



NASTAVNICI

refleksivni istraživači
inkluzivne
obrazovne prakse

Urednici:
Vitomir Jovanović
Milica Grahovac



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy

NASTAVNICI
REFLEKSIVNI ISTRAŽIVAČI
INKLUZIVNE OBRAZOVNE PRAKSE

Izdavač

Centar za obrazovne politike
Carigradska 21/20
cep@cep.edu.rs
www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednici

Vitomir Jovanović
Milica Grahovac

Saradnici

Jasminka Čekić Marković
Dejan Stanković
Tijana Jokić

Dizajn korica

Ivana Zoranović

Priprema za štampu

Zoran Grac

ISBN 978-86-87753-12-9

Tiraž

500

Štampa

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse

Urednici

Vitomir Jovanović i Milica Grahovac

Beograd, 2015.



FONDACIJA ZA OTVORENO DRUŠTVO, SRBIJA
OPEN SOCIETY FOUNDATION, SERBIA

Ovaj projekat je finansiran sredstvima Fondacije za otvoreno društvo Srbija. Mišljenja izražena u ovoj publikaciji ne odražavaju nužno stavove te organizacije.

SADRŽAJ

<i>Vitomir Jovanović, Milica Grahovac</i>	
<i>Centar za obrazovne politike</i>	
Uvod	7
<i>Vitomir Jovanović</i>	
<i>Centar za obrazovne politike</i>	
Važnost akcionih istraživanja u unapređivanju inkluzivne i interkulturalne obrazovne prakse	14
<i>Ksenija Bošnjak, Stipan Stantić, Sanja Dulić, Ana Mikula</i>	
<i>Osnovna škola „Ivan Milutinović”, Subotica</i>	
Kako unaprediti podršku učenicima iz izdvojenih odeljenja u seoskim sredinama?	27
<i>Jelena Lucić Bulović, Slavica Nikolić,</i>	
<i>Danijela Jurošević, Olivera Đorđević</i>	
<i>Udruženje prosvetnih radnika Aranđelovca</i>	
Prelazak sa razredne na predmetnu nastavu i učenici kojima je potrebna dodatna podrška	39
<i>Biljana Radović, Slavica Jurić, Branka Radovanović, Dragana Menčik</i>	
<i>Udruženje prosvetnih radnika opštine Bačka Palanka „Slovo”</i>	
Stavovi nastavnika i roditelja prema inkluzivnom obrazovanju	52
<i>Nada Dimović, Vesna Nimčević,</i>	
<i>Izabela Crnković Golčevski, Sanja Miljković</i>	
<i>Osnovna škola „Matko Vuković”, Subotica</i>	
Vršnjačka edukacija i podrška	68
<i>Mirjana Mušicki, Marijana Samardžić,</i>	
<i>Danijela Samardžić, Aleksandra Ristić</i>	
<i>Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj”, Đurđevo</i>	
Karakteristike, stavovi i potrebe učenika povratnika po sporazumu o readmisiji u obrazovni sistem	75
<i>Ana Gošnjik, Maja Aleksić Čučak,</i>	
<i>Marijana Negovanović Obradović, Marijana Obradović,</i>	
<i>Nastavničko udruženje Ljig</i>	
Tranzicija učenika koji nastavu prate po individualnom obrazovnom planu iz osnovnog u srednje obrazovanje	85

<i>Dubravka Pavlović, Vesna Lukić, Ivana Janošević, Sanja Golubović</i> <i>Udruženje prosvetnih radnika Žabara</i>	
Roditelji kao partneri u uspešnom sprovođenju inkluzivnog obrazovanja i stepen njihove podrške učenicima	97
<i>Nataša Nikolić Gajić, Vesna Pokimica, Saša Cvetković</i> <i>Udruženje nastavnika Požarevca</i>	
Sprovođenje inkluzivnog obrazovanja u Požarevcu: stavovi i trenutno stanje	108
<i>Ivana Kričak, Ivana Blagojević, Ana Pavlović Radivojević, Vanja Zdravković</i> <i>Nastavničko udruženje „Riznica”, Kruševac, Društvo učitelja, Kruševac</i>	
Uključivanje slabovide i slepe dece u život i rad škole	116
<i>Zoran Ilić, Zorica Pejović, Dejan Cakić, Aleksandar Avramović</i> <i>Učiteljsko društvo Leskovac</i>	
Informisanje roditelja, načini izbora škole i prakse pružanja dodatne podrške učenicima na području Leskovca . .	127
<i>Jelena Peurača, Katica Arsenijević, Zoltan Arđelan, Tatjana Ljubinković</i> <i>Osnovna škola „Petefi Šándor”, Novi Sad</i>	
Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju.	136
<i>Izabela Seke Sabo, Aleksandra Tadić, Margareta Uršal, Vesna Weiss</i> <i>Osnovna škola „Sečenji Istvan”, Subotica</i>	
Interkulturalnost – stavovi, znanja i interesovanja učenika . .	145
<i>Igor Bem, Olga Ivović, Nevenka Žeželj, Mirna Medvedić</i> <i>Ekonomska srednja škola „Bosa Milićević”, Subotica</i>	
Značaj poznavanja jezika zajednice pri obavljanju praktične nastave u preduzećima obrazovnih profila uslužnih delatnosti	58
<i>Dragana Bošković Tomić, Oto Čolak, Lidija Lalević, Danka Vučković</i> <i>Gimnazija „Svetozar Marković”, Novi Sad</i>	
Interkulturalnost u dvojezičnoj gimnaziji.	166
<i>Vitomir Jovanović, Milica Grahovac</i> <i>Centar za obrazovne politike</i>	
Umesto zaključka: negovanje koncepta nastavnika kao istraživača i refleksivnog praktičara	176

UVOD

Publikacija koja je pred vama je rezultat projekta „Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse” koji od kraja 2014. godine realizuje Centar za obrazovne politike (COP) uz podršku Fondacije za otvoreno društvo Srbija (FODS). Ovaj projekat se zasniva na ideji nastavnika kao refleksivnog praktičara i istraživača i ima za cilj da podstakne i osnaži nastavnike da budu kreatori onih promena u školskoj praksi koje vode boljitku učenika, nastavnika, roditelja i škole u celini.

U skladu sa tim, tokom 2014/2015. školske godine realizovane su aktivnosti koje su članovima 15 nastavničkih timova iz cele Srbije pomogle da u svojim lokalnim sredinama osmisle i sprovedu akciono istraživanje. Ove aktivnosti obuhvatale su: obuku nastavnika da osmisle i ostvare akciono istraživanje; odabir teme/izazova sa kojim se nastavnici susreću u svakodnevnoj praksi i formulisanje teme/izazova u istraživačku proverljivu hipotezu; zatim, osmišljavanje adekvatne metodologije prilagođene datoj hipotezi i kontekstualnim specifičnostima u kojima se odvija obrazovna praksa; izradu instrumenata za prikupljanje podataka (kvalitativnih i kvantitativnih), analizu dobijenih podataka i pisanje izveštaja koji se završava predlozima za intervenciju na školskom ili lokalnom nivou. Ovi predlozi utemeljeni su na dobijenim rezultatima i imaju za cilj prevazilaženje uočenih nedostataka školske i nastavne prakse, čime se zatvara pun krug akcionog istraživanja. Nastavnički timovi su imali slobodu da, imajući u vidu specifične lokalne karakteristike, izaberu temu istraživanja u oblastima inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja, u skladu sa strateškim prioritetima razvoja obrazovanja Republike Srbije i Fondacije za otvoreno društvo Srbije.

Istraživanja predstavljena u ovoj publikaciji su rezultat rada nastavnika koji su bili spremni da idu korak dalje u odnosu na svoja svakodnevna zaduženja, da preuzmu inicijativu i u svojim sredinama postanu nosioci važnih promena. Istraživanja i njihovi rezultati prikazana u publikaciji pružaju javnosti, donosiocima odluka i svima ostalima koji se bave obrazovanjem, argumente koji govore zašto je važno podržati predložene, sasvim specifične, lokalne intervencije.

Za razliku od studija preseka stanja unutar obrazovnog sistema, velikih eksplorativnih istraživanja čiji rezultati nastoje da budu uopštljivi, a škole uporedive po najčešće pažljivo osmišljenim i odabranim indikatorima, akciona istraživanja omogućavaju detaljniji i kontekstualno osetljivi

viji prikaz onoga što se dešava u školi. Ona nastavnicima daju mogućnost da uvide iz sopstvene prakse ugrade u vođenje istraživanja i tako obezbede vrlo visoku autonomiju pri izboru istraživačke teme i načina promene školske prakse. Refleksivnost nastavnika na ovaj način postaje ključna. Kada postane empirijski potkrepljena, refleksivnost postaje snažan argument u kom pravcu je moguće dalje unapređivanje obrazovanja.

Kontekst. – Inkluzivno obrazovanje postaje strateški cilj obrazovnog sistema u Srbiji sa Zakonom o osnovama obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine i njegovim pratećim izmenama i dopunama iz 2013. godine. Ono ima za cilj da omogućiti da svi učenici imaju uslove da napreduju, naročito oni koji dolaze iz ugroženih grupa, uključujući učenike koji imaju određene teškoće u učenju ili dolaze iz veoma siromašnih, nestimulativnih sredina. Za njihov napredak i povećanje kasnije zaposljivosti i društvene uključenosti neophodno je pružanje dodatne podrške u samoj nastavi, u okviru škole i lokalne zajednice. Strategija razvoja Evropske unije *Evropa 2020* postavlja ciljeve koji se odnose na smanjenje siromaštva kroz veća ulaganja u obrazovanje, smanjivanje stope osipanja iz obrazovnog sistema ispod 10% i povećanje obuhvata visokim obrazovanjem na 40% (na uzrastu od 30 do 34 godine). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji je jedan od mehanizama koji nastoji da, kroz bolje prilagođavanje škole svakom učeniku, uključujući i darovite učenike, odgovori na postavljene ciljeve i izazove koji treba da dovedu do adekvatnijeg i prilagođenijeg odgovora obrazovanja na društvene zahteve koje postavlja informaciono društvo znanja i tržišna ekonomija. Svetski obrazovni forum pod okriljem UNESCO-a, u svojoj poslednjoj deklaraciji iz Inčona (2015), *Obrazovanje 2030*, inkluzivno obrazovanje, zajedno sa obezbeđivanjem prava na obrazovanje, pravednošću, kvalitetom i celoživotnim učenjem, postavlja kao jedan od strateških ciljeva obrazovanja, kao odgovor na izazove savremenosti. Na kraju, ali ne i najmanje važno, uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja je jedan od važnih ciljeva *Strategije razvoja obrazovanja Republike Srbije 2020*, čiji su ciljevi pažljivo usmereni ka svim nedostacima i ključnim izazovima našeg obrazovnog sistema, a istovremeno i ka evropskim i svetskim strateškim obrazovnim ciljevima.

U isto vreme, snažne demografske promene i kretanja koja se dešavaju širom sveta učinile su da mnoge zemlje prestaju da budu homogene sredine kao što su nekada bile. Prateće kulturne i političke promene u tim društvima su nedvosmislene u svim institucijama, a posebno u javnim školama koje, u većini zemalja, jesu koncipirane tako da služe najvećem broju ljudi. Kao rezultat takvih promena, postoji snažna potreba za pripremom novih nastavnika koji treba da budu upoznati i efikasni u susretu sa učenicima iz različitih sredina. Zato je važno da nastavnici poseduju interkulturalne kompetencije, što je u skladu sa *Milenijumskim*

*ciljevima razvoja Ujedinjenih nacija (2002) i UNESCO-ovom Univerzalnom deklaracijom o kulturnoj različitosti (2001) i Smernicama za interkulturalno obrazovanje (2006)*¹.

Interkulturalnost kao kompleksan fenomen podrazumeva razvoj i prožimanje kulturnih identiteta i postoji više teorijskih modela koji opisuju moguće faze kroz koje se razvoj interkulturalnosti unutar pojedinca može odvijati, dok interkulturalno obrazovanje ima za cilj da u školi pruži početne uslove za razvoj interkulturalnosti kroz obogaćenje vlastitog kulturnog identiteta, za razliku od multikulturalnosti koja podrazumeva samo zajednički život uz međusobnu toleranciju različitih etničkih grupa. U Srbiji, multikulturalnost nije toliko izražena kao u nekim drugim zemljama Evrope, ali u nekim delovima Srbije, naročito u Vojvodini, ona je osobenost mnogih škola. Zbog svega toga, unapređenje interkulturalnosti sebi postavlja veoma slične ciljeve poput inkluzivnog obrazovanja, imajući u vidu da je u višejezičnim i multikulturalnim sredinama i školama razvoj interkulturalnosti ključan za dobrobit učenika i njihove buduće obrazovne ishode. Stoga je ova oblast zastupljena u akcionim istraživanjima onih škola koje su višejezične i koje su prepoznale potrebu za unapređenjem interkulturalnosti.

Inkluzivno i interkulturalno obrazovanje su prioriteti koje deli i FODS, pa je u saradnji sa COP-om na osnaživanju nastavničke profesije u Srbiji svoje aktivnosti započela još 2011. godine, kada je sa partnerima, Savezom učitelja Republike Srbije (SURS), Obrazovanjem plus i Pedagoškim društvom Srbije realizovan projekat „Razgovori nastavnika o nastavnicima”. Ovaj projekat je obezbedio izuzetno značajne nalaze o stavovima nastavnika u Srbiji² o profesiji i reformama u obrazovanju na osnovu kojih se krenulo u osmišljavanje najoptimalnije podrške nastavničkoj profesiji u Srbiji, u skladu sa savremenom vizijom nastavnika kao kompetentnih i autonomnih profesionalaca. Ova podrška je pružena kroz podizanje svesti nastavnika o svojoj profesiji van predmetne pripadnosti, njihovim upoznavanjem sa mogućnošću samoorganizovanja na lokalnom nivou i osnivanjem nastavničkih udruženja. Kao rezultat uvida u rezultate i jasno iskazane potrebe za udruživanjem, tokom 2013. i 2014. godine nastavnička udruženja su osnovana širom Srbije, okupljajući vaspitače, nastavnike razredne nastave, nastavnike predmetne nastave osnovnih i srednjih škola, pedagoge, psihologe i direktore škola, koji su zainteresovani da se na ovaj način angažuju i zajednički pokušaju da prevaziđu profesionalne izazove, utiču na obrazovne politike i donošenje strateških odluka i doprinesu razvoju obrazovnog sistema.

1 UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Education Sector UNESCO (ED-2006/WS/59) – CLD 29366, Paris, 2006.

2 Rezultati objavljeni u publikaciji *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju* <http://www.cep.edu.rs/izdanja/nastavnici-u-srbiji-stavovi-o-profesiji-i-o-reformama-u-obrazovanju/39>

Dalja podrška nastavničkim udruženjima pružena je kroz projekat „Nastavnička udruženja – put do kvalitetnog obrazovanja” koji je COP, u saradnji sa SURS-om i uz podršku FODS-a realizovao tokom 2014. godine. Fokus ovog projekta bio je na upoznavanju predstavnika nastavničkih udruženja sa važnošću inkluzivnog obrazovanja i jačanju njihovih kapaciteta za njegovo adekvatno sprovođenje. Osim što su bili učesnici prvog ciklusa obuka, nastavnici su i sami imali priliku da budu predavači tokom drugog ciklusa na obukama koje su organizovali u svojim školama. Obuke prvog ciklusa prošlo je ukupno 245 učesnika u osam udruženja, a nakon toga održano je 49 obuka u školama širom Srbije, koje je slušalo preko 1300 nastavnika.

Paralelno sa ovim aktivnostima, sredinom 2014. godine, FODS je u saradnji sa Centrom za interaktivnu pedagogiju (CIP) i COP-om pokrenula Mrežu prijatelja inkluzivnog obrazovanja (MPIO) koja za cilj ima povezivanje roditelja, nastavnika, predstavnika lokalnih samouprava, formalnih i neformalnih udruženja za zajedničko delovanje na unapređenju uslova da kvalitetno i pravedno obrazovanje bude dostupno svakom detetu. Tokom 2014. i 2015. godine u okviru planiranih aktivnosti Mreže, obezbeđena je podrška u vidu malih grantova za realizaciju akcija koje su usmerene ka učenicima, roditeljima, zaposlenim u obrazovnim ustanovama i donosiocima odluka u lokalnim sredinama.

Istovremeno, kroz dijalog sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i timom koji sprovodi IPA projekat „Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanja – Opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala”, FODS je uspela da otvori temu interkulturalnih kompetencija i razvoja modela interkulturalnog obrazovanja u obrazovnom sistemu Srbije, kroz osmišljavanje, organizovanje i realizaciju jednog modula obuke za nastavnike kroz već definisanu infrastrukturu i zadatke postavljene IPA projektom, u saradnji sa COP-om.

U isto vreme, Građanski fond Panonija je radio na osnaživanju nastavnika, u školama koje nastavu osim na srpskom jeziku organizuju na nekom od jezika nacionalnih zajednica na teritoriji Vojvodine, za nastavničko udruživanje i unapređivanje interkulturalnosti u višejezičnim zajednicama.

Osam nastavničkih udruženja i sedam škola koje su imale priliku da učestvuju u navedenim (u nekim slučajevima i drugim) projektima odazvalo se pozivu za učešće u projektu „Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse”. Četrnaest od petnaest timova je u predviđenom roku uspelo da realizuje istraživanje i izradi izveštaj sa nalazima, dok će u jednom slučaju analiza dobijenih podataka i pisanje rada tek uslediti.

Sadržaj publikacije. – Imajući u vidu da su nastavnički timovi bili potpuno slobodni da izaberu temu svog istraživanja na osnovu neposrednog uvida u izazove u praktičnom radu u školi, nećemo pogrešiti ako

kažemo da su svi timovi bili vođeni željom da povećaju dobrobit svojih učenika, bilo kroz stvaranje uslova za njihovu veću prihvaćenost u školi i veće prilagođavanje škole njihovim potrebama, bilo kroz rad na povećanju njihovih postignuća. Svih četrnaest istraživanja prikazanih u ovoj publikaciji su u najvećoj meri rezultat samostalnog rada istraživačkog tima svake škole ili nastavničkog udruženja, njihovog znanja i iskustva. COP je timovima pružao pomoć u konkretizaciji početnih ideja za teme istraživanja, kako bi dobijeni rezultati poslužili kao osnov za oblikovanje buduće intervencije. Takođe, COP je osnažio nastavnike kroz održane obuke za izbor i korišćenje kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih metoda i tehnika, pomagao u njihovom izboru u konkretnim istraživanjima kako bi u najvećoj meri bile u skladu sa željenim istraživačkim ciljevima i temom. Nakon procesa prikupljanja podataka, COP je kroz obuke osnažio istraživačke timove u statističkim tehnikama obrade podataka i interpretaciji kvalitativnih podataka i pružao svaku vrstu podrške koja je timovima bila potrebna za prevazilaženje izazova sa kojima su se suočavali u istraživačkom procesu.

Publikacija „Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse” počinje razmatranjem uloge akcionih istraživanja u unapređenju obrazovne prakse sa posebnim osvrtom na unapređenje inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja, koje prati četrnaest izveštaja nastavničkih timova. Svako istraživanje donosi jednu važnu, uzbudljivu i izazovnu temu kada je reč o unapređenju inkluzivne obrazovne prakse i interkulturalnosti. Na posredan način, svako od prikazanih istraživanja upućuje na neke od ključnih izazova koji stoje pred nastavnicima i školama u realizaciji strateških ciljeva inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. Još važnije, istraživanja daju predloge za akcije uz pomoć kojih bi ovi izazovi bili uspešno prevaziđeni. Ovi predlozi intervencija škola i nastavničkih udruženja posredno govore o tome kakva im je sistemska ili lokalna podrška na tom putu neophodna.

Teme akcionih istraživanja nastavničkih timova su sledeće:

- Podrška učenicima iz izdvojenih odeljenja u seoskim sredinama bila je u fokusu istraživanja koje je sprovedla škola osnovna škola „Ivan Milutinović” iz Subotice. Istraživanje je imalo za cilj da identifikuje različite uslove u kojima se ovi učenici razvijaju i uče u odnosu na one koje imaju učenici koji idu u centralnu školu, kako bi se ispitalo kakve to posledice ima na njihova postignuća i kako se može unaprediti dodatna podrška ovim učenicima iz izdvojenih odeljenja.
- Udruženje prosvetnih radnika „UPRA” iz Arandjelovca se bavilo ispitivanjem tranzicionog perioda učenika kojima je potrebna dodatna podrška prilikom prelaska sa razredne na predmetnu nastavu sa ciljem unapređenja postojećih i osmišljavanja novih oblika podrške u učenju.

- Nastavničko udruženje „Slovo” iz Bačke Palanke sebi je postavilo cilj da dođe do vrlo podešene intervencije koja će biti usmerena na nastavnike i roditelje koji se u najvećoj meri odupiru novinama kroz dubinsko ispitivanje njihovih stavova prema inkluzivnom obrazovanju i postojećih inkluzivnih praksi.
- Unapređenje vršnjačke podrške kao model obogaćenja dopunske nastave prepoznato je kao ključna mera podrške u osnovnoj školi „Matko Vuković” iz Subotice, kako bi se što veći broj učenika koji dolaze iz nestimulativnih sredina zadržao u školi i povećao svoja akademska postignuća i samim tim samopouzdanje.
- Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj” iz Đurđeva je ispitivala osobine, stavove i potrebe učenika povratnika po sporazumu o readmisiji u obrazovni sistem nastojeći da poboljša dodatnu podršku koju ovi učenici mogu dobiti u školi i lokalnoj zajednici nakon povratka.
- Nastavničko udruženje Ljig je prepoznalo važnost longitudinalnog praćenja učenika koji pohađaju nastavu po individualnom obrazovnom planu i njihovog obrazovnog puta nakon završetka osnovne škole, kao jedan od načina evaluacije dodatne podrške koji su ti učenici dobijali tokom osnovnoškolskog obrazovanja. Ovi podaci pružaju priliku za poboljšavanje dodatne podrške u budućnosti.
- Nastavničko udruženje „Žabari” se, u skladu sa izazovima sa kojima se suočava, odlučilo za istraživanje podrške koju roditelji pružaju deci u učenju, kako bi se kreirale intervencije koje će unaprediti ovaj vid podrške učenicima, a roditelji postali partneri škole u obrazovnom procesu.
- Nastavničko udruženje Požarevac je sprovelo ispitivanje koje je imalo za cilj da osvetli prihvaćenost i sprovođenje inkluzivnog obrazovanja na lokalnom nivou.
- Slabovidni i slepi učenici i ispitivanje podrške koja im se pruža u školama na području Kruševca, s ciljem širenja primera dobre prakse u drugim školama u lokalnoj sredini, u fokusu je istraživanja Nastavničkog udruženja Kruševac.
- Nastavničko udruženje Leskovac je nastojalo da ispita iskustva roditelja dece kojima je potrebna dodatna podrška, sa fokusom na upis u predškolsko i osnovno obrazovanje
- Osnovna škola „Petefi Šándor” iz Novog Sada se bavila stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju s ciljem da se dođe do promene na nivou škole u pravcu veće individualizacije i diferencijacije nastave, targetirajući intervenciju ka onim nastavnicima kojima je podrška najpotrebnija.

- Nastavničko udruženje Novi Pazar je sebi postavilo sličan cilj, ali osim nastavnika, u fokus su stavili i podršku koja se može obezbediti uz pomoć lokalne zajednice.
- Osnovna škola „Sečenji Ištvan” iz Subotice nastojala je da ispita stepen etničke distance u svojoj multinacionalnoj školi, stepen interakcije i komunikacije sa pripadnicima drugih kultura. Na osnovu empirijskih podataka, ova škola je predložila kako da u još većoj meri razvije interkulturalnost i adekvatno je usmeri tamo gde je njen razvoj najpotrebniji.
- Ekonomska srednja škola „Bosa Milićević” iz Subotice se bavila pitanjem uloge jezika zajednice pri obavljanju stručne prakse u višjezičnoj sredini, s ciljem osmišljavanja adekvatne intervencije koja bi doprinela povećanju zapošljivosti svih učenika i smanjila jezičku barijeru prilikom obavljanja stručne prakse.
- Gimnazija „Svetozar Marković” iz Novog Sada je nastojala da ispita razvijenost interkulturalnosti u svojoj školi i da na osnovu obilja prikupljenih podataka dođe do konkretnih mera koje će poboljšati prožimanje kultura u školi kroz vannastavne aktivnosti.

Na kraju publikacije dat je osvrt na dobite koje izvedena akciona istraživanja donose školama. Sva istraživanja ukazuju na činjenicu da sistemski ciljevi i mere, ma koliko bili osetljivi na pitanja konteksta, ne mogu predvideti sve teškoće koje se mogu javiti u lokalnoj sredini koja u sebi nosi sve svoje specifičnosti. Istraživački nalazi nastavnčkih timova na uverljiv način pokazuju da je neophodno ostaviti prostor za lokalne, školske inicijative i na jedan vrlo (ne)strukturisan način podržati autonomiju škole u izlaženju na kraj sa izazovima koje pred nju postavljaju strateški ciljevi obrazovnog sistema.

Posebnu zahvalnost za osmišljavanje ovog projekta i svu podršku tokom njegove realizacije i pripreme publikacije dugujemo Tatjani Stojić iz Fondacije za otvoreno društvo kao i zaposlenima u Centru za obrazovne politike: Neveni Adžić, Jasminki Čekić Marković, Tijani Jokić, Dejanu Stankoviću i Ani Vušurović koji su bili saradnici u komunikaciji sa školama, kreiranju sadržaja obuka i pregledu istraživačkih nacrti i nalaza i koji su uredničkom timu kontinuirano pružali vrednu pomoć i sugestije, te tako umnogome doprineli da publikacija dobije ovaj oblik.

Svim učiteljima, nastavnicima, pedagozima, psiholozima i direktorima škola koji su prigrlili priliku da načine prvi korak u pokretanju važnih promena u svojim sredinama ovom prilikom čestitamo. Nadamo se da će u ovoj publikaciji i njihove kolege pronaći inspiraciju da učine nešto slično.

Vitomir Jovanović
Centar za obrazovne politike

VAŽNOST AKCIONIH ISTRAŽIVANJA U UNAPREĐIVANJU INKLUZIVNE I INTERKULTURALNE OBRAZOVNE PRAKSE

Cilj ovog teksta je da podseti na značaj akcionih istraživanja u unapređivanju obrazovne prakse i prikaže zašto je ovaj pristup korišćen u domenu inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. U prvom delu teksta, biće prodiskutovane neke od poznatih osobina akcionih istraživanja koje su ključne kako bi se razumeo način na koji ona mogu unapređivati obrazovnu praksu uopšte, i kako su te osobine ugrađene u istraživanja prikazana u ovoj publikaciji. Prikazan je saznavni potencijal akcionog istraživanja i faze od kojih se ono sastoji. U vrlo opštim crtama prodiskutovana je bliskost tradicije akcionih istraživanja i tradicije kritičke teorije društva i kritičke pedagogije s ciljem da se prikaže sličnost ciljeva ova dva teorijska pristupa, akcionih istraživanja i ciljeva inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. Ovo je važno kako bi se praktičarima i svima onima koji nameravaju da svoju praksu obogate akcionim istraživanjima omogućio uvid u širi kontekst u kome su akciona istraživanja nastala i njihov potencijalni značaj za jednu lokalnu sredinu. Na kraju, prikazani su načini na koji su rešavani izazovi i nedostaci koje u sebi nose akciona istraživanja u kontekstu realizovanog projekta i početne faze ovde prikazanih školskih akcionih istraživanja.

Akciona istraživanja su istraživanja gde je istraživač istovremeno i učesnik procesa, njegov posmatrač i neko ko obično, naročito u obrazovnom kontekstu, nastoji da ga promeni (Lewin, 1946, 1948; Cohen i sar. 2007). Pun potencijal za promenu obrazovne prakse i šireg lokalnog obrazovnog konteksta leži u tome što intervencija akcionog istraživanja nikada nije vrednosno neutralna i uvek ima za cilj da obrazovni proces učini demokratskijim, pravednijim i više orjentisanim na ljude. Proces promene određene prakse koja uključuje druge subjekte nikada nije vrednosno neutralan jer se odnosi na druge aktere i time se menja suština odnosa među njima osiguravajući tako veću dobrobit (Carr & Kemmis, 1986). U tom kontekstu, sasvim je jasno da je nastanak akcionih istraživanja blisko vezan za stvaranje pravednijih uslova za pojedince koje oblikuju određene prakse – školske, lokalne, institucionalne (Lewin, 1948).

Akciono istraživanje nastoji da poboljša postojeću praksu – važnost intervencije. – Najčešći cilj akcionog istraživanja je demokratizacija obrazovnog sistema, unapređenje prakse u pravcu emancipacije svih učesnika u njoj, što predstavlja angažovanu formu istraživanja sa jasnim demokratskim karakterom (Pešić, 1990). Akciona istraživanja tako prestaju da budu istraživanja „na” ljudima već postaju istraživanja „sa” ljudima (Cohen i sar., 2007). Pogrešno se može pomisliti da akciona istraživanja zapravo predstavljaju izveštavanje o procesu rešavanja nekog praktičnog problema. Ona jesu i to, ali ona nisu puko prevazilaženje problema – već u sebi sadrže adekvatno prepoznat i opisan problem za koji tražimo rešenje. To dovodi do toga da akciona istraživanja najčešće trajno menjaju sredinu u kojoj se izvode, jer valjanost razumevanja sopstvene prakse ima odraz u promeni same prakse. Odnosno, bez razumevanja prakse na drugačiji način i iz drugog ugla ne može biti ni adekvatne promene. U tome leži sav potencijal, ali i svi nedostaci akcionog istraživanja (Carr & Kemmis, 1986) koji će biti prodiskutovani kasnije u kontekstu realizovanog projekta.

Saznajni potencijali akcionog istraživanja. – Pored vrednosne komponente, akciona istraživanja u sebi sadrže i važne saznajne potencijale. U velikim istraživanjima u obrazovanju, koja obično za cilj imaju opšti uvid u stanje u određenoj oblasti obrazovanja i sprovode se na reprezentativnim uzorcima, zanemaruju se specifičnosti među školama i specifičnosti koje sa sobom nosi kontekst u kome „živi” i „radi” određena škola. Odnosno, velikim istraživanjima koja se sprovode na nivou sistema često se onemogućava sticanje uvida u vrlo specifične osobine škola i lokalnih sredina jer su ta istraživanja usmerena na rezultate na merenim indikatorima, a zapravo različite specifičnosti škola mogu biti uzrok određenih ishoda koji se mere kroz te indikatore u velikim studijama. Naravno, istraživanja na reprezentativnim uzorcima su neophodna i nužna kako bi se došlo do opšte i precizne slike o rezultatima, efikasnosti i efektivnosti određenih obrazovnih politika što omogućava njihovu evaluaciju i dalje unapređivanje. Ipak, akciona istraživanja mogu da osvetle eventualne nesavršenosti i nedostatke određenih mera obrazovnih politika u vrlo specifičnim situacijama što može potencijalno voditi, ako ne do novih obrazovnih politika, ono do novih načina rešavanja određenih izazova koji mogu biti uobličeni kroz određene lokalne ili interne školske politike. Na ovaj način, akciona istraživanja nam omogućavaju da u drugi plan postavimo sliku „prosečne” škole i „tipičnih” izazova i steknemo gotovo mikroskopski uvid u vrlo specifične izazove i probleme, naročito ako su akciona istraživanja vođenja od samih praktičara – nastavnika, školskog rukovodstva ili lokalne zajednice, što je slučaj sa akcionim istraživanjima prikazanim u ovoj publikaciji.

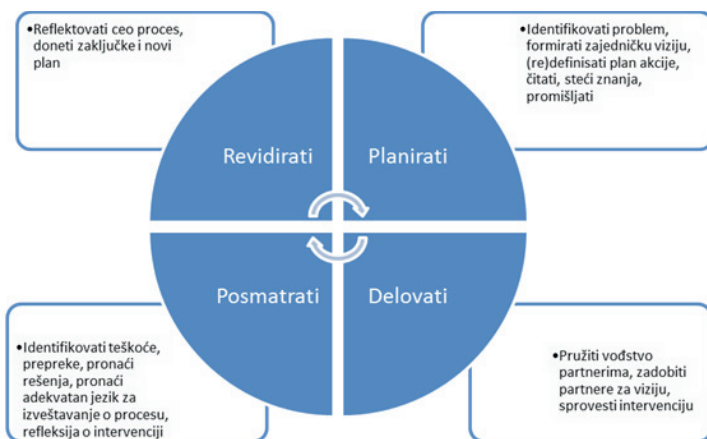
Iako obrazovni proces u najvećoj meri zavisi od onih koji određuju njegove pravce razvoja, što su najčešće države i institucije (koje pružaju podršku u tom pravcu, kroz načine finansiranja, standarde i programe,

obrazovanje nastavnika i drugo), ne treba izgubiti iz vida da se suštinski napredak odvija u školi i samoj učionici, odnosno u kontaktu između nastavnika i učenika. Viđen na taj način, kvalitet obrazovanja je jednim, i to velikim delom, lokalno pitanje koje se može unapređivati lokalno ciljanim akcijama i merama. Na taj način, nastavnik prestaje da bude neko ko sprovodi mehanički ono što mu je propisano – od nastavnih programa do strateških ciljeva obrazovnog sistema, već postaje neko ko je spreman da svoju praksu stalno unapređuje, inovira i eksperimentiše i, na kraju, reprezentuje emancipatorske ideje i vrednosti.

Faze akcionog istraživanja. – Akciona istraživanja omogućuju da pravimo beleške o poboljšanjima, o promenjenim aktivnostima i praksi, o promenjenom načinu opisivanja, objašnjavanja i opravdanja prakse i obuhvataju zapise o napredovanju i samom ostvarivanju akcionog istraživanja (Kemmis & McTaggart, 1992). Ovo zapravo pruža mogućnost novog, neposrednog i detaljnog uvida u procese koji leže u pozadini određenih obrazovnih ishoda, od postignuća učenika do drugih važnih indikatora koji se obično mere u velikim kvantitativnim studijama na reprezentativnim uzorcima. Ove beleške kao podaci o procesu se zasnivaju na fazama kroz koje svako akciono istraživanje mora da prođe.

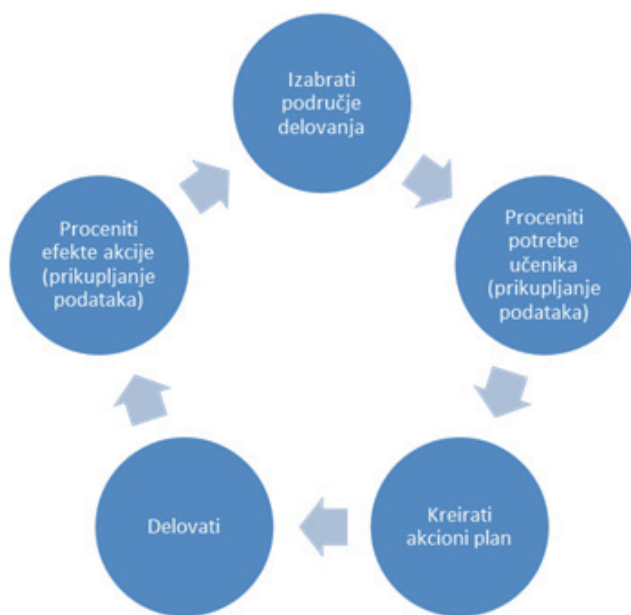
Prva faza je obično faza planiranja akcije koja se najčešće zasniva na refleksiji prakse koja se oslanja na određene podatke. Nakon nje sledi *faza delovanja*, odnosno, ostvarivanja plana. Sledeća faza je *faza opažanja*, odnosno posmatranja koja se dešava tokom sprovođenja intervencije i koja je često osnov za samovrednovanje, odnosno evaluaciju akcije. Na kraju, na osnovu novih prikupljenih podataka sledi *revidiranje postojećeg plana akcije* (Zuber-Skeritt, 1996) (v. Grafikon 1.).

Grafikon 1. Prikaz faza akcionog istraživanja
(Zuber-Skeritt, 1996)



Ovakav prikaz faza ne uključuje nužno u sebe stroge kriterijume za prikupljanje podataka čime se zapravo akciona istraživanja osnažuju da ne budu samo zasnovana na samorefleksiji praktičara već i na objektivnijim argumentima koji mogu govoriti u prilog ili protiv unapred određene željene intervencije. Sledeći grafikon (Grafikon 2) preciznije naglašava faze u kojima je prikupljanje podataka ključno, čime se akciona istraživanja približavaju obrazovnim politikama zasnovanim na podacima, što je pristup korišćen u prikazanim istraživanjima u ovoj publikaciji. Pri tome, uvek treba imati na umu da su istraživačka pitanja kao i izabrani metodi zapravo povezani sa našim političkim i epistemološkim uverenjima (Desimone, 2009).

*Grafikon 2. Faze akcionog istraživanja
sa naglaskom na prikupljanju podataka (Lewin, 1948)*



Imajući to u vidu, neki autori postavljaju zahtev za ukrštanjem istraživačkih nalaza različite metodologije: ako različiti istraživački metodi u objašnjenju nekog fenomena ili želje da procenimo stanje u obrazovanju po nekom pitanju (npr. uspešnost sprovođenja inkluzivnog obrazovanja) daju iste rezultate, to povećava validnost naših nalaza (Greene et al., 1989). U ovom kontekstu, akciona istraživanja za unapred određenu tematsku oblast mogu biti značajna podrška u pružanju dodatne slike o stanju određenih aspekata obrazovnog sistema i u tome se može tražiti dodatna vrednost školskih akcionih istraživanja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Prikazana istraživanja u ovoj publikaciji predstavljaju uvod u intervencije koje će uslediti. Ovde prikazana akciona istraživanja proizašla su iz prvih nekoliko faza akcionog istraživanja predstavljajući pred javnost koja se bavi obrazovanjem predloge intervencija koje će, prema mišljenju škola, unaprediti prakse inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja i rešiti neke od gorućih problema. Kako bi se praksa promenila, neophodno je osmisliti intervenciju koja je utemeljena u realnosti, odnosno, intervenciju za koju postoji dovoljno empirijskih dokaza da može biti valjana i delotvorna. Veoma je važno da početna faza akcionog istraživanja, koja se sastoji u prikupljanju i analizi podataka, pruži smernice u pravcu osmišljavanja odgovarajuće intervencije. Međutim, ništa manje važno nije praćenje efekata određene intervencije, kako bi se dobila povratna informacija o njenoj uspešnosti. Zbog toga se često o akcionim istraživanjima može steći utisak da su kvazieksperimentalna istraživanja, pri čemu ne treba gubiti iz vida dodatnu vrednost koje posmatranje istraživača praktičara može imati na tumačenje samog procesa i tumačenje razloga zašto je određena intervencija bila (ne)delotvorna.

Akciona istraživanja i tu imaju prednost, jer svoja vrednosna uverenja jasno ekspliciraju. U tom kontekstu, dobro je podsetiti se kritičke teorije društva i kritičke pedagogije kao pristupa društvenim i obrazovnim naukama koji odbijaju da budu vrednosno neutralni nastojeći da naglase emancipatorne moći istraživanja, saznanja i obrazovanja.

Akciona istraživanja razbijaju mit o vrednosno neutralnoj nauci – njihovo utemeljenje u kritičkoj teoriji društva. – Akciono istraživanje je blisko povezano sa kritičkom teorijom društva – umesto pozitivističkog mita o „vrednosno neutralnoj nauci”, akciono istraživanje je vođeno željom da se određeni društveni i obrazovni procesi istraže u kontekstu željenog stanja ili cilja. Akciona istraživanja se naslanjaju na kritičku teoriju društva koja je nastojala da ustanovi opšte uslove važenja teorije koja uspeva da formuliše opšti društveni interes uz sve teškoće koje takav proces nosi (Horkheimer & Adorno, 1989). Nauka je, i u slučaju kritičke teorije i u slučaju akcionog istraživanja, vođenja „interesima” jedne zajednice (u našem slučaju škole) i kritičkim promišljanjem prakse koji odstupa od normativnog i idealnog (Habermas, 1975; Halmi, 2005). Tako, savremeno pedagoško akciono istraživanje može se odrediti i kao metod kritičke teorije vaspitanja koji u svojoj radikalnoj formi konstituiše obrazovne nauke kao kritičku teoriju vaspitanja i obrazovanja (Carr & Kemmis, 1986; Ševkušić, 2011).

Pozitivizam, kao dominantna saznajna paradigma u prirodnim naukama, naglašava važnost „isključivanja” subjekta na račun objekta kako bi od svojih utisaka istraživač, odnosno subjekt, mogao da konstruiše dati poredak prirode i kako bi mogao da konstruiše njegove zakonitosti, pomoću operacija merenja. U obrazovanju i društvenim naukama, ovakav

način saznavanja je nemoguć u situaciji gde je istraživač deo procesa koji istražuje (Habermas, 1975)³. Kritička teorija društva, pojednostavljeno rečeno, omogućava da istraživač bude „uronjen u kontekst” i da sagleda društvo uzimajući u obzir njegove vrednosti, pri čemu ni sama pozicija istraživača nije vrednosno neutralna već nužno emancipatorska, i oslanja se na tradiciju prosvetiteljstva iz koje i potiču humanističke nauke (Horkheimer & Adorno, 1989). Metodologija akcionog istraživanja se razlikuje od metodologije pozitivizma koji nastoji da objektivizuje predmet svog saznanja upravo naslanjajući se na odbacivanje vrednosne neutralnosti nauke, imajući u vidu praktične, vrednosne, odnosno društvene ciljeve, ili kako bi Habermas rekao, „interese” određenih praksi (Habermas, 1975). Akciona istraživanja, na taj način, nastoje osnažiti pojedince i određene društvene grupe, na primer, nastavnike ili školu, da preuzmu veću kontrolu nad svojom društvenom praksom i svojim životom u skladu sa jasno definisanim opštim interesima (Habermas, 1984). Cilj akcionog istraživanja nikada nije „knjiga i izveštaj” već promena prakse (Lewin, 1948).

Međutim, ne moraju sva akciona istraživanja nužno u sebi nositi snažnu vrednosnu komponentu. Dominacija pozitivističkog pristupa u naučnom istraživanju dovela je do toga da autori najčešće izdvajaju tri tipa akcionog istraživanja od kojih su dva vrlo bliska pozitivističkoj paradigmi: 1) tehničko akciono istraživanje, koje u principu predstavlja socijalni inženjering, jer nastoji da objasni uzroke neke pojave kroz samu praksu; 2) praktično akciono istraživanje, koje služi razumevanju, jer u njemu istraživač ostaje nedovoljno umešan u situaciju već samo pomaže praktičarima u artikulisanju sopstvenih praktičnih problema i dilema; i 3) emancipatorsko akciono istraživanje, koje nastoji da menja praksu kroz širenje zajednice kritičkih samorefleksivnih aktera (Car & Kemmis, 1986).

Istraživanja prikazana u ovoj publikaciji nastoje da utiču na promenu prakse kroz uviđanje značaja inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja za dobrobit učenika što ih svrstava u emancipatorska akciona istraživanja, odnosno, prema Karu i Kemisu, i jedinu pravu grupu istraživanja koja se zaslužuju nazvati akcionim istraživanjima.

U ovoj studiji i prikazanim akcionim istraživanjima, poboljšavanje inkluzivne obrazovne prakse vođeno je ciljem da se učenicima koji su društveno (ili na drugi način) deprivilegovani obezbede bolji uslovi za učenje, veća dobrobit i veća prihvaćenost u školi kako bi se njihova lošija početna pozicija ili različitost kompenzovala kroz dodatnu podršku. U slučaju usmerenja akcionih istraživanja ka razvijanju interkulturalnosti u

3 Ovo je predstavljalo i jedan od razloga zašto kritička teorija društva nije doživela veći uspeh neuspevajući da izađe iz krajnosti koje je na jednoj strani predstavljao mesijanizam, a na drugoj radikalni pesimizam, usled nemogućnosti da sebi pribavi opšte važenje i nezavisnost od društvene uslovljenosti ili da prihvati potpunu „uronjenost” u društveni kontekst u korist društvenog i vremenskog relativizma (Horkheimer, 1982 prema Pavićević, 2011).

školi, ona su nastojala da kroz razvijanje interakcije između učenika različitih kultura podstaknu veće osećanje prihvaćenosti i veću osvešćenost različitih kulturološki posredovanih praksi kod učenika.

Akciona istraživanja u kontekstu kritičke pedagogije. – Pristup kritičke pedagogije Paola Freira stekao je svetsku slavu uobličavajući originalan pristup u okviru nacionalne inicijative opismenjavanja odraslih. On je u Brazilu šezdesetih godina prošlog veka postigao fantastične rezultate uspevajući da za samo nekoliko nedelja od nepismenog stanovništva, pretežno zemljoradnika i fizičkih radnika, učini aktivne učesnike takozvanih „kulturnih krugova” koji su debatovali na teme o kojima su se informisali preko dnevne štampe (Roberts, 2000; Freire, 1976). Koristeći „metodu osvešćivanja” (*conscientization*) koja podrazumeva refleksiju o vlastitom društvenom položaju i značaju obrazovanja, gradivo, odnosno „generativne teme” (Freire, 1993) same „isplivavaju” u dijaloškom odnosu nastavnika i učenika, čime motivacija onih koji uče postaje veoma visoka i autonomna. Implicitne odnose znanja i moći u učionici, gde učitelji i nastavnici jesu superiorni, moćni stručnjaci koji „imaju” znanje i koji propisuju, određuju i kontrolišu učeničko znanje, a učenici poslušni, pokorni objekti koji bez puno kritičkog mišljenja dato znanje „usvajaju”, suprotstavlja svom metodu osvešćivanja koji oslobađa učenike dajući im mogućnost da stupe u dijalog sa nastavnikom, pri čemu se spontano formiraju „generativne teme” i slobodni kurikulum (Freire, 1993; 1996). Filozofsko i epistemološko utemeljenje svoje teorije obrazovanja Freira dalje utemeljuje kroz različite koncepte, od „kulture ćutanja” do dijaloga kao ključnog aspekta saznanja koji je nerazdvojiv od prakse (Freire, 1993; 1996).

Freire je među prvima formulisao ideju kako su određeni mehanizmi unutar obrazovanja, načini rada, koncepti i socijalne funkcije potpuno neprilagođeni određenim grupama učenika, krijući u sebi obespravljujuće mehanizme. On je, pak, smatrao i da se stanje obespravljenosti jedne grupe stanovništva može menjati kroz obrazovanje koje će im omogućiti društvenu pokretljivost (Freire, 1993; Roberts, 2000). U slično vreme kad i Bernštajn (Bernštajn, 1979), piše o različitim „jezicima”, odnosno, kako bi Bernštajn to formulisao, „jezičkim kodovima” koje koriste učenici iz više i niže klase (odnose se na razlike u vokabularu i sintaksi), a što se nepovratno odražava na razvoj mišljenja, imajući u vidu da se jezik može posmatrati kao jedan od „alata socijalne sredine” putem koga se mišljenje razvija (Vigotski, 1977), Freire osmišljava metodologiju koja se ogleda u generativnim temama, metodologiju koja omogućava deprivilegovanim učesnicima u obrazovnom procesu da kompenzuju svoje lošije početne pozicije. Generativne teme su zapravo teme koje promišljaju društveni značaj obrazovanja, refleksiju nad sopstvenim društvenim položajem i zajedničke dobrobiti koje učenici od njega mogu imati, što dovodi do toga da učesnici obrazovnog procesa napuste stanje „magične i naivne svesti” i usvoje kritički način mišljenja (Freire, 1993, 1996, 2004).

Često „kultura dominacije” koja može delovati implicitno i u demokratskim, a naročito u tranzicionim uređenjima, pri čemu niko ne mora biti svestan da se ponaša prema njenim obrascima, sprečava da učenik izađe iz potčinjene pozicije koja ga primorava na prilagođavanje i onemogućava ga da obrazovni proces sagleda prepoznavajući sebe i svoj „interes” u njemu i interiorizujući vrednosti i sam emancipatorski potencijal obrazovnog procesa. Na taj način, kroz proces kodifikacije (analiziranja i sintetizovanja) gradiva i sagledavanja svoje društvene pozicioniranosti prema gradivu, često učeničko pitanje u susretanju sa različitim vrstama gradiva, koje se odnosi na upotrebljivost određenog gradiva u svakodnevnom životu, biva reformulisano jer svako gradivo počinje da se tumači u određenom društvenom kontekstu. Ovakav problem se naslanja na ciljeve inkluzivnog obrazovanja imajući u vidu učenike koji dolaze iz nestimulativnih sredina i čije porodice najčešće ne uviđaju vrednost i značaj obrazovanja.

S druge strane, akciona istraživanja u sebi sadrže visok stupanj samorefleksivnosti onih koji ih izvode i koji nastoje da jednu praksu poboljšaju imajući u vidu dobrobit svih njenih učesnika uključujući učenike i širu lokalnu zajednicu. Inkluzivno obrazovanje ima prvenstveno za cilj pružanje dodatne podrške učenicima koji dolaze iz siromašnih sredina ili imaju teškoće u razvoju i učenju imajući u vidu njihovu buduću socijalnu uključenost. Takođe, interkulturalnost nastoji da kroz proces samorefleksije koji nastaje usled interakcije sa drugim kulturama, osvesti pozicioniranost unutar sopstvene kulture i na neki način pruži veću slobodu pojedincima u izboru različitih akcija i smanji verovatnoću međuetničkih i drugih sukoba (Petrović, 2014).

Ciljevi i vrednosti kritičke pedagogije, inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja i akcionog istraživanja na taj način dele zajedničke ciljeve i vrednosti koje, izraženo pojmovnim aparatom kritičke teorije društva, nastoje da pojedincima omoguće veću agensnost, pravednije, kohezivnije i u većoj meri demokratsko društvo (Habermas, 1984; Horkheimer, 1982). U tom kontekstu treba gledati srodnost tradicije kritičke pedagogije, akcionog istraživanja i savremenih koncepata inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja o čemu će biti više reči daljem tekstu.

Značaj akcionih istraživanja za unapređenje inkluzivnog obrazovanja. – Značaj koji se pridaje inkluzivnom obrazovanju na svetskom i evropskom nivou duguje svoje razloge postepenoj promeni paradigme u psihologiji koja u poslednje vreme uviđa i beleži nalaze u prilog sve većem uticaju sredine i konteksta na različite aspekte postignuća od tzv. testova sposobnosti ka testovima obrazovnog postignuća (Jovanović, 2013; OECD, 2010), do nalaza koji govore u prilog značaju obrazovnih postignuća za ekonomski rast zemlje (Hanushek & Kimko, 2000; Hanushek & Woessman, 2008), kao i o drugim socijalnim i zdravstvenim dobitima inkluzije kao što su smanjena stopa kriminaliteta i bolja zdravstvena zaštita (OECD, 2010).

Kada se na to pridoda ekonomska računica koja govori o tome da će se, na primer, svaki dinar uložen u obrazovanje dece iz ugroženih grupa u Srbiji trostruko vratiti, a u nekim zemljama i do sedam puta (Svetska banka, 2010), postaje jasno da inkluzivno obrazovanje dobija svoj značaj u jačanju društvene kohezije i u povoljnim ekonomskim ishodima po jedno društvo. U kontekstu rastuće društvene i ekonomske nejednakosti koja može imati sve veće negativne uticaje na svetsku ekonomiju (Stiglitz, 2012), ne čudi da je inkluzivno obrazovanje jedan od obrazovnih i generalno strateških prioriteta vodećih svetskih i evropskih institucija koje u njemu vide jedan od mehanizama uspostavljanja kohezivnijeg, prosperitetnijeg i pravednijeg društva (UNESCO, 2015; European Commission, 2010). U tom kontekstu, kada se setimo vrednosne zasićenosti akcionih istraživanja, njihovog emancipatorskog i demokratizujućeg potencijala, može se zaključiti da postoji veliko preklapanje u vrednosnom i konceptualnom okviru inkluzivnog obrazovanja koje postavlja globalne ciljeve pred neki obrazovni sistem (npr. Strategija EU 2020 postavlja cilj da se stopa osipanja u svakoj zemlji spusti ispod 10%) i akcionih istraživanja čije ciljeve grupa praktičara uobličava u smeru povećanja dobrobiti njenih učenika.

Značaj akcionih istraživanja za unapređenje interkulturalnog obrazovanja. – Interkulturalnost je složen fenomen koji prolazi kroz različite faze razvoja kod pojedinaca koji imaju prilike da se sretnu i upoznaju sa drugim kulturama (Bennet, 1993). Njegova kompleksnost i stupnjevitost nužno vodi većoj samorefleksiji i na kraju, multiperspektivističkom identitetu koji različite diskurse različitih kultura uspešno integriše u novu celinu (Petrović, 2014) što po Benetu predstavlja najrazvijeniji nivo interkulturalnosti. Iako je ovo često previsok i nedostižan cilj interkulturalnog obrazovanja, razvoj interkulturalnosti u multinacionalnim i višejezičnim školama zapravo utiče na povećanje dobrobiti učenika koji se mogu ogledati u većoj toleranciji prema tuđim životnim stilovima, prema povećanoj osetljivosti za vlastitu kulturu, prema negovanju ravnopravnosti i antidiskriminacije i u većoj meri osposobljava učenike da govore u svoje ime i na bolji način artikulišu svoju kulturu i svoju istoriju (Gošović i sar., 2012). Akciona istraživanja kao alat za povećavanje samorefleksivnosti koja vodi promeni prakse su usko povezana sa decenracijom u odnosu na vlastitu kulturu, bolje razumevanje kulturološke posredovanosti različitih iskustva, uključujući i rodna, čime paralelno posmatranje i učestvovanje u određenim praksama zapravo pruža najbolji uvid u stepen posredovanosti određenih praksi različitim kulturološkim obrascima. Istovremeno, razvoj interkulturalnog obrazovanja podstiče razvoj interkulturalne osetljivosti, boljeg razumevanja i prihvatanja različitosti pri čemu to može imati pozitivne efekte po smanjenje verovatnoće za međuetničke i slične konflikte (Petrović, 2014).

Kako su rešavani izazovi koje sa sobom nose akciona istraživanja u rezultatima ovde prikazanog projekta? – Kao što je već rečeno, vođenost i usmerenost akcionog istraživanja od strane onih koji su akteri prakse koju istražuju, podrazumeva „samorefleksivno ispitivanje” kako bi učesnici u nekoj socijalnoj situaciji povećali racionalnost i ispravnost svoje prakse. Neki autori često u ovome vide opasnost od toga da sam kontekst na neki način „preplavi” istraživača praktičara (Cohen i sar. 2007). Drugim rečima, nedovoljna samorefleksivnost i/ili odustajanje od strogih naučnih kriterijuma može ugroziti validnost sprovedenih akcionih istraživanja. Takođe, iskustva istraživača govore da nastavnici sa nižim nivoom ekspertize i posvećenosti obično ne žele da se angažuju u akcionim istraživanjima već traže jasnije instrukcije kako da sprovedu određeni plan akcije (McBee, 2004).

Ostvarivanje prvih nekoliko faza akcionog istraživanja nastavničkih timova u lokalnim sredinama, kojim rezultira ova publikacija i pružanje podrške u ovom procesu, suočavalo se sa svim teškoćama i izazovima koje u sebi nose akciona istraživanja.

Neki autori smatraju da postoji problem u povezivanju rezultata istraživanja i planiranih intervencija i da je to zapravo potencijalna opasnost i nedostatak akcionih istraživanja (Marris & Rein, 1967, prema Ševkušić, 2011). Upravo ovom pitanju posvećena je posebna pažnja u konsultativnom procesu između škola i udruženja i projektnog tima, pri čemu je vođeno računa da projektni tim ne nametne gotova istraživačka rešenja i metodologiju školama i udruženjima zbog svog ograničenog poznavanja karakteristika lokalnih okruženja i onoga što se zaista u praksi odvija. S druge strane, vodilo se računa i o tome da istraživanje bude tako postavljeno da podaci budu upotrebljivi u kreiranju i osmišljavanju buduće intervencije. U ovoj studiji su prikazani predlozi intervencije škole i udruženja na osnovu dobijenih podataka.

Takođe, u literaturi se često spominje da akciono istraživanje može predstavljati „pravu pretnju” za nastavnike i drugo osoblje koje nije spremno da se menja i dozvoli da nekakva intervencija, koju oni doživljavaju kao „spoljašnju”, utiče na njihov rad. Jačanjem saradnje unutar škole i uspostavljanjem podrške za svako istraživanje od strane školskog rukovodstva, nastojalo se da se cela škola pridobije i stekne uvid u značaj realizovanog istraživanja. No, izazovi sprovođenja intervencije u školi uvek ostaju mogući, zbog čega je uvek važno objasniti koje se vrednosti nalaze u osnovi određene intervencije i, na taj način, pobrinuti se da ona bude što bolje prihvaćena. Svrishodnost akcionog istraživanja zapravo može povećati entuzijazam nastavnika da se u njega uključe.

Bilo je vrlo važno očuvati autonomnost škole u donošenju odluka o temi svog akcionog istraživanja, jer bi u suprotnom nastavnici postali izvršitelji istraživanja koji sprovodi projektni tim, čime bi se izgubila dodatna vrednost koju pružaju akciona istraživanja.

Takođe, sama istraživačka aktivnost zna biti „pohlepna” (Kelly, 1985) i često se neracionalno širiti i prevazilaziti obim potrebe za kreiranjem adekvatne intervencije. S druge strane, često urgentnost intervencije zna dovesti do toga da se istraživanje posmatra kao nepotrebni „luksuz”, sa željom da se što pre počne delati često bez jasnog osnova koji govori da će određena intervencija biti delotvorna.

Takođe, akciono istraživanje je podrazumevalo sinergijski rad nastavnika koji nastoji da iskoristi jake strane svakog nastavnika, člana tima, i prilagođavanje specifičnostima i ograničenjima svake škole, odnosno udruženja.

Imajući sve ovo u vidu, u projektu „Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse”, nastojalo se da se potencijalni nedostaci akcionih istraživanja prevaziđu kroz nekoliko aspekata: 1) postavljanje tematskog okvira za akciona istraživanja imalo je za cilj da se lokalni kontekst sagleda u kontekstu strateških opredeljenja obrazovnog sistema u celini (inkluzivno obrazovanje, interkulturalnost); 2) konsultativni proces sa školama je omogućavao školama „izranjanje” iz vlastitog konteksta i sagledavanje sopstvene prakse iz drugog ugla; i 3) podrška u kreiranju istraživanja je vodila postuliranju jasno postavljenih i proverljivih hipoteza koje su potom vodile jasnoj naučnoj metodologiji.

Zahvaljujući karakteristikama akcionog istraživanja koje smo upravo prikazali, sasvim je logično da se ova istraživačka metoda koristi prilikom želje da se unaprede inkluzivna i interkulturalna obrazovna praksa koje nastoje da povećaju pravednost obrazovanja, dobrobit učenika i školu učine prilagodljivijom karakteristikama učenika, doprinoseći na taj način kvalitetu obrazovnog procesa. Naša je želja da istraživanja koja su pred vama pruže inspiraciju i motivaciju za željene promene i poboljšanja u što više škola, kao i da intervencije koje čekaju škole koje su učestvovala u ovoj publikaciji budu što uspešnije.

Literatura

- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Bennet, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Cohen L., Manion L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Desimone, L. (2009). Complementary Methods for Policy Research. In Sykes, G., Schneider, B. & Plank, D. (eds.) *Handbook of Education Policy Research*, New York and London: Routledge.

