



Зборник Института за педагошка истраживања

ISSN 0579-6431

Година 43 • Број 2 • Децембар 2011 • 208-222 Оригинални научни чланак

УДК 371.134; 376.1-056.26/.36

DOI: 10.2298/ZIPRI1102208M

ПРИПРЕМА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ: ТРЕНУТНО СТАЊЕ И ПОТРЕБЕ*

*Сунчица Маџура Миловановић***

Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина

Ибоја Гера

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад

Мирјана Ковачевић

Основна школа „Јосиф Панчић“, Београд

Апстракт. У раду је приказан део истраживања *Националног извештаја за Србију* спроведеног у оквиру регионалне студије Европске фондације за обуку. Циљ истраживања је анализа тренутног стања у иницијалном образовању учитеља, односно припремљености учитеља за инклузивно образовање (ИО), као и потреба за променама у оквиру програма иницијалног образовања које би водиле ефикаснијем развијању компетенција за рад са свим ученицима којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију. Коришћена је методологија квалитативних истраживања. Подаци су прикупљени путем: анализе документације која је обухватила програме основних студија, пет педагошких/учитељских факултета у Србији, у односу на припрему за ИО; три фокус групе са учитељима; и тридесет једног интервјуа са другим актерима образовног система – директорима основних школа, школским психолозима, универзитетским наставницима, доносиоцима одлука у образовању, представницима НВО и водитељима програма стручног усавршавања. Анализа програма иницијалног образовања показала је да они не доприносе развоју компетенција и припремљености учитеља за ИО. Учесници истраживања као основне препреке припреми за ИО опажају неадекватне студијске програме, нефункционалну стручну праксу и негативне ставове универзитетских наставника према ИО. У закључку се истиче да су за промене у иницијалном образовању кључни мотивисаност самих универзитетских наставника, свест о одговорности факултета за усклађивање са концепцијом ИО, као и подршка овим факултетима кроз ангажовану друштвену акцију. Импликације за унапређивање иницијалног образовања учитеља односе се на уношење промена у садржаје програма и на примену стратегија идентификованих у раду, које воде делотворној припреми учитеља за ИО.

Кључне речи: инклузивно образовање, компетенције учитеља за инклузивно образовање, иницијално образовање учитеља.

* Ауторке се захваљују Европској фондацији за обуку (European Training Foundation) на дозволи за коришћење извештаја „Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости“, *Национални извештај за Србију* у овом раду.

** E-mail: suncicamacura@gmail.com

Инклузивно образовање (ИО) се налази у средишту пажње глобалних образовних реформи, укључујући и реформе у земљама Европске Уније и Западног Балкана. Стварање инклузивних образовних система, вођено међународним документима о дечијим правима и квалитетном образовању за све, донело је нове улоге и учитељима, који су препознати као кључни актери инклузивне образовне праксе (*Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision – Conceptual paper*, 2003). Промене образовне политике имају импликације на иницијално образовање учитеља које се сматра најрелевантнијим фактором за развој ИО.

Образовни систем у Србији такође пролази кроз процес трансформације, будући да *Закон о основама система образовања и васпитања* обавезује да се покрену и реализују промене које се односе и на област ИО. Наиме, према одредбама новог кровног закона „систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле: једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издавања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009).

Увођење инклузивног образовног система представља велики изазов за високошколске институције које су одговорне за иницијално образовање учитеља. Услед повећане хетерогености састава ученика у одељењима, учитељима ће више него икада раније бити потребна знања и вештине неопходне за прилагођавање метода, материјала и наставних средстава (индивидуализацију и диференцијацију наставе), прилагођавање простора и услова у којима се учење одвија, измене садржаја учења и стандарда постигнућа. Биће им потребне вештине и знања да траже помоћ од стручњака који су специјалисти за одређење области у којима деца доживљавају потешкоће; конструктивну сарадњу са колегама, стручном службом, педагошким асистентима и родитељима ученика (Janjić, 2010). Изнад свега, неопходно је да поседују осетљивост и позитивне ставове према инклузији ученика који доживљавају тешкоће у учењу и социјалној партиципацији (Hrnjica, 2009). Као одговор на ове изазове постоји потреба да се испита квалитет и адекватност припреме учитеља за ИО у оквиру програма њиховог иницијалног образовања, што је и тема овог рада.

