниците за инклузивното образование е прифаќањето на одговорноста за подобрување на учењето и учеството на сите деца, како и подготовката за да се научат сите ученици правично. Подготовките се стремат кон тенденциите така што една индивидуа да дејствува на одреден начин под одредени околности, врз основа на нивните верувања (Villegas, 2007). Тие ги вклучуваат и верувањата на наставниците во врска со целите на образованието, знаењето и учењето на нивните ученици. Последново е од особено значење за инклузивното образование бидејќи е основа од која наставниците ги формираат нивните очекувања од учениците, кои за возврат ги води да ги третираат учениците поинаку, што резултира со позитивни или негативни перформанси, аспирации и авто-концепти кои одговараат на оригиналните проценки на наставниците.

Концептот на компетентност сфатен како комбинација на знаења, вештини и подготовки се рефлектира во пристапот до двете дефиниции на компетентноста на наставникот и на евалуацијата на постојната политика и пракса во тие подготовки, како и знаењето и вештините кои се јавуваат во формулацијата во инструментите.

## **Претпоставка 2: Промените во образовната политика и пракса се вреднуваат пододро, кога ти се складни со размислувањата на наставниците за тоа што е вредно во образованието**

Доказите од растечкото истражување покажуваат дека успехот на реформите за воведување нова пракса како инклузивното образование критично зависи од степенот до кој тие се компатибилни со сопствените уверувања на наставниците за вредноста на таквите промени и нивното пренесување во секојдневната пракса на наставниците. (Beijaard и други, 2000; Day, 2002; Day и други, 2007; Fives & Buehl, 2008; Wubbels 1995). Литературата за промените и иновациите во образованието укажува на тоа дека промените на праксата во образованието бара внимателно разгледување на разликите помеѓу постојните и саканите модели во поглед на тоа да се идентификуваат консензуалните и / или конкурентните сили во процесот на промени. Типично, менувањето на системите се карактеризираат со коегзистенција на старите и на новите "состојби на нештата". Развојот на новата држава може да има заеднички елементи со старата, и пошироко, независно што и двете држави се на почетокот, уште потежок е процесот на транзиција (Anchan, Fullan & Polyzoï, 2003; Fullan 2007).

Имајќи го во предвид горенаведеното, а со цел да се идентификуваат реалните можности за подобрување на постојната политика и пракса за подготовка на наставникот за инклузивното образование во земјите од Западен Балкан, потребно е да се има разбирање на оваа политика и пракса како и сопствените перцепции на наставниците за тоа кои компетенции им се потребни и како може да им се помогне да ги развијат овие компетенции. Претходното истражување за перцепциите на наставниците за компетенциите спроведено во регионот (Pantić, 2008) прикажува дека наставниците ја оценуваат важноста на компетенциите кои се однесуваат на обврската на еднаквост и големата поддршка на учењето на сите ученици.

Сепак, како што е веќе разговарано, истражувањето со примери за подготовка на наставниците во регионот покажуваат дека тековната подготовка на наставниците не е обезбедена соодветно за развој на овие компетенции и воглавно има недостаток на можности да се поврзе теоретското знаење со актуелните наставни искуства во вистински училници, како и во градењето на капацитетот на наставниците како да се справат со голем број на фактори надвор од училиштето кои се релевантни за инклузијата, како што се родителската инволвираност и инволвираноста на заедницата.

Ова е причината зошто наставата за самите професионалци се главен извор на информации за тоа како соодветните компетенции за инклузијата се објаснуваат во нивната секојдневна пракса и каков вид на поддршка им треба за да ги развијат тие компетенции. Меѓутоа, имајќи ја предвид потребата да се разбере контекстот во кој наставниците работат и важните увиди дека можат да бидат обезбедени од директорите на училиштето, родителите и заедниците, владините претставници, едукаторите на наставниците и секако дизајнерите, и релевантните претставници на невладините организации и донатори, ние исто така ги консултираваме сите заинтересирани страни во однос на компетенциите на наставникот релевантни за инклузијата.