- European Commission (2010). Europe 2020: A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/europe2020>
- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward conceptual framework for mixed-method evaluation design, *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 11, 255–274.
- Gošović, R., Mrše S., Jerotijević, M., Petrović, D. i Tomić, V. (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: reflections on my life and work*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Colorado, Paradigm.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration – Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, World Education Forum, Preuzeto sa: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>
- Jovanović, V. (ur.) (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti: izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Centar za obrazovne politike. Beograd.
- Kelly, A. (1985). Action research: what is and what can it do. In R. Burgess (ed.), *Issues in educational research: qualitative methods* (128–151). London: The Falmer Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner (second edition)*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* (24), 34–46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.
- McBee, M. (2004). The classroom as laboratory: An exploration of teacher research. *Roeper Review*, 27, 52–58.
- Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action Volume One: Reason and the Rationalization of Society*, Boston, Mass.: Beacon Press.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hanushek, E. & Kimko, D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184–1208.
- Hanushek, E. & Woessman, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607–688.

- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1989). *Dijalektika prosvetiteljstva*, Sarajevo: Veselin Masleša, Svetlost.
- Horkheimer, M. (1982). *Kritička teorija I i II*, Zagreb: Svetlost.
- OECD (2010). *Razumevanje društvenih ishoda učenja*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
- Pavićević, Đ. (2011). Kritička teorija društva i Frankfurtska škola, *Fakultet političkih nauka, Godišnjak* 5, 49–66.
- Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*, Beograd: Institut za psihologiju, Centar za primenjenu psihologiju.
- Pešić, M. (1990). Akciona istraživanja I kritička teorija vaspitanja, *Pedagogija*, 3, 275–300.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: exploring the work of Paulo Freire*, Westport: Bergin & Garvey.
- Stiglitz, J. (2012). *The Price of Inequality*. Penguin books.
- Svetska banka (2010). Ekonomska cena isključenosti Roma, Preuzeto sa: http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/SERB_Economic_Costs_Roma_Exclusion_Note_Final3.pdf
- Vigotski, L. (1974). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zuber-Skerritt, O. (1966). Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (ed.), *New direction in Action Research* (83–105). London: Falmer.

Ksenija Bošnjak
Stipan Stantić
Sanja Dulić
Ana Mikula

*Osnovna škola „Ivan Milutinović”,
Subotica*

KAKO UNAPREDITI PODRŠKU UČENICIMA IZ IZDVOJENIH ODELJENJA U SEOSKIM SREDINAMA?

Uvod

Osnovna škola „Ivan Milutinović” u Subotici osnovana je 1868. godine. Današnji izgled dobila je 1893. godine, kao novosagrađena škola. U početku je u školi bila organizovana samo nastava za prva tri razreda, posebno za mušku, a posebno za žensku decu. Nastava za svih osam razreda organizovana je od 1950. godine. Danas škola broji 469 učenika koji su raspoređeni u 34 odeljenja. Pored centralne (gradske ili matične škole) zgrade, nastava od I do VIII razreda se organizuje i u izdvojenim odeljenjima u selu Mala Bosna. U ovim odeljenjima nastavu pohađa 15% od ukupnog broja učenika, odnosno njih 73. U ovu školu dolaze učenici iz sela Mala Bosna, ali i sa okolnih salaša. Osim toga, škola ima i odeljenje u medicinskom centru, koje pohađaju sva deca koja su na dužem bolničkom lečenju. Nastava je u obe škole organizovana u dve smene, na dva nastavna jezika – srpskom i hrvatskom.

Deca koja nastavu pohađaju u školi u Maloj Bosni se često susreću sa različitim izazovima i preprekama u ostvarivanju svih mogućnosti koje se odnose na nastavne i vannastavne sadržaje koje imaju deca iz urbane sredine. Ovi učenici imaju većinom iste nastavnike kao i učenici u školi u gradu, iste predmete, ali im nisu na raspolaganju neke pogodnosti koje imaju gradska deca. Na primer, za razliku od grada, u školi na selu su teško ostvarive sekcije i vannastavne aktivnosti. Vannastavne aktivnosti su često vezane za grad pa ih deca retko pohađaju, jer iziskuju novčana sredstva za prevoz. Česti su problemi sa prevozom pa deca sa sela ne idu, ili idu mnogo ređe u odnosu na gradsku decu, u pozorište, na bazen, u zooški vrt i sl. Deca koja imaju teškoća u učenju veoma otežano ili nikako ne dobijaju potrebnu pomoć logopeda, defektologa i drugih stručnjaka. Roditelji su uglavnom lošijeg socioekonomskog statusa pa je

problem obezbediti materijalna sredstva koja su potrebna za navedene aktivnosti. Niži socioekonomski status takođe može predstavljati faktor koji može dovoditi do nižih postignuća ovih učenika. Veći broj učenika su putnici od kojih neki žive na udaljenim salašima do kojih nema ni autobusa ni pravog puta. Zbog svega navedenog smo za potrebe našeg akcionog istraživanja odabrali temu koja se tiče uspostavljanja mreže partnerstva na lokalnom nivou u stvaranju uslova da kvalitetno i pravedno obrazovanje bude dostupno svima.

Predmet istraživanja, cilj i metod

Osnovni cilj sprovedenog istraživanja je identifikacija prilika za unapređenje podrške deci koja nastavu pohađaju u izdvojenim odeljenjima u selu Mala Bosna.

U procesu istraživanja, prvo smo proverili pretpostavku da postoji razlika između postignuća učenika iz centralne osnovne škole „Ivan Milutinović” u Subotici i područne škole koja se nalazi u selu Mala Bosna pokraj Subotice poređenjem uspeha sa završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja učenika iz matičnih i izdvojenih odeljenja ove dve grupe učenika, a potom smo kroz grupne intervjuje (fokus grupe) proveravali i dalje i dublje ispitivali uticaj različitih uslova za učenje na postignuća učenika.

Kako bi se u što većoj meri stekao uvid u različite uslove za učenje i kognitivni razvoj učenika u izdvojenim odeljenjima, za potrebe istraživanja sprovedeno je 6 fokus grupa: sa roditeljima i učenicima, kako u centralnoj školi, tako i u područnoj školi u Maloj Bosni. Održana je jedna fokus grupa sa nastavnicima i jedna fokus grupa sa predstavnicima lokalne zajednice. Odabran je ovaj način prikupljanja podataka kako bi se dobila šira slika o postojećem stanju i najvažnijim činiocima koji mogu delovati na postignuća učenika iz izdvojenih odeljenja i zato što su i sami učesnici imali priliku da kroz razgovor čuju i druga mišljenja, da podstaknu jedni druge na razmišljanje i da vide koje su prilike za saradnju i unapređivanje postojećeg stanja. Ovo se posebno odnosi na fokus grupu sa lokalnom zajednicom gde su svi učesnici mogli sa svog aspekta izneti probleme i predložiti način njihovog rešavanja.

Fokus grupama smo prikupili podatke od različitih aktera koji na različite načine učestvuju u procesu obrazovanja, što je za ovo istraživanje najvažnije.

U fokus grupi sa učenicima koji pohađaju gradsku školu je učestvovalo 11 učenika od V do VII razreda. Učenici su birani tako da u grupi bude otprilike podjednak broj dečaka i devojčica, kao i učenika koji nastavu pohađaju na hrvatskom i srpskom jeziku. Osim toga, uzeto je u obzir da u grupi učesnika budu uključeni i učenici sa slabijim i oni sa boljim akademskim postignućima, učenici koji potiču iz boljih, kao i oni iz lošijih socioekonomskih prilika, te učenici koji stanuju u blizini škole i oni koji putuju.

U fokus grupu sa učenicima u Maloj Bosni je bilo uključeno sedam učenika koji su odabrani po istom principu kao i učenici za fokus grupu u matičnim odeljenjima.

U centralnoj školi je u radu fokus grupe učestvovalo 11 roditelja, a u Maloj Bosni pet jer nisu svi pozvani bili u mogućnosti da prisustvuju. Roditelji su bili različitog socioekonomskog statusa i različitog stepena obrazovanja. Bili su uključeni roditelji dece koja nastavu pohađaju na srpskom, kao i oni čija deca nastavu pohađaju na hrvatskom jeziku.

U fokus grupu sa nastavnicima je uključeno 10 nastavnika koji predaju u obe škole, kao i oni koji predaju samo u gradskoj, odnosno samo u područnoj školi.

Fokus grupu sa predstavnicima lokalne zajednice su činili predstavnici relevantnih institucija na lokalnom nivou: psiholog Centra za socijalni rad, predstavnik Centra za socijalni rad, član Interresorne komisije, vaspitačica PU „Naša radost”, glavna sestra u Dečijem dispanzeru, predstavnik „Subotica-transa” i član Gradskog veća zadužen za obrazovanje. Predstavnici lokalne zajednice su birani iz institucija sa kojima škola najčešće sarađuje ili sa kojima bi bilo najvažnije da se uspostavi još bolja saradnja.

Prikupljeni su podaci o uspehu učenika na završnom ispitu školske 2012/2013¹, 2013/2014. i 2014/2015. Prve godine, odnosno 2012/2013. učenici su polagali završni ispit samo iz matematike i srpskog, odnosno maternjeg jezika, dok su naredne dve godine polagali i kombinovani test koji uključuje zadatke iz fizike, hemije, biologije, istorije i geografije. Fokus grupe sa učenicima i roditeljima su organizovane i sprovedene u toku školske godine, a sa nastavnicima i predstavnicima lokalne zajednice neposredno nakon njenog završetka.

Istraživački nalazi

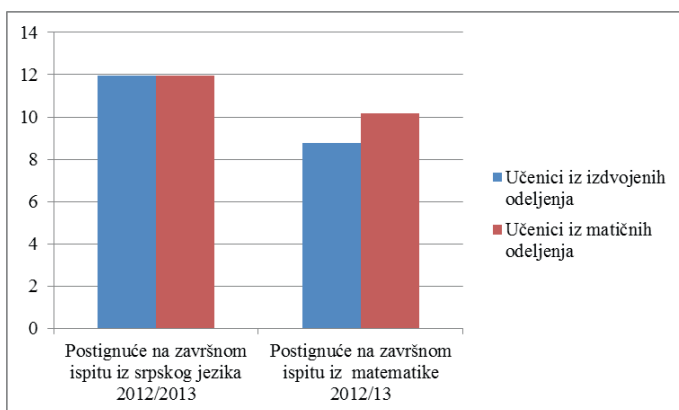
Razlike u postignućima na završnom ispitu učenika iz matične škole i učenika iz izdvojenih odeljenja. Rezultati za 2012/13. godinu govore da su učenici iz izdvojenih odeljenja imali nešto niža postignuća na testu iz matematike u odnosu na učenike iz matične škole, dok te razlike nisu vidljive u postignuću iz srpskog jezika.

Tabela 1. Prosečne vrednosti postignuća učenika iz matičnih i izdvojenih odeljenja na završnom ispitu 2012/2013. iz maternjeg jezika i matematike

2012/2013.	Maternji jezik (aritmetička sredina)	Matematika (aritmetička sredina)
Centralna škola	11,94	10,18
Mala Bosna	11,96	8,79

1 Nismo uzeli rezultate probnog testiranja za 2012/2013, jer ih škola nema. Oni se, po nalogu Ministarstva, čuvaju samo godinu dana.

Grafikon 1. Postignuća učenika u izdvojenim i matičnim odeljenjima na završnom ispitu 2012/2013. godine

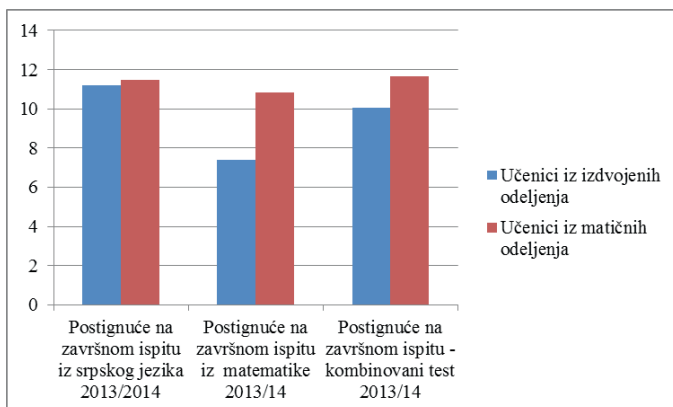


Slični rezultati dobijeni su i 2013/2014. godine. I tada je lošiji rezultat na testu iz matematike i kombinovanog testa postignut u izdvojenim odeljenjima u odnosu na matična odeljenja, dok su rezultati na testu iz srpskog jezika veoma slični.

Tabela 2. Prosečne vrednosti postignuća učenika iz matičnih i izdvojenih odeljenja na završnom ispitu 2013/2014. iz maternjeg jezika, matematike i kombinovanog testa

2013/2014.	Maternji jezik (aritmetička sredina)	Matematika (aritmetička sredina)	Kombinovani test (aritmetička sredina)
Centralna škola	11,48	10,84	11,66
Mala Bosna	11,21	7,38	10,07

Grafikon 2. Postignuća učenika u izdvojenim i matičnim odeljenjima na završnom ispitu 2013/2014. godine

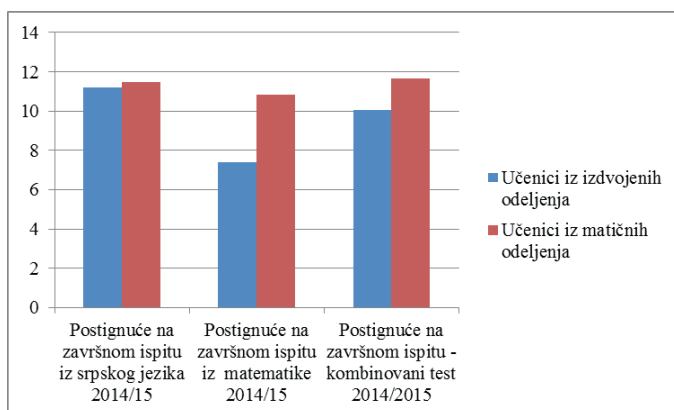


S druge strane, rezultati završnog testiranja 2014/2015. godine daju drugačiju sliku: učenici iz Male Bosne su imali nešto više prosečne rezultate iz matematike u odnosu na učenike iz matičnih odeljenja u gradu, dok je uspeh na testu iz srpskog jezika i ove godine bio ujednačen.

Tabela 3. Prosečne vrednosti postignuća učenika iz matičnih i izdvojenih odeljenja na završnom ispitu 2014/2015. iz maternjeg jezika, matematike i kombinovanog testa

2014/2015.	Maternji jezik (aritmetička sredina)	Matematika (aritmetička sredina)	Kombinovani test (aritmetička sredina)
Centralna škola	12,00	8,53	14,89
Mala Bosna	12,25	11,36	15,04

Grafikon 3. Postignuća učenika u izdvojenim i matičnim odeljenjima na završnom ispitu 2014/2015. godine



Ovde treba naglasiti da različita postignuća učenika iz izdvojenih odeljenja na testu iz matematike mogu da budu posledica činjenice da je uzorak sastavljen od malog broja učenika u izdvojenim odeljenjima. Godine 2012/2013. test je radilo 12 učenika, 2013/2014. osam učenika, a 2014/2015. 11 učenika. S obzirom na mali broj učenika, bilo koji ekstremni rezultat (bilo ekstremno dobar ili ekstremno loš) značajno utiče na prosečan rezultat što je moglo uticati na dobijenu sliku. Ovakvi rezultati ukazuju da postoji generalni trend, uz generacijske izuzetke, da učenici iz izdvojenih odeljenja postižu slabije rezultate na završnom testu iz matematike. Iako im predaju uglavnom isti nastavnici, smatramo da se razlike u postignućima mogu tražiti u različitim uslovima u kojima se učenici razvijaju i uče uključujući i različitu opremljenost izdvojene i matične škole. Naša praksa pokazuje da nastavnici imaju sličan odnos i način rada sa učenicima i iz izdvojenih odeljenja (koji je nešto prilagođeniji potrebama učenika i činjenici da je broj učenika manji) i sa učenicima iz matične škole.

Istraživački nalazi fokus grupa

Odnos između učenika i nastavnika. – Svi učenici i roditelji, kako iz grada tako i iz Male Bosne, smatraju da se nastavnici isto odnose prema svim učenicima, bez obzira na to da li oni dolaze iz bogatijih ili siromašnijih sredina. Učenici naglašavaju da nastavnici neguju vrednosti koje ukazuju na to da nije važno iz koje sredine neko dolazi i da to nije osnova po kojoj treba vrednovati ljude i graditi prijateljstva. Učenik iz Male Bosne kaže: „Nastavnici ne gledaju ko se kako oblači, nego kakvo je znanje”. Učenik iz gradske škole navodi: „Nastavnici često ukazuju na to da nije važno iz koje sredine (bogatije ili siromašnije) neko dolazi i da na toj osnovi ne treba vrednovati ljude i graditi drugarstvo”. Učenici iz gradske škole navode da znaju među sobom ko iz kakve sredine dolazi. Socioekonomski status je, prema njima, sam po sebi prepoznatljiv. Učenici i roditelji generalno, u obe škole, smatraju da nastavnici ne prave razlike po ovim osnovama, te da su materijalno stanje i različiti statusni simboli važniji deci u gradu. U školi vlada mišljenje da je važno dalje raditi na promociji univerzalnih vrednosti i jednakosti (kroz radionice, časove odeljenskih stratešina i dr.) sa ciljem da se ukaže da čoveka treba vrednovati po njegovim delima, a ne materijalnom stanju. Ovo je posebno važno sprovoditi u gradskoj školi, gde se socioekonomske prilike i uslovi života drastičnije razlikuju u odnosu na selo, gde je socioekonomski status učenika ujednačeniji.

Učenici i roditelji i gradske i seoske škole se slažu da nastavnici preuzimaju odgovornost za uspeh učenika, da se trude i da su spremni pojasniti nejasnoće svaki put kada je to potrebno. Učenici u gradskoj sredini pohađaju dopunsku nastavu, jer smatraju, kao i roditelji, da je ona važna i da se na njoj može puno naučiti, a tako i popraviti ocene. Ipak, u određenoj meri i dalje je prisutno mišljenje da na dopunsku idu samo loši đaci pa učenici ne žele da je pohađaju. To se vidi i iz komentara roditelja iz grada koji kaže: „Dopunska nastava puno vredi. Učenici misle da na dopunskoj trebaju pristivovati samo loši đaci pa je ne žele pohađati. Dopunsku nastavu treba predstaviti kao čas koji služi za dodatna objašnjenja.” Učenici u Maloj Bosni kažu da manje pohađaju dopunsku jer većinu gradiva savladaju na času, čemu doprinose brojčano manja odeljenja. Odnosno, odeljenja imaju mali broj učenika pa nastavnici imaju više vremena za dodatna pojašnjenja, češće ispituju decu i zbog toga nema toliko potrebe za dopunskom. Mali broj učenika po odeljenjima deca navode kao jednu od glavnih prednosti seoske škole. Glavni zaključci su da je potrebno predstaviti dopunsku nastavu kao čas koji služi za dodatna objašnjenja, pažljivo odrediti termine dopunske kako se ne bi međusobno preklapali, obavestiti učenike o promeni termina i dopunsku organizovati samo radnim danima.

Još jedan od zaključaka je da su pozitivna promena odeljenja u kojima ima dece koja nastavu pohađaju po individualnom obrazovnom pla-

nu. Roditelj iz Male Bosne o tome kaže: „Dobra su inkluzivna odeljenja, deca ne gledaju više na to kao na nešto strano, zdravo je za odrastanje da znamo da smo svi jednaki. U prijašnja vremena se to shvatalo tek u odrasloj dobi, a ovako se to više prihvata”.

Što se ocenjivanja tiče, primećeno je da je često nastavnicima bitnija ocena nego nekim učenicima. Tako smatraju učenici iz grada. Roditelji u gradu kažu da ne predaju svi nastavnici podjednako kvalitetno. Dešava se da deca neke nastavnike ne smeju da pitaju ako nešto ne razumeju, pa ne znaju kako i koliko treba vežbati i raditi. Kako bi deca nadoknadila propušteno ili razumela određeno gradivo, roditelji gradske dece ponekad plaćaju private časove. Problem je i što se često menjaju nastavnici. Zamerka roditelja u gradu je što se u školi ne radi dodatno sa uspešnim đacima i što nastavnici samostalno određuju koliko će pružiti učenicima i samostalno postavljaju nivo očekivanog znanja. Potrebno je da se u razredima stvori atmosfera sigurnosti i poverenja, kako bi učenici, bez ustručavanja, mogli pitati svoje nastavnike sve što ih zanima i kako bi većinu gradiva savladali u školi, za vreme nastave, redovne i dopunske. Važno je i učiti decu kako da uče i kako da među mnoštvom informacija koje su nam danas dostupne izaberu proverene i relevantne. Roditelji učenika iz Male Bosne su veoma zadovoljni odnosom nastavnika prema njihovoj deci i angažmanom škole koji ona pruža učenicima u izdvojenim odeljenjima, iako su svesni da je ta škola slabije opremljena, da su učenici slabije uključeni u vannastavne aktivnosti i da prevoz predstavlja jednu od barijera.

Učestvovanje u životu škole i dostupnost usluga. – Učenici iz Male Bosne i iz grada navode da su i u matičnoj i u područnoj školi samo najbolji učenici medijatori, članovi Vršnjačkog tima i Đačkog parlamenta, jer nastavnici imaju više poverenja u njih. Smatraju da poverenje treba dati i slabijima i učenicima, koji su po prirodi povučeniji, kako bi dobili šansu da se dokažu na nekom polju. Mišljenja su da treba dati šansu i učenicima koji prave disciplinske probleme, jer bi to moglo uticati na promenu njihovog ponašanja u pozitivnom smislu. Zaključak je da bi sva deca trebalo da podjednako učestvuju u radu škole kroz različite timove i aktivnosti, što sada nije u dovoljnoj meri prisutno. Što se tiče dostupnosti pedagoga i psihologa, deca u gradu izveštavaju da svi imaju jednaku šansu da im se obrate. Učenik iz grada kaže: „Učenici idu kod psihologa kada se nešto loše dogodi, tražeći savet ili na preporuku nastavnika ili odeljenjskog starešine”. Deca u Maloj Bosni više sama rešavaju probleme, nisu navikla da traže podršku pedagoga i psihologa koji nisu stalno dostupni, već samo jednom nedeljno, mada su svesni da bi se neki problemi, koji su u školi prisutni, brže i adekvatnije rešili uz pomoć nastavnika i stručne službe. Roditelji gradske dece smatraju da deca imaju pogrešan odnos prema ulozi psihologa u školi, jer im je on predstavljen

kao bauk, neko kim se preti, te se svaki odlazak i razgovor sa njim doživljava kao kazna. Još jedan važan zaključak je da i roditelji i učenici obe škole žele više da učestvuju u životu i radu škole. Učešće roditelja zavisi u velikoj meri od razrednog starešine, a veoma je bitno da oni funkcionišu kao saradnici. Primedba roditelja je da su na roditeljskom sastanku roditelji slušaoci, nemaju mogućnost donošenja odluka i učestvovanja u postavljanju pravila. Roditelji u gradu navode i problem nesloge među samim roditeljima, te nemogućnost zajedničkog angažovanja u donošenju odluka koje bi se ticale škole i njihove dece. Neki prodorniji roditelji ne dozvoljavaju potpunu diskusiju, a pojedinim odeljenjima se roditeljski sastanci ne održavaju dovoljno često. Roditelji u gradu napominju da je i na sastancima Saveta roditelja uloga roditelja u odlučivanju i radu škole veoma mala i da se svede na čitanje pravilnika i odlučivanje o ekskurzijama. Roditelji na selu su zadovoljni svojom uključenosti u rad škole i osećaju da učestvuju u donošenju odluka.

Uslovi koji utiču na postignuća učenika. – Zajednički je zaključak svih učenika da svi učenici nemaju jednake uslove kod kuće, ali su svoj deci u školi koju pohađaju obezbeđeni jednaki uslovi, iako se objektivno ti uslovi među školama razlikuju. Nastavnici ističu da bolje uslove imaju deca u gradu. U selu postoji internet, mediji i druge mogućnosti koje postoje i u gradskoj školi, ali je, na primer, upotreba pribora i hemikalija u nastavi hemije mnogo manja u selu zbog nedostatka istih. Učenici iz grada školsku biblioteku u matičnoj školi koriste samo kada podižu knjige za lektiru. Druge knjige podižu u gradskoj biblioteci, jer smatraju da školska nema zanimljivu literaturu. Deca sa sela veoma retko koriste biblioteku koja se nalazi u matičnoj školi, a često ni ne znaju kome se trebaju obratiti ako žele da uzmu knjigu. Naglašavaju da bi bilo dobro da imaju neko tiho i mirno mesto u školi gde bi mogli da čitaju. Navedene su i glavne prednosti seoske škole u odnosu na gradsku, a to su, pored malih odeljenja, mogućnost individualnog rada sa učenicima, bolje okruženje, veće dvorište škole, mogućnost za nastavu u prirodi. Deca na selu se međusobno bolje poznaju i više druže, više rade, pomažu roditeljima. Roditelji iz grada su mišljenja da oni sami svoju decu čine nesamostalnijom, jer previše obaveza preuzimaju na sebe i izvršavaju razne obaveze umesto svoje dece. Kao nedostaci su navedeni i ti da su seoske škole udaljene od grada te su im daleko pozorište, bioskop, bazen. Za svaki takav put deca moraju da plaćaju autobusku kartu koja je skuplja od autobuske karte u gradu. Osim toga, u selu postoje male mogućnosti da se deca bave aktivnostima van škole. Nastavnici iz grada primećuju da u selu nedostaju klubovi, postoji klub „Mesečina”, sekcija noćnog sporta za mlade, koji deca rado posećuju, najčešće jedno veće tokom vikenda. U gradskoj školi je bolja socijalizacija zbog brojnosti dece, veća je konkurencija i mogućnost razvoja pozitivnog takmičenja među učenicima, a postoji i mo-

gućnost za uspostavljanje više prijateljstava. Jedan od većih problema u seoskoj školi je i ostvarivanje prava na dodatnu podršku za decu kojoj je to potrebno (logoped, reedukator), što ističu i nastavnici iz grada. U gradu se ova podrška ostvaruje, defektolozi obilaze škole, ali u seoske sredine ne dolaze, iako ima potrebe. Često i roditelji ne žele ili ne mogu sami finansirati odlazak svoje dece na različite vežbe u grad. Učenici iz Male Bosne navode pa je u seoskoj školi zimi često hladno da ponekad na časovima sede u jaknama. Osim toga, učionice su male, spojene, pa deca čuju šta se u susednoj učionici događa i to ih ometa u radu.

Glavna motivacija učenika za učenje je želja da se upiše odabrana srednja škola. Decu iz grada na učenje motivišu i nastavnici i roditelji koji znaju da znanje vredi i da je ono nešto što im niko ne može oduzeti. Ima i onih učenika koji bi u budućnosti voleli da postanu uspešni sportisti ili poslovni ljudi. Učenici putnici navode da im otežava i to što ustaju najmanje sat vremena ranije i toliko u povratku troše na putovanje, umorniji su i ostaje im manje vremena za učenje. Ukoliko nemaju prvi čas, oni u školu dolaze ranije, jer kasnije nemaju autobus. Često ne mogu da ostaju na dopunskoj nastavi. Loše vreme takođe može da bude prepreka za dolazak u školu. Učenik iz grada kaže: *„Učenicima putnicima je teže jer troše vreme na putovanje, a ponekad zbog putovanja kasne na nastavu”*. U Maloj Bosni postoje učenici koji u školu dolaze preko njiva, jer ne postoji pravi put do škole. Oni svakodnevno prelaze nekoliko kilometara peške. Ukoliko je blato ili sneg, ova deca ne mogu doći do škole.

Učenici i roditelji iz grada su mišljenja da na uspeh učenika najviše utiču učenje, rad i zalaganje na časovima. Činjenica je da manji broj dece u odeljenjima na selu omogućava bolji uvid nastavnika u njihov napredak i odnos na času. Uslovi života ponekad utiču na ocene, ali svako ko hoće, može naći vremena za sve, smatraju učenici iz Male Bosne.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. – Saradnja i pomoć lokalne zajednice zavise od izbora i političke situacije, naglašavaju nastavnici sa sela. Tako, pred izbore, deca dobijaju različite poklone, omogućuje im se održavanje školske priredbe u seoskom domu uz grejanje sale i sl. Jedne godine je pred izbore postavljena ograda oko terena pored škole u Maloj Bosni koja je nakon nekoliko dana pala, jer je bila loše postavljena. Nastavnici predlažu zajednička okupljanja – seminare sa predstavnicima lokalne zajednice. Učenici osnovne škole, kako u gradu, tako i u Maloj Bosni, dobijaju autobusku kartu ukoliko do škole moraju putovati autobusom. Postoje učenici koji žive na salašima i koji nemaju mogućnosti da koriste gradski prevoz, te oni dobijaju novac u vrednosti mesečne autobuske karte za decu, naglašavaju nastavnici iz Male Bosne. Jedan nastavnik dodaje: *„Ukoliko se ukaže prilika, nastavnici posreduju između organizacija, poput Crvenog krsta i drugih organizacija koje su u mogućnosti pomognu ugroženim učenicima, te se takvim učenicima omogućiti au-*

tobuska karta, besplatni udžbenici ili letovanje. Problem je što je malo takvih organizacija, a dece kojima treba pomoći je sve više. Potrebno je omogućiti učenicima besplatnu ušinu, udžbenike, autobusku kartu”.

Planovi za dalje školovanje. – Nastavnici iz obe škole ističu da nema razlike u odabiru srednje škole koju žele da upišu između učenika matičnih i izdvojenih odeljenja. Deca upisuju ono što je najpopularnije: medicinsku i ekonomsku školu ili gimnaziju – u zavisnosti od ekonomskih mogućnosti roditelja. Deca se, prema mišljenju roditelja i nastavnika, dobro snalaze u srednjim školama, podjednako deca iz grada i deca sa sela, s tim da određen broj dece iz seoskih škola već na samom početku školovanja zna da će ostati da obrađuje zemlju. To su deca kako iz dobrostojećih porodica koje imaju svoje radnike i veliko imanje, tako i siromašna deca. Učenici sa sela koji se opredele za pohađanje srednje škole ne dobijaju besplatnu autobusku kartu. Problem je što finansijski faktori često utiču na odluke koju i u kom mestu će se deca upisati, zaključuju nastavnici iz Male Bosne.

Zaključak

Pored nalaza o nižim postignućima iz matematike na završnom ispitu (uz izuzetak u jednoj generaciji), glavni zaključci svih održanih fokus grupa su da nastavnici jednako tretiraju decu sa sela kao i decu iz grada što povećava šansu da intervencija koja se zasniva na rezultatima ovog istraživanja (prikazana u daljem tekstu) bude dobro prihvaćena u školi i uspešna.

Mnogo lošiji uslovi u kojima učenici sa sela uče nameću potrebu za aktivnostima koje za cilj imaju poboljšanje njihovog položaja u obrazovanju. Na osnovu rezultata, ove aktivnosti treba da budu tako osmišljene i sprovedene da se ovim učenicima omoguće bolji uslovi za učenje i rad.

Glavna prednost škole u Maloj Bosni su mala odeljenja, pa se na času puno uradi, lakše ispravlja ocena i smanjuje potreba za odlaskom na dopunsku. Skoro niko od učenika seoske škole nikada ne ide na privatne časove (usled slabijeg socioekonomskog statusa i udaljenosti), za razliku od gradske dece, što je možda i razlog razlike u postignućima, imajući u vidu da im predaju isti nastavnici. Prisutne su i razlike koje se tiču samih uslova rada u matičnoj školi u odnosu na izdvojena odeljenja. Jedan od većih problema su loši prozori na školi u Maloj Bosni zbog čega deca zimi sede u jaknama na časovima, a često i idu ranije kući zbog niskih temperatura u učionicama. Deca u gradskoj školi ne susreću se sa ovakvim problemima. Uprkos svim problemima zajednički zaključak je da je seoska škola veoma važna, da funkcioniše i da su učenici koji je pohađaju dosta uspešni imajući u vidu nešto nepovoljnije uslove u kojima uče. Ipak, ima

prostora za napredak. Zbog svega navedenog potrebno je u školu ulagati i omogućiti deci sa sela uslove za obrazovanje kakve imaju deca u gradu.

Predlozi za intervenciju

Kako bi kvalitetno obrazovanje bilo dostupno svima potrebno je pružiti podršku deci sa selu u onim oblastima koje su identifikovane kao problematične. Velika je potreba za produženim boravkom koji postoji u matičnoj, ali ne i u područnoj školi. To bi bilo posebno važno za decu putnike koja zbog reda vožnje autobusa ponekad moraju ostati duže jedan čas ili doći mnogo ranije u školu. Produženi boravak bi koristio i onim učenicima čiji roditelji rade duže, pa nema ko da bude sa njima kod kuće ili da dođe po njih u školu. Osim toga, u boravku mogu dobiti i potrebnu pomoć u izradi domaćih zadataka što bi bilo posebno značajno za učenike koji imaju poteškoća u učenju. Na taj način se može pružiti dodatna podrška deci koja postižu slabije rezultate u školi.

Veoma je važno i osiguravanje dodatne podrške deci koja imaju poteškoća u savladavanju gradiva. Deca u gradu mogu u školi, uz odobrenje interesorne komisije, dobiti podršku različitih stručnjaka, dok je u izdvojenim odeljenjima ne dobijaju, iako na to imaju pravo i iako takođe dobiju mišljenje komisije da je ova podrška potrebna. Zbog toga bi bilo potrebno da u izdvojena odeljenja dolaze različiti stručnjaci (logoped, defektolog i dr.) koji bi pružali dodatnu podršku deci.

S obzirom da su učenici, kako u gradskoj tako i u seoskoj školi, primetili da su samo najbolji đaci odabrani da budu medijatori, članovi Vršnjačkog tima i Đačkog parlamenta, u budućim odabirima učenika za ove učeničke organizacije bi trebalo dati priliku i slabijim učenicima, kako bi dobili šansu da se dokažu na nekom polju. Pored toga, trebalo bi podstaći veće angažovanje roditelja u procesu odlučivanja u školi kroz Savet roditelja.

U matičnoj školi se radi na uvođenju i primeni informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u nastavi. Potrebna su dodatna sredstva da se IKT uvede u nastavu i u Maloj Bosni. Neophodni su projektori i računari za nastavnike, tableti za učenike i bolji internet. Tada bi se mogao primeniti način rada koji se planira i ostvaruje u matičnoj školi. Učenici bi dobili tablete koji bi nosili kući i u školu. Nastavnici bi učenicima pripremali sadržaje koji bi bili dostupni preko mreža za učenje kao što je Edmodo. Za provere znanja organizovali bi se kvizovi, kojima se može pristupiti preko interneta. Na ovaj način bi učenici razvijali informatičke kompetencije i učili kako doći do relevantnih informacija.

Još jedan prioritet koji bi unapredio uslove u školi je zamena prozora. Zbog loših prozora u zimskim mesecima se ne može postići ade-

kvatna temperatura u prostorijama škole. U takvim uslovima je rad često otežan, a ponekad i nemoguć.

Ove oblasti identifikovane su kao prioritetne od strane škole i u velikoj meri bi unapredile uslove rada i kvalitet rada izdvojenih odeljenja u Maloj Bosni. Smatramo, na osnovu svog rada i istraživačkih rezultata, da bi ulaganje dodatnih sredstava u školu u Maloj Bosni doprinelo većoj pravednosti obrazovanja u našoj školi.

Jelena Lucić Bulović
Osnovna škola „Milan Ilić Čiča”, Arandjelovac

Slavica Nikolić
Osnovna škola „Milan Ilić Čiča”, Arandjelovac

Danijela Jurošević
Osnovna škola „Miloš Obrenović”, Arandjelovac

Olivera Đorđević
Osnovna škola „Dušan Radonjić”, Banja

Udruženje prosvetnih radnika Arandjelovca

PRELAZAK SA RAZREDNE NA PREDMETNU NASTAVU I UČENICI KOJIMA JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

Uvod

Udruženje prosvetnih radnika Arandjelovca (UPRA) osnovano je 9. aprila 2014. godine kao organizacija civilnog društva i kao profesionalno udruženje nastavnika koje se bavi obrazovno-vaspitnim radom. Udruženje je profesionalno, stručno, dobrovoljno i neprofitno. Broji 120 članova među kojima su nastavnici razredne i predmetne nastave, direktori i pomoćnici direktora, psiholozi, pedagozi, sekretari iz četiri gradske i pet seoskih osnovnih škola. Otvoreno je za saradnju sa vladinim sektorom, stručnim i naučnim institucijama i ustanovama, nevladinim sektorom, udruženjima i donatorima u zemlji i inostranstvu u cilju unapređenja vaspitno-obrazovnog procesa, podizanja profesionalnih kompetencija članova i jačanja Udruženja u celini.

Iskustvo nam govori da je polazak u peti razred prekretnica za sve učenike, kada je potrebno da se učenici prilagode na različite načine rada većeg broja nastavnika. To zahteva socijalnu i emocionalnu zrelost učenika, samostalnost u učenju, formirane radne navike, kao i posjedovanje određenih strategija učenja. Ovi izazovi su još veći ukoliko je reč o detetu kome je potrebna dodatna podrška. Kroz ovo istraživanje želili smo da dobijemo podatke o tome u kojim segmentima se može ukazati potreba za dodatnom podrškom, da ispitamo kakva je praksa pružanja ove podrške učenicima, razmotrimo mogućnosti za njeno unapređenje i, ukoliko je potrebno, osmislimo nove oblike podrške u učenju. Kao dugoročni cilj smo postavili i to da svi učenici, kojima podrška u učenju bude pružena na nov način, zadrže isti ili postignu bolji uspeh u petom razredu.

Predmet i cilj istraživanja

Tema istraživanja našeg tima je pružanje dodatne podrške u školi učenicima kojima je ona potrebna u kontekstu prelaska sa razredne na predmetnu nastavu.

S obzirom na to da smo pitanje potrebe za dodatnom podrškom učenicima prilikom tranzicije želeli da sagledamo što obuhvatnije, interesovalo nas je: 1) kako se deca, kojoj je potrebna dodatna podrška, osećaju u školi i kako su prihvaćena od strane vršnjaka i nastavnika; 2) kako u školi funkcioniše sistem pružanja podrške učenicima i kakve vrste podrške su im na raspolaganju; 3) da li u pružanju podrške škola ostvaruje komunikaciju s porodicom i koliko se roditelji angažuju oko školskih obaveza; 4) šta je učenicima bilo najteže pri prelasku s razredne na predmetnu nastavu i koliko su bili informisani o onome što ih očekuje; 5) koji činioci povoljno, a koji nepovoljno utiču na dete kome je potrebno pružiti dodatnu podršku; 6) kakav je kvalitet saradnje sa lokalnom samoupravom po ovom pitanju i 7) koliko su nastavnici osposobljeni da pružaju dodatnu podršku.

Metod

Da bismo pitanje davanja podrške učenicima kojima je potrebna dodatna podrška sagledali što obuhvatnije, zanimala su nas iskustva: a) nastavnika razredne nastave; b) nastavnika predmetne nastave; c) roditelja učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom; d) učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom i e) vršnjačkih timova.

Istraživanje smo sprovedi u tri škole na području Arandjelovca koje su različite i po kapacitetu i po strukturi učenika, u čijem su članstvu zaposleni iz velikih gradskih škola, malih gradskih škola i seoskih škola sa izdvojenim odeljenjima.

Osnovna škola „Milan Ilić Čiča” se nalazi u centru Arandjelovca. Lokacija škole je dostupna učenicima, tako da većina dolazi pešice. To je najveća škola u opštini i broji 1100 učenika u 41 odeljenje (nema područnih odeljenja).

Škola „Miloš Obrenović” je manja gradska škola koja broji 374 učenika, specifična po tome što u njoj postoje četiri specijalna odeljenja sa ukupno 16 učenika, u kojima nastavu drže četiri diplomirana specijalna edukatora. Škola je opremljena odgovarajućim neophodnim sredstvima za rad u ovim odeljenjima, jer je škola prvobitno i bila specijalna, a kasnije je dobila status redovne škole. U redovnoj nastavi ove škole, gde ima potrebe, primenjuju se individualni obrazovni planovi (IOP).

Osnovna škola „Dušan Radonjić” u selu Banja je matična škola, koja u svom sastavu ima dva izdvojena odeljenja u Marinovcu i Brezovcu (u 14

odeljenja ima 187 učenika). Škola je specifična po entuzijazmu radnika koji žele da razbiju predrasude o radu u seoskoj sredini.

Za dobijanje podataka koristili smo individualne i grupne intervjuje (fokus grupe). Učenike i roditelje učenika smo intervjuisali pojedinačno, zato što smo želeli da uspostavimo neposrednu komunikaciju i zato što smo pretpostavili da je ova tema za njih osetljiva. Sa nekim od ispitanika bilo je teško uspostaviti komunikaciju, te fokus grupa za njih ne bi bila adekvatna tehnika za prikupljanje podataka. Nastavnike razredne i predmetne nastave i članove vršnjačkih timova intervjuisali smo grupno, jer smo želeli da podstaknemo grupnu interakciju koja bi nam omogućila dublji uvid u istraživane probleme. Intervju je rađen sa ukupno devet učenika petog razreda, od kojih su dva iz velike gradske škole, pet iz male gradske škole i dva iz seoske škole (tri devojčice i šest dečaka). Sedam učenika pohađa nastavu po IOP-u, a dva ne pohađaju, ali je kod njih uočena potreba za pružanjem dodatne podrške. Intervjuisano je i osam roditelja ovih učenika (jedan otac i sedam majki). Jedan roditelj (iz seoske škole) se nije odazvao pozivu na intervju. Među ispitanicima bili su i jedan učenik i njegov roditelj romske nacionalnosti, kao i dve samohrane majke. Tri roditelja imaju završenu osnovnu školu, dok ostali imaju završenu srednju školu. Sprovedene su po tri fokus grupe sa nastavnicima razredne nastave, nastavnicima predmetne nastave i sa vršnjačkim timovima. U sve tri škole održana je po jedna fokus grupa sa učiteljima, predmetnim nastavnicima i vršnjacima.

Tabela 1. Sastav fokus grupa

Učesnici fokus grupe	Broj učesnika		Sastav fokus grupe (specifičnosti)
Nastavnici razredne nastave	OŠ „Dušan Radonjić”	5	Četiri nastavnice i jedan nastavnik (u školi predaje samo jedan nastavnik razredne nastave)
	OŠ „Miloš Obrenović”	10	Devet nastavnica i jedan nastavnik (u školi predaje samo jedan nastavnik razredne nastave)
	OŠ „Milan Ilić Čiča”	10	Devet nastavnica i jedan nastavnik (u školi predaje tri nastavnika razredne nastave)
Nastavnici predmetne nastave	OŠ „Dušan Radonjić”	5	Pet nastavnica (od 24 predmetna nastavnika, četiri su muškarca)
	OŠ „Miloš Obrenović”	6	Šest nastavnica (u predmetnoj nastavi u školi predaju samo tri nastavnika, od kojih dvojica imaju puno radno vreme u ovoj školi)
	OŠ „Milan Ilić Čiča”	7	Četiri nastavnice i tri nastavnika (u predmetnoj nastavi u školi predaje trećina nastavnika)
Vršnjački tim	OŠ „Dušan Radonjić”	4	Jedan dečak i tri devojčice (različitog uspeha, primernog vladanja)
	OŠ „Miloš Obrenović”	7	Četiri dečaka i tri devojčice (različitog uspeha, primernog vladanja)
	OŠ „Milan Ilić Čiča”	8	Tri dečaka i pet devojčica (različitog uspeha, primernog vladanja)

Kako bi analiza bila sveobuhvatna, podelili smo dobijeni materijal na sedam oblasti: školski etos, sistem dodatne podrške, saradnja sa porodicom, tranzicija sa razredne na predmetnu nastavu, sredinski i kontekstualni uticaj na učenje, saradnja sa lokalnom zajednicom nastavničke kompetencije.

Pored toga, urađena je kvantitativna analiza postignuća odabranih učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom na kraju trećeg i četvrtog razreda razredne nastave i petog razreda (predmetna nastava). U istraživanje je bilo uključeno devet učenika, od kojih šest pohađa nastavu po IOP-u 1, jedan učenik po IOP-u 2 (učenik br. 3), a dva učenika ne pohađaju nastavu po IOP-u zbog protivljenja roditelja (učenik br. 6 i učenik br. 8), ali postoji potreba za prilagođavanjem.

Istraživački nalazi

Školski etos. – Učenici kojima je potrebna dodatna podrška osećaju se dobrodošlim u školi, ali roditelji i nastavnici sumnjaju da su sva deca kojoj je potrebna dodatna podrška prihvaćena u svojim odeljenjima, jer među učenicima postoje velike individualne razlike u pogledu spremnosti da prihvate različitosti. Prihvaćenost zavisi i od vrste izazova sa kojim se učenik suočava, a po mišljenju nastavnika vremenom se distanca smanjuje i evidentan je pozitivan pomak u prihvaćenosti ovih učenika. Nastavnici za sebe kažu da imaju podjednak odnos prema svoj deci, a učenici kojima je potrebna dodatna podrška to potvrđuju. Trude se da stvore klimu međusobnog uvažavanja i vode računa o rasporedu sedenja, svu decu uključuju u grupni rad, rad u parovima, te realizaciju školskih mini-projekata. Svi ispitani učenici kažu da retko učestvuju u školskim priredbama, a za postignute rezultate dobijaju retke i najčešće usmene pohvale. Niko od ispitanih roditelja nije član Saveta roditelja, ali veruju da se poštuje zakonska procedura o uključivanju roditelja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u njegov rad. U odnosima svih zaposlenih u školi postoji međusobno uvažavanje i podrška. Nastavnici predmetne i razredne nastave u obe gradske škole imaju pozitivnija iskustva kada je u pitanju njihova međusobna saradnja i razmena informacija nego oni u seoskoj školi. Iako su učenici kojima je potrebna dodatna podrška rekli da se osećaju dobrodošlim u školi, činjenica da nisu podjednako dobro prihvaćeni kao i ostali učenici, da retko učestvuju u školskim priredbama i da retko dobijaju pohvale ukazuje na to da je školski etos oblast čiji je kvalitet potrebno unapređivati u narednim akcijama. Jedan od načina da se to uradi je da se u pružanje podrške uključe i ostali učenici kroz vršnjačku podršku, a koliko je to efikasno svedoči i izjava jednog nastavnika da su tokom nekih prethodnih aktivnosti bolji učenici dobro prihvatili ulogu mentora, a učenici sa IOP-om su te aktivnosti doživeli kao igru, što je dalo odlične rezultate.

Sistem dodatne podrške. – Primarni način na koji nastavnici pružaju podršku učenicima je tako što ponovo objasne ono što nisu razumeli ili drže dopunsku nastavu, koja se redovno održava i za koju kažu da je učenici posećuju. Na osnovu mišljenja učenika i roditelja i redovna i dopunska nastava bi trebalo da budu u većoj meri individualizovane. Na redovnoj nastavi ovi učenici dobijaju lakše zadatke. Neki nastavnici im tokom časa prilaze i pomažu u radu, ali bi trebalo to češće da praktikuju. Nastavnici se ne osećaju dovoljno kompetentnim ni da pruže dodatnu podršku ovim učenicima, ni da ispune očekivanja koja roditelji ovih učenika imaju od njih, što je naročito izraženo kod onih u velikoj gradskoj školi. Po njihovom mišljenju, individualizaciju nastave otežava i veliki broj dece u odeljenju. Jedan od predloga za unapređenje rada nastavnika je svakako osnaživanje njihovih kompetencija kroz profesionalno usavršavanje, kao i podrška pedagoškog asistenta.

Članovi vršnjačkih timova daju podršku ovim učenicima, mada je to retko i nedovoljno prisutno, i uglavnom na inicijativu nastavnika, ponekad i samoinicijativno. U školama ne postoji sistemski način uključivanja vršnjaka u pružanje dodatne podrške. Učenici razgovaraju sa pedagogom i psihologom nakon čega ima promena na bolje.

Saradnja sa porodicom. – Roditelji kao jako važnu ocenjuju podršku koju oni sami mogu da pruže svom detetu, ali su samokritični u pogledu njihovog angažovanja oko školskih obaveza svoje dece. Jedna majka izražava sumnju u svoje kompetencije da pomogne detetu, koje ocenjuje kao daleko ispod nastavničkih. Jedna majka ima izražen osećaj krivice zato što zbog porodičnih okolnosti nema vremena da pruži podršku detetu u učenju. Nisu svi roditelji uključeni u kreiranje IOP-a. Razlozi za to su i nedovoljna informisanost, njihova preuzetost ili nezainteresovanost, a neki roditelji smatraju da njihovoj deci nije potrebna dodatna podrška. Pojedini roditelji traže savete od škole o metodama i tehnikama učenja kod kuće. Primetili su da među nastavnicima u sve tri škole postoje individualne razlike u spremnosti da pruže dodatnu podršku detetu kojem je ona potrebna. Jedna majka pohvaljuje učiteljicu i nastavnicu engleskog, koje su u potpunosti imale razumevanja i uvažile njene predloge za rad sa detetom, dok nova nastavnica engleskog jezika nije bila spremna za saradnju. Kada je u pitanju spoljna podrška njihovoj deci, nisu zadovoljni podrškom koju dobijaju kako od lokalnih, tako i od centralnih organa vlasti.

Nastavnici razredne nastave imaju pozitivan stav o saradnji sa roditeljima dece kojoj je potrebno pružiti dodatnu podršku. Misle da su roditelji zainteresovani, često ih uključuju u zajedničke aktivnosti sa decom na času, a ima i pojedinačnih primera da su roditelji svakodnevno bili prisutni u školi, pa i na času ukoliko je postojala potreba. Najčešće su pružali emotivnu podršku i savetovali ih o tehnikama učenja, o tome kako da motivišu svoju decu i da ih upoznaju sa programom, a dogovarali su se i

o načinima rada sa njihovom decom na času i na šta je potrebno posebno obratiti pažnju. Nastavnici razredne nastave velike škole ne slažu se sa tim da roditelji mogu da prisustvuju časovima (kao negativan pomenut je primer dede koji je svakodnevno prisutan u učionici svog unuka, gde mu pomaže). Nastavnici predmetne nastave se manje pozitivno izjašnjavaju o ovoj saradnji, i, po njima, faktori koji negativno utiču na saradnju sa roditeljima su nizak stepen obrazovanja roditelja i neuviđanje značaja njihove podrške detetu u procesu obrazovanja. Nastavnici uočavaju da ti roditelji ne razumeju i ne shvataju da njihovo dete ne može nešto da postigne ili ne prihvataju činjenicu da njihova deca imaju problem. Misle da je potrebno angažovanje roditelja u školskim aktivnostima, kao i postavljanje jasnih granica roditeljskih i nastavničkih uloga (*„roditelji daju sebi previše prava i često odmognu detetu“*). Škole su prilično aktivne u tome da zainteresuju roditelje na saradnju i da ih uključe u život škole, ali često nailaze na otpor.

Tranzicija sa razredne na predmetnu nastavu. – Kod većine učenika nije bio prisutan strah prilikom polaska u peti razred. Učenici kažu da im je bilo lakše u četvrtom razredu, zato što je učiteljica bila manje stroga, bolje su je razumeli kada predaje i imala je više razumevanja. U petom razredu su im teški novi predmeti, moraju više da uče i ne razumeju novo gradivo. Najviše problema imaju u učenju pojedinih predmeta (matematika, srpski jezik, strani jezici) i u izradi domaćih zadataka tamo gde nedostaje pomoć roditelja. Učenici dobijaju informacije o petom razredu od učitelja, nastavnika predmetne nastave, vršnjaka i starijih braće i sestara. Kao najvažniji izvor ovih informacija, navode se starija braća i sestre. U sve tri škole prisutna je praksa da nastavnici predmetne nastave realizuju nekoliko časova u četvrtom razredu. U velikoj gradskoj školi praktikuju se i posete učenika trećeg i četvrtog razreda višim razredima, koje učitelji dovode da posmatraju izvođenje raznih ogleda iz fizike i hemije. Kada je u pitanju razlika u kvalitetu nastave u dva obrazovna ciklusa, jedna grupa roditelja daje prednost učiteljima, jer nastavnik nema vremena da se bavi svakim učenikom i manje ih viđa tokom nedelje, dok druga grupa roditelja prednost daje nastavnicima predmetne nastave, jer je učiteljica favorizovala uspešne učenike. Treća grupa ne vidi nikakvu razliku u kvalitetu. Članovi vršnjačkih timova misle da je deci kojoj je potrebna dodatna podrška teže da se priviknu na peti razred zato što dolaze sa manje znanja i neka im se deca rugaju jer su drugačija. Članovi vršnjačkih timova su izneli predloge o tome kako bi mogli da pomognu: učenicima u četvrtom razredu detaljno bi objasnili kakav je način rada svakog nastavnika i na čemu koji insistira, zatim bi organizovali radionice za bolje razumevanje gradiva, svaki učenik kome je potrebna dodatna podrška bi mogao da ima „učenika mentora“, uticali bi na ostalu decu da se ne rugaju i ne podsmevaju. Misle da nastavnici

imaju puno odeljenja i manje vremena za učenike, ne poznaju ih toliko dobro kao učiteljica, i nisu uvek upoznati sa problemima koje neki učenici imaju. Veliku teškoću prilikom ove tranzicije predstavlja prelazak u novu sredinu učenika kojima je potrebna dodatna podrška iz područnih ili drugih škola. Osim prilagođavanja na nove nastavnike, ovi učenici moraju da se uklope u novi razred i uspostave kontakt sa novim drugarima. Nastavnici sve probleme rešavaju sopstvenom snalažljivošću, jer nemaju nikakvu podršku od adekvatnih stručnjaka osim od PP službe. Kao što je već spomenuto, razmena informacija prilikom prelaska učenika iz četvrtog u peti razred je bolja u gradskim školama, pre svega između učitelja i razrednih starešina, a onda i predmetnih nastavnika. Ona je najintenzivnija na početku školske godine, kako bi se nastavnici upoznali sa svim specifičnostima učenika kojima će predavati, a odvija se i kasnije tokom njihovog školovanja. Ova saradnja, pak, nije ustaljena ni obavezujuća, već se više odvija na ličnu inicijativu pojedinaca. Učitelji u seoskoj školi ne sarađuju u dovoljnoj meri sa kolegama u predmetnoj nastavi, što objašnjavaju neodgovarajućom organizacijom nastave (posebno oni koji rade u izdvojenim odeljenjima), koja ne daje dovoljno mogućnosti za razmenu informacija i čvršću saradnju.

Sredinski i kontekstualni uticaji na učenje. – Po mišljenju nastavnika, napredak nekih učenika kojima je potrebna dodatna podrška otežava nesređena porodična situacija i za nastavnike predmetne nastave ovo je najvažniji faktor. Nastavnici dalje navode i stresove zbog smrti ili bolesti bliske osobe, prezauletost roditelja ili njihovu nezaposlenost, socijalno okruženje roditelja i učenika. Roditelji ističu i sopstveno loše obrazovanje, a nastavnici i to da su učenici kojima je potrebna dodatna podrška uglavnom iz razvedenih porodica ili sa teškim materijalnim stanjem u porodici. U manjoj gradskoj školi realizuju se aktivnosti posvećene edukaciji roditelja o načinima saradnje, podstiče se saradnja sa stručnim institucijama, individualni savetodavni razgovori sa nastavnicima i stručnom službom, kao i uključivanje centra za socijalni rad, u cilju rešavanja materijalnih i drugih problema. Faktori koji imaju pozitivan uticaj su podrška starijeg brata ili sestre, koji su bliži po godinama i zainteresovani da pomognu u učenju, pozitivna porodična klima i međusobna podrška, kao i podrška vršnjaka. Učitelji iz velike gradske škole se trude da pozitivnom atmosferom na času, prijatnim okruženjem u učionici i hodnicima, prijateljskim odnosom sa učenicima, podrškom u učenju kroz primenu individualizovanog načina rada, kompenzuju nejednakosti uzrokovane nepovoljnim uslovima van školske sredine.

Saradnja sa lokalnim institucijama. – Saradnja škole i lokalne samouprave koja je poznata učesnicima svih fokus grupa sa roditeljima i nastavnicima je ona koja se ostvaruje kroz rad interresorne komisije. Neki pominju i humanitarne akcije na lokalnom nivou. Mali broj roditelja

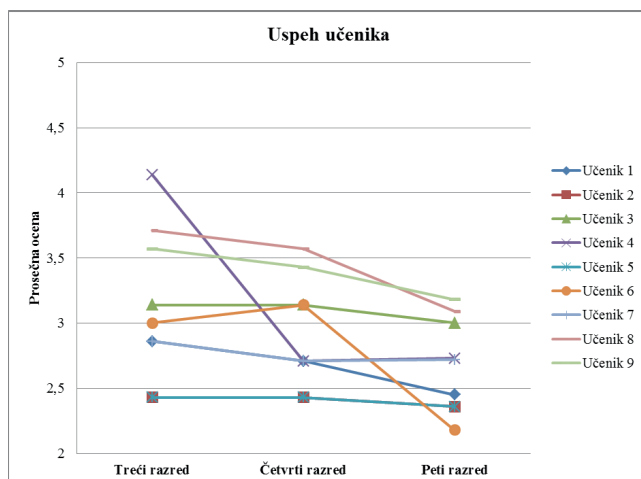
koristi povoljnosti vezane za prevoz do škole i za nabavku udžbenika. Roditelji smatraju da su uglavnom prepušteni sebi i jedinu podršku dobijaju od nastavnika. Nastavnici razredne nastave navode da u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška sarađuju sa stručnom službom, specijalnim edukatorom i Razvojnim savetovalištem pri medicinskom centru, a smatraju da bi im dobro došla podrška pedagoškog asistenta. Predlažu da se unapredi saradnja sa vrtićima koji sprovode rano detektovanje teškoća, a škola ne dobija informaciju o tome. U velikoj gradskoj školi učitelji su zadovoljni saradnjom sa muzičkom školom i Gradskom bibliotekom za pružanje podrške učenicima koji imaju potrebe za ovim uslugama. Školi je potrebno opremanje nastavnim sredstvima, kao što je interaktivna tabla, a poželjni su i specifični softveri koji rade po principu „korak po korak” kako bi učenici mogli postepeno da napreduju, u skladu sa svojim mogućnostima.

Nastavničke kompetencije. – Učenici iz vršnjačkih timova kažu da bi bilo dobro da nastavnici pokažu veću spremnost da saslušaju učenike i da više primenjuju zanimljivu nastavu, grupni rad i radionice, koji su česti kod učitelja, a nastavnici ih retko koriste. Za neke članove vršnjačkih timova važno je da nastavnici planiraju više vremena za utvrđivanje i vežbanje i da više angažuju ostale učenike da pomognu učenicima sa IOP-om. Poželjno je da u nastavi bude što više prezentacija i da časovi budu zanimljiviji. Svi nastavnici su pohađali mali broj programa stručnog usavršavanja koji je imao veze sa inkluzivnim obrazovanjem, na primer neki nastavnici po 1–2 seminara, dok ih drugi uopšte nisu pohađali. Od onih koji su pohađali, većina nije zadovoljna onim što im je prikazano – naučili su jedino da prave individualni obrazovni plan, a ništa što je vezano za izvođenje nastave. Nastavnici se snalaze i oslanjaju na sopstvenu kreativnost i znanje, a sumnjaju u kvalitet tako realizovane nastave o čemu svedoči sledeći iskaz: *„Nije problem ni meni da obavim jedan čas i da sve to lepo izgleda za druge, ali kako da sprovedem niz časova i da postignem sve što bi trebalo tokom cele godine?”*. Na osnovu svog iskustva spoznali su koji način rada daje rezultate u radu sa pojedinim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška: grupni rad, ambijentalna i kabinetska nastava, primena ilustrativno-demonstrativne metode, izvođenje oglada, korišćenje očiglednih materijala za rad. U radu sa nekim učenicima, efikasno je i učenje kroz pokret, igru, kao i korišćenje muzike. Individualni rad se podrazumeva kao najefikasniji, a univerzalnih metoda nema, jer su deca različita. Predmetni nastavnici svoja saznanja sa seminara i iz sopstvene prakse razmenjuju sa kolegama kroz individualne razgovore i na sastancima stručnih veća. Problem za sve nastavnike predstavlja veliki broj učenika u odeljenjima u kojima se nalazi dete sa IOP-om, dokumentacija koju moraju da vode, udžbenici koji nisu prilagođeni, kao i nastavna sredstva i klasično nameštene učionice. Kao jedan

od predloga za podršku koji je naveden jeste pomoć lokalne samouprave u opredeljivanju više sredstava za stručno usavršavanje zaposlenih u školi u oblasti pružanja dodatne podrške, što se kao potreba pojavilo i u prethodno opisanim aspektima pružanja dodatne podrške.

