

Nada ŠAKOTIĆ*

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI

UVOD

Inkluzivno obrazovanje u ovom istraživanju shvata se šire, kao proces putem koga škole nastoje da odgovore svim učenicima kao pojedincima, ponovnim razmatranjem i restrukturiranjem njihove organizacije kurikula i obezbjeđivanjem sredstava za poboljšanje jednakih mogućnosti. Putem ovog procesa škole grade svoje kapacitete za primanje svih učenika iz lokalne zajednice koji to žele, čime smanjuju sve oblike isključenosti [9, 2].

Inkluzija je, dakle, pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima, znači da stvara novi odnos prema svemu što je različito. Njena vrijednost je u poštovanju različitosti među ljudima, koje treba iskoristiti za širenje saznanja i obogaćivanje iskustava. Inkluzija nije samo školska reforma nego i niz mjera na društvenom nivou. Ona nije sama sebi cilj, nego više sredstvo postizanja samog inkluzivnog društva. Omogućava kvalitetnije uslove života i rada, ne samo djeci s teškoćama/smetnjama u razvoju već i ostaloj djeci, roditeljima učenika, nastavnicima, rukovodstvu škole, građanima konkretnog društva.

Prema nekim autorima [10] inkluzija predstavlja transformaciju. Neki od najznačajnijih „novih” aspekata inkluzije u odnosu na integraciju jesu kvalitet, kvantitet i sadržaj učenja. Inkluzivno obrazovanje nije jednostavno uključivanje djece s teškoćama/smetnjama u razvoju, već je u pitanju mnogo složeniji i senzibilniji proces. Takav koncept stva-

* Doc. dr Nada Šakotić, Filozofski fakultet, Nikšić

ra priliku i za adekvatan tretman i vaspitno-obrazovni rad. Uz inkluzivno obrazovanje se pominje i sintagma: *djeca s posebnim potrebama*.¹ No, u ovom radu, pažnju ćemo posebno fokusirati na inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje za rad sa djecom sa teškoćama/smetnjama u razvoju, kao i na kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Vodeći princip u inkluzivnom obrazovanju je *obrazovanje za sve*. Stoga, inkluzivno obrazovanje mora biti opšta politika i praksa uvrštena u obrazovanje, a ne posebna intervencija koja je namijenjena različitim grupama. U ovom širem smislu, inkluzija je proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće znači priznavanje, prihvatanje i poštovanje, uključivanje u proces učenja i društvene aktivnosti na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu.

Nastavnici, takođe, imaju širu profesionalnu ulogu, pored uticaja na pojedinačne škole, kao dio sistema obrazovanja. Proces decentralizacije sistema obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana podrazumijeva povećanu autonomiju škola, što zauzvrat može dovesti do većih prava nastavnika u donošenju profesionalnih odluka, na osnovu njihovog šireg sagledavanja socio-kulturne svrhe obrazovanja i školstva [13].

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

Od druge polovine 2008. godine, u 18 crnogorskih opština formirane su prvostepene komisije za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama u vaspitno-obrazovni sistem. Komisije predlažu usmjeravanje u odgovarajući obrazovni program, predškolsku ustanovu, ško-

¹ Pojam *djeca s posebnim potrebama* se različito razumijeva i često ograničava samo na ono polje djelovanja koje zahvata termin *djeca s teškoćama u razvoju*. To nije prihvatljivo i opravdano. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* nije sinonim za sintagmu *djeca s teškoćama/smetnjama u razvoju*, baš kao što ni *inkluzija* nije sinonim za *integraciju*. Pojedini autori [1, 4] smatraju da sva djeca imaju posebne potrebe i da su svi specifični na svoj način. Bjondić [3] ističe da specijalno vaspitanje, specijalnu pedagogiju trebaju sva djeca i mladi s bilo kojim problemom učenja, ponašanja, kulturnog uključivanja.

lu ili posebnu ustanovu, zavisno od stepena i vrste smetnje i teškoće u razvoju. Prijedlogom o usmjeravanju određuje se i program, obim i način sprovođenja dodatne stručne pomoći, kadrovski, prostorni, materijalni i ostali uslovi koji moraju biti obezbijeđeni. U saradnji sa UNICEF-om obučeni su članovi komisija, urađeni su radni instrumenti i štampan Priručnik za rad komisija. Zatim, realizovana je edukacija za tijela iz *Mreže stručne podrške za djecu i omladinu sa posebnim obrazovnim potrebama* (Sistemska pristup u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama) – edukacija predstavnika centara za socijalni rad u Crnoj Gori, kao i stručnih timova iz centara za podršku djeci sa posebnim potrebama i dnevnih centara u Crnoj Gori. Pripremljen je i Informator sa procedurama, obavezama i odgovornostima u procesu usmjeravanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u vaspitno-obrazovni sistem.

