

DOI 10.51558/2490-3647.2021.6.2.251

UDK 371.13

Primljeno: 15. 03. 2021.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Lejla Muratović, Amer Ćaro

ANALIZA MOGUĆNOSTI PROGRAMA INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA ZA RAZVOJ INKLUZIVNIH KOMPETENCIJA

Sprovedba inkluzivnog obrazovanja u praksi rezultira većom složenošću učiteljske uloge, a pred profesionalno osposobljavanje učitelja¹ nameće nove pristupe, vrijednosti i očekivanja. Inicijalno obrazovanje učitelja je prva stepenica njihovog profesionalnog osposobljavanja. Osposobljavanje budućih učitelja za kompetentno djelovanje u području inkluzivne prakse treba biti jedan je od prioriteta pri izradi nastavnih planova i programa inicijalnog obrazovanja učitelja. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi mogućnosti programa inicijalnog obrazovanja učitelja za sticanje i razvoj inkluzivnih kompetencija. Da bismo došli do potrebnih podataka koristili smo postupak analize dokumentacije. Analizirali smo programe inicijalnog obrazovanja učitelja na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru, Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici. Analiza programa inicijalnog obrazovanja učitelja pokazala je neusaglašenost u broju i zastupljenosti predmeta relevantnih za inkluzivno obrazovanje na tri bosanskohercegovačka univerziteta, nepostojanje kroskurikularnog pristupa inkluzivnom obrazovanju, kao i odsustvo integracije teorijskog i praktičnog udjela u programima nastavnih predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija. Dobijeni rezultati impliciraju smjer promjena u okviru programa inicijalnog obrazovanja učitelja koje bi vodile efikasnijem sticanju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje; kompetencije za inkluzivno obrazovanje; inicijalno obrazovanje učitelja; programi inicijalnog obrazovanja učitelja

¹ U ovom radu pojam "učitelj" odnosi se dosljedno na muški i ženski rod.

UVOD

Imperativ vremena u kojem živimo jeste stvoriti uslove koji će svakom pojedincu omogućiti dostupnost i visok kvalitet obrazovanja. U fokusu obrazovnih politika mnogih zemalja svijeta i međunarodnih obrazovnih organizacija jeste pitanje profesionalnog formiranja i kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja. Aktualna strateška i politička rješenja u oblasti obrazovanja usmjerena su ka razradi i primjeni modela obrazovanja usmjerenog na kompetencije, s jedne strane, i ostvarenje inkluzivnog obrazovanja u praksi, s druge strane (Ratković i Hebib 2018). Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja važnu pedagošku i društvenu temu i sastavni je dio svih savremenih obrazovnih politika u svijetu. Podrazumijeva neprekidan proces promjene, učenje, učešće i postignuće svakog djeteta u zajednici (Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje 2020). Značaj inkluzivnog obrazovanja i uticaj koji ima na širi društveni kontekst prepoznat je od strane obrazovnih sistema razvijenih zemalja (Karamatić Brčić 2012, prema Martan 2018), a praktična primjena inkluzivnog obrazovanja jedan je od osnovnih ciljeva i sadržaja aktuelnih reformi školskih sistema (Hebib i sar. 2019).

Prva stepenica profesionalnog osposobljavanja učitelja svakako je njihovo inicijalno obrazovanje. Promjene obrazovne politike imaju implikacije na inicijalno obrazovanje učitelja koje se smatra važnim faktorom za razvoj inkluzivnog obrazovanja (Macura Milovanović i sar. 2011). Buduće učitelje treba obrazovati da proaktivno preuzimaju profesionalna zaduženja i stalno promišljaju prirodu sistema obrazovanja, kako bi i sami doprinosili promjenama profesionalnog konteksta (Velkovski, Kirandžiska 2013). Svijest o sve većoj složenosti učiteljske uloge urodila je brojnim analizama postojećeg stanja i prepoznavanja novih potreba u sistemu obrazovanja učitelja, pri čemu je od posebne važnosti kontinuirani profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje (Vizek Vidović 2005).

Svjesni aktuelnosti naznačenih aspekata obrazovnih reformi koje se sprovode kako na globalnom, tako i na nacionalnom nivou, nametnula se potreba za detaljnijim razmatranjem pitanja značaja kompetencija učitelja za sprovedbu inkluzivnog obrazovanja u praksi, kao i za analizom potencijala inicijalnog obrazovanja učitelja za razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Sprovedena analiza može poslužiti u redizajniranju nastavnih planova i programa i boljoj inicijalnoj pripremi budućih učitelja za područje inkluzivne prakse.

TEORIJSKO RAZMATRANJE PROBLEMA

Uže određenje inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva uključivanje u redovan sistem školovanja i pružanje adekvatne obrazovne podrške djeci sa teškoćama u razvoju (Hebib i sar. 2019), dok se šira definicija inkluzivnog obrazovanja fokusira na smanjivanje prepreka za učenje i učešće svih učenika, ne samo onih sa teškoćama u razvoju (Booth & Ainscow 2002). Uzevši u obzir šire određenje inkluzivnog obrazovanja Macura Milovanović i sar. (2011) ističu da, pored učenika s teškoćama u razvoju, dodatnu podršku za kvalitetan pristup obrazovanju trebaju dobiti i daroviti učenici; djeca koja odrastaju u uslovima ekstremnog siromaštva ili žive u socijalno, ekonomski i jezički nestimulativnim sredinama; djeca čiji maternji jezik nije jezik nastave; djeca koja dugotrajno borave u zdravstvenim, odnosno socijalnim ustanovama; “djeca ulice”, djeca izbjeglih i raseljenih lica i mnoga druga djeca. U kontekstu ovakvog shvatanja inkluzivnog obrazovanja, Cerić (2018) ističe da “posebna potreba” može biti razvojna, obrazovna, jezička, religijska, socijalna, emocionalna. Koncept inkluzivnog obrazovanja temelji se na komponentama koje će osigurati djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pristup kvalitetnom obrazovanju, aktivno sudjelovanje u okruženju za učenje, te adekvatnu stručnu i infrastrukturnu podršku (DEC/NAEYC 2009, prema Ketenoğlu Kayabaşı 2020). Inkluzivni odgoj i obrazovanje akcentat stavlja na razvoj pozitivnih uvjerenja, otklanjanje stereotipa i predrasuda, korištenje različitih strategija podučavanja i razumijevanja djeteta u okruženju u kojem vršnjaci imaju važnu ulogu (Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje 2020). Zasniva se na pravu svakog djeteta na obrazovanje, bez obzira na spol, uzrast, rasnu, etničku i religijsku pripadnost, mjesto življenja i imovinsko stanje, sposobnosti i zdravstveni status (Kovač-Cerović 2004).

