



# **MAPIRANJE POLITIKA I PRAKSI ZA PRIPREMANJE UČITELJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU SOCIJALNE I KULTUROLOŠKE RAZLIČITOSTI**

## **DRŽAVNI IZVJEŠTAJ ZA BOSNU I HERCEGOVINU**

Izvještaj izradio SCIENTER i  
Centar za obrazovnu politiku  
Bologna  
20. decembar 2009.

**Autori**

Lejla Kafedžić  
Tamara Pribišev Beleslin  
Selma Džemidžić Kristiansen

**Saradnici**

Alison Closs  
Vanja Ivošević  
Pavel Zgaga

**Urednici**

Anthony F. Camilleri  
Nataša Pantić

**Prelom**

Simona Feletti

**Autorska prava**

© 2009, Evropska fondacija za obrazovanje

Stavovi izneseni u ovom radu su stavovi autora i ne izražavaju nužno stavove ETF-a ili institucija EU.

© Evropska fondacija za obrazovanje, 2009

Korištenje je dozvoljeno samo ako se navodi izvor.

# SADRŽAJ

<b>SADRŽAJ</b> .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>SAŽETAK</b> .....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>1. UVOD</b> .....	<b>8</b>
1.1 Ciljevi i kontekst studije.....	8
1.1.1 Težnje i ciljevi.....	8
1.1.2 Kontekst studije.....	9
1.1.3 Reforme obrazovanja i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju.....	13
<b>2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE</b> .....	<b>16</b>
2.1 Opći kontekst – Socijalna inkluzija i različitost u post–konfliktnom području .....	17
2.2 Obrazovni kontekst – Obrazovanje kao sredstvo demokratizacije, stabilizacije, inkluzije i promocije tolerancije i interkulturalnog razumijevanja .....	23
<b>3. OBLIK ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE</b> .....	<b>30</b>
3.1 Ključni koncepti.....	30
3.1.1 Inkluzivno obrazovanje.....	30
3.1.2 Kompetentnost nastavnika za inkluziju.....	31
3.1.3 Priprema nastavnika .....	32
3.2 Istraživačka pitanja i oblikovanje studije.....	33
3.2.1 Istraživačko pitanje 1: Kompetencije nastavnika koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje.....	34
3.2.2 Istraživačko pitanje 2: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika .....	34
3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Kako se priprema nastavnika može poboljšati .....	37
3.3. Metodologija istraživanja .....	37
3.3.1 Faza uredskog istraživanja .....	38
3.3.2 Faza terenskog istraživanja.....	40
Općenito smo imali nizak stepen odgovora na anketu od strane učesnika (Poglavlje 3.4), možda zbog ograničene informatičke pismenosti učesnika. Bez obzira na to, od nastavničkih edukatora, nastavnika i studenata nastavničkog smjera su prikupljene informacije koje su relevantne za razvoj programa obuke nastavnika koji su u službi i budućih nastavnika. ....	42
3.4. Učesnici .....	44
<b>4. OPĆI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE U BOSNI I HERCEGOVINI</b> .....	<b>46</b>
4.1 Kontekst.....	46
4.2 Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje.....	56
4.3 Prepreke za inkluziju .....	59
4.4 Politike koje su relevantne za pripremanje i usavršavanje nastavnika .....	62
<b>5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU</b> .....	<b>68</b>
5.1 Priprema prije stupanja u službu .....	68
5.2 Priprema nastavnika u službi .....	76
<b>6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE</b> .....	<b>86</b>

6.1	Kreatori politika .....	87
6.2	Edukatori i treneri nastavnika.....	87
6.2.1	Prije stupanja u službu .....	88
6.2.2	U službi .....	89
6.3	Nastavnici .	90
<b>BIBLIOGRAFIJA .....</b>		<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
<b>ANEKS 1   RJEČNIK POJMOVA .....</b>		<b>97</b>
<b>ANEKS 2   OBRAZOVNI SISTEM U BOSNI I HERCEGOVINI.....</b>		<b>99</b>
<b>ANEKS 3   TABELA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA KOJE SU POTREBNE ZA INKLUZIJU.....</b>		<b>104</b>
<b>ANEKS 4 – PRETPOSTAVKE ISTRAŽIVANJA I PREGLED LITERATURE .....</b>		<b>106</b>
	Oblik istraživanja	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	Pretpostavka 1: Kompetencija je integrirani set znanja, sposobnosti i predispozicija.....	107
	Pretpostavka 2: Promjene obrazovnih politika i praksi prolaze puno bolje kada su u skladu sa uvjerenjima nastavnika o onome što je vrijedno u obrazovanju .....	110
	Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma preovladava kod nastavnika koji imaju inkluzivnu i kulturološku svijest.....	111
	Pretpostavka 4: Sklonosti se razvijaju na socio-kulturološki način .....	113
	Pretpostavka 5: Programi koji se zasnivaju na uvjerenju da je znanje dragocjeno i da ga kreira onaj koji uči su više prijateljski nastrojani prema inkluziji .....	114
	Pretpostavka 6: Programska iskustva koja pomažu budućim nastavnicima da razviju kulturološki osjetljive predispozicije uključuju pet dimenzija .....	116
	Pretpostavka 7: Uspoređivanje zemalja koje su historijski, kulturološki i politički slične može proizvesti bazu znanja za kreiranje politika zasnovanih na dokazima .....	116
	Bibliografija.....	<b>Error!</b>
	<b>Bookmark not defined.</b>	
<b>ANNEX 5   POPIS SKRAĆENICA.....</b>		<b>122</b>

## SAŽETAK

Ova studija je izrađena u sklopu regionalnog projekta Evropske fondacije za obrazovanje koji se odnosi na socijalnu inkluziju kroz obrazovanje i osposobljavanje u Jugoistočnoj Evropi. Predočeni izvještaj odražava politike i prakse za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini kako bi se analizirala osnovna obuka i mogućnosti profesionalnog razvoja tokom službe koji su dostupni nastavnicima. Studija je osmišljena da istraži različite perspektive relevantnih čimbenika i zasnovana je na kvalitativnim podacima prikupljenim kroz intervju i fokus grupe, analizama podataka i informacijama iz on-line ankete.

Inkluzivno obrazovanje se promovira u BiH od kada je 2002. godine započela reforma obrazovanja. Ratifikacija relevantnih evropskih i internacionalnih dokumenata je dovela do uvođenja državnog okvira za politike i procedure inkluzivnog obrazovanja, ali se usaglašavanje zakona pokazalo kao izazov zbog kompleksnosti struktura koje donose odluke u BiH. Međutim, međunarodna zajednica je pružila značajnu pomoć i država čini napore da slijedi napredne trendove kako bi se osigurala usklađenost sa evropskim standardima kada se usvajaju novi zakoni i politike. Pregled implementacije reforme obrazovanja jasno pokazuje da je postignut napredak, ali također naglašava i činjenicu da standardi kvaliteta i dostupnosti koji su zacrtani kroz strategiju reforme nisu sistematski primijenjeni u cijeloj zemlji.

Strategije reforme, zakoni i različite politike promoviraju principe jednakog pristupa, dostupnosti, prihvaćenosti, efikasnosti i službene priznatosti, nediskriminacije i odsustva segregacije u obrazovanju. Međutim, pretpostavka jednakog obrazovanja za sve učenike još uvijek predstavlja izazov za vlasti u BiH. Pristup obrazovanju za neke od najugroženijih grupa (kao što su Romi, djeca iz udaljenih sredina i djevojčice) predstavlja posebno neriješeno pitanje, unatoč pažljivom planiranju implementacije. Proračunska ograničenja i fragmentiran finansijski okvir u obrazovnom sektoru su djelomično odgovorni za ovo. Drugi veliki izazov za BiH je pitanje segregacije u školstvu. Neophodna je integracija učenika iz različitih etničkih grupa kojima treba osigurati pristup prihvatljivom i kulturološki relevantnom obrazovanju bez obzira na njihovu geografsku

lokaciju u državi. Situaciju dodatno komplikuje nedostatak političke hrabrosti i volje da se prepozna i prihvati kulturna raznovrsnost u postkonfliktnoj BiH.

Ova studija pokazuje da je inkluzivno obrazovanje vruće pitanje s kojim se svakodnevno suočavaju uglavnom nastavnici osnovnih i srednjih škola u cijeloj BiH. Neki nastavnici rade neovisno kako bi ad hoc razvili relevantne kompetencije, ali rijetko imaju podršku bilo kakvog sistematskog početnog studija ili osposobljavanja nakon stupanja u službu. Ova studija pokazuje da se uvođenje osnovnih elemenata paradigme socijalne inkluzije još uvijek oslanja na intuiciju i entuzijizam pojedinaca u vladinom i nevladinom sektoru. U skladu s tim, javlja se ograničeno i varijabilno tumačenje kompetencija koje su nastavnicima i drugim obrazovnim službenicima neophodne za inkluzivno obrazovanje, pa se čini da se inkluzija u obrazovanju najčešće shvaća u svom najužem smislu kao inkluzija učenika s posebnim intelektualnim, fizičkim i senzorskim potrebama u obične osnovne škole, dok se preskaču važni aspekti koji se odnose na inkluziju kulturološke različitosti i na srednje obrazovanje, posebno u sektoru strukovnog obrazovanja i obuke (VET).

Pitanja koja se odnose na obučavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje nalaze se na stolu već nekoliko godina i postoji prepoznata potreba za kvalitetnom implementacijom politika inkluzivnog obrazovanja kako bi se pružila adekvatna obuka za nastavnike koji direktno rade sa učenicim u osnovnim i srednjim školama.

Nastavnici bi mogli koristiti svoju profesionalnu autonomiju da implementiraju inkluziju u svojim školama i zajednicama, ali im je potrebna podrška kako bi razvili svoje individualne kompetencije na poljima kao što su individualni pristup podučavanju i učenju, vještine upravljanja grupama i kooperativan stav.

Ovaj izvještaj pokazuje da su reforme univerzitetskog osnovnog obučavanja nastavnika započele sa diskusijama o restrukturiranju studijskih programa u skladu sa principima Bolonjske deklaracije. Međutim, do sada je napravljeno malo suštinskih izmjena osnovnih kurikuluma u pravcu perspektive razvoja kompetencija. Visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće nastavnike moraju napraviti mnoge promjene koje uključuju: modernizaciju kurikuluma i bolje usaglašavanje sa promjenama koje se dešavaju u

školama, efikasniju praktičnu obuku za studente nastavničkog usmjerenja, te bolju selekciju procesa za buduće nastavnike. Potrebno je dalje istraživanje kako bi se procijenili svi uticaji kompetencija za inkluzivno obrazovanje na kurikulume za nastavničko obrazovanje.

Nastavnici koji prakticiraju svoje zanimanje a koji su učestvovali u ovom istraživanju su istakli dobrobit prakse i iskustva koje su stekli tokom godina saradnje sa nevladinim i međunarodnim nevladinim organizacijama, kao i sa organizacijama koje rade na obučavanju nastavnika i strukovnom usavršavanju nakon stupanja u službu. Postoji potreba za sistematskim i regulisanim odredbama kako bi se ovo pozitivno iskustvo sačuvalo i implementiralo u cijeloj zemlji. Pedagoškim zavodima i Agenciji za predškolsko, osnovno i sredne obrazovanje je dodijeljena velika uloga u osiguranju kvaliteta prilikom prijema nastavnika u službu kroz određivanje kriterija za akreditaciju koji su u skladu sa sistemom licenciranja i karijernog napretka nastavnika. Međutim, ostaje izazov da se osigura pouzdano finansiranje kako bi se nastavnici pripremali za inkluzivno obrazovanje i kako bi se zadovoljile njihove stvarne potrebe za razvijanjem relevantnih kompetencija.

# Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke raznovrsnosti

## DRŽAVNI IZVJEŠTAJ ZA BOSNU U HERCEGOVINU

### 1. UVOD

#### 1.1 Ciljevi i kontekst studije

##### 1.1.1 Težnje i ciljevi

Opća težnja ove studije o *Izradi politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti* koju je naručila Evropska fondacija za obrazovanje jeste da doprinese promociji politika i praksi inkluzivnog obrazovanja i obuke u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti na Zapadnom Balkanu. Studija se sastoji od dvije faze: prva faza se bavi situacijom u svakoj od država koje su pokriveno studijom, a druga faza sažima sve izvještaje u regionalnu mapu politika i praksi.

Ovaj izvještaj spada u prvu fazu a njegovi specifični ciljevi su: (1) analiza politika i praksi vezanih za početno obrazovanje nastavnika i šeme profesionalnog razvoja nastavnika u službi na nivou zemlje i (2) identifikovanje problema, izazova i dobrih praksi u sedam država učesnica sa osvrtom na vještine i kompetencije koje su potrebne nastavnicima u osnovnim i srednjim školama kako bi implementirali praksu inkluzivnog obrazovanja.

Primarni fokus studije je priprema nastavnika u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti. Brojne studije su se već bavile pitanjem socijalne inkluzije u obrazovanju gdje se fokus stavlja na pristup, postignuće i napredak, dok su se druge studije dotakle pitanja obrazovanja i obuke nastavnika, ali do sada je u regiji bilo malo istraživanja koja su kombinovala ove dvije teme u jedinstveni problem „obuke nastavnika u svrhu razvoja kompetencija za socijalnu inkluziju“. Zbog toga ova studija pruža dodatnu vrijednost



postojećim istraživanjima. Osim toga, veliki doprinos je proizišao iz procesa lokalnog istraživanja koje je pokrenulo diskusiju o relevantnim pitanjima u državama kao dio stalnog političkog dijaloga na svim nivoima obrazovnog sistema. Ova studija je dio šireg okvira studija, istraživanja i politika koje su već sprovedene kako je opisano u Poglavlju 2 ovog izvještaja. Izvještaji su osmišljeni kao vježba mapiranja kako bi se prikupile osnovne informacije o relevantnim problemima na Zapadnom Balkanu i kako bi se ti podaci usporedili sa najnovijim međunarodnim istraživanjima na ovom polju. Osim toga, studije povezuju izazov inkluzivnog obrazovanja sa širim izazovima socijalne inkluzije i socijalne kohezije u raznolikim socijalnim i kulturološkim kontekstima država Zapadnog Balkana, što je jedna od prioritarnih stavki agende Evropske unije (EU). Ovaj izvještaj ukazuje na potencijalna nova polja dubljih istraživanja o obrazovanju nastavnika i socijalnoj inkluziji.

### 1.1.2 Kontekst studije

ETF je agencija Evropske unije (EU)<sup>1</sup> koja promovira vrijednosti i ciljeve EU. Rad ETF-a se posebno zasniva na pretpostavci da strukovno obrazovanje i obuka pružaju osnovni doprinos konkurentnosti, zaposlenju i mobilnosti u modernim ekonomijama. Misija ETF-a jeste da pomaže tranzicijskim i zemljama u razvoju da iskoriste potencijal svojih ljudskih resursa kroz reforme u sistemima obrazovanja, obuke i radnog tržišta u skladu sa EU politikom vanjskih odnosa. ETF pruža pomoć Evropskoj komisiji (EC) i velikom broju partnerskih zemalja<sup>2</sup> koje primaju pomoć iz EU programa vanjskih odnosa za modernizaciju politika razvoja ljudskog kapitala.

---

<sup>1</sup> ETF je osnovana 1990. godine Regulativom Vijeća br. 1360 (Izmjena br. 1339 iz 2008.) da doprinese razvoju sistema obrazovanja i obuke u partnerskim zemljama.

<sup>2</sup> ETF saraduje sa sljedećim partnerskim zemljama: Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo (kako je definisano Rezolucijom Vijeća sigurnosti UN 1244), Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora, Srbija, Turska (ENPI region); Alžir, Armenija, Azerbejdžan, Bjelorusija, Egipat, Gruzija, Izrael, Jordan, Liban, Moldavija, Maroko, Ruska Federacija, Sirija, Tunis, Ukraina, Okupirane Palestinske Teritorije (ENP region); Kazahstan, Kirgistan, Tadžikistan, Turkmenistan, Uzbekistan (DCI region).

EU je 2007. uvela nove instrumente pomoći koji za cilj imaju uspostavljanje jasnijih odnosa između EU i partnerskih zemalja (EC, 2004). Zemlje kandidati i potencijalni kandidati mogu napredovati prema pristupu Uniji uz pomoć Instrumenta pretpristupne pomoći (IPA) (EC, 2006).

ETF nastoji da stavi prioritet na ljudske resurse koji donose mnoge dobrobiti jer oni: pomažu uspostaviti bolji životni standard za pojedince i porodice; smanjuju nepismenost, siromaštvo i kriminal u partnerskim zemljama; i ohrabruju stabilnije odnose između EU i njenih susjeda. Rezultat toga je smanjeni pritisak za migraciju, veće mogućnosti za trgovinu, sigurnija radna mjesta u Evropi i ukratko: prosperitet i stabilnost i za zemlje članice EU i za njihove susjede.

Rad na razvoju ljudskog kapitala pruža solidan temelj za poboljšanje životnih uvjeta, jačanje demokratije i aktivno sudjelovanje građana, što ohrabruje poštivanje ljudskih prava i kulturološke raznovrsnosti.

Uz to, ETF naglašava obrazovni aspekt cjeloživotnog učenja, posebno imajući na umu procese ekonomske i političke tranzicije u partnerskim zemljama i potrebu da se prošire kapaciteti za učenje i da se olakša priznavanje neformalnog učenja.

ETF je izmijenila regulativu usvojenu u decembru 2008.<sup>3</sup> koja kaže da će ETF raditi na poboljšanju sistema strukovnog obrazovanja i obuke kako bi se razvijao ljudski kapital u smislu koji je definisan kao doprinos cjeloživotnom razvoju vještina i kompetencije pojedinaca. U skladu sa ovim novim mandatom, ETF je pripremila novu Srednjeročnu perspektivu (MTP) za period 2010.–2013. koja određuje ključne perspektive za program rada. ETF se posebno fokusira na saradnju sa partnerskim zemljama u cilju spolne jednakosti i pravičnosti, cjeloživotnih smjernica, održivog razvoja i socijalne inkluzije. Pravični, inkluzivni i održivi sistemi i odgovori na izazove ljudskog kapitala pružaju pozitivne indikatore za ljudski razvoj a također pružaju i dugoročnu dobrobit društvu. Oni promoviraju ekonomski i društveni razvoj pa tako doprinose konkurentnosti i blagostanju.

---

<sup>3</sup> Regulativa (EC) br. 1339/2008 od 16. decembra 2008.

Koncept šire evropske saradnje u obrazovanju i obuci je pokrenut 2002. od strane Vijeća Barcelone, a Komisijska komunikacija unutar unaprijeđenog strateškog okvira za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci<sup>4</sup> je ojačala taj proces tako što se fokusirala na četiri strateška izazova<sup>5</sup> za period od 2010. do 2020. Zaključci Vijeća o strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci (ET 2020)<sup>6</sup> propisuju da „evropska saradnja u obrazovanju i obuci za period do 2020. treba biti uspostavljena u kontekstu strateškog okvira koji povezuje sisteme obrazovanja i obuke kao cjelinu u perspektivu cjeloživotnog učenja“. Kako bi se postigli ciljevi određeni unutar strateškog okvira, posebna pažnja se ukazuje osiguranju visokokvalitetnog podučavanja kroz adekvatno osnovno obrazovanje nastavnika i stalni strukovni razvoj nastavnika i izvođača obuke.

Poštujući u potpunosti odgovornost država članica prema vlastitim obrazovnim sistemima, strateški okvir je prepoznao da se otvorena saradnja treba zasnivati na 'dokazima i podacima iz svih relevantnih evropskih agencija'. Također se pominje i uloga ETF-a u podršci poboljšanom uzajamnom učenju, transferu inovacija i razvoju politika na polju obrazovanja i obuke u trećim zemljama.

Prema tome, rad ETF-a na razvoju ljudskih kapaciteta je vođen nizom međunarodnih dokumenata koji postavljaju standarde, uključujući i Okvirnu konvenciju Vijeća Evrope o zaštiti nacionalnih manjina i Evropsku povelju o regionalnim ili manjinskim jezicima. Također, s obzirom na procese evropskih integracija koji se odvijaju u nekim partnerskim zemljama (takozvana IPA grupa<sup>7</sup>), mora se naglasiti da su principi ljudskih prava, uključujući i poštivanje i zaštitu manjina, sastavni dio Kopenhagenskih kriterija za pristup

---

<sup>4</sup> COM(2008) 865 finalna: Revidirani strateški okvir za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci.

<sup>5</sup> Ostvariti cjeloživotno učenje i mobilnost učenika; popraviti kvalitet i efikasnost odredbi i rezultata; promovirati jednakost i aktivno građanstvo; poboljšati inovativnost i kreativnost; uključiti poduzetništvo u sve nivoe obrazovanja i obuke.

<sup>6</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) (stranici pristupljeno 17. decembra 2009.)

<sup>7</sup> To su Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija, Crna Gora, Srbija i Turska.

EU. To znači da se države Zapadnog Balkana također moraju uskladiti sa *pravnim naslijeđem* EU na polju anti-diskriminacije i jednakih mogućnosti za sve.

Zemlje Zapadnog Balkana su već ratifikovale glavne međunarodne konvencije o ljudskim pravima i pravima manjina, i trenutno su u procesu usvajanja *pravnog naslijeđa*. Ministri obrazovanja Jugoistočne Evrope su na Neformalnoj konferenciji evropskih ministara obrazovanja održanoj u Oslu od 5. do 6 juna 2008. potpisali zajedničku izjavu kojom se obavezuju na dugoročne investicije na polju razvoja ljudskog kapitala u Jugoistočnoj Evropi. Ova izjava izražava obavezu da se promoviraju: kvalitet, različitost i pravičan pristup obrazovanju; inovativni kapaciteti unutar sistema obrazovanja; te interkulturalni kapaciteti obrazovnih institucija kao ključni preduvjet za prosperitetan i održiv razvoj zemalja Zapadnog Balkana i njihovu EU integraciju. Ministri su iskazali svoju namjeru da promoviraju interkulturalni dialog i saradnju na lokalom, regionalnom, državnom i međunarodnom nivou kako bi se uspostavio ambijent pogodan za kreativnost i inovaciju, između ostalog i kroz ohrabrivanje saradnje između sektora obrazovanja, visokog obrazovanja i istraživanja.<sup>8</sup>

Međutim, prikladni zakoni sami po sebi ne mogu prevazići prepreke socijalnoj inkluziji i integraciji pošto se moraju ukloniti i strukturalne i institucionalne barijere. U nekoliko zemalja Zapadnog Balkana je uz pomoć međunarodnih donatora i međuvladinih organizacija usvojen određeni broj specifičnih strategija za smanjenje siromaštva koje su pokrenule trend u pravom smjeru. Nekoliko zemalja je također usvojilo specifične strategije obrazovne reforme kojima se odaje priznanje ulozi obrazovanja i obučavanja u procesu osiguranja održivog razvoja i socijalne inkluzije. Ove strategije se u različitoj mjeri fokusiraju na inkluziju u obrazovanju u smislu pristupa obrazovanju, učešća u obrazovanju, istrajnosti u obrazovanju, završavanja obrazovanja i kvaliteti rezultata učenja.

---

<sup>8</sup> Zajednička izjava ministara obrazovanja iz Jugoistočne Evrope o izgradnji ljudskog kapitala i promociji različitosti kroz dijalog, kreativnost i inovativnost, Oslo, Norveška, 5. juni 2008.

### 1.1.3 Obrazovne reforme i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

Sistemska reforma inkluzivnog obrazovanja se kreće od sistemskog nivoa naniže u zemljama koje su pokrivene ovom studijom. Zakoni i strategije su usvojeni u većini zemalja, i u mnogim slučajevima mehanizmi implementacije kao što su novi nastavni programi se usvajaju i prilagođavaju predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju. Pažnja se postepeno fokusira na onu interakciju koja se zaista dešava u učionicama između nastavnika i učenika. Ovo stavlja jak naglasak na predispozicije, vještine, znanje i motivaciju nastavnika da usvoje nove pristupe obrazovanju učenika različite socio-ekonomske, kulturološke i iskustvene pozadine. Njihov input je mjerodavan kako bi se osigurale istinske promjene u praksi, pa time i uticaj na rezultate učenja. Međutim, istraživanja o nastavničkom sticanju kompetencija potrebnim za pružanje inkluzivnog obrazovanja na Zapadnom Balkanu se još uvijek nalaze u početnom stadiju.

Jedna studija o nastavničkim kompetencijama (Pantić, 2008.) je pokazala da nastavnici u nekim zemljama koje su pokrivene ovom studijom najveću važnost pridaju kompetencijama vezanim za jednakost, podržavajući učenje svih učenika i promoviranje kulturoloških razlika u širem smislu. Međutim, neophodno je šire razumijevanje o tome kako se formulacija relevantnih kompetencija zaista prenosi na svakodnevne nastavničke prakse i kako se sadašnji, i budući, nastavnicima može najbolje pomoći da razviju ove kompetencije kako bi na najbolji način osigurali i promovirali inkluzivno društvo i obrazovanje.

Zbog toga se EFT obavezao da će podržavati zemlje Zapadnog Balkana (2007.–2011.), stavljajući naglasak na način na koji obrazovanje i obučavanje mogu smanjiti socijalnu isključenost u kulturološki heterogenim društvima, te olakšati razvoj i implementaciju pristupa dugoročnih održivih strateških politika.

Jedan od prvih rezultata ovog opredjeljenja je bio dokument *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obučavanje: elementi dobrih praksi*, dokument koji je ETF izradio 2007. godine. Naglašena su relevantna područja za razvoj politika i pružene su preporuke o osmišljavanju i implementaciji politika i mjera za inkluzivno obrazovanje i obučavanje u zemljama Zapadnog Balkana. O nalazima ove studije su se očitovale državne vlasti i eksperti iz zemalja Zapadnog Balkana, što je dovelo do identifikacije

izazova i do izrade nacrtu relevantnih politika u nekim zemljama. Osim toga, osnovana je ekspertna grupa za Zapadni Balkan koja se sastoji od partnera iz regije (miješani profil akademika, kreatora politika i praktičara iz javnih institucija i NGO-a), predstavnika međunarodnih organizacija koje su aktivne u regiji i predstavnika Evropske direkcije za proširenje, Direkcije za obrazovanje i kulturu i Direkcije za zapošljavanje. ETF podržava rad ove grupe.

Konačno, prezentujući svoje završne zaključke na konferenciji koju je organizovao ETF u novembru 2008. godine, učesnici iz IPA zemalja su naglasili potrebu za većim fokusom na interkulturološkom ili inkluzivnom obrazovanju i obučavanju u širem smislu, a posebno na ulozi i kompetencijama nastavnika u ovom kontekstu. Ovu perspektivu je primarno izazvao zaključak koji se odnosi i na obrazovanje nastavnika prije stupanja u službu i na stručni razvoj nastavnika u službi na Zapadnom Balkanu, a koji kaže da se općenito pretpostavlja da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavom razreda. Nastavnici su općenito loše pripremljeni za rad sa djecom i roditeljima različitog socijalnog i kulturološkog porijekla. Postoji potreba za poboljšanom kompetentnošću nastavnika kako bi prepoznali, zadovoljili i vrjednovali različitost u učionici i širem društvu, a mora postojati i poboljšana kompetentnost nastavnika da prevaziđu diskriminaciju, isključenje i nedostatke u obrazovanju.

Bolonjski proces dodatno određuje i motiviše aktivnosti u reformi početnog obrazovanja nastavnika. On služi kao sveobuhvatni okvir za preispitivanje trajanja, sadržaja i organizacije nastavničkih studijskih programa za nivoje predškolskog, nižeg osnovnog, višeg osnovnog i srednjeg obrazovanja. U mnogim zemljama su razgovori o univerzitetskoj dilemi 3+2 ili 4+1<sup>9</sup> izazvali žestoke debate o ciljevima i rezultatima učenja specifičnih nastavničkih obrazovnih programa. Pokrenula se debata i o količini, vrsti i načinu prezentovanja didaktičkog, metodološkog i pedagoškog inputa za nastavnike, posebno za one koji se obučavaju za predavanje određenih specifičnih predmeta. Međutim, trenutno ne postoje odgovarajući dokazi zasnovani na istraživanjima

---

<sup>9</sup> U sklopu Bolonjskog procesa, studijski programi se moraju restrukturirati u dvoslojnu strukturu u kojoj Bachelor i Master programi trebaju trajati ili 3+2 godine ili 4+1 godinu.

koji bi pružili informacije o ovakvim promjenama ili pružili uvid u to kako tačno bi se u sadašnjem kontekstu mogle razviti nove kompetencije neophodne za nastavnički poziv.

Studije o postojećoj nastavničkoj obuci u regiji (Pantić, 2008.; Rajković i Radunović, 2007.; Zgaga 2006.) nepromjenjivo pokazuju da se postojeće odredbe koncentrišu na teorijsko znanje te znanje i vještine vezane za nastavni predmet, sa malo praktičnog iskustva u podučavanju u pravim učionicama. Zapravo, neki nastavnički smjerovi ne uključuju nikakvo iskustvo iz učionica i ne pružaju ni malo prilika nastavnicima da povećaju svoj kapacitet da se nose sa nizom vanškolskih faktora koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje, kao što su učešće zajednica i roditelja. Ovaj faktor sam po sebi predstavlja jedan od glavnih izazova u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje i tehnike obučavanja. Zbog toga je jedan od glavnih ciljeva ove studije pokazati kako se na najbolji način mogu poboljšati postojeće politike nastavnčkog obrazovanja kako bi se postigao razvoj nastavničkih kompetencija koje su relevantne za praksu inkluzivnog obrazovanja i obučavanja.

## 2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE

Zemlje Zapadnog Balkana su poduzele inicijativu da svoje obrazovne sisteme usklade sa svojim nacionalnim ciljevima u zapošljavanju, socijalnoj inkluziji i konkurentnosti. Međutim, implementacija često kaska za utvrđenim ciljevima politika. Stalni izazovi uključuju: proširenje izbora i poboljšanje kvaliteta u strukovnom obrazovanju, obuku i obrazovanje odraslih, aktivni angažman socijalnih partnera, unapređenje ključnih kompetencija i posebno ohrabrenje za ljudski smisao za inovaciju i poduzetništvo koji je od centralne važnosti za društveni i ekonomski uspjeh. Postoji prostor za ogromno poboljšanje nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje, a mora se učiniti i napor da se smanji preupranjeno napuštanje školovanja u kontekstu socijalno i kulturološki raznolikih društava.

Izraz 'potčinjeni' se može vezati za mnoge grupe u zemljama pokrivenim ovom studijom kada se govori o pristupu obrazovanju, progresu i ispunjenju aspekata kvalitetnog obrazovanja i obučavanja. To uključuje mnoge manjinske grupe kao što su etničke grupe (posebno ali ne isključivo Romi) i potčinjena djeca. Ovo posljednje uključuje invalidnu i djecu sa posebnim potrebama, djecu iz udaljenih i ruralnih sredina, djecu izbjeglica i interno raseljenih osoba, djecu porodica koje su deportovane iz drugih država (uglavnom unutar EU) i mnoge druge grupe. Spol je također važan element, posebno u kombinaciji sa nekim drugim faktorom potčinjene pozadine, a siromaštvo predstavlja stalnu dominantnu karakteristiku u životima mnogih porodica u ovim manjinskim sektorima. Potrebno je najšire moguće razumijevanje inkluzije u obrazovanju i obuci kako bi se obuhvatio puni spektar problema i kako bi se riješili specifični problemi različitih potčinjenih grupa u zemljama Zapadnog Balkana. Ovo se odražava u konceptualnom okviru ove studije koja prihvata pristup koji balansira između općeg pluralizma i perspektive jednakih mogućnosti.

Ovo istraživanje je postavljeno u set različitih konteksta gdje svaka zemlja ima različite (a ponekad i suprotne) zakone, politike i praktične inicijative. Ovi konteksti se ugrubo mogu kategorisati od najopćih do najspecifičnijih kao:



1. opći kontekst razvoja socijalne inkluzije, te promocije etničkih i drugih različitosti, tolerancije i opće demokratizacije društva u post-konfliktnom periodu. Ovaj razvoj u zemljama obuhvaćenim studijom treba posmatrati u svjetlu evropske perspektive koja je doprinjela miru i stabilnosti, te potakla političke i ekonomske reforme. Predočeno ispunjene Kopenhagenskih kriterija za pristup iz 1993. sa specifičnim pominjanjem 'poštovanja i zaštite manjina' je od velike važnosti za proces pristupa EU u zemljama obuhvaćenim ovom studijom;<sup>10</sup>
2. širi obrazovni kontekst u kojem se na obrazovanje i obučavanje gleda kao na primarno oruđe za socijalnu inkluziju, promociju raznolikosti i tolerancije i izgradnju održive demokratije zasnovane na aktivnom građanskom učešću. Specifična pažnja unutar opisanog šireg obrazovnog konteksta polaže se na razumijevanje postojećih institucionalnih, strukturnih, političkih i drugih prepreka socijalnoj inkluziji;
3. specifični obrazovni kontekst reforme početnog nastavničkog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u službi, u skladu sa kretanjem prema rezultatima učenja i studijskim programima izgrađenim oko koncepta profesionalnih kompetencija i u skladu sa ključnom ulogom nastavnika u osiguravanju opipljivih povoljnih rezultata inicijative za reformu obrazovanja i obučavanja. Analiza ovog konteksta će također pokriti specifične regionalne izazove sa kojima se suočava nastavnička obuka za socijalno inkluzivno obrazovanje; te elemente koji se odražavaju u stavovima spram socijalne inkluzije i socijalne kohezije u širem društvu.