Svaka vaspitno-obrazovna ustanova donosi individualni razvojno-obrazovni program (IROP)² za svako dijete sa posebnim obrazovnim potrebama, koristeći se preporukama komisije za usmjeravanje. Njime se određuju oblici vaspitno-obrazovnog rada za predmete, dodatnu stručnu pomoć, prilagođavanje u organizaciji, način provjere i ocjenjivanja znanja, postignuća i napredovanja djece. Za izradu IROP-a obrazuje se tim koji čine nastavnici i stručni saradnici ustanove, uz učešće roditelja. Do aprila 2011. godine u Crnoj Gori usmjereno je u javne vaspitno-obrazovne ustanove 927-ro djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

U Zavodu za školstvo se organizuju mobilne službe radi pomoći u vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama usmjerene u redovne vaspitno-obrazovne ustanove. U Crnoj Gori postoje četiri mobilna tima (Podgorica, Nikšić, sjever Crne Gore i Primorje). U zavisnosti od vrste smetnje ili teškoće u razvoju djeteta, angažuje se stručni saradnik – defektolog, psiholog ili pedagog.

² U vrtiću i školi se primjenjuje individualni razvojno-obrazovni program i sprovodi program opservacije. Stručni tim u saradnji sa nastavnicima, roditeljem i spoljnim članom iz stručne službe za podršku, postavlja individualni razvojno-obrazovni program za svako dijete za koje se procijeni da je to neophodno, bez obzira da li dijete ima rješenje o usmjeravanju. Sve podatke o djeci za koju se postavlja individualni razvojno-obrazovni program škola / vrtić šalje Zavodu za školstvo i saraduje sa Ispitnim centrom radi procjenjivanja postignuća djece. Profesionalnom orijentacijom obezbjeđuje se da se dijete upiše u srednju školu čiji programski zahtjevi odgovaraju njegovim sposobnostima. Redovni plan i program je polazna osnova za podsticanje razvojnih mogućnosti djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Kadar koji radi u školi / vrtiću ima obavezu da stekne licencu za rad po inkluzivnom modelu.

OBUKA NASTAVNIKA ZA IMPLEMENTACIJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Sve više se uviđa da nastavnici treba da budu bolje pripremljeni za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama [14]. Priprema nastavnika na osnovu kompetencija za inkluziju u realnom kontekstu diverziteta, povezana je sa reformom visokog obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa.

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

Nastavnici su svjesni zakonodavstva ali se postavlja pitanje da li su adekvatno obrazovani da ispune zahtjeve do nivoa koji je propisan zakonom, jer se ne smatraju dovoljno sposobnim. Profesori srednjih škola nijesu dobro obučeni ili informisani o njihovoj ulozi u ovom procesu. Aktivnosti podrške se sporo uspostavljaju, potrebe za mobilnim timovima su veće nego što postoji njihova raspoloživost [15].

Da bi neko postao nastavnik, treba da pohađa najmanje tri godine osnovnih akademskih studija i jednu godinu specijalističkih studija. Filozofski fakultet u Nikšiću akreditovala je: Studijski program za predškolsko vaspitanje, Studijski program za obrazovanje učitelja, Studijski program za obrazovanje pedagoga. Na Studijskom programu za predškolsko vaspitanje slušaju se predmeti: osnove inkluzivnog obrazovanja (III semestar), metodika inkluzivnog obrazovanja i razvojni problemi u inkluzivnom obrazovanju (VII semestar).

Na Studijskom programu za obrazovanje učitelja slušaju se predmeti: specijalna pedagogija i metodika specijalnog rada.

Na Studijskom programu za obrazovanje pedagoga sluša se kao obavezni predmet specijalna pedagogija i izborni predmet inkluzivno obrazovanje.