Kvantitativna analiza tranzicije na predmetnu nastavu. – Sedam učenika potiče iz nestimulativne sredine i otežano prate nastavu (učenici br. 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9), jedan učenik je sa intelektualnim smetnjama (učenik br. 3), a jedan je zbog lečenja često odsustvovao sa nastave (učenik br. 5). Kvantitativna analiza prosečne ocene koju su ispitivani učenici postigli na kraju poslednje tri školske godine pokazuje da je prisutna stagnacija, ali i da je većina učenika na kraju petog razreda postigla dobar uspeh. Ipak, uočava se tendencija pada uspeha od kraja IV do kraja V razreda. Ovo bi moglo potvrditi da je izbor naše teme opravdan, te da su stoga i pitanja, postavljana sa ciljem poboljšanja postignuća ovih učenika, adekvatna. Pretpostavili smo upravo da je jedan od uzroka slabog uspeha nedovoljna zastupljenost davanja podrške ovim učenicima i da postoji potreba za dodatnom podrškom, te smo hteli da utvrdimo u kojim segmentima se ukazuje najveća potreba za podrškom, odnosno gde je ona možda nedovoljno zastupljena ili čak izostavljena. Pokazalo se da učenici najviše problema imaju u učenju pojedinih predmeta (matematika, srpski jezik, strani jezici) i u izradi domaćih zadataka. Ocene svih učenika iz ova tri predmeta opadaju sa polaskom u peti razred, i to je uočeno kod učenika iz sve tri škole. To nam ukazuje da je potrebna dodatna edukacija nastavnika predmetne nastave u oblasti planiranja rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i vrednovanja njihovih postignuća.

Grafikon 1. Uspeh učenika na kraju III, IV i V razreda



Zaključak

Prelazak sa razredne na predmetnu nastavu je prekretnica za sve učenike, jer je potrebno da se prilagode na različite načine rada većeg broja nastavnika. Ovi izazovi su još veći ukoliko je reč o detetu kome je potrebna dodatna podrška.

U petom razredu učenicima kojima je potrebna dodatna podrška su teški novi predmeti, moraju više da uče i ne razumeju novo gradivo. Najviše problema imaju u učenju pojedinih predmeta (matematika, srpski jezik, strani jezici) i u izradi domaćih zadataka, tamo gde nedostaje pomoć roditelja. Kažu da se osećaju dobrodošlim u školi i nastavnici su blagonakloni prema njima. Ipak, retko učestvuju u školskim priredbama i nastavnici ih retko ih pohvaljuju. Naročita pažnja potrebna je onim učenicima iz izdvojenih odeljenja koji u petom razredu menjaju i svoju socijalnu sredinu.

Dodatnu podršku nastavnici im pružaju tokom dopunske nastave koja se po primenjenim metodama i oblicima rada, ne razlikuje značajno od redovne nastave. I nastavnici predmetne i razredne nastave su pohađali mali broj programa stručnog usavršavanja koji su imali veze sa inkluzivnim obrazovanjem. Većina nastavnika nije zadovoljna onim što im je prikazano i izveštavaju da su naučili jedino da prave individualni obrazovni plan, i ne shvataju kako im to pomaže da unaprede izvođenje nastave. Učenici poručuju nastavnicima da osmisle zanimljivije časove.

U školama ne postoji ni sistemski način uključivanja vršnjaka u pružanje podrške učenicima kojima je ona podrška potrebna. Učenici navode ovu podršku kao značajnu u adaptaciji na predmetnu nastavu. Pored toga, pomažu im učitelji, koji im pričaju na šta treba da obrate pažnju u petom razredu, kao i predmetni nastavnici koji drže jedan broj časova u četvrtom razredu. Ipak, činjenica da su najvažniji izvor upoznavanja sa onim što ih očekuje u predstojećim godinama starija braća i sestre ukazuje da informisanje od strane škole nije dovoljno i da se ne sprovodi planski.

Potrebno je i podizanje nivoa svesti i informisanosti roditelja o inkluzivnom obrazovanju i postojećim merama podrške. Napredak dece kojoj je potrebna dodatna podrška otežavaju nesređena porodična situacija, stresovi zbog smrti ili bolesti bliske osobe, prezauzetost roditelja ili njihova nezaposlenost, loše socijalno okruženje roditelja i učenika i nisko obrazovanje roditelja. Faktori koji imaju pozitivan uticaj su stariji brat ili sestra, koji su bliži po godinama i zainteresovani da pomognu u učenju, zatim pozitivna porodična klima i međusobna podrška. Samo pojedini roditelji, pak, traže savete o metodama i tehnikama učenja kod kuće. Nastavnici razredne nastave imaju pozitivan stav o saradnji sa roditeljima dece kojoj je potrebno pružiti dodatnu podršku, a nastavnici predmetne nastave se manje pozitivno izjašnjavaju o ovoj saradnji.

Saradnja škola i porodica sa institucijama na lokalnom nivou bi takođe mogla biti unapređena, kako mali broj učenika koristi povoljnosti vezane za prevoz do škole i za nabavku udžbenika. Zbog toga je u školama potrebno voditi računa da se različiti oblici dodatne podrške primenjuju sistemski, što do sada nije bio slučaj, i u većoj meri nego do sada.

Ovi zaključci, uz pad učeničkih postignuća u tranziciji na predmetnu nastavu, ukazuju i na ključne probleme koji bi se mogli rešavati aktivnostima u sledećoj fazi ovog akcionog istraživanja: 1) nepostojanje prakse pohvaljivanja i nagrađivanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška, njihovog uključivanja u različite manifestacije kulturnog i obrazovnog karaktera i uključivanja predstavnika roditelja ovih učenika u rad Saveta roditelja; 2) podrška u učenju koju nastavnici pružaju ovim učenicima najčešće se svodi samo na dopunsku nastavu tokom koje nisu zastupljeni različiti oblici i metode rada; 3) učenicima je dosadno na času, nastavnici koriste zastarele metode rada, nema dovoljno vremena za vežbanje 4) u školama ne postoji sistemski način uključivanja vršnjaka u pružanje dodatne podrške; 5) osim nekoliko časova koje nastavnici predmetne nastave realizuju u četvrtom razredu, u školi ne postoji sistemski način pripremanja učenika četvrtog razreda za prelazak na predmetnu nastavu, niti posebnog pripremanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška za ovu tranziciju, 6) ne postoji ni planska komunikacija o učenicima kojima je potrebna dodatna podrška između nastavnika razredne i predmetne nastave; 7) roditelji nisu upoznati sa načinima saradnje škole i lokalnih institucija u pružanju podrške deci sa IOP-om i većina njih ne koristi povoljnosti za svoje dete; 8) neki roditelji se ne osećaju kompetentnim da pruže podršku u učenju svojoj deci, a među nastavnicima ima onih koji nisu spremni da pruže podršku roditeljima (neki misle da to nije važno, a neki se ne osećaju dovoljno kompetentnim); 9) nastavnicima nedostaje stručno usavršavanje za pružanje dodatne podrške (seminari na kojima bi nastavnici dobili praktične preporuke kako da rade sa detetom sa IOP-om).

Podizanje kvaliteta pružanja dodatne podrške učenicima koji imaju potrebu za njom je jedan od najvažnijih ciljeva obrazovno-vaspitnih ustanova. Neki od načina da se ovaj cilj ostvari je putem primene savremenih metoda i oblika rada, uključivanja vršnjaka u pružanje dodatne podrške, osmišljavanja novih oblika podrške za roditelje ovih učenika, unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika.

Predlozi za intervenciju

Prema sprovedenom istraživanju i nalazima koje smo dobili, osmišljene su sledeće mere koje bi unapredile pružanje dodatne podrške učenicima.

Nastavnici treba da budu bolje obučeni i da koriste veći broj različitih nastavnih metoda i oblika rada. Stručna služba će kroz svoj pedagoško-instruktivni rad organizovati radionicu za nastavnike koji u svojim odeljenjima imaju decu sa IOP-om, a čiji je cilj da edukuje nastavnike o različitim metodama koje mogu da koriste za individualizaciju rada sa učenicima sa IOP-om. Tamo gde to nije moguće, stručna služba i nastavnici mogu pohađati dodatne obuke. U plan stručnog usavršavanja ustanove treba uključiti jedan seminar usmeren na unapređenje kompetencije K2 (kompetencije za poučavanje i učenje). U pružanju podrške u učenju ovim učenicima upotrebljavati i informaciono-komunikacione tehnologije i upotrebljavati neki od specijalizovanih obrazovnih veb alata (Kahoo, Weebly, Edmodo...), jer bi na taj način nastavnici bili dostupni učenicima za pružanje podrške kada im je ona potrebna i povećao bi se stepen individualizacije. Jedan broj nastavnika, članova Udruženje prosvetnih radnika Arandjelovca, prošao je obuku za korišćenje ovih veb alata, i mogao bi da obuči ostale nastavnike da ih koriste. Uz to, nastavnici predmetne nastave pohađaće, tokom godine, bar jedan seminar usmeren na unapređenje kompetencije K4 (kompetencije za komunikaciju i saradnju), a posebno na unapređenje saradnje sa roditeljima. Udruženje prosvetnih radnika Arandjelovca će tokom godine održati seminar/radionicu posvećen unapređivanju ove kompetencije. Kako bi se kod nastavnika povećao stepen samopouzdanja u vlastite kompetencije da pruže dodatnu podršku učenicima kojima je ona potrebna, Udruženje prosvetnih radnika Arandjelovca, ili škole pojedinačno, obezbediće minimum jedan seminar o inkluzivnoj nastavi koji uključuje pretežno prenošenje iskustva i znanja kroz uspešne primere iz prakse. Na ovaj način, smatramo da bi intervencija unapredila tranziciju na predmetnu nastavu, učinila nastavnike kompetentnijim i osetljivijim i time olakšala sprovođenje ciljeva inkluzivnog obrazovanja.

Učenici, članovi vršnjačkih timova, iskazuju visoku motivisanost da se angažuju u pružanju podrške svojim drugarima kojima je potrebna dodatna podrška. Oni to i sada čine samoinicijativno, a škola i mentor tima mogu da unaprede ovu podršku nizom aktivnosti koje će biti precizirane u planu i programu rada vršnjačkog tima: grupni sastanci (druženja) članova tima i učenika trećeg i četvrtog razreda među kojima su i oni učenici kojima je potrebna dodatna podrška, a ideja je da se na ovim sastancima razgovara o polasku u peti razred, na šta treba obratiti pažnju, kakve zahteve postavljaju nastavnici, kakve su karakteristike novih predmeta. Svakom učeniku kome je potrebna dodatna podrška, će biti dodeljen jedan član vršnjačkog tima, koji će za njega predstavljati učenika-mentora, osobu od poverenja kojoj se može obratiti u svakom trenutku za podršku. U školama će se oformiti prostorija/učionica i odrediti termini u kojima članovi vršnjački timovi i ostali zainteresovani učenici pomažu u učenju učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Nastav-

nici tokom časova osmišljavaju takve grupne aktivnosti u kojima uspešni učenici mogu da pomognu onima kojima je potrebna dodatna podrška da realizuju neki grupni zadatak/projekat.

Kako bi se unapredile kompetencije roditelja učenika kojima je potrebna dodatna podrška da pruže podršku u učenju svojoj deci, pedagoško-psihološke službe će osmisliti i realizovati radionice za ove roditelje, na kojima će im se pokazati kako mogu da unaprede svoju saradnju sa nastavnicima i kako da sarađuju i sa ostalim nastavnicima, a ne samo sa odeljenjskim starešinom; na šta treba da obrate pažnju kada njihovo dete pođe u peti razred; šta da učine da ova tranzicija protekne sa što manje problema; koja su njihova prava i odgovornosti, a koje su obaveze škole i lokalne samouprave.

Realizacija navedenih aktivnosti doprineće da tranzicija iz razredne u predmetnu nastavu protekne sa što manje problema, a očekujemo da će efekti ovakve intervencije biti i širi, odnosno da će unaprediti celokupno inkluzivno obrazovanje u školama iz našeg udruženja.

Biljana Radović
Gimnazija „20. oktobar”, Bačka Palanka

Slavica Jurić
Osnovna škola „Sveti Sava”, Bačka Palanka

Branka Radovanović
Osnovna škola „Sveti Sava”, Bačka Palanka

Dragana Menčik
Osnovna škola „Sveti Sava”, Bačka Palanka

Udruženje prosvetnih radnika opštine Bačka Palanka „Slovo”

STAVOVI NASTAVNIKA I RODITELJA PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Uvod

Udruženje prosvetnih radnika opštine Bačka Palanka „Slovo” osnovano je 2013. godine. Osnovano je radi unapređenja profesionalnog razvoja i jačanja profesionalnih kompetencija i informisanja nastavnika, obrazovanja dece, mladih i odraslih, informacione pismenosti i doživotnog učenja kroz sve oblike formalnog i neformalnog obrazovanja, uticaja na obrazovne politike, unapređivanja i inoviranja kvaliteta rada u obrazovanju, zastupanja svojih članova, stvaranja uslova za jednake mogućnosti i ljudska prava za sve, naučno-istraživačkog rada u obrazovanju i vaspitanju, školskog sporta i rekreacije, umetnosti i kulture, održivog razvoja i zaštite životne sredine, razvoja lokalne zajednice, ruralnog razvoja, obrazovnog turizma i razvoja civilnog društva. Udruženje trenutno ima preko 50 članova iz osnovnih i srednjih škola, kao i predškolskih ustanova na teritoriji opštine Bačka Palanka.

Opština Bačka Palanka ima oko 55.000 stanovnika. Obrazovnom delatnošću bavi se 10 osnovnih i tri srednje škole, zatim jedna niža muzička škola i jedna osnovna škola za decu sa smetnjama u razvoju. Visoko obrazovanje mladi najčešće stižu u Novom Sadu koji je najbliži univerzitetski centar.

Po podacima Republičkog zavoda za statistiku, u opštini je evidentan demografski pad (između dva popisa, od 2002. do 2011. godine, broj stanovnika je opao za preko 5.000). Takva situacija se odražava na smanjenje broja učenika, zbog čega sve veći broj nastavnika ima teškoće sa normom časova, te moraju „dopunjavati” norme radom u više škola (rad

u više škola smatramo jednom od najnepovoljnijih pozicija kada je kvalitet rada nastavnika u pitanju).

S druge strane, u poređenju sa drugim opštinama slične veličine, opština Bačka Palanka ima solidne ekonomske parametre, što ovaj grad može činiti dobrim mestom za život. Zadatak škola je da, kroz dobro obrazovanje, podrže napredak opštine kroz školovanje kompetentnog kadra za lokalno tržište rada. Prosvetni radnici Bačke Palanke unapređuju obrazovnu praksu intenzivnim stručnim usavršavanjem. U prilog tome govori podatak da su nastavnici Bačke Palanke bili pioniri elektronskog učenja u našoj zemlji i da iz ovog grada potiče značajan broj akreditovanih obuka. I udruženje „Slovo” nastalo je iz entuzijazma nastavnika koji se već duže vreme bave stručnim usavršavanjem.

Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja su stavovi prema inkluzivnom obrazovanju (IO) nastavnika osnovne škole i roditelja učenika osnovne škole. Cilj istraživanja je sticanje uvida u stavove nastavnika i roditelja prema inkluzivnom obrazovanju.

Razlog zbog kojeg istražujemo stavove je opažanje da nastavnici, kao i mnogi roditelji, pozitivno govore o inkluziji, dok, s druge strane, u samoj realizaciji inkluzije evidentiramo manjak entuzijazma. Zbog toga pretpostavljamo da je prihvatanje inkluzije više na deklarativnom nego na suštinskom nivou. Objašnjavamo to „krnjim” stavom, stavom koji nema sve komponente koje stav treba da ima (kognitivnu, emocionalnu i konativnu). Smatramo da pravo prihvatanje i proaktivan odnos prema inkluziji mogu imati samo one osobe koje inkluzivno obrazovanje svrstavaju u okvir etičkih vrednosti.

Ovim istraživanjem želeli smo da saznamo da li roditelji i nastavnici zaista razumeju sam inkluzivni diskurs i da li je inkluzivnost svrstana u rang stavova koje možemo nazvati vrednostima, tj. koliko u njihovom vrednosnom sistemu korespondira sa ostalim vrednostima poput jednakosti, pravde, humanosti i sl. Rezultati ispitivanja daće smernice za dalji akcioni plan u pravcu boljeg razumevanja i otklanjanja predrasuda prema inkluzivnom obrazovanju.

Istraživanje treba da odgovori na sledeća pitanja: 1) da li nastavnici i roditelji imaju pozitivan ili negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju; 2) da li su stavovi utemeljeni na etičkim vrednostima i da li imaju dimenziju proaktivnosti; 3) koliko su stavovi nastavnika i roditelja slični, odnosno različiti i 4) prema kojim aspektima inkluzivnog obrazovanja nastavnici i roditelji iskazuju sumnju.

Metod

Prikupljanje podataka izvedeno je uz pomoć kreirane skale procene Likertovog tipa i primenom fokus grupa.

Skala procene. – Skala procene Likertovog tipa izabrana je kao tehnika koja spada među najprimerenije za ispitivanje stavova. Petostepena skala daje ispitanicima mogućnost da definišu intenzitet stava. Kreirani instrument se sastoji od 30 stavki koji obuhvataju kognitivni, emocionalni i konativni aspekt stava prema inkluzivnom obrazovanju. Urađene su paralelne verzije za nastavnike i roditelje prilagođene za svaku grupu ispitanika. Instrument je primenjen u elektronskoj i papirnoj verziji (po izboru ispitanika).

Tabela 1. Uzorak ispitanika koji su popunili skalu

Nastavnici									
Zanimanje		Pol		Radni staž			Iskustvo sa inkluzijom		
nastavnik	93	muško	25	do 5 godina	10		nema	50	
učitelj	44	žensko	112	6–15 godina	57		ima	87	
				16–25 godina	43				
				više od 25 godina	27				
Roditelji									
Uloga		Starost		Obrazovanje		Zaposlenje		Dodatna podrška za dete	
otac	27	do 30 godina	2	osnovno	1	zaposlen	86	ne	89
majka	73	31–40 godina	53	srednje	43	nezaposlen	16	da	13
staratelj	1	41–50 godina	42	visoko	58				
		više od 50 godina	5						

Fokus grupe. – Korišćenje tehnike fokus grupe imalo je za cilj da dopuni, pojasni i konkretizuje podatke dobijene skalom procene. Intervju je urađen u dve fokus grupe čiji su učesnici bili roditelji i nastavnici iz tri osnovne škole. U obe fokus grupe postavljana su pitanja sa istom temom: o saznanjima, razumevanju, iskustvima, preprekama i dobitima koje inkluzija nosi. Pitanja su realizovana u pet krugova (za svaku temu realizovan je po jedan krug u kojem je svaki učesnik imao priliku da iznese svoje mišljenje).

Pri formiranju grupe nastavnika za fokus grupe zadovoljeni su sledeći kriterijumi: a) da budu obuhvaćeni predstavnici sve tri škole koje su učestvovala u istraživanju; b) da učestvuju i nastavnici i učitelji iz svake škole; c) da budu obuhvaćeni nastavnici i učitelji sa pretpostavljenim pozitivnim, i negativnim stavom prema inkluziji.

Pozvano je 13 nastavnika, a odazvalo se 10. Struktura grupe nastavnika je bila sledeća:

Tabela 2. Učesnici fokus grupa

Škola	Nast. predm. nastave	Učitelji	Pretpostavka o stavu	
			pozitivan	negativan
OŠ „Sveti Sava”	2	3	3	2
OŠ „Vuk Karadžić”		3	2	1
OŠ „Desanka Maksimović”	2		1	1
Ukupno	4	6	6	4
	10			

Pri formiranju grupe roditelja vodilo se računa o sledećim kriterijumima: a) da budu zastupljeni i očevi i majke i b) da budu obuhvaćeni roditelji različitog obrazovnog profila i različitih godina starosti.

Među roditeljima dvoje je bilo u svojstvu i roditelja i nastavnika. Među ispitanicima je bio i bračni par sa dvoje dece od kojih je jedno dete sa Daunovim sindromom. Pozvano je 12 roditelja, a učestvovalo je 13, jer su došli supružnici.

Tabela 3. Obrazovna i starosna struktura roditelja koji su učestvovali u istraživanju

Škola	Otac	Majka	Roditelji		Broj dece u porodici
			Godine starosti	Stručna sprema	
OŠ „Sveti Sava”	1		45	srednja	2
	1		39	srednja	2
		1	32	srednja	3
		1	40	visoka	8
		1	37	visoka	2
		1	41	srednja	1
		1	29	visoka	2
OŠ „Vuk Karadžić”	1		36	doktorat	2
		1	28	srednja	1
		1	48	visoka	3
OŠ „Desanka Maksimović”		1	32	srednja	2
		1	35	srednja	2
		1	39	srednja	2
Ukupno	3	10			
	13				

Istraživački nalazi

Rezultati skale procene. – Skala je obuhvatala 30 ajtema. Nakon izračunavanja korelacije ajtem-total, 7 ajtema eliminisano je iz dalje obrade zbog nediskriminativnosti.

Izračunat je skor za svakog ispitanika. Za svaku grupu unutar uzorka izvedene su aritmetička sredina, standardna devijacija, medijana, minimalne i maksimalne vrednosti. Za svaki ajtem izračunata je aritmetička sredina, standardna devijacija i frekvencije za svaki nivo u skali. Instrument namenjen nastavnicima pokazuje zadovoljavajuću internu konzistentnost ($\alpha=0,639$) dok instrument namenjen roditeljima pokazuje internu konzistentnost na granici prihvatljive ($\alpha=0,523$). Nakon korekcija, odnosno izbacivanja ajtema koji najmanje koreliraju sa ukupnim skorom, interna konzistentnost se povećala ($\alpha=0,7$). Analiza glavnih komponenti pokazuje da prva glavna komponenta na uzorku nastavnika objašnjava 33% varijanse dok na uzorku roditelja objašnjava 31% što nam govori da je moguće razmišljati o uopštenoj dimenziji pozitivnog stava prema inkluziji, pri čemu je izdvojena i druga nezavisna glavna komponenta koja objašnjava 10% varijanse koja je zasićenija ajtemima koji ukazuju na pozetivan stav prema inkluziji ali skepticizam u vezi mogućnosti njene uspešne implementacije.

Zavisna varijabla, stavovi nastavnika i roditelja, iskazani kao ukupan skor na skali stavova, upoređivani su kroz medijana test. Izmereni χ^2 test je manji od granične vrednosti, pa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u stavu prema inkluziji između nastavnika i roditelja².

Tabela 4. Razlike u stavovima prema IO roditelja i nastavnika

χ^2 test	Nivo značajnosti	Stepeni slobode	Granična vrednost
2,824	0,05	1	3,84

Tabela 5. Poređenje rezultata nastavnika i roditelja prema IO

	N	M	s	Med	Min	Max
Nastavnici	137	3,08	0,71	70	25	114
Roditelji	102	3,21	0,76	74,5	31	113

Aritmetička sredina datih odgovora obe grupe je nešto iznad 3 (od mogućih 5), što ukazuje na neutralan stav prema inkluzivnom obrazovanju, dok medijana i minimalna vrednost ukazuju na nešto izraženiju tendenciju roditelja da biraju pozitivnije odgovore od nastavnika.

Kada se uradi analiza koja računa veličinu efekta (Koenovo d), vidimo da postoji mali efekat u korist roditelja ($d=0,18$) što nam govori da roditelji imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od nastavnika što je podatak koji zabrinjava.

2 Ovaj test uzima populaciju kao beskonačnu, a naša ciljana populacija je manja i odnosi se na škole u Bačkoj Palanci, pa se u većoj meri treba osloniti na veličine efekta.

Osim poređenja nastavnika i roditelja, kao najvećih grupa u istraživanju, posmatran je uticaj sledećih nezavisnih varijabli na stavove prema inkluzivnom obrazovanju:

- Za nastavnike: učitelj – nastavnik, pol, radni staž, iskustvo u inkluzivnoj praksi;
- Za roditelje: otac–majka, starost, obrazovanje, zaposlenje, iskustvo sa inkluzivnom praksom kroz dodatnu podršku detetu.

Tabela 6. Uticaj različitih faktora na stavove nastavnika prema IO

Nastavnici							Koenovo d
	N	Stavovi prema IO (M)	s	Med	Min	Max	
Nastavnici – učitelji							
Nastavnici	93	3,07	0,69	70	25	110	0,11
Učitelji	44	3,15	0,65	71	42	114	
Pol							
Muški	25	2,97	0,54	69	40	90	0,17
Ženski	112	3,08	0,71	70	25	114	
Radni staž							
do 5 godina	10	3,09	0,66	70	39	110	0,43 ³
od 6 do 15 godina	57	2,95	0,60	69	25	91	
od 16 do 25 godina	43	3,13	0,61	71	43	110	
više od 25 godina	27	3,21	0,60	72	46	114	
Iskustvo sa IOP-om							
Da	87	3,11	0,68	71	39	114	0,08
Ne	50	3,05	0,68	70	25	110	

Kada su u pitanju nastavnici, nešto negativniji stav prema inkluzivnom obrazovanju imaju muškarci i nastavnici sa 6 do 15 godina radnog staža. Najpozitivnije stavove prema IO imaju nastavnici sa više od 25 godina radnog staža kao i nastavnici početnici – ove razlike su veoma izražene i snažne ($d=0,43$). Postoji umeren efekat pola na stavove prema IO – nastavnice i učiteljice imaju pozitivnije stavove prema IO nego njihove kolege suprotnog pola. Takođe, učitelji imaju pozitivnije stavove prema IO nego nastavnici predmetne nastave, dok se ispostavlja da samo iskustvo rada sa učenikom koji ima potrebu za dodatnom podrškom ima mali efekat na formiranje pozitivnih stavova prema IO.

3 Veličina efekta urađena je za najveću razliku između starosnih grupa.

**Tabela 7. Uticaj različitih faktora
na stavove roditelja prema IO**

Roditelji							
	N	M	s	Med	Min	Max	Koenovo d
Majka – otac⁴							
Majka	73	3,23	0,74	75	31	113	0,17
Otac	27	3,11	0,69	74	31	96	
Starost⁵							
do 40 godina	55	3,23	0,74	75	31	113	0,01
preko 40 godina	47	3,20	0,74	74	31	104	
Obrazovanje⁶							
osnovno i srednje	44	3,20	0,71	74	31	104	0,01
više i visoko	58	3,21	0,76	74	31	113	
Zaposlenje							
zaposlen	86	3,21	0,76	74,5	31	113	0,01
nezaposlen	16	3,20	0,71	74	31	104	
Da li je detetu pružana dodatna podrška?							
Da	13	3,20	0,74	74	31	104	0,01
Ne	89	3,23	0,74	75	31	113	

Kada su u pitanju roditelji, na stavove prema IO ne postoji efekat zaposlenja, obrazovanja, starosti, pa ni toga da li je neko roditelj deteta kome je pružana dodatna podrška. Ovakvi nalazi otvaraju pitanje da li je roditeljima poznato šta se podrazumeva pod IO, kao i koliko se roditelji osećaju kompetentnim da zauzmu različite stavove prema IO. Primenjena skala nije obuhvatala pitanja koja se odnose na prirodu dodatne podrške koju su učenici dobili, pa se ovi nalazi mogu tumačiti sa rezervom. Postoji verovatnoća da se radi o manjim i jednostavnijim intervencijama koje roditelji ne vide kao posebno značajne, jer od inkluzije očekuju mnogo veću promenu. Takođe, postavlja se pitanje koliko su roditelji bili uključeni u planiranje i realizaciju inkluzivnih mera. No, i pored ovih nedoumica, može se postaviti pitanje razumevanja, pa i vrednosnog okvira koji eventualno može uticati na stavove prema IO. Ipak, efekat pola postoji i majke imaju generalno pozitivnije stavove prema IO.

Dalje, analizirani su odgovori na pojedinačnim ajtemima. U tabeli su prikazane aritmetičke sredine odgovora nastavnika i roditelja.

4 Jedan staratelj nije obrađen, jer nije poznat pol (propust u upitniku).

5 Zbog malog broja roditelja u grupi namlađih i najstarijih, te grupe su objedinjene u susedne kategorije (do 30 godina + od 31 do 40 godina; od 41 do 50 godina + preko 50 godina).

6 Jedan roditelj sa osnovnim obrazovanjem spojen je u susednu grupu sa srednjim obrazovanjem.

Tabela 6. Aritmetičke sredine na ajteme
sa upitnika na uzorku roditelja i nastavnika na petostepenoj
Likertovoj skali (veći skor znači veće slaganje sa tvrdnjom).

	Nastavnici	Roditelji
1. Inkluzija je dobra samim tim što je humana.	3,16	3,54
2. Inkluzivni proces je dobar za društvo koliko i za pojedinca.	3,21	3,51
4. Za decu bez teškoća je korisno da se druže sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška.	3,80	4,19
5. Deci kojoj je potrebna dodatna podrška je bolje u specijalnoj školi.	2,09	2,10
6. Škole su sposobne da podrže svu decu, pa i onu sa smetnjama.	2,34	2,37
7. Uvažavanje specifičnosti i razvojnih potreba svakog deteta moguće je sprovesti.	2,84	2,63
8. Odrasli mogu uticati na to kako će dete sa smetnjama biti prihvaćeno od vršnjaka.	4,01	4,15
9. Ne bi mi smetalo da u mom odeljenju bude dete kojem je potrebna dodatna podrška.	3,45	3,62
10. Deci kojoj je potrebna dodatna podrška potrebija je podrška vršnjaka nego stručnjaka.	2,25	2,30
12. Naše društvo će postati spremno za inkluziju.	2,64	2,83
13. Prihvatanje deteta sa potrebom za dodatnom podrškom u najvećoj meri zavisi od stava nastavnika prema inkluziji i tom detetu.	3,45	3,47
16. Inkluzija više pruža nego što košta.	2,77	2,89
18. Inkluzija utiče na umanjeње strahova i predrasuda.	3,67	4,11
19. Prisustvo deteta kojem je potrebna dodatna podrška ne ometa drugu decu u učenju.	2,73	2,54
20. Spreman/na sam ličnim angažovanjem da doprinesem razvoju inkluzivnog obrazovanja.	3,47	3,42
21. Negovanjem inkluzivnog obrazovanja smanjujemo diskriminaciju i nasilje u društvu.	3,48	3,73
22. Inkluzija omogućuje da osobe sa teškoćama privređuju i učestvuju u društvenom dohotku.	3,48	3,53
23. Za decu sa smetnjama nije dobro da su u redovnim školama, jer mogu biti odbačena od druge dece.	3,03	2,85
24. Kroz interakciju sa decom iz osetljivih grupa, druga deca će postati osetljivija na tuđe potrebe.	3,75	3,89
26. Svako dete može da uči i napreduje.	4,36	4,34
27. Inkluzija nije samo još jedna besmislica koja nam je došla sa zapada.	2,94	3,37
28. Školsko osoblje ima dovoljno kompetencija za rad sa decom sa smetnjama.	1,80	2,25
30. Nastavnici mogu posvetiti dovoljno vremena drugoj deci ukoliko u odeljenju imaju dete sa smetnjama.	2,12	2,25

I nastavnici i roditelji su pozitivan odnos prema inkluzivnom obrazovanju iskazali češćim biranjem pozitivnih odgovora kod ajtema:

- *Odrasli mogu uticati na to kako će dete sa smetnjama biti prihvaćeno od vršnjaka.*
- *Za decu bez teškoća je korisno da se druže sa decom kojoj je potreba dodatna podrška.*
- *Inkluzija utiče na umanjenje strahova i predrasuda.*
- *Kroz interakciju sa decom iz osetljivih grupa, druga deca će postati osetljivija na tuđe potrebe.*
- *Svako dete može da uči i napreduje.*

Sa druge strane, sumnjičavost prema inkluziji iskazali su slažući se sa sledećim tvrdnjama:

- *Deci kojoj je potrebna dodatna podrška je bolje u specijalnoj školi.*
- *Deci kojoj je potrebna dodatna podrška potrebniya je stručna pomoć nego prisustvo vršnjaka.*
- *Školsko osoblje nema dovoljno kompetencija za rad sa decom sa smetnjama.*
- *Nastavnici ne mogu posvetiti dovoljno vremena drugoj deci ukoliko u odeljenju imaju dete sa smetnjama.*

i neslažući se sa tvrdnjom:

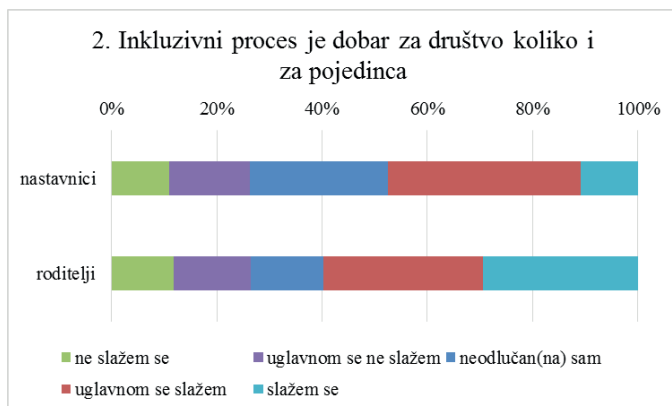
- *Škole su sposobne da podrže svu decu, pa i onu sa smetnjama.*

Ukoliko obratimo pažnju na sadržaj navedenih ajtema, nameće se zaključak da nastavnici i roditelji imaju pozitivniji stav kada je u pitanju „etika” inkluzije, dok negativniji stav ispoljavaju onda kada je u pitanju sama realizacija inkluzivnog obrazovanja. Posebno je indikativno da je najnižu ocenu imala tvrdnja „*Školsko osoblje ima dovoljno kompetencija za rad sa decom sa smetnjama*”, i to baš od strane nastavnika. Ovaj podatak ide u prilog tvrdnjama da je jedna od najvećih smetnji inkluzivnom obrazovanju osećaj neadekvatnosti nastavnika. Prva glavna komponenta je pozitivno zasićena afirmativnim stavovima prema inkluziji i negativno zasićena tvrdnjama koje se odnose na praktične aspekte realizacije, dok je druga glavna komponenta najzasićenija ovim ajtemima. U faktorskoj analizi sa rotiranim faktorima, prvi i drugi faktor negativno koreliraju (-0,424), što ukazuje da su oni nastavnici koji imaju pozitivne stavove prema IO manje skloni da procene svoje kapacitete kao niže za njeno uspešno sprovođenje.

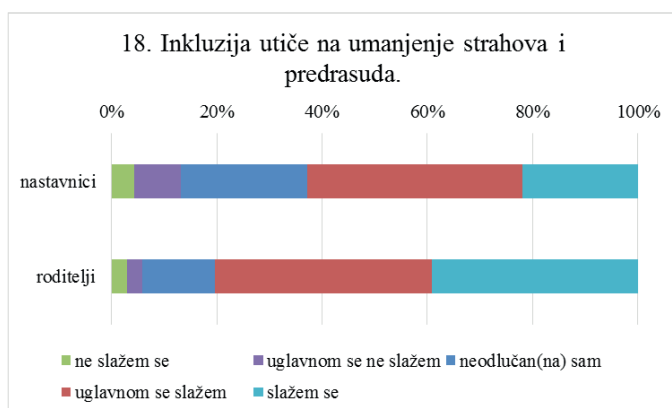
Pošto se inkluzija često doživljava kao proces koji je usmeren na pojedinca, radi njegove dobrobiti, zanimalo nas je kako nastavnici i rodi-

telji razumeju opštedruštvenu dobrobit od inkluzije. Zanimljivo je da su roditelji iskazali pozitivniji stav.

Grafikon 1. Rezultati na ajtemu 2 za nastavnike i roditelje



Grafikon 2. Rezultati na ajtemu 18 za nastavnike i roditelje

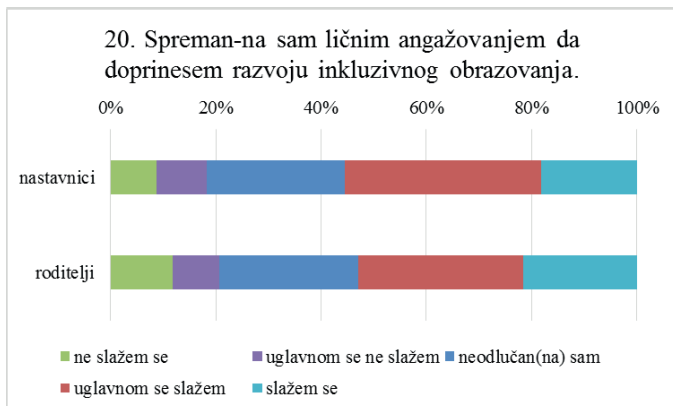


Kada je u pitanju motivacija nastavnika i roditelja da podrže inkluzivno obrazovanje, odgovori su slični i češće pozitivni. Ajtem 9 sadržao je paralelne tvrdnje za nastavnike i roditelje i u velikom delu ciljan je na emocionalnu komponentu stava. I ovde je uočljivo da roditelji nešto češće biraju pozitivne odgovore.

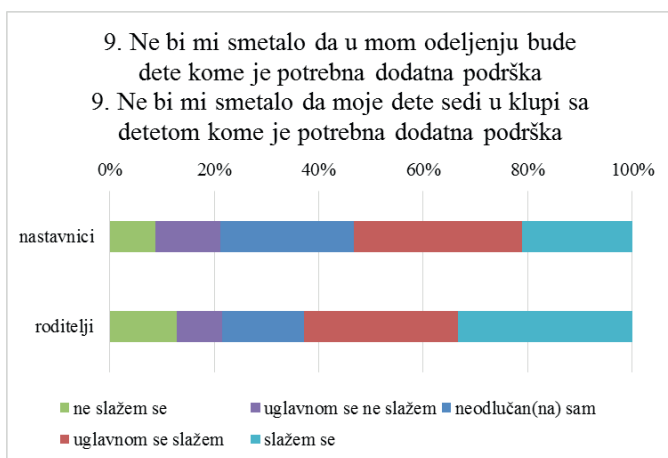
Kako je škola agens promene u stavovima i vrednostima, podatak da negativnije stavove prema IO imaju nastavnici u odnosu na roditelje je podatak koji zabrinjava i može da predstavlja značajnu teškoću u sistemskim naporima da se škola u većoj meri prilagodi potrebama svakog deteta, od one dece koji imaju potrebe za dodatnom podrškom do daro-

vite dece koja takođe imaju zakonsku mogućnost da rade prema individualizovanom planu rada.

Grafikon 3. Rezultati na ajtemu 20 za nastavnike i roditelje



Grafikon 4. Rezultati na ajtemu 9 za nastavnike i roditelje



Rezultati fokus grupa

Saznanja o inkluziji. – Nastavnici su se o inkluziji najviše informisali unutar škole, od drugih kolega ili školskih timova. Kao izvor saznanja navode se i seminari i projekti, zatim internet i razni lični kontakti. Okvir saznanja koji pominju uglavnom se odnosi na fragmente zakonskih rešenja (*pravo na pedagoškog asistenta, uticaj na broj učenika u odeljenju, pravo roditelja da donese odluku gde će se dete obrazovati i sl.*). Na njihovu informisanost je najviše uticala potreba posla koji obavljaju (zahtevi škole i stručno usavršavanje), a najmanje mediji.

Roditelji su o inkluziji saznawali neformalnim putem, od prijatelja, usmenim informacijama od prosvetnih radnika, a na nivo informisanosti uticala je lična potreba. Roditelji koji imaju dete kome je potrebna dodatna podrška tragali su za informacijama i uključili su se u rad udruženja za pomoć. Informisanost roditelja se može svesti na najosnovnija znanja: *da je inkluzija uvedena u škole, da podrazumeva drugačiji način rada sa decom, da nastavnici imaju pravo na pomoćnika i sl.*

Ove grupe ispitanika navode mali značaj medija za informisanje o ovoj temi, mada se povremeno pominje internet.

Razumevanje procesa inkluzije. – Obrazlažući kako razumeju inkluziju, nastavnici navode pokušaje definisanja inkluzije i smeštanja u poznate okvire: *spada u ljudska prava i daje šansu svima, socijalizacija dece sa posebnim potrebama, osposobljavanje dece za život da bi bilo lakše i njima i drugima koji brinu o njima,...* Kao razloge za uvođenje inkluzije nastavnici navode socijalizaciju, poštovanje ličnosti, toleranciju, otkrivanje maksimuma svakog deteta, ali i potrebu za menjanjem svesti, zbog smanjenja diskriminacije i marginalizovanja pojedinih grupa i zahtev Evropske unije. Odgovori roditelja su više emotivno obojeni, oni uglavnom ne znaju da objasne zbog čega je inkluzija uvedena, niti šta je krajnji cilj. Inkluziju uglavnom razumeju kao human gest *koji treba da omogućiti da se svi osećaju dobro i da skladno funkcionišu.*

Iskustva. – U iznošenju iskustava, nastavnici su se vezivali za konkretno dete sa kojim su radili. Češće su isticali pozitivne aspekte: pozitivan uticaj na drugu decu koja su postala solidarnija i empatična, napredovanje deteta koje se obrazuje prema merama individualizacije ili IOP-u i uspešno završavanje i srednje škole.

Kao negativna iskustva navedena su to što neka deca nisu uspela da se uključe i pored svih pokušaja škole, zatim projekti NVO koji se decom bave dok se ne završi projekat, a zatim sve pada u zaborav, jer nastavnici ne preuzimaju odgovornost da nastave sa onim što su naučili u projektima, odsustvo uvida i informacija u pravu prirodu oštećenja kod deteta, prilika u kojima živi, kao i izveštavanje o tome da se učitelji osećaju kao da su prepušteni sami sebi.

Nastavnici nemaju širu sliku o uspešnosti inkluzije u drugim školama i u zemlji. Ipak, oslanjajući se na lične impresije uglavnom se slažu da nije dovoljno uspešna, nalazeći uzroke van sebe. Takođe, navedeno je da nastavnici ne promišljaju o inkluziji dok ne dobiju konkretan problem. Roditelji, kao pozitivna iskustva, navode konkretne primere o deci i nastavnicima koji su ličnim zalaganjem uspeli da stvore podsticajnu, sigurnu i pozitivnu klimu u grupi. Međutim, navedeni su i primeri neuspeha, gde je dete, i pored pokušaja i zalaganja nastavnika, prebačeno u specijalnu školu. Jedna majka je iznela nezadovoljstvo, jer je njeno

dete u odeljenju sa detetom sa autizmom i detetom sa poremećajem u ponašanju. I pored svesnosti o pozitivnim aspektima zajedničkog odrastanja za njeno dete, ipak ističe da ostala deca trpe zbog ovakve situacije. Roditelji nemaju informacije o uspešnosti inkluzije, pretpostavljaju da je više uspešna nego ne i da zavisi isključivo od zalaganja nastavnika.

Glavne prepreke procesu inkluzije. – Nastavnici, kao najvažnije, vide sledeće prepreke: nespremnost društva, izostanak podrške, neopremljenost škola, nepostojanje podrške za nastavnike, nedovoljan broj pedagoških asistenata, pratilaca, strah roditelja da će njihovo dete biti zanemareno, nesaradnju roditelja, preopterećenost nastavnika dokumentacijom, brojem učenika, programom i loše zakonske regulative.

Rešenja vide u organizovanoj brizi države, opremanju škola i smanjenju broja učenika. Roditelji su identifikovali slične prepreke, ali pominju i neznanje i neobaveštenost i nedostatak stručnog kadra. Rešenja vide u zapošljavanju defektologa, više sredstava za organizaciju nastave, edukaciji roditelja.

Dobiti od inkluzije. – Nastavnici prepoznaju da u procesu inkluzije svi učesnici imaju dobiti, kao i celo društvo. Međutim, navedene dobiti opisuju frazama: *pojedinaac koji može da se brine o sebi, uključi se u aktivan život, veštine za život koje ne bi razvio u izolavonom okruženju*. Roditelji uglavnom navode pojedinačne dobiti, iz pozicije pojedinačnog deteta, dok opoštedruštvene dobiti ne prepoznaju.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da između nastavnika i roditelja postoji značajna razlika u stavu prema inkluziji i da je generalni stav uglavnom neutralan i vođen ličnim iskustvima i pozicijama, a ne etičkim merilima (ili drugim društvenim, npr. ekonomskim merilima), pri čemu podatak da roditelji imaju pozitivnije stavove jeste nešto što zabrinjava. Fokus grupe pokazale su da obe grupe ispitanika imaju površna znanja i da je interesovanje za problem uslovljeno zahtevima koji se nameću: nastavniku – ukoliko ima učenika kome treba podrška, roditelju – ukoliko ima dete kome treba podrška. Posebnu nedoumicu izaziva nepostojanje razlike u stavovima roditelja čije dete je dobijalo dodatnu podršku u odnosu na one čije dete nije imalo dodatnu podršku. Ovo stavlja na dnevni red više pitanja: koliko roditelji vrednuju preduzete mere, koliko su uopšte uključeni u obrazovni proces koji se realizuje sa njihovim detetom, koliko napora škole preduzimaju da uključe roditelje i, na kraju, koliki je efekat preduzetih mera.

Roditelji i nastavnici prihvataju stavove prema inkluziji u skladu sa humanim principom, ali ovi stavovi nisu autentičan deo njihovog ličnog

sistema vrednosti. O tome govori podatak da je odnos prema inkluziji i nastavnika i roditelja proaktivne prirode uglavnom na deklarativnom nivou, jer kao rešenja uglavnom vide sistemska, a ne ona koja se odnose na lično angažovanje pojedinca. Uočljiv je stav da specijalne škole i defektološka podrška još uvek imaju važno mesto u razumevanju inkluzije. Nastavnici i roditelji su se u velikoj meri složili sa tvrdnjom da nastavno osoblje nema dovoljno kompetencija za rad sa decom sa smetnjama, te da škole nisu dovoljno spremne da podrže svu decu. Teškoća je u tome što se, kao rešenje za ovaj problem ne vidi u učenju, nego u zapošljavanju novog kadra – specijalnog edukatora.

Krajnji zaključak je da inkluziju, kao opštu ideju, većina ispitanika ne relativizuje. Većini je jasna humana osnova, prepoznaju njenu vezu sa tolerancijom, smanjenjem strahova i predrasuda i sl. Međutim, ekonomska dobit je sasvim neopažena i ne dovodi se u vezu sa inkluzijom.

S druge strane, sama realizacija inkluzije dovedena je u pitanje, vidljive su prepreke koje, međutim, nastavnici i roditelji ne dovode u vezu sa ličnim vrednostima i angažovanjem.

U tom kontekstu, kao primarni problemi za plan akcije izdvajaju se sledeći:

- unapređivanje razumevanja filozofije inkluzije. Potrebno je dovesti u vezu dobrobit svakog pojedinca i celog društva sa dobrobiti osoba sa smetnjama;
- unapređivanje kompetencija nastavnika. Od ključnog značaja je da nastavnici prave razliku između obrazovne podrške i defektološke podrške, odnosno, da se od njih ne očekuje da rade posao u domenu rada specijalnog edukatora (dijagnostifikovanje itd.) već da se od njih očekuje da u praksu uvedu aktivnosti intervencije koje se tiču isključivo nastavničkog posla – individualizaciju i diferencijaciju nastave, odabir različitih metoda, prilagođavanje materijala za nastavu i učenje itd. S druge strane, uputno je da ovladaju osnovnim znanjima i veštinama vezanim pojedine smetnje, što bi imalo dalo određenu dozu sigurnosti.

Predlozi za intervenciju

Na osnovu rezultata istraživanja kreirali smo „Malu školu inkluzije” koja nastoji da ukloni ili smanji ključne barijere u našoj sredini koje se odnose na uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Mala škola inkluzije. – Akcija će trajati šest sedmica i sadržaće aktivnosti usmerene na tri „nivoa”:

- Javnost (radi što većeg „zahvata” populacije i kreiranja dobre opšte klime) – najveći nivo opštosti.
- Nastavnici i roditelji (radi obezbeđivanja saradnje i situacije u kojoj će biti moguće zajedničko učenje o inkluziji). Učesnici će biti izabrani ciljano, na osnovu rezultata istraživanja – srednji nivo opštosti.
- Nastavnici (kao grupa kojoj su potrebna najspecifičnija znanja) – najniži nivo opštosti.
- Upoznavanje nastavnika sa postojećim obukama i sistemom podrške koji već postoje, npr. Mreža za inkluzivno obrazovanje, itd.

Aktivnosti će biti struktuirane tako da utiču na one aspekte stava koji su se u istraživanju pokazali manjkavim. Izbegavaće se fokus na emocionalnoj komponenti, koji je, po procenama autora ovog istraživanja, ponekad pre naglašen, pa se inkluzija prihvata kao humano načelo koje ima izvor u empatiji, a ponekad i u sažaljenju, što smatramo lošim konceptom. Želimo da, umesto poruke o uskraćenosti, pošaljemo poruku da osobe sa smetnjama mogu više nego što mislimo i da, kao i svi građani, imaju pravo i obavezu da rade, stvaraju i učestvuju u životu zajednice.

Globalni plan akcije

TEMA	SADRŽAJI	UČESTALOST	CILJNA GRUPA	RAZLOG	OČEKIVANI EFEKAT
Čujte i počujte	Kratki prilozi na lokalnoj televiziji, radiju ili novinama o iskustvima drugih zemalja, o školovanju i zapošljavanju osoba sa smetnjama i sl.	Jednom nedeljno tokom šest sedmica	Javnost	Nerazumevanje dimenzije opštedruštvene dobrobiti.	Promena stava. Viši nivo razumevanja. Dovođenje u vezu ekonomske dobiti sa inkluzijom.
Ponovo radi bioskop	Zajedničko gledanje filma i diskusija – tri filma po izboru, npr. <i>Moje levo stopalo</i> (My Left Foot – The Story of Christy Brown), Film o Helen Keler (The Miracle Worker) ili neki drugi.	tri puta, 1. 3. 5. sedmica	Nastavnici i roditelji, zajednička aktivnost	Nerazumevanje potencijala osoba sa smetnjama.	Emotivna priprema, shvatanje mogućnosti i potreba osoba sa smetnjama.
Slika od hiljadu reči	Radionice sa roditeljima i nastavnicima u kojima učestvuju roditelji dece sa smetnjama. Njihova iskustva, dobiti i teškoće.	tri puta, 2. 4. 6. sedmica	Roditelji i nastavnici, zajednička aktivnost	Stvaranje saradničke klime koju su nastavnici istakli kao ključnu, a koja često izostaje	Roditelji saznaju kakvi su strahovi nastavnika, nastavnici osvešćuju probleme i potrebe roditelja

TEMA	SADRŽAJI	UČESTALOST	CILJNA GRUPA	RAZLOG	OČEKIVANI EFEKAT
Pokaži mi kako	Savetovanje sa stručnjacima iz škole za decu sa smetnjama u razvoju: odgovori na pitanja prisutnih nastavnika	tri puta, 1. 2. 3. sedmica	Nastavnici	Nesigurnost i odsustvo stručnih znanja jedan su od razloga koji stvaraju otpor i plaše nastavnike	Dobijanje konkretnih odgovora, konkretnih uputstava i tehnika, osnaživanje
Kad se naše ruke slože	Savetovanje – kako napraviti IOP i izgraditi procedure unutar škole	dva puta, 4. 5. sedmica	Nastavnici	Komplikovana dokumentacija i nejasne procedure stvaraju otpor kod nastavnika	Nastavnici su osposobljeni da timski izrađuju IOP
Kraj, a početak	Završno druženje. Retrospektiva. Utisci.	6. sedmica	Svi učesnici		

Nada Dimović
Vesna Nimčević
Izabela Crnković Golčevski
Sanja Miljković

Osnovna škola „Matko Vuković”, Subotica

VRŠNJAČKA EDUKACIJA I PODRŠKA

Uvod

U osnovnoj školi „Matko Vuković” iz Subotice nastava se odvija na području dve mesne zajednice u četiri objekta. Centralna zgrada je namenjena učenicima od V do VIII razreda. U objektima „Gat” i „Mali Bajmok” nastavu pohađaju učenici od I do IV na srpskom, srpsko-engleskom i hrvatskom nastavnom jeziku. U četvrtom objektu odvija se fizičko vaspitanje. Školske 2014/2015. godine nastavu pohađa 645 učenika raspoređenih u 36 odeljenja, 20 nižih i 16 viših. Ukupan broj zaposlenih je 86 od kojih 60 čini nastavno osoblje. Naša škola oslikava multinacionalni i multikonfesionalni karakter Subotice. Od obaveznih izbornih predmeta zastupljeni su građansko vaspitanje i verska nastava tri verske zajednice – katolički vjeronauk, pravoslavni katihizis i islamski vjeronauk. Oko 60% učenika škole pohađa versku nastavu. Formirane su dve grupe produženog boravka. Od izabranih izbornih predmeta izdajamo mađarski jezik i bunjevački govor.

Našu školu pohađa puno učenika koji imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom, a u najvećoj meri učenici iz siromašnih porodica i porodica koje se često sele i u kojima se ne govori srpski jezik, odnosno jezik na kojem se izvodi nastava. Jednu trećinu ukupnog broja čine učenici čiji je maternji jezik romski.

Škola, u cilju poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, sprovodi projekat pod nazivom „Knockout Dropout”. Projekat je podržala dečja fondacija Pestalozzi iz Švajcarske, a realizujemo ga u partnerstvu sa Edukativnim centrom Roma iz Subotice. Ovim projektom pružamo podršku učenicima koji su pod rizikom da napuste školu, a nalaze se u drugom obrazovnom ciklusu. Utvrđujemo rizik i obezbeđujemo uslove kako bi se sprovele mere koje će motivisati učenike da redovno pohađaju nastavu. U dodatnu nastavu koja se bazira na prilagođavanju potrebama pojedinca uključujemo i učenike koji imaju želju da napreduju u učenju. Boljim školskim postignućem učenici sami sebi povećavaju šanse za kvalitetniji nastavak školovanja na narednom obrazovnom nivou. Nastavnici putem semina-

ra stiču znanja pomoću kojih unapređuju svoj rad, školu i nivo postignuća učenika. Roditelje savetujemo, usmeravamo i uključujemo kao saveznike. Na ovaj način, u procesu razvoja kvaliteta obrazovanja stavljamo akcenat na unapređenje kompetencija, odnosno znanja, veština i stavova.

Na dopunskim časovima (srpski jezik, matematika, fizika, hemija, biologija, istorija, engleski jezik) učeniku prilazimo na način koji podiže njegovo samopouzdanje, sa postavljanjem zahteva na koje može uspešno da odgovori i koji su za stepenicu viši od prethodno savladanog. Časovi su prilagođeni tako da obezbede potpunu uključenost učenika i zajednički rad sa svim ostalim učenicima. Učenici su tražili podršku u savladavanju gradiva iz predmeta po njihovom izboru. Bili su pitani za termin koji im najviše odgovara. Učenici koji su želeli da daju podršku tokom učenja svojim drugarima su preuzeli ulogu *mentora*, dok su nastavnici nadgledali i usmeravali tok učenja.

Na osnovu sagledanih potreba učenika i aktivnosti koje se sprovode u našoj školi smatramo da je potrebno da unapredimo postojeće i uspostavimo nove oblike vršnjačke edukacije u oblasti pružanja podrške učenicima pri usvajanju školskog gradiva zbog toga što:

- različitost razvojnog nivoa i nivoa znanja učenika omogućava/ uspostavlja plodnu razmenu među njima – svako na svoj način razume neke aspekte fenomena o kome se uči;
- dolazi do povećanja socijalno-kognitivnog konflikta (sukoba ideja) koji rađa nove ideje i daje potpuno nova rešenja dilema;
- stvara se maksimalna motivacija za učešće u procesu učenja;
- uvažavamo i negujemo razlike u gledištima koje na očigledan način otkrivaju složenost i višedimenzionalnost pojave i
- sukobom ideja omogućavamo praktikovanje dijaloga, razmene, rasprave i tako omogućavamo formiranje važnih intelektualnih i komunikativnih sposobnosti.

Predmet i cilj istraživanja

Istraživanjem u okviru projekta „Nastavnici – refleskivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse” želeli smo da se nadoveženo na projekat „Knockout Dropout” i da od učenika prikupimo podatke koji bi nam pomogli da što kvalitetnije uspostavimo vršnjačku edukaciju i podršku u drugom obrazovnom ciklusu naše škole. Cilj našeg istraživanja je, dakle, unapređenje inkluzivne obrazovne prakse u školi kroz razvoj vršnjačke edukacije. Za potrebe ovog istraživanja, koristili smo upitnik i intervju. Namenili smo ih učenicima jer smo smatrali da je uvek najbolje za rešenje pitati one kojih se to rešenje neposredno tiče. Na ovaj način istovremeno podstičemo motivaciju za njihovo potpuno uključivanje i stvaramo uslove za kvalitetno sprovođenje istraživanja.

Upitnikom i intervjuom smo želeli da:

- ispitamo da li su učenici spremni da pruže i prihvate podršku u učenju od strane svojih vršnjaka;
- saznamo koje je mesto i doba dana najadekvatnije kada bi učenici hteli da prime/pruže podršku vršnjaka;
- vidimo da li postoje ograničenja, odnosno da li postoje posebne grupe učenika kojima bi učenici pružali podršku i
- saznamo da li učenici veruju da trud i rad donose bolje postignuće, veće znanje.

Metod

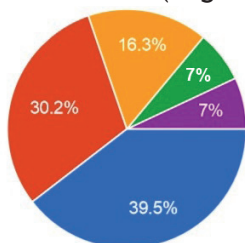
Svi učenici od V do VII razreda su bili informisani o planiranom anketiranju i ono se baziralo na principu dobrovoljnosti, što znači da su u ovom istraživanju imali priliku da učestvuju oni učenici koji su želeli da pružaju mentorsku podršku ili su smatrali da imaju potrebu za dodatnom podrškom pri učenju. Upitnik za učenike – potencijalne vršnjačke mentore sadrži 10 pitanja od kojih je osam sa ponuđenim odgovorima, jedno pitanje je dato u vidu skale, a jedno je bilo otvorenog tipa. Namenjen je učenicima koji imaju bolje školsko postignuće i koji su u različitim školskim aktivnostima pokazali da imaju razvijene interpersonalne, organizacione i druge lične veštine. Broj ispitanika u ovoj grupi je bio 43. Pored toga, kroz intervju koji je imao 17 otvorenih pitanja, nastavnice su intervjuisale 30 učenika koji su već bili uključeni u program podrške projekta „Knockout Dropout” i one koji su želeli da poboljšaju ocenu u određenoj oblasti iz određenog predmeta.

Istraživački nalazi

Kada govorimo o učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom na pitanje da li je učenik imao problem sa određenim gradivom u tolikoj meri da mu je trebala tuđa pomoć, više od polovine (60%) ispitanih učenika smatra da mu je pomoć potrebna ponekad, dok 7% smatra da mu je često potrebna pomoć. Dobijeni rezultati se ne poklapaju u potpunosti sa našim polaznim očekivanjima, odnosno sa našom procenom iz prakse da je procenat učenika kojima je česta pomoć potrebna zapravo veći. Kada je reč o tome kome bi se ovi učenici najpre obratili za pomoć, oko polovine ovih učenika (52%) su se izjasnili da bi najradije prihvatili podršku brata i sestre, kao i drugara i drugarice. Potom slede nastavnici (28% ispitanih učenika) pa roditelji (16%).

