



Studija o efektima
mera prevencije
i intervencije
za sprečavanje
osipanja učenika
iz obrazovnog
sistema
Republike Srbije

KAKO DO ŠKOLE DRUŠTVENE BRIGE

Kako do škole društvene brige – studija o
efektima mera prevencije i intervencije za
sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog
sistema Republike Srbije

Drugo izdanje

2017.

Izdavač

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

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednici

Vitomir Jovanović, Jasminka Čekić Marković i Tanja Ranković

Autori

Vitomir Jovanović, Jasminka Čekić Marković, Žaklina Veselinović,
Ana Vušurović, Tijana Jokić

Lektura

Saša Glamočak

Dizajn korica

Rastko Toholj

Štampa

Dosije studio, Beograd

Tiraž

100 primeraka

ISBN 978-86-87753-01-3

Publikacija je nastala u okviru projekta *Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*, koji je realizovao Centar za obrazovne politike u partnerstvu sa UNICEF-om Srbija i Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, zahvaljujući finansijskim sredstvima Švajcarske agencije za razvoj i saradnju i UNIQLO.

Stavovi i mišljenja izneti u publikaciji ne odražavaju nužno stavove UNICEF-a i donatora.

Svi termini koji se u Studiji koriste u gramatičkom muškom rodu podrazumevaju prirodni muški i ženski rod osoba na koje se odnose.

Reč/i „roditelj/i“ se koristi/e u značenju biološki roditelj/i, staratelj/i i označava sve one koji su vodili ili vode primarnu brigu o učenicima.

Sadržaj

Lista tabela	8
Lista grafikona	9
Lista skraćenica	11
Predgovor	13
Zahvalnica	15
Sažetak	17
Kontekst	21
1. O osipanju iz obrazovnog sistema – definisanje, važnost sprečavanja, stanje u zemljama Evropske unije i Srbiji	25
1.1. Rano napuštanje školovanja i osipanje – pojmovna razlika ...	25
1.2. Važnost sprečavanja osipanja	27
1.3. Osipanje i rano napuštanje školovanja na međunarodnom nivou .	29
1.4. Podaci o osipanju i ranom napuštanju školovanja u Srbiji.	31
2. Faze i proces kreiranja modela za sprečavanje osipanja u Srbiji.	35
2.1. Koncept rizika od osipanja	37
2.2. Faktori koji dovode do osipanja	38
2.3. Nivoi sa kojih deluju faktori koji dovode do osipanja.	43
2.4. Analitički okvir	44
3. Opis modela za sprečavanje osipanja u Srbiji	48
4. Evaluacija efektivnosti modela za sprečavanje osipanja: metodologija	58
5. Evaluacija efektivnosti modela za sprečavanje osipanja: rezultati.	66
5.1. Stopa osipanja	66
5.2. Školsko postignuće	69
5.3. Stopa izostanaka (apsentizam)	70
5.4. Stopa ponavljanja razreda	73
6. Analiza karakteristika učenika pod rizikom od osipanja	75

6.1. Instrument za procenu rizika, faktori rizika i indeks rizika od osipanja	75
6.1.1. Distribucija indeksa rizika na celom uzorku	76
6.1.2. Analiza faktora rizika i indeksa rizika po polu	79
6.1.3. Razlike između škola na svim faktorima rizika i na indeksu rizika	80
6.1.4. Poređenje škola po prosečnom indeksu rizika	82
7. Analiza grupisanja uticaja faktora rizika koji deluju na osipanje učenika	85
7.1. Prikaz analize grupisanja po školama	88
7.2. Analiza postojanja „segregacije” učenika pod rizikom od osipanja po odeljenjima	90
7.3. Analiza grupisanja u osnovnim školama	92
7.4. Zaključak analize grupisanja učenika pod rizikom od osipanja po odeljenjima	93
8. Analiza sprovođenja individualnih planova prevencije osipanja (IPPO)	94
8.1. Rezultati praćenja efektivnosti projekta za učenike pod individualnim merama podrške	104
9. Kvalitativna analiza: kako je izgledala školska promena?	106
9.1. Rezultati analize odgovora dobijenih tokom fokus grupa.	107
9.1.1. Osećanje dobrobiti i prihvaćenost učenika u školi.	107
9.1.2. Ocenjivanje, kvalitet nastave, visoka očekivanja, dodatna podrška	110
9.1.3. Prakse sprečavanja osipanja.	114
9.1.4. Dopunska nastava.	117
9.1.5. Uključenost roditelja i učenika u život škole	118
9.1.6. Saradnja sa lokalnom samoupravom i lokalnim institucijama i organizacijama.	119
9.2. Dodatni izvori podataka: mentorski izveštaji, intervjui sa članovima TPO, podaci sa ponovljenog spoljašnjeg vrednovanja.	121
10. Zaključci i naučene lekcije	124
11. Preporuke za obrazovne politike.	130

Prilozi

Prilog 1. Kriterijumi za izbor opština za širi uzorak škola	143
Prilog 2. Zatečeno stanje u školama: specifičnosti škola, veličina škola i struktura učenika	144
Prilog 3. Sumarna analiza odgovora dobijenih tokom fokus grupa po školama.	154
Prilog 4. Opis nivoa intenziteta rizika u instrumentu za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja	180
Prilog 5. Obrazac za izradu IPPO-a.	182
Prilog 6. Upitnik za osnovne škole za procenu početnog stanja.	185
Prilog 7. Vodič za završnu fokus grupu sa roditeljima	188
Prilog 8. Preporuke za pružanje dodatne podrške učenicima pod rizikom od osipanja	193
Literatura	201

Lista tabela

Tabela 1. Mogući ekonomski i društveni ishodi učenja	28
Tabela 2. Analitički okvir za kreiranje modela za sprečavanje osipanja.	46
Tabela 3. Komponente i mere u okviru komponenti modela za sprečavanje osipanja	48
Tabela 4. Komponente i elementi novog modela dopunske nastave . . .	53
Tabela 5. Učesnici fokus grupa.	63
Tabela 6. Karakteristike distribucije indeksa rizika	77
Tabela 7. Grupe faktora rizika od osipanja	86
Tabela 8. Aritmetičke sredine za svaki faktor rizika za svaku kombinaciju (grupu) faktora rizika	86
Tabela 9. Procenti učenika iz svake grupe faktora rizika na učenicima pod rizikom od osipanja u pilot školama (od ukupnog broja učenika pod visokim rizikom od osipanja)	89
Tabela 10. Korelacije između karakteristika učenika pod IPPO-om . . .	103
Tabela 11. Ocene sa spoljašnjeg vrednovanja nakon sprovedenog projekta, na deset standarda iz tri oblasti.	123
Tabela 12. Ukupan broj učenika, nastavnika i odeljenja u pilot školama.	146
Tabela 13. Sumirani rezultati kvalitativne analize	179

Lista grafikona

Grafikon 1. Rano napuštanje školovanja u zemljama EU.....	30
Grafikon 2. Stopa osipanja u pilot školama	66
Grafikon 3. Smanjenje osipanja po razredima u srednjim stručnim školama.....	67
Grafikon 4. Smanjenje osipanja po razredima u osnovnim školama...	68
Grafikon 5. Školski uspeh pre i posle implementacije modela za sprečavanje osipanja u osnovnim školama.....	70
Grafikon 6. Ukupni izostanci (opravdani i neopravdani) po učeniku u školskoj godini pre i posle sprovođenja modela u srednjim stručnim školama.....	71
Grafikon 7. Ukupni izostanci (opravdani i neopravdani) po učeniku u školskoj godini pre i posle sprovođenja modela u osnovnim školama.....	72
Grafikon 8. Korigovane stope izostajanja po učeniku u osnovnim školama.....	73
Grafikon 9. Stope ponavljanja razreda pre i posle sprovođenja projekta.....	74
Grafikon 10. Intenzitet rizika na svim faktorima rizika na celokupnom uzorku učenika.....	76
Grafikon 11. Učestalost za indeks rizika (broj učenika koji ima određeni skor rizika od osipanja)	77
Grafikon 12. Raspodeljena verovatnoća indeksa rizika	78
Grafikon 13a. Intenzitet faktora rizika u pilot osnovnim školama	81
Grafikon 13b. Intenzitet faktora rizika u pilot srednjim stručnim školama.....	82
Grafikon 14. Procenat učenika pod visokim rizikom od osipanja po školama (osetljiviji kriterijum)	83
Grafikon 15. Procenat učenika pod visokim rizikom od osipanja po školama (manje osetljiv kriterijum)	83
Grafikon 16. Indeks rizika od osipanja za različite grupe faktora rizika	87
Grafikon 17. Indeks rizika po odeljenjima u Politehničkoj školi...	91

Grafikon 18. Korelacija između broja mera podrške u IPPO-u i rizika od osipanja učenika	97
Grafikon 19. Vrste podrške u zavisnosti od kombinacije faktora rizika	98
Grafikon 20. Broj mera i izvori podrške za različite kombinacije faktora rizika.	99
Grafikon 21. Karakteristike IPPO-ova za sve učenike	100
Grafikon 22. Izvori podrške u IPPO-ovima	101
Grafikon 23. Promene u izostajanju učenika pod individualnim merama podrške pre i nakon sprovođenja projekta	105
Grafikon 24. Odnos broja učenika u odeljenju i broja učenika po nastavniku u pilot školama	148
Grafikon 25. Polna struktura učenika u pilot školama	149
Grafikon 26. Procenat učenika romske nacionalnosti i učenika izbeglica i interno raseljenih lica u školi	150
Grafikon 27. Procenat učenika korisnika socijalne pomoći i učenika putnika u pilot školama	151
Grafikon 28. Procenat učenika iz nekompletnih porodica i iz hraniteljskih porodica ili koji žive bez roditelja	152
Grafikon 29. Procenat učenika koji pohađaju nastavu po individualnom obrazovnom planu (IOP 1 i IOP 2) u pilot školama	153

Lista skraćenica

APA	Američka psihološka asocijacija
BDP	Bruto domaći proizvod
COP	Centar za obrazovne politike
CSR	Centar za socijalni rad
DILS	Projekat <i>Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou</i> (engl. <i>Delivery of Improved Local Services</i>)
DN	Dopunska nastava
EU	Evropska unija
EWIS	Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje (engl. <i>Early warning and intervention system</i>)
IOP	Individualni obrazovni plan
IPPO	Individualni plan prevencije osipanja
IR	Indeks rizika
IRK	Interresorna komisija
JISP	Jedinstveni informacioni sistem prosvete
LAP	Lokalni akcioni plan
MICS	Istraživanje UNICEF-a o višestrukim pokazateljima položaja žena i dece u romskim naseljima (engl. <i>Multiple Indicator Cluster Surveys</i>)
MPNTR	Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
MSO	Model za sprečavanje osipanja
NPS	Nacionalni prosvetni savet
OECD	Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (engl. <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>)
OMK	Otvoreni metod koordinacije
PA	Pedagoški asistent
RNŠ	Rano napuštanje školovanja
RZS	Republički zavod za statistiku
SES	Socioekonomski status
SROS	Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine
SS000	Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih

TPO	Tim za prevenciju osipanja u školi
ŠRP	Školski razvojni plan
UN	Ujedinjene nacije (engl. <i>United Nations</i>)
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (engl. <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Dečiji fond Ujedinjenih Nacija (engl. <i>United Nations Children's Fund</i>)
UP	Učenički parlament
ZOSOV	Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja
ZVKOV	Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja

Predgovor

Obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za svako dete je prioritet obrazovnih politika širom sveta. Različiti obrazovni sistemi uspostavljaju različite mere i međuresornu saradnju koja ima za cilj ne samo uključivanje svakog deteta u obrazovanje, već i pružanje relevantne podrške u dostizanju uspeha, kako tokom školovanja tako i kasnije u životu. Pojedinci koji su ostvarili viši nivo obrazovanja, imaju bolje životne perspektive, uključujući duži život, bolje poslove, više zadovoljstva i sveukupno blagostanje.

Istraživanja koja je UNICEF realizovao u Srbiji pokazala su da je upravo siromaštvo jedan od najvažnijih uzroka ranog napuštanja školovanja, te se posebna pažnja posvetila osvetljavanju ovog problema i mogućnostima za umanjene negativnih posledica siromaštva na obrazovanje i život dece i mladih.

Mere koje su se pokazale uspešnim su pre svega preventivnog karaktera i one počinju da se realizuju još na nivou predškolskog vaspitanja i obrazovanja i nastavljaju se tokom redovnog školovanja ulaganjem u obrazovanje dece iz osetljivih grupa u vidu dodatne, relevantne i pravovremene podrške. Rezultati se postižu kombinacijom individualizovanih mera učeniku u riziku i sistemске podrške razvoju kvaliteta i pravednosti u obrazovanju.

Aktivnosti UNICEF-a su sveobuhvatne i podržavaju ostvarivanje principa inkluzije u obrazovanju kroz osnaživanje obrazovnog sistema da obrazovanje prilagodi potrebama svakog učenika. UNICEF blisko saraduje sa relevantnim lokalnim i nacionalnim partnerima, ministarstvima, zavodima, školama i drugi obrazovnim ustanovama, strukovnim i udruženjima građana, sa ciljem da se postigne kvalitetno inkluzivno obrazovanje. U tom poduhvatu UNICEF ostvaruje partnerstva i sa institucijama i organizacijama van sistema obrazovanja, da bi podrška koja se pruža deci i mladima bila sveobuhvatna i koordinisana.

U cilju jačanja sistema obrazovanja za sprečavanje osipanja, UNICEF saraduje sa relevantnim institucijama kako na razvoju nacionalnog okvira za sprečavanje osipanja tako i na kreiranju i isprobavanju inovativnih mera, modela i mehanizama koji se mogu primeniti u školama.

Tako je u okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“, koji su realizovali UNICEF i Centar za obrazov-

ne politike, u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, razvijen model za sprečavanje osipanja koji je isproban u deset osnovnih i srednjih škola u Srbiji. Model obuhvata uspostavljanje sistema za ranu identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i reagovanje odgovarajućim merama intervencije za svakog identifikovanog učenika, osnaživanje kapaciteta škola za samostalno kreiranje i sprovođenje različitih mera i aktivnosti u ovoj oblasti i menjanje školske kulture.

Studija koja se nalazi pred vama predstavlja rezultate primene modela za sprečavanje osipanja u izabranim školama. Namera svih partnera koji su učestvovali u realizaciji projekta je da se kroz prikazane rezultate u studiji svim zainteresovanim stranama pruži detaljan uvid u to šta se postiglo ostvarivanjem mera prevencije osipanja i reagovanja na školskom nivou.

Studija je pokazala da su kreirani mehanizmi delotvorni i da škole imaju i potencijale i kapacitete i adekvatne mehanizme da se uključe u prevenciju prevremenog napuštanja obrazovanja zajedno sa svojim partnerima na lokalnom nivou, sa roditeljima i naravno učenicima. Nadamo se da će ova naša iskustva inspirisati druge škole u Srbiji i doprineti sistemskim reformama u obrazovanju u cilju povećanja pravednosti i kvaliteta obrazovanja za svako dete.

UNICEF u Srbiji

Zahvalnica

Dugujemo veliku zahvalnost UNICEF-u u Beogradu, a naročito Tanji Ranković, rukovoditeljki programa obrazovanja, zbog uspostavljanja dugoročnog i konstruktivnog partnerstva tokom osmišljavanja, sprovođenja i evaluacije ovog projekta. Zahvaljujemo se na doprinosu koji su nam pružili Aleksandra Lakićević Dobrić, Olja Jovanović i Bojan Komnenović, saradnici UNICEF-a.

Značajnu podršku u izradi modela dala je i konsultantkinja UNICEF-a Leticija Antonović koja nam je pružila, osim teorijskih oslonaca, praktične savete i obezbedila komparativni prikaz modela za sprečavanje osipanja u drugim zemljama (između ostalih, u Portugaliji, Irskoj i Engleskoj).

Veliku podršku u osmišljavanju našeg modela za sprečavanje osipanja, kao i praćenju sprovođenja celokupnog projekta dao je Projektni odbor, koji su činili predstavnice i predstavnici važnih institucija i tela: Biljana Stojanović (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja), Snežana Klačnja (Ministarstvo omladine i sporta), Stevan Popović (Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja), Snežana Pantić Aksentijević (Ministarstvo zdravlja), Biljana Radosavljević (Nacionalni prosvetni savet), Rade Erceg, (Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih), Sanja Miloradović (Republički zavod za socijalnu zaštitu) i Jelena Marković (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva). Pored stalnih članova, zahvaljujemo se našim partnerima koji su aktivno učestvovali u radu Projektnog odbora – Lidiji Vujičić (Švajcarska agencija za razvoj i saradnju (SDC)), Gordani Čaprić (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja), kao i Mirjani Bojanić i Gordani Cvetković (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja).

Posebno se zahvaljujemo mentorskom timu, koji su činili Borislava Maksimović, Saša Glamočak, Radmila Gošović, Katarina Stanić, Ljiljana Simić i Mirjana Ilić, zato što su nesebično podržavali škole u svim aktivnostima i sveobuhvatnoj realizaciji projekta.

Veoma nam je bio značajan doprinos saradnica koje su osmislile i realizovale projektne obuke, te se zahvaljujemo Tinde Kovač Cerović, profesorki Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, na stručnom angažmanu u oblasti dopunske nastave, Jeleni Marković, Milani Lazić, Borislavi Maksimović i Katarini Stanić na angažovanju u oblasti vršnjačke podrške.

Takođe, još jednom se zahvaljujemo Gordani Čaprić na podršci u realizaciji spoljašnjeg vrednovanja škola koje su učestovale u ovom projektu, kao i evaluatorkama Jasmini Đelić, Jeleni Najdanović Tomić, Vesni Kartal, Sofiji Vujović, Jeleni Petrović, Tanji Živanović, Ani Božinović, Lidiji Nešić i Jeleni Nedeljković, koje su nam pomogle da bolje sagledamo rezultate projekta.

Želimo da se zahvalimo Neveni Adžić, Milici Grahovac i Dejanu Stankoviću iz Centra za obrazovne politike, koji su dali svoj doprinos u planiranju i sprovođenju projekta, ali i nastanku ove studije kroz vođenje fokus grupa i transkribovanje izveštaja sa tih fokus grupa, kao i čitanjem prvobitne verzije studije i davanjem komentara.

Veliku zahvalnost dugujemo svim školama koje su učestvovala u projektu – OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice, OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana, OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke, Srednjoj stručnoj školi „4. juli” iz Vrbasa, Tehničkoj školi „23. maj” iz Pančeva, Politehničkoj školi i Trgovinsko-ugostiteljskoj školi „Toza Dragović” iz Kragujevca, Poljoprivredno-hemijskoj školi „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva i Tehničkoj školi iz Vladičinog Hana. Hvala direktorima, svim nastavnicima, stručnim saradnicima, a posebno učenicima i njihovim roditeljima na otvorenosti da saraduju sa nosiocima projekta, na vrednoj realizaciji projektnih aktivnosti, podršci pri organizaciji i prikupljanju podataka, a najviše na njihovoj spremnosti da svakodnevno unapređuju sistem obrazovanja u Srbiji.

*Autorski tim
U Beogradu, 20. oktobra 2016. godine*

Sažetak

Ova studija predstavlja **evaluaciju efektivnosti i uspešnosti Modela za sprečavanje osipanja učenika**, primenjenog u 10 škola koje su učestvovala u projektu, i to na osnovu poređenja stanja u školama pre i posle implementacije ovog modela, uz korišćenje izabranih indikatora rizika od osipanja.

Model se sastoji od tri komponente. Prvu komponentu čini Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje (Early warning intervention system – EWIS) koja obuhvata aktivnosti i intervencije na nivou škole ali i zajedničke aktivnosti sa partnerima u okviru lokalne zajednice. U okviru ove komponente identifikuju se učenici sa najvišim rizikom od osipanja i za njih se kreiraju individualizovane mere podrške, odnosno individualni plan prevencije osipanja (IPPO).

Drugu komponentu ovog modela čine mere prevencije i intervencije na nivou škole, odnosno, mere i aktivnosti koje se odnose na uključivanje roditelja, mere i aktivnosti usmerena na obezbeđivanje vršnjačke podrške i razvijanje i sprovođenje rekonceptualizovane dopunske nastave.

Treća komponenta ovog modela odnosi se na jačanje kapaciteta škole i aktivnosti kojima se utiče na menjanje školske kulture i obuhvata obuke tima za prevenciju osipanja u školi i obuke svih nastavnika.

Da bi se realizovalo adekvatno praćenje efektivnosti mera i aktivnosti objedinjenih u ovom modelu, odabrani su sledeći indikatori rizika od osipanja: apsentizam (izostajanje sa nastave), školsko postignuće, stopa ponavljanja razreda i stopa osipanja, kao najvažniji indikator. Ovi indikatori korespondiraju sa indikatorima za praćenje stanja u obrazovanju Nacionalnog prosvetnog saveta, ali su i prilagođeni potrebama projekta kako bi preciznije pratili željeno *smanjenje rizika od osipanja i smanjenje samog osipanja*.

U prvom delu studije opisan je teorijski okvir na osnovu koga su identifikovani ključni faktori rizika od osipanja i na osnovu koga su izabrani indikatori za praćenje uspešnosti postavljenog modela. Teorijski deo takođe naglašava važnost sprečavanja osipanja u kontekstu obrazovanja, kao i teorijske oslonce korišćene prilikom kreiranja ovog modela. Nakon prikaza rezultata efektivnosti ovog modela, koji su obuhvatili, pored praćenja uz korišćenje kvantitativnih indikatora, i kvalitativnu analizu procesa transformacije škole i izgradnju preventivnih mehanizama osipanja, kao i posebnu analizu efektivnosti individualizovanih mera podrške za učenike pod najvećim rizikom od osipanja, date su vrlo konkretne preporuke za obrazovne politike kojima je cilj ugradnja ovog modela u obrazovni sistem Republike Srbije.

Evaluacija efektivnosti modela zasniva se na podacima prikupljenim u pilot školama na osnovu:

- 1) upitnika za procenu zatečenog stanja u školi (upitnik je popunjavao tim za prevenciju osipanja (TPO)),
- 2) pripremljenog instrumenta (aplikacije) za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja (instrument su popunjavale odeljenjske starešine za svakog učenika na osnovu objektivnih podataka koje poseduje nastavnik i njihovih subjektivnih procena) i
- 3) rezultata fokus grupa sa nastavnicima, roditeljima i učenicima (koje su realizovali predstavnici projekta).

Eksterni evaluatori i prosvetni savetnici pratili su napredak u dve ključne oblasti iz Standarda kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih ustanova – Etos i Podrška učenicima.

Rezultati ukazuju na to da je **10 pilot škola**, odabranih sa teritorije cele Srbije, na osnovu složenih kriterijuma koji pokazuju da su to škole sa najvećim rizikom od osipanja svojih učenika, **uspelo da značajnije smanji osipanje svojih učenika u odnosu na period pre implementacije ovog modela**. Uspešnost ovih škola sa najtežim uslovima rada ukazuje na to da se ovaj model uspešno može primeniti i u ostalim školama, u kojima nema izazova takvog obima.

Izabrane škole su smanjile stope osipanja učenika za 66%. Pre početka projekta, prosečno je u jednoj školskoj godini ove škole napuštao 221 učenik, a nakon dve godine sprovođenja projekta škole je napustilo 75 učenika.

Školsko postignuće nije povećano u srednjim stručnim školama koje su učestvovala u projektu, ali jeste u prelaznom periodu kada učenici kreću u peti razred osnovne škole, što je period kada je rizik od osipanja veći za učenike sa visokim rizikom od osipanja.

Stopa izostajanja u srednjim stručnim školama smanjena je za oko 30%, dok je slično smanjenje izostajanja zabeleženo i u osnovnim školama, ali posle korekcije za one učenike čije su porodice tokom izbegličke krize i napustile svoje mesto boravka.

Stopa ponavljanja razreda u pilot školama smanjena je za 23%.

Nalazi ove analize posebno su važni kao početna tačka za dalje individualizovanje i prilagođavanje individualnih planova prevencije osipanja (IPPO), koji sadrže individualizovane mere podrške prilagođene potrebama učenika. **Od 450 učenika za koje je rađen IPPO, škole je napustilo samo 25 učenika, što čini 5% učenika sa IPPO-om**. Imajući u vidu da su ovi učenici pod veoma visokim rizikom od osipanja, da na njih u većini slučajeva deluju svi ili skoro svi faktori rizika od osipanja (a često je intenzivno dejstvo makar jednog faktora dovoljno da do osipanja

dođe), **ovakvi rezultati govore da škola može preventivno da utiče i na dejstvo onih faktora za koje se obično misli da na njih ona ne može da utiče** – veoma izraženo siromaštvo, rana trudnoća i udaja, ozbiljni problemi u porodici i ozbiljni problemi u ponašanju. Ovo je veoma ohrabrujući podatak koji ukazuje na to da ovaj model treba primeniti u svim školama, osnovnim i srednjim stručnim. Nalazi koje smo dobili su još značajniji i još ubedljivije govore o uspešnosti ovog modela ako imamo u vidu da su učenici sa visokim rizikom od osipanja imali manje osećanje dobrobiti u školi i niže osećanje prihvaćenosti na početku projekta.

Što se tiče identifikacije pojedinačnih učenika pod rizikom od osipanja, nakon prikupljenih podataka uz pomoć posebno pripremljenih instrumenta za tu svrhu, urađena je tzv. analiza grupisanja, uz pomoć koje je napravljena „tipologija” faktora rizika od osipanja. Ona je omogućila da se prikaže po čemu se sve ove grupe faktora rizika mogu razlikovati, odnosno, analiza grupisanja je odgovorila na pitanje da li postoje različiti tipovi dejstva faktora rizika od osipanja i koje su njihove karakteristike.

Takođe, **važan nalaz studije jeste da se osipanje učenika iz obrazovanja može desiti u bilo kom periodu školovanja**, bez obzira na to što postoje neki periodi kada je osipanje češće (npr. prelazak sa razredne na predmetnu nastavu) i da na odluku učenika da odustane od školovanja mogu tada da deluju različiti faktori rizika. Ovo ukazuje na to da instrument za identifikaciju treba češće primenjivati i da nastavnici treba da, kroz međusobnu saradnju i razmenu, usaglašavaju svoje procene o učenicima, što je važna preporuka i za samo unapređenje ovog modela.

Uvid u dobijene podatke svedoči o tome da je osipanje učenika proces, a ne trenutna odluka učenika. Iako na prvi pogled može izgledati da je uzrok osipanja nedostatak interesovanja učenika za obrazovanje, bilo je izuzetno važno da škole uvide da je ono što su neretko nazivali „nedostatak interesovanja za obrazovanje” samo krajnja manifestacija loših životnih uslova i niza neodgovarajućih sistemskih rešenja, za koje nije odgovoran pojedinačni učenik. Stoga, shvatanje kompleksnosti fenomena odustajanja od obrazovanja i njegovog uticaja na društveni razvoj, razumevanje da se ne radi ni o kakvom „ličnom izboru” učenika i preuzimanje odgovornosti nadležnih institucija i donosilaca odluka – prvi korak ka željenoj promeni – dovodi do stvaranja mogućnosti da se svaki pojedinačni učenik zadrži u sistemu obrazovanja do sticanja odgovarajuće kvalifikacije.

Fokus grupe sa učenicima, nastavnicima i roditeljima su realizovane kako bi se stekla potpunija slika o stanju u školama i njihovim uobičajenim praksama u različitim aspektima školskog života, od kojih je sprečavanje osipanja ispitivano kao jedna od praksi. Takođe, fokus grupe su nam pomogle da uspešnost projekta pratimo u kontekstu svake pojedine škole. Na ovaj način je posredno proveravano da li je naš model prilagodljiv uslovima u svakoj pojedinačnoj pilot školi.

Dodatno spoljašnje vrednovanje koje su realizovali prosvetni savetnici ukazalo je na značajan napredak u okviru oblasti Etos i Podrška učenicima u svim pilot školama, s tim što su pomaci izraženiji u školama koje su od početka u većoj meri ostvarivale Standarde kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih ustanova. Glavni rezultat kvalitativne analize ukazuje da je **unutrašnji proces koji je pratio smanjivanje stope osipanja u školama, pored diversifikacije mera namenjenih prevenciji osipanja i reagovanja u situacijama kada se osipanje dešava, zapravo bio proces promene u sagledavanju uloge nastavnika, od usko shvaćene uloge stručnjaka za predmet ka ulozi osobe sa odgovornošću za društvenu ulogu obrazovnog sistema, koja u sebi sadrži brigu o učenicima. Ipak, jednom broju nastavnika u svakoj školi potrebno je dodatno osnaživanje u ovoj oblasti.**

Takođe, s obzirom na znatno razvijenije procese unutrašnje saradnje, koordinacije i planiranja, sa prihvaćenom društvenom ulogom škole, **škola se u lokalnoj zajednici više prepoznaje kao ustanova koja „vodi društvenu brigu” o budućnosti i životnim perspektivama učenika, podižući na taj način svoj društveni ugled.** Mnogi roditelji izveštavaju o rastu ugleda ovih škola u lokalnoj zajednici.

Osnovna preporuka iz nalaza koji ukazuju na efektivnost primenjenih mera prevencije i intervencije jeste da ovaj model treba primeniti u obrazovnom sistemu Republike Srbije, kako bi se smanjilo samo osipanje kao i rizik od osipanja, ali i kako bi se unapredila klima u školi i sveobuhvatna dodatna podrška učenicima. Ova primena treba da se zasniva na korišćenju nastavničkih procena iz instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom, o kojima bi se dva puta u polugodištu diskutovalo na nastavničkim većima i u okviru stručnih veća.

Imajući na umu pružanje podrške učenicima, bilo bi poželjno proširiti ulogu i postojeći obrazac IOP-a ka nešto detaljnijoj analizi faktora rizika od osipanja, ili bi IOP trebalo integrisati u IPPO – u zavisnosti od dogovora uključenih strana.

Izuzetno važni nalazi o značaju vršnjačkih timova u menjanju klime unutar škole ukazuju na to da je potrebno **jačati i osnaživati aktivnosti vršnjačkih timova**, uz uvođenje zakonske mogućnosti da učenički parlament učestvuje u radu organa škole, poput školskog odbora, sa pravom glasa. Pojačana aktivnost učenika angažovanih u vršnjačkim timovima i učeničkom parlamentu dovela je do većeg uključivanja roditelja u život škole jer su radije učestvovali u školskim akcijama ako su ih pozivali sami učenici.

Značajan broj nastavnika je razvio svest o tome da je potrebno raditi na promeni prakse koja dovodi do toga da učenik ponavlja razred, menjajući interpretaciju tog događaja, pomerajući težište od odgovornosti učenika za neuspeh, ka vlastitom neuspehu zbog tog ponavljanja.

Kontekst

Već godinama su teme javnih politika i u svetu i u Srbiji razvoj ljudskog kapitala i obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve, kao i pitanja u vezi sa sprečavanjem osipanja učenika iz obrazovnog sistema.

U kontekstu rastuće ekonomske nejednakosti i ekonomske krize (Stiglitz, 2012), obrazovanje je shvaćeno kao jedan od načina izlaska iz „začaranog kruga“ siromaštva. Ovo je naročito važno ako imamo u vidu da je siromaštvo jedan od najvažnijih uzroka osipanja učenika iz obrazovnog sistema, a inkluzivno obrazovanje, između ostalog, podrazumeva i povećanje nivoa obrazovanja učenika iz osetljivih grupa i učenika sa nižim socio-ekonomskim statusom. U isto vreme, podaci pokazuju da niska obrazovna postignuća učenika iz osetljivih grupa često mogu predstavljati okidač za samo osipanje, naročito kada škola ili ceo obrazovni sistem nisu dovoljno osetljivi u prilagođavanju školskog i obrazovnog konteksta ovim učenicima (Baucal, 2006). Takođe, prema proračunima, svaki dinar uložen u obrazovanje dece iz ugroženih grupa u Srbiji će se trostruko vratiti.

U Strategiji razvoja Evropske unije, Evropa 2020 (EU2020), jedan od ciljeva je da 40% populacije od 30 do 34 godine ima stečeno visoko obrazovanje, a da stopa ranog napuštanja školovanja bude manja od 10% (European Commission, 2010). Svetski obrazovni forum postavlja inkluzivno obrazovanje, zajedno sa sprečavanjem osipanja, za jedan od 5 strateških prioriteta (UNESCO, 2015), a Ciljevi održivog razvoja 2015–2030 Ujedinjenih nacija navode, kao jedan od ciljeva, obezbeđenje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja i promociju mogućnosti celoživotnog učenja (UN, 2015).

Prevenција osipanja iz obrazovnog sistema prepoznata je kao jedna od prioritetnih oblasti delovanja u obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja za sve i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 (SROS 2020), u kojoj je cilj da rano napuštanje školovanja bude manje od 5%, što znači da najmanje 93% jedne generacije treba da završi osnovnu školu, ako znamo da obuhvat osnovnim obrazovanjem iznosi manje od 100% jedne generacije.

Niz mera uvedenih kroz ZOSOV iz 2009. godine (*Službeni glasnik RS*, br. 72/2009), između ostalih, promena politike upisa, postojanje interresorne komisije (IRK), uvođenje pedagoškog asistenta i individualnih

obrazovnih planova (IOP), produžavanje obaveznog pripremnog predškolskog programa na devet meseci itd., iako se direktno ne bave prevencijom osipanja, stvaraju zakonski okvir čija uspešna implementacija bi svakako trebalo značajno da doprinese smanjenju osipanja i RNŠ-a (onako kako se ono definiše na nivou EU) i pripadaju merama koje posredno podstiču prevenciju osipanja. Uspešna implementacija ovih mera trebalo bi da, kroz povećavanje obuhvata i prilagođavanjem škole potrebama učenika pod rizikom od osipanja, značajno doprinese smanjenju procenta učenika od 18 do 24 godine bez završenog srednjeg obrazovanja.

Izmene i dopune Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2013. godine predvidele se da se pri ostvarivanju opštih principa sistema obrazovanja i vaspitanja posebna pažnja posveti i smanjenju stope osipanja iz sistema obrazovanja i vaspitanja (čl. 3, *Službeni glasnik RS*, br. 55/13).

Takođe, propisane su i obaveze Nacionalnog prosvetnog saveta (NPS) i Saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih (SSOOO) da prate, analiziraju i daju preporuke za smanjenje osipanja dece i učenika iz obrazovnog sistema i da utvrđuju predloge mera za nastavak obrazovanja osoba koje su napustile sistema (čl. 14 i 16, *Službeni glasnik RS*, br. 55/13), a pored obaveza ovih tela na nacionalnom nivou, na osnovu Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (čl. 26, *Službeni glasnik RS*, br. 55/13) i Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju (čl. 9, *Službeni glasnik RS*, br. 55/13) i škole imaju obavezu da u školskom razvojnom planu (ŠRP) planiraju mere za prevenciju osipanja, da ih realizuju i prate. U isto vreme, kako je učestalo odsustvovanje učenika iz škole (apsentizam) često uvod u konačno prekidanje školovanja, Zakon o osnovnom obrazovanju (čl. 58, *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013) navodi da je osnovna škola dužna da obavesti roditelja/staratelja o tome da njihovo dete ne pohađa nastavu. Ako učenik i dalje ne pohađa nastavu, škola je dužna da odmah o tome obavesti nadležna tela u lokalnoj samoupravi.

Realizovane su i mere podrške kroz različite projekte i programe, među kojima su od posebne važnosti grantovi dodeljivani kroz DILS i DILS/REF programe, pripremljen je Nacionalni okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja¹ i definisani indikatori kvaliteta obrazovanja u okviru Nacionalnog prosvetnog saveta², koji predviđaju detaljno prikupljanje podataka na svim nivoima obrazovanja o stopama osipanja na nivou Republike Srbije.

Uz podršku Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i MPNTR, Srbija se priključila aktivnostima u okviru Otvorenog metoda

1 Dostupan na: <http://socijalnouklucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>

2 Dostupni na: <http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/01/NPS-INDIKATORI.pdf>

koordinacije (OMK), u kojem je sprečavanje ranog napuštanja školovanja bilo tema za jednu od radnih grupa.

Međutim, pomenuti zakonski propisi i postojeći mehanizmi ne određuju koje su to mere i time pružaju prostor za osmišljavanje mera od strane nadležnih tela i škola. To znači da efikasne mere prevencije i intervencije za sprečavanje osipanja u školi i lokalnoj zajednici tek treba da se razviju i oprobaju u praksi iako zakonski okvir za inkluzivno obrazovanje postoji.

Mere podrške zajednice deci i mladima pod rizikom od napuštanja školovanja su retke (npr. programi stipendiranja, mentorisanje u okviru škola, dodatna i prilagođena materijalna podrška detetu), a i ako postoje, sprečavanje osipanja nije njihov primerni cilj. U isto vreme, saradnja sa različitim partnerima na lokalnom nivou često je slaba i nedovoljno usmerena na sprečavanje osipanja učenika pod rizikom.

Pored toga, podaci o deci koja nisu obuhvaćena sistemom obrazovanja, kao i podaci o samom osipanju, ne prikupljaju se sistematski, što sprečava uspostavljanje efikasnog planiranja sprečavanja osipanja i kreiranje adekvatnog sistema praćenja i ranog prepoznavanja učenika pod rizikom od osipanja. Uz to, u okviru obrazovnog sistema još uvek nije rešeno pitanje vraćanja u sistem obrazovanja učenika koji su napustili školovanje.

Tako je, uvažavajući opisani kontekst, u okviru projekta *Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*, razvijen i isproban MSO u deset osnovnih i srednjih stručnih škola u Srbiji. Ovaj model obuhvata uspostavljanje sistema za ranu identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i reagovanje odgovarajućim merama intervencije za svakog identifikovanog učenika, osnaživanje kapaciteta škola za samostalno kreiranje i sprovođenje različitih mera i aktivnosti u ovoj oblasti i menjanje školske kulture, sa ciljem da se proveri njegova efektivnost, a kasnije i mogućnost da se dođe do željene promene na nivou obrazovnog sistema kada je u pitanju sprečavanje osipanja.

Da bismo obezbedili zajedničko razumevanje željenih promena (ili promena kojima teži projekat u okviru koga je ova studija nastala), važno je istaći da se pod željenom promenom podrazumevalo definisanje niza mera na nivou škole, koje su efikasne u prevenciji osipanja i mogle bi lako biti primenjene u svim školama u Srbiji. To bi značilo da se sredstva namenjena za obrazovanje efikasno i racionalno troše i da se ne dozvoljava gubitak kvalifikovanog ljudskog kapitala kroz osipanje učenika iz obrazovnog sistema, a time se i izbegavaju moguća socijalna davanja. Ova davanja su česti prateći trošak, jer nedovoljno obrazovana radna snaga nije konkurentna na tržištu rada.

Pored toga, systemske mere koje bi omogućile učenicima pod rizikom od osipanja da završe školovanje, makar do dostizanja nivoa srednje struč-

ne sprema, povećale bi jednakost u društvu. Naime, iako osipanje nije izraženo u celokupnoj školskoj populaciji u Republici Srbiji, primetna je naročita ugroženost učenika iz određenih grupa, posebno onih iz siromašnih porodica. Ukoliko sistem ne pomogne tim učenicima da završe školovanje, direktno i svesno ih prepušta začaranom krugu siromaštva, ostavljajući ih nemoćnim bez systemske podrške.

Kada govorimo o učenicima, željena promena je dostizanje stanja u kome siromaštvo u kome se dete rodi ne postaje njegova sudbina, već svako dete ima mogućnost da promeni svoju životnu situaciju upravo dostizanjem višeg nivoa obrazovanja (npr. višeg nivoa u odnosu na nivo obrazovanja roditelja).

Željena promena pretpostavlja i da živimo u društvu u kome se obrazovanje visoko vrednuje, naročito ono koje pruža obrazovni sistem.

Sve što je navedeno u narednim poglavljima je doprinos projekta smanjenju osipanja učenika iz obrazovnog sistema Srbije.

1. O osipanju iz obrazovnog sistema – definisanje, važnost sprečavanja, stanje u zemljama Evropske unije i Srbiji

1.1. Rano napuštanje školovanja i osipanje – pojmovna razlika

Važno je objasniti konceptualnu razliku između dva srodna pojma, između *ranog napuštanja školovanja (RNŠ)* (engl. *early school leaving – ESL*³) i *osipanja* (engl. *dropout*).

Rano napuštanje školovanja. Evropska unija je definisala da su osobe koje su *rano napustile školu* osobe na uzrastu od 18 do 24 godine, koje više nisu u bilo kakvom procesu obrazovanja ili obuka, a nisu stekle diplomu srednje škole u kojoj je školovanje trajalo duže od dve godine. To mogu biti učenici koji su napustili školu pre završetka srednje škole ili pohađali određene stručne škole ili obuke za različite zanate, a njihova diploma nije ekvivalentna diplomu završene srednje škole. Odnosno, učenici obuhvaćeni stopom RNŠ su oni koji su se osuli (prekinuli određeni stepen školovanja pre dobijanja diplome), nisu upisali sledeći nivo školovanja (srednju školu, u zemljama u kojima ona nije obavezna) i nisu ni bili obuhvaćeni školovanjem.

Ovakva definicija isključuje sve one mlade osobe koje su učestvovala u nekom vidu obrazovanja ili treninga u periodu od četiri nedelje pre anketiranja. Takođe, ova definicija isključuje i one učenike koji su napustili, odnosno prekinuli srednju školu, ali su se pre 25. godine vratili da je završe.

Ova razlika je važna i kada poredimo podatke između različitih zemalja Evropske unije i kada te podatke uporedimo sa podacima iz Srbije, najviše zbog toga jer, iako se koristi ista metodologija za zemlje Evropske unije i Srbiju (Eurostat – Anкета o radnoj snazi), podaci o RNŠ-u iz nekog razloga izgledaju donekle optimističnije, ako uzmemo u obzir podatke koji se odnose na obuhvat i osipanje, o čemu će kasnije biti više reči.

Sama Strategija Evropa 2020, kada postavlja cilj da se rano napuštanje školovanja u zemljama EU smanji ispod 10%, govori o ranom napuštanju školovanja, a ne o osipanju.

3 Ovaj termin na engleskom glasi *Early school leaving*, međutim, nedavno je promenjen u *Early leaving from education and training*. Ova promena govori i o paradigmatičnoj promeni jer se usko shvaćeno školovanje, koje podrazumeva tradicionalni institucionalni vid obrazovanja, zamenuje širim pojmom „obrazovanje” koje podrazumeva i druge, neformalnije i novije vidove obrazovanja. Kako u srpskom jeziku reč „školovanje” može obuhvatiti oba ova značenja, mi ćemo u tekstu koristiti „rano napuštanje školovanja”.

Druge organizacije za svoje potrebe drugačije definišu RNŠ. Ovi pristupi nisu od većeg značaja za ovu studiju, ali bi trebalo da budu pomenuti. Tako, Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (*engl. The Organisation for Economic Co-operation and Development*) (OECD) definiše isti kriterijum za određivanje RNŠ-a ali na uzrastu od 20 do 24 godine (GHK, 2005). Takođe, različiti autori prave razliku između, može se reći, šire i uže definicije RNŠ-a. Prema široj definiciji, rano napuštanje školovanja odnosi se na sve one koji zadovoljavaju prethodni kriterijum (nemaju stečene kvalifikacije, bez obzira na to da li su pohađali ili ne srednju školu). Prema užoj definiciji, RNŠ odnosi samo na onu decu koja su upisala srednju ili osnovnu školu, ali su je napustila (npr. Montmarkuette i sar. 2001; Milas i Ferić, 2009). U istraživanju o socijalnoj isključenosti u ruralnim oblastima Srbije (Cvejić i sar., 2010) koje koristi EU metodologiju za praćenje socijalne isključenosti, RNŠ je definisano kao prekidanje obrazovanja pre završetka srednje škole.