### Претпоставка 3: Филозофијата на плурализмот преовладува меѓу инклузијата и културно свесните наставници

Образовната инклузија е многу истражувана тема која вклучува голем број на предизвици кои се сретнуваат во креирањето на политиката и процесот на имплементацијата. Толкувања на самиот поим на инклузивното образование се разликуваат во потесна смисла како што е сфаќањето на инклузивното образование како "обид да се едуцираат лицата со интелектуална попреченост интегрирајќи ги во што е можно понормални структури на образовниот систем" (Michailakis & Reich, 2009) до се поширока дефиниција за инклузивното образование како "водечки принцип кој помага да се постигне Образование за Сите" (ОЗС) - образовни системи, кои имаат корист од диверзитетот, со цел да се изгради повеќе од демократско општество (Acedo, 2008) или инклузивно образование како процес со кој училиштето се обидува да одговори на сите ученици како индивидуи со преиспитување и реструктурирање на својата наставна организација и обезбедување и распределба на средствата за подобрување на еднаквоста на можностите.

Преку овој процес, училиштето го гради својот капацитет да ги прифати сите ученици од локалната заедница, кои сакаат да присуствуваат и на таков начин да ги намали сите форми на исклученост и понижување на учениците, дали се работи за нивната попреченост, етничка припадност, или нешто што би можело да го направат училишниот живот на некои деца непотребно тежок (Sebba & Sachdev, 1997; Booth и Ainscow, 1998; Ребек и други, 2006). Во поширока смисла оваа инклузија претставува процес на зголемување на учеството и намалување на исклучувањето, при што учеството значи признавање, прифаќање и почит, и инклузија во процесот на учење и социјалните активности на начин кој и овозможува на индивидуата да развие чувство на припадност кон групата.

Слично на тоа, во литературата за интеркултурно образование со различни пристапи кои се движат од *културализам*, која става акцент на културните разлики и потреба да се сместат оние разлики кои се гледаат како типични за целата група, до пристапи познати како *плурализам* (етнички или општо) во која акцентот е ставен на диверзитетот во рамките на групите (со или без експлицитна референца за етнички односи), вклучувајќи градење на добри односи во рамките и помеѓу групите и нивните образовни можности. Последново е исто така блиску до *пристапот за еднакви можности*, со визија за интеркултурно образование, во која акцентот е за учениците од етничките малцински групи и на нивните образовни можности. Интеркултурното образование се смета како средство за борба против образовните недостатоци на учениците со етничко малцинско потекло (Leeman & Ledoux, 2005).

Во оваа студија, го усвоивме опсежното сфаќање на инклузивното образование како намалување на исклучувањето, кое овозможува можности и способности за учество во едно општество за сите ученици, како и усвојување на баланс помеѓу општиот плурализам и еднакви можности за пристап кон интеркултурното образование.

Начелото за овој избор е засновано на аргументи дека таквите пристапи го намалуваат акцентот на „поинаков“ или „дополнителни“ потреби и секое „нас и нив“ еден вид на антитеза која значи продолжување на она што е „општо достапно“ со цел да го подобри учењето и учеството во општествените активности на сите деца. Продолжувајќи го она што е „општо достапно“ ја

намалува потребата да се обезбеди поддршка за она што е „различен од“ или „дополнително до“. Ова е слично на начинот на кој архитектонскиот концепт на "универзалениот дизајн" предвидува решенија, со кои ќе се подобри пристапот за сите и да се избегне создавање на физички и други бариери во средината, на прво место (Florian & Rouse, 2009).

Следниот аргумент во полза на плуралистички приод, е дека филозофијата на плурализмот преовладува меѓу културно свесните наставници (Ford & Trotman, 2001). Културно свесните наставници се обидуваат да ги разберат различните погледи на светот на студентите и ги почитуваат нив како различни и легитимни. Образовното истражување, дури и онаму каде што традиционално се фокусира на ефективни инструкции и академски успех, како во Холандија или Финска, признава дека квалитетот на образованието делумно е определено од страна на индивидуални ученици, од моментот и контекстот и врз основа на ова размислување признава дека професионализмот на наставниците треба да се фокусира повеќе на „диверзитетот“ и размислувањето за тоа како настанува диверзитетот во образовната пракса на наставниците и нивните постапки, (Leeman & Volman, 2000).

Конечно, избраниот приод има предност на изложување на два проблема заеднички во образовната исклученост во Западен Балкан. Прво, тоа е многу честа појава за училишните суптилни и не толку суптилни форми на исклучување (од недостигот од комуникација со семејствата и недостаток на јазична и наставна поддршка до физички бариери) да објавува така силни пораки кои не се добредојдени за некои ученици (Роми, етнојазичните малцинства, хендикепираните деца), така што овие деца и нивните родители ќе бараат сегрегација или подобро да се избегнува да одат на училиште отколку да искушат отфрлање, понижување или „неуспех“ во нивните локални училишта.

