



# **MAPIRANJE POLITIKA I PRAKSI ZA PRIPREMU NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTIMA SOCIJALNE I KULTURALNE RAZNOLIKOSTI**

## **IZVJEŠĆE ZA HRVATSKU**

Izvešće pripremili SCIENTER i Centar za obrazovne politike

Bologna

20. prosinca 2009.

**Autori:**

Ivana Batarelo Kokić

Anton Vukelić

Maja Ljubić

**Suradnici:**

Alison Closs

Vanja Ivošević

Pavel Zgaga

**Urednici:**

Anthony F. Camilleri

Nataša Pantić

**Grafičko oblikovanje:**

Simona Feletti

**Sva prava pridržana**

(C) 2009., European Training Foundation

Mišljenja iznesena u ovom radnom dokumentu isključivo su mišljenja autora te ne predstavljaju službeni stav ETF ili institucija EU-a.

© European Training Foundation, 2009

Reprodukcija je dozvoljena uz navođenje izvora.

# SADRŽAJ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SADRŽAJ</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>SAŽETAK</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>1. UVOD</b> .....   | <b>8</b>  |
| 1.1 Ciljevi i kontekst studije.....  | 8         |
| 1.1.1 Svrha i ciljevi.....   | 8         |
| 1.1.2 Kontekst studije.....  | 9         |
| 1.1.3 Obrazovne reforme i uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju.....  | 12        |
| <b>2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE</b> .....  | <b>16</b> |
| 2.1 Opći kontekst – Socijalna inkluzija i raznolikost u post–konfliktnim područjima .....  | 17        |
| 2.2 Obrazovni kontekst – Obrazovanje kao alat za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promicanje tolerancije i međukulturalnog razumijevanja..... | 22        |
| <b>3. NACRT ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE</b> .....  | <b>30</b> |
| 3.1 Ključni koncepti .....   | 30        |
| 3.1.1 Inkluzivno obrazovanje.....  | 30        |
| 3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju .....   | 31        |
| 3.1.3 Priprema nastavnika .....  | 32        |
| 3.2 Istraživačka pitanja i nacrt studije.....  | 33        |
| 3.2.1 Istraživačko pitanje 1: Kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje.....  | 33        |
| 3.2.2 Istraživačko pitanje 2: Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika .....   | 34        |
| 3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Kako unaprijediti pripremu nastavnika.....   | 37        |
| 3.3 Istraživačka metodologija .....  | 37        |
| 3.3.1 Faza uredskog istraživanja .....   | 38        |
| 3.3.2 Faza terenskog istraživanja.....   | 40        |
| 3.4 Sudionici.....   | 44        |
| <b>4. CJELOKUPNI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE</b> .....  | <b>48</b> |
| 4.1 Kontekst.....  | 48        |
| 4.2 Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje.....   | 54        |
| 4.3 Prepreke inkluziji.....  | 57        |
| 4.4 Politike relevantne za pripremu i razvoj nastavnika.....   | 59        |
| <b>5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU</b> .....   | <b>64</b> |
| 5.1 Školovanje učitelja i nastavnika.....  | 64        |
| 5.2 Stručno usavršavanje nastavnika.....   | 68        |
| <b>6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE</b> .....  | <b>74</b> |
| 6.1 Mjerodavni za osmišljavanje politika i donošenje odluka .....  | 77        |
| 6.2 Profesori/predavači na učiteljskim i srodnim fakultetima .....   | 77        |
| 6.2.1 Fakultetsko školovanje .....   | 77        |
| 6.2.2 Stručno usavršavanje .....   | 78        |

---

|  |            |
|--|------------|
| 6.3 Nastavnici .....   | 78         |
| <b>BIBLIOGRAFIJA .....</b>   | <b>80</b>  |
| <b>DODATAK 1 – POJMOVNIK .....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>DODATAK 2 – PREGLED HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA.....</b>   | <b>88</b>  |
| <b>DODATAK 3 – POPIS KOMPETENCIJA ZA INKLUZIJU .....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>DODATAK 4 – ISTRAŽIVAČKE PRETPOSTAVKE I PREGLED LITERATURE .....</b>  | <b>94</b>  |
| Nacrt istraživanja .....   | 94         |
| Pretpostavka 1: Kompetencije su integrirani skup znanja, vještina i dispozicija.....   | 95         |
| Pretpostavka 2: Promjene obrazovnih politika i praksi su uspješnije ako su u skladu s razmišljanjima nastavnika o vrijednosti obrazovanja..... | 97         |
| Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma prevladava među nastavnicima svjesnima važnosti inkluzije 99   |            |
| Pretpostavka 4: Dispozicije se razvijaju djelovanjem kulturoloških i socioloških čimbenika.....  | 101        |
| Pretpostavka 5: Programi koji se temelji na vjerovanju da znanje koje odražava vrijednosti i ideje učenika potiče inkluziju .....              | 102        |
| Pretpostavka 6: Iskustva koja studentima– budućim nastavnicima pomažu razviti kulturno osjetljive dispozicije sadrže pet dimenzija.....        | 103        |
| Pretpostavka 7: Usporedba povijesno, kulturno i politički sličnih zemalja može rezultirati znanjem potrebnim za razvoj novih politika.....     | 104        |
| Bibliografija.....   | 105        |
| <b>DODATAK 5 – POPIS SKRAĆENICA .....</b>  | <b>109</b> |

## SAŽETAK

Studija o socijalnoj inkluziji u Hrvatskoj provedena je u sklopu regionalnog projekta ETF-a o socijalnoj inkluziji kroz obrazovanje i osposobljavanje u jugoistočnoj Europi. Cilj studije bio je analizirati politike i prakse vezane uz obrazovanje nastavnika i njihovo stručno usavršavanje te utvrditi probleme, izazove i dobre prakse u odnosu na razvoj kompetencija potrebnih za prakse inkluzivnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama.

Istraživanje je provedeno u listopadu i studenom 2009. i uključilo je niz fokusnih skupina sastavljenih od nastavnika i roditelja te razgovore s članovima školskih stručnih timova u pet osnovnih škola diljem Hrvatske. Uz istraživanje provedeno u školama, uključili smo i dvije fokusne skupine studenata učiteljskih fakulteta, dva razgovora s profesorima učiteljskih fakulteta te niz razgovora sa stručnjacima za obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika (predstavnicima nevladinih organizacija i Agencije za odgoj i obrazovanje) te predstavnicima državne i lokalne vlasti nadležnima za obrazovni sektor. Kao nadopuna kvalitetnom dijelu ove istraživačke studije provedena je i *online* anketa u kojoj je sudjelovalo 11 nastavnika, 14 profesora s učiteljskih i srodnih fakulteta te 9 studenata učiteljskih fakulteta.

Otkrića studije ukazuju da su zakonska podloga te politike i obrazovne strategije u Hrvatskoj prilično napredne i usmjerene prema inkluziji. Nacionalna politika i zakonski okvir posebice su usmjereni na zaštitu prava manjina da se obrazuju na svom jeziku, sa snažnim naglaskom na povećanje sudjelovanja romske manjine te integracije djece s posebnim potrebama u redovne školske programe. Unatoč tome, očito je i da se promjene u praksi odvijaju mnogo sporijim tempom od očekivanog.

Kompetencije nastavnika – njihove dispozicije, vještine, znanja i motivacija – za usvajanjem novih pristupa u obrazovanju djece iz različitih sociološko-ekonomskih, kulturalnih i iskustvenih okružja ključne su za osiguravanje promjena praksi, a samim time i ishoda učenja. Intervjuirani nastavnici podržavaju ideju inkluzivnog obrazovanja, ali su i svjesni svoje nedovoljne pripremljenosti za rad u inkluzivnim okružjima. Programi obrazovanja nastavnika uključuju osnovna znanja o fazama razvoja djeteta i metode

poučavanja određenih predmeta, ali vrlo malo praktične nastave. To je posebice slučaj u interakciji studenata s učenicima s posebnim potrebama. Nadalje, profesori s učiteljskih fakulteta istaknuli su kako same ustanove za obrazovanje nastavnika nisu inkluzivne te se kandidati s poteškoćama susreću s diskriminacijom prilikom upisa.

Stručno je usavršavanje obveza svih nastavnika. Ostvaruje se putem akreditiranih konferencija, seminara i radionica koje na državnoj, županijskoj ili gradskoj razini organiziraju AZOO, učiteljski fakulteti, stručna udruženja nastavnika te određeni NVO-i. Većina ponuđenih programa usavršavanja povezana je s određenim predmetnim područjem ili obrazovnom razinom (razredom), dok su poneki interdisciplinarni. Stručno usavršavanje financira se iz državnog proračuna, ali zakon ne propisuje broj sati koje nastavnici moraju provesti u takvim programima. Postojeći standardi ne uključuju specifične kompetencije relevantne za inkluzivno obrazovanje te ne postoje poticaji za nastavnike da sudjeluju u programima stručnog usavršavanja važnima za socijalnu inkluziju. Moguće je da će se to promijeniti uvođenjem sustava licenciranja nastavnika.

Dodatne promjene u sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika trebale bi osigurati razvoj vještina vezanih uz socijalnu inkluziju. Zasad nema dovoljno programa osposobljavanja nastavnika, ni na fakultetskoj ni na stručnoj razini, relevantnih za socijalnu inkluziju.

Nadalje, postojeći problemi vezani uz inkluziju djece s posebnim potrebama uglavnom su rezultat nefleksibilne ili nejasne zakonske regulacije (npr. pravilnik o broju učenika u miješanim razredima), nedostatka sredstava, neprikladnih školskih zgrada te propusta u obrazovanju nastavnika. Tako, primjerice, većina škola radi u smjenama te imaju određene arhitektonske prepreke pristupu osoba u invalidskim kolicima. Dakle, opet je problem u tome što se zakonski propisi o arhitekturi za inkluzivno obrazovanje ne temelje na pravima djece i ne prate međunarodne prakse. Naposljetku, potrebno je sustavno prikupljanje relevantnih podataka o socijalnoj inkluziji u obrazovanju kako bi se postojeće dobre prakse iskoristile što je bolje moguće, a negativne ukinule. Nedovoljno je istraživačkih studija usmjerenih na otkrivanje veza među zakonskim aktima i njihovom provedbom u formalnom obrazovnom sustavu.

Na temelju dokaza prikupljenih tijekom izrade studije, autori predlažu cijeli niz mjera kojima će se pospješiti provođenje reformi inkluzivne politike kroz akcije koje će provoditi donositelji odluka, edukatori nastavnika i sami nastavnici.

# Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti

## IZVJEŠĆE ZA HRVATSKU

### 1. UVOD

#### 1.1 Ciljevi i kontekst studije

##### 1.1.1 Svrha i ciljevi

Osnovna svrha ove studije o mapiranju politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti, koju je naručila Europska zaklada za stručnu izobrazbu, je doprinijeti promociji inkluzivnog obrazovanja i obrazovnih politika i praksi u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti na Zapadnom Balkanu. Studija je organizirana u dvije faze; u prvoj se razmatra kontekst i stanje u svakoj od zemalja uključenih u studiju, dok se u drugoj izvješća sintetiziraju u regionalnu mapu politika i praksi.

Ovo izvješće predstavlja dio prve istraživačke faze, u kojoj su specifični ciljevi: (1) analizirati politike i prakse obrazovanja nastavnika (u sustavu redovnog obrazovanja i stručnog usavršavanja) na nacionalnoj razini te (2) utvrditi probleme, izazove i dobre prakse u sedam obuhvaćenih zemalja<sup>1</sup>, vezane uz vještine i kompetencije potrebne za provedbu procesa inkluzivnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama.

Osnovni fokus studije je obrazovanje nastavnika u kontekstu socijalne i kulturalne raznolikosti. Dok se veliki broj studija provedenih u regiji uglavnom bavio, s jedne strane,

---

<sup>1</sup> Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo (prema UNSCR 1244), Makedonija, Crna Gora i Srbija.



pristupom obrazovanju, stjecanjem kvalifikacija i daljnjim napredovanjem te s druge, pripremom nastavnika, malo je onih koje su objedinile obje teme – *pripremu nastavnika za razvoj kompetencija potrebnih za socijalnu inkluziju*. Ova studija, stoga, predstavlja dragocjen doprinos postojećim istraživanjima i podacima o socijalnoj inkluziji i obrazovanju nastavnika u proučavanim zemljama. Nadalje, dodatna vrijednost ovog izvješća leži u tome što su istraživanja provedena na lokalnim razinama te što su doprinijela neprestanom dijalogu o ovoj temi na svim obrazovnim razinama otvorivši nove teme i postavivši nova pitanja. Sukladno tome, ova studija predstavlja dio šireg okvira već provedenih studija, istraživanja i politika opisanih u drugom poglavlju izvješća. Izvješća su osmišljena kao vježbe mapiranja čija je svrha prikupiti početne podatke i informacije o relevantnim temama na Zapadnom Balkanu te vrednovati prikupljene podatke u odnosu na najnovija međunarodna istraživanja u tom području. U raznolikim socijalnim i kulturnim kontekstima zemalja Zapadnog Balkana studije povezuju izazov inkluzivnog obrazovanja i socijalne kohezije, jednog od ključnih prioriteta Europske unije. Ovo izvješće upućuje na potencijalno nova područja intenzivnijih istraživanja povezanih s obrazovanjem nastavnika i socijalnom inkluzijom.

### 1.1.2 Kontekst studije

Europska zaklada za stručnu izobrazbu (ETF) agencija je Europske unije koja promiče vrijednosti i ciljeve EU-a. Rad ETF-a temelji se na ključnom doprinosu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja konkurentnosti, zapošljivosti i mobilnosti u modernim gospodarstvima. Misija je ETF –a pomoći tranzicijskim i zemljama u razvoju u jačanju ljudskih potencijala putem reformi sustava obrazovanja, osposobljavanja i zapošljavanja u kontekstu politike vanjskih odnosa EU-a. ETF pruža savjetovanje i pomoć Europskoj komisiji te broju partnerskih zemalja<sup>2</sup> koje koriste programe pomoći za modernizaciju politika razvoja ljudskih potencijala.

---

<sup>2</sup> ETF surađuje sa sljedećim partnerskim zemljama: Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo (prema UNSCR 1244), Makedonija, Crna Gora, Srbija, Turska (ENPI regija): Alžir, Armenija, Azerbejdžan, Bjelorusia,

Europska unija je 2007. u sklopu vanjske politike uvela nove instrumente pomoći čija je svrha uspostaviti što jasnije odnose između EU-a i partnerskih zemalja. Zemlje kandidatkinje i potencijalne kandidatkinje mogu pospješiti provođenje reformi potrebnih za članstvo korištenjem Instrumenta pretpristupne pomoći (IPA)<sup>3</sup>.

Razvijajući nasljeđe ljudskih resursa, ETF pomaže osigurati bolji život pojedincima i obiteljima, smanjiti nepismenost, siromaštvo i kriminal u partnerskim zemljama te u isto vrijeme stvoriti što bolje odnose među EU-om i njenim susjedima, smanjiti potrebe za migracijom, kreirati što bolje trgovinske prilike, sigurnija radna mjesta u Europi, ukratko: blagostanje i stabilnost za zemlje članice EU-a, kao i susjedne zemlje.

Rad na razvoju ljudskih potencijala nudi solidni temelj za poboljšanje životnih uvjeta, jačanje demokracije i aktivnog sudjelovanja građana, poštivanje ljudskih prava i kulturnu raznolikost.

Nadalje, ETF naglašava važnost cjeloživotnog učenja u obrazovanju i osposobljavanju, imajući pritom na umu procese ekonomske i političke tranzicije u partnerskim zemljama, potrebu povećanja kapaciteta za učenje i stvaranje sustava vrednovanja neformalnog učenja.

ETF je preinačio propis usvojen u prosincu 2008.<sup>4</sup> kojim se navodi kako će doprinos ETF-a u kontekstu vanjske politike EU-a biti u vidu jačanja ljudskog kapitala, kroz rad na cjeloživotnom razvijanju vještina i kompetencija pojedinaca putem poboljšanja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. U vidu tih novih zadataka, ETF je pripremio Srednjoročnu perspektivu za razdoblje 2010.–13. u kojoj su postavljene ključne postavke tog radnog programa. ETF je pažnju posebice usmjerio na suradnju s partnerskim zemljama i to u područjima spolne jednakosti i jednakopravnosti, cjeloživotnog usmjeravanja, održivog razvoja i socijalne inkluzije. Izgradnja pravičnih, inkluzivnih i

---

Egipat, Gruzija, Izrael, Jordan, Libanon, Moldavija, Maroko, Ruska Federacija, Sirija, Tunis, Ukrajina, Zapadni obala i pojas Gaze (ENP regija); Kazahstan, Kirgistan, Tadžikistan, Turkmenistan, Uzbekistan (DCI regija).

<sup>3</sup> Odredba Europskog vijeća (EC) br. 1085/2006 od 17. srpnja 2006, kojom je uspostavljen Instrument pretpristupne pomoći (IPA) L 210/82, Official Journal of the European Union 31.7.2006.

<sup>4</sup> Odredba (EC) br. 1339/2008 od 16. prosinca 2008.

održivih sustava te uspješno odgovaranje na izazove po pitanju neprestanog jačanja ljudskih kapitala nije samo pozitivan pokazatelj ljudskog razvoja, već donosi dugoročne koristi društvu te ekonomskom i socijalnom razvoju čime doprinosi konkurentnosti i općoj dobrobiti.

Nadalje, u kontekstu šire europske suradnje u obrazovanju i osposobljavanju pokrenute u Barceloni 2002., Komisijino priopćenje o osnaženom strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju jača sam proces fokusirajući se na četiri strateška izazova u razdoblju 2010.–2015. Zaključci Barcelonskog vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju ('ET 2020')<sup>6</sup> navode da bi europska suradnja u području obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje do 2020. trebala biti uspostavljena u kontekstu strateškog okvira koji obuhvaća cjelokupne sustave obrazovanja i osposobljavanja kroz perspektivu cjeloživotnog učenja. U ostvarenju ciljeva postavljenih unutar strateškog okvira, posebna pažnja posvećena je osiguranju visoko kvalitetne nastave putem odgovarajućeg sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

Potpuno poštujući odgovornost zemalja članica za vlastite obrazovne sustave, strateški okvir prepoznaje potrebu da se otvorena metoda koordinacije temelji na dokazima i podacima svih relevantnih europskih agencija. Uloga ETF-a je da pruži potporu poboljšanju međusobnog učenja, transferu inovacija i razvoju politika u području obrazovanja i osposobljavanja u trećim zemljama.

Stoga se rad ETF-a na razvoju ljudskog kapitala temelji na nekoliko međunarodnih normativnih dokumenata, poput Okvirne konvencije za zaštitu prava manjina Vijeća Europe i Europske povelje za jezike manjina u regiji. Nadalje, uzevši u obzir aktualne procese europske integracije u nekima od partnerskih zemalja (zemalja korisnica IPA programa<sup>7</sup>), važno je naglasiti da su načela zaštite ljudskih prava, uključujući i prava

---

<sup>5</sup> COM(2008) 865 final: An updated strategic framework for European cooperation in education and training.

<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) (pristup stranici 17. prosinca 2009.)

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

manjina, sastavni dio kopenhaških kriterija za članstvo u EU-u, što znači da zemlje Zapadnog Balkana moraju usvojiti i implementirati dio europske pravne stečevine koji se odnosi na jednake mogućnosti i borbu protiv diskriminacije.

Zemlje Zapadnog Balkana već su ratificirale najvažnije međunarodne konvencije o ljudskim i pravima manjina te su u procesu usvajanje pravne stečevine Unije. Ministri obrazovanja zemalja jugoistočne Europe na neslužbenoj su konferenciji europskih ministara obrazovanja u Oslu 5. i 6. lipnja 2008. potpisali zajedničku izjavu kojom su se obvezali na dugoročna ulaganja u razvoj ljudskog kapitala u zemljama regije. Potpisavši izjavu ministri su se obvezali promicati kvalitetu, raznolikost i pravedan pristup obrazovanju za sve te inovacijske i međukulturalne kapacitete obrazovnih ustanova kao ključne preduvjete za blagostanje, održivi razvoj i europsku integraciju zemalja Zapadnog Balkana. Tom su izjavom ministri potvrdili svoju potporu promicanju međukulturalnog dijaloga i suradnji na lokalnim, regionalnim, nacionalnim i međunarodnim razinama u svrhu razvoja okruženja u kojima će se poticati kreativnost i inovativnost, između ostalih i njegujući suradnju između obrazovnog i istraživačkog sektora.<sup>8</sup>

Ipak, izrada i usvajanje zakonske podloge nisu dostatni za svladavanje svih prepreka socijalnoj inkluziji i integraciji. Stoga je važno riješiti strukturne i institucionalne prepreke. To je donekle riješeno putem različitih strategija za smanjenje siromaštva koje su donijele zemlje Zapadnog Balkana te uz pomoć međunarodne pomoći i međuvladinih organizacija. Uvažavajući ulogu koju obrazovanje i osposobljavanje mogu odigrati u osiguravanju održivog rasta i socijalne inkluzije, mnoge zemlje su također usvojile i specifične strategije reforme obrazovanja koje se u većem ili manjem omjeru fokusiraju na inkluziju u obrazovanju, i to vezano uz pristup, sudjelovanje, zadržavanje, završavanje i kvalitetu ishoda učenja.

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

---

<sup>8</sup> Zajednička izjava ministara obrazovanja zemalja jugoistočne Europe o izgradnji ljudskog kapitala i promicanju raznolikosti kroz dijalog, kreativnost i inovacije, Oslo, Norveška, 5. lipnja 2008.

Reforma obrazovnih sustava u skladu s idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama studije provodi se od razine sustava prema dolje. U većini zemalja usvojeni su potrebni zakoni i strategije te se razvijaju provedbeni mehanizmi poput novih kurikuluma za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje i odgoj. Fokus se polako prebacuje na interakciju učenika i nastavnika u školama što znači da su dispozicije, vještine, znanja i motivacija nastavnika da prihvate nove pristupe obrazovanju djece iz različitih socioekonomskih i kulturoloških okruženja ključni za promjenu praksi, a samim time i ishoda učenja. Ipak, istraživanja o nastavnicima te relevantne analize usmjerene na stjecanje kompetencija potrebnih za provedbu inkluzivnog obrazovanja u zemljama Zapadnog Balkana još uvijek su na početnom stupnju.

Jedna od studija o kompetencijama nastavnika (Pantić, 2008.) izvijestila je da nastavnici u nekima od zemalja obuhvaćenih ovom studijom smatraju kako su kompetencije vezane uz predanost jednakosti, pružanje potpore svim učenicima te promicanje vrijednosti i koristi kulturalne raznolikosti iznimno važne. Ipak, postoji potreba za daljnjim razumijevanjem kako formulacija relevantnih kompetencija prenijeti u dnevne prakse nastavnika te kako najbolje pomoći nastavnicima i onima koji će to postati da razviju one kompetencije koje će najbolje osigurati i poticati socijalnu i obrazovnu inkluziju.

Iz tih se razloga ETF u sklopu programa potpore zemljama Zapadnog Balkana posvetio naglašavanju uloge obrazovanja u smanjivanju socijalne isključenosti u kulturološki heterogenim društvima i omogućivanju razvoja i provedbi dugoročnih, održivih strategija i politika.

Jedan od prvih rezultata tih nastojanja bila je studija Socijalna uključenost etničkih skupina putem obrazovanja i osposobljavanja: elementi dobrih praksi, čiju je izradu ETF naručio 2007. U studiji su istaknuta relevantna područja razvoja politika, kao i preporuke za osmišljavanje i provođenje politika inkluzivnog obrazovanja i osposobljavanja u zemljama Zapadnog Balkana. O zaključcima studije raspravljale su vlade i stručnjaci zemalja Zapadnog Balkana što je dovelo do utvrđivanja izazova s kojima se zemlje suočavaju, kao i do izrade nacrtu relevantnih politika. Nadalje, uspostavljene su i stručne skupine za Zapadni Balkan sastavljene od dionika iz regije (znanstvenika, istraživača, predstavnika vlasti, nastavnika), predstavnika međunarodnih organizacija koje djeluju u

regiji te predstavnika Europske komisije (Opće uprave za proširenje, Opće uprave za obrazovanje, Opće uprave za zapošljavanje). Rad skupine odvijao se uz podršku ETF-a.

Na kraju, u zaključcima konferencije koju je ETF organizirao u studenom 2008. sudionici iz zemalja korisnica IPA programa naglasili su važnost međukulturalnog ili, u širem smislu, inkluzivnog obrazovanja i osposobljavanja te posebice ulogu nastavnika u tom kontekstu. Naime, ustanovljeno je kako se sustav obrazovanja nastavnika, i fakultetskog i onog tijekom rada, temelji na pretpostavci kako su škole uglavnom monoetničke ustanove homogenog sastava učenika. Nastavnici u većini slučajeva nisu dovoljno dobro pripremljeni za rad s djecom i roditeljima iz raznolikih kulturnih i socijalnih okružja. Postoji potreba za poboljšavanjem kompetencija nastavnika u smislu što boljeg uvažavanja i vrednovanja raznolikosti u razredima, ali i društvima, te borbe protiv diskriminacije, isključenosti i predrasuda u obrazovanju.

Aktivnosti reformiranja fakultetskog obrazovanja nastavnika dodatno su potaknute promjenama koje je donio Bolonjski proces koji služi kao nad-okvir u sklopu kojeg se razmatra duljina, sadržaj i organizacija obrazovnih programa za nastavnike u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama. U mnogim je zemljama dilema o uvođenju 2+3 ili 4+1 sustava potakla užarene rasprave o ciljevima ishoda učenja i posebice programa obrazovanja nastavnika. Također, raspravljalo se i o količini, vrsti i načinu provedbe didaktičkih, metodoloških i pedagoških predmeta za nastavnike, posebice onih koji će se specijalizirati za određene predmete. Ipak, ono što nedostaje aktualnim raspravama su konkretni dokazi na temelju kojih se nove kompetencije potrebne u nastavničkoj struci najbolje mogu uklopiti u postojeći kontekst.

Studije o trenutačnim programima pripreme nastavnika u regiji (Pantić, 2008.; Rajković & Radunović, 2007.; Zgaga 2006.) pokazale su kako je tim programima najviše obuhvaćeno teorijsko znanje i vještine temeljene na postojećim programima, dok je praktično iskustvo rada u učionicama vrlo skromno, ili čak nepostojeće, a da se ne govori o mogućnostima jačanja kapaciteta nastavnika za nošenje s izvanobrazovnim čimbenicima bitnima za proces obrazovanja poput uloge roditelja ili zajednice. Jedan od ciljeva ove studije je razmotriti kako se postojeće politike i prakse pripreme nastavnika mogu unaprijediti u

svrhu razvoja kompetencija relevantnih za inkluzivno obrazovanje i prilagodbu različitim obrazovnim okolinama.