## 2.1 Opći kontekst – socijalna inkluzija i različitost u post-konfliktnom području

---

<sup>10</sup> [http://europa.eu/scadplus/glossary/accession\\_criteria\\_copenhagen\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm) (page accessed on 24 August 2009)

Sve zemlje pokrivena ovom studijom bile su izložene nekoj vrsti konflikta u periodu od 1990. do danas. Vrste konflikta su varirale od otvorenog rata, preko etnički određenog nasilja na vrhuncu etničkih tenzija i tlačenja do sukoba unutar jedne etničke grupe koji su uglavnom bili motivisani političkim razlikama i potpomognuti slabom vladavinom prava i nedovoljnom demokratskom kulturom.

Zemlje regije se trenutno nalaze u stanju relativne ravnoteže mada je situacija i dalje nestabilna. Regionalna saradnja se poboljšava kroz različite trgovinske sporazume (kao što je Srednjeevropski sporazum o slobodnoj trgovini – CEFTA) i bilateralne ili multilateralne šeme saradnje. Ove procese podržavaju: Regionalni programi Direkcije za proširenje i multi-korisnički IPA programi; Regionalna vijeća za saradnju,<sup>11</sup> a posebno Radna grupa za promidžbu i izgradnju ljudskog kapitala;<sup>12</sup> nedavno osnovani Centar za poduzetničko učenje Jugoistočne Evrope;<sup>13</sup> i Inicijativa za obrazovnu reformu u Jugoistočnoj Evropi<sup>14</sup> koja se odnosi na Bugarsku i Rumuniju kao i na zemlje pokrivena ovom studijom.

Mobilnost ljudi se također stalno povećava iz komercijalnih, obrazovnih i privatnih razloga. Mada neke specifične administrativne i političke prepreke i dalje postoje,<sup>15</sup> mnoge zemlje Zapadnog Balkana<sup>16</sup> su imale koristi od ukidanja viznog režima u decembru 2009.

Zemlje se nalaze u različitim stadijima procesa pridruživanja EU<sup>17</sup> i moraju demonstrirati ispunjenje Kopenhagenskih pristupnih kriterija iz 1993. koji izričito pominju poštivanje i

---

<sup>11</sup> <http://www.erisee.org/node/12> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>12</sup> <http://www.taskforcehumancapital.info/> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>13</sup> <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>14</sup> [www.erisee.org](http://www.erisee.org) (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>15</sup> Ovo je posebno slučaj između Kosova (UNSCR 1244) i Srbije pošto Srbija ne priznaje Kosovo (UNSCR 1244) kao nezavisnu državu.

<sup>16</sup> Vizni režimi su ukinuti 19. decembra 2009. za Bivšu Jugoslovensku Republiku Makedoniju, Crnu Goru i Srbiju dok je vizni režim ostao na snazi za Albaniju, Bosnu i Hercegovinu i Kosovo (UNSCR 1244).

<sup>17</sup> Hrvatska i Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija imaju statuskandidata, dok su ostale zemlje (osim Kosova (UNSCR 1244), koje ima specijalni status) potpisale Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju.

zaštitu manjina. EU je identifikovala politička polja i prioritete koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje i obučavanje u Strategiji proširenja za 2008.–2009.<sup>18</sup> Napredak svake zemlje se može pratiti kroz Izvještaje o napretku Evropske komisije za svaku od zemalja. Osim toga, Generalna direkcija za zapošljavanje, socijalna pitanja i jednake mogućnosti (EU DG EMPL) se također fokusira na pitanje socijalne inkluzije unutar EU Procesu socijalne zaštite i socijalne inkluzije,<sup>19</sup> sa posebnom pažnjom usmjerenom na situaciju na Zapadnom Balkanu (u okviru državnih izvještaja) i na situaciju potčinjenih grupa kao što su djeca i Romi. Ovo tijelo je naručilo niz nezavisnih izvještaja koji su završeni u avgustu 2008. i spojeni u publikaciju: *Socijalna zaštita i socijalna inkluzija na Zapadnom Balkanu: objedinjeni izvještaj*, koja je objavljena u januaru 2009. Ovaj izvještaj pruža detaljne informacije, statistike i analize političkih, ekonomskih i demografskih trendova. Ovo uključuje i detalje o tome kako se analizirana obrazovna postignuća odnose prema funkciji tržišta rada; prikladnosti, dostupnosti i finansiranju socijalne zaštite; općim životnim uvjetima i grupama koje su sklone riziku od siromaštva i socijalne isključenosti; pristupu penziji, zdravstvenoj zaštiti i dugoročnoj brizi.

Sve ove zemlje su potpisale niz međunarodnih dokumenata koji postavljaju standarde, i to: *Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina Vijeća Evrope*<sup>20</sup> (ratifikovana od strane svih zemalja osim Kosova);<sup>21</sup> revidirana *Evropska socijalna povelja*,<sup>22</sup> *Evropska konvencija o ljudskim pravima*,<sup>23</sup> *Konvencija o pravima djeteta*,<sup>24</sup> *UNESCO Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*,<sup>25</sup> i *UN Konvencija o pravima invalidnih osoba*.<sup>26</sup>

---

<sup>18</sup> Komunikacija EC-a prema Evropskom parlamentu: Strategija proširenja i glavni izazovi 2008–2009 je dostupna na:

[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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>19</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm) (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>20</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>21</sup> Albanija 1999., Bosna i Hercegovina 2000., Hrvatska 1997., Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija 1997., Crna Gora 2001., Srbija 2001.

<sup>22</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>23</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

Osim toga, sve zemlje su učesnici Decenije inkluzije Roma 2005–2015, kojom je predsjedavala Srbija do 1. jula 2009. kada je Slovačka preuzela godišnji mandat.

Međutim, povremeni ispadi etnički motivisanih nemira ili čak nasilja svjedoče činjenici da dugoročni mir i stabilnost mogu biti postignuti samo uz dogoročni, snažan i holistički angažman svih socijalnih čimbenika.

Poseban razlog za brigu u ovom smislu predstavlja veliko siromaštvo i značajne razlike u razvoju unutar i između ovih zemalja. Slabo obrazovno postignuće populacije općenito je jedan od ključnih faktora siromaštva. Na ovo se primarno gleda kao na uzrok siromaštva, ali zapravo je posljedica situacije koja je dodatno pogoršana za određene etničke grupe i druge manjine.

**‘PROCJENE SIROMAŠTVA I UGROŽENOSTI UKAZUJU NA TO DA JE ETNIČKA PRIPADNOST JEDAN OD GLAVNIH FAKTORA KOJI OBLIKUJU SIROMAŠTVO...POSTOJE VELIKE RAZLIKE U PRISTUPU OBRAZOVANJU’**  
(ETF, 2007.)

Ovi nalazi u biti potvrđuju mišljenja drugih internacionalnih ili međuvladinih organizacija kao što su Svjetska banka<sup>27</sup> i Razvojni program Ujedinjenih nacija (UNDP, 2004.) da je etnička pripadnost faktor ograničenog pristupa obrazovanju i to faktor protiv kojeg se posebno teško boriti zbog političkog konteksta. Osim toga, izvještaji naglašavaju još komplikovaniju situaciju Roma koji sačinjavaju etničku manjinu koja se suočava sa dugom tradicijom različite potčinjenosti u svakoj od zemalja. Također je bitno naglasiti da je pitanje siromaštva i socijalne isključenosti pan-evropsko pitanje, a ta činjenica je dodatno osnažila odluku EU da 2010. proglasi Godinom borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti, uključujući i zemlje Zapadnog Balkana na listu učesnika.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>25</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>26</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>27</sup> Sažetak Strateškog foruma za smanjenje siromaštva Svjetske banke za Zapadni Balkan iz 2007.

<sup>28</sup> Član 11 ODLUKE br. 1098/2008/EC EVROPSKOG PARLAMENTA I VIJEĆA od 22. Oktobra 2008. o Evropskoj godini borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (2010.)

Ovo nas dovodi do pitanja prepreka pri pristupu kvalitetnom obrazovanju. Ove prepreke mogu biti finansijske, institucionalne ili proceduralne, strukturalne i socio-kulturološke ili političke prirode. Ova klasifikacija je razvijena za ovu studiju kako bi se adekvatno uputilo na specifične probleme regije.

Finansijske prepreke mogu biti nedovoljni resursi učenika ili porodice potrebni za pristup određenom nivou obrazovanja (npr. visoko obrazovanje gdje se plaća školarina); nemogućnost pristupa materijalima i resursima koji su neophodni za kvalitetno učenje (od knjiga i računala do dovoljnog prostora na neovisno učenje); nedostatak sredstava za izdržavanje tokom studija (što studente može navesti da traže plaćeni posao ili čak da napuste studije).

Institucionalne i proceduralne prepreke mogu uključivati eksplicitno praćenje (tj. eksplicitna pravila koja sprječavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost između nivoa i vrsta institucija), ali i implicitno praćenje uzrokovano specifičnim elementima procedura za prelaz s jednog na drugi stupanj obrazovanja.

Strukturalne prepreke uključuju probleme sa nedostatnim institucionalnim mrežama (npr. ograničene ili nepostojeće mogućnosti u ruralnim ili nerazvijenim sredinama), probleme sa transportom do škole, ali i neprikladne ili nepostojeće infrastrukture za učenike sa posebnim potrebama (npr. pomagala za učenje koja su prilagođena učenicima sa oštećenim sluhom ili vidom).

Socio-kulturološke i jezične prepreke uključuju specifične procedure za upis, pohađanje i svršavanje obrazovanja koje ne uzimaju u obzir individualne razlike u socio-ekonomskom, kulturološkom ili jezičkom porijeklu. Ovo za rezultat može imati segregaciju pošto predškolsko testiranje djece zahtijeva radno poznavanje jezika većine pa je stoga diskriminirajuće prema djeci iz manjinskih grupa koja možda nemaju potrebne vještine.

Političke prepreke često nastaju zbog izostanka akcije, prije nego zbog očigledno diskriminatorne akcije. Međutim, ovaj očigledni nedostatak akcije ne smanjuje izričit uticaj političkog nečinjenja i nedostatka fokusa na konstruktivnu zakonsku i fiskalnu podršku inkluzivnom obrazovanju u mnogim zemljama pokrivenim ovom studijom.

Centralizovanost i uticaj ovog političkog nemara praktično oprašta isključenje na svim nivoima društva i posebno se teškro prevazilazi pošto zahtijeva kombinaciju demokratskog društvenog pritiska, saradnju različitih javnih sektora (zdravstvo, socijalna zaštita i obrazovanje) i međunarodni pritisak iz EU i ostatka svijeta.

S obzirom na različite prepreke i njihov potencijalno višestruk uticaj, jasno je da je holistički pristup kvalitetnom obrazovanju neophodan za grupe koje se suočavaju sa kompleksnim nepogodnostima kao što su: (1) izbjeglice i interno raseljene osobe (IDP), čiji problemi integracije postaju 'nevidljivi sistemu' usljed čestih promjena administrativnog statusa tih osoba (npr. neki postaju građani država domaćina) ili koncentracije izbjeglica u 'kolektivnim centrima' daleko od očiju javnosti; i (2) Romi koji pate od dugotrajnog višestrukog lišavanja, stigmatizirani duboko ukorijenjenim predrasudama prema manjinskim grupama i koji praktično čine manjinu gdje god da žive. Osim toga, jak uticaj nedostatka obrazovanja na siromaštvo dodatno se naglašava kroz 'male mogućnosti zaposlenja za socio-ekonomski osjetljive grupa' (ETF, 2007.), posebno za mlade ljude koji bi mogli pobjeći od ponavljajućeg generacijskog siromaštva kada bi imali dovoljno vremena i mogućnosti u svijetu obrazovanja i rada. Treba naglasiti da potencijalne nefinansijske prednosti obrazovanja (OECD, 2007.) pored smanjenja siromaštva također uključuju smanjenje kriminala, demokratizaciju, poboljšano javno zdravstvo, političku stabilnost i poštivanje ljudskih prava. Međutim, ove potencijalne prednosti se ne mogu ostvariti ako nije osiguran obrazovni sistem koji je dostupan svima i strukturiran tako da promovira interkulturološki dijalog i pravičnost u rezultatima učenja. Konačno, ne može se dovoljno naglasiti da je inkluzivno obrazovanje i obučavanje neophodan element inkluzivnog društva, ali samo po sebi je nedovoljno. Potrebne su dodatne mjere podrške obrazovanju u drugim javnim sektorima kao što su socijalna zaštita i zdravstvo.

## 2.2 Obrazovni kontekst – Obrazovanje kao sredstvo demokratizacije, stabilizacije, inkluzije i promocije tolerancije i interkulturalnog razumijevanja

Zemlje koje su predmet ove studije su započele korjenite reforme svojih obrazovnih sistema kao dio opće političke i ekonomske tranzicije i procesa pridruživanja EU. U nekim slučajevima, na ovaj proces su uticali EU i međunarodni trendovi i procesi – Bolonjski proces u visokom obrazovanju ili Kopenhagenski proces za VET. Neki slučajevi su bili pod uticajem međunarodne pažnje i jakog interesa donatora za određeni problem, kao što je bio slučaj sa Decenijom Roma. Zemlje su također prošle kroz proces političkog i strateškog razvoja koji je doveo do promjena u zakonima o obrazovanju. U nekim slučajevima, nakon ovoga je uslijedila reforma političkih instrumenata podrške kao što je mehanizam finansiranja. Lokalne ili nacionalne NGO, regionalne mreže eksperata i politički think tankovi su bili snažno uključeni u ove razvoje tokom ranih faza ili su pružali paralelnu podršku.

U prošlosti je postojao značajan nedostatak usporedivih i pouzdanih podataka o obrazovanju, ali situacija se donekle popravila tokom nekoliko prethodnih godina, kada je velika količina literature napisana u formi regionalnih ili državnih studija i projekata, procjena internacionalnih i međuvladinih organizacija i državnih izvještaja. Veliki broj projekata i aktivnosti koji se bave pitanjem socijalne inkluzije i obrazovanja u regionu su u toku ili su nedavno završeni. To uključuje projekat Obrazovne mreže Jugositočne Evrope pod nazivom Napredna obrazovna inkluzija i kvalitet u Jugisotičnoj Evropi<sup>29</sup>. Institut Otvoreno društvo je pružio podršku civilnom društvu i izradio analitičke izvještaje uključujući izvještaj *Praćenje obrazovanja Roma*<sup>30</sup> koji je trenutno u toku. U

---

<sup>29</sup> <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>30</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

međuvremenu, Fond za obrazovanje Roma (REF)<sup>31</sup> je pružio direktnu podršku u smislu stipendija za učenike Rome i učinio značajne napore prema izgradnji političkog kapaciteta u regiji. Rad oba ova tijela je doprinjeo razvoju inkluzivnih politika i inkluzivnih društava. Također postoji niz nedavno završenih projekata koji se fokusiraju na obrazovanje nastavnika, kao što je *Poboljšanje profesionalnog razvoja obrazovnih praktičara i praksi podučavanja/učenja u zemljama Jugoistočne Evrope*<sup>32</sup> i *Regionalno podešavanje programa nastavničkog obrazovanja na Zapadnom Balkanu* (Pantić, 2008.).

Ovakve regionalne aktivnosti se oslanjaju (li bi bar trebale uzeti u obzir) na rad različitih međunarodnih ili međuvladinih organizacija, kao što su:

- OECD, posebno analize i preporuke ponuđene u dokumentima: *Razumijevanje socijalnih rezultata učenja* (2007.); *Nema više grešaka – deset koraka ka pravičnosti u obrazovanju* (2007.) (koji preporučuje 10 koraka koji se odnose na strukture, praksu i resurse u obrazovanju); *Nastavnička stvar – privlačenje, razvijanje i zadržavanje atraktivnih nastavnika* (2005.), koji naglašava važnost početnog obrazovanja i obuke nakog stupanja u službu kao i potrebu da nastavnička obuka bude fleksibilnija i otvorenija prema potrebama škola i učenika; projekat *Nastavničko obrazovanje za različitost 2008–2010*<sup>33</sup> – projekat koji je u toku i koji se fokusira na zajedničke izazove i odgovore u zemljama članicama OECD-a u smislu obuke nastavnika u kulturološki sve raznolikijim društvima; i *OECD Međunarodna studija o podučavanju i učenju TALIS*,<sup>34</sup> a posebno posljednji izvještaj pod nazivom *Kreiranje efikasnih okruženja za podučavanje i učenje: prvi rezultati projekta TALIS*<sup>35</sup> koji se fokusira na: profesionalni razvoj nastavnika, stavove i

---

<sup>31</sup> [www.romaeducationfund.hu](http://www.romaeducationfund.hu) (stranici pristupljeno 24. decembra 2009.)

<sup>32</sup> <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>33</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>34</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>35</sup> <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)



prakse, pohvale nastavnicima i povratne informacije, i vođenje škole. Preko 70 000 nastavnika i direktora škola iz 23 države je ispitano tokom ovog projekta;

- ETF, posebno ranije spomenuti dokument *Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obučavanje: elementi dobrih praksi* (ETF, 2007.) kao i rad EURAC-a za ETF na dokumentu *Pristup obrazovanju, obučavanju i zapošljavanju etničkih manjina na Zapadnom Balkanu* (2006.),<sup>36</sup> koji identifikuje tri modela pristupa obrazovanju manjina i korištenju manjinskih jezika u obrazovanju;<sup>37</sup>
- Vijeće Evrope kroz svoj fokus na interkulturološki dijalog;<sup>38</sup> manjinske jezike – posebno kroz *Evropsku povelju o regionalnim i manjinskim jezicima*<sup>39</sup>; obrazovanje za demokratsko građanstvo<sup>40</sup> (gdje je razvijen niz preporuka, studija i alata); obrazovanje Roma<sup>41</sup>, sa nizom različitih aktivnosti i preporuka, uključujući i *Preporuku Vijeća ministara zemljama članicama o obrazovanju romske/ciganske djece u Evropi*;<sup>42</sup> kao i dokument *Kako nastavnici mogu podržati građansko i obrazovanje o ljudskim pravima: okvir za razvoj kompetencija* (2009.)<sup>43</sup> koji se fokusira na oko 15 osnovnih kompetencija koje su potrebne nastavnicima kako bi

<sup>36</sup> <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>37</sup> (1) Cijeli kurikulum se podučava na manjinskom jeziku, što se obično postiže osnivanjem odvojenih škola ili razreda za podučavanje na manjinskom jeziku, što u osnovi vodi ka segregaciji. (2) Cijeli 'obični' kurikulum se podučava na jeziku većine, a učenici pripadnici manjina mogu pohađati dodatnu nastavu na maternjem jeziku, što povećava teret koji je već velik i vrši otvorenu segregaciju. (3) Treći model se može nazvati 'dvojezična nastava', gdje se maternji jezik i manjinski jezik koriste paralelno, sa različitim uspjehom i efektom. Ovaj pristup se rijetko koristi u zemljama koje su predmet ove studije.

<sup>38</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>39</sup> <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>40</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>41</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>42</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>43</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

uspostavili praksu demokratskog građanstva i ljudskih prava u učionicama, školama i širim zajednicama;

- EURYDICE, glavni izvor podataka o obrazovanju u Evropi koji objavljuje tematske studije kao što su: *Integracija imigrantske djece u školama u Evropi: mjere za bržu komunikaciju sa imigrantskim porodicama i podučavanje maternjeg jezika za imigrantsku djecu* (2009.),<sup>44</sup> *Obrazovanje i briga u ranom djetinjstvu u Evropi: pitanja socijalne i kulturološke nejednakosti*<sup>45</sup> (2009), *Nivoi autonomije i odgovornosti nastavnika u Evropi*<sup>46</sup> (2008) i *Školska autonomija u Evropi: politike i mjere*<sup>47</sup> (2007);
- UNESCO, a posebno *Političke smjernice o inkluziji u obrazovanju*<sup>48</sup> koje pružaju pregled razvoja na polju inkluzivnog obrazovanja (uključujući i iscrpnu listu relevantnih međunarodnih konvencija i deklaracija) i adresiraju pitanja inkluzije i kvaliteta u obrazovanju, razvoja inkluzivnog kurikuluma, uloge kreatora politika i ono što je najrelevantnije za ovu studiju – uloge nastavnika; i
- Rad unutar kolegijalne skupine za učenje koji se fokusira na nastavnike i nastavničko obrazovanje u okviru Sistema znanja za cjeloživotno učenje.<sup>49</sup>

Ova iscrpna lista internacionalnih aktivnosti, analiza, političkih razvoja i čak zakonodavnih promjera podržava snažni fokus na kompetencijama nastavnika. Ova perspektiva se može opravdati na nekoliko načina:

---

<sup>44</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>45</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>46</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>47</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) (stranici pristupljeno 7. avgusta 2009.)

<sup>48</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (stranici pristupljeno 24. avgusta 2009.)

<sup>49</sup> <http://www.ksll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (page accessed 7 August 2009)

- Sistemska reforma ka inkluzivnom obrazovanju se kreće od sistemskog nivoa naniže u zemljama koje su pokrivena ovom studijom. Zakoni i strategije su usvojeni, mnoge zemlje imaju dobro osmišljene mehanizme implementacije, a novi nastavni programi se usvajaju i prilagođavaju predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju. Fokus reforme se postepeno pomjera ka interakciji između nastavnika i učenika u individualnim učionicama i školama. Promjena ka inkluzivnijem obrazovanju se jednostavno neće desiti ako ključni akteri ovog procesa, nastavnici, ne budu opremljeni potrebnim stavovima, vještinama, znanjem i motivacijom unutar okruženja koje pruža podršku
- Globalna ekonomska kriza, ekonomska situacija zemlja o kojima se radi i intenzivno nadmetanje obrazovnog sektora sa drugim javnim sektorima (zdravstvo, socijalna zaštita, penziono osiguranje) za javne proračune čine malo vjerovatnom nadu da će dodatna sredstva biti odvojena za ovaj sektor. Povećani pritisak reformi neće se reflektovati kroz značajna povećanja budžeta za bitne infrastrukturne promjene u smislu: poboljšanog pristupa postojećim zgradama i učionicama za sve učenike; proširene mreže škola u udaljenim sredinama; razvoja nastavnih materijala koji su prilagođeni stilu učenja i sposobnostima svakog učenika. Ovo znači da se neophodne obrazovne reforme još više oslanjaju na motivirane i sposobne nastavnike koji su: odgovorni prema potrebama zajednice i individualnog djeteta; sposobni da usvoje nove pristupe obrazovanju djece razilčitog porijekla; voljni i sposobni da aktivno učestvuju u razvoju novih nastavnih kurikuluma ili novih političkih dokumenata i instrumenata.

Snažan fokus EU i međunarodne zajednice na obrazovanju nastavnika kroz rad EU, OECD-a i Vijeća Evrope je doveo do značajnog napretka, ali regija i dalje zaostaje u smislu relevantnih analiza kompetencija koje su potrebne za efektivne, efikasne i, što je najvažnije, inkluzivne nastavnike. Do sada su se samo dva projekta fokusirala na obrazovanje nastavnika u zemljama koje su predmet studije. Prvi projekat: *Poboljšanje profesionalnog razvoja obrazovnih praktičara i prakse podučavanja/učenja u zemljama Jugoistočne Evrope* je naglasio pitanje nedovoljne praktične obuke nastavnika. Ovaj dokument je pokazao da nastavnici u Jugoistočnoj Evropi (SEE) imaju teoretsku obuku o nastavnom predmetu i vještinama u sklopu svog početnog obrazovanja prije stupanja u

službu, ali imaju malo praktičnog iskustva u podučavanju u stvarnim učionicama. Kao rezultat toga, glavna preporuka ovog projekta je da se osigura da se studijski programi za obrazovanje nastavnika fokusiraju na kompetencije koje su relevantne za stvarnu praksu podučavanja u datom okruženju.

Ova preporuka je inspirisala dokument *Regionalno podešavanje programa nastavničkog obrazovanja na Zapadnom Balkanu*.<sup>50</sup> Ovaj prijedlog je identifikovao neke od jazova između postojeće nastavničke obuke i nastavnih kompetencija koje su potrebne u praksi. Bilo je ohrabrujuće saznati da nastavnici najviše cijene kompetencije kao što su predanost jednakosti, podrška procesu učenja svih učenika i promocija tolerancije kao najvažnije elemente nastavničke obuke za inkluzivno obrazovanje. Međutim, detaljno ispitivanje nekih postojećih osnovnih programa nastavničke obuke je pokazalo da su u stvarnosti ove kompetencije rijetko pokrivene a u nekim slučajevima uopće nisu pokrivene. Ovi nalazi ukazuju na to da se promjene u svijesti nastavnika o 'novim' temama u obrazovanju i školskoj praksi ne odražavaju nužno u adekvatnim izmjenama pripremljenih nastavničkih programa.

Projekat podešavanja je također pokazao da se mala vrijednost polaže na važnost kompetencija koje su nužne za učešće nastavnika u razvoju obrazovnog sistema, njihovih vlastitih institucija ili saradnje sa zajednicom. Nastavnici moraju razviti kompetencije koje su potrebne za inkluzivnu praksu u učionicama, pa politike i programi nastavničkog obrazovanja zbog toga moraju uključivati elemente koji povećavaju sposobnost nastavnika da se nose sa faktorima vezanim za inkluziju koji dosežu izvan učionice i škole na polja kao što su učešće roditelja i zajednice. Ovaj nedostatak šire vizije je jedan od glavnih izazova sa kojima se susreće promocija inkluzivne školske prakse.

Mala važnost koja se pridaje učešću nastavnika u sistemskoj debati o reformi također ukazuje na značajan nedostatak snažnog profesionalnog glasa nastavnika u smislu aktivnih sindikata nastavnika i drugih profesionalnih udruženja. Iako su sindikati u regiji

---

<sup>50</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) (page accessed 7 August 2009)

glasni kada se radi o pitanjima općih radničkih prava, prilično su slabi u smislu ekspertize o obrazovnoj reformi, obrazovanju nastavnika i inkluzivnom obrazovanju.

Osim toga, nedostatak okvirnih standarda za programe nastavničke obuke i fragmentirana organizacija ovih programa (predškolski, razredni i predmetni nastavnici<sup>51</sup>) čine sistemske prepreke za relevantno i efikasno obrazovanje nastavnika. Fragmentacija odvlači pažnju sa pedagoškog i didaktičkog obrazovanja nastavnika i koči razvoj multidisciplinarnog fokusa na obrazovanje općenito a posebno na obrazovno istraživanje. Konačno, ovaj region se susreće sa značajnim izazovom da povrati dobar status nastavničke profesije<sup>52</sup> u smislu poštivanja, nagrađivanja i šireg društvenog statusa, što je slučaj i u mnogim zemljama izvan regiona.

---

<sup>51</sup> U regionalnom kontekstu, izraz 'razredni nastavnik' se odnosi na nastavnike u prvih nekoliko godina osnovnog obrazovanja (prve 4 od ukupno 8 godina) koji podučavaju cijeli spektar predmeta iz kurikuluma. Oni se obučavaju na pedagoškim akademijama i fakultetima. 'Predmetni nastavnici' podučavaju određene predmete (matematika, biologija, historija itd), i oni se obično obučavaju na posebnim fakultetima (fakultet za matematiku i prirodne nauke, fakultet za historiju ili društvene nauke), općenito imaju nedostatnu pedagošku i didaktičku obuku, i u teoriji podučavanja i u praksi. Predškolski nastavnici se obučavaju u posebnim institucijama ne-univerzitetskog tipa u većini zemalja obuhvaćenim studijom.

<sup>52</sup> 'Nastavnička profesija' uključuje nastavnike, direktore škola i ostale na vodećim menadžerskim pozicijama.

### 3. OBLIK ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE

#### 3.1 Ključni koncepti

U svrhu izrade ove studije pod nazivom *Mapiranje politika i praksi za pripremanje nastavnika prije stupanja u službu i razvoj nastavnika u službi za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti*, istraživački tim je usvojio zajedničke definicije različitih ključnih koncepata. Definicije su zasnovane na akademskom istraživanju na ovom polju i odabrane su da odražavaju zajedničko razumijevanje koncepata koje su postigli ETF i istraživači koji su radili na studiji. Ovaj izvještaj ne nameće ove definicije kao norme za izučavanje nastavničkog obrazovanja ili inkluzivnog obrazovanja općenito, ali te definicije su uključene u ovaj rad kako bi pomogle tumačenje nalaza ovog istraživanja.

##### 3.1.1 Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje je jako istražena tema koja sadrži niz izazova za procese izrade politika i implementacije. Konceptualizacija inkluzivnog obrazovanja se kreće od uskih viđenja kao 'pokušaj da se obrazuju osobe sa intelektualnim nesposobnostima kroz njihovu što je moguće veću integraciju u regularne strukture obrazovnog sistema', (Michailakis i Reich, 2009.) do šire definicije kao 'vodeći princip koji pomaže postignuće kvalitetnog Obrazovanja za sve (EFA) – obrazovni sistem koji uživa dobrobit različitosti, s ciljem da izgradi pravednije, demokratičnije društvo' (Acedo, 2008.).

Inkluzivno obrazovanje se u ovoj studiji u širem smislu shvata kao proces u kojem škole pokušavaju odgovoriti na potrebe svih učenika kao individua, te pokušavaju restrukturirati organizaciju kurikuluma i odredbi i izdvojiti resurse kako bi poboljšale jednakost mogućnosti. Ovaj proces omogućava školama da povećaju svoje kapacitete da bi prihvatile sve učenike iz zajednice koji žele pohađati nastavu, te da tako smanje sve vrste isključenosti i degradacije učenika na osnovu invalidnosti, etničke pripadnosti ili bilo čega što nepotrebno otežava školski život za neku djecu (Sebba i Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998.; Peček i drugi, 2006.). Zbog toga inkluzivno obrazovanje mora postati matična opća politika i praksa u obrazovanju, a ne specifična intervencija koja se

odnosi na samo jednu određenu potčinjenu grupu. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanog učešća i smanjene isključenosti, gdje učešće podrazumijeva veće priznavanje, prihvatanje i poštivanje skupa sa inkluzijom u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji pojedincima omogućava da steknu sojećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici također treba da igraju veću stručnu ulogu pored svog direktnog ličnog uticaja na individualnu školu koja funkcioniše unutar različitih nivoa obrazovnog sistema, uključujući općine. Decentralizacija obrazovnog sistema na Zapadnom Balkanu znači veću autonomiju škola, što zauzvrat može dovesti do povećanih prava nastavnika na stručno donošenje odluka zasnovano na njihovoj široj procjeni socio–kulturoloških aspekata obrazovanja i školstva. Liston i Zeichner (1990.) tvrde da se ovakvo razmišljanje mora fokusirati samo na implicitne društvene i kulturološke okvire te na institucionalne osobine školstva. Obrazovni stručnjaci, smatraju oni, moraju biti sposobni da analiziraju i mijenjaju konkretne institucionalne aranžmane i radne uvjete, posebno one koji bi mogli ometati implementaciju njihovih ciljeva (Liston i Zeichner 1990:5).

### **3.1.2 Kompetentnost nastavnika za inkluziju**

Veliki broj autora uključujući Michailakisa i Reicha (2009.) tvrde da postoji određena osnova znanja o radu sa 'specijalnom djecom' koja mora biti adekvatno pokrivena tokom pripreme nastavnika. To može sadržavati stjecanje razumijevanja o socio–kulturološkim faktorima koji čine individualne razlike, ili specijalističko znanje o invalidnosti i dječijim potrebama u učenju, svijest o obrazovnim i društvenim pitanjima koja mogu imati uticaj na učenje kod djece, i tako dalje. Jedan drugačiji savremeni stav, prema Florianu i Rouseu (2009.) jeste da nastavničke kompetencije za praksu inkluzivnog obrazovanja trebaju sadržavati vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanja i učenja za sve, uključujući i kapacitet za smanjenje ograničenja u procesu učenja i učešća jer se inkluzija ne donosi samo na 'specijalnu' djecu. Prema ovom mišljenju, nastavničke kompetencije za inkluziju trebaju sadržavati multidimenzionalnu pedagogiju koja prepoznaje kako odluke koje usmjeravaju podučavanje trebaju u obzir uzimati: individualne karakteristike djece; učenje koje se događa izvan škole; te prethodno znanje učenika, individualna i kulturološka iskustva i interese (Florian i Rouse, 2009.).