Postoji set programa koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama i koji su razvijeni kroz partnerstvo sa Filozofskim fakultetom i dostupni su putem Zavoda za usluge u obrazovanju. Riječ je o sljedećim programima:

- Razvoj vještina čitanja i pisanja,
- Prilagođavanje matematičkih sadržaja djeci sa posebnim potrebama,

- Rad sa nadarenom djecom,
- Primjena računara u nastavi,
- Primjena projekt metoda u nastavi,
- Smisljeno učenje,
- Inkluzivno obrazovanje u osnovnoj školi.

Programi Zavoda za školstvo za inkluzivno obrazovanje su:

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

Veliki broj nastavnika, njih 5.375, i 202 direktora škola pohađalo je 270 seminara i obuka u vezi sa reformom školstva i obrazovanja u periodu 2004–2008. godine.

Od septembra 2005. god. do juna 2009. god. završilo je program obuke inkluzivnog obrazovanja 626 nastavnika.

Svi obučeni nastavnici imali su priliku da dobiju opšte informacije o osnovnim principima uključivanja (inkluzije) kao sastavnog dijela seminara organizovanih u svrhu promovisanja ciljeva obrazovne reforme. U toku su i procesi za stručno usavršavanje nastavnika na školskom nivou i proces sistemske procjene učinka nastavnika.

Eksterne agencije takođe obezbjeđuju značajan dio stručnog usavršavanja nastavnika. Pored toga, timovi trenera za inkluzivno obrazovanje formirani su od obučanih nastavnika koji su primili dodatnu obuku za trenere kako bi mogli dalje da prošire obuku diljem nacionalnog nastavnog potencijala. Kroz partnerstvo sa NVO STAZE, defektolozi iz specijalnih odjeljenja obučeni su za rad u redovnom obrazovanju. *Save the Children UK* takođe pomaže u pripremi institucija – rezidencijalnim specijalnim školama za djecu sa oštećenjima sluha, djecu sa fizičkim i oštećenjima vida i djecu sa kognitivnim invaliditetom i autizmom – za transformaciju u resursne centre obučavanjem defektologa koji rade u ovim institucijama da sarađuju sa konvencionalnim nastavnicima. U periodu od 2000. god. do 2008 god. ukupno 1023 nastavnika obučeno je za inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama i predškolskim ustanovama.

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

U saradnji sa UNICEF i *Handicap International* (kroz svoj projekat *Edukacija komisijâ za orijentaciju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u obrazovnom sistemu*) obavljena je obuka u izgradnji kapaciteta za članove Komisije.

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

Naša inicijativa – zajednica roditelja djece sa invaliditetom obezbijedila je asistente za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama. Osnovna svrha bila je da se omogući kvalitetno obrazovanje učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Ovo je realizovano uz odobrenje Ministarstva prosvjete i sporta kroz njihov pilot program pomoći za studente sa invaliditetom.

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

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Opredijelili smo se za kvalitativno istraživanje³ inkluzivnog obrazovanja uz primjenu tehnike grupnog intervjuisanja. Izbor tehnike uslovljen je, između ostalog, i time što „kod grupnog intervjua dolazi do dinamičke interakcije između više članova, što pridonosi pojačanoj, često i

³ Kvalitativni pristupi imaju prednost jer omogućavaju veći diverzitet odgovora i imaju mogućnost da se prilagode novim razvojjima ili pitanjima tokom samog procesa istraživanja.

polemičnoj raspravi o problemu, što omogućuje neposrednije izjašnjavanje [11]. Smjernice za razgovor date su u formi polustrukturisanog problemski usmjerenog intervjua. Pitanja su postavljena ne u direktnoj formi, uz upotrebu sljedećih instrukcija: opišite, analizirajte, objasnite. Intervjuisano je 60 nastavnika na teritoriji opštine Nikšić. Naravno, intervjuisanima je data mogućnost i otvorenog komentara, tj. prilika da pomenu nešto što smatraju značajnim za ovu tematiku, a što nije obuhvaćeno prethodnim smjernicama za razgovor. Razgovori su snimljeni uz pomoć diktafona, kako bi se izbjeglo zapisivanje po sjećanju. Istraživanje je realizovano u februaru, martu i aprilu 2011. godine. Svjesni smo činjenice da će primijenjena metodologija usloviti i mogućnosti zaključivanja, ali se nadamo da će barem ukazati na dio poteškoća i nedostataka koji se javljaju. Takođe, dobijeni kvalitativni pokazatelji mogu poslužiti i kao osnova za neka kasnija kvantitativna istraživanja. S obzirom na to da ovo istraživanje predstavlja na određen način evaluaciju nastave, barem spada u taj domen, moramo istaći da ova evaluacija „ne izriče nikakvu konačnu presudu o tome da li su kompetencije nastavnika značajne i posebne za inkluzivno obrazovanje. Ona treba da da informacije koje će stvoriti osnovu od koje će se krenuti u rad na razvoju kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje [12].