## 2. ŠIRI KONTEKST STUDIJE

Zemlje Zapadnog Balkana poduzele su inicijative kojima će svoje obrazovne sustave prilagoditi nacionalnim ciljevima u zapošljavanju, socijalnoj inkluziji i konkurentnosti. Problem je u tome što sama implementacija ne ide u korak s donesenim ciljevima. Neprestani izazovi uključuju širenje mogućnosti i poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te obrazovanja odraslih, aktivnu ulogu socijalnih partnera, unapređivanje ključnih kompetencija te posebice inovativnosti i poduzetničkog duha, kao i poboljšavanje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i smanjenje stope broja učenika koji prijevremeno napuštaju školu.

U zemljama uključenima u studiju mnoge skupine možemo okarakterizirati marginaliziranima u smislu pristupa, mogućnosti napredovanja i završavanja kvalitetnih programa obrazovanja i osposobljavanja. Ove skupine sačinjava raznoliki skup manjina: etničke zajednice (posebice Romi), djeca s određenim poteškoćama, posebice djeca s invaliditetom i/ili posebnim potrebama, djeca iz udaljenih ili ruralnih područja, djeca izbjeglice ili djeca iz interno raseljenih obitelji, djeca iz obitelji deportiranih iz stranih zemalja (posebice EU-a) itd. Spol također igra važnu ulogu, posebice u kombinaciji s drugim otegotnim okolnostima. Siromaštvo je gotovo uvijek prateće obilježje života velikog broja djece pripadnika manjina i njihovih obitelji. Kako bi se obuhvatili svi problemi vezani uz inkluziju u obrazovanju u zemljama Zapadnog Balkana, mora se usvojiti šire razumijevanje inkluzije u obrazovanju i osposobljavanju sa svrhom uvažavanja što većeg broja specifičnih problema različitih marginaliziranih skupina. To se odražava u konceptualnom okviru ove studije temeljenom na uravnoteženom pristupu – između, s jedne strane, perspektive općeg pluralizma te s druge, perspektive jednakih mogućnosti.

Istraživanje je smješteno u skup konteksta različitih zakonskih podloga, politika i praksi u zemljama studije. Ovi konteksti, od onih uglavnom generičkih do onih uglavnom specifičnih, mogu se kategorizirati na sljedeći način:

1. Općeniti kontekst razvoja povezanog sa socijalnom inkluzijom, promicanjem etničke i druge raznolikosti i tolerancije, kao i demokracije općenito u nekadašnjim



područjima sukoba. Taj razvoj treba sagledati u svjetlu europske perspektive koja je doprinijela procesu mira i stabilizacije te potakla ekonomske i političke reforme. U procesu pristupanja EU-u od iznimne je važnosti za zemlje uključene u studiju da izvrše obveze preuzete kopenhaškim pristupnim kriterijima iz 1993., u kojima je, između ostalog, naglašena i važnost zaštite manjina i njihovih prava.<sup>9</sup>

2. Širi obrazovni kontekst, u kojem se obrazovanje i osposobljavanje smatraju osnovnim alatom za socijalnu inkluziju, promicanje raznolikosti i tolerancije te izgradnju održive demokracije temeljene na aktivnom sudjelovanju građana. Unutar opisa šireg obrazovnog konteksta, posebna će se pažnja posvetiti razumijevanju postojećih institucionalnih, strukturalnih, političkih i ostalih prepreka obrazovanju.
3. Specifični obrazovni kontekst reformi sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, u skladu s prelaskom na ishode učenja i studijske programe izgrađene na konceptu stručnih kompetencija i razumijevanju nastavnika kao ključnih aktera u uspješnom provođenju reformi sustava obrazovanja i osposobljavanja. Analiza ovog konteksta uključit će i specifične regionalne izazove vezane uz inkluzivno obrazovanje s kojima se susreće sustav obrazovanja nastavnika.

## 2.1 Opći kontekst – Socijalna inkluzija i raznolikost u post-konfliktnim područjima

Sve zemlje uključene u studiju su u manjoj ili većoj mjeri bile izložene različitim oblicima sukoba od početka devedesetih godine prošlog stoljeća pa sve do nedavno. Ovi sukobi kretali su se od otvorenog rata, okarakteriziranog čestim etničkim nasiljem, do sukoba unutar jedne etničke skupine potaknutog prvenstveno političkim razilaženjima i omogućenog nedostatkom vladavine prava i demokratske kulture.

Zemlje u regiji trenutačno se nalaze u stanju relativne, iako još nedovoljno stabilne, ravnoteže. Regionalna suradnja putem različitih trgovinskih sporazuma (CEFTA), kao i

---

<sup>9</sup> [http://europa.eu/scadplus/glossary/accession\\_criteria\\_copenhagen\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm) (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

raznih oblika bilateralne i multilateralne suradnje, sve je jača. Takve aktivnosti dodatno podržavaju: *Opća uprava za proširenje, Vijeće za regionalnu suradnju*<sup>10</sup>, *posebice radna skupina za izgradnju i jačanje ljudskog potencijala*<sup>11</sup>; nedavno osnovani *Centar za razvoj poduzetničkog učenja (SEECEL)*<sup>12</sup>; *Agencija za obrazovni reformske inicijative za jugoistočnu Europu (Education Reform Initiative of South Eastern Europe)*<sup>13</sup>, u kojoj osim zemalja obuhvaćenih studijom sudjeluju i Rumunjska i Bugarska.

Polako se povećava i mobilnost ljudi, i to iz poslovnih, obrazovnih i osobnih razloga. Iako i dalje postoje određene administrativne i političke prepreke<sup>14</sup>, značajan napredak ostvaren je ukidanjem viznog režima nekim zemljama regije<sup>15</sup> u prosincu 2009.

Sve zemlje nalaze se u procesu pridruživanja Europskoj uniji, dakako u različitim fazama. U tom je procesu od iznimne važnosti da sve zemlje dokažu ispunjenje kopenhaskih pristupnih kriterija iz 1993. koji se, između ostalog, posebice referiraju na zaštitu prava manjina. EU je utvrdila politike i prioritete relevantne za inkluzivno obrazovanje i osposobljavanje u Strategiji proširenja za razdoblje 2008.–2009.<sup>16</sup> Napredak svake od zemalja može se pratiti u izvješćima o napretku Europske komisije. Nadalje, pitanjem socijalne inkluzije bavi se i Opća uprava za zapošljavanje u sklopu procesa socijalne zaštite i socijalne inkluzije u EU-u<sup>17</sup>, a posebna pažnja posvećena je stanju u zemljama Zapadnog Balkana (putem nacionalnih izvješća) i statusu posebice ranjivih skupina poput djece i Roma. Opća uprava za zapošljavanje, socijalna pitanja i jednake mogućnosti

---

<sup>10</sup> <http://www.erisee.org/node/12> (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

<sup>11</sup> <http://www.taskforcehumancapital.info/> (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

<sup>12</sup> <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

<sup>13</sup> [www.erisee.org](http://www.erisee.org) (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

<sup>14</sup> Ovo se posebice odnosi na Kosovo (UNSCRS 1244) i Srbiju budući da Srbija još uvijek nije priznala neovisnost Kosova (UNSCR1244).

<sup>15</sup> 19. prosinca 2009. ukinut je vizni režim Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji, dok je u Albaniji, BiH i Kosovu (UNSCR 1244) još uvijek na snazi

<sup>16</sup> Priopćenje EK Europskom parlamentu: Strategija proširenja I glavni izazovi 2008.–2009. dostupno 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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>17</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm) (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

naručila je izradu cijelog niza neovisnih izvješća koja su dovršena u kolovozu 2008. i objedinjena u zajedničkom izvješću Socijalna zaštita i socijalna inkluzija na Zapadnom Balkanu<sup>18</sup>, objavljenom u siječnju 2009. Izvešće donosi statističke podatke i temeljite informacije o političkim, gospodarskim i demografskim kretanjima, uključujući i djelovanje tržišta rada, posebice vezano uz analizirane obrazovne programe, financiranje sustava socijalne skrbi, dostupnost i pristup istom, opće životne uvjete i skupine ugrožene siromaštvom i socijalnom isključenošću, uređenost zdravstvenog i mirovinskog sustava.

Obuhvaćene zemlje potpisnice su velikog broja međunarodnih normativnih dokumenata, poput: *Okvirne konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina Vijeća Europe*<sup>19</sup>, koju su ratificirale sve zemlje osim Kosova<sup>20</sup>; revidirane *Europske socijalne povelje*<sup>21</sup>; *Europske konvencije o ljudskim pravima*<sup>22</sup>; *Konvencije o pravima djece*<sup>23</sup>; UNESCO<sup>24</sup>; i *UN-ove Konvencije o pravima osoba s invaliditetom*<sup>25</sup>.

Nadalje, uključene zemlje također sudjeluju u Desetljeću inkluzije Roma 2005.–2015., kojim je do 1. srpnja 2009. predsjedala Srbija nakon čega je predsjedanje preuzela Slovačka.

No, kao što ukazuju i povremeni etnički motivirani ispadi i nasilje, proći će još mnogo vremena i mukotrpnog rada svih socijalnih aktera kako bi se postigla dugoročna stabilnost i mir.

S tim na umu, pitanje na koje posebno treba obratiti pažnju je sve veća razina siromaštva i značajne razlike u razvoju među zemljama. Jedan od ključnih čimbenika siromaštva

---

<sup>18</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/docs/social\\_inclusion/2008/wb\\_synthesis\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf) (pristup stranici 17. prosinca 2009.)

<sup>19</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>20</sup> Albanija 1999., BiH 2000., Hrvatska 1997., Makedonija 1997., Crna Gora 2001., Srbija 2001.

<sup>21</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>22</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>23</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>24</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>25</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

(prvenstveno uzrok, ali i posljedica) je niska razina obrazovanja stanovništva koja je naglašenija kod pripadnika pojedinih manjina.

‘PROCJENE SIROMAŠTVA I RANJIVOSTI POKAZUJU DA JE ETNIČKA PRIPADNOST JEDAN OD KLJUČNIH ČIMBENIKA RAZVOJA SIROMAŠTVA...(POSTOJE)VELIKE RAZLIKE U DOSTUPNOSTI OBRAZOVANJA’<sup>26</sup>

Ova otkrića u osnovi ponavljaju ona do kojih su došle ostale međunarodne ili međuvladine organizacije, poput Svjetske banke<sup>27</sup> i UNDP-a<sup>28</sup>, da je etnička pripadnost čimbenik koji ograničava pristup obrazovanju i s kojom se, uzevši u obzir politički kontekst, posebice teško boriti. Vezano uz to, izvješća dodatno podcrtavaju još složeniju situaciju Roma, manjine prisutne u svim uključenim zemljama, koja se suočava s mnogobrojnim i dugotrajnim poteškoćama. Važno je naglasiti da je problem siromaštva i socijalne isključenosti sveeuropski problem, što dodatno podržava i činjenica da je EU 2010. proglasila godinom borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti.<sup>29</sup>

Time dolazimo do pitanja prepreka pristupu kvalitetnom obrazovanju. Te prepreke mogu biti financijske, institucionalne, proceduralne, strukturne i sociološko-kulturalne te političke prirode (jedna od mogućih podjela osmišljenih u ovoj studiji kako bi se u obzir uzele specifičnosti regije).

Financijske prepreke uključuju nedostatna sredstva (obitelji učenika i studenta, ili samih studenata) za pristup određenim obrazovnim razinama (primjerice, visokoobrazovnim programima koji naplaćuju školarinu), za kupnju materijala i sredstava potrebnih za kvalitetno učenje (od knjiga i računala do prikladnih prostora za neometano učenje), nedostatka sredstava za život tijekom obrazovanja (zbog čega su mnogi studenti prisiljeni raditi tijekom studija ili u potpunosti odustati od njega) itd.

---

<sup>26</sup> ETF (2007.) Socijalna inkluzija etničkih skupina putem obrazovanja i osposobljavanja: elementi dobre prakse, sažetak

<sup>27</sup> Sažetak Strategije Svjetske banke za smanjenje siromaštva u zemljama Zapadnog Balkana iz 2007.

<sup>28</sup> UNDP (2004.) Faces of poverty, faces of hope.

<sup>29</sup> Članak 11 ODLUKE br. 1098/2008/EC Europskog parlamenta i vijeća od 22. listopada 2008. o Europskoj godini borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (2010.).

Institucionalne i proceduralne prepreke mogu uključivati izričito praćenje, odnosno izričita pravila koja sprječavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost među različitim razinama i ustanovama, ali i određene prepreke koje nisu tako jasne već proizlaze iz određenih procedura prelaska s jedne razine obrazovanja na sljedeću.

Strukturne prepreke odnose se na poteškoće sa slabim institucionalnim mrežama (npr. ograničene ili nikakve mogućnosti u ruralnim, slabo razvijenim područjima), probleme sa školskim prijevozom, ali i neprikladnom ili nepostojećom infrastrukturuom za učenike i studente s posebnim potrebama (npr. nastavna pomagala prilagođena učenicima s oštećenjima sluha ili vida). Sociološko-kulturalne i lingvističke prepreke uključuju specifične procedure za upis, napredovanje i završavanje koje ne uvažavaju individualne razlike u socijalno-ekonomskom i/ili kulturno-lingvističkom podrijetlu. To može rezultirati segregacijskim postupcima, kao primjerice kod predškolskog testiranja djece koje podrazumijeva da djeca dovoljno dobro znaju službeni jezik zemlje čime diskriminira djecu pripadnike manjine koji možda nemaju potrebne vještine. Političke prepreke su uglavnom rezultat ne toliko diskriminirajućih aktivnosti, već propusta u određenim akcijama. Ovaj očiti nedostatak ne umanjuje učinak političke inercije i nedostatak fokusa na konstruktivnu zakonsku i pravnu potporu inkluzivnom obrazovanju u mnogim zemljama uključenima u studiju. Centraliziranost i utjecaj tog političkog zanemarivanja potiču isključenost na svim razinama društva koju je iznimno teško riješiti budući da zahtijeva demokratsko-društveni pritisak, suradnju među javnim sektorima (zdravstvenom i socijalnom skrbi i obrazovanjem) te međunarodni pritisak iz EU-a i šire.

Uzevši u obzir različite prepreke i multiplicirajući učinak koji mogu imati, očito je da holistički pristup kvalitetnom obrazovanju ključan za skupine suočene sa složenim poteškoćama, poput: (1) izbjeglica i interno dislociranih osoba, čiji problem integriranja sustav jednostavno ne prepoznaje zbog izmjena u statusu osobe (npr. neke osobe postaju stanovnici zemlje domaćina), koncentracije izbjeglica u „zbirnim centrima“ daleko od očiju javnosti, itd.; i (2) Roma koji prolaze kroz dugotrajne i višestruke poteškoće, suočeni su s duboko ukorijenjenim predrasudama te su posvuda manjina. Nadalje, snažan učinak nedostatka obrazovanja na siromaštvo dodatno je pogoršan „lošim

mogućnostima zapošljavanja za sociološki i ekonomski ranjive etničke skupine<sup>30</sup>, posebice za mlade osobe koje su možda mogle izbjeći siromaštvo da su im na vrijeme ponuđene odgovarajuće prilike za obrazovanje i zapošljavanje. Treba naglasiti da, osim samog smanjenja siromaštva, obrazovanje<sup>31</sup> donosi i mnogo drugih, nefinancijskih koristi društvu poput smanjenja kriminala i nasilja, demokratizacije, poboljšanog javnog zdravlja, političke stabilnosti i poštivanja ljudskih prava. Ipak, ništa od toga se ne može ostvariti ukoliko se ne osigura sljedeće: obrazovni sustav dostupan svima te ustrojen da promiče određene vrijednosti (npr. međukulturalni dijalog) i pravičnost u svojim ishodima učenja. Naposljetku, važno je istaknuti da su **inkluzivno obrazovanje i osposobljavanje važni, ali ne i jedini elementi društvene inkluzije**. Potrebne su dodatne mjere u ostalim javnim sektorima (prvenstveno sektoru zdravstva i socijalne skrbi) kojima će se podržati mjere u obrazovanju.

## 2.2 Obrazovni kontekst - Obrazovanje kao alat za demokratizaciju, stabilizaciju, inkluziju i promicanje tolerancije i međukulturalnog razumijevanja

Sve zemlje sudionice studije su u sklopu svoje cjelokupne političke i ekonomske tranzicije i procesu pristupanja EU-u započele s dubinskim reformama svojih obrazovnih sustava. U nekim slučajevima, te su reforme potaknuli (i još ih potiču) EU i međunarodni trendovi i procesi (npr. Bolonjski proces u visokom obrazovanju, Kopenhaški proces za strukovno obrazovanje) ili međunarodni fokus na određena pitanja (npr. Desetljeće Roma), što su pratile i donacije sredstava za provođenje aktivnosti u sklopu tih procesa. Zemlje su također prošle kroz procese osmišljavanja politika i strategija, izmjena obrazovnog zakonodavstva, što je u pojedinim slučajevima slijedilo i reforma instrumenata za provedbu politike (npr. financijskih mehanizama). Ovim razvojima prethodile su, ili su se

---

<sup>30</sup> ETF (2007.) Socijalna inkluzija etničkih skupina putem obrazovanja i osposobljavanja: elementi dobre prakse, sažetak

<sup>31</sup> OECD (2007.) Razumijevanje socijalnih ishoda učenja, Pariz: OECD

odvijale paralelno s njima, snažne aktivnosti lokalnih i nacionalnih NVO-a te regionalnih mreža stručnjaka.

Dok je prošla vremena karakterizirao značajan nedostatak informacija te vjerodostojnih i usporedivih podataka o obrazovanju, situacija je danas donekle bolja, i to zahvaljujući širokom rasponu materijala proizašlih iz regionalnih ili nacionalnih studija i projekata, procjena međunarodnih i međuvladinih organizacija, nacionalnih izvješća i sl. U regiji se provodi, ili su već provedeni, veliki broj projekata i aktivnosti koji su u većoj ili manjoj mjeri dotakli i pitanje socijalne inkluzije i obrazovanja, među ostalima i projekt Unapređivanja obrazovne inkluzije i kvalitete u jugoistočnoj Europi, koji provodi Obrazovna mreža jugoistočne Europe.<sup>32</sup> Rad instituta Otvoreno društvo u regiji putem potpora civilnom društvu i analitičkih izvješća, posebice praćenja obrazovanja romske populacije, kao i rad Romske obrazovne zaklade (REF)<sup>33</sup> pružanjem izravnih potpora u obliku školarina Romima i jačanja kapaciteta doprinijeli su razvoju inkluzivne politike i inkluzivnog društva. Također, nedavno je provedeno nekoliko projekata usmjerenih na obrazovanje nastavnika poput Unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnog osoblja i nastavnih praksi u zemljama jugoistočne Europe<sup>34</sup> i Regionalnog usklađivanja programa obrazovanja nastavnika<sup>35</sup>.

Takve regionalne aktivnosti oslanjaju se (ili bi barem trebale uzeti u obzir) rad nekoliko međunarodnih ili međuvladinih organizacija u tom području, poput:

- OECD-a, prvenstveno analiza i preporuka sadržanih u: *Understanding the Social Outcomes of Learning* (2007); *No More Failures – Ten Steps to Equity in Education* (2007.) (sadrži 10 preporučenih koraka vezanih uz strukture, prakse i resurse u obrazovanju); *Teachers' Matter – Attracting, developing and retaining effective*

---

<sup>32</sup> <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>33</sup> [www.romaeducationfund.hu](http://www.romaeducationfund.hu) (pristup stranici 24. prosinca 2009.)

<sup>34</sup> <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>35</sup> Završna publikacija dostupna na [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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

*teachers* (2005.), koji naglašava važnost obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika i potrebu njegove što veće fleksibilnosti i usklađenosti s potrebama škola i učenika; projekt *Teacher Education for Diversity* (Obrazovanje nastavnika za raznolikost) 2008.–2010.<sup>36</sup> – aktualni projekt usmjeren na zajedničke izazove i rješenja u OECD zemljama vezano uz izobrazbu nastavnika u skladu sa sve većom kulturnom raznolikošću društava; TALIS – međunarodno istraživanje učenja i poučavanja koje provodi OECD<sup>37</sup>, posebice u najnovijem izvješću „Izgradnja učinkovitih sredina za učenje i poučavanje: prvi rezultati TALIS-a“<sup>38</sup>, usmjerenom na stručni razvoj nastavnika, njihova uvjerenja, stavove i prakse, procjenu i evaluaciju rada nastavnika te upravljanje školom. U sklopu projekta anketirano je više od 70 000 nastavnika iz 23 zemlje.

- ETF–a, ponajviše kroz već spomenuti rad na Socijalnoj inkluziji etničkih skupina putem obrazovanja i osposobljavanja: elementi dobre prakse (2007.) te radu EURAC–a za ETF na *Access to Education, Training and Employment of Ethnic Minorities in the Western Balkans (Pristup obrazovanju, osposobljavanju i zapošljavanju etničkih manjina na Zapadnom Balkanu)* (2006.)<sup>39</sup>, u kojem su utvrđena tri različita modela pristupa obrazovanju manjina i upotrebi jezika manjina u obrazovanju<sup>40</sup>;

---

<sup>36</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>37</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>38</sup> <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>39</sup> <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>40</sup> (1) Cijeli kurikulum se predaje na jeziku manjine, najčešće u zasebnim školama ili razredima, što vodi do segregacije. (2) Cjelokupni “redovni” kurikulum se predaje na službenom jeziku, dok pripadnici manjina mogu pohađati dodatnu nastavu svog materinskog jezika čime se povećava njihovo već visoko radno opeterećenje i mogućnost segregacije. (3) Treći model je dvojezična nastava u kojoj se paralelno koriste jezik manjine i službeni jezik, s različitim učinkom i uspjehom. Takav model rijetko se koristi u zemljama uključenima u studiju.



- Vijeća Europe, kroz njegov fokus na međukulturalni dijalog<sup>41</sup>; jezike manjina, posebice Europsku povelju o regionalnim jezicima ili jezicima manjina<sup>42</sup>; demokratskom obrazovanju građana<sup>43</sup> (u sklopu kojeg su razvijene mnoge preporuke, studije i alati); obrazovanju Roma<sup>44</sup>, uključujući cijeli niz aktivnosti i preporuka, među ostalim i preporuku Vijeća ministara zemljama članicama o obrazovanju romske djece u Europi<sup>45</sup>, te publikaciju *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* (2009)<sup>46</sup>, čiji je fokus na 15 temeljnih vještina potrebnih za aktivno uvođenje demokratskog građanstva i ljudskih prava u razrede, škole i širu zajednicu;
- EURYDICE, ključni izvor podataka o obrazovanju u Europi, također objavljuje tematske studije poput: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children* (2009.)<sup>47</sup>, *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*<sup>48</sup> (2009.), *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*<sup>49</sup> (2008.) i *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*<sup>50</sup> (2007.);

---

<sup>41</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>42</sup> <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>43</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>44</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>45</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>46</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>47</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>48</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>49</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

<sup>50</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

- UNESCO, posebice njegove Smjernice za inkluzivnu politiku u obrazovanju<sup>51</sup> koje predstavljaju pregled razvoja ostvarenog u području inkluzivnog obrazovanja (uključujući opsežan popis međunarodnih konvencija i deklaracija), obrađuju pitanje inkluzije i kvalitete u obrazovanju, razvoja inkluzivnih kurikuluma, uloge onih koji donose politike i, najvažnije za ovu studije, uloge nastavnika; kao i
- rad u klasterima usmjerenima na razmjenu iskustava nastavnika u sklopu *Knowledge System for Lifelong Learning*<sup>52</sup>.

Kao što je iznad opisano, veliki broj međunarodnih aktivnosti, analiza, razvoja politika i zakonskih izmjena bio je usmjeren na pitanja koja nameću potrebu za snažnim fokusom na kompetencije nastavnika. Razloga tome je nekoliko:

- Kao što je prije navedeno, reforma obrazovnih sustava u skladu s idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama obuhvaćenim studijom ide od razine sustava prema dolje. Zakoni i strategije su usvojeni, u mnogim slučajevima osmišljeni su i provedbeni mehanizmi, izrađeni su i usvojeni novi kurikulumi za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Fokus reforme postepeno se prebacuje na aktivnosti i procese unutar škole, odnosno razreda: između stvarnih učenika i njihovih nastavnika. Promjene prema inkluzivnom obrazovanju neće biti moguće ako ključni akteri – nastavnici – ne budu imali potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju te podršku okoline.
- Imajući na umu gospodarsko stanje analiziranih zemalja, globalnu gospodarsku krizu i povećani pritisak javnih sektora, među kojima je i obrazovanje, na državni proračun, ne može se očekivati da će provođenje reformi biti praćeno izdvajanjem dodatnih sredstava koji se mogu koristiti za poboljšanje obrazovne infrastrukture, pogotovo u smislu povećanja pristupnosti škola i obrazovnih ustanova svim učenicima, proširenja mreža škola kako bi se uključili učenici iz udaljenih područja i razvijanja nastavnih materijala koji će odgovarati potrebama i sposobnostima svih

---

<sup>51</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (pristup stranici 24. kolovoza 2009.)

<sup>52</sup> <http://www.ksll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

učenika. Ovo znači da se potrebne reforme obrazovanja moraju još više oslanjati na motivirane i stručne nastavnike koji će biti sposobni udovoljiti zahtjevima učenika i zajednice, usvojiti nove pristupe poučavanja djece iz različitih sredina te biti voljni aktivno sudjelovati u razvoju novog kurikuluma, strateških dokumenata i instrumenata.

Unatoč snažnom europskom i međunarodnom fokusu na obrazovanje nastavnike kroz, primjerice, rad EU-a, OECD-a i Vijeća Europe, regija i dalje zaostaje po pitanjima relevantnih analiza kompetencija potrebnih za učinkovitu, uspješnu i inkluzivnu nastavu. U zemljama studije su dosad provedena dva projekta usmjerena na obrazovanje nastavnika. Prvi je već spomenuti projekt *Enhancing the Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning Practices in SEE countries (Unapređivanje stručnog usavršavanja nastavnika i nastavnih praksi u zemljama jugoistočne Europe)*, tijekom kojeg je posebni fokus stavljen na nedostatnu pripremu nastavnika za praktičnu nastavu. Nastavnici u zemljama JI Europe tijekom svog školovanja prime dovoljnu količinu teorijskog znanja o određenom predmetu, ali količina praktične nastave u stvarnim sredinama izuzetno je mala. Stoga je jedna od ključnih preporuka ovog projekta bila usmjeriti studijske programe za nastavnike na kompetencije bitne za stvarno prakticiranje nastave u određenoj sredini.