Ova studija prihvata šire viđenje kompetencija kao integralni set znanja, vještina i predispozicija (Pretpostavka 1 u Aneksu 4). Čak i najopsežnije pokrivanje relevantnih tema teško može predvidjeti svaki tip poteškoća sa kojima se nastavnici mogu susresti u svojim profesionalnim životima. Neophodno je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje procesa učenja i učešća *sve* djece u svojim razredima kako bi razvili nastavničke kompetencije za inkluzivno obrazovanje. Kako bi to učinili, nastavnici moraju razviti kompetencije koje sadržavaju znanje, vještine i predispozicije da podučavaju pravično i da promoviraju učenje kod *sve* djece. Osim toga, nastavnici moraju biti u stanju da traže i koriste podršku drugih aktera koji mogu služiti kao vrijedni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su pomoćno osoblje, roditelji, zajednice, školska uprava i ostali relevantni akteri. Prema tome, obrazovanje nastavnika prije i poslije stupanja u službu bi trebalo biti usklađeno sa pristupom inkluzivnog obrazovanja kako bi se razvijale nastavničke kompetencije koje su neophodne kako bi raznolikost funkcionisala.

### 3.1.3 Priprema nastavnika

Nastavničko obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana (i drugdje) često pretpostavlja da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavom razreda. Sve više se prepoznaje potreba da se nastavnike bolje pripremi kako bi prepoznali, vrijednovali i nosili se sa različitošću, te kako bi se nosili sa pitanjima diskriminacije i počinjenosti u obrazovanju i obučavanju, i radili sa učenicima i roditeljima različitog ekonomskog, društvenog i kulturološkog porijekla. Ova studija ispituje u kojoj mjeri su ovi inkluzivni pristupi zaista usvojeni u postojećim politikama i praksama vezanim za pripremu nastavnika prije i nakon stupanja u službu u državama koje su pokriveno studijom.

U ovoj studiji se pod *politikama* podrazumijevaju formalne, vladine politike, regulative i zakoni, kao i njihova stvarna implementacija u praksi od strane različitih relevantnih učesnika u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

*Nastavničko obrazovanje prije stupanja u službu* se odnosi na obrazovanje koje kandidati za buduće nastavnike trebaju proći kako bi se kvalifikovali za predavanje. Ovo



uključuje i programe specijalno osmišljene za buduće nastavnike, i programe za disciplinarna polja koja su ekvivalentna nastavnim predmetima a koji mogu ili ne moraju imati specijalni kanal za nastavnike. Priprema nastavnika zasnovana na kompetencijama za inkluziju u stvarnom kontekstu raznolikosti je vezana za reformu visokog obrazovanja na Zapadnom Balkanu, uglavnom unutar okvira Bolonjskog procesa.

*Obuka i razvoj nastavnika u službi* se odnosi na aktivnosti obrazovanja i obučavanja nastavnika osnovnih i srednjih škola nakon njihove početne stručne certifikacije, uglavnom ili isključivo s ciljem da se poboljša njihovo profesionalno znanje, vještine i stavovi kako bi bili u stanju da efikasnije podučavaju djecu u kontekstu socijalne i kulturološke raznolikosti.

### **3.2 Istraživačka pitanja i oblikovanje studije**

Oblik studije se zasniva na ključnim konceptima koji su opisani ranije i pretpostavkama usvojenim za ovu studiju na osnovu iscrpnog pregleda literature kako je prezentovano u Aneksu 4. Sljedeći odjeljak opisuje istraživačka pitanja i način na koji su ona ispitana u ovoj studiji.

Kako bi se postigli zadati ciljevi ove studije, i to (1) analiza politika i praksi vezanih za obuku nastavnika prije stupanja u službu i šeme stručnog usavršavanja nastavnika u službi na nivou država, i (2) identifikacija pitanja, izazova i dobrih praksi vezanih za vještine i kompetencije potrebne nastavnicima osnovnih i srednjih škola za praksu inkluzivnog obrazovanja; ova studija se bavi sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Koje nastavničke kompetencije su potrebne za inkluzivno obrazovanje u situacijama socijalne i kulturološke različitosti?
2. Kakva je trenutna situacija po pitanju inputa, procesa i rezultata pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje a) prije stupanja u službu i b) nakon stupanja u službu?
3. Kako se može popraviti situacija po pitanju pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje a) prije stupanja u službu i b) nakon stupanja u službu?

### 3.2.1 Istraživačko pitanje 1: kompetencije nastavnika koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje

Ispitivanje prvog istraživačkog pitanja o nastavničkim kompetencijama koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje je bazirano na konceptu kompetencija koji podrazumijeva kombinaciju znanja, vještina i predispozicija (Pretpostavaka 1, Aneks 4) i uvjerenja da nastavnici i drugi obrazovni stručnjaci i sami predstavljaju važan izvor informacija o tome šta tačno kompetencije relevantne za inkluzivnu praksu u situacijama socijalne i kulturološke različitosti znače za njihov posao (Pretpostavka 2 u Aneksu 4). Zbog toga ovaj izvještaj ispituje u kojoj mjeri su međunarodno priznati elementi kompetentnosti za inkluzivju prepoznati u odgovorima učesnika u fokus grupama i intervjuima sa nastavnicima koji rade u okruženju raznolikosti, ali i u odgovorima direktora škola, roditelja i članova zajednice, predstavnika vlasti, edukatora nastavnika i predstavnika relevantnih NGO-a i donatora.

Razvijen je specijalni instrument koji je poslužio kao početna tačka za razgovore sa nastavnicima u fokus grupama. Tabela kompetencija za inkluziju (Aneks 3) je izrađena uz korištenje relevantnih stavki iz ranije provedenog projekta *Podučavanje nastavničkog obrazovanja na Zapadnom Balkanu*, ključnih evropskih dokumenata i međunarodnih istraživanja. Ona kombinuje teoretske pretpostavke i formulacije zasnovane na regionalnom kontekstu. Tabela je korištena kao početna lista u fokus grupama kako bi se pokrenula diskusija o tome kako se ove formulacije uklapaju u svakodnevnu praksu podučavanja, kompetencije koje nastavnici moraju razviti, najbolji način da se one razvijaju i tako dalje.

Važno je napomenuti da su informacije prikupljene u fokus grupama korištene da se obogati razumijevanje o tome kako nastavnici vide kompetencije potrebne za inkluziju u poređenju sa teoretski zasnovanim idealom, te da se pruže informacije koje su relevantne za kontekst. To je dopunjeno informacijama koje su prikupljene od drugih učesnika kao što su edukatori nastavnika, direktori škola i pomoćno osoblje, zajednica i predstavnici roditelja kao što je ranije već opisano.

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

Ispitivanju drugog istraživačkog pitanja o trenutnoj situaciji pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje prije i poslije stupanja u službu je pristupljeno iz perspektive općeg pluralizma i jednakih mogućnosti (Pretpostavka 3 u Aneksu 4), a tiče se važnosti konteksta za razvoj inkluzivnih predispozicija (Pretpostavka 4 u Aneksu 4). Ispitujući trenutne pripreme nastavnika, važno je ispitati u kojoj mjeri svi inputi, procesi i rezultati uključuju elemente koji su relevantni za inkluziju (npr. individualizirani pristup učenju), u isto vrijeme pokušavajući identifikovati svaki specifični fokus na pitanja koja su relevantna za rad sa učenicima koji su pod rizikom isključenosti. Izvještaj se dakle koncentrira na analizu postojećih politika i prakse u pripremi nastavnika i na to u kojoj mjeri su odredbe vezane za socijalno inkluzivno obrazovanje sastavni dio politika koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje i posebno za pripremu nastavnika. Tu je i dalje ispitivanje o tome da li postojeće politike i prakse sadrže implicitne prepreke za inkluzivno obrazovanje i da li sadržavaju afirmirajući fokus na grupama koje su dugo bile marginalizirane u regionu.

Mapiranje politika je uključivalo sabiranje informacija o generalnom kontekstu pripreme nastavnika za inkluziju (npr. politike o inkluziji za potencijalno potčinjene grupe u obrazovanju i obučavanju, opće odredbe za pripremu nastavnika itd.) i politike i odredbe koje se konkretno odnose na pripremu nastavnika za inkluziju (npr. odredbe koje se specifično donose na inkluziju u sklopu uslova za ulazak u nastavničku profesiju, nastavnički standardi, uvođenje u službu, licenciranje i unapređenje).

Mapiranje praksi koje su predstavljeni u ovom izvještaju uključuje pregled pripreme i usavršavanja nastavnika i prije i nakon stupanja u službu. Ovo je postignuto putem online ankete, uredskog istraživanja, kroz fokus grupe i intervju sa relevantnim interesnim grupama. Pristup je bio sličan kao onaj koji je korišten za mapiranje politika; potraga za relevantnim izvorima podataka (katalozi za programe nakon stupanja u službu, postojeći sekundarni izvori relevantnih podataka o pripremi nastavnika prije stupanja u službu i programima nakon stupanja u službu koje implementiraju različite lokalne i međunarodne NGO, identifikacija drugih vidova kontinuiranog i ponekad neformalnog stručnog usavršavanja kao što je učenje kroz druženje, procjena kolega).

Ova pitanja su uvrštena u mreže koje su kreirane za vođenje prikupljanja podataka u različitim zemljama.

Osmišljena je online anketa kako bi se prikupili podaci o pripremnim programima za nastavnike prije stupanja u službu. Istraživački nalazi o programskim karakteristikama koje pomažu studentima da razviju kompetencije za inkluziju (Pretpostavka 5 u Aneksu 4) su korišteni kako bi se kreirala pitanja za online anketu o nastavnim jedinicama, praktičnom iskustvu, prilikama za interakciju sa porodicama, kritičkim promišljanjima, diskusijama i dijalogu, te o uvjerenjima o prirodi znanja.

Podaci prikupljeni kroz uredsko istraživanje, anketu i mapiranje politika i praksi su nadopunjeni kvalitativnim podacima prikupljenim u individualnim i grupnim intervjuima i fokus grupama sa dobro obaviještenim kreatorima politika, kreatorima nastavnih planova, nastavničkim edukaotirma, nastavnicima, direktorima škola, predstavnicima lokalne zajednice i roditeljima. Ove strategije su pružile priliku za praćenje problema koji su identifikovani tokom uredskog istraživanja, omogućivši detaljan uvid u perspektive različitih interesnih grupa o inkluzivnoj obrazovnoj praksi i ulozi nastavnika.

### 3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Kako se priprema nastavnika može poboljšati

Treće istraživačko pitanje pita kako se mogu poboljšati postojeće politike i prakse vezane za obrazovanje nastavnika prije i nakon stupanja u službu kako bi se nastavnicima pomoglo da razviju kompetencije za inkluziju, i uzima u obzir relevantnost međudržavnog istraživanja o kreiranju politika (Pretpostavka 7 u Aneksu 4). Ovaj izvještaj razmatra informacije koje su prikupljene tokom mapiranja postojećih politika i praksi s ciljem da identifikuje mogućnosti za poboljšanje, imajući na umu poželjne kompetencije za inkluzivno obrazovanje koje su identifikovane u međunarodnim istraživanjima i prepreke koje su identifikovane u kontekstu svake zemlje.

Na osnovu rezultata terenskog rada i uredskog istraživanja, autori su uz pomoć uredničkog tima eksperata za inkluzivno obrazovanje i nastavničku obuku u regiji sačinili određeni broj preporuka za različite interesne grupe. Primarni cilj preporuka je da ukažu na potencijalna područja u nastavničkom obrazovanju prije i poslije stupanja u službu gdje su poboljšanja moguća. Međutim, ove preporuke i sam izvještaj imaju za cilj da služe kao materijal za diskusiju unutar šire političke debate o nastavničkim kompetencijama u kontekstu socijalne i kulturne raznolikosti.

Preporuke su grupisane prema njihovoj relevantnosti za različite interesne grupe: kreatore politika; nastavničke edukatore i kreatore nastavnih planova; i nastavnike. Primjeri dobre prakse inkluzije su naglašeni i obrazloženi kroz cijelu studiju u smislu njihove relevantnosti i primjenjivosti u regiji.

## 3.3. Metodologija istraživanja

Uglavnom je korištena strategija kvalitativnog istraživanja s pogledom na odgovore na pitanja o relevantnosti, nenamjernim efektima i uticajima politika i prakse. Kvalitativni princip dozvoljava pristup podacima u prirodnom okruženju sa istraživačima kao ključnim instrumentom za prikupljanje podataka. Kvalitativno istraživanje je opisno i više se bavi procesom a ne samo rezultatima. Tu je i induktivna analiza perspektiva, mišljenja i pretpostavki učesnika onako kako su izraženi njihovim vlastitim riječima.

Kvalitativni pristup je dozvolio veću raznolikost odgovora, što je bilo prikladno s obzirom na različite obrazovne kontekste i regulative u BiH. Međutim, ograničen broj učesnika u terenskom istraživanju isključuje generalizaciju nalaza, posebno u zemlji kao što je BiH gdje postoje višestruki nivoi vlasti, obrazovnih politika i implementacije.

Istraživači (dva mlada fakultetska profesora i jedan praktičar) su radili u različitim dijelovima zemlje kako bi se osiguralo pokrivanje različitih vrsta škola i kako bi se obuhvatili različiti aranžmani u pripremi nastavnika. Međutim, ova situacija je otežala saradnju između istraživača pošto im je bio dostupan samo ograničen kontakt uživo u projektu koji uključuje analizu i interpretaciju kompleksnih pitanja u kratkom istraživačkom periodu. Problem je dodatno komplikovala činjenica da su kvalitativne studije još uvijek prilično neuobičajene u regionu.

Korištene tehnike prikupljanja podataka korištenih u studiji su:

- Prikupljanje i kvalitativna analiza tekstova i dokumenata koji su prikupljeni tokom uredskog istraživanja
- Kvalitativni intervjui tokom terenskog rada
- Fokusne grupe tokom terenskog rada

### **3.3.1 Faza uredskog istraživanja**

Uredsko istraživanje je služilo kao pozadina terenskom radu, iscrtavajući detaljan pregled savremenih istraživanja o inkuzivnom obrazovanju posebno u EU, dokumenata o državnim politikama i zakonodavstvu i studija koje se odnose na ulogu nastavnika i kompetencije koje su neophodne kao podrška inkluziji. Faza uredskog istraživanja je pružila osnov za terensko istraživanje i odabir učesnika.

Mada je većina dokumenata bila dostupna na internetu, istraživačima je bilo teško da odrede nivo vlasti na koji se odnosi svaki konkretan dokument, a nailazili su i na probleme sa praćenjem novijih zakonskih izmjena. Kako je uredsko istraživanje bilo predviđeno za sezonu godišnjih odmora, istraživači nisu uvijek bili u mogućnosti da

kontaktiraju prikladne izvore za preporuke ili dođu do informacija o važnim dokumentima koje su im bile potrebne. Učinjeni su napori da se ovi nedostaci prevaziđu kroz pristup dodatnim dokumentima koje su kasnije preporučili učesnici u terenskom istraživanju.

Uredsko istraživanje je pokrivalo tri tematska područja:

- Analiza konteksta
- Politike i prakse u nastavničkoj pripremi prije stupanja u službu
- Politike i prakse u obrazovanju nastavnika u službi i kontinuiranom stručnom usavršavanju

Analiza konteksta za cilj ima da objasni opći politički i zakonski kontekst u koji su usađeni priprema nastavnika i inkluzivno obrazovanje. Ona se fokusira na obrazovni sistem, ljudska prava i prava manjina, inkluziju i isključenost u obrazovanju i društvu.

Analiza politika i praksi u nastavničkoj pripremi prije stupanja u službu za cilj ima da pruži informacije o zakonima i regulacijama vezanim za programe pripreme nastavnika prije stupanja u službu. Ona se fokusira na elemente vezane za: kompetencije za inkluzivno obrazovanje u procesu sticanja formalne nastavničke diplome; organizaciju i upravljanje programima prije stupanja u službu; oblik programa; mentorske aranžmane za studente tokom razredne prakse; proces regrutacije; profesionalne standarde; i promicanje nastavnika.

Analiza politika i praksi u obrazovanju nastavnika u službi i kontinuiranom stručnom usavršavanju se bavi općom situacijom nastavničke struke u državi, što uključuje: proces regrutacije; profesionalne standarde i proces promidžbe; i regulative i ponudu praktičnih programa za nastavnike u službi koji su relevantni za razvoj nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Ovaj dio se posebno fokusira na opis prakse i proporcije programa koji se fokusiraju na inkluzivno obrazovanje, te nudi popis informacija o: ponuđačima; sadržaju programa; profilu i broju učesnika (gdje je to bilo dostupno); i procedurama za apliciranje. Također su ponuđeni detalji o drugim oblicima usavršavanja

u službi i poticajima nastavnicima da razvijaju svoje kompetencije kroz opće obuke u službi i posebne programe koji se fokusiraju na praksu inkluzivnog obrazovanja.

Uredsko istraživanje je uključivalo i kritički pregled različitih primarnih i sekundarnih izvora. Materijali koji su pregledani tokom uredskog istraživanja uključuju: relevantne zakonodavne dokumente i podzakonske akte; državne ili vladine strategije za inkluziju ili obrazovanje sa posebnim fokusom na ulogu nastavnika i nastavničkog obrazovanja; politike i regulacije koje se odnose na nastavnike; kataloge i slične opise programa za nastavnike u službi; sve druge relevantne analize sačinjene od strane drugih organizacija ili pojedinaca (sekundarni izvori).

### 3.3.2 Faza terenskog istraživanja

Terensko istraživanje predstavlja srce ove studije, i ovaj dio je pružio priliku za diskusije o mnogim pitanjima sa nastavnicima osnovnih i srednjih škola, sa nastavničkim edukatorima, direktorima škola i pomoćnim osobljem, roditeljima, kreatorima politika, predstavnicima lokalnih vlasti i NGO aktivistima. Glavi problemi o kojima se diskutovalo su: trenutni programi i trendovi u usavršavanu nastavnika prije i nakon stupanja u službu za inkluzivno obrazovanje; te potrebe, prepreke i očekivanja vezana za inkluzivno obrazovanje u BiH, posebno u odnosu na pripremu nastavnika. Terensko istraživanje je koristilo različite ciljne grupe i alate kako bi se postigli planirani rezultati.

Tri ključne ciljne grupe su bili: nastavnički edukatori i treneri u programima (1) prije stupanja u službu i (2) nakon stupanja u službu; nastavnici; te roditelji i članovi zajednice. Sekundarne ciljne grupe za terensko istraživanje su bili: direktori škola i školsko pomoćno osoblje (pedagozi, psiholozi itd.), predstavnici lokalnih vlasti, osobe koje donese odluke o politikama na sistemskom nivou, studenti koji su budući nastavnici i predstavnici NGO-a i donatora koji trenutno pružaju mogućnostu treninga i usavršavanja u inkluzivnom obrazovanju kroz pilot projekte.

Škole koje su odabrane za učešće u terenskom istraživanju pokrivaju različita urbana i prigradska okruženja u općinama Novo Sarajevo, Novi Grad, Ilidža, Tuzla, Mostar, Prijedor i Banja Luka. Sve odabrane škole imaju iskustva sa inkluzivnim obrazovanjem i teže ka



tome da poboljšaju svoj rad sa učenicima i roditeljima. Ove škole su od strane lokalnih zajednica i vladinih i nevladinih organizacija prepoznate kao škole sa inkluzivnim etosom (prisustvo djece sa posebnim potrebama, članova etničkih manjina kao što su npr. Romi i druge marginalizirane grupe), i ovo je bio jedan od najvažnijih i najrelevantnijih kriterija u procesu selekcije.

Fokus grupe su vodili nastavnici sa iskustvom u inkluzivnom obrazovanju i one su pokrivala niz pitanja koja su relevantna za inkluzivno obrazovanje. Učesnici su bili zamoljeni da ispituju svoje viđenje o: kompetencijama potrebnih za inkluzivno obrazovanje; efikasnosti obuke prije i nakon stupanja u službu za inkluzivnu praksu u obrazovanju; primjeni inkluzivne prakse (šta inkluzivni nastavnik radi u i izvan učionice); uvjerenjima o učenicima vezana za znanje, učenje i mogućnost edukacije.

Fokus grupe su organizovane pod pretpostavkom da su nastavnici praktičari sa direktnim iskustvom u poziciji da ocijene obuku prije i poslije stupanja u službu, te ulogu stavova nastavnika u oblikovanju prakse i izvedbe. Nastavnici su odabrani da učestvuju u fokus grupama ako su imali učenike sa potrebama za posebnom podrškom ili učenike iz različitih etničkih grupa i manjina, ili ako su imali iskustva u podučavanju takvih učenika. Od svih odabranih nastavnika se također očekivalo da su učestvovali u programima obuke nakon stupanja u službu u organizaciji vladinih ili nevladinih organizacija, a pobrinuli smo se i za zastupljenost nastavnika osnovnih škola i predmetnih nastavnika, uključujući predavače stručnih predmeta u srednjim školama usmjerenog obrazovanja.

Druge fokus grupe sa roditeljima i članovima zajednice su se bavile sljedećim pitanjima: percepcija nastavničkih kompetencija koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje; uloga nastavnika u promoviranju inkluzije; informiranost o praksama i problemima vezanim za saradnju sa školama (dobrobit učenika, disciplina, školski uspjeh, konkretne obrazovne potrebe); uticaj nastavnika (i njihove inkluzivne prakse) na učenike i društvo općenito; potencijalni uticaj roditelja i zajednice na odluke koje se donose na nivou škole.

Roditelji učesnici u fokus grupama su odabrani na bazi izbalansare zastupljenosti: različitih etničkih grupa i manjina; roditelja učenika s posebnim potrebama, uključujući nadarene učenike; roditelja učenika iz nižih i viših razreda osnovne škole i srednje škole;

roditalja koji jesu i koji nisu članovi roditeljskih odbora; roditelja sa više djece u školskoj dobi; i roditelja sa jednim djetetom.

Terensko istraživanje je također dopunjeno elektronskom anketom koja je ciljala na nastavničke edukatore iz studijskih programa za razredne nastavnike, predmetne nastavnike, te na trenere za nastavnike u službi. Anketa je osmišljena tako da ispita: da li kompetencije za inkluzivno obrazovanje okupiraju specifično područje u programima obuke za nastavnike; nivo usmjeravanja inkluzivnih pitanja kroz program; nastavnička percepcija efikasnosti postojećih programa obuke nastavnika u razvoju inkluzivnog obrazovanja; i mišljenje ispitanika o kompetencijama koje smatraju neophodnim za inkluzivno obrazovanje.

Imali smo generalno slab odziv na anketu (Odjeljak 3.4.), vjerovatno zbog ograničene kompjuterske pismenosti ispitanika. Bez obzira na to, skupljene su relevantne informacije o razvoju programa za nastavnike prije i nakon stupanja u službu i to od nastavničkih edukatora, nastavnika i studenata – budućih nastavnika.

Studenti – budući nastavnici su ispitani putem alata za online anketiranje, ali sekundarne ciljane grupe su uglavnom ispitane lično, telefonski ili putem e-maila. Odabrani su pojedinci da pruže više informacija i detaljniji pogled na relevantnost nastavničkih kompetencija za osiguravanje inkluzivne obrazovne prakse. Osim toga, oni su pružili uvid u svoje viđenje vlastitih uloga u: osiguranju razvoja nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje; podržavanju nastavničke obuke za inkluzivno obrazovanje; i razvijanju sredstava za dalje unapređenje nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

Ispitani su i direktori škola i pomoćno osoblje o tome kako oni vide svoju ulogu u pružanju podrške nastavnicima kako bi razvili kompetencije za inkluziju i inkluzivnu praksu. Predstavnici lokalne vlasti su zamoljeni da pruže svoj uvid u pitanje relevantnosti inkluzivnog obrazovanja na lokalnom nivou. Zamoljeni su da pruže detalje o podršci koju oni mogu pružiti razvoju inkluzivnog obrazovanja i ulozi koju smatraju da imaju nastavnici u inkluzivnom obrazovanju u njihovoj sredini. Kreatori politika na sistemskom nivou su ključni partneri u osiguranju implementacije državnih politika za inkluzivno

obrazovanje i pozicioniranje uloge nastavnika i nastavničkih kompetencija unutar tih politika. Pojedinci na ovom nivou su ispitani o: postojanju ili nepostojanju takvih politika, poželjnim politikama na ovom polju i sredstvima za implementaciju takvih politika. Studenti su ispitani putem elektronske ankete o svojim viđenjima, uvjerenjima i predispozicijama za inkluzivno obrazovanje i svojim potrebama za inkluzivnim obrazovnim kompetencijama u sklopu njihovog obrazovanja za buduće nastavnike. NGO, međunarodne organizacije i donatori su ispitivani o njihovom viđenju trenutnih odredbi nastavničke edukacije za inkluzivno obrazovanje i, što je još važnije, o podršci koju pružaju kako bi pomogli nastavnicima da razviju inkluzivne kompetencije i praksu, kako kroz formalne kurseve tako i kroz iskustveno učenje u pilot programima.

Predstavnici vladinih organizacija su odabrani na osnovu: spremnosti da odgovaraju na pitanja u intervjuu; iskustva na polju inkluzivnog obrazovanja (učešće u projektima, edukaciji na polju inkluzivnog obrazovanja); i njihovih ovlasti na polju obrazovanja.

Predstavnici međunarodne zajednice su odabrani tako da zastupaju: različite nivoe odgovornosti i pozicija unutar organizacije (dužnosnici zaduženi za obrazovanje na regionalnom nivou, koordinatori); iskustva i znanja o situaciji na terenu na polju obrazovanja i inkluzije; i aktivnosti koje su poduzeli s ciljem razvoja obrazovne politike i obrazovnog sistema u BiH, s naglaskom na inkluzivno obrazovanje. Predstavnici NGO sektora su odabrani tako da uključuju: različite aktivnosti i iskustva na polju inkluzivnog obrazovanja (promocija, treninzi za nastavnike i upravu, projekti podrške); širu pokrivenost unutar BiH; i spremnost da odgovore na pitanja.

Univerzitetski profesori su odabrani tako da uključuju: nastavničke edukatore koji podučavaju u studijskim programima sa velikim iskustvom u istraživanju teorije i prakse inkluzivnog obrazovanja; i nastavničke edukatore koji predaju na fakultetima za nastavne predmete koji nisu direktno vezani za pitanja obrazovanja (filološki fakultet, fakultet za sport i fizičko obrazovanje). Studenti – budući nastavnici su odabrani među studentima dodiplomskog i postdiplomskog studija koji studiraju teoriju nastave. Ovi nastavnički edukatori i studenti su uglavnom odabrani na osnovu njihovog učešća i interesa za proces istraživanja i prikupljanja podataka.

Dostupnost učesnika u istraživanju je ovisila o njihovoj volji i otvorenosti za saradnju. Najlakše je bilo kontaktirati ispitanike iz nižih nivoa obrazovanja, a na poteškoće smo nailazili u pokušajima da kontaktiramo predstavnike ministarstava, gdje nas je vremensko ograničenje spriječilo da ispoštujemo propisane pisane procedure za pristup svim relevantnim ispitanicima. Istraživači su ovaj nedostatak kompenzirali tako što su koristili svoje lične profesionalne kontakte u skladu sa navedenim kriterijima.

### 3.4. Učesnici

Ispitanici su odabrani metodom odabira uzorka koji se osmišljen tako da identifikuje dobro obaviještene pojedince iz relevantnih interesnih grupa i da osigura raznovrsnost mišljenja. Organizovano je sedam fokus grupa sa nastavnicima osnovnih škola, roditeljima, članovima školske uprave; obavljeno je 30 intervjua sa nastavnicima srednjih škola, roditeljima, predstavnicima lokalnih vlasti u odjelima za školstvo, direktorima škola, pedagogima i psiholozima, nastavničkim edukatorima na univerzitetskom nivou, visokopozicioniranim kreatorima politika (uključujući pet visokopozicioniranih međunarodnih kreatora politika), predstavnicima NGO sektora, i trenerima za nastavnike u službi. Uz to, 11 nastavnika, 7 nastavničkih edukatora, 2 studenta – buduća nastavnika i 25 ostalih ispitanika su popunili online anketu. Ukupan broj od 101 učesnika je bio uključen u terenski rad u nekoliko općina širom BiH.

Obavljene su posjete u Federaciji BiH (FBiH), Mostaru, Tuzli i tri lokacije u Sarajevu (Novo Sarajevo i Novi Grad, Ilidža), a obavljena su i slična putovanja u Banja Luku i Prijedor u Republici Srpskoj (RS).

Fokus grupe su obavljene sa nastavnicima i roditeljima u školama sa različitim iskustvom u inkluziji i raznovrsnosti, od kompletno monoetničkih sredina do različitih stepena miješane učeničke populacije. Dvije škole su imale iscrpno iskustvo sa inkluzijom romskih učenika i učenika sa posebnim potrebama. Jedna škola u centru grada je locirana u području sa niskom socio-ekonomskom pozadinom i velikom romskom populacijom, učenicima iz albanske i crnogorske manjine te Bošnjacima iz Sandžaka (u Srbiji). Istovremeno, tu je i nekoliko učenika povratnika u Bosnu iz Sjedinjenih Američkih Država i evropskih zemalja koje su ih primile kao izbjeglice tokom rata. Škola je poznata po

svom naporu da se prilagodi raznovrsnosti priliva kroz saradnju sa porodicama. Jedna druga škola je predvodnik u saradnji sa NGO organizacijama koje vrše obuke za izradu individualiziranih nastavnih planova za učenike sa posebnim potrebama kako bi se omogućilo njihovo učešće u redovnoj nastavi.

## 4. OPĆI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE U BOSNI I HERCEGOVINI

### 4.1 Kontekst

Mapiranje nastavničke pripreme za inkluzivno obrazovanje je postavljeno u veoma kompleksan kontekst post-konfliktne BiH. Unatoč napretku koji je postignut od završetka rata (1992.–1995.), društvo je i dalje podijeljeno etničkim granicama, mada je posljednji izvještaj o ljudskom napretku (UNDP, 2009.) pokazao da postoji više netrpeljivosti između bogatih i siromašnih nego između različitih etničkih grupa. Ovaj izvještaj ukazuje na to da još uvijek treba puno raditi na jačanju društvenih veza među pripadnicima različitih zajednica, etničkih grupa, društvenih klasa i spolova, a naglašava i važnost jačanja obrazovnog sistema i nivoa održivosti. Prije nego što se uzme u razmatranje politički i pravni okvir za poboljšanje obrazovanja i nastavničke pripreme, neophodan je kratak opis kompleksnosti obrazovnog administrativnog sistema u BiH. Također postoji i nekoliko specifičnih ustavnih rješenja koja su relevantna za svaku diskusiju o inkluziji i raznolikosti u BiH.

#### USTAV I OBRAZOVANJE

Dejtonski sporazum koji je potpisan krajem 1995. služi kao Ustav BiH, a Aneks 4 ovog Sporazuma je uspostavio ustavnu strukturu koju obilježavaju višestruki nivoi vlasti: državni nivo, sa dva glavna entiteta – FBiH i RS; i niži nivo kantona (FBiH), gradova i općina. Unutar državnog sistema postoji i poseban Distrikt Brčko<sup>53</sup>. Dva velika entiteta i Distrikt Brčko imaju svaki svoju vlastitu vladu. U FBiH koja se sastoji od 10 kantona, svaki kanton ima svoju vlastitu vladu. Distrikt Brčko potpada pod jurisdikciju državnih vlasti a ne jurisdikciju entiteta, što znači da ima status autonomne regije pod međunarodnom supervizijom, sa vlastitim političkim strukturama i birokratijom. Vijeće ministara djeluje kao državna vlada u skladu sa Ustavom BiH.

---

<sup>53</sup> Brčko je proglašeno nezavisnim distriktom Odlukom Arbitražne komisije za Distrikt Brčko iz 1999.

Obrazovanje samim tim potpada pod jurisdikciju Republike Srpske, deset kantona u FBiH i Distrikta Brčko. Svaka od ovih dvanaest administrativnih jedinica ima vlastito ministarstvo obrazovanja, zakone o obrazovanju, obrazovne proračune, obrazovne politike i sva prava i obaveze koji proističu iz ovlasti nad organizacijom i funkcionisanjem obrazovanja u svom području nadležnosti (Aneks 2). Na nivou FBiH, Federalno ministarstvo za obrazovanje i nauku koordinira rad kantonalnih ministarstava za obrazovanje. Ovo Federalno ministarstvo ima obrazovni proračun koji se uglavnom koristi za osiguravanje prava na obrazovanje. 2003. godine je Ministarstvo civilnih poslova BiH dobilo ovlast da na državnom nivou koordinira aktivnosti među entitetima i preuzme odgovornost za međunarodnu saradnju u obrazovanju. U skladu sa svojom ulogom koordinatora, ovo Ministarstvo je ustanovilo sistem za finansiranje obrazovnih aktivnosti. Administrativna struktura sektora obrazovanja u BiH se sastoji od 14 ministarstava koja se bave obrazovanjem, uključujući Ministarstvo civilnih poslova, 2 entitetska i 10 kantonalnih ministarstava obrazovanja, te Odjela za obrazovanje u Distriktu Brčko. Mi ćemo u daljem tekstu sve njih navoditi kao ministarstva za obrazovanje (MZO).