У раду се представља и анализира један део ширег истраживања реализованог за потребе израде *Националног извештаја за Србију* (Ма-

cura-Milovanović i sar., 2010), конкретно онај део истраживања који се односи на потенцијале иницијалног образовања учитеља за развој компетенција за ИО. *Национални извештај за Србију* је припремљен у оквиру регионалне студије „Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости“. Израду студије наручила је Европска фондација за обуку (ЕТФ) 2009. године, а спровели су је Scierter (Болоња) и Центар за образовне политике (Београд) у Албанији, Босни и Херцеговини, Хрватској, на Косову (у складу са резолуцијом UN 1244), у БЈР Македонији, Црној Гори и Србији. Исход израде ЕТФ студије састоји се из седам националних извештаја и једног регионалног извештаја под називом „Учитељи за будућност“ (Pantić *et al.*, 2010), који представља синтезу националних извештаја и садржи „регионалну мапу“ политике и праксе ИО у поменутиим државама Западног Балкана.

Опис истраживања

Имајући у виду да је ИО концепт који се дефинише на различите начине (Armstrong *et al.*, 2010), опис истраживања почећемо одређењем кључних појмова за наше истраживање.

Кључни концепти: *ИО и компетенције учитеља за ИО.* У истраживању прихватамо такозвано шире одређење ИО које се фокусира на *различитост* и начин на које школе одговарају на различитост свих ученика, а не на промоцију укључивања специфичних група ученика, првенствено ученика са сметњама у развоју, у редовни систем образовања (Ainscow *et al.*, 2006). Према *Индексу за инклузију*, инклузија у образовању обухвата смањивање препрека за учење и учешће свих ученика, не само оних са сметњама у развоју (Booth & Ainscow, 2002), односно требало би да постане опште прихваћена политика и пракса која није ограничена на специфичне интервенције у вези са било којом посебном групом ученика.

Наведено шире одређење ИО наглашава да поред ученика са сметњама у развоју, додатну подршку за приступ образовању, учествовање или напаредовање у васпитно-образовном раду треба да добијају и други ученици којима је ова подршка потребна из различитих разлога. Додатна подршка и посебна друштвена брига може бити неопходна и талентованим (даровитим) ученицима, као и онима из бројних осетљивих група: деци која одрастају у условима екстремног сиромаштва; живе у социјално, економски и језички нестимулативним срединама; деци чији матерњи језик није језик наставе; деци која дуготрајно бораве у

здравственим, односно социјалним установама; „деци улице“; деци избеглих, расељених и депортованих лица и многој другој деци.

Компетенције се дефинишу као интегрисани скуп знања, вештина и диспозиција, односно ставова (Pantić & Wubbels, 2010). Које компетенције су потребне учитељима да би могли да имплементирају ИО схваћено у широком смислу? Сли (Slee, 2001) сматра да компетенције за ИО укључују широка знања и генеричке вештине релевантне за унапређивање подучавања и учења свих ученика, укључујући способност да се смање препреке за учење и партиципацију, пошто се инклузија не односи само на „посебну“ децу. Према Флориан и Рус (Florian & Rouse 2009), компетенције за ИО укључују разумевање социокултурних фактора који производе индивидуалне разлике, свест о образовним и социјалним проблемима који утичу на учење, „вишеслојну педагогију“ која уважава индивидуалне карактеристике ученика, знања стечена изван школског контекста, индивидуална и културална искуства и интересовања ученика. Нагласимо да ће компетенције за ИО, које се тичу и додатних знања и вештина (на пример, знаковни језик), учитељи стицати током свог целоживотног професионалног развоја, а иницијалне студије треба да им пруже отвореност за стицање ових знања и што успешнију индивидуализацију наставе.

Као што је претходно речено, најважнија компонента компетенција учитеља за ИО су диспозиције (ставови), дефинисане као тенденција особе да се понаша на одређени начин под одређеним условима, засновано на уверењима. Диспозиције укључују уверења о циљевима образовања, знању, учењу и могућностима да се деца образују. Уверења учитеља могу водити различитом приступу ученицима и утицати на њихово постигнуће, тежње и слику о себи, а сви наведени елементи често више зависе од очекивања учитеља, него од способности самих ученика (Villegas, 2007). За делотворно ИО кључно је да учитељи прихвате одговорност за унапређење процеса учења и учешћа све деце у настави. Због тога иницијално образовање учитеља треба да буде усклађено са концепцијом инклузивног образовања, како би се изградиле капацитети учитеља неопходни за прихватање и поштовање права на различитости.

