

„Регионална поддршка за инклузивно образование“



Анализа на постоечките програми за обука за квалитетно инклузивно образование во регионот на Југоисточна Европа

Сумарен извештај

Ставовите изнесени во извештајот од страна на авторот не се нужно и официјални ставови на Советот на Европа.

Спроведено во партнерство со



THE UNIVERSITY of EDINBURGH

PH Zürich

Содржина

1. Инклузивно образование и професионален развој на наставниците.....	4
2. Изготвување на аналитичката студија „Програми за обука за инклузивно образование“.....	6
3. Резултати од активностите за изготвување на аналитичката студија и работилниците.....	9
4. Дискусија и идни правци на дејствување.....	15
5. Користена литература.....	18

Тим на експерти:

Judith Hollenweger, Nataša Pantić, Lani Florian

Посети на теренот: Judith Hollenweger, Nataša Pantić

Извештај Judith Hollenweger

септември 2014 г.

1. Инклузивно образование и професионален развој на наставниците

Каква е намената на Заедничкиот проект?

Инклузивно училиште е училиште во кое е добредојдено секое дете, во кое секој родител е ангажиран и во кое се вреднува секој наставник. Ова е основната премиса и цел на Заедничкиот проект на Европската унија и Советот на Европа „Регионална поддршка за инклузивно образование во Југоисточна Европа“. Проектот се состои од пет главни компоненти во поддршка на постигнувањето на ваквата визија: (1) учење едни од други меѓу пилот-инклузивни училишта; (2) подигање на свеста за ова прашање преку организирање на настани на локално ниво за релевантните засегнати страни; (3) овозможување на дијалог и информирање за релевантните политики; (4) дефинирање на модули и програми за професионален развој на наставниците; и (5) создавање на партнерства со регионалните чинители во целите на отстранување на бариерите за ранливите групи¹. Заедничкиот проект придонесува кон спроведување на инклузивни практики во училиштата и кон градење на партнерства меѓу училиштата. Во целите на постигнување на инклузивност во училиштата, наставниците треба да ги променат практиките и да се придвижат од предавање на наставните содржини кон давање поддршка на процесот на учење, од изолација во училишните кон соработка со другите стручни лица и семејствата. Затоа од суштинска важност за Проектот се вмрежувањето и партнерствата. Во целите на постигнување на оваа визија во рамките на Проектот основани се три мрежи: Мрежата на наставниците, Мрежата за политиките и Мрежата на училиштата. Овие мрежи преставуваат заедници кои го олеснуваат учењето и кои ги извлекуваат училиштата и наставниците од нивната изолација.

Што претставува инклузијата и кои училишта се инклузивни?

Инклузивните училишта преставуваат темел за инклузивни и социјално праведни општества. Инклузивното образование се фокусира врз сите ученици во најразлични образовни средини, а не само на неколку ученици кои се сметаат за различни поради една или друга причина (Pantić et al. 2010). Разликите кои се должат на социјалното потекло, јазикот, способностите и културата на наставниците, како и на учениците и нивните семејства се сметаат за средства кои го помагаат учењето, а не како фактори кои го усложнуваат образовниот процес. Приодот кон образованието кој се заснова на правата обезбедува дека на децата се гледа како на носители на права, а нивните родители се сметаат за чувари или застапници на тие права. Инклузивноста во образованието е процес кој има за цел да ги надмине бариерите за процесот на учење и за учеството и да даде одговор на разновидноста (European Agency 2013). Инклузивно училиште е училиште во кое секому му се придава значење и во кое прашањата се решаваат заедно, наместо преку строга поделба на одговорностите и задачите. Во инклузивните училишта учењето и создавањето на знаење се сметаат за суштинска целна активност, не само за учениците, туку и за наставниците и за родителите. Инклузивните училишта се образовни организации кои активно користат соработка и заедничка работа за дефинирање на релевантните практики.

Кои се карактеристиките на инклузивните наставници?

Европската агенција (2012) дефинирала профил на инклузивни наставници со вештини во следниве четири области: (1) Вреднување на разновидноста на учениците, (2) Поддршка за сите ученици; (3) Соработка со останатите; и (4) личен професионален развој. Затоа, наставниците треба да ја прошират својата перцепција за нивните ученици; тие не се само лица на кои им треба

¹ Видете ја интернет страницата на Проектот: <http://pjp-eu.coe.int/web/inclusive-education>

подучување, туку се и личности чии права мора да се почитуваат. Наставниците мора да дефинираат нови начини за соработка со останатите и да научат да ги споделуваат надлежностите за тоа што се случува во нивните училиници. Инклузивните наставници кон наставниот процес користат приод кој се фокусира врз детето, при што секое дете се вреднува и со него се работи како со посебна личност, а не како со класифициран случај. Тие ја разбираат разновидноста на ученици и не ги користат карактеристиките на учениците за да ги категоризираат или обележат децата, а како оправдување за разликите во постапувањето. За да се стане инклузивен наставник потребна е трансформација на идентитетот и на основните постулати на кои се заснова практиката. Инклузивните наставници разбираат колку големо е влијанието на нивните убедувања и ставови врз учениците, како и врз нивното разбирање на сопствената ефикасност.

Зошто се толку важни наставниците?

Наставниците се клучните чинители на промените во процесот на градење на инклузивни училишта. Со оглед на тоа што го минуваат најголемиот дел од времето со нивните ученици во училиниците, тие имаат длабоко влијание врз идентитетот и образованието на учениците. Наставниците често се соочуваат со спротивставени цели кои треба да ги постигнат, како на пример да го обезбедат учеството на сите ученици, а истовремено да постигнат успеси на тестовите и оценувањата важни за натамошна проодност на учениците. Наставниците можеби сакаат повеќе време да посветат на поединечни ученици, но истовремено сакаат сите ученици да добијат исто ниво на внимание. Инклузивното образование е насочено кон разбирање на тоа колку е сложена работата на наставникот и спроведување на активности за справување со таквата сложена задача, а во корист на сите. Со цел активно и конструктивно да се работи на постигање на така спротивставени цели, наставниците треба да бидат практичари кои анализираат, кои бараат соработка со останатите, а за да ги дефинираат практиките. Практичарите кои анализираат се ангажираат на дијалог со учениците, родителите и колегите со цел подобро да ги разберат сложените ситуации; тие себе се гледаат како лица кои учат, а не само како наставници. За да се постигнат потребните промени, наставниците и останатите стручни лица треба да го развиваат нивното разбирање за учењето како процес на создавање на знаење, а не како процес на репродуцирање на знаење. И учењето во својство на ученик и учењето во својство на стручно лице е активен процес на решавање на проблеми, на антиципирање и размислување за проблемите, тоа е процес на комуникација и акција.