Uprava ta preporuka bila je pokretačem rada u sklopu projekta *Regional Tuning of Teacher Education Curricula (Regionalno usklađivanje studijskih programa za nastavnike)*<sup>53</sup>. Tijekom projekta utvrđene je nepodudaranje kompetencija koje nastavnici stječu tijekom školovanja i onih koje su im potrebne za rad. Vezano uz pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ohrabrujuće je što su sami nastavnici kompetencije vezane uz predanost jednakosti, podršci svim učenicima i promicanju tolerancije proglasili najvažnijima. Ipak, pregled primjera studijskih programa za nastavnike pokazuje kako je stvarna zastupljenost tih kompetencija slaba ili nepostojeća. Ta otkrića govore kako su

---

<sup>53</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) (pristup stranici 7. kolovoza 2009.)

nastavnici svjesni potrebe za dodatnim znanjima i vještinama, ali nažalost, programi školovanja ne prate te potrebe.

Projekt Tuning je također ukazao da kompetencije značajne za nastavnikovo sudjelovanje u razvoju obrazovnog sustava, matične ustanove ili suradnje sa zajednicom nisu ocijenjene posebno bitnima. To je jedan od najvećih izazova prilikom promicanja praksi inkluzivnog obrazovanja. Osim razvoja kompetencija potrebnih za inkluzivnu nastavu, strategije i programi obrazovanja nastavnika moraju sadržavati elementi jačanja kapaciteta nastavnika za rješavanje problema koji proizlaze iz izvannastavnih i izvanškolskih čimbenika.

Činjenica da se sudjelovanju nastavnika u raspravama vezanim uz razvoj sustava ne pridaje velika važnost također ukazuje na značajan nedostatak profesionalnog angažmana nastavnika, u vidu aktivnih sindikata nastavnika ili drugih oblika stručnih udruženja nastavnika. Dok su sindikati u regiji prilično glasni i aktivni kad se govori o pravim radnika općenito, kad se radi o njihovoj stručnosti vezano uz reformu obrazovanja, obrazovanje nastavnika i inkluzivno obrazovanje uglavnom se drže po strani.

Nadalje, nedostatak standarda u studijskim programima obrazovanja nastavnika, kao i rascjepkana organizacija tih programa (odgojitelji, učitelji i nastavnici/profesori<sup>54</sup>), predstavlja sistemsku prepreku relevantnom i učinkovitom obrazovanju nastavnika. Rascjepkana organizacija sprječava snažniji fokus na pedagoško i didaktičko obrazovanje nastavnika i razvoj multidisciplinarnog fokusa na obrazovanje općenito, kao i specifično istraživanje obrazovanja. Zaključno, situacija u regiji donekle odražava situaciju zemalja

---

<sup>54</sup> U regionalnom kontekstu, razredni nastavnici (učitelji) su oni u nižim razredima osnovne škole (1.–4.) i oni predaju cjelokupno gradivo tih razreda. Školuju se na učiteljskim fakultetima ili akademijama. Predmetni nastavnici su se specijalizirali za pojedine predmete (matematiku, biologiju, povijest itd.), uglavnom se školuju na zasebnim fakultetima (Filozofski fakultet, Prirodoslovno–matematički fakultet) te im najčešće nedostaje pedagoških i didaktičkih znanja, kao i praktičnog iskustva. Odgajatelji se u većini zemalja studije školuju u zasebnim ustanovama, nevezanim uz gore opisane visokoobrazovne institucije.

izvan regije, a to je izazov vraćanja ugleda i statusa nastavničke struke<sup>55</sup>, i to po pogledu digniteta, plaće i položaja u društvu.

---

<sup>55</sup> Misli se na nastavnike, ravnatelje te sama načela struke.

### 3. NACRT ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA STUDIJE

#### 3.1 Ključni koncepti

U svrhu ove studije o mapiranju politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti istraživački tim usvojio je zajedničke definicije različitih ključnih koncepata korištenih u studiji. Definicije se temelje na akademskim istraživanjima u određenom području te su odabrane kako bi odražavale zajedničko razumijevanje koncepata do kojih su došli istraživači i ETF. Namjera izvješća nije nametnuti te definicije kao norme za istraživanje inkluzivnog obrazovanja ili obrazovanja nastavnika, već ih koristiti kako bi se olakšalo razumijevanje zaključaka istraživanja.

##### 3.1.1 Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje predmetom je mnogih istraživanja te donosi mnoštvo izazova u osmišljavanju politika i provedbenim procesima. Konceptualizacije inkluzivnog obrazovanja kreću se od uskih razmišljanja da je inkluzivno obrazovanje „pokušaj obrazovanja osoba s intelektualnim teškoćama njihovom što boljom integracijom u redovite obrazovne programe“, (Michailakis & Reich, 2009.) do širih definicija poput one da je inkluzivno obrazovanje „vodeće načelo za ostvarenje Obrazovanja za sve (EFA) – odnosno obrazovnih sustava koji koriste raznolikost kako bi izgradili pravednija i demokratičnija društva“ (Acedo, 2008.).

Inkluzivno obrazovanje se u ovoj studiji podrazumijeva kao proces kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojima se poboljšavaju jednake mogućnosti. Kroz taj proces škole izgrađuju svoje kapacitete prihvaćanja svih učenika iz zajednice koji žele pohađati nastavu te smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi (Sebba & Sachdev, 1997.; Booth and Ainscow, 1998.; Peček *et al.*, 2006.). Stoga, inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene ranjive skupine. U ovom

širem smislu inkluzija je proces povećanja sudjelovanja i smanjenja isključenosti, pri čemu sudjelovanje podrazumijeva priznavanje, prihvaćanje i poštivanje, kao i inkluziju u obrazovne procese i društvene aktivnosti na način koji pojedincu omogućava razvijanje osjećaja pripadnosti društvu.

Nastavnici kao dio obrazovnog sustava također imaju široku stručnu ulogu koja nadilazi njihov učinak u školama te se širi na cijelu lokalnu zajednicu. Proces decentralizacije obrazovnih sustava na Zapadnom Balkanu znače povećanu autonomiju škola, što može dovesti i do aktivnijeg sudjelovanja nastavnika u donošenju bitnih odluka na temelju širih analiza socioloških i kulturnih uloga obrazovanja. Liston and Zeichner (1990.) tvrde da se takva analiza mora usmjeriti ne samo na implicitni socijalni i kulturni okvir, već i na institucionalna obilježja nastavnih procesa. Nastavnici, profesori i drugi stručnjaci u obrazovnom sektoru moraju biti sposobni analizirati i mijenjati specifične institucionalne aranžmane i radne uvjete, posebice one koji bi mogli ometati njihove namjere. (Liston & Zeichner 1990., 5).

### **3.1.2 Kompetencije nastavnika za inkluziju**

S obzirom na kompetencije relevantne za inkluziju, veliki broj autora, između ostalih Michailakis i Reich (2009.), tvrdi da prilikom rada s djecom s posebnim potrebama značajan dio gradiva treba pripremiti na odgovarajući način. To može uključivati razumijevanje sociološko-kulturalnih čimbenika koji stvaraju individualne razlike, ili stručno znanje o teškoćama i obrazovnim potrebama djece, poznavanje obrazovnih i društvenih pitanja koja mogu utjecati na učenje djece i sl. Neki autori, primjerice Florian and Rouse (2009.), ističu kako inkluzija ne podrazumijeva samo djecu s posebnim potrebama te da stoga kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje trebaju uključivati vještine relevantne za poboljšanje učenja i poučavanja, uključujući i sposobnost nastavnika da umanju prepreke obrazovanju i sudjelovanju. Prema ovom stajalištu, nastavničke kompetencije za inkluziju trebaju uključivati svestranu pedagogiju koja će prepoznati da odluke na kojima se temelji poučavanje moraju uključivati individualna obilježja djece, procese učenja koji se odvijaju izvan škole, prijašnje

obrazovanje učenika te individualna i kulturološka iskustva i interese (Florian & Rouse, 2009.).

Ova studija počiva na širem stajalištu po kojem su kompetencije integrirani skup znanja, vještina i karakteristika (Pretpostavka 1, Dodatak 4). Čak i iznimno opsežna obrada svih bitnih tema teško može obuhvatiti sve potencijalne teškoće s kojima se nastavnici mogu susresti u svom radu. Ključno za razvoj nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje sudjelovanja i učenja sve djece u razredu. Kako bi to postigli, nastavnici moraju razviti kompetencije koje uključuju znanje, vještine i karakteristike za jednakopravno poučavanje i promicanje obrazovanja svih učenika. Nadalje, nastavnici moraju biti sposobni potražiti i koristiti pomoć drugih aktera – vrijednih resursa u inkluzivnom obrazovanju, pomoćnog osoblja, roditelja, zajednice, školske uprave i drugih. Stoga procesi obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika moraju biti usklađeni s pristupima inkluzivnog obrazovanja kako bi nastavnicima omogućili da izgrade kapacitete potrebne za raznolike nastavne procese.

### 3.1.3 Priprema nastavnika

Obrazovanje nastavnika u zemljama zapadnog Balkana (i drugdje) često pretpostavlja da su škole monoetničke ustanove s homogenim razredima. Sve ja izraženija potreba što bolje pripreme nastavnika kako bi mogli prepoznati, vrednovati i raditi s raznolikošću, kao i rješavati probleme diskriminacije i nedostataka u obrazovanju te raditi s učenicima i roditeljima iz različitih ekonomskih, socijalnih i kulturalnih okruženja. Ova studija istražuje u kolikoj su mjeri takvi inkluzivni pristupi uopće ugrađeni u postojeće politike i prakse u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju nastavnika u obuhvaćenim zemljama.

*Pod politikama* u ovoj studiji podrazumijevamo službene, vladine politike, propise i zakone, kao i njihovu provedbu od strane različitih ključnih dionika.

*Obrazovanje nastavnika* odnosi se na obrazovne programe koje student mora završiti da bi dobio titulu nastavnika. To mogu biti studijski programi osmišljeni baš za buduće učitelje/nastavnike (učiteljske akademije) te studijski programi koji obrađuju područje koje je ujedno i školski predmet te mogu i ne moraju imati pedagoško–metodološke



komponente. Priprema nastavnika temeljena na kompetencijama za inkluziju u stvarnim je kontekstima raznolikosti povezana s reformom visokog obrazovanja u zemljama Zapadnog Balkana, prvenstveno unutar okvira Bolonjskog procesa.

*Stručno usavršavanje nastavnika* označava edukacije i osposobljavanje kroz koje prolaze nastavnici osnovnih i srednjih škola, kako bi poboljšali svoja stručna znanja, vještine i stavove te slijedom toga što učinkovitije obrazovali djecu u kontekstima socijalne i kulturološke raznolikosti.

## 3.2 Istraživačka pitanja i nacrt studije

Nacrt istraživanja slijedi gore opisane ključne koncepte i pretpostavke usvojene u svrhu studije, temeljen na opširnoj analizi literature, kako je predstavljeno u Dodatku 4. Ispod donosimo opis istraživačkih pitanja i njihovu razradu u ovoj studiji.

Kako bi se ostvarili ciljevi studije, odnosno (1) analizirale politike i prakse obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika na razini zemlje te (2) utvrdila pitanja, izazovi i dobre prakse vezane uz vještine i kompetencije nastavnika potrebne za inkluzivnu nastavu u osnovnim i srednjim školama, nastojalo se odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Koje nastavničke kompetencije su potrebne za inkluzivnu nastavu u sociološki i kulturološki raznolikim situacijama?
2. Kakvo je trenutačno stanje po pitanju ulaznih informacija, procesa i ishoda a) fakultetskog obrazovanja nastavnika b) profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivnu nastavu?
3. Kako se situacija po pitanju a) fakultetskog obrazovanja, b) profesionalnog usavršavanja za inkluzivnu nastavu može poboljšati?

### 3.2.1 Istraživačko pitanje1: Kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje

Rješavanje prvog istraživačkog pitanja o kompetencijama nastavnika relevantnima za inkluzivno obrazovanje temelji se na razumijevanju kompetencija kao mješavine znanja, vještina i dispozicija (vidjeti Pretpostavku 1 u Dodatku 4) i vjerovanju da su sami nastavnici i drugi obrazovni stručnjaci važan izvor informacija o važnosti kompetencija

relevantnih za inkluzivne prakse u situacijama kulturalne i socijalne raznolikosti (vidjeti Pretpostavku 2 u Dodatku 4). Stoga ovo izvješće proučava u kolikoj su mjeri u odgovorima sudionika istraživanja prikupljenima tijekom studije prisutne međunarodno priznate kompetencije za inkluziju.

U ovu je svrhu razvijen instrument koji je trebao poslužiti kao početna točka za rasprave s nastavnicima u fokusnim skupinama. Tablica kompetencija za inkluziju (vidjeti Dodatak 3) razvijena je korištenjem relevantnih stavki iz ranije provedenog projekta Usklađivanje obrazovanja nastavnika na Zapadnom Balkanu, ključnih europskih dokumenata i međunarodnih istraživanja. Ona je, stoga, mješavina teorijskih pretpostavki i formulacija osmišljenih u regionalnom kontekstu. Tablica je u radu s fokusnim skupinama korištena kao početna lista za vođenje rasprava o tome kako spomenute formulacije prevesti u dnevne aktivnosti nastavnika, kompetencijama koje nastavnici trebaju razviti i najboljim načinima kako to napraviti, i tome slično.

Važno je primijetiti da su informacije prikupljene u fokusnim skupinama korištene kritički kako bi se poboljšalo razumijevanje nastavničkog poimanja kompetencija za inkluziju u odnosu na teorijski utemeljene ideale te prikupilo informacije relevantne za kontekst. Nadopunjene su informacijama prikupljenima od ostalih ključnih dionika poput profesora na učiteljskim akademijama, ravnateljima škola i pomoćnog osoblja, članova zajednice i predstavnika roditelja.

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

Prikupljanje odgovora na drugo pitanje o aktualnim načinima pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje tijekom fakultetskog školovanja i stručnog usavršavanja započelo je iz perspektive općeg pluralizma i jednakih mogućnosti (vidjeti Pretpostavku 3 u Dodatku 4) te u obzir uzima važnost konteksta za razvoj inkluzivnih obilježja (vidjeti Pretpostavku 4 u Dodatku 4). To znači da je kad se govori o trenutačnim oblicima pripreme nastavnika bitno vidjeti u kolikoj mjeri svi *inputi*, procesi i ishodi sadrže elemente bitne za inkluziju (npr. individualizirane pristupe učenju) te vidjeti kolika se pažnja posvećuje pitanjima važnima za rad sa studentima kojima prijete isključenje. Stoga ovo izvješće analizira postojeće politike i prakse pripreme nastavnika s namjerom utvrđivanja razine do koje su mjere bitne za socijalnu inkluziju ugrađene u sva mjerila

važna za inkluzivno obrazovanje, a posebice pripremu nastavnika (također, sadrže li postojeće politike i prakse implicitne prepreke inkluzivnom obrazovanju) te sadrže li one afirmativni fokus na skupine koje su već duže razdoblje marginalizirane u regiji.

Mapiranje politika uključenih u prikupljanje informacija o općem kontekstu pripreme nastavnika za inkluziju (npr. politike o inkluziji potencijalno ugroženih skupina u obrazovni sustav, opće odrednice za pripremu nastavnika i sl.) i politika i propisa koji se specifično odnose na pripremu nastavnika za inkluziju (npr. odredbe koje se tiču inkluzije, a koje navode specifične uvjete za bavljenje nastavničkim poslom, nastavničke standarde, dobivanje licence i sl.).

Mapiranje praksi predstavljenih u ovom izvješću uključuje pregled programa pripreme i usavršavanja nastavnika, tijekom fakulteta i rada u struci. Pregled je izrađen na temelju *online* ankete, sistematizacije podataka te pomoću fokusnih skupina i razgovora s relevantnim dionicima. Slično kao i u mapiranju politika, i ovdje se pretraživalo relevantne izvore podataka (npr. kataloge studijskih programa, postojeće sekundarne izvore relevantnih informacija o fakultetskom obrazovanju nastavnika i programima stručnog usavršavanja koje provode različite udruge, kao i utvrđivanje ostalih oblika kontinuiranog i ponekad informalnog usavršavanja, poput učenja kroz umrežavanje, razmjenu iskustava i sl.). Oblici su uobličeni u tablicu na temelju koje se su prikupljali podaci diljem zemlje.

Osmišljena je *online* anketa kako bi se prikupili podaci o fakultetskim programima za nastavnike. S obzirom da se htjelo utvrditi karakteristike programa koje potiču razvoj kompetencija za inkluzivnu nastavu (Pretpostavke 5 i 6 u Dodatku 4), anketa je sadržavala pitanja o predmetnim cjelinama, praktičnim iskustvima, mogućnostima interakcije s obiteljima, kritičkog osvrta, rasprave i dijaloga te uvjerenjima o samoj prirodi znanja.

Zajedno s podacima prikupljenima sistematizacijom postojećih izvora i anketom, mapiranje politika i praksi nadopunjeno je kvalitativnim podacima prikupljenima tijekom individualnih i skupnih intervjua te u fokusnim skupinama sastavljenima od metodičara, nastavnika, sveučilišnih profesora, ravnatelja škola, predstavnika zajednice, roditelja i sl. Tom je strategijom omogućen daljnji rad na pitanjima utvrđenima tijekom sistematizacije

i opsežni uvidi u razmišljanja različitih dionika o inkluzivnom obrazovanju i ulozi nastavnika u njemu.

### 3.2.3 Istraživačko pitanje 3: Kako unaprijediti pripremu nastavnika

Treće pitanje odnosi se metode poboljšanja obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika kako bi im se pomoglo da nastave razvijati kompetencije za inkluziju, te na mogućnost provedbe nacionalnog istraživanja u svrhu poboljšanja postojećih mjerila i politika (vidjeti Pretpostavku 7 u Dodatku 4). U okviru tog pitanja, izvješće na temelju informacija prikupljenih mapiranjem postojećih praksi i politika donosi prijedloge mogućih poboljšanja, imajući pri tom na umu kompetencije koje je međunarodna zajednica odredila kao standard, ali i prepreke koje proizlaze iz konteksta zemlje.

Na temelju otkrića terenskog rada i uredskog istraživanja, autori su uz pomoć uredničkog tima sastavljenog od regionalnih stručnjaka za inkluziju i obrazovanje nastavnika, sastavili preporuke namijenjene različitim dionicima. Preporuke su prvenstveno usmjerene na područja u kojima je moguć napredak po pitanju obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Ipak, preporuke, kao i samo izvješće, trebaju poslužiti samo kao podloga za širu raspravu o kompetencijama nastavnika u kontekstu sociološke i kulturološke raznolikosti.

Preporuke su grupirane prema njihovoj relevantnosti za pojedine dionike; stručnjake za izradu politika, ustanove za obrazovanje nastavnika te same nastavnike. Također, u studiji su izneseni primjeri najboljih inkluzivnih praksi, kao i mogućnosti njihove primjene diljem regije.

## 3.3 Istraživačka metodologija

Studija se uglavnom temelji na strategiji kvalitativnog istraživanja. Odabir takve strategije rezultirao je učinkovitijim mapiranjem politika i praksi jer je omogućio adresiranje specifičnih važnih pitanja o relevantnosti, neplaniranim učincima i djelovanjima politika i praksi. Kvalitativni pristup omogućio je veću raznolikost u odgovorima, kao i prilagodbe tijekom samog istraživanja u skladu s novim razvojem ili pitanjima. Pristupi korišteni tijekom studije pokazuju sve karakteristike kvalitetnog istraživanja kako ga opisuju Bogdan i Biklen (1982.), a kako je opisano ispod.

- Kvalitativno istraživanje prirodno je uspostavljeno kao izravan izvor podataka s istraživačem kao ključnim instrumentom.
- Kvalitativno je istraživanje opisno.
- Kvalitativni istraživači su usmjereni na proces, ne samo na ishode.
- Kvalitativni istraživači streme induktivnoj analizi podataka. Stoga, ne idu dalje s *a priori* pitanjima ili hipotezama koje treba testirati.
- Značenje, u smislu ispitanikovih perspektiva, razmišljanja, pretpostavki, stajališta, i sl., izraženo njihovim riječima, je glavno obilježje pristupa. Sve te karakteristike se mogu vidjeti u tehnikama prikupljanja podataka povezanima s kvalitativnim pristupom korištenim u studiji.
- Prikupljanje i kvalitativna analiza tekstova i dokumenata prikupljenih uredskim istraživanjem: uredsko istraživanje se fokusiralo na kritičku analizu nacionalnog zakonodavnog okvira, politike i strategije relevantne za studiju, kao i na postojeća izvješća i istraživanja na ovu temu u zemlji i regiji.
- Kvalitativno provođenje intervjua tijekom terenskog rada: odrađeni su polustrukturirani intervjui s upraviteljima škola, pedagozima i psiholozima, sveučilišnim profesorima, predstavnicima lokalnih vlasti i izvršne vlasti.
- Fokusne skupine tijekom terenskog rada: fokusne skupine s roditeljima, članovima zajednice, nastavnicima, studentima i školskim stručnim timovima.

### 3.3.1 Faza uredskog istraživanja

Uredsko istraživanje poslužilo je kao podloga za terensko istraživanje koje je uslijedilo. Temeljilo se na opsežnom pregledu suvremenih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju, posebice vezano uz uloge i kompetencije nastavnika potrebne za podupiranje uključenosti, politika EU-a, zakona i nacionalnih dokumenata. Ono je stoga pružilo ulazne informacije na temelju kojih su osmišljene misije za pojedinu zemlju i provedeno kvalitativno istraživanje. Uredsko istraživanje pokrilo je tri tematska područja:

- Analizu konteksta;

- Analizu politika i praksi za edukaciju nastavnika;
- Analizu politika i praksi za stručno usavršavanje nastavnika.

Namjera analize konteksta bila je objasniti cjelokupni mjerodavni i zakonodavni kontekst pripreme nastavnika i inkluzivnog obrazovanja. Fokus je bio na obrazovnom sustavu, ljudskim i pravima manjina te na inkluziji i ekskluziji u obrazovanju.

Analiza politika i praksi za pripremu nastavnika osmišljena je kako bi se prikupile informacije o zakonima i propisima koji reguliraju programe obrazovanja i pripreme nastavnika. Fokus je bio na kompetencijama za inkluzivno obrazovanje koje se stječu tijekom formalnog školovanja za nastavnike, organizaciji i vođenju studijskih programa, izgledu programa, sustavima mentorstva tijekom praktične nastave u školama, procesu zapošljavanja, profesionalnim standardima i sustavu napredovanja.

Analiza politika i praksi stručnog usavršavanja nastavnika u obzir je uzela opći položaj nastavničke struke u zemlji, uključujući proces zapošljavanja, profesionalnih standarda i proces napredovanja te regulaciju i provedbu programa stručnog usavršavanja relevantnih za razvoj nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Fokus je bio na opisivanju relevantnih praksi i broju programa usmjerenih na inkluzivno obrazovanje, uključujući informacije o pružateljima tih programa, njihovom sadržaju, profilu i broju polaznika dosad (gdje je to bilo moguće) te procedurama prijave za takve programe, kao i na drugim oblicima usavršavanja tijekom rada i sustavu poticanja nastavnika na sudjelovanje u programima usavršavanja, kako općenitima tako i onima usmjerenima na prakse inkluzivnog obrazovanja.

Uredsko istraživanje uključivalo je i pregled različitih primarnih izvora dokumenata, dok je sekundarnim izvorima pristupljeno kritički. Materijali obrađeni tijekom uredskog istraživanja bili su sljedeći:

- Relevantni zakonski i podzakonski akti;
- Nacionalne/vladine strategije usmjerene na inkluziju ili obrazovanje, s posebnim fokusom na ulogu nastavnika;
- Politike i propisi bitne za rad nastavnika;

- kataloge i slične opise studijskih programa za nastavnike;
- Sve relevantne analize koje su provele druge organizacije ili pojedinci (sekundarni izvori).

Uredsko istraživanje su članovi tima pojedine zemlje proveli tijekom kolovoza i rujna 2009. Velika većina relevantnih dokumenata analiziranih tijekom studije bila je dostupna putem interneta.

### 3.3.2 Faza terenskog istraživanja

Srž kvalitativnog istraživanja ove studije bilo je terensko istraživanje. Terensko istraživanje omogućilo je rasprave s nastavnicima u osnovnim i srednjim školama, sveučilišnim profesorima, ravnateljima škola, NVO aktivistima, uvid u postojeće programe i kretanja u školovanju i stručnom usavršavanju nastavnika vezano uz inkluzivno obrazovanje, kao i rasprave o specifičnim potrebama zemlje, preprekama i očekivanjima vezanima uz inkluzivno obrazovanje, posebice iz perspektive stručne izobrazbe nastavnika. Misija zemlje uključivala je cijeli niz različitih ciljnih skupina i prikladnih alata za ostvarenje zacrtanih ishoda. Misija zemlje usredotočila se na kontaktiranje s tri ključne ciljne skupine, a to su:

- sveučilišni profesori i predavači s učiteljskih akademija;
- nastavnici;
- roditelji i članovi zajednice.

Odabir institucija i početni kontakti sa školama, učiteljskim akademijama, lokalnim vlastima i mjerodavnima za donošenje odluka obavljani su u isto vrijeme kad i uredsko istraživanje. Terensko istraživanje trajalo je dva mjeseca (listopad i studeno 2009.).

Terensko istraživanje nadopunjeno je e-istraživanjem koje je obuhvatilo predavače s učiteljskih akademija, predmetne nastavnike i same studente – buduće nastavnike. Anketa je putem elektronske pošte poslana predavačima i profesorima s pet učiteljskih akademija diljem Hrvatske i predmetnim nastavnicima u pet osnovnih škola. Dodatno,



ravnatelji škola i voditelji odsjeka također su poticali sve sudionike da sudjeluju u istraživanju. Iako škole u Hrvatskoj imaju pristup internetu, a većina nastavnika koristi internet i kod kuće, odaziv na e-istraživanje bio je jako slab. No, to nije slučaj samo s Hrvatskom, već sa svim zemljama u kojima se provelo slično istraživanje.