Ustav razlikuje tri konstitutivna naroda (Bošnjaci, Hrvati i Srbi) i grupu koja se definiše kao 'ostali' a odnosi se na druge manje nacionalne manjine (Albanci, Česi, Romi, Slovaci<sup>54</sup>) kao i one koji su etnički neopredijeljeni. Svaka rasprava o manjinama u BiH je kompleksna jer se odnosi na sve grupe koje su manje od grupa koje čine većinsko stanovništvo, uključujući nacionalne manjine; ali i sve članove bilo kojeg od tri konstitutivna naroda koji čine manjinu u području koje je većinski naseljeno članovima nekog drugog konstitutivnog naroda (takozvana područja 'manjinskog povratka'). Ustav BiH a posebno *Privremeni sporazum o zadovoljavanju posebnih potreba i prava povratničke djece* garantuju posebna prava ovoj drugoj vrsti manjine, uključujući i pravo na obrazovanje koje zadovoljava specifične kulturološke potrebe učenika koji su pripadnici manjinske etničke grupe. Zbog toga postoje dvije vrste problema koji se tiču inkluzije u BiH: obezbjeđivanje pristupa obrazovanju svoj djeci i obezbjeđivanje

---

<sup>54</sup> Postoji 17 službeno priznatih manjina u BiH koje čine 6,8 % stanovništva (popis iz 1991.).

obrazovanja koje je prihvatljivo i kulturološki relevantno za sve manjinske grupe. Oba ova pitanja su predmet diskusije u daljem tekstu.

#### PRAVO NA OBRAZOVANJE

Pravo na obrazovanje kao fundamentalno pravo svakog djeteta je zagarantovano Ustavom BiH (Član 2). Osnovno obrazovanje je obavezno i besplatno, dok je srednje obrazovanje besplatno ali nije obavezno. Podaci o upisu u osnovne škole pokazuju da sva djeca u BiH ne koriste svoje pravo na osnovno obrazovanje. Prema podacima UNDP-a (2007.), 95,9 % djece u školskom uzrastu je upisano u osnovnu školu.

Stopa upisa u predškolske ustanove se procjenjuje na oko 5,53 % i ona dalje opada. Male općine i općenito ruralne sredine suočavaju se sa zatvaranjem predškolskih ustanova, pa su zbog toga djeca koja žive u ovim sredinama na velikom gubitku. Nedostatak prostora i obučenog osoblja su samo dva problema sa kojima se suočavaju ruralne sredine. Procijenjena stopa upisa u srednje škole je 76,2 % (Vijeće ministara BiH, 2008.). Podaci UNDP-a (2007.) govore da samo 57 % učenika koji završe osnovnu školu u jednoj generaciji završe i srednju školu.

Romska manjina je grupa koja se suočava sa najvećim rizikom od isključenosti. Prema podacima Fonda Otvoreno društvo (2006.), samo 15% romske djece pohađa osnovnu školu, a UNDP (2007.) navodi cifru nižu od 10%. Druge grupe koje se suočavaju sa rizikom od isključenosti uključuju: djecu sa posebnim potrebama, djecu koja su se vratila u područja gdje postoji većina koja pripada drugom konstitutivnom narodu; manjine iz drugih etničkih ili vjerskih tradicija; i djecu iz ruralnih sredina bez organizovanog transporta do škole. Problem također predstavlja prerano napuštanje školovanja nakon 4. razreda od strane djevojčica, kao i ograničene mogućnosti srednjeg obrazovanja za invalidne pojedince. Djeca koja ne pohađaju nastavu uglavnom dolaze iz siromašnih porodica, a mnoga djeca sa težim posebnim potrebama ne pohađaju školu već ostaju kod kuće ili su smještena u ustanove sa veoma ograničenim kapacitetima (UNDP, 2007.).

#### PRAVA U OBRAZOVANJU

Čini se da škole u BiH još uvijek ne odražavaju u potpunosti kulturološku raznovrsnost zemlje. Prema jednom izvještaju Evropske komisije protiv rasizma i netolerancije (ECRI) o



BiH, 'škole su često monoetničke, a učenici i nastavnici govore samo jedan jezik i koriste samo jedno pismo u zavisnosti od etničke i političke afilijacije lokalnih vlasti, uključujući polje vjerskog obrazovanja' (Vijeće Evrope, 2005.). Spomenuti *Privremeni sporazum o zadovoljavanju posebnih potreba i prava povratničke djece* je potpisan u martu 2003., skupa sa Planom implementacije koji su usvojila sva MZO. Ovaj Plan implementacije nudi roditeljima mogućnost da izaberu kurikulum koji žele za nacionalnu grupu predmeta: maternji jezik i literaturu, geografiju, historiju, prirodu i društvo i vjersku obuku<sup>55</sup>. Međutim, u većini kantona u FBiH i u RS na snazi je samo kurikulum većinske etničke grupe u tom kantonu ili entitetu, a nastavni planovi i programi u cijeloj zemlji su još uvijek etnički obojeni (OSCE, 2005.). Ova etnička obojenost se prvenstveno vidi u takozvanoj nacionalnoj grupi predmeta koji su navedeni.

Učinjen je pokušaj da se osigura da učenici nauče minimum zajedničkih elemenata u cijeloj državi tako što je uvedena Zajednička jezgra nastavnih planova i programa (CCC)<sup>56</sup>. U suštini, to znači da je određeni procenat nastavnih planova isti za sve učenike u predmetima koje pokriva CCC, dok ostatak varira u skladu sa odlukama koje se donose na kantonalnom ili entitetskom nivou. Proporcija fiksnog sadržaja zavisi od predmeta. Za predmete kao što su matematika i prirodne nauke, zajednički dio pokriva cijeli sadržaj, dok zajednički sadržaj pokriva puno manje materije u predmetima kao što su: jezik i književnost, historija, geografija, priroda i društvo. Sva MZO su usvojila CCC 2003. godine uz pomoć međunarodne zajednice, ali implementacija još uvijek nije potpuna ili konzistentna.

Postoje razlike u obuci nastavnika u različitim dijelovima zemlje. Obuka u nekim kantonima u FBiH se smatra prekratkom i nezadovoljavajućom u smislu zadovoljenja potreba nastavnika, dok su nastavnici u RS dobili samo osnovne informacije i dokumente o uvođenju CCC-a (OSCE, 2005.).

---

<sup>55</sup> Postoje bošnjački, hrvatski i srpski kurikulumi na odgovarajućim jezicima i sa različitim nacionalnim grupama predmeta. Odluke o tome koji kurikulumi su dostupni u kojem dijelu zemlje se donose na entitetskom nivou u RS i na kantonalnom nivou u FBiH.

<sup>56</sup> Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (Član 59, stav 4) predviđa da se CCC mora implementirati u svim školama u BiH najkasnije početkom školske 2003./2004. at the latest.

Nedavna istraživanja o uvođenju nacionalne grupe predmeta u školama u BiH pokazuju da pravo na izbor nastavnog plana i programa koristi samo svaki četvrti učenik pripadnik etničke manjine. Većina učenika koji su pripadnici etničke manjine pohađaju nastavu u odvojenim školama. Fenomen 'dvije škole pod jednim krovom' pruža jedan primjer segregacije u školama u FBiH. Ove škole podučavaju koristeći paralelne nastavne planove za bošnjačke i hrvatske učenike u fizički odvojenim prostorima bez ikakve interakcije osoblja ili učenika iz ove dvije grupe. Učenici često koriste različite ulaze i imaju odmor u različito vrijeme, dok nastavnici ne dijele zbornice. Segregacija u školstvu u BiH se podržava i prevozom učenika do uglavnom monoetničkih škola koje nude željeni plan i program a koje se nalaze izvan upisnog područja kojem učenici pripadaju.<sup>57</sup> Ova praksa je još uvijek vrlo uobičajena iako u se vlasti u principu složile da prestanu s prevozom. Mnogi roditelji nastavljaju da prevoze svoju djecu jer još uvijek ne osjećaju da škole koje su najbliže njihovim domovima zadovoljavaju specifične potrebe njihove djece. (OSCE, 2005.).

#### ZAKONSKI I POLITIČKI OKVIR

BiH je potpisala mnoge međunarodne sporazume koji potvrđuju pravo na obrazovanje. To uključuje Međunarodni sporazum o ekonomskim, socijalnim i kulturološkim pravima (ICESCR) i Konvenciju o pravima djeteta. Ustav BiH sadrži Evropsku konvenciju o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda (ECHR) dajući joj prednost nad svim domaćim zakonima. Član 2 Ustava BiH kaže: 'Prava i slobode zagaranтовani ECHR-om i svim njegovim protokolima će se direktno primjenjivati u BiH. Oni će imati prioritet nad svim drugim zakonima [...] Sve osobe na teritoriji Bosne i Hercegovine uživaju ljudska prava i osnovne slobode [...uključujući...] pravo na obrazovanje.' BiH je ratifikovala sve najvažnije UN i međunarodne konvencije i instrumente o ljudskim pravima (Komisija evropskih zajednica, 2008.). Nakon pristupa Vijeću Evrope, BiH je preuzela niz post-pristupnih obaveza. BiH trenutno ima status zemlje potencijalnog kandidata za članstvo u EU, a

---

<sup>57</sup> Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (Član 12, stav 1) predviđa da sve javne osnovne škole imaju područje pripadnosti, što znači da svi učenici u starosnoj dobi za obavezno školovanje koji žive u tom području trebaju imati pravo da se upišu i pohađaju tu školu, uz mogući izuzetak „ako je to neophodno da se zaštiti pravo djeteta i ako je to u najboljem interesu djeteta“ (Član 12, stav 3).

pristup EU je definisan kao strateški prioritet za državu. Proces evropskih integracija ima katalizatorski efekat na konsolidaciju strateškog planiranja uz sistematičniji pristup na državnom nivou. Značajna većina stanovništva vidi svoju budućnost unutar EU.<sup>58</sup>

Međunarodna zajednica često pruža snažnu podršku i vodstvo u općim reformama fragmentiranog obrazovnog sistema u BiH, što je svakako slučaj kad je u pitanju inkluzivno obrazovanje, gdje je uloga koordinatora dodijeljena Organizaciji za sigurnost i saradnju u Evropi (OSCE). Veliki broj drugih međunarodnih organizacija je također involviran u obrazovanje u BiH, uključujući: Vijeće Evrope, Delegaciju Evropske komisije u BiH, Dječji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF), Fond Otvoreno društvo, Save the Children i mnoge druge.

Međunarodna zajednica je gradila na koncenzusu svih obrazovnih vlasti u BiH i djelovala kao pokretačka sila reformi koje su započete općom strategijom 2002. godine, promovirajući principe jednakog pristupa, dostupnosti, prihvaćenosti, efikasnosti i oficijelne priznatosti, nediskriminacije i odsustva segregacije u obrazovanju (OSCE, 2005.). Od tada su u sklopu različitih projekata koji su promovirali inkluzivno multikulturalno obrazovanje usvojeni mnogi zakoni i dokumenti koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje i pripremu nastavnika, uglavnom uz pomoć međunarodnih organizacija. Neki od najvažnijih zakona i dokumenata koji su usvojeni ili izrađeni od strane relevantnih institucija su navedeni u daljem tekstu.

Jedno od glavnih postignuća od kad je reforma započela 2002. godine jeste usvajanje pet okvirnih zakona na državnom nivou: *Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosne i Hercegovine* (Parlamentarna skupština BiH, 2003.), *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Bosne i Hercegovine* (Parlamentarna skupština BiH, 2003.), *Okvirni zakon o srednjem usmjerenom obrazovanju i obuci* (parlamentarna skupština BiH, 2008.), *Okvirni zakon o visokom obrazovanju Bosne i Hercegovine* (Parlamentarna skupština BiH, 2007b), i *Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje* (Parlamentarna skupština BiH, 2007.). Državno zakonodavstvo je integrisalo principe dostupnosti,

---

<sup>58</sup> Razvojni program Ujedinjenih nacija i Oxford Research International. 2007. Tiha većina govori. UNDP, Sarajevo.

pristupa, prihvaćenosti i sposobnosti adaptacije obrazovnog sistema, ali elaboracija je povjerena nižim upravnim nivoima koji predviđaju drugačije standarde, metode finansiranja i proces odlučivanja.

Usklađivanje i primjenu zakona u obrazovnom sistemu potkopavaju varijabilna adaptacija, administracija i implemetacija na nižim nivoima vlasti. Kao rezultat toga, zakonske odredbe predviđene državnim zakonima (kao što je produženje obaveznog besplatnog osnovnog obrazovanja sa osam na devet godina) se ne primjenjuju jednako u svim dijelovima zemlje, čak ni ondje gdje su izrađeni prototipski zakoni (OSCE, 2005.). Na primjer, prototipski podzakonski akt o obuci i stručnom usavršavanju nastavnika u službi je usvojen samo u dva kantona u FBiH i u Republici Srpskoj.

Kada je opća reforma obrazovanja u BiH pokrenuta 2002., obrazovne vlasti BiH su potpisale dokument *Poruka naroda Bosne i Hercegovine, reforma obrazovanja* (OSCE, 2003.) kako bi on služio kao osnovni referentni okvir za sve reforme. Inkluzivno obrazovanje je suštinski dio ovog dokumenta. Jedna od pet prisega kaže: 'Osiguraćemo da svi učenici imaju pristup kvalitetnom obrazovanju, u integrisani multikulturalnim školama, koje će biti oslobođeno političke, kulturološke i svake druge predrasude i diskriminacije i koje poštuje prava sve djece' (OSCE, 2003:10). Sredinom 2008., Vijeće ministara BiH je izdalo strateški dokument pod nazivom 'Strateške upute za razvoj obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2008–2015' (Vijeće ministara BiH, 2008.), koji služi kao osnova za entitetske i kantonalne strategije. Ova publikacija je identifikovala glavne pravce razvoja obrazovanja u BiH za period do 2015. i uspostavila raspored implementacije koji sadrži kratkoročne (2008.), srednjoročne (2009.–2010.) i dugoročne ciljeve (2011.–2015.). Kreator politika sa sistemskog nivoa koji je učestvovao u našem istraživanju je rekao da je informacija o inkluzivnom obrazovanju u pripremi.

Jedan od prioriteta za obrazovanje naveden u ovom dokumentu jeste prevencija socijalne isključenosti djece i omladine (Vijeće ministara, 2008:11), skupa sa ciljem povećanja općeg nivoa obrazovanosti među populacijom i poboljšanja efikasnosti obrazovnog sistema. Pokrenuto je pitanje inkluzije učenika s posebnim potrebama (učenika sa poteškoćama u razvoju i učenju) i inkluzije marginalizirane i ranjive djece.

Pitanje jednakog pristupa i pravičnosti u obrazovnjaju je dobilo specijalni status unutar strategije kao poseban dio obrazovnog razvoja. Dokument zagovara pravo svake osobe na najmanje devet godina osnovnog obaveznog obrazovanja (ibid.:17), obrazovanje koje zadovoljava potrebe manjina i koje je istovremeno jednoako kvalitetno u svim dijelovima zemlje, posebno u demografski ugroženim i ratom oštećenim sredinama, ruralnim i planinskim područjima i slično (ibid.: 16–17).

Još jedan aspekt reformskog procesa koji je relevantan za inkluzivno obrazovanje jeste modernizacija nastavnih planova i programa koja za cilj ima da ažurira i razvije podučavanje i učenje na svim nivoima. Ovdje je fokus na nastavnim ciljevima, rezultatima učenja i zadovoljavanju potreba mnogih grupa kroz: poboljšane strategije podučavanja i učenja; korištenje modernih tehnologija; bolje upravljanje; i evaluaciju i poboljšanje početnih i nastavljenih stručnih obuka za nastavnike na svim nivoima.

Jedan od prvih pokušaja da se implementira strateški dokument iz 2003. (OSCE, 2003.) je rezultirao u Akcionom planu za obrazovne potrebe Roma i drugih nacionalnih manjina (OSCE, 2004.). Jedan predstavnik OSCE-a je objasnio:

*“USVOJILI SMO AKCIONI PLAN ZA UPIS I POHAĐANJE REDOVNOG NASTAVNOG PROCESA U 2006. GODINI. USVOJILI SMO AKCIONI PLAN KOJI ODGOVARA NA OBRAZOVNE POTREBE ROMA I PRIPADNIKA DRUGIH NACIONALNIH MANJINA 2004., ON TAKOĐER REGULIŠE PITANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA”.*

U septembru 2008., BiH se pridružila Deceniji inkluzije Roma 2005–2015. U isto vrijeme, Vijeće ministara je usvojilo *Akcioni plan za rješenje stambenog, zdravstvenog i obrazovnog pitanja Roma* i uspostavilo koordinacioni odbor za nadzor implementacije. Akcioni plan za djecu s posebni potrebama je kreiran 2005., ali još uvijek nije potpisan od strane Minsitarstva za obrazovanje i nauku. Jedan predstavnik OSCE-a je opisao podršku ovom dokumentu i dosadašnji napredak sljedećim riječima:

*“IAKO NE POSTOJI NEKI OPĆI DOOKUMENT I STRATEGIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE, PRAVILNICI O DJECCI SA POSEBNIM POTREBAMA U ŠKOLAMA SU U PROCESU USVAJANJA ONDJE GDJE SU VEĆ USVOJENI NA NIŽIM NIVOIMA. ”*

Druga dva predstavnika međunarodnih organizacija i dva kreatora politika na sistemskom nivou su potvrdila ovo stanje stvari.

Drugi dokumenti koji se odnose na politiku inkluzivnog obrazovanja su: *Strategija predškolskog obrazovanja u BiH*, *Akcioni plan za inkluziju djece s posebnim potrebama u regularne razrede* koji trenutno čeka na usvajanje od strane ministarstava obrazovanja, te *Strategija i operativne upute za obuku nastavnika u službi* sa perspektivom usvajanja standarda i procedura za licenciranje i certifikaciju nastavnika u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Radna grupa koju vodi UNICEF a koju čine predstavnici zvaničnih vlasti je predložila sistemski nacrt strategije profesionalnog razvoja nastavnika. Nacrt strategije se bavi obrazovanjem prije stupanja u službu; obukom tokom službe; evaluacijom kvaliteta; akreditiranjem programa i certifikacijom nastavnika. Ovaj dokument još uvijek nije usvojen jer nije ispunjen ni jedan od preduvjeta.

U maju 2008., Fond Otvoreno društvo, Ured UNICEF-a u BiH i Save the Children Norway su pokrenuli inicijativu za obrazovni sistem baziran na pravima. Opći cilj je da se osiguraju uslovi za jednak pristup svih učenika kvalitetnom obrazovanju i za razvoj sistema inkluzivnog obrazovanja, te da se doprinese općoj reintegraciji BiH društva.

Ova inicijativa će podići svijest o trenutnoj situaciji u obrazovanju, njenim dugoročnim efektima i potrebi za promjenama kako bi se poboljšala trenutna obrazovna praksa u BiH

Na polju stručnog obrazovanja i obuke, novi *Zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci* (Parlamentarna skupština BiH, 2008.) je podržan usvajanjem strateškog dokumenta o reformi stručnog obrazovanja: *Strategija za razvoj stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini 2007.-2013.* (Vijeće ministara BiH, 2007.). Reforma sektora stručnog obrazovanja i obuke je prepoznata kao jedan od najurgentnijih izazova u sektoru. Trenutno, stručna obuka koja je dostupna učenicima srednjih škola nije usklađena sa potrebama radnog tržišta jer su nastavni planovi, oprema i metode podučavanja zastarjeli. Ovi faktori umanjuju efekat srednjeg obrazovanja kao načina da se spriječi socijalna isključenost (UNDP, 2007.)

Usvajanje novih zakona je dovelo do nedavnog osnivanja tri nove obrazovne agencije na državnom nivou: Agencije za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta, Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, te Centra za informiranje i priznavanje dokumenata iz područja visokog obrazovanja (Aneks 2).

Može se zaključiti da strategije obrazovne reforme i relevantni dokumenti mogu biti kombinovani sa zakonima da kreiraju pravni okvir za uvođenje inkluzivnog obrazovanja i za obuku nastavnika da se nose s njom. Međutim, još uvijek ima mnogo nesuglasica i nedostataka u ispunjavanju međunarodnih obaveza na polju obrazovanja u BiH (OSCE, 2005.). Učenici kojima je potrebna posebna podrška nisu u mogućnosti da ostvare inkluziju unutar obrazovnog sistema jer odgovarajući mehanizmi i uvjeti još uvijek nisu uspostavljeni. Na primjer: nakon uvođenja inkluzije nije uslijedilo prilagođavanje nastavnih planova i programa niti uvođenje mehanizama za učešće lokalne zajednice u pružanju podrške, a još uvijek postoje i mnoge druge poteškoće koje treba prevazići u implementaciji inkluzivne nastavne prakse. Još kritičnije je to što obrazovanje nastavnika i stručno usavršavanje nisu na pravi način prilagođeni kako bi nastavnici mogli odgovoriti na različite potrebe svojih učenika. Ovaj posljednji element će biti obrazložen u nastavku.

## 4.2 Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Ova analiza nastavničkih za inkluzivno obrazovanje je zasnovana na podacima prikupljenim u terenskom istraživanju. Ova analiza uključuje usporedbu podataka koji su prikupljeni uz pomoć referentnog okvira za nastavničke kompetencije neophodne za inkluzivno obrazovanje koji je predstavljen u Aneksu 4. Učesnici fokus grupa nisu vidjeli sam referentni okvir kako bi se izbjegao uticaj na autentičnost njihovih stavova.

Razgovori sa nastavnicima i drugim relevantnim čimbenicima su otkrili da je njihovo viđenje kompetencija koje su potrebne za inkluzivno obrazovanje puno uže od širokog koncepta inkluzije koji je usvojen u teorijskom okviru ove studije. Čini se da je razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje u BiH karakteriziran intuitivnim ad hoc razvojem kompetencija bez ikakvih općeprihvaćenih vrijednosti ili zajedničkog seta ciljeva. Učesnici su razgovarali o kompetencijama u smislu svojih vlastitih iskustava iz različitih projekata, ili u smislu svoje vlastite interpretacije novih zakona koji uvode inkluzivni koncept. Kao što je jedan kreator politika sa sistemskog nivoa primijetio:

*“SVI ZAKONI SU PREBRZO USVOJENI, ČAK PRIJE NEGO ŠTO JE ISTINSKI ISPUNJEN I JEDAN PREDUSLOV ZA NJIHOVU IMPLEMENTACIJU.”*

Jedan direktor škole je objasnio da je nedostatak pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje natjerao škole i nastavnike da traže pomoć od NGO sektora::

**“Inkluzija nas je uhvatila nespremnim. Morali smo je organizovati i raditi s njom sami. Institucije odgovorne za pripremu nisu imale ništa spremno na vrijeme. Ušli smo u proces sa učenicima koji su već bili prisutni. Naša škola nije očekivala da nam odzgor stignu bilo kakva rješenja; umjesto toga smo kontaktirali jednu NGO i krenuli sa procesom dok ne nastava trajala.”**

Ova vrsta pristupa znači da bi razumijevanje inkluzije od strane obrazovnih stručnjaka moglo biti u velikoj mjeri oblikovano konkretnim stavom određenog donatora. Ovaj faktor bi mogao ograničiti efekat inkluzije na određene grupe pogodnih učenika; onih invalidnih



na primjer. Većina nastavnika koji su učestvovali u ovoj studiji su tumačili kompetencije za inkluzivno obrazovanje kao one kompetencije koje su potrebne za podučavanje učenika sa razvojnim poteškoćama, iako su neki nastavnici pokazali i šire razumijevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja. Jedan nastavnik je opisao inkluziju kao „način razmišljanja koji bismo trebali razviti“. Nastavnici su pružili veliki broj detaljnih izjava o kompetencijama za koje smatraju da su ključne, a mi smo ih grupisali u dvije skupine koje su u odgovorima nastavnika najčešće spominjane kao važne za inkluziju: lista općih kompetencija koje se odnose na ličnost nastavnika i transverzalne vještine, i uža metodološka didaktička lista kompetencija:

- Kompetencije koje se odnose na ličnost nastavnika i transverzalne vještine
  - ◇ Kompatibilnost sa drugim nastavnicima u smislu radnog stila, pristupa, kulture organizacije učionica, 'balans različitih osnovnih stilova podučavanja'
  - ◇ Sposobnost za saradnju, funkcionisanje unutar tima, 'sposobnost da se razvija stručni dijalog'
  - ◇ Profesionalna sloboda i autonomija – odgovornost prema vlastitim postupcima i postupcima drugih, spremnost da se odgovori na izazove i promjene
  - ◇ Ljubav i posvećenost prema profesiji, konstantni razvoj vlastitog rada – iz lične i profesionalne perspektive
  - ◇ Proces stalnog povećanja svijesti i konfrontacija sa ličnim predrasudama i stereotipima, nadzor vlastitog profesionalnog ponašanja i funkcionisanja, promišljanje
  - ◇ Vještine samo-pomoći i podrška vlastitoj dobrobiti; nastavnik treba biti 'naoružan strpljenjem'; 'svakog nastavnika treba pustiti da sebe doživi kao sposobnog...bez straha od neuspjeha, da bi bio u stanju da uvijek traži pomoć, bez osjećaja stida zbog toga'.
  
- Metodološko–didaktičke kompetencije:

- ◇ Sposobnost diplomatske interakcije i sposobnost pregovaranja, inicijative, balansiranja i prigalodavanja roditeljima i učenicima
- ◇ Komunikacijske vještine sa dobrom neverbalnom komunikacijom
- ◇ Sposobnost upravljanja grupom djece i odraslih
- ◇ Prepoznavanje i procjena potreba, sposobnosti, potencijala i mogućnosti svakog učenika, od ispodprosječnih do nadprosječnih
- ◇ Savremeno teorijsko i praktično poznavanje procesa razvoja i učenja ('organizacija nastave zasnovana na različitim vrstama učenja'; učenje i podučavanje zasnovano na teorijama kognitivnog razvoja)
- ◇ Prihvatanje ličnosti, poštivanje individualnih ličnosti učenika i vjera u njih
- ◇ Evaluacija procesa učenja i sposobnost razvijanja strategija učenja skupa sa učenicima, podučavanje učenika da budu individualni učaci, 'naučiti kako učiti skupa sa učenicima, a ne samo kako ih podučavati'.

Mnoge kompetencije pomenute od strane učesnika su u skladu sa onim kompetencijama koje su identifikovane u literaturi i drugim studijama u regionu (Aneks 3). Značaj ovih nastavničkih kompetencija za inkluziju je snažno naglašen i od strane većine ispitanika u online anketi. Oni su naveli sljedeće kompetencije kao veoma važne:

- Poboljšati kompetencije svih učenika
- Krojiti strategije prema potrebama svakog djeteta
- Koristiti različite vrste ocjenjivanja kako bi se pomoglo učenicima da napreduju i kako bi se poboljšale instrukcije
- Efikasno saradivati sa pomoćnim osobljem
- Prilagoditi nastavne planove i programe individualnim učenicima
- Usmjeravati i podržavati sve učenike
- Voditi računa o kognitivnom razvoju te socijalno-emotivnom i moralnom razvoju učenika

- Vezivati se za učenike i njihove porodice na međuljudskom nivou
- Prepoznati i poštivati kulturološke i individualne razlike
- Razumijevati različite vrijednosti koje poštuju učenici i njihove porodice
- Svijest o vlastitim predrasudama i vrijednostima
- Prepoznati kako pretpostavke nastavnika utiču na podučavanje i odnos sa različitim učenicima
- Sposobnost da se propozaju posebne potrebe učenika i da im se pruži pomoć ili da se traži pomoć
- Sposobnost da se prepoznaju potrebe nadarenih učenika i da im se udovolji na odgovarajući način
- Ohrabrivanje interkulturalnog poštivanja i razumijevanja među učenicima
- Tretirati sve učenike s poštovanjem, afirmirati njihovu čast i dostojanstvo
- Vjera u edukativnost svakog djeteta
- Pomagati učenicima da se razviju u punopravne članove društva
- Upoznatost sa konvencijama o pravima djeteta i nediskriminaciji.

Nešto manja važnost je pridavana prepoznavanju znanja kao nečeg vrijednog, konstruisanog od strane učača i recipročnog, te održavaju visokih očekivanja bez obzira na pozadinu učenika. Ovaj jaz je vjerovatno rezultat nedostatka edukacije nastavnika kao refleksivnih praktičara, te činjenice da širim kontekstom obrazovanja dominira jak objektivistički normativni pristup sa ograničenim prostorom i vremenom za kritičko promišljanje i diskusiju.

### 4.3 Prepreke za inkluziju

Učesnici u ovoj studiji su identifikovali niz prepreka za praksu inkluzivnog obrazovanja u BiH. Jedna od najčešće pominjanih prepreka jeste ekstremno fragmentirana i skupa struktura obrazovnog sistema u BiH (Aneks 2). Postojanje nekoliko nivoa vlasti ima ozbiljne posljedice po politiku obrazovanja. Jedan od predstavnika međunarodnih organizacija je rekao:

*“EKSTREMNO KOMPLEKSNA STRUKTURA BOSNE I HERCEGOVINE ZNAČI DA JE NADLEŽNOST NAD OBRAZOVNIM SISTEMOM U RUKAMA ENTITETA I KANTONA, ŠTO DOVODI DO SITUACIJE GDJE JEDANAEST NADLEŽNIH MINISTARA MORA USVOJITI SVAKU REGULATIVU KAKO BI SE OSIGURALA PRAVNA OSNOVA ZA CIJELU DRŽAVU.”*

Učesnici online ankete su također navodili činjenicu da je obrazovanje najviše ispolitizirani javni servis u BiH, da je politička struktura države fragmentirana i da se usvojene politike ne mogu implementirati zbog nedostatka resursa.

Nedostatak punog pristupa obrazovanju je također naveden kao prepreka, gdje su marginalizirane grupe i nacionalne manjine posebno uskraćene za uživanje prava na obrazovanje, jer obrazovni sistem ne sadrži afirmativne mehanizme za poboljšanje pozicije ovih grupa. Djeca iz ovih grupa nemaju automatski pristup osnovnom obrazovanju, što je posebno slučaj sa: djevojčicama iz siromašnih porodica i udaljenih sredina; djecom nacionalnih manjina, posebno Roma i povratnika; i djecom sa nekom vrstom invalidnosti (OSCE, 2004.).

Obrazovna segregacija koja se odražava u pojavama kao što su 'dvije škole pod jednim krovom' i nedostatak političke hrabrosti i volje da se nosi s ovim problemom su često navođeni kao vrsta prepreke. Jedan kreator politike sa sistemskog nivoa navodi:

*“PREDRASUDE, POLITIKA I ZNAČAJNO PROFESIONALNO NEZNAJANJE, PROFESIONALNI I POLITIČKI STRAH...U SMISLU 'NEĆU ZADRŽATI SVOJ POSAO AKO NE BUDEM SLUŠAO STRANKU KOJA ME POSTAVILA'. INSTRUKCIJE NEKIH POLITIČKIH STRANAKA SU JASNE: NEMA MIJEŠANJA, NEMA ZAJEDNIŠTVA.”*

Ili, kao što je prokomentarisao predstavnik jedne međunarodne organizacije:

*“UNATOČ PORASTU VRIJEDNOSTI CIVILNOG DRUŠTVA, SUPTILNU DRUŠTVENU PREPREKU PREDSTAVLJA SLABO RAZVIJENA SVIJEŠT O TOLERIRANJU RAZLIČITOSTI.”*

Postoji i percepcija neadekvatne ili nedovoljne pripreme nastavnika. Predavanje cijelom razredu i mehaničko učenje i dalje su dominantni način rada u školama (Vijeće ministara BiH, 2008.). Ovo je djelomično rezultat nedostatka adekvatnih nastavnih pomagala, nedovoljne obuke nastavnika za implementaciju modernih nastavnih tehnika, slabog kvaliteta profesora na univerzitetima i nedostatka trajne nastavničke edukacije. Kao što je jedna odgovorna osoba sa sistemskog nivoa navela:

*„NEKOMPETENTNI NASTAVNICI RADE U UČIONICAMA ZBOG NEDOSTATKA STRUČNOG OSOBLJA“ DOK „KVALIFIKOVANI I SPOSOBNI POJEDINCI SU SKRIVENI U KUTU JER NEMAJU DOVOLJNO SAMOPOUZDANJA DA IZAĐU NAPOLJE“ (EDUKATOR ZA NASTAVNIKE U SLUŽBI).*

Odgovori na online anketu su također navodili da se moderne nastavne metode ne koriste u edukaciji nastavnika prije stupanja u službu, i da postoji potreba za reformom nastavničkih fakulteta i pedagoških instituta<sup>59</sup> u skladu sa zahtjevima obrazovne reforme.

Učesnici su također prepoznali: nedostatak kvalitetnih sistema stručnog usavršavanja; činjenicu da profesionalne NGO nisu priznate kao pružaoci usluga nastavničke obuke; nedostatak standarda za studente, nastavnike, kurikulume i škole; i nedostatak sistema certifikacije i akreditacije nastavnika.