Osipanje. Ova publikacija i sam model za sprečavanje osipanja zasnovani su na užem značenju pojma osipanje. Ovaj pojam odnosi se na sve one učenike koji prekidaju svoje školovanje pre sticanja diplome – odnosno pre završetka započetog nivoa školovanja, osnovnog ili srednjeg (i ne obuhvata onu decu koja se nisu ni upisala u školu niti učenike koji ne nastavljaju školovanje nakon što su završili osnovnoškolski, zakonski obavezni, nivo obrazovanja (iako se ovaj fenomen takođe svrstava pod osipanje, ali nije bio direktan fokus projekta i u njemu ostvarivanih aktivnosti i intervencija). Ovi učenici u Srbiji najčešće, pod uticajem siromaštva ili drugih problema (npr. porodičnih, socijalnih, rane trudnoće i sl.) napuštaju osnovnu ili srednju školu. Ako su u pitanju učenici osnovnoškolskog uzrasta, u najvećem broju slučajeva, oni se osipaju jer odlaze sa svojim porodicama na sezonski rad u inostranstvo ili na teritoriji Srbije. Ako se radi o učenicima srednjoškolskog uzrasta, oni mogu stupiti u rani brak, zbog siromaštva prekinuti obrazovanje i započeti sa radom i slično.

Ovo je ključna razlika koju je važno razumeti, a treba naglasiti i to da se smanjenjem osipanja zapravo smanjuje i rano napuštanje školovanja (onako kako ga Eurostat definiše), ali je rano napuštanje školovanja nešto širi pojam – prikazuje status u kome se nalazi određeni pojedinac u trenutku kada bi trebalo da se priključi tržištu rada. Na rano napuštanje školovanje uticaj ima i loš obuhvat osnovnim, a još češće srednjim obrazovanjem, a ne samo osipanje.

Na kraju, treba naglasiti da spomenuto različito definisanje RNŠ-a može imati dalekosežne posledice prilikom formulisanja mera za ostvarivanje ključnih strateških ciljeva. Ako RNŠ u sebe uključuje i problem sa obu-

hvatom, pored osipanja, odnosno i onu decu koja nikada nisu krenula u osnovnu školu ili nisu upisala srednju školu, mere za smanjivanje RNŠ-a moraju biti posve drugačije i raznovrsnije nego kada se RNŠ odnosi samo na onu decu koja napuštaju školu. Ipak, kako je osipanje u najvećoj meri nešto što uzrokuje visok procenat RNŠ-a, mere za sprečavanje osipanja su ključne za ispunjavanje spomenutih poželjnih društvenih ishoda. Takođe, osipanje je u centru ove studije zato što Srbija ima visoke stope obuhvata obrazovanjem, uz podsećanje da srednje obrazovanje nije zakonski obavezno.

1.2. Važnost sprečavanja osipanja

Osipanje predstavlja veoma štetan i negativan fenomen i za pojedinca i za društvo. Sa jedne strane, osipanje smanjuje mogućnosti pojedinca da se uključi na tržište rada i postigne zadovoljavajući kvalitet života, a sa druge strane dovodi do niza neželjenih društvenih ishoda, kao što su, između ostalog, povećana stopa kriminaliteta, veća socijalna davanja i slabiji zdravstveni status nacije. Prema podacima UNICEF-a, procenjuje se da država Srbija za svakog učenika koji je napustio školovanje pre sticanja srednjoškolske kvalifikacije tokom njegovog životnog veka gubi oko 78.000 evra.

Svaki pojedinac koji ne završi srednju školu i pre toga odustane od školovanja smanjuje mogućnosti za lični i profesionalni razvoj, izložen je većem riziku od siromaštva i socijalne isključenosti, a država, u ovom slučaju Srbija, kao što je već rečeno, gubi značajan ekonomski i ljudski kapital. Ovo znači da je država primorana ili da u većoj meri plaća skuplje kompenzatorne obrazovne programe (npr. programe druge šanse) za ove učenike ili da izdvaja dodatna sredstva iz budžeta za njihovu zdravstvenu i socijalnu pomoć.

Brojne studije pokazuju da osobe koje prekinu školovanje pre sticanja srednjoškolske diplome teže nalaze posao (Stanard, 2003), češće pribegavaju kriminalu (Harlow, 2003) i lakše upadaju u „začarani krug” socijalne isključenosti (Starc, Ofak i Šabić, 2006). Odluka o prekidanju školovanja ima dalekosežne posledice, pogotovo u postindustrijskom društvu koje zahteva najmanje srednjoškolsku diplomu za nadmetanje na tržištu rada. Statistike, nadalje, pokazuju da osobe bez srednjoškolskog obrazovanja teško mogu da zarade dovoljno za vlastito izdržavanje, imaju trostruko veću mogućnost da budu nezaposlene i dvostruko veće izgleda da se nađu ispod granice kojom se definiše siromaštvo (Bridgeland i saradnici, 2006).

Osim što uveliko utiče na život pojedinca, prerano napuštanje školovanja ima i naglašeno negativan uticaj na širem socijalnom planu. U društvu utemeljenom na znanju i privredi koja traži sve obrazovanije radnike, osoba sa niskim obrazovanjem ima male šanse izgleda da nađe posao sa platom dovoljnom za normalan život (Christenson i Thurlow, 2004a). Važnost obrazovanja i povećavanja šansi mladih da učestvuju u globalnom tržištu rada postaje još značajnija u uslovima svetske ekonomske krize, nastale zbog sve veće društvene i globalne ekonomske nejednakosti (Wilkinson & Picket, 2010). Troškovi društvo zbog osoba koje izađu iz sistema obrazovanja ne stekavši osnovne kvalifikacije veoma su visoki i procenjuju se na milijarde dolara utrošenih na programe za nezaposlene, zbrinjavanje socijalno ugroženih osoba, prevenciju i krivično gonjenje, te izgubljena sredstva od poreza na zarade (Christenson i Thurlow, 2004b). Pored ekonomskih, dostizanje višeg obrazovnog nivoa ima i niz drugih, privatnih i javnih nematerijalnih prednosti (Tabela 1).

	(A) Privatni	(B) Javni
(1) Novčani	Prihodi, zarade, bogatstvo, produktivnost	Poreski prihodi, troškovi društvenog transfera, troškovi zdravstvene zaštite
(2) Nenovčani	Zdravstveni status, životno zadovoljstvo	Društvena kohezija, poverenje, uspešna/funkcionalna demokratija, politička stabilnost

Tabela 1. *Mogući ekonomski i društveni ishodi učenja (OECD, 2010a: 48, preuzeto iz publikacije Social Outcomes of Learning, OECD, 2007)*

Navedene kategorije ishoda za osobe sa višim nivoom obrazovanja nisu nezavisne jedna od druge. Svaki od ovih ishoda može da ima uticaj na ostale. Tako prihodi i zarade mogu imati velikog uticaja na zdravstveni status pojedinaca. Pritisak siromaštva je povezan sa povećanjem bolesti, većom mogućnošću zaraze i nezdravog načina života. Naravno, ovaj uticaj može delovati i u suprotnom smeru, tj. zdravstveni status može značajno umanjiti mogućnosti za obrazovanje i rad pojedinca, pa time i njegova primanja i produktivnost. Navodi se i sledeći primer: privatni nenovčani prihod od društvene angažovanosti može dovesti do javnih nenovčanih prihoda u vidu povećanja poverenja u društvo i razvoja društvene kohezije. Privatni ishodi, novčani i nenovčani, tako mogu biti sredstvo kojim se dolazi do javnih ishoda. Sprečavanje napuštanja školovanja igra ključnu ulogu u dostizanju pozitivnih novčanih i nenovčanih, privatnih i javnih koristi, kao i povećanju društvene kohezivnosti.

Zbog tako ozbiljnih posledica za pojedinca i društvo u celini razvijene države ulažu velike napore kako bi se učenici podstakli da u što većem broju steknu makar bilo koju vrstu srednjeg obrazovanja.

Uprkos razlikama u regulativama pojedinih zemalja članica EU, u zemljama EU se očekuje da u proseku svako dete u procesu obrazovanja provede između 14–20 godina (European Commission, 2009a; 2009b)⁴. Referentan podatak još uvek ne postoji za Srbiju, jer je tek 2011. godine usvojena lista pokazatelja na osnovu kojih bi trebalo pratiti stanje obrazovanja i u našoj zemlji (Nacionalni prosvetni savet, 2011).

1.3. Osipanje i rano napuštanje školovanja na međunarodnom nivou

Različite zemlje imaju državne ili nevladine agencije ili organizacije koje se isključivo bave sprečavanjem osipanja ili ranog napuštanja školovanja, u čemu prednjače Sjedinjene Američke Države jer skoro svaka federalna država ima takvu organizaciju. I u evropskim zemljama broj organizacija, institucija i agencija koje se bave sprečavanjem osipanja kontinuirano se povećava.

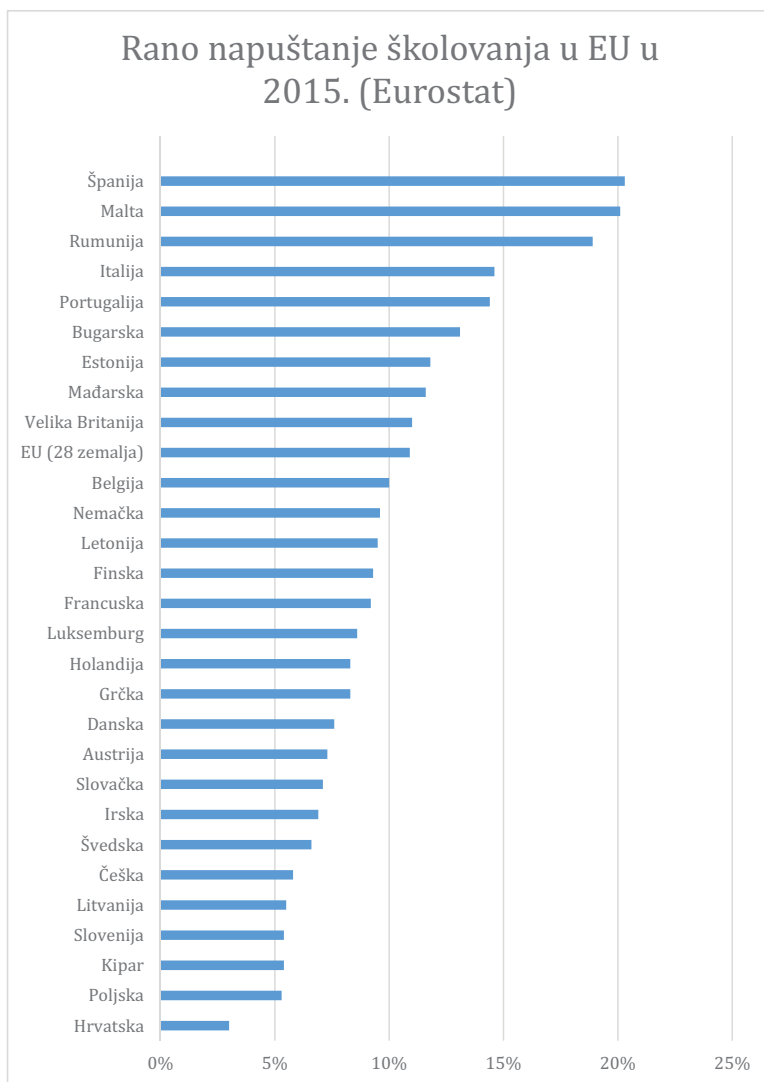
Na međunarodnom planu postoji konsenzus o tome da bi, iako efikasnu prevenciju osipanja i reagovanje u situacijama kada se osipanje dešava karakteriše intersektorski pristup, odgovor na osipanje i rano napuštanje školovanja prvenstveno treba da dolazi iz sektora obrazovanja i to u vidu sveobuhvatnih mera koje su međusobno usklađene. Ovakve mere nisu usko fokusirane na sam fenomen, već prate širok repertoar faktora rizika od osipanja. U zemljama sa dobrom praksom sprečavanja osipanja, sve mere se na nivou države definišu na intersektorskom nivou, dok se sama implementacija može odvijati na nacionalnom, lokalnom i na nivou same škole. Takođe, u ovim zemljama se razlikuju mere prevencije, mere intervencije i mere kompenzacije.

Pregled preventivnih, interventnih i kompenzatornih mera za sprečavanje RNŠ-a unutar različitih zemalja EU (European Commission, 2013) pokazuje nam da sistem rane identifikacije i reagovanja, uz povećanje prihvaćenosti učenika kroz uključivanje u različite vannastavne aktivnosti, predstavlja ključnu interventnu meru. Uključivanje roditelja i vršnjaka posmatra se kao jedna od najvažnijih preventivnih mera uz potreban visok kvalitet obrazovanja koji podrazumeva prilagođenost kurikuluma,

4 Očekivano trajanje obrazovanja za petogodišnjake je procena broja godina koje će petogodišnje dete provesti u obrazovnom sistemu tokom svog životnog veka ukoliko ne dođe do promene tekućih obrazaca upisa. Indikator se izračunava na osnovu parametara populacionih statistika. Ovo je jedan od indikatora koji omogućava praćenje kapaciteta i obuhvata sistema obrazovanja zemalja EU. Npr. na Kipru ovaj broj iznosi tačno 14 godina; u Belgiji, Švedskoj i Islandu 19, dok je očekivan broj godina proveden u obrazovanju najduži u Finskoj i iznosi više od 20 godina (European Commission, 2009b).

obučenost nastavnika, privlačne obrazovne profile u stručnim školama i prilagođeno karijerno vođenje.

Treba naglasiti i to da, danas, oko polovine zemalja EU već ispunjava strateški cilj postavljen strategijom Evropa 2020, odnosno u njima je RNŠ već manji od 10%. Ovo se odnosi i na zemlje bivše Jugoslavije, danas članice EU, pa tako Slovenija i Hrvatska imaju stopu RNŠ-a oko 5%⁵ (Grafikon 1).



Grafikon 1. Rano napuštanje školovanja u zemljama EU (izvor: Eurostat)

⁵ Treba naglasiti da su podaci za Hrvatsku označeni kao manje pouzdani.

1.4. Podaci o osipanju i ranom napuštanju školovanja u Srbiji

Republika Srbija ne poseduje dovoljno pouzdanu i preciznu metodologiju kojom može da beleži realnu stopu osipanja.

Prema Anketi o radnoj snazi RZS, procenat učenika koji su rano napustili školu (stopa RNŠ) u Republici Srbiji iznosi 8,3% (RZS, 2015). Međutim, kada se ovaj podatak uporedi sa stopom osipanja u osnovnom obrazovanju, obuhvatom osnovnim i srednjim obrazovanjem i stopom osipanja u srednjem obrazovanju, on izgleda suviše optimistično i kao da potcenjuje stvarnu stopu ranog napuštanja školovanja, mada je moguće da je on posledica različitih kompenzatornih mera (npr. uvođenje programa *Druga šansa* i u okviru njega uspostavljenog sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih) i eventualnog odlaganja upisivanja srednje škole.

Podaci sa poslednjeg popisa u Srbiji govore da je na uzrastu od 20 do 24 godine 12,03% osoba koje nemaju završenu srednju školu (uključujući i one osobe bez završene osnovne škole) (RZS, 2013b). Studije sa uzorkom osetljivijim na pripadnike marginalizovanih grupa (npr. MICS studija) ukazuju da je osipanje značajno više kod ovih učenika.

Prikupljanje podataka na nivou sistema o osipanju učenika ne podrazumeva osetljivost na migracije učenika. Velika varijabilnost i razlike u podacima iz godine u godinu mogu ukazivati na osetljivost podataka u zavisnosti od načina uzorkovanja, kao i na nužne nedostatke u proveriti valjanosti podataka koji se odnose na to kako obrazovne institucije popunjavaju obrasce za RZS zbog velikog obima prikupljenih podataka, pri čemu se i način prikupljanja podataka može unaprediti, a postojanje Jedinственog informacionog sistema prosvete (JISP) ovaj proces učinilo bi znatno izvodljivijim i lakšim⁶. Postojanje JISP-a bi omogućilo lakše

6 RZS vodi podatke o napuštanju školovanja, ali ova stopa nije osetljiva na dolazne i odlazne migracije dece. Zapravo, krajnji pokazatelj stope napuštanja školovanja u sebe uključuje i onu decu koja su emigrirala iz škole i prešla u drugu školu. Da bi se došlo do realne stope osipanja, uložen je napor da se stopa prekidanja školovanja koriguje za migracije dece, ali ne postoje podaci o migracijama na određenom uzrastu, već samo na nivou cele opštine. Drugi pokušaj da se dođe do adekvatne stope osipanja jeste da se stopa završavanja školovanja koriguje za obuhvat, i to na sledeći način jer stopa završavanja osnovne škole u sebe uključuje i onu decu koja nisu krenula ili nisu završila školu:

$$\text{Stopa završavanja osnovne škole } (V_1) = 100 * \frac{\text{broj dece koji je završio 8.razred (c)}}{\text{ukupan broj dece sa 15 godina (t)}}$$

A obuhvat, RZS izračunava na sledeći način:

$$\text{Obuhvat } (V_2) = 100 * \frac{\text{broj dece u školi od 7 do 14 godina (c)}}{\text{ukupan broj dece od 7 do 14 godina (d)}}$$

praćenje i analizu trajektorije različitih kohorti, što RZS ne može da prati jer je namena podataka skupljenih za RZS različita i podaci se odnose na detaljne preseke stanja različitih oblasti u celini.

Stopa završavanja osnovne škole. Stopa završavanja osnovne škole u Srbiji je visoka, ali kada se ima u vidu i nešto niži obuhvat osnovnim obrazovanjem, naročito kod marginalizovanih grupa, podaci ne izgledaju toliko optimistično. Prema rezultatima popisa iz 2011. godine, stopa završavanja osnovne škole se kreće oko 96,6% u 2011/12. školskoj godini, a kada se uzme u obzir i podatak da je obuhvat oko 94% vidimo da i dalje jedan značajan procenat učenika ne završava osnovnu školu (RZS, 2013a). Procena je da oko 6000 dece napusti redovno školovanje u jednoj školskoj godini u jednoj generaciji tokom trajanja osnovnog obrazovanja. Prema podacima, stopa završavanja osnovne škole u školskoj 2012/13. porasla je i iznosi 96,60%. Postoji trend rasta, što je ohrabrujuće, ali zbog pomenutih tehničkih i metodoloških ograničenja verovatno su podaci koji govore o osipanju nešto lošiji.

To se naročito odnosi na stopu odustajanja od školovanja. Stopa odustajanja od školovanja u osnovnom obrazovanju u školskoj 2011/12. godini, prema podacima i metodologiji RZS, iznosila je 0,9%, dok je u školskoj 2012/13. stopa odustajanja 0,7%. U 2014. stopa odustajanja je iznosila 0,4%, i to su, ponovo, najčešće učenici iz marginalizovanih grupa. Najveća stopa odustajanja za navedeni period bila je u između 5–6 razreda 3,1%, a najmanja između 3–4 razreda i iznosi 0,7%.

Obuhvat osnovnim obrazovanjem. Prema Drugom nacionalnom izveštaju o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji

Preciznije, ukupan broj dece u jednačini za stopu završavanja osnovne škole (b) treba umanjiti za procenat dece koji nije obuhvaćen osnovnim obrazovanjem:

$$V_{1kor} = 100 * \frac{\text{broj dece koji je završio 8.razred (a)}}{\text{ukupan broj dece sa 15 godina (b)} - \frac{b}{100} * (1 - V_2)}$$

gde je $1 - V_2$ je procenat dece koja nisu obuhvaćena obrazovanjem. Korigovana stopa osipanja bi bila na kraju: $O_{kor} = 1 - V_{1kor}$. Međutim, obuhvat se izračunava tako da nije osetljiv na onu decu koja idu u školu sa drugih opština tako da ispada da za neke opštine imamo podatke da je obuhvat 103,6% (Batočina), u Lapovu 109%, u Novom Sadu čak 118%. Ovo se događa zbog toga što deca sa mestom prebivališta van opštine pohađaju školu u opštini, a ukupan broj dece se prati iz popisa sa opštine i onda dobijamo ove nemoguće procenat. Što se stope završavanja škole tiče, ona, takođe, zbog dolaznih migracija, takođe prelazi 100% (npr. Jagodina beleži stopu završavanja osnovne škole od 109%, Kraljevo 109%, Požega čak 111%). Da bi se dobili kvalitetniji podaci od RZS, potrebno je da se upitnici koji se šalju školama unaprede tako da se od škola traži praćenje učenika po prebivalištu kako ne bi dolazilo do situacije da neke škole imaju preko 100% obuhvata, kao i da se vodi računa o broju učenika koji dolaze u školu nakon prvog razreda (iako mogu imati prebivalište na istoj opštini kao i škola).

(2014), obuhvat osnovnim obrazovanjem je skočio na 95,7% u 2012/13. Prema podacima statističkog godišnjaka (RZS, 2015a), obuhvat u 2013/14. školskoj godini je iznosio 97,98%.

Stopa završavanja srednje škole. Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine navodi, pozivajući se na raspoložive podatke, da je stopa osipanja u srednjem obrazovanju bila 2,3% u 2005. godini (Vlada Republike Srbije, 2012). Stopa odustajanja od srednjeg obrazovanja u 2012. godini iznosila je oko 1,5% (RZS, 2013a). Stopa završavanja srednje škole u 2014. godini iznosila je 83,6%. Što se tiče srednjeg obrazovanja, cilj SROS 2020 je da se udvostruči obuhvat opšteg srednjeg obrazovanja i povećanje stope završetka do 95%. Uz sve to, treba naglasiti, Republika Srbija je jedna od retkih zemalja u kojima srednje obrazovanje nije obavezno iako se predviđa spomenutom strategijom. Stoga se može slobodno reći da naša zemlja zaostaje za zemljama članicama EU u odnosu na ciljeve i pokazatelje u srednjem obrazovanju i da će prevencija osipanja doprineti boljoj slici na opštim obrazovnim pokazateljima.

Obuhvat srednjim obrazovanjem. Obuhvat srednjim obrazovanjem se kreće oko 85% za 2012. godinu (RZS, 2013a) i oko 90% za 2014. godinu (RZS, 2015a). Neto stopa upisa u srednje škole (procenat učenika koji upisuju srednju školu u odnosu na broj učenika odgovarajućeg uzrasta) u našoj zemlji se povećala sa 76% u 2005. na 82% u 2009/2010. godini, pa na 87,5% u 2013. godini dok je u 2014. godini neto stopa upisa, prema RZS, skočila na 91,4%, što je ohrabrujući podatak, imajući u vidu planirani prelazak na obavezno srednje obrazovanje. Podaci o obuhvatu za 2014. godinu pokazuju nešto bolji trend nego za 2012. godinu – obuhvat srednjim obrazovanjem na uzrastu učenika od 15 do 18 godina iznosi 87,5%. Ovaj podatak treba imati u vidu kada se interpretiraju podaci o ranom napuštanju školovanja prema Eurostat metodologiji.

Podaci na opštoj populaciji i podaci na uzorku učenika iz osetljivih grupa. Stopa završavanja osnovne škole dece iz marginalizovanih grupa je niska. Tako je stopa završavanja osnovne škole, kada su u pitanju deca iz romskih naselja, u 2010. godini bila veoma niska, samo 35 % (MICS, 2012). Ova slika se popravila i noviji podaci pokazuju da je obuhvat osnovnim obrazovanjem dece iz romskih naselja veoma povećan. Oko 85% romske dece iz romskih naselja obuhvaćeno je osnovnim obrazovanjem prema podacima iz 2014. godine (MICS, 2015). Ovome su sigurno doprinele različite afirmativne mere (npr. upis u osnovnu školu bez potpune dokumentacije) i rad pedagoških asistenata. Ipak, isti podaci pokazuju da je stopa završavanja osnovne škole među decom iz romskih naselja i dalje veoma niska. Oko 64% romske dece iz romskih naselja završi

osnovnu školu⁷ (MICS, 2015). Ovo je takođe slučaj i stopom prelaska u srednje obrazovanje – od učenika iz romskih naselja samo 59% njih nastavlja školovanje, što je u suprotnosti sa podacima o opštoj populaciji u kojoj je 96% učenika upisalo srednju školu, a još više zabrinjavaju podaci koji pokazuju da je stopa pohađanja srednjeg obrazovanja u opštoj populaciji 89%, a u romskoj populaciji je ovaj procenat daleko manji – samo 22% dece iz romskih naselja odgovarajućeg uzrasta pohađa srednju školu (MICS, 2015).

Fenomeni osipanja i ranog napuštanja školovanja predstavljaju izazov za obrazovanje u Srbiji pa treba razviti mehanizme podrške za učenike pod rizikom od prekidanja školovanja i mehanizme za nastavak školovanja. U grupu ovih učenika spadaju i učenici iz romskih naselja. Moguće je izvesti jasne zaključke iz prethodnog niza podataka: učenici iz romskih naselja, koji žive u težim uslovima, znatno ređe upisuju osnovnu školu, češće je napuštaju pre nego što je završe, često je nikada ne završe, a oni koji je završe, u najvećem broju slučajeva ne nastavljaju dalje školovanje upisivanjem u srednju školu. Na ovaj način, Romi iz romskih naselja ostaju u „začaranom krugu siromaštva“, a obrazovanje je najsigurniji put za njihovu socijalnu integraciju, veće šanse za zaposlenje i veću društvenu participaciju.

7 Stopa završavanja osnovne škole je odnos ukupnog broja učenika, bez obzira na starost, koji su upisali poslednji razred osnovne škole prvi put i broja dece u uzrastu kada bi trebalo da završe osnovnu školu (uzrast kada bi trebalo da idu u poslednji razred osnovne škole) na početku tekuće (ili poslednje) školske godine (MICS, 2015).

2. Faze i proces kreiranja modela za sprečavanje osipanja u Srbiji

Kreiranje MSO obuhvatilo je nekoliko faza i konsultativne procese sa različitim akterima.

Prvo su proučena iskustva drugih zemalja koje su uspešno sprečile osipanje i analizirane su mere kreirane u njihovim sistemima (različiti pregledi međunarodne prakse, izrada studija slučaja, studijska putovanja, korišćenje međunarodne ekspertize itd.). Osim toga, uzeti su u obzir i izazovi sa kojima su se ove zemlje suočavale prilikom implementacije strategija i preporuka za sprečavanje ranog napuštanja školovanja. Iako su iskustva iz drugih obrazovnih sistema kulturološki posredovana i ne mogu se jednostavno preuzimati jer su zasnovana na specifičnostima društvenog, političkog, ekonomskog i kulturološkog konteksta, pošlo se od pretpostavke da ih je važno uzeti u obzir jer su ciljevi datih mera slični onom cilju koji ima naša zemlja, a to je smanjenje osipanja. Takođe, imalo se u vidu da mere prevencije osipanja i mere reagovanja kada se primeti da je neki učenik pod rizikom od osipanja mogu da obuhvataju različite aktere obrazovnog sistema. Tako su u kreiranju modela, prvenstveno, razmatrane različite mere usmerene na tri kategorije aktera – školu, učenike i roditelje.

Drugi korak se odnosio na identifikovanje faktora koji utiču na osipanje i nivo sa koga deluju, a na osnovu poznavanja lokalnog konteksta, pregleda domaćih i stranih istraživanja o osipanju i ranom napuštanju školovanja. Dakle, posebno je bilo važno identifikovati različite faktore rizika od osipanja i nivo na kom određeni faktor rizika deluje kako bi prevencija i intervencija bile valjano usmerene i efektivne.

Posebno je razmatrano istraživanje Instituta za psihologiju (Pavlović Babić i sar., 2013) realizovano u Srbiji. U njemu se, na osnovu istraživačkih rezultata, daje niz preporuka o merama za sprečavanje osipanja, a konsultovani su i predstavnici organizacija civilnog društva, koje se bave obrazovanjem učenika iz marginalizovanih grupa, kao i predstavnici škola. Tako se, prilikom kreiranja MSO, posebno obraćala pažnja na navedene preporuke o boljem i efektivnijem usmeravanju i obezbeđivanju materijalne podrške za marginalizovane grupe, redovnom pohađanju dopunskih časova, itd., ali i na iskustva i praksu škola i organizacija civilnog društva.

Treći korak je podrazumevao pregled postojeće regulative i konsenzus oko toga da postojeći zakonski i strateški akti daju dobar osnov za dalji rad na konkretizaciji modela za sprečavanje osipanja. Zaključeno je da pružanje konkretnih alata, mehanizama i smernica koje bi bile integrisane u MSO treba da za rezultat ima osnaživanje škola u sprovođenju zakonskog i strateškog okvira sa krajnjim ciljem smanjivanja ranog napuštanja školovanja i socijalne isključenosti. Bilo je značajno to što zakonski i strateški okvir pruža otvoren prostor za dalju formulaciju obrazovnih politika koje nastoje na direktan način da smanje stope osipanja u osnovnim i srednjim školama. Na primer, pomenuto rešenje po kome školski razvojni plan treba da sadrži mere prevencije osipanja učenika, pri čemu se one ne specifikuju, pruža prostor za osmišljavanje mera koje će biti određene podzakonskim aktima ili dostupnim materijalima i resursima za njihovo sprovođenje. U ovom kontekstu isprobavanje mera za sprečavanje osipanja je dobilo pun smisao.

Konačno, kreiran je predlog modela za koji je utvrđeno da je održiv i da ga je relativno „lako” uvesti, odnosno da se lako može ugraditi u postojeći zakonski okvir, imajući na umu eventualnu kasniju implementaciju MSO u obrazovni sistem Republike Srbije, da se oslanja na postojeće ljudske resurse u školama i da ne zahteva dodatne finansijske resurse. Takođe, mere u ovom modelu su kategorisane i prema izvoru podrške, odnosno prema onome ko je na određen način „izvršilac” mere i prema onome ka kome je mera prvenstveno usmerena. U odabiru mera koje će postati sastavni delovi MSO uvažavala su se i načela da je, sa jedne strane, neophodno pružiti individualizovanu podršku učenicima koji će biti identifikovani kao učenici pod rizikom od osipanja, ali da je istovremeno neophodno obezbediti promenu na nivou škole u pravcu veće inkluzivnosti, osnaživanja nastavnika i većeg uključivanja i roditelja i učenika u život škole.

Imalo se u vidu i sledeće: (1) koje su najefektivnije mere u državama koje su znatno smanjile svoje stope osipanja iz osnovnog i srednjeg obrazovanja (između ostalih, to su uključivanje roditelja, podrška u učenju i podrška od strane vršnjaka) (2) da MSO korespondira sa Standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova (koji se mere prilikom samovrednovanja škola, kao i spoljašnjeg vrednovanja, naročito sa Oblašću 4 – Podrška učenicima) i (3) da je promena škole moguća ako se u njeno menjanje uključe i učenici i roditelji, i da podrška učenicima pod rizikom od osipanja jedino može da se pruža na nediskriminišući način ako vrednosti na nivou cele škole počnu da se menjaju.

MSO je, nakon toga, dobio svoj konačni „oblik” tako što su svoje sugestije i predloge dali predstavnici različitih zainteresovanih strana (npr. Mini-

starstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike, Ministarstva omladine i sporta, Ministarstva zdravlja, Nacionalnog prosvetnog saveta, Saveta za stručno obrazovanja i obrazovanja odraslih, Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu, Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva itd.). Takođe, UNICEF i Centar za obrazovne politike su organizovali i realizovali studijsku posetu Holandiji (2013. godine), u kojoj su učestvovali predstavnici gore pomenutih institucija. Cilj posete je upoznavanje sa sistemom i mehanizmima sprečavanja osipanja jer je zaključeno da Holandija predstavlja primer dobre prakse i dobar izvor iskustava koja mogu poslužiti kao inspiracija i oslonac za Srbiju.

Treba istaći i to da je MSO najusmereniji na nivo škole koji povezuje opšte kulturne vrednosti i neposredno okruženje deteta pod rizikom od osipanja, ali uzima u obzir način delovanja faktora rizika sa različitih nivoa, kao i opšte vrednosti, stanje i kapacitete našeg obrazovnog sistema.

U tom smislu, u poglavljima koja slede su ukratko opisane najvažnije polazne osnove za kreiranje MSO, koje podrazumevaju razjašnjenje korišćenog koncepta rizika, istraživačke nalaze o faktorima koji dovode do rizika i opis delovanja faktora rizika na različitim nivoima.

2.1. Koncept rizika od osipanja

Kreirani MSO, čija se efektivnost meri u ovoj studiji, značajno počiva na konceptu rizika od osipanja. Koncept rizika, pored drugih faktora koji karakterišu individuu, često nailazi na otpor među istraživačima u društvenim naukama, prvenstveno zbog apstraktnosti i arbitranosti, ali se ovaj konstrukt sve više koristi u objašnjavanju ljudskog ponašanja. Razvijen izvorno u epidemiologiji i biostatistici, danas se rizik definiše kao sklonost pojedinca ka aktivnostima sa neizvesnim ishodom (Kraemer et al., 1997 prema Lee & Burkam, 2003).

Kako je osipanje ipak posledica lične odluke, ali na tu odluku utiču određeni sredinski, školski, porodični i individualni činioci, teško ga je predvideti u potpunosti. Međutim, ipak je moguće, sa manjom ili većom preciznošću, opisati rizik od osipanja, ukoliko, na osnovu empirijskih nalaza u jednoj sredini, identifikujemo faktore rizika. Uz uspešnu identifikaciju faktora rizika od osipanja, moguće je izračunati koliko je puta verovatnije da učenik koji je pod određenim faktorom rizika (npr. da je iz porodice koja je korisnik socijalne pomoći) napusti školovanje⁸. Na primer, veća

8 U logističkoj regresionoj analizi, koja se od obične regresione analize razlikuje po tome što ima binarnu kriterijumsku varijablu (u ovom slučaju, 1 = napustio/la školu, 0 = nije

je šansa da je učenik koji u jednom trenutku napusti školu ranije imao probleme sa apsentizmom i ponavljanjem razreda (Lee & Burkam, 1992), niskim postignućem (Bryk i Thum, 1989) i jednom vrstom otuđenosti od školskog života (Finn, 1989; Lee i Burkam, 2003; Hammond, 2007; Wilson et al., 2011).

2.2. Faktori koji dovode do osipanja

Dominantna paradigma u istraživanjima koja se bave faktorima rizika od osipanja jeste viđenje da se faktori rizika od osipanja vezuju za same učenike ili za neposredan kontekst iz koga dolaze (Hammond, 2007) i da na neki način predstavljaju njihove inherentne karakteristike. Ovo je u velikoj meri opravdano, jer je siromaštvo, odnosno nizak socio-ekonomski status, jedan od faktora koji u najvećoj meri povećavaju rizik od osipanja. Ipak, ovakvo teorijsko stanovište, iako u velikoj meri odgovara stvarnosti, pomaže nam samo delimično u nastojanjima da se osmisle obrazovne intervencije koje žele da smanje osipanje i pruže smernice za nacionalni nivo, sa ciljem unapređenja podrške učenicima pod rizikom kako bi se uspešno preveniralo osipanje.

Zato, u poslednje vreme, sve više istraživanja koja se bave osipanjem u fokus stavljaju škole umesto učenika koji ih pohađaju. Međutim, i u ovim studijama se retko pominju karakteristike škole nad kojima same škole ili pojedinci unutar škole imaju kontrolu (npr. struktura upravljanja). Iako se broj istraživanja koja ispituju školske faktore rizika od osipanja povećava, samo nekoliko studija stavlja u prvi plan škole kao odgovorne za osipanje učenika (Lee i Burkam, 2003). Ovo je suštinski problem jer škole i školski faktori mogu biti najvažniji činioci, uz saradnju sa ostalim lokalnim institucijama i merama socijalne zaštite (npr. dečji dodatak), koji mogu nastojati da utiču na učenika i njegovu porodicu i tako preveniraju osipanje. Razumevanje školskih faktora osipanja veoma je važno prilikom kreiranja MSO jer promena u školi mora biti usmerena ka menjanju školskih faktora koji doprinose osipanju i kreiranju inkluzivnije škole, spremne da pruži bolju dodatnu obrazovnu podršku učenicima pod rizikom od osipanja.

Imajući to u vidu, u delu teksta koji sledi, biće opisane karakteristike škole, kojima će biti posvećeno najviše prostora, i učenika i njihovog neposrednog i šireg okruženja koje predstavljaju faktore rizika od osipanja.

napustio/la školu), o ovome govori logaritam šansi, odnosno eksponencirani logistički koeficijent, koji je uporediv sa regresionim koeficijentom u običnoj regresionoj analizi. Takođe, logistički model omogućava da se, na osnovu podataka za svaki od faktora rizika (odnosno prediktora), izračuna verovatnoća da određeni učenik napusti školovanje. Da bi ovo bilo moguće, neophodno je imati empirijske podatke na reprezentativnom uzorku za faktore rizika za učenike koji su napustili školu.

Školski faktori osipanja. Neke „mane” obrazovnog sistema i škola mogu pospešivati osipanje učenika. Škole koje nisu dovoljno inkluzivne i ne razvijaju atmosferu prihvatanja i saradnje među učenicima, posredno „vode” određene učenike ka napuštanju škole, posebno one koji su zbog drugih razloga (npr. siromaštvo) već u riziku od napuštanja školovanja (Lee i Burkam, 2003; Felner i sar., 2007). Stope osipanja su bile niže u školama sa više dobrih nastavnika (na osnovu procene učenika) i sa manjim brojem učenika po nastavniku, dok su stope osipanja bile veće u onim školama sa većim brojem upisanih učenika iz marginalizovanih grupa, u školama iz većih urbanih centara i u školama sa većim brojem učenika (preko 900 učenika), kao i tamo gde su plate profesora niže i gde su učenici u većoj meri ponavljali razrede (Rumberger i Thomas, 2000). Li i Burkam pokazuju da, na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama, češće napuštaju ili menjaju školu učenici koji dolaze iz većih porodica i koje karakteriše apsentizam, problemi u ponašanju i niska postignuća (Lee i Burkam, 2003). Nastavnici u manjim školama preuzimaju više odgovornosti za uspeh svojih učenika nego nastavnici u većim školama (Lee i Smith, 1997). Nalazi pokazuju da kreiranje školskog okruženja, u vidu „malih zajednica učenika koje uče”, koje su posledica različitih interventnih promena u školi radi prilagođavanja potrebama učenika, doprinose povećanju dobrobiti učenika, rastu učeničkih postignuća i smanjenju osipanja (Felner i sar., 2007). Ovo je naročito od važnosti u velikim školama, gde su odnosi između nastavnika i učenika nešto manje razvijeni, pa je poboljšanje ovog odnosa važno za postizanje željenih ishoda (Riehl, 1999 prema Lee i Burkam, 2003).

Efekat veličine škole na različite obrazovne ishode, pa i na osipanje, uglavnom se objašnjava organizacionim faktorima – velike škole imaju manje prilika da izgrade dobre odnose između učenika i nastavnika. Na primer, učenici koji su nezadovoljni školom izjavljivali su da nisu bili „povezani” sa nastavnicima, čak i kada su tražili pomoć od školskog osoblja; a osipanje je bilo veće kada je socijalni kapital škole bio manji – meren preko odnosa učenika sa nastavnicima i prema tome da li nastavnici izjavljuju da komuniciraju sa učenicima van časa (Croninger i Lee, 2001), a socijalni kapital ove vrste je teže izgraditi u velikim školama. U onim školama u kojima se ne razvijaju neformalni odnosi, odnosi podrške i u kojima učenici pod rizikom ne razvijaju svoje „socijalne mreže” u kojima se ugodno osećaju, osipanje je veće. Isto tako, kvalitativne studije pokazuju da pozitivni društveni odnosi mogu kreirati snažne podsticaje kod učenika da pohađaju školu, čak i kod onih učenika koji izjavljuju da im je rad u školi težak i čija očekivanja se teško zadovoljavaju (Lee, Smerdon, Alfeld-Liro i Brown, 2000).

Ne treba zaboraviti ni to da je škola jedan od najvažnijih kreatora socijalnog kapitala koji neko stiče, a da socijalni kapital može biti jedan od

glavnih generatora socijalne nejednakosti (Bourdieu, 1984; 1986). Škole koje ne nastoje da integrišu sve učenike i učine sve da se svi osećaju prihvaćeno, zapravo podstiču socijalne nejednakosti i posredno utiču da osipanje učenika bude češće. Razvoj socijalnog kapitala učenika u školi utiče i na razvoj učenika kroz uticaj podsticaja, norme i podrške u odlučivanju koje dolazi od strane socijalne grupe kojoj učenik pripada, a naročito na obrasce ponašanja koji oblikuju ciljeve pojedinaca i njihove šanse za ostvarivanje tih ciljeva, od kojih je obrazovanje i zaposlenje jedan od važnijih (Croninger i Lee, 2001).

U istraživanju sprovedenom u Srbiji, (Pavlović Babić i sar., 2013), pokazano je da različiti školski faktori mogu povećavati stopu osipanja. Rezultati pokazuju da prisutno zlostavljanje, diskriminacija, vređanje i nepoštovanje učenika od strane nastavnika često mogu da, udruženi sa drugim faktorima, predstavljaju „okidač“ da neki učenik prekine školovanje. Takođe, nedostatak preventivnih mera, kao što su individualizovani odnos nastavnik–učenik, vršnjačka interakcija, participacija učenika i roditelja, odlikuje škole sa višom stopom osipanja i često učenici koji su napustili školovanje ne navode da su učestvovali u aktivnostima sa ciljem da razviju osećanje prihvaćenosti učenika pod rizikom od osipanja. U ovoj studiji se zaključuje da među vršnjacima, u školama u Srbiji, postoje različiti oblici nasilja, zlostavljanja i diskriminacije, na koje često izostaje adekvatna reakcija. Nematerijalni resursi u školi, kao što je vršnjačka podrška, nisu dovoljno iskorišćeni u prevenciji osipanja. Na kraju, kao ključni školski faktori koji dovode do osipanja učenika iz osnovnog i srednjeg obrazovanja, u ovom istraživanju izdvojili su se kvalitet nastave, odnosno nedovoljno prilagođavanje nastavnog procesa razvojnim i obrazovnim potrebama učenika i neadekvatna podrška učeniku u učenju.

Stoga je jasno da iako pojava osipanja nije problem samo škole, ipak je problem koji se dešava u školama i skoro svi aspekti funkcionisanja škole mogu biti faktori koji povećavaju rizik od osipanja ali mogu biti i značajni resursi prevencije osipanja učenika iz obrazovnog sistema ako su iskorišćeni na pravi način.

Širi kontekstualni faktori osipanja. Šira društvena situacija, ekonomski razvoj i određene društvene vrednosti u različitim sredinama mogu povećavati ili smanjivati rizik od osipanja. Kako je siromaštvo, odnosno socijalna i ekonomska depriviranost, glavni uzrok ranog napuštanja škole, važno je predočiti načine na koje ono dovodi do osipanja. Socijalno i ekonomski deprivirana deca rastu u sredinama koje su siromašne i tako im je, često, smanjena mogućnost ostvarivanja intelektualno stimulativne interakciju (npr. deca iz depriviranih grupa imaju manje mogućnosti da se susreću sa slikovnicama i knjigama, što kasnije utiče na sposobnost

manipulacije slikama i rečima itd.).⁹ Deca iz porodica sa nižim SES-om sporije napreduju u školi i imaju niža postignuća i roditelji se u ovim porodicama manje posvećuju obrazovanju svoje dece (OECD, 2010a; APA 2012), učenici iz ovakvih porodica sporije ovladavaju jezikom i kasnije stižu fonološku svesnost i u većoj meri imaju teškoće u čitanju, a takođe, učenici koji pohađaju siromašnije škole takođe sporije napreduju (Aikens i Barbarin, 2008) i češće imaju manje kvalifikovane nastavnike (Ingersoll, 1999; Fild, Kučera i Pont, 2010), o čemu govore rezultati u nekim zemljama. Sve ovo govori u prilog tome da su zbog siromaštva ovi učenici prinuđeni da napuste školu i iskoriste priliku za zasnivanje radnog odnosa, ako se takva prilika pojavi. Ako pre svega ovoga imamo na umu da jedan deo ovih učenika ima teškoće u tome da zadovolji najosnovnije fiziološke potrebe, onda je jasno da je materijalna podrška toliko važno da mora da prethodi pedagoškoj i psihološkoj podršci.