Циљеви и истраживачка питања. Циљ истраживања је анализа тренутног стања у иницијалном образовању учитеља, односно припремљености учитеља за ИО, као и потреба за унапређивањем програма иницијалног образовања које би водиле ефикаснијем развијању компетенција учитеља за рад са свим ученицима којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију. Основна истраживачка

питања су: (а) какво је тренутно стање у погледу иницијалног образовања учитеља за развијање њихових компетенција за ИО и (б) какве су могућности за унапређивање иницијалног образовања учитеља за ИО?

Прикупљање и анализа података. Истраживање је засновано на квалитативној методологији. Предности овог методолошког приступа посебно долазе до изражаја када је циљ истраживања разумевање комплексних појава и сложених социјалних система, утицај и карактер социјалног контекста, односно разумевање перспективе свих учесника истраживања (Dekleva, 2010). У истраживању су коришћене поменуте компаративне предности квалитативне методологије. Подаци су прикупљени периоду од јула до новембра 2009. године, коришћењем следећих истраживачких техника: анализа документације, полуструктурирани интервју и фокус групе.

Анализа документације обухватила је програме иницијалног образовања учитеља (подаци о овим програмима ажурирани су у августу 2011). Циљ анализе био је да се сагледа заступљеност и садржај предмета намењених припреми за ИО и усаглашености организације стручне праксе са потребама за припрему будућих учитеља за ИО.

Полуструктурирани интервјуи са директорима основних школа и стручном службом, наставницима на високошколским институцијама које образују учитеље (наставници факултета), доносиоцима одлука у области образовања, представницима невладиних организација (НВО) и водитељима програма стручног усавршавања и *фокус групе* са учитељима, реализовани су с циљем да се испита перцепција наведених релевантних актера у образовном систему о иницијалној припреми учитеља за ИО, и потребама и могућностима унапређивања студијских програма за ИО. Интервјуи и дискусије у фокус групама су тонски снимани, а потом су аудио записи пренети у транскрипте. Садржаји одговора учесника анализирани су индуктивном методом. За организовање прикупљених података коришћен је поступак отвореног кодирања, који се састоји из обележавања кључних речи (фраза) и установљавања образаца који се понављају у емпиријској грађи и придруживања сродних образаца – са истим или сличним садржајем у шире категорије (Cohen *et al.*, 2007).

Учесници. Да би се идентификовали добро информисани појединци и да би био обезбеђен широк спектар различитих гледишта, узорак учесника истраживања био је намеран. Вођен је укупно 31 интервју и то: осам са директорима школа и школским психолозима, пет са наставницима факултета, осам са доносиоцима одлука у области образовања, пет с представницима НВО и пет са водитељима програма стручног усавршавања.

Три фокус групе реализоване су са учитељима из три основне школе и то: осам учитеља из основне школе у Новом Саду, у којој се примењује активан приступ ИО и настава на српском и мађарском језику; 16 учитеља из основне школе у Београду, која има 1700 ученика, од чега је 10 ученика ромске националности из локалног депривираниог насеља пратило наставу у прва четири разреда; 12 учитеља из основне школе у Рушњу, руралног предграђа Београда, која има око 200 ученика од којих је готово 40% домицилних Рома.

Мали број учесника овог истраживања онемогућава генерализацију налаза. Међутим, поступак триангулације (сакупљање податка из више различитих извора, путем различитих метода и од различитих релевантних група учесника), као битне методолошке карактеристике, повећава његову поузданост.

Резултати

Тренутно стање у иницијалном образовању учитеља у погледу њихове припремљености за ИО. У тексту који следи приказани су, најпре, резултати анализе програма иницијалног образовања учитеља која треба да нам пружи увид у потенцијал ових програма за развој компетенција учитеља за ИО, а затим резултати истраживања који се односе на то како релевантни актери у образовном систему опајају капацитете иницијалног образовања учитеља да их припреми за инклузивну праксу.