Predavači s učiteljskih akademija su ispitivani kako bi se otkrilo:

- postoji li poseban smjer u studijskim programima koji pokriva kompetencije za inkluzivno obrazovanje;
- u kojoj su mjeri inkluzivne teme uklopljene u studijske programe;
- učinkovitost postojećih studijskih programa u razvijanju inkluzivnog obrazovanja iz perspektive nastavnika;
- koje kompetencije ispitanici smatraju potrebnima za inkluzivno obrazovanje.

Informacije relevantne za osmišljavanje studijskih programa za obrazovanje nastavnika prikupljene su od profesora, predavača, nastavnika i samih studenata. Po potrebi su obavljani i opsežni razgovori s iskusnim profesorima i predavačima kako bi se prikupila iscrpna mišljenja i viđenja gore opisanih pitanja relevantnih za obrazovanje nastavnika. U sklopu terenskog istraživanja uspostavljene su fokusne skupine s nastavnicima iz Hrvatske koji imaju iskustva s inkluzivnim obrazovanjem.

Važno je naglasiti da nekoliko škola u Hrvatskoj provodi modele inkluzivnog obrazovanja (osnovna škola „Ljudevit Gaj“ iz Osijeka; osnovna škola „Fran Krsto Frankopan“ iz Zagreba; Prva osnovna škola iz Vrbovca) koji prate standarde OECD-a koje su izradili stručnjaci za inkluzivno obrazovanje iz New Brunswicka u Kanadi (OECD, 1997.). Spomenute škole od 2007. imaju OECD certifikate što znači da su zadovoljile standarde za inkluzivne škole. Iako se ovi standardi primjenjuju u školama širom Hrvatske, a nastavnici i stručnjaci iz gore navedenih oglednih škola surađuju sa svojim kolegama iz ostalih škola, ogledne škole nisu bile među onima koje su sudjelovale u istraživanju.

Kako bi se dobio uvid u rad škola s raznolikom učeničkom strukturom, odabrano je pet osnovnih škola iz različitih dijelova Hrvatske. Neke škole su morale ishoditi službenu dozvolu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) za sudjelovanje u istraživanju.

Unatoč tome, sudionici u istraživanju bili su iznimno susretljivi i otvoreni za suradnju. Fokusne skupine sudionika odabrane su po načelu raznolikosti – spolne, dobne, nacionalne i profesionalne. Škole s fokusnim skupinama detaljno su opisane u odlomku 3.4 ove studije, a skupine su obuhvatile cijeli niz tema i pitanja relevantnih za inkluzivno obrazovanje. Skupine su istraživale:

- koje kompetencije sudionici smatraju potrebnima kako bi se postiglo inkluzivno obrazovanje;
- učinkovitost pripreme za inkluzivne prakse u obrazovanju nastavnika (fakultetskom i stručnom);
- primjenu inkluzivnih praksi (koje aktivnosti nastavnika tijekom inkluzivne nastave provodi u učionici i izvan nje);
- razmišljanja o znanju, učenju i obrazovanosti studenata.

Ove fokusne skupine organizirane su s idejom da nastavnici su kao izravni sudionici obrazovnog procesa u poziciji vrednovati programe obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i važnost nastavnikovih uvjerenja u oblikovanju vlastitih praksi i izvedbi.

Ostale fokusne skupine opisane u odlomku 3.4 studije uključivale su roditelje i članove zajednice te su raspravljale o sljedećim temama:

- koje kompetencije nastavnici trebaju imati kako bi promicali inkluziju;
- pitanje ulogu koju nastavnici imaju u promicanju inkluzivnosti;
- informacije o praksama i pitanjima koja proizlaze iz njihove suradnje sa školama (npr. dobrobit studenta, disciplina, školska postignuća, specifične obrazovne potrebe);
- kako nastavnici trebaju obavljati svoju ulogu u promicanju inkluzivnosti;
- kako nastavnici (i njihove inkluzivne prakse) utječu na studente i društvo općenito;
- u kolikoj mjeri ispitanici mogu utjecati na donošenje odluka na školskoj razini.

Fokusne skupine s nastavnicima i članovima zajednice omogućile su tim dionicima da razrade svoja razmišljanja o konceptu inkluzivnog obrazovanja. Logička podloga za njihovo sudjelovanje bila je da mogu znatno utjecati na inkluzivne aktivnosti (npr. roditelji ne žele da njihovo dijete pohađa razred u kojem ima romske djece, ili ogorčenost zajednice zbog nedostatka pristupa za osobe s invaliditetom zbog čega djeca moraju ići u specijalnu školu udaljenu 200 km).

Sekundarne ciljne skupine za terensko istraživanje bile su:

- ravnatelji škola i stručno školsko osoblje (pedagozi, psiholozi i sl.);
- predstavnici lokalnih vlasti;
- osobe mjerodavne za donošenje odluka u sustavu;
- studenti učiteljskih akademija;
- predstavnici NVO-a i donorskih organizacija (koje nude mogućnosti dodatnih edukacija za inkluzivno obrazovanje).

Izuzev studenata nastavničkih smjerova anketiranih putem e-istraživanja, ostali članovi sekundarnih fokusnih skupina uglavnom su intervjuirani izravno ili putem telefona i elektronske pošte. Odabrani pojedinci izabrani su kako bi pružili informacije i stajališta o važnosti nastavničkih kompetencija u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Usto, oni su pružili uvid u razmišljanja o vlastitoj ulozi u razvijanju nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Školski ravnatelji i stručno osoblje intervjuirani su kako bi iznijeli svoje viđenje vlastite uloge u podupiranju i motivaciji nastavnika da razviju relevantne kompetencije. Predstavnici lokalnih vlasti su intervjuirani kako bi se dobila slika o važnosti inkluzivnog obrazovanja na lokalnoj razini. Također su govorili o mjerama potpore inkluzivnom obrazovanju koje se provode i ne provode te o ulozi koje dodjeljuju nastavnicima prilikom osmišljavanja inkluzivnog obrazovanja u lokalnoj sredini. Osobe mjerodavne za donošenje odluka o sustavu su ključni dionici u osiguravanju nacionalnih politika inkluzivnog obrazovanja i ulozi nastavnika u provedbi tih politika. Oni su stoga intervjuirani da bi se otkrili nedostaci tih politika, načini poboljšanja i provedbe politika. Studenti nastavničkih programa anketirani su kako bi iznijeli svoja stajališta, razmišljanja

i stavove vezane uz inkluzivno obrazovanje, kao i potrebe za vezanim kompetencijama u svom obrazovanju. Predstavnici nevladinih i donorskih organizacija su u intervjuima iznijeli stajališta o aktualnim praksama obrazovanja nastavnika za inkluzivnu nastavu, ali i predstavili vlastite programe potpore nastavnicima u razvoju njihovih kompetencija za inkluzivnu nastavu, putem formalnih tečajeva i eksperimentalnih pilot programa.

### 3.4 Sudionici

Metodom odabira ispitanika nastojalo se izdvojiti one koji raspolažu širokim spektrom informacija te osigurati što bolju zastupljenost različitih stajališta i perspektiva. Škole koje su sudjelovale u istraživanju imaju učenike s razvojnim teškoćama (psihičkim i fizičkim, poremećajima ponašanja, ADHD-om), socijalno ugrožene učenike i učenike iz manjinskih skupina (romska i srpska manjina te Hrvati čiji su roditelji prebjegli iz Janjeva na Kosovu<sup>56</sup>). Istraživanje je provedeno u listopadu i studenom 2009. te je uključilo niz fokusnih skupina s roditeljima i nastavnicima, kao i intervjuje s članovima školskog stručnog osoblja u pet osnovnih škola iz cijele Hrvatske.

Osnovna škola A smještena je u zajednici s otprilike 12% romske populacije i romskim naseljima. Ima najveću populaciju romskih učenika od svih škola u Hrvatskoj: 64% od 466 učenika su Romi, a ta brojka svakim danom raste. Škola također ima veliki broj učenika s poremećajima u ponašanju. Škola ima 26 odjeljenja, miješanih i homogenih (samo Romi), 39 nastavnika, 1 pedagoga i 2 romska asistenta. Većina romske djece ne govori hrvatski jezik, njihove obitelji žive uglavnom od socijalne pomoći, a škola je jedino mjesto u kojem se dvije skupine, Hrvati i Romi, susreću i miješaju.

Istraživački tim uspostavio je četiri fokusne skupine u osnovnoj školi A:

- fokusna skupina (1) sastavljena od 10 razrednika trajala je 80 minuta;
- fokusna skupina (2) sastavljena od predmetnih nastavnika imala je 2 sudionika i trajala je 90 minuta;

---

<sup>56</sup> (prema UNSCR 1244)

- fokusna skupina (3) sastavljena od tri člana stručnog osoblja trajala je 1 sat i 40 minuta;
- fokusna skupina (4) sastavljena od 10 roditelja trajala je 45 minuta.

Osnovna škola B smještena je u ruralnoj unutrašnjosti Hrvatske s većinskom janjevačkom populacijom i manjinskom skupinom Hrvata iz Janjeva na Kosovu. Janjevci imaju specifične običaje i tradicije, žive u velikim obiteljima (prosjeak je 6.7 djece po obitelji), najčešće od socijalne pomoći, te imaju slabe mogućnosti zapošljavanja. Razina obrazovanja roditelja relativno je niska (uglavnom osnovnoškolska). Škola također ima učenike pripadnike srpske manjine te studente s razvojnim poteškoćama. Ukupno ima 300 učenika, 30 nastavnika te tri člana stručnog osoblja (pedagog, psiholog i defektolog).

Istraživački tim uspostavio je tri fokusne skupine i proveo jedan intervju u osnovnoj školi B:

- fokusna skupina nastavnika (1) imala je 12 sudionika i trajala je 45 minuta;
- fokusna skupina (2) imala je tri člana stručnog osoblja i trajala je 60 minuta;
- fokusna skupina (3) sastavljena od 12 roditelja trajala je 60 minuta;
- intervju (4) s ravnateljem škole trajao je 30 minuta.

Osnovna škola C<sup>57</sup> nalazi se u centru Zagreba i priznata je kao inkluzivna škola. Ima 30 razreda s 330 učenika, od kojih 150 ima posebne obrazovne potrebe. Škola ima 10 članova stručnog školskog osoblja (pedagoga, psihologa, defektologa). Samo nastavno osoblje ima bogato iskustvo i obrazovanje u radu sa učenicima s posebnim potrebama.

Istraživački je tim oformio dvije fokusne skupine u dotičnoj školi:

- fokusna skupina (1) nastavnika imala je sedam sudionika i trajala je 60 minuta;

---

<sup>57</sup> Osnovna škola C može se okarakterizirati kao magnet – škola. U SAD-u magnet-škole su javne škole sa specijaliziranim programima ili predmetima. Magnet se odnosi na način na koji škole privlače specifične skupine učenika.

- fokusna skupina (2) sastavljena od dva člana stručnog osoblja trajala je 80 minuta.

Osnovna škola D smještena je u predgrađu Zagreba i na neki način utjelovljuje prosječnu hrvatsku školu. Ima 570 učenika, od kojih su 24 učenika s posebnim potrebama, a 20 pripadnici romske manjine. I učenici s teškoćama i pripadnici romske manjine su u potpunosti integrirani u redovite razrede.

Istraživački je tim uspostavio dvije fokusne skupine u osnovnoj školi D:

- fokusna skupina (1) sastavljena od 10 nastavnika trajala je 90 minuta;
- fokusna skupina (2) sastavljena od dva člana stručnog osoblja trajala je 40 minuta.

Osnovna škola E smještena je u velikom gradu južne Hrvatske. Ima 878 učenika raspoređenih u 37 razreda, 55 nastavnika i tri člana stručnog osoblja (pedagoga, psihologa i defektologa). Učenici s posebnim potrebama (Downov sindrom, cerebralna paraliza, sljepoća, teškoće s učenjem, ADHD) pohađaju redovite programe, dok su autistični studenti raspoređeni u zaseban razred koji vodi specijalizirani nastavnik.

Istraživački tim proveo je dvije fokusne skupine i jedan intervju u ovoj osnovnoj školi:

- fokusna skupina (1) sastavljena od 10 nastavnika trajala je 60 minuta;
- fokusna skupina (2) sastavljena od 10 roditelja trajala je 80 minuta;
- intervju (3) s jednim članom stručnog osoblja trajao je 40 minuta.

Uz istraživanje u školama, provedena su i sljedeća dodatna istraživanja:

- dvije fokusne skupine sa studentima nastavničkih programa;
- dva intervjua s profesorima učiteljskih akademija i srodnih fakulteta;
- dva intervjua s pružateljima programa stručnog usavršavanja nastavnika (predstavnicima NVO-a te Agencije za odgoj i obrazovanje);
- tri intervjua s predstavnicima lokalnih vlasti;
- jedan intervju s predstavnikom središnje vlasti.

Također, 11 nastavnika, 14 profesora i 9 studenata je sudjelovalo u *online* anketi.

## 4. CJELOKUPNI KONTEKST OBRAZOVANJA I INKLUZIJE

### 4.1 Kontekst

Socijalna inkluzija u hrvatskom obrazovnom sustavu nije regulirana posebnim zakonima, već je ugrađena u Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 2008.a), Zakon o predškolskom odgoju (Narodne novine, 2007.), Zakon o osnovnom školstvu (Narodne novine, 2003.a), Zakon o srednjem školstvu (Narodne novine, 2003.b), Zakon o strukovnom obrazovanju (Narodne novine, 2009.b) i Zakon o znanstveno-istraživačkoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Narodne novine, 2003.c). Prema Ustavu svi učenici imaju pravo na obrazovanje, a osnovno obrazovanje je besplatno i obvezujuće za sve. Predškolsko, srednje i visoko obrazovanje nisu obvezni, ali su dostupni svima pod jednakim uvjetima.

Kulturološka prava manjina, uključujući i zaštitu njihovog jezika, povijesnog i kulturnog naslijeđa kroz obrazovanje, zajamčena su Ustavom Republike Hrvatske (Narodne novine, 2001.), Ustavnim zakonom o pravima manjina Vlade Republike Hrvatske (Narodne novine 2008a), Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine, 2000.) i Zakonom o suzbijanju diskriminacije (Narodne novine, 2008.c).

Ustav RH snažno naglašava slobodu svih pojedinaca i skupina, propisujući jednake slobode i prava za sve, bez obzira na rasu, boju, spol, jezik, vjeroispovijest, politička ili druga opredjeljenja, nacionalno ili društveno podrijetlo, vlasništvo, rođenje, obrazovanje, društveni status i ostale karakteristike. Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina uspostavlja stroge kriterije zaštite prava manjina, dok Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina o pravima manjina potvrđuje pravo nacionalnih manjina na obrazovanje (predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko) na vlastitom jeziku i pismu, kao i paralelno pravo i obvezu učenja hrvatskog jezika i latiničnog pisma. Akcijski plan za provedbu Ustavnog zakona o pravima manjina (Vlada Republike Hrvatske, 2008.a) izrađen je kako bi se osigurala provedba Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i riješili problem s kojima se manjine suočavaju na lokalnoj i regionalnoj razini. Nadalje, Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 2000.) naglašava da, ukoliko se ne ostvare uvjeti za osnivanje



škola za pripadnike manjina, obrazovni se proces može organizirati za razrede s manjim brojem učenika nego što je uobičajeno.

Hrvatski sabor je u svrhu usklađivanja sa standardima EU-a usvojio i Zakon o suzbijanju diskriminacije za borbu protiv svih vrsta diskriminacije – rasne, etničke, političke, vjerske, spolne, rodne i bilo koje druge. Naposljetku, Hrvatska je i potpisnica svih relevantnih međunarodnih sporazuma koji štite ljudska i prava manjina.

Unatoč dobro postavljenom zakonskom okviru, institucionalna zaštita prava manjina i dalje sporo napreduje, a mehanizmi nadziranja takve zaštite još nisu dovoljno razvijeni (Nikolić i Škegro, 2008.). Zajednički memorandum o socijalnoj uključenosti Republike Hrvatske (Vlada Republike Hrvatske, 2007.a) usmjeren je na glavne izazove vezane uz siromaštvo i socijalnu inkluziju.

Zajednički memorandum navodi glavne mjere koje bi trebalo poduzeti na području obrazovanja, uključujući i povećanje broja djece u predškolskim ustanovama, dodatne obrazovne programe za nastavnike koji rade s djecom s posebnim potrebama te sustav stipendiranja i podupiranja učenika iz različitih socioekonomskih okruženja. Dodatne konkretne mjere sadržane su i u Nacionalnom programu zaštite i promicanja ljudskih prava (Vlada Republike Hrvatske, 2007.b) koji promiče borbu protiv predrasuda i stereotipova u nastavnim planovima i programima putem izbacivanja neprimjerenog sadržaja te uključivanja onog koji promiče toleranciju i raznolikost u obrazovnim programima za djecu i adolescente. Ustanova odgovorna za obavljanje ovih zadaća je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ). Uzevši u obzir nepovoljan položaj Roma po pitanju nezaposlenosti, siromaštva, nedostatka obrazovanja i socijalne isključenosti, Hrvatska je usvojila Nacionalni program za Rome (Vlada Republike Hrvatske, 2003.) i Akcijski plan Desetljeća inkluzije Roma 2005.–2015. (Vlada Republike Hrvatske, 2008.b). Nacionalni program za Rome definira mjere kojima se pojedinci pripremaju za zapošljavanje i samozapošljavanje te za sufinanciranje troškova zaposlenja nezaposlenih osoba romske manjine.

Od stjecanja statusa zemlje kandidatkinje za članstvo u EU-u, Hrvatska je usvojila cijeli niz programa i politika kako bi zadovoljila kriterije za članstvo. Ipak, obveze preuzete na međunarodnoj razini još nisu u potpunosti precrtane u provedbene strategije za podršku zajednici, školama, nastavnicima i učenicima.

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina uključuje načela afirmativne akcije u pokušaju promicanja jednakih prilika za pripadnike manjina prilikom interakcije s radnim mjestima u javnim službama<sup>58</sup>. Jedan akt o pozitivnoj diskriminaciji jamči zapošljavanje pripadnika manjina u javnim tvrtkama i službama, u skladu s njihovim postotkom u cjelokupnom stanovništvu. Ustav RH jamči pravo na rad te pruža posebnu zaštitu na poslu osoba s invaliditetom. Zakonodavstvo također omogućuje pravo na profesionalnu rehabilitaciju i osposobljavanje za osobe s invaliditetom. Zakon o radu (Narodne novine,

---

<sup>58</sup> Članak 22 Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina

1995.) jasno zabranjuje diskriminaciju na temelju fizičkog ili mentalnog invaliditeta prilikom zapošljavanja.

Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Narodne novine, 2005.) nalaže da osobe s invaliditetom imaju pravo prvenstva prilikom zapošljavanja ukoliko udovoljavaju svim uvjetima radnog mjesta. Od ovog su pravila izuzeti poslodavci s manje od 20 zaposlenika. Ako se obveza školovanja produži i na srednje školovanje, bit će potrebno promijeniti zakone o radu koji još uvijek dopuštaju rad osobama koje imaju 16 godina pa naviše. Postoji mogućnost kako se mlade ograničenih mogućnosti, primjerice one s problemima u ponašanju ili pripadnike manjina, neće poticati da nastave obrazovanje. Nadalje, potrebno je osigurati savjetovanje za učenike koje završavaju programe strukovnog obrazovanja te razraditi hijerarhiju radnih mjesta tako da podržava zapošljavanje osoba s intelektualnim poteškoćama. (Institut Otvoreno društvo, 2005.).

Kao što je već navedeno, te naglašeno u izvješću OECD-a iz 2007., službene strategije i prateći zakoni relativno su napredni te podržavaju inkluzivno obrazovanje. Posebnosti inkluzije učenika s posebnim obrazovnim potrebama naglašene su u Nacionalnoj strategiji jedinstvene politike prema osobama s invaliditetom od 2002. do 2006. (Republika Hrvatska, 2002.). Načelo koje prožima hrvatske zakone je da je integracija/inkluzija najbolje rješenje za dijete te da samo u najtežim slučajevima učenik treba biti smješten u zasebno odjeljenje ili školu. Iako posebne ustanove nastoje pratiti redovne programe što je više moguće, također se prilagođavaju različitim oblicima i stupnjevima invaliditeta te nude programe stjecanja prve kvalifikacije učenicima koji ih mogu završiti.

Većina djece s posebnim obrazovnim potrebama koja su osnovnoškolske dobi uključuju se u redovne programe; postoji ograničenje od troje djece po odjeljenju od najviše 20 učenika. Za djecu s blagim poteškoćama provodi se potpuna integracija, za one s umjerenim djelomična, dok se djeca s ozbiljnim poteškoćama obrazuju u posebnim

školama ili ustanovama. Prema podacima OECD-a (2007.), 66% djece s posebnim obrazovnim potrebama pohađa redovne školske programe<sup>59</sup>.

Na osnovnoškolskoj razini provode se tri modela obrazovanja pripadnika manjina (MZOŠ, 2009.b). Model A odnosi se na obrazovanje na nacionalnom jeziku manjine (hrvatski programi se prevode na jezik manjina, dok se hrvatski jezik uči nekoliko sati tjedno). Model B odnosi se na dvojezičnu nastavu (društveni i humanistički predmeti se poučavaju na jeziku manjine, prirodni predmeti na hrvatskom koji se uči nekoliko sati tjedno). Model C odnosi se na očuvanje materinskog jezika i kulture (materinski jezik uči se pet sati tjedno kroz cijelu godinu, uz ljetne škole i slično)<sup>60</sup>.

U svjetlu posljedica Domovinskog rata i izazova obnove funkcionalnog društva, sljedeći je komentar vrlo prikladan: „Još uvijek imamo znatnih problema s inkluzijom djece iz manjinskih skupina, posljedice rata tu su još jako očite. U područjima s velikom srpskom i hrvatskom populacijom koja su bila zahvaćena ratom, zbog etničke netrpeljivosti najviše ispaštaju djeca“.<sup>61</sup>

Potpisivanjem Erdutskog sporazuma 1995. između predstavnika hrvatskih i srpskih vlasti te pod pokroviteljstvom međunarodne zajednice stvoren je okvir za zaštitu prava pripadnika srpske manjina. Sporazumom su također adresirana i pitanja obrazovanja, a srpska zajednica se odlučila za gore opisani model A. Iako je Erdutski sporazum potpisan za razdoblje od pet godina kako bi se stvorio prostor za reviziju obrazovnih praksi, učenici su ostali fizički razdvojeni sve do rujna 2007. Nastavu su pohađali u različitim zgradama, ili u različitim smjenama ako se radilo o istoj zgradi. Nakon rujna 2007. neke

---

<sup>59</sup> Prema zadnjem popisu stanovništva oko 9.6% mladih imalo je neki oblik invaliditeta, 6 500 dječaka i 4 500 djevojčica. Registar se sada vodi pri Zavodu za javno zdravstvo. Na razini predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja sve više djece se uključuje u redovne nego u prilagođene programe, ali na srednjoškolskoj razini situacija je obrnuta. U akademskoj godini na fakultetima su studirala 254 studenta 2003./2004., što je znatno povećan je od 24 koliko ih he bilo u akademskoj godini 2000./2001. Studenti imaju pravo na pomoć u smještaju, prijevozu, a fakulteti su prilagodili svoje prostorije njihovim potrebama. (OECD, 2007.).

<sup>60</sup> Dodatak 2 pruža detaljan opis obrazovnog sustava i prikaz broja učenika koji pohađaju različite modele školovanja manjinskih skupina.

<sup>61</sup> Predstavnik NVO-a, intervju (studen 2009.).

škole počele su provoditi nastavu za obje skupine u isto vrijeme, odnosno u istoj smjeni, ali još uvijek nije došlo do miješanja skupina u zajedničkim razredima (Čorkalo, Biruški i Ajduković, 2008.).

Istraživanje koje su proveli Čorkalo, Baruški i Ajduković (2000., 2009.) pokazuje kako se stavovi roditelja na vukovarskom području<sup>62</sup> mijenjaju s obzirom na organizaciju obrazovanja njihove djece. Autori su primijetili da je stvoren prostor za raspravu o najprikladnijem modelu obrazovanju u Vukovaru po pitanjima zaštite individualnih i kolektivnih prava manjina, ali i u smislu obnove društvenih odnosa unutar zajednice. Nadalje, autori ističu kako nastavnici predstavljaju interesnu skupinu čije postojanje ovisi o organizacijskom modelu obrazovanja u Vukovaru i široj regiji. Stoga, bilo kakva intervencija u postojeće obrazovne modele mora posebice uvažiti položaj nastavnika.

Ipak, treba istaknuti i kako većina manjinskih skupina u Hrvatskoj vodi vlastite obrazovne ustanove u kojima provode svoje obrazovne programe. Većina tih programa su na predškolskoj razini, ali nudi se i značajan broj onih na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj<sup>63</sup>.

U hrvatskoj se akademskoj zajednici vode mnoge rasprave o potrebi poštovanja prava manjina da same odaberu način obrazovanja, kao i osiguranju njegove provedbe te o načelu međukulturalnosti koje podrazumijeva da djeca zajedno pohađaju nastavu i međusobno razmjenjuju svoje kulturno bogatstvo.

Budući da su svi ti programi dio nacionalnog obrazovnog sustava, odobrava ih MZOŠ. To znači da se programi i ustanove za obrazovanje pripadnika manjina financiraju iz državnog proračuna te se može izvesti općeniti zaključak kako zakoni i modeli financiranja obrazovanja potiču socijalnu inkluziju. Centralizirani proračuni za osnovne i srednje škole pokrivaju povećane troškove koji proizlaze iz dodatnih školskih programa

---

<sup>62</sup> Vukovar je grad na istoku Hrvatske gdje su posljedice rata bile iznimno razorne. Ipak, autori Vukovar koriste kao paradigmatički primjer koji su imali priliku istraživati tijekom dužeg vremenskog razdoblja. (Čorkalo, Biruški and Ajduković, 2009.).

<sup>63</sup> Više detalja u Dodatku 2.

za pripadnike manjina i djecu s posebnim potrebama te sudjelovanje u financiranju alternativnih obrazovnog programa ukoliko su redovni nedostatni. Sredstva za financiranje programa manjina dodjeljuju se prema službenim kriterijima koji se svake godine objavljuju (MZOŠ, 2008.a) u dokumentu koji navodi glavna programska područja koja mogu ostvariti financijsku pomoć. Prvo programsko područje je potpora za obrazovanje manjina na njihovom jeziku (sufinanciranje udžbenika, didaktičkih materijala i igara na jeziku manjina, sufinanciranje stručnih timova koji će sastaviti programe i odgovarajuće materijale na jeziku manjine). Drugo programsko područje obuhvaća posebne obrazovne programe za pripadnike manjina (sufinanciranje edukacija nastavnika u Hrvatskoj i matičnim zemljama pripadnika manjina, sufinanciranje ljetnih i zimskih škola te škola materinskog jezika za učenike). Treće programsko područje uključuje nacionalne programe za Rome (sufinanciranje programe za romske učenike, predškolsko obrazovanje i programi dnevnog boravka u osnovnim školama, sustav školarina, programi obrazovanja odraslih, smještaj, ljetne i zimske škole, pripreme za fakultete, sudjelovanje u raznim natjecanjima, studijska putovanja, sufinanciranje nastavnih pomagala i programa edukacije za nastavnike koji rade s Romima te programa za roditelje romske djece).