Која е целта на Мрежата на наставници?

Мрежата на наставници настојува да придонесе кон создавање на поинклузивни училишта, фокусирајќи се на професионалниот развој. Волјата за континуирано учење од страна на наставниците е предуслов за спроведување на инклузивно образование, исто како што е предуслов и достапноста на квалитетни можности за професионален развој. Преку првичното педагошко образование и континуираниот професионален развој и системот на менторство, наставниците можат да постигнат нивните практики да станат поинклузивни. Затоа од голема важност за дефинирањето или новелирање на постоечките модули и програми за едукација и обука на наставниците е подоброто разбирање на вештините кои треба да ги поседува наставникот за да спроведе инклузивно образование. Како формално дефинирани можности за образование, тие имаат големо влијание врз професионалниот развој на наставниците. Една од задачите на Мрежата на наставници е да ја креира визијата за инклузивен наставник и да започне дискусии за подобрување на постоечките практики поврзани со едукацијата на наставниците. Затоа, предуслов за дискусија меѓу добро информирани чинители е постоење на преглед на постоечките практики за едукација и обука на наставниците во регионот.

**Што е веќе
направено во
регионот?**

Пред неколку години, Европската унија основа „Платформа за образование и обука за Западниот Балкан“ која овозможува соработка во областа на образованието со Албанија, Босна и Херцеговина, Хрватска, Црна Гора, Србија, поранешна југословенска Република Македонија и Косово².

Министрите за образование ја идентификувале едукацијата на наставниците како висок приоритет. ЕУ следствено нарача изработка на студија за анализа на ситуацијата, што резултираше со седум извештаи за секоја од земјите на темата „Едукација и обука на наставниците“ и вкупен извештај за регионот (ЕС 2013а). Во 2013 г., ЕУ исто така објави извештај за „Давање поддршка на развојот на вештините на наставниците во целите на подобри резултатите на образовниот процес“ (ЕС 2013b) кој е релевантен за овој Извештај.

Во 2009 г., Европската фондација за обука нарача изработка на студија под наслов „Анализа на политиките и практиките за подготовка на наставниците за инклузивно образование во социјално и културно разновиден контекст“. Резултатите на оваа сеопфатна анализа се презентирани во седум извештаи за поединечните земји и во вкупен извештај (Pantić et al. 2010) кој вклучува список на прашања кои треба да се решаваат, како и предлози за натамошни правци на дејствување.

**Што опфаќа овој
извештај?**

Овој извештај содржи краток преглед на активностите за анализа на постоечката состојба и последователните дискусии и размислувања во рамките на Мрежата на наставници. Целта на извештајот е да придонесе кон дискусиите, дефинирањето на визијата и процесот на развој на Мрежата на наставници и останатите мрежи во рамките на Заедничкиот проект на Европската унија и Советот на Европа. Прелиминарната анализа на активностите во областа на едукација на наставниците за инклузивно образование послужи како почетна точка за дискусиите на првите работилници на Мрежата на наставници. Учесниците на првите работилници на Мрежата на наставниците ги верификуваа прелиминарните резултати и истите ги искористија за натамошните дискусии во врска со професионалниот развој на наставниците и за надградување на тековните практики за едукација и обука на наставниците. Избраната методологија за ваквите активности има за цел да овозможи опфаќање на најразлични информации и да ја поттикне комуникацијата. Таквата методологија е избрана во поддршка на процесот на создавање на заедничко знаење засновано на премисата дека релевантното знаење секогаш се распространува, а следствено на тоа секогаш може да се остави простор за ревидирање и дополнување на анализата и прелиминарните наоди. Резултатите на анализата се сметаат за почетна точка за натамошни дискусии, а не како конечно утврдена состојба или заклучок за состојбата со едукацијата на наставниците за прашањето на инклузивноста.

2. Изготвување на аналитичката студија „Програми за обука за инклузивно образование“

**Кои беа целите и
задачите на
студијата?**

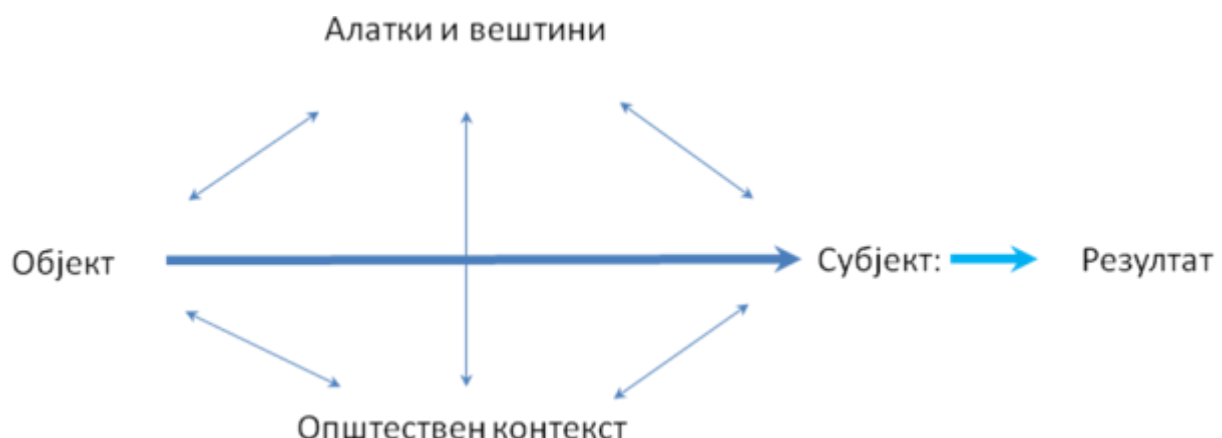
Вкупната цел на оваа студија беше да придонесе кон работата на Мрежата на наставници обезбедувајќи основни информации за постоечките модули и програми релевантни за инклузивното образование. Покрај тоа,

² Ова ословување не влијае врз ставовите за статусот и е во согласност со Резолуцијата на Советот за безбедност на ОН 1244 и Мислењето на МСП за прогласувањето на независност од страна на Косово.