Основне студије на факултетима који припремају будуће учитеље трају четири године и завршавају се полагањем завршног рада, након чега следе једногодишње дипломске студије и израда мастер рада у складу с ЕСПБ системом бодовања. Анализа садржаја програма основних студија за учитеље (Studijski program osnovnih akademskih studija za sticanje stručnog naziva učitelj, 2011; *Образовање учитеља. Основне академске студије. Спецификација предмета*, 2011; Studijski program osnovnih akademskih studija-smer učitelj, 2011; *Основне академске студије за стицање стручног назива УЧИТЕЛЈ*, 2011; Studijski program osnovnih akademskih studija za sticanje stručnog naziva učitelj, 2011) показала је следеће:

- Програми садрже по један обавезан предмет релевантан за ИО, на трећој или четвртој години, са три до пет ЕСПБ бодова. Предмети се односе на образовање ученика са сметњама у развоју (на пример, Методика специјалног рада са ученицима благо ометеним у развоју). Доминантан приступ је дефектолошки, а дискурс медицински, на шта указују: циљеви предмета (на пример, упознавање студената са законитостима у развоју и рехабилитацији особа са различитим степенима омете-

ности у развоју и стицање основних знања у области дефектологије); садржаји предмета (нпр. облици ометености, класификација и узроци развојних сметњи, превенција и препознавање; образовне и психофизичке могућности и специфичности функционисања деце са сметњама у развоју; општи и специјални методе и облици рада); и студијска литература наведена у силабусима ових предмета (на пример, наслови уџбеника као што су „Основи дефектологије“). Ови предмети садрже теме које су значајне за ИО, као што су индивидуализација, креирање ИОП-а, диференцијација и друге. Међутим, њима није предвиђено да студенти реализују задатке који би им омогућили да током стручне праксе стекну искустава кроз непосредан рад са различитим ученицима у реалном школском контексту.

Изузетак од претходно описаног чини концепција предмета Инклузија у образовању на Педагошком факултету у Јагодини. Основни циљ овог предмета јесте припрема студената за подучавање свих ученика и прихватање различитости као изазова који доприноси обогаћивању наставе. Садржаји укључују стратегије рада са ученицима са сметњама у развоју, даровитим ученицима и ученицима из социокултурно депривираних средина; литература је заснована на изворима о ИО; укључени су задаци за стручну праксу (помоћ ученицима са тешкоћама у учењу и социјалној партиципацији при савладавању градива основношколских предмета, посете и интервјуисање маргинализованих породица и други).

- Ни на једном факултету програми не садрже друге предмете значајне за развој компетенција за ИО у ширем смислу, као што су, на пример, Мултилингвално образовање или Социјална правда (Pantić *et al.*, 2010).

- Приметно је одсуство кроскурикуларног приступа ИО. Тенденција развијања овог приступа постоји на Педагошком факултету у Јагодини, где студијски програм садржи више предмета и делова предмета који се непосредно односе на ИО: Инклузија у образовању, Интеркултурално образовање, Детињство и права детета, Рад са даровитом децом, Методика наставе енглеског језика на раном узрасту, Методике наставе математике. Поменуте разлике у студијском програму и приступу организацији стручне праксе (видети даље у тексту) Педагошког факултета у Јагодини, повезане су са учешћем овог факултета у пројекту Корак (уз подршку финске владе, 2004-2006) и ТЕМПУС пројекту *Реформа курикулума у образовању учитеља* (2007-2009).

Анализа програма организације и реализације стручне праксе показује да практична обука током прве и друге године траје једну неде-

љу, осим на Педагошком факултету у Јагодини, где траје две недеље на првој години и четири на другој. Пракса на трећој години траје две недеље (осим на Педагошком факултету у Јагодини где траје четири недеље) и састоји се из посматрања наставе и самосталне реализације два часа методике српског језика, два часа методике математике и по једног часа методике осталих школских предмета уз присуство ментора. На четвртој години пракса на свим факултетима траје четири недеље, када студенти самостално реализују наставу и ваннаставне активности.

Како учесници истраживања опажају тренутно стање у иницијалном образовању учитеља у погледу припреме учитеља за ИО? На питање у којој мери основне студије помажу учитељима да развијају компетенције за ИО, заједнички став интервјуисаних појединаца из свих циљних група и учесника фокус група је следећи: припрема за ИО је недовољна, а студијски програми су неадекватни за стицање компетенција за ИО.