Analiza mišljenja nastavnika pokazuje da inicijalno obrazovanje nastavnika generalno obezbjeđuje teorijski okvir za struku, dok praktični iskustveni aspekt počinje sa zapošljavanjem. Osnovne studije nemaju module kroz koje bi se nastavnici mogli obrazovati da posjeduju znanje i vještine neophodne za obrazovanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Nastavnici ukazuju na poteškoće sa kojima se sreću u toku osnovnih studija:

Predmeti iz kojih dobijamo znanje za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama nam daju uglavnom samo teoretska znanja. Sa praksom se upoznajemo tek sa zapošljavanjem. Takođe mislimo da predmet inkluzivno obrazovanje treba da bude na svim studijskim programima za obrazovanje nastavnika. Tako bismo izbjegli nerazumijevanje sa predmetnim nastavnicima, dobili timsku saradnju a djeca sa posebnim obrazovnim potrebama veća postignuća. (Nastavnik/ca)

Ovo nije adekvatno stanje pripremljenosti za potrebe modernog obrazovnog sistema i ukazuje da je potrebna dodatna obuka. Nastav-

nicima još uvijek nije dato najbolje znanje u procesu inkluzivnog obrazovanja i zbog toga se pojavljuju određeni otpori, prvenstveno zbog toga što oni nijesu adekvatno obučeni i podržani. Najbolje obrazovani za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama su vaspitači, profesori razredne nastave i pedagozi. Nastavnici predmetne nastave nemaju znanje o inkluzivnom obrazovanju. Strategijom za inkluzivno obrazovanje⁴ predviđeno je uvođenje predmeta inkluzivno obrazovanje i metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima koji školuju buduće nastavnike.

Istraživanja na terenu govore da je prva povratna reakcija na sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori veoma pozitivna:

Mi, nastavnici, smo učestvovali u obuci kao učesnici i kao treneri. Sadržaj obuke je bio kvalitetan, kao i realizacija obuke. Posebno ističemo da je na ovim obukama pored nas nastavnika obučen i jedan broj defektologa, psihologa i pedagoga. (Nastavnik/ca)

Međutim, oni smatraju da se ova obuka nastavnika u poboljšanju metodoloških i didaktičkih teoretskih znanja u stručnom obrazovanju sprovodi kroz razne nekontinuirane i često kratkoročne projekte i stoga se ne mogu smatrati sistematskim pristupom u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju nastavnika. Nastavnici smatraju da je važno ponuditi stručno usavršavanje i obezbijediti više tema koje će se obuhvatati:

Nama treba obuka za konkretno dijete u odjeljenju, i da obuka prati njegovo obrazovanje, kroz razrednu i predmetnu nastavu. Mišljenja smo da treba više tema vezano za problematično ponašanje i tema iz razvojne psihologije. Predmetnim nastavnicima potrebno je više znanja i vještina za rad sa učenicima sa posebnim potrebama. (Nastavnik/ca)

⁴ Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2008–2012); Opšti cilj Strategije inkluzivnog obrazovanja je da se djeci i omladini sa posebnim obrazovnim potrebama omogući obrazovanje i vaspitanje u skladu sa njihovim interesovanjima, mogućnostima i potrebama. Navedeni opšti cilj operacionalizovan je kroz preciznije specifične ciljeve. Drugi specifični cilj u pomenutom dokumentu (Strategija...) usmjeren je ka sistematskom unapređivanju stručno-profesionalnih kompetencija nastavnog kadra u svim segmentima kadra i na svim institucionalnim nivoima u svrhu optimalnog realizovanja vaspitno-obrazovnih ciljeva koji proizilaze iz principa individualizacije i uvažavanja različitosti.

Nastavnici cijene to što je veliki broj seminara za stručno usavršavanje realizovan – što je rezultiralo, kako oni vjeruju, poboljšanjem profesionalnih sposobnosti nastavnika i pozitivnijim stavovima školskog osoblja. Međutim, oni naglašavaju potrebu posvećivanja više pažnje predmetnim nastavnicima.