Finansiranje predstavlja još jednu prepreku, jer reformu obrazovanja ne prati odgovarajuće finansiranje obuke i usavršavanja nastavnika i upravnih timova u školama:

*„ZAKONODAVNE I IZVRŠNE VLASTI NA SVIM NIVOIMA NEMAJU DOVOLJNO RAZVIJENU SVIJEST O POTREBI ZA VEĆIM INVESTIRANJEM I PODRŠKOM U OBRAZOVNOM SEKTORU“. (ISPITANIK SA NIVOVA ŠKOLSKE UPRAVE)*

Neka geografska područja su posebno zanemarena, gdje nastavnici još uvijek čekaju na početnu obuku za inkluzivno obrazovanje (UNICEF, 2009.).

---

<sup>59</sup> Pedagoški zavodi su agencije zadužene za nadzor i evaluaciju rada svih obrazovnih institucija od predškolskog do srednjeg obrazovanja u svom području nadležnosti.

#### 4.4 Politike koje su relevantne za pripremu i usavršavanje nastavnika

Edukacija nastavnika kao ključnih čimbenika u implementaciji inkluzivnog obrazovanja se smatra najvažnijim elementom u promociji odredbe o inkluzivnom obrazovanju. Obećanje 2 iz *Poruke građanima BiH: reforma obrazovanja* (OSCE, 2003.) kaže: 'Osiguraćemo da učenike obrazuju dobro obučeni nastavnici u adekvatno opremljenim i efikasno vođenim školama'. Ali period od 2003.– 2004. koji je određen kao rok za uvođenje tri elementa dobro obučениh nastavnika, adekvatne opreme i efikasne organizacije je došao i prošao, a obim treninga za inkluzivnu nastavu za nastavnike koji još nisu i koji jesu u službi nije ispunio ciljeve. Istraživanje UNICEF-a (2009.) citira nastavnike koji još uvijek 'vape' za edukacijom o inkluzivnom obrazovanju pet godina nakon početnog roka, a naša analiza podataka prikupljenih tokom terenskog istraživanja nas je dovela do istih generalnih zaključaka.

Razvojni plan (Vijeće ministara BiH, 2008.) izričito zahtijeva reformu obuke o radu sa učenicima sa posebnim potrebama koja se pruža nastavnicima i edukatorima prije i nakon stupanja u službu. Ovo uključuje trening za individualizirani pristup i inkluziju u obrazovanje koji svi nastavnici trebaju proći do 2015. Vijeće ministara je (2007.) prepoznalo da je kvalitetno, dobro plaćeno i motivisano osoblje ključni faktor u implementaciji strategije, što znači da mora biti pružena podrška stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, direktora škola i drugog obrazovnog osoblja, kako bi im se pomoglo da udovolje potrebi za novim kompetencijama i kvalitetima u obrazovnom procesu. Stručno usavršavanje i stalna edukacija nastavnika je jedan od općih ciljeva obrazovne reforme. Preporuke za prvi korak uključuju modernizaciju dodiplomskih univerzitetskih programa nastavničkih studija i uvođenje specijalnih studijskih programa za podučavanje različitih stručnih predmeta. Očekuje se da će napredni studijski programi biti finansirani iz javnih proračuna, sa priritetom postavljenim na znanje i vještine koji su potrebni za rad sa učenicima sa posebnim potrebama.

U praksi, implementacija planiranih reformi u ovom konkretnom segmentu suočava se sa izazovima kao što su: problemi sa izborom i statusom nastavnika; nastavnički standardi;

priprema prije i nakon stupanja u službu; i napredak u karijeri. Mi ćemo predstaviti i diskutovati o mišljenjima o svakoj od ovih tema koje smo prikupili tokom terenskog istraživanja.

#### SELEKCIJA I REGRUTACIJA NASTAVNIKA

Prema riječima naših ispitanika, selekcija studenata za nastavničku edukaciju praktično ne postoji jer su institucije za edukaciju nastavnika prisiljene prihvatiti sve kandidature bez obzira na njihov nivo motivacije, pošto je broj kandidata niži od broja slobodnih mjesta.

Ovo je vjerovatno povezano sa činjenicom da su nastavničke plaće niže od plaća drugih uposlenika u javnom sektoru.<sup>60</sup> Selekcija nije pitanje ni na fakultetima koji pružaju obuku za premetne i srednjoškolske nastavnike, jer mnogi studenti odaberu nastavnički smjer u toku ili nakon svog predmetnog studija.

Školske nastavnike zapošljavaju direktori škola na osnovu javnog konkursa u kojem se navode uslovi u smislu kvalifikacije. Prije nego što se mogu zaposliti u školi, nastavnici moraju ispuniti uslove određene Pravilnikom o vrsti kvalifikacije za nastavnike i saradnike u školi. Osim toga, neke škole imaju i pravilnike o zapošljavanju na nivou škole u kojem mogu dodati svoje vlastite kriterije. Uprava jedne škole nas je obavijestila:

*„PORED OPĆIH KRITERIJA, MI IMAMO I RAZGOVORE. KONKURSI PRIVLAČE PRIPRAVNIKE SVIH VRSTA, A MI PROCJENJUJEMO NJIHOVU LIČNOST I STAV PREMA POSLU...NEPOTIZAM JE PROŠIREN I UTICAJAN“.*

#### NASTAVNIČKI STANDARDI

Iako su nastavnici plaćeni iz javnih proračuna, ne postoje standardi za kvalitet nastavnika koji bi navodili specifične kompetencije koje su relevantne za inkluzivno obrazovanje. U ovakvoj situaciji postoji mnogo različitih interpretacija nastavničkih kompetencija koje su potrebne za inkluzivnu obrazovnu praksu. Uvid u relevantne dokumente i prakse je pokazao da se inkluzivno obrazovanje u BiH uglavnom donosi na obrazovanje učenika sa bilo kojom vrstom invalidnosti u običnim školama. Ovo su potkrijepili neki učesnici u terenskom istraživanju:

---

<sup>60</sup> Plaće u obrazovnom sektoru se razlikuju u kantonima (FBiH), Distriktu Brčko i Republici Srpskoj. Čak i kada obavljau isti posao na istom nivou u obrazovnom sistemu, nastavnici u BiH nisu jednako plaćeni u cijeloj državi.

*„NE POSTOJI DRUŠTVENI CONCENZUS O DEFINICIJI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA I NJEGOVIH CILJEVA“ (PREDSTAVNIK JEDNE MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE, TRENER ZA NASTAVNIKE U SLUŽBI).*

Slično tome, ne postoji koordinacija između pripreme nastavnika prije stupanja u službu, njihovog stupanja u nastavničku službu i njihovog napredovanja unutar nje.

#### PRIPREMA PRIJE STUPANJA U SLUŽBU

Prema riječima ispitanika ove studije, nedavno obučeni nastavnici nisu adekvatno instruirani o savremenom razvoju, procesima i promjenama na nivou škole. Neki od navedenih razloga za to uključuju:

*„MINIMALAN BROJ ČASOVA KOJE SU FAKULTETI SPREMNI PLANIRATI ZA PEDAGOŠKU GRUPU PREDMETA, TRADICIONALNI PROGRAMI ZA PEDAGOPŠKU GRUPU PREDMETA, PUNO TEORIJE, HISTORIJSKI PRISTUP, RAD U SKLADU SA PARALELNIH MODELOM NASTAVNIČKE EDUKACIJE A NE PREMA KONSEKUTIVNOM MODELU“ (EDUKATOR NASTAVNIKA PRIJE STUPANJA U SLUŽBU).*

Neki ispitanici su spomenuli insistiranje na zastarjelim praksama, kao na primjer:

*„JOŠ UVIJEK IMAMO SPECIJALNU PEDAGOGOJU GDJE SE UČI HISTORIJA KAO DIO FAKULTETSKOG PLANA I PROGRAMA“ (KREATOR POLITIKA SA SISTEMSKOG NIVOA);*

*„PREDAVANJA NA FAKULTETIMA DRŽE PROFESORI KOJI NEMAJU PRAKTIČNOG ISKUSTVA SA PREDAVANJEM U UČIONICI“ (EDUKATOR NASTAVNIKA PRIJE STUPANJA U SLUŽBU);*

*„NA FAKULTETIMA SE NE UČE TEHNIKE ILI PRAKTIČNE METODE PREDAVANJA, POSEBNO NE U SMISLU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA“ (PREDSTAVNIK JEDNE MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE);*

*“NASTAVNICI NAUČE SAMO OSNOVE KADA POČNU RADITI” (KREATOR POLITIKA SA SISTEMSKOG NIVOA).*

#### USAVRŠAVANJE NAKON STUPANJA U SLUŽBU I NAPREDAK U KARIJERI

Odgovori ukazuju na to da trening i edukacija za nastavnike u službi nisu dovoljno sistematični u razvijanju nastavničkih kompetencija za nove obrazovne prakse i da ih nedovoljno vežu za napredak u karijeri. Predstavnik jedne NGO koji je učestvovao u



istraživanju je istakao nekonzistentnost i nedostatak sistematskog pristupa pripremi i usavršavanju nastavnika; jedan trener za nastavnike u službi je rekao: „sistemska rješenja postoje u deklaracijama, ali se ne primjenjuju u praksi“; jedan drugi je rekao da „postoje nejednake šanse za pristup kvalitetnim programima“; a mnogi drugi su naveli široko rasprostranjenu ležernost i konzervativizam u implementaciji oficijelnih vladinih programa. Jedna osoba koja donosi odluke na sistemskom nivou i dva direktora škola su opisali programe kao potpuno lišene predavačkog sadržaja i komentarisali su da se učešće u tim programima ne ocjenjuje u smislu napredovanja i statusa nastavnika.

*Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju* (Parlamentarna skupština BiH, 2003.) zahtijeva od uposlenika u obrazovnom sektoru da pohađaju treninge, a to se posebno ističe i Članu 21: 'Radi sticanja novih znanja, usavršavanja i profesionalnog razvitka, nastavni kadar, pedagozi, psiholozi, defektolozi, logopedi i direktori škola obuhvaćeni su obaveznim programima obuke, usavršavanja i provjere'. Obuka o inkluzivnom obrazovanju se posebno ne naglašava, niti je navedeno koliko sati obuke je obavezno.

Radne grupe na entiteskom i kantonalnom nivou trenutno izrađuju podzakonske akte o licenciranju nastavnika i napretku u karijeri. Federalno ministarstvo za obrazovanje i nauku je razvilo model stručnog razvoja za nastavnike, direktore škola i istraživačke asistente. Prema ovom modelu, obuke za nastavnike u službi, stručno usavršavanje i dodjeljivanje većeg profesionalnog statusa će biti regulisani na kantonalnom nivou kroz *Statut o verifikaciji, napredovanju i sticanju profesionalne kvalifikacije* u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama i ovjeravani od strane ministra obrazovanja. Škole će imenovati komisiju za verifikaciju i nadgledanje nastavnika u skladu sa Statutom o verifikaciji na sljedećim poljima: planiranje programa; priprema za nastavu i izvedba; korištenje planiranih časova i programskog sadržaja; vođenje pedagoške dokumentacije; saradnja i komunikacija sa učenicima, roditeljima, uposlenicima; školsko učešće u kulturnim, sportskim i javnim manifestacijama; i profesionalni razvitak. Nastavnici, edukatori, profesori i istraživački asistenti će biti ocjenjivani i promovisani u skladu sa demonstriranim stručnošću, efikasnosti na poslu i radnom iskustvu. Mentori i viši istraživači asistenti će sticati viši profesionalni status ako njihov rad bude tri puta zaredom ocijenjen kao 'iznimno uspješan'. Inkluzija u obrazovanju je jedna od tema koju

pokriva stručno usavršavanje nastavnika, ali opisani model tek treba biti u potpunosti implementiran. U RS se trenutno pripremaju pravilnici o licenciranju i profesionalnom napredovanju za prosvjetne radnike. .

Stručno usavršavanje nastavnika u BiH se trenutno susreće sa mnogim problemima: većina ispitanika navode da ne postoji verifikacija za nastavničke programe obuke, niti postoji sistem za napredovanje u službi. Ova situacija je demotivirajuća jer se oslanja za zastarjeli model koji veže stepene profesionalnog napretka sa brojem godina radnog iskustva.

Elementi kao što su: kvalitet rada u učionici; saradnja sa drugim nastavnicima; individualno učešće u različitim oblicima naprednih obuka; učešće u educiranju drugih nastavnika; i postizanje veće kvalifikacije u formalom obrazovnom sistemu su od strane učesnika u istraživanju navedeni kao jako važni za dodjeljivanje određenog profesionalnog statusa (mentor, savjetnik, viši savjetnik).

Općenito se potcjenjuje važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja za uposlenike na svim nivoima obrazovnog sistema (od direktora do razrednog nastavnika). Učesnici u studiji si naveli da sistem profesionalnog usavršavanja nije zasnovan na praktičnim potrebama nego na trenutnim resursima i nije povezan sa dugoročnim ciljevima i planovima. Praktičari su razvili 'strategije preživljavanja' zasnovane na entuzijazmu za hiper produkciju programa. Za nadati se da će kompetencije za inkluzivno obrazovanje koje nude ovi programi biti iskorištene u budućnosti.

Učesnici u istraživanju su istakli važnost profesionalnog i ličnog napredovanja u smislu: poboljšanja efikasnosti i kreativnosti, ispunjenja interesa i zadovoljstva. Međutim, jedan drugi trend pokazuje da škole i zajednice uče da prepoznaju važnost dobro obučениh nastavnika. U tom smislu, učesnici su napomenuli da mnoge škole poštuju nastavničke kompetencije i kvalitetan rad u učionici. Neki od njih su istakli da je profesionalna izvrsnost siguran način da se obezbijedi dodatni prihod kroz honorarni rad na organizaciji i održavanju seminara.

Čini se da je razlika između dodjeljivanja odgovornosti i resursa na nižim nivoima još jedna velika nekonzistentnost u odredbama o obuci za nastavnike u službi. Školama nisu

dodijeljena sredstva koja su im potrebna za obuku nastavnika koju zahtijevaju reforme. Nizak nivo resursa u mnogim školama doprinosi niskom položaju i društvenom statusu nastavnika, što smanjuje njihov entuzijizam za reformski proces.

## 5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU

### 5.1 Priprema prije stupanja u službu

Nastavnici se obrazuju na osam javnih univerziteta u BiH i dvije privatne visokoškolske ustanove. Postoji nekoliko fakulteta za nastavničko obrazovanje unutar svakog univerziteta (pedagoški fakultet, filozofski fakultet itd.). Fakulteti za nastavničko obrazovanje pripremaju nastavnike osnovnih škola (i ponekad predmetne nastavnike za više razrede osnovnih škola), dok se predmetni nastavnici za srednje škole pripremaju na ne-nastavničkim fakultetima za odgovarajuće predmetne discipline, kao što je slučaj i sa većinom predmetnih nastavnika za više razrede osnovnih škola. Ne-nastavnički fakulteti ponekad imaju odsjeke za nastavnike. Nastavnici koji predaju predmete u stručnim srednjim školama se pripremaju u istim visokoškolskim ustanovama gdje se studenti pripremaju za odgovarajuće profesije i gdje nema specifičnih nastavničkih odsjeka ili predmeta. Međutim, da bi mogli predavati, oni moraju položiti ispit iz takozvane metodološko-didaktičke grupe predmeta u nekoj drugoj instituciji koja nudi relevantne studijske programe. Podaci iz naše studije ukazuju na to da se proces polaganja tog ispita bitno razlikuje od jedne do druge institucije, od čisto kozmetičkog ispita bez stvarne pripreme, do jednog primjera obaveznog intenzivnog jednogodišnjeg kursa pripreme za ispit. Općenito je problem to što nastavnici stručnih predmeta u stručnim srednjim školama dolaze sa ne-nastavničkih fakulteta koji imaju malo ili nimalo obuke iz obrazovnih nauka, psihologije ili metoda podučavanja.

Razvoj pripremnog obrazovanja nastavnika prije stupanja u službu čini dio općih promjena u visokom obrazovanju. Usvojen je set dokumenata koji se odnose na implementaciji Bolonjskog procesa. Državni Zakon o visokom obrazovanju BiH koji je usvojen 2007. je baziran na Bolonjskoj deklaraciji koju je BiH ratifikovala 2003. On određuje pojedinosti o: organizaciji visokog obrazovanja u BiH; vlastima koje su nadležne za ovaj sektor (uključujući ovlast nad primjenom zakona); i metode za osiguranje kvaliteta na polju visokog obrazovanja. Ovaj Zakon čini osnovu za nove zakone o visokom obrazovanju na nivou entiteta i kantona koji se onda suočavaju sa usaglašavanjem zakona u cijeloj zemlji. Untoč preprekama, visokoškolske ustanove su pokrenule reforme

u skladu sa principima Bolonjske deklaracije još i prije nego što ih je zakon obavezao na to, a proces je još uvijek u toku.

Danas je studij i na nastavničkim i na ne-nastavničkim fakultetima organizovan u tri ciklusa, a predstavnici različitih fakulteta su odabrali ili 3+2+3 model ili 4+1+3 model studija. Namjera je da bachelor studenti mogu raditi u razredima samo kao asistenti uz kvalifikovanog nastavnika. Nakon završenog master nivoa (i nakon što polože ispit za licenciranje<sup>61</sup>), moći će raditi kao nastavnici u školi. Postoje i sličnosti i razlike kada se uporedi studij prije Bolonje sa trenutnim specifičnostima studija. Općenito govoreći, suština studijskog programa je ostala ista uz neke manje razlike (o kojima će kasnije biti riječi). Na primjer, neki predmeti su sada jednosemestralni uz prikupljanje ECTS bodova, dok se studiranje (kao i perspektiva zaposlenja u školi) produžilo za jednu godinu. Trenutno se na univerzitetima u BiH vode diskusije o suštinskim promjenama u visokom obrazovanju, uključujući rezultate učenja i kompetencije kao temelje za nove kurikulume. U suštini, reforme su tek počele i visokoškolske ustanove tek treba da značajno poboljšaju kvalitet usluga koje nude. Što se tiče obučavanja nastavnika, promjene su posebno neophodne u pripremi nastavnika za stručno obrazovanje.

Univerziteti su u sklopu projekta saradje sa finskom vladom uveli neka važna predavanja koja su relevantna za inkluzivno obrazovanje. Projekat pod nazivom *Edukacija nastavnika i profesionalni razvoj* (TEPD) je implementiran u periodu 2000. – 2003., a nastavljen je kao projekat pod nazivom *Finska kooperacija u obrazovnom sektoru BiH* (CES). Ovi projekti su sadržavali dva međunarodna postdiplomska programa na Univerzitetu u Banja Luci i Univerzitetu Džemal Bijedić u Mostaru na polju individualiziranog pristupa i inkluzije kao dio podrške inkluzivnom obrazovanju BiH (što je uključivalo i

<sup>61</sup> Kada se zaposle u javnoj obrazovnoj ustanovi, nastavnici imaju prijemni period od 6 do 12 mjeseci tokom kojeg drže časove i obavljaju druge dužnosti pod nadzorom mentora. Nakon toga mentor može predložiti da polažu ispit za licenciranje – državni ispit koji ih kvalifikuje da samostalno predaju. Ispit se sastoji od držanja jednog časa i popunjavanja testa o relevantnim propisima.

obuku za predstavnike ministarstva i direktore škola). Ove programe su vodili predavači sa Univerziteta u Sarajevu i Tuzli, Sveučilišta u Mostaru, i sa Univerziteta Jyväskylä i Univerziteta Joensuu u Finskoj. Na svakom od ova dva univerziteta je obučeno po četrdeset studenata. Kurikulum je uključivao module o komunikaciji u obrazovanju, inkluziji, individualiziranom pristupu, istraživačkim metodama i istraživačkoj i obrazovnoj praksi.

U toku je još jedan projekat saradnje koji je relevantan za inkluzivno obrazovanje a koji vode Univerziteti u Sarajevu, Tuzli i Oslu. Ovaj projekat se bavi razvojem kompetencija u istraživanju i visokom obrazovanju s fokusom na inkluzivno obrazovanje. On pruža šestosedmične ljetne kurseve na polju obrazovanja djece s posebnim potrebama na Univerzitetu u Oslu. On također sadrži i komponentu pod nazivom *Istraživanje i inovacije u učionici* koja se sastoji od komparativne istraživačke studije o dvije osnovne škole u BiH koja je povezana sa jednim drugim istraživačkim projektom u jednoj odabranoj školi u Oslu.

Univerziteti u Sarajevu i Tuzli učestvuju i u regionalnom projektu saradnje između šest univerziteta u pet balkanskih zemalja i Univerziteta u Oslu. Tema ovog projekta je razvoj inkluzivne škole u skladu sa UN principima, kroz sticanje novog znanja i poboljšanje kompetencija na osnovu komparativnog istraživanja u učionici i zajedničkih radionica u kombinaciji sa studijskim putovanjima i kontinuiranim diskusijama.

Opći stav učesnika ove studije jeste da trenutna priprema nastavnika prije stupanja u službu u BiH zahtijeva značajna poboljšanja u smislu razvoja nastavničkih kompetencija potrebnih za inkluzivnu obrazovnu praksu. Većina učesnika smatra da je hitno potrebna izmjena nastavničke pripreme prije stupanja u službu, uključujući stručne fakultete. U daljem tekstu se razmatraju neki od glavnih nedostataka u smislu prijema studenata, nastavnih planova, te praktične pripreme za rad sa različitim učenicima i roditeljima u stvarnom kontekstu.

Prijem studenata na univerzitete se općenito zasniva na ocjeni njihovog općeg uspjeha tokom četverogodišnjeg srednjeg obrazovanja (oni koji završe trogodišnje škole ne mogu se upisati), zajedno sa uspjehom u predmetima koji su posebno relevantni za odabrani studijski odsjek (jezici, prirodne nauke, društvene nauke). Kandidat može osvojiti dodatne bodove za uspjeh na takmičenjima ili za istaknuti uspjeh u svojoj generaciji. Većina fakulteta ima prijemni ispit koji se sastoji od jednog ili više elemenata a često se završava razgovorom sa kandidatima.

*„OPĆENITO SMATRAM DA MNOGI STUDENTI ODLUČE DA BUDU NASTAVNICI JER NISU USPJELI SA SVOJIM PRVIM IZBOROM KARIJERE. SAMO NEKOLIKO NJIH ODLUČI DA BUDE NASTAVNIK IZ LJUBAVI PREMA PROFESJI. TAKOĐER SMATRAM DA BI KRITERIJI ZA UPIS I REZULTATI ISPITA TREBALI BITI ZAHTJEVNIJI“ (STUDENT NASTAVNIČKOG SMJERA).*

Ovakva upisna procedura zanemaruje važne aspekte predispozicija potencijalnih studenata kao što su motivacija, prethodno iskustvo, naklonost ka promišljanju i samo-ocjenjivanju. Osim toga, ona ne ohrabruje niti olakšava upis studenata specifičnog potčinjenog porijekla, iako postoje priznate kratice za nastavnike koji govore manjinski jezik u školama u BiH. Iako su usvojene mjere za uvođenje časova o romskoj kulturi, literaturi, jeziku i historiji u sklopu nastavnih planova i programa za osnovnu školu (kao što je slučaj u Tuzlanskom kantonu), nema romskih nastavnika koji bi predavali te lekcije. (Čičak i Hamzić, 2006.).

Naši ispitanici su općenito kritikovali proces podučavanja i učenja u edukaciji prije stupanja u službu navodeći da je previše tradicionalna i bazirana na tome kako su i sami profesori bili podučavani; kao što ilustruje sljedeći komentar učesnika:

*„SAMA PREDAVANJA NISU DOVOLJNA, ONA SU UGLAVNOM DOSADNA I STUDENTI SJEDE POTPUNO PASIVNI JER IM PROFESOR MORA DATI POTPIS. TRADICIONALNI PROFESORI NA FAKULTETIMA VOLE DA SLUŠAJU SAMI SEBE, SAMO STUDENTI MOGU UČITI OD NJIH A NE OBRATNO“. (OSOBA KOJA DONOSI ODLUKE NA SISTEMSKOM NIVOU).*

ili

*„OVAJ SISTEM JE DALEKO OD ONOGA ŠTO ŽELIMO U NAŠIM ŠKOLAMA DANAS...IMAMO ISTI AKADEMSKI SISTEM OBRAZOVANJA NASTAVNIKA KOJI SMO IMALI PRIJE 30–40 GODINA“. (OSOBA KOJA DONOSI ODLUKE NA SISTEMSKOM NIVOU).*

Čini se da trenutni nastavni planovi i programi na pedagoškim fakultetima ne odgovaraju adekvatno na potrebe u praksi. Obuka koja se nudi na fakultetima ima mnogo nedostataka u smislu trenutne prakse inkluzivnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama i u smislu savremenih razvoja u obrazovnoj teoriji. Većina ispitanika je navela da posebno fakultetski planovi i programi trebaju biti podvrgnuti internoj reformi kako bi se poboljšao postojeći sadržaj, radne metode i istraživačka praksa. Sličan stav je iskazao i jedan predstavnik OSCE-a:

*„ZAKLJUČCI SA OKRUGLIH STOLOVA I SEMINARA KOJE JE ORGANIZOVAO OSCE URED U BANJA LUCI U PERIODU OD 2004. DO 2007. NAGLAŠAVAJU POTREBU DA SE INKLUZIJA UKLJUČI U AKADEMSKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH NASTAVNIKA“*

Jedan direktor škole je ponudio sličnu kritiku:

*„POSTOJI MNOGO NEZADOVOLJAVAJUĆIH I NEJASNIH PITANJA U NASTAVNIM PLANOVIMA I PROGRAMIMA. FOKUS JE NA KVANTITETU A NE NA KVALITETU PRIPREME BUDUĆIH NASTAVNIKA. SADRŽAJ JE UGLAVNOM TEORIJSKI, DOK SE PRAKTIČNA PRIPREMA IZBJEGAVA. NAŽALOST, STUDENTI SU PREEPTEREĆENI INFORMACIJAMA A KADA DIPLOMIRAJU, VEĆINA NJIH NIKAD NIJE BILA U NEKOJ OBRAZONOJ USTANOVI OSIM KAD SU POHAĐALI ČASOVE PRAKTIČNE PEDAGOŠKE NASTAVE GDJE SU BILI OGRANIČENI SAMO NA HVATANJE BILJEŠKI O PEDAGOŠKOJ PRAKSI“.*

Odgovori različitih grupa ukazuju na to da bi pripremna edukacija na fakultetima trebala biti naprednija; uključivati više aktivnosti u stilu radionica; a profesori i nastavnici koji imaju iskustva u inkluzivnoj nastavi bi trebali držati časove prakse. Podaci prikupljeni tokom terenskog istraživanja govore da nastavnici koji su o inkluziji učili na seminarima ili kroz učešće u projektima i praksi u inkluzivnim učionicama postižu puno bolje rezultate. Zbog toga bi fakulteti trebali: promijeniti kurikulume; uvesti programe i predmete vezane za inkluzivno obrazovanje, posebno za nastavnike koji nisu diplomirali na pedagoškim fakultetima; ostvariti veći kontakt sa školama; i pružiti više prilika za



praksu u školama. Također bi mogli ostvariti saradnju sa školama kako bi omogućili studentima predavačku praksu i iskoristili iskustvo i znanje koje se tako može steći.

Mnogi nastavnici su naveli da se poboljšanje u obuci nastavnika može postići kroz praksu, a isto je rekao i ovaj predstavnik NGO:

*„[EDUKATORI NASTAVNIKA] TREBAJU UVESTI SADRŽAJE O INKLUZIJU, ALI [INKLUZIJA SE UČI] PRIMARNO KROZ PRAKTIČNI RAD, RAZMJENU DOBRIH PRAKSI U INKLUZIVNOJ UČIONICI. [ONI MORAJU] MOTIVIRATI I STIMULIRATI NASTAVNIKE DA PIŠU O SVOJIM POZITIVNIM ISKUSTVIMA U RADU SA UČENICIMA SA POSEBNIM POTREBAMA, I DA OBJAVLJUJU TE RADOVE KAKO BI IH UČINILI DOSTUPNIM STUDENTIMA.“*

**Terenski podaci ukazuju na to da primjeri dobre prakse postoje ali su veoma rijetki. Na primjer, neki studenti pohađaju praktičnu nastavu koju predaju nastavnici, što im pruža pravo životno iskustvo u učionici i sa učenicima. Ovo im pruža uvid u njihov budući rad u stvarnom kontekstu.**

Zaista, čini se da su pružanje prilika za praksu, praktična nastava i praktično znanje studenata ključna pitanja sa kojima se susreće postojeće akademsko obrazovanje. Gotovo svi učesnici se slažu da je odvajanje teorije od prakse najveća prepreka u pripremi budućih nastavnika – što je situacija koja postoji na pedagoškim fakultetima već decenijama. Jedan direktor škole je predložio:

*„ONI BI TREBALI UČITI O TOME KO SU U PRAKSI UČENICI SA POSEBNIM POTREBAMA I RAZVOJNIM POTEŠKOĆAMA, TREBALI BI BITI UPOZNATI SA OVIM KONCEPTIMA U PRAKSI“.*

Podaci iz terenskog istraživanja snažno podržavaju ovakve stavove. Jedan student je naveo da bi odvajanje naučnih i pedagoških predmeta od samog početka pružilo mogućnost za više predavanja za pedagošku i psihološku pripremu budućih nastavnika, te omogućilo da se sadržaj glavnih predmeta interpretira kroz perspektivu stvarnih socijalnih problema. Drugim riječima, finalni ciljevi procesa učenja i podučavanja bi trebali uključivati vještinu razumijevanja, analiziranja i rješavanja aktuelnih problema u obrazovnoj praksi, u isto vrijeme tražeći odgovore kroz perspektivu profesije za koju se

studenti pripremaju. Svi pedagoški studenti sa kojima je razgovarano tokom terenskog istraživanja su se složili da fakulteti koji educiraju buduće nastavnike trebaju uključiti što je više moguće praktičnog iskustva u inkluzivnoj nastavi.

Općenito osjećaj koji prevladava kod odgovora studenata jeste da nisu dovoljno pripremljeni za inkluzivne učionice:

*„NE OSJEĆAM SE DOVOLJNO SPREMAN ZA INKLUZVNU UČONICU, MILSIM DA BIH SE MORAO OSLANJATI VIŠE NA SVOJU INTUICIJU I DA ZNANJE KOJE POSJEDUJEM NE BI BILO OD VELIKE POMOĆI U OVOM POSLU. TAKO MALO PAŽNJE SE POSVEĆUJE PRIPREMI STUDENATA ZA RAD U IKLUZIVNIM GRUPAMA, UGLAVNOM SE PRIPREMAMO ZA RAD U NAJBOLJIM USLOVIMA KOJI NISU AKTUELNA STVARNOST, A PREPREKA JE I TO ŠTO NEMAMO PRILIKU DA SE SUSRETNEMO SA INKLUZIJOM U PRAKSI NITI DA STEKNEMO BILO KAKVO ISKUSTVO“ (STUDENT – BUDUĆI NASTAVNIK).*

Većina stručnjaka koji su učestvovali u studiji također osjećaju da mladi ljudi nisu pripremljeni za rad u inkluzivnim učionicama, bez obzira da li su govorili iz perspektive bivšeg studenta ili iz perspektive nepristrasnog posmatrača:

*„GOVOREĆI NA OSNOVU MOG LIČNOG ISKUSTVA, MISLIM DA STUDENTI BUDUĆI NASTAVNICI KOJI JOŠ NISU ZAVRŠILI STUDIJ NISU NI SPREMNI NI DOVOLJNO PRIPRELJENI ZA RAD U IKLUZIVNIM UČIONICAMA“ (UPRAVA ŠKOLE).*

Jedan drugi direktor škole je opisao jaz između potreba za novim školskim praksama i načina na koji se studenti tradicionalno pripremaju za implementaciju lekcija na različitim nivoima:

*„STUDENTI BI TREBALI IMPLEMENTIRATI AKTIVNOSTI, A NE LEKCIJE; ONI BI TREBALI BITI OBUČENI ZA FLEKSIBILNU INTEGRACIJU SADRŽAJA UNUTAR RAZLIČITIH AKTIVNOSTI. NE BI TREBALI BITI STROGI I NAMETATI SEBI UVOD, GLAVNI DIO I PLENARNI DIO LEKCIJE. PODUČAVANJE NE BI TREBALO BITI OGRANIČENO SAMO NA TRAJANJE ČASA I UČONICU, VEĆ BI TREBALO BITI DIO PROSTORA VAN UČIONICE.“*

ili:

*„KVALITETNU PRAKSU TREBA UVESTI OD PRVE GODINE STUDIJA, KAO I SENZIBILNOST PREMA INKLUZIJI. TEORETSKO ZNANJE JE DOBRO, ALI NEMA DOVOLJNO PRAKSE. ONI NISU SVJESNI TOGA ŠTA NE ZNAJU.“ (NASTAVNIK, DIREKTOR ŠKOLE)*

Sa roditeljske tačke gledišta, najsnažnija poruka jeste ta da priprema budućih nastavnika ne može biti postignuta bez direktnog učešća roditelja i preporuka zasnovanih na njihovom životnom iskustvu i znanju o potrebama njihove djece.