U spomenutom istraživanju Instituta za psihologiju (Pavlović, Babić i sar., 2013), koje je nastojalo da identifikuje ključne faktore koji uzrokuju osipanje, ustanovljeno je da škole u Srbiji nemaju pouzdanu evidenciju o broju učenika koji su napustili školovanje, ni pouzdanu evidenciju o razlozima zbog kojih se učenici ispisuju ili napuštaju školu. Siromaštvo često tera decu od škole prema traženju posla, a pitanje je koliko novčani iznosi različitih socijalnih davanja najugroženijim porodicama uspevaju da bude preventivni faktor koji će decu zadržati u obrazovanju. Takođe, sam fenomen osipanja nije adekvatno prepoznat, pa se često meša sa demografskim padom, migracijama i promenama škole. Takođe, često se dešava da druga škola upiše učenika bez prevodnice iz prethodne, škole što dovodi do toga da ni škola ni lokalna samouprava ne znaju da li je dete nastavilo školovanje u nekoj drugoj školi ili se radi o prekidu školovanja. Svakako da je u društvu koje ne prepoznaje značaj sprečavanja osipanja, a to je vidljivo u neadekvatnom prikupljanju podataka i neadekvatnom shvatanju fenomena i važnosti njegovog sprečavanja, rizik od osipanja veći.

Faktori osipanja koji dolaze iz neposrednog okruženja učenika. Kako bi se kreirao efektivan model za sprečavanje osipanja, neophodno je razumeti i faktore koji utiču na učenika, a ne dolaze iz same škole (Lyche, 2010). Oni su najčešće prisutni, naročito, u siromašnijim sredinama i kod učenika nižeg socio-ekonomskog statusa i mogu obuhvatati i probleme u ponašanju, pored siromaštva. Neophodno je razumeti ove faktore kako bi ovi učenici u intervenciji mogli lakše da se identifikuju i da se kreiraju

⁹ Prema terminologiji OECD-a, socio-ekonomski ugrožene porodice su porodice koje ne mogu da pruže osnovne potrepštine ili pogodnosti za život kao što su adekvatno stanovanje, ishrana ili zdravstvena zaštita, a socio-ekonomski status (SES) učenika se u istraživanjima najčešće meri kroz prihode, obrazovanje i zanimanje roditelja.

individualizovane mere podrške i prevencije prilagođene njihovim specifičnostima. Kako kulturološki i geografski kontekst ima znatnog uticaja na obrazovanje i na same učenike, poželjno je osvrnuti se na studije iz Srbije i regiona.

Analiza 12 studija slučaja učenika koji su prekinuli školovanje u Srbiji (Pavlović Babić, 2013), pokazuje da su to učenici koji dolaze iz porodica sa niskim socio-ekonomskim statusom i niskim nivoom obrazovanja. U ovim porodicama, pritisnuti borbom za egzistenciju, roditelji obično nemaju vremena da se posvete školovanju svoje dece. U tim slučajevima, radi se o porodicama koje ne mogu da obezbede najosnovnije uslove za život: hranu i grejanje, a socijalna pomoć koju koriste nije dovoljna da zadovolji sve potrebe pa su i sami učenici prinuđeni da prekinu školovanje i stupe u radni odnos ako se za to ukaže prilika. Često sezonska priroda posla roditelja dovodi do promene mesta prebivališta, kao i do sporadičnih prekidanja školovanja deteta, pa dete, po povratku u svoje mesto, ima poteškoće da nadoknadi propušteno gradivo a škole im ne pružaju dovoljnu podršku u tome. U onim opštinama koje nisu obezbedile prevoz učenicima (a u njima postoji znatan broj učenika koji žive daleko od škola), siromašni roditelji jednostavno nemaju sredstava da pokriju troškove prevoza pa je to razlog prekidanja školovanja. Učenici koji su napustili školu u većem broju slučajeva dolaze iz disfunkcionalnih porodica i iz porodica sa jednim roditeljem. Nisko vrednovanje obrazovanja nije iskazao ni jedan roditelj učesnik studija slučaja, ali su u praksi primećene određene nekozistentnosti sa takvim izjavama, odnosno, ponašanje roditelja nije bilo u skladu sa proklamovanim tvrdnjama.

Faktori rizika koji deluju na učenika jesu isprepletani i često se nivoi sa kog faktori deluju međusobno prepliću. Najširi kontekstualni uticaji (npr. kultura, vrednosni sistem) mogu posredovati vršnjačku interakciju iako škola, na primer, može razvijati niz sistematskih mera za prevenciju osipanja. Takođe, velika kvantitativna studija u susednoj Hrvatskoj je pokazala da su najznačajniji prediktori osipanja slični i da su to niska postignuća, učestalo ponavljanje razreda, nizak socio-ekonomski status i nizak nivo obrazovanja majke, pri čemu je ponavljanje razreda naj snažniji prediktor, a za svaki ponovljeni razred verovatnoća prekidanja školovanja se povećava za četiri puta (Ferić, Milas i Rihtar, 2010). Ovakav nalaz posredno govori o važnosti škole i mogućnosti da škola preventivno deluje na smanjenje osipanja. Kvalitativni rezultati ove studije obuhvataju i narative srednjoškolaca koji su napustili srednju školu i ukazuju na to da su razlozi za napuštanje školovanja, pre svega, u neprilagođenosti škole njihovim potrebama i interesovanjima, pri čemu nizak socio-ekonomski status dodatno utiče na prekidanje školovanja.

U osnovnoj školi prelazak na predmetnu nastavu predstavlja nešto što povećava rizik od osipanja, dok je u srednjoj školi to prva godina, kada se učenici adaptiraju na novu školsku sredinu. Literatura i istraživanja, takođe, ukazuju na to da je osipanje veće, a obuhvat obrazovanjem manji u slabije razvijenim opštinama (prema jedinstvenoj listi razvijenosti regiona i jedinica lokalne samouprave). Spomenuta studija Instituta za psihologiju ukazuje in a to da su kod učenika koji su napustili školovanje češće bili prisutni problemi u ponašanju (Pavlović Babić, 2013).

Često učenici napuštaju školu i iz motivacionih i psiholoških razloga (naročito srednje škole), koji su udruženi sa ekonomskim, odnosno, veća je šansa za to ukoliko nastava nije prilagođena učeniku – njegovom intelektualnom razvojnom nivou, predznanju, motivaciji, kognitivnom stilu, potrebama za dodatnom podrškom, i sl. Pitanje motivacije je veoma važno u kontekstu osipanja i ono se provlači i kroz individualne i kroz školske faktore osipanja. Individualizacija nastave mora u sebe uključiti shvatanje složene prirode motivacije. Motivacija se mora podsticati i usmeravanjem na specifičnosti dečjih interesovanja i na spoljašnje ciljeve i nagrade (Hidi i Harackiewicz, 2000).

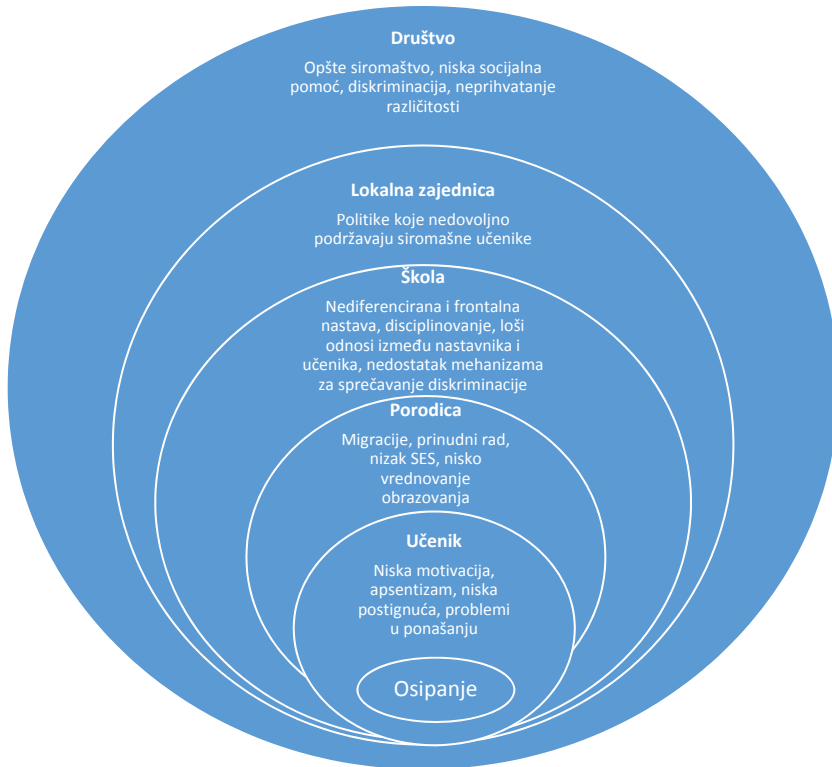
2.3. Nivoi sa kojih deluju faktori koji dovode do osipanja

Pod nivoom, u kontekstu ove studije, podrazumeva se ono što se, u okviru ekološkog pristupa ljudskom razvoju, opisuje kao niz međusobno ugneždenih struktura, u kojima je najkonkretniji nivo tzv. mikro-sistem.

On podrazumeva neposredne odnose koje dete uspostavlja, npr. u kući, učionici, školskom dvorištu, ali je važan i odnos škole sa lokalnom zajednicom i roditeljima i vršnjačkom grupom (tzv. mezo-sistem).

Egzo-sistem može uticati na ono što se dešava u mezo-sistemu, npr. odnos škole ne mora biti isti prema učenicima čiji roditelji imaju drugačija zanimanja i koji su različitog socio-ekonomskog statusa, dok na najvišem nivou, na nivou makro-sistema, supkulture ili kulturne vrednosti mogu kreirati uverenja i stavove kod njenih pripadnika i oblikovati odnose u sistemima nižeg nivoa (Bronfenbrenner, 1979; 1994; Lych, 2010).

Kratak prikaz delovanja faktora sa različitih nivoa i način njihovog međusobnog uticaja može se videti na Slici 1, pri čemu delovanje sa najvišeg nivoa može biti prisutno i u delovanju sa nižeg nivoa. Nivoi su predstavljeni na operativnom nivou (ne teorijski kao u spomenutom ekološkom modelu), kako bi kreiranje mera bilo fokusiranije, a sam prikaz faktora rizika nije iscrpan, već je naveden manji broj zarad jasnije ilustracije.



Slika 1. Dejstvo faktora rizika sa različitih nivoa

2.4. Analitički okvir

Pre samog kreiranja modela za sprečavanje osipanja, na osnovu identifikovanih faktora rizika od osipanja, kreiran je opšti teorijski analitički okvir koji je komparativno prikazao faktore rizika od osipanja, ukrštajući ih sa kreiranim merama za sprečavanje osipanja, kao i sa postojećim merama prevencije koje postoje u obrazovnom sistemu i sistemu socijalne zaštite.

Uzeta su u obzir sva prethodno spomenuta istraživanja i faktori rizika pa je tako usledio zaključak da budući model za sprečavanje osipanja treba da uvodi, pored individualizovanih mera usmerenih ka učenicima pod rizikom, i mere usmerene na školsko okruženje koje će ga učiniti prijemčivijim za potrebe učenika. Zaključeno je da je školsku klimu, takođe, nužno menjati ako želimo inkluzivniju školu koja prevenira osipanje. Promena školske klime treba da dovede do toplijeg odnosa između

učenika i nastavnika, učenika i vršnjaka, što povećava osećanje prihvatljivosti učenika iz osetljivih grupa i učenika pod rizikom od osipanja. MSO bi tako bio usmeren i na to da promeni samu školu i unapredi kvalitet obrazovanja, pored toga što nastoji da vrlo usmereno pruži dodatnu podršku učenicima pod rizikom od osipanja.

Imali smo u vidu i to da je Nacionalni prosvetni savet u dokumentu pod nazivom *Preventivne, interventne i kompenzatorne mere obrazovnog sistema Republike Srbije za sprečavanje osipanja i ranog napuštanja školovanja: predlog mera na osnovu postojeće zakonske i podzakonske regulative i međunarodne prakse*, konstatovao da mere za koje se pokazalo da donose najveće efekte kod sprečavanja osipanja 1) imaju za cilj povećanje kvaliteta obrazovanja, 2) dugoročne su, odnosno nisu fokusirane, intenzivne i kratkog trajanja, i 3) uključuju podršku porodicama učenika (neposredna podrška porodicama i kvalitetnija i češća participacija roditelja u životu škole) (NPS, 2015).

Postojeće mere su kategorisane u matricu po tome koje dejstvo određenog faktora nastoje da spreče, dat je opis mogućih aktivnosti koje se mogu realizovati u okviru predstavljenih mera (Tabela 2) i odlučeno je na osnovu kojih kriterijuma će se mere sistematizovati i kategorisati u model koji će se primenjivati u pilot školama i čiji će se efekat kasnije evaluirati.

Tabela 2. Analitički okvir za kreiranje modela za sprečavanje osipanja

	Faktori rizika od osipanja						Lokalna zajednica		
	Porodica			Škola			Preopterećenost CSR-a	Nedovoljno sredstava za podršku obrazovanju siromašne dece	Nepostojanje evidencije o ugroženosti dece
Preporuke za smanjenje osipanja na osnovu dosadašnjih analiza mera (Kovač Cerović i sar. 2013 / Pavlović Babić i sar. 2013)	Kreirana mera za smanjenje osipanja	Nizak školski uspeh, odbacivanje od strane vršnjaka	Siromaštvo, migracije, prinudni rad	Neuvidanje značaja obrazovanja	Nedovoljno pružanje dodatne obrazovne podrške	Smanjena odgovornost škole za sprečavanje ranog napuštanja škole	Prelazak na predmetu nastavu (nedovoljna individualizacija)		
Kreiranje nove mere i način njenog sprovođenja u vezi sa uključivanjem roditelja / Podrška u učenju i razvoju učenika, promovisanje značaja obrazovanja	Edukacija roditelja	x	x	x			x		
Nedostatak školskih akcija / Proširenje mreže PA									
Bolje regulisanje obaveze škole u aktivnom informisanju i uključivanju roditelja / Promovisanje značaja obrazovanja	Uključivanje roditelja u život škole	x	x	x	x	x	x		
Važna sistemska mera koja povećava i obuhvata smanjenje osipanje / Podizanje motivacije za završavanje škole	Stipendiranje učenika (porođice)	x	x	x	x	x	x		
Dodatna napor na osmišljavanju priručnika i načina realizacije dodatnih časova – usmerenje od nadoknadanja ocene ka smanjenju neuspeha / Spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada i pružanja dodatne podrške	Prilagođena dopunska nastava	x			x	x	x	x	x

<p>Bolje usmeravanje mera materijalne podrške (dobijanje udžbenika)/Obezbeđivanje interesorne saradnje u obezbeđivanju materijalne podrške</p>	x					x						x							x
<p>Ne postoji sistem ranog identifikovanja i sprečavanja osipanja – kreirati ga i implementirati ga u SRP i u process samovrednovanje / Uvođenje JISP-a, stručni tim za podršku školi i intervenciju u slučaju rizika od osipanja, usavršavanje stručnih saradnika za savetodavni rad sa učenicima</p>	x		x			x						x							x
<p>Obuke, novi sistem inicijalnog obrazovanja, jasnija regulacija aktivne nastave / jačanje pedagoških kompetencija nastavnika</p>	x		x			x						x							x
<p>Preporuka je da se saradnja škole sa CSR-om i IRK-om reši sistemski, ali je važno da škola pomaže u ostvarenju prava na socijalnu zaštitu / Uvođenje JISP-a, obezbeđivanje inter-resorne saradnje, usavršavanje stručnih saradnika za savetodavni rad sa učenicima</p>	x		x			x						x							x
<p>Kreirati mere koje deluju sa opštinskog nivoa i mogu otkloniti neke od najvećih barijera (neinformisanost, isključenost, segregaciju) / Obezbeđivanje interesorne saradnje</p>	x					x						x							x

3. Opis modela za sprečavanje osipanja u Srbiji

Model za sprečavanje osipanja. Model se sastoji od tri osnovne komponente (Tabela 3). Prva komponenta modela je usmerena na preciznu identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i pružanje individualizovanih mera podrške kroz tzv. individualne planove prevencije osipanja (IPPO) učenicima koji su identifikovani kao oni pod rizikom od osipanja, dok je druga komponenta usmerena na aktivnosti koje se sprovede na nivou cele škole, a imaju za cilj da dovedu do promene koja će školu učiniti inkluzivnijom, otvorenijom i osetljivijom za potrebe različitih učenika. Razvijanje vršnjačke podrška i roditeljske participacije u okviru ove komponente imaju za cilj da povećaju osećanje dobrobiti u školi svih učenika, a naročito učenika pod rizikom od osipanja. Novi koncept dopunske nastave nastoji da dopunsku nastavu u većoj meri prilagodi učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom, kao i da dopunsku nastavu organizaciono i sadržinski učini prilagođenijom potrebama učenika. Treća komponenta obuhvata jačanje nastavničkih kapaciteta.

KOMPONENTA 1 – Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje	KOMPONENTA 2 – Aktivnosti koje se odnose na unapređenje školskih kapaciteta za sprečavanje osipanja	KOMPONENTA 3 – Aktivnosti koje se odnose na izgradnju kapaciteta nastavnika, usmerenih na promenu školske klime i kulture
Aktivnosti iz ove komponente obuhvataju identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja kroz <i>Instrument za identifikaciju i kreiranje individualizovanih mera podrške</i> kroz Individualni plan prevencije osipanja (IPPO)	Aktivnosti na nivou škole koje se odnose na veće uključivanje roditelja u život škole	Obuke za Tim za prevenciju osipanja (TPO)
	Aktivnosti na nivou škole koje se odnose na jačanje vršnjačke podrške	Obuke usmerene na jačanje kapaciteta nastavnika za sprečavanje osipanja (najmanje 50% nastavnika iz škole)
	Novi koncept dopunske nastave	

Tabela 3. Komponente i mere u okviru komponenti modela za sprečavanje osipanja

U nastavku su detaljnije opisane komponente i aktivnosti u okviru komponenti modela za sprečavanje osipanja.

1. Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje. Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje je zasnovan na *Instrumentu za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja*, namenjenom odeljenskim starešinama koji su

na osnovu instrumenta procenjivali svakog učenika. U mlađim razredima osnovne škole nastavnici su popunjavali instrument samo za one učenike za koje su pretpostavljali da mogu biti pod rizikom od osipanja. Identifikacija učenika od strane njihovih odeljenskih starešina, za koje se pretpostavlja da najbolje poznaju sve relevantne aspekte okruženja učenika, zasnivala se na određivanju u koju od pet ponuđenih grupa na svakom od faktora rizika od osipanja učenik pripada (v. Prilog 4). Nivoi intenziteta rizika od osipanja u okviru instrumenta ne predstavljaju kontinualne dimenzije kao kod skala procene, već se mogu opisati kao nivoi intenziteta rizika od osipanja zasnovani na kvalitativnim opisima koji nastoje da budu iscrpni i međusobno isključivi. Nastavnici su pohađali obuku za popunjavanje ovog instrumenta. Ona se sastojala od psiholoških načela kojima se treba voditi, smernica o vrstama podataka na kojima treba doneti konačnu procenu, kao i od toga kako prepoznati da li deluju određeni faktori rizika koji nisu na prvi pogled lako vidljivi. U tu svrhu, tokom obuka je korišćen i metod studije slučaja.

Faktori rizika čije su dejstvo na učenike nastavnici procenjivali su: socio-ekonomski status, apsentizam, školsko postignuće, ponašanje učenika, ispunjenost uslova za socijalnu pomoć u odnosu na korišćenje socijalne pomoći, prihvaćenost učenika u školi i postojanje drugih faktora rizika kao što su zlostavljanje i zanemarivanje, maloletnička trudnoća, ponavljanje razreda, izbeglištvo, nekompletna porodica i doživljena trauma.

Nivo intenziteta rizika od osipanja 1 predstavlja najveće dejstvo faktora rizika od osipanja, dok grupa 5 predstavlja najmanji intenzitet faktora rizika. Na osnovu pripadnosti učenika određenoj grupi, prema ponderima koji se zasnivaju na inostranoj i domaćoj istraživačkoj praksi, računat je indeks rizika od osipanja za svakog učenika (IR). Nivoi intenziteta rizika od osipanja su kreirani tako da budu diskriminativni za učenike pod većim rizikom od osipanja, odnosno na nižem delu skale. Dejstva faktora rizika su različito ponderisana (na osnovu postojećih istraživanja, domaće i strane literature i poznavanja sistema obrazovanja u Srbiji) za učenike osnovnih i srednjih stručnih škola kako bi se dobio pouzdaniji indeks rizika od osipanja za svakog učenika.

Za učenike osnovnih škola, indeks rizika je računat kao:

$$IR = 0,3 * \text{Socio-ekonomski status učenika} + 0,2 * \text{Apsentizam} + 0,1 * \text{Školsko postignuće} + 0,1 * \text{Ponašanje} + 0,15 * \text{Ispunjenost uslova / korišćenje socijalne pomoći} + 0,1 * \text{Prihvaćenost u školi} + 0,05 * \text{Drugi faktori rizika}.$$

Dok je za učenike srednjih škola, indeks rizika računat kao:

$$IR = 0,25 * \text{Socio-ekonomski status učenika} + 0,2 * \text{Apsentizam} + 0,1 * \text{Školsko postignuće} + 0,1 * \text{Ponašanje} + 0,1 * \text{Ispunjenost uslova / korišćenje socijalne pomoći} + 0,1 * \text{Prihvaćenost u školi} + 0,15 * \text{Drugi faktori rizika}.$$

Uticaj socio-ekonomskog statusa kod učenika srednjih stručnih škola na indeks rizika je u izvesnoj meri smanjen, jer su ovi učenici stigli do srednje škole u kojoj dejstvo drugih faktora rizika postaje snažnije, a kritično dejstvo veoma niskog socio-ekonomskog statusa koji dovodi do smanjenog upisivanja srednje škole je prošlo.

Ponderisani na ovaj način, faktori mogu kreirati indeks rizika koji se kreće u rasponu od 0 do 1, odnosno od 0 do 100, gde indeks rizika 100 predstavlja maksimalno dejstvo svih faktora rizika na učenika. Ako je indeks rizika veći od 60, to znači da je učenik pod veoma visokim rizikom od osipanja, dok indeks niži od 30 predstavlja učenika koji nije pod rizikom od osipanja (v. Prilog 4).

Zbog međusobne isprepletanosti faktora rizika i njihovog povezanog delovanja, često se dešava da, uz snažno dejstvo jednog faktora rizika, zajedno sa nekim faktorom deluje i drugi faktor rizika, koji nije prepoznat. Zbog toga, učenik za koga je odeljenjski starešina procenio da na njega deluje neki faktor rizika u najizraženijoj meri (nivo 1 za bilo koji faktor rizika) posmatra se iz predostrožnosti kao učenik pod rizikom od osipanja, bez obzira na brojčanu veličinu indeksa rizika.

Za učenike koji su identifikovani kao učenici pod rizikom od osipanja, Tim za prevenciju osipanja (TPO), zajedno sa stručnim saradnikom škole i koordinatorom za učenika pod rizikom od osipanja, pravi individualni plan prevencije osipanja. IPPO se izrađivao jer je bilo važno da akcija bude fokusirana, timska, planska, individualizovana i praćena. Preporuka je bila da koordinator IPPO-a bude nastavnik sa kojim je učenik pod rizikom u najboljem odnosu, po proceni TPO i nastavnika. Izrada IPPO-a je podrazumevala dodatna testiranja učenika instrumentima koji su se odnosili na procenu motivacije, očekivanja nastavnika i osećanja dobrobiti, za čiju su upotrebu stručni saradnici obučeni tokom projekta. Na osnovu analize grupisanja faktora rizika (klaster analize), o kojoj će kasnije biti reči u delu o rezultatima, škole su dobile smernice kako da se, u zavisnosti od osobina učenika i kombinacije faktora rizika, pristupi izradi IPPO-a, pri čemu je glavna smernica bila da je potrebno da mere budu u što većoj meri individualizovane i da smernice treba shvatiti kao „korake” koji treba da vode većoj individualizaciji. U delu o rezultatima biće prikazane analize koje govore o efektivnosti IPPO-ova. Škole su IPPO-ove kreirale na obrascu koji ih je vodio ka prikupljanju detaljnih podataka o učeniku i ka daljim testiranjima i procenjivanjima učenika, sa ciljem da intervencija bude u što većoj meri prilagođena potrebama učenika i delovanju faktora rizika (v. Prilog 5).

2. Aktivnosti koje se odnose na unapređenje školskih kapaciteta za sprečavanje osipanja. Ova komponenta modela obuhvata aktivnosti na nivou škole koje se odnose na (1) uključivanje roditelja u život škole, (2)

jačanje vršnjačke podrške i (3) novi koncept dopunske nastave. Zajednička karakteristika sve tri komponente jeste da su one vrlo prilagodljive potrebama i karakteristikama škole. Naime, na početku sprovođenja projekta škole su uradile analizu sopstvenog funkcionisanja, bavile su se slabostima i jakim stranama škole, šansama za dalji razvoj i barijerama koje je neophodno otkloniti (SWOT analiza). Kroz ovaj proces, škole su pristupile izradi akcionog plana aktivnosti koji im je omogućio da ovu komponentu modela u što većoj meri prilagode svojim potrebama i specifičnostima. Kada je završena Studija o početnom stanju škola¹⁰ uključenim u projekat, podaci iz ove studije su, zajedno sa konsultacijama sa školskim mentorima¹¹ i mentorskim narativnim izveštajima o školama, iskorišćeni za dalje zajedničko planiranje revizije akcionog plana i revizije aktivnosti koje su se u najvećoj meri odnosile na realizaciju i implementaciju ove komponente modela za sprečavanje osipanja.

Školama su predložene određene ideje koje se odnose na bolje **uključivanje roditelja** i vršnjaka u život škole, sa ciljem stvaranja inkluzivnije kulture unutar škole i povećanja dobrobiti svih učenika, a naročito onih pod rizikom od osipanja. Aktivnosti predložene školama koje se odnose na uključivanje roditelja, između ostalih, su: uključivanje roditelja u aktivnosti škole kroz volontiranje i izborne aktivnosti usmerene na školu i/ili lokalnu zajednicu, sa ciljem jačanja osećanja pripadnosti, podrška roditelja i njihova saradnja sa nastavnicima sa ciljem podizanja svesti kod učenika o značaju obrazovanja, uključivanje roditelja učenika pod rizikom od osipanja u Savet roditelja ili u Školski odbor, podrška roditelja koji su njihove komšije roditeljima učenika pod rizikom od osipanja u vidu pružanja informacija, očuvanja kontakta sa školom kada on može biti ugrožen, informisanja škole o delovanju faktora rizika, osiguravanje učešća roditelja učenika pod rizikom od osipanja na zajedničkim školskim aktivnostima (predstave, svečanosti, sastanci), povezivanje roditelja učenika pod rizikom od osipanja i drugih roditelja u pravcu razmene informacija, radu na samopoštovanju njihovih učenika i jačanju osećanja pripadnosti kod njihove dece, itd.

Predložene mere školama usmerene na jačanje aktivnosti na nivou škole koje se odnose na **vršnjačku podršku**, između ostalog, bile su: uspostavljanje vršnjačkih mentorskih i medijatorskih timova, vršnjačka podrška u učenju, aktivan rad vršnjačkih timova na uključivanju u vannastavne aktivnosti manje aktivne dece, a naročito učenika pod rizikom od osipanja, razmena informacija sa ovim učenicima o motivaciji, važnosti ob-

10 Studija o početnom stanju je izrađena pre početka implementacije Modela za sprečavanje osipanja, prema predviđenoj metodologiji za evaluaciju ovog modela. V. više deo o metodologiji.

11 Svaka škola u projektu je imala mentora koji je pomagao školi prilikom implementacije Modela za sprečavanje osipanja. Uloga mentora biće detaljnije objašnjena u ovom poglavlju.

razovanja, zloupotrebi psihoaktivnih supstanci, rizicima koje nosi prekidanje školovanja, zatim promena mesta sedenja unutar učionice koje će favorizovati uzajamnu podršku i veće osećanje dobrobiti za one učenike za koje postoji sumnja da nisu najbolje prihvaćeni, snažnija vršnjačka podrška prilikom prelaska na predmetnu nastavu, odnosno pripremanje učenika pod rizikom od osipanja od strane starijih učenika za taj prelazak, kroz učenje, informisanje o ocenjivanju, informisanje o daljim šansama za nastavak školovanja, učenje u malim zajednicama učenika, kooperativno učenje, itd.

Novi model dopunske nastave. Polazeći od uslova za uspešnu dopunsku nastavu, razvijen je novi model dopunske nastave koji je zamišljen kao „otvoren” i fleksibilan model koji školi daje okvir i strukturu za organizovanje ovog vida podrške, u skladu sa specifičnostima škole, lokalnim kontekstom i potrebama učenika.

Dopunska nastava predstavlja podršku redovnoj nastavi i procesu učenja koja treba da dovede do boljeg i uspešnijeg uključivanja učenika u proces redovne nastave i aktivnosti na času i dostizanja ishoda i standarda postignuća.

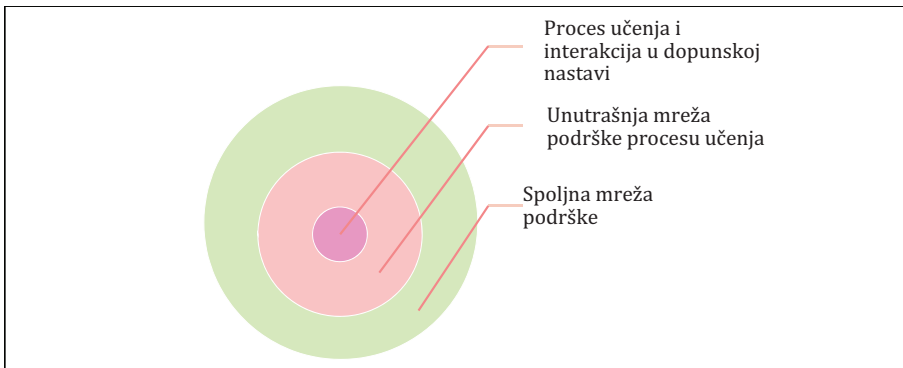
Ova podrške podrazumeva drugačiji pristup poučavanju i učenju od pristupa koji se primenjuje u redovnoj nastavi, podrazumeva pristup koji je prilagođen obrazovnim potrebama učenika koji je pohađaju, uključuje raznovrsnije strategije poučavanja, materijale i nastavna sredstva.

Tokom dopunske nastave, nastavnik primenjuje različite strategije motivisanja učenika, daje adekvatnu i blagovremenu povratnu informaciju, primenjuje formativno ocenjivanje i omogućava učenicima da dožive osećaj uspeha. Nastavnik koristi individualizovanu i diferenciranu nastavu.

Organizacija i planiranje dopunske nastave se zasnivaju na dobrom poznavanju obrazovnih potreba učenika i prethodnog znanja i iskustva u datoj oblasti. Takođe, dopunska nastava nije u rukama pojedinačnog nastavnika, već se planira na nivou škole (planiraju je zajedno odeljenjske starešine, predmetni nastavnici, direktori, stručne službe i roditelji).

Tek kroz saradnju pomenutih aktera mogu se prikupiti sve relevantne informacije o učenicima, značajne za planiranje i sprovođenje dopunske nastave, a jedino tako se mogu kreirati novi i inovativni načini organizacije i sprovođenja dopunske nastave.

Pored toga što nastavnici i odeljenjske starešine mogu da upute učenika na dopunsku nastavu, učenik može samoinicijativno da se prijavi za pohađanje ove nastave. Kako bi to bilo moguće, neophodno je da dopunska nastava, iz učeničke perspektive, predstavlja prihvatajući prostor pun podrške, poštovanja i razumevanja, u kome učenik može naći adekvatan način za suočavanje sa preprekama u učenju na koje je naišao. Da bi dopunska nastava bila sagledana od strane učenika kao nestigmatizujuć i podržavajuć prostor, neophodno je da se takvom i načini, kao i da se takvom promoviše.



Slika 2. Grafčki prikaz rekonceptualizovanog modela dopunske nastave

Rekonceptualizovani model dopunske nastave se sastoji iz tri široke komponente, od kojih svaka sadrži po nekoliko elemenata. Svaki od elemenata je operacionalizovan kroz niz pitanja koja pomažu dizajniranje i planiranje dopunske nastave na nivou škole. To znači da svaka škola ima svoj model dopunske nastave, od kojih svaki ima istu strukturu, ali različito oblikovane elemente koji popunjavaju tu strukturu, koji su „skrojeni” prema specifičnostima škole i školskog konteksta.

Komponente modela		
Komponenta 1: Spoljna mreža podrške	Komponenta 2: Unutrašnja mreža podrške	Komponenta 3: Mikrosistem interakcije (interakcija pri samoj dopunskoj nastavi)
Elementi modela		
<p>Mesto, vreme, nastavnik, finansije</p> <p>Roditelji: informisanost, uključenost, podrška, povratna informacija</p> <p>Školski „razvojni paket”: vidljivost, zajednica/odgovornost, tim, samoevaluacija, razvojni plan, istraživanje efekata, nagrađivanje uspeha</p> <p>Širi, vanškolski kontekst: zajednica – udruženja (opštinska, regionalna), istraživanja, modeli dobre prakse, objavljivanje i mediji</p>	<p>Preventivne mere u toku redovne nastave: program/kriterijumi, struktura časa, formativno ocenjivanje</p> <p>Sagledavanje potreba: sva deca, kriterijski-dijagnostički test</p> <p>Mere u okviru dopunske nastave: podrška holističkom razvoju deteta (motivacija, uvažavanje, doživljaj uspeha, samoeфикаsnost, postavljanje ciljeva), TOTE model, lestvica zadataka po težini, repertoar nastavnih metoda, individualizacija, diferencijacija</p>	<p>Nastavnik: kreativnost, briga, uverenje u uspeh, uverenje u motivaciju, visoka očekivanja, odgovarajuća atribucija, ljudska strana nastave</p> <p>Učenik: smisao znanja, lični kontekst, doživljaj uspeha, uverenje da može, poverenje...</p>

Tabela 4. Komponente i elementi novog modela dopunske nastave

3. Treća komponenta modela je obuhvatala **program izgradnje kapaciteta zaposlenih u školama**, koji je obuhvatao različite tipove obuka i mentorstvo. Obuke koje su pohađali predstavnici škola su velikim delom bile iz Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za 2012/13. i 2013/14. školsku godinu, prvenstveno su se odnosile na obuke usmerena ka podršci razvoju ličnosti deteta i učenika (K3) i komunikaciji i saradnji (K4) i uključivale su vaspitni rad, jačanje antidiskriminacije, opšta pitanja nastave, obrazovanje dece i učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, obrazovanje i vaspitanje na jezicima nacionalnih manjina. Takođe, kao deo projektnih aktivnosti, pored obuka usmerenih ka uspešnoj implementaciji sistema za ranu identifikaciju i reaganje, škole su pohađale obuke koje su se odnosile na komponentu 2, odnosno na unapređenje saradnje sa roditeljima, unapređenje vršnjačke podrške, osnaživanje individualizacije i diferencijacije u nastavi i učenju i ocenjivanje koje je u funkciji napretka učenika. Više od 60% nastavnika iz škola uključenih u projekat je prošlo makar jednu obuku iz Kataloga, dok su svi nastavnici prošli sve projektne obuke.

Projektna aktivnost kao potpora u implementaciji modela. Ključna ideja i vizija u ovom pristupu može se opisati kao jasna i strukturisana podrška školama, ali uz očuvanje školske autonomije u donošenju svih projektnih odluka i mogućnost da se svaka komponenta modela prilagodi potrebama i karakteristikama svake individualne škole. Pored granta koji je svaka škola dobila i koji je služio kao podrška u sprovođenju različitih projektnih aktivnosti, a mogao se i iskoristiti za opremanje škole (10 000 dolara), svaka škola je imala svog mentora koji joj je pružao podršku u implementaciji modela, kreiranju školskog akcionog plana, sprovođenju SWOT analize na kojoj se zasnivao školski akcioni plan, takođe, mentor je pripremao i realizovao obuke za školu u onim segmentima u kojima je procenjeno da je ta obuka potrebna.

Sistem mentorstva. U okviru projekta, svakoj od škola je „dodeljen” mentor – stručnjak sa velikim iskustvom u oblasti obrazovanja, kreiranju i ostvarivanju obuka. Mentori su bili odgovorni da pruže kvalitetnu podršku školi i da na taj način podrže implementaciju preporučenih mera prevencije i intervencije u dve škole za koje su bili zaduženi. Mentor je bio zadužen za uspostavljanje i održavanje intenzivne i stalne saradnje sa predstavnicima škola za koje je zadužen (pre svega sa timom za prevenciju osipanja u svakoj školi), a sve u skladu sa ciljevima i aktivnostima projekta.

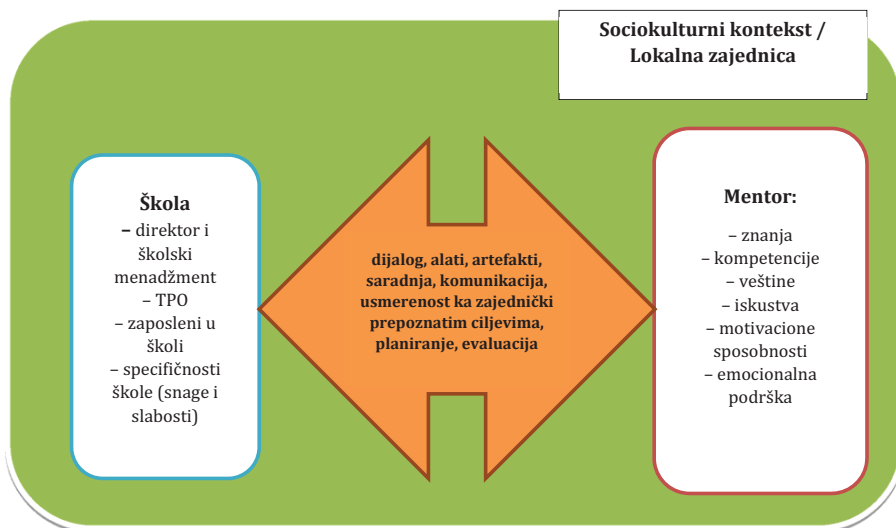
Mentor je, takođe, bio zadužen za pružanje stručne podrške školama pri kreiranju akcionih planova škola, uključujući odabir dodatnih aktivnosti, odabir obuka i kreiranje plana obuka, mapiranje partnera u lokalnoj zajednici i kreiranje plana saradnje sa njima. Ovo je podrazumevalo

i spremnost na obučavanje i osnaživanje zaposlenih u školi u odnosu na potrebe (obuke za sve zaposlene, predlaganje dodatne relevantne literature i sl.), kao i na pružanje stručne podrške školama pri prikupljanju podataka neophodnih za evaluaciju i monitoring projekta.

Mentor je pratio i kvalitet u implementaciji mera i aktivnosti u okviru projekta i redovno pripremao i slao izveštaje o napretku škola i usmeno izveštavao na sastancima mentorskog tima i drugim projektnim sastancima.

Mentori su pružali i emocionalnu potporu, stvarajući drugačiju kulturu učenja (Hargreaves i Fullan, 2000).

Uloga mentora, pored kontinuirane komunikacije sa školama i usmerenosti ka školama, podrazumeva i razmenu iskustva sa drugim mentorima, sa projektnim partnerima koji usmeravaju projektni proces, kao i sa Upravnim odborom projekta i drugim stručnjacima u ovom projektu. Na ovaj način, mentori bivaju osnaženi i dobijaju podršku da svoje bojazni i dileme iznesu i kroz razmenu iskustva sa ostalim partnerima i tako dođu do najadekvatnijih rešenja i pristupa.



Slika 3. Šema inspirisana modelom 4K (Buhberger, 2014) – Sadržaj odnosa mentora i škole

Kreirani artefakti koji nastoje da doprinesu promeni školske i nastavničke prakse. Pod artefaktima podrazumevamo sve forme koje su kreirane kao posledica ljudskih praksi, koje imaju za cilj trajno menjanje datih praksi na osnovu prethodnog iskustva zajednice. U praksama sprečavanja osi-

panja, kao i u svakoj promeni koju želimo da izazovemo u školi, neophodno je školama kao organizacijama pružiti alate čije korišćenje nužno menja dotadašnju praksu. Prilikom implementacije MSO u školama, kreiran je niz ovakvih artefakata koji imaju za cilj trajne promene prakse, sa ciljem da se opravdanost njihovog korišćenja isproba prvo u pilot školama, a onda, ako se pokažu uspešnim, da oni počnu da se koriste u svim školama u Srbiji.

Ovakav pristup utemeljen je u sociokulturnoj teoriji Lava Vigotskog i u radovima, u poslednje vreme veoma uticajnog finskog teoretičara, Urja Engestrroma, koji je sociokulturnu teoriju Vigotskog, uslovno rečeno, prilagodio za učenje i promene ljudskih kolektiva i organizacija.

Prema teoriji Vigotskog, kulturni artefakti predstavljaju alate kreirane u datoj kulturi koji unapređuju više mentalne funkcije (npr. pojmovno mišljenje), pri čemu je sam govor najznačajniji artefakt koji unapređuje kogniciju (Vigotski, 1977). Govor prolazi kroz različite faze korišćenja – od socijalnog, preko egocentričnog govora, odnosno glasnog govora koji pojedinac usmerava prema sebi, što predstavlja prelaznu fazu ka uspostavljanju zrelog unutrašnjeg govora koji trajno menja intelektualno funkcionisanje. Na taj način, ono što je bilo spoljašnje, odnosno socijalno, putem znaka, menja unutrašnje, psihičko, restrukturišući ga. Jedan od daljih pravaca razvoja kulturno-istorijske teorije Lava Vigotskog, jedinicu analize sa pojedinca pomera na kolektive i organizacije, što je u projektnom kontekstu koji ima za cilj promenu i unapređenje rada škole veoma važno, s obzirom na to da ovakav pristup, koji je razvio Engestrom, podrazumeva da se organizaciona praksa mora menjati putem tzv. organizacionih artefakata koji remete dotadašnje funkcionisanje organizacije, u ovom slučaju, škole (Engestrom, 1987; 2000; 2001). Kreirani alat, odnosno artefakt ima onaj značaj za jednu organizaciju, u ovom slučaju školu, kao što govor, odnosno znak, ima za razvoj intelektualnih funkcija deteta. Engestromova teorija aktivnosti, ako se primeni na školski kontekst, na taj način nastavničku praksu shvata kao nerazdvojnu od školskih praksi, koje su opet, povezane sa odlukama u okviru obrazovnih politika koje se donose na višem nivou, kao i obrazovnih praksi drugih zemalja¹².