Učenici koji su potencijalni vršnjački mentori, kao odgovor na pitanje kome bi se najradije obratili za pomoć, na prvom mestu navode roditelje (39,5%), pa onda vršnjake (30,2%). Svega 16% ovih ispitanika obratilo bi se nastavniku.

Grafikon 1. Kome se učenici najradije obraćaju za podršku u učenju? (odgovori učenika potencijalnih mentora)

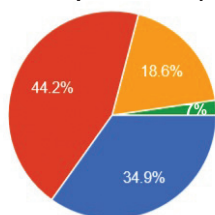


Mama ili tata	17	39,5%
Drug ili drugarica	13	30,2%
Nastavnik	7	16,3%
Neko drugi	3	7%
Nikoga	3	7%

Učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u učenju su pitani i da li bi voleli da im drugovi i drugarice iz odeljenja ili razreda pomognu, na šta je pozitivan odgovor dalo 92% ispitanih učenika.

Oko 70% ispitanih učenika potencijalnih mentora raspoloženo je da pomogne vršnjacima u učenju (zajedničko učenje za kontrolni zadatak, izrada domaćih zadataka). Kod 34,9% učenika ova želja je visoko izražena, dok su preostali učenici uglavnom spremni za saradnju u vidu podrške vršnjacima u učenju (Grafikon 2) – uglavnom su spremni njih 44% a samo u nekim situacijama njih 18% (npr. ako je u pitanju najbolji drug ili drugarica). Mali broj učenika uopšte nije spreman da pomogne.

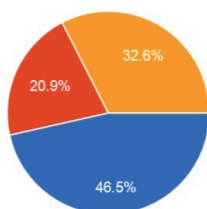
Grafikon 2. Spremnost da se pomogne vršnjacima u učenju



Da, veoma	15	34,9%
Da, uglavnom	19	44,2%
Samo u nekim situacijama (najbolji drug ili drugarica)	8	18,6%
Ne, uopšte ne bih	1	2,3%

Pitali smo ove učenike da li bi se prijavili na konkurs za mentore volontere koji bi pomagali svojim vršnjacima u učenju. Odgovori na ovo pitanje predstavljeni su na Grafikonu 3. Petina učenika (20, 9%) se izjasnila da se ne bi prijavila, 32,6% učenika je kazalo da nisu sigurni, dok se 46,5% učenika izjasnilo da bi se prijavilo da budu mentori u vršnjačkoj edukaciji. Iako je procenat učenika koji nisu sigurni i koji se ne bi prijavili da budu mentori veći od očekivanog, više od pola ispitanika je motivisano da na neki način pomogne drugim učenicima.

Grafikon 3. Spremnost učenika da postanu mentori u vršnjačkoj edukaciji



Da, prijavila/o bih se	20	46,5%
Ne, ne bih se prijavila/o	9	20,9%
Nisam sigurna/an	14	32,6%

Takođe, došli smo do saznanja da su pre učešća u „Knockout Drop-out” projektu potencijalni vršnjački mentori svojim vršnjacima pomagali samo u retkim situacijama. Bilo je učenika koji uopšte nisu motivisani za to. Mentori V i VI razreda su spremniji za saradnju, dok su mentori VII i VIII razreda sve manje zainteresovani, verovatno zbog pripreme za završne ispite. Tokom realizacije ovog projekta, došli smo do saznanja da učenici koji su želeli da pomognu svojim vršnjacima nisu naišli na razumevanje svojih roditelja. Oni smatraju da njihova deca mogu i drugačije da potroše svoje slobodno vreme, što može predstavljati jedan od izazova u realizaciji intervencije. Imajući na umu da je ovakva intervencija korisna i za učenike mentore, zbog osnaženog razumevanja gradiva i učenja koje je najveće kada se nekom drugom prenosi, potrebno je uspostaviti zajedničko razumevanje ovakvog oblika podrške sa roditeljima.

Pre nego što budemo uspostavili vršnjačku edukaciju, morali bismo uraditi usaglašavanje oko vremenskog okvira njene realizacije tokom dana. Učenici koji imaju potrebu za podrškom u učenju u velikoj većini izjasnili su se za opciju „posle nastave”, dok se približan broj potencijalnih mentora izjasnilo za sva tri termina: pre nastave, posle nastave i za vreme odmora.

Tabela 1. Poređenje mišljenja učenika o najadekvatnijem vremenskom okviru pružanja odnosno prihvatanja podrške u učenju u toku nastavnog dana

vremenski okvir podrške	učenici potencijalni mentori	učenici koji imaju potrebu za podrškom u učenju
pre nastave	37%	0%
posle nastave	23%	92%
za vreme odmora	30%	0%
u nekom drugom terminu	9%	8%

Zanimljiv je podatak da gotovo jedna trećina potencijalnih mentora (30%) želi da pruži podršku svojim vršnjacima za vreme odmora. Imajući u vidu da odmor traje od 5 do 20 minuta ovaj podatak nas navodi na razmišljanje o vrsti pomoći za koju su ovi učenici spremni i smatraju da mogu da pruže – da li je to možda samo socijalna podrška, a ne i podrška u učenju. Shodno tome, nameće se potreba za dodatnim informisanjem učenika potencijalnih mentora o tome šta bi se vršnjačka podrška u našoj školi podrazumevala i, nakon toga, za dodatnim ispitivanjem spremnosti učenika da pruže odgovarajuću podršku.

Učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u učenju su se izjasnili da im je podrška najpotrebnija u savladavanju gradiva iz matematike, njih 38%, potom slede biologija i nemački sa 17%, engleski sa 12% i fizika, hemija i srpski sa manje od 10%. Potencijalni vršnjački mentori

su se takođe izjasnili o izboru predmeta iz kojih su spremni da pruže podršku, na osnovu lične procene poznavanja njegovog sadržaja. Najveći broj učenika je kao prvi predmet iz kojeg bi ponudili pomoć izabrao matematiku, zatim geografiju, a treća je biologija.

Ovakav izbor se poklapa sa izborom dopunskih časova izdvojenih predmeta u okviru projekta „Knocout Dropout”. Ukrštanjem ova dva rezultata dolazimo do poklapanja potreba za dodatnom podrškom jedne grupe učenika i spremnosti učenika potencijalnih mentora za pružanje podrške, i to u oblasti matematike i biologije, na kojima bi mogao biti fokus prilikom intervencije.

Učenici koji su se izjasnili da su spremni da pomognu vršnjacima pitani su kome bi sve pružili podršku u učenju. Najveći deo njih se opredelilo za odgovor „svima kojima je potrebna podrška” (43%), potom „drugarima i drugaricama iz odeljenja” i „učenicima iz istog razreda kao i ja” (po 25%).

Najčešći motivi koji pokreću učenike da pomognu vršnjacima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju se odnose na socijalni aspekt – „zato što tako pokazujem da sam dobar drug/drukarica” (56%), potom njihov lični razvoj – „tako mogu da na dobar način iskoristim svoja znanja” (30%) i „to je prilika da i ja na zanimljiv način utvrdim gradivo” (13%).

Konačno, svi učenici su izjavili da se trud i rad isplate i da se tako mogu postići dobri rezultati. Ovakvo uverenje nam je važno, jer ono povećava šanse za uspeh, odnosno, važno je da učenici uspeh poistovete sa trudom, a ne sa nepromenljivim unutrašnjim karakteristikama.

Zaključak

U ovom istraživanju pokušali smo da odgovorimo na pitanje koliko su i na koji način učenici spremni da pomognu jedni drugima i da ovu pomoć prime, kako bismo na što bolji način uspostavili vršnjačku podršku.

Ispitani učenici izjasnili su se da bi najradije prihvatili podršku brata i sestre, kao i druga i drugarice, što je podatak koji ohrabruje, jer govori da vršnjačko učenje jeste poželjno i prihvaćeno među učenicima. Kod većine ispitanih učenika koji su identifikovani kao potencijalni vršnjački edukatori postoji spremnost da se pomogne vršnjacima u učenju, a procenat onih koji bi se prijavili na konkurs odslikava realnu zainteresovanost da se pomogne vršnjacima. Učenici u V i VI razredu su motivisaniji za pružanje podrške od učenika VII i VIII razreda. Mišljenja učenika kojima je podrška u učenju potrebna i učenika koji bi je pružali o najadekvatnijem terminu se u najvećoj meri poklapaju kada je u pitanju vreme posle nastave. Značajan deo potencijalnih mentora smatra da je najadekvatniji termin za vreme školskog odmora. Učenici koji su se izja-

snili da bi pružili podršku svojim vršnjacima u najvećoj meri bi podršku pružili svima kojima je potrebna, potom drugarima i drugaricama iz svog odeljenja i istog razreda. Najčešći motivi koji pokreću učenike da pruže podršku svojim vršnjacima su socijalna vrednost, kao i lični razvoj. Ovi podaci su dragoceni za planiranje intervencije koja će obuhvatiti vršnjačku podršku, jer ćemo se na njih oslanjati prilikom motivisanja i obučavanja učenika za učešće u programu vršnjačke podrške.

Predlozi za intervenciju

Koraci koje ćemo sprovesti u narednom periodu odnose se na informisanje učenika i roditelja o vršnjačkoj podršci i na organizovanje vršnjačke podrške. Važno je da roditelji učenika koji su potencijalni mentori shvate dobiti od mentorisanja i za svoju decu.

Na Nastavničkom veću upoznaćemo kolege sa rezultatima istraživanja. Naglasimo da je početak školske godine pravi trenutak da se nastavi podrška u učenju koju smo započeli u prethodnom projektu. Uključimo i Učenički parlament kao savetodavno telo i stavićemo akcenat na promociju vrednosti vršnjačke edukacije. Ukazaćemo svim akterima na njenu dobit, a razredne starešine učiniti najvećim saveznicima. U skladu sa dobijenim podacima organizovaćemo vršnjačku podršku, a posebno se posvetiti informisanju potencijalnih vršnjačkih mentora, kako bi najpre razumeli šta podrazumeva vršnjačka podrška i na koj način se sprovodi, a potom se i u što većoj meri prijavili da učestvuju. Imajući u vidu da naša škola sprovodi nastavu u dve smene koje se menjaju na mesečnom nivou, predlog istraživačkog tima, u skladu sa dobijenim rezultatima, bi bio da se ova aktivnost realizuje posle časova u prvoj smeni, odnosno posle 13h, ali pre časova u drugoj smeni, odnosno pre 13h. U okviru vršnjačke edukacije zastupljena bi bila dva predmeta za koje su učenici iskazali da imaju potrebu i da su spremni da je pruže, a osim ova dva uskladili bismo i podršku u okviru ostalih predmeta prema potrebama učenika za dodatnom podrškom u učenju. Svaki nastavnik bi bio zadužen za podršku učeniku mentoru u okviru predmeta kojeg predaje. Vodio bi se računa o prisustvu učenika kojima je podrška potrebna. Dežurni nastavnici (u toku dana) bi bili logistička podrška vršnjačkoj edukaciji (prosleđivanje aktuelnih informacija, obezbeđivanje slobodnog prostora i ostalo), a podrška bi se realizovala radnim danima, u centralnoj zgradi u prostorijama koje bi bile slobodne.

Mirjana Mušicki
Marijana Samardžić
Danijela Samardžić
Aleksandra Ristić

Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj”, Đurđevo

KARAKTERISTIKE, STAVOVI I POTREBE UČENIKA POVRATNIKA PO SPORAZUMU O READMISIJI U OBRAZOVNI SISTEM

Uvod

Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj” nalazi se u opštini Žabalj, u selu Đurđevu koje ima nešto manje od 6000 stanovnika. Nalazi se nedaleko od Novog Sada, a pripada Južnobačkom okrugu. Škola je osnovana 1908. godine i nalazi se u centru sela, okružena parkom, a u blizini su pravoslavna crkva, mesna zajednica, biblioteka, Dom zdravlja i dečije igralište. Kako je rastao broj stanovnika, rasla je i potreba za novim učionicama, pa je dodatna zgrada sa novih osam učionica izgrađena 1990. godine. Marta 2010. godine izgrađena je i prva fiskulturna sala i još dve nove učionice. Ova tri objekta su na ovaj način spojeni u jednu celinu od 3515 metara kvadratnih. Škola trenutno broji 540 učenika koji su raspoređeni u 28 odeljenja. Što se tiče demografskih karakteristika učenika u školi, 67% čine Srbi, 16% Rusini, 16% Romi i 1% ostali. Kada je porodični status u pitanju, učenici uglavnom žive sa oba roditelja. Kako zbog geografskog položaja sela (u Vojvodini koja je multinacionalna sredina), tako i zbog demografske strukture, a posebno zbog zajedničkih napora žitelja sela i ljudi zaposlenih u školi, škola je veoma negujuća, prihvatajuća, podržavajuća i topla sredina. U njoj je veoma razvijena inkluzivna obrazovna praksa, koja se neprekidno dodatno usavršava i unapređuje, sve s ciljem da pruži učenicima što bolje i kvalitetnije uslove za učenje, da im razvije osećaj pripadnosti zajednici, i pruži pomoć u savladavanju gradiva. Shodno tome i ovo istraživanje predstavlja inicijativu u pravcu jačanja inkluzivne školske kulture.

Predmet i cilj istraživanja

U poslednjih nekoliko godina primetili smo da se sve veći broj roditelja učenika iz naše škole odlučuje na odlazak u inostranstvo s ciljem da poboljšaju kvalitet života i obezbede svojoj deci bolje uslove života. Boravak u inostranstvu je zakonski ograničen najčešće na tri meseca nakon boravka u azilu, pa se tako veliki broj porodica vraća u Srbiju kada se suočavaju sa novim izazovima. Jedan od tih izazova je njihova reintegracija u društvo, a posebno izazovna je reintegracija učenika u školu. Sam odlazak u inostranstvo, kao i povratak, često predstavljaju velike promene za učenike, pa tako mogu biti veoma stresni za njih. Pored toga, nije retka situacija gde učenici tokom boravka u inostranstvu uopšte ne pohađaju nastavu, pa tako nastavnici imaju izazov da ove učenike uključe u redovna školska dešavanja i obaveze po njihovom povratku. U isto vreme, roditelji se često odlučuju da decu ne uključe u nastavu odmah nakon povratka pa se period početka reintegracije u školu neretko oduži i do mesec i više dana. Mere podrške koje škola pruža učenicima po povratku iz inostranstva podrazumevaju održavanje dopunske nastave i nastave koja je isključivo posvećena nadoknađivanju izgubljenog gradiva. Ipak, često se dešava i to da učenici, iz različitih razloga, ne prisustvuju časovima i aktivnostima namenjenim savladavanju propuštenog gradiva. Jedan od mogućih razloga zašto učenici ne pohađaju dopunsku nastavu i druge aktivnosti, može biti i to što ih roditelji u tome podržavaju, o čemu nam govore dosadašnji uvidi stečeni kroz interakciju sa roditeljima na roditeljskim sastancima i tokom individualnih razgovora.

Na osnovu navedenog prepostavljamo da brojni faktori utiču na opadanje učeničke motivacije za pohađanje, kako redovne, tako i dopunske nastave, nakon povratka iz inostranstva. To mogu biti po sredi stresna iskustva, nisko vrednovanje obrazovanja od strane roditelja, pa i nedovoljne ili neadekvatne mere podrške koje škola pruža ovim učenicima. U skladu sa tim, kroz ovo istraživanje, želele smo da sagledamo i razumemo karakteristike, stavove i potrebe učenika povratnika. Takođe, želele smo da ispitamo na koji način i uz čiju podršku možemo pomoći učenicima i nastavnicima da prevaziđu problem reintegracije učenika povratnika u školsko-obrazovni sistem. Želimo da otkrijemo kako je moguće motivisati ove učenike da se posvete svojim zadacima, pružiti im u tome najadekvatniju podršku i da li i kako obrazovanje može da stekne veću važnost u njihovom sistemu vrednosti. Smatramo da navedeni problem nije samo problem pojedinaca, učenika i njihovih porodica, već i nastavnika i škole koju pohađaju, a takođe i problem čitavog društva i zajednice uopšte.

Metod

Od tehnika za prikupljanje podataka, za potrebe našeg rada koristile smo intervju, kako bismo došle do dubinskih uvida u pojavu i da bismo prikupile podatke koji su relevantni iz ugla naših ispitanika. Dodatni razlog je osetljivost teme pa smo smatrale da je individualni intervju sa učenicima i roditeljima pogodnija tehnika od fokus grupa. Kako bismo postigle što bolje razumevanje pojave koja je predmet ovog istraživanja, intervjuisali smo ispitanike koji, na različite načine, učestvuju u obrazovnom sistemu na lokalnom nivou. Tako naš uzorak čini 16 ispitanika i to dva ispitanika iz lokalne samouprave – predsednica mesnog odbora i sekretar mesne zajednice; jedan stručni saradnik u školi (psiholog); sedam učenika; šest roditelja. S obzirom na to da su porodice koje odlaze u inostranstvo najčešće niskog socio-ekonomskog statusa i dolaze iz socijalno ugroženih sredina, učenici i roditelji koje smo intervjuisale dolaze iz porodica sa ovim karakteristikama. Jedan od većih izazova sa kojima smo se suočile prilikom sprovođenja ovog istraživanja jeste samo uspostavljanje kontakta sa odabranim porodicama i motivisanje za učešće u intervjuima. Najčešća prepreka na koju smo naišle je strah da učešće u istraživanju može dovesti do gubitka socijalne pomoći. Mi smo se potrudile da im objasnimo da to sve radimo kako bismo pomogle njihovoj deci da završe školovanje. Drugi izazov za sprovođenje istraživanja predstavljalo je motivisanje predstavnika lokalne samouprave za učešće u istraživanju. Neprijatno smo se iznenadile pošto smo prvo pokušale da organizujemo fokus grupu sa predstavnicima lokalne samouprave, ali smo shvatile da od njih ne možemo prikupiti dovoljno informacija, jer oni skoro da nisu bili ni upoznati sa problemom kojim se bavimo. Zbog toga smo se odlučile na intervju sa dva gore navedena sagovornika, jer su oni bili najupoznatiji sa problemom kojim se bavimo. Razlog zašto smo uključile predstavnike lokalne samouprave jeste taj što škola ne može funkcionisati bez saradnje sa lokalnom zajednicom, pa samim tim ne može ni pružati adekvatnu dodatnu podršku učenicima bez saradnje sa relevantnim institucijama na lokalnu.

U prikupljanju podataka, najviše pažnje smo obratile na karakteristike učenika i njihovih porodica, potrebe učenika, njihovo iskustvo u azilu i njihovu motivaciju za školovanje. Želele smo da dodemo do podataka na osnovu kojih ćemo moći da unapredimo razumevanje njihove pozicije i da unapredimo postojeće oblike podrške ovim učenicima i ako je potrebno osmislimo nove. U skladu sa tim, možemo formulisati nekoliko istraživačkih pitanja koja su nas vodila tokom procesa.

1. Kako nam dublje razumevanje razloga za odlazak porodica u inostranstvo može pomoći u nastojanjima da motivišemo učenike za pohađanje nastave?

2. Kako nam dublje razumevanje iskustva učenika stečenog tokom boravka u inostranstvu može pomoći u planiranju dodatne podrške po njihovom povratku?
3. Šta su sve škola i nastavnici u mogućnosti da urade kako bi podržale učenike u učenju i razvoju nakon povratka iz inostranstva?

Istraživački nalazi

Istraživački nalazi će biti prikazani u skladu sa pitanjima i ciljevima koji su nas vodili kroz proces istraživanja. Glavne teme u okviru kojih će nalazi biti prikazani su određeni ovim istraživačkim ciljevima i pitanjima, a prikupljeni podaci su tumačeni u skladu sa iskustvom i znanjem istraživača.

Razlozi odlaska u inostranstvo. – Od većine roditelja dobile smo odgovor da je glavna motivacija za odlazak u inostranstvo poboljšanje socioekonomskog položaja porodice. U zemljama u koje porodice najčešće odlaze (Nemačka, Švedska, Holandija), socijalna pomoć je mnogo veća nego u Srbiji i uslovi za život su, prema mišljenju roditelja, mnogo bolji nego ovde, što je ujedno i razlog njihovih višestrukih pokušaja dobijanja azila odnosno privremenih odlazaka u inostranstvo. Većina ispitanika (roditelja) živi u jako lošoj materijalnoj situaciji, bez elementarnih uslova za život. Takođe, neki od roditelja izjavljuju da se pored nezaposlenosti suočavaju i sa problemima fizičke i psihološke prirode (različite smetnje sa organskom ili psihološkom osnovom), pa je tako jedan od motiva za odlazak u inostranstvo i lečenje, odnosno bolji uslovi zdravstvene nege. U ostalim porodicama roditelji su radili najčešće neprijavljeni, kao sezonski radnici ili su se bavili trgovinom stoke. Ovi roditelji izjavljuju da je razlog odlaska u inostranstvo, pored materijalne pomoći (u iznosu od nekoliko stotina evra po članu porodice) i ostala pomoć koja podrazumeva besplatan stan i mogućnost besplatnog školovanja dece. Takođe, spominju da, iako nije naglašen nacionalizam u Srbiji, oni osećaju da su na neki način odbačeni, diskriminisani i smatraju da u Srbiji imaju manja prava od ostalih. Neki roditelji romske nacionalnosti su rekli: *„Naša deca ne mogu ovde da se zaposle, nisu ni malo prihvaćeni u društvu zato što smo mi Romi. Nijedan Rom u našem selu nije zaposlen. Kad se prijaviš kao Rom, ti si odbačen.”* „Kažu svi nema nacionalizma u Srbiji, ali ima... Ja nisam lično osetio na svojoj koži, ali za posao i sve... gleda se to da li si Rom ili ne, i kad tražim posao kažu šta će ti Cigan ovde. Nije mene niko dirao, ali oseti se to. Ako treba neki posao, na primer, u Novom Sadu, nema...”.

Odgovori predstavnika lokalne samouprave i stručnog saradnika škole govore o njihovom razumevanju teškog položaja ovih porodica i razumevanju njihove potrebe za unapređenjem uslova za život. I pred-

stavnici lokalne samouprave i stručni saradnik škole izveštavaju o tome kako je praćenje učenika iz porodica koje odlaze u inostranstvo otežano, jer porodice nisu u obavezi da prijave svoj odlazak, što prema mišljenju stručnog saradnika značajno otežava planiranje dodatne podrške za učenika po povratku.

Na osnovu ovoga, stičemo uvid u uslove u kojima učenici žive i u kojima bi trebalo da uče, rade domaće zadatke i unapređuju svoja znanja i veštine. Nažalost, možemo doneti zaključak da ovakvi uslovi nisu previše stimulativni za same učenike, s obzirom na to da njihove osnovne egzistencijalne potrebe najčešće nisu zadovoljene. Tako, možemo postaviti pitanje šta je sve škola u mogućnosti da učini kako bi unapredila uslove za učenje i razvoj ovih učenika? Diskusija na ovu temu će biti data u narednom poglavlju.

Školovanje u inostranstvu. – Kada govorimo o nastavku školovanja u inostranstvu, deca ispitanika su najčešće išla u školu, pa nam je ovo pitanje dalo raznovrsne i zanimljive odgovore iz kojih smo mogle da donesemo važne zaključke, kako o motivaciji učenika za pohađanje nastave, tako i o planiranju dodatne podrške za ove učenike po povratku iz inostranstva. Različite porodice imaju različita iskustva kada je reč o školovanju u azilu. Ova iskustva, prema odgovorima roditelja, zavise od regulativa na koje nailaze u zemlji u koju su otišli, od činjenice da li i u kojoj meri škola (ili druga institucija) prati i proverava da li učenici pohađaju školu, od samog programa škole, kao i od fizičkih uslova stanovanja i transporta od mesta prebivališta do škole. Što su ovi uslovi bolji, veća je šansa da učenici redovno pohađaju školu dok su u inostranstvu. Nažalost, ima učenika koji tokom boravka u inostranstvu uopšte ne pohađaju školu, pa tako ni tokom ovog perioda nemaju podsticaja za učenje i razvoj.

Učenici izveštavaju o tome da deca koja pohađaju školu u azilu tokom prvih godinu dana uče samo osnove jezika i osnove matematike, npr. osnovne računске operacije. Jedan roditelj navodi: „*Deca tamo nisu opterećena školom, nemaju puno za domaći. U Holandiji šta deca rade u četvrtom razredu to naši rade u prvom i drugom.*” A njihovo dete izjavljuje: „*Matematika je teška ovde, a tamo sam sve radio kako treba, bio sam najbolji. Kod njih je peti razred kao kod nas treći.*” Na osnovu odgovora učenika i roditelja na ovu temu možemo zaključiti da je školski program za učenike u azilu u ovim zemljama prilagođen tako da učenicima najpre omogući sticanje komunikacionih veština, što predstavlja preduslov za dalje učenje na nematernjem jeziku. Takođe, učenici naglašavaju kako se u školama u inostranstvu „mnogo više igraju” nego u školi u Srbiji, i kako im se to svidelo. Ovo može govoriti o tome kako se, u ovim zemljama, na integraciji učenika u školski život i vršnjačku grupu radi i kroz sportske i druge vannastavne aktivnosti (a ne isključivo kroz prilagođavanje gradiva), a takođe vidimo da su neki učenici zbog toga bili

motivisani da idu u školu. Ove nalaze, takođe, smatramo vrednim, jer nam daju drugačiji pogled na to kako se školske aktivnosti mogu planirati/prilagoditi tako da motivišu učenike za dolazak u školu. Kao odgovor na pitanje „To što u Nemačkoj niste išli u školu da li je doprinelo tome da ovde sad slabo možete da pratite gradivo?” jedan od učenika odgovara: „*Ne bi nam sada bilo lakše jer oni tamo slabo uče matematiku i to... Tamo prvo godinu dana učiš jezik, pa posle... Nama nisu dali teško, samo jezik da učimo, odemo na čas, daju nam papir i učimo kako se kaže ptica i to...*”. Na osnovu ovog odgovora vidimo da su zahtevi koje se pred ove učenike postavljaju po povratku u Srbiju sa njihove tačke gledišta možda previsoki. Odnosno, to što gradivo „tamo” nije bilo teško, možda znači da gradivo koje se od učenika traži da nadoknadi po povratku u Srbiju zapravo jeste teško, što učenik doživljava kao nesavladivu prepreku i samim tim mu opada motivacija za pokušaj savladavanja tog gradiva i uopšte dolaska u školu.

Ukoliko uzmemo u obzir stavove nastavnika o kojima imamo priliku da čujemo svakodnevno, radeći u školi, kao i propise koji upravljaju nastavničkim praksama, vidimo veliku razliku između nastavničkih nastojanja i učničkih potreba i uslova za učenje i razvoj. Nastavnici najčešće nastoje, kada se učenici vrate iz inostranstva, da im omoguće da za kratak period nadoknade svo gradivo koje su propustili tokom boravka u azilu. Ako uzmemo u obzir uslove u kojima ovi učenici žive i uče, možemo pretpostaviti da oni nisu u poziciji da ubrzano nadoknade sve što je propušteno – npr. roditelji ili starija braća i sestre kod kuće najčešće ne mogu da im pomognu u savladavanju gradiva, a dopunska nastava najčešće nije dovoljna. Takođe, učenici izveštavaju da je manji obim gradiva koji su u školama u inostranstvu obrađivali bio „lak”, odnosno oni su te zahteve videli kao savladive, mogli su da ih ispune. Važan uvid u to šta motiviše učenike za pohađanje nastave i učenje omogućili su takođe i odgovori koji govore o tome kako su im nastavnici posvećivali dovoljno pažnje da savladaju gradivo, osećali su se jednaki sa svima i prihvaćeni. Iz ovoga razumemo da je i emocionalna podrška značajan motivišući faktor. Pored toga, imali su mnogo vannastavnih aktivnosti: plivanje, skijanje, fudbal, išli su na koncerte, priredbe, u muzej, zoo vrt i sve im je to bilo besplatno. Jedna majka kaže da je posle svake utakmice, gde im je dete igralo fudbal, bilo organizovano druženje za roditelje i decu uz roštilj. Druga porodica kroz razgovor stalno navodi da se u Srbiji osećaju odbačenim, a tamo tvrde da su svi pažljiviji i kulturniji prema njima. Na osnovu ovoga se, takođe, zaključuje da je još jedan motivišući faktor i integracija kroz vannastavne aktivnosti, kao i uključivanje roditelja u učenje i vannastavne aktivnosti u kojima će se i oni osećati prihvaćenim, ravnopravnim i samim tim biti motivisani da podrže svoju decu u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Dodatna podrška nakon povratka iz inostranstva. – Kada je u pitanju dodatna podrška koja se ovim učenicima pruža po povratku, u našoj školi se organizuje dopunska nastava, individualno savetovanje od strane sručnog saradnika, individualizacija itd. U nastavku će biti reči samo o dopunskoj nastavi, s obzirom na to da smo kroz intervju prikupile najviše podataka o ovom obliku podrške, koji se iz perspektive različitih ispitanika čini kao najmanje efikasan. Na osnovu sledećih izjava dobijamo uvid u to kako učenici vide ovakvu vrstu podrške. „*Neki nastavnici su samo zbog mene organizovali dopunsku*”; „*Malo sam išao na dopunsku i to mi je pomagalo... Ali me je mrzelo da dolazim na još časova, sem ono što moram...*” Ono što možemo zaključiti jeste da učenicima ne odgovara da posle redovnih časova ostaju i na dopunskoj nastavi. Može biti da im je i previše naporno, da ne mogu posle redovne nastave da održe pažnju i da budu fokusirani na još nastave, te da zapravo nadoknađivanje gradiva na dopunskoj nastavi ne predstavlja podršku, već samo još jednu u nizu obaveza koje moraju da se ispoštuju i koje neće biti iskorišćene sa ciljem učenja i napredovanja. Ukoliko je ovo slučaj, onda bi trebalo dovesti u pitanje način organizovanja dopunske nastave, odnosno postaviti pitanje da li bi bilo moguće organizovati i osmisлити dopunsku nastavu tako da bude prilagođena učeničkim potrebama i mogućnostima i tako da se na njoj dobro osećaju.

Prema rečima stručnog saradnika, učenici po povratku iz inostranstva budu različito prihvaćeni i posmatrani od strane nastavnika i drugih učenika. Najčešće, nastavnici smatraju da ovi učenici imaju problem sa disciplinom i da ne poštuju pravila ponašanja. S obzirom na to da nastavnici nisu bili učesnici našeg istraživanja, nismo bili u prilici da steknemo bolje razumevanje toga šta nastavnici podrazumevaju pod nedisciplinom i nepoštovanjem pravila, ne možemo da navedemo konkretne primere nediscipline, kao ni da na osnovu toga steknemo i prodiskutujemo dublje uvide. S druge strane, stručni saradnik govori o tome da ih drugi vršnjaci prihvataju, odnosno da ovi učenici nemaju problema sa reintegracijom u vršnjačku grupu po povratku iz inostranstva. Imajući na umu ovaj važan uvid, bilo bi korisno uzeti u obzir vršnjačku podršku u učenju kao vid dodatne podrške učenicima po povratku iz inostranstva.

Sledeći redovi predstavljaju ilustraciju stavova ispitanika prema obrazovanju, kao i uslova u kojima žive i zahteva koji se u takvim uslovima pred njih postavljaju. Sva deca kažu da je bitno obrazovanje, a kada ih pitamo zašto tako misle kažu da je ono važno zbog zaposlenja i da im je za život najbitnije da savladaju jezik i matematiku. Roditelji smatraju da je obrazovanje važno, ali smatraju da je i sa njim perspektiva u Srbiji ograničena: „*Obrazovanje je za mene i moju porodicu jako bitno, ali ne vidim u ovoj zemlji nikakvu perspektivu. Dosta njih znam da su završili Elektrotehnički fakultet ili ekonomiju, rade na pumpi, toče gorivo, čiste, brišu... A tamo deca šta god da završe imaju posao i ako nemaju*

posao imaju pomoć od 1500 evra.” Ovo su reči jednog roditelja koji ima završenu osnovnu školu i koji je godinama unazad sam odlazio više puta u Nemačku i Austriju, zna dobro nemački i engleski jezik i njegova porodica je u Srbiji radila i nije primala socijalnu pomoć. Druga porodica izjavljuje da shvataju važnost obrazovanja zbog budućih ličnih prihoda, ali i da se takođe suočavaju sa diskriminacijom i da se oni i njihova deca osećaju odbačenim i da za njih u Srbiji nema posla. *„Dete ne sme da se oseća odbačeno, zato predlažemo dajte nam neku bolju perspektivu za decu iz Srbije da deca ne idu preko. Naša deca su Srbi i treba da ostanu u Srbiji da daju doprinos svojoj zemlji. Niko ne bi otišao iz Srbije da se ovde ukaže prilika za posao”.* Samohrana majka iz najugroženije porodice koja je nepismena shvata važnost obrazovanja i govori nam: *„Ako ja nisam išla u školu, moje ćerke treba da idu i da je završe”.* Jedna od porodica ima sledeće iskustvo: *„Troškove hrane i uopšte života tamo je pokrivala njihova socijala tako da nismo bili ni gladni ni žedni. A da smo ovde u Srbiji i žena i ja radili ne bismo mogli da imamo uslove kao što je tamo socijalna pomoć.” „U Srbiji moramo da radimo 24 časa da deci obezbedimo normalan život.”* Smatramo da ovi citati dobro ilustruju kako u uslovima borbe za egzistenciju, obrazovanje, iako visoko vrednovano, ne mora da bude prioritet.

Zaključak

Istražujući karakteristike, stavove i potrebe učenika povratnika u školsko-obrazovni sistem, prepoznale smo mnogo ograničavajućih faktora sa kojima se učenici suočavaju i otvorile smo mnoga pitanja. Stekle smo uvid u to kako veoma nizak socioekonomski status u kombinaciji sa različitim drugim problemima (npr. zdravstvenim) i nedostajućom odgovarajućom podrškom čine uslove u kojima obrazovanje, iako visoko vrednovano, ne mora da bude prioritet, i koliko je zapravo teško u potpunosti se posvetiti učenju kada osnovne egzistencijalne potrebe nisu zadovoljene. Prepoznale smo da dopunska nastava nije percipirana kao najefikasniji oblik podrške od strane učenika i otvorile pitanje mogućnosti njenog drugačijeg planiranja. Takođe, prepoznale smo koliko emocionalna podrška koja dolazi od nastavnika, stručnog saradnika ili vršnjaka, može pozitivno uticati na podizanje motivacije učenika za pohađanje škole, učenje i napredovanje. Još jedna važna stvar koju smo prepoznale među odgovorima ispitanika jeste da je važno da se i roditelji osećaju prihvaćeni u školskoj sredini kako bi mogli da podrže svoju decu u nastojanju da pohađaju školu i da uče. Osim toga, iskustva učenika iz inostranstva nam pokazuju i kako pojačano učestvovanje u vannastavnim aktivnostima (npr. sportske aktivnosti) podiže motivaciju za pohađanje nastave.

Važan uvid je i taj da siromaštvo predstavlja ozbiljan problem koji je teško rešiv samo u okviru škole. Porodice su najčešće odlazile u azil zbog loših uslova u našoj sredini, zbog nemogućnosti da nađu posao i prvenstveno zbog dosta veće materijalne pomoći u inostranstvu. Iz razgovora sa njima dobile smo podatak da im je školovanje jako bitno, ali njihovi postupci često nisu u skladu sa tim, što govori o snažnom uticaju siromaštva. Iako dodatna podrška postoji, ona u nastavi nije dovoljna, jer socioekonomski razlozi vrše uticaj na česte odlaske u inostranstvo, te je važno ovim učenicima pomoći i institucionalno kako bi unapredili svoje uslove za život, učenje, rast i razvoj.

Predlozi za intervenciju

- Ono što bismo mi, kao nastavnici, mogli da uradimo je da pokušamo da organizujemo dopunske časove sa manjom grupom učenika na kojima će oni kroz igru i njima zanimljive radionice usvajati i lakše savladavati gradivo i na koje će oni radije dolaziti. Svi nastavnici naše škole su učestvovali u velikom i značajnom projektu „Razvionica” kroz koji smo naučili mnogo korisnih stvari o savremenim metodama nastave i pristupu deci iz osetljivih grupa, a to su upravo i ova deca kojima mi želimo da pomognemo.
- Ukoliko je moguće, bilo bi korisno isprobati nov način organizacije dopunske nastave koji neće zahtevati ostajanje posle časova kada su učenici već iscrpljeni i umorni. Ukoliko učenik ne može da prati redovnu nastavu iz određenog predmeta jer je dosta toga propustio boravivši u inostranstvu, mogla bi se za njega organizovati dopunska nastava tokom tog redovnog časa ali od strane drugog nastavnika koji u tom trenutku nema nastavu.
- Jedna od mogućnosti za pomoć toj deci u savladavanju propuštenih gradiva, pored redovnih i dopunskih časova koje organizuje svaki nastavnik pojedinačno, je angažovanje obrazovanih volontera, zbog potrebe za intervencijom velikog obima i dubine, koji su obučeni da pruže adekvatnu pomoć, na primer, studente završnih godina, apsolvante odgovarajućih fakulteta. Takođe, mogli bismo i volonterima da prenesemo znanje i iskustva iz projekta Razvionica kako bi i oni mogli prići deci na što zanimljiviji način i postigli što bolje rezultate.
- Ukoliko volonterska pomoć nije dostupna, vršnjačka podrška bi mogla biti značajan oblik podrške. Učenik koji je već savladao gradivo, a u kojeg učenik koji se vratio iz inostranstva ima poverenja, može biti od pomoći u savladavanju gradiva koje je

učeniku neophodno da bi dalje napredovao. Ponekada je učenicima lakše svojim vršnjacima da kažu šta im nije jasno ili sa čim imaju problem nego nastavnicima, pa bi se na ovaj način otvorio još jedan kanal kroz koji učenici mogu da dobiju podršku koja im je potrebna. U okviru odeljenskih zajednica razredne starešine trebalo bi da motivišu uspješnije čak da se angažuju u pružanju vršnjačke podrške ovim učenicima. Rad na dobrobiti ovih učenika može da bude preventivni faktor od ranog napuštanja školovanja što je rizik kome su intenzivno izloženi. Imajući u vidu dobru atmosferu koja vlada među decom, ovo bi moglo da bude izuzetno uspješno.

- Neophodno je ovim učenicima obezbediti bolje materijalne uslove, npr. pribaviti im potreban pribor i udžbenike koji bi im pomogli u radu i raditi sa njima na uviđanju kako obrazovanje može biti od pomoći da izađu iz „začaranog kruga siromaštva” i kako bi, i pored čestih odlazaka u azil, ovladali neophodnim kompetencijama neophodnim za dalje školovanje i buduće zaposlenje.

Ojačavanjem naše škole kroz sistemsku ili projektnu podršku smatramo da se ovaj težak i ozbiljan problem može ublažiti i da se na taj način može smanjiti reprodukcija siromaštva kome su ovi učenici izloženi.

Ana Gošnjić
Maja Aleksić Čučak
Marijana Negovanović Obradović
Marijana Obradović

*Osnovna škola „Sava Kerković”, Ljig
Nastavničko udruženje Ljig*

TRANZICIJA UČENIKA KOJI NASTAVU PRATE PO INDIVIDUALNOM OBRAZOVNOM PLANU IZ OSNOVNOG U SREDNJE OBRAZOVANJE

Uvod

Nastavničko udruženje Ljig (NULJ) osnovano je 21. marta 2013. godine kao organizacija civilnog društva, profesionalno udruženje nastavnika koji se bave vaspitno-obrazovnim radom. Sedište NULJ-a je u Ljigu, trenutno ima 43 člana iz tri škole sa teritorije opštine Ljig (OŠ „Sava Kerković”, Ljig, OŠ „Sestre Pavlović”, Belanovica i SŠ „1300 kaplara” Ljig) i Predškolske ustanove „Kaja” iz Ljiga. Misija i ciljevi NULJ-a su afirmacija nastavničkog poziva kroz brigu o profesionalnom ugledu svojih članova i razvijanje etičkog kodeksa nastavničkog poziva, kao i osmišljavanje i organizovanje stručnog usavršavanja nastavnika i podsticanje inovacije u obrazovno-vaspitnom procesu. NULJ se bavi unapređivanjem veštine nenasilne komunikacije, podizanjem svesti o važnosti inkluzivnog obrazovanja i stvaranjem uslova za inkluzivno obrazovanje kroz kvalitetniji rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Pored toga, naše udruženje učestvuje u programima koji razvijaju toleranciju prema razlikama i različitostima; podstiče preduzetništvo, ruralni razvoj i unapređuje obrazovni turizam, kvalitet realizacije škole u prirodi, izleta, letnjih i zimskih škola i kampova; podstiče razvoj zdravih stilova života, kao i saradnju dece, nastavnika i roditelja; podstiče volonterizam kod mladih i odraslih. Od svog osnivanja, NULJ je, u saradnji sa Centrom za interaktivnu pedagogiju i Centrom za obrazovne politike realizovao tri akcije, pod pokroviteljstvom Fondacije za otvoreno društvo Srbija i uključio se u projekat Mreža prijatelja inkluzivnog obrazovanja.

Predmet i cilj istraživanja

Udruženje se uključilo u projekat „Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse” opredelivši se da svoje istraživanje pozicionira u okviru promocije principa inkluzivnog obrazovanja na lokalnom nivou. Tema za koju smo se opredelili je tranzicija učenika koji nastavu prate po individualnom obrazovnom planu (IOP) iz osnovnog obrazovanja u srednje.

Istraživanjem su obuhvaćene sve škole sa teritorije Opštine Ljig, i to dve osnovne škole OŠ „Sava Kerković” u Ljigu i OŠ „Sestre Pavlović” u Belanovici, i srednja škola „1300 kaplara” u Ljigu, koja spada u mešovite srednje škole i u svom sastavu ima, od četvorogodišnjih profila gimnaziju i smer ekonomski tehničar, a od trogodišnjih profila odeljenja limar, automehaničar, trgovac i kuvar. OŠ „Sava Kerković” pohađa 724 učenika, 556 učenika u matičnoj školi i 168 učenika u čak 15 izdvojenih odeljenja koliko ih ova škola ima. OŠ „Sestre Pavlović” pohađa 160 učenika, 110 u matičnoj školi i 50 učenika u 5 izdvojenih odeljenja. SŠ „1300 kaplara” pohađa 310 učenika u 14 odeljenja, a od tog broja 107 učenika pohađa trogodišnje profile, a 203 učenika je na četvorogodišnjem školovanju.

Obe osnovne škole na teritoriji opštine Ljig imaju veliki broj izdvojenih odeljenja (malih seoskih škola) iz kojih učenici nakon IV razreda dolaze u matičnu školu i postaju učenici - putnici. To može biti i dodatna teškoća za učenike koji prate nastavu po individualnom obrazovnom planu (IOP-u), i uticati na nivo njihove uključenosti u ostale oblike vaspitno-obrazovnog procesa i sam stepen socijalizacije, jer je analiza uspeha pokazala da dolazi do osetnog pada uspeha i stagnacije u savladavanju predviđenog programa kod učenika koji dolaze iz izdvojenih odeljenja u matičnu školu u Ljig i Belanovicu. Posebna specifičnost ovih škola je da osim pomoći stručnih saradnika, pedagoga u sve tri škole i psihologa u jednoj od škola, u procesu inkluzije učenici, nastavnici i stručni saradnici nemaju mogućnost pomoći od strane defektologa (logopeda, oligofrenologa...), jer na teritoriji opštine Ljig nema stručnjaka iz ove oblasti.

Kroz ovo istraživanje nastojali smo da utvrdimo koliki je nivo postignuća na maloj maturi učenika koji su u osnovnoj školi nastavu pohađali po prilagođenom ili izmenjenom programu, kao i njihovu prohodnost u srednje škole. Posebno nam je bilo bitno da istražimo kakva je dodatna podrška koja se ovim učenicima pruža. Želja nam je, da na osnovu dobijenih podataka, evaluiramo dosadašnji rad i da na osnovu toga osmislimo adekvatne mere intervencije koje bi učenicima koji nastavu prate po IOP-u mogle olakšati tranzicioni proces u srednje škole.

Osnovni cilj našeg rada bio je da vidimo gde se sada nalaze učenici koji su nastavu u dve osnovne škole slušali po IOP-u i da na taj način posredno evaluiramo naš rad sa njima tokom osnovne škole.

Metod

Ovim istraživanjem hteli smo da ispitamo postignuća učenika srednje škole „1300 kaplara”, koji su prethodno u dve osnovne škole od V do VIII razreda radili po prilagođenom programu i da vidimo gde su oni sada, kako bismo na jedan posredan način evaluirali naš rad sa njima. Od ovih učenika prikupljeni su podaci i putem intervjua. Podatke od nastavnika prikupili smo korišćenjem tehnike fokus grupe koje su održane u svakoj od 3 škole (dve osnovne i jedna srednja škola), a činili su ih učitelji i nastavnici koji su predavali ovim učenicima u osnovnim školama, odnosno nastavnici koji im trenutno predaju u srednjoj školi. Vodili smo računa da to budu nastavnici različitih grupa predmeta, različite starosti i godina radnog staža, a po polu ih nije bilo moguće ujednačiti, jer u školi radi više nastavnica nego nastavnika. Takođe, podatke smo putem individualnih intervjua dobili i od 3 stručna saradnika (iz svake od tri škole) koji su bili članovi tima za inkluzivno obrazovanje. Pitanja za fokus grupe kao i za intervjue bila su usmerena ka školskoj klimi, kvalitetu nastave, pripremama i realizaciji završnog ispita, školskim aktivnostima u oblasti profesionalne orijentacije, o dopunskoj nastavi i ocenjivanju, kvalitetu saradnje škole sa lokalnom zajednicom, njihovom angažovanju u životu škole. Nastavnici i stručni saradnici su odgovarali i na pitanja usmerena ka njihovim iskustvima u pružanju podrške učenicima kojima je ona dodatno potrebna, kao i njihovim saznanjima o izradi, vrednovanju i realizaciji IOP-a.

Tabela 1. Struktura uzorka za fokus grupe

Učesnici fokus grupa	Broj učesnika	Sastav fokus grupe (homogenost)
Nastavnici	Ukupno: 22 nastavnika 16 nastavnika osnovne škole 6 nastavnika srednje škole	18 nastavnica i 4 nastavnika (u školi ima znatno više nastavnica nego nastavnika)
	OŠ „Sava Kerković” Ljig	5 nastavnika razredne nastave; 1 nastavnik srpskog jezika; 1 nastavnik stranog jezika; 1 nastavnik geografije; 1 nastavnik biologije; 1 nastavnik matematike;
	OŠ „Sestre Pavlović” Belanovica	3 nastavnika razredne nastave; 2 nastavnika stranog jezika; 1 nastavnik hemije;
	SŠ „1300 kaplara” Ljig	1 nastavnik srpskog jezika; 1 nastavnik matematike; 1 nastavnik hemije; 1 nastavnik informatike; 2 nastavnika mašinske grupe predmeta.

Učesnici intervjua	Broj učesnika	Podaci o intervjuisanim osobama
Učenici	7	4 učenika i 3 učenice iz različitih obrazovnih profila (različitih trogodišnjih profila – automehaničar, konobar i jedna učenica je maturant turistički tehničar) koji su u osnovnoj školi nastavu pohađali po IOP-u.
Stručni saradnici	3	3 osobe ženskog pola 2 pedagoga; 1 psiholog

Istraživački nalazi

Učenici koji su učestvovali u ovom istraživanju, a koji su osnovnu školu završili po individualnom obrazovnom planu, iz predmeta srpski jezik i predmeta matematika, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi imaju ocene dovoljan 2 iz svih predmeta (Tabela 2). Ovakvi podaci dovedu u pitanje način vrednovanja IOP planova i postavljenih obrazovnih ciljeva u njima, ali i stav nastavnika da učenik koji nastavu pohađa po IOP-u ne može da ima ocenu manju, ali ni veću od dva. Ovakav stav nastavnici opravdavaju time da ne mogu da objasne ostalim učenicima, ali ni njihovim roditeljima, zašto učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju za manja postignuća dobiju veće ocene. Ovo je posebno primetno kod učenika koji imaju smetnje u intelektualnom funkcionisanju, jer obično kod njih ne postoji mogućnost zadovoljenja osnovnog nivoa postignuća, što nastavnici i dalje smatraju obaveznim. Takođe, možemo da vidimo da su rezultati na završnom ispitu znatno niži u odnosu na rezultate u okrugu i Srbiji i da je čak 96% učenika imalo bolja postignuća od ispitivanih učenika. Najniže postignuće je na testu iz matematike, ali su i postignuća na testu iz srpskog jezika i kombinovanom testu daleko niža u odnosu na ostale učenike u okrugu, ali i Srbiji. Ovakvi rezultati su donekle i očekivani, obzirom na prirodu potrebe za dodatnom podrškom koju su ovi učenici imali, odnosno na težinu smetnji u razvoju, ali se može dovesti u vezu i sa činjenicom da je ovo prva generacija učenika koji su nastavu pohađali u inkluzivnom kontekstu i da zbog neustanovljene procedure završni ispit za njih nije adekvatno prilagođavan.

Tabela 2. Postignuća učenika koji su nastavu slušali po IOP-u u osnovnoj školi, postignuća na završnom ispitu i postignuća u srednjoj školi.

Redni broj učenika	Godina upisa u srednju školu	Ocene u osnovnoj školi				Bodovi na završnom ispitu			Ukupan broj bodova na završnom ispitu	Rang učenika (procenat učenika sa većim brojem bodova)		Ocene u srednjoj školi	
		Srpski jezik 7. razred	Matematika 7. razred	Srpski jezik 8. razred	Matematika 8. razred	Srpski jezik	Matematika	Kombinovani test		U okrugu	U Srbiji	Srpski jezik	Matematika
1.	2013/2014	2	2	2	2	1,2	1,6	5,8	8,60	96,3170	96,4960	2	2
2.	2013/2014	2	2	2	2	2,8	2	2,20	7	97,1510	97,0640	2	2
3.	2013/2014	2	2	2	2	1,6	0,4	2,8	4,8	96,6640	96,6820	2	2
4.	2013/2014	2	2	2	2	3,2	2,4	3	8,6	96,0390	96,2340	2	2
5.	2013/2014	2	2	2	2	2,4	1,2	2,2	5,8	97,4290	97,2940	2	2
6.	2012/2013	2	2	2	2	Nema podataka o upisu						2	2
7.	2010/2011	2	2	2	2	Nema podataka o upisu						2	2

Uvidom u pedagošku dokumentaciju dve osnovne škole došli smo do podatka da je do sad 7 učenika iz jedne škole nastavu pohađalo po prilagođenom programu i da su svi upisali srednju školu u Ljigu, od čega je 6 učenika upisano na trogodišnje profile, a jedna učenica je upisala četvorogodišnju školu. Podatke o učenicima dobili smo uvidom u pedagošku dokumentaciju osnovne škole koju su pohađali i kroz individualne intervjue sa njima. U drugoj osnovnoj školi postoji nekoliko učenika u nižim razredima koji imaju IOP, i još nisu imali ovakve učenike koji su upisivali srednju školu.

Nastavnici u srednjim školama ne znaju koji učenici su slušali nastavu po IOP-u, jer su upisani na regularan način, i nikakve podatke od njih nisu dobili. Ovako, ovi učenici postaju „nevidljivi” u srednjoškolskom obrazovanju.

Sa jedne strane, očekivali smo da dobijemo više podataka o učenicima i njihovoj tranziciji, a sa druge, dobili smo jedan podatak koji se može okarakterisati kao pozitivna evaluacija našeg rada – a to je da su svi naši učenici, za razliku od drugih škola, upisali srednju školu. U daljem tekstu, bavićemo se stanjem implementacije inkluzivnog obrazovanja u našoj lokalnoj zajednici više nego tranzicijom, a podatke o tranziciji možemo iskoristiti prilikom buduće intervencije kao dokaz da je moguće postići rezultate sa učenicima koji slušaju nastavu po IOP-u.

Školski etos. – Svi učesnici fokus grupa su se složili da je u školama atmosfera između učenika i nastavnika otvorena i demokratska. Učeni-

ci koji imaju potrebu za dodatnom podrškom sa kojima smo razgovarali kroz intervju smatraju da se većina profesora jednako ponaša prema svim učenicima, odnosno da nema „privilegovanih”, ali i da njihov odnos zavisi i od ponašanja učenika, pa pomoć dobijaju učenici koji ne ometaju nastavu. Oni navode da ih vršnjaci dobro prihvataju, dok nastavnici smatraju da ih ostali učenici doživljavaju kao privilegovane (za manja postignuća dobijaju jednake ili više ocene od njih). Nastavnici to ne doživljavaju kao svoju odgovornost, što možemo da povežemo i sa izjavom stručnih saradnika da nastavnici vrednovanjem IOP-a smatraju da učenik ne može da dobije više, ali ni manje od ocene 2. Ovo se posebno odnosi na učenike koji imaju smetnje u intelektualnom funkcionisanju, i za koje IOP predstavlja samo „pokriće” nastavniku zašto je učenik dobio prelaznu ocenu tj. 2, iako nije ostvario ni osnovni nivo postignuća. Učenici se izjašnjavaju da nastavnici uvažavaju različite osobine đaka, ali primećuju i da nije isti odnos prema bogatijim i siromašnijim učenicima, jer su profesori bolji, odnosno imaju manje stroge kriterijume prema siromašnijim učenicima. Nastavnici ističu dobru komunikaciju sa kolegama i decom, ali navode da komunikacija sa roditeljima nije otvorena i uglavnom je jednosmerna od škole ka roditeljima. Sve tri škole rado prihvataju decu koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, iako nastavnici stalno ističu da nemaju kompetencije za rad sa njima. Zanimljivo je da su nastavnici iz osnovne škole u Belanovici kategorični u izjavama da do sada nisu imali nijedno dete kome je bila potrebna dodatna podrška, a istovremeno su upoznati sa tim da je trenutno kod jedne koleginice u mlađim razredima, čak 4 učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom. Stručni saradnici smatraju da deca treba da pohađaju redovnu školu, ali im je potrebna drugačija vrsta podrške od one koju trenutno dobijaju. Smatraju i da su deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom uglavnom dobro prihvaćena od strane vršnjaka naročito „kada su smetnje manje i kada nisu u sferi socijalizacije, ali ako je dete agresivno, onda nastaje problem”.

Kao poseban problem i učitelji i nastavnici i stručni saradnici u sve tri škole navode svoju nestručnost za rad sa tom decom, naročito kada je reč o učenicima koji imaju smetnje u intelektualnom funkcionisanju. Situacija je ipak nešto drugačija i bolja kada je reč o učiteljima, jer, po njihovim rečima, oni imaju više vremena za rad sa tim učenicima i priliku da ih bolje upoznaju, dok nastavnici u predmetnoj nastavi imaju sa tim učenicima jedan ili dva časa nedeljno, što je nedovoljno da im se posvete i sa njima rade individualno. Profesori u srednjoj školi su naveli kao zanimljiv podatak da gotovo niko od njih nije prošao ni jedan seminar stručnog usavršavanja na temu inkluzije, ali su, od kada imaju učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, jako motivisani da se usavršavaju u toj oblasti kako bi im pomogli. Nedostatak finansija predstavlja prepreku za realizaciju seminara stručnog usavršavanja zaposlenih u školama.

Kvalitet nastave. – Učenici navode da su zadovoljni nastavom u školi i misle da nastavnici veruju da svaki učenik može da napreduje i ostvari uspeh. Učenici navode da je posvećenost nastavnika pojedincu u vezi sa njegovim ponašanjem i da su nedisciplinovani učenici često i odbačeni, a „oni koji slušaju” dobijaju podršku nastavnika. Nastavnici iz sve tri škole složili su se sa rečenicom koju je izrekao nastavnik koji veruje da svi učenici mogu da napreduju „neko milimetar, neko kilometar”, svako prema svojim mogućnostima, što posredno govori da ne postoji svest da milimetar u apsolutnom metru može da izgleda malo, ali ako se napredak posmatra u odnosu na prethodno postignuće on može da bude ogroman. Takođe, oni smatraju da je za nastavnike neophodno da se obezbedi adekvatna pomoć stručnjaka koji bi im pomogli u razumevanju problema i potreba deteta, metodama koje su efikasne u radu, a naročito im je potrebna pomoć u izradi, realizaciji i vrednovanju IOP-a. Ovakvi rezultati, uz ostale nalaze, pokazuju da se nastavnici ne smatraju u dovoljnoj meri odgovornim da oni budu ti koji će, uz stručno usavršavanje, individualizovati nastavu. Sa druge strane, stručni saradnici misle da nastavnici ne veruju da svako dete može da napreduje i ostvari uspeh, jer po tome kako nastavnici definišu uspeh, ta deca ne mogu da napreduju, a to dovodi do pogrešnog mišljenja nastavnika da i ne vredi raditi sa njima. Ovde je potrebno ponovo istaći činjenicu da nastavnici iz ovih škola nemaju mogućnost da u radu dobiju pomoć defektologa jer na teritoriji opštine Ljig nema stručnjaka iz te oblasti. Nastavnici i stručni saradnici se slažu da je problem u napredovanju i veliki broj učenika u odeljenju, a samim tim i malo vremena za rad: „Potrebno je vreme, ali i materijalna podrška za nabavku didaktičkog materijala”. Nastavnici se izjašnjavaju da koriste različite metode u radu sa decom, ali da postoje brojni problemi sa kojima se suočavaju. Nastavnik predmetne nastave kaže: „Imamo manjak metoda, ne znamo kako, niko nikada nam nije pokazao kako izgleda IOP. Svi kažu da je različit za svako dete, ali dajte nam jedan. Mi ne znamo kako! Ostavljeni smo da sami radimo, a nismo kvalifikovani”.

Stručni saradnici izveštavaju da su problemi sa kojima se susreću nastavnici u radu sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom brojni, da nastavnici koriste zastarele metode i frontalni oblik rada. Stručni saradnici se izjašnjavaju da je i za njih veliki problem to što su nedovoljno obučeni za rad sa tom decom: „Mi umemo da identifikujemo problem, ali dalji rad u smislu sticanja znanja je problem jer nismo edukovani, a nemamo mogućnost saradnje sa kolegama defektolozima”. Ovo se posebno odnosi na učenike koji imaju probleme u intelektualnom funkcionisanju, jer oni ne mogu da dostignu propisane obrazovne ciljeve onako kako to nastavnici očekuju, u krajnjem slučaju i kako su naučili i kroz njihovo formalno obrazovanje, s obzirom na to da o radu sa ovom decom nemaju nikakva znanja. Školama nedostaju materijalna sredstva za nabavku knjiga i didaktičkog materijala koji je neophodan u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška.