Одговоре интервјуисаних учесника истраживања на питање „Које су основне препреке за развијање компетенција учитеља за ИО током иницијалних студија?“, разврстали смо у три категорије:

(1) у категорију *недостаци у програмима иницијалног образовања учитеља* сврстали смо следеће одговоре: недостатак садржаја о инклузији у предметним методикама; медицински дискурс и дефектолошки аспекти појединих предмета („Не би требало да постоје ‘специјални’ предмети јер тако, од самог почетка, због њиховог назива, они утичу на студенте да праве разлике међу ученицима, деле их и дискриминишу“, водитељ програма стручног усавршавања); недостатак садржаја који се односе на подучавање деце из маргинализованих група („Резултат образовања учитеља је њихова неспособност да разликују концепте ‘бити исти’ и ‘бити једнак’ и сходно томе, одбацивање идеје да ‘иако нисмо сви исти, треба да будемо једнаки‘, наставник факултета); недостатак садржаја везаних за стицање практичних вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју;

(2) у категорију *недовољна функционалност стручне праксе* сврстани су одговори: мали број часова праксе; неравномерна распоређеност часова праксе током године; реализација праксе у одељењима учитеља-ментора необучених за инклузивну наставу; мало или нимало прилика да студенти посматрају извођење инклузивне наставе; недостатак подршке волонтирању студената; недостатак рефлексије о стручној пракси са становишта ИО;

(3) у категорији *негативни ставови појединих наставника факултета према ИО* налазе се одговори: негативни ставови наставника факултета према ученицима са сметњама у развоју („Наставници факулте-

та имају изразите предрасуде према свим групама ученика са посебним потребама. Ученици са сметњама у развоју иду у специјалне школе и стога наставници на факултетима не воде рачуна о инклузији, њихова обавеза је да студенте подучавају за рад са „обичним ученицима“, наставник факултета); необавештеност наставника факултета о ефектима инклузивне праксе; непознавање примера добре инклузивне праксе; непознавање основних концепата ИО.

Одговоре учитеља, учесника фокус група, на питање о основним препрекама за развијање компетенција учитеља за ИО током иницијалних студија, сврстали смо у следеће категорије:

(1) *Недостаци у програму студија*: недостатак садржаја о ИО („На студијама није било речи о инклузији, осим да се не праве разлике међу децом, што је здраворазумски став који зна и онај који није студирао на овом факултету“); нефункционалност предмета са дефектолошком оријентацијом за наставну праксу („Учили смо класификације, симптоме болести и како се лече, али из тога се не види како се ради са децом са сметњама у развоју у редовној школи“); недостатак садржаја о прилагођавању наставе потребама свих ученика („На факултету се из појединих предмета учи да постоје деца која се у школи не могу научити било чему“); стицање теоријских знања која немају повезаност са проблемима у реалној пракси („Теорија која се добија на факултету је једна ствар, а ромска „деца улице“ су друга ствар“).

(2) *Недовољна функционалност стручне праксе*: мали број часова праксе; неравномерна распоређеност часова праксе током године; недостатак дискусије/рефлексије о решавању конкретних проблемских ситуација; недостатак прилике да се посматра инклузивна пракса;

(3) *Необавештеност наставника факултета о ИО* („Ако професори не знају о инклузији и ако то срцем не осећају, како могу да нас науче о томе“).

Мogućности за унапређивање иницијалног образовања учитеља у погледу њихове припреме за ИО из угла релевантних актера у образовању. Одговоре интервјуисаних учесника на питање „Који су начини унапређивања програма иницијалног образовања учитеља за ИО?“, сврстали смо у следеће категорије:

(1) *увођење садржаја о раду са ученицима са сметњама у развоју*: више часова специјалне педагогије/психологије, методика наставе у специјалним школама; дефектолошке дисциплине;

(2) *увођење кроскуррикуларног приступа ИО*: увођење садржаја о ИО у предметне методике; увођење садржаја потребних за креирање ИОП-а у предметне методике; увођење садржаја о ИО у све или већину

обавезних предмета (у предметне методике, педагошко-психолошке и општеобразовне предмете);

(3) *увођење изборних модула*: изборни модули усмерени на развијање компетенција у различитим областима, па и у области рада са ученицима са сметњама у развоју; изборни модули на првој години студија везани за рад са ученицима са сметњама у развоју;