12 Teorija aktivnosti počiva na nekoliko principa. Prvi i najvažniji jeste da je jedinica analize ljudskog ponašanja i različitih praksi sistem, odnosno određeni kolektiv koji je usmeren ka određenom objektu (npr. u slučaju škole ka obrazovanju učenika), čija je aktivnost posredovana različitim artefaktima (npr. planovima, nastavnim metodama, udžbenicima), kao i da je isti sistem podložan mreži uticaja drugih sistema (npr. univerziteta koji obrazuju nastavnike, institucija koji su donosioci odluka, istraživačkih institucija, pa i nastavnih praksi iz drugih zemalja). Podela rada i polifonija unutar sistema (nastavnici različitih percepcija i stavova, različitih kompetencija i motivacija) je drugi važan princip. Istoričnost predstavlja treći princip (setimo se praksi kažnjavanja koje su postojale u obrazovnom sistemu – prut, klečanje na kukuruzu, koje su sa promenama društvene strukture bivale transformisane). Četvrti, možda ključni princip za one koji se bave promenama škole, jeste da je kontradikcija i tenzija uslov promene sistema – često novi alat ili objekat koji se unese

Prvi alat unet u sistem sa idejom da unese promenu u okviru modela za sprečavanje osipanje jeste Instrument za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja. Primena ovog alata podrazumeva uspostavljanje komunikacije unutar škole u kojoj sve odeljenske starešine započinju proces razmišljanja o učenicima i dejstvu faktora rizika od osipanja i o svojim procenama obaveštavaju tim za prevenciju osipanja, što podrazumeva da se 1) uspostavlja mreža horizontalne razmene između nastavnika i 2) nastavnici usmeravaju ka procenjivanju učenika ne samo u školskom kontekstu učionice, već u sociokulturnom kontekstu, koji podrazumeva različite porodične, lične, obrazovne i prakse posredovane vrednostima vršnjaka i roditelja.

Drugi alat predstavljaju instrumenti koji su imali za cilj da započnu dijalog sa učenicima pod rizikom od osipanja o temama o kojima se uobičajeno ne razgovara u školi. Ovi instrumenti su imali za cilj da ispituju stavove učenika o školi, nivo njihove motivisanosti kao i njihovog opažanja o tome kako ih percipiraju nastavnici. Na ovaj način, primena ovih instrumenata je imala za cilj da olakša kreiranje preventivnih mera u okviru IPPO-a i da omogućiti dvosmernu komunikaciju između učenika i nastavnika. Uzimajući u obzir asimetriju moći između učenika i nastavnika, ovi instrumenti su predstavljali povod za razgovor učenika pod rizikom od osipanja i stručnih saradnika u školi i članova TPO, o tome kako se oni osećaju u školskom kontekstu i kako određeni nastavnici doprinose njihovom osećanju dobrobiti, motivisanosti i očekivanja koja sami pred sebe postavljaju.

Treći alat predstavlja obrazac za Individualni plan prevencije osipanja (IPPO) (Prilog 5). Ovaj obrazac ne treba posmatrati kao administrativnu obavezu. On je kreiran sa ciljem da nastavnike i stručne saradnike koji pružaju dodatnu podršku detetu usmeri ka detaljnom upoznavanju svih porodičnih, ličnih, obrazovnih, vrednosnih i vršnjačkih aspekata funkcionisanja učenika pod rizikom, koji mogu uticati na učenikovo prekidanje školovanja, ali čije poznavanje takođe može unaprediti motivaciju učenika i nivo njegovih obrazovnih postignuća i aspiracija. U kreiranju mera podrške, povezanih sa ovim obrascem, traži se individualizacija podrške, odnosno usmeravanje ka specifičnostima učenika i konteksta u kome se razvija i uči u što većoj meri, čime mere podrške postaju efektivnije.

Četvrti artefakt predstavlja novi model dopunske nastave, koji nastoji da interakciju između učenika i nastavnika učini takvom da nastavnicima postane jasno kako je ova interakcija uslovljena širim kontekstualnim i organizacionim faktorima, uz preciznu identifikaciju potreba učenika za vrstom dodatne podrške.

u organizaciju (npr. nova tehnologija) stvara kontradiktornost sa dotadašnjim praksama i rutinama. Peti princip predstavlja mogućnost proširene promene svakog sistema koja se odvija na osnovu dugih, kvalitativnih transformacija. Uvek su određeni pojedinci ti koji, dovodeći u pitanje uspostavljene norme, kreiraju sistemsku promenu, promenu škole ili obrazovnu reformu (Engestrom, 2001).

4. Evaluacija efektivnosti modela za sprečavanje osipanja: metodologija

Istraživački dizajn. Evaluacija efektivnosti MSO zasniva se na *kvazi-eksperimentalnom nacrtu* (pretest-posttest dizajn bez kontrolne grupe, odnosno nacrt prekinutih vremenskih serija sa više merenja pre, tokom i nakon sprovođenja intervencije). Kako bi se u vremenskoj dimenziji bolje identifikovali efekti primene modela na promenu zavisnih varijabli, odnosno indikatore, podaci su uzimani iz škola i za prethodne tri školske godine u odnosu na početak implementacije MSO. Na taj način se u većoj meri obezbeđuje da se efekti intervencije i eventualne promene na zavisnim varijablama, odnosno indikatorima, sa većom pouzdanošću mogu pripisati efektima intervencije, u ovom slučaju modelu za sprečavanje osipanja. Iz istog razloga, izvršeno je i merenje nakon jedne godine od početka sprovođenja MSO. Prvo ispitivanje i sakupljanje podataka bilo je početkom školske 2014/15. godine, kada su prikupljeni i podaci za prethodne tri školske godine. Drugo ispitivanje i sakupljanje podataka je sprovedeno početkom školske 2015/16. godine, dok je treće i poslednje ispitivanje i sakupljanje podataka sprovedeno početkom 2016/17. godine. Metodologija se zasniva na kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi.

Uzorak škola za pilotiranje modela. Prilikom odlučivanja o školama koje će biti uključene u projekat, na osnovu zvaničnih podataka Republike Srbije, kreirani su jedinstveni kompozitni skorovi rizika od osipanja za svaku opštinu u Srbiji. Na osnovu kompozitnih skorova rizika od osipanja (v. Prilog 1), izabrano je 30 lokalnih samouprava za koje se pretpostavlja da imaju visok broj učenika koji su pod najvećim rizikom od osipanja i raspisan je konkurs za škole koje se nalaze u izabranim lokalnim samoupravama.

Uz pomoć ovog kompozitnog skora, na koji su u različitom stepenu važnosti uticali indeks razvoja opštine, udeo romske populacije u ukupnoj populaciji opštine, broj učenika i broj škola, obuhvat predškolskim obrazovanjem i obuhvat pripremnim predškolskim programom, omogućeno je da dodatna podrška bude upućena onim opštinama u kojima su učenici u najvećoj meri pod rizikom od osipanja. Izabrane su najugroženije opštine kako bi im se pružila podrška u vidu školskih grantova, jer je 1) njima pomoć najpotrebnija i 2) ukoliko se sprovođenje modela kroz monitoring i evaluaciju pokaže kao uspešno u smanjenju stope osipanja, ovo znači da će model biti uspešan u sprečavanju osipanja i u drugim

opštinama koje su manje ugrožene. Zbog ovoga je moguće zaključivati o uspešnosti MSO na osnovu pilotiranja u deset škola, jer je model kreiran u skladu sa mogućnostima sistema i pilotiran u uslovima koji predstavljaju najveći izazov.

Od 90 prijavljenih škola, radna grupa koja je obuhvatila predstavnike UNICEF-a, Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR) i Centra za obrazovne politike (COP), a prema dogovorenim i javno objavljenim kriterijumima, izabrala je 10 škola, od čega 4 osnovne i 6 srednjih stručnih škola iz 7 opština.

Kriterijumi za konačan izbor škola su uzimali u obzir broj učenika koji su pod rizikom od osipanja (romske učenike veoma lošeg materijalnog stanja, učenike izbeglice i interno raseljena lica, učenike koji dolaze iz porodica koje primaju neki vid socijalne pomoći, broj učenika u hraniteljskim porodicama, broj učenika putnika, broj učenika koji žive u nekompletnim porodicama), kapacitet za izvođenje projekta ljudskih resursa u školi, motivisanost zaposlenih u školi da učestvuju u projektu i iskustvo u saradnji sa lokalnim partnerima, pri čemu su broj učenika pod rizikom od osipanja i motivisanost zaposlenih bili najznačajniji kriterijumi prilikom donošenja odluke o konačnom izboru škola za pilotiranje modela.

Učenici koji su procenjivani instrumentom za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja. S obzirom na ugroženost i siromaštvo u opštinama na početku sprovođenja projekta, odlučeno je da odeljenjske starešine popune instrument za svakog učenika kome predaju. Instrument za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja popunile su odeljenjske starešine za svakog učenika u svih 10 škola. Instrument za učenike prvog razreda srednjih škola je popunjen na kraju tromesečja, nakon što su odeljenjske starešine imale dovoljno vremena da upoznaju učenike i da učenici zabeleže prva postignuća. Za učenike mlađih razreda u osnovnim školama, instrument je popunjavan samo za one učenike za koje učitelji unapred smatraju da postoji rizik od osipanja¹³. Na taj način, dobijeni su podaci za 5884 učenika na osnovu čega je izračunat kompozitni indeks rizika za svakog učenika iz ovih 10 škola kao i intenzitet pojedinačnih faktora rizika od osipanja koji deluju u pilot školama.

Kvantitativno istraživanje pre sprovođenja projekta, nakon i tokom sprovođenja projekta (pretest, posttest i istraživanja u međufazi). *Kvantitativno istraživanje* nastoji da školske promene, koje MSO nastoji da proizvede, identifikuje na osnovu važnih indikatora (zavisnih varijabli) koji se mogu pratiti na osnovu dostupnih školskih podataka. Ti indikatori su:

13 Na osnovu postojećih studija i istraživanja, zaključeno je da su učenici pod rizikom od osipanja u mlađim razredima osnovne škole lako prepoznatljivi jer je rizik od osipanja u prvim razredima osnovne škole manji i da se učenici koji su pod rizikom izdvajaju po potrebi za dodatnom podrškom.

1. smanjenje stope osipanja,
2. smanjenje izostajanja učenika (apsentizam),
3. rast učeničkih postignuća i
4. smanjenje ponavljanja razreda.

Ovo su zavisne varijable u kvantitativnom istraživanju i ovi indikatori korespondiraju sa indikatorima za praćenje stanja u obrazovanju Nacionalnog prosvetnog saveta, ali su i prilagođeni potrebama projekta kako bi preciznije pratili željeno smanjenje rizika od osipanja i smanjenje samog osipanja. Ovi podaci su prikupljeni na osnovu školskog upitnika (Prilog 6).¹⁴ U međufazi, nakon jedne godine implementacije MSO u školama, prikupljeni su podaci o stopi osipanja za svaku školu.

Na osnovu ovog **školskog upitnika o proceni zatečenog i krajnjeg stanja** dobijen je prikaz stanja koje procenjuju indikatori rizika od osipanja. Podaci dobijeni na osnovu ovog upitnika daju sliku o školi u celini (njenim najvažnijim karakteristikama kao što su broj učenika iz osetljivih grupa, prosečna ocena po razredima, stopa izostajanja, stopa osipanja, ponavljanje razreda) i, pored toga, daju opis aktivnosti koje škola već sprovodi, važnih za sprečavanje osipanja (dosadašnje školske prakse usmerene ka sprečavanju osipanja, saradnja sa lokalnom zajednicom, saradnja sa roditeljima, prakse u vezi sa dopunskom nastavom, dodatna podrška učenicima i vannastavne aktivnosti koje škola organizuje itd.).

Za dodatne analize i prikaz stanja u školama, korišćeni su podaci **sa instrumenta (aplikacije) za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja** (koji su popunjavale odeljenjske starešine za svakog učenika i koji se zasniva na objektivnim podacima koje poseduje nastavnik u kombinaciji sa subjektivnim procenama nastavnika). Ovi podaci su najviše korišćeni kao dodatni resurs za pružanje podrške učenicima pod rizikom i kao jedan od načina za evaluaciju efektivnosti mera individualne podrške učenicima. Što se tiče identifikacije pojedinačnih učenika pod rizikom od osipanja, nakon prikupljenih podataka uz pomoć, za tu svrhu, posebno kreiranog instrumenta urađena je tzv. analiza grupisanja (klasterni analiza) uz pomoć koje je napravljena „tipologija” faktora rizika od osipanja koji deluju na učenika. Ona je omogućila da se prikaže po čemu se sve ove grupe faktora rizika mogu razlikovati, odnosno, analiza grupisanja je odgovorila na pitanje da li postoje različiti tipovi dejstva faktora rizika od osipanja i koje su njihove karakteristike. Nalazi ove analize su

¹⁴ U prilogu je prikazan školski upitnik za procenu početnog stanja za osnovne škole, nešto izmenjene verzije su korišćene za procenu završnog stanja, kao i za prikupljanje podataka od srednjih stručnih škola.

posebno važni kao početna tačka za dalje individualizovanje i prilagođavanje individualnih planova prevencije osipanja (IPPO).

Kada su učenici identifikovani kao učenici pod rizikom od osipanja, za njih je izrađivan IPPO. Pre pružanja mera podrške, ovi učenici su ispitani **posebnim instrumentima po izboru škole**. Indikatori (stopa osipanja, apsentizam, postignuća, stopa ponavljanja razreda) su beleženi i za ove učenike kako bi se posebno proverila efektivnost individualnih mera podrške. Ova analiza je prikazana u posebnom poglavlju, nakon glavne kvantitativne analize koja se odnosi na podatke o svim učenicima iz pilot škola.

Kvalitativno istraživanje (pretest, posttest, međufaza). Iako je smanjenje osipanja krajnji cilj kreiranja MSO, ciljevi pilotiranja ovog modela su, pored pružanja blagovremene i prilagođene podrške deci pod rizikom od osipanja, bili promena škole u pravcu veće inkluzivnosti koja podrazumeva prilagođeniju nastavu, veću participaciju učenika i roditelja i povećanje dobrobiti učenika. U skladu sa tim, pored spomenutih kvantitativnih indikatora, sprovedene su fokus grupe sa učenicima, nastavnicima i roditeljima pre i posle sprovođenja projekta kako bi se mogli pratiti *procesni indikatori* koji ukazuju na uspešnost modela u kreiranju različitih aspekata promena školskih praksi. Osnovni cilj praćenja procesnih indikatora jeste da se zabeleže oni podaci koje je na drugi način, kvantitativno, veoma teško prikupiti i da se može zaključivati o razlikama između škola u uspešnosti u sprovođenju MSO, kako bi se na kraju dobio što realističniji okvir za pružanje preporuka.

Kreirani su namenski vodiči za polu-strukturisani intervju (primer jednog vodiča u Prilogu 7) koji su obuhvatili različite aspekte školskog života i njegovog funkcionisanja. To su bile sledeće teme: *osećanje dobrobiti i prihvaćenost učenika u školi, kvalitet nastave i ocenjivanja i dodatna podrška, funkcionisanje dopunske nastave, osipanje i dosadašnje školske prakse i novouspostavljene školske prakse na smanjenju osipanja, uključivanje roditelja i učenika u život škole i saradnja sa lokalnom zajednicom.*

Fokus grupe sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, odnosno kvalitativni deo istraživanja zatečenog stanja u pilot školama, sprovedene su kako bi se stekla potpunija slika o stanju u školama i njihovim uobičajenim praksama koje se odnose na različite aspekte školskog života, od kojih je sprečavanje osipanja ispitivano kao jedna od praksi. Takođe, tako se stekla slika o „školskoj kulturi” i školskim procesima u svakoj od pilot škola. Ovaj deo istraživanja je posebno važan jer svi ispitivani aspekti školskog života mogu da utiču na način na koji će mere za sprečavanje osipanja biti implementirane u školsku praksu. Takođe, školski kontekst je uslovljen širim sociokulturnim obrascima i na nivou škole deluju mnogi međusobno isprepletani faktori koji mogu da utiču na način na to kako

spoljašnja intervencija menja život, klimu i kulturu škole. Ova isprepletanost, mnoštvo i složenost faktora koji deluju na školu su dovoljni razlozi da se u evaluaciji efektivnosti sprovedenih mera za sprečavanje osipanja mora posegnuti i za kvalitativnom analizom. Takođe, nepoznavanje konkretnih prilika u školi, odnosno neinformisanost o „životu škole” i tumačenje onoga što se dešava u školi kroz univerzalni obrazac, može da osiromaši perspektivu posmatrača i dovede do toga da se zaključci svedu isključivo na one opšte zaključke i zajedničke za sve škole, a na uštrb lokalnih i kontekstualnih specifičnosti. U isto vreme, treba imati u vidu da škole predstavljaju institucije centralizovanog obrazovnog sistema koji određuje pravila za sve škole određenog tipa, ali i da različite škole neretko funkcionišu u različitim uslovima prvenstveno zbog ekonomske, kulturne i regionalne specifičnosti njihovog konteksta.

U kontekstu modela, tj. mera i aktivnosti za sprečavanje osipanja koje se sprovode u okviru ovog projekta – obe perspektive su važne – jedna koja posmatra uspešnost modela na nivou svih deset škola i garantuje njegovu potencijalnu primenjivost u drugim školama, i druga, koja svaku školu posmatra ponaosob i rezultate uspešnosti ostvarivanja modela tumači u specifičnom kontekstu svake škole.

Zbog svega toga, najveći deo kvalitativne analize će svaku školu analizirati ponaosob na osnovu nekoliko relevantnih aspekata školskog života koji su važni za osipanje i sprovođenje MSO, a koji su u nekim aspektima oslonjeni na Standarde kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih ustanova u relevantnim oblastima. Tako se obezbeđuje da se kvantitativni rezultati za svaku školu tumače u širem kontekstu koji na adekvatan način predstavlja školske specifičnosti jer one mogu uticati na uspešnost implementacije MSO.

Učesnici fokus grupa. Održano je 30 fokus grupa za studiju o početnom stanju i isto toliko za završnu studiju nakon dvogodišnje implementacije MSO (ukupno 60 fokus grupa). U svakoj školi su održane po tri fokus grupe, pre i nakon sprovođenja projekta jedna sa učenicima, jedna sa roditeljima i jedna fokus grupa sa školskim osobljem, pre i nakon sprovođenja projekta. Odnosno, tokom oktobra i novembra 2014. godine organizovano je ukupno 30 fokus grupa u svih 10 pilot škola. U junu 2016. godine sprovedeno je ponovno ispitivanje kroz 30 fokus grupa sa učenicima, roditeljima i nastavnicima u svih 10 škola (po tri fokus grupe sa svim grupama ispitanika u svakoj školi). Vodiči za fokus grupe su prilagođeni svakoj fokus grupi sa različitim učesnicima i zasnivaju se na indikatorima rizika od osipanja, ali ispituju i niz drugih aspekata školskog života koji su važni kako bi se videlo koliko MSO menja školsku kulturu i školske prakse, nadovezujući se na upitnik o proceni zatečenog stanja u školi. Ukupan uzorak za fokus grupe je činio:

Početne fokus grupe – procena zatečenog stanja		Završne fokus grupe – procena stanja po završetku projekta	
Učesnici	Broj učesnika	Učesnici	Broj učesnika
Učenici	116	Učenici	111
Roditelji	83	Roditelji	94
Nastavnici	106	Nastavnici	110

Tabela 5. Učesnici fokus grupa

Učesnici za početne fokus grupe su birani tako da predstavljaju što je moguće reprezentativniji uzorak učenika, roditelja i nastavnika na nivou škole (sa zahtevom da u fokus grupu uđu učesnici različite etničke pripadnosti, učenici različitih obrazovnih profila u srednjim stručnim školama, roditelji različitih zanimanja i različitog socio-ekonomskog statusa, nastavnici koji predaju u različitim razredima i u različitim obrazovnim profilima). Ovaj način izbora učesnika je izvršen u skladu sa specifičnošću teme, kako bi učesnici bili dovoljno informisani o njoj i mogli da sagledaju prakse škole iz različitih perspektiva. Učesnici za završnu fokus grupu su birani po istom principu, s tim što je u odnosu na prethodne ispitanike, svakoj fokus grupi priključeno i nekoliko novih predstavnika. U tekstu koji sledi prikazane su karakteristike učesnika u završnim fokus grupama, a struktura ispitanika je bila veoma slična ovoj i u početnim fokus grupama.

Dodatni izvori podataka. Dodatni izvori podataka kojima se pristupilo kako bi se povećala verodostojnost okvira za monitoring i evaluaciju modela, jesu narativni izveštaji mentora koji su iz svoje perspektive opisivali stanje u školama, školske aktivnosti i način sprovođenja aktivnosti iz modela, zatim periodična ispitivanja Tima za prevenciju osipanja, kao i podaci sa spoljašnjeg vrednovanja pre i nakon sprovođenja projekta.

Ograničenja i prednosti korišćene metodologije. Važno je ukazati i na neka ograničenja koja se odnose na celu studiju, odnosno na njene nalaze. Prvo, treba imati u vidu razliku između podataka koji su prikupljeni putem fokus grupa i mentorskih izveštaja, sa jedne strane, i podataka prikupljenih putem različitih upitnika sa druge strane. Dok prvi, u najvećoj meri, predstavljaju percepcije učesnika te su tako po svojoj prirodi subjektivni, drugi predstavljaju činjenice i u tom smislu ih možemo smatrati objektivnim jer se odnose na podatke škole i ne zavise od procena različitih aktera. Ovo se iz drugog ugla može posmatrati kao prednost jer se istovremeno procenjuje i proces promene i njeni efekti i krajnji rezultati.

Drugo, pristrasno uzorkovanje koje je korišćeno u ovoj studiji (izbor najugroženijih škola i provera efektivnosti MSO u sredinama gde ga je naj-

teže sprovesti) donekle onemogućava uobičajeno korišćenje statističke greške i uopštavanje na opštoj populaciji pod uobičajenim kriterijumima. Upravo suprotno, i mali efekti u promeni stanja koje procenjuju indikatori bi trebalo da budu još veći u opštoj populaciji škola. Iz druge perspektive, ovakvo ograničenje se može posmatrati i kao prednost u osiguravanju kvaliteta i sprovodljivosti preporučenih obrazovnih politika.

Treće, percepcije učenika, roditelja i nastavnika predstavljene u ovoj studiji predstavljaju percepcije samo onih predstavnika ovih grupa koji su učestvovali u fokus grupama i ne znači da isto misle svi učenici, roditelji ili nastavnici u datoj školi.

Četvrto ograničenje jeste odsustvo kontrolne grupe škola. Ovo je nadomešćeno time što su se podaci pre intervencije prikupljali za duži period nego što bi to bio slučaj u klasičnom eksperimentalnom nacrtu. Istraživačka procena je da bi efekti MSO bili još vidljiviji u slučaju da je korišćena kontrolna grupa, zbog javljanja sistematskih uzroka na nivou celokupnog obrazovnog sistema koji su pre svega negativno uticali na stanje koje procenjuju kvantitativni indikatori. To su, pre svega situacija sa poplavama u Srbiji na početku projekta, štrajkovi prosvetnih radnika i izbeglička kriza koja je uticala na veću stopu izostajanja učenika iz osetljivih grupa.

Peto, i možda najznačajnije za čitanje ove studije, odnosi se na donesene zaključke. Ovo istraživanje je konceptualizovano kao istraživanje kojim se ispituje efektivnost MSO za sprečavanje osipanja u deset škola u kojima je on implementiran, škole su uzimane u obzir kao osnovna „jedinica“ analize, ali treba izbeći sve vrste poređenja među školama jer ova studija nije zamišljena kao komparativna studija, već je glavni cilj studije bio ispitivanje efektivnosti ovog modela.

Svi zaključci i naučene lekcije u završnim delovima studije odnose se na sve škole i služe kao osnova za preporuke koje bi se mogle odnositi na ceo sistem obrazovanja u Srbiji, posebno ako imamo u vidu nameru da se MSO odnosi na obrazovni sistem u celini i da je ovaj model implementiran u školama koje rade u težim uslovima nego prosečna škola u Srbiji. Konačno, svi zaključci i interpretacije, kao i moguće greške, u ovoj studiji predstavljaju isključivo odgovornost istraživača.

Anonimnost i etika. Prilikom prikupljanja, obrade i publikovanja podataka poštovana je anonimnost svih učesnika u istraživanju (učenika, roditelja, zaposlenih u školama). Konkretnije, fokus grupni intervjui su sprovedeni u skladu sa nacionalnim standardima, odnosno zvaničnim standardima Društva psihologa Srbije koji su usklađeni sa međunarodnim etičkim standardima, što znači da su učesnici fokus grupa bili upoznati sa ciljevima istraživanja, temama koje su u fokusu, principima dobrovoljnog učešća kao i činjenicom da njihova imena neće biti poznata i vidljiva nikome osim samim istraživačima. Što se tiče sekundarnih poda-

taka, podaci iz individualnih planova prevencije osipanja su bili „kodirani“, odnosno zaštićeni tako što su istraživači od škola dobijali spomenute individualne planove u kojima je, umesto imena i prezimena učenika, stajao broj. Važno je napomenuti i to da su svi podaci prikupljeni u saradnji sa školama i da su roditelji, u svim situacijama gde je postojala potreba za tim, bili upoznati sa svim relevantnim informacijama i dali svoju pisanu saglasnost (informisana saglasnost). Sekundarni podaci koje škola već prikuplja i upotrebljava, prema zakonskim propisima, su se takođe anonimno koristili. Svi podaci koji su publikovani su agregirani na nivou škola, odnosno na nivou učenika, roditelja i zaposlenih u školi uopšte, te je anonimnost i u tom pogledu sačuvana.

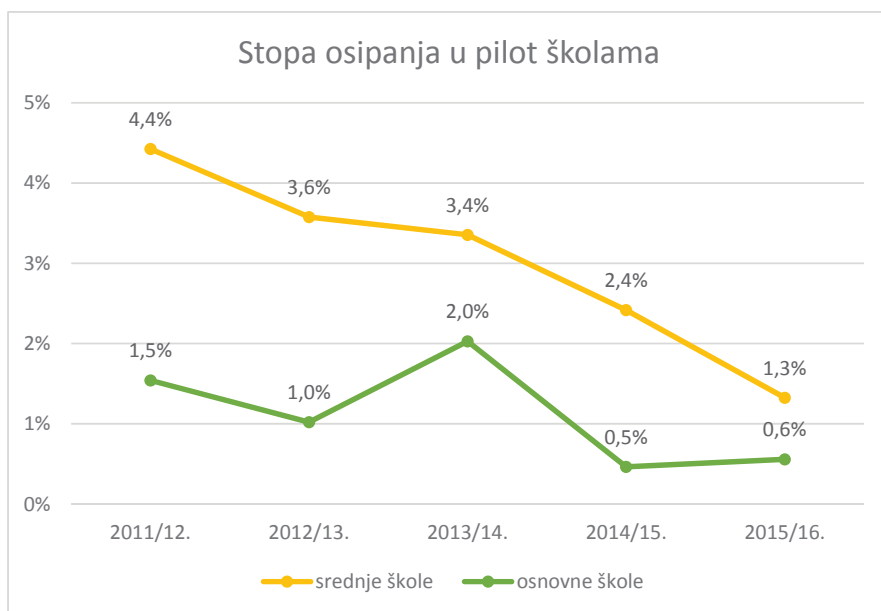
Pre prikupljanja podataka, sprovedene su konsultacije i diskusije između COP-a i UNICEF-a u cilju osiguranja usklađenosti metodologije prikupljanja podataka sa nacionalnim zakonodavstvom i nacionalnim međunarodnim etičkim standardima u oblasti istraživanja koja podrazumevaju korišćenje ličnih podataka. Istraživači iz COP-a, koji su prikupili podatke i oblikovali istraživanje, su članovi Društva istraživača u obrazovanju u Srbiji. Takođe, održane su konsultacije sa predstavnicima kancelarije Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti, kako bi se osigurala primena zvaničnih pravila i procedura.

5. Evaluacija efektivnosti modela za sprečavanje osipanja: rezultati

U ovom poglavlju biće prikazani rezultati kvantitativne analize koji se odnose na praćenje četiri ključna indikatora koji govore o efektivnosti MSO.

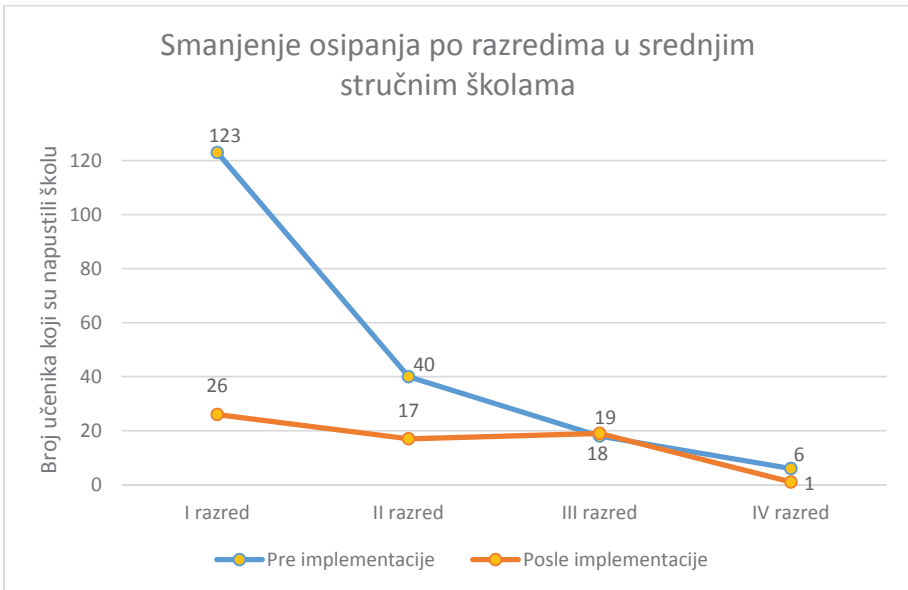
5.1. Stopa osipanja

Rezultati pokazuju da je u proseku, kada posmatramo svih deset pilot škola, došlo do značajnog smanjenja stope osipanja u odnosu na stanje pre započinjanja intervencije. Kada uporedimo podatke za tri prethodne godine pre početka sprovođenja projekta (školska 2011/12, 2012/13. i 2013/14. godina), u proseku je školovanje prekidao 221 učenik u jednoj školskoj godini. Na kraju projekta, nakon dve godine sprovođenja, u poslednjoj školskoj godini je školu napustilo 75 učenika. Ovo znači da je osipanje nakon sprovođenja projekta više nego prepolovljeno, odnosno smanjeno za 66,1% u svim pilot školama.



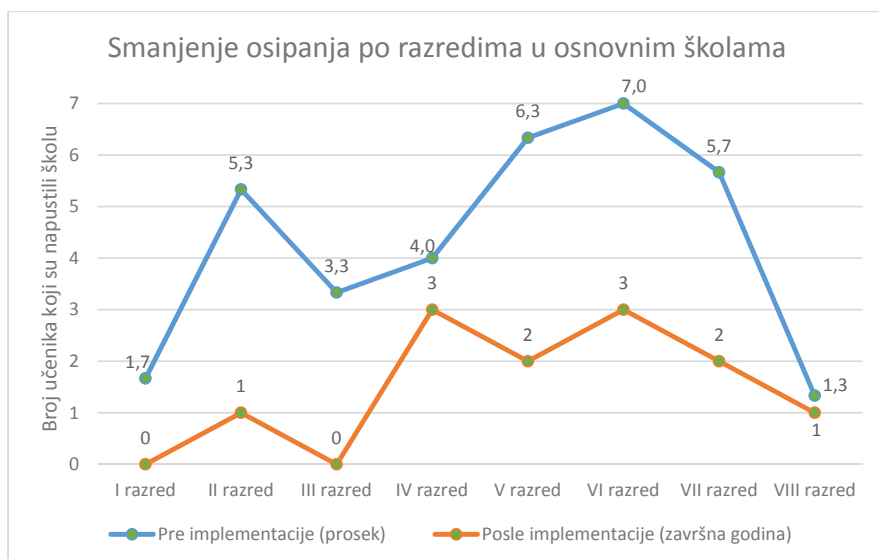
Grafikon 2. Stopa osipanja u pilot školama

Kao što se može videti iz grafikona 2, primetne su varijacije u stopama osipanja za školske godine pre sprovođenja projekta (2011/12, 2012/13. i 2013/14), ali je takođe primetan pad stopa osipanja nakon jedne godine (2014/15) i nakon dve godine sprovođenja projekta (2015/16). Ovi podaci jasno govore da model uspeva da značajno smanji, odnosno prepolovi osipanje i u osnovnim i u srednjim stručnim školama.



Grafikon 3. Smanjenje osipanja po razredima u srednjim stručnim školama

Kao što se može videti na grafikonu 3, na osnovu uprosječenih podataka za tri godine pre početka sprovođenja projekta i na osnovu podataka iz završne godine sprovođenja projekta, model je bio najefektivniji tamo gdje je osipanje bilo najveće, a to je u prvom razredu srednjih stručnih škola, kada se učenici u najvećoj mjeri adaptiraju na novu sredinu. Ovo je posljedica uputstva školama koje je u skladu sa rezultatima studije o zatečenom stanju. Ove škole su dobile podatak da je osipanje najveće u prvom razredu i da posebnu pažnju i podršku treba pružiti ovim učenicima. Verovatno je da je to dovelo do najvećeg smanjenja osipanja u prvom i u drugom razredu, jer se individualna podrška učenicima započeta u prvom razredu nastavila i u drugom razredu.



Grafikon 4. Smanjenje osipanja po razredima u osnovnim školama

Kao i u prethodnom slučaju sa srednjim stručnim školama, na osnovu rezultata studije o zatečenom stanju, osipanje u osnovnim školama je bilo najveće pri prelasku učenika na predmetnu nastavu (peti i šesti razred). Škole su bile upoznate kroz sprovođenje modela za sprečavanje osipanja sa ovim podatkom i posebnu pažnju su usmerile ka pružanju podrške učenicima u ovom periodu školovanja, što je rezultiralo i najvećom efektivnošću intervencije za ove učenike (Grafikon 4).

Osipanje učenika sa Individualnim planovima prevencije osipanja (IPPO). U osnovnim školama je izrađeno ukupno 139 IPPO-ova, a od ovih učenika napustilo je školu samo njih 5 (3,5%). Imajući na umu da su ovo učenici pod veoma visokim rizikom od osipanja, koji žive u uslovima ekstremnog siromaštva na koje se nadovezuju raznovrsni drugi problemi, ovo se može smatrati veoma ohrabrujućim podatkom koji ukazuje na to koliko je škola zapravo sposobna da preventivno deluje na faktore rizika za koje se uobičajeno misli da na njih ne može da deluje i da prevazilaze njene kapacitete.

U srednjim školama je izrađeno tokom dve godine ukupno 311 IPPO-ova. Od ovih 311 učenika, za 70 učenika škole su procenile da su oni, zahvaljujući pruženoj podršci, izašli iz rizika od napuštanja školovanja. Samo 20 učenika od ovih 311 učenika kojima je pružena individualna podrška je napustilo školu (6,4%). Ukupno, imajući u vidu sve pilot škole, tokom dve školske godine je izrađeno 450 IPPO-ova, a 25 ovih učenika je napustilo školu (5,5%). Ovaj podatak se može tumačiti vrlo visokom

efektivnošću individualnih mera podrške, imajući u vidu veoma tešku situaciju u kojoj se nalaze učenici za koje se izrađivao IPPO. Treba naglasiti da, u uslovima kada srednja škola nije obavezna, ovakav pristup ne samo da treba preporučiti, već se može smatrati da je on neophodan kada je u pitanju sprečavanje osipanja. Takođe, iz ovih podataka se može izvući zaključak da se u mnogo većoj meri osipaju oni učenici na koje škola nije obraćala pažnju, odnosno, učenici koji nisu pri prvom ispitivanju bili pod rizikom od osipanja prema procenama nastavnika – ovi učenici čine 78% učenika koji su se osuli.

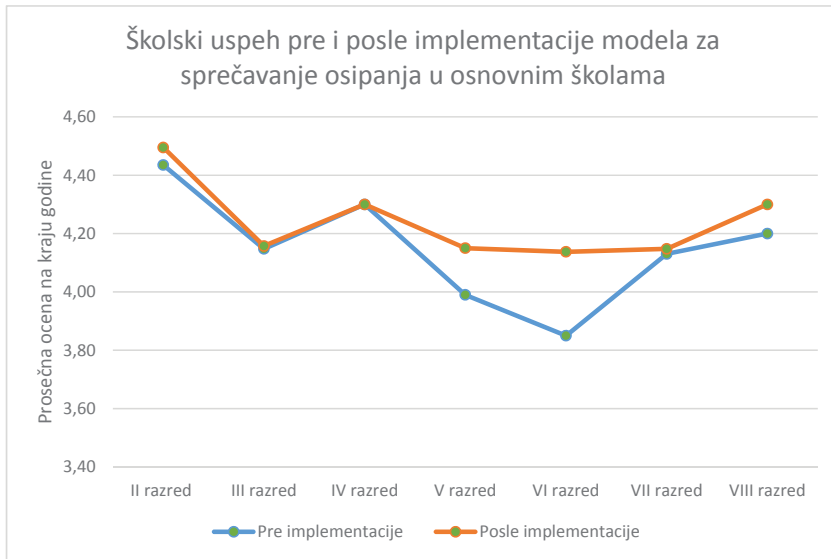
Ovo znači da je neophodno češće primenjivati instrument za identifikaciju ili pojačati horizontalnu razmenu između nastavnika u školi koja se odnosi na probleme sa kojima se učenici susreću. Neophodno je češće se informisati o samim učenicima unutar škole, jer je, sudeći prema izveštaju škola o ovim učenicima koji su napustili školu, na njih neočekivano počeo da deluje neki od rizika od osipanja (npr. iznenadna nezaposlenost roditelja, maloletnička trudnoća, i sl.).

5.2. Školsko postignuće

Podaci pokazuju da implementacija modela nije doprinela opštem rastu postignuća učenika u srednjim stručnim školama, čak su prosečne ocene na kraju školske 2015/16. zanemarljivo niže nego pre sprovođenja projekta u srednjim stručnim školama. Ovo može biti posledica toga što su se negativne prakse ponavljanja razreda i izvođenja učenika na popravni ispit promenile, pa to kroz veći broj dovoljnih ocena obara opšti prosek, a može biti i posledica manje stope osipanja, s tim što učenici koji su pre u većoj meri napuštali školu imaju niže ocene, što negativno utiče na opšti prosek.

Međutim, efekat implementacije modela vidljiv je u školskim postignućima učenika u osnovnim školama.

Tačnije, pozitivne promene u školskom postignuću u osnovnim školama su znatno vidljivije, a naročito u periodu prelaska na predmetnu nastavu, u kojoj su stope osipanja najviše. Ovo može ukazivati na veću spremnost nastavnika u osnovnim školama da izađu u susret učenicima, da više individualizuju nastavu i pruže dodatnu podršku. Ovaj podatak je ohrabrujući, imajući u vidu da u ovom periodu učenici u najvećoj meri formiraju akademsku samopercepciju, osećanje samoefikasnosti u školskom kontekstu kao i akademski pojam o sebi, za čije formiranje veliku važnost ima doživljeni školski uspeh i javna povratna informacija, kao što je to školska ocena.



Grafikon 5. Školski uspeh pre i posle implementacije modela za sprečavanje osipanja u osnovnim školama

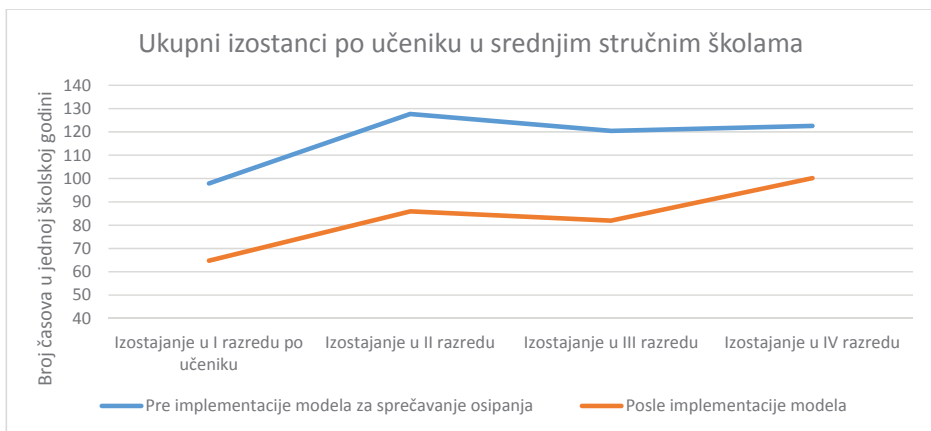
Ovde je važno naglasiti i to da sam model nije bio direktno usmeren na povećavanje školskih postignuća, već na sprečavanje osipanja, mada je u sebi sadržao i važne komponente usmerene na jačanje individualizovane i diferencirane nastave, kao i nov model dopunske nastave sa čijom se implementacijom započelo tek na kraju projekta, što zbog kratkog vremena nije moglo da ima pun efekat.

5.3. Stopa izostanaka (apsentizam)

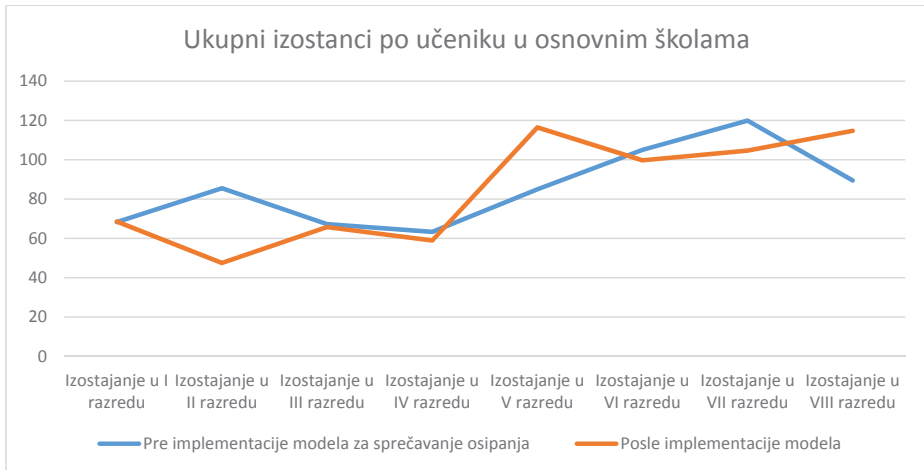
Zbog različitih praksi pravljanja časova u različitim školama, kao mera izostajanja (apsentizam) sa časova uzet je zbir opravdanih i neopravdanih izostanaka po učeniku, imajući u vidu da faktori kao što su bolesti i drugi razlozi za opravdana odsustva deluju u sličnoj razmeri u svim školama. Razlike u apsentrizmu između škola mogu ukazivati na druge faktore koji deluju na veće izostajanje (anksioznost, problematična ponašanja, neprihvaćenosti od strane vršnjaka, niska postignuća, itd.) i ukazuju na veći rizik od napuštanja školovanja. Kako bi se proverile prakse pravljanja časova, analizirani su podaci i o neopravdanim izostancima učenika. U srednjim stručnim školama, neopravdani izostanci se ne razlikuju mnogo po razredima i u proseku nigde ne prelaze 17 neopravdanih

po učeniku u jednoj školskoj godini, ali nigde nisu ni manji od 10 neopravdanih po učeniku iz svakog razreda, osim u PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva, što ukazuje na to da se u srednjim školama broj neopravdanih zaustavlja pred kriterijumom koji opisuje težu povredu obaveza učenika. U osnovnim školama, situacija je nešto drugačija. Sve škole, osim OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice, imaju veoma nizak broj neopravdanih izostanaka po učeniku. U osnovnoj školi iz Surdulice, čiji učenici u većoj meri odlaze u inostranstvo zarad privremenih poslova njihovih porodica, beleže se veoma veliki broj neopravdanih izostanaka u svim razredima (i do 70 po učeniku), osim u osmom razredu.