резултатите исто така треба да послужат како информација за надградба на тековните активности за едукација и обука на наставниците. Затоа, генералната цел на студијата е да ги анализира тековните програми за обука за квалитетно инклузивно образование во регионот, како и да обезбеди емпириска основа за дискусиите во рамките на Мрежата на наставници и да придонесе кон надградување кон иновативни модули и програми кои ќе се користат и применуваат во целиот регион. Студијата немаше за цел да даде преглед на сите активности за едукација и обука на наставниците во регионот, туку да направи краток преглед кој репрезентативно ќе ја прикаже вкупната разновидност на практиките. Ова послужи во целите на создавање на значајна основа на познавања, која подоцна може да се прошири, но која беше соодветна за да ги овозможи првичните дискусии во рамките на Мрежата на наставници. Затоа главната задача на студијата беше идентификување на модулите за едукација и обука, прибирањето на податоци релевантни за анализата и структурирање на податоците на начин кој го овозможува нивното новелирање и подобрување и идно спроведување низ целиот Регион. Ова ги опфати и активностите за основна, односно едукација пред стапување на работното место, потоа активностите за континуиран професионален развој на вработените наставници и активностите за обука на едукаторите на наставниците, односно обука за менторство. Работилниците одржани во Скопје (на 24-25 јуни 2014 г.) и во Тирана (на 2-3 јули 2014 г.) беа искористени за да се верификуваат резултатите од анализата, потоа за креирање на заедничка визија и да се генерираат информации кои подоцна можат да бидат искористени како насоки за процесот на надградба на постоечките модули и програми.

Како беше изведена анализата?

Информациите кои беа користени за анализата беа собрани во текот на посетите на теренот, при што се одржаа разговори со оние кои ги изведуваат програмите и модулите низ целиот Регион. Посетите на теренот беа организирани од проектните службеници и истите беа остварени во сите земји-кориснички на проектот. Анализата бараше да се воспостави заедничка рамка која ќе овозможи споредба на различните програми и модули. За оваа цел се искористи моделот на систем на активности (Engeström 1987, 2001, 2008) за да се соберат на едно место сите релевантни информации. Овој модел овозможува конзистентна анализа на активностите кои инволвираат најразлични организации кои обезбедуваат обука, потоа на информации за различни приоди, општествени контексти и цели, без при тоа да се изгубат од вид сложените односи и специфични практики кои се користат во едукацијата на наставниците. Моделот беше до одредена мерка поедноставен во целите на оваа студија; со моделот на едно место се собрани информации за организациите кои ја спроведуваат програмата (субјекти), целните групи на програмата (објекти) и општествениот контекст во кој се изведува програмата, како и за алатките, концептите, вештините или методите кои се користат за да се постигнат саканите цели:



Слика 1: Општ модел на системи на активности (поедноставен)

Следните прашања се однесуваат на различните компоненти од системот на активности и истите беа искористени за да се направи анализа на различните активности за едукација на наставниците за инклузивно образование (видете Слика 1):

- Субјекти кои ја изведуваат активноста: Кој ги изведува, односно спроведува модулите? Да се идентификува поединец, агенција, група или организација која ја обезбедува програмата.
- Резултат на активноста: Кои се очекуваните резултати? Да се идентификуваат целите кои овие организации сакаат да ги постигнат.
- Објект на активноста: Кој или што е предмет на целта? Да се идентификува целната група, вештините или проблемите кон кои е насочен, односно кои со модулот се сака да се променат.
- Алатки и вештини кои се користат за активностите: Како се спроведува модулот? Да се идентификуваат алатките, методите, концептите и теориите кои се користат за да се постигнат очекуваните резултати.
- Општествениот контекст во кој се одвива активноста: Во каков контекст е изведува модулот? Да се идентификува општествениот контекст, групите или организациите врз кои влијаат активностите за едукација на наставниците.

Компонентите на системот на активности беа искористени за поставување на прашања за следење на резултатите од активностите во текот на посетите на теренот, како и подоцна за да се опише програмата во графичка форма. Информацијата беше претставена во вид на графикон за да се даде преглед на главните карактеристики на секоја програма или модул. Овие информации беа искористени за вкупната анализа, како и за анализа на основната едукација на наставниците, континуираниот професионален развој и системот на менторство за инклузивно образование.

Кои активности беа опфатени со анализата и како беа искористени резултатите од анализата?

Беа избрани најразлични активности во однос на професионалниот развој на наставниците; затоа на анализата се преставени широко-опфатни активности (на пример, програми за основна едукација на наставниците), како и пократки фокусирани активности (на пример поединечни три—дневни модули). Во некои случаи, генералните програми опишани во текот на посетите на теренот имаат пошироки цели (на пример, воспоставување на практиките во училиштата или заедниците) и вклучуваат активности за обука на наставниците како дел од природот за постигнување на таквите пошироки цели. Во таквите случаи, активностите за обука на наставниците се избрани како главната активност опфатена со анализата, додека сеопфатниот проект е наведен како општествен контекст.

Описот на секоја активност за обука на наставниците беше искористен за составување на преглед на тековните практики во однос на сите компоненти на моделот на активности. Карактеристиките на секоја од компонентите на моделот на активности се наведени на листи кои даваат опис на тековните практики. Овие листи се искористени за да се даде сумарен преглед на основната, односно едукација на наставниците пред стапување на работното место, за континуираниот професионален развој и за програмите за менторство. Овие анализи го овозможуваат процесот на верификација, како и дискусиите во текот на работилниците на Мрежата на наставници одржани во Скопје и во Тирана. Методологијата спроведена на работилниците се надградува на методологијата на анализата (Видете Слика 2), при што се упатува на клучните компоненти од моделот на активности. Резултатите од работилниците се вклучени во конечниот извештај и ќе служат како насоки за идните активности. Избраните активности подоцна може да бидат анализирани во детали, со цел на пример подобро да

се разбере нивната делотворност, но и да се идентификуваат и проблематичните или контрадикторни прашања.



Слика 2: Систем на активности искористен за планирање на работилниците

3. Резултати од активностите за изготвување на аналитичката студија и работилниците

Кои програми беа опфатени со анализата?

