
TEACHER COMPETENCE FOR INCLUSIVE EDUCATION IN MULTICULTURAL ENVIRONMENTS

Vedat Bajrami

Faculty of Education, University "Ukshin Hoti" in Prizren, Kosovo

vedat.bajrami@uni-prizren.com

Abstract: The study presents the competence of teachers needed for easier dealing with the requirements of inclusive education in multicultural environments. The basic point is that the teacher is a key player in this process and that he significantly affects the quality of inclusion of children with disabilities in regular elementary schools. Here is emphasized the importance of initial teacher competence in the process of inclusive education, as well as the basic problems arising from teacher's misperceptions about the child, its development and the process of learning, then the wrong expectations of teachers and lack of understanding of the role they play in working with children with disabilities. One of the main conditions for the realization of effective teaching in an inclusive school and kindergarten is a professional training of the teachers and educators. The study highlights the need for adequate initial teacher education and professional training which would be a preparation for roles that are expected of the teachers in inclusive schools. Therefore it is of utmost importance that students who study education receive basic knowledge in the field of inclusive education and to acquire competencies needed for inclusive teachers.

Professional competence of teachers is the main prerequisite for effective inclusive education of all children with special educational needs. Such competence represent: respect for the diversity of students, giving support to all students, working with parents and personal professional development of teachers and educators.

The main question that arises is whether the teachers and educators have the opportunity to quality vocational training which will enable personal professional development by gaining competence for inclusive education and work with all students.

Keywords: teacher competence, professional teacher development, children with special educational needs, inclusive teachers profile, inclusive education.

КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО МУЛТИКУЛТУРНИ СРЕДИНИ

Ведат Бајрами

Факултет за образовни науки, Универзитет „Ушкин Хоти“, Призрен, Косово

vedat.bajrami@uni-prizren.com

Абстракт: Трудот ги прикажува компетенциите на наставниците кои им се потребни за полесно да ги задоволат потребите на инклузивното образование во мултикултурните средини. Се поаѓа од тоа дека наставникот е клучниот актер во овој процес и значително влијае на квалитетот на вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните основни училишта. Се укажува на значењето на иницијалните компетенции на наставниците во процесот на инклузивното образование, како и на основните проблеми кои потекнуваат од погрешната претстава на наставникот за детето, неговиот развој, процесот на учење, понатаму од погрешните очекувања на наставникот и нецелосното сфаќање на улогата која тој ја има во работата со децата со посебни потреби. Еден од главните услови за изведување на ефективна настава во инклузивните училишта и градинките е професионалното оспособување на наставниците и воспитувачите. Се истакнува потребата за адекватно иницијално образование на наставниците и нивно стручно усовршување, со цел подготовка за улогата која се очекува од нив во инклузивните училишта. Поради тоа, од исклучителна важност е студентите на факултетите за образование да добијат основни знаења од областа на инклузијата и компетенции кои се потребни за профилот на инклузивни наставници. Професионалните компетенции на наставниците се основен услов за ефективна инклузивна настава за децата со посебни образовни потреби. Во рамките на овие компетенции спаѓаат: почитување на различноста на учениците, давање помош на сите ученици, работа со родителите и личен стручен развој на наставниците и воспитувачите.

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
25-28.5.2017, Budva, Montenegro

Главното прашање кое се поставува е тоа дали наставниците и воспитувачите имаат можност за квалитетно стучно усовршување за нивниот личен професионален развој и стекнување на компетенции за работа во инклузивно училиште со сите ученици.

Клучни зборови: компетенции на наставниците, професионален развој на наставниците, деца со посебни образовни потреби, профил на инклузивен наставник, инклузивно образование.

1. ВОВЕД

Групата на деца со ПОП е многу хетерогена и поради тоа наставниците од инклузивните средини треба да имаат соодветни вредности, ставови, способности, знаења и сфаќања (Watkins, 2007, стр.51). Литературата ја наведува важноста на добро едуцирани стручњаци и наставници на подрачјето на инклузијата. Наставниците треба да имаат знаења во врска со различните стратегии на училишна практика во одделенијата. Училиштето треба да го има предвид целото семејство, родителите, браќата и сестрите (Porter, 2002, стр. 9). Трудот ги прикажува инклузивните практики во поединечни држави во кои се истакнува и значењето на добро едуцирани наставници во инклузивните училишта за сите категории на деца.