Podaci pokazuju da je došlo do velikog smanjenja izostajanja po učeniku u srednjim stručnim školama, što se sa velikom verovatnoćom može pripisati različitim komponentama modela za sprečavanje osipanja koje su nastojale da povećaju redovnost (vršnjačka podrška, informisanje o izostajanju, uključivanje roditelja, mere podrške učeniku, itd.). Trend izostajanja po razredima je sličan i pre i posle sprovođenja modela (npr. najmanje u prvoj godini srednje škole). Posmatrano u celini, izostajanje po glavi učenika je iznosilo 117 časova godišnje da bi se nakon projekta smanjilo na 83 izostanka godišnje po učeniku (smanjenje od 30%).

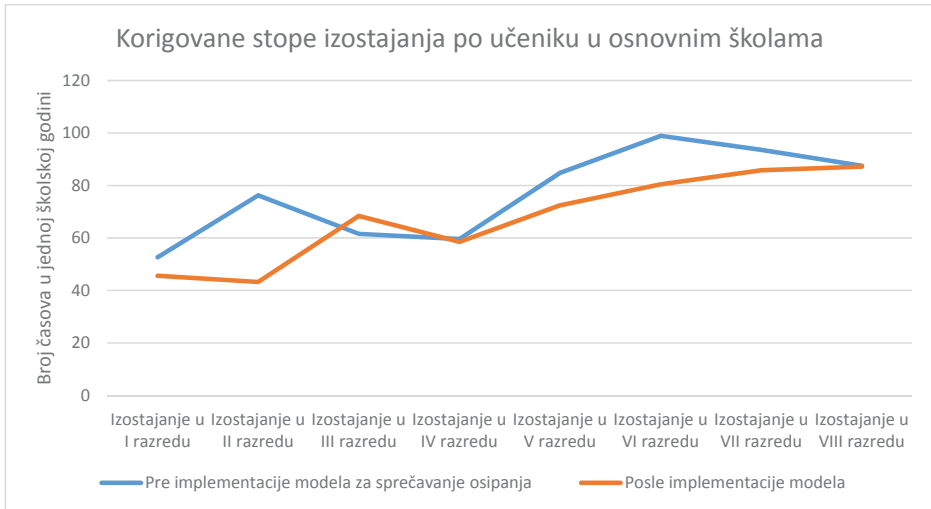


Grafikon 6. Ukupni izostanci (opravdani i neopravdani) po učeniku u školskoj godini pre i posle sprovođenja modela u srednjim stručnim školama (2013/14. i 2015/16)



Grafikon 7. Ukupni izostanci (opravdani i neopravdani) po učeniku u školskoj godini pre i posle sprovođenja modela u osnovnim školama (2013/14. i 2015/16)

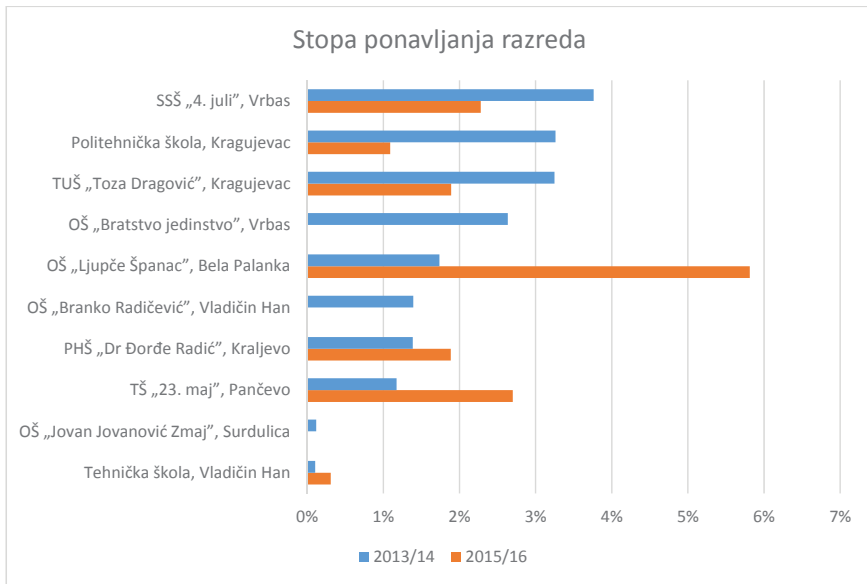
Međutim, kada se pogledaju podaci za osnovne škole, vidi se da je broj opravdanih izostanaka po učeniku porastao nakon sprovođenja modela za sprečavanje osipanja. Detaljnija analiza pokazuje da su ovakvi rezultati posledica prakse da se romskim učenicima pravdaju izostanci koje su napravili tokom boravka sa svojom porodicom u inostranstvu. Kada se iz analize izostavi jedna škola u kojoj je naizraženija ovakva praksa, dobijaju se drugačiji rezultati (Grafikon 8), ali treba imati na umu da je, i u drugim školama, niz porodica napustio zemlju, prema izveštajima TPO, školskih mentora i projektnog tima. Uprkos tome, vidljiv je pad stope izostajanja po učeniku pre i nakon završetka implementacije modela za sprečavanje osipanja (sa 77 izostanaka po učeniku, na 68 izostanaka po učeniku – smanjenje od 11,6%) iako je ovo smanjenje manje nego očekivano, imajući u vidu izmenjene i nepredviđene okolnosti. Kada uporedimo stanje u jednoj školi sa znatno manjim brojem učenika iz porodica koje mogu biti tražioci azila, smanjenje stope izostajanja u ovoj školi iznosi 31%, što je slična stopa kao u srednjim stručnim školama.



Grafikon 8. Korigovane stope izostajanja po učeniku u osnovnim školama

5.4. Stopa ponavljanja razreda

Prakse ponavljanja razreda negativno utiču na učenička postignuća (Hattie, 2009) i snižavaju samopouzdanje učenika i njegovo osećanje samoeфикаsnosti. Stopa ponavljanja razreda u svih 10 škola pre početka sprovođenja projekta iznosila je 2,1%. Na kraju projekta, ukupna stopa ponavljanja razreda je iznosila 1,7%, što je značajno smanjenje. U proseku, pre početka projekta, razred je ponavljalo 162 učenika, dok je na kraju projekta razred ponavljalo, u svih deset škola, 125 učenika, što je smanjenje od skoro 23%.



Grafikon 9. Stopa ponavljanja razreda pre i posle sprovođenja projekta

Ono što je važan podatak jeste da je većina škola smanjila stope ponavljanja razreda u odnosu na stope ponavljanja koja su bile prisutne pre početka sprovođenja projekta, u relativno pravilnom trendu. Stopa ponavljanja razreda je povećana u četiri škole, ali u dve škole ova stopa ponavljanja se može pre pripisati statističkoj grešci, odnosno uobičajenom varijabilitetu među generacijama, nego nekom sistematskom uzroku. Stopa ponavljanja razreda u jednoj stručnoj školi je povećana, ali je to posledica gotovo potpunog odsustva ponavljanja razreda pre početka projekta (u završnoj godini sprovođenja projekta ponavljao je jedan učenik), dok je druga srednja stručna škola takođe povećala stopu ponavljanja za jednog učenika. U dve škole je stvarno došlo do povećavanja stope osipanja usled sistematskih faktora. Jedna srednja stručna škola izveštava o veoma većoj stopi ponavljanja razreda nego pre, uprkos učestvovanju u projektu, što u toj školi tumače nefleksibilnošću određenog broja nastavnika, nespremnosti da pruže dodatnu podršku učenicima, nekom vrstom otpora kod određenog broja nastavnika, kao i zbog generacijskih specifičnosti koje su bile evidentne još na početku školske godine. Jedna osnovna škola je dramatično povećala stopu ponavljanja razreda i to je škola za koju se može reći da je najmanje bila uspešna u implementaciji modela za sprečavanje osipanja.

6. Analiza karakteristika učenika pod rizikom od osipanja

6.1. Instrument za procenu rizika, faktori rizika i indeks rizika od osipanja

Kao što je navedeno u uvodnom delu, odeljenjske starešine su procenjivale za sve učenika iz svog odeljenja na kom od pet nivoa rizika od osipanja (u okviru sedam faktora rizika) se nalaze. Nivoi rizika predstavljaju kvalitativne opise različitih učenika na svakom od faktora rizika na osnovu istraživačke, školske i psihološko-pedagoške prakse stručne službe u radu u školama u Srbiji i na osnovu domaćih i stranih istraživanja. Nivo 1 predstavlja najveće dejstvo faktora rizika od osipanja, dok nivo 5 predstavlja najmanji intenzitet faktora rizika. Na osnovu pripadnosti učenika određenom nivou, računat je indeks rizika od osipanja za svakog učenika. Nivoi su kreirani tako da budu diskriminativniji za učenike pod većim rizikom od osipanja, odnosno na nižem delu skale (za detaljan opis nivoa videti Prilog 4). Ti nivoi su ponderisani tako da ponderi geometrijski opadaju prilikom izračunavanja dejstva pojedinačnog faktora rizika, pri čemu učenik može pripadati samo jednom nivou faktora rizika, tako da na drugim nivoima istog faktora rizika ima skor 0:

$$1*nivo_1 + 0,8*nivo_2 + 0,6*nivo_3 + 0,1*nivo_4 + 0*nivo_5 = \text{dejstvo faktora rizika.}$$

Zatim su dejstva faktora rizika različito ponderisana za učenike osnovnih i srednjih stručnih škola kako bi se dobio indeks rizika od osipanja za svakog učenika.

Za učenike osnovnih škola, indeks rizika je računat kao:

$$IR = 0,3*Socioekonomski\ status\ učenika + 0,2*Apsentizam + 0,1*Školsko\ postignuće + 0,1*Ponašanje + 0,15*Korišćenje\ socijalne\ pomoći + 0,1*Prihvaćenost\ u\ školi + 0,05*Drugi\ faktori\ rizika.$$

Dok je za učenike srednjih škola, indeks rizika računat kao:

$$IR = 0,25*Socioekonomski\ status\ učenika + 0,2*Apsentizam + 0,1*Školsko\ postignuće + 0,1*Ponašanje + 0,1*Korišćenje\ socijalne\ pomoći + 0,1*Prihvaćenost\ u\ školi + 0,15*Drugi\ faktori\ rizika.$$

Uticaj socio-ekonomskog statusa kod učenika srednjih stručnih škola na indeks rizika je u izvesnoj meri smanjen, jer su ovi učenici stigli do sred-

nje škole u kojoj dejstvo drugih faktora rizika postaje snažnije, a kritično dejstvo veoma niskog socio-ekonomskog statusa koji dovodi do smanjenog upisivanja srednje škole je prošlo.



Grafikon 10. Intenzitet rizika na svim faktorima rizika na celokupnom uzorku učenika (N=5884)

Ponderisani na ovaj način, faktori mogu kreirati indeks rizika koji se kreće u rasponu od 0 do 1, odnosno od 0 do 100, gde indeks rizika 100 predstavlja maksimalno dejstvo svih faktora rizika na učenika. Ako je indeks rizika veći od 60, to znači da je učenik pod veoma visokim rizikom od osipanja, dok indeks niži od 30 predstavlja učenika koji nije pod rizikom od osipanja.

Zbog međusobne isprepletanosti faktora rizika i njihove međusobne koreliranosti, često se dešava da uz snažno dejstvo jednog faktora rizika, zajedno sa njim, deluje i drugi faktor rizika koji nije prepoznat. Zbog toga, učenik za koga je odeljenjski starešina procenio da kod njega neki faktor rizika deluje u najizraženijoj meri (nivo 1), posmatra se kao učenik koji ima indeks rizika veći od 60 iako to ne mora da bude slučaj.

Kada posmatramo intenzitet faktora rizika na celokupnom uzorku učenika (N=5884), vidimo da je on najveći (niži skor govori o većem dejstvu faktora rizika) za socio-ekonomski status (3,69), a najmanji za (ne)prihvaćenost u školi (4,71) (Grafikon 10).

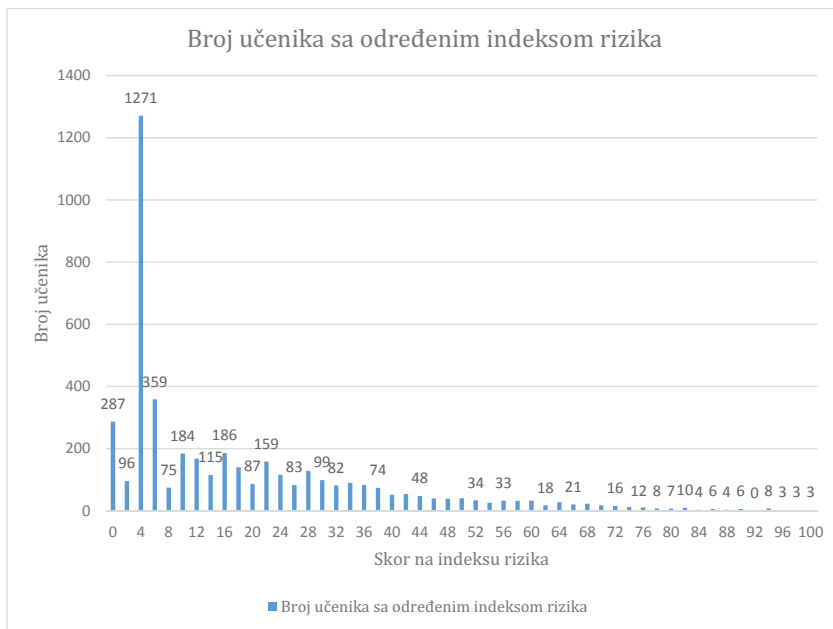
6.1.1. Distribucija indeksa rizika na celom uzorku

Karakteristike distribucije indeksa rizika na celokupnom uzorku učenika govore da je distribucija pomerena u desno (pozitivan skjunis), što je i bio cilj kada su se kreirali nivoi rizika. Distribucija je leptokurtična,

odnosno „zašiljena“, o čemu govori pozitivan kurtosis. Kada pogledamo distribuciju indeksa rizika po percentilima, vidimo da vrednost 90. percentila iznosi 46, što znači da samo 10% učenika ima indeks rizika iznad ove vrednosti. Unapred određen indeks rizika od 60 veoma precizno obuhvata 5% učenika (N=309) koji su pod veoma visokim rizikom od osipanja. Kolmogorov-Smirnov test normalne raspodele ($Z=12,37$; $p<0,000$) ukazuje na to da distribucija odstupa od normalne distribucije, što je željeni ishod kreiranog instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja.

Indeks rizika – karakteristike distribucije		Percentil indeksa rizika	Skor indeksa rizika
N	5884	40 percentil	6
Aritmetička sredina	18,38	50 percentil	11
St. devijacija	18,94	60 percentil	17
Skjunis	1,42	70 percentil	24
St. greška za skujins	0,032	80 percentil	32
Kurtosis	1,71	90 percentil	46
St. greška za kurtosis	0,064	95 percentil	59

Tabela 6. Karakteristike distribucije indeksa rizika

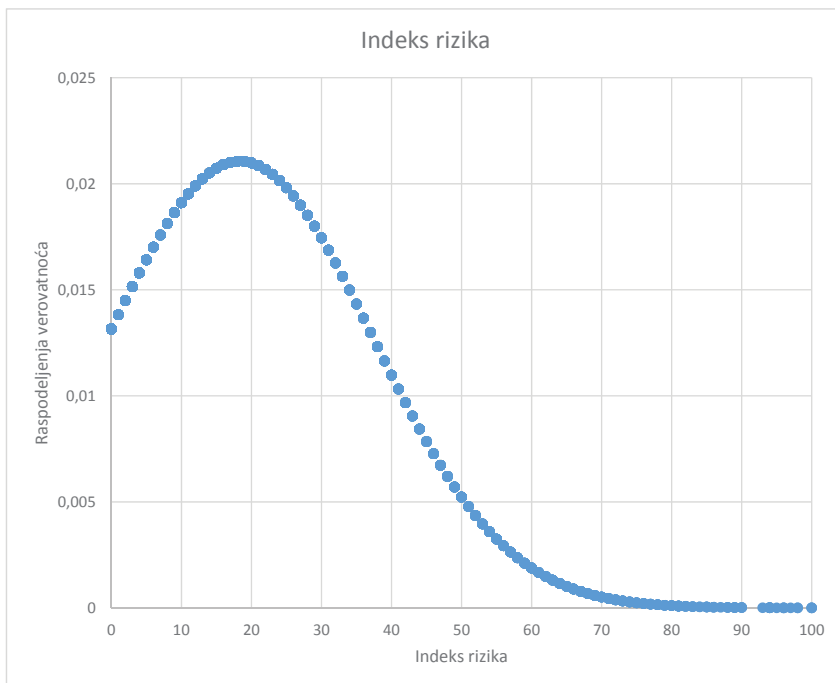


Grafikon 11. Učestalost za indeks rizika (broj učenika koji ima određeni skor rizika od osipanja) (nisu prikazani brojevi za svaku učestalost)

Kada uzmemo u obzir sve karakteristike distribucije, vidimo da je instrument za identifikaciju učenika pod rizikom vrlo jasno postigao svoj cilj – da bude veoma osetljiv i da veoma dobro izdvoji učenike koji imaju povećan rizik od prekidanja školovanja.

Instrument postiže veoma dobru diskriminativnost na desnom odsečku normalne raspodele – tamo gde je rizik od osipanja najviši, a pri tom je ekonomičan i jednostavan za zadavanje. On uspeva da među učenicima pod rizikom od osipanja napravi fine razlike o tome koji faktori rizika deluju na njih.

Kada pogledamo distribuciju verovatnoća, vidimo da je distribucija sa indeksa rizika zapravo odsečak desne strane normalne distribucije, što govori o tome da se postiglo ono što se htelo – da instrument bude veoma osetljiv za veoma mali broj učenika koji se nalaze na desnom kraju ose, odnosno pod visokim rizikom od osipanja i da se može odrediti kojim učenicima je neophodna hitna podrška kako ne bi prekinuli školovanje.



Grafikon 12. Raspodeljena verovatnoća indeksa rizika

Uz pomoć kreiranih nivoa i aplikacije (instrumenta za identifikaciju) identifikuju se učenici kojima je najneophodnija dodatna podrška. Pored

toga, individualizovana podrška, koja je često ograničena zbog manjka resursa, usmerava se na učenike kojima je najpotrebnija. Takođe, učenici se uspešno mogu razlikovati po tome koji faktori rizika i u kom intenzitetu na njih deluju, sve u cilju što veće podrške koja bi bila prilagođenija njihovim potrebama. Analiza grupisanja na kraju ove studije će pružiti odgovor o tome koji spletovi faktora rizika deluju zajedno i da li je moguće napraviti opšte smernice za različite vrste individualizovane podrške koju pri samoj primeni i upotrebi treba još dodatno individualizovati.

6.1.2. Analiza faktora rizika i indeksa rizika po polu

Kada poredimo indeks rizika po polu, on je nešto veći za učenike nego za učenice (19,61 naspram 17,73), ali ova razlika je veoma mala kada se posmatra veličina efekta. Neparametrijski testovi za utvrđivanje razlike na nekoj osobini između dve grupe ispitanika pokazuju da postoje statistički značajne razlike (Kruskal-Walis¹⁵ $\chi^2=18,31$; $p<0,001$) na indeksu rizika. Može se reći da su učenici i učenice pod sličnim rizikom od osipanja, ali da učenici imaju minimalno veći rizik od osipanja.

Kada se posmatraju razlike na pojedinačnim faktorima rizika, učenice imaju veća postignuća (Kruskal-Walis $\chi^2=31,24$; $p<0,001$), manje problema u ponašanju (Kruskal-Walis $\chi^2=82,38$; $p<0,001$), manji apsentizam (Kruskal-Walis $\chi^2=8,995$; $p<0,001$) i prihvaćenije su od strane vršnjaka (imaju manje problema sa vršnjačkim nasiljem) (Kruskal-Walis $\chi^2=15,26$; $p<0,001$) a razlike ne postoje u socio-ekonomskom statusu i korišćenju socijalne pomoći, dok je u dejstvu drugih faktora rizika (traumatska i negativna iskustva i dr.) prisutna razlika u korist devojčica (Kruskal-Walis $\chi^2=4,5$; $p<0,05$). Ali kada se pogledaju veličine efekta, one su jako male (η^2 nigde ne prelazi 0,01 osim za probleme u ponašanju gde iznosi η^2 0,02). To znači da je dejstvo faktora rizika minimalno intenzivnije na dečake, osim u slučajevima koji se odnose na druge faktore rizika kojima su izloženije devojčice (ovaj nivo obuhvata i maloletničku trudnoću). Kada se rizik od osipanja definiše šire, odnosno kada se kao učenici koji su pod visokim rizikom od osipanja označe oni koji imaju indeks rizika veći od 60 i/ili makar jednu jedinicu (nivo 1) na svih sedam faktora rizika, rezultati pokazuju da postoje razlike po polu. Kada posmatramo samo učenike koji su pod rizikom od osipanja, rezultati pokazuju da je veći udeo učenika pod visokim rizikom od osipanja muškog pola (59%) ($\chi^2=12,45$; $p<0,01$; Cramer's $V=0,05$). Razlike postoje, ali su veoma male.

15 Korišćene su neparametrijske metode s obzirom da varijabla indeks rizika odstupa od normalne distribucije.

6.1.3. Razlike između škola na svim faktorima rizika i na indeksu rizika

Razlike u delovanju faktora rizika se u maloj meri mogu objasniti uticajem škole. Odnosno, faktori rizika od osipanja u sličnom intenzitetu i razmeru deluju relativno slično u svim pilot školama. Ipak, razlike između škola postoje. Sve škole (i osnovne i srednje) su posmatrane zajedno jer faktori rizika deluju na učenike koji mogu biti prisutni i u osnovnim i u srednjim školama, samo u različitoj meri. Ovo će biti detaljnije objašnjeno u poglavlju koje se bavi analizom grupisanja.

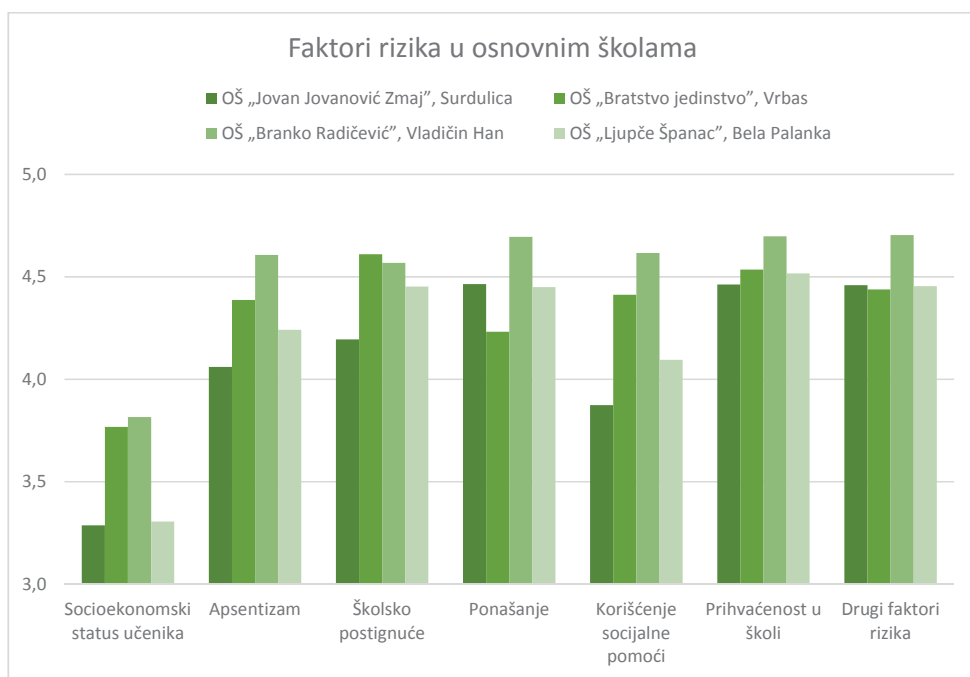
Kada se faktori rizika posmatraju odvojeno, škole se statistički značajno razlikuju po svim zavisnim varijablama. Najveće razlike između škola su prisutne kod školskog postignuća ($\eta^2=0,09$), socio-ekonomskog statusa ($\eta^2=0,04$) i apsentizma ($\eta^2=0,03$), a najmanje za druge faktore rizika ($\eta^2=0,01$). Sve ove veličine efekata su male.

OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke i OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice se izdvajaju u odnosu na ostale škole iz uzorka po procenjenom socio-ekonomskom statusu učenika. Ove dve škole imaju najniži procenjeni socio-ekonomski status od svih pilot škola (OŠ „Ljupče Španac” – 3,31; OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” – 3,29; nivo 3 predstavlja učenika čija porodica živi na liniji siromaštva). Najviši prosečan procenjeni socio-ekonomski status imaju učenici iz Tehničke škole „23. maj” iz Pančeva (4,0) (nivo 4 predstavlja učenika prosečnog socio-ekonomskog statusa). OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice se izdvaja i po većem broju učenika koji ispunjavaju uslove da budu korisnici socijalne pomoći, ali to svoje pravo ne ostvaruju iz bilo kog razloga (3,87) (nivo 3 – učenik ispunjava uslove i jeste korisnik socijalne pomoći; nivo 4 – učenik je bio korisnik socijalne pomoći, ali više ne postoji potreba da bude korisnik). Kao što je već naglašeno, apsentizam je najizraženiji kod srednjih stručnih škola i za sve stručne škole apsentizam se kreće oko nivoa 4 (prosečan učenik izostaje sa 5% do 10% ukupnog fonda časova). Apsentizam je, prema proceni odeljenjskih starešina, nešto manje izražen kod PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva (4,53).

Politehnička škola iz Kragujevca se izdvaja po nižim postignućima u odnosu na ostale škole (3,38). Ovo je vidljivo i kada se pogleda prosečan uspeh na kraju godine u odnosu na ostale škole iz uzorka.

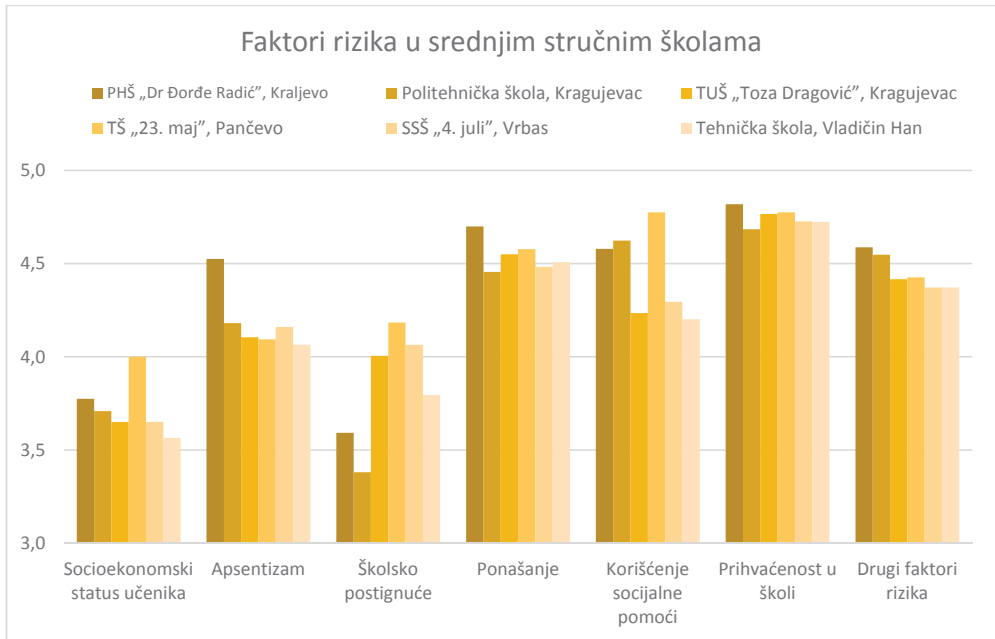
Podaci o ponašanju ukazuju da u proseku, učenici vrlo retko pokazuju probleme u ponašanju. Jedino se u OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa prosečna ocena odeljenjskih starešina na ovom faktoru rizika približava nivou 4, što ukazuje na to da je veliki broj učenika nekada pokazivao, u vrlo kratkom vremenskom periodu, problematično ponašanje).

Posmatrajući (ne)prihvaćenost učenika u školi od strane drugih učenika, vidimo da je ovo faktor koji ima najslabije dejstvo u svim školama. Najizraženiji je u OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice (4,46). Drugi faktori rizika¹⁶ jesu grupa faktora koja obuhvata različita negativna iskustva sa mogućim uticajem na prekidanje školovanja, od najtežih, kao što su zlostavljanje i zanemarivanje, izbeglištvo i doživljena trauma pa do maloletničke trudnoće i ponavljanja razreda. Njihovo dejstvo je očekivano slabo izraženo u svim školama. Najizraženije je u Srednjoj stručnoj školi u Vrbasu (4,37) i u TŠ Vladičin Han (4,37) (nivo 4 – „faktori rizika su delovali u nekom periodu života učenika, ali u sadašnjem trenutku ne deluju”).



Grafikon 13a. Intenzitet faktora rizika u pilot osnovnim školama (manji broj ukazuje na veće dejstvo faktora rizika)

¹⁶ Termin „drugi faktori rizika” ne podrazumeva da su ovi faktori manje važni ili da je njihov uticaj na učenika manji, naprotiv. Oni su nazvani ovako jer nastavnici samo pretpostavljaju da ovi faktori deluju, oni zadiru u intimu učenika i vrlo često se može desiti da nastavnik ima određena saznanja o učeniku, ali da ona nisu dovoljno precizna da bi mogao jasno da ih saopšti.



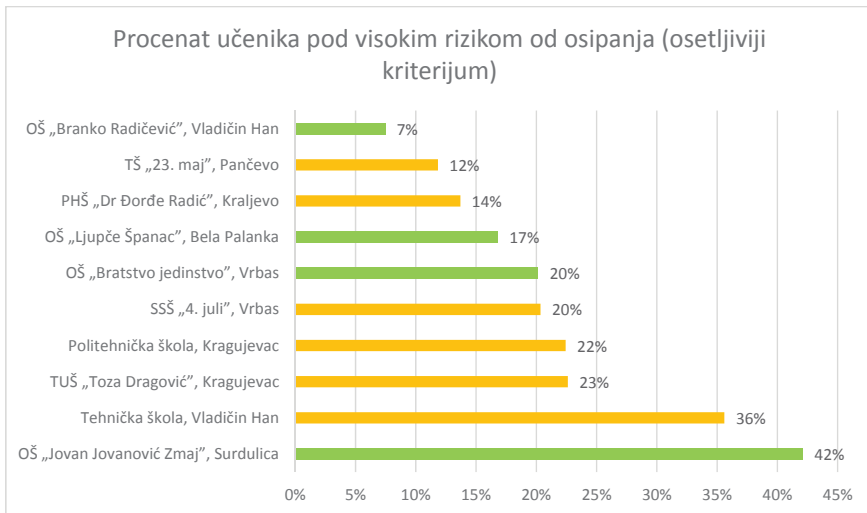
Grafikon 13b. Intenzitet faktora rizika u pilot srednjim stručnim školama (manji broj ukazuje na veće dejstvo faktora rizika)

6.1.4. Poređenje škola po prosečnom indeksu rizika

Kako indeks rizika ne prati normalnu distribuciju, za poređenje škola po indeksu rizika korišćen je Kruskal-Wallis-ov test. Ovaj test pokazuje da se škole statistički značajno razlikuju po indeksu rizika ($\chi^2=175,8$; $df=9$; $p<0,00$; $\eta^2=0,03$), ali veličina efekta je mala. Ovo govori da se škole razlikuju po indeksu rizika, ali u maloj meri.

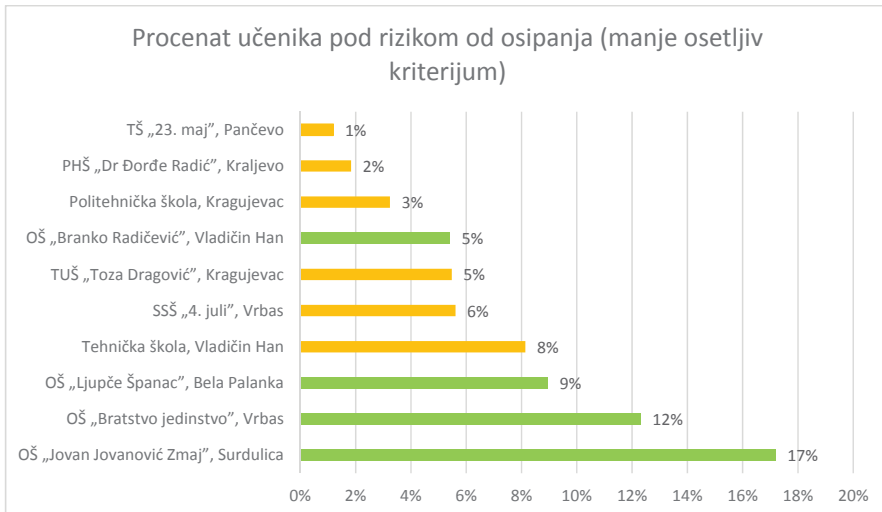
Veoma siromašne sredine, sa velikim brojem učenika romske nacionalnosti i velikim brojem korisnika socijalne pomoći, čine da škole sa ovih područja imaju najveći prosečni indeks rizika od osipanja – OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke i Tehnička škola iz Vladičinog Hana.

Bolja mera rizika od osipanja za poređenje škola jeste procenat učenika koji su pod veoma visokim rizikom od osipanja. Koristeći nešto blažu meru i meru šireg opsega za identifikaciju učenika pod rizikom tako što se kao učenik pod rizikom od osipanja uzima učenik koji ima indeks rizika veći ili jednak 60 i/ili jednu jedinicu u bilo kom od sedam faktora rizika, dobijamo rezultate koji pokazuju da u OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” postoji 42% učenika pod visokim rizikom od osipanja. Razlike između škola po broju učenika identifikovanih na ovaj način ($\chi^2_5= 140,61$, $p<0,001$; Cramer’s $V=0,16$; $\phi=0,16$; $p<0,001$) pokazuju da postoji mali do srednji efekat škole. Ovo znači da postoje razlike između škola po broju učenika pod rizikom od osipanja.



Grafikon 14. Procenat učenika pod visokim rizikom od osipanja po školama (kao učenik pod rizikom od osipanja uzima se onaj učenik koji ima indeks rizika veći ili jednak 60, ili je taj rizik manji od 60, ali učenik ima jedinicu na bilo kom faktoru rizika, odnosno najveći intenzitet delovanja bilo kog pojedinačnog faktora rizika)

Vidimo da u većini pilot škola postoje veliki procenti učenika na koje pojedini faktori rizika deluju u najvećem intenzitetu.



Grafikon 15. Procenat učenika pod visokim rizikom od osipanja po školama (kao učenik pod visokim rizikom od osipanja uzima se onaj učenik koji ima indeks rizika veći od 60 ili 60)

Sa druge strane, kada posmatramo da li se pilot škole razlikuju po udelu učenika pod visokim rizikom od osipanja, pri čemu se kao učenik pod rizikom od osipanja uzima onaj učenik koji ima samo indeks rizika veći od 60, a pri tome se ne gleda da li na učenika deluje bilo koji od sedam faktora rizika u najvećem intenzitetu (nivo 1) kao u prethodnom slučaju, vidimo da postoje značajne razlike između škola ($\chi^2_9 = 146,5$, $p < 0,001$; Cramer's $V = 0,16$; $\phi = 0,16$; $p < 0,001$) i efekti malog do srednjeg intenziteta, što znači da razlike između škola po procentu učenika pod visokim rizikom od osipanja postoje i da ih obavezno treba uzeti u obzir. Broj učenika pod rizikom od osipanja zapravo govori da su škole dobro birane da uđu u uzorak i da je selekciona procedura bila takva da škole koje imaju visok broj učenika pod rizikom od osipanja uđu u pilot škole.

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice ima 17% učenika koji imaju skor na indeksu rizika veći od 60, što je podatak koji je vrlo zabrinjavajući. Takođe, procenat od 12% učenika pod visokim rizikom od osipanja u OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa jeste veoma visok u odnosu na očekivanja. Najmanji procenti učenika pod visokim rizikom od osipanja su zabeleženi u TŠ „23. maj” iz Pančeva (1%), u PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva (2%) i u Politehničkoj školi iz Kragujevca (3%).

7. Analiza grupisanja uticaja faktora rizika koji deluju na osipanje učenika

Analiza grupisanja¹⁷ ima za cilj da za određen broj varijabli (u ovom slučaju, to su faktori rizika od osipanja), pronađe grupe različitih kombinacija njihovih dejstava i spletove uticaja tako da se ispitanici iz različitih grupa što više razlikuju prema tome koje kombinacije faktora rizika deluju na njih a da unutar svoje grupe budu međusobno što sličniji prema dejstvu tih istih faktora rizika.

Jednostavnije rečeno, analiza grupisanja nam omogućava da na osnovu matematičkih procedura pronađemo različite „tipove” i „kombinacije” delovanja faktora rizika od osipanja koji deluju na učenike. Na osnovu toga, u stanju smo da uočimo pravilnosti u izloženosti učenika određenim faktorima rizika i napravimo jednu tipologiju dejstva faktora rizika od osipanja.

Ovakva analiza može nam omogućiti da prilikom dizajniranja mera podrške negujemo što individualizovaniji pristup koji je podešen prema specifičnim dejstvima faktora rizika i uzima u obzir kombinacije i načine njihovog delovanja.

Kako bi se dobila detaljnija i preciznija slika ovih različitih kombinacija faktora rizika od osipanja, urađena je analiza grupisanja gde je uzorak činilo 988 učenika koji su pod visokim rizikom od osipanja – odnosno, imaju indeks rizika veći ili jednak 60 i/ili na njih deluje makar jedan faktor rizika od osipanja u najjačem intenzitetu (imaju makar jednu jedinicu na jednom od sedam faktora rizika od osipanja).

Analiza grupisanja sa sedam grupa se pokazala kao najinterpretabilnija¹⁸.

17 S obzirom na velik broj ispitanika, korišćena je K-klasterna analiza kao varijanta analize grupisanja (klasterna analiza) koja unapred određuje broj kategorija na novoj kategorišućoj varijabli. K-klasterna analiza definiše unapred određen broj centroida, a potom svaki slučaj, tj. svakog ispitanika na osnovu euklidske distance kategoriše dok se ne dođe do optimalnog rešenja, pri čemu se centriodi iterativno pomeraju kako bi rešenje bilo što bolje (tj. dok se ne minimizuje varijabilnost unutar klastera a ne maksimizuje između klastera).

18 Proveravanje ovog broja klastera daje rezultate koje ukazuje da je broj klastera funkcionalan izražen kroz F količnik na multivarijantnoj analizi varijanse ($F=162$, $p<0,001$, Wilk's $\lambda=0,014$, partial $\eta^2=0,51$). Klasteri veoma dobro razlikuju učenike na koje deluju različiti faktori rizika od osipanja, o čemu govori postojanje snažnog efekta grupne pripadnosti (objašnjenja polovina varijanse na varijablama faktora rizika). Ova analiza je korišćena samo za proveru klastera i zbog toga se F ne može uzimati za druge potrebe (jer nisu ispunjeni uslovi za sprovođenje ove analize za svrhe zaključivanja).

Grupe faktora rizika od osipanja se tabelarno mogu prikazati ovako:

Redni broj grupe faktora rizika od osipanja	Faktori rizika od osipanja (izolovani ili u kombinaciji)
Prva grupa	Izolovan uticaj traumatskog ili negativnog iskustva
Druga grupa	Uticaj siromaštva u kombinaciji sa neredovnim pohađanjem škole i niskim postignućima
Treća grupa	Uticaj siromaštva u kombinaciji sa problemima u ponašanju i niskom prihvaćenošću od strane vršnjaka
Četvrta grupa	Izolovan uticaj siromaštva
Peta grupa	Uticaj traumatskog ili negativnog iskustva u kombinaciji sa neredovnim pohađanjem škole i niskim postignućima
Šesta grupa	Udruženo delovanje svih faktora rizika (najviši rizik od osipanja)
Sedma grupa	Izolovan uticaj niskih postignuća

Tabela 7. Grupe faktora rizika od osipanja

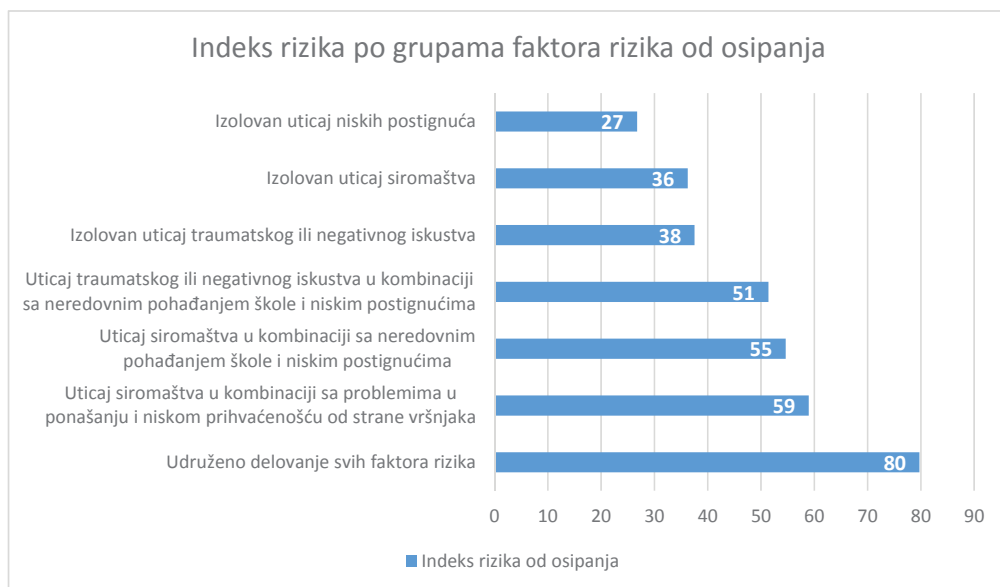
Interpretacija grupisanja različitih faktora rizika od osipanja.

Kombinacija faktora rizika, označena kao **sedma grupa**, utiče na najveći broj učenika (N=253) pod rizikom od osipanja. U okviru ove grupe faktor niskih postignuća izdvaja se kao snažniji dok su ostali faktori prosečnog intenziteta. Sveukupni indeks rizika od osipanja je najniži za ovu grupu faktora rizika. Ovakva kombinacija faktora rizika, u kojima dominiraju izolovana niska postignuća, može ukazivati na *ozbiljne probleme u učenju, na probleme sa motivacijom, na nedostatak razvijenih strategija učenja i/ili na nisko vrednovanje obrazovanja*.