Со анализата беа опфатени следниве програми и модули, за кои подоцна се дискутираше на работилниците: Албанија: една професионална програма за магистерски студии која се спроведува на Универзитет, две програми кои ги спроведуваат невладини организации. Босна и Херцеговина: пет програми кои ги спроведуваат невладини организации, една програма која ја спроведуваат директорите и педагозите во училиштата, една програма која ја спроведува предавач од универзитет. Хрватска: една програма која се спроведува на универзитет, четири програми кои ги спроведуваат невладините организации и една програма која ја спроведува мобилен тим на

советници. Црна Гора: една програма која ја спроведува Универзитетот заедно со УНИЦЕФ, една програма која ја утврдуваат два Универзитети, шест програми кои ги спроведуваат невладините организации, три програми кои ги спроведува Министерството за образование или Бирото за образование. Поранешна југословенска Република Македонија: една програма за основна едукација на наставниците која ја спроведува Универзитетот, четири програми кои ги спроведуваат невладините организации. Србија: три програми кои ги спроведуваат универзитетите (кои понекогаш се инцијатива на поединци), две програми кои ги спроведуваат невладините организации и една програма која ја спроведува Бирото за образование. Косово*: една програма за професионален развој која се спроведува на универзитет и три програми кои ги спроведуваат невладините организации.

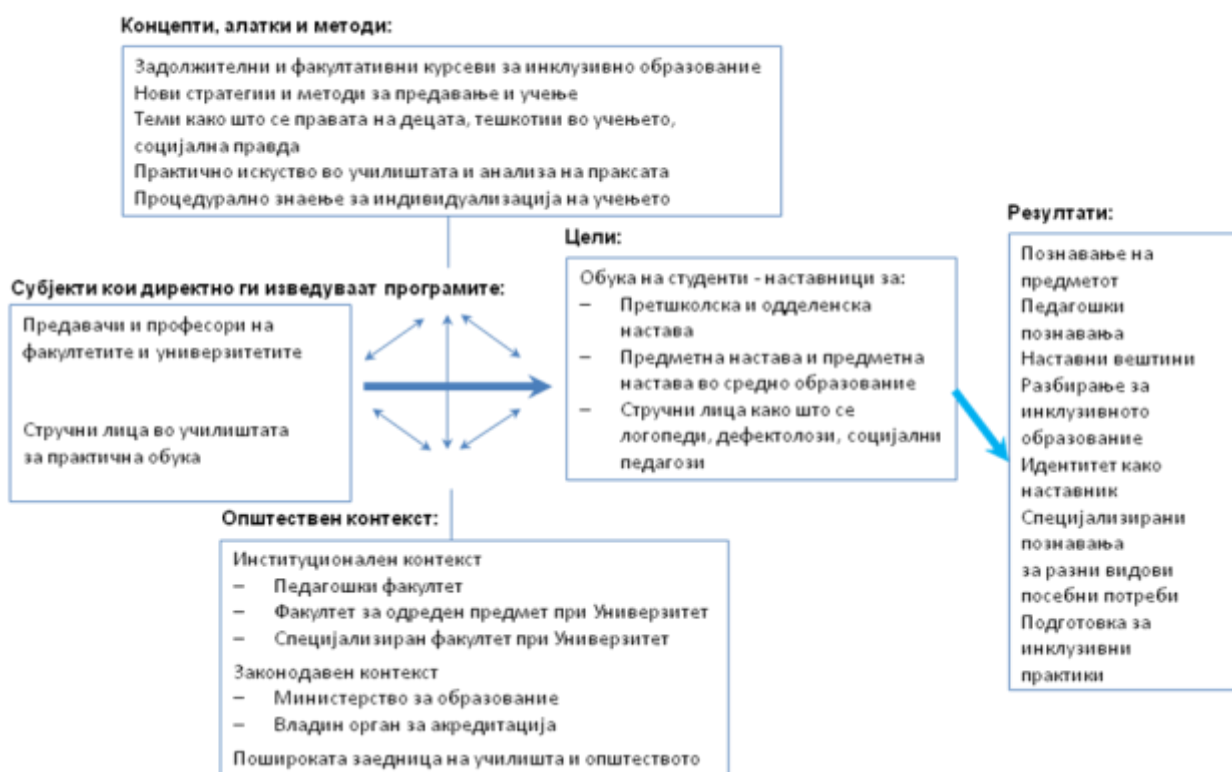
Опфатените програми и модули се спроведуваат од страна на поединци, мали локални невладини организации, владини органи, универзитети и меѓународни владини и невладини организации. Форматот вклучува дво-дневни работилници па сè до цели студиски програми на универзитетите. За да се опфатат различни цели групи се користат различни методи и приоди. Одредени програми се фокусираат врз поединечните наставници, други програми се фокусираат на училиштата како заедници, или на релевантните партнери на локално и регионално ниво. Програмите се спроведуваат во различни општествени контексти. Така има програми кои се спроведуваат како навидум изолирани активности на поединци, па сè до програми поддржани од локалните заедници или програми поддржани од владата, или пак активности со кои се спроведува новото законодавство. Исто така, програмите имаат различни очекувани цели, од едноставно пренесување на информации до градење на капацитетите во училиштата и спроведување на општествени промени во локалната заедница.

Во текот на работилниците беа споменати неколку дополнителни програми, а некои беа доволно документирани за да бидат вклучени во анализата. Врз основа на резултатите од анализата, учесниците ја дефинираа нивната визија за инклузивен наставник и дискутираа за алатките кои би биле од помош за градење на капацитетите.

Кои се разликите меѓу трите фази на професионален развој?

Трите фази на професионален развој дефинирани пред изработката на анализата се разликуваат во однос на тоа кој ги спроведува програмите, кои се очекуваните резултати и која е целната активност на програмата (на пример студенти на педагошките факултети, наставници, искусни наставници). Основната едукација за наставниците се обезбедува на универзитетите, главно се фокусира на создавање на идентитет на инклузивен наставник и е насочена кон студентите наставници; студентите стануваат наставници- приправници.