Истражувањата кои се занимавале со детскиот развој ја покажуваат важноста на кооперативните меѓучовечки односи (Bredenkamp, 1987).

Мултикултурната (повеќејазичната) средина, инклузијата на децата од различни групи и анализа во поединечни држави се предмет на повеќе истражувања, како во Европа, така и во САД. (Losen&Orfield, 2002, стр.132).

2. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Како основа во методолошките постапки, употребена е анализа на содржината на важни документи, анализи, извештаи и евалуации. Во последните дваесет години, анализите во развојните процеси на образованието, кои се предмет за нацрт и креирање на политики и процени на состојбите, претставуваат еден од најважните елементи на истражувањето.

За реализација на целта направивме анализа на следните податоци:

1. Анализа за употреба на компетенции во иницијалното образование на наставниците
2. Анализа на поддршката на децата од повеќејазичните средини.

3. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Како основа во методолошките постапки, употребена е анализа на содржината на важни документи, анализи, извештаи и евалуации. Во последните дваесет години, анализите во развојните процеси на образованието, кои се предмет за нацрт и креирање на политики и процени на состојбите, претставуваат еден од најважните елементи на истражувањето.

Во овој труд се употребени следните методи:

- Метод на теоретска анализа
- Метод на компарација

4. ОПИС НА ПРИМЕРОКОТ

Примерокот на истражување ги опфаќа:

- Дванаесет европски држави
- Три балкански држави (Црна Гора, Косово и Македонија).

Земјите вклучени во истражувањето имаат население до 8 милиони. Основа за анализа се базите на податоци на EUROBASE –National system overviews on Education in Europe and on going reforms (www.eurydice.org) и European Agency for people with Special Needs and Inclusion education (www.european-agency.org), Eurostat, OECD. Начинот на прибирање на податоци подразбира:

- Проучување на литература,
- Следење на статистички податоци и статистички бази,
- Разговори со надлежните во министерствата во државите од примерокот, Црна Гора, Македонија и Косово.

5. ПРОФИЛ И КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНКЛУЗИВНИОТ НАСТАВНИК

Некои автори како Naukkarién (2010, стр. 190) тврдат дека наставниците треба да ги гледаат учениците како деца со различни способности и поради тоа и наставниците треба да ги имаат предвид различните стилови на учење, а не да се ограничуваат само на една група на деца со ПОП (глуви, слепи...). На овој начин тие би направиле континуум на потпора и на класифицирање на децата и нивно насочување во специјални и посебни училишта. Најмногу внимание треба да се насочи кон соработката меѓу учителите, воведување на друг наставник во одделението, а не да се размислува да се префрли детето во посебно одделение со специјален наставник (Pijl, 2010, стр. 199). Образованието на наставниците за инклузивна настава е поставено високо на дневниот ред во Европа и светот.

5.1 Почетно образование на наставници

Различни држави имаат различни програми за студирање, кои имаат различно времетраење. Иако со Болоњската реформа на системот за високо образование е постигната поголема формална еднаквост во Европа, сè уште постојат разлики во почетните студии на наставниците кои траат од 2 до 5,5 години. Поголемиот број држави спроведуваат 3-4 години додипломски студии, а кај помал број од нив ова време е продолжено на 4-5-годишни магистерски студии (Финска, Франција, Португалија, Исланд, Шпанија). Овој начин е позитивен за статусот на наставникот, од една страна, и за значајните содржини како што е инклузивното образование, од друга страна.

Во некои држави образованието на наставниците се изведува на високообразовните установи кои немаат статус на универзитет, но имаат право да издаваат дипломи. Во Франција оваа практика е прекината и сите програми се префрлени на јавните универзитети. Помал број од земјите ги развиваат таканаречените „fast track“ или брзи модели на оспособување без прекинување на работата. Вакви програми се познати во Англија, Германија, Естонија и Латвија. Овие програми им служат на високомотивирани кандидати и траат две години. Социо-културната теорија нуди продуктивен начин на размислување за развојот на способностите на наставниците за инклузивно образование (Huizen et al., 2005; Laski, 2005; Korthagen, 2004; Wubbels, 1992).