Dopunska nastava, pripremna nastava i završni ispit. – Dopunska nastava formalno postoji u školama, ali učenici, nastavnici i stručni saradnici se slažu da postoji veliki problem u realizaciji, jer su termini koji su predviđeni za organizovanje dopunske nastave neadekvatni i ne odgovaraju velikom broju učenika i nastavnika koji su putnici (pre časova ili kao sedmi ili osmi čas). Učenici navode da im je dopunska nastava korisna, a smatraju, kao i nastavnici i stručni saradnici, i da socioekonomski status učenika nije u vezi sa pohađanjem, dok nastavnici pored toga tvrde i da na dopunsku nastavu ne dolaze deca kojima je ona zaista potrebna, već bolji učenici da bi popravili ocene. Učenici navode da je dopunska nastava bolja od privatnih časova „zato što nastavnika poznajem, zna šta nije jasno”. Niko od učenika nikada nije ni pohađao privatne časove. Nastavnici i stručni saradnici se slažu u tome da bi se koncept dopunske nastave mogao unaprediti tako što bi se realizovala za grupu predmeta ili spajanjem odeljenja, pa bi se vreme racionalnije koristilo. Pripremna nastava za završni ispit se u školama organizuje tokom drugog polugodišta. Učenici kažu da pripremna nastava nije bila prilagođena svakom učeniku, a nastavnici i stručni saradnici navode da učenici gotovo uopšte nisu dolazili na časove pripremne nastave. Nastavnik predmetne nastave kaže: „Vodeći evidenciju o prisustvu učenika, zabeležio sam da se od 88 dece osmog razreda 47 nije pojavilo ni na jednom času pripremne nastave”. Nastavnici smatraju da je završni test besmislen jer nije kvalifikacionog, već samo klasifikacionog karaktera, pa tako učenici dobijaju jasnu poruku da ne uče ništa. Ovaj podatak je možda dobro povezati sa činjenicom da učenici iz ovih osnovnih škola najčešće upisuju srednju školu u Ljigu u kojoj zbog malog broja dece uglavnom bude dovoljno mesta i za učenike čije postignuće i u školi i na završnom ispitu nije visoko. Učenici koji su učestvovali u istraživanju su, sa druge strane, zadovoljni postignutim rezultatima na završnom ispitu. Ovde možemo da pretpostavimo da je to zbog toga što taj ispit nije adekvatno prilagođen njihovim obrazovnim potrebama, ali i samom činjenicom da su se upisali u srednju školu koju su želeli.

Pružanje dodatne podrške učenicima koji za njom imaju potrebu.

– Nastavnici i stručni saradnici se slažu da su im za profilisanje dece najvažnije informacije o postignućima učenika, porodici, socijalnom statusu i koja je specifičnost deteta. Nastavnici jedne škole navode: „Ne znamo koje su informacije neophodne, nikada nismo radili pedagoški profil deteta”, a u druge dve škole navode da nisu sigurni koja je standardna procedura u školi prilikom izrade pedagoškog profila deteta, iako je to nužna procedura – naročito kao prvi korak u kreiranju IOP-a, već smatraju da je to obaveza stručnih saradnika (pedagoga, psihologa). Nastavnici predmetne nastave iz jedne osnovne škole se izjašnjavaju da su njima dragocena

iskustva učitelja koji ih na zajedničkoj sednici obaveštavaju o specifičnosti svakog deteta: „Kakav je učenik, nedostaci, porodica, socijalni momenat”, što predstavlja primer dobre prakse koji bi mogao da se primeni i u ostalim školama. Po rečima jednog od stručnih saradnika, „najvažnija je dobra saradnja porodice i škole, ali ljudi u maloj sredini teško prihvataju da im je dete drugačije”. Stručni saradnici kažu da je velika razlika između informacija koje dobiju od pedijataru ili vaspitača, onoga do čega oni kao stručna služba dođu i onoga što vide roditelji koji „ili nisu svesni da dete ima problem, ili pokušavaju da ga prikriju”. Nastavnici se slažu sa tim da je najveći problem saradnja sa roditeljima dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, često prikrivaju informacije ili ne žele da daju saglasnost za izradu IOP-a. Nastavnici vide pedagoško – psihološku službu kao jedinu pomoć koju imaju u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, a takođe, ističu da im je najveći problem profilisanje dece, izrada i vrednovanje IOP-a, ali je prisutna želja nastavnika da unaprede svoju kompetentnost po pitanju dodatne podrške.

Poseban problem je ocenjivanje učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom jer je nastavnicima nerealno da dete dobije 5 za ono što ostvari, to je za njih uvek 2. Pedagoški asistent postoji u jednoj od tri škole, ali se i nastavnici i stručni saradnici slažu da im je potrebna mnogo veća pomoć no što je s te strane trenutno imaju. Nastavnici ističu da im je potrebno sticanje brojnih kompetencija, jer se u radu sa decom kojima je potrebna dodatna podrška osećaju potpuno nestručnim, a stručni saradnici navode da su nedostajuće kompetencije za nastavnike najčešće metodičke i tiču se nastave i učenja. Stručni saradnici ističu da im je preko potrebna eksterna pomoć u smislu specijalnih edukatora koji bi im mogli pružiti konkretnu pomoć („Volela bih da neki oligofrenolog bude podrška koju ću moći u svakom trenutku da pozovem i pitam za konkretan savet”). Diferencirana nastava je veoma retka. Nastava se odvija uglavnom frontalno, ex cathedra.

Uključenost roditelja i učenika u akcije škole i lokalne zajednice. – Učenici navode da su njihovi roditelji uključeni samo u ono što se njima događa, ali da ne učestvuju na drugi način u životu škole. Nastavnici i stručni saradnici iz sve tri škole ističu da ne postoji definisana procedura o saradnji sa roditeljima dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom. Škole su otvorene za saradnju, ali roditelji retko dolaze i jedino im je važno da dete pređe u sledeći razred, bez obzira na postignuća. Nastavnici kažu da roditelji dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom nisu uključeni u proces donošenja odluka u školi. Oni uglavnom sarađuju sa razrednim starešinom i stručnom službom. Učenici znaju da u njihovoj školi postoji Učenički parlament, znaju i ko su predstavnici njihovog odeljenja, ali ne znaju o čemu se tu govori. Učenici navode da bi

mogli biti uključeni u proces donošenja odluka u školi. Stručni saradnici imaju dobru saradnju sa Domom zdravlja i Centrom za socijalni rad, ali nedostaje saradnja sa lokalnom samoupravom i nedostaje podrška u vidu stručnjaka: „Mi nemamo nijednog defektologa u opštini, nema novca za pedagoške asistente koje dodeli interresorna komisija”. Stručni saradnik jedne škole navodi da su tražili od lokalne samouprave angažovanje pedagoškog asistenta, ali im to nije odobreno.

Zaključak

Dobijeni rezultati ukazuju na problem neadekvatne podrške učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom. Nastavnici i stručni saradnici o tome govore kao nedostatku kompetencija za rad sa tom decom, nedovoljnom poznavanju metoda rada, nedostatku didaktičkog materijala, a u pozadini su njihovi nedovoljno pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i nedovoljno uviđanje njihove odgovornosti u uspešnom sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici uspeh definišu u apsolutnim, a ne u relativnim okvirima čime obesmišljavaju individualizaciju nastave za učenike kojima je potrebna dodatna podrška. Pored navedenih nedostataka, nastavnici u srednjoj školi imaju problem i sa identifikacijom tih učenika, jer oni se upisuju redovnom procedurom, „nevidljivi su” i iz osnovne škole ne stižu nikakve zvanične informacije o njima. U ovakvoj klimi ne čudi zašto svi učenici koji slušaju nastavu po IOP-u imaju samo prelazne ocene. I sami učenici osećaju nedostatak podrške kako u redovnoj, tako i na dopunskoj i pripremnoj nastavi. Oni jasno govore da je podrška uslovljena ponašanjem, poslušnošću i da ukoliko je učenik „nemiran” ona u potpunosti izostaje, što jasno potvrđuje nemoć nastavnika. Niko od učenika nije dobio podršku u vidu diferencirane nastave, ali bilo je sporadične pomoći od strane vršnjaka, tako da bi taj segment rada i podrške trebalo osnažiti.

Poseban problem predstavlja nemogućnost saradnje škola sa stručnjacima iz oblasti defektologije (posebno logoped i oligofrenolog), jer na teritoriji opštine Ljig ne postoje stručnjaci iz ove oblasti kojima bi škole mogle da se obrate za konkretne vidove pomoći u radu sa decom kojoj je taj vid podrške neophodan.

Istraživanje je ukazalo i na sve nedostatke lokalne zajednice, siromašne sadržajima, stručnjacima i informacijama, gde su roditelji dece kojoj je potrebna dodatna podrška često iz socijalno deprivirane sredine i škola bi trebalo, u saradnji sa lokalnim institucijama, da im obezbedi dodatnu obrazovnu podršku i osnaži ih da spoznaju mogućnosti svoje dece i pruže im adekvatnu pomoć.

Predlozi za intervenciju

Rezultati dobijeni istraživanjem izdvojili su nekoliko problema na koje je neophodno reagovati:

- Prvi je nedovoljna obučenost nastavnog kadra, pa u izvesnoj meri i stručnih saradnika za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Nastavnicima nedostaju funkcionalna znanja, praktičan rad, konkretni primeri. U tom pravcu neophodno je organizovati obuku za nastavnike koja će biti usmerena ka podizanju svesti nastavnika o inkluzivnom obrazovanju i razvijanju kompetencija koje se tiču nastave, učenja i inkluzije. Posebno je neophodno obučiti nastavnike za izradu, realizaciju i vrednovanje IOP-a. Obuku u vidu seminara planirano je da prođe 30 nastavnika (16 iz OŠ „Sava Kerković” Ljig, i po 7 iz OŠ „Sestre Pavlović” Belanovica i SŠ „1300 kaplara” Ljig). Po dva predstavnika svake škole bili bi u obavezi da stečena znanja prenesu na nastavničkom veću u svojim školama i da tako kroz horizontalno učenje kroz obuku prođu svi nastavnici i učitelji sa teritorije Ljig (oko 120 nastavnika i učitelja).
- Još jedna značajna aktivnost bila bi povezivanje škola iz naše opštine sa Model školama u oblasti inkluzivnog obrazovanja i posebno povezivanje STIO timova. Ovaj vid saradnje bio bi dobar način da se obuče STIO timovi iz naših škola o načinu rada, planovima i dinamici rada STIO tima, vrsti podrške koju pružaju nastavnicima i deci i da se zaposleni upoznaju sa primerima dobre prakse. Osnaživanje STIO timova dovelo bi do kvalitetnijeg rada u inkluzivnom kontekstu, a onda bi STIO timovi pružali podršku nastavnicima u praktičnom radu sa decom koji imaju potrebe za dodatnom podrškom.
- Ako imamo u vidu da su intervjuisani učenici naveli da im je pomoć vršnjaka u učenju i socijalizaciji bila najdragocenija, a uz činjenicu da u osnovnim i srednjim školama postoje vršnjački timovi i đački parlamenti koje čine po dva predstavnika svakog odeljenja, jedna od aktivnosti mogla bi biti edukacija ovih učenika u oblasti timskog rada, volontiranja i vršnjačke edukacije. Formirani timovi vršnjačkih edukatora bili bi pomoć u nastavi učenicima iz njihovih odeljenja kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.
- Uzimajući u obzir činjenicu s početka istraživanja, a to je da smo na području sa velikim brojem učenika putnika, da ta deca dolaze iz seoske sredine i da često nisu prepoznate njihove realne mogućnosti, ni potreba za dodatnom podrškom, istraživanje

je potvrdilo da je neophodno organizovati aktivnosti koje će u skladu sa mogućnostima ambijenta razviti funkcionalna znanja i umeća kod te dece. Obzirom da je dosadašnja saradnja sa lokalnom zajednicom bila veoma slaba, kao i uključenost roditelja, bilo bi dobro sve pomenute aktivnosti organizovati u vidu kampa ili dnevnih akcija, u prostoru seoske škole koja poseduje adekvatnu infrastrukturu i koja će na taj način objediniti sve aktere neophodne za suštinsku podršku učenicima kojima je ona dodatno potrebna. Obzirom da u okviru OŠ „Sava Kerković” Ljig postoji obrazovno-edukativni centar „Kamp vrednih ruku – Paležnica”, pri jednoj seoskoj školi i da su se u njemu već šest puta realizovale radionice starih zanata, sa lokalnim zanatlijama i udruženjima, smatramo da bi aktivnosti, akcije u prirodi, radionice i obuke koje kamp pruža, mogle da otvore prostor za vršnjačku saradnju i podršku, tako da učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom neće više biti neko ko ima status „povlašćenog” ili „privilegovanog” u očima svojih vršnjaka. Ideja nam je da ovaj kamp iskoristimo kao način da u njemu borave deca iz škola koje su Model škole za inkluzivno obrazovanje (obzirom da kamp raspolaže smeštajnim kapacitetima za 25 učenika i 5 nastavnika) i učenici iz škola na lokalnu i tako uspostave saradnju, promovišu primere dobre prakse i steknu nova znanja u oblasti pružanja dodatne podrške u obrazovanju učenicima kojima je ona potrebna.

- Neophodno je uspostaviti saradnju između osnovnih i srednje škole, u vidu obaveznog sastanka STIO timova na početku školske godine, kako bi se informisali nastavnici srednje škole o svim učenicima koji su slušali nastavu po IOP-u, i kako bi se u što boljoj meri pripremili za individualizovani rad sa njima. Ovo bi bila jedna od ključnih aktivnosti koje bi trebalo dodatno posebno razraditi.

Smatramo da će predložene mere biti od velikog značaja za školu i lokalnu zajednicu, da će se pozitivno odraziti i na unapređenje školskog etosa, dobrobit svih učenika i da će generalno poboljšati kvalitet nastave koja će postati u većoj meri individualizovana i diferencirana, kao i sprovođenje inkluzivnog obrazovanja u celini.

Dubravka Pavlović
Vesna Lukić
Ivana Janošević
Sanja Golubović

*Osnovna škola „Dude Jović” Žabari
Udruženje prosvetnih radnika Žabara*

RODITELJI KAO PARTNERI U USPEŠNOM SPROVOĐENJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA I STEPEN NJIHOVE PODRŠKE UČENICIMA

Uvod

Osnovna škola „Dude Jović” iz Žabara, osim centralne škole u Žabarima ima još sedam izdvojenih odeljenja u Porodinu, Simićevu, Brzohodu, Viteževu, Četerežu, Sibnici i Kočetinu. Škole u Žabarima, Porodinu, Simićevu i Brzohodu su osmorazredne, a u Viteževu, Četerežu, Sibnici i Kočetinu četvororazredne. U školskoj 2015/2016. godini škola broji 395 učenika i to 77 u centralnoj i 318 u izdvojenim odeljenjima (u Porodinu 105, Simićevu 103, Brzohodu 50, Viteževu 21, Četerežu 19, Sibnici 14 i Kočetinu 6).

Udruženje prosvetnih radnika Žabara osnovano je 19. februara 2014. godine. Okuplja 43 člana i to 40 prosvetnih radnika iz OŠ „Dude Jović” Žabari i 3 člana iz OŠ „Heroj Rosa Trifunović” iz Aleksandrovca. Udruženje je osnovano radi ostvarivanja ciljeva u oblasti: jačanja profesionalnih kompetencija i informisanja nastavnika, obrazovanja dece, mladih i odraslih, uticaja na obrazovne politike, unapređivanja kvaliteta rada u obrazovanju, zastupanja svojih članova, stvaranja uslova za jednake mogućnosti i ljudska prava za sve, naučno-istraživačkog rada u obrazovanju i vaspitanju, školskog sporta i rekreacije, umetnosti i kulture, održivog razvoja i zaštite životne sredine, razvoja lokalne zajednice, ruralnog razvoja, obrazovnog turizma i razvoja civilnog društva.

Udruženje je otvoreno za saradnju sa vladinim sektorom, stručnim i naučnim institucijama i ustanovama, nevladinim sektorom, udruženjima i donatorima u zemlji i inostranstvu u cilju kvalitetnijeg delovanja u navedenim oblastima, podizanja profesionalnih kompetencija članova i jačanja udruženja u celini.

Predmet i cilj istraživanja

U cilju unapređenja inkluzivne prakse u našoj školi, poboljšanja saradnje između nastavnika, roditelja i učenika i rešavanja konkretnih problema u školi, udruženje se priključilo projektu „Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse”, koji je pokrenuo Centar za obrazovne politike uz podršku Fondacije za otvoreno društvo.

Oblast našeg istraživanja je saradnja škole sa roditeljima/starateljima na poboljšanju uslova da kvalitetno i pravedno obrazovanje bude dostupno svakom detetu.

Ono što smo imali priliku da primetimo jeste da kod jednog broja učenika koji potiču iz socijalno marginalizovanih porodica, u znatnoj meri izostaje podrška roditelja u izradi domaćih zadataka i generalno pri učenju. Obrazovanje je od strane ovih roditelja često nisko vrednovano. Takođe, oni nisu dovoljno upoznati sa aktivnostima i sadržajima obrazovno-vaspitnog procesa u koji su njihova deca uključena. Izostanak podrške roditelja se negativno odražava na uspeh učenika, kao i na njihovo samopouzdanje i želju za uspehom. Veća podrška roditelja i njihova aktivna uloga ojačali bi osećaj sigurnosti kod učenika i podstakli želju za uspehom.

Cilj našeg istraživanja je da proverimo ovu iskustvom oblikovanu hipotezu i dobijemo pouzdane podatke o tome zbog čega jedan broj roditelja ne pruža adekvatnu podršku učenicima u izradi domaćih zadataka i ne uključuje se dovoljno u školske aktivnosti, kako bismo na osnovu dobijenih podataka osmislili mere koje bi doprinele da ovi roditelji osveste značaj obrazovanja i aktivno se uključili u školske aktivnosti i podstakne ih da se aktivno uključe u školske aktivnosti i redovno pružanje podrške deci prilikom izrade domaćih zadataka. Sa druge strane, želeli bismo da unapredimo i školske aktivnosti koje bi doprinele većoj uključenosti roditelja u život škole.

Metod

U istraživanju su učestvovali roditelji učenika iz 15 odeljenja OŠ „Dude Jović” Žabari, od 1. do 8. razreda. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 140 roditelja (35,4% ukupne roditeljske populacije) sprovedeno je uz podršku i pomoć 15 razrednih starešina: Sanje Golubović, Ivane Janošević, Dragane Stojanović, Danijele Stevanović, Dubravke Pavlović, Vesne Lukić, Violete Milošević, Tatjane Đurić, Tanje Milanović, Dragane Bogdanović, Milisava Stojanovića, Jelene Milojević, Marijane Vučković, Stojane Rakić i Marije Malenović. Istraživanjem su bili obuhvaćeni roditelji učenika koji školu pohađaju u centralnoj zgradi u Žabarima i izdvojenim odeljenjima u okolnim mestima (Tabela 1).

Upitnik koji smo koristili u istraživanju kreirali smo uz podršku Centra za obrazovne politike. Upitnik za roditelje je sadržao 12 pitanja koja su imala za cilj da utvrde sve probleme i teškoće sa kojima se porodice suočavaju prilikom omogućavanja adekvatnih uslova za učenje i razvoj. Drugi deo upitnika je sadržao 14 stavki koje se odnose na vrednovanje obrazovanja, a roditelji je trebalo da popune četvorostepenu Likertovu skalu kojom se procenjuje važnost i stav roditelja o različitim aspektima obrazovanja.

Tabela 1. Mesto prebivališta roditelja

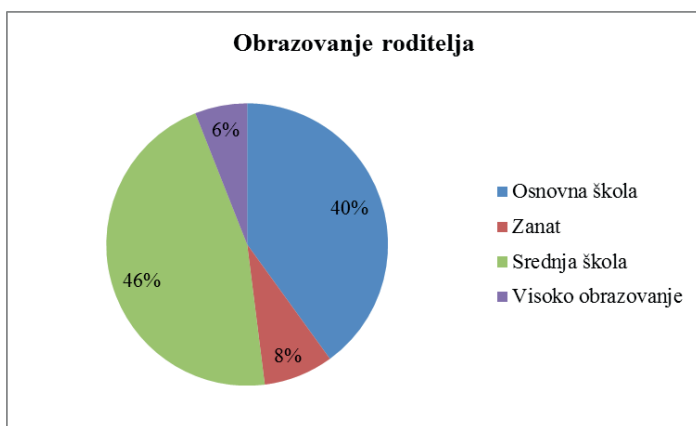
Mesto	Broj anketiranih roditelja	Ukupan broj roditelja po pojedinim naseljima	Procenat anketiranih
Žabari	20	77	26%
Porodin	49	105	47%
Simićevo	37	103	36%
Viteževo	13	21	61%
Brzohode	8	50	16%
Četereže	6	19	31%
Sibnica	4	14	28%
Kočetin	3	6	50%
Ukupno	140	395	35%

Anketiranje je obuhvatilo sve roditelje učenika pomenitih odeljenja, bez isticanja, imenovanja ili izdvajanja onih roditelja kod kojih imamo saznanja da podrška izostaje. Škola se nalazi u manjem mestu gde se svi međusobno poznaju. Izdvajanje jedne grupe roditelja, formiranjem fokus grupe ili anketiranje samo ovih roditelja, negativno bi se odrazilo na rezultate istraživanja jer bi svaka vrsta izdvajanja proizvela otpor pojedinih roditelja. Osim toga, dobro bi nam došlo iskustvo roditelja koji primerima svoje dobre prakse mogu pomoći u edukovanju i usmeravanju onih roditelja kojima je neophodna pomoć.

Istraživački nalazi

Problem koji želimo da rešimo je nedovoljna podrška učenicima u izradi domaćih zadataka od strane roditelja i nedovoljna uključenost roditelja u školske aktivnosti. Pretpostavili smo da je u osnovi ove pojave nisko vrednovanje obrazovanja kod roditelja, što bi moglo biti u vezi sa obrazovnom strukturom roditelja, koja je prikazana u Grafikonu 1. Kako je obrazovna struktura roditelja naših učenika niska, odnosno 40% naših roditelja ima završenu samo osnovnu školu, dok visoko obrazovanje ima samo 6% roditelja, to može biti osnov, ako se hipoteza pokaže kao tačna, za veoma široko targetiranu intervenciju.

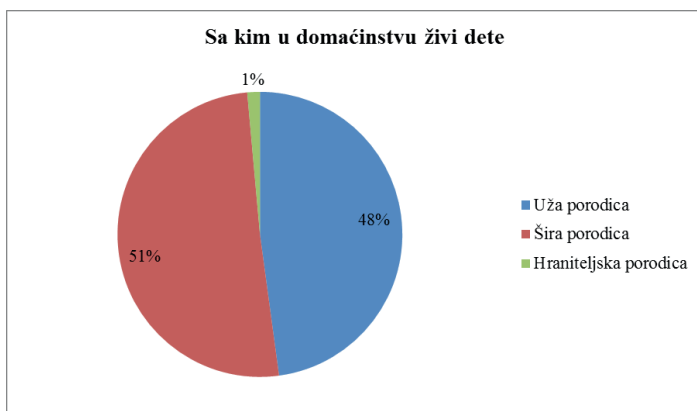
Grafikon 1. Obrazovna struktura roditelja učenika OŠ „Dude Jović”



U anketiranju su učestvovala 132 biološka roditelja, 6 srodnika (baba/deda, brat/sestra) i 2 hranitelja.

Rezultati su pokazali da sa roditeljima (uža porodica) živi 67 učenika, dok sa roditeljima u široj porodici živi 71 učenik. U hraniteljskoj porodici žive 2 učenika. Ovi podaci su predstavljeni Grafikonom 2.

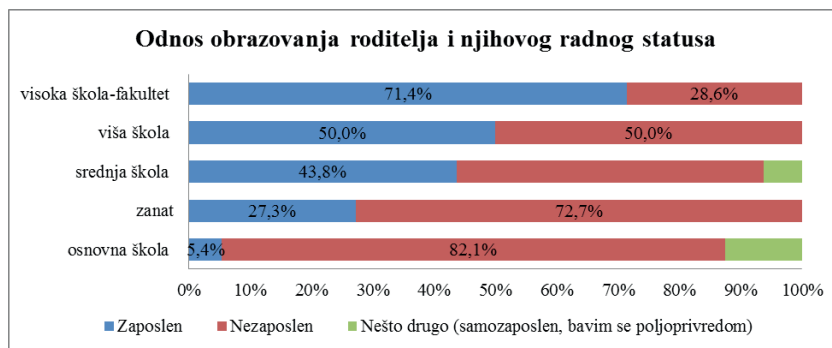
Grafikon 2. Sa kim u domaćinstvu živi dete



Rezultati ankete kažu da je zaposleno 40 roditelja (29%), nezaposleno je 89 (64%), a 11 roditelja se bavi poljoprivredom (7%). Roditelji koji imaju završenu samo osnovnu školu uglavnom su nezaposleni. Ovakvi podaci o stepenu obrazovanja i zaposlenosti roditelja najbolje govore o

ugroženosti učenika i niskom socioekonomskom statusu porodica iz kojih dolaze učenici.

Grafikon 3. Odnos obrazovanja roditelja i njihovog radnog statusa



Najveći broj roditelja izveštava da njihova deca vole školu (59%), a 30% roditelja je izvestilo da se njihovoj deci škola dopada. S druge strane, 8% roditelja je reklo da njihova deca ne vole školu, a da im se ne dopada 3% roditelja. Ovi podaci mogu predstavljati ohrabrenje u smisu da većina učenika voli da ide u školu, ali pri dizajniranju intervencije treba voditi računa o 11% roditelja koji izveštavaju da njihova deca ne vole da idu u školu ili da im se škola ne dopada.

Teškoće u učenju je kao problem navelo 20 roditelja (14%); odnos sa vršnjacima je kao problem navelo 10 roditelja (7%), a 110 (79%) roditelja je odgovorilo da njihovo dete nema nikakav problem. Ovo takođe olakšava bolje targetiranje intervencije.

Ohrabruju podaci da većina učenika ima svoju sobu (85%) kao i računar (88%). Takođe, ovde treba voditi računa o onim učenicima koji nemaju ove uslove.

U Tabeli 2 prikazani su odgovori roditelja na iskaze o važnosti obrazovanja, pružanju podrške deci prilikom učenja, informisanju i uključivanju u život škole. Roditelji su davali odgovore na čestvorostepenoj skali Liketrovog tipa o tome koliko je po njima važno, odnosno koliko važi za njih to što se u iskazima tvrdi (koliko je tačno). Veći broj ukazuje na to da ispitanik smatra da je iskaz važniji, odnosno tačniji.

Tabela 2. Odgovor roditelja na tvrdnje o važnosti obrazovanja, pružanju podrške deci prilikom učenja, informisanju i uključivanju u život škole

Procenjena važnost tvrdnje	TVRDNJA/ ISKAZ	Slaganje sa tvrdnjom
3,95	Mislim da je obrazovanje važno.	3,84
3,85	Trudim se da svom detetu ukažem na važnost obrazovanja.	3,72
3,31	Pomažem detetu u izradi domaćih zadataka.	2,85
3,68	Makar jedan član porodice je sposoban da pomogne detetu u učenju i sa domaćim zadacima.	3,50
3,75	Podstičem samostalnost deteta u učenju.	3,58
3,34	Svakodnevno prelistam sveske i knjige svog deteta da se informišem o sadržajima koji su obrađivani u školi.	3,05
3,49	Poznato mi je gradivo koje se izučava u školi i mogu da pomognem detetu.	3,23
3,45	Pomažem detetu da organizuje vreme za učenje.	3,22
3,73	Svakodnevno razgovaram sa detetom o dešavanjima u školi.	3,68
3,47	Upućujem dete na različite izvore znanja (internet, enciklopedije...)	3,21
3,34	Škola osmišljava aktivnosti u kojima učestvuju i roditelji.	3,15
3,64	Redovno komuniciram sa razrednim starešinom i informišem se o uspehu svog deteta.	3,45
3,04	Teško mi je da pomognem svom detetu oko gradiva jer imam problema sa njegovim razumevanjem.	2,32
3,44	Preporučujem svom detetu različite knjige za čitanje.	3,28
2,83	Pomažem svom detetu u radu u određenim kompjuterskim programima.	2,45
3,68	Podstičem svoje dete da učestvuje u različitim aktivnostima (hobiji, sport i sl.)	3,54
3,84	Škola me redovno poziva na roditeljske sastanke.	3,82
3,86	Redovno odlazim na roditeljske sastanke.	3,80
3,25	Škola me redovno poziva na individualne sastanke.	2,89
3,24	Redovno odlazim na individualne sastanke.	2,90
3,51	Škola redovno šalje pisane informacije o uspehu deteta (opisne ocene, numeričke ocene itd.).	3,36
3,56	Dete se redovno uključuje u vannastavne aktivnosti u školi: sekcije, priredbe, dopunsku i dodatnu nastavu...	3,41
3,03	Redovno učestvujem u radu Saveta roditelja ili Školskog odbora.	2,54
3,22	Samoinicijativno se uključujem u život i rad škole (sastanci, kontakt sa razrednim, manifestacije, akcije itd.)	3,07

Kao najvažnije ocenjene su tvrdnje: Mislim da je obrazovanje važno (3,95); Redovno odlazim na roditeljske sastanke (3,86); Trudim se da

svom detetu ukažem na važnost obrazovanja (3,85) i Škola me redovno poziva na roditeljske sastanke (3,84).

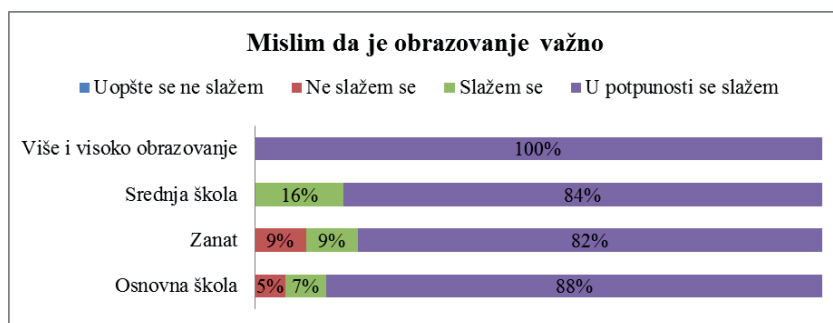
Kao najmanje važne tvrdnje su ocenjene sledeće stavke: Pomažem svom detetu u radu u određenim kompjuterskim programima (2,83); Redovno učestvujem u radu Saveta roditelja ili Školskog odbora (3,03); Teško mi je da pomognem svom detetu oko gradiva jer imam problema sa njegovim razumevanjem (3,04).

Ispitanici se najviše slažu sa sledećim tvrdnjama: Mislim da je obrazovanje važno (3,84) i Trudim se da svom detetu ukažem na važnost obrazovanja (3,72).

Ispitanici se najmanje slažu sa sledećim tvrdnjama: Teško mi je da pomognem svom detetu oko gradiva jer imam problema sa njegovim razumevanjem (2,32); Pomažem svom detetu u radu u određenim kompjuterskim programima (2,45); Redovno učestvujem u radu Saveta roditelja ili Školskog odbora (2,54); Škola me redovno poziva na individualne sastanke (2,89); Redovno odlazim na individualne sastanke (2,90).

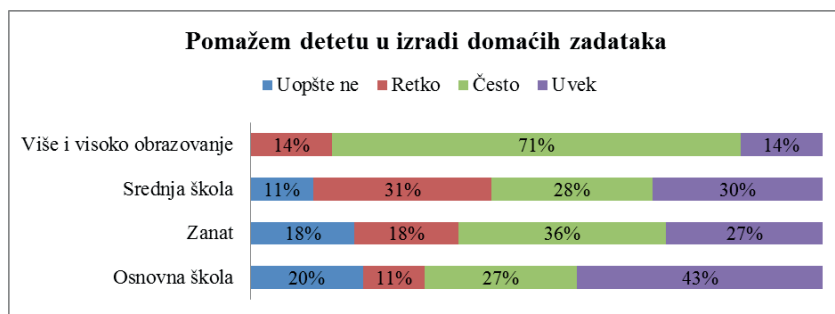
U ovom istraživanju, želeli smo da proverimo da li postoji veza između nivoa obrazovanja roditelja i njihovog vrednovanja obrazovanja. Dobijeni rezultati su predstavljeni u Grafikonu 4.

Grafikon 4. Kako roditelji različitog nivoa obrazovanja doživljavaju važnost obrazovanja



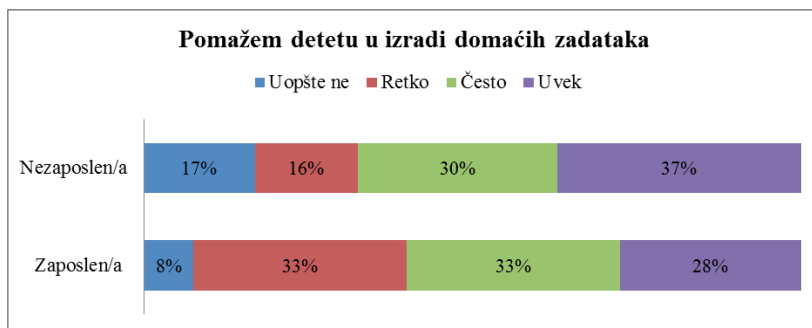
Ono što ohrabruje jeste da ne postoje roditelji koji smatraju da obrazovanje uopšte nije važno. Međutim, kod roditelja niskog obrazovnog statusa (zanat i osnovna škola) postoje roditelji koji se ne slažu s konstatacijom da je obrazovanje važno. Ovi roditelji moraju biti posebno targetirani intervencijom.

**Grafikon 5. Učestalost pomoći deci
prilikom izrade domaćih zadataka
u odnosu na nivo obrazovanja roditelja**



Procenat roditelja koji uopšte ne pomažu svom detetu je veći kod niskoobrazovanih roditelja, dok češće zastupljen odgovor da retko pomažu u izradi domaćih zadataka primećujemo kod roditelja sa završenom srednjom školom i zanatom.

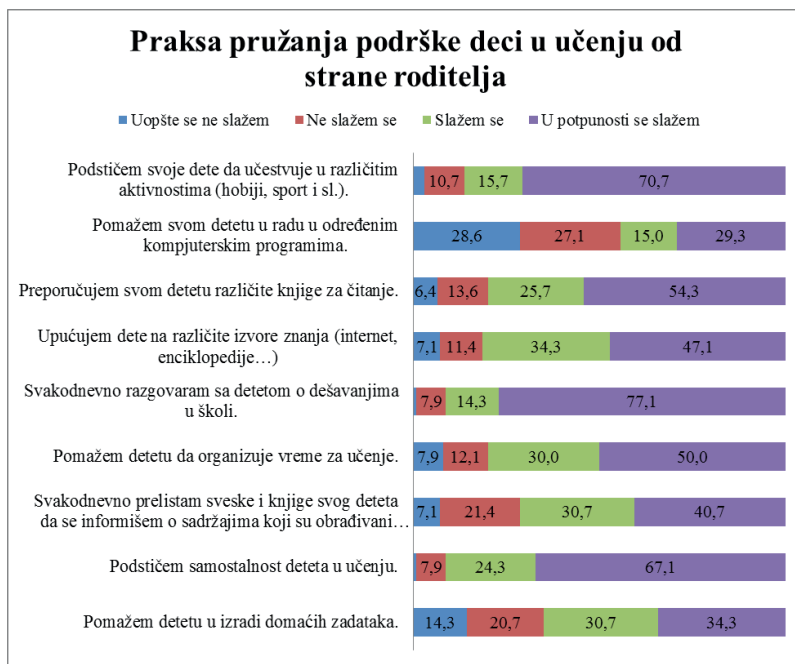
**Grafikon 6. Pružanje podrške roditelja deci
u zavisnosti od toga da li su zaposleni**



Roditelji koji su nezaposleni češće pomažu svom detetu u izradi domaćih zadataka, ali je u okviru ove grupe veći procenat onih roditelja koji nikada ne pomažu svom detetu u izradi domaćih zadataka.

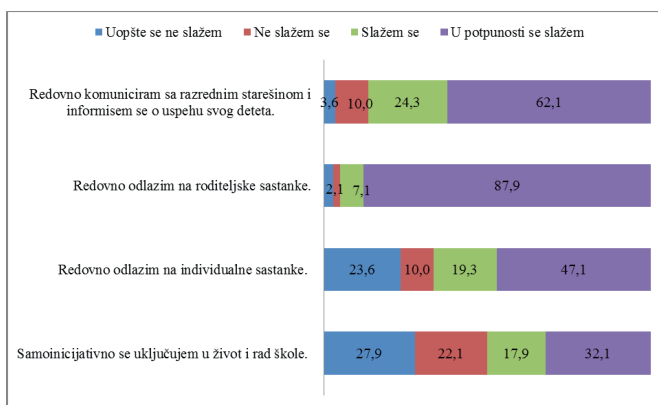
Među različitim vidovima podrške koju roditelji mogu pružiti deci kada je u pitanju učenje i domaći zadaci, roditelji u najvećoj meri svakodnevno razgovaraju sa svojim detetom o dešavanjima u školi, podstiču samostalnost u njegovom učenju i podstiču ga da učestvuje u različitim aktivnostima (hobiji, sport itd.). Podrška u radu u određenim kompjuterskim programima, podrška u izradi domaćih zadataka i svakodnevno prelistavanje svesaka i knjiga svog deteta je vid podrške koji roditelji najređe praktikuju.

Grafikon 7. Praksa pružanja podrške deci u učenju od strane roditelja



Kada pogledamo praksu uključivanja roditelja u život škole, ispitani roditelji u najvećoj meri idu na roditeljske sastanke, a potom komuniciraju sa razrednim starešinom i informišu se o uspehu svog deteta. Individualni sastanci sa razrednim starešinom nisu mnogo učestali među roditeljima, a i veoma retko se samoinicijativno uključuju u različite školske aktivnosti.

Grafikon 8. Uključivanje roditelja u život škole



Zaključak

Većina roditelja je dala visoke ocene i za slaganje i za procenjenu važnost za tvrdnje o važnosti obrazovanja i ulaganja truda se da svojoj deci ukaže na to. Međutim, ove podatke treba da uzmemo sa rezervom, s obzirom na to da se 13,6% roditelja izjasnilo da ne komunicira redovno sa razrednim starešinom. Dalje, jedan nezanemarljiv broj roditelja (9,1% sa zanatom i 5,4% sa osnovnom školom) se ne slaže sa tvrdnjom da je obrazovanje važno.

Rezultati pokazuju da nezaposleni roditelji češće pomažu u izradi domaćih, ali sa druge strane, oni češće imaju niži obrazovni nivo, pa i nešto niži kapacitet u pružanju podrške svojoj deci, što je moguće objašnjenje za to da je veći udeo ovih roditelja koji nikada ne pomažu učenicima u izradi domaćih zadataka u odnosu na roditelje koji su zaposleni. Rezultati su, takođe, pokazali da roditelji nisu u dovoljnoj meri uključeni u život škole, što nam ukazuje na potrebu da škola više radi na osmišljavanju sadržaja koji bi obezbedili aktivniju ulogu roditelja u životu i radu škole.

Predlog intervencije

U skladu sa dobijenim rezultatima, mišljenja smo da bi trebalo preduzeti određene mere za poboljšanje stanja, i to:

- Organizovanje radionica za roditelje pod nazivom „Važnost obrazovanja i kako pomoći detetu”. Realizatori obuke bi mogli biti razredne starešine, roditelji koji primerima svoje dobre prakse mogu pomoći u edukovanju i usmeravanju onih roditelja kojima je neophodna pomoć, školski pedagog, školski psiholog, a poziv bi bio upućen svim roditeljima kako se roditelji nižeg socioekonomskog statusa ne bi osećali izolovano i obeleženo. Ciljevi obuke bi bili sledeći: 1. Osvestiti značaj obrazovanja kod svih roditelja; 2. Dati konkretne predloge kako roditelji mogu pomoć deci; 3. Dati predloge za rešenje konkretnih problema sa kojima se roditelji suočavaju u radu sa decom; 4. Podstaci roditelje da, pored aktivnosti koje već postoje u našoj školi, a koje su usmerene ka većem uključivanju roditelja u obrazovno – vaspitni proces („Igre bez granica”, „Uskršnja čarolija”), predlože nove.
- Neke od mogućih aktivnosti koje bi omogućile aktivno uključivanje roditelja u školski život: „Moje zanimanje ili moj hobi” (jednom mesečno bi neko od roditelja, po utvrđenom dogovoru

i rasporedu, došao u školu i predstavio deci svoje zanimanje ili svoj hobi). Ovde bi bilo važno uključiti i one koji su visoko obrazovani, kao i one roditelje koji se bave specifičnim zanatima, kako bi, osim pružanja pomoći deci u odabiru zanimanja, bili u prilici da sarađuju sa školom i razviju dalju motivaciju za učešće u školskom životu.

- Na sednici Nastavničkog veća istaći potrebu roditelja za organizovanjem većeg broja individualnih roditeljskih sastanaka i postizanje konsenzusa na nivou škole o dinamici i sadržajima individualnih roditeljskih sastanaka. Predlog tema za individualne roditeljske sastanke: 1. Značaj obrazovanja; 2. Značaj savezništva u obrazovanju (roditelji, nastavnici, dete, vršnjaci); 3. Dete + roditelj + nastavnik = tim usmeren ka istom cilju; 4. Vršnjačka saradnja (edukovati roditelje o značaju vršnjačke saradnje); 5. Problem za čije rešenje mi je potrebna pomoć.
- Ove aktivnosti bismo nastojale da horizontalno proširimo ka ostalim školama i time utičemo na veće vrednovanje obrazovanja u zajednici i viša postignuća učenika u Žabarima i okolnim mestima.

Smatramo da kroz našu intervenciju možemo da doprinesemo podizanju kvaliteta obrazovanja u školi i lokalnoj zajednici, promovišući vrednosti inkluzivnog obrazovanja.

Nataša Nikolić Gajić
Osnovna škola „Kralj Aleksandar I”, Požarevac

Vesna Pokimica
Osnovna škola „Kralj Aleksandar I”, Požarevac

Saša Cvetković
Osnovna škola „Jovan Cvijić”, Kostolac

Udruženje nastavnika Požarevca

SPROVOĐENJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U POŽAREVCU: STAVOVI I TRENUTNO STANJE

Uvod

Udruženje nastavnika Požarevca osnovano je februara 2014. godine. Trenutno broji 167 članova iz 8 osnovnih škola. Osnovni ciljevi udruženja jesu da razvija i podstiče stvaralački rad nastavnika, osmišljava i organizuje njihovo stručno usavršavanje, kao i različite aktivnosti u pružanju dodatne obrazovne podrške učenicima kojima je ona potrebna. Pored toga, udruženje nastoji da unapredi saradnju učenika, nastavnika i roditelja, i dodatno ih obrazuje, kako bi se stvorili uslovi za veću bezbednost dece u školi i van nje. Udruženje sarađuje sa postojećim nastavničkim udruženjima, uspostavlja i održava saradnju sa vladinim i nevladinim sektorom, korporacijama i fondacijama. Aktivnosti koje realizuje udruženje su stručni skupovi nastavnika, kursevi, tribine, savetovanja, koji osim edukacije, za cilj imaju i podsticanje potrebe građana za udruživanjem i saradnjom i podizanje nivoa njihove motivacije za konkurisanjem i učešćem u različitim projektima koji se bave obrazovanjem i njegovim unapređivanjem.

Do sad, udruženje je učestvovalo u dva projekta Mreže prijatelja inkluzivnog obrazovanja, uz podršku Centra za interaktivnu pedagogiju i Fondacije za otvoreno društvo Srbija. Takođe, predstavnici udruženja učestvovali su i u projektu „Nastavnička udruženja – put do kvalitetnog obrazovanja”, koji je sproveo Centar za obrazovne politike u saradnji sa Savezom učitelja Srbije (SURS).

Predmet i cilj istraživanja

U redovan proces osnovnog obrazovanja uključeno je sve više dece kojima je potrebna dodatna podrška. Pored dece koja upisuju školu sa rešenjem interresorne komisije i obaveznim radom po IOP-u (ukupno 17 učenika u 5 škola uključenih u istraživanje) imamo i veliki broj učenika kojima je neophodna dodatna podrška u učenju, koja se za sad pruža u vidu individualizacije nastave.

Iskustva iz prakse nam govore da se nastavnici i učitelji u radu često susreću sa problemom neprihvatanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška od strane njihovih vršnjaka u školi, kao i roditelja drugih učenika, jer misle da su njihova deca zapostavljena i oštećena u obrazovnom smislu. Pored toga, kod određenog broja nastavnika prisutan je otpor prema inkluzivnom obrazovanju, pri čemu ne dobijaju potrebnu i očekivanu podršku iz lokalne zajednice, nego se pre svega oslanjaju na podršku pedagoško-psihološke službe u školi. Lokalna sredina deluje nezainteresovano, a utisak zaposlenih u školama je da njihovom radu nedostaje koordinacija i prava zajednička intervencija.

Kroz ovo istraživanje želeli smo da utvrdimo da li su ove pretpostavke tačne. Zbog toga smo se opredelili da ispitamo stavove učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice prema inkluzivnom obrazovanju, stepen njihove informisanosti o inkluzivnom obrazovanju, i nivo saradnje na lokalnom nivou. Još jedan od razloga za izbor ove teme istraživanja bila je i pouka iz prethodnog projekta – „Zajedno do boljeg inkluzivnog obrazovanja”, čiji rezultati su nam pokazali veoma nizak nivo saradnje i povezanosti između lokalnih službi koje bi trebalo da se bave ovom problematikom. Drugim rečima, želimo da identifikujemo barijere za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini, ispitujući stavove učenika, roditelja i lokalne zajednice i njihovo viđenje ove teme.

Ovim istraživanjem doći ćemo do podataka na osnovu kojih ćemo osmisliti konkretne aktivnosti za poboljšanje stanje na lokalnom nivou. Želeli bismo da intervencijom utičemo na smanjenje predrasuda, ako se pokaže da postoje, i uklanjanje identifikovanih prepreka u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

Metod

Uzorak škola. – Istraživanjem u okviru projekta „Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse” obuhvaćeno je 5 škola sa teritorije opštine. OŠ „Dositej Obradović” je škola koja se nalazi u centru grada i broji 987 učenika. Specifična je po tome što je jedina na

teritoriji opštine koja ima organizovanu celodnevnu nastavu. Pored redovne nastave ima i specijalna odeljenja za decu sa teškoćama u razvoju. OŠ „Kralj Aleksandar I” pohađa 1023 učenika. Nalazi se na samom ulazu u grad. Ovu školu pohađa i određeni broj učenika romske populacije čiji je socijalni status na zadovoljavajućem nivou. Specifičnost škole je što ima organizovanu nastavu subotom (2 školska časa) kao vid pružanja dodatne podrške u učenju deci koja to žele. Ovakav rad je volonterski i osmišljen je kao konsultativna nastava. OŠ „Vuk Karadžić” je tako organizovana da ima i područna odeljenja u Zabeli (osmogodišnja), Živici (četvorogodišnja) i Dragovcu (četvorogodišnja). Ukupno broji 1426 učenika sa svim područnim odeljenjima. OŠ „Sveti Sava” pohađa veliki broj romske dece koja spadaju u kategoriju socijalno ugroženih. Ova škola je jedina u gradu u kojoj se realizuje projekat Druga šansa (školoвање odraslih). OŠ „Jovan Cvijić” iz Kostolca je škola koju pohađa najveći broj dece romske populacije iz socijalno ugrožene sredine. Škola se susreće sa problemom njihovog neredovnog dolaska u školu. Nastavni kadar, zajedno sa radnicima Centra za socijalni rad, obilazi domaćinstva i učestvuju u edukaciji roditelja o značaju škole i obrazovanja.

Uzorak učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice. – Kao što je već navedeno, ispitanici u ovom istaživanju su bili roditelji, učenici i predstavnici lokalne zajednice. Nastavnici, kao glavni agens promene, bili su ispitanici u nekoliko prethodnih istaživanja koja smo realizovali, i u kojima je pokazano da među njima vladaju pretežno negativni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju, kao i potreba da se radi i sa ostalim akterima obrazovnog procesa. Zbog ovih podataka, kao i zbog činjenice da su često bili kontaktirani u svrhe različitih istaživanja, istaživački tim je odlučio da nastavnici ne budu uključeni u ovo istaživanje.

Od istaživačkih tehnika korišćen je upitnik za roditelje, a urađeni su intervjui sa učenicima i predstavnicima lokalne zajednice. Upitnikom je obuhvaćeno 100 roditelja iz 5 škola. U tim školama je bilo uključeno ukupno 72 učenika, od čega je 38 učenika intervjuisano a ostali su učestvovali u fokus grupama. Urađeni su i intervjui sa predstavnicima lokalnih institucija: intervjuisano je 2 predstavnika interresorne komisije, 3 predstavnika Centra za socijalni rad, načelnik Odeljenja za društvene delatnosti, član Opštinskog veća i jedan član Mreže inkluzivnog obrazovanja.

Istraživački nalazi

Rezultati intervjua i fokus grupa sa učenicima. – Pošto se istaživanje bavi inkluzivnim obrazovanjem, pitali smo učenike o prihvatanju dece iz drugih zajednica (etničkih, religioznih), a ne samo različitih socijalnih statusa. Deca su mišljenja da etnička i religiozna pripadnost nisu

nikakva prepreka u prihvatanju od strane vršnjaka, a ni od strane nastavnika. Po mišljenju dece, nastavnici pridaju istu važnost i individualizuju nastavu svim učenicima, ali da često imaju problem zbog velikog broja đaka u odeljenju. „Nastavnik je jedan, a nas je 30!” Utisak istraživačkog tima je da su učenici u određenoj meri davali poželjne odgovore, s obzirom da su razgovarali sa nastavnicima, te da bi autentičniji odgovori bili da su razgovore sa učenicima vodili njihovi vršnjaci.

Odnos sa vršnjacima učenici opisuju tako da se učenici uglavnom jedni prema drugima ponašaju korektno, ali postoje vršnjaci koji pojedince vređaju i omalovažavaju. Deca uočavaju različitost, a atmosferu u školi doživljavaju kao dobru, pri čemu primećuju da postoje nastavnici koji ne uvažavaju sve različite osobine đaka. Pojedini nastavnici, prema njihovom mišljenju se drugačije ponašaju prema određenim učenicima, i to onima „sa zvučnim prezimenom”, odnosno oni potiču iz porodica boljeg materijalnog statusa. Postoje i vršnjaci koji ne prihvataju podjednako sve učenike sa kojima se susreću u školi, a to objašnjavaju uobraženošću pojedinaca koji pripadaju ovim grupama.

Rezultati fokus grupe sa predstavnicima lokalne zajednice. – Predstavnici lokalne zajednice su upoznati sa terminologijom, ali su mišljenja da inkluzivno obrazovanje u načelu poželjno, ali nerealno zamišljeno, odnosno da nije na pravi način ostvarivo zbog nedostatka finansijskih sredstava u gradskom budžetu: za lične pratioce, asistivnu tehnologiju i ostalo. Svi ispitanici iz lokalne zajednice su saglasni da škola ulaže velike napore kako bi uspostavila i održala dobru atmosferu, ali da dosta negativnog dolazi iz porodice. Misle da netolerancija određene grupe dece potiče upravo iz porodice i da tu treba delovati. „Mislim da kolektiv škole ulaže dosta snage, ali zavisi od samih učenika”; „Mislim da škola radi dosta na održavanju dobre atmosfere, ali da to zavisi od onoga šta deca nose iz kuće”, samo su neke od izjava predstavnika lokalne zajednice. Ispitanici ove tvrdnje objašnjavanju mentalitetom našeg podneblja i niskog obrazovnog nivoa većeg broja roditelja.

Predstavnici Centra za socijalni rad misle da se učenicima kojima je potrebna dodatna podrška posvećuje manje pažnje i pruža manja podrška, dok su ostali predstavnici lokalne zajednice saglasni da su u školi svi dobrodošli i imaju jednak status. Svi se slažu da u odnosu sa vršnjacima postoje sporadični problemi u njihovom prihvatanju, a to opet vezuju za porodicu, a ne za školu i kolektiv.

Rezultati upitnika za roditelje. – Na pitanje „Šta je inkluzivno obrazovanje?” od ponuđenih odgovora svega 43% ispitanih roditelja zaokružilo je da to podrazumeva obrazovanje u redovnim školama za svu decu, dok čak 36% roditelja je mišljenja da je to obrazovanje u redovnim školama samo za određenu decu, a za ostatak sam pojam je totalna ne-

poznanica, jer je njihov odgovor „Ne znam”. Zabrinjavajuće je da više od polovine ispitanih roditelja ili ima pogrešno mišljenje o inkluzivnom obrazovanju, tj. smatra da inkluzivno obrazovanje ne razvija ništa i ometa dete u svom razvoju ili uopšte ne zna šta je to (v. Grafikon 1). Kada je u pitanju atmosfera u školi, roditelji imaju podeljeno mišljenje: 42% ispitanih roditelja misli da je atmosfera u školi zadovoljavajuća, 17% je bilo neodlučno, a 41% atmosferu opisuje kao nepodržavajuću za sve. Nedostatak personalnih i pedagoških asistenata se navodi kao veliki nedostatak škola, nedovoljno prilagođavanje specifičnostima pojedinih učenika u smislu uključivanja u vannastavne aktivnosti i sporo rešavanje problema koji se unutar škola dešavaju.

Diskusije o inkluzivnom obrazovanju uglavnom se vode unutar zbornica među nastavnim osobljem. Sa decom se razgovara o toj tematici tek kada se u odeljenju pojavi dete koje ima potrebu za dodatnom podrškom, kada se učenicima objašnjava razlog različitog ponašanja ili načina rada sa tim detetom.

Kada je u pitanju individualizacija i diferencijacija, 41% roditelja je izneo mišljenje da nisu upoznati da nastavnici individualizuju i diferenciraju nastavu. Ovo se slaže i sa našim uvidima iz prakse pa se postavlja pitanje kako razviti osetljivost na različite potrebe učenika, ako kod nastavnika ona nije razvijena, što bi moglo biti tema za neko naredno istraživanje.

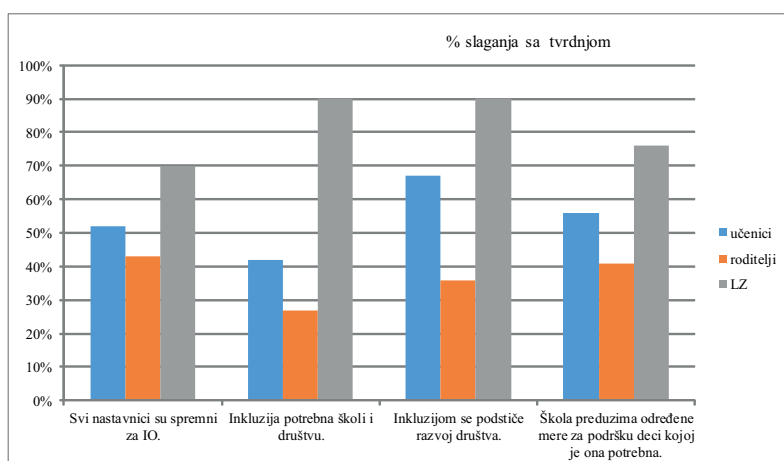
Što se tiče netolerancije kod dece, svi se slažu da je to problem koji potiče iz porodice. Deca je objašnjavaju materijalnim statusom. Kažu da većina imućne dece vređa i ponižava vršnjake, a to je mišljenje i roditelja. Niko od ispitanika nije naznačio da je takav odnos prema deci sa teškoćama u razvoju. Učenici navode da ovu vrstu diskriminacije sprovode i određeni nastavnici, implicitno favorizujući učenike koji su višeg socioekonomskog statusa ili koji imaju određeno porodično poreklo. Mišljenja roditelja se uglavnom podudaraju sa mišljenjem učenika, dok predstavnici lokalne zajednice nešto drugačije razmišljanju.

I roditelji i učenici smatraju da na lokalnom nivou nedostaje saradnja i koordinacija. Učenici ovu saradnju pre svega prepoznaju u odnosu na institucije kulture, a roditelji za opštinske službe i Centar za socijalni rad. Mišljenja su da je angažovanje ovih službi nedovoljno za sva pitanja koja se tiču obrazovanja i rada sa decom. „Opština treba da izdvaja više sredstava u budžet za potrebe obrazovanja, za nastavna sredstva, asistivnu tehnologiju, a ne da to zavisi od direktora do direktora”; „Mislim da se nedovoljno pažnje posvećuje deci i njihovim potrebama od strane opštine”; „Centar za socijalni rad treba malo ažurnije da obavlja svoju delatnost, a ne da čeka kada se nešto dogodi”; „Sve se vrti oko novca, a u školama para nema, tako da nije ni interesantna”, neke su od izjava roditelja.

Na pitanja o tome da li je inkluzija potrebna, jesu li nastavnici spremni za inkluziju i da li se njome podstiče razvoj društva, roditelji su pokazali najveće negodovanje. Ni svi ispitanici lokalne zajednice nisu spremni za prihvatanje inkluzije, a to je jasan pokazatelj da treba raditi na širenju svesti o njenom značaju.

Neki od predloga za izlaženje u susret inkluzivnom obrazovanju jeste uključivanje i veće angažovanje samih učenika u proces kroz osnaživanje Učeničkog parlamenta, unapređenjem saradnje sa udruženjima roditelja, raznim udruženjima građana, Domom zdravlja, nevladinim organizacijama i romskim zajednicama. Samo zajednički može se doći do nekog cilja.

Grafikon 1. Potvrdni odgovori o značaju IO i spremnosti za njeno prihvatanje



Zaključak

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da se mora raditi na edukaciji učenika o tome da sva deca imaju iste potrebe, a da su samo načini njihovog zadovoljenja različiti. Deca uočavaju različitost, a podaci nam govore da u školama ne postoji prihvatanje svih učenika podjednako. Treba osnažiti učenike i nastavnike u borbi protiv diskriminacije.

Dalje, iz dobijenih podataka vidi se da veliki broj roditelja pogrešno shvata inkluzivno obrazovanje i smatra da je to obrazovanje u redovnim školama za određenu decu. Kao dodatni problem javlja se i loša povezanost institucija na lokalnom nivou. Saradnja škola, i relevantnih institucija na lokalnom nivou nije kontinuirana i usaglašena, već sporadična i obično na nivou intervencije, a ne na nivou planiranja i prevencije.

Prema mišljenju roditelja i učenika, možemo zaključiti da veliki broj nastavnika ne prihvata inkluzivno obrazovanje, što je verovatno uzrok diskriminacije i nasilja koje postoji u školi, a koje se naročito odnosi na diskriminaciju na osnovu materijalnog statusa. Inkluzivno obrazovanje izgleda da nije shvaćeno od strane nastavnika kao jedan određen skup humanističkih vrednosti koji izlazi u susret potrebama svakog pojedinačnog učenika. Na ovome je potrebno intenzivno raditi kako bi se situacija popravila. Zakonski okvir koji pruža smernice za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja može biti dobar oslonac za promenu vrednosti unutar škole uz različite priručnike i korišćenje Mreže podrške inkluzivnom obrazovanju.

Pored toga, uočeni problemi su nedovoljna obaveštenost sredine o načinu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u školama i zakonskom okviru koji ga određuje.

Predlozi za intervenciju

Prvi koraci koje će Udruženje nastavnika Požarevca preduzeti odnose se na aktivniju edukaciju učenika, roditelja i naročito nastavnika o značaju inkluzivnog obrazovanja i načinima njegovog sprovođenja. Važno je uključiti roditelje tako što će se njihova uloga promeniti i postati u većoj meri partnerska. Ova edukacija će se odvijati kroz časove odeljenskog starešine, izlaganjima na sastancima Saveta roditelja, organizovanjem tribina u okviru škola i angažovanjem Đačkog parlamenta.

Za roditelje će biti organizovane mini tribine u okviru škola i vrtića, koje bi doprinele menjanju negativnih stereotipnih stavova o inkluzivnom obrazovanju. Nastavnicima treba približiti humanističke principe na kojima počiva inkluzivno obrazovanje i objasniti im da je njegov cilj podizanje kvaliteta nastave za sve učenike kroz pojačanu individualizaciju i diferencijaciju, kao i negovanje vrednosti solidarnosti, altruizma, empatije i prihvatanja različitosti unutar škole.

Pored toga, potrebno je organizovati sastanke sa predstavnicima svih interesnih grupa u lokalnoj zajednici i inicirati njihovo umrežavanje.

Nadalje, Udruženje nastavnika Požarevac će organizovati radionice za jačanje kapaciteta nastavnika za prevazilaženje stereotipa o učenicima i stavljanja u poseban položaja dece koja imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom.

Osim ovih radionica, realizovaće se i radionice za učenike namenjene učenju toleranciji i razvijanju mišljenja učenika u pravcu prihvatanja različitosti i razvijanja osnovnih moralnih i etičkih principa zasnovanih na poštovanju ljudskih prava. Platforma za osmišljavanje radionica će u osnovi biti *protiv diskriminacije*. Predlog je i da se vršnjaci osnaže za pružanje vršnjačke podrške u borbi protiv diskriminacije.