**„Svako od nas ima svoju priču; svako naše dijete je specifično i posebno. To znači da bi nastavnicima trebalo pružiti sve moguće informacije s naše strane kako bi imalu tu vrstu kvalitetnog obrazovanja za rad s našom djecom“ (roditeljska fokus grupa).**

Prema mišljenju roditelja, nastavnici koji rade s učenicima moraju naučiti da prihvate stvarne životne priče roditelja kako bi postali osjetljiviji prema konceptu različitosti kao nastavnici. Jedan od preduslova za ovo jeste učešće u ovakvoj vrsti obuke u stvarnim situacijama kako bi se steklo iskustvo i znanje, i kako bi se učilo direktno od učenika i roditelja iz socialno isključenih grupa. Osim toga, profesori na fakultetima bi trebali razviti znanje i razumijevanje koje mogu podijeliti sa studentima kroz utemeljen teorijski pristup (npr. kroz teoretizaciju prakse pedagoških studenata). Nastavnici koji su u početku pripremljeni na ovaj način će prije implementirati slične strategije u vlastitim učionicama (Tatto, 1999.).

Za roditelje je još jedan važan problem podizanje svijesti nastavnika o situacijama izvan škole, jer samo djelić obrazovanja djeteta se dešava u učionici:

*„NASTAVNIK BI TREBAO OBRAĆATI PAŽNJU NE SAMO NA DJECU U SVOM RAZREDU, NEGO NA SVU DJECU. AKO VIDI DA SE NEŠTO DEŠAVA NA ULICI, NE BI SMIO SAMO PROĆI BEZ DA REAGUJE“ (RODITELJSKA FOKUS GRUPA).*

Roditelji primjećuju razliku između pristupa obrazovanju u nižim i višim razredima osnovne škole, naglašavajući da se mnogi problemi za njih i njihovu djecu javljaju u višim razredima osnovnog obrazovanja. Razlog za ovo može biti nedostatak obrazovnih kompetencija kod nastavnika:

*„SVE JE BILO U REDU U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE, ALI U VIŠIM RAZREDIMA SE TRAŽI SAMO ZNANJE, NEMA ODGOJNOG DIJELA“ (RODITELJSKA FOKUS GRUPA).*

Također, prema mišljenju ispitanika, primjetno je da:

*„STUDENTI BUDUĆI NASTAVNICI NEMAJU DOVOLJNO PRILIKA DA RADE NA VLASTITIM PREDRASUDAMA I STEREOTIPIMA, DA SHVATE OSNOVNI KONCEPT INTERKULTUROLOŠKOG OBRAZOVANJA I ŠTA ONO ZNAČI U PRAKSI“ (PREDSTAVNIK NGO).*

U zaključku, učesnici iz različitih grupa su se složili da tradicionalna pedagogija još uvijek dominira univerzitetskim obrazovanjem i da ova situacija nije usklađena sa razvojem kompetencija za inkluzivnu praksu. Uz izuzetak nekoliko predmeta koji se bave specifičnim pitanjima prava djeteta, studenti budući nastavnici se još uvijek pripremaju uglavnom kroz tradicionalni pristup, iako će raditi u raznolikim učionicama 21. stoljeća. Modeli nastavničke edukacije trebaju biti prepravljani kako bi integrisali pitanja koja su relevantna za današnjicu i buduće potrebe i prioritete u pripremi nastavnika svih predmeta, a ne samo unutar specijalizovanih predmeta kao što su socijalna pedagogija ili demokratija i ljudska prava.

## 5.2 Priprema nastavnika u službi

Regulacija stručnog usavršavanja nastavnika u službi još uvijek se nalazi na različitim stepenima razvoja u različitim dijelovima države. Općenito govoreći, nastavnici su tokom svoje karijere obavezni da učestvuju u obukama na tehničkom, metodološkom i pedagoško–psihološkom polju na različite načine: individualno, ili unutar grupe ili kolektiva kako bi sakupili poene koji su neophodni za njihove dozvole za rad nakon perioda od četiri godine.

U Republici Srpskoj zakon nalaže obavezu stručnog usavršavanja za nastavnike u osnovnom, ali ne i u srednjem obrazovanju. Način sticanja dozvole je regulisan statutom koji je trenutno u pripremi za licenciranje predškolskih, osnovnoškolski i srednjoškolskih nastavnika. Pedagoški standardi regulišu uslove za prijem nastavnika u službu. Svi zaposlenici u obrazovnim ustanovama imaju 40–satnu radnu sedmicu. Razredni nastavnik

provodi 24 sata sedmično radeći na obrazovanju direktno licem u lice (i na s tim povezanim aktivnostima). Dodatnih 12 sati je određeno za pripremu časova, a preostala 4 sata su određena za druge aktivnosti (stručna obuka, nastavničke dužnosti, administrativne dužnosti itd.). Standardi ne propisuju posebno vrijeme za pripremu za inkluziju, mada se pominje potreba da se bude pažljiv ako nastavu pohađa učenik sa razvojnim poteškoćama.

Nastavnici su direktno odgovorni direktorima škola, ali i savjetniku pedagoškog zavoda koji je odgovoran za određeno područje. U obrazovnom sistemu cijele države postoji osam pedagoških instituta (Aneks 2). Oni imaju ovlast nad stručnim nadzorom obrazovnih institucija, uključujući: razvoj nastavnih planova i programa; odobravanje novih pristupa i metoda; organizaciju obuke za nastavnike; nadzor i podršku direktorima škola; i obavljanje ostalih dužnosti iz njihove nadležnosti. Stručna obuka nastavnika u službi koju pružaju pedagoški zavodi varira i u smislu tematike i u smislu kvaliteta. Mada većina zavoda nudi neku vrstu obuke vezanu za inkluzivno obrazovanje, nema zajedničkog razumijevanja ili dogovorenog okvira za formalno odobravanje programa obuke za nastavnike u službi. Međutim, neki učesnici su nas obavijestili da bi pedagoški zavodi mogli dati formalnu dozvolu za obuku koju organizuje NGO sektor.

Nastavnici imaju određeni stepen autonomije unutar škole. Oni su slobodni da odlučuju o sadržaju do 30% nastavnog plana i programa, te da koriste materijale i tehničke resurse koje žele (uz uslov obezbjeđenja sigurnosti i zdravlja učenika). Također mogu koristiti bilo koju metodu koju žele u predavanju lekcija i mogu odrediti početne tačke koje oni smatraju prikladnim, pod uslovom da se u potpunosti ne razlikuju od onih koje odrede njihove kolege. Na primjer, ako nastavnik želi da unese tepih u učionicu, mora imati dozvolu direktora i školskog pedagoga, kao i roditelja. Nastavnici odabiru svoju metodu ocjenjivanja učenika, iako postoje neka ograničenja na nivou cijele škole. Nastavnik može individualizirati časove, ali svaki dio planiranja nastavnog plana i programa spada pod odgovornost tima (nastavnici, školski pedagog, roditelji, direktori i drugo prikladno tehničko pomoćno osoblje).

Međutim, istraživanje navodi na zaključak da nastavnici ne posjeduju kompetencije potrebne za korištenje postojećeg stepena autonomije za inkluzivnu praksu. Većina

nastavnika vjeruje da nisu adekvatno obučeni za rad sa učenicima sa posebnim potrebama. Oni često izražavaju potrebu za dodatnom obukom u znanju i vještinama koji bi im pomogli da poboljšaju svoje profesionalno postignuće. Neka područja u BiH (npr. Podrinjski kanton) čine se posebno zanemarena u smislu obuke za inkluzivno obrazovanje, dok su nastavnici u Sarajevu, Bihaću, Banja Luci, Mostaru i Tuzli prošli kroz obuku u tri stepena: podizanje svijesti o inkluzivnom obrazovanju, identifikacija učenika s posebnim potrebama i razvoj didaktičkih materijala za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (UNICEF, 2009.).

UNICEF-ovo istraživanje (2009.) pokazuje da nastavnici, direktori i pomoćno osoblje izražavaju potrebu za dodatnim obukama kako bi razvili svoje kompetencije za rad sa učenicima s posebnim potrebama, uključujući:

- Kako prepoznati učenika s posebnim potrebama
- Kako procijeniti sposobnosti učenika
- Kako raditi sa učenicima sa određenim smetnjama i poteškoćama
- Kako razviti individualne programe
- Kako ocijeniti učenika s posebnim potrebama
- Kako poboljšati saradnju s porodicama
- Kako pomoći učenicima da prihvate jedni druge, uključujući učenike s posebnim potrebama
- Kako planirati i implementirati timski rad
- Kako smanjiti predrasude među učenicima, roditeljima, nastavnicima i zajednicama u cjelini.

Jedan predstavnik NGO-a nas je obavijestio da:

*„ANALIZA SVIH POTREBA [ZA OBUKOM] PROVEDENA NA OSNOVU VELIKOG UZORKA NASTAVNIKA (2200) JE POKAZALA DA JE INKLUZIVNO OBRAZOVANJE A POSEBNO RAD SA UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA NA VRHU LISTE PRIORITETA. NASTAVNICI RIJETKO KAD IMAJU PRILIKU DA BIRAJU, ALI BI RADO POHAĐALI*

*PROGRAME KOJE MI ORGANIZUJEMO A KOJI SE TIČU SOCIJALNE PRAVDE, I ONI TAKOĐER PRUŽAJU PUNO POVRATNIH INFORMACIJA...SVI NAŠI PROGRAMI SADRŽE ELEMENTE KOJI ODRAŽAVAJU STANDARDE KVALITETA [PEDAGOŠKI STANDARDI ZA NASTAVNIKE] KOJI SU KREIRANI UNUTAR MEĐUNARODNE MREŽE KORAK PO KORAK KROZ OBRAZOVANJE O SOCIJALNOJ PRAVDI ZA ODRASLE, OBRAZOVANJE O SOCIJALNOJ PRAVDI ZA DJECU, DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE, INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I KREIRANJE UČIONICA FOKUSIRANIH NA UČENIKA“.*

Druge teme koje su nastavnici u našoj studiji ocijenili kao korisne i vrijedne pokrivanja u praksi uključuju:

- Podizanje svijesti među svim zaposlenicima u obrazovanju (os školskih čistačica do savjetnika i direktora u pedagoškim ustanovama)
- Osnovna filozofija inkluzije u društvu, školama i obdaništima
- Adaptirani i individualizirani radni planovi
- Kako primjenjivati pedagogiju fokusiranu na učenika
- Rad sa roditeljima
- Timski rad svih nastavnika unutar škole
- Saradnja sa pomoćnim osobljem (dialektolozi, logopedi) na nivou nastavnika a ne na nivou učenika u inkluzivnoj učionici
- Obrazovni asistent u učionici (uloga obrazovnog asistenta i kriteriji za regrutaciju)
- Uloga mobilnih timova

Druge NGO (EducAid, MIOS, DUGA, Korak po korak)<sup>62</sup> su bile intenzivno uključene u obuku nastavnika u BiH općenito, a posebno na polju inkluzivnog obrazovanja, skupa sa

---

<sup>62</sup> EducAid podržava Ministarstvo vanjskih poslova Italije i Regija Emilia Romagna i Marche. Materijali (moduli) na polju inkluzivnog obrazovanja su kreirani od strane stručnog tima Univerziteta u Bolonji skupa sa grupom eksperata iz BiH; MIOS– Međunarodne Interaktivne Otvorene Škole (International Interactive Open Schools), Tuzla [www.ioskole.net](http://www.ioskole.net); DUGA–NGO u BiH podržavaju inkluzivnu nastavu i roditelje učenika sa posebnim

međunarodnim organizacijama kako što su UNICEF i OSCE koje upravljaju obukom na polju inkluzivnog obrazovanja. NGO i međunarodne organizacije često igraju važniju ulogu od državnih institucija i daju značajniji doprinos inkluziji, mada i pedagoški zavodi igraju značajnu ulogu u prožanju obuke nastavniciima u službi u saradnji sa NGO.

Neki pozitivni primjeri obuke za nastavnike u službi su organizovani u saradnji sa projektom interaktivne otvorene škole u Tuzli, uključujući sljedeće programe: Ka inkluziji – obuka za nastavnike/osoblje; Ka inkluziji – obuka za trenere; Obuka za nastavnike na polju interaktivnog obrazovanja; i Obuka za nastavnike na polju interkulturalnog obrazovanja. Ova serija seminara koristi multimedijalni modularni materijal strukturiran za individualno učenje ili rad u manjim grupama.

EducAid projekat je još jedan primjer dobre prakse u obučavanju u službi. Ova obuka nadilazi tipični tradicionalni trening, naglašavajući postojanje i učešće mentora, tj. osobe koja pomaže i pruža podršku tokom učenja. Ova serija seminara se održava u FBiH u saradnji sa pedagoškim zavodima iz Sarajeva, Mostara i Tuzle kroz aktivnosti Dokumentacionih centara. Prema riječima učesnika, mnoge aktivnosti su bile korisne u smislu praktičnih zajedničkih aktivnosti u inkluzivnom obrazovanju. Do kraja 2007. bilo je dostupno devet različitih programa obuke uključujući: metode fokusirane na učenike na osnovnom i naprednom nivou; obuka za trenere za metode fokusirane na učenika; razvoj nastavnih resursa; prilagođavanje u učionici; metode razvoja kritičkog mišljenja kroz čitanje i pisanje; metode za poboljšanje škole; evaluacija programa za obuku nastavnika; i korištenje kvalitativnih standarda u školama. Sve ove module su pohađali nastavnici koji učestvuju i projektu Škole–prijatelji djece. Ovo je implementirao UNICEF u cijeloj zemlji tokom 2002., što je rezultiralo u obuci za 96,5% nastavnika nižih razreda osnovnih škola i 58% nastavnika srednjih škola. UNICEF je također razvio modul koji promovira socijalnu inkluziju ispitujući odgovarajuća pitanja edukativne intervencije u

---

potrebama; Korak pokorak – COI–Centar za obrazovne inicijative, članica Međunarodne asocijacije Korak po korak (ISSA)



promociji socijalne inkluzije. Ovi razvoji u kulturološkoj edukaciji bi se trebali proširiti na druge zajednice i obrazovne ustanove, i na formalan i na neformalan način.<sup>63</sup>

Inicijativa Koledža ujedinjenog svijeta i Organizacije za međunarodnu maturu (UWC-IBO) u BiH, Obrazovanje od konflikta do internacionalizma nudi stručnu obuku nastavnicima srednjih škola za razvoj analitičkih vještina i diskursivnog pristupa osjetljivim i kontroverznim temama. Oni također uvode multi-perspektivni pristup nastavnom procesu koji je oslobođen predrasuda, stereotipa i diskriminacije.

Analiza programa obuke i nalazi ovog istraživanja ukazuju na to da međunarodna zajednica i NGO sektor nude neke jako korisne projekte na polju inkluzije i multikuturološkog obrazovanja u BiH. Ispitanici su prepoznali njihov visoki kvalitet implementacije. Jedna osoba koja donosi odluke na sistemskom nivou je kazala da se mreža podrške nastavnicima polako izgrađuje u skladu sa principom od dna ka vrhu, a postoji i prijedlog da se redefiniše uloga pedagoških zavoda tako što bi se otvorili posebni odjeli za kontinuiranu edukaciju nastavnika.

Općenito, ispitanici u istraživanju su prepoznali da je učinjen određeni napredak u podizanju opće svijesti i prihvaćanju koncepta inkluzivnog obrazovanja tokom nekoliko zadnjih godina, te da se u BiH razvilo nekoliko primjera dobre inkluzivne prakse. Čini se da postoji i visok stepen slaganja kod različitih interesnih grupa o prirodi najvećih izazova koji leže pred nama. Sljedeći odjeljak predstavlja mišljenja o potrebi da obuka nastavnika u službi postane sistematičnija kako bi se osigurao kontinuitet i kako bi se nagradili nastavnici koji prihvataju ponuđeno.

Većina ispitanika ove studije smatra da bi pedagoški zavodi trebali plaćati stručnjake za inkluziju koji faktički „proživljavaju“ ovo iskustvo da drže seminare za nastavnike. Akciono istraživanje u školama može dokumentovati efikasne lokalne inicijative koje su popravile kvalitet i nivo inkluzije u školama. Predstavnik jedne međunarodne organizacije nam je rekao:

---

<sup>63</sup> Eksterna evaluacija projekta „Škola-prijatelj djece“ 2002–2007. UNICEF BiH, novembar 2008.

*„USPJELI SMO KREIRATI I OJAČATI TRENERSKE VEZE SA NASTAVNICIMA KOJI UGLAVNOM RADE U ŠKOLAMA, ALI TU SU I ONI KOJI RADE U PEDAGOŠKIM ZAVODIMA KOJI SU POSTALI GLAVNI RESURS U MINISTARSTVIMA OBRAZOVANJA I KOJI NASTAVLJAU DALJE TRENINGE. MISLIM DA JE VRIJEME DA IH SISTEM PRIZNA JER TO JOŠ NIJE UČINJENO, OSIM U NEKIM DIJELIVIMA ZEMLJE, DOK U DRUGIM DIJELOVIMA TO JOŠ NIJE SLUČAJ“.*

Bilo je prijedloga da pedagoški zavodi identifikuju pitanje inkluzije kao sastavni dio svojih godišnjih programa rada uz posebno odvojena sredstva. Nekoliko ispitanika je naglasilo važnost kontinuiteta u usavršavanju nastavnika u službi. Jedan NGO predstavnik je naveo da:

*„STVARNI NAPREDAK ZAHTIJEVA KONTINUITET I CJELOŽIVOTNI PROCES UČENJA. MADA SU NEKI PROGRAMI OBUKE EFIKASNI, ONI NISU NI Približno DOVOLJNI AKO NEMA SISTEMATIČNE PODRŠKE I IMPLEMENTACIJE PRAVNIH PREDUVJETA. ZBOG TOGA JE JAKO VAŽNO DA SE USPOSTAVE RAZVOJNI TIMOVI NA NIVOU SVAKE ŠKOLE, DA BI OMOGUĆILI I KORISTILI LOKALNE RESURSE I DA BI SE OBAVEZALI NA STALNI NADZOR I POBOLJŠANJE PRAKSE. VANJSKA POMOĆ NE MOŽE BITI EFIKASNA AKO NEMA INTERNIH MEHANIZAMA. CIJELI ŠIRI SISTEM JE TAKOĐER OD KLJUČNE VAŽNOSTI, UKLJUČUJUĆI MATERIJALNE UVJETE, ZAKONODAVSTVO I KONSTANTI RAD.“*

Prema mišljenju jednog direktora škole, stručno usavršavanje mora biti pravno regulisano i imati vlastiti budžet:

*„ZAKON POKRIVA [STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA] ALI NE PRUŽA ČVRSTE SMJERNICE, SVE SE DELEGIRA ŠKOLAMA KOJE SU ODGOVORNE DA OSIGURAJU IZVRSNOSTI U OBRAZOVANJU, TJ. USAVRŠAVANJU...RIJETKO KAD NASTAVNICI SVIH ŠKOLA POHAĐAJU SEMINARE, JER ŠKOLE NEMAJU DOVOLJNO NOVACA DA PLATE TRENING“.*

Nastavničko usavršavanje mora funkcionisati što je efikasnije moguće. Obuka u službi bi trebala biti organizovana izvan vremena predviđenog za časove, sa temama, edukatorima i datumima određenim unaprijed, u periodu zimskog, proljetnog i ljetnog raspusta. Na taj način bi svaki nastavnik mogao rezervisati mjesto na seminaru po svom izboru na polju na kojem se želi usavršavati. Nastavnici također moraju biti motivisani da učestvuju u efektivnom razvijanju svojih kompetencija kroz programe obuke, i mora postojati neka vrsta službenog priznavanja ovog elementa u razvoju nastavničke karijere. Još uvijek ne postoji standardna odredba za nastavničku edukaciju u BiH. Nastavnici ne bivaju

sistematski licencirani kao stručnjaci, niti im se nudi finansijska ili druga motivacija ili nagrada za poboljšanje kvaliteta njihovog rada (Vijeće ministara BiH, 2008.).

Neki nastavnici osjećaju da su dobro educirani, ali nisu zadovoljni jer nisu priznati kao stručnjaci. Njihovo stručno usavršavanje i individualna inicijativa, napor i poboljšana performansa nisu adekvatno vrjednovane (Kordić, 2007.).

*„MALI BROJ NASTAVNIKA KOJI SU SPREMNI DA RADE NISU MOTIVISANI OD STRANE ŠKOLSKE UPRAVE, NITI SU DOVOLJNO PREPOZNATI OD STRANE PEDAGOŠKIH ZAVODA KOJI NE ZNAJU DOVOLJNO O OVOM PROBLEMU DA BI CIJENILI NJIHOV INPUT“ (OSOBA KOJA DONOSI ODLUKE NA SISTEMSKOM NIVOU).*

Prema mišljenju nastavničkih edukatora, direktora škola i samih nastavnika, nastavnici nisu uvijek motivisani i njihovom razvoju nedostaje kontinuitet. Nedostatak finansijskih poticaja se uvijek navodi kao izgovor za minimalni angažman na stručnom usavršavanju nastavnika. NGO postižu puno više jer održavaju odnose i kontinuitet, i jer su puno efikasnije u prepoznavanju potreba nastavnika. Uprave nekih škola su također počele prepoznavati značaj i potencijal vlastitih resursa, slušati potrebe i prijedloge nastavnika.

Mišljenja roditelja o korisnosti obuke su se kretala od ovog skepičnog komentara u roditeljskoj fokus grupi:

*„ŠTA MOGU NAUČITI ZA DVA DANA? JEDAN NASTAVNIK SRPSKOG JEZIKA KOJI PREDAJE OD VI SO IX RAZREDA JE POSLAN NA DVODNEVNI SEMINAR DA SE PRIPREMI ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE. NEMA ŠANSE.“*

do pozitivnijeg viđenja prednosti koju edukacija nastavnika donosi učenicima:

*„NASTAVNICA STALNO POSJEĆUJE SEMINARE I POSLIJE TO PRENOSI NA UČENIKE. ONA UČI O KOLEKTIVNIM PRISTUPIMA I NOVIM VJEŠTINAMA, STALNO DONOSI NEŠTO NOVO.“*

Zaključujemo da se čini da su nastavnici u BiH stekli puno pozitivnih praksi i iskustava u inkluzivnom obrazovanju kroz učešće u programima koje podržavaju različite organizacije. Ono što nedostaje u sistemu jeste mehanizam koji bi objedinio sva ova pozitivna iskustva i uspostavio standarde kvaliteta koji bi osigurali sistematičniji razvoj nastavničkih kompetencija za inkluziju u pripremi nastavnika i prije i nakon stupanja u službu.

#### SAŽETAK NALAZA

Kontekst u kojem su mapirane nastavničke kompetencije za inkluzivno obrazovanje u BiH ne čine se najplodnijim tlom za razvoj inkluzivne prakse u školama. Školovanje učenika iz različitih etničkih grupa je prilično razdvojeno, a većina učenika i nastavnika u zemlji nemaju kontakt sa članovima drugih zajednica. Nastavak ove situacije uglavnom omogućavaju ustavni aranžmani i fragmentirani obrazovni sistem. Iako su mnoge konvencije ratifikovane od strane BiH direktno primjenjive, onima koje se odnose na obrazovanje još uvijek nedostaje puna implementacija na svim nivoima koji variraju širom zemlje. Međutim, relevantni dokumenti i zakoni usvojeni na državnom nivou pružaju pravni okvir za inkluzivnu obrazovnu praksu u BiH školama. Ostaje izazov da se osigura primjena ovih zakonskih odredbi u cijeloj zemlji kroz usaglašavanje zakona na nižim nivoima vlasti.

Ako usporedimo kompetencije za inkluziju koje su naveli nastavnici (Odjeljak 4.2) sa onim kompetencijama koje su identifikovane u referentnom okviru ove studije, možemo zaključiti da su nastavnici koji su sudjelovali u ovoj studiji prilično senzibilizirani i informisani o inkluziji u obrazovanju. Međutim, čini se da većina nastavnika shvata kompetencije za inkluziju kao dodatni set znanja i vještina koji se mogu pokriti relevantnim programima ili kusrevima u postojećoj nastavničkoj pripremi. Rijetko kad pokazuju razumijevanje za potrebu da se promijeni naša ukupna percepcija znanja i učenja kako bi se obrazovanje učinilo dostupnim i relevantnim za sve učenike.

Učesnici iz različitih interesnih grupa se u velikoj mjeri slažu da trenutne odredbe nastavničke pripreme prije i nakon stupanja u službu kako su opisane u Odjeljku 5 imaju mnogo nedostataka što se tiče razvoja nastavničkih kompetencija. Nastavničke kompetencije za inkluziju koje su identifikovane u teoretskom okviru (Aneks 3) još uvijek nisu sistematički integrisane u postojeću nastavničku pripremu prije i nakon stupanja u službu u cijeloj državi. Nasuprot tome, mapa nastavničke pripreme i dalje predstavlja šaroliki kolaž različitih praksi i pristupa inkluzivnom obrazovanju, koji je često određen strategijama donatora i različitih organizacija uključenih u pripremu nastavnika.

Što se tiče pripreme nastavnika prije stupanja u službu, učesnici iz različitih grupa ispitanika (nastavnici, studenti budući nastavnici, direktori škola, roditelji i edukatori

nastavnika) su primijetili da je tradicionalna pedagogija neprikladna za efikasnu pripremu nastavnika za izmijenjenu praksu u školama. Nepostojanje stvarne nastavničke prakse za studente buduće nastavnike je nedostatak koji su učesnici najviše navodili, skupa sa neadekvatnim procesom selekcije studenata. Pripremna praksa za nastavnike prije stupanja u službu rijetko kad pruža mogućnost kontakta sa porodicama, promišljanja i diskusije koji su u literaturi identifikovani kao korisni za razvoj pozitivnog stava prema inkluziji. Nastavnici ne pridaju dovoljno važnosti prepoznavanju dragocjenog znanja koje je recipročno i konstruisano od strane učača, vjerovatno zbog malo mogućnosti za promišljanje o ovim vrijednostima. Prema našem mišljenju, sa ovim izazovom se moguće nositi samo ako relevantne informacije posjeduje kritična masa akademika koji će izazvati paradigmatičke promjene i veliki uticaj na buduće generacije studenata. U međuvremenu se moraju učiniti napori da se bolje objedini i propagira postojeće znanje, kao što će biti obrazloženo u sljedećem poglavlju.

U pripremi nastavnika prije stupanja u službu već postoji veliki broj pozitivnih praksi, ali još uvijek ima puno prostora za poboljšanja. Prema mišljenju naših ispitanika, odredbe o pripremi bi trebale biti standardizovane tako da svi nastavnici u BiH imaju pristup kvalitetnim programima. Učesnici su također snažno naglasili da bi sistematičniji razvoj nastavničkih kompetencija za inkluziju trebao biti podržan kroz ojačane veze između stručnog usavršavanja i napretka u karijeri, te kroz omogućavanje pristupa pripremi u službi za sve nastavnike u svim školama.

Postoji velika neusaglašenost u dostupnosti stručne obuke za nastavnike u službi, sa velikim razlikama između odgovornosti i resursa koji se izdvajaju za niže nivoe. Neki od naših ispitanika su naveli da škole nemaju dovoljno sredstava čak ni za pripremu nastavnika koju zahtijeva proces reformi. Prema mišljenju autora, lokalne obrazovne vlasti bi mogle igrati veću ulogu u nastavničkom razvoju, posebno ako se uzme u obzir važnost koordinacije inkluzivnih praksi među školama i lokalnim zajednicama.

## 6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE

Nalazi ove studije u kontekstu pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje u BiH ukazuju na to da se promocija inkluzije kroz nastavničku pripremu mora smatrati samo jednim zadatkom više među većim izazovima problema sa kojima se susreće BH društvo, kao što je post-konfliktno pomirenje. Čini se da u državi gdje je većina škola monoetnička unatoč historiji etničke i vjerske raznolikosti, priprema nastavnika za rad u raznolikosti predstavlja ozbiljan izazov. Međutim, mi tvrdimo da je pripremanje nastavnika da se nose sa socijalnom inkluzijom i razlikama u ovakvom kontekstu još važnija i potrebnija.

Rezultati ovih napora možda neće biti vidljivi u bliskoj budućnosti, ali hitne mjere se moraju poduzeti kako bi se osiguralo da budući nastavnici u BiH razviju neophodne kompetencije. Sljedeći odjeljak navodi listu akcija koje su moguće kako bi se postigla implementacija inkluzivne prakse, uključujući pripremu nastavnika.

Nalazi o praktičnom razumijevanju kompetencija za inkluziju ukazuju na to da se inkluzivno obrazovanje shvata uglavnom kao princip za uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovne razrede, a ne kao šira filozofija ili 'način života'. Inkluzivno obrazovanje treba biti shvaćeno u svom širem smislu kao kvalitetno obrazovanje za sve učenike, uz posvećivanje adekvatne pažnje grupama i pojedincima koji su marginalizirani zbog etničke pripadnosti, vjerske opredijeljenosti, invalidnosti, siromaštva ili bilo kojeg drugog sličnog razloga. Ovi nalazi ukazuju na potrebu za konceptualnim preispitivanjem, de-konstrukcijom i re-konstrukcijom koncepta inkluzije i inkluzivnog obrazovanja uz učešće širokog spektra interesnih grupa.

Preporuke navedene u daljem tekstu su grupisane po ciljanim interesnim grupama. Međutim, većina preporuka zahtijeva usklađenu akciju različitih partnera pa se zato pominju u više grupa. Neke preporuke su predložili ispitanici tokom procesa istraživanja (što je jasno navedeno), a neke je predložio istraživački tim na osnovu uvida stečenog tokom rada na ovoj studiji, te kroz analizu dokumenata i terenskih podataka. Mali uzorak za kvalitativno istraživanje znači da se rezultati ove studije ne mogu generalizovati na cijelu populaciju, već ih treba posmatrati kao ilustraciju stavova različitih ispitaničkih

grupa. Preporuke trebaju biti shvaćene kao mogući način djelovanja koji zahtijeva dodatno istraživanje i ispitivanje. Gdje god je to bilo moguće, naveli smo da li se preporuka predlaže za hitnu ili dugoročnu primjenu.

## 6.1 Kreatori politika

### DRŽAVNI NIVO

Autori dijele stav većine učesnika u studiji koji su naglasili hitnu potrebu za razvojem nastavničkih standarda koji uključuju specifične kompetencije relevantne za inkluzivno obrazovanje. Ovakvi standardi bi informisali nastavne planove i programe za obrazovanje nastavnika prije stupanja u službu i navodili uslove za licenciranje, kao i kriterije za akreditaciju programa obuke za nastavnike u službi. Mandat nedavno osnovane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje nad razvojem i nadzorom implementacije standarda znači da bi Agencija mogla biti ovlaštena da otpočne i koordinira proces razvoja standarda sa relevantnim interesnim grupama.

### NIVO ENTITETA (RS), KANTONA (FBIH) I DISTRIKTA BRČKO

Strategije, zakoni i politike na državnom nivou moraju biti usaglašeni sa strategijama, zakonima i politikama na nivou entiteta, kantona i distrikta kako bi se osigurala izbalansirana odredba viskog kvaliteta obrazovanja u cijeloj zemlji.

Osim toga, implementacija zakona i politika treba biti osigurana kroz odvajanje adekvatnih budžeta. Posebna pažnja i dovoljna sredstva moraju biti usmjerena na afirmativne akcije za grupe koje su pod rizikom isključenosti, kao što su pripadnici nacionalnih manjina, osjetljivi dijelovi populacije i marginalizirane grupe. Na primjer, *Akcioni plan za obrazovne potrebe Roma i drugih manjina* uspostavlja mehanizam za implementaciju plana i za nadgledanje ovog procesa.

Osim toga, dalji koraci moraju biti poduzeti kako bi se obezbijedilo zadovoljavajuće finansiranje za romsku populaciju koja se još uvijek suočava sa ekstremno teškim životnim uvjetima i svakodnevnom diskriminacijom. Isto tako, moraju se uspostaviti pravna rješenja i politički mehanizmi koji će obezbijediti dostupnost mjesta u školama za

učenike sa teškim invaliditetom kako bi i oni mogli da ostvare pravo na školovanje, posebno u ruralnim područjima BiH.

Dalekosežnija i efikasnija uloga treba biti dodijeljena mreži pedagoških zavoda. Oni bi također imali koristi od interne reorganizacije kako bi osigurali kvalitet i poboljšali rad na obrazovanju u cijeloj zemlji. Mogli bi se uspostaviti centri unutar zavoda koji bi pružali kontinuirano stručno usavršavanje za nastavnike, uključujući specijalni odjel za inkluziju i izgradnju postojećih mreža uspostavljenih kroz saradnju sa NGO sektorom.