5.2 Содржина на образованието на наставниците

Во помал број држави програмата за образование на наставниците е одредена со закон (Австрија и Германија). Друга група на држави, пак, стандардите ги поставува пошироко и одлуките за содржината на програмите ги препушта на одделни институции за високо образование. Во третата група се наоѓаат држави каде што заводите за високо образование заедно со студентите формираат одредени програми. Општиот тренд во Европа е дека времето за одделни теми е премногу ограничено. Така на Малта, (European Agency, 2012), е утврдено дека во постојните програми е невозможно да се вклопат дополнителните содржини за инклузијата на популацијата со попреченост во средното образование. Државите како што се Шведска и Данска веќе долго време истакнуваат дека проблемот е во различноста на инклузија. Тие наведуваат дека постои опасност ако се воведат теми за инклузија во сите програми за наставници, бидејќи на тој начин ќе се постигне намалување на ефикасноста или важноста на сето тоа сосема ќе се изгуби.

5.3 Почитување на различноста кај учениците

За секој ученик со посебни потреби, стручниот тим на училиштето, во кој секако е вклучен и рехабилитациски педагог (специјален педагог, дефектолог), на почетокот на училишната година прави индивидуален образовен план и програма. Ученикот со посебни потреби во инклузивниот тип на образование, ја следи општата училишна програма, модифицирана и приспособена на неговите образовни потенцијали (Radoman, 2008).

Компетенции во оваа смисла значат менување на гледиштето на наставникот кон различноста на ученикот и поинаквиот начин на учење во одделението и во општеството воопшто. Ова значи дека се дејствува врз основа на етички принципи и се почитува заемната врска меѓу детето и неговото семејство.

Клучните компетенции се препознавање на најоптималните облици на реакција на различноста во сите ситуации, препознавање на можностите кај изработка на индивидуалниот план, употреба на различни стилови на настава и промена на климата во училиштето со цел сите ученици да бидат успешни.

5.4 Помош на сите ученици во одделението

Компетенции во оваа смисла подразбираат дека наставниците треба да имаат високи очекувања од сите ученици, иако одделенија се многу хетерогени. Тоа се постигнува со мотивација за постигнувања на општи знаења, практични знаења како и социјално и емоционално учење кај сите ученици. Важен партнер

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
25-28.5.2017, Budva, Montenegro

при сето ова е семејството, но паралелно со тоа треба да се развива самостојност и самоодлучување кај ученикот.

Клучни компетенции се развивање на ефикасни вербални и невербални начини на комуницирање, развивање техники за соработка со родителите, кај учениците развивање на „учењето како да се учи“, развивање на позитивен пристап и владеење со однесувањето, со оглед на социјалното и емоционалното учење, и учењето на општото знаење.

5.5 Соработка со родителите и други соработници

Компетенции во оваа рамка подразбираат соработка и способност за групна работа на сите учители и опфаќаат работа со родителите, семејството и со другите експерти во и надвор од училиштето.

Клучните компетенции се развивање на сознанија, дека инклузивното образование се темели на пристапот на соработка, развивање на ефикасна комуникација со семејствата и родителите од поинакви културни, етнички и јазични средини. Работата со различни експерти треба да биде базирани така што сите учители треба да работат во тимови. Многу е важно, да се бараат можности за евалуација на работата во училиштето како целина.

5.6 Професионален развој на наставниците

Компетенциите од оваа рамка подразбираат дека наставниците имаат одговорност за доживотното учење. Компетенциите бараат постојано и систематско планирање, оценување, рефлексивност и приспособување на ситуацијата во одделението.

Клучни компетенции се методи и стратегии за вреднување на сопствената работа и успешност, развивање на сопствени стратегии за решавање на проблеми и свест да придонесеме кон развојот на училиштето како заедница. За оваа група на компетенции, важно е почетното знаење на наставниците кое би требало да го добијат во рамките на универзитетските студии.