(4) *унапређивање система наставе на факултетима*: сарадња са учитељима с позитивним искуствима у инклузивној пракси; анализа примера добре инклузивне праксе; приказивање видео снимака инклузивне праксе; организовање тематских сусрета на тему инклузије; сарадња са специјалним школама, НВО и водитељима програма стручног усавршавања;

(5) *унапређивање система стручне праксе*: повећање броја часова праксе; стицање практичних знања у инклузивним одељењима; реализација стручне праксе и у домовима за децу без родитељског старања, центрима за социјални рад и специјалним школама; успостављање сарадње наставника факултета са школама и учитељима са добрим резултатима у инклузивној пракси, организовање волонтерског рада студента у инклузивним одељењима; оснивање модел-школа; реализација праксе током целе школске године.

Одговоре учитеља, учесника фокус група на исто питање, сврстали смо у следеће групе:

(1) увођење специфичних знања из области дефектологије;

(2) *увођење садржаја о индивидуализацији наставе*: стратегије подучавања прилагођене социокултурном пореклу ученика као основи за подучавање, креирање ИОПа, стратегије сарадње са родитељима деце са сметњама у развоју;

(3) *више праксе у школама*: више знања и вештина која се тичу решавања конкретних проблемских ситуација;

(4) *промене у настави на факултету*: увођење искуственог учења на реалним школским проблемима, вршњачко учење (студенти-студентима); гостовање учитеља са искуствима добре инклузивне праксе; учење од учитеља из праксе; подршка студентима за учење кроз дискусије и рефлексије; конструктивна комуникација између професора и студената.

Импликације и закључци

Основни налаз овог истраживања јесте да тренутно стање у иницијалном образовању учитеља не доприноси припремљености учитеља за

ИО. Анализа садржаја програма иницијалног образовања учитеља показује да доминира дефектолошки приступ ИО, док углавном изостаје кроскурикуларни приступ ИО и предмети који би омогућавали развој компетенција за ИО схваћених у ширем смислу, а да у реализацију стручне праксе нису укључени задаци који би подразумевали непосредан рад и активности са ученицима којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију. Даље, учесници свих циљних група обухваћених истраживањем сматрају да иницијалне студије немају потенцијал за развијање компетенција учитеља за ИО, а учитељи се осећају неприпремљеним за рад у инклузивном контексту.

Један део учесника овог истраживања решење за унапређивање компетенција за ИО види у добијању знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју. Ови ставови указују на постојање суженог схватања ИО, због чега се и компетенције учитеља за ИО схватају углавном као специјална знања и вештине. Ограничени концепт ИО представља главну препреку за напредовање према социјалној и образовној инклузији (Pantić *et al.*, 2010), јер не покрива области релевантне за рад са свим ученицима који могу доживљавати тешкоће у учењу и социјалној партиципацији.

Извесни помаци у оријентацији ка ИО у оквиру појединих студијских програма су недовољни да обезбеде развој компетенција за ИО. Припрема будућих учитеља није усклађена са промењеном образовном политиком. Стога се стиче утисак да нови закон важи само за запослене учитеље. Због тога се срећемо са недопустивом појавом да припрема будућих учитеља за ИО почиње тек када почну да раде и то кроз систем стручног усавршавања и националне обуке коју организује Министарство просвете и науке.

Бројна истраживања у области образовања учитеља за ИО имају јасне импликације за примену стратегија које воде делотворној припреми за ИО током иницијалног образовања учитеља. Према Кид и сарадницима (Kidd *et al.*, 2008), развоју компетенција за инклузију у оквиру иницијалног образовања доприносе следеће компоненте програма: фокус на питања културе, лингвистичке различитости, сиромаштва и социјалне правде у оквиру посебних предмета, могућности за практична искуства у инклузивним разредима, пружање структурираних могућности за контакте и интеракцију у контексту различитости, могућности за критичку рефлексiju, дискусију и дијалог. Милер и Стејтон (Miller & Stayton, 2006) показују да стварање интердисциплинарних тимова наставника факултета који су заинтересовани за инклузију може бити први корак у развијању инклузивне културе и праксе на факултетима.

Истраживања су показала да су веома ефикасне и друге стратегије образовања учитеља који воде ефикасној припреми учитеља за ИО: могућности за стицање искустава из теренског рада у заједници (Zeichner, 2006), јака интеграција теоријске наставе и стручне праксе (Frost *et al.*, 2000), критичка рефлексija о традиционалним концептима улоге учитеља (Tatto, 1999).