Inkluzivno obrazovanje, dakle, bazira se na pravima i polazi od potreba, međutim, na nivou obrazovne prakse počiva na mogućnostima individualiziranog pristupa koji podrazumijeva usmjerenost prema djetetu i mogućnost praćenja njegovih potreba, jasne ciljeve i evaluaciju ishoda učenja, kao i metodičku fleksibilnost učitelja (Đorđević i Đorđević 2014). Pri tome je od izuzetne važnosti da škole odgovore na potrebe svih učenika i obezbijede resurse za unapređivanje jednakih mogućnosti za sve. Brojni autori (Ainscow et al 2016; Arnaiz 2011; Escudero 2006; Varcoe & Boyle 2014; prema Sánchez et al. 2019) ukazuju na važnost sprovedbe inkluzivnog obrazovanja koja će osigurati ostvarenje prava svih učenika na kvalitetno obrazovanje i aktivno učešće i doprinos zajednici. Inkluzivno obrazovanje teži ka tome da lične i društvene okolnosti ne budu prepreka potpunom ostvarivanju obrazovnih potencijala,

orijentisano je na potrebe i razvoj svih pojedinaca pa ga možemo povezati sa konceptom kvalitetnog obrazovanja za sve (Kostović i sar. 2011, prema Hebib i sar. 2019).

U Bosni i Hercegovini koncept inkluzivnog obrazovanja počeo se sprovesti 2004. godine. Tome je prethodilo donošenje *Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju* 2003. godine, koji članom 19. određuje da djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama. Međutim, da bi inkluzivno obrazovanje ostvarilo svoju suštinsku svrhu u praksi, nije dovoljno samo zakonskim i podzakonskim aktima regulisati njegovu provedbu, već je neophodno osigurati optimalne uslove za razvoj inkluzivne prakse. Kako navodi Martan (2018), to se ponajprije odnosi na kompetentne i osposobljene učitelje koji će se znati nositi s izazovima inkluzije, ali i na različite oblike profesionalne i metodičko-didaktičke podrške, kao i potrebne materijalne resurse. Inkluzivna praksa je kontinuirani proces reorganizacije i restrukturiranja škole u pravcu jačanja različitih oblika participacije učenika, nastavnika, roditelja i članova lokalne zajednice u školskom radu (Stojić 2007, prema Ratković i sar. 2017). Kao neke od uslova za razvoj inkluzivne prakse Bouillet (2010) navodi nužnost izmjena u programima nastavnog rada, prilagođavanje metodičkih pristupa specifičnostima i mogućnostima učenika, ostvarivanje i razvijanje saradničkih odnosa i timskog rada u školi, aktivno učešće i participaciju svih aktera školskog rada prilikom pružanja dodatne podrške učenicima, razvijanje servisa stručne pomoći i podrške školama i nastavnicima, osiguranje materijalno-tehničkih uslova za uspješan nastavni i školski rad, kao i adekvatnu pripremu učitelja za uspješno djelovanje u novim uslovima.

Složenost i odgovornost učiteljskog poziva, kao i značaj učitelja za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u sticanju i usavršavanju novih kompetencija (Jurčić 2014). Znanja, vještine, uvjerenja i stavovi učitelja bitna su pretpostavka uspjeha inkluzije u školama (Beacham & Rouse 2012; Forlin & Chambers 2011; Savolainen et al 2012; prema Knežević-Florić i sar. 2018). Proces inkluzivnog obrazovanja je, više nego ijedna druga novina, pred učitelja nametnuo obavezu da napusti paradigmu u kojoj je nastava prenošenje informacija sadržanih u udžbeniku, nastavnom programu ili nekom drugom izvoru (Savić, Bošković 2014). Sa fokusa šta predaje, učiteljeva pažnja je na kvalitetu učenja onih koji uče. Pretpostavka tome je da učitelj dobro poznaje učenike sa kojima radi te iznalazi metodička rješenja s ciljem unapređenja učenikovih mogućnosti i potencijala.

Postoje brojni izazovi funkcionalnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u praksi. Jedan od tih izazova, kako je naglašeno u Smjernicama za inkluzivni odgoj i obrazovanje (2020), odnosi se na područje unapređenja inicijalnog obrazovanja učitelja. U ovom dokumentu naglašeno je da „svi budući stručnjaci uposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama trebaju steći kompetencije za diferencirani pristup odgojno-obrazovnom procesu, gdje će osnovna smjernica biti potencijali, sposobnosti, potrebe i interesi djeteta/učenika“ (Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje 2020: 31). Za sprovedbu inkluzivnog obrazovanja u praksi učitelji trebaju posjedovati specifična znanja, vještine i kompetencije, a nedovoljno razvijene kompetencije za inkluzivno obrazovanje studenata i učitelja identificiraju se kao najznačajnije prepreke inkluzivnom obrazovanju (Martan 2018). Inicijalno obrazovanje učitelja predstavlja sistemsku, konceptualnu i razvojnu aktivnost za izgradnju kvalitetnog obrazovanja, za razliku od svih ostalih aktivnosti profesionalnog usavršavanja i razvoja kojima inicijalno obrazovanje predstavlja temelj za daljnju gradnju (Feden i sar. 2018). Obrazovanje učitelja neophodno je nastaviti kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem tokom kojeg učitelji mogu steći dodatne kompetencije za inkluzivnu praksu u skladu sa novim spoznajama iz ove oblasti, ali i potrebama učenika sa kojima rade. Usljed povećane heterogenosti sastava učenika u odjeljenjima, pred učitelje se postavljaju novi zahtjevi i izazovi. Rad učitelja u praksi inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva širok spektar njegovih profesionalnih zadataka i odgovornosti (Rouse 2008 prema Ratković i Hebib 2018), ali je od posebne važnosti praćenje rada i razvoja učenika kao i pružanje dodatne podrške u učenju i primjena adekvatnih pristupa u procesu podučavanja.