5.7 Промена на улогата на наставата

Наставата е исклучително сложен процес бидејќи секогаш се случува во интеракција со живи луѓе. Од тие причини, таа е секогаш непредвидлива во таа мера, што таа никогаш во потполност не се одвива според „зацртана црвена линија“, која ни служи како водечка линија и нè упатува во сите активности кои сме ги предвиделе за тој час. Решенија може да се најдат во променетата улога на наставата во која учениците нема да добијат само знаења и вештини потребни за интеркултурно дејствување, туку и ќе бидат оспособени во интеракциите со различни културни малцинства да се однесуваат рамноправно, да ги уважаваат и да ги почитуваат културите и обичаите на припадниците на културните малцинства. Целта на интеркултурното образование не е подучување за различните култури туку доведување на носителите на различни култури во еден правилен сооднос. Наставата има задача да им пружи на младите луѓе стекнување на интеркултурни компетенции потребни за тие соодноси во новонастанатите потреби на општеството. Важно е да им се помогне на младите да развијат способност за мислење за новите одлуки кои како возрасни лица мора да ги донесат (Ninčević, 2009, стр. 62). Интеркултурното образование станува дел од процесот со кој се постигнува дијалог, преговарање, помирување, компромис, приспособување, избегнување и конечно заеднично решавање на проблемот, каде што значајна улога има и верското образование (Hrvatović, 2007, стр. 47). Наставата во текот на минатите години имала улога насочена само кон информирање на ученикот.

Кога зборуваме за променетите улоги на наставниците, тогаш мислиме дека треба да се променат односите на наставниците кон целиот воспитно-образовен систем, почнувајќи од предучилишното воспитание па до универзитетските институции. Бидејќи поголемиот дел од наставниците (на сите образовни нивоа) се наоѓаат далеку од тоа што го добивале како сознанија на факултетите, тие посегнуваат по дополнителни извори на знаења во вид на стручно усовршување, кое на одредени наставници ќе им овозможи да стекнат одредени вештини и способности потребни за општеството во кое дејствуваат. Секој од наставниците ќе се определи за она знаење кое му недостига, со цел сите да бидат компетентни за работата што ја извршуваат. „Стручното усовршување и образование се едни од најкорисните начини со помош на кои училиштата може брзо да реагираат на променетите околности“ (Perotti, 1995, стр. 101). Без разлика на структурата на учениците кои се подучуваат, наставниците мора да бидат свесни за вредноста и придонесот на различните култури. Стручното усовршување кое би им се нудело на наставниците, секако треба да има содржини кои поттикнуваат емоционален, интелектуален и морален развој. Таквата настава треба да ја зајакне свесноста на поединецот, да ги подобри знаењата за другите, да воспостави врска меѓу учењето во училиштето и учењето (главно преку медиумите) надвор од училиштето. Тоа што наставниците го носат со себе во воспитно-образовните институции се културните модели на заедницата, различното сфаќање на

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
 25-28.5.2017, Budva, Montenegro

„општествената стварност“, воспитни стратегии кои тие ги применуваат во воспитното настојување и во значајна мера влијаат на самиот тек на воспитно-образовниот процес (Piršl, 2002). Како таков, наставникот станува поволен медиум на различни култури, а со разликите ги збогатува содржините на наставата и ги интерпретира содржините преку имплементација во секојдневни ситуации (Grđan, 2007, стр. 213).

Со развивањето на интеркултурните компетенции во сите нивоа на образование, се создаваат услови и се осигурува квалитетна комуникација која е важна за воспоставување на квалитетни односи за соживот во пошироката општествена заедница на секој поединец (Bognar, 2008). Треба да се нагласи и важноста на медиумите за интеркултурализмот како помагачи во воспитанието и образованието.