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

Nastavnici ispitanici bili su mišljenja da treba utvrditi standarde primijenjenog znanja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama. Kao rezultat toga primijećeno je da individualni razvojni obrazovni planovi nijesu često dovoljni. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametnutu i nepoželjnu obavezu. Stoga postoji otpor prema individualizovanom predavanju i nedostatak inventivnosti i kreativnosti, naročito kada se od nastavnika traži da primijene principe interaktivnog predavanja. Pokazalo se da nastavnici nijesu informisani o svojoj ulozi i obavezama u vezi sa stručnim timom škole za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama:

Od nas se traži da imamo urađene IROP, a mišljenja smo da treba pratiti postignuća djece a ne da li je urađen IROP. Nemamo formirane stručne timove na nivou škole, prepušteni smo sami sebi prilikom izrade IROP. (Nastavnik/ca)

Neki ispitanici vjeruju da je bilo dovoljno obuke za nastavnike za ovu vrstu rada, dok neki nastavnici ne osjećaju da imaju dovoljno samopouzdanja da samostalno realizuju ovu aktivnost. Iz ovog neslaganja proističe još veće neslaganje o ulogama nastavnika u procjenjivanju uspjeha učenika. Neki vjeruju da je proces evaluacije jednostavan logički proces zasnovan na kreiranju individualnog nastavnog plana sa individualizovanim ciljevima učenja za koje su nastavnici obučeni. Oni smatraju da je rješenje kontinuirana obuka.

Nastavnički kvalitet se ne mjeri samo poznavanjem predmeta struke koje nastavnik nosi iz svog inicijalnog obrazovanja. Danas se nastavnič-

ke kompetencije shvataju mnogo šire i podrazumijevaju *spособnost učenja iz sopstvene prakse*, putem refleksivne obrade iskustava, kroz razmjenu sa kolegama, evaluaciju i planiranje, kako na nivou nastavnih aktivnosti i sadržaja tako na nivou škole u cjelini. Najčešće se prihvata da dobar nastavnik mora imati neku vrstu dvostrukog, ekspertskog znanja, ali se istovremeno podrazumijeva da ne može biti podjednako ekspert i za predmetne discipline i za nastavničke vještine kakvi mogu biti specijalisti u svakoj od ove dvije oblasti. Zbog toga se pojavljuje problem mjere, tj. kakva je optimalna *mješavina* kompetencija iz svake oblasti ili koliko kompetencija je nužno, dovoljno ili optimalno za kvalitetnog nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. Reforme obrazovanja imaju za cilj uvođenje novih visokokvalitetnih modela. Osnovni principi doveli su do uvođenja indikatora i standarda kvaliteta, uvođenja otvorenog i fleksibilnog kurikuluma i promovisanja pristupa podučavanja fokusiranog na dijete.

Studija o nastavničkim kompetencijama [7] navodi da nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obavezanost na jednakost i podršku u učenju svim učenicima. Studije o postojećoj pripremi nastavnika u regionu [8, 5] nedvosmisleno pokazuju da postojeća priprema nastavnika pretežno pokriva predmete i znanja i vještine vezane za predmet u okviru postojećih programa, dok je rijetko praktično iskustvo nastave u odjeljenjima, a ponekad potpuno izostaje. Još nepovoljnija situacija je prisutna kada je riječ o izgradnji kapaciteta nastavnika za suočavanje sa brojnim vanškolskim faktorima koji su relevantni za inkluzivno obrazovanje, poput učešća roditelja i zajednice.

U odnosu na kompetencije koje su relevantne za inkluziju, brojni autori tvrde da postoje određena znanja za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, koja treba na adekvatan način obraditi, na primjer tokom pripreme nastavnika – Ovo može uključivati i razumijevanje socio-kulturalnih faktora koji stvaraju individualne razlike, ili specijalističkog znanja o invaliditetu i potrebama djece vezano za učenje, svijest o obrazovnim i socijalnim pitanjima koja mogu uticati na učenje djece itd. Kod inkluzije nije samo riječ o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, već da u inkluzivno obrazovanje treba da uključe i vještine koje su relevantne za poboljšanje podučavanja i učenja. Prema tom stavu, kompetencije nastavnika za inkluziju treba da uzmu u obzir individualne karakteristike djece, učenje koje se odvija izvan škole, prethodno znanje, pojedinačna i kulturna iskustva i interesovanja učenika [16].