## 4.2 Kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Nastavnici su bili svjesni kako tijekom svog fakultetskog obrazovanja nisu stekli vještine potrebne za rad u inkluzivnim okruženjima. Također su istaknuli kako studijski programi ne posvećuju dovoljne pažnje razvoju kompetencija potrebnih za inkluzivno obrazovanje. Nadalje, nastavnici su iznijeli mišljenje kako materijalni uvjeti u školama ograničavaju inkluzivnu nastavu, posebice onu namijenjenu učenicima s posebnim potrebama. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 2009.a) navodi kako redoviti razredi mogu imati najviše tri učenika s posebnim potrebama. U isto vrijeme, redovni razred s jednim učenicom s posebnim potrebama može imati najviše 26 učenika, razred s dva učenika s posebnim potrebama može imati najviše 23 učenika, a onaj s tri učenika s posebnim potrebama najviše 20 učenika. Zakonu unatoč, stvarna situacija se

najčešće razlikuje od one propisane. Nastavnici su istaknuli<sup>64</sup> da u takvim kombiniranim razredima ne mogu posvetiti dovoljno pažnje učenicima s posebnim potrebama, a da pritom ne zanemaruju druge učenike. Radno opterećenje u takvom razredu može se pravilno utvrditi jedino procjenjivanjem potreba svakog učenika i socijalnog sastava razreda.

Nastavnici su izjavili kako ih je njihovo obrazovanje pripremilo za rad s redovitom učeničkom populacijom, ali da problemi s kojima se susreću tijekom rada iziskuju opširno znanje o specifičnim nastavnim oblicima. Nastavnici su rekli kako se osjećaju sposobnima prepoznati potrebe učenika i uvažavaju potrebu individualnog pristupa svakom učeniku, ali su također priznali kako nisu dovoljno upoznati s nastavnim metodama koje se koriste prilikom rada s učenicima koji imaju različite potrebe (poteškoće u učenju, poremećaji u ponašanju, socijalno ugrožene osobe i sl.).

Kao što se navodi u članku 10. Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine, 2000.), nastavnici u ustanovama koje provode programe za manjine uglavnom su pripadnici manjine ili osobe koje nisu pripadnici manjine, ali suvereno vladaju jezikom manjine. Kako bi se osigurale kompetencije za odgojno–obrazovni rad, kao i potpuno vladanje jezikom manjina, učiteljski fakulteti nude obrazovne programe na određenim jezicima manjina. Država također pruža financijsku pomoć nastavnicima koji se pripremaju za rad u inozemstvu, kao i mogućnosti stručnog usavršavanja. U ovom kontekstu posebice je važno pružanje odgojno–obrazovnih programa pripadnicima romske manjine na romskom jeziku. Trenutačno nema nastavnika koji mogu predavati na nekom od romskih jezika, a ponuda materijala za rad s romskim učenicima jako je loša. Romski nastavni asistenti rade u malom broju škola. Prema službenim kriterijima za financiranje odgojno–obrazovnih programa na jeziku manjina (MZOŠ, 2008.a), moguće je dobiti sredstva za pripremu i izobrazbu romskih asistenata te njihovo zapošljavanje u sredinama s velikim brojem romskih učenika.

---

<sup>64</sup> Osnovna škola E, Fokusna skupina nastavnika (listopad 2009.).

Sudjelovanje asistenata u nastavi u razredima s učenicima s posebnim potrebama, socijalno ugroženim učenicima i pripadnicima manjina za sobom povlači dva pitanja. Prvo se odnosi na timski rad i činjenicu da studijski programi u Hrvatskoj nastavnike ne pripremaju na kolaborativni rad u raznolikim okruženjima te studentima ne nude mogućnosti iskustvenog učenja. Jedan je nastavnik izjavio: „Studenti s posebnim potrebama mogu sjajno napredovati kada rade individualno s asistentom. Međutim, jako je teško raditi kad je asistent prisutan u razredu jer njegov/njezin individualni rad s učenicima, remeti dinamiku cjelokupnog nastavnog procesa“<sup>65</sup>. Drugi problem odnosi se na samu pripremljenost asistenata za rad s učenicima. Dok su neki nastavnici izrazili zadovoljstvo radom asistenata koji imaju potrebne kvalifikacije za rad u obrazovanju ili rehabilitaciji<sup>66</sup>, neki nisu bili zadovoljni znanjem i mogućnostima asistenata koji rade s učenicima s posebnim potrebama integriranima u redovite programe<sup>67</sup>.

Romski asistenti u nastavi surađuju s nastavnicima u praćenju napretka romskih učenika te pomažu s jezičnim problemima. Zaposleni su preko posebnog programa koji financira MZOŠ. Intervjuirani nastavnici istaknuli su kako romskim asistentima koji rade u školama nedostaje izobrazba koja bi poboljšala njihov rad s učenicima u razredu.<sup>68</sup>

Autori smatraju da su potrebe za razvojem kompetencija nastavnika za inkluzivnu nastavu donekle zadovoljene. Na osnovu analize programa obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika te mišljenje sudionika istraživanja, može se zaključiti da nastavnici imaju osnovna znanja i vještine potrebe za personalizirane pristupe nastavi. U svom svakodnevnom radu, nastavnici prilagođavaju kurikulume određenim studentima koristeći različite oblike procjene te surađuju s učenicima i njihovim obiteljima. Ipak, nastavnici su svjesni kako im je potrebno dodatno usmjeravanje u njihovim pokušajima osmišljavanja i provođenja individualne nastave.

---

<sup>65</sup> Osnovna škola C, fokusna skupina s nastavnicima (rujan 2009.).

<sup>66</sup> Osnovna škola C, fokusna skupina s nastavnicima (listopad 2009.).

<sup>67</sup> Osnovna škola E, fokusna skupina s nastavnicima (listopad 2009.).

<sup>68</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s nastavnicima (rujan 2009.).



Nastavnici su izvijestili da prilikom rada s učenicima iz različitih etničkih skupina prepoznaju i uvažavaju individualne i kulturološke razlike među učenicima te potiču poštovanje i uvažavanje tih razlika među samim učenicima. Štoviše, nastavnici su prepoznali jezik kako najveću prepreku inkluziji romskih učenika. Iako nastavnici nastoje usvojiti osnove romskih jezika, to nije dostatno za poučavanje. Nadalje, nastavnici rijetko koriste naslijeđe učenika kao podlogu za učenje i poučavanje. I nastavnici i studenti učiteljskih fakulteta upoznati su s Poveljom o pravima djece i borbom protiv diskriminacije te su izrazili predanost promicanju vrijednosti socijalne inkluzije i razumijevanju socijalne i kulturološke dimenzije obrazovanja.

### 4.3 Prepreke inkluziji

Važan preduvjet za smanjenje siromaštva i socijalne isključenosti je i reforma obrazovnog sustava. Hrvatski obrazovni sustav trenutačno prolazi kroz proces reformi čija je namjera:

- poboljšati ponudu predškolskog obrazovanja;
- povećati broj djece i mladih koji uspješno završavaju programe;
- analizirati uzroke prijevremenog napuštanja škole i spriječiti ih;
- uskladiti ponudu obrazovnih programa s potrebama tržišta rada;
- povećati broj visokoobrazovanih osoba (MZSS, 2007.).

Važno je istaknuti mišljenje nastavnika kako aktualne reforme obrazovanja (Hrvatski nacionalni obrazovni standard) nisu bile uspješne zbog nedostatke potpore MZOŠ-a i Agencije za odgoj i obrazovanje. Mogući problemi s provedbom strategija inkluzivnog obrazovanja mogu proizaći iz pitanja na razini lokalnih vlasti. Savjetnik u jedinici lokalne samouprave istaknuo je kako Hrvatska prolazi kroz proces administrativne i financijske decentralizacije na području obrazovanja, ali pritom nema decentralizacije po pitanju kurikuluma. U općinama i gradovima južne Hrvatske ne postoje programi na razini lokalnih vlasti pomoću kojih bi se provodile specifične socijalne politike koje bi poticale socijalnu inkluziju. Dakle, ne postoji sustavno planiranje edukacije i usavršavanja nastavnika za rad u inkluzivnim okruženjima.

Ova problematična situacija je vjerojatno izravno povezana s inkluzivnim praksama koje su iznijeli i komentirali nastavnici i roditelji. Roditelji učenika s posebnim potrebama prepoznali su važnost inkluzivnog obrazovanja te primijetili kako su nastavnici voljni raditi s njihovom djecom, ali im u isto vrijeme nedostaju potrebna znanja i vještine<sup>69</sup>.

Prema mišljenju nastavnika, glavne prepreke inkluziji su nepovoljni materijalni uvjeti u školama te nedovoljna stručna izobrazba. Nadalje, nastavnici ističu da su socijalno ugroženi učenici, kao i oni pripadnici manjina (Romi i hrvatski prognanici s Janjeva) suočeni s obrazovnim zanemarivanjem koje proizlazi iz sustava vrijednosti njihovih roditelja i društvene skupine. Nastavnici smatraju da roditelji obrazovanje svoje djece ne smatraju posebno važnim te da zbog tendencije odlaska obrazovanih pojedinaca pružaju otpor obrazovanju djece, posebno u romskim zajednicama.

Nadalje, nastavnici su objasnili kako teško komuniciraju s roditeljima socijalno ugroženih učenika, budući da ili ne govore hrvatski dovoljno dobro (Romi)<sup>70</sup>, ili ne pokazuju interes za školovanje i nastavu (Janjevački Hrvati)<sup>71</sup>. Tijekom fokusne skupine s romskim roditeljima postalo je očito kako oni obrazovanje drže važnim te žele da im se djeca školuju. Također, rekli su kako im djeca imaju poteškoća u školi te da su često suočena s predrasudama drugih učenika<sup>72</sup>. Ili kako je jedan nastavnik objasnio: „Kad se romski dječak zaljubi u hrvatsku djevojčicu, one ga ne doživljava kao dječaka, već prvenstveno kao Roma. Takve situacije povećavaju frustracije i agresivno ponašanje u školama“<sup>73</sup>.

Romski roditelji smatraju da su nastavnici posvećeni svom radu te žele pomoći njihovoj djeci. Također, rekli su i da su nastavnici i stručno osoblje spremni i voljni dodatno raditi s Romima i pružiti im pomoć kad god je potrebno<sup>74</sup>. Ipak, jedan član stručnog osoblja je

---

<sup>69</sup> Osnovna škola E, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.)

<sup>70</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.).

<sup>71</sup> Osnovna škola B, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.)

<sup>72</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.)

<sup>73</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.)

<sup>74</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s roditeljima (listopad 2009.)

primijetio: „Većina nastavnika je strpljiva i voljna raditi s romskim učenicima. Ipak, ima i onih koji rade ovaj posao jer nemaju izbora<sup>75</sup>.”

#### 4.4 Politike relevantne za pripremu i razvoj nastavnika

Hrvatski sustav obrazovanja nastavnika trenutačno prolazi kroz specifične promjene proizašle iz provedbe Bolonjskog procesa te sudjelovanja hrvatskih obrazovnih ustanova u različitim projektima koje je financirala EU. Zakon određuje kako prilikom zapošljavanja nema razlike među prvostupnicima i studentima s magistarskom titulom. Studijski programi razlikuju se ovisno o razini za koju se student želi osposobiti. Zakon o osnovnom i srednjem školstvu izvor je temeljnih odredbi o kvalifikacijama i stručnim uvjetima nastavnika.

Prema Bolonjskom sustavu školovanja, kvalifikacija za rad u predškolskim ustanovama stječe se nakon dvije godine studija predškolskog odgoja. Učitelji od prvog do četvrtog razreda osnove škole moraju imati diplomu nekog od učiteljskih fakulteta, a studij traje od dvije do četiri godine.

Nastavnici u višim razredima osnovne škole (od petog do osmog) i srednjoškolski profesori studij završavaju na različitim fakultetima ovisno o željenom predmetu. Nakon dovršenja studija, tijekom kojeg moraju odslušati i pedagogiju, didaktiku i psihologiju odgoja i obrazovanja, studenti stječu diplomu profesora pojedinog predmeta. Nastavnici u srednjim strukovnim školama najčešće imaju diplome različitih tehničkih, prirodno-znanstvenih ili ekonomskih fakulteta te prije početka rada u školi moraju odslušati i položiti pedagogiju, didaktiku i psihologiju. Istu dodatnu izobrazbu moraju proći i predavači u srednjim industrijskim ili obrtničkim školama, no oni ne moraju imati visokoobrazovne kvalifikacije ako one ne postoje u njihovoj struci.

U Hrvatskoj nema studijskog programa kojim se stječe kvalifikacija za posebno predavanje/poučavanje, razvojna psihologija dio je standardne izobrazbe nastavnika, a

---

<sup>75</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s članovima stručnog tima (listopad 2009.)

na nekim fakultetima postoje jedno ili dvosemestralni kolegiji o obrazovanju osoba s posebnim potrebama. Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu nudi četverogodišnje dodiplomske programe na sedam različitih smjerova (logopedi, defektolozi i ostalo).

Bolonjski je proces izmijenio sustav početnog obrazovanja nastavnika te utjecao i na sustav stručnog usavršavanja. Obrazovanje odgojitelja je nadopunjeno i traje tri godine. Školovanje za učitelje u osnovnim školama pomaknuto je s razine više škole na razinu fakulteta, a trajanje školovanja za sve nastavnike (razredne, predmetne, osnovno i srednjoškolske) izjednačeno je sa svim studijskim programima koji vode do titule magistra. Bolonjske smjernice iznimno naglašavaju važnost kompetencija i ishoda učenja što je i vidljivo u visokoobrazovnim programima za nastavnike i profesore. Unatoč tome, autori smatraju kako kompetencije vezane uz inkluzivno obrazovanje i dalje nisu dovoljno zastupljene u tim programima.

Upisne kvote na svim visokoobrazovnim ustanovama, pa tako i onima gdje se školuju nastavnici i profesori, određuje MZOŠ. Upisni postupci su uglavnom slični na svim ustanovama. Studenti se upisuju na temelju rezultata ostvarenog na prijemnom ispitu i srednjoškolskih ocjena iz relevantnih predmeta. Uvođenje državne mature<sup>76</sup> izmijenit će i upisne procedure pa će 2010. godina dati prvu generaciju studenata upisanu na temelju rezultata na državnoj maturi. Priručnik za državnu maturu navodi kako učenici s poteškoćama polažu jednake ispite kao i „redovni“ što se sadržaja tiče, dok se mjesto i oblik polaganja moraju prilagoditi njihovim potrebama. (MZOŠ, 2009.c).

---

<sup>76</sup> Državna matura obvezan je za učenike gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola. Sastoji se od obvezatnog i izbornog dijela. Obvezatni dio sastoji se hrvatskog jezika, matematike i stranog jezika. Pripadnici nacionalnih manjina ispiste polažu iz materinskog i hrvatskog jeziku. Uz ta dva jezika mogu odabrati polaganje matematike ili stranog jezika. Obvezni dio se može polagati na naprednoj (A) razini i osnovnoj (B) razini. Visokoobrazovne ustanove određuju koja razina je potreban za upis na njihove programe (ta informacije je studentima dostupna prije polaganja mature). Izborni dio mature nije ograničen, učenici sami biraju koliko i koje predmete će polagati. Izuzev stranih jezika, svi izborni predmeti se polažu na istoj razini. Visokoobrazovne ustanove određuju koje dodatni predmeti su uz obveznu državnu mature potrebni za upis na fakultet.

Nastavnici u Hrvatskoj imaju status javnih službenika. Stoga kolektivni ugovor zaposlenih u javnim službama regulira povlastice za rad pod posebnim uvjetima na koje nastavnici imaju pravo (poput miješanih razreda, stručnog rada s učenicima s posebnim potrebama, rada u školama u udaljenim područjima), kao i dodatke na plaću ovisno o stupnju obrazovanja. Plaće nastavnika, ravnatelja škola i administrativnog osoblja određuju se na temelju koeficijenata koje regulira vlada. Plaće za zaposlene u osnovnim i srednjim školama, putni troškove te druge stavke regulirane kolektivnim ugovorom pokrivaju se iz središnjeg proračuna za osnovno i srednje školstvo. Prosječne plaće nastavnika znatno su se smanjile, s 3.28% na 1.70% BDP-a u razdoblju od 2001. do 2006. (Batarelo et al, 2009.).

Neto plaća nastavnika u osnovnoj školi kreće se između 550 i 600 eura, a plaća tijekom pripravničkog razdoblja izjednačena je sa zakonski propisanom minimalnom plaćom. Plaće nastavnika u osnovnim i srednjim školama ovise o njihovim kvalifikacijama i položaju. Nastavnik početnik može očekivati plaću od otprilike 550 eura koja bi do umirovljenje trebala rasti nekih 25 – 40%.

Nastavnička i profesorska struka u Hrvatskoj nije visoko cijenjena što se odražava i na broju studenata. Štetić i Vidović (2006.) zaključili su kako rad u školstvu nije prvi izbor mnogih studenata te kako je zamjetna feminizacija nastavničke profesije (odnos ženskih i muških profesora je 74 : 26).

Nastavnika zapošljavaju i otpuštaju ravnatelj i upravno vijeće škole. MZOŠ ne mora odobriti zapošljavanje nastavnika, no izbor ravnatelja najčešća prolazi kroz odobrenje službenika MZOŠ-a što upućuje na utjecaj centralizacije na obrazovnu administraciju. Ne postoje kvote za zapošljavanje nastavnika koji dolaze iz specifičnih sredina. Ipak, prema Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu manjina, nastavnici zaposleni u ustanovama koje provode odgojno-obrazovne programe za manjine moraju biti pripadnici tih manjina ili se suvereno služiti jezikom i pismom dotične manjine.

Hrvatski obrazovni sustav centraliziran je što se tiče oblikovanja školskog kurikulumu. Kao što je već spomenuto, uvođenjem HNOS-a i nacionalnog okvirnog kurikulumu započeli su prvi koraci u decentralizaciji škola što bi trebalo dovesti i do povećanja

autonomije nastavnika. Udžbenike koji se koriste u hrvatskim školama odobrava MZOŠ, a nastavnici s popisa odobrenih sami biraju udžbenike koje će koristiti. Nastavnici mogu birati između različitih metodoloških i pedagoških pristupa u učionici, ali nedostaje im praktičnog znanja o primjeni nastavnih metoda. Suprotno od visoko centraliziranog sustava izrade školskog kurikulumu, praćenje i vrednovanje rada studenata prepušteno je nastavnicima. Stoga nije moguće raditi usporedbe među školama na temelju ocjena. Takva situacija mogla bi se izmijeniti primjenom državne mature za čiju je provedbu zadužen Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. U isto vrijeme, hrvatske škole su započele s provedbom procedura za procjenu i praćenje učeničkih izvedbi i razine znanja.

Svi se nastavnici moraju stručno usavršavati, i to putem sustava akreditiranih konferencija, seminara i radionica koje na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini provode Agencija za odgoj i obrazovanje, učiteljski fakulteti, stručna udruženja nastavnika i NVO-i. Nakon završetka pripravničkog staža koji traje od jedne i pol do dvije godine, nastavnici moraju polagati stručni ispit pred komisijom koju imenuje MZOŠ. Dva moguća pravca napredovanja za nastavnike su u zvanje nastavnika – mentora i nastavnika – savjetnika. Uvjeti napredovanja nastavnika propisani su Zakon o osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 1995.a). Napredovanje se temelji na evaluaciji kvalitete rada nastavnika, stručnom usavršavanju i sudjelovanju u izvannastavnim aktivnostima. Može se reći da je stručno usavršavanje motivirano mogućnošću napredovanja. Da bi napredovao, nastavnik mora prikupiti svu potrebnu dokumentaciju (dokaze o sudjelovanju na programima stručnog usavršavanja, konferencijama, seminarima, objavljene članke i radove) te proći evaluaciju od strane nastavničkog vijeća, ravnatelja i supervizora iz MZOŠ-a. Kako bi stekao zvanje nastavnika mentora, nastavnik uz gore navedene uvjete, mora imati najmanje šest godina radnog iskustva u nastavi, odnosno 11 za zvanje nastavnika – savjetnika.

Evaluacija kvalitete nastave te rada nastavnika i škola općenito ulazi u nadležnost prosvjetne inspekcije, odjela unutar MZOŠ-a čiji je rad reguliran Zakonom o prosvjetnoj inspekciji (Narodne novine, 1995.b). Inspektori su dužni redovito nadgledati rad obrazovnih ustanova te reagirati na pritužbe građana koji imaju pravo žaliti se inspekciji.

Što se tiče rada nastavnika, inspektori motre rade li u skladu s obrazovnim i stručnim standardima vodeći se pritom dokumentacijom dobivenom od nastavnika ili ravnatelja.

## 5. MAPIRANJE PRIPREME NASTAVNIKA ZA INKLUZIJU

### 5.1 Školovanje učitelja i nastavnika

Sveučilišta i njihovi fakulteti relativno su neovisni u osmišljavanju, razvijanju i revidiranju svojih programa. Nije provedeno nijedno sustavno istraživanje kojim bi se identificiralo programe koji se u većoj ili manjoj mjeri bave socijalnom inkluzijom. Spajić i Vrkaš (2002.) analizirali su programe građanskog obrazovanja koji se predaju na Sveučilištu u Zagrebu i na kojima budući nastavnici mogu pohađati kolegije o ljudskim pravima i interkulturalnosti u obrazovanju.

Iako programi učiteljskih fakulteta uključuju osnovna znanja o razvoju djeteta, samo Sveučilište u Rijeci nudi dvosemestralne module za specifične oblike obrazovanja, koji uključuje i obveznu praktičnu nastavu. Ostali fakulteti nude isključivo jednosemestralne kolegije i ne uključuju praktičnu nastavu. Prema statističkim podacima prikupljenima *online* anketom, 8 od 14 sveučilišnih profesora izjavilo je kako se studijski programi na kojima predaju bave i inkluzivnim obrazovanjem. U isto vrijeme, većina studenata koja je sudjelovala u anketi nije prepoznala takve sadržaje u svojoj nastavi: sedam od devet nije znalo uključuju li njihovi programi inkluzivne sadržaje, jedan je izjavio da nemaju takve sadržaje, a jedan da imaju.

Intervjuirani sveučilišni profesori podržali su ideju inkluzivnog obrazovanja, ali i priznali kako studente ne pripremaju dovoljno dobro za prakticiranje takvog obrazovanja. Budući nastavnici dužni su odslušati jedan temeljni kolegij o posebnim oblicima obrazovanja, dok na nekim sveučilištima (zagrebačkom i splitskom) mogu pohađati izborne kolegije o nastavnim metodama koje se koriste u radu s učenicima s posebnim potrebama u inkluzivnim školama. Unatoč tome, studenti su izjavili kako ne poznaju strategije rada u inkluzivnim školama, ne uče kako prilagoditi specifične sadržaje kurikuluma učenicima s različitim poteškoćama, niti uče specifične prilagodbe i izmjene poput nastavnih prilagodbi (primjerice, sustavne instrukcije, korištenje verbalnih, vizualnih i taktilnih znakova itd.), razrade zadataka, uporabe prikladnih nastavnih materijala i pomoćne tehnologije. Nadalje, važno je napomenuti da neki od profesora surađuju u programima stručnog usavršavanja koje provode različiti NVO-i te polaznike uče metodama kritičkog



mišljenja. Profesori tome podučavaju i svoje studente, iako ih ne smiju otvoreno podučavati kako da metode kritičkog mišljenja koriste u svom budućem radu<sup>77</sup>. Ta je situacija povezana sa službenim propisima o NVO-ima koji provode programe stručnog usavršavanja.

Studenti<sup>78</sup> koji pohađaju izborne kolegije o radu s darovitim učenicima primijetili su kao je taj segment učeničke populacije slabo zastupljen u kolegijima koji se bave specifičnim oblicima obrazovanja. Tipična situacija izgleda ovako: kolegiji se bave poteškoćama, a ne prilagođenim načinima poučavanja. Izborni kolegiji o radu s darovitim učenicima fokusiraju se na pristupe potpore individualnim potrebama (višerazinski kurikulumi, preklapanja kurikuluma, nadomjesni kurikulumi) te je stoga moguće koristiti znanje stečeno na ovim kolegijima u radu sa studentima sa specifičnim obrazovnim potrebama.

Neki kolegiji o nastavnim metodama (uključujući i one za prirodne i društvene predmete te jezike) studente pripremaju za inkluzivnu nastavu putem sadržaja usmjerenih na raznolikost i prihvaćanje raznolikosti (primjerice, etničke, spolne, poteškoće).

Prijašnje obrazovanje i životno iskustvo mogu pozitivno utjecati na opće stavove studenata prema inkluziji. Studenti pedagogije koji su sudjelovali u fokusnoj skupini<sup>79</sup> iznijeli su vjerovanje kako je inkluzivna nastava potrebna te bi ju trebalo provoditi za učenike s posebnim potrebama i one iz različitih nacionalni manjina. Nadalje, studenti su svjesni nepovoljnog položaja Roma u obrazovnom sustavu te vjeruju kako se trebaju poduzeti posebni naponi kako bi se takva situacija ispravila.

U sklopu kolegija o nastavnim metodama studenti mogu provesti određeno vrijeme u školama kako bi vidjeli inkluzivnu nastavu. Prema jednom od intervjuiranih profesora: „Iako se kolegiji o nastavnim metodama ne fokusiraju na prilagodbe i izmjene potrebne za rad s djecom s posebnim potrebama, praktični dio kolegija uvijek se provodi u inkluzivnim školama. Studenti tako imaju priliku promatrati strategije koje se koriste u

---

<sup>77</sup> Intervju sa sveučilišnim profesorom (listopad 2009.)

<sup>78</sup> Sveučilište u Splitu, fokusna skupina studenata učiteljske akademije (studen 2009.)

<sup>79</sup> Sveučilište u Splitu, fokusna skupina studenata pedagogije (studen 2009.)

radu s djecom s posebnim potrebama<sup>80</sup>. Nadalje, profesori su naglasili kako bi praktična nastava trebala biti učestalija te da bi studenti trebali imati više prilika za interakciju s učenicima s posebnim potrebama.