Табела 1 – Употреба на компетенции во иницијалното образование на наставниците

Држава	Компетенции, запишани во националната легислатива	Компетенции кои го покриваат инклузивното образование
Австрија	Законодавството бара компетенции за сите програми. Тие се пропишани на одделните високообразовни установи за едукација на наставниците.	Да
Белгија (фламандски дел)	Рамка за компетенции за учители (2007) за основно и средно образование	Да, во насока на еднакви можности
Белгија (француски дел)	Немаат	Немаат
Кипар	Немаат. Високообразовните установи за образование на наставниците ги определуваат содржините.	Неколку важни предмети и изборни модули.
Чешка	Општи стандарди и клучни компетенции кај основните минимални професионални квалификации на учителите, запишани во законите.	Пружаат основа за инклузивна практика.
Данска	Компетенции за студенти, идни учители, се запишани во законот (одредба бр. 408, 11. мај 2009)	Компетенции во дефектологијата
Естонија	Професионални стандарди за учителите (2005 и 2006) и Стратегија за образование на наставници 2009-2013	Во пет клучни подрачја постои инклузивно образование
Финска	Не е централно определено, постојат национални насоки	Темелните посебни потреби се во состав на програмите за образование на сите наставници
Франција	10 вештини пропишани на централно ниво за сите учители	Вклучува почитување на различноста на сите студенти
Ирска	Педагошкиот совет има одредено задолжителни барања за прикажување на успехот од исходите	Да
Исланд	Централни барања, одлуките се примаат на централно ниво	Некои содржини се интегрирани, како што се специјалистичките
Литванија	Стандардите/компетициите се обновуваат – колеџот одлучува за содржината	Воведени се ПОП
Латвија	Профил на компетенциите и занимањата на учителите (2007) и Стандарди за оспособување на наставниците	Да – содржините се разликуваат во различни колеџи
Луксембург	Содржините ги одредува министерството. Пристапот кон општото образование е врз основа на компетенциите.	Инклузијата е во сите програми за основно образование, малку во програмите за средно образование

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
 25-28.5.2017, Budva, Montenegro

Унгарија	Стандардите и клучните компетенции се определени	Вклучено е и приспособување за популацијата
Малта	Компетенциите се определени за основното образование	Да
Германија	Стандардите се определени од Конференција на министрите од 2004г. Тоа е стратешки документ до 2010г.	Развивање на дефектологијата како дел од ЗИУ
Холандија	Постојат дефинирани компетенции и стручни улоги: за содржината одлучува одделната високо-образовна установа.	Претставување на лицата со ПОП во програмите за основно образование
Норвешка	Задачите за учење на наставниците се запишани во уредба на националниот курикулум	Да
Полска	Општите компетенции се запишани од страна на експерти кои даваат совети на факултетите	Не е специфично пропишано, но програмите имаат сè повеќе од тие содржини.
Португалија	Општите компетенции се во законот, но институциите за високо образование имаат автономност во одлучувањето	Вклучуваат клучни содржини, значајни за инклузивната практика
Словенија	Одлуката ја прима една одделна високообразовна институција за образование на наставници	Да – во новите програми по Болоња
Шпанија	Прописи на централно ниво (2007)	Да, лицата со ПОП се дел од предметите во иницијалното образование
Шведска	Нема прописи на централно ниво	Да
Швајцарија	Одделните високообразовни институции за образование на наставниците ги употребуваат овие компетенции	Приближно 5% од програмите
ЗК (Англија)	Стандардите на Агенцијата за развој на учители. Високообразовните институции за образование на учителите се одговорни за реализација.	Да – постојат повеќе модули
ЗК (северна Ирска)	Педагошкиот совет пропишува компетенции за подучување (2007)	Да
ЗК (Шкотска)	Општиот педагошки совет на Шкотска ги пропишува стандардите. Високо образовните установи за образование на наставници одлучуваат за содржините.	Да – национална рамка за инклузија (http://www.frameworkforinclusion.org/) го поврзува стандардот за образование на сите нивоа за наставниците во процесот на инклузија
ЗК (Велс)	Владата на Велс – стандарди еднакви како за ЗК (Англија)	Да

Од горната табела може да утврдиме (Profil of Inclusive teachers, European Agency, 2012, стр. 39 – 40) дека државите имаат различни практики при дефинирањето на потребните компетенции на наставниците во основното образование. Најголемиот број држави имаат збир на компетенции кои се прифатени на национално ниво или некако поинаку, односно државите имаат одредени стандарди. Во некои држави, високообразовните институции имаат автономија при развојот на компетенциите (Швајцарија, Шведска и Финска). Белгија е единствена држава која нема запишани стандарди за компетенции на национално ниво. Кога се во прашање компетенциите што се релевантни за инклузијата, многу автори како Michailakis и Reich (2009, стр. 26) сметаат дека е потребно посебно знаења за работа со децата со посебни потреби кое треба да биде посебно покриено во текот на подготовката на наставниците.