Faktori rizika od osipanja (5 = najslabiji uticaj; 1 = najsnažniji uticaj)	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Grupa 5	Grupa 6	Grupa 7
Socioekonomski status	2,98	2,48	1,97	2,30	3,53	1,98	3,88
Apsentizam	4,13	1,30	3,32	4,43	2,19	1,37	3,43
Školsko postignuće	3,80	2,50	3,19	4,09	2,33	1,42	1,43
Ponašanje	4,56	4,39	2,70	4,72	2,28	1,83	4,04
Korišćenje socijalne pomoći	3,79	3,15	2,33	1,21	4,50	2,05	4,72
Prihvaćenost	4,31	4,34	3,02	4,76	3,88	2,36	4,73
Drugi faktori rizika	1,18	3,59	3,17	4,65	1,60	1,68	4,59
N (broj učenika u grupi)	108	161	125	112	134	95	253

Tabela 8. Aritmetičke sredine za svaki faktor rizika za svaku kombinaciju (grupu) faktora rizika

Šesta grupa faktora podrazumeva takvu kombinaciju faktora rizika od osipanja u kojoj svi faktori rizika veoma snažno vrše svoj uticaj. Ovakav način delovanja faktora rizika utiče na najmanji broj učenika pod rizikom od osipanja (N=95). Izražen je uticaj siromaštva, apsentizam je visok a postignuća niska. Prisutni su problemi u ponašanju koji verovatno povlače i nisku prihvaćenost od strane vršnjaka. Prisutna su traumatska ili druga negativna iskustva (nizak skor na *drugim faktorima rizika*). Sveukupni indeks rizika od osipanja je najviši za ovu grupu faktora rizika (IR=80). *Svi faktori rizika deluju veoma snažnim intenzitetom.*



Grafikon 16. Indeks rizika od osipanja za različite grupe faktora rizika

Peta grupa faktora predstavlja kombinaciju faktora rizika u kojoj je prisutno dejstvo traumatskih ili drugih negativnih iskustava, što najverovatnije povlači i aktivaciju faktora rizika koji se odnose na visok apsentizam i niska postignuća. Ova kombinacija faktora rizika vrši uticaj na 134 učenika (N=134). *Za ovu grupu (kombinaciju) faktora rizika se može postaviti pitanje o tome da li je moguće da je doživljeno negativno iskustvo/trauma moglo imati uticaj i na aktiviranje uticaja drugih faktora rizika koji se odnose na postignuće, ponašanje i apsentizam.*

Četvrta grupa faktora zapravo predstavlja snažniji uticaj siromaštva dok su ostali faktori rizika manje-više na nivou proseka. Ova kombinacija faktora rizika utiče na značajan broj učenika (N=112). Izolovani uticaj

siromaštva kod ove grupe (kombinacije) faktora rizika „ne udružuje se” sa neredovnošću pohađanja nastave, niskim postignućima, neprihvaćenošću u školi, pri čemu treba imati u vidu da je kod ove grupe izražen faktor rizika koji se odnosi na nekorišćenje socijalne pomoći iako za to postoje uslovi. *Ova grupa faktora rizika može se opisati kao izolovani uticaj siromaštva.*

Treća grupa faktora rizika predstavlja (N=125) kombinaciju siromaštva, problema u ponašanju i niske prihvaćenosti u školi dok je uticaj niske redovnosti i niskih postignuća manji. *U ovoj kombinaciji faktora rizika, siromaštvo, zajedno sa problemima u ponašanju i prihvaćenošću u okviru škole može u velikom broju slučajeva dovesti do osipanja iako ne postoje toliko izražen uticaj povećanog apsentizma i niskih postignuća.*

Druga grupa faktora rizika predstavlja kombinaciju veoma izraženog siromaštva, alarmantno visokog apsentizma i niskih postignuća (nedovoljne ocene iz više predmeta). Ova kombinacija faktora rizika vrši uticaj na 161 učenika. *Za ovu grupu faktora rizika se može postaviti pitanje da li veoma izraženo siromaštvo u ovom slučaju „aktivira” i delovanje i apsentizma i niskih postignuća kao faktora rizika.*

Prva grupa faktora rizika (N=108) predstavlja takvu kombinaciju faktora rizika u kojoj se izdvaja izolovano prisustvo negativnog ili traumatskog iskustva dok su ostali faktori rizika u okviru prosečnih intenziteta. *Ova grupa rizika se može opisati kao takva da je u njoj najizraženije dejstvo doživljene traume ili negativnog iskustva bez udruženosti sa ostalim faktorima rizika.*

7.1. Prikaz analize grupisanja po školama

Škole se veoma razlikuju po tome koja grupa (kombinacija) faktora rizika od osipanja je najrasprostranjenija u njima.

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice ima najzastupljeniju kombinaciju faktora rizika iz treće grupe faktora rizika, a nema zastupljenu sedmu grupu faktora rizika koja se odnosi na veoma niska postignuća. Takođe, slabo je zastupljena peta grupa faktora rizika (1%; n=1).

Faktori rizika od osipanja i njihovo dejstvo na učenike	1		2		3		4		5		6		7	
OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Surdulica	11%	11	22%	22	24%	24	22%	22	1%	1	18%	18	0%	0
OŠ „Bratstvo jedinstvo”, Vrbas	12%	3	16%	4	28%	7	12%	3	12%	3	20%	5	0%	0
OŠ „Branko Radičević”, Vladičin Han	9%	2	4%	1	26%	6	4%	1	4%	1	43%	10	8%	2
OŠ „Ljupče Španac”, Bela Palanka	4%	2	30%	17	21%	12	12%	7	5%	3	27%	15	0%	0
PHŠ „Dr Đorđe Radić”, Kraljevo	10%	9	2%	2	2%	2	1%	1	19%	17	7%	6	57%	50
Politehnička škola, Kragujevac	7%	16	10%	22	11%	24	4%	9	13%	29	3%	7	50%	108
TUŠ „Toza Dragović”, Kragujevac	19%	13	18%	24	16%	21	22%	30	10%	14	9%	12	15%	20
TŠ „23. maj”, Pančevo	25%	22	6%	5	9%	8	5%	4	28%	25	2%	2	26%	23
SSŠ „4. juli”, Vrbas	19%	20	17%	18	7%	8	16%	17	21%	22	6%	5	14%	15
Tehnička škola, Vladičin Han	6%	10	29%	46	8%	13	11%	18	12%	19	10%	15	22%	35
Ukupno	11%	108	16%	161	13%	125	11%	112	14%	134	10%	95	26%	253

Tabela 9. Procenti učenika iz svake grupe faktora rizika na učenicima pod rizikom od osipanja u pilot školama (od ukupnog broja učenika pod visokim rizikom od osipanja)

OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa nema zastupljenu grupu faktora rizika koja ukazuje na veoma niska postignuća (grupa 7) a u ovoj školi najzastupljenija je treća grupa faktora rizika od osipanja (28%; n=7).

OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana ima veoma zastupljenu 6. grupu faktora (43,5%, n=10) kao i 3. grupu faktora (26,1%, n=6). Dejstvo svih faktora rizika od osipanja je prisutno kod velikog broja učenika ove škole.

OŠ „Ljupče Španac“ iz Bele Palanke ima najzastupljeniju drugu grupu faktora rizika od osipanja (30,4%, n=17), treću (21,4%, n=12) i šestu grupu faktora rizika (26,8%, n=15).

PHŠ „Dr Đorđe Radić“ iz Kraljeva ima najzastupljeniju sedmu grupu faktora rizika od osipanja (57,5%, n=50) kao i petu grupu faktora (19,5%, n=17).

Politehnička škola iz Kragujevca ima najzastupljeniju sedmu grupu faktora rizika od osipanja (50,2%, n=108), petu (13,5%, n=29) i treću grupu faktora rizika (11,2%, n=24).

TUŠ „Toza Dragović“ iz Kragujevca ima najzastupljeniju četvrtu grupu faktora (22,4%, n=30), kao i drugu grupu (17,9%, n=24).

TŠ „23. maj“ iz Pančeva ima najzastupljeniju petu grupu faktora (28,1%, n=25), kao i prvu grupu faktora rizika od osipanja (24,7%, n=22).

Slična je situacija i kod SSŠ „4. jul“ iz Vrbasa – peta grupa (21%, n=22) i prva grupa faktora (19%, n=20) su najzastupljenije.

Tehnička škola iz Vladičinog Hana ima najzastupljeniju drugu grupu faktora (29,5%, n=46) i sedmu grupu faktora rizika (22,4%, n=35), ali ima zastupljene i sve ostale grupe faktora rizika od osipanja.

Za svaku grupu faktora rizika mogu se formulirati okvirne preporuke u kom pravcu treba da se razvija IPPO kako bi se združeno dejstvo faktora što više predupredilo. Ove preporuke je potrebno dalje razrađivati i usavršavati, ali neke od primera preporuka (korišćene tokom projekta) možete videti u Prilogu 8.

7.2. Analiza postojanja „segregacije“ učenika pod rizikom od osipanja po odeljenjima

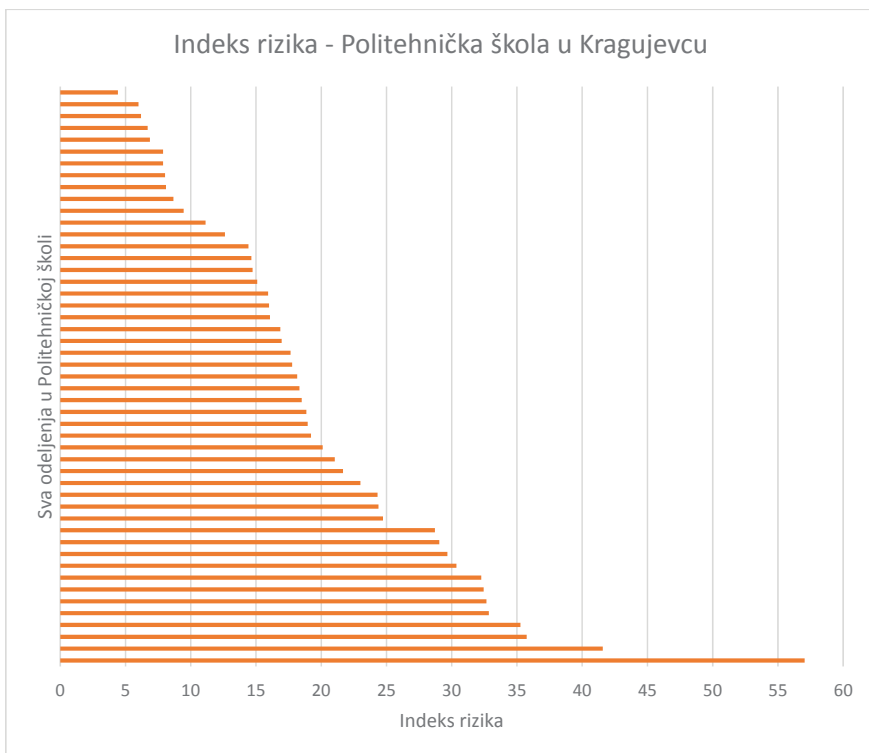
Analiza postojanja grupisanja učenika sa visokim rizikom od osipanja po odeljenjima zapravo poredi da li se odeljenja unutar jedne škole drastično razlikuju po indeksima rizika od osipanja. Ako je efekat odeljenja veliki na indeks rizika, to ne mora nužno značiti da se unutar škole učenici pod rizikom od osipanja namerno „segregišu“ u posebna odeljenja, već je moguće da postoji sistemski faktor koji utiče na to da se učenici pod većim rizikom grupišu u različita odeljenja. Na primer, moguće je da pojedine obrazovne profile u stručnim školama upisuju učenici nižeg socio-ekonomskog statusa. Ipak, i ovo znači da treba razmotriti postojanje dubljih društvenih činilaca koji utiču da učenici pod visokim rizikom od osipanja upisuju određene profile koji su verovatno povezani sa ostajanjem „u krugu siromaštva“.

Veliki uticaj odeljenja na indeks rizika u osnovnoj školi može ukazivati na postojanje neke vrste grupisanja učenika pod rizikom u odeljenja. Grupisanje učenika pod rizikom od osipanja u ista odeljenja povećava njihov

rizik od napuštanja školovanja. Škole, kao i odeljenja sa većim brojem učenika sa nižim postignućima ili odeljenja u kojima postoji neka vrsta segregisanja učenika po različitim kriterijumima, usporavaju napredovanje učenika i negativno deluju na sve obrazovne ishode (Hanushek, Kain i Rivkin, 2009). U kontekstu projekta, veoma je važno imati u studiji o zatečenom stanju škola i informaciju da li na početku sprovođenja projekta deluju ovakvi faktori koji mogu smanjiti uspešnost implementacije modela za sprečavanje osipanja u pilot školama.

Srednje stručne škole su prikazane redom, od škola sa visokim uticajem odeljenja na indeks rizika ka onim bez tog uticaja.

Politehnička škola, Kragujevac. Veličina efekta (Kruskal-Walis $\chi^2=432$; $p<0,001$; $\eta^2=0,37$) odeljenja na indeks rizika ukazuje na to da se učenici u različitim odeljenjima veoma razlikuju po indeksu rizika. U ovoj školi postoje veoma snažni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Trogodišnje profile kao što su vozač motornog vozila, tehničar drumskog saobraćaja i operater mašinske obrade upisuju učenici koji su pod većim rizikom od osipanja (odeljenja III₁₇ i III₉).



Grafikon 17. Indeks rizika po odeljenjima u Politehničkoj školi

Tehnička škola, Vladičin Han. Veličina efekta (Kruskal-Walis $\chi^2=199$; $p<0,001$; $\eta^2=0,33$) odeljenja na indeks rizika ukazuje na to da se učenici u različitim odeljenjima veoma razlikuju po indeksu rizika. U ovoj školi postoje veoma snažni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Odeljenja sa najvećim rizikom od osipanja su odeljenja trogodišnjih profila (II_2 – autoelektričar i I_2 – automehaničar) dok je II_1 odeljenje četvorogodišnjeg profila (tehničar za robotiku), sa dosta učenika romske nacionalnosti iz siromašnih sredina.

TUŠ „Toza Dragović”, Kragujevac. Veličina efekta (Kruskal-Walis $\chi^2=208$; $p<0,001$; $\eta^2=0,29$). odeljenja na indeks rizika ukazuje na to da se učenici u različitim odeljenjima razlikuju po indeksu rizika. U ovoj školi postoje snažni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Odeljenja sa najvišim rizikom od osipanja su odeljenja obrazovnog profila ugostiteljski tehničar i kuvar, koje upisuju učenici sa nižim postignućima iz osnovne škole.

SSŠ „4. jul”, Vrbas. Veličina efekta (Kruskal-Walis $\chi^2=228$; $p<0,001$; $\eta^2=0,37$) odeljenja na indeks rizika ukazuje da se učenici u različitim odeljenjima veoma razlikuju po indeksu rizika, odnosno da u ovoj školi postoje veoma snažni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Odeljenja sa višim rizikom od osipanja su odeljenja trogodišnjih profila (prehrambeni tehničar, vozač). Ovi uticaji su manji nego u prethodne dve škole.

PHŠ „Dr Đorđe Radić”, Kraljevo. Veličina efekta (Kruskal-Walis $\chi^2=142$; $p<0,001$; $\eta^2=0,20$) odeljenja na indeks rizika ukazuje da se učenici u različitim odeljenjima razlikuju po indeksu rizika, odnosno da u ovoj školi postoje umereni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Ovi uticaji su manji nego u prethodnim školama. Odeljenje koje ima najviši rizik od osipanja (II_7) je kombinovano odeljenje trogodišnjih profila (mesar, pekar, cvečar) dok je sledeće odeljenje pod rizikom odeljenje tehničara hortikulture (II_3), što je četvorogodišnji profil koji upisuju učenici sa najnižim postignućima iz osnovne škole.

TŠ „23. maj”, Pančevo. U ovoj školi su veličine efekta odeljenja na indeks rizika umerene (Kruskal-Walis $\chi^2=142$; $p<0,001$; $\eta^2=0,20$). U ovoj školi postoje umereni uticaji koji učenike pod rizikom od osipanja grupišu zajedno. Treba pažljivo razmotriti školske prakse i uticaje koji deluju. Ovi uticaji su manji nego u prethodnim školama.

7.3. Analiza grupisanja u osnovnim školama

Za osnovne škole su poređeni samo stariji razredi jer su samo u njima odeljenjske starešine popunile instrument za identifikaciju za sve učenike, dok su u nižim razredima instrument popunjavali samo za one učenike za koje pretpostavljaju da su pod visokim rizikom od osipanja.

Analiza pokazuje da ne postoji nikakav efekat odeljenja na indeks rizika, ni u jednoj od osnovnih pilot škola, odnosno da sva odeljenja imaju sličan prosečan indeks rizika od osipanja. Nema razlike ni u broju učenika pod visokim rizikom u mlađim razredima ni u jednoj od osnovnih škola.

7.4. Zaključak analize grupisanja učenika pod rizikom od osipanja po odeljenjima

Odeljenja se u srednjim stručnim školama razlikuju po indeksu rizika, ali ove razlike nisu posledica „segregacije” ili nekog drugog sličnog faktora, već činjenice da trogodišnje profile upisuju učenici pod većim rizikom od osipanja. Efekti odeljenjske pripadnosti su veći u većim školama i u školama sa više obrazovnih profila (trogodišnjih i četvorogodišnjih), kao što je Politehnička škola u Kragujevcu ili u školama u kojima postoje profili koji važe kao takvi da ih upisuju manje uspešni učenici (npr. tehničar drumskog saobraćaja u TŠ Vladičin Han). Ovo se odnosi i na ostale srednje stručne škole u kojima postoje trogodišnji profili koje upisuju učenici sa nižim brojem upisanih bodova.

U osnovnim školama ne postoje efekti odeljenja na indeks rizika, odnosno, odeljenja se ne razlikuju međusobno po indeksu rizika u dovoljnoj meri koja bi bila dovoljna da se zaključi da postoji nekakvo sistematsko grupisanje učenika pod rizikom u izdvojena odeljenja. Ograničenje ovog zaključka je činjenica da je analiza rađena samo na odeljenjima starijih razreda osnovne škole zbog načina popunjavanja instrumenta za identifikaciju u mlađim razredima.

8. Analiza sprovođenja individualnih planova prevencije osipanja (IPPO)

Ukupno je identifikovano 994 učenika pod rizikom od osipanja po manje osetljivom kriterijumu, što čini 14% od ukupne populacije učenika u školama (7138 učenika u 10 škola). Po osetljivijem kriterijumu, koji identifikuje učenike pod veoma velikim rizikom od osipanja, identifikovan je 291 učenik, što čini 4% ukupne populacije učenika iz pilot škola. Urađeno je 359 Individualnih planova prevencije osipanja (IPPO) za učenike pod visokim rizikom, čime su obuhvaćeni i svi učenici (291) pod veoma visokim rizikom od osipanja na samom početku projekta. Za neke učenike prestala je potreba da se IPPO sprovodi, ali je on počeo da se sprovodi za neke druge učenike. Ukupno je IPPO izrađen za 450 učenika tokom dvogodišnjeg trajanja projekta. Ovi planovi su revidirani svaka tri meseca. U analizu su ušli podaci iz planova nakon prve i druge revizije.

Cilj analize IPPO-ova. Cilj ove analize jeste da, na osnovu kvantitativnih pokazatelja, pruži interpretaciju o tome zašto su se IPPO-ovi pokazali kao efektivni. Od 450 učenika za koje je rađen IPPO osulo se samo njih 25, što čini 5% učenika za koje je rađen IPPO. Imajući u vidu da su ovi učenici pod veoma visokim rizikom od osipanja, da na njih u većini slučajeva deluju svi ili skoro svi faktori rizika od osipanja (a često je intenzivno dejstvo makar jednog faktora dovoljno da do osipanja dođe), ovakvi rezultati govore da škola može da preventivno utiče i na dejstvo onih faktora za koje se obično misli da na njih ne može da utiče – veoma izraženo siromaštvo, rana trudnoća i udaja, ozbiljni problemi u porodici i ozbiljni problemi u ponašanju i ovo je veoma ohrabrujući podatak.

Da bi bilo moguće ponuditi valjanu interpretaciju efektivnosti IPPO-ova, bilo je neophodno kvalitativne podatke koji se odnose na planirane mere i aktivnosti na određen način „pretočiti” u kvantitativne. Treba imati na umu da je ova kategorizacija rađena od strane psihologa i stručnjaka za obrazovanje (tim COP-a i studenti master studija psihologije) i da je svaki psiholog bio detaljno upoznat sa svakim IPPO-om.

Unutar ovih planova, situacija i način dejstva faktora rizika detaljno su opisani, i na taj način, pored kvantitativnih pokazatelja na osnovu *Instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja* koji su popunjavale odeljenjske starešine za svakog učenika, dobijeni su narativni podaci o svakom detetu. Individualne priče i narativi, konteksti u kojima

učenici uče i razvijaju se, veoma se razlikuju od učenika do učenika, i često su dodatni podaci postali poznati školama kroz rad na IPPO-u. Ove priče su u najvećem broju slučajeva veoma potresne, a ako bi se morale iskazati jednom rečenicom, one govore o tome kako siromaštvo razara ne samo uslove za učenje, već i normalne odnose unutar porodice.

Zbog obima IPPO-ova, veoma je teško sprovesti kvalitativnu analizu, jer njihov kvalitet može veoma varirati, a bez detaljnog poznavanja konkretnog učenika nije ni moguće proceniti kvalitet IPPO-a. Takođe, formalni aspekti IPPO-a ne garantuju kvalitet samih aktivnosti koje se sprovede sa učenicima, i obratno. Ono što je najvažniji podatak koji govori o efektivnosti ove mere jeste veoma niska stopa osipanja ovih učenika, imajući u vidu veoma teške uslove u kojima žive i u kojima se razvijaju. Ipak, moguće je, na osnovu svih dostupni podataka unutar IPPO-a, sprovesti nekoliko analiza koje ukazuju na to da li se i kako mere podrške razlikuju u zavisnosti od karakteristika učenika.

Kategorizacija podataka IPPO-a u kvantitativne podatke. Prva vrsta kategorizacije mera iz IPPO odnosila se na određivanje *vrste podrške koju IPPO sadrži*, sa ciljem da se opiše koliko je koja vrsta podrške zastupljena u svakom IPPO-u. Stručni tim je svaku od mera koju su nastavnici naveli u IPPO-u kao meru prevencije osipanja ocenjivao po tome da li je u pitanju a) *mera podrške u učenju u okviru redovnog časa*, b) *mera podrške van redovnog časa*, c) *mera iz oblasti socijalne podrške (rad na povećavanju dobrobiti i prihvaćenosti učenika, npr. uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti)* ili d) *materijalna podrška*. Potom je prebrojan broj mera iz svake od navedenih kategorija. U retkim situacijama, kada je bilo dvoumljenja da li se određena mera podrške može naći u više kategorija, ona je navedena kao deo tih kategorija.

Druga kategorizacija se odnosila na identifikovanje *izvora podrške*. Za svaki IPPO posmatrano je da li u sebi sadrži podršku koju pružaju nastavnici, podršku stručne službe, podršku vršnjaka, podršku roditelja i podršku neke spoljne institucije – bez obzira na obim podrške.

Poslednja stavka u analizi IPPO-ova bila je kreirana mera kvaliteta IPPO-a na osnovu mišljenja članova stručnog tima. Ova ocena je prosek ocene od 1 do 10 na osnovu tri kriterijuma: a) usklađenost mera sa specifičnostima učenika, u onoj meri u kojoj to dozvoljavaju dostupni podaci u okviru IPPO-a, b) stepen konkretizacije predloženih mera i c) izvodljivost mera. Ovaj podatak nema za cilj da pruži konačan sud o kvalitetu IPPO-va, već da bude okvirni oslonac za mere za dalje unapređenje IPPO-ova i njihovoj implementaciji u obrazovni sistem.

Dodatni podaci za učenike sa IPPO-om. Školama je savetovano da, za svakog učenika za koga se izrađivao IPPO, stručni saradnik primeni in-

strumente koji su se odnosili na osećanje dobrobiti učenika, učeničku procenu koliko nastavnici od njih imaju visoka očekivanja i na njihove stavove prema školi i učenju. Ovi instrumenti nisu imali za cilj toliko da budu sredstvo na osnovu koga će se evaluirati IPPO, mada mogu i u tom aspektu biti od značajne pomoći, već su imali za cilj da budu alat koji će započeti komunikaciju između učenika pod rizikom i škole, o tome kako se učenik oseća u školi i kakav ima odnos sa pojedinim nastavnicima.

Osećanje dobrobiti i prihvaćenosti predstavlja osećanje učenika u školi koje se odnosi na prihvatajuću i podržavajuću klimu koju škola podstiče. Ovo je jedan od važnih aspekata koji omogućava i pruža pogodno okruženje za učenje. Škola koja podstiče dobrobit učenika pogoduje rastu i razvoju učenika i predstavlja jedan od važnih elemenata praćenja sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Instrument predstavlja skraćenu i adaptiranu verziju instrumenta za merenje dobrobiti iz Okvira za praćenje inkluzivnog obrazovanja (Kovacs Cerović, Jokić i Jovanović, 2014; Pavlović Babić, Jovanović i Jovanović, 2014).

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika meri percepcije učenika o tome da li nastavnici veruju da oni mogu da napreduju uz pomoć ako se trude, da li od nastavnika dobijaju dovoljno podsticaja za napredak i da li nastavnici uspevaju u dovoljnoj meri da ih motivišu za školsko učenje i pohađanje škole. I ovaj instrument predstavlja skraćenu i prilagođenu verziju instrumenta za merenje visokih očekivanja i Okvira za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji¹⁹.

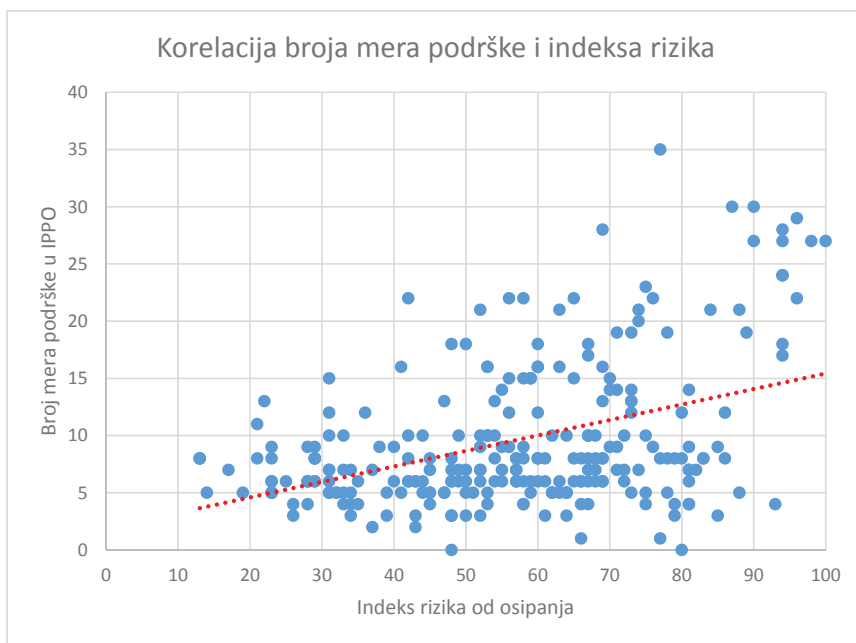
Instrument SAAS-R (School Attitude Assessment Survey – Revisited) se sastoji od 35 stavki koje su pokazale dobre metrijske karakteristike na srpskom uzorku za celu skalu ($\alpha=0,88$) i za pojedinačne skale (McCoach i Siegle, 2003; Jovanović, 2011). Instrument, između ostalog, meri akademsku samopercepciju, motivaciju i samoregulaciju i procenu ciljeva u školskom kontekstu. Akademski samopercepcija odnosi se na stavove koje učenik ima prema vlastitim intelektualnim sposobnostima (npr. „Brzo učim nove stvari u školi.“). Deo je opšteg uverenja o sopstvenoj vrednosti, ali se odnosi na percipirane akademske veštine, poverenje u vlasitu kompetentnost u školskom kontekstu. Motivacija i samoregulacija predstavlja dimenziju koja govori u kojoj su meri učenici motivisani da ulažu sistematičan, posvećen i koncentrisan napor u školske zadatke. Ova dimenzija se može opisati i kao sklonost da se koriste metakognitivne strategije, samoupravljanje i samoregulisano učenje („Koristim različite strategije prilikom učenja novog gradiva.“; „Mnogo truda ulažem u svoj školski rad.“). Procena ciljeva predstavlja dimenziju koja meri doživljenu važnost dobrih ocena i uspeha u školi za učenika i procenu u

19 <http://sociojalnouklucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>

kojoj meri dobre ocene predstavljaju važan cilj za učenika i za njegovu budućnost („Veoma je važno imati dobre ocene.“; „Uspeh u školi je važan za moje buduće ciljeve u karijeri.“).

Rezultati. Postoji blaga negativna korelacija između osećanja dobrobiti učenika i indeksa rizika od osipanja ($r=-0,206$; $p<0,01$). Ovi podaci se odnose na podatke pre revizije IPPO-ova, odnosno na stanje pre nego što se krenulo u realizaciju mera prevencije. Ovaj podatak uglavnom može ukazivati na to da škole, pre početka sprovođenja mera, nisu aktivno radile na osećanju prihvaćenosti učenika i pružanju podrške. U periodu pre početka projekta, najugroženiji učenici su se najlošije osećali u školi. Ovo je naročito važno, jer treba imati na umu da bi ova negativna korelacija bila znatno veća da su podaci prikupljeni za sve učenike (tzv. restrikcija ranga).

Postoji umerena do snažna korelacija između rizika od osipanja i broja mera podrške u okviru IPPO-a ($r=0,423$; $p<0,01$). Ovo je sa druge strane podatak koji ohrabruje i koji ukazuje na to da su se škole, kada su se upoznale sa različitim podacima o učeniku, o čemu su i nastavnici izveštavali na fokus grupama, potrudile da povećaju obim podrške onim učenicima kojima je najpotrebnija.

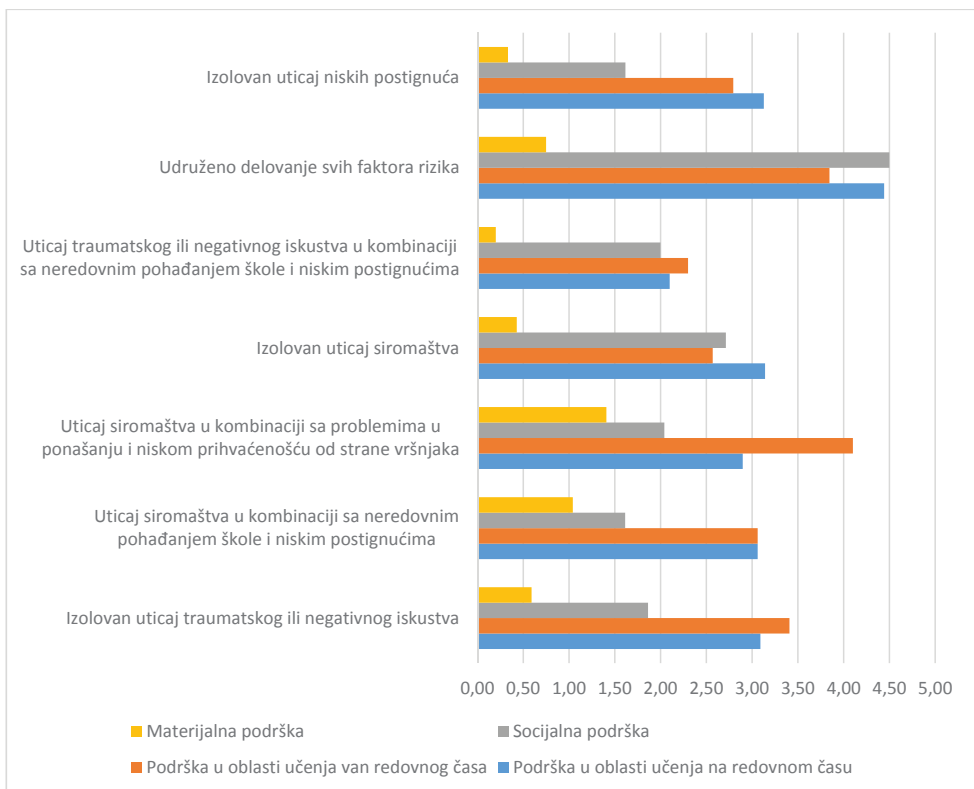


Grafikon 18. Korelacija između broja mera podrške u IPPO-u i rizika od osipanja učenika

Sledeća analiza govori pozitivno u prilog tome da škole prilagođavaju vrstu podrške u zavisnosti koje kombinacije faktora rizika deluju. Sve razlike su statistički značajne ($p < 0,01$). Najveći broj mera različitih vrsta podrške je prisutan za učenike 6. grupe, na koje intenzivno deluju svi faktori rizika.

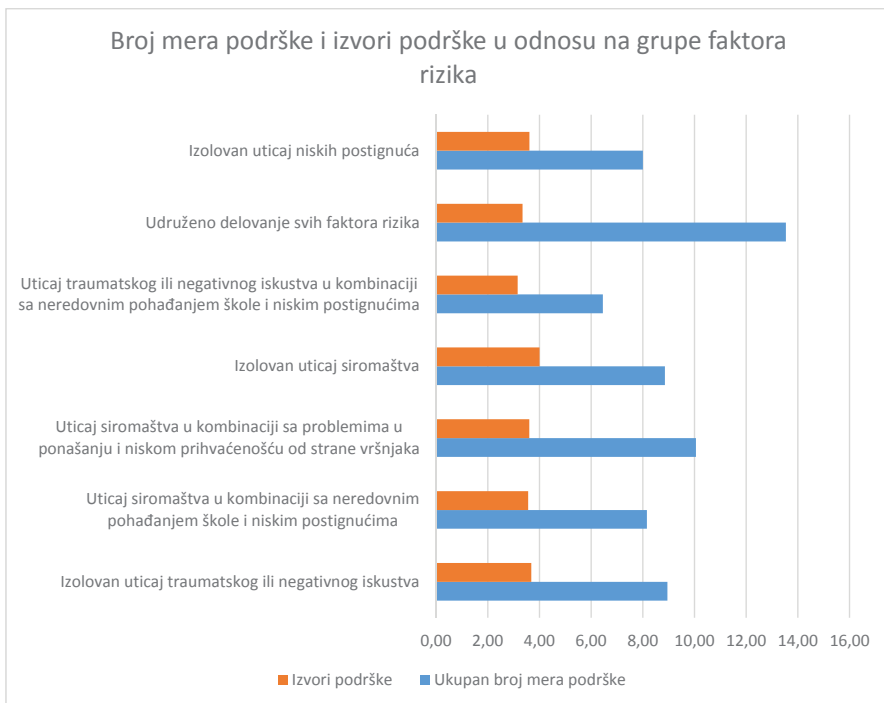
Materijalna podrška je veća za grupu 3 u kojoj je nizak socio-ekonomski status povezan sa neprihvaćenošću i problemima u ponašanju. Dopunska nastava je takođe najzastupljenija za ovu grupu, verovatno zato što se kroz dopunsku nastavu nastoje rešiti ovi problemi sa ponašanjem i prihvaćenošću.

Podrška u učenju tokom redovnog časa veoma je dobro povezana sa potrebama – tamo gde je rizik od napuštanja najveći (grupa 6) i gde se učenikovo samopouzdanje i odnos prema školi mora najhitnije jačati i gde je školski neuspeh glavni faktor rizika od osipanja (grupa 7). Socijalna podrška najveća je tamo gde je najpotrebnija (grupa 6) i nešto veća tamo gde postoji izolovani uticaj siromaštva (grupa 4). Iako se materijalnom podrškom ne rešava sve probleme, važno je obezbediti najosnovnije uslove za dete u vidu materijalne podrške kako bi proces učenja mogao nesmetano da se odvija.



Grafikon 19. Vrste podrške u zavisnosti od kombinacije faktora rizika

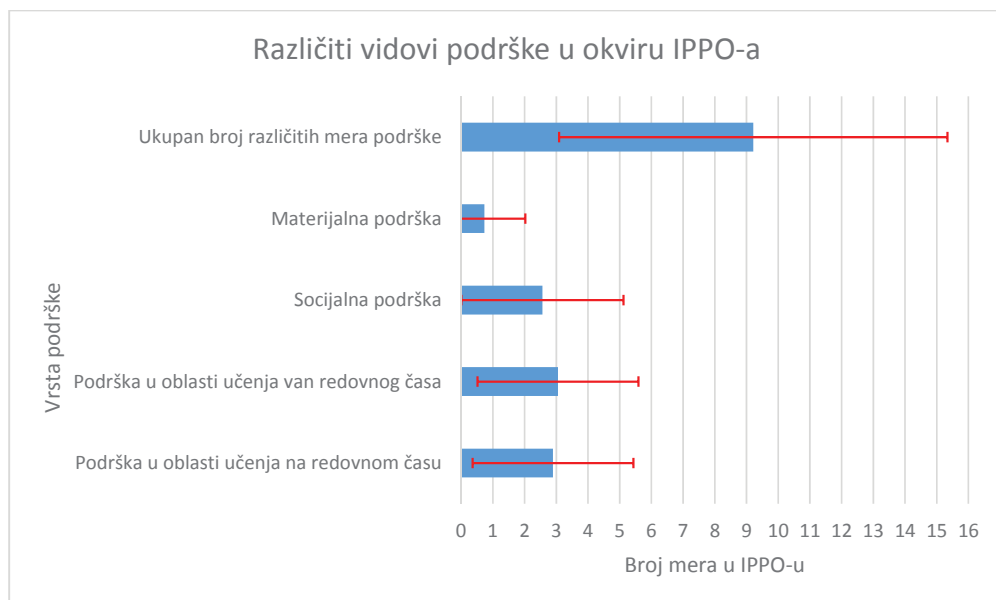
Bez obzira na grupu (kombinaciju) rizika koji deluju na učenika, izvori podrške (nastavnici, roditelji, učenici, druge institucije) u sprovođenju mera iz IPPO-a, ostaju isti, što može ukazivati na to da školski resursi jesu zapravo iscrpljeni sa tri do četiri izvora podrške (podrška od strane nastavnika, roditelja, učenika i drugih institucija) (Grafikon 19). Izvor podrške je veći za četvrtu grupu u kojoj postoji izolovan rizik siromaštva. Kao što je već rečeno, broj mera podrške je najveći za najugroženije učenike (grupa 6) (Grafikon 20)



Grafikon 20. Broj mera i izvori podrške za različite kombinacije faktora rizika

U proseku, jedan IPPO sadrži nešto više od 9 različitih mera podrške (AS=9,21), što na prvi pogled može izgledati nedovoljno, ali ako se te mere adekvatno usmerene ka potrebama učenika za dodatnom podrškom, one mogu biti efektivne. Međutim, IPPO-ovi se veoma razlikuju po broju mera (visoke standardne devijacije, kao mera stepena razlikovanja IPPO-ova, označena je crvenom linijom na grafikonu 21. Ovo znači da broj mera podrške varira čak od 3 do 15 mera po IPPO-u za dve trećine učenika

Najzastupljenija mera u IPPO-ovima odnosi se na podršku učenja van redovnog časa koja, između ostalog, obuhvata plansko pohađanje dopunske nastave, vršnjačku podršku u učenju kod kuće ili u školi, dodatnu podršku nastavnika u pripremi učenika za određene predmete, izrade planova učenja i osnaživanje motivacionih aspekata rada u školi u vezi sa pojedinim predmetima.



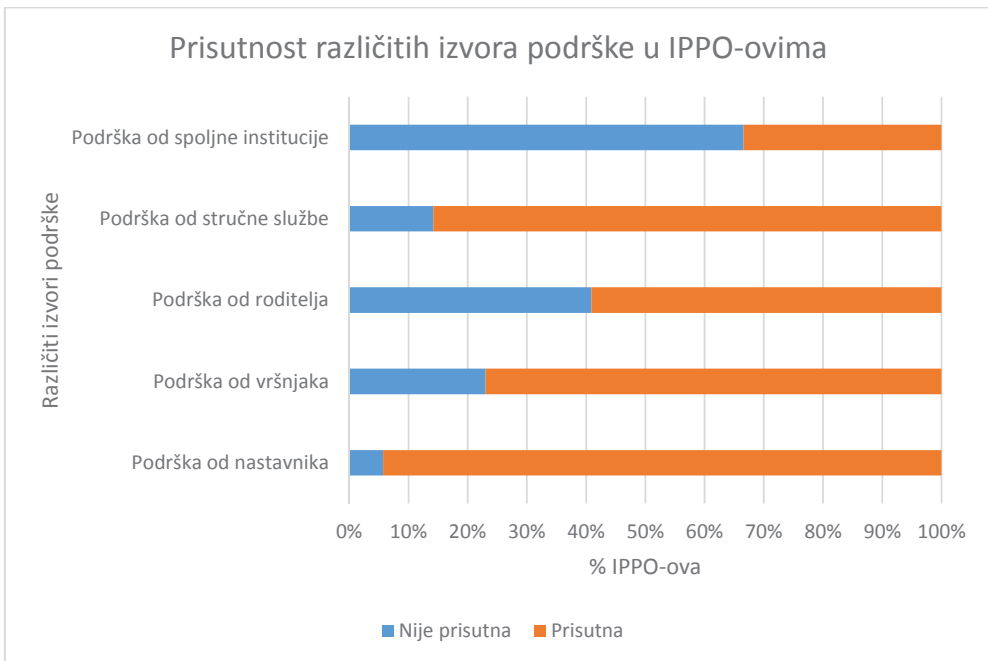
Grafikon 21. Karakteristike IPPO-ova za sve učenike

Takođe je prisutna i podrška u oblasti učenja na redovnom času, koja se sastoji u individualizaciji nastave, prilagođeno ocenjivanje i ispitivanje učenika, uz davanje dosta socio-emotivne podrške od strane nastavnika. Materijalna podrška je najslabije zastupljena zbog smanjenih kapaciteta škola u ovom aspektu, ali je i ona prisutna, što znači da, u proseku, škola uspeva da i materijalno pomogne učeniku u zadovoljavanju osnovnih potreba (odeća, obuća, besplatni obrok, školski pribor i udžbenici). Veća standardna devijacija u okviru socijalne podrške govori da neke škole nisu u tolikoj meri radile na povećanju osećanja prihvaćenosti učenika i njegovoj dobrobiti kroz planirane aktivnosti. Dodatna analiza treba da pokaže da li je ovo slučaj u srednjim stručnim školama gde ima veći broj učenika sa niskim postignućima kao dominantnim faktorom rizika.

Podatak koji zabrinjava i koji svakako predstavlja otežavajući faktor u sprovođenju IPPO-ova jeste činjenica da je u dosadašnjem toku obrazova-

nja, 26% učenika za koje se izrađivao IPPO već ponavljalo razred. Rezultati velikih meta-analitičkih studija u obrazovanju pokazuju da ponavljanje razreda ima negativne efekte na postignuća učenika (Hattie, 2009).

Što se tiče izvora podrške koji sprovode različite mere podrške u IPPO-ovima (Grafikon 22), nastavnici i stručni saradnici u školama su najčešći izvor podrške za učenike pod veoma visokim rizikom od osipanja. Nastavnici su bili izvor podrške u 94,3% IPPO-ova, stručni saradnici u 86% IPPO-ova. Vršnjačka podrška je takođe bila veoma zastupljena, dok su roditelji i druge institucije (npr. lokalna NVO ili Centar za socijalni rad) bili manje zastupljeni nego što bi se moglo očekivati. U proseku, svaki IPPO u sebi obuhvata 3,5 različitih izvora podrške.



Grafikon 22. Izvori podrške u IPPO-ovima

U tabeli 9. nalaze se korelacije svih varijabli iz IPPO-a učenika. Treba imati na umu da sve postojeće korelacije predstavljaju korelacije na vrlo selektovanom uzorku ispitanika (učenici pod najvećim rizikom od osipanja) i da bi one bile znatno veće da ovi podaci postoje na celokupnoj populaciji učenika iz pilot škola. Uprkos tome, postojanje nemalih korelacija govori u prilog diskriminativnosti instrumenta za identifikaciju, koji je procenjivao rizik od osipanja, kao i relevantnost izabranih instrumenata

za dodatnu procenu učenika pod rizikom (SAAS-R, Visoka očekivanja nastavnika i Osećanje dobrobiti).

Broj mera u okviru IPPO-a je u visokoj korelaciji sa ocenom kvaliteta IPPO-a, što može da znači da nastavnici koji su motivisaniji da pruže podršku učeniku koja se ogleda u broju planiranih mera, te iste mere osmišljavaju tako da ih mogu realizovati, da budu dovoljno konkretne i u skladu sa stvarnim potrebama učenika (ove tri stvari čine procenjivani kvalitet IPPO-a).