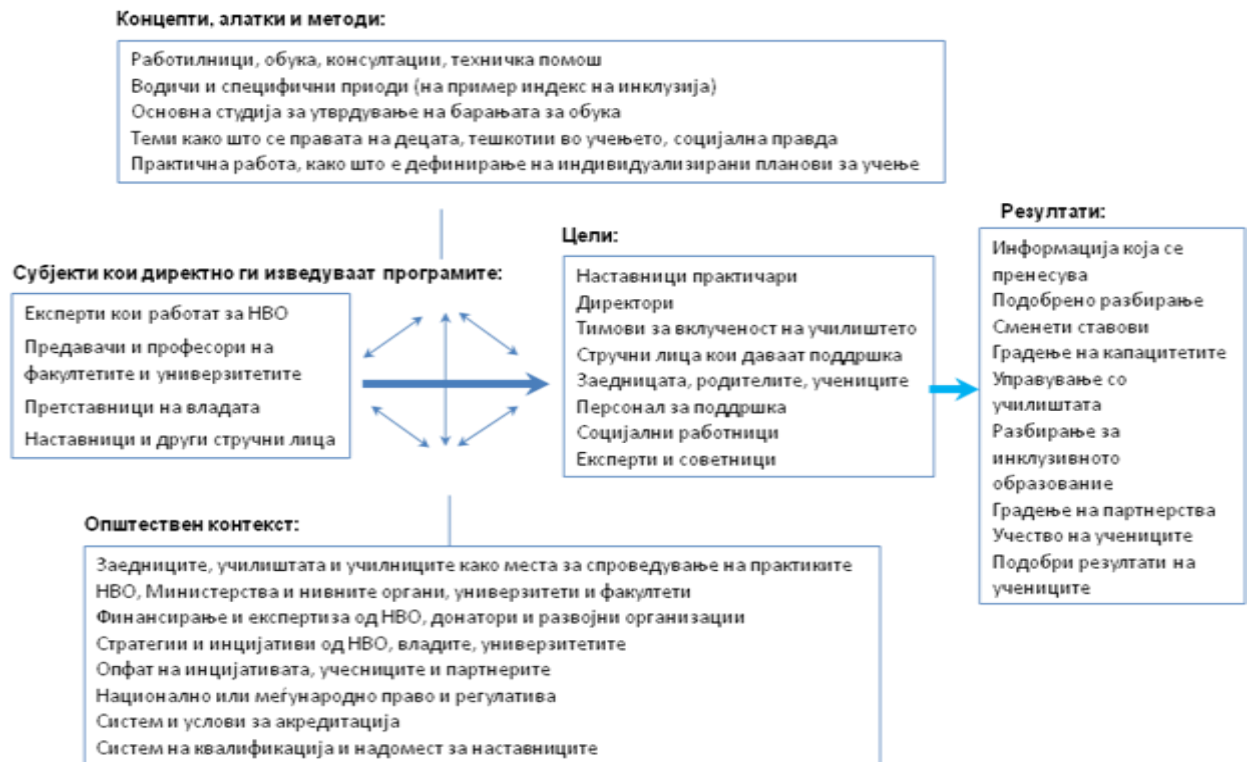
«Основна или едукација пред стапување на работно место»



Слика 3: Активности за анализа на основната едукација за наставниците, односно едукација пред стапување на работното место

Континуираниот професионален развој се фокусира на создавање на инклузивни практики. Покрај стекнувањето на вештини за инклузивно образование, исто така мора да се земе предвид специфичниот контекст во кој работат наставниците: лицето кое се обучува истовремено учи и работи: Наставникот приправник станува искусен наставник.

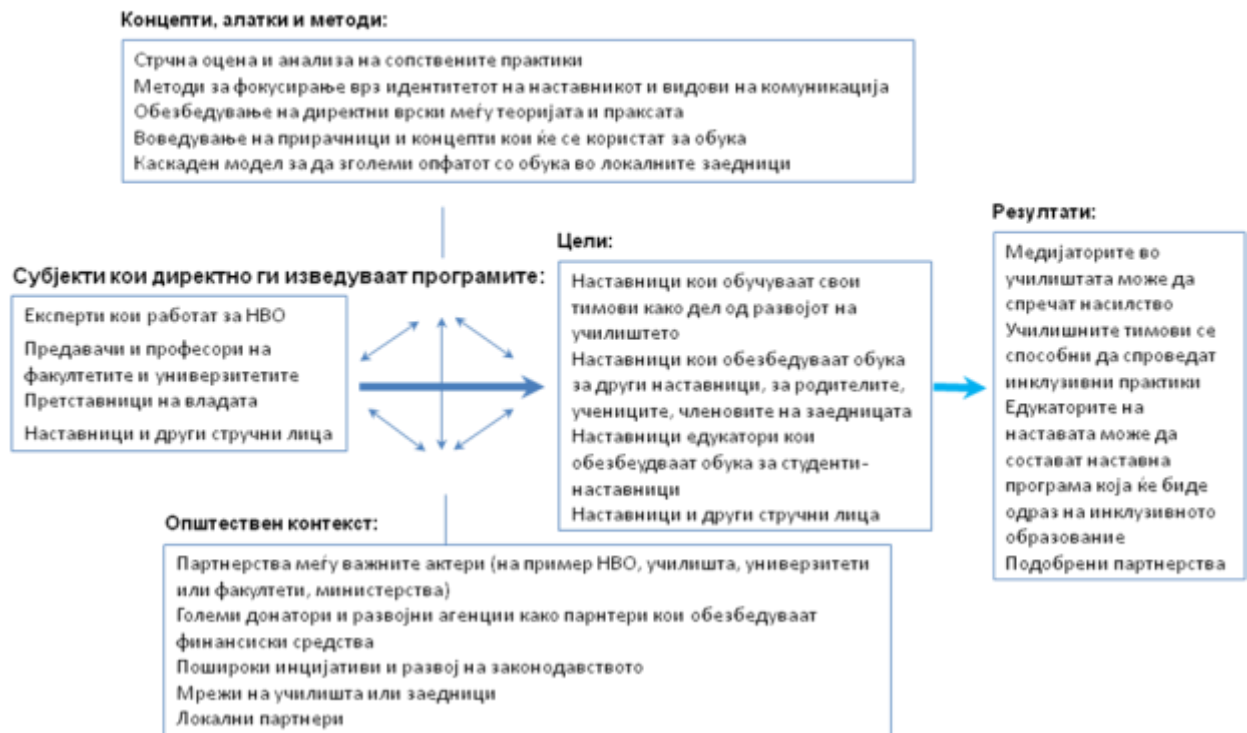
«Континуиран професионален развој»



Слика 4: Активности за анализа на „континуираниот професионален развој“

Обуката на едукаторите на наставниците или активностите за менторство на други наставници се фокусира не само на идентитетот на наставникот и вештините за инклузивно образование, туку и на системско пренесување на знаење и заедничко учење. Ова помага да се воспостават врски меѓу различните практики и да се стави фокусот врз знаењето, како алатка за обука на останатите. Лицето кое се обучува се смета за лице кое учи, како практичар и носител на знаења во однос на останатите лица кои можат да им дадат поддршка во нивното учење и нивните практики: искусните наставници стануваат наставници експерти.