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
25-28.5.2017, Budva, Montenegro

За развојот на инклузивното образование, важно е вклучувањето на тие содржини во иницијалното образование на наставниците. Прегледот по држави покажува дека во последните години се менува односот кон инклузијата и различностите во образовниот систем. Белгија (францускиот дел) и Швајцарија се единствените земји кои во програмите за почетно образование немаат развој на компетенции за инклузивно образование. Земјите во истражувањето: Финска, Норвешка, Белгија и Австрија имаат организирани „центри“ за информирање, образование и зајакнување на наставниците за работа со деца со попреченост во развојот и деца со инвалидитет (Dimitriou, 2008, стр. 10). Според ова гледиште, компетенциите на наставниците за инклузија треба да ја опфатат повеќеслојната педагогија која препознава дека одлуките кои се однесуваат на држење настава треба да ги земат предвид индивидуалните особини на детето, учењето кое се одвива надвор од училиштето и претходното знаење на тој што учи, поединечните и културолошките искуства и интересирања (Flogian & Rouse, 2009, стр. 597).

Обуките и професионалниот развој на воспитувачите, наставниците и другиот наставен кадар во областа на инклузивното образование, во Косово се остваруваат во партнерство со проектите на Владата на Финска, Save the Children, УНИЦЕФ. Со воведување на новиот курикулум, во 2011 година, се смени развојот на програмските содржини, односно на наставните планови и програми, промена од пристап базиран на наставните цели кон пристап ориентиран кон компетенциите и резултатите од учењето. Министерството за образование, наука и технологија (понатаму: МОНТ). Косово има акредитирани програми кои се однесуваат на инклузијата. Наставничките студии на образовните факултети траат четири години, а наставните програми се разработени на тој начин што јасно ги наведуваат компетенциите и исходите од учењето на секоја од програмите. Компетенциите кои се релевантни за инклузивното образование сè уште не се станати нивен составен дел, односно немаат предмети кои се занимаваат со прашањата што се поврзани со инклузијата. Програмата за дополнително образование на наставниците, која се спроведува од 2007 година, за сите наставници на Косово, содржи предмет Инклузивно образование.

Со процедурите пропишани во новиот закон за предуниверзитетско образование во Косово од 2011 година, предвидено е лиценцирање на наставниците. Лиценцата е јавна исправа со која се докажува потребното ниво на општи и професионални компетенции на наставниците, односно дозвола за работа во образовно-воспитни установи, која се издава на период од пет години. Со овие одредби се влијае на системот на обучување на наставниците и тие може да послужат како темел за развој на националните стандарди за наставници кои би се применувале на сите наставни факултети. Покрај наведеното, тие треба да се обврзат за воведување теми што се врзани со инклузијата во наставните програми преку целно поставување на стандарди кои би ја истакнале важноста на наставничките компетенции за инклузивното образование.

Процедурата на лиценцирање може да создаде простор, не само за поврзување со професионалното усовршување и со напредувањето со наставниците, туку и за насочување на содржините кон изградување на компетенции на наставниците за практикување на инклузивна настава. Со воведувањето на инклузијата и инклузивното образование во процедурите за лиценцирање како основни начела во образованието и професионалното усовршување на наставниците, обуката на наставниците ќе доведе до ускладување на образованието на наставниците и до зголемување на нејзината ефикасност, посебно во областа на развивање на компетенции за инклузивна настава.

Во Црна Гора од почетокот на реформирањето на системот за воспитание и образование, се организирани голем број обуки на кадарот од предучилишните установи и основните училишта за поддршка на децата со посебни образовни потреби.

Заводот за образование организирал обуки за примена на реформските решенија. Заводот за образование преку отсекот за континуиран професионален развој на наставниците издал Каталог програма за професионално усовршување на наставниците. Во каталогот на акредитирани програми за учебната 2011/2012 година, се нуди низа програми кои во целина или низ одредени теми се однесуваат на инклузијата. Понуден е голем број програми (вкупно 25), чиј спектар на теми има распон од филозофија на инклузија до работа со специфични пречки во развојот (Завод за образование, 2011).