Neki od studenata koji su sudjelovali u fokusnoj skupini<sup>81</sup> imali su priliku volonterski raditi s djecom s posebnim potrebama u inkluzivnim okruženjima i to iskustvo smatraju iznimno vrijednim i korisnim. Posjeti tim školama organizirani su na inicijativu profesora koji predaju kolegije o radu s učenicima s posebnim potrebama. Osim inicijativa koje pokreću profesori, studenti često volontiraju u raznim organizacijama za pomoć djeci s posebnim potrebama u učenju. Najveća volonterska organizacija koja organizira takve programe je Volonterski centar Zagreb<sup>82</sup>. Autori smatraju da praktična nastava u inkluzivnim školama ne smije ovisiti samo o pozitivnim inicijativama profesora i studenata, već bi trebala postati obvezatnom.

Profesori su također istaknuli kako sami učiteljski fakulteti nisu inkluzivne ustanove. Kandidati s poteškoćama često se susreću s diskriminacijom prilikom upisa na fakultete. Profesori su izrazili uvjerenje da učiteljski fakulteti moraju biti inicijatori pozitivnih akcija kojima će potaknuti uključivanje osoba s poteškoćama i pripadnika nacionalnih manjina u visokoobrazovne programe, kao studenata, ali i kao osoblja. Postoje i neki primjeri pozitivne diskriminacije u pristupu učiteljskim fakultetima za pripadnike romske manjine, a Učiteljsku akademiju u Čakovcu pohađa i nekoliko romskih studenata (Institut Otvoreno društvo, 2007).

Prema izjavama predstavnika lokalnih vlasti, potrebna je intenzivnija suradnja između sveučilišta i lokalnih vlasti. I fakultetsko obrazovanje i stručno usavršavanje treba povezati s potrebama lokalne zajednice, a sveučilišna predavanja i dokumenti trebali bi odražavati inkluzivne prakse u lokalnim školama. Kurikulum fakultetskog obrazovanja nastavnika trebao bi uključivati lokalne resurse i baviti se lokalnim potrebama kako bi se

---

<sup>80</sup> Intervju sa sveučilišnim profesorom (listopad 2009.)

<sup>81</sup> Sveučilište u Splitu, fokusna skupina studenata učiteljske akademije (studenii 2009.)

<sup>82</sup> <http://www.vcz.hr/>

osigurala relevantnost za lokalnu razinu i sudjelovanje zajednice, a samim time i ojačala decentralizacija obrazovanja<sup>83</sup>.

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu nastavnicima nudi seminare i radionice za rad s učenicima s posebnim potrebama. No, suradnja između tog fakulteta i učiteljskih fakulteta i dalje je slaba i nedostatna. Mišljenje je autora i da fragmentacija fakulteta predstavlja određenu prepreku boljem razviju inkluzivnog obrazovanja. Analiza kolegija o inkluzivnom obrazovanju Edukacijsko–rehabilitacijskog fakulteta upućuje da su najzastupljenije teme koje se bave inkluzijom djece/osoba s teškoćama u društvu. Nadalje, praktična nastava u sklopu tih kolegija provodi se u inkluzivnim vrtićima i školama. Većina škola u Hrvatskoj zapošljava stručnjake koji su diplomirali na Edukacijsko–rehabilitacijskom fakultetu. Studijski programi i sama institucija znatno su se izmijenili tijekom posljednjih pet do deset godina i nude specijalizaciju u inkluzivnom obrazovanju i rehabilitaciji. Autori smatraju kako je djelovanje fakulteta usmjereno ponajviše na specifične obrazovne probleme povezane s poteškoćama i invaliditetima, dok kulturološki problemi nisu dovoljni obrađeni ni u programima tog fakulteta, niti u programima učiteljskih fakulteta.

Štoviše, dvojezična nastava slabo je razvijena i prvenstveno je povezana s jezičnim studijima te joj nedostaje obrazovna dimenzija. Ipak, treba spomenuti da se na Sveučilištu u Puli provode programi za odgojitelje i nastavnike na talijanskom jeziku. Učiteljska akademija u Zagrebu prije je provodila pojačane programe za osnovnoškolske nastavnike na srpskom jeziku. Studije je ukinut u akademskoj godini 2006./07. zbog slabog interesa. 190 studenata Sveučilišta u Zagrebu i Osijeku studira mađarski jezik i književnost, dok Sveučilište u Zagrebu nudi i studij češkog, slovačkog i ukrajinskog jezika na prvostupničkoj i magistarskoj razini (MZOŠ, 2009.b).

Prema mišljenju autora, mehanizmi licenciranja nastavnika razrađeni u novom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 2008.a) znatno će

---

<sup>83</sup> Savjetnik u Uredu za obrazovanje Grada Splita (listopad 2009.)

utjecati na sustav obrazovanja nastavnika te bi trebali postaviti nacionalne standarde koji će se primjenjivati na svim učiteljskim fakultetima u zemlji.

## 5.2 Stručno usavršavanje nastavnika

Država financira sudjelovanje nastavnika u programima stručnog usavršavanja, ali ne propisuje trajanje tih programa, odnosno broj sati koje nastavnici moraju završiti. To bi se trebalo promijeniti primjenom Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 2008.b), koji propisuje početak licenciranja nastavnika u 2012. godini. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja bit će zadužen za provedbu procesa. Iako postojeći standardi ne uključuju specifične kompetencije relevantne za inkluzivno obrazovanje te ne postoji sustav poticanja sudjelovanja nastavnika u takvim programima, to će se vjerojatno promijeniti uspostavljanjem procedura licenciranja.

Mogućnosti usavršavanja nastavnika organizirane su prema prijedlozima nastavničkih vijeća na školskoj razini, a zatim na razini regionalnih vijeća. Društvo za psihološku pomoć udruga je koja nudi seminare stručnog usavršavanja koji naglasak stavljaju na ulogu školskog etosa u sprječavanju poremećaja u ponašanju te pružaju potporu i konzultacije nastavnicima i školama vezano uz psihološko-socijalne kompetencije studenata.

Stručno usavršavanje se također provodi u različitim nastavničkim skupinama gdje nastavnici imaju priliku izmjenjivati iskustava i primjere dobre prakse (Pavin et al, 2006.). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja zadužen je za projekt učenja razmjenom iskustava koji je u fazi pilot provedbe u nekoliko škola u Hrvatskoj. Nadalje, nastavnici su uključeni u mnoge edukacijske zajednice koje potiču stručno usavršavanje pružajući nastavnicima mogućnosti rasprave, razmišljanja, čitanja i pisanja o svom svakodnevnom radu. Takve skupine objedinjene su Mreži zajednica učenja koju vodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Mreža zajednica učenja, dostupno na: <http://mzu.sbnet.hr/index.php>

Danas programe stručnog usavršavanja Agencije za odgoj i obrazovanje odobrava Vijeće Agencije, dok će u budućnosti to vjerojatno raditi MZOŠ. MZOŠ ima upravu za stručno usavršavanje koja evaluira i akreditira programe stručnog usavršavanja koje provode razne udruge. Ti se programi sufinanciraju iz državnog proračuna, a broj onih posvećenih inkluzivnom obrazovanju razmjerno je nizak. Unatoč tome, postoji cijeli niz programa na raznim obrazovnim razinama (predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj) koji se bave pitanjima socijalne inkluzije (pravima djece, posebnim potrebama, izvanškolskom edukacijom) i inkluzivnim praksama (kritičkim razmišljanjem, kooperativnim učenjem). Neki programi ciljaju specifične skupine djece (nadarenu djecu, djecu s posebnim potrebama). Programi namijenjeni radu s romskom djecom slabo su zastupljeni te ih provodi samo nekoliko udruga, primjerice Korak po korak i Forum za slobodu odgoja. Nastavnici su, također, pod utjecajem takvih programa počeli koristiti aktivne nastavne metode.

Agencija za odgoj i obrazovanje trenutačno ne nudi radionice ili tečajeve o radu s romskim učenicima, kao ni o metodama učenja i poučavanja u multikulturalnim sredinama (Institut Otvoreno društvo, 2007.). Jedan od članova stručnog osoblja koje je sudjelovalo u anketi izjavio je: „Moj me studij nije pripremio za rad s učenicima koji odrastaju u tako teškim uvjetima poput romske djece“<sup>85</sup>.

Većina programa stručnog usavršavanja koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje nadovezuju se na određene obrazovne razine i predmetna područja, a postoji i nekoliko interdisciplinarnih programa. Nastavnici mogu odabrati programe usavršavanja u području koje ih zanima, a kako bi sudjelovali moraju se prijaviti višem savjetniku Agencije. Prijave se koriste za pripremu treninga (broj polaznika, potrebni materijali) i certifikaciju sudionika. Programi usavršavanja koje provode udruge razlikuju se od agencijskih po prijavnom postupku i troškovima. Školski proračun nije dovoljan za pokrivanje svih programa usavršavanja za koje su nastavnici zainteresirani.

---

<sup>85</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s članovima stručnog tima (listopad 2009.)

Programi stručnog usavršavanja trenutačno ne nude tečajeve o dvojezičnoj nastavi, ali jezične kompetencije i komunikacija su istaknute kako važne teme prilikom intervjua s nastavnicima i članovima stručnog osoblja. Svi sudionici studije istaknuli su kako su jezične vještine preduvjet uspješnog školovanja. Romski studenti nemaju pristup dvojezičnim kurikulumima što je posebice značajno u prvim godinama školovanja budući da se osnovne vještine i sposobnosti brže usvajaju u ranijoj dobi korištenjem materinskog jezika. Zbog jezičnih prepreka u školama romska djeca ne mogu usvojiti kurikulum na odgovarajući način.

Studija postavlja pitanja o mogućnostima rješavanja jezičnih prepreka. Neki nastavnici vjeruju da bi svi nastavnici trebali znati osnove jezika nacionalnih manjina kako bi bolje komunicirali s učenicima i razumjeli njihove potrebe. Drugi smatraju da bi učenici iz nacionalnih manjina trebali upisati redovite školske programe tek nakon što ovladaju hrvatskim jezikom. Nastavnici vjeruju da je relativno kratko razdoblje predškolskog obrazovanja romske djece koje je posljedice izolacije njihovih zajednica nedovoljno za pripremu djece za osnovnu školu. Djeca koja su prošla kroz sustav predškolskog odgoja te su usvojila određeno znanje hrvatskog jezika, kao i osnovne higijenske navike i socijalne vještine, ostvarila su dobre rezultate u školi.

Roditelji djece s posebnim obrazovnim potrebama podržavaju uključivanje njihove djece u redovite školske programe. Očito je da inkluzija nije samo pitanje škole, već i pitanje zajednice u kojoj djeca i njihove obitelji žive.

Kao što je istaknuto u Monitoring izvješću (Institut Otvoreno društvo, 2005.), inkluzija djece s intelektualnim teškoćama u redovite školske programe u Hrvatskoj je ograničena, a i za taj ograničeni broj djece razina podrške u školi je najčešće nedostatna i neodgovarajuća. Prema podacima iz izvješća, 54% nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju smatrali su kako je uključivanje djeteta s poteškoćama u redoviti razred najbolji način školovanja tog djeteta i njihove integracije u zajednicu. U isto vrijeme nastavnici su istaknuli kako bi se inkluzija trebala odvijati isključivo u školama koje imaju

potrebnu opremu i resurse<sup>86</sup>. U školama s velikom brojem socijalno ugrožene djece redoviti programi loše funkcioniraju. Nastavnici su izjavili kako je nastava u razredima s 20 socijalno ugroženih učenika gotovo nemoguća<sup>87</sup>. Slična situacija vlada i u razredima s velikim brojem romskih učenika, dok su u razredima s manjim brojem učenika (10 i manje) rezultati jako dobri<sup>88</sup>. Predstavnik civilnog sektora je u intervjuu izrazio uvjerenje da zakoni i propisi moraju služiti kao okvir, dok školsko osoblje samo mora odlučiti o broju studenata u razredu sukladno stvarnoj situaciji<sup>89</sup>. Nastavnik mora biti sposoban procijeniti individualne učenike, uvidjeti njihovu socijalnu dinamiku i odrediti odgovarajući broj učenika u pojedinim razredima. Samo u takvim okolnostima nastavnik može uspješno obavljati svoj posao, a studenti uistinu uspješno učiti i biti zadovoljni. Zadovoljstvo je najbolji pokretač uspješnijeg i angažiranijeg rada.

Agencija za odgoj i obrazovanje sada organizira programe stručnog usavršavanja usmjerene na nastavnike koji rade s manjinama. U 2008. godini, uz ciljne seminare za nastavnike talijanske, češke, srpske, mađarske i slovačke, po prvi put je organiziran zajednički stručni seminar za nastavnike koji rade po modelu A. Slično tome, 2008. organiziran je i zajednički stručni seminar za nastavnike, suradnike u nastavi i ravnatelje osnovnih škola (MZOŠ, 2009.b).

Temelj socijalne inkluzije u hrvatskom obrazovnom sustavu postavljen je zakonima koji reguliraju predškolski odgoj, osnovno, srednje, strukovno i visoko obrazovanje. Zakoni naglašavaju jednakost svih učenika, ali ne uključuju specifična pravila o inkluzivnim praksama. Ipak, pozivaju se na Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina i relevantne primarne i sekundarne propise koji se odnose na osobe s invaliditetom.

Hrvatski obrazovni sustav prolazi kroz promjene. Dva ključna dokumenta koja podržavaju promjene u obrazovnim sustavu su Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

---

<sup>86</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s nastavnicima (listopad 2009.)

<sup>87</sup> Osnovna škola B, fokusna skupina s nastavnicima (listopad 2009.)

<sup>88</sup> Osnovna škola A, fokusna skupina s nastavnicima (listopad 2009.)

<sup>89</sup> Vesna Mihoković Puhovski, NGO – Forum za slobodu odgoja, intervju (studen 2009.).

(MZOŠ, 2005.) i Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2008.b). HNOS sadži smjernice za prilagodbe kurikuluma i potporu učenicima pripadnicima nacionalnih manjina i učenicima s posebnim potrebama. Svrha HNOS-a je prestati provoditi zastarjele obrazovne programe, uvesti moderne nastavne metode temeljene na istraživački usmjerenim razredima, individualnom i grupnom radu i primjenjivom znanju i vještinama. Provedbu HNOS-a prati cijeli niz aktivnosti, a svi uključeni slažu se kako je u svrhu što uspješnije provedbe potrebno dodatno osposobljavanje nastavnika. Temelji nacionalnog okvirnog kurikuluma osiguravaju kvalitetno obrazovanje za sve, uključivanje svih studenata, poštivanja ljudskih i dječjih prava te promicanje multikulturalizma, tolerancije i poštivanja različitosti. Ipak, taj dokument ne nudi konzistentno savjetovanje o metodama pomoću kojih bi ta načela trebala zaživjeti u praksi.

Nastavnici se s najnovijim obrazovnim strategijama i mjerama upoznaju na seminarima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Novi kurikulum nastavnicima bi trebao omogućiti da kroje nastavu prema potrebama učenika, ostavljajući im dovoljno vremena da koriste one nastavne metode koje će svim učenicima omogućiti razvijanje vlastitih sposobnosti. U praksi nastavnici imaju malo iskustava s načinima prilagodbe kurikuluma, osmišljavanja vlastitih tema i primjenom novih nastavnih metoda. Nastavnike najviše brine nedostatak specijalizirane potpore i savjetovanja o ocjenjivanju studenata s posebnim potrebama u odnosu na nacionalne standarde postignuća (OECD, 2007.). Nadalje, nastavnici nemaju podršku u radu s djecom iz različitih sredina. Jedan od načina rješavanja tog problema bilo je odvajanje Roma u zaseban razred. Taj oblik segregacije prisutan je i danas, unatoč općoj suglasnosti o tome kako će sva djeca imati koristi od školovanja u mješovitim razredima. MZOŠ treba poduzeti sve korake kako bi i nastavnike i škole pripremio za integrirano učenje (Institut Otvoreno društvo, 2007.).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, obrazovne programe na jezicima i pismima nacionalnih manjina provode stručni nastavnici pripadnici nacionalnih manjina ili nastavnici koji nisu pripadnici manjina, ali tečno govore jezik i koriste pismo manjina. No ipak, vlada nema djelatnu politiku o utvrđivanju sadržaja i prioriteta za obrazovanje i osposobljavanje nastavnika (Spajić-Vrkaš, 2002.).



Prema mišljenju autora, razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje treba biti sastavnim dijelom procesa licenciranja nastavnika. Novi Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 2008.a) ističe kako nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji obrazovnih ustanova imaju pravo i obvezu neprestanog stručnog usavršavanja u područjima poput pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijskih i komunikacijskih tehnologija, savjetničkog rada, upravljanja i obrazovnih politika. Programe stručnog usavršavanja odobrava MZOŠ. Nastavnici i stručni suradnici licencu moraju obnavljati svakih pet godina, a postupak vodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

## 6. IMPLIKACIJE I PREPORUKE

Načela socijalne inkluzije ugrađena su u hrvatski pravni okvir. Postojeći zakoni i propisi relativni su progresivni i podržavaju inkluzivno obrazovanje. Temeljna postavka je da integracija/inkluzija najbolje rješenje za dijete te da se jako ozbiljnim slučajevima učenik treba odvojiti u zaseban razred ili školu. I pravni okvir jamči prava manjina na obrazovanje na vlastitom jeziku i pismu. Država također akreditira i financira različite odgojno-obrazovne programe za nacionalne manjine.

Ipak, neki od aktualnih propisa prilično su nejasni ili kruti. Kao što su istaknuli nastavnici sudionici fokusnih skupina, individualno radno opterećenje nastavnika se može procijeniti samo individualnim pristupom. Stoga zakon o osnovnom i srednjem školstvu treba biti fleksibilniji.

Uzrokom poteškoća mogu biti i odnosi između središnje i lokalnih vlasti. Hrvatska prolazi kroz proces administrativne i financijske decentralizacije u obrazovanju, dok se po pitanju decentralizacije kurikulumuma ne poduzima gotovo ništa.

Nadalje, škole su suočene s nedostatkom sredstava, loše prilagođenim zgradama i nedovoljno specijaliziranim nastavnicima.

Što se tiče kompetencija za inkluzivno obrazovanje, nastavnici su istaknuli kako ih studij priprema za rad s „redovnim“ učenicima, a činjenica je da stvarna učenička populacija zahtijeva specifična znanja. Nastavnici su prepoznali važnost individualnog pristupa učenicima kao preduvjeta za inkluzivnu nastavu. Ipak, iako su nastavnici smatrali kako znaju prepoznati individualne potrebe učenika, isto tako su priznali kako nisu dovoljno upoznati s nastavnim metodama potrebnima za rad u razredima s učenicima s raznolikim potrebama (od teškoća s učenjem, emotivnih i socijalnih poremećaja, socijalne ugroženosti i različitih kulturalnih i etničkih sredina). Nastavnici intervjuirani tijekom studije izjavili su kako u svom radu s učenicima iz različitih etničkih skupina uvažavaju individualne i kulturološke razlike i potiču međukulturalne razmjene među učenicima. Ipak, nastavnici su istaknuli da je jezik najveća prepreka uspješnijoj inkluziji romskih učenika. Iako su intervjuirani nastavnici naučili osnove romskih jezika, to znanje nije bilo dovoljno za uspješno poučavanje. Nadalje, roditelji romske djece istaknuli su trud i

spremnost nastavnika i stručnog osoblja na rad s romskom djecom, ali i istaknuli kako su ona često izložena predrasudama drugih učenika.

Sveučilišta i fakulteti relativno su samostalni u osmišljavanju i reviziji studijskih programa. Svi programi nedavno su prošli kroz određene promjene uzrokovane provedbom Bolonjskog procesa. Iako su nastavnički studiji produljeni, a nastavni programi razrađeni tako da jasno navode kompetencije i ishode učenja svakog od programa, kompetencije relevantne za inkluzivno obrazovanje još uvijek nisu postale njihovim sastavnim dijelom. Iako nije provedena sustavna analiza programa, većina ih vjerojatno sadrži kolegije koji se bave pitanjima inkluzije. Nadalje, područje dvojezične nastave slabo je razvijeno i prvenstveno se nastavlja na jezične studije te ne sadrži potrebnu obrazovnu dimenziju.

Autori smatraju kako rascjepkanost fakulteta također predstavlja prepreku inkluzivnim pristupima u relevantnim programima. Potrebno je uspostaviti bolju suradnju među različitim programima i fakultetima, kao i suradnju fakulteta s civilnim društvom, posebice u području inkluzije.

Štoviše, socijalna inkluzija treba biti sastavnim dijelom svih programa, u teorijskoj i praktičnoj nastavi, a ne samo dijelom malog broja predmeta koji obrađuju samo dio problematike.

Procedure licenciranja propisane u novom Zakonu o osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 2008.a) znatno će utjecati na sustav izobrazbe nastavnika te bi, ako se dobre iskoriste, mogle poslužiti kao temelj razvoja nacionalnih standarda za nastavnike koji bi se primjenjivali na svim učiteljskim fakultetima. Autori također smatraju kako bi ustanove trebalo obvezati na uvođenje tema vezanih uz socijalnu inkluziju u nastavne programe kroz učinkovito postavljanje standarda koji bi istaknuli važnost nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

Profesori s učiteljskih i srodnih fakulteta istaknuli su kako studentska populacija sama po sebi nije raznolika te kako su i sami studenti s posebnim potrebama često izloženi diskriminaciji. Nadalje, zbog nedostatka konkurencije prilikom upisa u studije, sama motivacija studenata da postanu nastavnici postaje upitna. Stoga učiteljski i srodni

fakulteti trebaju revidirati svoje upisne kriterije kako bi, s jedne strane, potaknuli raznolikost studentske populacije te, s druge, uveli procjenu razine motivacije za nastavnički posao. Promjene prijemnog sustava uzrokovane državnom maturom nude mogućnost rješavanja problema upisnih procedura.

Stručno usavršavanje provodi se putem akreditiranih konferencija, seminara i radionica za nastavnike na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, učiteljski fakulteti, stručna udruženja nastavnika i neke udruge. Programi koje provodi AZOO nude mogućnost učenja o najnovijim obrazovnim mjerilima i strategijama, ali nastavnicima i dalje nedostaje podrška u izgradnju kompetencija za rad s učenicima iz različitih sredina.

Procedura licenciranja i ovdje može stvoriti prostor ne samo za povezivanje stručnog usavršavanja s licenciranjem i napredovanjem nastavnika, već i za usmjeravanje sustava prema izgradnji kompetencija nastavnika za prakticiranje inkluzivne nastave. Mišljenje je autora da će ugrađivanjem socijalne inkluzije i inkluzivnog obrazovanja u procedure licenciranja kao temeljnih načela obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, izobrazba nastavnika dovesti do usklađivanja izobrazbe nastavnika i povećanje njene učinkovitosti, posebice u području razvijanja kompetencija za inkluzivnu nastavu.

Naposljetku, tijekom izrade studije postalo je očito kako nedostaju sustavni podaci, analize i studije o pripremama nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Sustavno prikupljanje relevantnih podataka o socijalnoj inkluziji u obrazovanju potrebno je kako bi se postojeće dobre prakse iskoristile na najbolji mogući način te kako bi se smanjila negativna kretanja. Također, ne provodi se dovoljno istraživačkih studija usmjerenih na vezu između zakonske podloge i njene stvarne primjene u sustavu formalnog obrazovanja. Autori su na temelju gore izloženih otkrića formulirali sljedeći set preporuka namijenjenih različitim dionicima.

## 6.1 Mjerodavni za osmišljavanje politika i donošenje odluka

Preporučene kratkoročne izmjene odnose se na predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. U nadolazećim godinama bit će potrebno provesti mjere povećanja sudjelovanja socijalno ugrožene djece u programima predškolskog odgoja, posebice one koja inače ne bi sudjelovala u nikakvim oblicima predškolskog odgoja. Što se tiče romske djece, trebalo bi preispitivati uspješne primjere integracije Roma u predškolske ustanove. Također, potrebno je objaviti brošuru o socijalnoj inkluziji namijenjenu nastavnicima i budućim nastavnicima kojom će se poticati i podržavati prakse socijalne inkluzije.

Preporuke za srednjoročno razdoblje odnose se na pripremu nastavnika općenito. Kompetencije nastavnika za rad u inkluzivnoj okolini trebaju se razvijati kroz obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Ove preporuke se izravno nadovezuju na nove zakonske propise o licenciranju nastavnika i za sobom povlače uspostavu jasnih kriterija akreditacije nastavnika koji bi uključivali i kompetencije za rad u inkluzivnoj okolini.

Dugoročne promjene odnose se na daljnju decentralizaciju u područjima administracije i financiranja, kao i početak decentralizacije kurikulumu. Također, naponi pri decentralizaciji rezultirat će razvijem opsežnih socijalnih programa na lokalnoj razini, uključujući i razvoj politike socijalne inkluzije.

## 6.2 Profesori/predavači na učiteljskim i srodnim fakultetima

### 6.2.1 Fakultetsko školovanje

Kratkoročne promjene odnose se na promjene sveučilišnih politika te posebice na kriterije odabira koje primjenjuju učiteljski i srodni fakulteti. Među kriterije bi trebalo uvrstiti motivaciju kao jedan od najvažnijih kriterija. Iako postoje primjeri pozitivne diskriminacije članova nacionalnih manjina prilikom upisa a fakultete, oni bi trebali biti pravilo, a ne samo iznimka.

Srednjoročne preporuke usmjerene su prema izmjenama kurikulumu studijskih programa za izobrazbu nastavnika, posebice uvođenjem više gradiva iz pedagogije, psihologije,

sociologije, komuniciranja, suradnje roditelja i nastavnika te dvojezičnog, međukulturalnog i specijaliziranog obrazovanja. Nadalje, potrebna je integracija obveznih tema o socijalnom obrazovanju u pedagoške, psihološke i didaktičke kurikulume. Srednjoročne ciljeve trebalo bi ostvariti jačanjem suradnje među visokoobrazovnim ustanovama u Hrvatskoj (učiteljske akademije, fakulteti koji školuju profesore raznih predmeta i Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet) te među fakultetima i civilnim društvom.

Također, praktična nastava bi trebala postati obvezatnom i održavati se i u tradicionalnim školama i školama modelima, a mentori studenata bi se birali prema kompetencijama u području socijalne inkluzije. Na taj način bi budući nastavnici dobili mogućnost stjecanja praktičnog iskustva u inkluzivnim obrazovanju. Usto, i sadržaj sveučilišnih udžbenika i predavanja trebao bi odražavati prakse inkluzije u stvarnom svijetu.