Второ, идејата за училиштата „треба да се исклучат“ - исто така се изнесуваат и системските фактори кои се чини ја ставаат инклузијата над човекот и очигледно добротворните напори на училишниот персонал да бидат поинклузивни. Ваквите исклучувања често се изразени во изјави како следнава „Ние би сакале да имаме повеќе ромски деца тука, но тие доаѓаат кај нас многу доцна и многу заостануваат во сè така што тие не можат да ги положат тестовите за да напредуваат на училиште“, и така натаму .

Овие системски фактори многу често покриваат темелна помош во однос на предрасудите и / или апсолутно незнаење за она што всушност може да се направи за да се вклучат повеќе диверзивни деца и тие често преовладуваат над она што е наменето да биде про-инклузивно законодавство.

#### **Претпоставка 4: Подготовките се претежно социо-културно развиени**

Социо-културната теорија нуди продуктивен начин на размислување за развој на подготовките на наставниците за инклузивното образование (Huizen и други, 2005; Lasky, 2005; Korthagen, 2004; Wubbels, 1992). Во традицијата на Виготски, функционирањето и развојот на индивидуата треба да се изучува во контекст на нивното учество во општествено-културната пракса, во кои образованието на наставникот е само еден пример. Поединците, исто така, учат и се менуваат преку нивните контакти со други луѓе во различни контексти, каде што луѓето учествуваат во

активности. Таквото учество претходно посочува на „се развива внатрешно“ во социјалните функции за да биде определено како психолошка функција (Vygotsky, 1988-1999). За ова, на поединци (наставници) им е потребна средина која ќе моделира идеален стандард и поддршка на условите за успешно приближување на овој стандард - во зоната на проксималниот развој. Тие исто така треба да ги истражуваат можностите за јавните и социјалните значења зад стандардот во однос на она што го прави личното учество значајно за нив.

Виготскијанските и нео-Виготскијанските теории применети за подготовка на наставниците се релевантни за согледување на можностите за развој на инклузивните подготовки што се предвидени со постојната политика и пракса во иницијалното образование и подготовката на наставниците во професионалното усовршување. Подготовката на наставникот треба да им помогне на наставниците да се ориентираат кон самите вредности и цели во културното и политичкото уредување на школството во кои тие се ангажирани. Други влијателни теории, како што е теоријата на Колб за искуствено учење (Kolb & Fry, 1975) и поимот на Шон (Schön) за рефлексивниот практичар (1983) укажуваат на тоа дека процесот на професионалната обука е поврзан со сфаќање на значењето од конкретни искуства. Професионалците не применуваат само теории. Тие учат со извршување и ангажирање во решавање на проблемот, експериментирање на самото место, и размислување. За учењето на наставниците се потребни можности да ги применуваат своите проценки во пракса.

Покрај тоа, некои од највлијателните автори во литературата за обука на професионалци тврдат дека професионална улога се протега надвор од одразот на нивната сопствена пракса во поширок општествен контекст во кои тие се наоѓаат (Zeichner & Liston, 1987). Ова ќе биде земено во предвид кога се ќе се размислува за контекстот и механизмите за поддршка и мотивирање на наставниците да ги прифатат инклузивните подготовки, и за време на иницијалното образование и праксата во професионалното усовршување.

### **Претпоставка 5: Програми врз основа на верувањата за знаењето дека е соодветно вреднувано и конструирани од страна на ученикот се инклузивни**

- Компаративното истражување на програмите за образование на наставниците (Tatto, 1999) идентификуваа два типа на основните пристапи на дизајнот на програмите за подготовка на наставникот и се окарактеризирани како „конструктивист“ и „конвенционален“. Конструктивистот се чини дека се приближува до:
  - гледа на наставата како на средство кон подеднакво и праведно општество;
  - охрабрување на студентите-наставници да се видат себеси и нивните ученици како креатори на значењето;
  - обезбедување на можности за учење преку дискусија, размислување за предизвиците на традиционалните концепти на улогата на наставникот, улогата на ученикот, предметот и педагогијата;
  - да му овозможи на учењето како да се појави во контекст.

Од друга страна, се чини дека конвенционалните приближувања се:

- водени од технички погледи на наставата и учење да како се предава наставата;
- да покажуваат тенденција да ги видите учениците како постојани објекти или како некритички приматели на знаење;
- да се стремат кон помогање на наставниците да се вклопуваат во постоечките училишни структури;
- раздвоено наставно знаење за предметот и педагогијата добиено од пракса.