«Обуката преку менторство и обуката на едукатори и обучувачи на наставниците»



Слика 5: Активности за анализа на „Обуката преку менторство и обуката на едукатори и обучувачи на наставниците“

Формализирањето или институционализацијата на ваквите практики се разликуваат во зависност од програмите и од тоа за кој дел од регионот станува збор. Во одредени земји-кориснички, инклузивното образование е институционализиран дел од основната едукација на наставниците, а во некои земји-кориснички тоа не е случај. Во регионот има напори за да се формализира континуираната едукација на наставниците, или преку акредитација или преку основање на центри за континуиран професионален развој при универзитетите или владините органи. Најмалку формализираната и затоа најмалку институционализираната практика е обука на едукаторите на наставниците или програмите за менторство. Анализата на овие три типа на активности за едукација на наставниците е само прелиминарна и нејзината главна цел беше да ја овозможи дискусијата на работилниците. Ваквата анализа исто така може да биде корисна како насока за развојот или новелирањето на односните модули и програми:

Какви беа резултатите од работилниците?

Работилниците во Скопје и Тирана беа можност да се верификуваат резултатите од анализата од страна на учесниците во Мрежата на наставниците. Дискусиите ги потврдија вкупните наоди, како и прелиминарните заклучоци, а беа дадени и вредни дополнителни информации кои послужија за завршување на студијата. Како што беше споменато погоре, беа споменати неколку дополнителни активности за едукација на наставниците кои последователно беа опфатени со анализата. Учесниците исто така дадоа општи коментари за она што тие мислат дека е важно за едукацијата на наставниците, а во целите на промовирање и поддршка на инклузивното образование, па така на пример за промена на ставовите се сметаше дека од суштинска важност е подигањето на свеста. Учесниците исто така ја нагласија потребата од потесна соработка меѓу училиштата, универзитетите и креаторите на политиката за да се обезбеди

континуираност на добрите практики во сите фази на едукација на наставниците. Слични ставови беа изразени и во однос на премостувањето на јазот меѓу теоријата, практиката и политиката кој се смета за една од најголемите пречки. Уште едно општо прашање кое беше споменато беше едукацијата на предметните наставници и наставниците во стручните училишта. И двете групи на наставници, а особено наставниците во стручните училишта, не се сметаат за доволно подготвени за инклузивно образование, односно се смета дека немаат доволно обука за инклузивни педагошки активности.

Што се однесува до едукацијата на наставниците пред стапување на работното место, учесниците забележаа дека образованието на педагошките факултети треба подобро да се поврзе со училиштата. Ова може да помогне да се надмине јазот меѓу основната едукација и континуираниот професионален развој кој е присутен во целиот регион. Едукаторите на наставниците се смета дека се важна целна група, а беше идентификувана и потребата за подигање на свеста и подобри познавања за инклузивното образование. Учесниците сметаат дека сите универзитетски професори треба да имаат основни познавања за инклузивното образование. Тие исто така забележаа дека има многу педагошки факултети и универзитети кои дури и немаат модули за инклузивно образование, што пак се смета за важен предуслов за подобра подготовка на идните наставници за инклузивно образование. На крајот беше истакнато дека процесот на селекција на кандидати за основна едукација на наставници треба да биде построг.

Учесниците сметаат дека анализираните активности за континуиран професионален развој даваат приказ на најразлични и богати практики кои на наставниците им обезбедува релевантни информации и познавања. Тие ја изразија потребата за средина која ќе ја поттикне комуникацијата, во која наставниците ќе можат да разменуваат добри практики и да учат едни од други. Беа споменати и дополнителни програми кои би можеле да бидат од помош за развој на инклузивни практики, како што е учење од колегите, воспоставување на мобилни тимови за инклузија, мулти-културни програми и програми за поддршка на користење на информатичката технологија од страна на наставниците. Исто така, беше споменато дека недостасува знаковниот јазик. Прашањата поврзани со образованието на Ромите беа истакнати како особено важни за идното инклузивно образование.

Во однос на програмата на менторство, беше покренато прашањето дали воопшто во регионот има државни програми за менторство. Во текот на дискусиите основната структура на овој вид програми и натаму остана нејасна и неодредена и имаше потреба од појаснување што се подразбира под овој вид на активност. Остана нејасно дали учењето од колегите може да се смета за менторство. На пример дали кога се применува методот на отворен час, при што колегите даваат структурирани повратни информации може да се смета за учење од колегите или за менторство? Дали програмите за обука на обучувачите треба да се смета за „обука на едукатори“ или тоа е само дел од континуираниот професионален развој? Дали исто така треба да се земат предвид активностите за обука на едукаторите на наставниците? Дали „менторството“ треба да се смета за посебна активност или е само еден аспект на едукацијата на наставниците, како на пример менторство за студентите во текот на практичната настава или поддршка на приправниците наставници на почетокот на работењето? Дали менторството главно се состои од пренесување на теоријата во практиката? Дали се работи за спроведување?

Какви визии дефинираа учесниците?

Инклузивен наставник е наставник кој е член на тим и кој повеќе не работи во изолација. Таквиот наставник не само што соработува со колегите, туку соработува и со семејствата и заедницата; учесниците зборуваа за „златниот триаголник“ кој ги поврзува семејството, училиштето и заедницата.

Инклузивните наставници затоа се свесни за сите чинители кои можат да придонесат или да го попречат процесот на инклузивност на сите нивоа на општеството и заедницата. Тие се практичари кои обмислуваат различни прашања, кои имаат позитивно гледање врз животот и кои веруваат дека секој ученик може да научи. Тие ги слушаат гласовите на оние кои ги подучуваат и имаат добри познавања за наставната методологија и детската психологија. Наставниците ги градат нивните капацитети применувајќи го знаењето преку практична работа и практична обука. Учењето од колегите се смета за важен метод на градење на капацитетите, на премиер преку студиски посети или преку работа на мобилни тимови кои можат да помогнат во спроведувањето на процесот на инклузивност во локалните училишта. Учесниците го нагласија фактот дека учењето за инклузија не секогаш мора да се фокусира на инклузивното образование, туку може и индиректно да се постигне преку театарски претстави, музика или други активности за градење на заедницата.