Ono što je važno za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje je da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje učenja i učešća za svu djecu u njihovim odjeljenjima. Za to je potrebno da nastavnici razviju kompetencije koje će uključivati znanje, vještine i pravično podučavanje i unapređivanje učenja svih učenika. U razgovoru o nastavničkim kompetencijama nastavnici su istakli sljedeće:

Mišljenja smo da smo mi nastavnici razredne nastave spremniji za razvoj kompetencija u inkluzivnom obrazovanju u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama od nastavnika predmetne nastave, što zbog inicijalnog obrazovanja (imali smo predmete na osnovnim studijama), što zbog stručnog usavršavanja. (Nastavnik/ca)

Pored toga, nastavnici treba da budu sposobni da traže i koriste pomoć ostalih aktera, koji mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su: pomoćno osoblje, roditelji, školske vlasti i ostali relevantni akteri. Stoga pripremno obrazovanje nastavnika i usavršavanje na radnom mjestu treba da bude u skladu sa pristupima inkluzivnom obrazovanju, kako bi se izgradili kapaciteti nastavnika koji su potrebni da se osigura funkcionisanje diverziteta [6]. Gledano s pedagoškog aspekta, neko je dijete izuzetno ako je njegova teškoća, specifično ponašanje ili neka sposobnost takve vrste i stupnja da traži specifične vaspitno-obrazovne mjere. Može li današnji (budući) nastavnik odgovoriti na različitosti u jednom inkluzivnom odjeljenju? Da li mu je ta kompetencija neophodna?

Mnogi autori su razmatrali i pitanje kompetencija u različitim profesijama, pa tako i kompetencija onih koji se profesionalno bave vaspitanjem i obrazovanjem u današnjem svijetu, tj. kompetencijama nastavnika. Oni smatraju da su kompetencije set, odnosno skup znanja, vještina i vrijednosti koje su nužne za svakog pojedinca kako bi mogao djelovati kao uspješan član zajednice. Nijedna država danas, kada postavlja zahtjeve za nastavnike, više ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane za rad s učenicima, učenje i poučavanje. Uz te klasične zahtjeve, identifikovano je pet područja novih kompetencija, a to su:

- poučavanje uz upotrebu savremene informacijske tehnologije (ICT),
- integracija djece s posebnim potrebama,

– rad u grupi s različitim djecom, pa i u multikulturalno mješovitim grupama,

– menadžment škole i različiti administrativni poslovi,

– rješavanje konflikata.

Unutar novih područja kompetencija posebno izdvajamo one koja se odnose na uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u sve nivoe obrazovanja i osposobljenost nastavnika za adekvatan i kvalitetan vaspitno-obrazovni rad s njima, te rad s različitim djecom. Ove komponente se smatraju izuzetno važnim u današnjem profesionalnom razvoju nastavnika.

Zbog toga je našim istraživanjem obuhvaćena kompetencija u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem, a to je sposobnost nastavnika da prepozna i da se adekvatno postavi prema učenicima s poteškoćama i smetnjama u razvoju. Ispitanici iz našeg istraživanja smatraju da je pripremljenost i osposobljenost vaspitača, učitelja, nastavnika za rad u inkluzivnom odjeljenju od bitnog značaja za sticanje kompetencija kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje.

ZAKLJUČAK

Kao što je prethodno navedeno, reforma sistema obrazovanja, u skladu sa idejom inkluzivnog obrazovanja, kreće od sistemskog nivoa, prema izvođačima nastavnog procesa. Postoje zakoni i strategije, u dosta slučajeva mehanizmi implementacije su dobro osmišljeni, razvijeni su i usvojeni novi kurikulumi za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Zakonska regulativa je obuhvatna, inovirana i u stalnoj tendenciji usklađivanja sa evropskim kriterijumima koji regulišu ovu oblast. Fokus reforme se postepeno pomjera na ono što se dešava u okviru škola, ili čak u okviru odjeljenja, između samih učenika i nastavnika. Promjena ka inkluzivnijem obrazovanju se neće dogoditi ako ključni akteri u procesu, tj. nastavnici ne budu imali neophodne stavove, vještine, znanje i motivisanost, kao i okruženje koje ih podržava.