Pored toga, organizacijom javnih tribina i skupova u saradnji sa udruženjem roditelja dece sa teškoćama u razvoju pokušaćemo da motivišemo nastavno osoblje da što savesnije i profesionalnije obavljaju svoju dužnost i da ih informišemo o smislu i vrednostima inkluzivnog obrazovanja.

Smatramo da će ovakve intervencije uticati na svest svih aktera i da će svi shvatiti da su deca kojoj je potrebna dodatna podrška sa nama, a ne pored nas. Ne možemo očekivati da će se bilo koji problem sam rešiti, već se zajednički aktivno moramo uključiti u njegovo rešavanje, a to je nemoguće ukoliko se problem ne prepozna i ukoliko se ne počne o njemu otvoreno razgovarati.

Ivana Kričak
*Osnovna škola „Strahinja Popović”, Dvorane
Nastavničko udruženje „Riznica”, Kruševac*

Ivana Blagojević
*Osnovna škola „Strahinja Popović”, Dvorane
Društvo učitelja, Kruševac*

Ana Pavlović Radivojević
*Osnovna škola „Vuk Karadžić”, Kruševac
Nastavničko udruženje „Riznica”, Kruševac*

Vanja Zdravković
*Osnovna škola „Velizar Stanković Korčagin”, Veliki Šiljigovac
Nastavničko udruženje „Riznica”, Kruševac*

UKLJUČIVANJE SLABOVIDE I SLEPE DECE U ŽIVOT I RAD ŠKOLE

Uvod

Do pre nekoliko godina deca sa oštećenjem vida (slepa ili slabovida deca) uglavnom su se školovala u školama za slepe i slabovide učenike. Zahvaljujući uvođenju inkluzivnog obrazovanja, danas sve veći broj slepe i slabovide dece pohađa redovne škole, zajedno sa ostalim učenicima. S obzirom na to da je rad i pružanje dodatne podrške u obrazovanju i vaspitanju ovim učenicima veoma osetljiva tema koja obuhvata niz izazova – od prilagođavanja radnog prostora, materijala za rad, socijalizaciju i uključivanje u razne aktivnosti, kako njih samih tako i njihovih roditelja – istraživanje na ovu temu nas je dovelo do mnogih saznanja koja su krucijalna za poboljšanje uslova za rad i njihovo napredovanje. Kako je i propisano zakonom, učenici sa oštećenjem vida danas redovno pohađaju nastavu po manje ili više izmenjenom planu i programu rada, aktivno učestvuju u radu i životu svojih škola i deo su grupe.

Nosilac ovog istraživanja je nastavničko udruženje „Riznica”, osnovano 27. februara 2013. Mi kao udruženje težimo da kroz saradnju, kreativnost i stručnost, tolerancijom i negovanjem ljubavi prema deci i profesiji unapredimo status, poziv i značaj nastavnika u savremenom društvu i kreiramo obrazovanje po meri i potrebama svakog deteta. S obzirom na to da naše udruženje za ciljeve ima promovisanje tolerancije u cilju

obezbeđivanja uslova za prevazilaženje diskriminacije, jačanje profesionalnih kompetencija svojih članova i širenje pozitivnih iskustava i primera dobre prakse, izabrali smo temu koja, po našem mišljenju, može doprineti ostvarivanju i unapređivanju istih.

Predmet i cilj istraživanja

Predmet našeg istraživanja je pružanje dodatne podrške slepim i slabovidim učenicima i njihovo uključivanje u život i rad škole. Naš cilj je da ovu podršku unapredimo i primere dobre prakse iz nekih škola prenesemo u druge škole iz udruženja. Informacije sa terena prikupili smo kroz direktne razgovore sa roditeljima, nastavnicima, pedagogima, psiholozima, timovima, predstavnicima lokalne zajednice i svim onima koji su na različite načine povezani sa slabovidom decom kojoj je neophodan dodatni vid podrške u radu. Neka od pitanja kojima smo se bavili bila su: kako je organizovan nastavni proces u školama koje pohađaju slepa i slabovida deca; koji su primeri dobre prakse i kako ih možemo primeniti i u drugim školama; kako roditelji i nastavnici ocenjuju saradnju lokalne zajednice i roditelja, kao i lokalne zajednice i škola; sa kojim problemima se roditelji slepe i slabovide dece susreću na terenu prilikom upisa u redovnu osnovnu školu; na koji način sarađuju roditelji sa nastavnicima i školom uopšte; šta je potrebno preduzeti da bi se unapredio rad i poboljšao kvalitet rada svih činilaca odgovornih za obrazovanje i vaspitanje dece.

Metod

Istraživački tim je informacije prikupio kroz intervju i fokus grupe sa roditeljima slabovidih učenika zbog osetljivosti teme. Stručni timovi za inkluzivno obrazovanje (STIO) škola pristali su da podeli svoja iskustva sa nama, kao i u predstavnici lokalne zajednice, koja ima svoj deo odgovornosti za rad i napredovanje ove dece, takođe kroz fokus grupe u svakoj školi.

U istraživanju su učestvovala tri osnovne škole - dve seoske i jedna gradska: OŠ „Stanislav Binički” Jasika, OŠ „Velizar Stanković Korčagin”, Veliki Šiljigovac i OŠ „Vuk Karadžić”, Kruševac.

Takođe, tim je dobio saglasnost da izvrši uvid i analizu dokumentacije tzv. IOP-2 planova rada, što nam je pomoglo u donošenju zaključaka o načinu neposrednog rada sa učenicima, pri čemu smo vodili računa o zaštiti podataka o deci. Istraživanje je sprovedeno u tri osnovne škole na teritoriji grada Kruševca u kojima redovno pohađaju nastavu učenici sa oštećenjem vida: u dve seoske i jednoj gradskoj školi, šest roditelja je

pristalo da bude intervjuisano, kao i STIO timovi i predstavnici lokalne zajednice. Analizirano je sedam individualnih obrazovnih planova.

Istraživački nalazi

Prikaz nalaza koji sledi organizovan je po oblastima u kojima smo smatrali da je najvažnije pružiti podršku slepim i slabovidim učeninicima, a u skladu sa čim su osmišljeni i instrumenti za prikupljanje podataka.

Upis slepe i slabovide dece u školu. – Svi roditelji prilikom upisa svoje dece u redovne osnovne škole, pa čak i vrtiće, imali su isti problem – nailazak na otpor od strane pretpostavljenih ili roditelja drugih učenika. Iskustva koja su podelili u razgovoru opisuju taj otpor kroz činjenicu da većina ljudi i dalje ima predrasude i ponaša se u skladu sa stereotipima koji podrazumevaju da bi slepa i slabovida deca, kao uostalom i sva ostala deca kojoj je neophodna podrška u obrazovanju i vaspitanju, trebalo da budu u specijalizovanim ustanovama. Od samog početka njihov upis u redovnu školu podrazumeva niz problema sa kojima će se zaposleni susresti kako zbog negodovanja drugih roditelja, tako i zbog nedovoljnog broja defektologa – tiflopedagoga, a posebno zbog neobučenosti nastavnika za rad sa decom koja imaju oštećenja vida.

Roditelj učenika sedmog razreda navodi da je svoje dete prvobitno upisala u specijalizovanu školu za slepe i slabovide u Zemunu, s obzirom na to da u tom trenutku još uvek nije bio donet zakon kojim se propisuje da slepa i slabovida deca mogu da pohađaju redovnu školu. Međutim, dete je nakon određenog vremenskog perioda provedenog u ovoj ustanovi počelo da negoduje, odbija da pohađa nastavu, uz negativne i burne emocionalne reakcije, pa su roditelji po savetu nadležnih osoba iz pomenute škole odlučili da je bolje da pokušaju da upišu dete u neku od osnovnih škola kako bi se dete socijalizovalo. U tom trenutku su se roditelji prvi put susreli sa predrasudama koje vladaju u društvu, a tiču se učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Naime, prilikom upisa učenika u prvi razred jedne seoske škole roditelji su naišli na otpor sredine koji se ogledao u tome da većina roditelja ostalih učenika nije želela da njihova deca budu u istoj učionici sa slepim detetom. Rukovodstvo škole je imalo volju i želju da učenik bude deo njihove škole, ali zbog nedovoljne osetljivosti pojedinaca, i, kako majka navodi, pre svega učiteljice, koja je trebalo da prihvati ovog učenika, posle višemesečne borbe sa predrasudama, konflikata sa zaposlenima u školi, skupljanja potpisa u lokalnoj sredini i niz doživljenih zdravstvenih problema deteta, pa čak i privatne tužbe koju su kao roditelji dobili, oni su odlučili da dete upišu u drugu školu. Zaključak bi bio da nepostojanje zakonske regulative u ovom trenutku jeste bio najveći problem da se roditelji izbore za svoje

dete, a kao što je majka ovog deteta rekla: „Sada je to druga priča, zbog postojećeg zakona. Pored toga, najveća stvar je dobra volja. Dobra volja i želja da takvo dete ne statira u učionici samo kao figura, već da nauči osnovne stvari koje mu trebaju u realnom životu”. Ovom prilikom je sa nama podelila da je odlaskom u drugu školu naišla na sasvim drugačiji prijem, da su direktorka škole i zaposleni, iako takođe nedovoljno obučeni za rad sa slepom i slabovidom decom, ovog učenika prihvatili otvorenog srca, pokazali volju i želju da uključe dete u sve aktivnosti u školi koje on može da izvodi, tako da je on sada uspešan učenik ove škole.

Majka učenice sedmog razreda u istoj školi je vidno nezadovoljna i u jednoj potresnoj ispovesti podelila je sa nama mukotrpan put upisa svog deteta u vrtić, gde je doživela da joj dete na sam dan polaska u vrtić, bez obzira što je bilo na spisku grupe, bude usmeno vraćeno iz kolektiva kao dete kome tog trenutka u toj grupi nije bilo mesta. Kako majka opisuje, doživeli su da tadašnja direktorka vrtića usmeno obavesti roditelje da dete ne može da krene u grupu sa ostalom decom, već da će morati da bude premešteno u drugi vrtić gde će predškolski program pohađati sa „decom sa posebnim potrebama”. Ova majka je rekla: „Ja ne mogu da opišem stres koji sam doživela, a tek moje dete, da meni neko kaže da moje dete mora da ide u grupu gde deca imaju neki vid mentalnog oštećenja. Moje dete jeste slepo, ali ona nema drugih mentalnih oštećenja, samo ne vidi”. Dete je premešteno u vrtić „Leptirić”, u grupu u kojoj su bila samo deca kojoj je bila neophodna dodatna podrška. Iz ovih podataka vidimo da, iako postoje propisi koji reguišu oblast upisa učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovne predškolske i osnovnoškolske ustanove, ova regulativa se u nekim slučajevima ne sprovodi, i još uvek postoji otpor među zaposlenima u ovim institucijama, kao i među roditeljima druge dece.

Pomoć institucija. – Nakon obraćanja roditelja svim nadležnim institucijama iz lokalne zajednice, pomoć su potražili i u Ministarstvu prosvete i nakon obavljenog razgovora između direktorice vrtića i nadležnih iz Ministarstva, a uz prilaganje dokaza od strane roditelja (između ostalog i fotografije spiska dece predškolskog uzrasta na kome se nalazilo ime njihovog deteta), devojčica je vraćena u grupu u kojoj je prvobitno i bila. Kako majka dodaje, veliku ulogu u prihvatanju deteta imala je vaspitačica koja je imala dovoljno razumevanja, ogromnu volju i želju da se suprotstavi nalogima koji su joj stizali iz uprave vrtića i da dete prihvati i zaštititi koliko je tog trenutka bila u moći. Pozivajući se na ovo traumatično iskustvo, majka navodi da su pre upisa deteta u prvi razred poslali unapred obaveštenje školi da će svoje dete upisati, upoznali rukovodstvo škole sa zdravstvenim stanjem svog deteta i specifičnostima i problemima sa kojima su se susreli pri polasku deteta u predškolsko, nakon čega je škola odmah reagovala i blagovremeno organizovala sastanak sa rodi-

teljima. Dete je razgovaralo i sa pedagogom i psihologom i nekoliko meseci unapred pripremljen je put za njen nesmetan polazak u prvi razred. Ovi nalazi svedoče o tome koliko su razumevanje, želja i trud pojedinaca unutar škole značajni i da se prepreke u saradnji unutar škole, ali i izvan nje, zahvaljujući tome mogu prevazići.

Prihvatanje slepih i slabovidih učenika unutar škole. – Što su učenici duže u školi, to su prihvaćeniji, uz sporadične probleme u prihvatanju. Majka učenika koji pohađa jednu drugu školu navodi da, osim predrasuda sa kojima se bori i dan danas, prilikom upisa u osnovnu školu nije bilo većih problema i da je dete prihvaćeno u svom razredu, socijalizovano, da voli da se druži u skladu sa svojim raspoloženjem i mogućnostima, i da pohađa redovnu nastavu uz izmenjen plan rada. Ona tvrdi da je svakodnevno na različite načine izložena posmatranju i ogovaranju, ali da na te priče ne reaguje i da se trudi da sve to ne primećuje. Iz razgovora zaključujemo da život u seoskoj sredini sa sobom nosi činjenicu o nedovoljnoj informisanosti meštana i potrebu da se po davno usvojenom stereotipu osobe dele na „zdrave i bolesne”, što roditeljima i deci kojoj je potrebna podrška stvara dodatni pritisak i nelagodnost. Jednostavno, postoje sredine u kojima još uvek nema dovoljno razumevanja i koje pokazuju otpor prema različitostima. Zbog toga je važno i roditelje i učenike, pogotovo u manjim sredinama, upoznati sa različitostima i omogućiti na taj način preduslov za njihovo prihvatanje.

Dodatna podrška u nastavi. – U oblasti nastave i odnosa nastavnika i ostalih zaposlenih, intervjuisani roditelji su uglavnom navodili da se nastavnici izuzetno trude da njihovoj deci pruže podršku u svim domenima: od socijalizacije, uključivanja u sve aktivnosti, do obezbeđivanja dodatnog materijala, ali da kod zaposlenih postoji nezadovoljstvo zbog nedovoljne obučenosti za rad sa slepom i slabovidom decom kao i nedostatak vremena da se posvete svim učenicima u odeljenju (kako onima kojima je podrška neophodna, tako i deci sa kojom to nije slučaj). Postavljajući potpitanja voditelji intervjua došli su do saznanja da postoji i par odstupanja u ovoj oblasti.

Jedan roditelj ističe da postoji problem u odnosu pojedinih nastavnika prema mogućnostima njenog deteta. S tim u vezi, naglašava da smatra da se u nekim slučajevima (kao što je ovaj) nastavnici ne potrudu na svakom času, ne pripreme materijal i ne umeju da priđu detetu na pravi način, pa samim tim je i uspeh učenika manji i stvara se jedan vid odbojnosti prema predmetu i nastavniku. Majka učenice petog razreda ističe svoje nezadovoljstvo i strah jer je njena ćerka doživela povređivanje u učionici i smatra da bi razredne strešine morale na neki način da edukuju roditelje druge dece u vezi sa pažnjom koju bi ostali učenici trebalo da posvećuju slepoj i slabovidnoj deci, kao i o posledicama koje zbog nedostatka iste mogu nastati.

S druge strane, majka učenika sedmog razreda sa zadovoljstvom ističe da njen sin redovno koristi softver za slepe, da ne smeta drugim učenicima jer nosi slušalice, i da samostalno obavlja svoje zadatke. Ovom prilikom posebno hvali razrednog starešinu i nastavnicu engleskog jezika koje su, po njenim rečima, na jedan izuzetan način uspele da uključe ovog učenika u sve aktivnosti i da ga osamostale za dalji rad i napredak. Rezultat zajedničkog rada je i putovanje učenika u inostranstvo sa grupom dece iz škole, učestvovanje u školskoj predstavi na engleskom jeziku gde je imao jednu od vodećih uloga, kao i prilagođavanje radnog prostora kako bi on mogao većinu stvari u učionici da uradi samostalno. Ovakvo postignuće, prema njenom mišljenju, ne bi bilo moguće bez nesebičnog angažovanja roditelja i zaposlenih, a što svakako podrazumeva jaku volju nastavnika da nastavni proces učine zanimljivijim i jednako dostupnim za sve učenike, što opet pokazuje da bez razumevanja, dobre saradnje na nivou učenik–nastavnik–roditelj–škola nema uspeha i da svi moramo biti usmereni ka istom cilju, a to je da svoj deci pružimo mogućnost da napreduju u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima, a kroz stalno usavršavanje, razmenu iskustava i spremnost da se decom bavimo uvek i na svakom mestu bez obzira na njihova ograničenja.

U razgovoru se došlo do informacija koje su dragocene za dalje unapređivanje rada zaposlenih, a sa ciljem postizanja što boljih rezultata. Kao prvo, svi intervjuisani roditelji su tvrdili da nastavnici nemaju dovoljno znanja za rad sa slepom i slabovidom decom kao i sa ostalom decom kojoj je neophodna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju. Međutim, kroz potpitanja stekao se utisak (a onda se na osnovu dobijenih podataka mogao izvesti i zaključak) da pojedini roditelji nisu voljni da se upuštaju u dogovore sa nastavnicima oko olakšavanja rada njihove dece i da vrlo često očekuju od nastavnika previše, jer nisu u stanju da prihvate da njihova deca radeći po IOP-u imaju svoje zadatke i da se od njih očekuje da te zadatke u manjoj ili većoj meri usvoje, kao i da ne bi trebalo da svoje znanje i veštine na času mere i upoređuju sa onim što se očekuje od drugih učenika. Saradnja pojedinih roditelja sa nastavnicima je blago opterećena „potisnutim neprihvatanjem” da njihova deca ne mogu na svakom času biti u centru zbivanja ili pažnje, a što je rezultat činjenice da nastavnici vrlo često u jednom odeljenju imaju više dece kojima je potrebna dodatna podrška što uključuje i decu koja rade po IOP-3, a koja su vrlo često zbog navedenih otežavajućih okolnosti potisnuta i posvećuje im se najmanje pažnje tokom časa.

Roditelji kao partneri. – S druge strane, većina roditelja je kooperativna i ima realne zahteve, što prvenstveno podrazumeva prihvatanje zdravstvenog stanja svoga deteta, činjenice da se ono realno razlikuje od druge dece i da će raditi po posebnom planu i programu, što ne znači da će dete biti „etiketirano” već da će mu se na taj način pružiti dodatna

podrška i omogućiti učenje, napredak i razvoj u skladu sa njegovim osobnostima i potrebama. Ovi roditelji se odazivaju na svaki poziv nastavnika, učestvuju i pomažu u pripremanju dodatnog materijala za časove (od izrade maketa geometrijskih tela, nabavke flomastera za reljefne karte, izrade kostima itd.) čime su aktivni učesnici u radu odeljenja i škole, kao i saveznici onih koji se na sve načine dovijaju i trude da nastavni proces bude jednak i dostupan svima u skladu sa mogućnostima. U razgovorima u svim školama sa učesnicima ovog projekta došli smo do istog saznanja. Saradnja roditelja i škole, dobra komunikacija, a pre svega isti cilj koji pred sobom imaju, neminovno dovode do stvaranja pozitivne radne atmosfere koja, bez sumnje, vodi ka sigurnom uspehu.

Doprinos lokalne zajednice. – Lokalna zajednica, po rečima roditelja, nudi i pruža podršku deci sa ovim vidom poteškoća kroz organizaciju časova jezika, radionice različitog tipa, jednodnevnih ekskurzija i druženja na više načina, a sve kroz delovanje i rad Saveza slepih i slabovidih koji sve navedeno i sprovode. Roditelji smatraju da bi se na lokalnu moglo uraditi i mnogo više, ali da uvek nedostaju novčana sredstava tako da pomoć i podršku dobiju uvek oni koji su najuporniji. Najveće nezadovoljstvo je u činjenici da svi roditelji slepe i slabovide dece nisu u mogućnosti da ostvare pravo da postanu pratioci svoje dece tokom njihovog boravka u školi, a što podrazumeva da im se na ime personalnog asistenta isplaćuje novčana naknada u visini od 8000 dinara. Kako navode oni koji to pravo nisu ostvarili, pravila koja su za dobijanje tih sredstava postavljena nisu pravedna jer ne daju svima ista prava. Kako ističe majka učenika šestog razreda, ona ne može da ostvari ovu naknadu jer ima neodgovarajući nivo obrazovanja od onog koji se zahteva, pa ne ispunjava kriterijume za ostvarivanje prava na istu. Po njenim rečima, njeno nezadovoljstvo je u činjenici da retko ko želi da prihvati da dete samo prati do škole, uz to dete putuje iz drugog mesta, kao i u tome što se dužnosti personalnog asistenta u praksi svode na brigu o detetu dok je u školi, a u smislu pružanja pomoći pri odlasku u toalet ili prelazak u drugu učionicu, i da personalni asistent nema nikakve druge obaveze (sa učenicom ne sedi na času, ne radi domaće zadatke, ne uči...). Ona kao majka ispunjava sve svoje obaveze, a da pritom ne može ni da radi kako bi izdržavala dete, a ni da ostvari pravo na naknadu kojom bi pokrila makar troškove mesečne karte i užine za dete i sebe. Škola je više puta pokušavala da ovoj majci pomogne kako bi ostvarila svoje pravo, ali bezuspešno. Zaključak bi bio, da ipak nisu svi uslovi jednaki za sve i da su u nekim slučajevima roditelji prepušteni svojim mogućnostima snalaženja.

Lokalna zajednica nema baš mnogo sluha za probleme na terenu, pravdajući se vrlo često nedostatkom sredstava koja bi se iskoristila za kupovinu materijala i predmeta neophodnih u nastavi, a i nemogućnošću da bilo šta promeni jer se pravilnici moraju poštovati i obaveze izvršavati.

S ovim u vezi, tim koji se bavio ovom tematikom došao je do podataka da škole vrlo često nakon pisanja pedagoškog profila učenika, dobijanja pismenog pristanka roditelja da učenik prati nastavu po izmenjenom planu i programu, čekaju vrlo dugo da predlog koji su dali bude odobren od strane interesorne komisije koja je u obavezi da pozove roditelje i decu na razgovor i proceni ispravnost predloga koji je škola dala. Problem koji nastaje jeste u tome što čekajući odluku interesorne komisije nastavnici nisu u mogućnosti da samostalno menjaju plan i program za određenog učenika, već učenik radi po individualizovanom načinu rada, što opet nije adekvatan način rada i ne daje rezultate koji se očekuju i od nastavnika kao neposrednog izvršioca na terenu i od učenika kome se individualni zadaci daju.

Uključivanje slepe i slabovide dece u život škole. – Posebno nas je interesovalo viđenje naših kolega o uspešnosti uključivanja slepe i slabovide dece u život i rad škole. Tokom razgovora koji smo sa našim kolegama vodili došli smo do podataka da je većina zaposlenih raspoložena i voljna da prihvati izazove koje inkluzivno obrazovanje sa sobom nosi, kao i da se većina na sve moguće načine trudi da slepoj i slabovidoj deci ponudi što kvalitetniju nastavu, bez obzira na lično nezadovoljstvo koje leži pre svega u osećanju nemoći i nedovoljnog poznavanja materije i rada sa ovakvim učenicima. Kolege su sa nama podelile uglavnom pozitivna iskustva iz neposrednog rada sa učenicima, gde je poseban akcenat stavljen na činjenicu da je najbitnije da se deca pre svega integrišu u grupu (razred), da prihvate drugare, da budu prihvaćeni, ali i da nakon prvog kontakta sa nastavnikom dete zadobije poverenje u istog kako bi na najbolji i najotvoreniji način govorilo o svojim eventualnim problemima, potrebama i dilemama. Svi učesnici fokus grupa su se složili da je nastavnik prva karika koja povezuje dete kome je potrebna dodatna podrška sa ostalim učenicima i ostalim zaposlenima u školi. U tu svrhu, nastavnici, u saradnji sa roditeljima, drugim kolegama i pedagozima-psiholozima sačinjavaju pedagoške profile učenika sa kojima će raditi po IOP-u, bave se detaljnom pripremom za rad na času, uglavnom samostalno obezbeđuju nastavna sredstva (osim ako nije u pitanju softver za slepe koje poseduje samo jedna škola od tri obuhvaćene ovim istraživanjem) i na sastancima STIO tima u svojim školama vrše analizu svog rada i uspeha koji su postigli. Pedagoško-psihološka služba vrši uvid u izmenjene planove rada nastavnika po predmetima, daje predloge i mere za poboljšanje rada i kvaliteta nastave koju deca dobijaju.

Nedoumice nastavnika. – Ono što je bilo zajedničko svim fokus grupama jesu pitanja koja sve nastavnike podjednako muče. Svi se pitaju koji je cilj uvođenja inkluzivnog obrazovanja i da li smo uspeli kao najbitnija karika u nastavnom procesu da isti sprovedemo na pravi način i koje smo rezultate postigli. Nedoumicu stvara i problem balansiranja u

učionici između učenika koji rade po različitim individualizovanim planovima i učenika koji nastavu prate po redovnom planu i programu. Pojedine kolege inkluziju doživljavaju kao eksperiment u kome su nastavnici prepušteni svojoj kreativnosti, spremnosti, volji koja daje sveukupnu sliku „igre”, što neminovno vodi preispitivanju da li smo kreativni na pravi način i kako da znamo da će način na koji radimo biti uspешan i dovesti do rezultata ako nismo dovoljno obučeni za rad sa decom kojoj su potrebni različiti vidovi podrške, kako u učionici tako i van nje.

Analiza individualnih obrazovnih planova. – Svi IOP planovi se rade u skladu sa zakonom, imaju sve potrebne elemente, imaju saglasnost roditelja i oni se uspешno primenjuju u nastavu. Pri analizi IOP-a smo koristili instrument Centra za obrazovne politike. Svaki od IOP-a sadrži: opis deteta (pedagoški profil) koje takav da nekome sa strane može da omogućiti sagledavanje svih važnih aspekata funkcionisanja učenika (od socioekonomskog statusa do kognitivnog funkcionisanja) i koji je tako napravljen da omogućava nekom sa strane da razume zašto su planirane baš te određene mere podrške; mere podrške unutar IOP-a su dobro podešene prema karakteristikama učenika; mere podrške unutar IOP-a su tako podešene da se oslanjaju na učenikove jake strane; mere podrške su jasno usmerene ka ishodima koji se žele ostvariti; mere podrške unutar IOP-a su međusobno nadovezujuće i kompatibilne; mere podrške unutar IOP-a su takve da se njihova uspешnost i efektivnost da proveriti i utvrditi; ciljevi mera podrške su tako usmereni da naglašavaju napredak učenika u oblastima u kojima postoji teškoća i tako da nastoje da iskoriste u svojoj realizaciji jake strane učenika. Svi IOP-i nastoje da formulišu prioritetne mere rada i prikazuje mere prema tome kako se nadovezuju jedna na drugu, odnosno prema vremenskom prioritetu i međusobnoj uslovljenosti. Mere podrške unutar IOP-a se ne zasnivaju samo na kognitivnim već i na socio-emotivnim ciljevima (prihvaćenost, samopouzdanje, motivacija, samopoštovanje) važnim za učenika.

Međutim, i dalje ostaje nesigurnost kod nastavnika i STIO timova da li su sve mere adekvatno prilagođene. U gradskoj školi postoji softver za slepe, udžbenici na Brajevom pismu, reljefne karte, makete geometrijskih tela u nastavi matematike, itd. Ništa od ovoga ne postoji u seoskim školama i to predstavlja barijeru u adekvatnom sprovođenju individualnih obrazovnih planova u ovim školama.

Zaključak

Podaci koji su na terenu dobijeni metodama koje smo naveli govore u prilog tome da još uvek ne postoji jedinstvo u radu svih činioca u vaspitno-obrazovnom procesu i da se još uvek luta i prebacuje odgovornost

sa jednih na druge, jer je evidentno da je za apsolutni uspeh neophodno poštovati obavezujuću strategiju za sve uključene u ovaj proces. Pod tim se pre svega podrazumeva da svi direktno ili indirektno uključeni u rad sa slepom i slabovidom decom, kao uostalom i sa drugim učenicima kojima je bilo koji vid podrške potreban, moraju biti svesni svog značaja i svoje odgovornosti, i da ako se svi ujedinito i postavimo sebi isti cilj onda ni uspeh neće izostati, a samim tim ni zadovoljstvo učenika, roditelja i onih koji su direktno odgovorni za učenje i vaspitanje u školama.

Do ovakvog jedinstva su došli zaposleni u OŠ „Vuk Kradžić” koji su pre svega upornošću roditelja, odgovornim radom pedagoško-psihološke službe kao i nesebičnim davanjem zaposlenih, koji se svakodnevno trude da deci sa oštećenim vidom učine boravak u školi prijatnim i kvalitetnim. Njihov zajednički trud se ogleda kroz uspeh i učešće njihovog učenika na FEŠTU, njegov put u inostranstvo (Rusiju) sa grupom druge dece kako bi učestvovao u promovisanju naše kulture i van naših granica i u njegovom samostalnom učenju uz pomoć softvera za slepu i slabovidu decu, njegovoj ravnopravnosti u učionici i van nje i druženju sa ostalom decom.

Inkluzivno obrazovanje jeste donelo pravo svima na jednak položaj u društvu, jednak tretman u školama i jednaku šansu za uspeh u obrazovanju. Ono čega se većina naših sagovornika plaši jeste da nejasnoćama i poteškoćama koje nas svakodnevno prate ne dovedemo sebe i naše učenike u situaciju da ne postignemo adekvatne i očekivane rezultate na svim poljima, pa da će samim tim i nezadovoljstvo našim radom biti sveprisutno. Iz tog razloga je potrebno svakodnevno imati na umu da inkluzivno obrazovanje ima za cilj povećanje kvaliteta obrazovanja za sve učenike kroz pojačanu individualizaciju, što dokazuju i uspesi mnogih zemalja koje su do kvaliteta u obrazovanju došle baš povećanjem pravednosti. Ne smemo zaboraviti ni nadarene učenike kojima je potrebna dodatna podrška kako bi svoj natprosečni dar iskoristili i usmerili ka postizanju što boljih rezultata shodno svojim afinitetima.

Predlog za intervenciju

Naše istraživanje je pokazalo da su nastavnici i vaspitači prva i najznačajnija karika koja povezuje dete kojem je potrebna dodatna podrška sa ostalim učenicima, kao i drugim zaposlenim u školi. Važnim se pokazalo da slepi i slabovidi učenici steknu poverenje u njih, kako bi mogli otvoreno da komuniciraju i zajednički rešavaju probleme koji se mogu pojaviti. Jaka volja nastavnika da nastavni proces prilagode, učine zanimljivim i jednako dostupnim za sve učenike, da ove učenike uključe u vannastavne aktivnosti, dala je dobre rezultate. Kao vrlo značajna pokazala se podrška nastavnika i drugih zaposlenih u socijalizaciji, kako bi

slepe i slabovidni učenici postali sastavni deo vršnjačke grupe. Pored toga, za uključivanje ovih učenika u život i rad škole od velikog značaja je zalaganje roditelja, njihova dobra komunikacija i saradnja sa nastavnikom i školom. Sve ove prakse bi trebalo uspostaviti u svim školama na području Kruševca. Zbog toga, bilo bi korisno organizovati tribine i radionice koje će se baviti ovim temama.

Dodatno, trebalo bi organizovati radionicu sa ciljem informisanja svih aktera obrazovno-vaspitnog procesa, a i šire, o pravnom okviru koji obezbeđuje podršku slepoj i slabovidnoj deci i njihovim roditeljima.

Nadalje, kako smo došli do podatka da učenici koji pohađaju gradsku školu imaju značajniju prednost i podršku za napredovanje, što se pre svega ogleda u posedovanju softvera za slepe, jedan od predloga akcije je i nabavka softvera za seoske škole kojima je ovo pomagalo preko potrebno za poboljšanje kvaliteta nastave.

Takođe, potrebno je da lokalna zajednica obezbedi dodatnu materijalnu podršku kojom bi seoske škole kojima je to neophodno poboljšale radni prostor u kojima učenici provode veći deo dana.

Sve ovo ne bi zahtevalo veoma velika finansijska sredstva a poboljšalo bi položaj slabovide dece u našoj lokalnoj sredini.

Zoran Ilić

Osnovna škola „Svetožar Marković”, Leskovac

Zorica Pejović

Škola za osnovno i srednje obrazovanje „11. oktobar”, Leskovac

Dejan Cakić

Osnovna škola „Stojan Ljubić” Kosančić, Leskovac

Aleksandar Avramović

Osnovna škola „Svetožar Marković”, Leskovac

Učiteljsko društvo Leskovac

INFORMISANJE RODITELJA, NAČINI IZBORA ŠKOLE I PRAKSE PRUŽANJA DODATNE PODRŠKE UČENICIMA NA PODRUČJU LESKOVCA

Uvod

Učiteljsko društvo Leskovac je dobrovoljno, nevladino, neprofitno, strukovno, stručno i interesno udruženje. Društvo je osnovano na neodređeno vreme radi ostvarivanja ciljeva u oblasti: obrazovanja dece, mladih i odraslih, stvaranja uslova za jednake mogućnosti i ljudska prava za sve, stručnog usavršavanja i informisanja prosvetnih radnika, razvijanja naučno-istraživačkog rada u obrazovanju i vaspitanju, razvoja lokalne zajednice, ruralnog razvoja i razvoja civilnog društva.

Učiteljsko društvo Leskovac broji oko 200 članova i čine ga učitelji i nastavnici iz osnovnih škola Jablaničkog okruga: iz Leskovca, Vlasotinca, Bojnika, Grdelice, Vučja i sela u njihovoj okolini. Svojim aktivnostima zauzimamo značajno mesto na kulturnoj mapi Srbije kao dugogodišnji organizatori republičke i međunarodne smotre učiteljskog stvaralaštva. Dobitnici smo „Oktobarske nagrade” grada za izuzetan doprinos u obrazovanju. Organizatori smo i više naučnih konferencija sa kolegama iz Španije u Leskovcu i Malagi na temu inkluzije u nastavi. Učiteljsko društvo Leskovac je akreditovalo seminar „Roditelji i mi” i „Likovno je i...” koji su uspešno realizovani u više gradova Srbije. Ponosni smo vlasnici „Smotre scenskog učiteljskog stvaralaštva”, festivala scenske glume i igre na koji se republičkom i međunarodnom nivou održava od 2010 godine. U poslednje dve godine izdali smo dve knjige: zbirku dramskih tekstova

i autorsku knjigu poezije, a u pripremi je i treće izdanje zbornika dramskih tekstova za decu.

Ciljevi i zadaci našeg društva, između ostalih, su: da osmišljava i organizuje stručno usavršavanje prosvetnih radnika; da razvija profesionalne sposobnosti prosvetnih radnika za ostvarivanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu i odrasle; da učestvuje u stvaranju i donošenju obrazovnih politika; da organizuje edukaciju građana u različitim oblastima; da razvija, podiže svest i stvara uslove za inkluzivno obrazovanje kroz kvalitetniji rad sa decom sa različitim stepenom invaliditeta (slepa, slabovida, gluva i nagluva deca, deca sa poremećajem psihomotorike, mentalno nedovoljno razvijene osobe i dr.); da učestvuje u radu sa ranjivim i marginalizovanim grupama kroz pojedinične i inkluzivne programe koji razvijaju toleranciju prema razlikama i različitostima; da razvija i unapređuje rad sa decom koja imaju teškoće iz spektra autizma i pervazivne razvojne poremećaje, poteškoće u čitanju, pisanju, usvajanju nastavnog gradiva i poremećaja u ponašanju; da organizuje aktivnosti i pruža obrazovnu podršku deci koja imaju teškoće u učenju; da unapređuje profesionalne kompetencije prosvetnih radnika za rad sa manjinskim zajednicima; da unapređuje saradnju dece, prosvetnih radnika i roditelja; da priprema decu za polazak u školu i uspešan prelazak iz prvog u drugi ciklus osnovnog obrazovanja; da se stara o profesionalnom ugledu svojih članova; da neguje napredne tradicije učitelja Republike Srbije; da afirmiše učiteljski poziv; da uspostavlja i održava saradnju sa vladinim i nevladinim sektorom, korporacijama i fondacijama u zemlji i razvija međunarodnu saradnju.

Predmet i cilj istraživanja

Iako je inkluzivna praksa zastupljena formalno u svim, a suštinski gotovo u svim predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama u gradu, roditelji dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom se često suočavaju sa nedostatkom informacija o podršci koju u određenoj školi mogu dobiti, pa su prinuđeni da koriste razne (često nekonvencionalne) načine koji bi im pomogli da naprave pravi izbor predškolske ustanove i škole, kao i kasnije, tokom školovanja, u ostvarivanju prava na dodatnu podršku.

Ovim istraživanjem želeli smo da dođemo do podataka o tome kakva su iskustva roditelja učenika kojima je potrebna dodatna podrška i na osnovu kojih kriterijuma biraju određenu školu za svoje dete, i kakvu podršku u njima dobijaju. Pored toga, želeli smo da saznamo kakva su iskustva nastavnika razredne nastave u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Na osnovu ovih nalaza, osmislili smo predloge za

intervenciju za koje smatramo da će unaprediti kvalitet pružanja dodatne podrške učenicima kojima je ona potrebna.

Metod

Opredelili smo se da prikupimo podatke od roditelja, učitelja i vaspitača u predškolskim ustanovama o načinu funkcionisanja i sprovođenja inkluzivne prakse u vrtiću u pripremnim predškolskim grupama i prilikom prelaska u prvi razred. Međutim, zbog zbunjujućih propisa u pogledu čuvanja i zaštite podataka nailazili smo na spore administrativne procedure u školi i vrtiću i zbog toga nismo uspeli da u unapred određenom vremenskom roku ispitamo vaspitače iz predškolskih ustanova. Za prikupljanje podataka koristili smo posebno osmišljene upitnike za svaku grupu ispitanika. Upitnik kao istraživačku tehniku smo odabrali kao najpodesniji da u odgovarajućem roku ispitamo veći broj ispitanika. Istraživanjem su obuhvaćena odeljenja osnovnih škola koje se teritorijalno nalaze na teritoriji grada Leskovca ili opštine Bojnik, a u svom sastavu imaju učenike koji nastavu prate po individualnom obrazovnom planu (IOP).

S obzirom na to da nam škola ni u jednoj situaciji nije omogućila kontakt sa roditeljima, morali smo da se pobrinemo da do susreta sa njima dođe drugim putem. Svi roditelji su dobro reagovali na našu inicijativu i rado su prihvatili da učestvuju u istraživanju, pri čemu je ostao utisak da ustanove nemaju otvorenu i stalnu komunikaciju sa roditeljima. Ispitano je 10 roditelja čija deca imaju potrebu za dodatnom podrškom. Troje dece ima smetnje u govoru, dvoje dece poremećaj pažnje, a petoro dece ima kombinovane smetnje, uključujući i senzorne smetnje sa svim prethodno spomenutim smetnjama. Želeli smo da imamo odgovore svih roditelja koji su evidentirani kao roditelji dece kojima je potrebna dodatna podrška, ali nismo uspeli da dopremo do svih.

U istraživanju je učestvovalo 16 nastavnika razredne nastave. Većina nastavnika ($n=11$; 68,75%) ima 16 i više godina radnog staža. Prosečan ukupni radni staž nastavnika u uzorku iznosi 18,97 godina, dok prosečan radni staž u ovoj školi iznosi 14,41. Možemo zaključiti da je većina nastavnika u uzorku veći deo svog radnog veka provela u školama unutar našeg udruženja. Roditelji su odgovarali na upitnike koji sadrže 34 pitanja, a učiteljima smo postavili po 23 pitanja.

Svi ispitanici su ispitani o tome na koji način roditelji dolaze do informacija koja će škola ponuditi najbolje uslove za boravak i školovanje njihove dece, da li roditelji traže neku specifičnost prilikom odabira škole, koga roditelji vide kao glavni izvor informacija, kakav je kvalitet dodatne podrške i kakav odnos imaju prema takvoj praksi.

Istraživački nalazi

Način identifikacije potrebe za dodatnom podrškom. – Većina roditelja, njih 9, sama je uočila teškoće i sami su se obratili stručnjaku, što govori o svesti roditelja o značaju dodatne podrške. Samo je jedan roditelj čekao da dete samo prevaziđe izazove sa kojima se suočavalo. Roditelji se u najvećoj meri o ovim pitanjima informišu preko interneta (osam od deset) i samostalno istražujući u literaturi (4 roditelja). Od lekara se informisalo 5 roditelja, a 3 roditelja od stručnog saradnika u okviru predškolske ustanove. Od ovih deset roditelja, troje dece je upućeno na interesornu komisiju (IRK) od strane lekara, u jednom slučaju ih je uputila učiteljica, a najčešće je to bio neko drugi (srodnik, itd.) što ukazuje na to da ne postoji dobra informisanost o radu interesorne komisije u našoj lokalnoj zajednici.

Dodatna podrška koju roditelji samostalo pronalaze. – Stručni saradnici unutar škole izgleda da malo rade sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, jer su roditelji (6 od 10 roditelja) samostalno angažovali stručnjake da rade sa decom. Ovo čak nije ni bila preporuka škole, već je u pola ovih slučajeva ovakva praksa preporučena od strane drugog roditelja, a samo u dva slučaja na osnovu preporuke stručnih saradnika. U predškolskoj ustanovi za ovu decu uglavnom nije izrađivan IOP – za četvoro učenika je korišćen individualizovan pristup, za troje je izrađen IOP 1, ni za jedno dete nije kreiran IOP 2, a jedan roditelj je izvestio da iako je IOP kreiran nije se primenjivao u predškolskoj ustanovi. Nijedno od ove dece u predškolskoj ustanovi nije koristilo usluge pedagoškog asistenta što je bilo moguće, jedan učenik je koristio usluge ličnog pratioca (njegova majka je u svojstvu pratioca boravila u vaspitnoj grupi prvih mesec dana, tj. u periodu adaptacije), dok je troje dece koristilo asistivnu tehnologiju.

Sistemska podrška roditeljima. – Što se tiče sistemske podrške roditeljima, u samo dva slučaja je vršen intenzivan savetodavni rad sa roditeljima. U ova dva slučaja oni su upućeni na program van ustanove. Ova dva roditelja su ostvarila svoje pravo na dodatnu podršku unutar predškolske ustanove koja je finansijski podržana. Većina dece, njih 6, imalo je komisijsku procenu potreba i utvrđivanje prava deteta na dodatnu podršku u obrazovanju od strane IRK. Troje roditelja nije iskoristilo pravo deteta na odloženo školovanje.

Kriterijumi izbora škole. – Kada govorimo o odabiru škole za dete, jedan roditelj je upisao dete u školu koju želi i kojoj teritorijalno ne pripada, dok su ostali roditelji upisali dete u školu koju žele i kojoj teritorijalno pripadaju. Najvažniji kriterijumi izbora škole jesu blizina škole (6 roditelja) i postojanje učitelja ili učiteljice koji dobro radi sa decom (polovina

roditelja, njih 5), a u dva slučaja to je dobra saradnja sa ostalim centrima podrške i stručnjacima. Rezultati su pokazali da stručni saradnik pomaže roditeljima pri izboru učiteljice i od njega se traži savet (4 roditelja), ali isto tako i od drugih roditelja koji imaju sličan problem (6 roditelja). Ono što je loša praksa je da su svi roditelji iz uzorka, nakon upisa svog deteta u školu odgovorili da su vodili razgovor sa psihologom i pedagogom škole samo jednom, i to odmah nakon polaska u školu. Ovo potvrđuju i stručni saradnici, izveštavajući o tome da ne postoji sistemsko intenzivno praćenje učenika i njihova dinamika, nakon upisa deteta u školu.

Iskustva nastavnika u pružanju dodatne podrške. – Kada pogledamo broj nastavnika koji su imali prilike da rade sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, vidimo da samo 2 nastavnika nisu do sada radila sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Od nastavnika koji su imali iskustva u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, najveći procenat je radio sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju govora, jezika i komunikacije, kao i sa učenicima koji imaju poremećaje pažnje i ponašanja (57% – 9 nastavnika). Nešto manji procenat nastavnika (38% – 6 nastavnika) ima iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u motornom i telesnom razvoju i sa učenicima koji imaju poremećaje u senzornom razvoju (25% – 4 nastavnika). Samo jedan nastavnik je u odeljenju imao učenika sa autizmom. Trenutno 12 nastavnika (75%) u svom odeljenju ima učenike kojima je potrebna dodatna podrška.

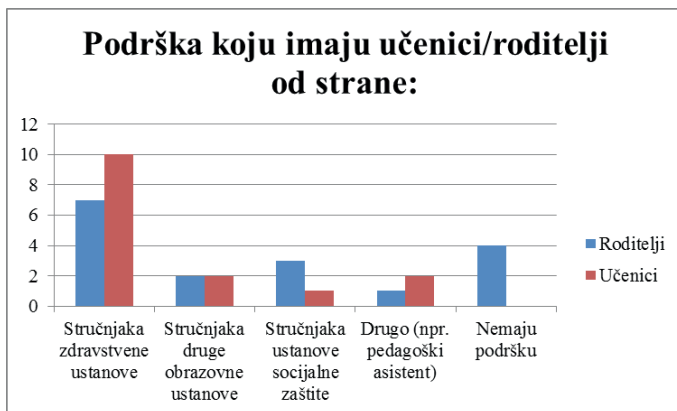
Najzahtevniji aspekti rada nastavnika u pružanju dodatne podrške. – Deset nastavnika (63%) navodi da je uspostavljanje kontinuirane i jasne verbalne ekspresije najzahtevniji aspekt adaptacije učenika prvog razreda na školski kontekst, dok 9 nastavnika (56%) kao najzahtevniji aspekt navodi psihomotorni nemir. Iako je pored ova dva ponuđena odgovora nastavnicima ponuđeno i da sami upišu neki drugi aspekt koji smatraju najzahtevnijim, manji broj nastavnika (3 nastavnika) nije mogao da izdvoji jedan od dva ponuđena aspekta kao najzahtevniji, već su zaokružili oba, što možda govori o veličini zahteva koji su postavljeni pred nastavnike. Niko od nastavnika nije dopisao dodatni aspekt, što verovatno govori da smo dobro procenili na osnovu ličnog iskustva šta nastavnicima predstavlja najveći problem.

Podrška koju učenici dobijaju pored nastavničke podrške. – Nastavnici su, takođe, pitani o trenutnom stanju u odeljenju i tražena je njihova procena potreba učenika sa kojima rade. Rezultati pokazuju da 12 od 16 ispitanih nastavnika trenutno radi sa 18 učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Nastavnici procenjuju da njih 7 ima potrebu za ličnim pratiocem, ali samo jedan učenik ima i ostvareno pravo na uslugu ličnog pratioca. Takođe, 5 učenika ima ostvareno pravo na dodatnu podršku u obrazovanju na osnovu mišljenja IRK. Rezultati pokazuju da nastavnici procenjuju da 10 od 18 učenika ima potrebu za posebnim

didaktičkim materijalom, da njih troje ima potrebu za korišćenjem asistivnih tehnologija. Interesan je podatak da nastavnici smatraju da 21 učenik iz njihovih odeljenja zahteva mere individualizacije, ali takođe iz prethodno navedenog rezultata vidimo da sa ukupno 18 učenika rade individualno. Ovakav podatak ukazuje na potrebu za daljim ispitivanjem razlike u proceni nastavnika i njihove trenutne prakse.

Nastavnici takođe procenjuju da 5 učenika (28% od ukupno 18 sa kojima nastavnici trenutno rade) trenutno ima podršku nekog stručnog saradnika unutar škole, i da roditelji 4 učenika (22%) takođe dobijaju podršku koja dolazi iz škole. Kada je reč o potrebi za podrškom koja ne dolazi od strane nastavnika, u najvećoj meri ovu podršku učenici dobijaju od stručnjaka zdravstvene ustanove (to kaže 71% nastavnika), stručnjaka druge obrazovne ustanove (14% nastavnika), stručnjaka ustanove socijalne zaštite (7% nastavnika) i od strane pedagoškog asistenta (14% nastavnika) (grafikon 1.). Nastavnici su takođe procenjivali i koliko roditelji učenika dobijaju potrebnu podršku. Rezultati pokazuju da polovina nastavnika (50%) smatra da roditelji dobijaju podršku od stručnjaka zdravstvene ustanove, kao i da oko trećine nastavnika (29%) smatra da roditelji ne dobijaju nikakvu podršku iako im je potrebna (Grafikon 1 – kako isti učenik ili roditelj može da ima podršku više različitih stručnjaka, brojeve u grafikonu smo prikazali u frekvencama a ne u procentima).

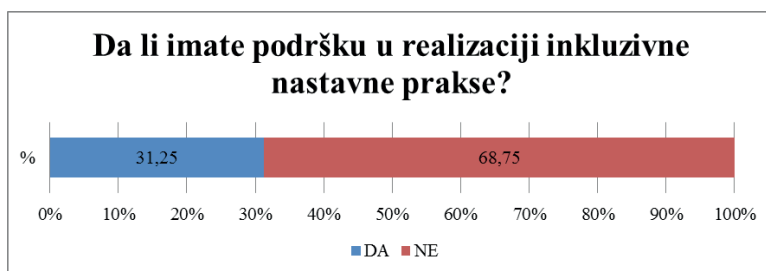
Grafikon 1. Podrška koju učenici i roditelji imaju od različitih aktera



Procenti navedeni u narednim pasusima su računati u odnosu na ukupan broj nastavnika u uzorku, a ne u odnosu na broj nastavnika koji trenutno u svom odeljenju radi sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Razlog tome jeste polazna pretpostavka da je inkluzivna nastava kvalitetna nastava za sve i da njeno sprovođenje targetira sve učenike, a ne samo one kojima je potrebna dodatna podrška.

Podrška koju dobijaju nastavnici. – Kada je reč o podršci sprovođenju inkluzivne prakse koju dobijaju nastavnici, samo 31% nastavnika (5 nastavnika) odgovara da dobija podršku (Grafikon 2). Najčešće ta podrška dolazi od strane stručne službe i Stručnog tima za inkluzivno obrazovanje. Po jedan nastavnik navodi podršku od strane logopeda, oftalmologa, sociologa. Nastavnici koji dobijaju podršku procenjuju da je nastavnicima potrebna i kontinuirana podrška, i to od strane stručne službe, sociologa, logopeda, neuropsihijatra, defektologa i drugih stručnjaka, kao i stručno usavršavanje.

Grafikon 2. Podrška nastavnicima u realizaciji inkluzivne nastavne prakse



Nastavnici unapređivanje svojih kompetencija za realizaciju inkluzivne prakse zasnivaju na prikupljanju informacija (internet i stručna literatura) i iskustvu u radu sa decom (63%), stručnom usavršavanju (56%) i drugim aktivnostima. Nijedan nastavnik ne navodi horizontalno učenje kao osnov za unapređivanje kompetencija.

Od neophodnih spoljašnjih preduslova za realizaciju inkluzivne nastavne prakse, nastavnici procenjuju da je najvažnija opremljenost didaktičkim sredstvima (81%) i podrška stručnjaka (81%), zatima podrška pedagoškog asistenta (69%), opremljenost asistivnim tehnologijama i tehničkim sredstvima (44%) i opskrbljenost stručnom literaturom (3%).

Zaključak

Dobijeni podaci su pokazali da je velika većina roditelja sama uočila da je njihovoj deci potrebna dodatna podrška. Sa druge strane, samo 4 od njih je bilo upućeno na interresornu komisiju od strane trećeg lica, što može govori u prilog tome da roditelji nisu dovoljno informisani o radu IRK-a i mogućoj podršci njihovom detetu ili da postoje problemi u funkcionisanju IRK. Unutar predškolskih ustanova, individualni obrazovni plan se uglavnom nije izrađivao – u jednom slučaju se izradio, ali nije primenjivan. Svi ispitani roditelji su razgovor sa psihologom i pedagogom u osnovnoj školi vodili samo jednom, i to nakon polaska deteta u školu,

što signalizira da postoji prostor za unapređenje rada pedagoško-psiholoških službi školi u saradnji sa roditeljima i praćenju napretka učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Roditelji se prilikom odabira škole za svoje dete više informišu od drugih roditelja nego od stručnog saradnika unutar ustanove. Odgovarajuća lokacija i kvalitet rada učitelja, odnosno učiteljice, najvažniji su kriterijum izbora određene škole.

Ispitani nastavnici razredne nastave napomenuli su da trenutno rade individualno sa ukupno 18 učenika, iako smatraju da 21 učenik iz njihovih odeljenja zahteva mere individualizacije, pa se postavlja pitanje šta uzrokuje ovu razliku između procenjenih potreba i aktuelne prakse. Nastavnici procenjuju da podrška koju učenici dobijaju van škole može biti bolja. Za jačanje svojih kompetencija, najrelevantniji su im materijali sa interneta i stručna literatura, dok nijedan nastavnik nije naveo horizontalno učenje kao osnov za unapređivanje kompetencija. Kao najvažniji vid spoljne podrške koju bi mogli dobiti, navode opremljenost didaktičkim sredstvima i podršku stručnjaka.

Predlozi za intervenciju

Na nivou grada, potrebno je poboljšati protok informacija od škole i predškolske ustanove ka roditeljima, posebno prema onima čija deca tek treba da upišu predškolsko obrazovanje. Predškolske ustanove treba da informišu roditelje, a potom i škole, o osobenostima dece i potrebama za dodatnom podrškom. Važno je da roditelji blagovremeno i u potpunosti budu informisani o svim vidovima podrške koji su raspoloživi deci kojima je ona potrebna, na školskom i lokalnom nivou. Ovo nije moguće sprovesti bez saradnje sa relevantnim ustanovama na lokalnom nivou, u isto vreme podižući kapacitete zaposlenih u školama i predškolskim ustanovama za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Zbog toga predlažemo osnivanje udruženja roditelja koje će delovati na početku lokalno, a onda i u mreži udruženja sa drugih područja, unutar kojeg će se razmenjivati iskustva, održavati radionice, pružati pomoć pri ostvarivanju prava, kao i pomoć pri nalaženju stručnjaka za rad sa decom.

Dalje, kako roditelji nisu dovoljno informisani o radu IRK-a, bilo bi korisno kada bi se na mesečnom nivou organizovao brifing između roditelja i interresorne komisije i psihološko-pedagoške službe škola, koji će se odnositi na planove rada, izveštaje o realizaciji planiranog. Na taj način može biti prevaziđen i problem nedovoljne saradnje roditelja sa psihologom i pedagogom.

Kako bi se zaposleni u školi i predškolskim ustanovama dodatno osnažili za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, treba-

lo bi organizovati adekvatno horizontalno učenje: razmene iskustva kroz posete školama i kolegama koji imaju pozitivna iskustva i prakse u sprovođenju inkluzije, skupove kao što je okrugli sto gde će se debatovati sa kolegama o primerima dobre prakse i mogućim inovacijama i promenama u pristupu i radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, tribine sa gostovanjem kolega iz okruženja i inostranstva, prikaz njihovog iskustva, korisnih sajtova, kao i fondacija koje pomažu inkluziju i koje podstiču različite projekte za nastavnike. Pored toga, nastavnici smatraju da bi nabavka didaktičkog materijala dodatno povećala kvalitet nastave i delovala motivišuće na škole da poboljšaju svoju praksu. Ovo nameravamo da podržimo našim budućim projektima. Predlažemo i kreiranje stranice na internetu na kojoj se može vršiti razmena elektronskih materijala, dogovor oko sastajanja, zajedničkih akcija i komunikacija na određene teme.

Jelena Peurača
Katica Arsenijević
Zoltan Arđelan
Tatjana Ljubinković

Osnovna škola „Petefi Šándor”, Novi Sad

STAVOVI NASTAVNIKA PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Uvod

Osnovna škola „Petefi Šándor” postoji već 65 godina. Danas ima 1503 učenika raspoređena u 59 odeljenja i 102 zaposlena. Ono što nas izdvaja od ostalih škola je učešće u brojnim projektima, dvojezičnost, bezbedno okruženje za naše učenike i dugogodišnja inkluzivna praksa. Naši đaci kojima je bila potrebna dodatna podrška uspešno su bili integrisani u vršnjačku grupu i završavali su školovanje u skladu sa svojim mogućnostima i razvojnim karakteristikama. U školi danas imamo 14 učenika koji slušaju nastavu po IOP-1, i 6 učenika koji slušaju nastavu po IOP-2. Naši učenici kojima je potrebna dodatna podrška uspešno nastavljaju dalje školovanje. Prepoznati smo od strane školske uprave, okruženja, roditelja i servisnog centra za dodatnu podršku učenicima sa smetnjama u razvoju pri ŠOSO „Milan Petrović” kao škola koja rado odgovara na izazove svake razvojne specifičnosti i bez predrasuda i strahova uspeva da obrazuje i integriše svu decu uvažavajući njihove specifičnosti, kroz različite mere podrške i individualizaciju nastavnog procesa.

Smatramo da su dobiti od inkluzivnog obrazovanja (IO) višestruke i ne odnose se samo na decu kojoj je potrebna dodatna podrška već i na „tipičnu” vršnjačku grupu koja se uči različitosti, razvija empatiju, saradničku komunikaciju i svest da smo svi drugačiji i da imamo pravo da se razvijamo u skladu sa svojim mogućnostima, razvojnim karakteristikama i interesovanjima i da je okruženje lepše i prihvatljivije kada je slojevito i šarenoliko.

Kreatori inkluzivne atmosfere u školi su prvenstveno rukovodstvo škole i stručni saradnici koji učestvuju u stvaranju mikroklimе za svako dete kome je potrebna dodatna podrška. Svesni smo činjenice da su pozitivni stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju preduslov us-

pešne inkluzivne prakse i da su oni zapravo ključ za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u učionici.

Predmet i cilj istraživanja

Naša škola je učestvovala u mnogobrojnim edukacijama, skupovima i tribinama, gde je učila, a ponekad, kroz promociju primera dobre prakse, učila i druge. Nastavni kadar nam je u velikoj meri otvoren za inkluzivno obrazovanje, ali nažalost imamo i pojedinaca koji još uvek gaje otpor prema njemu i funkcionišu u krutom referentnom okviru u kome su dominantne brojne predrasude.