Подршка факултетима за укључивање у промене, које доноси ИО, захтева ангажовану друштвену акцију. Неопходна је и сарадња и размена искустава са факултетима за образовање учитеља у свету који већ у својој пракси и настави имају довољно елемената за припрему студента за ИО. Свакако, за успех овакве акције било би важно укључивање и повезивање осталих релевантних актера у образовању.

Потребне су промене и на нивоу појединачних предмета, као и грађење кроскурукуларног приступа ИО. Још један значајан показатељ темељног опредељења факултета за припремање учитеља за ИО била би и промена постојећег система селекције кандидата на пријемном испиту, која би омогућила особама са сметњама и инвалидитетом студирање на овим факултетима.

Да би се овакве промене оствариле, потребна је мотивисаност самих наставника факултета, односно свест о променама у образовном систему и одговорност које у односу на те промене имају према својим студентима, али и родитељима ученика. На крају, требало би да се вратимо стандардима инклузивне школе – добре школе за све ученике и учитељу који се континуирано развија, кроз формално и неформално образовање.

Коришћена литература

- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes & R. Smith (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A., D. Armstrong & I. Spandagou (2010): *Inclusive education: international policy and practice*. London: Sage.
- Booth, T. & M. Ainscow (2002): *Index for inclusion: developng learning and participaiton in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007): *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dekleva, B. (2010): Kvalitativno istraživanje u (slovenačkoj) socijalnoj pedagogiji, u S. Matura-Milovanović (ured.): *Socijalna pedagogija u nastajanju-traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (145-161). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Florian, L. & M. Rouse (2009): The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 594-601.
- Frost, D., J. Durrant, M. Head & G. Holden (2000): *Teacher-led school improvement*. London and New York: Routledge Falmer.

- Hrnjica, S. (2009): Dete kao vrednost u inkluzivnom programu; u S. Hrnjica (ur.): *Škola po meri deteta 2. Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike teškačama u razvoju* (36-44). Beograd: Save the children UK.
- Janjić, B. (2010): *Zbirka primera inkluzivne prakse*. Beograd: Ministarstvo prosvete.
- Kidd, J., S. Sanchez & E. Thorp (2008): Defining moments: developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood pre-service teachers, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, 316-29.
- Macura-Milovanović, S., I. Gera & M. Kovačević (2010): *Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Torino: European Training Foundation.
- Miller, P. & V. Stayton (2006): Interdisciplinary teaming in teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, Vol. 29, No. 1, 56-68.
- Nastavni plan. Smer za obrazovanje profesora razredne nastave* (2011). Beograd: Učiteljski fakultet. Retrieved August 15, 2011 from the World Wide Web <http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/razno/odluke/pdf/NPOP.pdf>
- Obrazovanje učitelja. Osnovne akademske studije. Specifikacija predmeta* (2011). Vranje: Učiteljski fakultet. Retrieved August 15, 2011 from the World Wide Web http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/7_2_silabus_ucitelji.pdf
- Osnovne akademske studije za sticanje stručnog naziva UČITELJ* (2011). Jagodina: Pedagoški fakultet. Retrieved August 15, 2011. from the World Wide Web <http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Studijski%20programi/Knjiga%20predmeta%20-%20ucitelj.pdf>
- Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision (Conceptual paper)*(2003). Paris: UNESCO. Retrieved August 15, 2011 from the World Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/001347/001347134785e.pdf>
- Pantić, N. & T. Wubbels (2010): Teacher competencies as a basis for teacher education: views of Serbian teachers and teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, 694-703.
- Pantić, N., A. Closs & V. Ivošević (2010): *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
- Slee, R. (2001): Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, Vol. 53, No. 2, 113-123.
- Studijski program osnovnih akademskih studija za sticanje stručnog naziva učitelj* (2011). Užice: Učiteljski fakultet. Retrieved August 15, 2011 from the World Wide Web <http://www.ucfu.kg.ac.rs/DOKUMENTA/Knjiga%20predmeta-ucitelj.pdf>
- Studijski program osnovnih akademskih studij: smer učitelj* (2011). Sombor: Pedagoški fakultet. Retrieved August 15, 2011 from the World Wide Web http://www.pef.uns.ac.rs/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=258&id=32&Itemid=12&lang=sr
- Tatto, M.T. (1999): The socializing influence of normative cohesive teacher education on teachers' beliefs about instructional choice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 5, No. 1, 95-118.
- Villegas, A.M. (2007): Dispositions in teacher education: a look at social justice, *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, 370-380.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 72/2009.
- Zeichner, K. (2006): Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based, *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 3, 326-340.