Ovo istraživanje pokazalo je određene nedostatke između kompetencija koje su nastavnicima potrebne u praksi i postojeće pripreme nastavnika. U odnosu na pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ohrabrujuće je što nastavnici smatraju da su razvili kompetencije vezane za obaveznost na jednakost, pomoć u učenju svim učenicima i promovisanje tolerancije. Međutim, provjera primjera početnih pripremnih

programa za nastavnike pokazala je da je stvarna pokrivenost tih kompetencija rijetka, a ponekad je uopšte nema u postojećim programima. Nastavnici smatraju da nepostojanje autonomije škola dovodi do manjih prava nastavnika u donošenju profesionalnih odluka koje bi sagledavali na osnovu socio-kulturne svrhe obrazovanja.

LITERATURA

- [1] Acedo, C.: *Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica*, Inclusive education: pushing the boundaries. Bristol, Prospekti, (2008) 38, 5–13.
- [2] Booth, T. i Ainscow, M. *Indeks za inkluziju*. Bristol: Centar za studije inkluzivnog obrazovanja (drugo izdanje, 1998): crnogorsko/srpsko izdanje 2009).
- [3] Biondić, I.: *Odgoj djece s posebnim potrebama*. Integrativna pedagogija Zagreb: Školske novine. (1993). str. 15
- [4] Wade, B., Moore, M.: *Patterns of Education Integration Perspectives on mainstreaming*, Children with Special Educational Needs, Triangle Books Ltd. United Kingdom. (1992):
- [5] Zgaga, P.: *Izgleđi za obrazovanje nastavnika u Jugoistočnoj Evropi*. Ljubljana, The Prospects of Teacher Education in South-East Europe. Univerzitet Ljubljana. (2006):
- [6] Šakotić, N., Mešalić, Š., Hrnjica, S.: *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2008, str. 13–15.
- [7] Pantić, N.: *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvjetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, Tuning Teacher Education in the Western Balkans. Beograd: Centar za obrazovne politike. (2008):
- [8] Rajović, V., Radulović, L.: *Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije*, Beograd: Nastava i vaspitanje, (2007): 4, 413–435.
- [9] Sebba, J. i Sachdev, D.: *Šta funkcioniše u inkluzivnom obrazovanju? What Works in Inclusive Education?* Barnardo's: Barkingside. (1997).
- [10] Florian, L. i Rouse, M.: *Projekat inkluzivne prakse u Škotskoj: obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje*. The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education. Nastavni rad i obrazovanje nastavnika. Teaching and Teacher Education (2009): 25, 594–601.
- [11] Halmi, A.: *Strategija kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Zagreb. Jastrebarsko: Naklada „Slap”. (2005)
- [12] Handal, G.: *Studentska evaluacija nastave – Priručnik za nastavnike, studente visokoškolskih ustanova*, Sofija Bilandžija, Nataša Ristivojević, Mirna Stevanović (prev.) Beograd: Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Srbije; Alternativna akademska obrazovna mreža. (2003).

- [13] Šakotić, N.: *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*, Montenegro CHES, Nikšić, (2009). str. 212.
- [14] Šakotić, N.: *Stavovi nastavnika i defektologa prema vaspitno-obrazovnoj integraciji u nekim školama sa područja Crne Gore*, Pedagoška stvarnost, br. 9–10, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad (2006): str. 726–739.
- [15] Šakotić, N.: *Etička dimenzija u inkluzivnom obrazovanju*, Posebna izdanja, Naučni skupovi, knj. 4. Univerzitet u Kragujevcu –Pedagoški fakultet, Jagodina. (2008):
- [16] Šakotić, N.: *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*. Doktorska disertacija (2008): str. 35–38

Nada ŠAKOTIĆ

INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY
SCHOOLS IN MONTENEGRO

Summary

Government of Montenegro has begun comprehensive education reform in 2000. This has resulted in changes at all levels of education. The aim of the education reform is introduction of new models of high quality education. Main principles of the reform are: decentralization, equal opportunities, choices based on individual capacities, Europe standards, implementation of quality system, development of human resources, life long learning, flexibility, compatibility of curricula with the level of education and gradual introduction of changes. Some of these principles resulted in introduction of indicators and quality standards, increase of participation and support of parents and local communities in work of schools, introduction of open and flexible curricula and promotion of child centered teaching approach. Strategies and reforms related to inclusive education and training of teachers for inclusive education should be observed in a wider framework of general education reforms.

Key words: inclusion, individualization, initial training, in-service training, teachers' competencies