#### NIVO LOKALNIH VLASTI

Lokalna zajednica bi mogla i trebala preuzeti važnu ulogu i zadatke u saradnji sa školama kako bi se podržala veća inkluzija, te kako bise odgovorilo na lokalnu kulturološku raznovrsnost i na različite potrebe učenika kao pojedinaca ili članova grupe. Da bi se ovo postiglo, lokalne zajednice moraju podržavati usavršavanje nastavnika. Neke općine već rade na lokalnom nivou da osmisle akcione planove za djecu i omladinu koji se dotiči pitanja inkluzije. Neki predstavnici lokalnih vlasti koji su ispitani u sklopu studije su nas obavijestili da su ovi akcioni planova bazirani na principu 'grad po mjeri djeteta', a 27 općina u BiH je potpisalo dokument o inkluzivnoj školi i inkluzivnoj zajednici u partnerstvu sa međunarodnim nevladinim organizacijama.

## 6.2 Edukatori i treneri nastavnika

### 6.2.1 Prije stupanja u službu

Najurgentnija potreba za promjenama u pripremi nastavnika prije stupanja u službu uključuje kurikulume za dodiplomske studijske programe za nastavnike. Ovo uključuje uvođenje studijskih programa za nastavnike tamo gdje oni ne postoje, kao što je slučaj sa nastavnicima stručnih predmeta. Predagoška predavanja trebaju biti modernizovana, sa naglaskom na nastavnim metodama a ne na sadržaju kroz koji se mora proći. Neki učesnici su predložili da bi se nastavne metode trebale podučavati kao predmet tokom



četiri semestra umjesto sadašnja dva. Veći naglasak se treba staviti i na pedagoške nauke u skladu sa modernim promjenama u obrazovanju.

Značajnije pružanje mogućnosti prakse i bolja integracija prakse u obrazovanje nastavnika prije stupanja u službu predstavlja još jedno pitanje za hitno razmatranje. To treba uključivati duže trajanje prakse u inkluzivniom učionicama i bližu saradnju između škola i fakulteta kako bi se ovo postiglo. Naši ispitanici su kazali da bi se iskustvo stečeno tokom stručnog usavršavanja nastavnika, direktora i stručnih saradnika u službi moglo iskoristiti kao vrijedan resurs kako bi se pomoglo studentima da razviju kompetencije za rad u stvarnim raznolikim učionicama. Pedagoški i ne-pedagoški fakulteti bi također trebali koristiti Bolonjski proces i uvođenje ETCS bodova da pruže svojim studentima priliku da sakupljaju bodove radeći u školama.

Srednjeročno gledano, ovakav pristup bi trebao pomoći fakultetima da sarađuju s praktičarima kako bi: procijenili kurikulume na osnovu potreba prakse; razvili relevantne interdisciplinarnе module; i poboljšali kvalitet studentske prakse uz superviziju mentora u školama.

Dugoročno gledano, fakulteti bi trebali razviti pristup predavačkoj teoriji zasnovan na praksi, radeći na sistematizaciji praktičnog iskustva i prepoznavanju velike relevantnosti prakse za poboljšanje razumijevanja teorije. Edukacija nastavnika više ne bi trebala biti ograničena na nastavnu praksu, već bi trebala poduzeti korak više ka pružanju značenja i izgradnji odnosa između trenutne prakse i budućeg razvoja.

Još jedno pitanje za dugoročno razmatranje od strane institucija koje obrazuju nastavnike uključuje poboljšanje procesa izbora studenata koji bi trebao uključivati procjenu motiva kandidata i njihov potencijal za razvoj komunikativnih, društvenih, adaptivnih i transverzalnih kompetencija za inkluziju.

### **6.2.2 U službi**

Obuka nastavnika u službi treba osigurati kvalitet kako bi obuhvatila višestrukost postojećih dobrih praksi i kako bi ih ponudila na standardizovaniji i sistematičniji način u

cijeloj zemlji. Kao što je već predloženo, ova uloga bi se mogla dodijeliti Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i pedagoškim zaovdima, gdje bi se mogli uspostaviti posebni odjeli za rad na kontinuiranoj edukaciji nastavnika, kreirajući bazu programa za stručno usavršavanje nastavnika.

Obuka nastavnika u službi i programi stručnog usavršavanja bi trebali biti povezani sa licenciranjem nastavnika, napretkom u službi i plaćama. Neki općenito usaglašeni nastavnički standardi bi pružili koristan referentni okvir za licenciranje, napredovanje u službi i akreditaciju programa obuke nastavnika u službi.

Obuka nastavnika u službi bi trebala doprinositi razvoju kompetencija zansovanih na obrazovnim i socijalnim potrebama učenika. Ona bi trebala uključivati evaluaciju NGO-a i drugih organizatora treninga, uzevši u obzir interese nastavnika i drugih pedagoških stručnjaka kao što su direktori škola i pomoćno osoblje. Prema našem mišljenju, ovom vrstom koordinirane evaluacije nastavničkih potreba za usavršavanjem bi se najbolje upravljalo na lokalnom nivou.

Neki učesnici su naglasili da bi obuka nastavnika u službi trebala biti organizovana izvan uobičajenog nastavnog rasporeda, dozvoljavajući uposlenicima da unaprijed biraju teme, organizatore i datume obuka, po mogućnosti za vrijeme raspusta.

### **6.3 Nastavnici**

Kompetencije za inkluzivno obrazovanje bi trebale biti razmatrane kao dio procedure upošljavanja na puno širi način nego što je to bio slučaj do sada. Kako bi se uspostavila impleemntacija inkluzivne prakse u cijelom obrazovnom sistemu, nastavnicima u srednjim kao i u osnovnim školama moraju biti ponuđene veće mogućnosti za obuku o inkluziji.

Nastavnike treba ohrabrivati da koriste svoju autonomiju pri izboru nastavnih modela i metoda, kako bi implementirali nastavni plan i program prilagođen potrebama njihovih učenika i razreda u cjelini. Kako bi ovo bilo moguće, nastavnicima treba pružiti podršku da razviju kompetencije, a princip cjeloživotnog učenja treba biti snažno promoviran

među obrazovnim praktičarima i koordiniran između različitih igrača uključujući lokalne zajednice.

## BIBLIOGRAFIJA

- Acedo, C. (2008.) *'Inkluzivno obrazovanje: pomicanje granica'*. *Istražni rad*, 38, 5–13.
- Booth, T. i Ainscow, M. (Eds.) (1998.). *On nas do njih: međunarodna studija o inkluziji u obrazovanju*. London: Routledge Falmer.
- Bećirević, M. (2006.). *'Istraživanje značenja inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini: očekivanja ključnih učesnika prema politikama i praksama'*. Neobjavljena doktorska disertacija.
- Čičak, G. i Hamzić D. (2006.). *Bosna i Hercegovina: nacionalne manjine i pravo na obrazovanje*. Zenica Independent and Minority Rights Group International.
- Komisija evropskih zajednica. (2008.). *Izvještaj o napretku Bosne i Hercegovine za 2008.: strategija proširenja i ključni izazovi za period 2008.–2009.* Brisel, Komisija evropskih zajednica.
- Vijeće Evrope. (2005.). *Izvještaj Evropske komisije o Bosni i Hercegovini*. Strasburg: Evropska komisija protiv rasizma i netolerancije (ECRI).
- Vijeće ministara BiH. (2007.). *'Strategija razvoja stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini za period 2007. – 2013'*. Sarajevo, Vijeće ministara BiH.
- Vijeće ministara BiH. (2008.). *'Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008.–2015'*. Sarajevo: Vijeće ministara BiH.
- Evropska komisija (2005.) *Zajednički evropski principi za nastavničke kompetencije i kvalifikacije*, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Evropska komisija. (2008.). *Poboljšanje kompetencija za 21. stoljeće: agetna za evropsku saradnju u školama*, [http://ec.europa.eu/education/news/news492\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)
- Evropska komisija. (2008.). *'Ažurirani strateški okvir za evropsku saradnju u obrazovanju i obučavanju.'* COM (2008) 865 finalna verzija

- ETF. (2007). 'Socijalna inkluzija etničkih grupa kroz obrazovanje i obuku: elementi dobrih praksi', decembar 2007.
- Florian, L. i Rouse, M. (2009.). 'Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje.' *Podučavanje i obrazovanje nastavnika* 25, 594–601.
- Kordić, M. (2007.). *Nastavnik u susretu sa zahtjevima prakse odgojno–obrazovne inkluzije*. Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu BiH.
- Lesar, I., Čuk, I. i Peček, M. (2006.). 'Kako poboljšati inkluzivnu orijentaciju slovenačkih osnovnih škola – slučaj Roma i djece imigranata iz bivše Jugoslavije.' *Evropski žurnal za obrazovanje nastavnika* 29 (3), 387–399.
- Liston, Daniel P. i Zeichner, Kenneth M. (1990.). 'Reflektivno podučavanje i akciono istraživanje u obrazovanju nastavnika prije stupanja u službu' *Žurnal za obrazovanje u podučavanju* 16 (3): 235 – 254.
- OECD (2007.). 'Razumijevanje socijalnih rezultata učenja.' Pariz, OECD.
- Michailakis, D. i Reich, W. (2009.). 'Dileme inkluzivnog obrazovanja.' *ALTER, Evropski žurnal za istraživanje invalidnosti* 3, 24–44.
- Fond Otvoreno društvo BiH. (2006.). 'Procjena demokratije u Bosni i Hercegovini.' Sarajevo: Fond Otvoreno društvo BiH: <http://www.soros.org.ba/en/novost.asp?id=61>
- OSCE. (2003.). 'Poruka narodu Bosne i Hercegovine.' Sarajevo: OSCE BiH.: <http://www.oscebih.org/documents/26-bos.pdf>
- OSCE. (2004.). 'Akcioni plan za obrazovne potrebe Roma i pripadnika drugih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini.' Sarajevo: OSCE BiH.
- OSCE. (2005.). 'Rastuća debata: Da li BiH poštuje svoje međunarodne obaveze na polju obrazovanja.' Pitanja za građane BiH. Sarajevo: OSCE BiH.

- Pantić, N. (Ed.). (2008.) *'Podešavanje nastavničkog obrazovanja na Zapadnom Balkanu.'* Beograd: Centar za obrazovnu politiku.
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. (2003.). 'Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini' Sarajevo, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. [http://www.mcp.gov.ba/zakoni\\_akti/zakoni/?id=676](http://www.mcp.gov.ba/zakoni_akti/zakoni/?id=676)
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. (2007a). 'Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini' Sarajevo, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. <http://www.oscebih.org/documents/12894-bos.pdf>
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. (2007b). 'Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini' Sarajevo, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine, 2003. [http://www.mcp.gov.ba/zakoni\\_akti/zakoni/Archive.aspx?template\\_id=19&pageIndex=1](http://www.mcp.gov.ba/zakoni_akti/zakoni/Archive.aspx?template_id=19&pageIndex=1)
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. (2008.). 'Zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci' Sarajevo, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine.
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. (2008.). 'Zakon o agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje'. Sarajevo: Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007.). 'Kako nastavnici opazaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije.' *Nastava i vaspitanje*, 4, 413–435.
- Sebba, J. and Sachdev, D. (1997.). *Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju?* Barkingside: Barnardo's.
- Tatto, M. T. (1999.). 'Socijalizirajući uticaj normativnog kohezivnog obrazovanja nastavnika o nastavničkim uvjerenjima o instrukcijskom izboru.' *Nastavnici i podučavanje: teorija i praksa*, 5 (1), 95–118.

- UNICEF BiH i Save the Children UK. (2009.). *Mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnim školama u BiH, istraživački izvještaj*. Sarajevo, UNICEF BiH i Save the Children UK [http://www.unicef.org/bih/MAPPING\\_INCLUSIVE\\_PRACTICES\\_in\\_P\\_E\\_in\\_BHweb.pdf](http://www.unicef.org/bih/MAPPING_INCLUSIVE_PRACTICES_in_P_E_in_BHweb.pdf)
- UNDP (2004.). *Lica siromaštva, lica nade*. Razvojni program Ujedinjenih nacija.
- UNDP. (2007.). *Nacionalni izvještaj o ljudskom razvoju 'Socijalna inkluzija u Bosni i Hercegovini.'* Sarajevo: UNDP.
- UNDP. (2009.). *Nacionalni izvještaj o ljudskom razvoju 'Spone koje povezuju: društveni kapital u Bosni i Hercegovini'*, Sarajevo: UNDP.
- Zgaga, P. (2006.). (Ed.) *Perspektive nastavničkog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi*. Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani.

#### ***Internetski izvori:***

- COI-Centar za obrazovne inicijative 'Step by Step'-Sarajevo. <http://www.coi-stepbystep.ba/engcitanjem.html>
- Interaktivne otvorene škole, Tuzla. [www.ioskole.net](http://www.ioskole.net)
- Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo. [www.monks.gov](http://www.monks.gov)
- Mreža za obrazovnu saradnju Jugoistočne Evrope (SEEECN): [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/shema-bih-croatian-supplement.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/shema-bih-croatian-supplement.pdf)
- UNICEF - BiH: [http://www.unicef.org/bih/ba/education\\_4800.html](http://www.unicef.org/bih/ba/education_4800.html)
- Zvanični portal Ministarstva civilnih poslova BiH. <http://www.mcp.gov.ba/>
- Zvanični portal Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske. <http://www.vladars.net/sr-sp-latn/vlada/ministarstva/>
- Zvanični portal osnovnog i srednjeg obrazovanja Kantona Sarajevo: <http://www.portal.skola.ba>





## ANEKS 1 | RJEČNIK POJMOVA

*Potrebe za dodatnom podrškom* – potrebe djece i omladine za dodatnom podrškom kako bi imali korist od školskog obrazovanja u svako doba, iz svakog razloga (npr. vrlo sposobni učenici, učenici čije je obrazovanje prekinula bolest ili izbjeglištvo, učenici sa haotičnim porodičnim životom, bilingvalni učenici itd.).

*Usavršavanje nastavnika u službi* – aktivnosti obrazovanja i usavršavanja kojima pristupaju nastavnici i direktori osnovnih i srednjih škola nakon početne stručne certifikacije, a koje uglavnom ili isključivo za cilj imaju poboljšanje njihovog stručnog znanja, vještina i stavova kako bi mogli efikasnije podučavati učenike.

*Nastavnik mentor* – nastavnik koji je kvalifikovan, promoviran ili imenovan da nadgleda studente nastavničkog smjera tokom prakse u školama.

*Predškolsko obrazovanje* – obrazovanje u predškolskim institucijama ili školama koje prethodi osnovnom obrazovanju i služi kao priprema za njega.

*Obrazovanje nastavnika prije stupanja u službu* – obrazovanje kroz koje moraju proći budući nastavnici kako bi se kvalifikovali za stupanje u nastavničku službu, uključujući i specifično osmišljene programe za buduće nastavnike i programme u kojima studenti studiraju discipline koje su ekvivalentne školskim predmetima.

*Osnovno obrazovanje* – obrazovanje u osnovnim školama uključujući niže razrede u kojima sve predmete predaje razredni nastavnik i više razrede osnovnog školovanja gdje različiti nastavnici predaju različite predmete.

*Nastavnik pripravnik* – nastavnik koji se tek akademski kvalifikovao ali još uvijek nema praktičnu „dozvolu” da predaje.

*Srednje obrazovanje* – obrazovanje nakon osnovnog obrazovanja u bilo kojoj akademskoj ili strukovnoj školi, akademsko ili strukovno.

*Specijalne obrazovne potrebe* – uključuju učenike koji pate od fizičke, senzorne, kognitivne ili druge specifične nesposobnosti ili od kombinacije ovih nesposobnosti. To može uključivati i učenike sa socijalnim, emotivnim ili poteškoćama u ponašanju.

*Student nastavničkog smjera* – student u instituciji za obrazovanje prije stupanja u službu koja priprema buduće razredne i predmetne nastavnike u osnovnim školama i nastavnike u srednjim školama, i akademskim i strukovnim.

*Nastavnik* – opći pojam za osobe koje su kvalifikovane da podučavaju na bilo kojem nivou školovanja, što uključuje predškolske odgajatelje, razredne nastavnike u osnovnim školama, predmetne nastavnike u osnovnim školama i nastavnike u srednjim školama.

*Nastavnik edukator* – univerzitetski profesor ili predavač na fakultetu ili u drugoj visokoškolskoj ustanovi koji podučava studente nastavničkog smjera prije stupanja u službu i koji pruža usavršavanje za uposlene nastavnike iz osnovnih i srednjih škola.

## ANEKS 2 | OBRAZOVNI SISTEM U BOSNI I HERCEGOVINI

Obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini je jako fragmentiran, sa obrazovanjem koje je preneseno na različite entitete. U RS-u obrazovanje spada u nadležnost ovog entiteta, dok se nadležnost u FBiH dalje prenosi sa entiteta na 10 kantona. Obrazovanje također spada u nadležnosti Distrikta Brčko. Na državnom nivou obrazovanje spada u nadležnosti Ministarstva civilnih poslova ali stvarna vlast se prenosi dalje, pa postoji još 13 Ministarstava obrazovanja sa različitim ovlastima.

Sistem obrazovanja se uglavnom oslanja na javna sredstva iz proračuna entiteta, kantona, Distrikta Brčko i općina, u ovisnosti od nadležnosti. To praktično znači da u BiH postoji 13 različitih proračuna za obrazovanje u ovisnosti od geografskog položaja: dva na entitetskom nivou, jedan u Distriktu Brčko i 10 kantonalnih proračuna. Na svim nivoima su između entiteta, kantona i Distrikta Brčko identifikovane značajne razlike u izdvajanjima po učeniku.

Predškolsko obrazovanje: Upis u programe obrazovanja u ranom djetinjstvu je vrlo slab u BiH. To uključuje i 150 sati obaveznih predškolskih programa prije zvaničnog početka školovanja. Trenutno su širom države na snazi različiti zakoni, svaki sa različitim standardima te nejednakim i nepouzdanim izvorima finansiranja. U međuvremenu, predškolsko obrazovanje se nalazi u opasnom stanju koje nazaduje, sa procijenjenom stopom upisa od 5,53% i manje. Male općine i ruralna područja se općenito suočavaju sa zatvaranjem mnogih predškolskih ustanova što djecu koja stanuju u ovim područjima stavlja u jako nepovoljan položaj. Nedostatak prostora i osposobljeog kadra samo su dva problema u ovom području. Iako je država usvojila zakon koji predviđa 150 sati obaveznog predškolskog obrazovanja, ne postoji sistem koji bi to osigurao.

Osnovno obrazovanje: Osnovno obrazovanje u BiH traje devet godina. Učenici se upisuju u osnovne škole u dobi od 5 i 6 godina starosti. Nastava se sastoji od dva ciklusa: od 1. do 5. razreda gdje je jedan nastavnik zadužen za predavanje svih predmeta, i od 5. do 9. razreda gdje su različiti nastavnici angažovani na predavanju različitih predmeta. Refroma obrazovanja u BiH u skladu sa Okvirnim zakonom o osnovnom obrazovanju BiH se fokusira na uvođenje devetogodišnjeg obaveznog školovanja koje je organizovano u tri

ciklusa: (od 1. do 3. razreda, od 4. do 6. razreda i od 7. do 9. razreda). RS je u potpunosti uvela devetogodišnje školovanje na početku 2003./04. U FBiH je Federalno Ministarstvo obrazovanja do školske 2004./05. koordiniralo razvoj konceptnog modela za devetogodišnje obrazovanje i model kurikuluma za prvi razred devetogodišnjeg obrazovnog ciklusa uz ulazne podatke i odobrenje od strane kantonalnih Ministarstava obrazovanja i njihovih Pedagoških zavoda. Svi kantoni u FBiH su do sada uveli devetogodišnje osnovno obrazovanje i ono je u potpunosti u funkciji, iako ga i dalje obilježavaju zastarjele metode podučavanja i udžbenici, kompleksne strukture, te stari i u većini slučajeva oronuli prostori koji su uobičajeni za obrazovni sistem BiH.

Srednje obrazovanje: Srednje obrazovanje pružaju opće i specializovane srednje škole gdje obrazovanje traje četiri godine. Nastava u tehničkom i strukovnom srednjem obrazovanju može trajati tri ili četiri godine. Učenici koji završe opće srednje škole mogu se upisati na bilo koji fakultet ili akademiju uz položen prijemni ispit koji propisuje ta ustanova. Učenici koji završe učiteljske škole, tehničke, umjetničke ili vjerske škole mogu se upisati na srodne fakultete nakon polaganja prijemnog ispita koji propisuje fakultet ili akademija. Učenici koji završe „specijalizirane“ srednje škole mogu se upisati na bilo koji fakultet ako polože dva dodatna prijemna ispita koja propisuje fakultet. Srednje obrazovanje nije obavezno u BiH. Prema UNDP-jevom Nacionalnom izvještaju o ljudskom razvoju za 2007. godinu, samo 73% stanovništva u dobi od 16 do 18 godina pohađa srednju školu, dok stope napuštanja školovanja i ponavljanja razreda znače da samo 57% od ukupnog broja učenika koji su završili osnovnu školu u grupi jedne školske godine završe srednje obrazovanje.

Nasuprot tome, prosjek u EU je veći od 93%. Nije uspostavljen prikladan model nadoknade nastave za učenike koji napuste školovanje. Nekonzistentna implementacija zakona o obrazovanju i reformi obrazovanja širom države, te posljedice po mobilnost studenata imaju uticaja i na VET. Postoje velike razlike u kvaliteti obrazovanja koje je dostupno učenicima u različitim školama, a koje su nastale usljed nepostojanja jakog mehanizma koordinacije i tijela za osiguranje kvaliteta, kao i prikladnih zakona koji bi uspostavili jednake standarde u cijeloj BiH (kao što su odjeli zaduženi za VET unutar

Agencije za standarde i ocjenjivanje (SAA) i Agencije za kulikulum (CA) što je predviđeno Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju).

**Visoko obrazovanje:** Sistem visokog obrazovanja u BiH se sastoji od osam univerziteta i umjetničkih akademija koje čine oko 90 fakulteta koji se tretiraju kao visokoškolske ustanove. Univerzitetske diplome se stiču na fakultetima i umjetničkim akademijama. Postoje 22 privatne visokoškolske ustanove i zakon o visokoškolskom obrazovanju (usvojen u julu 2007.) jednako tretira privatne i javne visokoškolske ustanove. Potpisivanje Bolonjske deklaracije 2003. godine je BiH dalo jak poticaj da sprovede reformu visokog obrazovanja na državnom nivou i na samim univerzitetima. Reforma predstavlja mnogo izazova po pitanjima kao što su ETCS, dodatak diplomi i državni sistem osiguranja kvaliteta i priznavanja.

## **INSTITUCIJE KOJE SE BAVE OBRAZOVANJEM I NJIHOVE ODGOVORNOSTI**

### **Institucije izvršne vlasti:**

- **Ministarstvo civilnih poslova BiH:** Nadgledanje, analiziranje i izvještavanje o obrazovnom sektoru u BiH, koordiniranje aktivnosti i definiranje obrazovnih politika i strateškog planiranja u obrazovnom sistemu BiH, koordiniranje aktivnosti cijelog obrazovnog sektora na polju evropskih integracija i na međunarodnom nivou, koordiniranje međuresorne saradnje na nivou BiH
- **Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske:** Koncentrisanje usluga i zadataka vezanih za razvoj politika, strateško planiranje na osnovu dokaza, tumačenje zakona, finansiranje obrazovnih i općih administrativnih pitanja
- **Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke:** Iziskuje redefiniciju postojeće koordinacijske i savjetodavne uloge u skladu sa izvršenim procedurama za koordinaciju obrazovnog sistema u BiH i izmjenama na kantonalnom nivou, a kako bi se pružila stručna i druga podrška relevantnim kantonalnim ministarstvima u svrhu uspješne implementacije politika koje se donose na državnom nivou.

- **10 kantonalnih Ministarstava obrazovanja (FBiH):** Razvoj obrazovnih politika, strateško planiranje i planiranje utemeljeno na dokazima, tumačenje zakona, finansiranje obrazovnih i općih administrativnih pitanja.
- **Odjel za obrazovanje Distrikta Brčko:** Daljni razvoj obrazovnog sistema sa fokusom na puno uključenje u procese sistema za koordinaciju obrazovanja na nivou BiH

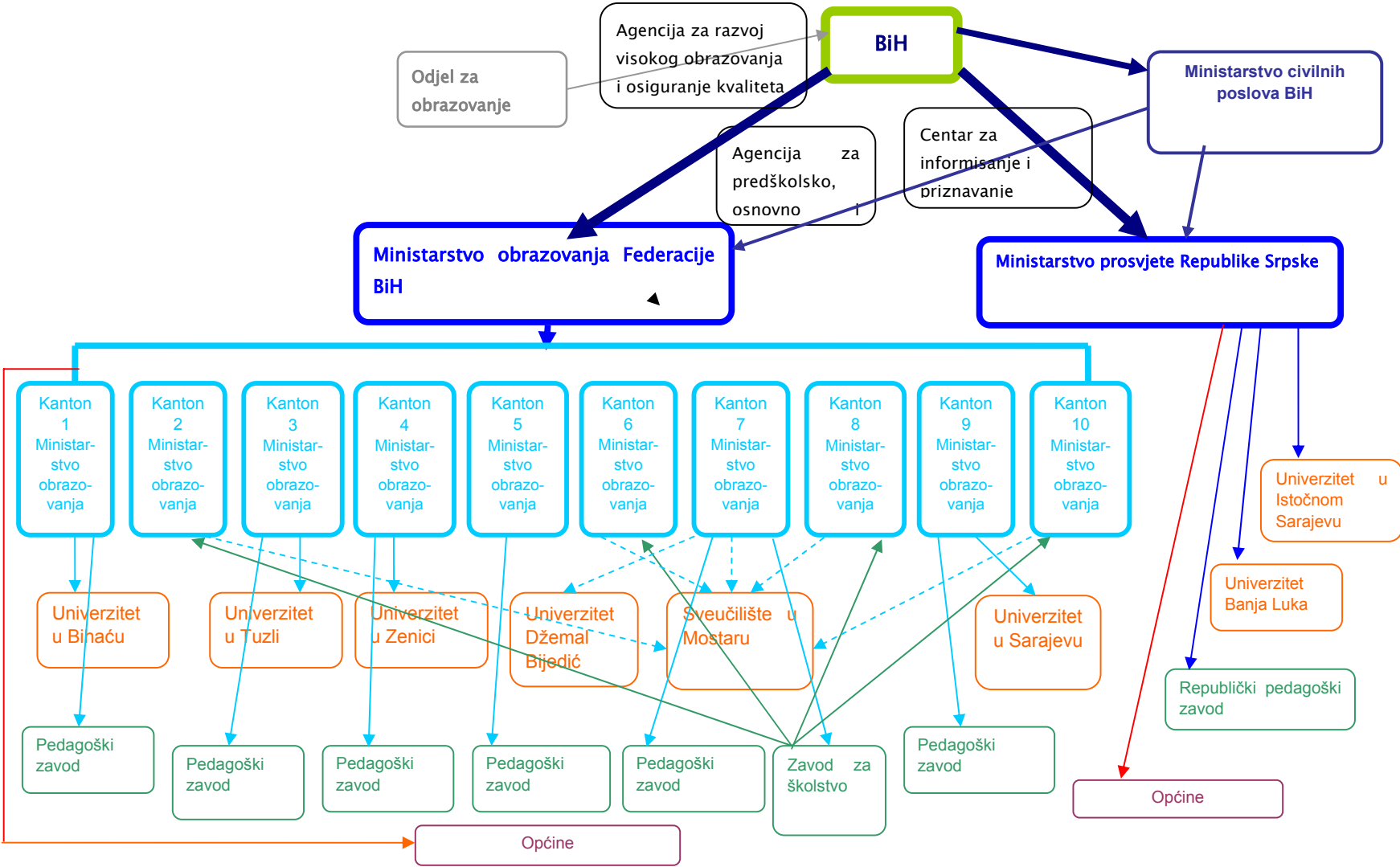
#### **Institucije za osiguranje kvaliteta:**

**Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje:** Razvoj ocjenjivačkih standarda, razvoj standarda postignuća, koordinacija implementacije, praćenje i evaluacija sadržaja zajedničke osnove kurikuluma, izvještavanje o obrazovnoj situaciji u državi, učešće u međunarodnm razvojnim projektima i istraživanjima na polju obrazovanja kao što su Međunarodna studija o trendovima u metematici i prirodnim naukama (TIMSS) i Program za međunarodno ocjenjivanje studenata (PISA)

- **Pedagoški zavodi:** Razvoj nastavnih planova i programa, profesionalna usavršavanja za nastavnike, asistente i rukovodioce obrazovnih institucija, savjetodavne usluge za obrazovni razvoj i poboljšanje obrazovnih procesa u školama, podrška školama u implementaciji obrazovnih standarda i kurikuluma, procjena organizacije i izvedbe u saradnji sa Agencijom i školama, istraživački i razvojni projekti u obrazovanju
- **Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta:** Uspostavljanje kriterija za akreditovanje visokoškolskih ustavova i usvajanje minimuma standarda u sferi visokog obrazovanja, izdavanje preporuka o kriterijima i standardima za finansiranje i zatvaranje visokoškolskih ustanova, upravljanje državnim registrom akreditovanih visokoškolskih ustanova, uspostavljanje standarda kvaliteta, analiza kvaliteta, određivanje forme i općeg sadržaja diploma i dodatka diplomu
- **Centar za informisanje i priznavanje dokumenata:** Odgovoran za informisanje i priznavanje dokumenata u visokom obrazovanju unutar okvira konvencije o priznavanju diploma u visokom obrazovanju (Lisabonska konvencija o priznavanju), čini dio evropske i međunarodne mreže centara za informisanje (ENIC/NARIC)

Prilagodba šeme koju je ljubazno ustupio OSCE

ODBOR ZA MEĐURESORNU SARADNJU



## ANEKS 3 | TABELA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIJU

	Osnovne	Napredne
<b>Personalizirani pristup učenju</b>	Poboljšava kompetencije svih učenika	Uvodi inovacije u podučavanju da pomogne svim učenicima da uče
	Kroji nastavne strategije prema potrebama svakog djeteta	
	Koristi različite forme ocjenjivanja da pomogne djeci da uče i da poboljša podučavanje	Dizajnira i implementira napredne planove učenja
	Efikasno surađuje sa pomoćnim osobljem	
	Adaptira nastavni plan i program prema određenim učenicima	Proaktivno se odnosi prema nepravednostima u materijalu, politikama itd.
	Usmjerava i podržava sve učenike	
	Brine se o kognitivnom razvoju učenika, i njihovom socio-emotivnom i moralnom rastu	
	Povezuje se sa učenicima i njihovim porodicama na međuljudskom nivou	
<b>Razumijevanje poštovanja prema različitosti</b> (spol, socio-ekonomske grupe, sposobnost/invalidnost, kultura, jezik, religija, stil učenja)	Prepoznaje i poštuje kulturološke i individualne razlike	Koristi pozadinu učenika kao podijum za podučavanje i učenje
	Razumije različite sisteme vrijednosti učenika i njihovih roditelja	
	Svjestan je vlastitih predrasuda i sistema vrijednosti	
	Razumije kako vlastite pretpostavke utiču na podučavanje i odnos sa učenicima	Uči jezike
	Prepoznaje da je znanje dragocjeno, konstruisano od strane učača i reciprično	
	U stanju je prepoznati posebne potrebe učenika, udovoljiti im ili tražiti pomoć	
	U stanju je prepoznati potrebe nadarenih učenika i adekvatno reagovati na njih	
	Ohrabruje interkulturalno poštovanje i razumijevanje među učenicima	
<b>Posvećenost vrijednostima socijalne inkluzije</b>	Održava visoka očekivanja bez obzira na pozadinu učenika	Vrši istraživanja da bi poboljšao razumijevanje doprinosa obrazovanja
	Svu djecu tretira s poštovanjem, afirmiše njihovu vrijednost i dostojanstvo	



	Vjeruje u edukativnost svakog djeteta	socijalnoj inkluziji
	Pomaže svoj djeci da se razviju u punopravne članove društva	
	Razumije faktore koji kreiraju koheziju i isključenost u društvu	
	Razumije društvenu i kulturološku dimenziju obrazovanja	
	Razumije doprinos obrazovanja razvoju kohezivnog društva	
	Upoznat je sa konvencijama o pravima djeteta i antidiskriminaciji	

Tabela sačinjena na osnovu rada „Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana (Pantić, 2008) i evropskih dokumenata kao što su „Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika“ (EC, 2005.) i „Usavršavanje kompetencija za 21. stoljeće“ (EC, 2008.)

## ANEKS 4 – ISTRAŽIVAČKE PREPORUKE I PREGLED LITERATURE

### Oblik istraživanja

Donja slika se čita horizontalno kako bi se pokazalo na koji način se teoretske pretpostavke usvojene u konceptualnom okviru odnose prema odgovarajućim dijelovima oblika istraživanja i metodologije.