Истражувањето покажа дека во програмата на конструктивистот, каде што наставниците беа видени како стручни лица способни за изработка на наставен информиран избор, наставниците имаа повеќе можности да се здобијат со знаења и вештини за да ја прилагодат наставата за учениците со различни потреби.

Ова откритие е потребно за разгледување на постоечките програми за подготовка на наставниците во иницијалното образование. Горенаведените карактеристики на програмите ќе бидат вклучени во ставките на истражувањето со цел да се истражи обезбедувањето на основните претпоставки за дизајнот на програмата, за образованието на наставниците и сфаќањата на едукаторите на наставниците за природата на знаењето.

### **Претпоставка 6: Искуствата од програмата, кои им помагаат на студентите-наставници да ги развијат културно отворените подготовким вклучуваат пет димензии**

Една квалитативна студија (Kidd и други, 2008), за студентот-наставник, зема во предвид какви искуства се добиваат во рамките на програмите за образование на наставникот помагајќи им да ги развијат способностите за инклузија, ја покажува важноста на следниве компоненти од образованието на наставникот:

- се фокусира на прашања од културата, јазичниот диверзитет, сиромаштијата и социјалната правда во текот на специјалните курсни единици;
- обезбедување на практични искуства во различни училиници;
- интеракции со различни семејства;
- можности за критичко размислување, и
- можности за дискусија и дијалог.

Истражувањето во рамките на оваа студија, во име на ЕТФ ќе го истражуваат присуството на горенаведените елементи во постојните подготовки на иницијалното образование. Резултатите од истражувањето ќе се користат за да се земат во предвид како овие клучни компоненти можат да се подобрат за поддршка на наставниците во развивање на вештини и знаење неопходни за ефективно зголемување на учењето на сите ученици, и да се обезбедат искуства што ќе им овозможат на студентите-наставници да ги разгледаат прашањата релевантни за социјалната инклузија и да сфатат како нивните сопствени вредности, верувања и наставна пракса се обликувани од нивното културно потекло и претходно искуство.

### **Претпоставка 7: Споредбата на историски, културно и политички слични земји, може да геберира база на знаење за докази базирани на креирање политики**

Врз база на знаење за креирањето на политиката треба да се бара во крос-националните студии со цел создавање на мета-национални заедништва во компетенциите на наставниците за инклузивното образование во овој регион. Компаративното истражување во образованието се залага за крос-национално истражување и го смета за корисно, па дури и неопходно за создавање на севкупност на наодите и полноважноста на толкувањата произлезени од студии од еден народ (Broadfoot, 1990; Kohn, 1989). Каде што можат да се најдат сличности во крос-национални студии, „структурни константи“ -идентитети во социјалните структури - треба да бидат идентификувани дека им овозможуваат генерализација на ниво на политика. Со оглед на блискоста на прашањата опфатени во оваа студија низ вклучените земји, наодите може да информираат за напорите за подобрување на иницијалното образование и на образовната политика и пракса за професионалното усовршување во регионот на Западен Балкан.

## Литература

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. & Polyzoi, E. (2003). *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. & 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. & 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. & 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](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](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)
- Fives, H., & 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. & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594-601.
- Ford, D. Y. & 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. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase I*. University of Duesto & University of Groningen
- Huizen, P., Oers B. & Wubbels T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.

- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. & 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 applied 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. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 575-589.
- Leeman, Y. & 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. & 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. & 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., & 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., Wolhagen I.H.A.P., & 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. & 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.

## ПРИЛОГ 5 – ЛИСТА НА КРАТЕНКИ

ЦЕФТА	Договорот за слободна трговија меѓу земјите од Централна Европа
DG EAC	Генерален директорат за образование и култура
DG EMPL	Генерален директорат за вработвање
ЕК	Европска Комисија
ОЗС	Образование за сите
ЕТФ	Европска тренинг фондација
ЕУ	Европска Унија
EURAC	Европска академија Бозен/Болзано
ФИООМ	Фондација институт отворено општество Македонија
ВРЛ	Внатрешно раселени лица
ИПА	Инструмент за претпристапна помош
НВО	Невладина организација
ОЕСР	Организација за економска соработка и развој
ОБСЕ	Организација за безбедност и соработка во Европа
ФОР	Фонд за образование на Ромите
ЈИЕ	Југоисточна Европа
ОН	Обединети нации
УНДП	Програма за развој на Обединетите Нации
УНЕСКО	Организација на Обединетите нации за образование, наука и култура
УНИЦЕФ	Фондот за деца при Обединетите Нации
СОО	Стручно образование и обука
СБ	Светска Банка