Kvalitet IPPO-a nije u korelaciji sa indeksom rizika, što verovatno znači da će motivisani nastavnici pružiti kvalitetnu podršku svakom od učenika pod rizikom, bez obzira na stepen njegove ugroženosti. U prilog ovoj interpretaciji govori to što se učenici čiji je kvalitet IPPO-a veći, zapravo učenici koji se u školi osećaju bolje i imaju veću motivaciju za školsko učenje. Ovo može ukazivati na važnost školskih faktora u prevenciji osipanja. Nastavnici i stručna služba, motivisana da pruži podršku učeniku, i pre sprovođenja projekta stvarala je nešto pogodniju klimu koja se manifestuje kroz veće osećanje dobrobiti učenika i njegovu motivisanost.

Na osnovu izveštaja stručnih saradnika, postoje veoma visoke korelacije između osećanja dobrobiti, motivacije učenika za školsko učenje, stavova učenika prema nastavnicima i školi, kao i visokim očekivanjima nastavnika. Ovaj podatak nam govori o tome da škole u kojima nastavnici imaju visoka očekivanja od svih učenika u pogledu postignuća, koje čine da se učenici u njima osećaju prihvaćeno, istovremeno i razvijaju pozitivan odnos kod učenika prema učenju, prema školi i nastavnicima. Ovi podaci su u skladu sa hipotezom da su škole dobrim delom odgovorne i za motivaciju učenika i da na nju mogu dosta da utiču te da motivacija, iako direktno povezana sa samim učenikom, nije dispozicionalna osobina, kakvom je neki nastavnici doživljavaju.

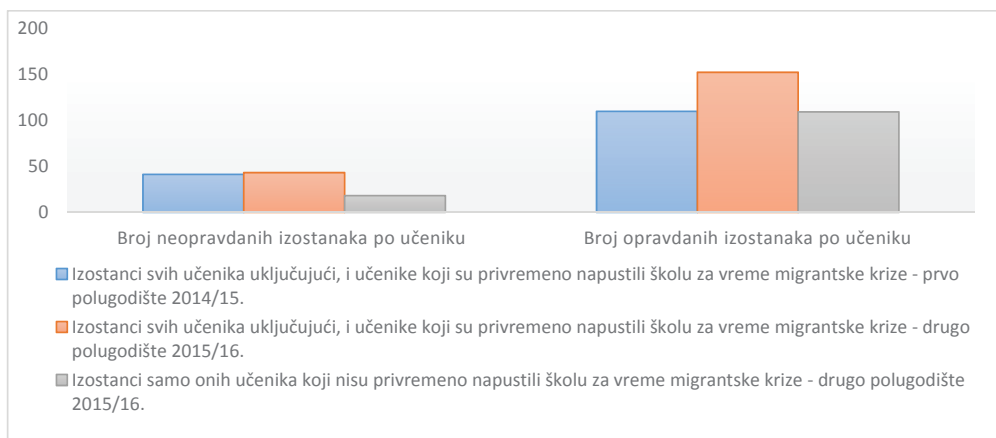
	Indeks rizika	Broj neopravdanih	Broj opravdanih	Stavovi prema školi i učenju	Visoka očekivanja	Osećanje dobrobiti	Kvalitet IPPO-a	Suma vrste podrške	Suma izvora podrške
Indeks rizika	1	0,409**	0,144*	-0,138*	-0,169**	-0,206**	-0,038	0,423**	-0,003
Broj neopravdanih	0,409**	1	-0,067	-0,256**	-0,213**	-0,239**	0,179**	0,542**	-0,021
Broj opravdanih izostanaka	0,144*	-0,067	1	-0,033	-0,064	-0,024	-0,007	0,021	-0,003
Stavovi prema školi i učenju	-0,138*	-0,256**	-0,033	1	0,771**	0,808**	0,180**	-0,028	0,256**
Visoka očekivanja nastavnika	-0,169**	-0,213**	-0,064	0,771**	1	0,804**	0,137*	-0,085	0,162*
Osećanje dobrobiti	-0,206**	-0,239**	-0,024	0,808**	0,804**	1	0,193**	-0,057	0,220**
Kvalitet IPPO-a	-0,038	0,179**	-0,007	0,180**	0,137*	0,193**	1	0,445**	0,360**
Suma vrste podrške	0,423**	0,542**	0,021	-0,028	-0,085	-0,057	0,445**	1	0,326**
Suma izvora podrške	-0,003	-0,021	-0,003	0,256**	0,162*	0,220**	0,360**	0,326**	1

Tabela 10. Korelacije između karakteristika učenika pod IPPO-om

8.1. Rezultati praćenja efektivnosti projekta za učenike pod individualnim merama podrške

Pre analize ovih podataka, neophodno je napomenuti da je jedino bilo moguće podatke uzeti kada je projekat već počeo, odnosno nakon jednog polugodišta sprovođenja projekta. To se dogodilo zato što se najveći broj mera podrške odnosio na učenike prve godine srednjih škola, sama izrada IPPO-a je krenula sa malim zakašnjenjem u odnosu na početak projekta, a sam fokus unutar projekta je bio na efektivnom i efikasnom pružanju podrške a ne na prikupljanju podataka. Ovo nam zapravo govori da ovi podaci prikazuju nešto manje efekte nego da su podaci za ove učenike prikupljeni pre bilo kakvog pružanja podrške, odnosno pre početka projekta.

Apstentizam. Kada se posmatra ukupan broj izostanaka u svih deset škola u polugodištu po broju učenika, taj broj je pre projekta iznosio 101 izostanak a posle projekta 75 izostanaka (opravdani i neopravdani izostanci uzeti zajedno). Posmatrajući podatke o izostancima učenika koji su bili pod merama individualizovane podrške, vidimo nešto što nije bilo očekivano i što je na prvi pogled iznenađujuće – broj opravdanih izostanaka za učenike pod IPPO-om porastao je nakon sprovođenja projekta (sa 109 izostanaka u prvom polugodištu po učeniku u školskoj 2014/15. na 152 izostanka u drugom polugodištu 2015/16), dok je broj neopravdanih izostanaka ostao sličan. Prema izveštajima škola, ovo je posledica toga što je znatno veći broj učenika napustio mesto boravka, usled izbegličke krize koja je izbila za vreme trajanja projekta i, u najvećem broju slučajeva, zatražio azil u inostranstvu. Stoga je izvršena dodatna analiza koja je poredila izostanke za one učenike koji nisu napustili mesto boravka. Kada pogledamo te podatke, broj opravdanih izostanaka je ostao sličan, dok se broj neopravdanih izostanaka značajno smanjio usled sprovođenja projekta (sa 41 izostanak po polugodištu na 18 izostanaka) (Grafikon 23). Mnogi od ovih učenika izostaju više zbog sezonskog rada sa svojim porodicama ili iz drugih razloga (pomoć u porodici i sl.), pa zbog toga izostaju više nego što je to slučaj sa prosečnim učenikom. Smanjenje neopravdanih izostanaka zapravo govori o efektima individualizovanih mera podrške i uspostavljenom poverenju između škole i učenika, dok nesmanjen broj opravdanih izostanaka govori o uticaju sistematskih faktora poput siromaštva na pohađanje škole (sezonski radovi, pomoć u porodici, i sl.).



Grafikon 23. Promene u izostajanju učenika pod individualnim merama podrške pre i nakon sprovođenja projekta

Školski uspeh učenika pod IPPO-om se takođe poboljšao kada se uporedi prvo polugodište i poslednje polugodište tokom sprovođenja projekta. Na kraju prvog polugodišta 2014/15, prosečan uspeh je bio vrlo nizak (1,29) da bi na kraju bio viši (1,91). Mada su oba uspeha izuzetno niska, primetan je napredak.

Stopa ponavljanja razreda. Što se tiče stope ponavljanja razreda, ona je bila izuzetno visoka za ove učenike pre sprovođenja projekta. Čak je 26,2% ovih učenika ponavljalo razred. Na kraju projekta, 2,35% učenika ponavlja razred, dok je na popravni oboreno 17,7% ovih učenika. Iako je nešto manja nego na početku projekta, stopa sa kojom se učenici šalju na popravni ispit je veoma velika. Zbog spomenute izbegličke krize i povećanog traženja prava na azil, 7,7% učenika je ostalo neocenjeno, od ukupno 14,4% učenika iz ove grupe koji su, u dužem vremenskom periodu, napuštali svoje mesto boravka. Jedna učenica je izgubila pravo na redovno školovanje.

9. Kvalitativna analiza: kako je izgledala školska promena?

Kao što je već napomenuto u delu koji se odnosi na metodologiju istraživanja, ovde prikazana analiza kvalitativnih podataka se zasniva na upoređivanju stanja pre i posle implementacije Modela. Promena škole merena je pomoću izabranih aspekata, koji su izabrani kao relevantni indikatori koji govore o školskoj promeni, a podaci su prikupljeni kroz narative učenika, nastavnika i roditelja. Važno je naglasiti da, iako je projekat imao za cilj menjanje školske kulture, nije ni postajala ambicija da se utiče na sve aspekte.

Namera je da se, predstavljanjem rezultata koji slede u ovom poglavlju, pored identifikacije tačaka u kojima se napredovalo, ukaže i na opštu situaciju u školama u Srbiji iz siromašnijih područja, te da se ukaže i na pojedine oblasti kojima može i treba da se bavi neka buduća inicijativa. Takođe, rezultati kvalitativne analize mogu ukazati i na neke opšte smerice za buduće obrazovne politike.

Fokus grupe sprovedene pre početka implementacije Modela imale su za cilj da ispitaju početno stanje i bile su prvenstveno deskriptivnog karaktera, dok je analiza prikazana u tekstu koji sledi, više analitičkog karaktera, poredi završno stanje sa početnim. Treba istaći i to da se, iako se analiza zasniva na poređenju sa početnim stanjem, zbog preglednosti rezultata i jasnijeg ukazivanja na promene, nije išlo na detaljan opis početnog stanja, već se radije opisivala promena ili njen nedostatak.

Aspekti koji su se razmatrali su sledeći:

- osećanje dobrobiti i prihvaćenost učenika u školi,
- kvalitet nastave i ocenjivanja, visoka očekivanja nastavnika i dodatna podrška,
- funkcionisanje dopunske nastave,
- osipanje i dosadašnje školske prakse na smanjenju osipanja,
- uključivanje roditelja i učenika u život škole i
- saradnja sa lokalnom zajednicom.

Ovi aspekti školskog funkcionisanja su izabrani za kvalitativnu analizu jer:

- 1) neki od aspekata podrazumevaju aktivnosti koje će biti unapređivane modelom za sprečavanje osipanja i na osnovu praćenja stanja na ovim aspektima se može pratiti uspešnost sprovođenja modela;
- 2) drugi od aspekata života škole mogu da utiču na to koliko će biti „lako” implementirati model u školi, odnosno govore o faktorima koji mogu uticati na uspešnost implementacije modela.

9.1. Rezultati analize odgovora dobijenih tokom fokus grupa

Za razliku od prethodnih rezultata koji su nastali u okviru istraživanja, u kojima je škola služila kao „jedinica analize”, rezultati predstavljeni u ovom delu studije nastali su na osnovu sledeće analitičke logike – prvo su za svaku pojedinačnu školu sintetizovani i generalizovani odgovori svake grupe učesnika (roditelji, učenici, nastavnici) u okviru svake od ispitivanih oblasti (osećanje dobrobiti i prihvaćenost učenika u školi; ocenjivanje, kvalitet nastave, visoka očekivanja, dodatna podrška; osipanje; dopunska nastava; uključenost roditelja i učenika u život škole i saradnja sa lokalnom samoupravom i lokalnim institucijama i organizacijama), nakon čega se pristupilo objedinjavanju odgovora svake od grupa učenika iz svih 10 škola u okviru jedne ispitivane oblasti (npr. zaključak nastao na osnovu mišljenja, percepcija i stavova svih učenika, svake od škola kada je u pitanju ocenjivanje). Takođe, gde god je bilo moguće ukazati na neku specifičnost, pre svega kada je u pitanju dobra praksa, ukazivalo se na konkretnu škola na koju se ta specifičnost odnosi.

To znači da prikaz rezultata koji sledi predstavlja sažet prikaz mnogo detaljnije analize koja obuhvata konkretne iskaze sa fokus grupa i u znatnoj meri sadrži detaljnije elaborirane sadržaje. Ovakav, „zbirni”, prikaz ima za cilj lakše praćenje i razumevanje promena koje su se desile u pilot školama i izbegavanje dupliranja sadržaja, koje je neminovno kada se istim grupama ispitanika postavljaju ista pitanja u okviru istog ili veoma sličnog konteksta.

Ipak, kako bi se situacija u određenoj meri konkretizovala i na jednom mestu sistematično predstavili rezultati analize odgovora dobijenih tokom fokus grupa, zaključci o napretku svake od škola su ukratko opisani u Prilogu 3.

9.1.1. Osećanje dobrobiti i prihvaćenost učenika u školi

Kada se uopšte izjave svih intervjuisanih **roditelja**, može se zaključiti da u devet od deset škola vlada pozitivna atmosfera i da se učenici osećaju dobro i dobrodošlo, i takvi roditeljski stavovi predstavljau pomak u odnosu na stavove i percepcije iznete u periodu pre sprovođenja projekta. Prema rečima roditelja, učenici su postali mnogo zadovoljniji školom i svojim aktivnostima u njoj, osećaju je više kao „svoje mesto” na koje mogu da utiču i gde i oni sami doprinose donošenju, a kasnije i poštovanju pravila.

Važno je istaći da se u tri škole (dve osnovne i jednoj srednjoj stručnoj) posebno ističe pristup rukovodstva škole koji karakteriše podsticanje

učenika da se slobodno obrate bilo kom članu kolektiva uračunavajući i direktora, te da se u ovim školama neguje „porodični odnos” između učenika i nastavnika. U dve škole roditelji eksplicitno izveštavaju da se u prethodne dve godine poboljšala komunikacija između direktora i roditelja s jedne, i direktora i nastavnika, s druge strane, a kao posebno dobar primer promene koju u školu može da donese usmerenost uprave škole na dobrobit učenika treba istaći osnovnu školu „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa.

Roditelji ističu novu školsku praksu za koji smatraju da dodatno doprinosi osećanju dobrobiti učenika, a to je da u situacijama kada škola ima svoju internet stranicu na njoj javno pohvaljuju svoje učenike, što je novitet u odnosu na početno stanje.

Suštinski, može se zaključiti da na svim završnim fokus grupama, roditelji naglašavaju da se osećanje dobrobiti učenika dodatno poboljšalo i da se diskriminacija, tamo gde je postojala, vidno smanjila, jer su i nastavnici i učenici postali svesniji diskriminatornih praksi, te svojim delovanjem uticali na njeno smanjenje. U tom smislu, posebno treba istaći jedan primer gde su kroz aktivnosti vršnjačkog tima (organizovanje Forum teatra), na koje su pozivani i roditelji, učenici bili upućivani kako da prepoznaju i kako da se izборе protiv diskriminacije.

Učenici, u osam od deset škola, smatraju da se svi učenici osećaju dobrodošlo u svojim školama, za razliku od rezultata prvih fokus grupa iz Studije o zatečenom stanju kada su učenici sedam škola bili jednoglasni u stavu da se ne osećaju svi podjednako dobro u školama. Ono što je još značajnije je činjenica da, za razliku od perioda pre dve godine, kada su učenici polovine škola mislili da postoji snažna diskriminacija od strane pojedinih nastavnika na etničkoj osnovi, sada su učenici tih istih škola podelili utisak da se učenici svih nacionalnosti i socijalnog miljea osećaju podjednako dobro i dobrodošlo u svojim školama. Takođe, za razliku od pre dve godine, kada je u sedam škola bilo reči i o vršnjačkom nasilju, učenici su sada o vršnjačkom nasilju govorili kao o sporadičnim slučajevima. Uglavnom su svi učenici zadovoljni komunikacijom koju imaju sa nastavnicima i osećaju da u svemu mogu da računaju na podršku zaposlenih u školi, a pre svega na podršku stručnih saradnika.

Ipak, učenici i dalje smatraju da postoje i izuzeci, na primer, kada se osećaj dobrobiti učenika smanjuje usled zadirkivanja drugih učenika; deo učenika izveštava da različit odnos pojedinih nastavnika prema pojedinih učenicima još uvek postoji i da je osnov za tu razliku nekada materijalno stanje, nekada disciplina, nekada etnička pripadnost, a najčešće akademska postignuća. U jednoj školi je stanje nepromenjeno – i dalje se navode primeri ponižavanja učenika od strane nastavnika.

U dve škole, za razliku od mišljenja opisanih u Studiji o zatečenom stanju na osnovu kojih je zaključeno da u školama postoji veliko vršnjačko neprihvatanje učenika iz marginalizovanih grupa, sada učenici tih škola smatraju da toga nema, te da učenici ne odbacuju jedni druge uprkos postojanju međusobnih razlika.

Takođe, važno je istaći i to da su mnogi odgovori učenika, učesnika fokus grupa, oslikavali njive različite percepcije, koje, pak, zavise od nivoa njihove uključenosti u život škole – učenici koji su članovi učeničkog parlamenta i vršnjačkog tima pozitivnije ocenjuju osećanje dobrobiti učenika i školsku atmosferu.

Veliki pomak u svim školama je učinjen kada je u pitanju osećaj bezbednosti – sada svi učenici, iz svih škola, potvrđuju da se osećaju bezbedno u školi, dok su u Studiji o zatečenom stanju učenici većine škola izričito navodili da se ne osećaju u potpunosti bezbedno u školi.

Kao i pre dve godine kada su za potrebe Studije o zatečenom stanju rađene prve fokus grupe, mišljenja **nastavnika** o školskoj atmosferi se razlikuju i variraju od veoma pozitivnih do mišljenja po kome atmosfera nije ni dobra ni loša.

U grupi nastavnika koji vide napredak u odnosu na stanje pre sprovođenja projekta javljaju se mišljenja da su danas u njihovim školama romski učenici, ali i svi oni koji se po bilo čemu razlikuju od većine, prihvaćeniji, te da je tome doprinelo „osetljivije” i primerenije ponašanje samih nastavnika. Ovakvi stavovi nastavnika predstavljaju promenu u odnosu na Studiju o zatečenom stanju, kada su nastavnici u velikoj većini negirali da postoji bilo kakvo odvajanje učenika iz marginalizovanih grupa i da se oni osećaju prihvaćeno i uključeno, što je, međutim, bilo u potpunoj suprotnosti sa tadašnjim stavovima učenika. U tom smislu, i imajući u vidu da sada učenici smatraju da se odnos nastavnika prema učenicima promenio na bolje, ovu promenu stavova nastavnika možemo tumačiti kao posledicu obuka koje su pohađali, što je doprinelo većoj osetljivosti nastavnika i stečenim znanjima o tome kako da prepoznaju diskriminatorno ponašanje i situacije. To potvrđuju i odgovori učesnika svih fokus grupa, a posebno učenika i roditelja, čiji je zaključak da je došlo do smanjenja diskriminacije i odvajanja učenika iz marginalizovanih grupa.

Kada je u pitanju odnos nastavnika i roditelja, nastavnici šest škola ističu da imaju dobru komunikaciju, kao i da njihove škole imaju posebno razumevanje za roditelje nižeg obrazovnog i socio-ekonomskog statusa, jer shvataju sve izazove sa kojima se roditelji iz ove grupe susreću.

Danas, pored učeničkog parlamenta, koji je različito funkcionisao i bio prepoznat u različitim školama, u devet od deset škola dobro funkcionišu i vršnjački tim. Nastavnici smatraju da je veoma važno što su kroz pro-

jekat osnivani vršnjački timovi, a posebno je važno to što vršnjački tim ne samo da informiše druge učenike o vrednostima koje škola promovira, o određenim pravilima ponašanja, o svojoj ulozi i mogućnostima, organizaciji različitih akcija, tribina, događaja, već često služi i kao grupa kojoj se učenici mogu obratiti ukoliko imaju problem sa drugim učenicima, nastavnicima, u učenju i slično. U takvim slučajevima vršnjački tim usmerava učenike na službe ili pojedince koji mogu biti od pomoći. Na taj način, po rečima nastavnika, učenici su postali „resurs” kog zaposleni u školi ranije nisu bili svesni a najčešći oblici vršnjačke podrške su pomoć u učenju ili pomoć u socijalizaciji.

Ipak, deo nastavnika i dalje ne prepoznaje „pretnju” koju donosi vršnjačko zadirkivanje, koje je i tokom prethodnih fokus grupa ocenjivano kao „normalno”.

Dobar primer škole u kojoj vlada dobra atmosfera i međusobno poštovanje učenika, nastavnika i roditelja je OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana.

9.1.2. Ocenjivanje, kvalitet nastave, visoka očekivanja, dodatna podrška

Danas, svi učesnici fokus grupa – **učenici, nastavnici i roditelji** – u velikoj većini škola smatraju da u svim školama postoji pravično ocenjivanje, što je mnogo pozitivnije od nalaza sa prvih fokus grupa kada se ukazivalo na različite kriterijume ocenjivanja u odnosu na to da li je učenik percipiran kao „dobar đak” ili ne, u odnosu na učenikov socio-ekonomski status ili zanimanje kojim se učenikov roditelj bavi.

Nastavnici svih škola tvrde da nastavu i ocenjivanje prilagođavaju učenicima koji su pod rizikom od osipanja, i smatraju da polako uviđaju pravi značaj individualizacije i diferencijacije i za druge učenike kojima je ona potrebna. Nakon dve godine sprovođenja projekta i saradnje sa kolegama, nastavnici su shvatili šta i na koji način može da se individualizuje, da individualizacija ne znači smanjenje gradiva nego da se ona odnosi na mnogo drugih mera, od pohvala, zajedničkog rada u odeljenju, do formativnog ocenjivanja i tome slično. Veliki deo nastavnika ističe da su im u poboljšanju praksi ocenjivanja značajno doprineli seminari koji su pohađali u okviru projekta. Takođe, nastavnici su, u najvećem broju, ranije smatrali da se učenici ocenjuju na osnovu znanja koje pokažu, te da imaju puno prilika da poprave ocene, ne uzimajući u obzir to da nemaju svi učenici iste početne uslove kojima svima obezbeđuju podjednake šanse za učenje i školski uspeh. Danas se, kod najvećeg broja nastavnika u svim školama, način i učestalost ocenjivanja prilagođava tamo gde je zaključeno da za tim ima potrebe, a posebno kada je to predviđeno aktiv-

nostima u IPPO-u. Učenicima za koje je to predviđeno IPPO-om se davala druga šansa, ocenjivanje je bilo u potpunosti individualizovano, ocena je korišćena i kao motivaciono sredstvo kroz koju se nagrađivao učenikov trud, a ne samo znanje, a sve u cilju motivisanja učenika da ostvari veća postignuća za završnu ocenu iz pojedinih predmeta.

Učenici svih škola uglavnom misle da je danas ocenjivanje u njihovim školama pravično i, za razliku od nalaza prve fokus grupe, učenici smatraju da nema razlike u odnosima nastavnika prema učenicima na osnovu učeničkog socio-ekonomskog statusa. Ipak, kada su u pitanju stavovi pojedinih učenika, treba naglasiti da oni ističu da ima sporadičnih trenutaka kada smatraju da neki učenici dobijaju bolje ocene za manje naučenog gradiva. U tom kontekstu treba imati u vidu da su se u okviru projekta sprovodili IPPO-ovi koji su među merama imali individualizovane ishode i standarde učenja, kao i da su nastavnici govorili o pozitivnim efektima obuka o diferencijaciji i individualizaciji i primeni naučenog, što može biti uzrok za takvu tvrdnju učenika („neki učenici dobijaju bolje ocene za manje naučenog gradiva”), naročito zbog zajedničkog stava svih učesnika fokus grupa da je u školi pravično ocenjivanje.

Za razliku od pre dve godine, **roditelji** su sada u mnogo manjoj meri izrazili svoje nezadovoljstvo ocenjivanjem u školi i posebno pohvaljuju sve brojnije prilike koje učenici imaju da poprave ocene. Zaključak o napretku tokom dve godine bi bio još pozitivniji da jedan deo roditelja u svakoj od škola još uvek ne smatra da u školama u koje idu njihova deca ocene nisu merilo znanja i da su u ocenjivanju privilegovani učenici koji dolaze iz porodica višeg socijalnog i materijalnog statusa.

Učenici imaju različite stavove u vezi sa kvalitetom nastave u svakoj od škola. Jedan deo učenika misli da je kvalitet nastave dobar i zadovoljni su nastavom u svojim školama, dok se drugi deo učenika sa tim ne slaže jer smatra da nastavnici nemaju ista očekivanja od svih učenika. Ovakav nalaz bio je najčešći u srednjim školama u kojima učenici misle da ponašanje nastavnika zavisi od smera koji pohađaju, odnosno da nastavnici imaju mnogo niže kriterijume za učenike koji pohađaju trogodišnje profile zbog toga što se, po njihovim rečima, ti učenici obrazuju za profile niže „društvene vrednosti”.

Svi učenici pohvaljuju vršnjačke timove koji su oformljeni u svakoj od škola, kao veliku i važnu novinu ustanovljenu tokom sprovođenja projekta. Učenici polovine škola uključenih u projekat misle da su njihove škole neuporedivo više aktivne u pogledu uključivanja učenika u poslednje dve godine, a velika većina navodi da se nastava kod pojedinih nastavnika poboljšala u prethodne dve godine jer više koriste računare i prezentacije na času.

Nastavnici u najvećem broju, kao i pre početka projekta, smatraju da je kvalitet nastave u njihovoj školi zadovoljavajući i da se oni prilagođavaju potrebama učenika. Najveći broj nastavnika smatra da koristi razne načine da nastavu učini zanimljivijom (uglavnom uvođenjem multimedijalnih sadržaja), da se trudi oko učenika i da se prilagođava njihovim potrebama. Pored toga, nastavnici ističu i kako su im seminari pomogli da uvide značaj efekata koje na učenika ima primena metoda prilagođavanja i diferencijacije u nastavi, te da ih, zahvaljujući tome, mnogo više koriste. Takođe ističu da je popunjavanje instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja posebno skrenulo pažnju na učenike i njihove potrebe i da je naročita vrednost obrazaca što je u njima ostao „pisani trag” o tome. Većina nastavnika svih škola misli da svi učenici mogu da ostvare uspeh, odnosno potvrđuje da ima visoka očekivanja od svih učenika. Smatra da se maksimalno posvećuje učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Ipak, deo nastavnika u tri škole smatra da postoje i učenici koji „koriste” situaciju kada se nastava prilagođava za određenog učenika, tako što očekuju da nastavnik i na njih primeni iste kriterijume, iako, po mišljenju nastavnika, oni nemaju stvarnu potrebu za tim.

U okviru projekta, svi nastavnici su pohađali obuke čiji je cilj unapređenje kvaliteta nastave, ali se mišljenje o korisnosti ovih obuka razlikuje, i to više unutar grupe nastavnika u pojedinačnoj školi, nego poredeći školu sa školom. Dok neki nastavnici smatraju da su im spomenute obuke bile veoma korisne, manji deo njih misli da su vežbe sa obuka besmislene jer degradiraju nastavnike („oni sve to već znaju”). U tri škole, deo nastavnika inkluziju još uvek isključivo povezuje sa školovanjem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Konkretnije, ovakva zapažanja pokreću i mnoga nova pitanja koja nisu predmet ove studije, ali su svakako važna za obrazovanje u Srbiji.

Roditelji kvalitet nastave u šest škola i dalje ocenjuju kao nedovoljan i misle da pristup nastavnika samom nastavnom procesu treba da se promeni i unapredi. Oni bi unapredili i pristup učenicima, jer njihove dece uglavnom kažu da im je u školi dosadno. Ne sumnjaju u znanje nastavnika kada je u pitanju njihov predmet, ali sumnjaju u metodički deo rada i smatraju da se to direktno reflektuje na zainteresovanost učenika za predmet. U ostalim školama roditelji su zadovoljni kvalitetom nastave uz napomenu da uvek postoji prostor za unapređenje. Važno je istaći i to da se u svakoj od škola roditelji navodili pojedinačne „svetle” primere nastavnika i kvalitetnih časova, a posebno je zanimljivo konstatovati da je zajednički imenitelj svih tih primera bila mogućnost aktivnog uključivanja učenika.

Što se dodatne podrške tiče, većina ispitivanih roditelja zna za postojanje IOP-a, ali nije upućena u sadržaj, svrhu, namenu i mogućnosti korišćenja

IOP-a, te u najvećem broju navodi da se IOP-i koriste samo za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, što je blaga razlika u odnosu na rezultate prve fokus grupe kada roditelji nisu ni znali za postojanje IOP-a ili bilo kog vida individualizacije.

Nastavnici i učenici u najvećem broju misle da je napredak, u odnosu na pre dve godine kada je projekat počinjao, to što su učenici upoznati sa tim da škole nude različitu vrstu podrške (od podrške u učenju do psiho-socijalne podrške, iako razvijenost određene vrste podrške zavisi od škole do škole) i to što se sada učenici slobodnije obraćaju nastavnicima kada imaju problem i što su uvereniji da će zahtevanu pomoć i podršku dobiti.

Od konkretnih primera dodatne podrške škola siromašnim učenicima treba istaći praksu škola da nastavnici iz ličnih prihoda prikupljaju sredstva za pomoć učenicima. Tako je, na primer, Tehnička škola iz Vladičinog Hana navela da se škola trudi da, sporadično, obezbedi učenicima besplante obroke iz ličnih prihoda nastavnika. Politehnička škola iz Kragujevca takođe obroke obezbeđuje iz ličnih prihoda nastavnika, koji to prikupljanje sredstava nazivaju „profesorski fond”. Učenici imaju i mogućnost da koriste đlačku kantinu i pekaru koja je u vlasništvu škole. Pored ove škole i Tehnička škola „23. maj” iz Pančeva poseduje pekaru tako da omogućava učenicima da imaju besplatne obroke. Ostale škole su navele da im pomoć pružaju njihove lokalne samouprave. OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana je navela da postoji 50 učenika koji potiču iz materijalno neobezbeđenih porodica, i da im ta sredstva za finansiranje obezbeđuje lokalna samouprava. OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice pored lokalne samouprave povremeno pomažu i privatni preduzetnici.

Primer velike diversifikacije mera podrške vidi se u OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa, koja je veoma napredovala u odnosu na stanje pre početka sprovođenja projekta. Takođe, ova škola je uvela praksu da dva puta nedeljno učenici koji imaju lošije materijalne i porodične uslove mogu da koriste jedan kabinet za čitanje, rad na računaru, izradu domaćih zadataka itd., što se pokazalo kao veoma značajno za učenike.

Takođe, i OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice može da posluži kao primer kako se jedna veoma dobra škola može unaprediti učešćem u projektu koji je jača u oblasti pružanja dodatne podrške učenicima iz osetljivih grupa. Atmosfera u školi je zaista prijatna i utisak je da se učenici u ovoj školi osećaju izuzetno dobro. Često se moglo čuti kako svi učesnici hvale psihologa, a roditelji i nastavnici i pedagoškog asistenta. Zanimljivo je primetiti, s obzirom na to da je utisak sa ostalih fokus grupa da se pedagoški asistent veoma zalaže oko dece, da učenici pre sprovođenja projekta uglavnom nisu znali da odgovore na pitanje šta radi pedagoški asistent. Ova situacija dramatično se promenila na kraju projekta kada

su svi učenici bili upoznati sa aktivnostima i podrškom koju pruža pedagoški asistent.

9.1.3. *Prakse sprečavanja osipanja*

Za razliku od situacije pre početka projekta, kada su predstavnici svih fokus grupa razloge osipanja uglavnom videli u neaktivnosti i manjku motivacije učenika i nezainteresovanosti roditelja, danas je situacija bitno drugačija – uz izuzetak malobrojnih pojedinaca u svakoj od grupa učesnika u okviru svake škole, svi preostali učesnici jasno prepoznaju siromaštvo kao glavni uzrok odustajanja od školovanja. Odnosno, svi se slažu da školu najčešće napuštaju učenici koji potiču iz depriviranih sredina, porodica sa jednim roditeljem i porodica koje nisu korisnice socijalne pomoći, iako imaju pravo na nju. Pored toga, prepoznaje se i zanemarivanje u porodici. Predstavnici nastavnika posebno ukazuju da su među faktorima rizika od osipanja neretko prisutni i poremećaji u ponašanju usled zlostavljanja i zanemarivanja u porodici.

Prema prikupljenim podacima/percepcijama učesnika ne može se napraviti razlika između osnovnih i srednjih škola.

Roditelji su, danas, posebno svesni da su ključni faktori koji utiču na osipanje loši porodični uslovi i socio-ekonomski status učenika (odnosno nedostatak sredstava za kupovinu udžbenika, užinu, odeću i obuću i kad su deca prinuđena da rade kako bi izdržavali porodicu), ali navode i to da postoje primeri roditeljske nezainteresovanosti i nebrige kada je u pitanju obrazovanje dece. U svakoj od škola su navođeni primeri brige nastavnika oko učenika koji su izostajali, a koji su, pošto im je posvećena posebna pažnja u proteklom periodu, ponovo dobili motivaciju za pohađanje škole i učenje. Kao još jedan razlog za osipanje roditelji navode činjenicu da pohađanje srednje škole nije obavezno i da to deca znaju i ne žele da idu u školu.

Učenici su veoma svesni uticaja lošeg materijalnog stanja na obrazovna postignuća. Mnogo su svesniji i podrške koju oni mogu da pruže svojim vršnjacima pod rizikom od osipanja, što je mnogo jasnije izraženo u odnosu na nalaze Studije o zatečenom stanju. Sami navode da su učenici u protekloj godini aktivniji i angažovaniji u školi, da više pomažu drugima učenicima u učenju, ali i da je više školskih aktivnosti u kojima učestvuju, a čiji je cilj pomoć učenicima koji nemaju dovoljno materijalnih sredstava za školski pribor i udžbenike. Svako od učenika navodi barem jednu osobu kojoj može da se obrati ako sazna da neko želi da napusti školu, što je bitno različito od nalaza od pre dve godine kada većina nije bila sigurna kome bi se obratila, a još manje da li bi bila saslušana i da li bi škola reagovala.

Svi ispitivani **nastavnici** u osam škola i veliki deo nastavnika u preostale dve smatraju da je jedan od najčešćih i najvažnijih razloga za osipanje učenika nedovoljno vrednovanje obrazovanja i nedostatak podrške u porodici, kao i socijalni status roditelja. Smatraju da škola radi sve što je u njenoj moći da pomogne učenicima. Deo nastavnika navodi primere prilagođavanja nastave kao mere koja je preventivno uticala na osipanje učenika, a deo nastavnika ukazuje na obezbeđenu materijalnu pomoć. Mere koje nastavnici preduzimaju u svim školama treba da deluju i vaspitno, učenici se animiraju raznim aktivnostima tokom školske godine, psihološko-pedagoška služba ima značajnu ulogu u osam od deset škola (razgovor sa decom, roditeljima, saradnja sa svim uključenim stranama), a najčešće se pokreću mere tako što odeljenjski starešina stupa u kontakt sa psihologom i pedagogom i poziva roditelje. Svi nastavnici konstatuju da učenici i sami traže da porazgovaraju sa nekim kada imaju probleme, te da osećaj stida nije više prepreka da se obrate za pomoć (što je u skladu sa izjavama učenika). Smatraju da se o samom osipanju mnogo više razgovara, da nastavnici razgovaraju na odeljenjskim večima na tu temu, znaju za učenike koji imaju individualne planove prevencije osipanja i svi smatraju da su ti planovi korisni, iako nisu svi nastavnici učesnici fokus grupa bili direktno uključeni u njihovu izradu i ostvarivanje. Jedna nastavnica navodi primer dvoje učenika za koje zna da su imali IPPO-ve i za koje je primećeno da su ove školske godine mnogo bolji u nastavi. Utisak je da nastavnici imaju manje osećaja nemoći kada je u pitanju sprečavanje osipanja, nego u periodu pre početka projekta.

Kao direktne promene proistekle iz projekta nastavnici navode formiranje vršnjačkog tima, značaj obuka koje su pohađali, upoznavanje sa korišćenje instrumenta za identifikaciju učenika u riziku od osipanja koji ih je „naveo da više razmišljaju o učenicima”.

Ipak, bilo na osnovu odgovora nastavnika učesnika fokus grupa ili na osnovu mišljenja njihovih kolega koja su učesnici fokus grupa iznosili, može se zaključiti da u svim školama još uvek postoje nastavnici koji ne zalaze dublje u razloge osipanja, već uopštavaju maanifestacije različitog ponašanja učenika, pa tako kao faktore osipanja navode učeničku lenjost, nezainteresovanost i „navike iz osnovne škole”, smatrajući da učenici nemaju radne navike i ne poštuju svoje obaveze kada je u pitanju učenje. Po mišljenju jednog dela nastavnika, učenici napuštaju školu jer nisu motivisani, postoji nezainteresovanost učenika, te svi se slažu da to dolazi iz porodice, da nedostatak podrške iz porodice utiče na stavove dece koja napuštaju školu. Nažalost, ovo znači da, iako je nedostatak podrške iz porodice važan faktor koji utiče na osipanje učenika, deo nastavnika još uvek ne prepoznaje da je nevrednovanje obrazovanja i nezainteresovanost roditelja posledica mnogobrojnih faktora, na šta nastavnici mogu da utiču uspostavljanjem kvalitetne saradnje sa roditeljima.

Takođe, na osnovu izjava jednog dela nastavnika, kao izazov definisano je to što su pojedini nastavnici doživeli kao lični neuspeh kada nekoliko učenika nije uspelo da poboljša uspeh ili ostane u školi, bez obzira na to što su nastavnici uložili mnogo truda. Ovakvi slučajevi delovali su demotivišuće na nastavnike, pa su nastavnici počeli da preispituju smisao IPPO-va i ulaganja vremena i truda u prevenciju osipanja kod pojedinih učenika na koje deluje veliki broj faktora rizika.

Treba napomenuti i to da su predstavnici svih deset škola navodili da primenjuju standardnu, zakonima propisanu proceduru ukoliko se primeti da je učenik pod rizikom od napuštanja školovanja – kada se uoči da učenik ne pohađa školu odeljenjski starešina obaveštava roditelje/staratelje pisanim putem o problemu i poziva ih na razgovor. Škole koje imaju pedagoškog asistenta su navele da ukoliko se roditelji/staratelji učenika koji ne dolaze u školu ne odazovu pozivu, pedagoški asistent posećuje porodicu učenika najavljeno ili nenajavljeno. Nakon posete, pojačano se prati redovnost dolaska tog učenika u školu, njegovo ponašanje i svakodnevno mu se pruža pomoć u vidu savetodavnih razgovora sa odeljenjskim starešinom, pedagogom, psihologom i predmetnim nastavnicima. Preduzimaju se i mere koje će podstići učenika da se uključi u vannastavne aktivnosti, učenički parlament, školske sekcije itd. Tako se u SSŠ „4. juli” u Vrbasu, pored ostalih aktivnosti, održavaju radionice na časovima Građanskog vaspitanja koje imaju za cilj da pomognu učenicima koji su pod rizikom od napuštanja školovanja. U delu škola redovno se primenjuju i mere koje se tiču humanitarnih akcija u vidu besplatne užine, nabavke udžbenika, odeće, obuće i besplatnih ekskurzija i matura. Politehnička škola iz Kragujevca navodi i konkretne primere kada se siromašnim učenicima pruža pomoć u vidu kupovine mesečne karte za prevoz, obezbeđivanja mesečne užine, sakupljanja udžbenika, besplatne ekskurzije. Takođe, u SSŠ „4. juli” u Vrbasu i u OŠ „Branko Radičević” u Vladičinom Hanu, nastavnici navode da se, ukoliko postoji rizik od napuštanja škole, a u vezi je sa materijalnim uslovima, škola trudi da obezbedi sredstva uz pomoć Centra za socijalni rad i lokalne samouprave za užinu, školski pribora itd.

Primetan je napredak i u broju mera koje škole preduzimaju u slučajevima osipanja, u odnosu na Studiju o zatečenom stanju.

Među pobrojanim aktivnostima koje škole preduzimaju kada su u pitanju prevencija i reagovanje u slučajevima osipanja, na prvom mestu su IPPO-vi i saradnja sa roditeljima. Nastavnici su jednoglasni da im je instrument za identifikaciju pomogao da imaju jasan pregled „situacije” za svakog od učenika. Takođe, deo škola je bio uključen u projekte koji su usmereni na povezivanje tržišta rada i škole, pa su angažman škole u okviru ostvarivanja intenzivnije radne prakse i povećana mogućnost

zapošljavanja po završetku školovanja motivisali mnoge učenike, posebno trogodišnjih profila, ne samo da se upišu u te škole, već i da završe školovanje.

9.1.4. Dopunska nastava

Roditelji u svim školama se u većini slažu oko toga da se dopunska nastava danas redovno održava i da daje dobre rezultate, oni su upućeniji u organizaciju dopunske nastave u odnosu na nalaze od pre dve godine. Ipak, deo roditelja ističe i to da se dešava da je nastavnik taj koji se ne pojavi na dopunskoj nastavi, iako je zakazana. Roditelji pri sprovođenju dopunske nastave vide problem i u niskoj motivaciji i želji učenika da je pohađaju. Oni smatraju da bi se taj problem rešio tako što bi pohađanje dopunske nastave postalo obavezno, te bi podrazumevalo iste sankcije (neopravdane izostanke) kao u okviru redovne nastave.

Ono što je, takođe, promena u odnosu na rezultate prvih fokus grupa je da roditelji u velikom broju slučajeva sada smatraju da učenici koji idu na dopunsku nastavu nisu označeni kao neuspešni, ni od nastavnika ni od vršnjaka. Takođe, roditelji znaju za slučajeve u kojima se časovi dopunske nastave koriste i kao časovi na kojima se svim učenicima omogućava da poprave svoje ocene, bilo da su te ocene „dobre”, pa učenik želi više ili da su negativne. Ovo je takođe promena u odnosu na period pre dve godine kada su roditelji smatrali da je dopunska nastava organizovana isključivo za učenike koji imaju najslabija akademska postignuća. Što se tiče transparentnosti u organizovanju dopunske nastave, roditelji i osnovnih i srednjih škola se slažu da informacije o organizovanju dopunske nastave treba da budu vidljivije svima, a posebno njima.

Učenici i dalje, u najvećem broju, nisu zadovoljni dopunskom nastavom, a kao razlog za to navode nekoliko primera koji oslikavaju problem u organizaciji dopunske nastave, ali ne i u njenom kvalitetu. U svakoj od grupa učenika navođeni su primeri nastavnika kod kojih su svi dobrodošli na dopunsku nastavu, ali i nastavnika kod kojih dopunsku nastavu mogu da pohađaju samo učenici koji imaju niska akademska postignuća. Gotovo svi učenici smatraju da se učenici koji pohađaju dopunsku nastavu ne posmatraju kao neuspešni, što je velika promena u odnosu na nalaze od pre dve godine kada su učenici smatrali da deo „lošijih” učenika ne pohađa dopunsku nastavu zbog sramote. Mišljenje učenika je da na dopunskoj nastavi nastavnik ima više vremena da im sve pojedinačno objasni i da pohađanje dopunske nastave daje dobre rezultate. Takođe, za razliku od nalaza prvih fokus grupa, svi učenici bi pre išli na dopunsku nastavu nego na privatne časove, jer poznaju nastavnika koji im predaje.