Dugoročne promjene podrazumijevaju promjene u strukturi zapošljavanja nastavnog osoba te na mjerila kojima će poticati i podržavati zapošljavanje osoba stručnog u području socijalne inkluzije.

### **6.2.2 Stručno usavršavanje**

Kratkoročne promjene odnose se na zahtjev za povećanjem programa stručnog usavršavanja koji nastavnike pripremaju na rad u inkluzivnim sredinama, kao i financijske potpore za sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja o praksama inkluzivnog obrazovanja. Uz programe stručnog usavršavanja, treba podržavati učenje razmjenom iskustava i drugim metodama razmjene znanja i primjera najboljih inkluzivnih praksi među nastavnicima.

Preporučene srednjoročne promjene odnose na licenciranje nastavnika, odnosno zahtjev da programi stručnog usavršavanja koji se bave inkluzivnim praksama postanu jednima od uvjeta za dobivanje licence.

## **6.3 Nastavnici**

Kratkoročne promjene usmjerene su na provedbu programa dodatnog usavršavanja/edukacije, savjetovanja i nadzora za nastavnike koji rade u inkluzivnim sredinama.

Srednjoročne preporuke odnose na primjenu pristupa okrenutih obitelji pomoću kojih škole mogu promicati odnose suradnje i razmjene s obiteljima. Iako se nastavnici

povezuju s učenicima i njihovim obiteljima, rijetko koriste sredinu iz koje učenik dolazi kao alat za učenje i poučavanje te rijetko koriste međukulturalne kurikulume prema kojima bi svi učenici učili o kulturi etničkih manjinskih skupina.

Dugoročne promjene fokusiraju se na razvoj istraživačkih kompetencija nastavnika i njihovo aktivno sudjelovanje u osmišljavanju i donošenju politika. Nadalje, nastavnici bi trebali steći kompetencije i u drugim strateškim područjima, posebice decentralizaciji kurikuluma.

## BIBLIOGRAFIJA

- Acedo, C., 'Inclusive education: pushing the boundaries', *Prospects*, Vol. 38, 2008., pp. 5-13.
- Batarelo, I., Podrug, Ž. and Apostoloski, T., 'Financing Education in Croatia', in Bischoff, C., *Public Money for Public Schools: Financing Education in South Eastern Europe*, Open Society Institute, Budapest, 2009., pp. 79-102. Dostupno na: [http://lgi.osi.hu/publications/2009/403/Bischoff\\_complete\\_WEB.pdf](http://lgi.osi.hu/publications/2009/403/Bischoff_complete_WEB.pdf)
- Booth, T. and Ainscow, M., *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge Falmer, London, 1998.
- Čorkalo Biruški, D. and Ajdukovic, D., 'Stavovi učenika, roditelja i nastavnika prema školovanju: što se primijenilo tijekom šest godina u Vukovaru?', *Migracije i etničke teme* Vol. 24, No. 3, 2008., pp. 189-216.
- Čorkalo Biruški, D. and Ajdukovic, D., 'Od dekonstrukcije do rekonstrukcije traumatizirane zajednice: primjer Vukovara', *Revija za socijalnu politiku*, Vol. 16, No. 1, pp. 1-24, 2009.
- Europska komisija, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2005. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Europska komisija, *Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/news/news492\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)
- Europska komisija, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, COM (2008) 865 final, Brussels, 2008.



- 
- Europska zaklada za stručnu izobrazbu, *Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice*, Executive Summary, European Training Foundation, 2007.
  - Florian, L. and Rouse, M., 'The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education', *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, pp. 594–601, 2009.
  - Vlada Republike Hrvatske, *Nacionalni program za Rome*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, 2003. Dostupno na: [www.vlada.hr/](http://www.vlada.hr/)
  - Vlada Republike Hrvatske, Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju u Republici Hrvatskoj, Zagreb, 2007.a. Dostupno na: [www.delhrv.ec.europa.eu/images/article/File/Microsoft%20Word%20-%20JIM-en\\_032007\(1\).pdf](http://www.delhrv.ec.europa.eu/images/article/File/Microsoft%20Word%20-%20JIM-en_032007(1).pdf)
  - Vlada Republike Hrvatske, *Nacionalni programa zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011.*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, 2007.b. Dostupno na: <http://www.ljudskaprava-vladarh.hr/lgs.axd?t=16&id=1238>
  - Vlada Republike Hrvatske, *Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, 2008.a. Dostupno na: [www.vlada.hr/hr/content/download/105420/1503121/file/Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Ustavnog%20zakona%20o%20pravima%20nacionalnih%20manjina.pdf](http://www.vlada.hr/hr/content/download/105420/1503121/file/Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Ustavnog%20zakona%20o%20pravima%20nacionalnih%20manjina.pdf)
  - Vlada Republike Hrvatske, *Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015.*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, 2008.b. Dostupno na: [www.vlada.hr/](http://www.vlada.hr/)
  - Lesar, I., Čuk, I. and Peček, M., 'How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia', *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No. 3, 2006, pp. 387–99.
  - Liston, D. P. and Zeichner, K. M., 'Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education', *Journal of Education for Teaching*, Vol. 16, No. 3, 1990, pp. 235–54.

- Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi (MZSS), Zajednički memorandum o socijalnom uključivanju u Republici Hrvatskoj, Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi, Zagreb, 2007. Dostupno na: [www.mzss.hr/hr/layout/set/print/content/download/1935/16830/file/JIM-signedl\\_050307.pdf](http://www.mzss.hr/hr/layout/set/print/content/download/1935/16830/file/JIM-signedl_050307.pdf)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Hrvatski nacionalni obrazovni standard*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2005. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2501>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Odluka o kriterijima i prijedlogu raspodjele sredstava namijenjenih sufinanciranju obrazovnih programa nacionalnih manjina u RH u 2008.*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2008.a. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14316>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Nacionalni okvirni kurikulum*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2008.b. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14170>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Popis škola koje provode programe na jeziku i pismu manjina prema modelu A za školsku godinu 2008./2009.*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2009.a. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=15086>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Izvješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u Državnom proračunu Republike Hrvatske za 2008. Godinu za potrebe nacionalnih manjina*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2009.b. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ), *Državna matura 2009./2010. i prijave za upis na studijske programe*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2009.c. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=9732&sec=1933>

- Nikolić, J. and Škegro, M., *Monitoring Framework for the Decade of Roma Inclusion*, UNDP, 2008. Dostupno na: [www.undp.hr/upload/file/211/105998/FILENAME/monitoring\\_framework\\_-\\_complete\\_document.pdf](http://www.undp.hr/upload/file/211/105998/FILENAME/monitoring_framework_-_complete_document.pdf)
- Narodne novine, Zakon o radu (Narodne novine, No. 38/95), 1995.
- Narodne novine, Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (Narodne novine, br. 89/95), 1995.a.
- Narodne novine, Zakon o prosvjetnoj inspekciji (Narodne novine, br. 50/95), 1995b.
- Narodne novine, Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Narodne novine, br. 51/00), 2000.
- Narodne novine, Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine, No. 28/01), 2001.
- Narodne novine, Ustavni zakon o pravima nacionalnih (Narodne novine, br. 155/02), 2002.
- Narodne novine, Zakon o osnovnom školstvu (Narodne novine, No. 69/03) 2003.a.
- Narodne novine, Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (Narodne novine, No. 33/05), 2005.
- Narodne novine, Zakon o predškolskom odgoju (Narodne novine, No. 107/07), 2007.
- Narodne novine, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87/08), 2008.a.
- Narodne novine, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87/08), 2008.b.
- Narodne novine, Zakon o suzbijanju diskriminacije (Narodne novine, br. 85/08), 2008c.

- 
- Narodne novine, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87/08; br. 86/09), 2009a.
  - Narodne novine, Zakon o strukovnom obrazovanju (Narodne novine, br. 30/09), 2009b.
  - Open Society Institute, *Rights of People with Intellectual Disabilities: Access to Education and Employment*, Open Society Institute, Budapest, 2005.
  - Open Society Institute, *Equal Access to Quality Education for Roma in Croatia*, Open Society Institute, Budapest, 2007.
  - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Implementing Inclusive Education: OECD Proceedings*, OECD, Washington, 1997. Dostupno na: [www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/0e/52.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/0e/52.pdf)
  - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, Paris, 2007.
  - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Education Policies For Students At Risk And Those With Disabilities In South Eastern Europe*, OECD, 2007. Dostupno na: [www.oecd.org/dataoecd/16/61/38613229.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/16/61/38613229.pdf)
  - Palekčić, M. and Zekanović, N., 'Croatia', in Hörner, W., Döbert, H., Kopp, B. V. and Mitter, W. (Eds.), *The Education Systems of Europe*, Springer, Dordrecht, pp. 184–201.
  - Pantić, N. (Ed.), *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*, Centre for Education Policy, Belgrade, 2008.
  - Pavin, T., Vizek Vidović, V. and Miljević-Riđički, R., 'National Report – Croatia', in Zgaga, P. (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, University of Ljubljana, Ljubljana, 2006, pp. 251–87.

- Rajović, V. and Radulović, L., 'Kako nastavnici opazaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije', *Nastava i vaspitanje*, Vol. 4, 2007, pp. 413–35.
- Republika Hrvatska, Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom od 2002. do 2006., Republika Hrvatska, Zagreb, 2002.
- Sebba, J. and Sachdev, D., *What Works in Inclusive Education?*, Barnardo's, Barkingside, 1997.
- Spajić–Vrkaš, V., *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj*, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2002.
- United Nations Development Programme (UNDP), *Faces of poverty, faces of hope*, United Nations Development Programme, 2004.
- Vlahović Štetić, V. and Vizek Vidović, V., (2006). *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj*, 2006. Dostupno na: [http://www.idi.hr/cerd/projekti/obr\\_nast/stanjeuhrvatskoj.pdf](http://www.idi.hr/cerd/projekti/obr_nast/stanjeuhrvatskoj.pdf)
- Zgaga, P. (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South–east Europe*, University of Ljubljana, Ljubljana, 2006.

## DODATAK 1 – POJMOVNIK

*Školovanje nastavnika* – obrazovni programi koje završavaju studenti kako bi stekli nastavničke kvalifikacije, uključujući programe namijenjene učiteljima razredne nastave i programe gdje se studira specifični nastavni predmet.

*Stručno usavršavanje* – programi usavršavanja i edukacija za nastavnike u osnovnim i srednjim školama i ravnatelje škola; nastavlja se na njihovu formalnu izobrazbu i završetak pripravničkog staža te je usmjereno unapređivanju njihovih znanja, vještina i stavova u svrši što uspješnijeg i djelotvornijeg poučavanja učenika.

*Predškolski odgoj (obrazovanje)* – odgojno–obrazovni programi koji se provode u vrtićima i ostalim predškolskim ustanovama te služe kao priprema za osnovnu školu.

*Osnovnoškolsko obrazovanje* – obrazovanje u osnovnim školama, uključujući i niže razrede u kojem nastavu iz svih predmeta drži razredni učitelj te više razrede u kojem razliti nastavnici drže nastavu iz različitih predmetnih područja.

*Srednjoškolsko (sekundarno) obrazovanje* – školovanje koje slijedi nakon osnovnoškolskog u nekoj od srednjih strukovnih škola, umjetničkih škola ili gimnazija.

*Nastavnik* – termin koji obuhvaća sve osobe kvalificirane za držanje nastave u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama.

*Sveučilišni profesori* – ovdje se misli na profesore s učiteljskih i ostalih fakulteta koji obrazuju nastavnički kadar za rad u osnovnim i srednjim školama.

*Studenti* – studenti koji se školuju kako bi radili kao nastavnici, bilo u osnovnoj ili srednjoj školi.

*Nastavnik pripravnik* – nastavnik koji odrađuje svoj pripravnički staž kako bi mogao polagati stručni ispiti i steći potpunu kvalifikaciju za rad u školama.

*Nastavnik mentor* – nastavnik u zvanju mentora zadužen je za praćenje i ocjenjivanje studenta na praktičnoj nastavi u školama.

*Potrebe za dodatnom potporom* – potrebe djece i mladih za dodatnom potporom koja će im omogućiti da u potpunosti iskoristi sve mogućnosti obrazovnog sustava (primjerice, daroviti učenici, učenici čije školovanje ometa bolest, učenici iz nesređenih obitelji, dvojezični učenici itd.).

*Posebne obrazovne potrebe* – misli se na potrebe učenika koji imaju određene fizičke, osjetilne ili kognitivne poteškoće ili druge oblike invaliditeta, također i na učenike sa socijalnim i emotivnim te poremećajima ponašanja.

## DODATAK 2 – PREGLED HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

Hrvatski obrazovni sustav sastoji se od predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i fakultetskog obrazovanja. Predškolsko obrazovanje obuhvaćenu djecu u dobi od šest mjeseci do šest godina. Obavezno obrazovanje u Hrvatskoj počinje osnovnim školovanjem koje traje osam godina. Osnovno školovanje dijeli se u dvije faze: prvu koja traje od prvog do četvrtog razreda i drugu koja traje od petog do osmog razreda. Osnovno obrazovanje obvezno je i besplatno za svu djecu od sedam do 15 godina.

Srednjoškolsko obrazovanje odvija se u gimnazijama, strukovnim školama i umjetničkim školama. Gimnazije se dijele na opće, matematičko – informatičko, jezične, klasične i prirodoslovne. Programi strukovnih škola traju jednu, dvije, tri ili četiri godine te sadrže i praktični dio. Umjetničke škole mogu biti glazbene, plesne, te škole za dizajn i vizualnu umjetnost. 2007. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Vlada RH predstavili su nacionalni program mjera kojima će uvesti obvezno srednjoškolsko obrazovanje.

Predškolsko, obavezno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje odvijaju se u javnim, privatnim i vjerskim obrazovnim ustanovama, javnim školama te drugim obrazovnim ustanovama. Većina manjinskih skupina u Hrvatskoj vodi i svoje obrazovne ustanove, razrede ili programe. Većina tih programa predškolske su razine, ali nudi se i veliki broj onih na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini. Budući da su sastavni dio nacionalnog obrazovnog sustava, sve programe odobrava MZOŠ. Na osnovnoškolskoj razini provode se tri modela obrazovnih programe za pripadnike manjina (MZOŠ, 2009.):

- Model A odnosi se na školovanje na nacionalnom jeziku manjina (hrvatski programi se prevode na jezik manjina, dok se hrvatski uči četiri sata tjedno). U školskoj godini 2008./09. provodili su se programi na sljedećim jezicima: srpskom (18 osnovnih i osam srednjih škola), talijanskom (13 osnovnih i četiri srednje škole), češkom (tri osnovne škole) i mađarskom (četiri osnovne i jedna srednja škola).
- Model B odnosi se na dvojezičnu nastavu (humanistički i društveni predmeti uče se na jeziku manjina, prirodni predmeti na hrvatskom jeziku, dok se sam hrvatski uči



četiri sata tjedno). U školskoj godini 2008./09. programi su se odvijali na češkom (jedna osnovna škola) i mađarskom jeziku (jedna osnovna škola).

- Model C odnosi se na očuvanje materinskog jezika i kulture (pet sati tjedno tijekom cijele školske godine, ljetne škole i sl.) U školskoj godini 2008./09. programi u sklopu modela C provodili su se na sljedećim jezicima: albanskom (dvije osnovne škole), austrijskom i njemačkom (jedna osnovna škola), češkom (17 osnovnih škola), makedonskom (četiri osnovne škole), slovačkom (16 osnovnih škola), srpskom (20 osnovni škola) te ukrajinskom (tri osnovne škole).

TABLICA 1: PREGLED UKUPNOG BROJA DJECE, USTANOVA I NASTAVNIKA U PREDŠKOLSKOM, OSNOVNOŠKOLSKOM I SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU MANJINA (A, B I C MODEL)

| Manjina               | 2007.             |  |                     |  | 2008.             |  |                     |  |
|-----------------------|-------------------|--|---------------------|--|-------------------|--|---------------------|--|
|                       | Ukupan broj djece | Broj ustanova (predškolskih, osnovnoškolskih, srednjoškolskih) | Ukupan broj razreda | Ukupan broj nastavnika (predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina) | Ukupan broj djece | Broj ustanova (predškolskih, osnovnoškolskih, srednjoškolskih) | Ukupan broj razreda | Ukupan broj nastavnika (predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina) |
| Albanci               | -                 | -  | -                   | -  | 27                | 2  | 2                   | 2  |
| Česi                  | 990               | 25   | 79                  | 75   | 920               | 22   | 77                  | 72   |
| Mađari                | 1 251             | 31   | 141                 | 131  | 1 225             | 25   | 146                 | 106  |
| Makedonci             | 25                | 2  | 2                   | 2  | 41                | 4  | 9                   | 4  |
| Nijemci i Austrijanci | 67                | 1  | 7                   | 7  | 51                | 1  | 6                   | 4  |
| Rusini                | 48                | 1  | 6                   | 2  | 72                | 2  | 9                   | 3  |
| Slovaci               | 510               | 10   | 39                  | 6  | 526               | 11   | 38                  | 7  |
| Slovenci              | -                 | -  | -                   | -  | 6                 | 1  | 1                   | 1  |
| Srbi                  | 4 094             | 53   | 299                 | 637  | 4 334             | 56   | 319                 | 558  |
| Talijani              | 3 061             | 39   | 203                 | 510  | 3 048             | 33   | 216                 | 537  |
| Ukrajinci             | 10                | 1  | 2                   | 1  | 11                | 2  | 3                   | 2  |
| <b>UKUPNO A,B,C</b>   | <b>10 056</b>     | <b>163</b>   | <b>778</b>          | <b>1 371</b>   | <b>10 261</b>     | <b>159</b>   | <b>824</b>          | <b>1 296</b>   |

Izvor MZOŠ (2009.b)

Prema prijašnjim istraživanjima (Institut Otvoreno društvo, 2007.), Romi su skupina najviše izložena socijalnoj isključenosti. To je rezultat lošeg znanja hrvatskog jezika, što

predstavlja dodatnu prepreku njihovoj integraciji u obrazovnom sustavu. U školskoj godini 2007./08. u obrazovnom sustavu bilo je 4 840 pripadnika romske manjine, od čega je njih 810 (409 muškaraca, 401 žena) bilo u predškolskom sustavu, 3 786 (1 934 muškaraca, 1 852 žene) u osnovnim školama, 244 (145 muškaraca, 99 žena) u srednjim školama te njih 12 (4 muškarca, 8 žena) u visokoobrazovnim ustanovama (MZOŠ, 2009.b).

Sva djeca prolaze procjenu prije upisa u osnovnu školu, i ukoliko se procijeni da dijete nije spremno, upis se može odgoditi za godinu dana. Procjene provode stručne komisije (sastavljene od liječnika, psihologa, pedagoga i nastavnika), a nakon procjene može uslijediti razdoblje pedagoškog promatranja kako bi se ustanovilo ima li dijete određene poteškoće. Roditelji imaju pravo žalbe na odluke komisije.

Obrazovanje djece s posebnim potrebama provodi se u posebnim školama koje su dio redovnog obrazovnog sustava. Unutar redovnih škola moguća je potpuna ili djelomična integracija.

Zakonski okvir u Hrvatskoj temelji se na načelu kako je integracija/inkluzija uvijek najbolji izbor za dijete te da samo u najtežim slučajevima dijete treba izdvojiti u zaseban razred ili ustanovu. Školovanje u bolnicama i kod kuće provode nastavnici iz najbližih osnovnih škola. Čak i posebne ustanove nastoje pratiti redovite programe u što većoj mjeri prilagođavajući se različitim oblicima i stupnjevima poteškoća te nude mogućnosti stjecanja strukovnih vještina i kvalifikacija koje omogućuju zapošljavanje onima koji su sposobni za rad. Ipak, većina škola (70%) radi u smjenama, a jako mali broj ima pristup prilagođen osobama u invalidskim kolicima. Zakonom je sada propisano da sve nove školske zgrade moraju imati pristup za osobe s invaliditetom, a neke postojeće zgrade su se prilagodile njihovih potrebama, primjerice, ugradnjom specijalnih liftova uz pomoć sredstava prikupljenih u široj zajednici. (OECD, 2007.).

Potpuna integracija podrazumijeva inkluziju djeteta s posebnim obrazovnim potrebama u redovite školske programe, gdje se ono školuje po redovnom ili prilagođenom kurikulumu kroz metodološki pristup prilagođen njegovim specifičnim potrebama. Učenik je sastavni dio razreda zajedno s ostalim suučenicima, a nastavu drži nastavnik. U nižim

razredima osnovne škole učenici s posebnim potrebama ne mogu pasti razred već prolaze četiri razreda radeći po posebno prilagođenom programu.

Situacija se mijenja dolaskom u više razrede osnovne škole gdje učenik može pasti i ponavljati razred ako nastavnici i defektolozi procijene da je to potrebno<sup>90</sup>. Jedan razred može imati najviše tri učenika s posebnim potrebama. Učenik s posebnim potrebama ima pravo na dodatnu podršku defektologa koja se provodi u posebnom opremljenom prostoru unutar škole. Za učenike s oštećenjima sluha, vida ili kralježnice provodi se produženi stručni program. Dodatni program provodi se prije ili poslije redovne nastave, vode ga stručnjaci defektolozi te se smatra dijelom cjelokupnog programa školovanja učenika.

Djelomična integracija provodi se u redovnim školama gdje učenik dio nastave prati po redovnom programu, a dio po prilagođenim. Prilagođeni program provode defektolozi, dok redovni drži nastavnik. Djelomična integracija se najčešće provodi kod djece s intelektualnim poteškoćama.

Prostoje i prilagođeni programi za djecu s teškoćama u razvoju, primjerice djecu predškolske dobi s autizmom, djecu s intelektualnim teškoćama, djecu oboljelu od cerebralne paralize i ostalo. Nastavnici sve više koriste metode aktivne nastave, na temelju inicijativa udruge Korak po korak i ostalih NVO-a (OECD, 2007.).

Učenici koji su završili osnovno školovanje, kroz potpunu ili djelomičnu integraciju, imaju pravo nastaviti svoje obrazovanje u redovnim srednjim školama. Prije završetka osmog razreda, odnosno osnovne škole učenici s posebnim potrebama prolaze savjetovanje o mogućim izborima zanimanja i, sukladno tome, izboru srednje škole.

U Hrvatskoj se koristi orijentacijski popis koji uključuju poteškoće s vidom, sluhom, govorom (i ostale jezične poteškoće poput disleksije), fizičke teškoće, intelektualne teškoće (blage, umjerene, teške), poremećaje u ponašanju, autizam i višestruke poteškoće. Teško je prikupiti precizne podatke, ali prema posljednjem popisu

---

<sup>90</sup> Učenici od petog do osnovnog razreda osnovne škole imaju predmetne nastavnike za pojedine predmete.

stanovništva otprilike 9.6% osoba mlađih od 19 godina imalo je neki oblik invaliditeta: 6 500 dječaka i 4 500 djevojčica. Hrvatski zavod za javno zdravstvo upravo radi na uspostavljanju registra. Na razini predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja sve više djece se uključuje u redovite nego u prilagođene programe, ali na srednjoškolskoj razini situacija je obrnuta. U akademskoj godini 2003./2004. Na fakultetima su studirale 254 osobe s invaliditetom, što je znatno povećanje od 24 koliko ih je bilo u akademskoj godini 2000./2001. Studenti imaju pravo na pomoć u smještaju, prijevozu, a fakulteti su prilagodili svoje prostorije njihovim potrebama. (OECD, 2007.).