Обуките за инклузивно образование се остварени во партнерство со Save the Children UK. Владата на Финска го поддржала развојот на инклузивното образование во Црна Гора преку проектот „Кон инклузивно образование“ (2006-2008). За развојот на компетенции за инклузивно образование, нужно е и да се унапреди основното образование на наставниците и да се оспособи постојниот кадар за работа со деца со посебни образовни потреби. Неопходно е да се создаваат услови за примена на Законот за национални

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
 25-28.5.2017, Budva, Montenegro

професионални квалификации, кој на ранливите групи ќе им овозможи стекнување на професионални квалификации (Министерство за образование и наука, 2009).

Македонија има развиено предуслови за развој на компетенции кај наставниците за инклузивно образование, воведени се нови предмети за „инклузивно образование“ на Институтот за педагогија и на наставничните факултети каде што се подготвуваат наставници за редовно образование. Факултетите кои ги подготвуваат идните наставници имаат подготвена програма, која претставува комбинација од редовната едукација и специјалното образование.

6. АНАЛИЗА НА ПОДДРШКАТА НА ДЕЦАТА ОД ПОВЕЌЕЈАЗИЧНИТЕ СРЕДИНИ

Анализата меѓу државите во истражувањето покажала голема разновидност во практиката за помош на децата од повеќејазичните средини. Најдобрата практика е евидентна во скандинавските земји, каде што постои најдолга традиција во однос на миграциите и односот кон различностите, кои се поврзуваат со човековите права на секој поединец. Во овие земји е важно, детето да се вклучи во градинката со еден од родителите, најчесто мајката, без разлика дали родителите веќе работат и го учат јазикот на мнозинството. Целта на ова учење е билингвалниот пристап, кој треба да се започне најрано колку што тоа е возможно, но секако набргу по доселувањето на детето во државата. Врз основа на прегледот од табелата број 20 се гледаат разликите во давањето помош на децата од повеќејазичните средини во облик на дополнителни часови, учење на јазикот на наставата во предучилишниот период и присуството на координатори во основните училишта за децата од повеќејазичните средини.

Табела 2 – Облици на помош за децата од повеќејазичните средини во државите од истражувањето.

Држава	Дополнителни часови на мајчин јазик	Координатор или медијатор за поддршка на мајчин јазик	Настава на мајчин јазик
Австрија	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Белгија (Фл)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Белгија (Фр)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Црна Гора			<input type="checkbox"/>
Естонија	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Финска	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Исланд	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Кипар		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Косово			<input type="checkbox"/>
Латвија		<input type="checkbox"/>	
Македонија			<input type="checkbox"/>
Норвешка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Словенија	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Од горната табела може да се заклучи дека сите држави вклучени во истражувањето имаат организирани дополнителни часови за децата од повеќејазичните средини, освен новите членки на Европската унија и државите од Балканот. Тие, исто така, имаат и координатори во училиштата, а четири земји организираат настава на јазикот на малцинствата (првиот јазик на детето во семејството).

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
25-28.5.2017, Budva, Montenegro

Црна Гора, Косово и Македонија овозможуваат настава на мајчин јазик, а Исланд и Кипар овозможуваат дополнителни часови и координатори. Во Латвија практика е да постои координатор за поддршка на мајчин јазик.

7. ЗАКЛУЧОК

За успешно инклузивно училиште секако е образование и оспособување на сите наставници и стручни соработници во училиштата за инклузивно образование. И анализата на овој труд покажала како државите ги организираат студиите на наставниците во рамките на почетниот или модуларниот систем. Повторно, скандинавските држави се оние кои даваат повеќе практични и теоретски сознанија на тоа подрачје. Во рамките на тој цел секако постојат отворени прашања како што се: диференција на различните потреби, тимска работа, соработка со родителите и семејствата, а посебен проблем претставува оспособувањето на специјализираните наставници кои предаваат на предметна настава.

На ниво на училиште и градинка е културата на организација и етиката, кои ја стимулираат инклузијата. Тоа значи, дека сите училишта треба да имаат еднаква култура и етос, кои ќе ги темелат на позитивните односи и ставовите кон различностите на учениците во одделението и задоволувањето на нивните потреби. Оваа задача не беше истражувана во овој труд, но секако заслужува внимание за некое друго истражување. Покрај тоа треба да се нагласи дека е од извонредна важност, ставот на директорите кон инклузивните процеси. Важно е развивањето на помошни структури за развој на инклузивните процеси. Тука мислиме на различни експерти во специјалните области, кои можат да помогнат при развивањето на современите методи и пристапи во наставата. Тоа е тој инклузивен процес кој е од големо значење.