Da bi se adekvatno odgovorilo zahtjevima koje nameće rad u inkluzivnim odjeljenjima Kafedžić (2015) ukazuje na važnost sljedećih kompetencija učitelja: prilagodljivost, rad u timu, vještine komunikacije, didaktičko oblikovanje i priprema nastave, kreativnost, upravljanje odjeljenjem, interkulturalni odgoj i obrazovanje. Florian i Rouse (2009, prema Macura Milovanović i sar. 2011) navode da kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje uključuju razumijevanje sociokulturnih faktora koji proizvode individualne razlike, svijest o obrazovnim i socijalnim problemima koji utiču na učenje, „višeslojnu pedagogiju“ koja uvažava individualne karakteristike učenika, znanja stečena izvan školskog konteksta, individualna i kulturalna iskustva i interesovanja učenika. Uzevši u obzir važnost naznačene problematike, Evropska agencija (2012, prema Kafedžić 2015) ukazala je na četiri temeljne vrijednosti koje se odnose na nastavu i učenje kao osnovu za rad svih nastavnika u inkluzivnom odgoju i obrazovanju: 1) vrednovanje različitosti svih

učenika, pri čemu je razlike među učenicima nužno posmatrati kao resurse i sredstva u obrazovanju; 2) pružanje podrške svim učenicima (promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionalnog učenja i učešća svih učenika i efikasan pristup nastavi u heterogenim odjeljenjima); 3) saradnja i timski rad s roditeljima i obitelji i rad s drugim stručnjacima i 4) kontinuirani profesionalni razvoj i preuzimanje odgovornosti za vlastito cjeloživotno učenje. U istraživanju koje je sprovedla Blažević (2016) utvrđeno je da učitelji upravo kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama navode kao područje od izuzetne važnosti za rad u odgojno-obrazovnoj praksi, ali i istakli važnost svog daljeg osnaživanja u ovom području. Učitelji u inkluzivnoj sredini treba da pruže svojim učenicima razvojno adekvatne sadržaje i priliku da uče gradivo odgovarajućeg nivoa težine.

Sprovedba inkluzivnog obrazovanja u praksi predstavlja izazov i za visokoškolske institucije odgovorne za inicijalno obrazovanje učitelja. S obzirom na to da se pripremljenost učitelja posmatra kao ključna determinanta uspješnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Blanton et al. 2011; Forlin & Sin 2010; prema Ratković i Hebib 2018), osposobljavanje za kompetentno djelovanje u području inkluzivne pedagoške prakse treba biti jedan je od prioriteta pri redizajniranju nastavnih planova i programa inicijalnog obrazovanja učitelja. Od izuzetne važnosti je da programi inicijalnog obrazovanja osiguraju učiteljima sticanje znanja i vještina potrebnih za procjenu, odabir i sprovedbu pedagoških strategija koje će zadovoljiti specifične potrebe svih učenika u odjeljenju (Marsh & Farrell 2015; prema Slanda & Little 2020). Zbog toga, kako ističu Macura Milovanović i sar. (2011), inicijalno obrazovanje učitelja treba biti usklađeno sa koncepcijom inkluzivnog obrazovanja, kako bi se izgradili kapaciteti učitelja neophodni za prihvatanje i poštovanje prava na različitosti. Sve ovo nameće potrebu da se ispita adekvatnost pripreme učitelja za sprovedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru programa njihovog inicijalnog obrazovanja.

Unatoč široko prihvaćenoj ideji inkluzije, mnoge zemlje se suočavaju sa teškoćama i izazovima u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja (Forlin 2013, prema Spasenović i Matović 2015), što se može pripisati i neadekvatnoj pripremljenosti budućih učitelja za područje inkluzivne prakse. Istraživanja su pokazala da inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika nije u skladu sa potrebama inkluzivne pedagoške prakse. U istraživanju koje je sprovedla Kafedžić (2009, prema Kafedžić 2015) utvrđeno je da nastavnici nisu dovoljno osposobljeni za sprovedbu inkluzivnog obrazovanja u toku inicijalnog obrazovanja, te im je neophodno kontinuirano stručno usavršavanje iz ove oblasti. Istraživanje Macure Milovanović i sar. (2011) pokazalo je da inicijalno obrazovanje učitelja ne doprinosi njihovoj pripremljenosti za

inkluzivno obrazovanje, te da nisu dovoljno zastupljeni predmeti koji bi omogućili razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Istražujući doprinos inicijalnog obrazovanja osposobljavanju učitelja za rad s djecom sa smetnjama u razvoju Spasenović i Matović (2015) su došle do rezultata koji su im omogućili izvođenje zaključka da su neophodne promjene inicijalnog obrazovanja učitelja u pogledu veće zastupljenosti problematike inkluzivnog obrazovanja u programima inicijalnog obrazovanja učitelja. Ispitujući uvjerenja studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu o ulozi učitelja u inkluzivnom obrazovanju Domović i sar. (2016) utvrdile su da studenti, budući učitelji, iskazuju sumnju u vlastite sposobnosti kod podučavanja učenika s teškoćama u razvoju kao i nedostatak samopouzdanja da zadovolje buduću ulogu inkluzivnog učitelja. Knežević-Florić i sar. (2018) došle su do rezultata da nastavnici svoje inicijalno obrazovanje ocjenjuju kao irelevantno za implementaciju inkluzije, te vjeruju da njihovo neadekvatno inicijalno obrazovanje predstavlja najznačajniju barijeru kvalitetnoj inkluzivnoj praksi u školama. Kako bi budući učitelji stekli potrebna znanja i iskustva, bili pripremljeni i s osjećajem sigurnosti započeli svoju karijeru u učiteljskoj profesiji, postoji velika potreba za osiguranjem kvalitetnijih programa obrazovanja učitelja. Ovi programi bi trebali uključivati više nastavnih predmeta koji doprinose sticanju kompetencija za inkluzivno obrazovanje, te više praktičnog rada. U nastojanju da utvrde doprinos inicijalnog obrazovanja učitelja razvoju specifičnih kompetencija za rad s učenicima s ADHD-om, Vukelić i sar. (2020) su sproveli opsežnu analizu studijskih programa za obrazovanje učitelja koji se realiziraju na državnim univerzitetima u Republici Hrvatskoj. Rezultati do kojih su došli omogućili su im izvođenje zaključka da je neophodno unaprijediti studijske programe učitelja uvođenjem novih kolegija koji bi za cilj imali sticanje inkluzivnih kompetencija. Baš kao istraživanja u našoj zemlji i regionu, i istraživanje sprovedeno na četiri najveća kanadska univerziteta pokazalo je da programi inicijalnog obrazovanja učitelja sadrže mali broj nastavnih predmeta posvećenih inkluzivnom obrazovanju, te da niti jedan od tih programa ne pruža prilike za iskustveno učenje (McCrimmon 2015). S ciljem utvrđivanja kompetentnosti nastavnika za rad u inkluzivnoj praksi sprovedena su brojna istraživanja (Zrilić i Brzoja 2013; Bouillet i Bukvić 2015; Kranjčec Mlinarić i sar. 2016; prema Šimek i sar. 2020) koja su pokazala da se nastavnici najčešće ne osjećaju dovoljno spremnima za inkluzivnu praksu te da im inicijalno obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pružilo mogućnost razvoja inkluzivnih kompetencija.