Upravo su nas ti pojedinci opredelili i motivisali da nam fokus u ovom istraživanju budu stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, odnosno da pokušamo da otkrijemo koja grupa nastavnika ima negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, da li iskustvo u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška utiče na razvijanje pozitivnih stavova prema njemu i da li obuke, odnosno stručno usavršavanje može, i u kojoj meri, da utiče na vrednosti stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Sve ovo želimo da ispitamo sa ciljem da u intervenciji bolje targetiramo nastavnike koji imaju otpor prema sprovođenju inkluzivnog obrazovanja i da kroz intervenciju uspešnije kapilarno proširimo pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju i na taj način utičemo na stvaranje bolje atmosfere u školi, veću dobrobit učenika i viši kvalitet nastave kroz povećanu individualizaciju i diferencijaciju za sve učenike. Takođe, želeli smo da vidimo koji faktori (pol, radno mesto u školi, dužina radnog staža, broj obuka, iskustvo sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška) i na koji način utiču na stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

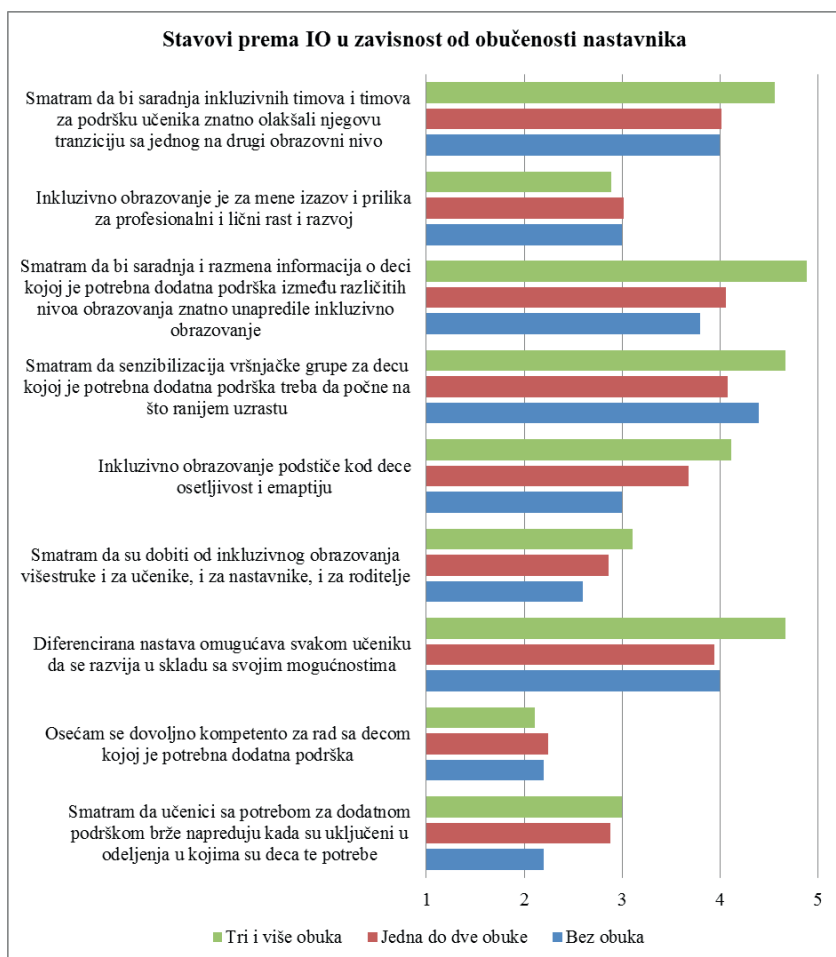
Metod

Za prikupljanje podataka kreiran je upitnik od 23 ajtema koji koristi petospesepenu Likertovu skalu i meri različite aspekte generalizovanog stava prema inkluzivnom obrazovanju, stavova prema nastavi koja podstiče inkluzivno obrazovanje, i ajteme koji obuhvataju različite aspekte inkluzivne prakse. Upitnikom je ispitano 79 nastavnika naše škole od ukupno 97 nastavnika (nisu ispitani nastavnici koji nisu bili tu u trenutku ispitivanja – uglavnom nastavnici koji imaju mali fond časova u našoj školi). Pored ovoga, prikupljeni su podaci o polu, dužini radnog staža, radnom mestu u školi i broju obuka, kako bismo videli da li su ovi faktori povezani sa intenzitetom stavova prema inkluzivnom obrazovanju.

Istraživački nalazi

Želeli smo da vidimo, na samom početku, da li se stavovi prema inkluzivnom obrazovanju razlikuju od strane nastavnika koji su prošli različit broj obuka. Rezultati koji govore o ovome prikazani su na sledećem grafikonu.

Grafikon 1. Stavovi prema IO u zavisnosti od obučenosti nastavnika (5 – najveće slaganje sa tvrdnjom, 1 – najmanje slaganje sa tvrdnjom).



Nastavnici koji su u većoj meri pohađali stručno usavršavanje imaju pozitivnije stavove prema IO. Ovde treba biti oprezan prilikom zaključivanja o uticaju obuka na stavove prema IO jer je sasvim moguće da nastavnici koji su generalno motivisaniji za svoj posao, prepoznaju potre-

bu za češćim stručnim usavršavanjem, te samim tim nastoje da kvalitet nastave podignu na viši nivo u svim segmentima, pa i u IO.

Mogući razlog tome što nastavnici koji su prošli tri ili više obuka u oblasti inkluzivnog obrazovanja imaju pozitivniji stav, jeste to što poseduju više informacija o inkluzivnom obrazovanju i smatraju da je razmena informacija između različitih obrazovnih nivoa doprinosi uspešnosti inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici koji imaju više obuka koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, u većoj meri pridaju važnost saradnji i razmeni informacija o deci kojoj je potrebna dodatna podrška sa svojim kolegama na različitim nivoima obrazovanja. Nastavnici koji nisu prošli nijednu, ili su prošli jednu ili dve obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja, imaju daleko negativniji stav prema ovoj tvrdnji, što se može tumačiti njihovom lošom komunikacijom sa kolegama i timovima za inkluzivno obrazovanje na različitim nivoima obrazovanja. Na osnovu odgovora nastavnika na naš upitnik, čini nam se kao da određeni nastavnici, oni koji se nisu u dovoljnoj meri stručno usavršavali, ne prepoznaju sopstvenu odgovornost za dodatno angažovanje i za uspešnost sprovođenja inkluzivnog obrazovanja.

Obučenost nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja doprinosi prepoznavanju neophodnosti senzibilizacije vršnjačke grupe u što ranijem uzrastu. Nastavnici koji imaju više obuka koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u većem broju se slažu da je neophodna senzibilizacija vršnjačke grupe u što ranijem uzrastu. Ukoliko nastavnik na adekvatan način (prihvatanjem sve dece, podsticanjem zajedničkih aktivnosti, pripremanjem učenika za dolazak deteta kome je potrebna dodatna podrška) podstiče socijalizaciju ove dece, njihovo uključivanje u grupu vršnjaka će biti lakše. Ovo ukazuje na njihovu svest o sopstvenoj odgovornosti za uspeh inkluzivnog nastavnog procesa. Centralnu ulogu nastavnika u razvijanju inkluzivne sredine koja podstiče socijalni i emocionalni razvoj ističu pojedini autori (Kovač-Cerović i sar., 2014⁷; Jovanović i sar., 2013⁸). Akcenat u inkluzivnom modelu obrazovanja treba da bude na razvijanju prosocijalnih kompetencija nastavnika u kojima su dominantni pomaganje, deljenje, davanje, saosećanje, podsticanje, ohrabrivanje i saradnja, zajedno sa kompetencama za individualizovanje i diferenciranje nastavnih sadržaja.

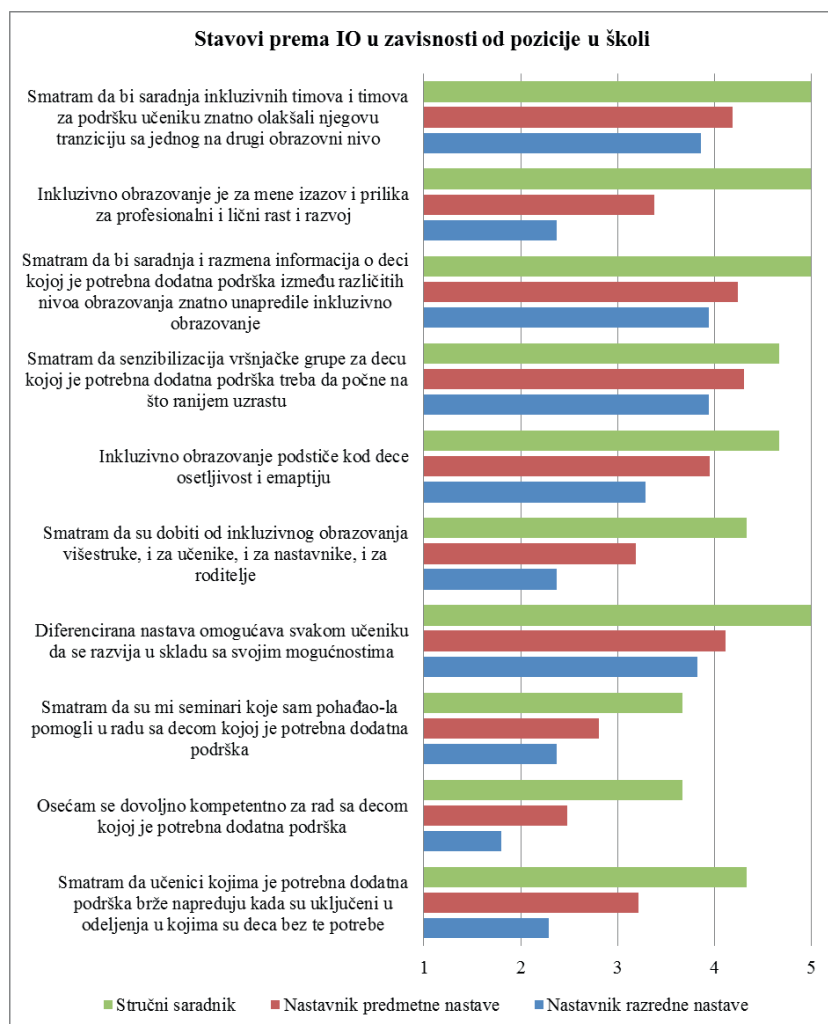
7 Kovač-Cerović, T. Pavlović-Babić, D. Jovanović, O., Jovanović, V., Jokić, T., Rajović, V. i Baucal, I. (2014) *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Unicef, Fond za otvoreno društvo, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Institut za psihologiju – dostupno na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>

8 Jovanović, V. (ur.) (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti: izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Centar za obrazovne politike. Beograd, dostupno na: http://www.cep.edu.rs/public/Obrazovna_inkluzija_dece_romske_nacionalnosti-1.pdf

Nastavnici koji imaju više obuka koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u većoj meri sagledavaju potrebu za uvažavanjem individualnih karakteristika učenika i njihovih mogućnosti, te samim tim modifikuju nastavu i nastavne metode u skladu sa njihovim potrebama, odnosno spremniji su da se bave prilagođavanjem nastavnog procesa.

Na sledećem grafikonu se vide kako se stavovi prema IO razlikuju u zavisnosti od pozicije u školi.

Grafikon 2. Stavovi prema IO u zavisnosti od pozicije u školi (5 – najveće slaganje sa tvrdnjom, 1 – najmanje slaganje sa tvrdnjom).



Najpozitivnije stavove prema IO imaju stručni saradnici, što je podatak koji ohrabruje jer stručna služba i treba da bude najveća podrška u implementaciji IO. Brine podatak da nastavnici razredne nastave imaju negativnije stavove prema IO nego nastavnici predmetne nastave, i to verovatno jer su jedini kreatori obrazovnog procesa u odeljenju i istovremeno su odgovorni i za socijalne i edukativne komponente svakog pojedinca u razredu, odnosno istovremeno vode računa i o uspešnoj i punoj integraciji dece u vršnjačku grupu, napretku u skladu sa njihovim mogućnostima, modifikaciji nastavnog procesa, kao i o svim drugim i sličnim potrebama ostalih učenika. Kod predmetne nastave taj vremenski faktor je kraći i razbijeniji na segmente, u zavisnosti od predmeta i broja časova sa kojim se on realizuje.

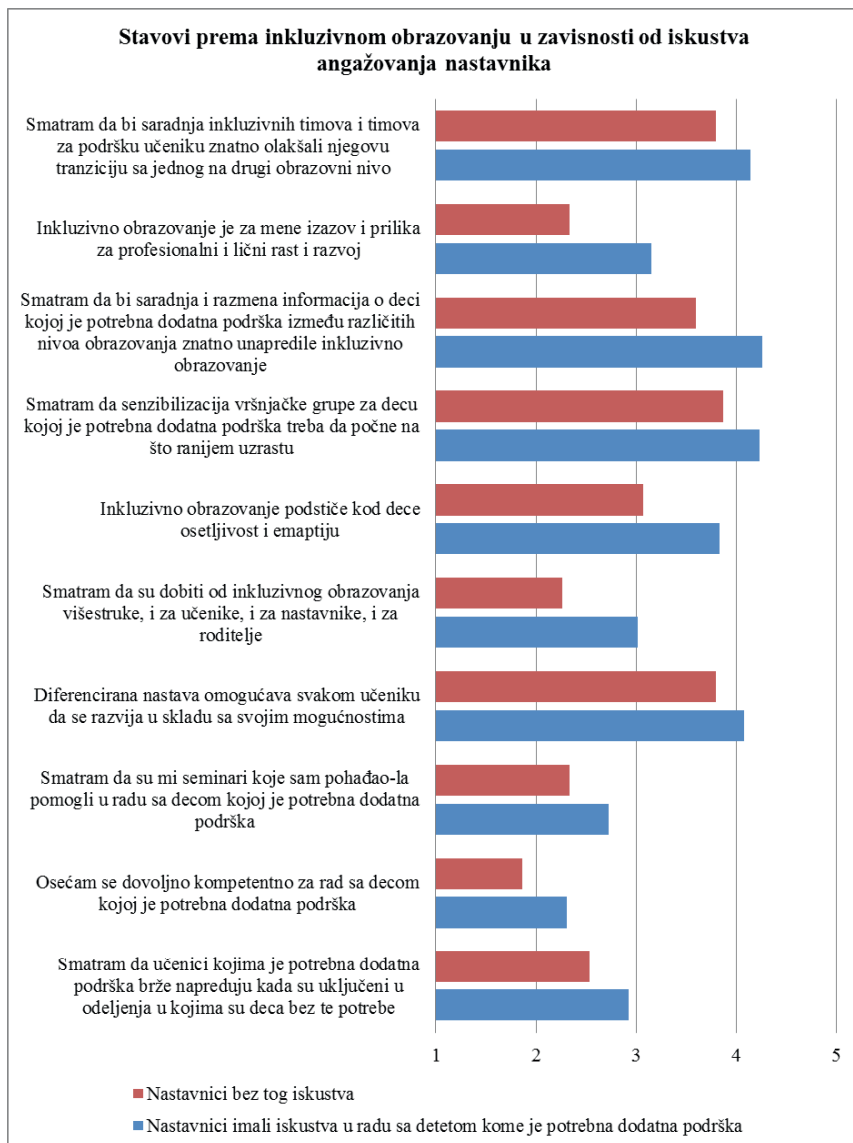
Pored toga što iznenađuje, ovaj rezultat i zabrinjava jer nastavnici razredne nastave jesu prepoznati kao bitan faktor uspešnosti inkluzivnog obrazovanja. Ukoliko oni uspešno urade senzibilizaciju vršnjačke grupe i roditelja za decu kojoj je potrebna dodatna podrška, razviju saradničku i podsticajnu atmosferu u odeljenju, spremnost da se prihvati različitost kao i timski rad, uspešnost inkluzivnog obrazovanja je zagarantovana i predstavlja polaznu osnovu za rad u predmetnoj nastavi.

Dosadašnja primena inkluzivnih modela kod nas pokazala je da učenici sa teškoćama u razvoju značajno napreduju u emocionalnoj i socijalnog sferi, dok su rezultati njihovog intelektualnog razvoja bili skromniji (Hrnjica i sar., 2004⁹), što ide u prilog potrebi za razvijanjem pozitivnih stavova nastavnika razredne nastave prema IO jer su upravo oni kreatori pozitivne socijalne atmosfere u odeljenju, što nadalje vodi jačanju osećanja dobrobiti učenika.

Iskustvo u radu sa decom koja imaju potrebe za dodatnom podrškom utiče pozitivno na izgradnju pozitivnih stavova prema IO. Ovo je rezultat koji smo očekivali. Ukoliko nešto ne poznajemo i nemamo u sopstvenoj praksi, ne znamo ni da li to možemo da uradimo i koje sve resurse posedujemo, a nismo ih ni svesni. Jedan od najznačajnijih načina, pored obuka za razvijanje pozitivnih stavova prema IO, upravo je lična praksa, upoznavanje sa problematikom, razvojnim specifičnostima i otvorenost i spremnost da kroz taj proces budemo vođeni i usmeravani upravo potrebama i osobenostima dece. Kada se razbiju sve predrasude i strahovi, dolazi se do činjenice da je inkluzivno obrazovanje jedinstvena prilika za lični i profesionalni rast i razvoj.

9 Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta 1 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the children UK

Grafikon 3. Stavovi prema IO u zavisnosti od iskustva u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška (5 – najveće slaganje sa tvrdnjom, 1 – najmanje slaganje sa tvrdnjom).



Nastavnici koji su imali iskustvo u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška smatraju da sa senzibilizacijom vršnjačke grupe treba početi na što ranijem uzrastu. Jedino na taj način se uspešno ra-

zviđa humani odnos između dece, tolerancija i prihvatanje različitosti. Na osnovu analize podataka utvrđeno je da nastavnici koji imaju iskustvo u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška istovremeno pokazuju nedostatak kompetetnosti za rad sa njima, a za očekivati je da bude suprotno. Kompetetnost ne raste sa iskustvom. Ovaj stav je u suprotnosti sa očekivanjem. Ovo možemo tumačiti dvostruko – prvo kao stalnu potrebu za usavršavanjem, jer nikada ne možemo da se proglasimo dovoljno kompetentnim za neku oblast u potpunosti, a drugo kao postojanje nekog limita u iskustvu posle koga nema rasta u kompetentnosti, odnosno kada nešto savladamo i usvojimo to ostaje trajno i nepromenljivo bez obzira na ponovljen broj situacija.

Zaključak

U ovom istraživanju su ispitivani stavovi nastavnika OŠ „Petefi Šandor” prema inkluzivnom obrazovanju. Podaci koje smo dobili ukazuju da nastavnici prepoznaju neophodnost inkluzivnog obrazovanja i da su spremni da to iskustvo u većoj ili manjoj meri inkorporiraju u sopstvenu praksu. Nastavnici koji su do sada već imali iskustvo u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška pokazuju pozitivniji stav od nastavnika koji to iskustvo nisu imali i prepoznaju neophodnost bolje i kvalitetnije razmene informacija o specifičnostima deteta, pedagoškom profilu i drugim relevantnim saznanjima između različitih obrazovnih nivoa kao i sa drugim nastavnicima u okviru iste škole. Pozitivniji stav prema IO imaju i oni nastavnici koji su u većoj meri prolazili obuke. Takođe je primetna i njihova svest o neophodnosti uključivanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u tipične vršnjačke grupe na što ranijem uzrastu. Podatak koji ohrabruje je da svi nastavnici, bez obzira na broj obuka vezanih za IO, imaju pozitivan stav prema diferenciranoj nastavi, odnosno prilagođavanju nastavnog procesa svakom detetu ponaosob i da kroz nju vide mogućnost razvoja deteta u skladu sa mogućnostima tempom koji mu odgovara. Nastavnici sa iskustvom u radu sa decom koja imaju neki vid teškoća pozitivno procenjuju dobiti IO i za to dete i za vršnjačku grupu. Postoji još puno prostora za napredak naročito u razrednoj nastavi, ali i kod ostalih nastavnika. Ovo istraživanje nam je pomoglo da targetiramo grupu nastavnika na čijim stavovima prema IO treba da se radi, a to su nastavnici razredne nastave i oni će biti predmet mera intervencija.

Prisutna je i činjenica da nastavnici seminare koje su pohađali ne procenjuju kao bitne za unapređenje pružanja dodatne podrške učenicima, što može da se tumači neselektivnošću edukacija na koje se ide, nedostatku jasno definisanih smernica u razvojnom planu škole vezanih za navedenu problematiku i potrebi za preciznijim planom stručnog usavrša-

vanja za svakog nastavnika baziranog isključivo na razvoju kompetencija koje su im deficitarne.

Predlozi za intervenciju

Nakon sprovedenog istraživanja i analize rezultata, škola će akcentirati staviti na razrednu nastavu za koju će ciljano organizovati edukacije vezane isključivo za inkluzivno obrazovanje. Školski tim za inkluzivno obrazovanje će još intenzivnije promovisati primere dobre prakse kroz ogledne časove na kojima će prisustvovati nastavnici razredne nastave kao posmatrači i pomoćnici u nastavi. Cilj nam je da nastavnici razredne nastave što više upoznaju specifičnosti rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška i na taj način utiču na pozitivnost svojih stavova, kao i na osnaživanje ličnih kompetencija za tu vrstu problematike.

Izuzetno je važna i horizontalna edukacija, odnosno komunikacija i razmena informacija na nivou razreda i škole i tu prepoznavamo prostor za menjanje vrednosti i stavova. Škola će ovaj vid edukacije intenzivirati u narednom periodu.

Pružićemo nastavnicima razredne nastave mogućnost da se oprobaju u individualnom načinu rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška iz oblasti i u temama u kojima se smatraju posebno kompetentnim.

Škola će i dalje aktivno raditi na promovisanju nastavnika koji su uspešni u realizaciji inkluzivnog obrazovanja i na taj način pokušati da se izbori sa prisutnim predrasudama i strahovima kod nekih pojedinaca.

Izabela Seke Sabo
Aleksandra Tadić
Margareta Uršal
Vesna Weiss

Osnovna škola „Sečenji Ištvan”, Subotica

INTERKULTURALNOST – STAVOVI, ZNANJA I INTERESOVANJA UČENIKA

Uvod

Oš „Sečenji Ištvan” u Subotici je jedna od najvećih osnovnih škola u Severnobačkom okrugu. Naša škola je specifična sredina koja obrazuje i vaspitava 1228 učenika različitih nacionalnosti (Mađari 48%, Srbi 16%, Romi 14%, Bunjevci 7%, Hrvati 6%, ostali 8%) i veroispovesti (katolička 43%, islamska 11%, pravoslavna 9%). U odeljenjima u kojima se nastava ostvaruje na mađarskom jeziku nacionalni sastav učenika je homogen, dok je u odeljenjima u kojima se nastava ostvaruje na srpskom jeziku taj sastav heterogen (zastupljene su sve gore navedene nacionalnosti).

U našoj školi 40% učenika živi na velikoj udaljenosti od škole i putuje, velik procenat učenika je iz socioekonomski ugroženih porodica što pokazuje podatak da 1/3 učenika ostvaruje pravo na besplatnu užinu, oko 16% roditelja nema završenu osnovnu školu, 23% ima završenu osnovnu školu ili kurs za jednostavna zanimanja, srednju školu ima 55% roditelja, a višu ili visoku stručnu spremu ima samo 6% roditelja. U 41% porodica su oba roditelja zaposlena, u 32% porodica radi samo jedan roditelj, a u 27% porodica oba roditelja su nezaposlena. U nekompletnoj porodici živi 17% naših učenika. U porodicama sa 4 ili više dece živi 16% učenika, a 10% učenika ima određenu razvojnu smetnju.

Imajući u vidu socioekonomsko poreklo, porodični status, heterogenost učenika i različitost njihovih potreba, jasno je da je potreba za stalnom podrškom od strane škole neophodna i da postoji stalna potreba rada na razvoju razumevanja, tolerancije, boljeg međusobnog upoznavanja i rada na upoznavanju kultura i tradicija naroda kojima pripadaju naši učenici. Zadatak svih zaposlenih u školi je podsećanje učenika, roditelja i drugih koji su uključeni u obrazovno-vaspitni rad na poštovanje različitosti i tolerantan odnos prema drugima. Kroz različite

programe na času odeljenjskog starešine i kroz vannastavne aktivnosti koje kontinuirano organizujemo, nastojimo da radimo na prevenciji svega onoga što bi moglo da dovede do nerazumevanja i netolerancije. Tako je škola u proteklih osam godina organizovala i niz aktivnosti u koje su bili uključeni učenici svih odeljenja, nastavnici, roditelji učenika i predstavnici kulturnih i nacionalnih institucija u našem gradu. Veoma značajna aktivnost su Etno-dani, manifestacija koja traje više dana, i kroz koju učenici uz pomoć rada sa nastavnicima u radionicama upoznaju, a zatim i predstavljaju svoju ili drugu naciju, njenu kulturu, običaje. U sklopu Etno-dana održavaju se i tematske izložbe radova učenika, nacionalnih jela i kolača (u kojima rado učestvuju i roditelji učenika), posete različitim kulturnim i nacionalnim institucijama u gradu, tribine i okrugli stolovi sa predstavnicima kulturnih i nacionalnih udruženja Subotice, kako bi tema interkulturalnosti obuhvatila sve segmente školskog života i postala svakodnevni činilac u životu i radu škole i šire zajednice u kojoj škola funkcioniše.

Ipak, kako do različitih situacija nerazumevanja i netolerancije i dalje povremeno dolazi, smatrali smo da je potrebno dodatno proučiti i ispitati stanje u školi i uvesti još neke aktivnosti ili promene u školsku praksu u cilju što boljeg međusobnog upoznavanja i učvršćivanja kulture razumevanja, nediskriminacije i tolerancije.

Predmet i cilj istraživanja

Predmet našeg akcionog istraživanja je poznavanje pojmova vezanih za interkulturalnost od strane učenika, stavovi prema interkulturalnosti učenika i socijalna distanca koju učenici ispoljavaju prema pripadnicima drugih nacionalnosti. Odnosno, ovim istraživanjem želeli smo da ispitamo stavove, znanja i interesovanja naših učenika u vezi sa interkulturalnošću za koju smo se opredelili kao za mogućnost zajedničkog stvaranja novih vrednosti u sredini kakva je naša, da ispitamo socijalnu distancu prema drugim nacionalnostima, kako bi dalji rad na uspostavljanju interkulturalnosti u našoj sredini bio pretočen u još konkretnije korake, postao nezaobilazan deo našeg institucionalnog mehanizma te nadalje razvijao sistemске odgovore na potrebe i izazove sa kojima se susrećemo u našoj višenacionalnoj, višekulturalnoj i višekonfesionalnoj školskoj sredini.

To znači da je cilj istraživanja bio ispitivanje trenutnog stanja stavova, znanja i interesovanja prema interkulturalnosti kod učenika; ispitivanje stepena interakcije i komunikacije sa pripadnicima drugih kultura, kao i ispitivanje socijalne distance prema pripadnicima drugih naroda.

Metod

U našem istraživanju korišćena je deskriptivno-analitička metoda koja, osim opisivanja pojava, prikupljanja i sređivanja podataka, obuhvata i njihovo upoređivanje i interpretaciju. Korišćena istraživačka tehnika je anketiranje, kojom su podaci dobijeni tako što su se ispitanici opredeljivali za određene odgovore. Pitanja u anketnom listu su data kao pitanja zatvorenog tipa, pitanja višestrukog izbora i izbora tačnog odgovora od ponuđenih mogućnosti. U istraživanju smo koristili elektronski upitnik koji je sačuvan na Google disku i putem linka prosleđen učenicima, a koji su oni popunili na času informatike.

Pitanja u upitniku su se odnosila na:

- socio-demografske varijable: pol, razred, jezik nastave;
- stavove, znanja i interesovanja prema interkulturalnosti;
- zainteresovanost i spremnost učenika da učestvuju u aktivnostima posvećenim interkulturalnosti;
- stepen interakcije i komunikacije sa pripadnicima drugih kultura;
- socijalnu distancu prema pripadnicima drugih naroda.

Sve to smo ispitivali radi što uspešnijeg planiranja akcija koje će doprineti smanjivanju socijalne distance među učenicima pripadnicima različitih kultura, njihovom boljem upoznavanju, većem stepenu uvažavanja i smanjivanju predrasuda prema pripadnicima različitih naroda i kultura.

Uzorak su činili učenici petog, šestog i sedmog razreda, od čega 53% učenica i 47% učenika, a od ukupnog broja od 253 učenika, 49% učenika iz uzorka sluša nastavu na srpskom jeziku a 51% na mađarskom.

Istraživački nalazi

Poznavanje pojmova. – Ispitivanje poznavanja pojmova koji se odnose na interkulturalnost je rađeno tako što se od učenika tražilo da povežu određeni pojam sa njegovom definicijom.

Od ukupnog broja anketiranih učenika 20,95% poznaje značenje pojma *interkulturalnost*, 23,72% poznaje značenje pojma *multikulturalnost*, 38,34% poznaje značenje pojma *multikonfesionalnost*, 33,60% poznaje značenje pojma *tolerancija*, a 42,69% poznaje značenje pojma *predrasude*. Iz ovih rezultata možemo zaključiti da su pojmovi *predrasude* i *tolerancija* najviše prisutni u stvarnosti naših učenika, pa im tako i najrazumljiviji i najpoznatiji. S obzirom da odnos koncepta multikulturalnosti i interkulturalnosti nije odnos isključivanja nego odnos pretpostav-

ljanja (želimo li ostvariti interkulturalnost, moramo pre toga osigurati multikulturalnost), rezultati poznavanja pojmova *multikulturalnost* i *interkulturalnost* nam govore da smo na dobrom putu, te da su nam naredni zadaci usmereni na veće ostvarivanje kulturne komunikacije, razmene i zajedničkog učestvovanja u stvaranju novih vrednosti, što je i intencija interkulturalnosti.

Zainteresovanost učenika za upoznavanjem različitih kultura naroda u okruženju. – Jedno od postavljenih pitanja bilo je u kojoj meri su učenici zainteresovani da upoznaju različite kulture naroda koji žive u njihovom okruženju. Rezultati su predstavljeni u grafikonu koji sledi.

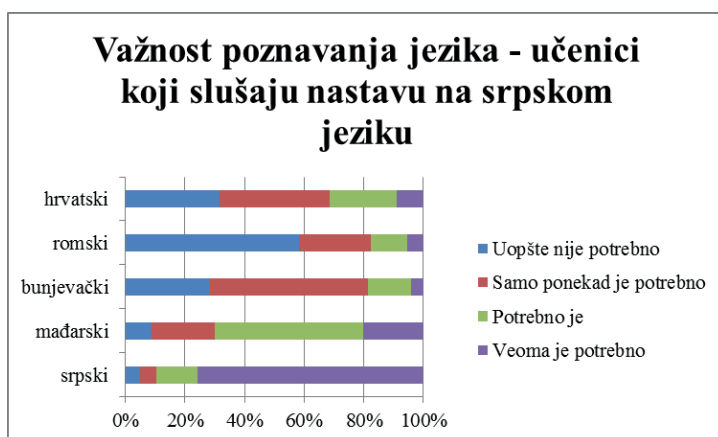
Grafikon 1. Zainteresovanost učenika za upoznavanjem različitih kultura naroda u okruženju



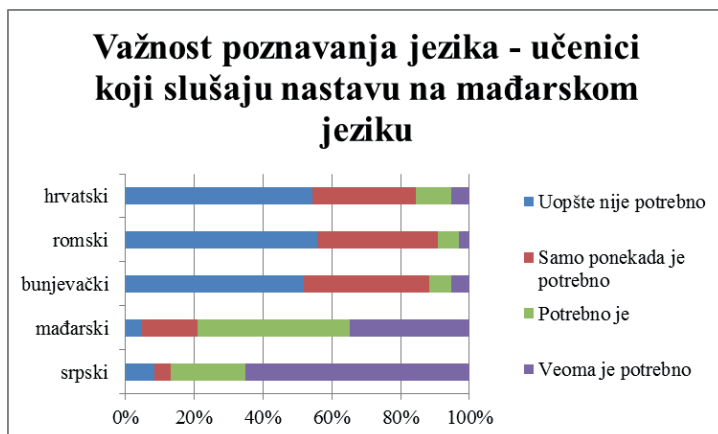
U odeljenjima u kojima se nastava ostvaruje na srpskom jeziku, u kojima je heterogen nacionalni sastav, 91% učenika je zainteresovano da upozna različite kulture u svom okruženju. U odeljenjima na mađarskom nastavnom jeziku, u kojima je nacionalni sastav homogen, taj procenat iznosi 85%. Pretpostavljamo da je veliko interesovanje za ovu temu delom rezultat naših dosadašnjih aktivnosti koje smo sprovodili u školi tokom višegodišnjeg rada koji se ostvaruje kroz projekte, sekcije i vannastavne aktivnosti. Ipak, nije zanemarljiv ni deo učenika koji ne pokazuju interesovanje da upoznaju različite kulture, posebno u mađarskim odeljenjima koja su homogenog nacionalnog sastava. Ovakav nalaz nam je ukazao da upravo ti učenici treba da budu ciljna grupa za naredne aktivnosti, kako bismo uspešno odgovorili na probleme, potrebe i izazove sa kojima se susrećemo i u ovom konkretnom slučaju.

Važnost poznavanja jezika. – U sledećem pitanju učenici su iznicali svoje stavove/odgovore o važnosti poznavanja/govorenja jezika koji se upotrebljavaju u njihovom okruženju.

Grafikon 2. Važnost poznavanja jezika zajednice
– od strane učenika koji nastavu slušaju na srpskom



Grafikon 3. Važnost poznavanja jezika zajednice
– od strane učenika koji nastavu slušaju na mađarskom



Da je potrebno poznavati mađarski jezik, misli 70% iz grupe učenika koji nastavu slušaju na srpskom jeziku. Učenici koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku smatraju u velikom procentu (86%) da je veoma potrebno poznavati srpski jezik, ali i pored svesti o značaju poznavanja ovog jezika iz odgovora na jedno drugo pitanje znamo da samo 45% učenika smatra da je u stanju da uspešno komunicira na srpskom dok svakodnevni rad sa decom pokazuje da je taj procenat još manji.

Zbog brojnosti, ali i marginalizovanosti, Roma u društvu, a i u našem kraju, izdvajamo učeničku procenu važnosti poznavanja romskog jezika.

Učenici i u odeljenjima na srpskom i na mađarskom jeziku imaju sličan stav prema poznavanju romskog jezika. Kod učenika koji nastavu slušaju na srpskom jeziku 58.1%, a na mađarskom jeziku 55.6% smatra da poznavanje romskog jezika uopšte nije potrebno. Očekivali smo da učenici u odeljenjima na srpskom jeziku pridaju veći značaj ovom jeziku s obzirom na to da i sami Romi pohađaju nastavu na srpskom nastavnom jeziku, a ostali su svakodnevno u kontaktu sa učenicima romske nacionalnosti i imaju zajedničke aktivnosti, dok deca u mađarskim odeljenjima to nemaju.

Druženje sa pripadnicima različitih nacionalnosti. – U našoj dvojezičnoj školi, gde se učenici dele na one koji nastavu pohađaju na srpskom i na mađarskom jeziku, sistematski stvaramo uslove da se oni ne izoluju već da se upoznaju i druže kroz zajedničke aktivnosti. Zato je ispitivano i to koliko učenici imaju drugova u grupi onih koji pohađaju nastavu na srpskom, odnosno mađarskom jeziku.

Tabela 1. Drugovi srpske nacionalnosti kod učenika koji nastavu pohađaju na mađarskom jeziku i drugovi mađarske nacionalnosti kod učenika koji nastavu pohađaju na srpskom jeziku

	Koliko imaš drugova srpske nacionalnosti?	Koliko imaš drugova mađarske nacionalnosti?
	Mađarski nastavni jezik	Srpski nastavni jezik
Nemam drugove te nacionalnosti	7%	7.3%
Imam 1–3 drugova te nacionalnosti	39.5%	25.8%
Imam 4 do 10 drugova te nacionalnosti	20.2%	31.5%
Imam više od 10 drugova te nacionalnosti	33.3%	35.5%

Za nas je veoma značajan rezultat da 93% učenika u mađarskim razredima ima bar jednog druga srpske nacionalnosti. Takođe 93% učenika iz srpskih odeljenja ima bar jednog druga mađarske nacionalnosti. Na oba nastavna jezika oko trećine učenika ima čak više od 10 drugova one druge nacionalnosti. Vidljivo je da aktivnosti koje sprovodimo u cilju razvoja multikulturalnosti i interkulturalnosti u našoj školi imaju svoj pozitivan učinak koji se ogleda i kroz rezultate ovoga upitnika kada su u pitanju učenici u mađarskim i srpskim razredima. Ipak, takav odnos drugarstva nije isti kada su u pitanju drugovi romske nacionalnosti.

Tabela 2. Drugovi romske nacionalnosti

Koliko imaš drugova romske nacionalnosti?	srpski nastavni jezik	mađarski nastavni jezik
Nemam drugove te nacionalnosti	24.2%	59.7%
Imam 1–3 drugova te nacionalnosti	47.6%	32.6%
Imam 4 do 10 drugova te nacionalnosti	14.5%	4.7%
Imam više od 10 drugova te nacionalnosti	13.7%	3.1%

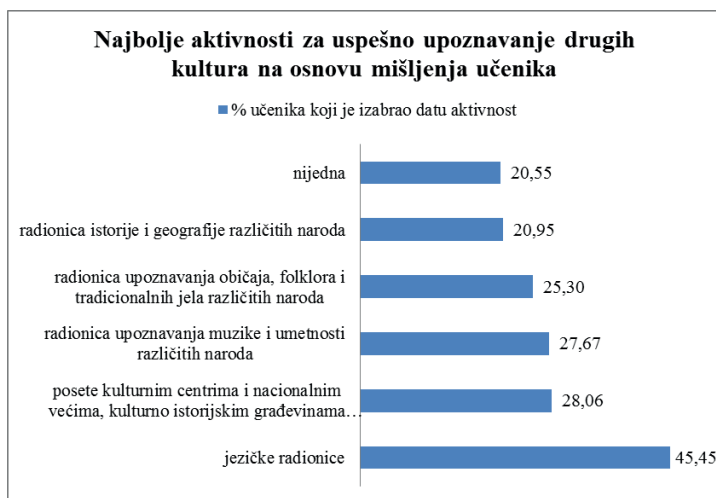
U odeljenjima na srpskom nastavnom jeziku 75% učenika ima bar jednog druga romske nacionalnosti, dok u odeljenjima na mađarskom nastavnom jeziku samo 40% učenika ima bar jednog druga romske nacionalnosti. Naša pretpostavka je da je to zbog heterogenog nacionalnog sastava u odeljenjima na srpskom nastavnom jeziku, dok učenici u odeljenjima na mađarskom nastavnom jeziku nemaju prilike da u okviru nastave imaju kontakata sa Romima.

Zainteresovanost učenika da se u školi organizuju radionice i priredba posvećena interkulturalnosti. – Pošto se u našoj školi svake godine realizuju aktivnosti i manifestacije posvećene interkulturalnosti, sledećim pitanjem hteli smo da saznamo da li bi učenici želeli da se i ubuduće organizuju aktivnosti posvećene interkulturalnosti.

Od ukupnog broja učenika koji su uključeni u ovo istraživanje, 193 učenika (76,3%) bi volelo da se u školi organizuju radionice i aktivnosti u vezi sa interkulturalnošću, a njih 60 (23,7%) ne bi volelo. Nešto je veći procenat u odeljenjima u kojima učenici nastavu slušaju na srpskom jeziku (81,5%) u odnosu na procenat učenika koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku (74,2%). Ovaj rezultat nas ohrabruje i potvrđuje da aktivnosti koje smo do sada sprovodili daju pozitivne rezultate. Međutim, čini se da jedna četvrtina učenika ne shvata značaj ovih aktivnosti te je potrebno pojačati aktivnosti u radu sa učenicima koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku, kako ne bi bili samo kolektivni identitet u okviru zasebnog prostora, nego se uključili u međukulturalnu/interkulturalnu komunikaciju.

Najbolje aktivnosti. – Jedno od pitanja bilo je da učenici procene koje su po njima najpogodnije aktivnosti u duhu interkulturalnosti za negovanje postojećih prijateljstava i bolje međusobno upoznavanje učenika.

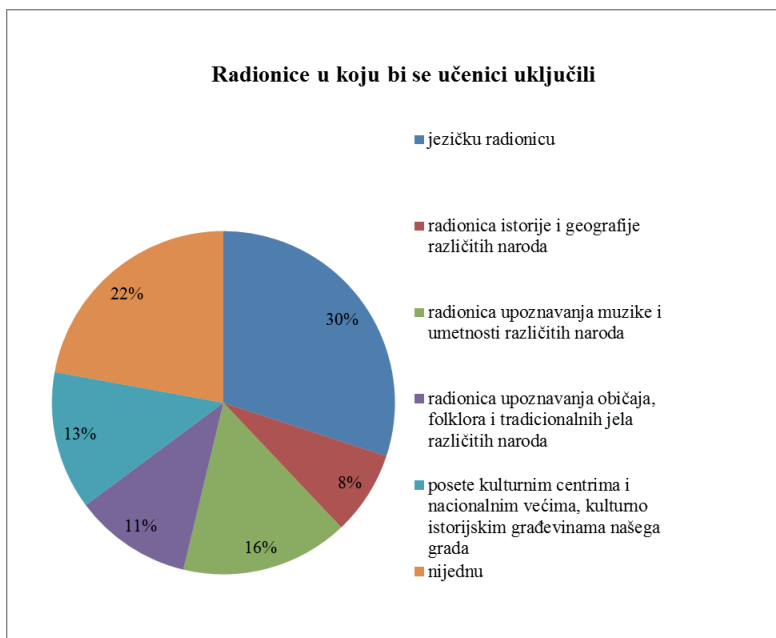
Grafikon 4. Procena najpogodnijih aktivnosti za negovanje interkulturalnosti



Najveći broj učenika, 115 (45,5%), smatra da su jezičke radionice najpogodnije aktivnosti za bolje međusobno upoznavanje. Procentualna razlika u dobijenim rezultatima između sledeće tri aktivnosti je veoma mala. Za posete kulturnim centrima, nacionalnim većima i kulturnoistorijskim građevinama opredelilo se 28% učenika, za radionice na kojima bi se upoznawali običaji, folklor i tradicionalne kuhinje različitih naroda opredelilo se 27,67%, a za radionice na kojima bi se upoznavała muzika i umetnost različitih naroda opredelilo se 25,30% ispitanika. Da ni jedna aktivnost ne doprinosi boljem upoznavanju misli 20,55% učenika. Iako je „jezik” muzike i igre (folklor), i umetnosti uopšte, univerzalan, i članovi jedne multikulturalne zajednice nemaju prepreka u razumevanju bilo koje vrste umetnosti, ipak je poznavanje govornog jezika različitih naroda u jednoj sredini kao što je naša neophodno za kvalitetniji svakodnevni život, ali i međusobno razumevanje i poštovanje.

Radionica u koju bi se učenici uključili. – U sledećem pitanju trebalo je da se učenici opredele za jednu od radionica koje su u prethodnom pitanju ponuđene kao aktivnosti koje bi doprinele boljem razumevanju i upoznavanju učenika međusobno.

Grafikon 5. Spremnost učenika da se uključe u aktivnosti za negovanje interkulturalnosti

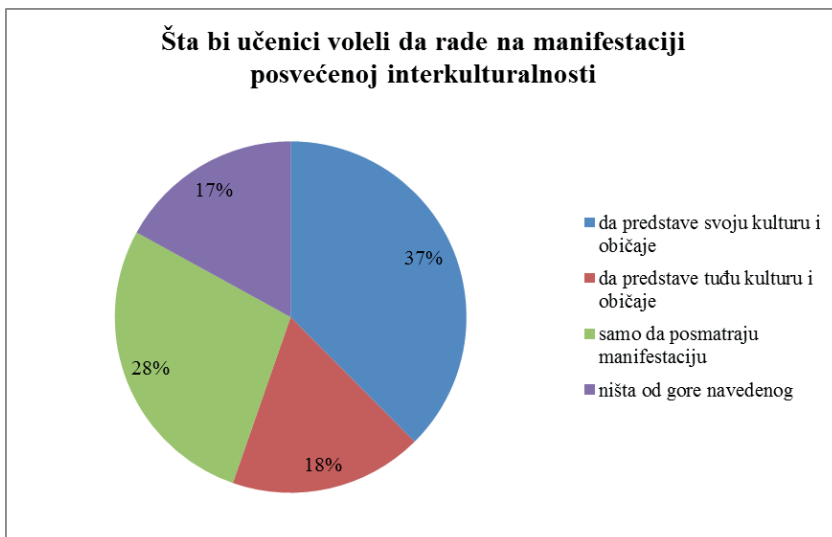


Ohrabruje nas podatak da je 78% učenika zainteresovano za neku vrstu aktivnosti koja je u vezi sa interkulturalnošću. U jezičke radionice,

koje smatraju najpogodnijim aktivnostima za bolje međusobno upoznavanje, rado bi se uključila 1/3 učenika. To je dva puta više nego za bilo koju drugu ponuđenu aktivnost. I ovim rezultatom je potvrđeno da je za međusobnu saradnju pripadnika različitih naroda najvažnije poznavanje jezika koji se koriste u našem okruženju. Sledeće su po popularnosti radionica upoznavanja muzike i umetnosti različitih naroda, posete kulturnim centrima i nacionalnim većima, kulturno-istorijskim građevinama našega grada i radionica upoznavanja običaja, folklora i tradicionalnih jela različitih naroda za koje je zainteresovano između 11 i 15% učenika.

Način učestvovanja u aktivnostima posvećenim interkulturalnosti. – U proteklih nekoliko godina organizovali smo i različite aktivnosti i manifestacije u duhu interkulturalnosti. Bilo je godina kada su učenici proučavali i predstavljali tuđe kulture (Srbi mađarsku kulturu i obrnuto), a i takvih manifestacija na kojima su učenici predstavljali svoju kulturu svojim drugovima koristeći znanja i veštine stečene u porodici, na časovima maternjeg jezika i u kulturnim društvima i udruženjima. Ovom prilikom pitali smo učenike na koji način bi najradije učestvovali na manifestaciji posvećenoj interkulturalnosti.

Grafikon 6. Način učestvovanja u aktivnostima posvećenim interkulturalnosti



Najveći broj učenika, 37% od ispitanih, odgovarajući na ovo pitanje odabrao je da drugima predstavlja svoju kulturu i običaje. To je i očekivano s obzirom na to da su učenici na svoju kulturu i običaje najviše upućeni. Ipak, rezultat od 28% zainteresovanih da posmatraju manifesta-

ciju pokazuje i volju kod učenika da saznaju u nauče nešto novo kada je u pitanju kultura naroda kojem ne pripadaju. Ako se ovom rezultatu doda i 18% onih koji bi voleli da predstave kulturu i običaje naroda kojima ne pripadaju, onda možemo zaključiti da realizovane aktivnosti utiču na promenu znanja i interesovanja naših učenika te da postoji otvorenost i spremnost da se nacionalna kultura svih naroda posmatra kao bogatsvo i svi možemo biti ponosni na svoju kulturu, a istovremeno naučiti nešto novo od pripadnika drugih kultura.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju stavovi, znanja i interesovanja naših učenika u vezi sa interkulturalnošću, kao i ispitivanje stepena interakcije, socijalne distance prema drugim narodima i njihovim kulturama. Imajući u vidu da u savremenom procesu obrazovanja učenici treba da steknu i kompetencije koje će doprineti njihovom snalaženju u savremenom društvu i zajednici u kojoj žive, veoma je važno, pored ostalih kompetencija, razvijati saradnju, komunikaciju i odgovorno učešće u demokratskom društvu. Razvoj ove tri kompetencije podrazumeva sve ono što će doprineti kvalitetnijem i boljem životu zajednice kakva je naša. Razvijanje pozitivnog stava prema poštovanju ljudskih prava i sloboda, poznavanje osnovnih ljudskih prava i odgovornosti, poštovanje odluke većine i uvažavanje mišljenja manjine, negovanje svoje nacionalne kulturne baštine i aktivno učestvovanje u interkulturalnom dijalogu je upravo ono što je potrebno razvijati kod učenika u okviru odgovornog učešća u demokratskom društvu. Multikulturalna, multikonfensionalna i multietnička sredina, a u njoj i takva škola, pružaju odličnu osnovu da se pomenute kompetencije kod učenika razviju i pripreme ih za život u takvoj zajednici.

Rezultati ovog istraživanja predstavljaju smernice na putu ka razvoju pomenutih kompetencija kod naših učenika.

- Kada je u pitanju razumevanje pojmova koji su u vezi sa interkulturalnosti, najveći je procenat onih učenika koji razumeju pojam *predrasude* (42,69%).
- Naši učenici su u manjoj ili većoj meri zainteresovani za upoznavanje različitih kultura naroda u okruženju (u odeljejmima na srpskom jeziku 91%, a u odeljenjima na mađarskom jeziku 85%).
- Od ukupnog broja učenika koji nastavu pohađaju na srpskom jeziku, 89,5% smatra da je potrebno poznavati srpski jezik. Da je u većoj ili manjoj meri potrebno poznavati mađarski jezik, misli 70% iz iste grupe učenika. Učenici kojima je maternji mađarski jezik smatraju da je u većoj ili manjoj meri potrebno poznavati srpski

jezik (86%). Učenici koji nastavu pohađaju na srpskom jeziku i na mađarskom jeziku imaju sličan stav kada je u pitanju poznavanje romskog jezika: 58% njih iz srpskih odeljenja, a 56% iz mađarskih smatra da uopšte nije potrebno poznavati romski jezik.

- Većina učenika (76,3%) volela bi da se u našoj školi i dalje organizuju aktivnosti u vezi sa interkulturalnosti, a 23,7% ne bi volelo.
- Od ponuđenih radionica posvećenih interkulturalnosti 22% učenika ne bi se uključilo ni u jednu ponuđenu radionicu, ostalih 78% učenika opredelilo bi se za neku od ponuđenih radionica. Najveći broj učenika, njih 115 (45,5%), smatra da su jezičke radionice najpogodnije aktivnosti za bolje međusobno upoznavanje, i 30% je spremno da učestvuje u njima.
- U okviru interkulturalnih aktivnosti 37% učenika bi se opredelilo da drugima predstavlja svoju kulturu i običaje, 28% bi volelo da posmatra aktivnosti, a 18% bi predstavljalo kulturu i običaje naroda kojima oni ne pripadaju.

Predlozi za intervenciju

Zadovoljni smo činjenicom da smo probudili interesovanje učenika i da su otvoreni prema interkulturalnim aktivnostima, ali ovo istraživanje je pokazalo da su odeljenja koja nastavu slušaju na mađarskom nastavnom jeziku, a koja su homogena kada je u pitanju nacionalni sastav učenika, zatvorenija u odnosu na odeljenja u kojim se nastava ostvaruje na srpskom nastavnom jeziku, a koja su po nacionalnoj strukturi heterogena. Imajući u vidu rezultate ovog istraživanja neophodno je obezbediti što više prilika koje će učenicima iz mađarskih odeljenja omogućiti da u većoj meri provode vreme sa vršnjacima iz odeljenja u kojima se nastava sluša na srpskom jeziku, dakle sa učenicima hrvatske, bunjevačke, romske i srpske nacionalnosti. Vreme predviđeno za ostvarivanje časova redovne nastave ne pruža dovoljno takvih prilika, iako su one učestalije otako se realizuju savremeniji oblici nastave i školskih aktivnosti: projektna nastava, vršnjačko učenje, autentično učenje i tematska nastava. Sa učestalijom primenom ovih oblika nastave stvorili bi se i uslovi neophodni za realizaciju postavljenih ciljeva. Pored manifestacija koje su direktno posvećene interkulturalnosti, neophodno je realizovati raznolike aktivnosti radioničarskog tipa (jezičke, muzičke, likovne, sportske i kreativne radionice) u kojima će učenici biti organizovani u jezički heterogene grupe. Iako se mađarski jezik izučava kao fakultativni predmet, poznavanje mađarskog jezika kao jezika društvene sredine osnovni je preduslov za uspešnu komunikaciju u našoj sredini, a onda i viši stepen razumevanja i tolerancije među pripadnicima različitih naroda. Izgubivši status obaveznog predmeta i usled opterećenosti učenika brojnošću predmeta u

našem obrazovnom sistemu, mađarski jezik kao jezik društvene sredine već se u značajnom broju škola ne izučava ni kao fakultativni predmet jer nema zainteresovanih učenika ili je taj procenat zainteresovanih učenika veoma mali. U budućnosti bi trebalo da naglasimo potrebu učenja mađarskog jezika kao jezika društvene sredine i na taj način da delujemo u skladu sa rezultatima ovog istraživanja. U oblasti redovne nastave potrebno je intenzivirati započete aktivnosti u izučavanju srpskog jezika kao nematernjeg, a to podrazumeva korišćenje nastavnih metoda koje će doprineti sticanju funkcionalnog znanja koje će učenici koristiti u svakodnevnoj komunikaciji.

U narednom periodu, uzimajući u obzir istraživačke nalaze i interesovanja učenika koja su iskazali, planiramo niz aktivnosti za koje smatramo da će dovesti do pozitivnih rezultata na polju interkulturalnosti. Predvideli smo mnoštvo aktivnosti kako bismo zadovoljili interesovanja svih učenika.

Jedna od prvih aktivnosti je organizovanje tima nastavnika koji će realizovati program i osmišljavanje celokupnog programa, potom sledi izrada prezentacije za učenike i predstavljanje programa, kao i odabir učenika koji će učestvovati u različitim radionicama i aktivnostima. Očekujemo veliku zainteresovanost učenika, a planiramo da grupe učenika za određenu radionicu ili aktivnost broje do 25 učenika.

Planirane su sledeće aktivnosti :

- Predstavljanje projekta učenicima, motivacija učenika da se uključe u aktivnosti škole koje su usmerene na promociju principa interkulturalnosti i izbor učenika učesnika radionica prema interesovanjima njih samih;
- Organizovanje jezičke radionice i izrada male brošure sa ključnim pojmovima iz 5 jezika;
- Organizovanje radionice za proučavanje istorije i geografije naroda koji žive na ovim prostorima;
- Organizovanje muzičke radionice, gde će se proučavati značajni muzičari, njihove kompozicije, učiti tekstovi za horsku izvedbu na svim jezicima i izvoditi kompozicije uz te pesme – orkestar;
- Radionica starih zanata, običaja i nacionalnih kuhinja kod različitih naroda;
- Posete nacionalnim većima i savetima, odlasci u grad sa učenicima, fotografisanje značajnih događaja, mesta, spomenika, kulturne baštine;
- Istraživanje učenika kako, na koji način i u kojoj meri naš grad podržava i promoviše vrednosti multikulturalnosti;
- Uključivanje učenika predstavnika đачkog parlamenta i realizacija interaktivnih predavanja na temu interkulturalnosti;

- Likovni konkurs na temu interkulturalnosti;
- Štampanje flajera sa porukama učenika na različitim jezicima;
- Organizacija okruglog stola na temu interkulturalnosti uz učešće predstavnika nacionalnih veća, lokalne smouprave, drugih škola i promocija principa interkulturalnosti i aktivnosti u našoj školi;
- Organizacija priredbe za roditelje, učenike nižih razreda i predstavnike lokalne samouprave, kao i drugih škola posvećene interkulturalnosti na kojoj će učenici prezentovati sve što su uradili i naučili u prethodnom periodu.

Nakon sprovedenih aktivnosti i završetka projekta, planiramo sprovođenje istraživanja putem istog upitnika koji smo primenili ranije za snimanje stanja i analizu dobijenih rezultata. Očekujemo da će se procenat učenika koji poznaju ključne pojmove (*multikulturalnost, interkulturalnost, tolerancija*) povećati, kao i da će se socijalna distanca među učenicima smanjiti; da će učenici koji nastavu pohađaju na mađarskom jeziku biti otvoreniji za stupanje u socijalne kontakte sa učenicima koji nastavu pohađaju na srpskom jeziku, s obzirom na to da planiramo da učesnici radionica i aktivnosti budu predstavnici svih etničkih grupa pomešani i da se razgovara na različitim jezicima.

Očekujemo da naša završna aktivnost zainteresuje učenike nižih razreda i da im bude motiv da se naredne školske godine i oni uključe u neku od radionica ali i da prošire postojeća i steknu nova znanja o interkulturalnosti.

Isto tako očekujemo da će naša akcija imati odjeka i na širu lokalnu zajednicu, da će roditelji učenika biti upoznati sa aktivnostima i naporima koje naša škola ulaže kako bi promovisala jednu od ključnih vrednosti savremenog društva, a to je interkulturalnost.

Igor Bem
Olga Ivović
Nevenka Žeželj
Mirna Medvedić

Ekonomska srednja škola „Bosa Milićević”, Subotica

ZNAČAJ POZNAVANJA JEZIKA ZAJEDNICE PRI OBAVLJANJU PRAKTIČNE NASTAVE U PREDUZEĆIMA OBRAZOVNIH PROFILA USLUŽNIH DELATNOSTI

Uvod

Ekonomska srednja škola „Bosa Milićević” obrazuje učenike u dva područja rada: ekonomija, pravo, administracija i trgovina, ugostiteljstvo i turizam, na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku, pripremajući ih za svet rada i nastavak obrazovanja. U školi ukupno ima 786 učenika: 516 na srpskom nastavnom jeziku (65,6%) i 270 na mađarskom nastavnom jeziku (34,4%). Obrazovne profile koji se bave uslužnim i ugostiteljskim delatnostima (turistički tehničar, kuvar, konobar) pohađa 257 učenika i oni su bili u fokusu ovog istraživanja.

Subotica zauzima centralno mesto u Severnobačkom okrugu, a naša škola je proglašena za školu od posebnog nacionalnog interesa za mađarsku nacionalnu zajednicu. Od ukupnog broja učenika, četvrtina učenika su putnici iz prigradskih sredina koje su većinom etnički homogene – mađarske, srpske ili hrvatske. U tim sredinama, pripadnost određenoj etničkoj zajednici određuje i nastavni jezik na kom se učenici obrazuju (srpski, mađarski ili hrvatski), ali i upotrebu i poznavanje maternjeg jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Na poznavanje i upotrebu nematernjeg jezika utiče i niz drugih faktora (npr. nedovoljno poznavanje jezika učenika gradskih škola koji nemaju dovoljno interakcije sa pripadnicima druge etničke grupe u urbanoj sredini). Važnost znanja jezika zajednice (srpski/mađarski) ogleda se u svim aspektima života u etnički mešovitim sredinama, uključujući svet rada i nastavak obrazovanja. To posebno dolazi do izražaja kod učenika upisanih u obrazovne profile: konobar, kuvar i turistički tehničar zato što ti obrazovni profili u okviru nastavnih pla-

nova realizuju veliki broj časova praktične nastave u raznim turističkim i ugostiteljskim objektima i preduzećima.

Predmet i cilj istraživanja

Osnovni predmet istraživanja je uticaj poznavanja (nematernjeg) jezika zajednice na obavljanje prakse u preduzećima učenika obrazovnih profila turistički tehničar, konobar i kuvar i stavovi učenika i poslodavaca o predloženim merama za prevazilaženje uočenih problema. Ova tema je izabrana s obzirom na to da su tokom prethodnih godina, od strane poslodavaca i nastavnika praktične nastave, uočene poteškoće u komunikaciji učenika navedenih obrazovnih profila sa klijentima tokom obavljanja praktične nastave u preduzećima. Praktičnu nastavu turistički tehničari obavljaju u turističkim agencijama i recepcijama hotela, a konobari i kuvari u ugostiteljskim objektima i hotelima. Prilikom zapošljavanja u području rada koje se odnosi na trgovinu, ugostiteljstvo i turizam poželjno je poznavanje jezika zajednice radi uspješnije komunikacije sa klijentima i poslovnim partnerima i to je razlog zašto su ovi učenici u fokusu istraživanja. U Tabeli 1 može se videti procenat učenika prema tome na kom jeziku slušaju nastavu za svaki obrazovni profil koji se odnosi na uslužne delatnosti.

Tabela 1. Broj učenika određenih obrazovnih profila i broj učenika prema jeziku zajednice

Obrazovni profil	Jezik zajednice			Broj učenika po obrazovnom profilu	Procenat učenika po obrazovnom profilu
	Srpski nastavni jezik	Mađarski nastavni jezik	Ukupno		
Turistički tehničar	67,5%	32,5%	100%	148	57,6%
Konobar	80,3%	19,7%	100%	76	29,6%
Kuvar	66,6%	33,4%	100%	33	12,8%
Ukupno				257	100%

Tokom izbora mesta za obavljanje praktične nastave i same realizacije praktične nastave, uočeni su problemi koji proizilaze iz nedovoljnog poznavanja ili nepoznavanja jezika zajednice (srpski/mađarski). Ovo istraživanje je trebalo da nam pruži mogućnost da uočimo uzroke nepoznavanja nematernjeg jezika zajednice (srpski/mađarski) ali i predložimo i pronađemo načine kako da postojeće probleme prevaziđemo.

Ovo istraživanje je sprovedeno kako bi se dobili što precizniji podaci o uspešnosti realizacije praktične nastave, što bi nam omogućilo preduzimanje određenih koraka u prevazilaženju postojećih problema i unapređenju interkulturalne obrazovne prakse u školi. To bi vodilo i uspešnijoj komunikaciji učenika i uspešnoj realizaciji praktične nastave. Na taj način, škola bi ostvarila kvalitetniju pripremu za zapošljavanje svojih učenika, uspešniji nastavak školovanja, uspešniju socijalizaciju i aktivnije učešće u životu lokalne zajednice.