KONCEPTUALNA POZADINA (TEORIJE, UVJERENJA)	OBLIK ISTRAŽIVANJA I INSTRUMENTI
<p>Kompetencija je integrisani set znanja, vještina i predispozicija (Pretpostavka 1)</p> <p>Sami obrazovni stručnjaci bi trebali biti glavni izvor informacija u procesu definiranja nastavničkih kompetencija (Pretpostavka 2)</p>	<p>Tabela kompetencija za inkluziju koju je razvio Pantić (2008.) i ključni evropski dokumenti su korišteni u fokus grupama sa nastavnicima koji rade u različitim okruženjima</p>
<p>Socijalna inkluzija treba biti naglašena u svim politikama za nastavnike (opći pluralizam) i izbalansirana sa ciljanim pristupima prema djeci iz marginaliziranih/osjetljivih grupa (Pretpostavka 3)</p> <p>Predispozicije se uglavnom razvijaju na socio-kulturološki način (Pretpostavka 4)</p> <p>Programi koji se zasnivaju na uvjerenju da je znanje dragocjeno i da ga kreira onaj koji uči su više prijateljski nastrojeni prema inkluziji (Pretpostavka 5)</p> <p>Programska iskustva koja pomažu budućim nastavnicima da razviju kulturološki osjetljive</p>	<p>Državni tim je pregledao:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- politike i regulacije</li> <li>- podatke iz razgovora sa kreatorima politika, kreatorima kurseva, edukatorima nastavnika, nastavnicima, direktorima škola, roditeljima, predstavnicima lokalnih zajednica i drugima</li> </ul> <p>Online anketa o programima početne edukacije nastavnika, sa pitanjima o nastavnim jedinicama, praktičnom iskustvu, prilikama za promišljanje i dijalog, uvjerenjima nastavničkih edukatora</p>

<p>sklonosti uključuju pet dimenzija Iskustveni programi nastavničke obuke koju razvijaju nastavničke kompetencije za inkluziju sadrže:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fokus na temama koje su relevantne za inkluziju</li> <li>- odredbe praktičnog iskustva</li> <li>- prilike za interakciju sa porodicama</li> <li>- prilike za kritičko promišljanje</li> <li>- prilike za dijalog i diskusiju</li> </ul> <p>(Pretpostavka 6)</p>		<p>Katalozi i drugi izvori informacija i programima obuke za nastavnike u službi</p>
<p>Cross-country similarities are important for policy making (similar heritage, prospective European integration and relevant policies and practices) (Assumption 7)</p>		<p>Kolekcija primjera najboljih praksi na Zapadnom Balkanu</p>

## Pretpostavka 1: Kompetencije su integrisani set znanja, uvjerenja i predispozicija

Koncept kompetencije je centralni faktor za tri glavna pitanja adresirana u ovoj studiji:

- Koje nastavničke kompetencije su potrebne za inkluzivno obrazovanje u situacijama socijalne i kulturološke raznovrsnosti?
- Kakva je trenutna situacija po pitanju inputa, procesa i rezultata a) pripreme nastavnika prije stupanja u službu i b) pripreme nastavnika nakon stupanja u službu za inkluzivno obrazovanje?
- Kako se može popraviti situacija po pitanju a) pripreme nastavnika prije stupanja u službu i b) pripreme nastavnika nakon stupanja u službu za inkluzivno obrazovanje?

Zbog toga je neophodno iznijeti definiciju kompetencija onako kako je usvojena u ovoj studiji.

Koncept kompetencija je dobio na popularnosti i vjerodostojnosti u literaturi za nastavnike i nastavničku edukaciju na međunarodnom nivou. Kompetencije su sastavni dio nekih ključnih evropskih dokumenata za nastavnike (EC, 2005., 2008.), nekih evropskih projekata reforme nastavnih planova i programa za visoko obrazovanje (Gonzales i Wagenaar, 2005.), kao i nedavnih studija u regionu Zapadnog Balkana (Pantić, 2008.; Rajović i Radulović, 2007.; Zgaga, 2006.).

Studije iz regiona ukazuju na to da obuka nastavnika pruža solidnu akademsku pokrivenost predmetnog i pedagoškog znanja o temama i pitanjima, ali znanje o tome kako identifikovati probleme u stvarnom životu i kako se nositi s njima uglavnom nedostaje. Ovakva ekspertiza zahtijeva kombinaciju kognitivnog i praktičnog znanja i vještina, kao i sistema vrijednosti, motivacije i stavova – kombinacija koja se u literaturi često naziva 'kompetencija' (Rajović i Radulović, 2007.). Bilo je prijedloga da edukacija nastavnika treba biti usmjerena na razvoj određenih ključnih kompetencija koje mogu nastavnicima pomoći da efikasnije rade u svojoj svakodnevnoj praksi.

Međutim, ovaj model baziran na kompetencijama je predmet kritike zbog previše uskog razumijevanja nastavničke ekspertize kao mjerljive izvedbe svakodnevne nastavničke rutine, što svodi ulogu nastavnika na jednostavnu tehničku implementaciju politika i programa. Kritičari tvrde da je podučavanje etička, normativna profesija koja podrazumijeva da se podučava nešto vrijedno, dok su s druge strane nastavnici prisiljeni da se suočavaju s problemima koji nisu pogodni za rješavanje na vrjednovno neutralan, tehnički način. (Carr, 1993.). Ovo se odražava u nekim od najsavremenijih okvira za kompetencije (Tigelaar i drugi, 2004.; Stoof i drugi, 2002.) koji prihvataju viđenje kompetencija koje kombinuje praktično i teorijsko znanje i vještine sa stavovima i sistemima vrijednosti.

Ova studija prihvata šire viđenje kompetencija kao integrisanog seta znanja, vještina i predispozicija. Mnogo autora tvrdi da postoji specifična količina znanja neophodnog za rad sa 'posebnom djecom', te da ove kompetencije za inkluziju trebaju biti adekvatno

pokrivene tokom pripreme nastavnika. Ovakva obuka može sadržavati razvoj razumijevanja za socio-kulturološke faktore koji proizvode individualne razlike, ili specijalističko znanje o invalidnostima i dječjim obrazovnim potrebama, svijest o obrazovnim i socijalnim problemima koji mogu imati uticaj na učenje kod djece, i slično.

Još jedan upečatljiv stav se zasniva na teoriji da se u inkluziji ne radi samo o 'specijalnoj' djeci, te da bi zbog toga nastavničke kompetencije za inkluziju trebale sadržavati vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanje i učenja za sve, smanjujući prepreke za učenje i učešće.

Ova vrsta pristupa bi mogla sadržavati multidimenzionalnu pedagogiju koja prepoznaje da: odluke koje sačinjavaju podučavanje trebaju biti zasnovane na individualnim karakteristikama djeteta; učenje se dešava izvan škole; učenje se mora nadograđivati na prethodno znanje, individualna i kulturološka iskustva i interese (Florian i Rouse, 2009.).

Kada se radi o kompetencijama za inkluziju, nastavnici trebaju razvijati svoje predispozicije paralelno sa znanjem i vještinama. Čak ni najdetaljnije pokrivanje relevantnih tema neće predvidjeti svaku vrstu poteškoće sa kojom se nastavnici mogu susresti u svom profesionalnom životu. Nastavnike koji se pripremaju za inkluziju treba natjerati da prihvate svoju odgovornost za učenje i učešće sve djece, te da budu na raspolaganju za pravično podučavanje sve djece. Predispozicije su tendencije pojedinca da djeluje na određeni način u određenim uslovima, u skladu sa svojim uvjerenjima (Villegas, 2007.). One uključuju nastavnikova uvjerenja o svrsi obrazovanja, znanju, učenju i edukativnosti svojih učenika. Ovo posljedje je posebno važno za inkluzivno obrazovanje jer čini osnovu nastavnikovih očekivanja od učenika. Ova očekivanja nastavnike mogu navesti da učenike tretiraju različito, što kao rezultat ima pozitivan ili negativan uspjeh, težnje i sliku o vlastitoj ličnosti, u zavisnosti od početne nastavnikove procjene.

Definicija 'kompetencije' kao kombinacije znanja, vještina i predispozicija se odražava i u pristupu prema definiciji nastavničkih kompetencija i u evaluaciji postojećih politika i praksi tamo gdje su svi ovi aspekti prisutni.

**Pretpostavka 2: Promjene obrazovnih politika i praksi prolaze puno bolje kada su u skladu sa uvjerenjima nastavnika o onome što je vrijedno u obrazovanju**

Sve više istraživačkih dokaza navodi da uspjeh reformi koje uvode nove prakse kao što je inkluzivno obrazovanje u velikoj mjeri zavisi od njihove kompatibilnosti sa nastavničkim uvjerenjima vezanim za vrijednost promjene i njenu prenosivost na svakodnevnu praksu (Beijaard i drugi, 2000.; Day, 2002.; Day i drugi, 2007.; Fives i Buehl, 2008.; Wubbels 1995.). Literatura o promjenama i inovacijama u obrazovanju pokazuje da promjene u obrazovnoj praksi zahtijevaju pažljivo razmatranje razlika između postojećih i željenih modela s fokusom na identifikaciju konsenzualni i/ili suprotstavljenih snaga u procesu promjene. Promjene sistema su obično okarakterisane paralelnim postojanjem novog i starog 'stanja stvari'. Nadolazeće novo stanje može imati zajedničke elemente sa starim stanje, a što su ta dva stanja različitija u početku to će teži biti proces tranzicije (Anchan, Fullan i Polyzo, 2003.; Fullan 2007.).

Ovdje moramo posjedovati jasno razumijevanje postojećih politika i praksi u pripremi nastavnika za inkluzivno obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana, te razumijevanje o nastavničkim percepcijama kompetencija koje su im potrebne kao i pomoći koju im treba pružiti kako bi razvili te kompetencije i kako bi bili u stanju da identifikuju stvarni raspon prostora za poboljšanja. Jedna ranija studija o nastavničkim percepcijama kompetencije koja je obavljena u regionu (Pantić, 2008.) je pokazala da nastavnici pridaju veliki značaj kompetencijama vezanim za jednakost i podršku procesu učenja kod svih učenika. Međutim, detaljno istraživanje primjera nastavničke pripreme u regiji je pokazalo da trenutna priprema nastavnika ne opskrbljuje dovoljno ovim kompetencijama jer ne pruža dovoljno prilika za povezivanje teorijskog znanja sa stvarnom nastavničkom praksom u učionicama u stvarnom životu, i jer se ne dotiče pitanja kao što su učešće roditelja i zajednice a koja bi mogla osnažiti sposobnost nastavnika da se nose sa velikim brojem vanškolskih faktora koji su relevantni za inkluziju.

Prema tome, sami obrazovni stručnjaci predstavljaju najbolji izvor informacija o tome kako se kompetencije relevantne za inkluziju primjenjuju na njihovu svakodnevnu praksu,

te o tome kakva vrsta pomoći im je potrebna da razviju ove kompetencije. Međutim, direktori škola, roditelji i lokalne zajednice, predstavnici vlade, kreatori seminara i edukatori nastavnika, te relevantni predstavnici NGO sketora i donatora moraju također biti konsultovani kad se radi o nastavničkim kompetencijama za inkluziju jer i ove interesne grupe mogu pružiti važan uvid u kontekst u kojem nastavnici rade.

### **Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma preovladava kod nastavnika koji imaju inkluzivnu i kulturološku svijest**

Obrazovna inkluzija je vrlo istražen problem koji sadrži nekoliko izazova sa kojima se susreće u procesu kreiranja politika i implementacije. Interpretacija same ideje inkluzivnog obrazovanja varira od užeg smisla 'pokušaja da se obrazuju osobe sa intelektualnim nesposobnostima kroz što veću integraciju u normalne strukture obrazovnog sistema' (Michailakis i Reich, 2009.) do šire definicije 'vodećeg principa koji pomaže da se postigne kvalitetno Obrazovanje za sve (Education for All – EFA) – obrazovnog sistema koji ima koristi od raznovrsnosti, s ciljem da se izgradi pravednije, demokratičnije društvo' (Acedo, 2008.), ili čak kao proces u kojem škola pokušava da odgovori na potrebe svih učenika kao pojedinaca kroz promišljanje i restrukturiranje organizacije kurikuluma, te kroz odredbe i resurse odvojene za poboljšanje kvaliteta mogućnosti.

Ovaj proces pomaže školama da prošire svoje kapacitete kako bi prihvatile sve učenike iz lokalne zajednice koji žele da pohađaju nastavu, te da na taj način smanje sve vrste isključenosti i degradacije učenika na osnovu njihove invalidnosti, etničke pripadnosti ili bilo kojeg drugog problema koji nepotrebno otežava školski život za neku djecu (Sebba i Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998.; Peček i drugi, 2006.). U ovom širem smislu, inkluzija je proces koji povećava učestvovanje i smanjuje isključenost, gdje je učestvovanje jednako priznavanju, prihvaćanju i poštovanju, inkluziji u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincima da razviju osjećaj pripadnosti grupi.

Slično tome, u literaturi o inkluziji postoje različiti pristupi koji se kreću od 'kulturalizma' koji stavlja naglasak na kulturološke razlike i potrebu da se prihvate razlike koje se smatraju tipičnim za cijelu jednu grupu, do pristupa koji je poznat kao pluralizam (etnički ili opći), gdje se naglasak stavlja na raznolikost unutar grupe (sa ili bez eksplicitnog spominanja etničkih relacija), što uključuje rad na dobrim odnosima unutar i između grupa, kao i rad na njihovim obrazovnim šansama. Ovo posljednje je slično 'pristupu jednakih mogućnosti' koji se izgrađuje na viziji interkulturalnog obrazovanja gdje se naglasak stavlja na učenike iz manjinskih etničkih grupa i njihove obrazovne prilike. Interkulturalno obrazovanje se smatra načinom borbe protiv obrazovne potčinjenosti učenika manjinskog etničkog poprijekla (Leeman i Ledoux, 2005.).

Mi smo u ovoj studiji prihvatili šire viđenje inkluzivnog obrazovanja kao procesa koji smanjuje isključenosti i doprinosi šansama i vještinama za učešće svih učenika u društvu, u isto vrijeme usvajajući balans između općeg pluralizma i pristupa jednakih šansi u interkulturalnom obrazovanju.

Razlog za ovaj izbor leži u argumentu da ovakvi pristupi smanjuju naglasak na 'različite' ili 'dodatne' potrebe, kao i bilo kakvu vrstu antiteze tipa 'mi i oni', te da ovakvi pristupi impliciraju proširenje onog što je 'općenito dostupno' kako bi se popravilo učenje i društveno učešće sve djece. Proširenje onog što je 'općenito dostupno' smanjuje potrebu da se pruža podrška onome 'što je drugačije od' ili 'dodatno na'. Ovaj pristup se može usporediti sa arhitektonskim konceptom 'univerzalnog dizajna' gdje se rješenja pretpostavljaju kroz poboljšani pristup za sve i kroz izbjegavanje fizičkih i okolišnih barijera od samog početka (Florian i Rouse, 2009.).

Sljedeći argument koji govori u prilog pluralističkom pristupu jeste taj da filozofija pluralizma preovladava među kulturološki osviještenim nastavnicima (Ford i Trotman, 2001.). Kulturološki osviješteni nastavnici pokušavaju razumijeti svjetonazore različitih učenika i poštovati ih kao drugačije i legitimne. Obrazovna istraživanja, čak i kad se tradicionalno fokusiraju na efikasno podučavanje i akademski uspjeh kao što je slučaj u Nizozemskoj ili Finskoj, prepoznaju da je kvalitet obrazovanja djelomično određen pojedinačnim učenicima, momentom i kontekstom, i prepoznaju da bi se profesionalizacija nastavnika trebala više fokusirati na 'raznolikost' i promišljanje o tome



koliko se raznolikost pojavljuje u obrazovnoj praksi nastavnika i njihovim djelima baziranim na tom promišljanju (Leeman i Volman, 2000.).

Konačno, odabrani pristup ima tu prednost da razotkriva dva česta problema u obrazovnoj isključenosti na Zapadnom Balkanu. Kao prvo, vrlo je uobičajeno da škole koriste suptilne i nesuptilne oblike isključenja (od nestostaka komunikacije s porodicama, nedostatka poznavanja jezika i nedostatka podrške učenju do fizičkih barijera) kako bi prenijele snažnu poruku da neki učenici nisu dobrodošli (Romi, etničko-jezičke manjine, invalidna djeca) do te mjere da će ova djeca i njihovi roditelji tražiti segregaciju ili izbjegavati školu u potpunosti radije nego da iskuse odbijanje, poniženje ili 'neuspjeh' u svojoj lokalnoj školi.

Kao drugo, u nekim slučajevima se razotkriva pogubna ideja da 'škole treba da isključuju'. Ovo se formuliše u smislu sistemskih faktora koji naizgled postavljaju inkluziju izvan benevolentnog ljudskog kapaciteta nastavnog osoblja da bude više inkluzivno. Ovakvo isključivanje se često izražava u izjavama punim žaljenja, kao što je „Mi bismo voljeli da imamo više romske djece ali oni nam dolaze tako kasno i toliko su iza svega da ne mogu položiti testove kako bi napredovali u školi“.

Ovi sistemski faktori vrlo često prikrivaju duboko ukorijenjene predrasude ili čisto neznanje o tome šta se zaista može učiniti da bi se uključilo više raznolike djece, i ovi negativni stavovi često nadmašuju ono što je namijenjeno da bude pro-inkluzivno zakonodavstvo.

#### **Pretpostavka 4: Sklonosti se razvijaju na socio-kulturološki način**

Socio-kulturološka teorija nudi produktivan način razmišljanja o razvoju nastavničkih predispozicija za inkluzivno obrazovanje (Huizen i drugi, 2005.; Lasky, 2005.; Korthagen, 2004.; Wubbels, 1992.). Prema Vygotskianskoj tradiciji, funkcionisanje i razvoj ljudskih jedinki se izučava u kontekstu učešća u socio-kulturološkoj praksi, čega je nastavnička edukacija smao jedan primjer. Pojedinci također uče i mijenjaju se kroz kontakt sa drugim

osobama u različitim kontekstima u kojima ljudi učestvuju u aktivnostima. Ovakvo učešće unaprijed pretpostavlja da je kretanje socijalnih funkcija 'ka unutrašnjosti' određeno kao psihološka funkcija (Vygotsky, 1988.–1999.). Kako bi to postigli, pojedincima (u ovo slučaju nastavnicima) je potrebna okolina koja oblikuje idealni standard i podržava uslove za uspješno približavanje tom standardu – zona proksimalnog razvoja. Također im je potrebna prilika da istražuju javno i društveno značenje koje se krije iza standarda u smislu šta učestvovanje čini značajnim za njih lično.

Vygotskianske i neo-Vygotskianske teorije o pripremi nastavnika su važne za promišljanje o prilikama za razvoj inkluzivnih predispozicija koje pružaju postojeće politike i prakse u pripremi nastavnika prije stupanja u službu i nakon stupanja u službu. Nastavnička priprema treba pomoći nastavnicima da se orijentišu prema vrijednostima i ciljevima koje nudi kulturološko i političko okruženje školstva u kojem su aktivni. Druge uticajne teorije kao što je Kolbova teorija eksperimentalnog učenja (Kolb i Fry, 1975.) i Schönova ideja o reflektivnom praktičaru (1983.) govore da su procesi učenja profesionalaca povezani sa davanjem smisla konkretnim iskustvima. Profesionalci ne implementiraju samo teorije. Oni uče kroz rad i angažman na uokviravanju problema na licu mjesta i eksperimentima koje prati promišljanje. Studentima budućim nastavnicima su potrebne prilike da vježbaju svoje prosuđivanje u praksi.

Osim toga, neki od najuticajnijih autora u literaturi o obrazovnim profesionalcima tvrde da se uloga profesionalnog proteže izvan promišljanja o vlastitoj praksi na širi društveni kontekst u kojem se nalaze (Zeichner i Liston, 1987.). Ovo se uzima u obzir kada se razmišlja o kontekstu i mehanizmima za podršku i motivisanje nastavnika da usvoje inkluzivne predispozicije, i tokom pripreme prije stupanja u službu i kasnije tokom prakse u službi.

**Pretpostavka 5: Programi koji se zasnivaju na uvjerenju da je znanje dragocjeno i da ga kreira onaj koji uči su više prijateljski nastrojeni prema inkluziji**

Komparativna studija o programima nastavničke edukacije (Tatto,1999.) je identifikovala dvije vrste pristupa koji leže u osnovi kreiranja programa nastavničke pripreme i koji se opisuju kao 'konstruktivistički' i kao 'konvencionalni'.

Čini se da konstruktivistički pristupi:

- gledaju na nastavnike kao na prevozno sredstvo prema pravednijem i ravnopravnijem društvu
- ohrabruju studente buduće nastavnike da na same sebe i svoje učenike gledaju kao na kreatore značenja
- pružaju priliku za učenje kroz diskusiju, promišljanje i izazov tradicionalnim konceptima nastavničke uloge, učeničke uloge, predmetne materije i pedagogije
- dozvoljavaju da se učenje o tome kako se podučava javlja u kontekstu.

S druge strane, čini se da konvencionalni pristupi:

- bivaju inspirisani kroz tehnički pogled na podučavanje i učenje kako se podučava
- pokazuju tendenciju da na učenike gledaju kao na fiksne entitete ili nekritičke primaoce znanja
- ciljaju na to da pomognu nastavnicima da se uklope u postojeće školske strukture
- razdvajaju predavačko znanje o predmetnoj materiji i pedagogiji od prakse.

Ova studija je pokazala da u konstruktivističkim programima gdje se na nastavnike gleda kao na profesionalne jedinice sposobne da prave predavačke izbore nastavnici imaju više prilika da steknu znanje i vještinu da se prilagode raznolikim potrebama učenika.

Ovaj nalaz je relevantan za promišljanje o postojećim programima pripreme nastavnika prije stupanja u službu. Gore navedene karakteristike programa su uključene u predmet

istraživanja koje je kreirano da ispita odredbe i pretpostavke oblika edukacionih programa za nastavnike i uvjerenja nastavničkih edukatora o prirodi znanja.

**Pretpostavka 6: Programska iskustva koja pomažu budućim nastavnicima da razviju kulturološki osjetljive predispozicije uključuju pet dimenzija**

Kvalitativna studija (Kidd i drugi, 2008.) koja sadrži izvještaje studenata budućih nastavnika o iskustvu unutar programa edukacije nastavnika koje im je pomoglo da razviju kompetencije za inkluziju je pokazala važnost sljedećih komponenti nastavničke edukacije:

- fokus na pitanjima kulture, jezičke raznovrsnosti, siromaštva i socijalne pravde u specijalnim studijskim jedinicama
- odredba praktičnog iskustva u raznolikim učionicama
- interakcija sa različitim porodicama
- prilika za kritičko promišljanje
- prilika za diskusiju i dijalog

Istraživanje unutar ove studije sačinjene u ime ETF-a je ispitalo prisutnost navedenih elemenata u postojećoj pripremi nastavnika prije stupanja u službu. Nalazi istraživanja će biti korišteni da se razmisli o tome kako ove ključne komponente mogu biti poboljšane da bi se nastavnicima pružila podrška pri razvijanju vještina i znanja koje je neophodno da bi se efikasno povećalo učenje svih učenika, i da bi se pružilo iskustvo koje će studentima budućim nastavnicima omogućiti da ispitaju probleme koji su relevantni za socijalnu inkluziju, te da razumiju kako su njihovi vlastiti sistemi vrijednosti, uvjerenja i nastavne metode oblikovani kroz njihovo kulturološko porijeklo i prethodno iskustvo.

**Pretpostavka 7: Uspoređivanje zemalja koje su historijski, kulturološki i politički slične može proizvesti**

## **bazu znanja za kreiranje politika zasnovanih na dokazima**

Bazu znanja potrebnog za kreiranje politika treba tražiti u međunarodnim studijama sa ciljem uspostavljanja meta-nacionalnih zajedničkih odredi o nastavničkim kompetencijama za inkluzivno obrazovanje u ovom regionu. Komparativno istraživanje u obrazovanju zagovara međunarodno istraživanje kao vijedno i čak neophodno za uspostavljanje općenitosti nalaza i validnosti interpretacija koje se izvode iz istraživanja o pojedinačnim zemljama (Broadfoot, 1990.; Kohn, 1989.). Ondje gdje se pronađu sličnosti u međunarodnim studijama treba identifikovati 'strukturalne konstante' ili 'identitete u socijalnim strukturama' kako bi se omogućila generalizacija na političkom nivou. S obzirom na sličnost pitanja pokrivenih u ovoj studiji u zemljama koje su učestvovala, nalazi mogu pokrenuti napor da se poboljšaju politike i prakse obrazovanja nastavnika u regionu Zapadnog Balkana prije i poslije stupanja u službu.

## Bibliografija

- Acedo, C. (2008.). 'Inkluzivno obrazovanje: pomicanje granica'. *Istražni rad*, 38, 5–13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. i Polyzoi, E. (2003.). *Snaga promjena u postkomunističkoj Istočnoj Evropi: obrazovanje u tranziciji*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. i Vermunt J.D. (2000.). 'Nastavnička percepcija profensinalnog identiteta: istraživačka studija iz perspektive ličnog znanja.' *Podučavanje i nastavničko obrazovanje*, 16 (2000.), 749–764.
- Booth, T. i Ainscow, M. (Eds.) (1998.). *On nas do njih: međunarodna studija o inkluziji u obrazovanju*. London: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990.). 'Istraživanje o nastavnicima: ka komparativnoj metodologiji.' *Komparativno obrazovanje* 26 (2/3), 165–169.
- Carr, D. (1993.). 'Upute za obuku nastavnika: model kompetencije'. *Škotski obrazovni žurnal*, 25 (1), 17–25.
- Day, C. (2002.). 'Školska reforma i tranzicija u nastavničkoj profesionalnosti i identitetu', *Međunarodni žurnal obrazovnog istraživanja*, 37, 677–692.
- Day, C., Assuncao Flores, M. i Viana, I. (2007.). 'Efekti nacionalnih politika na nastavnički osjećaj profesionalnosti; nalazi empirijske studije u Portugalu i Engleskoj'. *Evropski žurnal nastavničkog obrazovanja*, 30 (3), 249–265.
- Evropska komisija (2005.) 'Zajednički evropski principi za nastavničke kompetencije i kvalifikacije'. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Evropska komisija. (2008.). 'Poboljšanje kompetencija za 21. Stoljeće: agenda za evropsku saradnju u školama,' [http://ec.europa.eu/education/news/news492\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)

- Fives, H., i Buehl, M. M. (2008.). 'U šta nastavnici vjeruju? Razvoj okvira za ispitivanje uvjerenja o nastavničkom znanju i sposobnostima.' *Savremena obrazovna psihologija*, 33 (2), 134–176.
- Florian, L. i Rouse, M. (2009.). 'Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: nastavničko obrazovanje za inkluzivno obrazovanje'. *Podučavanje i nastavničko obrazovanje*, 25, 594–601.
- Ford, D. Y. i Trotman, M. F. (2001.). 'Nastavnici i nadareni učenici: predložene multikulturalne karaktersitike i kompetencije'. *Roeper Review*, 23 (4), 235–240.
- Fullan, M. (2007.). *Novo značenje obrazovne promjene*. London: Routledge Falmer.
- Gonzales, J. i Wagenaar, R. (Eds.) (2003.). *Podučavanje obrazovnih struktura u Evropi; konačni izvještaj. Faza I*. Univerzitet Duesto i Univerzitet Groningen
- Huizen, P., Oers B. i Wubbels T. (2005.). 'Vygotskijanska perspektiva o nastavničkom obrazovanju' *Žurnal kurikulumskih istraživanja*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. i Thorp, E. K. (2008.). 'Definirajući momenti: razvoj kulturološki odgovornih predispozicija i nastavničkih praksi kod predškolskih nastavnika'. *Podučavanje i nastavničko obrazovanje*, 24, 316–329.
- Kohn, M.L. (1989.). 'Državno istraživanje kao analitička strategija.' U sklopu M.L. Kohn (Ed.), *Državno istraživanje u sociologiji*. Kalifornija: Sage Publications Inc.
- Kolb, D.A. i Fry, R. (1975.) 'Napredak ka primijenjenoj teoriji iskustvenog učenja'. U sklopu C. Cooper (Ed.) *Teorije grupnih procesa* London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2004.). 'U potrazi za suštinom dobrog nastavnika: napredak ka holističkom pristupu u nastavničkom obrazovanju.' *Podučavanje i nastavničko obrazovanje*, 20, 77–97.
- Lasky, S. (2005.). 'Sociokulturološki pristup razumijevanju nastavničkog identiteta, institucija i profesionalne osjetljivosti u kontekstu reforme srednjeg obrazovanja'. *Podučavanje i nastavničko obrazovanje*, 21, 889–916.
- Leeman, Y. i Ledoux, G. (2005.). 'Nastavnici o interkulturanom obrazovanju.' *Nastavnici i podučavanje: teorija i praksa*, 11 (6), 575–589.

- Leeman, Y. i Volman, M. (2000.). 'Inkluzivno obrazovanje: knjiga recepata ili potraga. O raznolikosti u učionici i obrazovnom istraživanju. *Međunarodni žurnal inkluzivnog obrazovanja*, 5 (4), 367–379.
- Michailakis, D. i Reich, W. (2009). 'Dileme inkluzivnog obrazovanja.' *ALTER, Evropski žurnal istraživanja o invalidnosti* 3, 24–44.
- Pantić, N. (Ed.). (2008.) *Podešavanje nastavničkog obrazovanja na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Centar za obrazovnu politiku.
- 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. i Sachdev, D. (1997). *Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju?* Barkingside: Barnardo's.
- Schön, D. (1983) *Reflektivni praktičar*. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriënboer, J., i Bastiaens, T. (2002.). 'Granični pristup kompetenciji: konstruktivna pomoć za razumijevanje i korištenje koncepta kompetencija.' *Pregled razvoja ljudskih resursa* 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999.). 'Socijalizirajući uticaj normativne kohezivne edukacije nastavnika na nastavnička uvjerenja o predavačkom izboru' *Nastavnici i podučavanje: teorija i praksa*, 5 (1), 95–118.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., i Van Der Vleuten C.P.M. (2004.). 'Razvoji validacija okvira za nastavničke kompetencije u visokom obrazovanju.' *Visoko obrazovanje*, 48, 253 –268.
- Villegas, A. M. (2007.). 'Predispozicije u edukaciji nastavnika: pogled na socijalnu pravdu' *Žurnal nastavničkog obrazovanja*, 58, 370–380.
- Vygotsky, L. S. (1988.–1999.) *Sabrana djela*. New York: Plenum Press.
- Wubbels, T. (1992.). 'Uzeti u obzir predrasude studenata budućih nastavnika' *Nastavnici i edukacija nastavnika*, 8 (2), 137–149.



- Wubbels, T. (1995.). 'Profesionalnost u obrazovanju: kako spasiti ugroženu vrstu' . U sklopu R.Hoz i M.Silberstein (Eds.) *Partnerstvo škola i institucija visokog obrazovanja u razvoju nastavnika*. Beer-Sheva (Izrael): Ben Gurion Univerzitet, Negev Press, 239–262.
- Zeichner, K.M. i Liston, D.P. (1987.) 'Učenje budućih nastavnika da razmišljaju.' *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23–48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) *Budućnost nastavničkog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi*. Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani.

## ANEKS 5 | POPIS SKRAĆENICA

CRC	Konvencija o pravima djeteta
DG EAC	Generalni direktorat za obrazovanje i kulturu
WB	Svjetska banka
BiH	Bosna i Hercegovina
CA	Agencija za kurikulum
CCC	Zajednička jezga nastavnih planova i programa (Common Core Curriculum)
CEFTA	Srednjeevropski sporazum o slobodnoj trgovini
CES	Finska kooperacija u sektoru obrazovanja
DG EMPL	Generalni direktorat za zapošljavanje
EC	Evropska komisija
ECHR	Evropska konvencija za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda
ECRI	Evropska komisija protiv rasizma i netolerancije
ECTS	Evropski sistem prenosa bodova
EFA	Obrazovanje za sve
ENIC	Evropska mreža informativnih centara
ETF	Evropska fondacija za obrazovanje
EU	Evropska Unija
EURAC	Evropska akademija Bozen/Bolzano
FBiH	Federacija BiH

ICESCR	Međunarodni sporazum o ekonomskim, socijalnim i kulturološkim pravima
IDP	Interno raseljene osobe
IPA	Instrument pretpristupne pomoći
NARIC	Informativni centar za nacionalno akademsko priznavanje
NGO	Nevladina organizacija
OECD	Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj
OSCE	Organizacija za evropsku bezbjednost i saradnju
OSF	Fond Otvoreno društvo
PISA	Program za međunarodno ocjenjivanje studenata
REF	Fond za obrazovanje Roma
RS	Republika Srpska
SAA	Agencija za standarde i ocjenjivanje
SEE	Jugoistočna Evropa
TALIS	Međunarodno istraživanje o podučavanju i učenju
TEPD	Obrazovanje nastavnika i profesionalni razvoj
TIMSS	Međunarodna studija o trendovima u metematici i prirodnim naukama
UN	Ujedinjene nacije
UNDP	Razvojni program Ujedinjenih nacija
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
UNICEF	Dječji fond Ujedinjenih nacija
VET	Strukovno obrazovanje i usavršavanje