Ispitujući percepciju studenata razredne nastave sa tuzlanskog, zeničkog i mostarskog univerziteta o kompetencijama neophodnim za kvalitetno obavljanje

učiteljske profesije Muratović i Ćaro (2020) su došli do rezultata da studenti razredne nastave sa ova tri bosanskohercegovačka fakulteta izuzetnu važnost u radu učitelja pridaju specifičnim kompetencijama za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Također, istraživanje je pokazalo da studenti ovaj set kompetencija učitelja rangiraju po važnosti na visoko drugo mjesto, odmah iza didaktičko-metodičkih kompetencija. Navedeno istraživanje bilo nam je polazna osnova da napravimo analizu programa obrazovanja učitelja na ova tri fakulteta i ispitamo njihov doprinos u jačanju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Analiza potencijala inicijalnog obrazovanja učitelja iz ove oblasti predstavlja važnu pretpostavku za uvođenje odgovarajućih promjena u oblast obrazovanja budućih učitelja i bolju inicijalnu pripremu za područje inkluzivne prakse.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje mogućnosti programa inicijalnog obrazovanja učitelja za razvoj inkluzivnih kompetencija. U skladu sa ciljem, postavili smo zadatke istraživanja:

1. Utvrditi zastupljenost predmeta i stručne prakse namijenjenih pripremi budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje.
2. Analizirati programsku strukturu predmeta koji doprinose razvoju i jačanju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja.

Da bismo došli do potrebnih podataka koristili smo istraživačku tehniku analize dokumentacije, koja je obuhvatila programe inicijalnog obrazovanja učitelja na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru (NPP ažuriran 2015. godine), Univerzitetu u Tuzli (NPP u primjeni od akademske 2014/15.godine), Univerzitetu u Zenici (NPP ažuriran 2015. godine). Pošli smo od analize planske strukture programa inicijalnog obrazovanja učitelja, s ciljem sagledavanja broja predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja, statusa predmeta u nastavnim planovima (obavezni ili izborni), broja ECTS kredita dodijeljenih predmetima, te ukupnog fonda sati (predavanja i vježbe) za naznačene predmete. Kada je u pitanju programska struktura predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja analizirali smo postavljeni cilj predmeta, definirane ishode učenja, tematske oblasti koje se izučavaju, te predloženu literaturu. Osim toga, nastojali smo utvrditi da li u programima nastavnih predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija postoji integracija teorijskog i praktičnog udjela. U istraživanju smo pošli od hipoteze

kojom smo pretpostavili da programi inicijalnog obrazovanja učitelja ne doprinose u dovoljnoj mjeri njihovom osposobljavanju za potrebe inkluzivne pedagoške prakse. Analiza nastavnih planova i programa za obrazovanje učitelja izvršena je u periodu od septembra do decembra 2020. godine.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

Jedan od najsloženih zadataka koji se postavlja pred fakultete koji obrazuju buduće učitelje jeste kako studente pripremiti za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, tj. kako razviti njihove inkluzivne kompetencije. S obzirom na sve veću heterogenost sastava učenika u odjeljenjima u osnovnim školama, važno je osmisliti dobre nastavne planove i programe koji će omogućiti razvoj inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Shodno tome postavljen je i prvi zadatak našeg istraživanja kojim smo nastojali utvrditi zastupljenost predmeta i stručne prakse namijenjenih pripremi budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje. Pristupilo se analizi programa inicijalnog obrazovanja učitelja na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru, Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici. S obzirom da se inicijalna faza obrazovanja učitelja odvija na ova tri univerziteta tokom stupnjevitog petogodišnjeg preddiplomskog i diplomskog studija (4+1 godina), analizom su obuhvaćeni programi prvog i drugog ciklusa studija.

Analizom nastavnog plana prvog ciklusa studija iz 2015. na Odsjeku za razrednu nastavu na Nastavničkom fakultetu Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru utvrđeno je da nije zastupljen niti jedan predmet koji u fokus stavlja razvoj inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Nastavni plan za drugi ciklus studija na ovom fakultetu sadrži obavezni nastavni predmet *Inkluzivna nastava*.

Tabela 1. Analiza planske strukture na Odsjeku za razrednu nastavu na Nastavničkom fakultetu Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru

Predmet	Ciklus studija	Status predmeta	Semestar	Fond sati	ECTS krediti	Praksa
Inkluzivna nastava	II	Obavezni	2	1+2	4	Nema

Iz Tabele 1 možemo uočiti nedovoljan broj ECTS kredita (4) i sati nastave (45) namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Nastavni predmet *Inkluzivna nastava* ne predviđa praktični aspekt nastave koji bi dodatno osnažio inkluzivne kompetencije budućih učitelja.

Kada je u pitanju programska struktura predmeta analiziran je postavljeni cilj predmeta, ishodi učenja, tematske oblasti koje se izučavaju, te predložena literatura. Kako je naznačeno u silabusu, cilj nastavnog predmeta *Inkluzivna nastava* jeste osposobiti profesore razredne nastave savremenog profila da kvalifikovano, kreativno i dosljedno obavljaju stručne pedagoške poslove u okviru radnog mjesta u školama, ali i šire, na brojnim radnim mjestima izvan odgojno-obrazovnog procesa, u uslovima preduzetništva i tržišta rada, u javnom i privatnom sektoru. Ovakva formulacija više bi odgovarala općem cilju studijskog programa razredne nastave i ne nudi naznake tendencije nastavnog predmeta za doprinos razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Analizom definiranih ishoda učenja utvrđeno je da isti ne doprinose razvoju specifičnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Kada je u pitanju okvirni sadržaj nastavnog predmeta navode se teme poput pojmovnog određenja i osnovnih odrednica inkluzije, inkluzivne nastave, integrisane nastave; globalno-strateški, normativno-pravni okviri inkluzivne nastave; učesnici inkluzivne nastave; didaktički modeli inkluzivne nastave; kriteriji inkluzivnosti; evaluacija inkluzivne nastave; efekti inkluzivne nastave itd. Indikativni nastavni sadržaj predmeta primjeren je razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja, ali neusklađenost sadržajnog aspekta sa ciljem studijskog predmeta i definiranim ishodima učenja ne nudi potencijal za razvoj kompetencija potrebnih učiteljima za rad u području inkluzivne prakse. Istraživanja (Avramidis i Norwich 2002; De Boer i sar. 2011; Sosu i sar. 2010; prema Martan, 2018) su potvrdila da stepen spremnosti učitelja za prihvatanjem inkluzije zavisi od nekoliko faktora, među kojima izuzetnu važnost zauzima adekvatnost njihovog inicijalnog obrazovanja. Stoga je od izuzetne važnosti izvršiti redizajniranje postojećeg programa inicijalnog obrazovanja učitelja i približiti ga zahtjevima inkluzivne prakse i obrazovnim potrebama budućih učitelja.