Metod

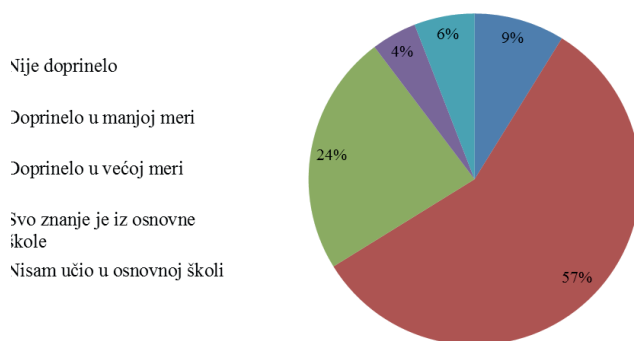
Podaci su prikupljeni putem upitnika za tri grupe ispitanika: učenike, poslodavce i nastavnike praktične nastave. Smatrali smo da na ovaj način možemo prikupiti najviše podataka od velikog broja učesnika istraživanja za kratko vreme, pri čemu nam ovaj instrument omogućava da saznamo kako se može unaprediti obavljanje praktične nastave, koji uticaj na njenu uspešnost ima poznavanje jezika zajednice i da dodemo do predloga za prevazilaženje navedenog problema. U istraživanju je učestvovalo ukupno 230 učenika, 48 poslodavaca i 14 nastavnika. Poseban upitnik bio je sačinjen za učenike koji nastavu slušaju na srpskom nastavnom jeziku i za učenike koji nastavu slušaju na mađarskom nastavnom jeziku. Pored pitanja o jezičkim barijerama i uspešnosti obavljene prakse, upitnik sadrži i pitanja koja se odnose na načine koji su uticali da učenik u određenoj meri ovlada ili ne ovlada jezikom zajednice, kao i koliko mu je poznavanje jezika zajednice značajno za uspešnost u obrazovanju i budućem zaposlenju.

Istraživački nalazi

Rezultati istraživanja pokazuju da 61% učenika koji nastavu slušaju na srpskom nastavnom jeziku ne poznaje mađarski jezik. Sa druge strane, 80% učenika koji nastavu slušaju na mađarskom nastavnom jeziku poznaje srpski jezik, ali se i pored toga se javljaju problemi u komunikaciji. Učenici koji su nastavu slušali na mađarskom nastavnom jeziku a učili su srpski jezik u osnovnoj školi u 57% slučajeva navode da je učenje srpskog jezika u osnovnoj školi u maloj meri doprinelo njihovom poznavanju srpskog jezika, što ukazuje na to da korišćenje jezika u svakodnevnom okruženju vrši snažniji uticaj na poznavanje jezika. Ipak, kod skoro 30% učenika, činjenica da su učili srpski jezik u osnovnoj školi u velikoj meri je uticala na njihovo poznavanje srpskog jezika (u 4% slučajeva to je i jedini uzrok njihovog poznavanja srpskog jezika) (Grafikon 1).

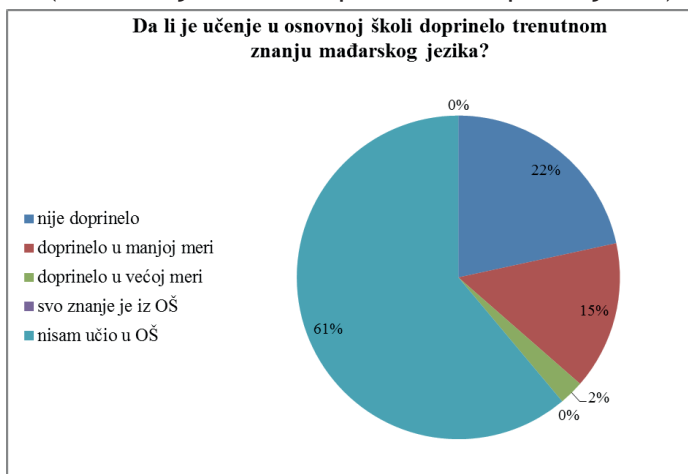
Grafikon 1. Uticaj učenja (nematernjeg) jezika zajednice u osnovnoj školi na njegovo trenutno poznavanje (učenici koji su nastavu pohađali na mađarskom jeziku)

Da li je učenje u osnovnoj školi doprinelo trenutnom znanju jezika zajednice?



Učenici koji su slušali nastavu na srpskom jeziku u 15% slučajeva izveštavaju o tome da je učenje mađarskog jezika u osnovnoj školi malo doprinelo njihovom poznavanju tog jezika, dok ostali učenici ili nisu učili mađarski jezik ili učenje jezika nije doprinelo njihovom poznavanju istog (22%) (Grafikon 2). Značajno je naglasiti da su učenici na mađarskom nastavnom jeziku, učili srpski jezik kao nematernji, tokom školovanja, kao obavezan predmet od prvog razreda osnovne škole (8–12 godina učenja jezika). Pretpostavka je bila da je otprilike, zbog ova, 80% učenika, znanje srpskog jezika steklo u osnovnoj školi.

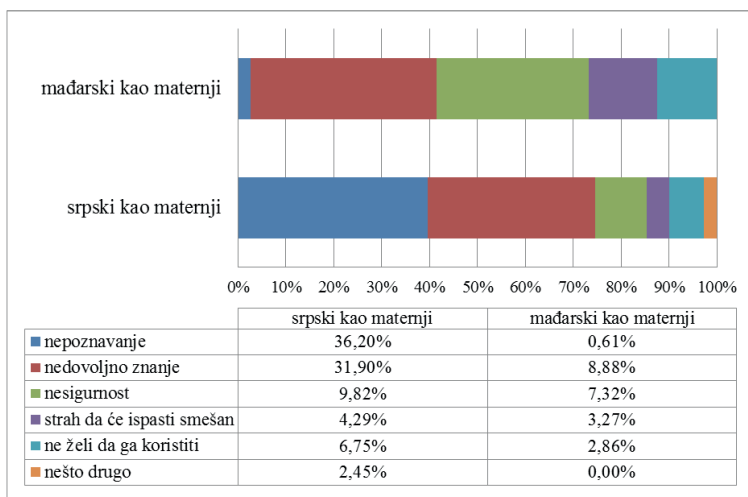
Grafikon 2. Uticaj učenja (nematernjeg) jezika zajednice u osnovnoj školi na njegovo trenutno poznavanje (učenici koji su nastavu pohađali na srpskom jeziku)



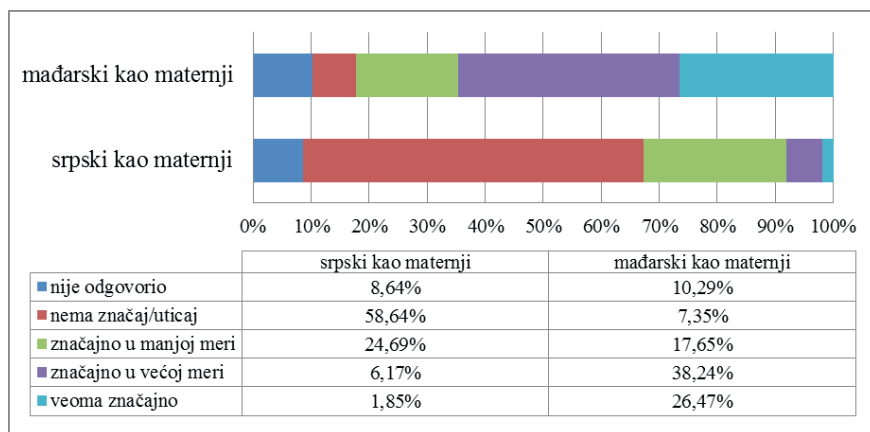
Istražujući dalje ovu pojavu pokušali smo utvrditi koliko često učenicima mađarske nacionalnosti koji su procenili da poznaju jezik zajednice, zaista i koriste taj jezik. Dobijeni su sledeći rezultati: 50% učenika koji prate nastavu na mađarskom jeziku često ili vrlo često koristi srpski jezik, a svega 14% ga nikada ne koristi. Samo 20% učenika koji prate nastavu na srpskom jeziku i poznaju mađarski jezik, često ga ili vrlo često koriste.

Za probleme u komunikaciji koji se javljaju kod učenika pri korišćenju nematernjeg jezika, učenici najčešće navode sledeće razloge: nepoznavanje, odnosno nedovoljan nivo poznavanja jezika i nesigurnost koja iz toga proističe. Nije zanemarljiv ni strah da će ispasti smešni (Grafikon 3). Samo 7% učenika ne želi da koristi nematernji jezik.

Grafikon 3. Razlozi za nekorišćenje nematernjeg jezika



Grafikon 4. Značaj poznavanja (nematernjeg) jezika zajednice za obavljanje praktične nastave



Sledeće pitanje na koje smo želeli da odgovorimo je koliko poznavanje jezika zajednice utiče na uspešno obavljanje praktične nastave.

Utvrdili smo da 84% učenika koji nastavu prate na srpskom jeziku smatra da nepoznavanje mađarskog jezika ne stvara nikakve ili skoro nikakve poteškoće u realizaciji praktične nastave, dok čak 65% učenika na mađarskom nastavnom jeziku smatra da nepoznavanje srpskog jezika u značajnoj meri utiče na uspešnost realizacije praktične nastave (Grafikon 4). Razlog tome možemo tražiti u činjenici da je u znatno većoj meri zastupljena komunikacija na srpskom jeziku, kako među zaposlenima u turističko-ugostiteljskim objektima, tako i sa klijentima. U situacijama kada učenik ne poznaje ili nedovoljno poznaje srpski jezik, neko od zaposlenih uvek je na raspolaganju da pomogne. To, međutim, nije rešenje za kasniji samostalan rad u struci.

Analizom upitnika za nastavnike stručnih predmeta i poslodavce, potvrđeni su rezultati dobijeni analizom učeničkih upitnika koji se odnose na poznavanje jezika i poteškoće koje se javljaju pri realizaciji praktične nastave. Utvrđeno je da 28% poslodavaca smatra da je prisutan problem nepoznavanja jezika zajednice ali da problem prevazilaze tako što neko od zaposlenih, koji poznaje jezik zajednice, pomaže učenicima u komunikaciji sa klijentima ili drugim zaposlenima. Na osnovu dugogodišnje prakse u praćenju praktične nastave, koju učenici obavljaju van školskih radionica, povratnih informacija od poslodavaca, kao i učenika, 48% nastavnika je odgovorilo da je poželjno, a čak 38% njih da je neophodno, poznavanje jezika zajednice za obavljanje praktične nastave.

Sve grupe ispitanika su predložile aktivnosti koje bi po njihovom mišljenju najviše unapredile znanje jezika zajednice u cilju uspešnog obavljanja praktične nastave, daljeg školovanja i pronalaženja zaposlenja. Aktivnosti koje su sve grupe izdvojila kao značajne su: druženje sa vršnjacima čiji je maternji jezik drugačiji od njihovog, pohađanje kurseva, zanimljiviji sadržaji programa nematernjeg jezika, kombinovani zajednički časovi i zajedničke vannastavne i sportske aktivnosti. Druženje sa vršnjacima moglo bi se podstaći organizovanjem zajedničkih vannastavnih i sportskih aktivnosti unutar škole, kao i na međuškolskom nivou. Na taj način, postojeće barijere, uzrokovane strahom zbog nesigurnosti i nedovoljnog poznavanja jezika bi se najlakše prevazišle, kroz neformalnu komunikaciju.

Zaključak

Poznavanje jezika zajednice za učenike koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku je ključno za uspešno realizovanje praktične nastave. Kako je praksa često put do zaposlenja, bolje poznavanje jezika zajed-

nice pomoći će ovim učenicima da ostanu u Srbiji, lakše pronađu posao ili nastave dalje školovanje. Takođe, u ugostiteljstvu, i za učenike koji nastavu slušaju na srpskom jeziku, poželjno je poznavanje mađarskog kao nematernjeg jezika i može unaprediti njihove veštine u ugostiteljstvu. Skoro četvrtina učenika koji nastavu slušaju na mađarskom jeziku poznaje srpski jezik, ali ima problem u njegovom korišćenju koji leži u nesigurnosti ili strahu od socijalnog odbacivanja, što je problem koji se može rešavati kroz intervenciju i razvoj interkulturalnosti u školi. Činjenica da svega 4% učenika koji nastavu slušaju na mađarskom nastavnom jeziku navodi da je učenje srpskog jezika u osnovnoj školi doprinelo njegovom boljem znanju, navodi nas na zaključak da su mogući uzroci tome neadekvatnost nastavnog plana i programa, i uopšte kvalitet nastave za predmet srpskog jezika kao nematernjeg. Potrebno bi bilo osavremeniti postojeći program i metodiku nastave kako bi se sadržaji učinili interesatnijim, prihvatljivijim i korisnijim.

Predlozi za intervenciju

Organizovanje određenih aktivnosti u kojima bi zajednički učestvovali učenici koji pohađaju nastavu na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku u oblasti redovne nastave (npr. ČOS – jednom mesečno, čas građanskog vaspitanja) kao i vannastavne aktivnosti (sportske, rad unutar sekcija itd.) smanjilo bi socijalnu distancu, povežalo učenike i u velikoj meri uticalo na socijalne razloge nekorisćenja jezika zajednice. Bilo bi takođe jako korisno uvođenje aktivnosti koje se odnose na razvoj interkulturalnosti u školi sa ciljem boljeg upoznavanja susedske kulture, sličnosti i razlika i boljeg međusobnog razumevanja i prihvatanja.

Kombinovane časove na oba jezika zajednice moguće je realizovati u okviru nastave građanskog vaspitanja, časova odeljenjskog starešine, radu u sekcijama, gde bi uz pomoć nastavnika kao moderatora učenici bili u poziciji da razvijaju i unapređuju svoje poznavanje jezika. Iako ovaj vid komunikacije ima nešto formalniji oblik, teme koje bi se obrađivale trebalo bi da budu primerene uzrastu i interesovanjima učenika ili bi se utvrđivale na predlog učenika.

Takođe, smatramo da bi na konkretan, uočen i dokumentovan problem nedovoljnog poznavanja jezika zajednice, najjednostavniji i najefikasniji korak u prevazilaženju bilo, u zavisnosti od finansijskih mogućnosti, organizovanje nastave u okviru škole, za učenike koji imaju izražen problem nedovoljnog poznavanja jezika zajednice pri obavljanju praktične nastave, organizovanje kurseva jezika na nivou grada za učenike više stručnih škola i nezaobilazno, podizanje nivoa svesti o značaju poznavanja jezika zajednice u multikulturalnim sredinama kako kod uče-

nika, tako i kod roditelja (organizovanje određenih sastanaka, radionica, prezentacija za roditelje i učenike i poslodavce). Ovaj vid aktivnosti bio bi ostvariv uz relativno skromna finansijska sredstva.

Smatramo da bi ovaj nacrt intervencije trebalo dalje razviti i elaborirati, sa jasnom idejom i ciljem da se kroz razvoj interkulturalnosti u našoj školi omogući i bolje poznavanje maternjeg jezika kako bi se praktična nastava uspješnije realizovala i time povećala zapošljivost učenika u budućnosti.

Dragana Bošković Tomić

Oto Čolak

Lidija Lalević

Danka Vučković

Gimnazija „Svetozar Marković”, Novi Sad

INTERKULTURALNOST U DVOJEZIČNOJ GIMNAZIJI

Uvod

Današnja gimnazija „Svetozar Marković” je od 1993. godine gimnazija opšteg tipa, u kojoj se nastava odvija na srpskom i mađarskom jeziku; po osnovnoj zamisli, koncipirana kao obrazovno–vaspitna ustanova u kojoj se formira svestrana ličnost intelektualca. Neke od osnovnih vrednosti na kojima počiva saradnički odnos učenika i nastavnika u školi su poštovanje tuđih običaja i uvažavanje razlika među etničkim zajednicama koje žive na našim prostorima. U proseku, oko 10–15% učeničke populacije u svakoj generaciji čine pripadnici etničkih zajednica ili deca iz mešovitih brakova. Gimnazija „Svetozar Marković” u Novom Sadu je škola sa višedecenijskom tradicijom, gde se u estetski oblikovanom prostoru, sa najsavremenijom opremom (13 interaktivnih tabli, 8 projektor, preko 120 računara raspoređenih u 22 kabineta) svakodnevno odvija nastava. Nastavni proces je osavremenjen i interaktivan, usmeren na davanje optimalnih podsticaja svakom učeniku za njegov ne samo intelektualni, nego i pun emocionalni i socijalni razvoj.

Obrazovanje u školi traje četiri godine, a trenutno nastavu pohađa 1.110 učenika raspoređenih u trideset šest odeljenja. Nastava se odvija na srpskom jeziku u trideset dva, a na mađarskom jeziku u četiri odeljenja. Rad u školi organizovan je u dve smene, u jednoj nastavu pohađaju učenici prvih i trećih razreda, a u drugoj smeni učenici drugih i četvrtih razreda. U školi se posebna pažnja posvećuje radu sa talentima, vannastavnim i vanškolskim aktivnostima, podstiče se sloboda mišljenja i neguje sportski duh, a iz godine u godinu uvode se savremenije metode izvođenja nastave. Tokom četvorogodišnjeg školovanja znatiželjni učenici imaju mogućnost da se uključe u neku od brojnih školskih sekcija: hor i orkestar, dramsku, novinarsku, istorijsku, dramsku sekciju na francuskom jeziku, biblioteku, recitatorsku, debatnu, retoričku, sportske sekcije, informatičku itd.

Sa svojih 1.100 učenika i 80 profesora ona je najveća gimnazija u Južnobachkom okrugu. Gimnazija poseduje i biblioteku sa više od 20 000 knjiga uz internet čitaonicu sa 10 kompjutera. Osim učionica i kabineta, učenici

imaju na raspolaganju internet čitaonicu i bogat bibliotečki fond, Svečanu i fiskalnu salu, suterenske prostorije, sportski teren. U našoj školi više od decenije tradicionalno se održavaju brojne manifestacije: Takmičenje u besedništvu, Školsko pozorje, Genius – istraživačka konferencija za učenike, a sve školske aktivnosti i manifestacije predstavljaju se i objavljuju u školskim listovima: Gimnazijalac – na srpskom jeziku, Fűrkészo – na mađarskom i u Biltenu Školskog pozorja. Škola je uključena u državni projekat – „Razvionica” („Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanju – razvoj opšteg obrazovanja i ljudskog kapitala”) i međunarodni projekat „Regionalna podrška inkluzivnom obrazovanju”. U decembru 2013. od strane eksterne komisije za vrednovanje kvaliteta rada škole koju imenuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja celokupan rad gimnazije ocenjen je navišom ocenom četiri.

Predmet i cilj istraživanja

U gimnaziji „Svetozar Marković”, kao dvojezičnoj gimnaziji, učenici sarađuju u okviru brojnih nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Većina nastavnika koji predaju u odeljenjima koja nastavu slušaju na mađarskom takođe predaje i u odeljenjima koja nastavu slušaju na srpskom jeziku. To je otprilike jedna četvrtina nastavnčkog kadra. Učenici svih odeljenja zastupljeni su u školskom horu i orkestru, mnogobrojnim sekcijama, učestvuju na brojnim takmičenjima, učestvuju u proslavi Dana škole, Svetosavskoj akademiji, zastupljeni su u brojnim sportskim i kulturnim manifestacijama, humanitarnim akcijama i projektima.

Ovo istraživanje nastoji da ispita u kojoj meri su učenici srpskih i mađarskih odeljenja otvoreni za saradnju, informisani i zainteresovani jedni za druge, i u kom stepenu je zastupljena komunikacija između ove dve grupe, a da nije striktno vezana za školske aktivnosti. Takođe, cilj ovog istraživanja je i da se ispita u kojoj meri učenici poznaju jezik, običaje, kulturu, i u kom stepenu prate značajne kulturne manifestacije lokalne sredine u slučajevima kada se one odvijaju na jeziku koji nije jezik na kojem slušaju nastavne predmete, sa ciljem dizajniranja intervencije koja će biti usmerena ka poboljšavanju interkulturalnosti u školi.

Ako istraživanje pokaže visok stepen izolovanosti unutar grupe, sledeći korak bi bio osmišljavanje aktivnosti kojima bi se produbili kontakti i pokrenuo talas interesovanja za brojne sadržaje koje, pored škole, nude i grad i regija. Naše mišljenje je da interkulturalne aktivnosti i zajedničke akcije efikasno ruše barijere i predrasude, u slučaju da su prisutne.

Metod

U svrhu dobijanja sveobuhvatnih rezultata, istraživački tim je postavio anketu koja se sastoji od 18 pitanja. Pitanja su koncipirana na nekoliko načina:

- Početno pitanje („Da li si učestvovao u nekom od interkulturalnih projekata? Ako jesi, napiši u kojem?”) je vrsta posebnog pitanja gde je odgovor moguć samo sa „da” ili „ne”. Rezultati ankete na ovo pitanje bi trebalo da ukažu na činjenicu da li učenici koji učestvuju u međunarodnim projektima uistinu proširuju svoje vidike u pogledu poznavanja drugih kultura.
- Šest pitanja su skale procene od 1–5 kojima se procenjuje poznavanje maternjeg i drugog jezika, druženje u školi i van nje (pitanja br. 2–7).
- Dva pitanja se tiču stepena socijalne interakcije (br. 8 i 17), o broju drugova druge nacionalnosti i lične procene poznavanja kulture.
- Najveći broj pitanja, ukupno osam, namenjeno je dobijanju podataka o tome koliko su učenici upućeni u različite aspekte onoga što čini kulturu (posećivanje kulturnih i verskih institucija, poznavanje književnosti, filma i pozorišta). Ovaj tip pitanja je otvorenog karaktera gde ispitanici treba da navedu i konkretna dela ili povod posete. Pošto u Novom Sadu i srpska i mađarska zajednica vode intenzivnu kulturnu scenu, cilj je bio da se uoči i stepen otvorenosti jednih za druge.
- Poslednje pitanje koje se odnosi na stepen poznavanja svoje i drugih kultura je dato u vidu kviza, gde ispitanici treba da povežu najznačajnije ličnosti iz srpske, s jedne, i mađarske kulture i istorije, sa druge strane, a koje obuhvataju oblast kulture: nobelovci, pronalazači i naučnici, reformatori, filantropi, pesnici, pisci, reditelji, glumci, pa čak i sportisti.

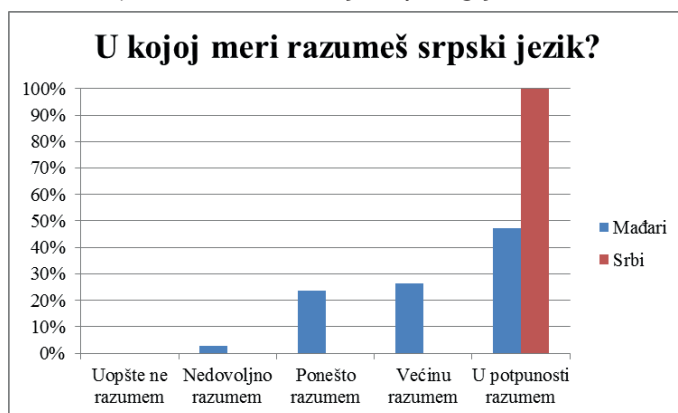
Anketa je sprovedena na uzorku od 72 učenika, od prvog do trećeg razreda, što čini približno 10% školske populacije. U gimnaziji postoji 9 odeljenja u svakoj generaciji, pri čemu jedno odeljenje sluša nastavu na mađarskom jeziku. Istraživanje je sprovedeno u sva tri mađarska odeljenja, anketa je sprovedena među svim tada prisutnim učenicima, a u srpskim odeljenjima su birana po 2–3 ispitanika, uključujući i targetirane učenike sa poreklom iz mešovitih kultura (mešoviti brakovi, muslimanske veroispovesti, romske, rusinske i slovačke zajednice). Na taj način se došlo do uzorka koji obuhvata učenike srpskog, mađarskog i mešovitog porekla u sličnom odnosu, kao i pripadnike drugih kultura. Maturantska odeljenja nisu obuhvaćena, jer je anketa sprovedena u junu 2015, kada su oni već završili sa svojim školovanjem, a usled želje da se ova anketa ponovi naredne godine, kako bi se rezultati istraživanja uporedili i proverili da li je došlo do pomaka. Anketa je sprovedena anonimno, pri čemu su ispitanici napisali samo razred, ali ne i odeljenje (što može poslužiti kao jedan od markera, s obzirom na to da se od starijih đaka očekuje bolje poznavanje svoje i druge kulture). Takođe, anketa je istovetno sastavljena na dva jezika – na mađarskom i srpskom.

Istraživački nalazi

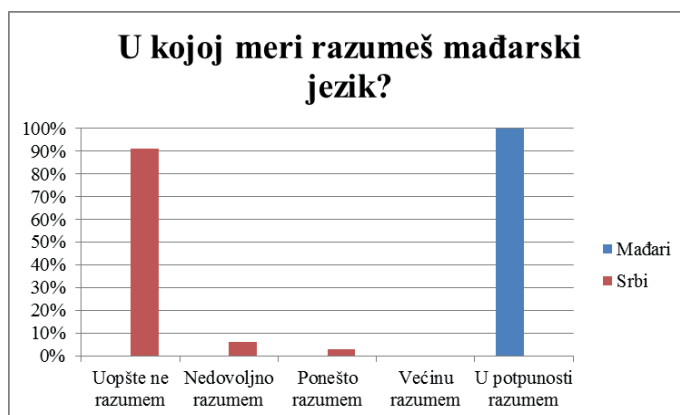
Pošto je gimnazija poznata po brojnim aktivnostima vezanim za kulturu i međunarodne projekte, bilo je važno utvrditi da li takvo učešće unapređuje interkulturalnost. Stoga je prvo pitanje „Da li si učestvovao u nekom od interkulturalnih projekata? Ako jesi, napiši u kojem.” bilo značajan pokazatelj. Anketa je pokazala da je daleko veći broj učenika iz mađarskih odeljenja uključen u interkulturalne projekte (čak 47%, dok je samo 9% srpskih đaka imalo učešće u sličnim aktivnostima). Ovi rezultati su pokazali da bi trebalo unaprediti i aktivnosti u kojima bi se i srpski đaci uključili u projekte, radionice i edukacije interkulturalnog karaktera.

U narednom pitanju o oceni (od 1–5) poznavanja srpskog, odnosno mađarskog jezika, očekivalo se da ispitanici iz mađarskih odeljenja bolje poznaju srpski jezik, nego što srpski učenici razumeju mađarski, zato što mađarska odeljenja imaju obavezan predmet Srpski jezik kao nematernji dva puta nedeljno. Rezultati su to i potvrdili.

Grafikon 1. Poznavanje srpskog jezika.

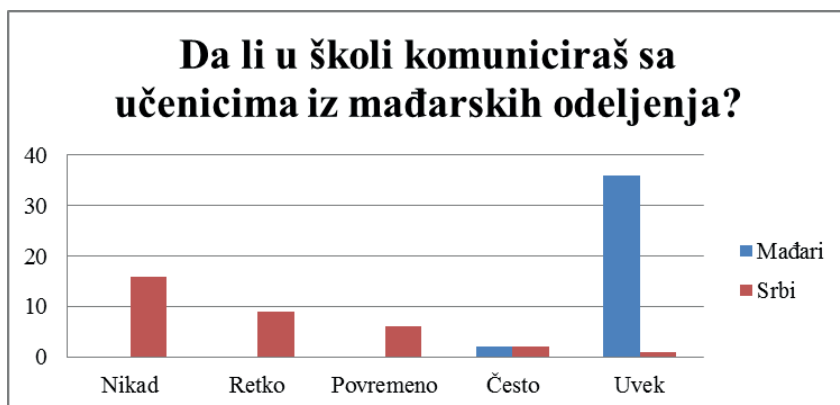


Grafikon 2. Poznavanje mađarskog jezika

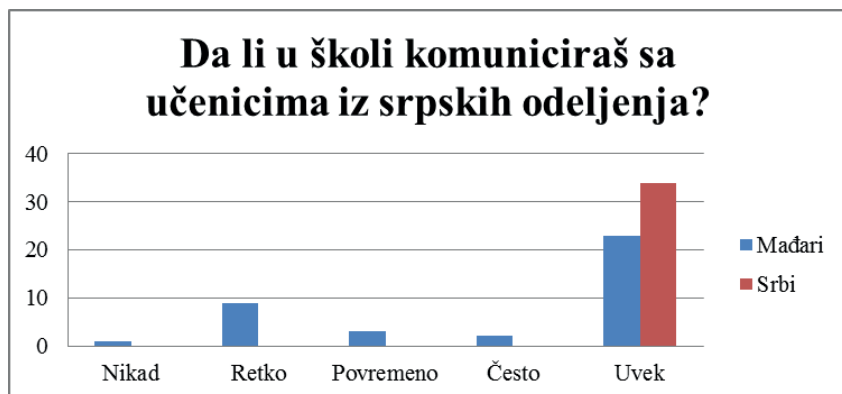


U sledećoj grupi pitanja, koja su se odnosila na komunikaciju i druženje učenika, rezultati su pokazali da je komunikacija unutar grupe veoma intenzivna, ali da ispitanici iz srpskih odeljenja mnogo manje komuniciraju sa učenicima iz mađarskih razreda, u odnosu na obrnutu situaciju.

Grafikon 3. Komunikacija sa mađarskim učenicima

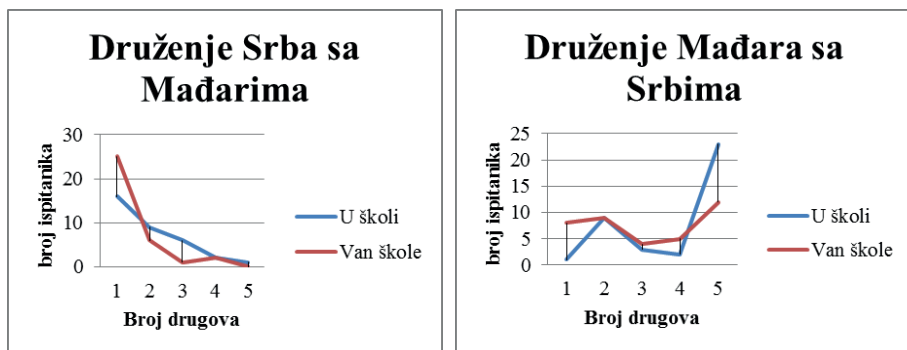


Grafikon 4. Komunikacija sa srpskim učenicima



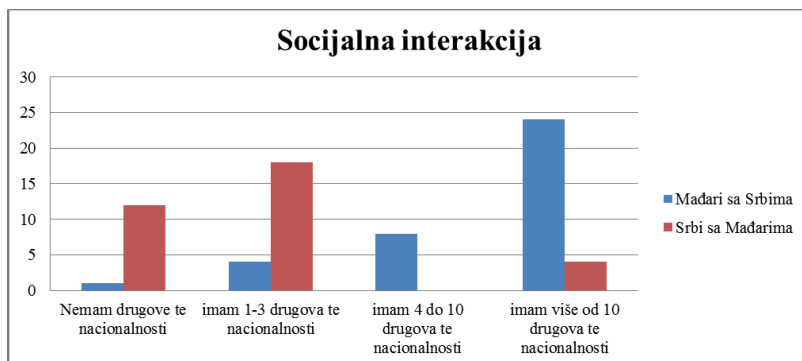
U prilog tome, sledećih par pitanja o druženju van škole pokazuje da vrednosti opadaju u obe grupe, s tim što su vrednosti mađarskih ispitanika znatno više u obe kategorije, što se vidi iz priloženih uporednih grafikona. Takođe, prema rezultatima, srpski učenici su skloniji druženju sa mađarskim drugarima van škole nego unutar nje, kada su u pitanju učenici koji imaju jednog druga mađarske nacionalnosti, ali kod onih srpskih učenika koji imaju više drugova mađarske nacionalnosti, u većoj meri su ta drugarstva zasnovana u školi nego van nje.

Grafikoni 5 i 6. Druženje mađarskih i srpskih učenika



Takođe, pitanje br. 8 o socijalnoj interakciji još više udaljuje vrednosti između srpske i mađarske grupe ispitanika o broju drugara iz druge grupe. Iz priložene uporedne analize rezultata, jasno se vidi da ispitanici mađarske nacionalnosti imaju više drugara srpske nacionalnosti, nego u obrnutom slučaju. Ovo je svakako logična posledica činjenice da mađarsko stanovništvo predstavlja manjinu u srpskoj zajednici, te su tako i mađarska deca više upućena na srpske drugare (vrtić, sportske aktivnosti, kursevi jezika, izlasci i slično), nego što je to slučaj u obrnutom odnosu.

Grafikon 7. Socijalna interakcija



Sa tim u vezi je i pitanje br. 17 – „Koliko znaš o kulturi i običajima sledećih nacionalnosti?” Ponuđene su samo srpska i mađarska nacionalnost. Iz rezultata pojedinačnih grupa, vidi se da poznavanje dveju kultura proporcionalno raste među ispitanicima mađarske nacionalnosti, dok su kod srpskih ispitanika te vrednosti čak obrnuto proporcionalne.

Grafikon 8. Poznavanje kultura od strane mađarskih učenika



Grafikon 9. Poznavanje kultura od strane srpskih učenika



Ovi rezultati su konzistentni i u grupi srpskih ispitanika kod pitanja koja se baziraju na posebnim aspektima interkulturalnih aktivnosti. Čak 100% srpskih ispitanika nije gledalo mađarski film, a 94% nije čitalo nijednog mađarskog autora. Situacija je bolja kod posete katoličke crkve – tačno 50% ispitanika je odgovorilo potvrdno, što se može objasniti i đачkim ekskurzijama i turističkim atrakcijama, koje su navođene kao prigoda za posetu. Čak 65% srpskih ispitanika je posetilo mađarsko pozorište, uglavnom zahvaljujući Školskom pozorju koje gimnazija svake godine realizuje kao domaćin i aktivno radi na promociji dramskih srednjoškolskih trupa.

Kao što je i za očekivati, većina učenika mađarske nacionalnosti su posetili katoličku crkvu (89%). Međutim, što se tiče posete bogomolje druge kulture, tu je procenat potvrdnih odgovora mnogo veći – 76%, nego kod srpskih ispitanika – 50%. Kod ispitanika mađarske nacionalnosti, razlog posete pravoslavne crkve je sličan kao kod srpskih vršnjaka – skoro polovina kao razlog navodi ekskurziju ili izlet (planirani godišnji izleti na nivou generacije u našoj gimnaziji – npr. Petrovaradinska tvrđava, Sremski Karlovci, itd), dok je oko 35% njih navelo neku od običajnih svečanosti i proslava (venčanja, krštenja i sl.). U vezi sa praćenjem i čitanjem mađarske i srpske književnosti, zanimljivo je da su učenici iz mađarskih odeljenja u većini slučajeva kao primer autora kojeg čitaju naveli neku

od obaveznih lektira (Petefi Šandor, Molnar Ferenc, Njegoš, Danilo Kiš...) i da nijedan učenik nije dao primer nekog pisca izvan obavezne literature. Procenat čitanja autora iz sopstvene književne kulture je skoro isti – malo iznad 90%, ali je zato mnogo izraženija razlika kada je reč o čitanju autora iz druge kulture: srpski ispitanici daleko manje čitaju mađarske pisce (ispod 10%) nego njihovi mađarski vršnjaci (nešto manje od 50%), što je verovatno rezultat činjenice da mađarska odeljenja imaju obaveznu nastavu srpskog jezika dva puta nedeljno na kojoj izučavaju i čitaju dela iz srpske književnosti.

Najpozitivniji rezultati i sa najblažom razlikom (i unutar grupe i u poređenju dveju kultura) su ostvareni na polju posete pozorištu, koje se pokazalo kao veoma popularni elemenat kulture. Verovatno je to i rezultat već pomenute aktivne kampanje naše gimnazije koja je već 20 godina tradicionalno domaćin Školskog pozorja, koje se poslednjih nekoliko godina održava u Novosadskom pozorištu. Takođe, i predmetni profesori aktivno rade na promociji pozorišta kao kulturnoj instituciji u vidu organizovanih poseta (profesori mađarskog jezika i književnosti, srpskog jezika, istorije, muzičke kulture, pa čak i sa razrednim starešinom). Naslovi predstava to potvrđuju: Kneginja čardaša, Labudovo jezero, Neoplanta, Gospođa ministarka, prošlogodišnji repertoar Školskog pozorja itd.

Zanimljiva situacija se desila sa filmovima. Učenici mađarske nacionalnosti uglavnom gledaju i domaće, srpske filmove, a desilo se da je 13% učenika naglasilo da gleda SAMO srpske filmove, dok je 15% učenika mađarske nacionalnosti to napisalo za mađarske filmove. Upravo su samo ti učenici i dali primere filmova koje su pogledali.

Što se tiče poslednjeg pitanja, u kojem su ispitanici imali zadatak da iz dve liste srpskih i mađarskih istorijskih ličnosti značajnih za nacionalne kulture, prepoznaju njihove delatnosti, rezultati istraživanja su pokazali da mađarski ispitanici bolje poznaju srpsku kulturu, nego srpski mađarsku, što je i za očekivati, pošto odrastaju u tom kulturnom miljeu. Naime, nijedan srpski ispitanik nije prepoznao čuvenog mađarskog glumca Belu Lugošija, ni režisera Ištvana Saboa, niti poznatog reformatora mađarskog jezika Ferencu Kazincija, kao ni Nobelovca Imre Kertesa. Kod mađarske grupe ispitanika u vezi sa poznavanjem ličnosti iz domena srpske kulture, nijedno ime nije ostalo u potpunosti neprepoznato, odnosno sa nultom vrednošću tačnih odgovora. Štaviše, mađarski ispitanici su u većem procentu prepoznali Danila Kiša (87%, u odnosu na srpskih 62%) i u neznatnoj razlici režisera Kokana Mladenovića (29%) u odnosu na srpske ispitanike (26%).

Sa druge strane, srpski ispitanici su demonstrirali bolje poznavanje sopstvene kulture, prepoznavši skoro sve ličnosti u većinskom procentu (iznad 50%), osim Kokana Mladenovića, dok su mađarski ispitanici tek u 60% slučajeva prepoznali značajne kulturne delatnike iz Mađarske u većinskom procentu (dakle, iznad 50%).

Uporedni prikaz rezultata za ovo pitanje dat je u priloženim tabelama u kojima su vrednosti iskazane u procentima.

	Mađari	Srbi
Kokan Mladenović	29	26
Danilo Kiš	87	62
Dositej Obradović	50	88
Nikola Kojo	53	94
Dejan Stanković	55	79
Isidor Bajić	82	82
Mihajlo Pupin	58	53
Stefan Nemanja	47	94
Vuk Karadžić	76	97
Nikola Tesla	87	88

	Mađari	Srbi
Petefi Šandor	92	38
Erne Rubik	63	12
Albert Sent-Đerđi	58	3
Franc List	79	65
Đerđ Šoroš	32	3
Bela Lugoši	45	0
Imre Kertes	50	0
Ištvan Sabo	31	0
Ferenc Puškaš	76	12
Ferenc Kazinci	71	0

Zaključak

Rezultati ukazuju da se u školi već neguje interkulturalnost što je sigurno posledica dosadašnjih školskih aktivnosti koje su je podržavale. Srpski učenici se druže sa mađarskim učenicima ali pretežno van škole, što je bi moglo biti posledica toga što ima manje mađarskih učenika nego srpskih u samoj školi. No, ovo ne znači da je nepotrebno raditi na tome da se mađarski učenici još bolje povežu sa srpskim učenicima, i obrnuto. Takođe, važno je raditi i na poznavanju mađarske kulture kod samih mađarskih učenika, kao i njenom boljem poznavanju kod srpskih učenika.

Predlozi intervencije

Na osnovu dobijenih rezultata iz ovog istraživanja, nameće se nekoliko zaključaka:

1. Potrebno je više i češće angažovati učenike srpskih odeljenja na interkulturalnim projektima, odnosno aktivnostima, i na tome da ih oni kao takve prepoznaju.
2. Važno je ublažiti socijalnu distancu među učenicima dvaju nacionalnosti, naročito u smeru srpskih učenika prema mađarskim, pomoću aktivnosti koje bi, pre svega, poboljšale komunikaciju između ove dve grupe. Iako rezultati ukazuju da postoji socijalna interakcija, važno je stalno raditi na prihvatanju drugih kultura i interkulturalnosti. U tu svrhu se predlažu gostovanja đaka na časovima na drugom nastavnom jeziku, zajednički projekti u kome su nosioci projekta đaci, a ne nastavnici. Važno je i da mađarski učenici upoznaju bolje svoju kulturu i to može istovremeno biti i prilika i za srpske učenike. Svakako, treba nastaviti sa praksom zajedničkih odlazaka na kulturne manifestacije u lokalnoj zajednici, ali bi se mogla posle toga organizovati i zajednička aktivnost u vezi sa utiscima, promišljanjima ili učeničkim radovima sa manifestacije (npr. zajednička diskusija o pozorišnoj predstavi, zajednički prikaz o koncertu, filmu; izrada eseja, panoa ili video-zapisa sa manifestacije i sl).
3. U vezi sa tim planiranim zajedničkim aktivnostima, važno je uporedo razvijati svest o sopstvenoj, ali i o kulturi iz druge grupe ispitanika.

Kako bi interkulturalnost postala trajna vrednost u školi, neophodno ju je stalno negovati. Na taj način, učenici imaju priliku da bolje upoznaju drugu, a i svoju kulturu.

UMESTO ZAKLJUČKA: NEGOVANJE KONCEPTA NASTAVNIKA KAO ISTRAŽIVAČA I REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA

Nastavnik istraživač je važna pedagoška ideja koja u sebi sadrži potencijal za premošćavanje jaza između opštih, velikih kvantitativnih studija i osetljivosti lokalnog konteksta sa svim svojim kulturološkim, društvenim, vrednosnim i školskim specifičnostima. Ova ideja predstavlja dopunu sistemskim pokušajima da se unapredi obrazovanje. Kao istraživači koji su učestvovali u sprovođenju velikih kvantitativnih studija, potpuno smo svesni da su takva istraživanja veoma zavisna od referentnog okvira samih istraživača. Sa druge strane, akciona istraživanja zajedno sa promovisanjem koncepta nastavnika kao istraživača predstavljaju izraz poverenja da škole i nastavnici kao stručnjaci mogu da budu nosioci razvoja i da su kompetentni u promišljanju svoje prakse. Kroz ova istraživanja vođena nastavnicima, školama i samoj školskoj praksi se ne postavlja nikakav unapred predviđen referentni okvir, što otvara mogućnost da se pojavi obilje podataka koje ne bi bilo dostupno na drugi način. Podaci koje smo dobili u ovoj studiji stoga predstavljaju jednu vrstu neposredovanog uvida u školske prakse i izazove.

Naravno, iako moćna, ideja o nastavniku istraživaču nije nikakav univerzalni lek za sve boljke obrazovanja – to ne bi bila ni kada bi se savršeno implementirala u različite škole. U različitim obrazovnim sistemima ideja o nastavniku kao istraživaču promoviše se već decenijama i ne bi se moglo reći da je napravila revoluciju u obrazovanju. Međutim, bezbroj je primera i svedočanstava da su istraživanja koja su sprovodili nastavnici umnogome pozitivno uticala na njihovu praksu i obrazovna iskustva njihovih učenika. To je bio više nego dovoljan razlog da ovim projektom afirmišemo ideju o nastavniku kao istraživaču u Srbiji i posvetimo joj pažnju koju zaslužuje. Stoga, nije preterano reći da razvoj obrazovanja direktno zavisi od spremnosti nastavnika da učestvuju u njegovom izučavanju. Značaj učestvovanja nastavnika u istraživanjima nastavne prakse ne ogleda se samo u prilici da se unapredi lična praksa, već i u širem doprinosu razvoju baze znanja o obrazovanju i vaspitanju, nastavi i učenju.

Možemo „verovati” nastavnicima: važnost očuvanja nastavničke refleksivnosti. – Koncept nastavnika kao refleksivnog praktičara i istraživača je u ovoj studiji pokazao svu svoju vrednost i važnost. Važnost refleksivnosti nastavnika je potvrđena time što gotovo u svih četrnaest

istraživačkih studija početne hipoteze nastavnika su se pokazale kao tačne i valjano postavljene. Hipoteze nastavnika nastale na osnovu poznavanja svoje prakse, škole i izazova sa kojima se lokalne sredine suočavaju u sprovođenju inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja dobile su i svoju empirijsku potvrdu u istraživačkim nalazima škola i udruženja.

Ovo znači da se poveravanjem uloge istraživača nastavnicima i jačanjem njihovih kompetencija u metodologiji naučnog istraživanja i sprovođenju akcionih istraživanja može doći do veoma važnih podataka na osnovu kojih se može poboljšavati nastavna i školska praksa. Takođe, ovo govori da možemo „verovati” nastavnicima, onim motivisanim, željnim promene i koji svoj posao doživljavaju kao poziv, što je slučaj sa nastavnicima koji su učestvovali u ovom projektu. Na ovaj način, studije većeg obima dobijaju svoju važnu dopunu i često „aneks” koji može da nosi njihove najvažnije dodatne interpretacije.

Sama ideja da istraživači često ne mogu znati sve probleme i teškoće koje postoje u jednoj lokalnoj sredini pokazala se kao opravdana. Hipoteze su bile vrlo specifične i nekome ko nije upućen u lokalni kontekst, nekome ko nije proveo dane, mesece ili godine u jednoj sredini nikada ne bi pošlo za rukom da ih formuliše onako kako su to uradili nastavnici iz u svojim školama i lokalnim zajednicama. Zahvaljujući nastavnicima istraživačima, željene intervencije se mogu projektovati tako da na najbolji mogući način odgovaraju potrebama jedne škole ili lokalne sredine, što verujemo da ne bi moglo biti urađeno bez njenog zasnivanja na dobijenim istraživačkim rezultatima.

Svaki nastavnik ima svoj implicitni „paket” uverenja šta je nastava, kako treba da se odvija, šta se nalazi u pozadini određenog postignuća, kako se može uticati na motivaciju učenika, koje su to poželjne strategije učenja i slično. Neka od ovih uverenja mogu odgovarati realnosti, a neka ne. Implicitna uverenja nastavnika i njihove hipoteze o tome šta treba poboljšati u njihovim školama u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja su se ipak pokazala kao tačna. Sigurno da je ovome doprineo i zakonski okvir koje je ucrtao glavni smer unapređenja kvaliteta obrazovanja kroz jačanje pravednosti, stavljajući dobrobit učenika u centar školskog života. Verovatno je da su nastavnici, posmatrajući svoju praksu iz referentnog okvira koji je oslonjen na zakonski okvir, lakše mogli da uoče sve nedostatke i manjkavosti praksi sa kojima se suočavaju. Takođe, visoka osetljivost nastavnika i škola u interkulturalnim sredinama i dosadašnje prakse u njima omogućile su nastavnicima istraživačima da na adekvatan način formulišu hipoteze koje će pokazati u kom pravcu je moguće ove prakse dalje usavršavati.

Širiti dobre prakse. – Imajući u vidu da, generalno, u većini obrazovnih sistema ne postoji snažna tradicija da se nastavnička iskustva učine javnim, istraživanja nastavnika su dobra prilika da se promoviše ideja

nastavnika ne samo kao nekog ko sprovodi i uspešno realizuje nastavnu praksu, već i kreativnog stvaraoca ideja za unapređenje nastavničke prakse. Kroz sprovođenje akcionih istraživanja se otvara mogućnost da i drugi nastavnici shvate da oni mogu uraditi to isto, a primeri dobre prakse se šire i nastavnici se bolje povezuju i dele svoja iskustva. Sve ovo može doprineti jačanju samopouzdanja nastavnika kao grupe profesionalaca. To, dalje, može da dovede do unapređenja njihove efikasnosti i rasta zadovoljstva svojim poslom. Istraživanja pokazuju da nakon nekoliko godina rada nastavnici počinju da osećaju da se profesionalno više ne razvijaju, da im posao polako postaje rutina, a da su oni sami izolovani, jer nema dovoljno saradnje između nastavnika. Upravo taj osećaj izolovanosti nastavnici doživljavaju kao veliki problem. Povezivanje nastavnika radi izvođenja istraživanja, ali i razmenjivanja istraživačkih nalaza, može pomoći u prevazilaženju ovog osećanja izolovanosti. Do povećanja zadovoljstva, pored toga, dolazi i zbog toga što kroz saradnju sa kolegama nastavnici imaju priliku da potvrde sopstveni profesionalni identitet i učine vidljivim rezultate svog rada. Dodatna dobit se ogleda u tome što prikazivanje ishoda svoga rada nužno podrazumeva i dublju analizu sopstvenog delovanja.

Obrazovanje na taj način postaje proces sagledan unutar šire sociokulturne sredine: zajednice škola, lokalnih zajednica, obrazovne javnosti i najšire javnosti. Na taj način, oni koji su „na izvoru podataka”, odnosno u kontaktu sa samim učenicima, za razliku od istraživača koji najčešće barataju samo sa podacima, daju, kako je potvrđeno i u ovoj studiji, značajan doprinos razvoju obrazovanja tako što ukazuju na određene prednosti i nedostatke donesenih obrazovnih politika pružajući sliku o tome kako izgleda njihova realizacija u samoj praksi. Ideja o nastavniku kao istraživaču vidi nastavnike kao značajne učesnike u kreiranju obrazovne politike, jer njihov glas, praćen dobro argumentovanim izveštajima o profesionalnim pitanjima postaje još relevantniji. Pored toga, kroz objavljivanje saznanja do kojih su došli, nastavnici igraju aktivniju ulogu u razvoju nastavničke profesije i inicijalnom obrazovanju nastavnika.

Osim što mogu ohrabriti druge nastavnike, koji nisu imali priliku da učestvuju u ovom projektu, a želeli bi da budu kreatori promene u svojim sredinama, ovi izveštaji mogu poslužiti i kao prve smernice za sprovođenje lokalnih akcionih istraživanja i sredinama koje nisu bile obuhvaćene projektom „Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse”. I ne samo to, predlozi intervencija koje su zasnovane na dobijenim podacima mogu poslužiti kao putokaz za mogućnosti unapređenja prakse onim nastavnicima koji se u svojim sredinama suočavaju sa izazovima sličnim onima koji su kroz ovaj projekat istraženi, a verujemo da ih u Srbiji ima mnogo. Nastavnici nisu istraživači i ne treba to da budu. Ipak, osnaživanjem kroz nekoliko održanih obuka koje se odnose na metodolo-

giju u društvenim naukama, kvantitativne i kvalitativne metode i bazične pristupe u obradi podataka – oni su došli do rezultata koji obećavaju da će intervencije koje su predložili u svojim radovima, iako negde više, a negde manje elaborirane, biti uspešne, odnosno, usaglašene sa stvarnim potrebama i izazovima.

Uz podršku Centra za obrazovne politike, četrnaest istraživačkih studija ukazuje da je moguće preko nastavnika koji predstavljaju *spiritus movens* u svojim sredinama doći do jasne slike kako se jedna škola ili celokupna lokalna zajednica može promeniti u pravcu inkluzivnijeg obrazovanja, unapređenog interkulturalnog obrazovanja, osetljivijeg na različitosti i na kraju, još kvalitetnijeg obrazovanja.

Kako akciona istraživanja škola i lokalnih zajednica mogu koristiti obrazovnom sistemu i unapređenju obrazovnih politika? Smisao dobijenih rezultata sprovedenih istraživanja. – Naučnici nemaju, poput nastavnika, toliko prilika da kontinuirano posmatraju šta se u praksi događa i da testiraju svoje pretpostavke na tako velikom korpusu podataka, već su njihove provere ograničene raspoloživim resursima. S druge strane, u istraživanjima koja izvode nastavnici saznavanje, razvijanje i proveravanje ideja često teče paralelno, što je dragocena prednost u odnosu na klasična akademska istraživanja. *Istraživanja prikazana u ovoj publikaciji su pokazala da je ključni aspekt za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja dobra volja nastavnika i negovanje vrednosti u školi koje se odnose na dobrobit svih učenika.* Nastavnici koji u sebi sadrže ovakve vrednosti u kontaktu sa decom i radom sa njima, uz podršku stručne službe, postaju kompetentniji, isprobavajući različite pristupe i metode – sve bolje upoznaju pojedinačno dete. Obrazovni uspeh dolazi nakon toga. U multikulturalnim školama, istraživanja su pokazala da škole veoma drže do razvoja interkulturalnosti i da sprovođenje istraživanja pruža dobru bazu za evaluaciju onoga što je do sada učinjeno i širi vidik kao onome što se može unaprediti.

Rezultati ovde prikazanih istraživanja pokazuju da nastavnici koji uspešno sprovode inkluzivno obrazovanje u svojim sredinama jesu shvatili da inkluzivno obrazovanje ima za cilj, pored toga što nastoji da pruži dodatnu podršku tamo gde je potrebna, koji školu nastoji da učini prilagođenijom svakom pojedinačnom učeniku, i da škola može počivati na međusobnom prihvatanju i upoznavanju učenika i nastavnika umesto na krutim procedurama i pravilima koja podrazumevaju jasnu hijerarhiju u odnosima moći. Ovo ne znači da procedure nisu važne već da jedino imaju smisla ako su usmerene na povećanje dobrobiti učenika, nastavnika i škole. Rast postignuća učenika često vodi preko rasta osećanja njihove dobrobiti. Ovakva promena u shvatanju škole je i nužna ako želimo da roditelji učenika budu ravnopravni partneri u obrazovnom procesu. Čest je slučaj da unutar jedne lokalne zajednice jedna škola bude uočena kao

primer dobre prakse koja se treba širiti dalje kroz celu lokalnu zajednicu. To su škole koje vode računa i mnogo rade na spomenutim stvarima i koje su oslonjene na skupove pojedinaca koji predstavljaju rasadnik humanističkih i emancipatorskih vrednosti, iako to ne znači da se ove škole ne susreću sa izazovima, naprotiv. Ono što ih razlikuje jesu pojedinci i školsko rukovodstvo koje shvata da je obrazovni uspeh neraskidivo povezan sa osećanjem dobrobiti što rađa jednu slobodnu, stimulativnu i motivišuću atmosferu za učenje svih učenika.

Izazovi. – Sa druge strane, među ispitanim nastavnicima često je provejavao stav koji nastoji da smanji odgovornost nastavnika za obrazovne ishode, kroz fenomen delegirane odgovornosti sa različitim učesnicima obrazovnog procesa: sa roditeljima, sa drugim stručnjacima, sa predstavnicima lokalne zajednice, sa donosiocima odluka i slično. Ne sporeći važnost svih ovih aktera i važnost njihovog doprinosa uspešnom obrazovnom sistemu, istraživači studija unutar ove publikacije se slažu sa brojnim empirijskim studijama koje ukazuju da su nastavnici najvažniji činilac za uspeh jednog obrazovnog sistema. Jedna od odgovornosti nastavnika jeste da deluju kompenzatorno prema onim učenicima koji dolaze iz nestimulativnih sredina i većina intervencija koje su istraživački timovi predložili i počiva na osnaživanju nastavnika. Inkluzivno obrazovanje ne podrazumeva da nastavnik postane specijalni edukator – već da ostane nastavnik koji će uspešno prilagođavati nastavu svakom pojedinačnom učeniku. Nastavnici istraživači ističu značaj osnaživanja ovakvih nastavničkih uverenja kroz intervencije koje predlažu.

Mnogo različitih, među kojima i neka ne sasvim pozitivna, iskustava iz prakse je izašlo na svetlost dana zajedno sa pogrešnim shvatanjima uloge pojedinih aktera u obrazovnom procesu. Na primer, iskustva u tome kako neka deca nisu uspeła da se uključe u obrazovanje i pored svih pokušaja škole, stavovi nekih nastavnika koji govore o tome da se projekti nekih NVO bave decom dok se ne završi projekat, da bi potom sve „palo u zaborav” – ne shvatajući da je uloga NVO da nešto podrži i osnaži nastavnike a da onda oni nastave sa praksama kreiranim u sklopu projekata ili stavovi da neuspeh leži u činjenici da roditelji pojedine dece zbog niskog obrazovanja nisu u stanju da im pomognu da postignu bolja akademska postignuća. Zatim, primeri koji govore o odsustvu uvida i informacija u pravu prirodu određenih teškoća kod deteta, dosta stavova i praksi kroz koje provejava nešto nalik na naučenu bespomoćnost, obojenu apatijom, bezvoljnošću i besmisлом. Namerno nismo želeli da utičemo na škole da izostavljaju ovakve primere, nismo želeli da ulepšavamo sliku upravo smatrajući da ako zaista želimo da se promena dogodi prvo je neophodno da potpuno realno sagledamo stvarno stanje, prihvatimo ga i da u skladu sa njim podržimo škole u nastojanju da ga promene, potpuno svesni da je to preambiciozan, višedecenijski zadatak koji prevazilazi grupu poje-

dinaca ili organizaciju, ali sa jasnim ciljem da se dođe do makar malih ali opipljivih pomaka.

Važnost predloženih intervencija. – Kako se i naučni radovi međusobno razlikuju po mnogim aspektima, tako je slučaj i sa školskim akcionim istraživanjima u ovoj studiji. Međutim, ono što im je zajedničko i što je možda i najvažnije, to je da su ovi radovi izrađeni na ličnom entuzijazmu nastavnika koji žele da nešto promene i poboljšaju u svojim lokalnim sredinama. Na taj način, oni postaju angažovani pojedinci koji osvetljavaju i onu drugu stranu nastavničke profesije koja se odnosi na sve ono što u njoj može biti važno za očuvanje pozitivnih društvenih vrednosti. Primer koji nastavnici daju unutar ove publikacije pokazuju da nastavnik može biti agens promene – neko ko uobličava svoju zajednicu i usklađuje je sa principima humanosti, pravednosti i empatije. Ovi nastavnici istraživači su pokazali, uz podršku sistema i zakonskog okvira, koji ucrtava put kojim treba krenuti, na koji način se može doći do uspeha – koji stoji nasuprot apatiji, naučenoj bespomoćnosti i smanjenom osećanju odgovornosti.

Upravo tako, ponuđene intervencije od strane škola baziraju su na rezultatima koji ukazuju šta su nedostaci određenih praksi, kako i zašto nastaju. U centru svih intervencija su nastavnici. Isto tako, imajući u vidu primere dobre prakse iz svojih sredina, ponuđene intervencije se oslanjaju i na mogućnosti širenja onoga što se već u određenom kontekstu pojavilo kao dobro i dalo rezultate. Na neke nastavnike i na neke škole se vredi ugledati. Zato se nadamo da će ovi nastavnici koji su agensi promena u svojim sredinama biti u mogućnosti da sprovedu planirane intervencije i tako zatvore pun krug svojih akcionih istraživanja. Želimo im sreću u tom procesu. Zaslužili su je.

Urednici

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)

NASTAVNICI – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne
prakse / urednici Vitomir Jovanović i Milica Grahovac. –
Beograd : Centar za obrazovne politike, 2015 (Beograd : Dosije
studio). – 181 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 500. – Str. 7–13: Uvod / urednici. – Str. 176–181: Umesto
zaključka: negovanje koncepta nastavnika kao istraživača i
refleksivnog praktičara / Urednici. – Napomene i bibliografske
reference uz tekst. – Bibliografija uz većinu radova.

ISBN 978-86-87753-12-9

1. Јовановић, Витомир [приређивач, сакупљач] [аутор
додатног текста] 2. Граховац, Милица [приређивач,
сакупљач] [аутор додатног текста]

а) Инклузивно образовање – Зборници б) Деца са посебним
потребама – образовање – Инклузивни метод – Зборници

COBISS.SR-ID 219706380