Важно е секоја држава да има јасна политика за развој на инклузивното образование, која и дава поддршка на училиштата, наставниците и педагошкиот етос воопшто. Имајќи ја предвид политиката, истата подразбира и соработка на меѓународно ниво како и промена на практиките. Секако, потребни се и одредени истражувања кои им даваат поддршка на инклузивните процеси. И овај рад сака да даде придонес кон тоа. Улогата на наставникот и неговата одговорност е од многу голема важност, и поради тоа треба да има постојано и адекватно дополнително образование.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Bognar, L. (2008). Interkulturalizam i civilno društvo. [online] Available at: <<http://ladislavbognar.net/drupal/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf>> [Accessed 20.02.2010]
- [2] Bredekamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Exp. ed. Washington, DC: NAEYC.
- [3] Dimitriou, Sz. (2008). *Integrált / inklúzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulóoktatása Magyarországon*. Budapest: Semmelweis Egyetem, Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- [4] European Agency for Development in Special Needs Education, (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [5] European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION-Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [6] European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [7] Eurostat, (2012). The statistical office of the European Union Eurostat and are based on data from the EU-SILC survey, had a reorganisation on 1 January 2012. Europe in figures – Eurostat yearbook 2012 presents a comprehensive selection of statistical data on Europe.
- [8] Eurydice (2011a). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: ECAEA/Eurydice.
- [9] Florian, L. & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, str. 594-601.
- [10] Globačnik, B., Bajrami, V. (2012). Inclusion of sen children in education. *Puna sociale dhe politika sociale*, ISSN 2221-4178, 2012, no. 5, str. 80-86.

Thirteenth International Scientific Conference
THE TEACHER OF THE FUTURE
25-28.5.2017, Budva, Montenegro

- [11] Grđan, Z. (2007). Interkulturalni odgoj i obrazovanje u sustavu odgojnih vrijednosti mladih, u: Previšić, V. i suradnici: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp. 209 – 215.
- [12] Hrvatić, N. (2007). *Interkulturalna pedagogija: nove paradigme*, u: Previšić, V. Et all: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp. 41 – 57.
- [13] Hrvatić, N. (2001). Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja. u: Rosić, V., *Teorijsko-metodološka utemeljenost odgoja i obrazovanja*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 241 - 247.
- [14] Huizen, P., Oers B., Wubbels T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- [15] Jačova, Z., Samardžiska-Panova, Lj., Leškovski, I., Ivanovska, M. (2002). Priručnik za projekat "Inkluzija dece sa posebnim potrebama u redovnim školama u zemlji u Republici Makedoniji". Skoplje: Biro za razvoj obrazovanja, Ministarstvo za obrazovanje i nauke.
- [16] Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- [17] Losen, D. J. & Orfield G. (2002). *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press.
- [18] Meijer, C.J.W. (2010). *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [19] Meijer, C., Soriano, V. Watkins, A. (2006). *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [20] Meijer, C. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [21] Michailakis, D., Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3, 24-44.
- [22] Ministarstvo obrazovanja, nauke i tehnologije (2011). Strateški plan obrazovanja na Kosovu, Priština.
- [23] Ministarstvo prosvjete i sporta (2011). *Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja u Crnoj Gori 2012-2017*, Podgorica.
- [24] Ministarstvo za obrazovanje i nauka (2006). Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo Republika Makedonija 2005 – 2015, Skopje.
- [25] Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196.
- [26] Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište, *Nova prisutnost*, Vol.VII, No.1, Zagreb, 7, 59. – 83. str.
- [27] OECD, (2004). *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD.
- [28] Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
- [29] Pijl, S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201.
- [30] Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, u: Previšić, V. i dr.,: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp. 275 – 291.
- [31] Porter, L. (2002). *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Champman Publishing.
- [32] Radoman, V.J. (2003). Analiza aktuelnog stanja i predlog reforme obrazovanja učenika sa posebnim potrebama. *Škola, savremena praksa*, Beograd, br. 11.
- [33] Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive Settings: key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Education Needs.
- [34] Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher education*, 8 (2), 137-149.
- [35] Zavod za školstvo, (2011). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2011/2012. godinu*, Podgorica