Anlizom nastavnog plana prvog ciklusa studija na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli iz 2014/15. i nastavnog plana drugog ciklusa studija iz 2020/21. godine uočili smo ukupno četiri nastavna predmeta koji doprinose razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja.

Iz *Tabele 2* možemo primijetiti da na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli studenti slušaju četiri nastavna predmeta (tri obavezna i jedan izborni) koji imaju za cilj razvoj i jačanje inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Predmeti se slušaju na drugoj i trećoj godini prvog ciklusa studija, te tokom prvog semestra drugog ciklusa studija. Ukupan broj sati koji je predviđen za razvoj inkluzivnih kompetencija prvog i drugog ciklusa studija je 195, a broj ECTS kredita za ove predmete je 17. Niti jednim nastavnim predmetom nije predviđena stručna praksa

Tabela 2. Analiza planske strukture na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli

Predmet	Ciklus studija	Status predmeta	Semestar	Fond sati	ECTS krediti	Praksa
Integrativna pedagogija	I	Obavezni	4	3+1	5	Nema
Psihološke osnove problema u učenju i ponašanju	I	Obavezni	6	3+2	6	Nema
Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece	I	Izborni	6	2+0	2	Nema
Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	II	Obavezni	1	2+0	4	Nema

u realnom školskom kontekstu i prilika studentima da kroz neposredan rad sa učenicima steknu inkluzivne kompetencije. Nastavni predmet *Integrativna pedagogija*, prema Nastavnom planu i programu koji je u primjeni od akademske 2014/15. na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli, ima za cilj upoznavanje studenta sa naučno utemeljenim postavkama odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju, kao i specifičnostima pristupa djeci s poteškoćama u razvoju. Cilj nastavnog predmeta, definirani ishodi učenja, teme koje se izučavaju u okviru ovog predmeta (npr. određenje poteškoća u razvoju, osobine razvoja djece s mentalnom retardacijom, motoričkim ostećenjima, kombinovanim smetnjama, poremećaji u ponašanju, društvena uvjetovanost odnosa prema osobama s teškoćama u razvoju), kao i navedena literatura u silabusu predmeta (npr. naslov udžbenika kao što je *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*) ukazuje na uže poimanje inkluzivnog obrazovanja i defektološki pristup problematici.

Sasvim je jasno da unapređenje sistema obrazovanja podrazumijeva poboljšanje učiteljskih kompetencija. Rad učitelja mora biti temeljen na vrijednostima društvene uključenosti i njegovanja potencijala svih učenika, kako bi postali aktivni članovi društva, spremni na sudjelovanje u zajednici (European Commission 2005, prema Lončarić i Pejić Papak 2009). Stoga je od izuzetne važnosti programsku strukturu nastavnih predmeta koji doprinose razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja temeljiti na širem kontekstu shvatanja inkluzivnog obrazovanja.

Nastavni predmet *Psihološke osnove problema u učenju i ponašanju* ima za cilj upoznati studente razredne nastave sa osnovnim teorijama i modelima, vrstama poremećaja učenja i ponašanja, aspektima tretmana u radu sa djecom koja ispoljavaju neke od poremećaja u ponašanju, te mogućnostima prevencije. Kako je navedeno u

silabusu ovog predmeta, nakon odslušanog kolegija studenti će moći: prepoznati i razlikovati specifične poremećaje učenja i ponašanja kod učenika, upoznati se sa faktorima koji utiču na razvoj poremećaja učenja i ponašanja, upoznati studente sa mogućnošću primjene različitih principa tretmana i prevencije u radu s učenicima koji imaju neke od poremećaja učenja i ponašanja. Kroz 15 sedmica studenti će izučavati teme poput: razvojni pristup, normalan razvoj, most prema psihopatologiji, poremećaji nedovoljno kontroliranog ponašanja, poremećaji dovoljno kontroliranog ponašanja, teškoće u učenju, agresivnost u dječijoj dobi, autizam, psihološka procjena, liječenje i prevencija razvojnih poremećaja. Na osnovu postavljenog cilja, definiranih ishoda učenja, preporučene literature, te indikativnog sadržaja nastavnog predmeta nameće se zaključak da razmatrani nastavni predmet osposobljava studenata za rad s učenicima s problemima u oblasti učenja i ponašanja, te doprinosi razvoju složenih inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Uvođenje ovakvog i sličnih nastavnih predmeta u programe inicijalnog obrazovanja sugerira nam na adekvatno shvatanje složenosti učiteljske uloge i prepoznavanje novih potreba u sistemu obrazovanja budućih učitelja.

Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece je izborni predmet prema Nastavnom planu i programu koji je u primjeni od akademske 2014/15. na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Ima za cilj upoznati studente sa teorijama, modelima i suštinskim odrednicama darovitosti i kreativnosti, pojavnim oblicima darovitosti, kao i metodama i tehnikama prepoznavanja i identificiranja darovitih pojedinaca. Kako je navedeno u ishodima učenja za ovaj nastavni predmet, nakon odslušanog kolegija student će moći: razumijeti i razlikovati pojavne oblike darovitosti, razumijeti i razlikovati pojavne oblike kreativnosti, koristiti metode i tehnike prepoznavanja i identificiranja darovitih i kreativnih pojedinaca. Indikativni sadržaj nastavnog predmeta obuhvata teme poput: historijski pregled, pregled važnijih longitudinalnih istraživanja nadarenosti, različita shvatanja darovitosti, psihološki konstrukt nadarenosti, prepoznavanje i identificiranje darovitih, područja specifične darovitosti, osnovni vidovi rada sa darovitim i kreativnim. Uvidom u cilj, ishode učenja, preporučenu literaturu, kao i sadržaj nastavnog predmeta jasno je da navedeni predmet razvija specifične kompetencije potrebne za profesionalno prilagođavanje i rad budućih učitelja s darovitim i talentiranom djecom.