Исто така беа дефинирани и визиите за идните активности во училиштата за промовирање на инклузивното образование. Овие активности не се сметаат за модули или програми за едукација на наставниците, туку како активности кои придонесуваат кон градење на капацитетите за инклузивно образование. Учесниците известија за училишни проекти кои помагаат да се развијат одредени аспекти релевантни за инклузивното образование, на пример програма за размена во едно училиште во Нови Сад со колеги од Унгарија. Обезбедувањето поддршка за наставниците за подобрување на нивните практики за индивидуализирана настава, справување со разновидноста и надзор на напредокот на учениците се сметаат за важни компоненти за подобрување на инклузивното образование. Исто така треба да се даде поддршка и за овозможување на активности за градење на мирот и за посредување за обезбедување на социјална правда и промовирање на разновидноста. Интерактивните алатки и приоди или методи кои овозможуваат комуникација и размена на искуства се сметаат за најважни во постигнувањето на инклузивно образование. На наставниците треба да им се даде поддршка со наставни материјали и алатки достапни во локалните училишта, но исто така треба да добијат поддршка за да се адаптираат на инклузивните училници, дури и кога не се достапни дополнителни ресурси. Методите кои се однесуваат на идните активности на Мрежата на наставници вклучуваат студиски посети, видео конференции, отворање на портал за размена на добри практики за учење и подучување, организирање на тркалезни маси, он-лајн семинари и работилници. Користењето на интернет платформи и мрежи исто така се смета за важен начин на подобрување на практиките за инклузивно образование.

4. Дискусија и идни правци на дејствување

Дали претставува проблем фактот што модулите и програмите се толку разновидни?

Разновидноста на програмите е резултат на многуте напори на граѓанското општество да ги задоволи потребите за обука кои универзитетите и министерствата за образование сè уште не можат целосно да ги задоволат. Сепак, познавањата стекнати на курсеви или модули за инклузивно образование не лесно се пренесуваат во практиката. На училиштата не им се помага доволно при интеграцијата на различните програми и приоди и затоа може да најдат на непремостливи проблеми кога ќе се соочат со различни препораки кои треба да ги спроведат. Во многу случаи, недостасуваат активности за следење на резултатите, кои пак овозможуваат одржливост на активностите. За развојот на професијата најважни се заедничките познавања, заедничките методи и заедничките практики. Во моментот недостасува системска соработка меѓу педагошките институции, училиштата и надлежните владини органи. Пости потребата од зголемена трансверзална соработка меѓу

универзитетите, министерствата, училиштата и останатите субјекти кои обезбедуваат едукација за наставниците за да се помогне да се создаде заедничка визија за едукацијата на наставниците за прашањево на инклузија.

Модулите кои ги обезбедуваат невладините организации особено се однесуваат на различни целни групи, не само на наставниците и останатите стручни лица, туку и на службени лица, родителите и останатите членови на заедницата. Постои потреба подетално да се дискутира за тоа што може да се постигне со ваквите активности за обука, од каков вид на обука имаат потреба овие групи или дали други стратегии може да бидат поделотворни. Постои консензус дека спроведувањето на инклузивно образование бара промена на индивидуално, меѓу-човечко и системско ниво. Во моментот, индивидуалните проекти, кои често обезбедуваат и обука, коегзистираат на теренот, потпирајќи се на премисата дека сите на некој начин придонесуваат кон спроведувањето на поинклузивни практики во училиницата, училиштето и заедницата. Но останува нејасно како таквите различни практики може да придонесат кон еден развоен процес, без јасна визија за тоа што треба да се постигне со заеднички напори.

Дали обуката се пренесува во праксата?

Фактот што постојат различни субјекти кои обезбедуваат обука, како и различни модули и програми за обука исто така подразбира и разновидност на концепти, алатки и методи. Широко распространетите начела како што се „инклузија“, „социјална правда“, „разновидност“ или „приод заснован на правата“ треба да се транспонираат преку активности кои може да се користат во училиниците. Теориите мора да се трансформираат во познавање кое може практично да се употреби, без при тоа истото да наметнува строго толкување. Денес малку се знае како ова да се постигне и дали стратегиите кои ги користат субјектите кои обезбедуваат обука или во отсуство на такви стратегии, стратегиите кои ги користат самите наставници се делотворни или не. Како што забележаа учесниците на работилниците, пренесувањето на познавањата од она што се научило врз образовниот процес во училиниците често не задоволува. Постои потреба од покритично согледување кои концепти треба да се подучуваат, во кои контексти и како ова познавање ќе помогне практиките на наставниците да станата поинклузивни. Програмите за „обука на обучувачи“ се популарни во регионот кога станува збор за спроведување на инклузивно образование, Но истражувањата и искуствата покажуваат дека како што се пренесуваат познавањата и методите каскадно сè до локалното ниво многу од првичните идеи се губат.

Дали наставниците знаат што се очекува од нив?

Од перспективата на индивидуален наставник, односно од перспективата на нивната кариера и професионален развој, постои потреба да се разјасни што се очекува од нив во која фаза и кои активности за едукација или обука ќе придонесат кон усвојување на очекуваните вештини. Едукацијата на наставниците за инклузија треба да се сфати како долгорочен процес на омоќнување на наставниците како субјекти кои учат, како промотори на сопствениот и професионалниот развој на останатите. Познавањата и вештините со кои се стекнуваат наставниците во нивната основна едукација, при обуката на работното место или преку програмите за менторство треба да бидат интегрирани со цел истите да имаат влијание врз праксата. Повторно, таквиот сеопфатен приод ќе зависи од соработката меѓу педагошките факултети, училиштата и владините органи кои се надлежни за квалификација на наставниците и за акредитација на модулите за обука.

Дали тековните напори се доволно добри?