Примљено 05.09.2011; прихваћено за штампу 14.11.2011.

Sunčica Macura Milovanović, Iboja Gera and Mirjana Kovačević
PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION
IN SERBIA: CURRENT SITUATION AND NEEDS

Abstract

The paper presents one part of the research for *Serbia Country Report*, conducted within the regional project of the European Training Foundation. The research was aimed at analysing the current situation in initial education of teachers, i.e. preparation of teachers for inclusive education (IE), as well as the need for introducing changes in the initial education curricula, leading towards a more efficient development of competences for working with all students needing additional support for learning and social participation. Qualitative research methodology was used. Data were collected via: analysis of documents comprising curricula of basic studies of five educational/teacher education faculties in Serbia with respect to IE preparation; three focus groups with teachers; and thirty-one interviews with other participants in the education system – principals of primary schools, school psychologists, university educators, decision-makers in education, NGO representatives and moderators of in-service teacher training programmes. Analysis of initial education curricula indicated that these do not contribute to the development of competences and preparation of teachers for inclusive education. The basic obstacles to preparation for IE perceived by research participants include inadequate curricula, dysfunctional professional practice and negative attitudes of university educators towards IE. The concluding part points out that the key factors for changes in initial education comprise sufficient motivation of university educators, awareness about the responsibility of the faculty to teach in accordance with the IE concept, as well as the support to these faculties through wide social action. The implications for enhancement of initial education of teachers refer to introducing changes into study programmes and implementing the strategies identified in practice, leading towards more effective preparation of teachers for IE.

Key words: inclusive education, teacher competences for inclusive education, initial education of teachers.

Сунчица Мацура-Миловановић, Ибоја Гера и Мирјана Ковачевић
ПОДГОТОВКА БУДУЋИХ УЧИТЕЉИЈА
КО ВКЉУЧЕНОМУ ОБРАЗОВАЊУ У СЕРБИЈИ:
АКТУАЛНОЕ СОСТОЈАЊЕ И ПОТРЕБНОСТИ

Резюме

В работе предлагается часть исследования *Национального доклада о Сербии*, проведенного в рамках регионального проекта Европейской фондации обучения. Целью исследования является анализ актуального состояния в базовом образовании учителей, т. е. подготовленности учителей ко включенному обучению (ВО), а также анализ потребностей в изменениях в рамках программы базового образования, которые вели бы к более эффективному развитию компетенций для работы со всеми учащимися, нуждающимися к дополнительной поддержке в учебе и социальном соучастии. Исследователями была использована

методология качественных исследований. Данные были собраны на основании анализа документации, охватившей программы основного вузовского обучения на пяти педагогических факультетах в Сербии, с точки зрения подготовки ко ВО; анализа трех фокусных групп с учителями и тридцати одного интервью с другими участниками образовательной системы – директорами восьмилетних школ, школьными психологами, вузовскими преподавателями, специалистами, принимающими решения в области образования, представителями неправительственных организаций и лицами, ведущими программы усовершенствования учителей. Анализ программ базового образования показал, что они не способствуют развитию компетенций и подготовленности учителей ко ВО. Участники исследования в качестве основных барьеров к подготовке ко ВО называют несоответствующие учебные программы, нефункциональную профессиональную практику и отрицательные мнения университетских преподавателей о ВО. В заключении работы подчеркивается, что в деле внесения изменений в базовое образование учителей ключевую роль играют мотивация самих вузовских преподавателей, сознание ответственности вузов за согласование с концепцией ИО, а также поддержка этим вузам в организованных общественных мероприятиях. Импликации в связи с повышением эффективности базового образования учителей относятся ко внесению изменений в содержание программ и к применению выявленных в работе стратегий, ведущих к эффективной подготовке учителей ко ВО.

Ключевые слова: включенное образование, компетенции учителя ко включенному образованию, базовое образование учителей.