Inkluzivno obrazovanje je koncept koji podrazumijeva uključenost djece i mladih u sistem obrazovanja, bez obzira na razlike i specifičnosti. S obzirom na specifičnost obrazovnih, emocionalnih i socijalnih potreba darovite djece, od izuzetne važnosti je

da budući učitelji steknu znanja, vještine i sposobnosti koja će im omogućiti prilagodbu pristupa i načina u radu s njima.

Nastavni predmet *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* izučava se od akademske 2020/21. godine na drugom ciklusu studija na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Cilj nastavnog predmeta je ukazati na posebnost odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika i učenika sa teškoćama u razvoju, te osposobiti studente za planiranje i provođenje uspješnog odgojno-obrazovnog rada s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju. Kako je definirano ishodima učenja, nakon odslušanog nastavnog predmeta student će moći klasificirati i opisati razvojne teškoće kod učenika, navesti i opisati znakove potencijalne darovitosti kod učenika, klasificirati i objasniti nastavne metode i oblike nastavnog rada sa darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju, navesti i opisati oblike odgojno-obrazovne podrške potencijalima darovitih učenika i učenika s teškoćama u razvoju, biti osposobljen da izradi obogaćeni program za darovite učenike, kao i individualni pedagoško-rehabilitacijski program za djecu s teškoćama u razvoju, samostalno izraditi prilagođena didaktičkih sredstava i pomagala za rad sa darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju. Predmet sadrži teme značajne za inkluzivno obrazovanje, kao što su metodički pristup otkrivanju i identifikaciji darovitih učenika i učenika s teškoćama u razvoju, didaktička efikasnost u radu sa darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju, oblici odgojno-obrazovne podrške potencijalima darovitih učenika, obogaćeni programi za rad sa darovitim učenicima, individualni prilagođeni programi, saradnja sa roditeljima i stručnim timom.

Analizom programske strukture utvrđeno je da nastavni predmeti u svom cilju naglasak stavljaju na razvoj inkluzivnih kompetencija, da su ishodi učenja i indikativni sadržaji nastavnih predmeta usklađeni i doprinose određenim aspektima profesionalnog osposobljavanja učitelja za rad u uslovima inkluzivne prakse. Ti aspekti usmjereni su na profesionalno osposobljavanje budućih učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i darovitim učenicima, dok je aspekt pripreme budućih učitelja za rad s djecom čiji maternji jezik nije jezik nastave, djecom koja odrastaju u uslovima ekstremnog siromaštva ili žive u socijalno, ekonomski i jezički nestimulativnim sredinama, djecom koja dugotrajno borave u zdravstvenim, odnosno socijalnim ustanovama, djecom izbjeglih i raseljenih lica i ostalih, djecom pripadnicima nacionalnih manjina, izostavljen.

Tabela 3 daje nam uvid u nastavni plan Odsjeka za razrednu nastavu na Filozofskom fakultetu u Univerziteta u Zenici iz 2015. godine.

Tabela 3. Analiza planske strukture na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici

Predmet	Ciklus studija	Status predmeta	Semestar	Fond sati	ECTS krediti	Praksa
Specijalna pedagogija	I	Obavezni	6	2+1	4	Nema
Prevenција poremećaja u ponašanju	I	Izborni	6	2+1	4	Nema
Inkluzivno obrazovanje	I	Obavezni	7	2+2	4,5	Nema
Metodika rada s darovitom djecom	I	Izborni	7	2+2	4	Nema

Iz *Tabele 3* je vidljivo da budući učitelji na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici prema nastavnom planu iz 2015. godine imaju priliku slušati dva obavezna i tri izborna predmeta namijenjena pripremi za inkluzivno obrazovanje. Predmeti su predviđeni za realizaciju u trećoj i četvrtoj godini studija i planirano je 270 sati edukacije koja ima za cilj razvoj inkluzivnih kompetencija. Pri tome je dodjeljeno 20,5 ECTS kredita. Kako je naznačeno u *Tabeli 3* niti jedan od predmeta ne predviđa praktični aspekt pripreme budućih učitelja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Analizom je utvrđeno da nastavni plan drugog ciklusa studija Odsjeka za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici ne sadrži niti jedan predmet koji za cilj ima razvoj inkluzivnih kompetencija učitelja.

Kako je naznačeno u silabusu, cilj nastavnog predmeta *Specijalna pedagogija* je upoznati studente sa osnovnim zakonitostima i principima obrazovanja djece sa poteškoćama u razvoju, sa specifičnostima različitih oblika poteškoća, kao i metodama, oblicima i sredstvima rada s djecom s teškoćama u razvoju. Definiranim ishodima učenja kod studenata se potencira razvoj sposobnosti kreiranja pedagoški osmišljenih aktivnosti u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Teme koje se navode u programskoj strukturi su: teorijske osnove specijalne pedagogije; uža područja i grane specijalne pedagogije; posebne potrebe djece i mladeži s intelektualnim teškoćama; oštećenje vida, sluha, disleksija, disgrafija, diskalkulija; osnovne karakteristike darovite djece, metode specijalne pedagogije. Iz postavljenog cilja, definiranih ishoda učenja, kao i indikativnog sadržaja jasna je tendencija nastavnog predmeta ka razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja, sa fokusom na pripremu studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Iako se inkluzivno obrazovanje odnosi na svu djecu i učenike koja su u riziku od isključivanja, Ratković i Hebib (2018) ističu da je u praksi najveća pažnja usmjerena na obrazovanje učenika sa teškoćama u razvoju u redovnim školama. Razloge za to

treba tražiti u činjenici da je rad s učenicima sa teškoćama u razvoju jedan od velikih izazova za učitelje, što je najvjerojatnije bila polazna perspektiva pri izradi programske koncepcije ovog nastavnog predmeta.