## DODATAK 3 – POPIS KOMPETENCIJA ZA INKLUZIJU

|   | Osnovne   | Napredne  |
|---|---|---|
| Personalizirani pristup poučavanju  | Poboljšava kompetencije svih učenika  | Inovativne nastavne metode koje potiču učenje svih učenika                                    |
|   | Kroji strategije poučavanja prema potrebama djece                                       |   |
|   | Koristi različite oblike procjene kako bi poboljšao učenje djece                        | Osmišljava i provodi individualne metode učenja   |
|   | Učinkovito surađuje sa stručnim osobljem  |   |
|   | Usmjerava i podržava sve učenike  | Proaktivno sudjeluju u rješavanju problema proizašlih iz neprikladnih strategija i mjerila    |
|   | Brine o kognitivnom razvoju učenika i o njihovom emotivnom i moralnom odgoju            |   |
|   | Povezuje se s učenicima i njihovim obiteljima na interpersonalnoj razini                |   |
| Razumijevanje i uvažavanje raznolikosti (spol, društveno-ekonomska skupina, sposobnost/poteškoća, kultura, jezik, religija stil učenja) | Prepoznaje i uvažava kulturološke i individualne razlike                                | Koristi podrijetlo učenika kao alat za učenje i poučavanje                                    |
|   | Prepoznaje kako njene pretpostavke utječu na poučavanje i odnose s različitim učenicima |   |
|   | Prepoznaje da na znanje utječe osobni sustav vrijednosti                                |   |
|   | Umije prepoznati posebne potrebe učenika i pružiti odgovaraju pomoć                     | Uči jezike  |
|   | Umije prepoznati nadarene učenike i raditi s njima na odgovarajući način                |   |
|   | Potiče međukulturalno uvažanja i poštivanje među učenicima                              |   |
|   | Svjestan je vlastitih stajališta i uvjerenja  |   |
| Razumije vrijednosne sustave učenika i njihovih obitelji  |   |   |
| Predanost vrijednostima socijalne inkluzije   | Ima visoka očekivanja neovisno o podrijetlu učenika                                     | Prije same nastavi priprema se istražujući kako obrazovanje doprinosi socijalnoj uključenosti |
|   | Poštuje svu djecu, snaži njihovo dostojanstvo i osjećaj vrijednosti                     |   |
|   | Vjeruje u sposobnost učenja svakog djeteta  |   |
|   | Pomaže svoj djeci da postanu punopravni članovi društva                                 |   |
|   | Razumije čimbenike koji stvaraju koheziju i isključenost u društvu                      |   |
|   | Razumije sociološku i kulturološku dimenziju obrazovanja                                |   |
|   | Razumije doprinos obrazovanja razvoju kohezije u društvima                              |   |
| Upoznat je s konvencijama o pravima djeteta i suzbijanju diskriminacije   |   |   |

\*razvijeno koristeći rezultate Tuning projekta, europskih dokumenata poput Zajedničkih europskih načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i unapređivanje kompetencija za 21. stoljeće

## DODATAK 4 – ISTRAŽIVAČKE PRETPOSTAVKE I PREGLED LITERATURE

### Nacrt istraživanja

Tablica pokazuje kako teoretske pretpostavke koje smo usvojili u konceptualnom okviru pružaju informacije za odgovarajuće dijelove istraživačkog nacrta i metodologije.

| KONCEPTUALNA PODLOGA (TEORIJE, VJEROVANJA)   | NACRT ISTRAŽIVANJA I INSTRUMENTI  |
|--|---|
| <p>Kompetencija je integrirani set znanja, vještina i dispozicija (pretpostavka 1)</p> <p>Sami nastavnici trebali biti najvažniji izvor informacija tijekom procesa definiranja nastavničkih kompetencija (pretpostavka 2)</p>   | <p>Popis kompetencija za inkluziju osmišljenih u projektu Tuning i ključni europski dokumenti korišteni su za</p> <p>Fokusne skupine nastavnika koji rade u raznolikim sredinama</p>  |
| <p>Socijalna inkluzija bi trebala biti sastavnim dijelom svih mjerila relevantnih za rad nastavnika (opći pluralizam) te uravnotežena s ciljanim pristupom djeci iz marginaliziranih/ranjivih skupina (pretpostavka 3)</p> <p>Dispozicije se uglavnom sociološki–kulturološko uvjetovane (pretpostavka 4)</p> <p>Programi temeljni na vjerovanju kako znanje odražava mišljenja i ideje predavača i učenika korisniju su za inkluziju (pretpostavka 5)</p> | <p>Tim zadužen za zemlju istražio je:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politike i propise</li> <li>- Podatke iz intervju s mjerodavnima za politike i odluke, osmišljavanje programa, sveučilišnim profesorima, nastavnicima, ravnateljima škola, roditeljima, predstavnicima zajednice itd.</li> </ul> <p><i>Online</i> istraživanje inicijalnog programa obrazovanja nastavnika uključivalo je pitanja vezana uz nastavne cjeline, praktičnu nastavu, mogućnosti analize i dijaloga, razmišljanja profesora</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Programi obrazovanja nastavnika za izgradnju kompetencija za inkluziju uključuju: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokus na teme relevantne za inkluziju</li> <li>- Mogućnosti praktičnog rada</li> <li>- Mogućnosti interakcije s obiteljima</li> <li>- Mogućnosti kritičkog osvrta</li> <li>- Mogućnosti raspravljanja i vođenja dijaloga (pretpostavka 6)</li> </ul> |  | Katalozi i ostali izvori informacija o studijskim programima za nastavnike |
| Sličnosti među zemljama važne su izradu politika (slično naslijeđe, izvjesnost europske integracije i relevantne strategije i prakse (pretpostavka 7)   |  | Popis primjera najboljih praksi iz zemalja Zapadnog Balkana                |

## **Pretpostavka 1: Kompetencije su integrirani skup znanja, vještina i dispozicija**

Koncept kompetencije u srži je tri glavna pitanja na koje ova studija nastoji odgovoriti:

- Koje kompetencije nastavnik mora imati za inkluzivno obrazovanje u situacijama socijalne i kulturalne raznolikosti?
- Kakva je trenutna situacija po pitanju ulaznih čimbenika, procesa i ishoda
  - a) školovanja nastavnika
  - b) stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje?
- Kako se priprema nastavnika za inkluzivno obrazovanje može poboljšati na razini
  - a) fakultetskog školovanja nastavnika
  - b) stručnog usavršavanja nastavnika?

Stoga je važno razjasniti razumijevanje kompetencije usvojeno u ovoj studiji.

Koncept kompetencije stekao je međunarodnu popularnost i kredibilitet kroz literaturu namijenjenu pripremi nastavnika. Tako se spominje u nekim ključnim europskim dokumentima relevantnima za nastavnike (Europska komisija, 2005., 2008.), u nekim europskim projektima vezanima uz reformu visokoškolskog kurikuluma (Gonzales &

Wagenaar, 2005.), kao i u nekim nedavnim studijama provedenim u zemljama Zapadnog Balkana (Pantić, 2008.; Rajović & Radulović, 2007.; Zgaga, 2006.).

Studije provedene u regiji pokazale su da unatoč zadovoljavajućoj akademskoj zastupljenosti predmeta i pedagoškog učenja o temama i problemima, programima izobrazbe nastavnika nedostaje znanje potrebno za utvrđivanje i rješavanje problema u konkretnom okruženju. Takva stručnost uključuje mješavinu kognitivnih i praktičnih znanja i vještina, ali i vrijednosti, motivaciju i stavove, dakle zbroj onoga što se u literaturi naziva kompetencijom (Rajović & Radulović, 2007.). Prijedlog koji proizlazi iz toga je da se izobrazba nastavnika usmjeri prema razvoju ključnih kompetencija koje će nastavnicima pomoći u što uspješnijem svakodnevnom radu.

Ipak, model temeljen na kompetencijama izložen je i kritikama zbog ponešto uskog razumijevanja stručnosti nastavnika isključivo kao provođenja dnevnih rutina čime je uloga nastavnika svedena na tehničku provedbu politika i programa. Kritičari tvrde da je poučavanje etička, normativna struka koja pretpostavlja i poučavanje određenih vrijednosti i kao takva nailazi na probleme koji se ne mogu riješiti čisto tehničkim pristupom lišenim vrijednosnog sustava (Carr, 1993.). Takvo je razmišljanje očito i u nekima od novije uspostavljenih okvira kompetencija (Tigelaar *et al.*, 2004.; Stoof *et al.*, 2002.) u kojima kompetencije uključuju teorijska i praktična znanja, ali i stavove i vještine.

U ovoj studiji primijenjeno je šire poimanje kompetencija kao integriranog skupa znanja, vještina i dispozicija. Što se tiče kompetencija relevantnih za inkluziju mnogi autori tvrde da postoji specifični korpus znanja za rad s djecom s posebnim potrebama kojeg nastavnici trebaju usvojiti i pripremiti na odgovarajući način. Priprema može uključivati razumijevanje socijalno-kulturoloških čimbenika koji stvaraju individualne razlike, ili stručno znanje o poteškoćama i obrazovnim potrebama djece te poznavanje obrazovnih i socijalnih pitanja koja mogu utjecati na obrazovanje djece.

Još jedno bitno stajalište je da budući da se inkluzija ne odnosi samo na djecu s posebnim potrebama, kompetencije nastavnika za prakticiranje inkluzivne nastave



moraju uključivati vještine potrebne za poboljšavanje učenja i poučavanja, uključujući i umanjivanje prepreka školovanju i sudjelovanju.

To može značiti primjenu višestrane pedagogije koja razumije da u procese poučavanja treba uključiti i individualne karakteristike djece, kao i da se učenje odvija i izvan škole i da je potrebno graditi na prije stečenom znanju učenika te njegovim iskustvima i interesima (Florian & Rouse, 2009.).

Prilikom razmatranja kompetencija za inkluziju, uz razvoj znanja i vještina, bitne su i nastavnikove dispozicije. Čak i najopsežnija obrada relevantnih tema ne može obuhvatiti sve potencijalne probleme s kojima se nastavnici susreću u svom radu. Stoga je u pripremi nastavnika za inkluzivnu nastavu važno da prihvate odgovornost za unapređivanje učenja i razine sudjelovanja sve djece te dispozicija da sve učenike tretiraju ravnopravno. Pod dispozicijama se misli na sklonost pojedinca da se u određenim situacijama ponaša na određen način temeljen na uvjerenjima (Villegas, 2007.). One uključuju nastavnikova uvjerenja o svrsi obrazovanja, znanja, učenja i sposobnostima za učenje njihovih učenika. Ovo posljednje je posebno važno za inkluzivno obrazovanje jer predstavlja osnovu na kojoj nastavnici oblikuju svoja očekivanja od učenika što na kraju vodi do različitog tretmana učenika te rezultira njihovom pozitivnom ili negativnom izvedbom, težnjama i poimanjem samih sebe u skladu s originalnom procjenom nastavnika.

Koncept pod kojim se kompetencije razumiju kao skup vještina, znanja i dispozicija reflektira se u pristupu definiranja nastavničkih kompetencija i u evaluaciji postojećih politika i praksi gdje se dispozicije, znanja i vještine koriste i u formulacijama te kao instrumenti.

## **Pretpostavka 2: Promjene obrazovnih politika i praksi su uspješnije ako su u skladu s razmišljanjima nastavnika o vrijednosti obrazovanja**

Sve više dokaza proizašlih iz istraživanja pokazuje kako uspjeh reformi koje uvode nove prakse poput inkluzivnog obrazovanja ovisi o njihovoj usklađenosti s uvjerenjima

nastavnika o korisnosti tih reformi i mogućnosti njihove primjene u svakodnevnom radu. (Beijaard et al., 2000.; Day, 2002.; Day et al., 2007; Fives & Buehl, 2008.; Wubbels 1995.). Literatura o promjenama i inovacijama u obrazovanju savjetuje pažljivo razmatranje razlika među postojećim i željenim modelima prije same izmjene obrazovnih praksi, kao i utvrđivanje snaga koje tom procesu idu i/ili ne idu na ruku. Sustave koje prolaze kroz promjene obično karakterizira suživot starog i novog „stanja stvari“. Nadolazeće novo stanje može imati elemente jednake starom, a što manje zajedničkih elemenata imaju, time je i proces prijelaza iz jednog u drugi teži (Anchan, Fullan & Polyzoi, 2003.; Fullan 2007.).

Imajući to na umu, a sa svrhom utvrđivanja ostvarivih poboljšanja postojećih politika i praksi pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana, važno je razumjeti te politike i prakse, kao i razmišljanja samih nastavnika o kompetencijama koje trebaju te metodama njihova razvoja. U studiji o nastavničkom poimanju kompetencija ranije provedenoj u regiji (Pantić, 2008) nastavnici su kompetencije vezane uz predanost jednakosti i pružanje potpore svim učenicima ocijenili iznimno važnima.

Ipak, kao što je već raspravljano, studija o metodama pripreme nastavnika u regiji pokazala je da postojeće metode nisu dovoljne za razvoj tih kompetencija, da nedostaju mogućnosti povezivanja teorijskog učenja s praktičnom primjenom u stvarnim učionicama, kao i mogućnosti jačanja kapaciteta potrebnih za rad s izvanškolskim čimbenicima bitnima za inkluziju poput djelovanja zajednice i roditelja.

Iz ovog proizlazi da su nastavnici glavni izvor informacija o tome kako kompetencije relevantne za inkluziju prenijeti u svakodnevni rad i o tome kakva potpora im je potrebna za razvoj tih kompetencija. Ipak, imajući na umu potrebu razumijevanja konteksta u kojem nastavnici rade i važnost uvida koji mogu pružiti ravnatelji, roditelji, zajednica, predstavnici vlasti, sveučilišni profesori, autori nastavnih programa te relevantne udruge, uključili smo ih u proces konzultacija o kompetencijama važnima za inkluziju.

### **Pretpostavka 3: Filozofija pluralizma prevladava među nastavnicima svjesnima važnosti inkluzije**

Obrazovna inkluzija predmetom je mnogih istraživanja koja uključuju veliki broj izazova prilikom izrade mjerila, donošenje odluka i procesa provedbe. Interpretacije samog pojma inkluzivnog obrazovanja variraju od onih uskih po kojima je inkluzivno obrazovanje pokušaj školovanja osoba s intelektualnim poteškoćama njihovom što boljom integracijom u redovite školske programe (Michailakis & Reich, 2009.) do širih definicija inkluzivnog obrazovanja kao temeljnog načela u ostvarivanju „Obrazovanja za sve“ – obrazovnog sustava koji koristi raznolikost i teži izgradnji pravednijeg demokratskog društva (Acedo, 2008.) ili inkluzivnog obrazovanja kao procesa kojim škole nastoje odgovoriti na individualne potrebe učenika restrukturiranjem provedbe obrazovnih programa i alociranjem sredstava za poboljšavanje jednakih mogućnosti za sve.

Škola kroz takav proces razvija kapacitete prihvaćanja svih učenika iz lokalne zajednice koji je žele pohađati te tako umanjuje sve oblike njihovog isključivanja i omalovažavanja koji proizlazi iz njihovog invaliditeta, nacionalnosti ili bilo kojeg razloga koji im može otežati početak školovanja (Sebba i Sachdev, 1997.; Booth i Ainscow, 1998.; Peček *et al.*,

2006.). U ovom širem smislu inkluzija je proces povećavanja sudjelovanja i smanjenja isključenosti, gdje pod sudjelovanjem podrazumijevamo priznavanje, prihvaćanje i poštivanje te uključivanje u obrazovni proces i društvene aktivnosti na način koji pojedincu omogućava razvoj osjećaja pripadnosti skupini.

Slično tome, u literaturi o međukulturalnom obrazovanju mogućnosti pristupa variraju od *kulturalizma* koji naglasak stavlja na kulturalne razlike i potrebu adresiranja tih razlika kao obilježja cijele skupine do pluralizma (etničkog ili općeg) koji naglasak stavlja na raznolikost unutar skupine (uz ili bez očitih referenci na etnicitet), uključujući rad na dobrim odnosima unutar skupine i među skupinama te njihovim obrazovnim mogućnostima. Taj pristup je sličan pristupu jednakih mogućnosti, s vizijom međukulturalnog obrazovanja u kojem je naglasak na učenicima iz manjinskih skupina i mogućnostima njihovog školovanja. Međukulturalno obrazovanje doživljava se kao sredstvo suzbijanja diskriminacije u obrazovanju manjina (Leeman & Ledoux, 2005.).

U ovoj je studiji usvojeno šire viđenje inkluzivnog obrazovanja kao smanjenja isključenosti i razvijanja mogućnosti usvajanja vještina i sudjelovanja u društvu za sve učenike te kao uspostavljanja ravnoteže između općeg pluralizma i pristupa jednakih mogućnosti.

Logička podloga tog odabira leži u argumentima da ti pristupi smanjuju naglasak na različite i dodatne potrebe i bilo kakvu vrstu podjele na „nas i njih“ te podrazumijevaju proširenje *onog standardno dostupnog* kako bi se poboljšalo učenje i socijalno sudjelovanje sve djece. Proširenje *onog standardno dostupnog* smanjuje potrebu pružanja podrške „onom različitom“ i „onom dodatnom“. To je slično arhitektonskom konceptu „univerzalnog dizajna“ koji predviđa rješenja koja će poboljšati pristup za sve i izbjeći stvaranje fizičkih ili bilo kojih drugih okolišnih prepreka (Florian & Rouse, 2009.).

Sljedeći argument u korist pluralističkog pristup je da filozofija pluralizma prevladava među kulturno svjesnim nastavnicima (Ford & Trotman, 2001.). Kulturno svjesni nastavnici pokušavaju razumjeti stavove različitih studenata i uvažavati ih kao različite i legitimne. Istraživanje obrazovanja, čak i u sustavima poput Nizozemske i Finske koji su tradicionalno usmjereni na učinkovito školovanje i akademski uspjeh, prepoznaje da

kvaliteta obrazovanja djelomično ovisi i o individualnosti učenika, trenutku i kontekstu te uviđa potrebu edukacije nastavnika koja će biti usmjerena na raznolikost i njeno odražavanje u radu nastavnika (Leeman & Volman, 2000).

Naposljetku, odabrani pristup će lakše otkriti dva pitanja na području obrazovne isključenosti zajednička zemljama Zapadnog Balkana. Prvo, česta je pojava da suptilne i manje suptilne forme isključenosti u školama prenose snažnu poruku nesusretljivosti i neprihvatanja nekim učenicima (Romima, manjinama, invalidima) te će učenici i njihovi roditelji zahtijevati odvajanje ili u potpunosti izbjegavati školu radije nego da opet prožive poniženje, odbacivanje i neuspjeh u lokalnoj školi.

Drugo, otkrivena je ideja o potrebi škola da isključuju – sistemskim čimbenicima koji inkluziju stavljaju iza ljudskih napora školskog osoblja da djeluje inkluzivnije. Takva isključenost se često izražava izjavama poput: „Voljeli bismo imati više romske djece, ali dolaze nam prekasno i toliko zaostaju u svemu da nisu sposobni proći test kako bi napredovali u školi“, i njima sličnima.

Ovi sistemski čimbenici često kriju dublje predrasude i ignoriranje onoga što se uistinu može napraviti za uključivanje što više različitih učenika te često prevladaju nad onim što bi trebali biti zakoni koju podržavaju inkluziju.

#### **Pretpostavka 4: Dispozicije se razvijaju djelovanjem kulturoloških i socioloških čimbenika**

Socijalno – kulturološka teorija nudi produktivan način razmišljanja o razvoju dispozicija nastavnika za inkluzivno obrazovanje (Huizen *et al.*, 2005; Lasky, 2005; Korthagen, 2004; Wubbels, 1992). U tradiciji Vygotskijevog, djelovanje i razvoj ljudskih bića treba proučavati u kontekstu njihovog sudjelovanja u sociološki – kulturološkim praksama, od kojih je izobrazba nastavnika samo jedan primjer. Pojedinci također uče i mijenjaju se kroz kontakte s drugim osobama u različitim kontekstima u kojima obavljaju određene aktivnosti. Takvo sudjelovanje pretpostavlja „kretanje prema unutra“ socijalnih funkcija koje se izjednačavaju s psihološkima (Vygotsky, 1988.–1999.). Pojedinci (nastavnici) trebaju okolinu koja će pružiti idealne standarde i podupirati uvjete uspješnog

približavanja tim standardima. Također trebaju mogućnosti istraživanja javnog mišljenja o standardima.

Vygotskijeve i neo-Vygotskijeve teorije primijenjene u pripremi nastavnika relevantne su za razmatranje mogućnosti razvoja inkluzivnih dispozicija na temelju postojećih politika i praksi obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Priprema nastavnika treba ih usmjeriti ciljevima i vrijednostima u kulturnom i političkom kontekstu škole u kojoj rade. Druge utjecajne teorije poput Kolbove teorije iskustvenog učenje (Kolb & Fry, 1975.) i Schönove ideje o reflektivnom nastavniku (1983.) govore da su procesi stručnog usavršavanja povezani s razumijevanjem konkretnih iskustava. Stručnjaci ne samo da primjenjuju teorije, nego pritom i uče, rješavaju probleme i analiziraju. Budući nastavnici moraju imati priliku praktično provjeriti svoje prosudbe.

Štoviše, neki od najutjecajnijih autora o obrazovanju nastavnika smatraju da stručna uloga nadilazi analizu vlastitih praksi i obuhvaća analizu njihovog djelovanja u širem društvenom kontekstu (Zeichner & Liston, 1987.). To će se uzeti u obzir prilikom razmatranja konteksta i mehanizama podrške i motivacije nastavnika za usvajanje inkluzivnih dispozicija, tijekom školovanja i stručnog usavršavanja.

### **Pretpostavka 5: Programi koji se temelji na vjerovanju da znanje koje odražava vrijednosti i ideje učenika potiče inkluziju**

Komparativna studija programa izobrazbe nastavnika (Tatto,1999.) utvrdila je dva tipa pristupa osmišljavanju programa pripreme nastavnika, konvencionalni i konstruktivistički. Konstruktivistički pristup:

- Gleda na poučavanje kao sredstvo stvaranja pravednijeg i ravnopravnijeg društva.
- Potiče studente – buduće nastavnike da sebe i svoje doživljavaju kao tvorce mišljenja.

- Pruža mogućnosti učenja kroz diskusije, osvrte na i analize tradicionalnih poimanja uloge nastavnika, uloge učenika, sadržaja koji se obrađuju i pedagoških pristupa,
- Omogućava učenje u kontekstu.

S druge strane, konvencionalni pristup:

- Temelji se na tehničkom razumijevanju učenja i školovanja. Skloni su učenike poimati kako nepromjenjive entitete ili nekritične primatelje znanja.
- Nastavnicama pomaže uklopiti se u postojeće školske strukture.
- Razdvaja teorijsko znanje o predmetu i pedagogiji od prakse.

Studija je pokazala da u konstruktivističkim programima gdje su nastavnici stručnjaci sposobni donositi informirane izbore metoda poučavanja, oni imaju više prilika steći znanje i vještine te prilagoditi poučavanje različitim potrebama učenika.

Ovaj je zaključak relevantan za razmatranje postojećih programa školovanja nastavnika. Gore navedene karakteristike programa uvrstiti će se u stavke istraživanja osmišljene da istraže provedbu programa obrazovanja nastavnika i uvjerenja predavača tih programa o samoj prirodi obrazovanja.

### **Pretpostavka 6: Iskustva koja studentima– budućim nastavnicima pomažu razviti kulturno osjetljive dispozicije sadrže pet dimenzija**

Kvalitativna studija (Kidd *et al.*, 2008.) iskaza studenata o iskustvima u sklopu studijskih programa koja su im pomogla razviti kompetencije za inkluziju ukazala je na važnost sljedećih komponenti obrazovanja nastavnika:

- fokus na pitanja kulturne, jezične raznolikosti, siromaštva, socijalne pravde obrađivana u posebnim kolegijima,
- mogućnost praktične nastave u različitim razredima,

- interakcija s različitim obiteljima,
- mogućnosti kritičkog osvrta,
- mogućnosti rasprave i dijaloga.

Istraživanje ETF-a u sklopu ove studije istražiti će prisutnost tih elemenata u postojećim programima školovanja nastavnika. Otkrića istraživanja iskoristit će se za razmatranje kako se te ključne komponente mogu poboljšati u svrhu potpore razvoju nastavničkih znanja i vještina potrebnih za povećanje učinkovitosti poučavanja svih učenika i kako studenti mogu iskusiti određene situacije socijalne inkluzije koje će im pomoći da preispitaju kako kulturna pozadina i prijašnja iskustva oblikuju njihove vrijednosti, vjerovanja i nastavne prakse.

### **Pretpostavka 7: Usporedba povijesno, kulturno i politički sličnih zemalja može rezultirati znanjem potrebnim za razvoj novih politika**

Znanje potrebno za osmišljavanje politika trebalo bi pronaći u studijama raznih zemalja te tako utvrditi meta-nacionalne sličnosti u kompetencijama nastavnika za inkluzivno obrazovanje u regiji. Komparativno istraživanje obrazovanja apsolutno je potrebno kako bi se povukle paralele među zemljama, pronašle zajedničke crte te učvrstila otkrića proizašla iz studija u pojedinačnim zemljama (Broadfoot, 1990.; Kohn, 1989.). Sličnosti u sustavima više zemalja, odnosno strukturalne konstante trebalo bi iskoristiti za donošenje općenitih zaključaka prilikom osmišljavanja politika. Uzevši u obzir sličnost pitanja obrađenih ovom studijom u uključenim zemljama, otkrića se mogu koristiti kao izvor informacija u radu na unapređivanju i reformiranju politika i praksi obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u zemljama Zapadnog Balkana.



## Bibliografija

- Acedo, C. (2008.), Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5–13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. & Polyzoi, E. (2003.), *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J.D. (2000.), Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 749–764.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998.), *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990.), Research on teachers: towards a comparative methodology. *Comparative Education*, 26 (2/3), 165–169.
- Carr, D. (1993.), Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17–25.
- Day, C. (2002.), School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Day, C., Assuncao Flores, M. & Viana, I. (2007.), Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249–265.
- Europska komisija (2005.), *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Europska komisija (2008.), *Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, [http://ec.europa.eu/education/news/news492\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm)

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008.), What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134–176.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009.), The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594–601.
- Ford, D. Y. & Trotman, M. F. (2001.), Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural Characteristics and Competences. *Roeper Review*, 23 (4), 235–240.
- Fullan, M. (2007.). *The New Meaning of Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.)
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003.). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase I*. University of Duesto & University of Groningen
- Huizen, P., Oers B. & Wubbels T. (2005.). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. & Thorp, E. K. (2008.). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316–329.
- Kohn, M.L. (1989.). Cross-national research as an analytic strategy. In M.L. Kohn (Ed.), *Cross-national research in Sociology*. California: Sage Publications Inc.
- Kolb, D.A. and Fry, R. (1975.) Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2004.). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Lasky, S. (2005.). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 889–916.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005.). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 575–589.

- Leeman, Y. & Volman, M. (2000.). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 367–379.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009.). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3, 24–44.
- Pantić, N. (Ed.). (2008.) *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*. Belgrade: Centre for Education Policy.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007.). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su stjecali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413–435.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997.). *What Works in Inclusive Education?* Barking: Barnardo's.
- Schön, D. (1983.) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriënboer, J., & Bastiaens, T. (2002.). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review* 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999.). The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers' Beliefs about Instructional Choice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 95–118.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., & Van Der Vleuten C.P.M. (2004.). The development and validation of a framework for teaching competences in higher education. *Higher education*, 48, 253 –268.
- Villegas, A. M. (2007.). Dispositions in Teacher Education: A look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58, 370–380.
- Vygotsky, L. S. (1988–1999) *The Collected Works* (New York: Plenum Press).
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher education*, 8 (2), 137–149.

- Wubbels, T. (1995). Professionalism in Teaching: How to Save an Endangered Species. In R.Hoz and M.Silberstein (Eds.) Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development. Beer-Sheva (Israel): Ben Gurion University of the Negev Press, 239–262.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987) Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 56 (1), 23–48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Ljubljana: University of Ljubljana.

## DODATAK 5 – POPIS SKRAĆENICA

|         |  |
|---------|--|
| ADHD    | Poremećaj pažnje i koncentracije                 |
| Cedefop | Europski centar za razvoj strukovnog obrazovanja |
| CEFTA   | Srednjoeuropski ugovor o slobodnoj trgovini      |
| HNOS    | Hrvatski nacionalni obrazovni standard           |
| DG EAC  | Opća uprava za obrazovanje i kulturu             |
| DG EMPL | Opća uprava za zapošljavanje                     |
| EK      | Europska komisija                                |
| EFA     | Obrazovanje za sve                               |
| ETF     | Europska zaklada za stručnu izobrazbu            |
| EU      | Europska unija                                   |
| EURAC   | Europska akademija Bozen/Bolzano                 |
| IDP     | Interno dislocirane osobe                        |
| IPA     | Instrument prepristupne pomoći                   |
| IT      | Informacijska tehnologija                        |
| MZSS    | Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi, RH     |
| MZOŠ    | Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, RH  |
| NVO     | Nevladina organizacija                           |
| OECD    | Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj      |
| REF     | Romska obrazovna zaklada                         |

|        |   |
|--------|---|
| SEE    | Jugoistočna Europa                                  |
| UN     | Ujedinjeni narodi                                   |
| UNDP   | Program UN-a za razvoj                              |
| UNESCO | Organizacija UN-a za obrazovanje, znanost i kulturu |
| VET    | Strukovno obrazovanje i osposobljavanje             |
| SB     | Svjetska banka                                      |