Се трошат многу енергија и напори за градење на капацитетите на наставниците за инклузивно образование, но напорите не се доволно координирани. Потребен е посеопфатен приод кон едукацијата на

наставниците за инклузивно образование, со цел моментите активности да се соберат на едно место и да се зголеми нивната делотворност на ниво на поединечна активност и да се зголеми нивната вкупна делотворност. Од помош би бил приод кој ќе се заснова на потребите и во кој училиштата ќе имаат активна улога во дефинирањето на нивните потреби за обука, но само доколку на училиштата им се дадат потребните насоки и алатки со кои јасно ќе ги утврдат нивните потреби. Тековните напори за воспоставување на рамка за вештините на наставниците за инклузивно образование може да биде една од алатките која може да помогне да се идентификуваат потребите за обука. Поактивната улога на училиштата исто така ќе го овозможи практичното спроведување на знаењата стекнати преку обука. Како што забележаа учесниците на работилниците, едукацијата на наставниците треба да биде дел од поширок процес на развој на училиштатата, при што другите активности како што се соработка со другите училишта, училишните проекти и учењето од колегите исто така придонесува кон создавање на инклузивни училишта и училници.

**Што може да
стори Мрежата на
наставници?**

Учесниците во Мрежата на наставниците изнесоа неколку идеи за тоа што може да се направи за да се подобрат сегашните практики, а некои од нив може да се спроведат во иднина. Тие претпочитаат планирање на сеопфатни проекти за имплементација кои комбинираат воведување на нови алатки или методи со активности за обука и истражување, со што се задоволуваат различните потреби и интереси на различните партнери и истовремено се придонесува кон вкупната цел. Таквата интегрирана методологија се надоврзува на вкупниот приод на училиштето кое не го смета инклузивното образование како одвоено прашање, туку како прашање кое е тесно поврзано со граѓанското образование и образованието за одржлив развој. Учесниците исто така ја поддржуваат практиката училиштата да поднесуваат свои проекти, наместо оние кои ја обезбедуваат обуката да ги дефинираат потребите на училиштатата. На разговорите беше укажано дека Босна и Херцеговина има поголемо искуство со вакви активности во споредба со другите земји - кориснички. Заедничкиот проект создава слична средина и Мрежата на наставници може да помогне да се изградат капацитетите на училиштатата да дефинираат програми кои се засновани на нивните специфични потреби за обука и развој.

Се чини дека одредени организации имаат мрежи кои ги опфаќаат земјите од регионот, на пример Фондацијата Отворено општество, Save the Children и УНИЦЕФ. Овие организации може да бидат стратешки партнери, не само за идните активности на Мрежата на наставници и за Заедничкиот проект во целина, туку и за министерствата. Може да се искористат јавно- приватни партнерства со цел во заедниците да се развијат практики на инклузивност. Повремените јавно –приватни партнерства засновани на проекти меѓу донаторите, училиштатата, универзитетите и министерствата може да се развијат во стратешки партнерства при што сите партнери ќе се заложат за заеднички патоказ на активности и дефинирање на сопствени акциони планови засновани на долгорочни цели кои ги земаат предвид најважните потреби кои треба да се задоволат. Мрежата на наставници може да развие одредени стратегии за можните правци на делување; ова ќе помогне да продолжат нивните активности по завршувањето на активностите во рамките на Заедничкиот проект кои завршуваат во ноември 2015 г.

**На какви
активности може
да се ангажираат
трите Мрежи
заедно?**

Членовите на Мрежата на наставници веќе ја дефинираа првичната визија за инклузивен наставник и разговараа за алатките и методите кои може да дадат поддршка за градење на капацитетите и развој на вештините. Може да има идни прилики работата на трите мрежи да се приближи. Мрежата

на училишта настојува да воспостави инклузивни практики во училиштата и заедниците, Мрежата на наставниците работи на професионалниот развој на наставниците, а Групата за развој на политиките се фокусира на политики кои го дефинираат општествениот контекст на училиштата и наставниците. Заедничкото користење на моделот на активности и анализата на активностите на трите мрежи може да помогне нивните одвоени напори да се зберат на едно место. Заедно трите мрежи може да дадат детален опис на вкупните активности кои се потребни за да се обезбеди инклузивно образование и врз основа на тоа може да дадат значаен придонес кон идните правци на дејствување за сите учесници во проектот.

Доколку до крај се искористи оваа можност, тоа ќе помогне да се истражат начините како да се премости јазот меѓу политиките, едукацијата на наставниците, истражувањата и практиката. Поединечните мрежи може да спроведуваат активности со кои може да се придонесе кон вкупен заеднички процес на развој на инклузивно образование. За да се случи ова, мора да се размисли за вкупниот систем на активности кој Заедничкиот проект настојува да го развие. Активностите за дефинирање на визиите, како и дискусиите за алатките може да се организираат и во рамките на другите мрежи со цел да се збогати визијата која е утврдена на почетокот на проектот: Инклузивно училиште е училиште во кое е добредојдено секое дете, во кое секој родител е ангажиран и во кое се вреднува секој наставник.

5. Користена литература

- Council of Europe (2009). (Разновидност и инклузија: предизвици за едукацијата на наставниците. Клучни вештини за разновидност) Diversity and inclusion: challenges for teacher education. Key Competencies for Diversity. Strassbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2010). (Политики и практики за настава за социо-културна разновидност. Разновидност и инклузија: предизвици за едукацијата на наставниците). Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Engeström, Y. (1987). (Учење преку проширување: Активен-теориски приод кон развојно истражување) Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). (Проширено учење во текот на работата: Кон активна-теориска концептуализација) Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. Journal of Education and Work, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2008). (Од тимови до поврзување. Активни-теориски студии за соработка и учење на работа) From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). (Едукација на наставниците за инклузија. Профил на инклузивни наставници) Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). (Организација на поддршката за инклузивно образование- преглед на литературата) Organisation of Provision to Support

- Inclusive Education – Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (2013a). (Образованието и обуката во Западниот Балкан - Конечен извештај) Education and Training in the Western Balkans. Final Synthesis Report. Luxembourg: European Union.
- European Commission (2013b). (Поддршка на развој на вештините на наставниците за подобри образовни резултати) Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: European Commission.
- Hakkarainen, K, Palonen, T, Paavola, S., Lehtinen, E. (2004). (Заедници на мрежи на експертиза) Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives. Emerald.
- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2011). (Наставниците на иднината: Развој на наставниците за инклузивно образование во Западниот Балкан) Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans. Turin: European Training Foundation.