Izborni nastavni predmet *Prevenција poremećaja u ponašanju* ima za cilj doprinijeti razumijevanju sadržaja prevencije poremećaja u ponašanju, modela i prevencijskih koncepata i programa. Neki od definiranih ishoda učenja ukazuju da će nakon odslušanog nastavnog predmeta student razumijeti prevenciju kao dinamičnu znanost koja odgovara na potrebe pojedinca i sistema, razumijeti teorije/koncepte na kojima se temelji prevencijska znanost i sl. Tematske oblasti koje se izučavaju u okviru ovog predmeta su: djeca i mladi u riziku za razvoj poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja; teorijski okvir poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja; uvod u konceptualne osnove prevencijske znanosti; koncepti/modeli prevencijske znanosti, koncept otpornosti, koncept razvojnih prednosti, prevencijski pragmatični temelji itd. Naznačeni cilj, definirani ishodi učenja, kao i sadržajni aspekt nastavnog predmeta ukazuje na doprinos navedenog predmeta razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja.

Jedan od obaveznih predmeta koji se izučava na četvrtoj godini prvog ciklusa studija Razredna nastava na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Zenici je *Inkluzivno obrazovanje*. Cilj ovog nastavnog predmeta jeste upoznati studente sa novim tendencijama i suvremenim saznanjima vezanim za odgoj djece s posebnim potrebama. Nakon odslušanog predmeta student će posjedovati temeljna znanja o inkluzivnom obrazovanju, razumijeti različite oblike posebnih potreba, te biti sposoban procijeniti utjecaj različitog socijalnog okruženja na različite oblike posebnih potreba kod djece. U okviru navedenog predmeta obrađuju se teme značajne za inkluzivno obrazovanje, kao što su polazišta inkluzivnog obrazovanja utemeljena na historijskim saznanjima i iskustvima, stvaranje kulture inkluzivnog obrazovanje, uspostavljanje partnerskih odnosa s porodicom i sl. Adekvatno su postavljeni, ciljevi, ishodi kao i teme koje mogu biti u funkciji razvoja inkluzivnih kompetencija budućih učitelja. Od izuzetne je važnosti što nastavni predmet pokazuje tendenciju ka osposobljavanju budućih učitelja za uspostavljanje partnerskih odnosa sa roditeljima djece sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Za implementaciju inkluzije u obrazovanju neophodno je da učitelji uspostave odnos saradnje i međusobne podrške sa roditeljima. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju važan su izvor informacija o učenicima (Konza 2008, prema Ratković i Hebib 2018), mogu učiteljima ukazati na prirodu djetetove teškoće, ali i pomoći im u osmišljavanju i prilagođavanju nastavnog i školskog rada specifičnim potrebama djeteta. Zato ih je neophodno uključiti u proces

izrade prilagođenih programa, kako bi učeniku s teškoćama u razvoju omogućili dostizanje individualnog maksimuma.

Izborni predmeti na četvrtoj godini studija *Metodika rada s djecom s posebnim potrebama* i *Metodika rada s darovitom djecom* svojim ciljem, definiranim ishodima učenja, indikativnim sadržajem i predloženom literaturom ukazuju na doprinos razvoju kompetencija kompetencija budućih učitelja za sprovedbu inkluzivnog obrazovanja. Integriranje praktičnog i teorijskog aspekta pripreme budućih učitelja od izuzetne je važnosti, pa bi uvođenje prakse u ove predmete doprinijelo boljoj pripremi studenata za rad s učenicima s posebnim potrebama, razvoju stručnih vještina planiranja, vođenja i evaluacije odgojno-obrazovnog procesa.

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Analiza planske strukture u programima inicijalnog obrazovanja učitelja na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru, Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici pokazala je neujednačenost programa po pitanju broja predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja, statusa predmeta u nastavnim planovima (obavezni ili izborni), broja ECTS kredita dodijeljenih predmetima, te ukupnog fonda sati (predavanja i vježbe) za naznačene predmete. Razloge ovakvog stanja stvari možemo tražiti u decentraliziranosti i fragmentiranosti visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Prema broju predmeta, ukupnom fondu sati, te dodijeljenom broju ECTS kredita za predmete koji doprinose razvoju inkluzivnih kompetencija, prednjači program inicijalnog obrazovanja učitelja koji se realizira na Odsjeku za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici.

Analizirajući programsku strukturu predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija sadržanih u programima inicijalnog obrazovanja učitelja na tri bosanskohercegovačka univerziteta primijećeno je da isti, u manjoj ili većoj mjeri, nude potencijal za adekvatnu pripremu studenata za područje inkluzivne pedagoške prakse. Međutim, u programima inicijalnog obrazovanja učitelja primijećena je nefunkcionalnost određenih nastavnih predmeta sa prenatlaženom defektološkom orijentacijom na nastavnu praksu, kao i nepostojanje kroskurikularnog pristupa inkluzivnom obrazovanju koji bi omogućio razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje shvaćenih u širem smislu. Data analiza pokazala je da silabusima nastavnih predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija nije predviđena stručna praksa u realnom školskom kontekstu i prilika da studenti kroz neposredan rad sa učenicima steknu potrebna iskustva i vještine. Sprovedenim istraživanjem

identifikovali smo neke od problema inicijalnog obrazovanja učitelja koji nas navode na zaključak da je neophodno sadržajno i strukturalno redizajniranje programa inicijalnog obrazovanja učitelja u odnosu na potrebe inkluzivne pedagoške prakse koja se sprovodi u školama.

Prikazani rezultati mogu poslužiti kao vrijedan izvor podataka o mogućnostima unapređivanja programa inicijalnog obrazovanja budućih učitelja, od kojih izdvajamo:

- nužnost usklađivanja i postizanja kompatibilnosti programa inicijalnog obrazovanja učitelja u zemlji i regionu;
- redizajniranje nastavnih planova s ciljem uvođenja većeg broja nastavnih predmeta, sati nastave i ECTS kredita namijenjenih pripremanju studenata za područje inkluzivne pedagoške prakse;
- restrukturiranje programske strukture nastavnih predmeta namijenjenih razvoju inkluzivnih kompetencija budućih učitelja s fokusom na povezanost sadržaja, ciljeva i ishoda učenja s realnim potrebama prakse;
- kroskurikularni pristup inkluzivnom obrazovanju kroz uvođenje sadržaja o inkluzivnom obrazovanju u predmetne metodike, pedagoško-psihološke i općeobrazovne predmete;
- sistematično i organizirano povezivanje praktičnih i teorijskih znanja i umijeća u okviru nastavnih predmeta koji doprinose inkluzivnim kompetencijama budućih učitelja.

Da bi profesionalno odgovorili zahtjevima inkluzivne pedagoške prakse, učitelji moraju biti adekvatno pripremljeni. Uloga fakulteta u osposobljavanju učitelja izrazito je odgovorna i traži kreiranje i sprovedbu nastavnih programa koji će im omogućiti sticanje potrebnih kompetencija.

LITERATURA:

1. Booth, Tony, Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion: developng learning and participaiton in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol
2. Bouillet, Dajana (2010), *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb
3. Blažević, Ines (2016), "Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, br. 6-7, 189-210.
4. Cerić, Haris (2018), "Inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini: utopija ili put do humanijeg društva?" *Muallim*, 19(73), 23-26.
5. Domović, Vlatka, Vlasta Vidović Vizek, Dajana Bouillet (2016), "Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education", *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.
6. Đorđević, Srboljub, Lucija Đorđević (2014), "Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja", *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 115-125.
7. *Elaborat o društveno-ekonomskoj opravdanosti inoviranja nastavnog plana i programa prvog ciklusa studija*, Odsjek Razredna nastava (2015), Filozofski fakultet u Zenici
8. Feden, Preston D., Dženana Husremović, Larisa Kasumagić-Kafedžić, F. Joseph Merlino, Michele Oswald, Ivana Zečević (2018), *Standard kvalifikacije za pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje nastavnika na univerzitetima u BiH*. Save the Children International, Sarajevo
9. Hebib, Emina, Radovan Antonijević, Marija Ratković (2019), "Odlike i pretpostavke razvoja školske inkluzivne prakse", *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 315-329.
10. *Inovirani Nastavni plan i program odsjeka Razredna nastava* (2015), Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić", Mostar
11. Jurčić, Marko (2014), "Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije", *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77-93.
12. Kafedžić, Lejla (2015), "Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima", u: *Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*, Save the Children, Sarajevo, 9-21.

13. Kovač-Cerović, Tinde i sar. (2004), *Kvalitetno obrazovanje za sve. Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije - Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju - Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja, Beograd
14. Ketenoğlu Kayabaşı, Z. Esra (2020), "Teachers' Opinions on Inclusive Education", *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.
15. Knežević-Florić, Olivera, Stefan Ninković, Nataša Tančić (2018), "Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika – uloge, kompetencije i barijere", *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22.
16. Lončarić, Darko, Petra Pejić Papak (2009), "Profiliranje učiteljskih kompetencija", *Odgovorne znanosti*, 11(2), 479-497.
17. Macura Milovanović, Sunčica, Ibolya Gera, Mirjana Kovačević (2011) "Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(6), 208-222.
18. Martan, Valentina (2018), "Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata", *Školski vjesnik*, 67(2), 265-285.
19. McCrimmon, Adam W. (2015), "Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation", *Intervention in School and Clinic*, 50 (4), 234-237.
20. Muratović, Lejla, Amer Ćaro (2020), "Kompetencije učitelja iz perspektive studenata razredne nastave" *SaZnanje*, 2, 380-395.
21. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2003), „Službeni glasnik BiH“, br. 18/03, Sarajevo
22. Ratković, Marija, Emina Hebib, Zorica Šaljić (2017), "Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema", *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
23. Ratković, Marija, Emina Hebib (2018), "Inkluzivno obrazovanje kao okvir za promene u radu nastavnika", *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31(3), 20-36.
24. Savić, Marinko, T. Bošković (2014), *Podrška inkluziji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo
25. Sánchez, Pilar Arnaiz, Remedios de Haro Rodríguez, Rosa María Maldonado Martínez (2019), "Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals", *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.

26. Spasenović, Vera, Nataša Matović (2015), "Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s djecom sa smetnama u razvoju", *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.
27. Slanda, Dena D., Mary E. Little (2020), "Enhancing Teacher Preparation for Inclusive Programming", *SRATE Journal*, 29 (2), 1-8. <http://www.srate.org/journal.html> (datum 9. 1. 2021.)
28. Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje (2020), Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. <https://aposo.gov.ba/sadržaj/uploads/Smjernice-inkluzija.pdf>
29. *Studijski program prvog ciklusa studija Razredna nastava s primjenom od akademske 2014/2015. godine* (2014) Filozofski fakultet u Tuzli
30. Šimek, Lucija, Jasminka Ledić, Tamara Martinac Dorčić (2020), "Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu", *Napredak*, 161(3-4), 291-314
31. Velkovski, Zoran, Suzana Kirandžiska (2013), "Osnove razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija – Makedonija", u: Vlasta Vizek Vidović, Zoran Velkovski (ur.), *Nastavnička profesija za 21. vijek*, Centar za obrazovne politike, Beograd, 49-59.
32. Vizek Vidović, Vlasta (2005), "Obrazovanje učitelja i nastavnika u Evropi iz perspektive cjeloživotnog učenja", u: Vlasta Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb. 5-63.
33. Vukelić, Davor, Anita Zovko, Nataša Vlah (2020), "Izvedbeni planovi i programi studija u Hrvatskoj koji obrazuju učitelje za rad s učenicima s ADHD-om", *Društvene i humanističke studije*, 4(13), 431-462.

ANALYSIS OF THE POSSIBILITIES OF THE INITIAL TEACHERS EDUCATION PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES

Summary

The implementation of inclusive education in practice results in greater complexity of the teacher's role, and pre-professional teacher's training imposes new approaches, values and expectations. The initial education is the first step in teachers' professional training. Training of future teachers for competent performance in the field of inclusive practice should be one of the priorities in the development of curricula and programs of initial teacher's education. The aim of this research was to determine the possibilities of initial teacher's education for the acquisition and development of inclusive competencies. To obtain the necessary data, we used the documentation analysis procedure. We analyzed the initial teacher's education programs at the University "Džemal Bijedić" of Mostar, the University of Tuzla and the University of Zenica. The analysis of initial teacher's education programs showed inconsistencies in the number and representation of subjects relevant to inclusive education at three universities in Bosnia and Herzegovina, lack of cross-curricular approach to inclusive education, and lack of integration of theoretical and practical participation in curricula intended for the development of inclusive competencies. The obtained results imply the direction of changes within the initial teacher education program that would lead to more efficient acquisition of inclusive competencies of future teachers.

Keywords: inclusive education; competencies for inclusive education; initial teacher's education; initial teacher's education programs

Adresa autora

Authors' address

Lejla Muratović
Univerzitet u Tuzli
Filozofski fakultet
lejlamuratovic81@gmail.com

Amer Ćaro
Univerzitet u Zenici
Filozofski fakultet
amer.caro@gmail.com