I **nastavnici**, kao roditelji, smatraju da bi trebalo pronaći način da dopunska nastava bude obavezna, naročito za učenike koji dolaze iz porodica koje nemaju adekvatne uslove za učenje, i/ili imaju problema sa učenjem, te im je neophodna dopunska nastava kako bi uspešno savladali gradivo. Ovakav stav nastavnika se veoma razlikuje od nalaza dobijenih tokom prvog kruga fokus grupa kada nastavnici u najvećem broju nisu uvideli povezanost između različitih uslova u kojima učenici žive i potrebe za dopunskom nastavom i koji su isticali da dopunska nastava treba da bude aktivnost koja se sprovodi po potrebi, a ne kontinuirano. Takođe, škole ističu i to da je „školska kreativnost” u izvesnom smislu još uvek zakonski ograničena (npr. nije im dozvoljeno angažovanje volontera da sa učenicima ostvaruju dopunsku nastavu).

Takođe, nastavnici ističu i to da pitanje organizovanja dopunske nastave i dalje ostaje izazov (kada učenici imaju dnevno najmanje šest časova, kada škola ima dvosmenski rad i kada jedan broj učenika ima prevoz do mesta gde živi samo u određeno vreme).

9.1.5. Uključenost roditelja i učenika u život škole

U toku sprovođenja fokus grupa sa učenicima, nastavnicima i roditeljima najčešće spominjane aktivnosti koje su oslikavale uključenost učenika i roditelja u školski život su i dalje bile one koje su podrazumevale prikupljanje materijalne pomoći, što je nešto što su učesnici sa ponosom iznosili kao primere dobre prakse. Ovaj nalaz ne iznenađuje imajući u vidu da je Studija o zatečenom stanju pokazala da su u svim školama najviše zastupljeni oni učenici na koje kao faktor rizika najснаžnije deluje siromaštvo, zajedno sa problemima u ponašanju i prihvaćenošću učenika u školi.

Kao i pre početka projekta, **nastavnici** iz gotovo svih škola navode da se saradnja realizuje tako što se roditeljima predstavi problem i preuzimaju se odgovarajuće mere koje su u najboljem interesu deteta. Takođe, izveštavaju i o tome da je teško uspostaviti saradnju sa roditeljima koji su bez posla i u svakodnevnoj borbi za preživljavanje, što brigu o obrazovanju njihove dece stavlja u drugi plan, te da je posebno teško uspostaviti saradnju sa roditeljima koji ne vrednuju obrazovanje. Ovo se može tumačiti kao izvestan napredak, jer pre realizacije projekta u većini škola bio je prisutan stav da roditelji naprosto odbijaju ili nisu zainteresovani za saradnju.

U isto vreme i **roditelji** misle da su u dovoljnoj meri uključeni u život škole, ali i da postoji prostor za unapređenje ove saradnje, te da postoje primeri potpune isključivosti roditelja, ali pre svega zato što ti roditelji nisu zainteresovani ili, iz različitih razloga, ne mogu da budu uključeni. Utisak je da su roditelji u najvećem broju škola mnogo više uključeni u

školski život nego što je to bio slučaj pre početka projekta, kada su roditelji učesnici fokus grupa rađenih za potrebe Studije o zatečenom stanju takođe bili upućeni, ali ne i uključeni u školska dešavanja. Ipak, jedan deo roditelja navodi da Savet roditelja postoji i radi u njihovoj školi, ali da su kroz njega roditelji samo formalno uključeni u rad škole, a suštinski ne učestvuju u procesima donošenja odluka. U poređenju sa stanjem pre početka projekta, utisak je da su roditelji više upoznati i sa aktivnostima učenika, a posebno su zainteresovani i upućeni u vannastavne aktivnosti koje realizuju vršnjački timovi.

Učenici svih škola smatraju da su roditelji dovoljno uključeni u život škole, za razliku od nalaza prvih fokus grupa, ali, istovremeno, ne uviđaju posebnu važnost uključivanja roditelja u život i rad škola. Takođe, za razliku od prvih fokus grupa, utisak je da su učenici sada mnogo više svesni sopstvene važnosti u aktivnostima podrške vršnjacima, a ističu i da su se u školi povećale mogućnosti za učestvovanje u životu škole. Tokom trajanja projekta, učenici su bili uključeni u različite vannastavne aktivnosti, naročito u podršku u učenju (učenici su posebno istakli situacije kada su oni koji imaju visoka postignuća drugima pomagali da savladaju gradivo iz matematike). Koliko je učenički parlament aktivan i uvažan zavisi od škole, ali u tri škole gde učenici pokazuju veliko zadovoljstvo uključenošću parlamenta u život škole, posebno se ističe mogućnost uticaja na odluke koje se tiču pojedinih aspekata školskog života, a učenici navode da, u odnosu na stanje pre početka projekta, i oni kao članovi parlamenata mnogo bolje rade. Gotovo svim učenicima je poznat angažman vršnjačkog tima.

Tehnička škola iz Vladičinog Hana i Turističko-ugostiteljska škola „Toza Dragović” su primeri dobro osmišljenih i sprovedenih aktivnosti vršnjačkih timova.

9.1.6. Saradnja sa lokalnom samoupravom i lokalnim institucijama i organizacijama

Sve škole najviše saraduju sa Centrom za socijalni rad i MUP-om, a pored toga veliki broj škola često ističe i saradnju sa Crvenim krstom, sa kojim organizuje humanitarne akcije. Neke od škola saraduju i sa lokalnim nevladinim organizacijama, koje im pružaju podršku u vidu raznih radionica o zdravlju, nenasilju i toleranciji. Tehnička škola „23. maj” iz Pančeva ističe dobru saradnju sa auto-prevoznikom koji obezbeđuje besplatan prevoz učenika niskog socio-ekonomskog statusa, a PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva navodi da ima zadovoljavajuću saradnju, pored gore pomenutih institucija, i sa Grupom za socijalnu inkluziju MPNTR.

Bez obzira na prethodno spomenute nalaze, **nastavnici** u najvećem broju slučajeva saradnju sa institucijama lokalne samouprave ocenjuju kao osrednju i smatraju da još uvek postoji prostor za unapređenje saradnje, što je u skladu sa nalazima Studije o zatečenom stanju. Nastavnici su, pre početka projekta, govorili o „korektnoj” saradnji sa lokalnom zajednicom, za šta je kao glavni uzrok gotovo uvek navođena finansijska kriza u kojoj se nalaze opštine. Takođe, smatraju da saradnja sa Centrom za socijalni rad mora da bude unapređena. Razlika je ipak, primetna u pojačanom aktivizmu nastavnika u saradnji sa predstavnicima privatnog sektora kada im je potrebna podrška za organizovanje i sprovođenje humanitarnih akcija u školi.

Ovde treba istaći i uticaj projekta (svakako, pored drugih angažmana škole) na promenu školskog etosa i stavova nastavnika. Dobar primer odnosi se na Politehničku školu iz Kragujevca gde se, za razliku od prvih nalaza kada je bilo primetno da i sami nastavnici imaju „omalovažavajući” stav prema svojoj školi (kolegama i učenicima), sada stekao utisak da su nastavnici ponosni na školu i aktivnosti koje sprovode, a naročito na saradnju škole sa različitim lokalnim partnerima, među kojima su i poslodavci, pa se moglo čuti da „ovo što mi (nastavnici i uprava škole) radimo i koliko se trudimo nema ni u jednoj gimnaziji”.

Roditelji, kao i u nalazima sa prvih fokus grupa, smatraju da škole dobro saraduje sa lokalnim institucijama, a u dve škole posebno navode dobru saradnju sa Centrom za socijalni rad u vezi sa nasiljem u porodici i socijalnim statusom učenika. Deo roditelja smatra da škole koje pohađaju njihova deca saraduju i sa lokalnom samoupravom, što je promena u odnosu na rezultate Studije o zatečenom stanju kada na to nije ukazao nijedan roditelj.

Učenici su veoma dobro upoznati sa aktivnostima škole u zajednici, za razliku od rezultata prvih fokus grupa, i tu je primetna velika razlika u odnosu na rezultate Studije o zatečenom stanju. Za razliku od prethodnih izjava kada su učenici samo sporadično navodili primere saradnje ili aktivnosti koje škola sprovodi, oni sada ističu da znaju da se organizuju posete različitim institucijama i organizacijama, da se škola na različite načine predstavlja u zajednici, da saraduje sa institucijama kulture, kao što su muzeji i bioskopi. Odnosno, učenici u najvećem broju smatraju da je škola u poslednje dve godine mnogo aktivnija u lokalnoj zajednici.

Učenici posebno cene kada nastavnici iniciraju saradnju sa lokalnim institucijama i u aktivnosti uključuju i njih, a učenici Politehničke škole iz Kragujevca su posebno istakli primer kada je jedna učenica postala članica Centra za obrazovanje i održivi razvoj zahvaljujući nastavniku biologije, navodeći da su u školu dolazili i volonteri koji su predstavljali programe volonterizma za mlade, što im je bilo značajno i zanimljivo.

9.2. Dodatni izvori podataka: mentorski izveštaji, intervjui sa članovima TPO, podaci sa ponovljenog spoljašnjeg vrednovanja

Zahvaljujući redovno pripremanim mentorskim izveštajima, omogućen je sistematičan uvid u odnos između škola i mentora i vidljiva je konkretna podrška koju su mentori pružali školama u dvogodišnjem periodu. Zaključak iz mentorskih izveštaja je da su tokom prve godine sprovođenja projekta školama najznačajnije bile instrukcije mentora i podrška u sprovođenju aktivnosti, dok je u drugoj godini projekta, kada su škole postale samostalnije u sprovođenju projektnih aktivnosti, najveći značaj imala povratna informacija mentora. Takođe, osim informacija koje se odnose na prethodni period, mentorski izveštaji su bili izvor i za sagledavanje budućih aktivnosti i mera koje su mentori planirali u svojim školama. Tako su planirane regionalne obuke koje su se odnosile na osnaživanje škola u sprovođenju individualizovane i diferencirane nastave i formativnog ocenjivanja. Zahvaljujući mentorskim izveštajima, kreirane su i smernice za individualizovane mere podrške u okviru IPPO-ova kao i obuka za sprovođenje i planiranje akcionih planova vršnjačke podrške uz pomoć nastavnika.

Intervjui sa članovima TPO, koje je obavila spoljašnja evaluatorica projekta Leticija Antonovič, pokazali su veliko zadovoljstvo škola projektom i planove da i dalje koriste instrumente za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja, kao i sam IPPO obrazac. Za njega su članovi TPO rekli da je zahtevan, ali da je najkorisniji u pružanju pomoći detetu i da bi bilo poželjno da se ovaj obrazac integriše u postojeći obrazac za IOP.

Kako bi se dodatno utvrdila efektivnost modela za sprečavanje osipanja, nezavisno od tima koji je bio zadužen za njegovu implementaciju, angažovani su eksterni evaluatori i prosvetni savetnici da, nakon sprovođenja projekta, procene koliko su škole napredovale u tri oblasti: oblast 3. Postignuća učenika, oblast 4. Dodatna podrška učenicima i oblast 5. Etos. Podaci sa spoljašnjeg vrednovanja, sprovednog na kraju projekta u šest škola, upoređivani su sa ocenama na izabranim standardima koje je škola dobila na prethodnom spoljašnjem vrednovanju (pre sprovođenja projekta). Četiri škole nisu učestvovala u spoljašnjem vrednovanju, pa su njihove rezultate eksterni evaluatori upoređivali sa podacima iz Studije o početnom stanju, koju je izradio Centar za obrazovne politike.

Na osnovu dodatnog spoljašnjeg vrednovanja, primetno je da je Model za sprečavanje osipanja doprineo napredovanju u ostvarivanju svih obrazovnih standarda iz tri oblasti Standarda kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih ustanova. Ove tri oblasti su izabrane za dodatnu procenu jer su aktivnosti u okviru Modela za sprečavanje osipanja najviše povezani sa standardima iz ovih oblasti. Najveći efekti prisutni su kod standarda iz oblasti 4. koja se odnosi na pružanje dodatne podrške učenicima, čemu je sigurno doprinelo razvijanje Sistema rane identifikacije i intervencije koja se odnosi

na učenike pod rizikom od osipanja, kao najvažnije komponente Modela za sprečavanje osipanja. Što se tiče oblasti 5. Etos, Model je imao najviše efekta na poboljšanje saradnje i organizaciju rada nastavnika, kao i na promovisanje učeničkih rezultata, dok je Model je manje uticao na povećanje bezbednosti školskog okruženja i uređenje školskog ambijenta.

Ne postoji škola koja nije napredovala bar na tri standarda iz spomenute tri oblasti (Tabela 11). Osam škola je ostvarilo napredak na polovini ili na više od pola posmatranih standarda. Najmanje je napredovala škola koja je i na drugim kvantitativnim indikatorima ostvarila najmanji napredak, i važno je reći da je to škola koja je od svih pilot škola imala najmanje ostvarene standarde kvaliteta pre početka sprovođenja projekta. Samo jedna škola, na jednom standardu, pokazala je nazadovanje. U Politehničkoj školi, nazadovanje je primećeno za standard koji se odnosi na podsticanje ličnih, socijalnih i profesionalnih kompetencija učenika, pre svega zbog nešto slabijeg funkcionisanja vannastavnih aktivnosti i sekcija. Razlog je uglavnom to što su nastavnici koji su članovi TPO bili angažovani i u vođenju ovih sekcija pre početka projekta, ali je činjenica da participacija u ovim sekcijama nije na najbolji način približena učenicima pod rizikom, jer neki od njih zadržavaju uvreženo mišljenje da su te sekcije mahom namenjen uspešnim đacima.

Iako je i u prethodnoj evaluaciji ostvarila sve standarde sa najvišom ocenom, PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva je tokom spoljašnjeg vrednovanja dodatno napredovala u odnosu na stanje pre sprovođenja projekta, i to na svim standardima, naročito u pojedinim aspektima rada, kao što su: efikasnost i efektivnost dopunske nastave, podrška darovitim učenicima, osnaživanje kapaciteta nastavnika u osmišljavanju i realizaciji individualizovanih obrazovnih planova (IOP 1 i 2) i uopšte razvoj inkluzivne kulture, efektivno delovanje na verbalno nasilje u pogledu „etiketiranja” učenika usled socijalnih razlika i na pospešivanje inkluzivne klime unutar odeljenja i između učenika mlađih i starijih razreda.

Takođe, za OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke, primetan je određen napredak za pojedine standarda, iako je on često veoma mali tako da nije moguće i kvantitativno povećati ocenu, prema izveštajima eksternih evaluatora.

Imajući u vidu gore navedeno, može se tvrditi da podaci sa spoljašnjeg vrednovanja pokazuju da metodologija koja je razvijena u okviru projekta za evaluaciju efektivnosti Modela za sprečavanje osipanja jeste validna i da sami podaci verodostojno prikazuju stepen efektivnosti modela, usled velikog podudaranja sa nalazima spoljašnjeg vrednovanja, i u početnoj tački koja se odnosila na izradu Studije početnog stanja i nakon dvogodišnje implementacije Modela za sprečavanje osipanja. U svim školama, Model je efektivan, s tim što bolje rezultate prikazuje u školama koje su već imale nešto ostvarenije standarde kvaliteta u trenutku kada je započela implementacije modela.

2. Faze i proces kreiranja modela za sprečavanje osparanja u Srbiji

Škola	3.1 Uspeh učenika pokazuje da su ostvareni obrazovni standardi.	3.2 Škola kontinuirano doprinosi većoj uspešnosti učenika	4.1 U školi funkcionise sistem pružanja podrške učenicima.	4.2 U školi se podstiče lični, profesionalni i socijalni razvoj učenika.	4.3 U školi funkcionise sistem podrške deci iz osetljivih grupa.	5.1 Regulisani su međuljudski odnosi u školi.	5.2 Rezultati učenika i nastavnika se podržavaju i promovišu.	5.3 Škola je bezbedna sredina za sve.	5.4 Školski ambijent je prijatan za sve.	5.5 U školi je razvijena saradnja na svim nivoima.	Broj standarda u kojima je ostvaren napredak
OŠ „Bratstvo jedinstvo“, Vrbas*	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	10
PHŠ „Dr Đorđe Radić“, Kraljevo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	10
TŠ „Vladičin Han“*	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	8
TŠ „23. maj Pančevo“*	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	8
OŠ „Branko Radičević“, Vladičin Han	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	6
OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Surdulica	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	6
Politehnička škola, Kragujevac	2	2	4	3	3	4	3	4	3	4	5
TUŠ „Toza Dragović“, Kragujevac	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	5
SSŠ „4. juli“, Vrbas	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	4
OŠ „Ljupče Španac“, Bela Palanka	1	2	3	3	4	4	3	3	4	3	3

* Škole u kojima nije bilo spoljašnjeg vrednovanja pre početka projekta, pa je napredak beležen u odnosu na početno stanje koje je zabeležio Centar za obrazovne politike u Studiji o zatečenom stanju.

Ostvaren je napredak u dostizanju standarda u odnosu na prethodni period
Dostignut nivo standarda je isti kao u prethodnom periodu
Slabija ostvarenost standard u odnosu na prethodni period

Tabela 11. Ocene sa spoljašnjeg vrednovanja nakon sprovedenog projekta, na deset standarda iz tri oblasti

10. Zaključci i naučene lekcije

Promena stanja koja se meri kvantitativnim indikatorima nakon dvogodišnje **implementacije Modela za sprečavanje osipanja** pokazuje da je on **efektivan u sprečavanju osipanja, ali da, istovremeno, utiče i na druge važne aspekte školskog funkcionisanja koji se odnose na celu školu, a ne samo na učenike pod rizikom od osipanja.** Oblasti školskog etosa i oblast koja se odnosi na dodatnu podršku učenicima iz Standarda kvaliteta rada vaspitno-obrazovnih ustanova značajno su unapređene prema ponovnim procenama eksternih evaluatora. Jedan od ključnih zaključaka jeste da **Model u sebi nosi potencijal za promenu škole, i to u pravcu stvaranja participativne, otvorenije i inkluzivnije škole, ili, kako su to rekli neki roditelji i nastavnici, Model doprinosi stvaranju „škole društvene brige” u kojoj svi nastavnici i učenici imaju razvijenije osećanje dobrobiti.**

Rezultati kvantitativne analize pokazuju da je Model za sprečavanje osipanja **smanjio osipanje u najugroženijim školama u Srbiji za 66%.** Takođe, treba uzeti u obzir da je **samo 5,5% učenika sa IPPO-om prekinulo školovanje,** iako su to učenici koji žive u izuzetno teškim uslovima i često, pored velikog siromaštva, imaju i druge probleme (npr. disfunkcionalne porodice, neprihvatanje od strane vršnjaka, problemi u ponašanju). Pored toga, sve zakonske regulative nisu jasno usmerene ka sprečavanju osipanja – na primer, činjenica je da srednja škola u Srbiji nije obavezna. Ovim je **pokazano da škola može da utiče na dubinske i sistematske faktore rizika od osipanja koji izlaze iz usko shvaćenog opsega delovanja škole** (npr. siromaštvo) i da može da pomogne najugroženijim učenicima da ostanu u obrazovnom sistemu i pozitivno utiče na njihovu budućnost. **Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje predstavlja najvažniju i najuspešniju komponentu Modela,** sudeći po analizi efekata Modela za učenike za koje je izrađivan IPPO i njega bi trebalo proširiti na ostale škole u sistemu.

Iako školsko postignuće nije povećano u srednjim stručnim školama koje su učestvovala u projektu, **školsko postignuće jeste povećano u periodu prelaska sa razredne na predmetnu nastavu kod učenika osnovnih škola,** što je period kada je rizik od osipanja veći za učenike sa visokim rizikom od osipanja. Ovo govori da Model uspeva da jednim delom utiče na pružanje dodatne podrške u učenju učenicima sa nižim postignućima. O ovome govore i **smanjenje stope ponavljanja razreda**

(za 23%). **Stopa izostajanja u srednjim stručnim školama je smanjena za oko 30%**, dok je slično smanjenje izostajanja zabeleženo i u osnovnim školama, ali posle korekcije za one učenike čije su porodice napustile svoje mesto boravka. Ovaj nalaz ukazuje da pored toga što Model utiče na samo sprečavanje osipanja, takođe utiče i na smanjenje rizika od osipanja.

Rezultati kvalitativne analize, pre svega, pokazuju da je **implementacija modela dovela do promene etosa unutar škole**. Škole smatraju da je promena školske kulture posledica i projektne strukture u kojoj članovi TPO stiču znanja i razvijaju veštine koje se potom šire kroz školu *kapitalno*, obuhvatajući svakog nastavnika, a sa druge strane, školska klima je počela da se menja i „odozdo na gore”, *osnaživanjem* i uključivanjem učenika koji su, uz podršku *osnaženih* nastavnika, počeli intenzivno da utiču na vršnjake, da šire inkluzivne vrednosti, da utiču na izgled škole, da utiču na određene školske politike i procedure, kao i da u većoj meri angažuju roditelje da se aktivnije uključe u život škole.

Na osnovu narativa nastavnika i učenika, model ima moć, uz podršku nastavnika i škola, ne samo da pomogne pojedinačnim učenicima, već i da promeni samu školu, čineći je prijatnim mestom gde se svi dobro osećaju i gde svi postižu bolje obrazovne rezultate. Nažalost, deo nastavnika i dalje ne prepoznaje „pretnju” vršnjačkog zadirkivanja, koje se još uvek ocenjuje kao „normalna”, a deo nastavnika još uvek pokazuje veliki otpor prema inkluzivnom obrazovanju.

Uključivanje roditelja u život škole bilo je prilično bezuspešno kada su samo nastavnici pokretali inicijative za učešće roditelja u različitim aktivnostima, a onda se participacija roditelja naglo popravila kada su učenici počeli da pozivaju svoje roditelje da se uključe u aktivnosti koje se organizuju na nivou škole i čiji je cilj, u najvećem broju slučajeva, bila prevenciju diskriminacije ili pružanje dodatne podrške. Ipak, primetno je da deo roditelja i nastavnika još uvek ne prepoznaje da neuključivanje pojedinih roditelja nije isključivo pitanje njihove volje, već da na učešće u školskom životu utiču mnogi drugi faktori.

Vannastavne i vršnjačke aktivnosti su se pokazale kao važna komponenta modela koja **omogućava da učenici pod rizikom povrate svoju popularnost, odnosno status u vršnjačkoj grupi**. Kroz vannastavne aktivnosti učenici pod rizikom postaju prihvaćeniji od strane svojih vršnjaka, što utiče na njihovo osećanje dobrobiti u školi. Prema rečima nastavnika, implementacija modela, zajedno sa radom na IPPO-ovima, dovela je i do „omekšavanja” klime u školi u pravcu pružanja dodatne podrške svim učenicima. **Stvoreni su zajednički ciljevi i vizija škole koju zaposleni dele**. Počela je da se menja svest nastavnika o tome

„šta su poželjne prakse”. Međutim, pojedini članovi TPO govore o nastavnicima na koje nisu mogli da utiču i koji i dalje smatraju da je ponavljanje i obaranje učenika na popravni nešto što „pomaže” učeniku, iako različiti rezultati istraživanja u obrazovanju iz različitih zemalja, pokazuju potpuno suprotno.

Potvrđena je i efektivnosti dopunske nastave ukoliko se ona organizuje tako da su na ovoj nastavi dobrodošli svi učenici i ukoliko se učenici koji je pohađaju ne posmatraju kao neuspešni. Ipak, podrška za izmenu dopunske nastave mora biti sistemaska, jer je utisak da uspešna implementacija dopunske nastave u organizacionom smislu zahteva i promenu samog izvođenja nastave koja se trenutno sprovodi u okviru kruto uspostavljenog rasporeda časova.

Veliki broj učenika je tokom projekta napustio školu kako bi tražio azil u inostranstvu ili se zbog sezonskih poslova selio unutar prostora Republike Srbije. Ipak, najčešći ishod ovakvih migracija bio je povratak učenika i njihovih porodica u matičnu sredinu, nakon dosta propuštenog školskog gradiva i velikog broja izostanaka, što je dovodilo da **izrade IPPO-a u odsustvu učenika zarad pripreme njihove uspešne reintegracije.** To je **dalo dobre rezultate.**

Saradnja na nivou lokalne zajednice je veoma važna kako bi se dodatna podrška učenicima lakše realizovala, naročito u onim slučajevima gde je neophodno obezbediti materijalnu podršku ili prevoz. Poseban problema u vezi sa obezbeđivanjem prevoza jeste činjenica da srednja škola nije obavezna, pa često opštine izbegavaju da podrže učenike pod ovim izgovorom.

Rezultati su pokazali da su za osipanje od ključnog značaja tzv. „tranzicioni periodi”, to je prelazak na predmetnu nastavu u osnovnoj školi i prva godina srednje škole, te je neophodno jačati podršku učenicima u ovim periodima školovanja. **Za škole su bile veoma značajni sastanci na kojima su razmenjivali svoja iskustva, primere dobre prakse i izazove.** Ovo je unapredilo implementaciju Modela za sprečavanje osipanja.

Treba napomenuti i to da regulacioni okvir koji se odnosi na prikupljanje podataka RZS i drugih institucija prilikom prelaska deteta iz jedne u drugu školu ne postoji. S jedne strane, iako u obrazovnom sistemu postoji obavezan dokument –prevodnica, na osnovu kojeg se može utvrditi da li je učenik upisao školu sa zakašnjenjem ili došao iz druge škole, a matična škola učenika može saznati da li je učenik napustio školovanje ili samo promenio školu, mehanizam prevodnice i podaci koji mogu proisteći iz njega se ne koriste dovoljno niti na adekvatan način. To znači da u praksi postoje škole koje „ne brišu” iz evidencije učenike koji iz raznih razloga napuste školu (što ne mora nužno biti napušta-

nje školovanja), te se jedan učenik u obrazovnoj statistici može pojaviti više puta. U isto vreme, imajući u vidu da RSZ statistika koristi metodologiju kojom se završavanje škole „meri” tako što se poredi broj upisanih i učenika koji su završili određenu školu, postoje škole koje beleže stope završavanja koje su više od 100% jer su se u te škole naknadno upisivali učenici, usled internih migracija i preseljenja, pa je broj učenika koji završavaju školu na kraju veći od početnog broja prilikom upisa u prvi razred. Sve to znači da trenutno korišćena metodologija prikupljanja podataka nije u potpunosti primerena svrsi – dobijanju preciznih podataka koji bi lako mogli da se koriste za donošenje odluka u obrazovanju.

Kada su u pitanju naučene lekcije, važan je uvid da je neophodno češće koristiti instrument za identifikaciju učenika pod rizikom, te da je opšte informacije o učenicima (npr. informacije o socio-ekonomskom statusu učenika, promenama u motivaciji, postignućima i ponašanju pojedinih učenika), kao i informacije o učenicima za koje se realizuju mere na osnovu individualnih planova prevencije osipanja (npr. da li neke od mera koje se sprovode daju dobre rezultate, da li se neke mere pokazuju kao mere bez efekta itd.) potrebno češće razmenjivati na stručnim većima i pedagoškim kolegijumima.

Jedna od prednosti koje su nastavnici i spoljni evaluatori projekta primetili kao važan faktor uspešnosti projekta jeste sama fleksibilnost modela koji daje samo opšti okvir i smernice aktivnosti, a škole dalje same razrađuju aktivnosti i njihovu konkretizaciju prema svojim potrebama i specifičnostima.

Treba imati u vidu da i jedan broj učenika napušta svoju matičnu sredinu, najčešće zbog radnih migracija roditelja ili traženja azila u zemljama EU. Odnosno, iskustvo ukazuje na to da deca, nakon što provedu izvesno vreme van obrazovnog sistema, teško polažu razredne ispite i često ponavljaju razred, te da nakon ponovljenog razreda najčešće napuštaju školu. Ovakav nalaz je od izuzetne važnosti jer u Srbiji ne postoji povezanost između škola i školskih uprava kojima škole pripadaju kada je u pitanju obezbeđivanje kontinuiteta obrazovanja dece u riziku od napuštanja školovanja, a koja napuštaju mesto boravka u okviru internih migracija.

Školama je potrebna podrška sistema za uspostavljanje fleksibilnijeg modela dopunske nastave, koji bi vremenski, kadrovski i pedagoški bio prilagođeniji potrebama učenika. Ovo znači da bi bilo poželjno da ne bude nužno da dopunsku nastavu drži isti nastavnik koji drži redovnu nastavu, da se vršnjačka podrška može odigravati i za vreme dopunske nastave, kao i da se termin održavanja dopunske nastave uskladi sa opštinskim prevozom, kao i da bude moguće da dopunska nastava ne bude izvođena samo kao poslednji čas ili tzv. „pretčas”.

Najviše osipanja u pilot školama (30 učenica) dogodio se zbog rane trudnoće ili udaje. Iako su sve škole intenzivno radile da obezbede podršku porodice ovim učenicima za nastavak školovanja, osipanje se događalo najčešće u onim slučajevima kada škola nije uspevala da tu podršku u potpunosti obezbedi. Primeri dobre prakse koje škole navode usmereni su uglavnom na ka onom članu porodice koji u njoj ima najveći uticaj. Ako se takva intervencija sprovede, do osipanja nije dolazilo. U drugim, neuspešnim pokušajima škola da spreče osipanje, škola često nije imala ove informacije, što pripisuje nedostatku vremena da se sa učenicom izgradi odnos poverenja. Zapravo, od kvaliteta odnosa sa ovim učenicima zavisila je i mogućnost škole da obezbedi podršku porodice za nastavak školovanja. Zato su učenice kojima se desila trudnoća za vreme trajanja podrške u okviru IPPO-a, znatno ređe napuštale školovanje. Ovakav zaključak podržavaju podaci iz srednjih stručnih škola u kojima preovladavaju učenice i njihove smanjene stope osipanja.

Ovaj nalaz ukazuje na to da bi škole trebale da prilikom popunjavanja instrumenata za identifikaciju učenika pod rizikom i u osmišljavanju individualizovanih mera podrške holistički pristupaju učeniku, uz potpuno uvažavanje i poznavanje konkretnog konteksta u kome učenik živi. Na primer, ako je identifikacija valjano urađena, onda teško može da se kaže da su rane udaje iznenađenje, posebno ako imamo u vidu povezanost ranih udaja sa siromaštvom i kulturne obrasce određenih etničkih i društvenih grupa gde se rana udaja i materinstvo posmatraju u pozitivnom svetlu (romska populacija, seosko stanovništvo itd.), te mogućnost delovanja ovog faktora rizika treba imati u vidu prilikom razvoja IPPO.

Jedan od sistemskih problema koji je bio uzrok nekoliko slučajeva prekidanja školovanja (3) jeste neuspeh opštine da obezbedi finansiranje prevoza veoma siromašnim učenicima. Školske inicijative da se ovo pitanje reši nisu urodile plodom i dešavalo se da zbog toga učenici prekinu školovanje. Svi ovi slučajevi odnose se na učenike srednjih škola jer po zakonu srednja škola nije obavezna i to ne obavezuje opštinu da učeniku obezbedi finansiranje prevoza.

Nije svuda nivo rizika od osipanja učenika podjednako prisutan i visok. Pod najvišim rizikom su učenici koji idu u škole koje su u najsiromašnijim sredinama. Dodatno, pod većim su rizikom učenici u srednjim školama, naročito u onim koje imaju i trogodišnje profile.

Prelazak iz osnovne u srednju školu je, za neke grupe učenika, izuzetno osetljiv i rizičan period kada je osipanje u pitanju. Nažalost, škole još uvek ne prepoznaju u potpunosti važnost pružanja systemske podrške u ovom periodu. Odnosno, osnovne škole ne vide svoju ulogu u motivisanju učenika da nastave obrazovanje nakon što završe osnovno, a srednje

škole očekuju da su učenici već u osnovnim školama upoznati sa tim šta se od obrazovnih profila nudi u datoj lokalnoj zajednici, kakve su šanse učenika za zapošljavanje po završetku određene srednje škole itd. Ovo je posebno važno jer, ako završi samo osnovnu školu, mlada osoba ima smanjenu mogućnost zapošljavanja i manje šanse za izlazak iz začaranog kruga siromaštva.

Projektno iskustvo kaže da je neophodno posvetiti posebnu pažnju obezbeđivanju osnovnih uslova za pohađanje škole. Zato je potrebno dodatno finansirati ugrožene škole, odnosno lokalne samouprave u kojima se te škole nalaze, kako bi se obezbedilo da svi učenici iz ovih škola koji su prepoznati kao učenici pod visokim rizikom od osipanja imaju obezbeđeno sledeće: materijalnu podršku sistema socijalne zaštite usmerene na izdatke u vezi sa obrazovanjem (udžbenike, pribor itd), materijalnu podršku sistema socijalne zaštite za zadovoljavanje osnovnih potreba (obrok u školi, odeća i obuća ukoliko je potrebno), besplatan prevoz za učenike pod rizikom od osipanja od strane lokalne samouprave (ovo je naročito važno za učenike srednjih stručnih škola s obzirom da zakon ne obavezuje lokalne samouprave da pokriju troškove prevoza jer pohađanje srednje škole nije obavezno), bolje usmeren sistem stipendiranja i druge mere iz sistema socijalne zaštite i drugih sistema, koje su značajne za redovno pohađanje škole.

Ukoliko škola primenjuje preporučeni model za sprečavanje osipanja, svakako je usmerena da razmatra i rešava nedostatke u vezi sa materijalnim statusom porodice iz koje učenik dolazi i zadovoljavanjem bazičnih potreba učenika. Međutim, nisu sve škole u mogućnosti da obezbede podršku i aktivno učešće nadležnih aktera, te prevencija osipanja treba da bude sistemski uvedena kao obaveza i drugih aktera na lokalnom nivou, a ne samo škole.

Uspostavljanje horizontalne mreže škola i razmena iskustva i primera dobre prakse između škola kada je sprečavanje osipanja učenika u pitanju (ali i za druga pitanja), je izuzetno važna, ali nedostajuća karika u našem sistemu.

11. Preporuke za obrazovne politike

Preporuke za obrazovne politike potiču iz rezultata primene projekta *Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije* i evaluacije efektivnosti modela za sprečavanje osipanja implementiranog u pilot školama koje su učestvovala u spomenutom projektu. One se, pre svega, zasnivaju na rezultatima opisanim u ovoj studiji i iskustvima stečenim tokom sprovođenja projekta - a odnose na nivo sistema, nivo škole i nivo lokalne samouprave.

Preporuke na nivou sistema

Primeniti u svim školama razvijen Model za sprečavanje osipanja koji je isproban u ovom projektu. S obzirom na to da rezultati projekta govore da je primena ovog modela dala rezultate u svim školama, najvažnija preporuka je da taj model u celosti treba primeniti u svim školama u Srbiji radi sprečavanja osipanja učenika. To se može učiniti donošenjem posebnog pravnog akta koji bi se odnosio na prevenciju osipanja, ali i izmenom i dopunom postojećeg Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku.²⁰

Slede posebne preporuke koje treba uvažiti pri formulisanju zakonske, odnosno podzakonske regulative, koje će obavezati sve škole da primenjuju Model za sprečavanje osipanja.

Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje je najkompleksniji deo Modela. Da bi se pravilno primenio, potrebno je da odeljenjske starešine **u školama kontinuirano i redovno procenjuju rizik od osipanja (primenom testiranog Instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja)**, najmanje četiri puta u toku školske godine. **Školske timove treba restrukturirati** kako učenici pod rizikom ne bi bili „ispušteni” ili „nevidljivi” (npr. proširivanjem nadležnosti tima za inkluzivno obrazovanje, osnivanjem tima za sprečavanje osipanja ili na neki drugi način koji bi obuhvatio aktivno bavljenje škole sprečavanjem osipanja). **Obuka koja je nastala tokom projekta** i direktno je povezana za sprečavanje osipanja i primenu Modela **treba akreditovati** na listi obuka Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja jer će se time obezbediti obuka za zaposlene u školama za kompetentno pružanje podrške učenicima koja su u riziku od osipanja.

²⁰ Službeni glasnik RS, br. 63/10.

Alat koji je u toku projekta bio usmeren prevashodno na sprečavanje osipanja, IPPO, treba povezati sa postojećim individualno obrazovnim planom (IOP) – **nepohodno je integrisati sve aspekte podrške učenicima iz IPPO-a i IOP-a u jedinstven dokument**. Suštinski je važno primeniti načelo „**jedno dete – jedan plan**” jer je projektno iskustvo pokazalo da je primena IPPO veoma efikasna u sprečavanju osipanja iako su mere u IPPO obuhvatale najrazličitije vrste podrške.

Kako je izraženi apsentizam jedan od najznačajnijih prediktora osipanja učenika, neophodno je obezbediti posebnu obrazovnu podršku učenicima čiji su roditelji radni migranti, odnosno razviti **posebne mere podrške učenicima čije porodice često menjaju mesto boravka i koji ne znaju jezik na kome se odvija nastava**. Za one učenike koji privremeno napuštaju školu zarad sezonskih migracija unutar Srbije, neophodno je obezbediti saradnju škola i školskih uprava kako bi oni **privremeno pohađali školu u mestu u koje su migrirali, bez administrativnih prepreka i sa izraženom fleksibilnošću sistema**. Svi naponi u ovom smeru treba da budu sprovedeni pod načelom da se mora proceniti situacija i primeniti odluka koja je u najboljem interesu konkretnog učenika. U sklopu ovih mera važno je prepoznati i druge razloge izraženog apsentizma kod učenika (npr. zbog dugotrajne bolesti, ili zbog drugih razloga), a jedan deo mera tih mera se mora odnositi na ostvarivanje kompenzatornog rada kako bi se nadoknadilo propušteno gradivo.

Vršnjačka podrška, kao resurs koji je nedovoljno iskorišćen u školama, treba da postane obavezni deo školske borbe protiv osipanja učenika. Takođe, treba ojačati ulogu učeničkog parlamenta omogućavajući mu veći uticaj pri donošenju školskih odluka (npr. dajući mu pravo glasa).

Rekonceptualizacija dopunske nastave u školama podrazumeva da škole budu fleksibilnije u sprovođenju i organizaciji dopunske nastave. U projekte se pokazalo da sadašnji način sprovođenja i organizacije dopunske nastave ne izlazi u susret stvarnim potrebama učenika niti dopunska nastava ispunjava svoju osnovnu svrhu, ali i da bi škole mogle da koriste i nove koncepte u sprovođenju dopunske nastave: uključivanje volontera, izmeštanje časova dopunske nastave van škole (npr. klubovi za domaće zadatke u okviru lokalne zajednice),

Saradnja sa roditeljima se ne razvija u pravcu ostvarivanja suštinske međusobne saradnje (na nivou škole postoje posebne preporuke za saradnju sa roditeljima). Na sistemskom nivou se mogu razraditi načini za doslednije sprovođenje propisa.

Jačanje kapaciteta zaposlenih i menjanje školske kulture je važno podržati na sistemskom nivou kroz dopunu standarda kvaliteta rada škola kako bi u **spoljašnjem vrednovanju bili praćeni i indikatori u vezi sa**

osipanjem učenika. Takođe, školske uprave treba relevantnim obukama osnažiti tako da mogu uspešnije da prate promene i školske aktivnosti na sprečavanju osipanja, ali i da pruže veću podršku nastavnicima.

Tokom sprovođenja projekta uočene su potrebe za formulisanjem posebnih preporuka na nivou sistema:

Učenice koje dolaze iz romske populacije su prepoznate kao grupa koja je pod izrazito visokim rizikom od osipanja i rizikom da ne nastavi obrazovanje po završetku jednog (najčešće prvog) ciklusa obrazovanja. Iako određene afirmativne mere već postoje, neophodno je razviti sistem dodatne podrške učenicama iz romske populacije i u slučajevima ranog ulaska u brak i maloletničkih trudnoća.

Prikupljanje i obrađivanje relevantnih podataka je izuzetno važno u sprečavanju osipanja. Podaci treba da služe prikupljanju podataka za javne politike, ali i politke na nivou škole. Kada razmišljamo o pravnom okviru i njegovim potencijalnim izmenama i/ili boljoj implementaciji već postojećeg okvira koji se bavi sprečavanjem odustajanja od školovanja, važno je reći da bi legislativa trebalo da obuhvati nekoliko važnih aspekata koji trenutno nedostaju u našem sistemu.

Uvođenje obaveznog sistema praćenja od početka sistemске primene mera je neophodno kako bi se pratila efektivnost uvedenih mera. Poželjno da se sprovede praćenje osipanja na nacionalnom nivou i prikažu rezultati ciljanih mera kako bi se proverila njihova efektivnost. Rezultati monitoringa treba da usmere unapređivanje sistemskih mera.

Uvođenjem obaveze prikupljanja dodatnih podataka, kao što su podaci o školskom uspehu i broju opravdanih i neopravdanih izostanaka, izuzetno su važni jer mogu predstavljati „signalne lampice” na osnovu kojih bi preventivni sistem mogao veoma uspešno da deluje, imajući na umu da se osipanje može predvideti. Nepostojanje ovakve evidencije predstavlja problem i za praćenje i kreiranje adekvatnih intervencija za učenike koji se vraćaju u obrazovni sistem nakon dugih perioda odsustvovanja (npr. usled migracija siromašnih romskih porodica u inostranstvo zarad rada na određeno vreme).

To što još uvek ne postoji zakonom predviđeni **Jedinstveni informacioni sistem prosvete** (JISP) onemogućava efektivniji i efikasniji način praćenja učenika prilikom premeštanja iz jedne u drugu školu, pri čemu bi svako dete moglo da se identifikuje na osnovu jedinstvenog obrazovnog broja koji bi omogućio i praćenje obrazovnog puta učenika, naročito onih pod rizikom od osipanja i bolje obezbeđivanje dodatne podrške. Ovo se naročito odnosi na decu koja su premeštana iz jedne u drugu školu iz disciplinskih ili drugih razloga, što još uvek predstavlja zastarele i problematične prakse našeg obrazovnog sistema.

Sistemske sprečavanje praksi koje negativno utiču na smanjenje stope osipanja treba otežati ili onemogućiti ponavljanje razreda. Preveliko oslanjanje na ovaj mehanizam zapravo onemogućava pomeranje pažnje na pružanje podrške učeniku u školi tako što prebacuje svu odgovornost za neuspeh na učenika, a ne na veoma teške okolnosti i „začarani krug siromaštva“. Treba aktivno sprečavati i druge prakse koje su negativne i neefikasne za smanjivanje stope učenika, kao što su diskriminacija od strane nastavnika i učenika, preterano disciplinovanje učenika itd.

Razvijanje i održavanje međuresorne saradnje u sprečavanju osipanja je preduslov da se adekvatno usmete mere za sprečavanje osipanja. Dugoročno sistemsko sprečavanje osipanja je nemoguće bez razvijene interresorne saradnje. Sistem obrazovanja ne može samostalno da spreči osipanje učenika niti razlozi za osipanje učenika leže isključivo u obrazovnom sistemu. Potrebno je **razviti protokole o saradnji sa relevantnim ministarstvima koji bi se „preslikali“ i na nivo lokalne samouprave**, uključujući uspostavljanje vertikalne i horizontalne saradnje, jasnije određivanje nadležnosti i procedura kao i željene ishode. Najvažnije je čvrsto uspostaviti obaveze i procedure saradnje. Naročito je značajna saradnja resora prosvete, omladine i sporta, socijalne politike, zdravlja i finansija. Pored toga, ne treba isključiti ni uspostavljanje saradnje sa privrednim sektorom. Pored protokola kao operativnog dokumenta, moglo bi se pristupiti i izradi strateškog dokumenta i pratećeg akcionog plana na nivou više ministarstava, uz uključivanje partnera iz drugih sektora (civilni sektor, privredni sektor, nivo lokalne samouprave). Ovakav napor bi doprineo obezbeđivanju jasne koordinacije i merljivih pokazatelja promene. Takođe, ako sve ovo postane prioritet nekoliko sektora, lakše bi se obezbedilo finansiranje aktivnosti.

S obzirom na to da su finansijska sredstva posebno osetljivo pitanje, potrebno je razmotriti **uvođenje „per capita“ finansiranja**. Finansiranjem „po učeniku“ umesto po odeljenju, mogle bi se ostvariti uštede u okviru sredstava usmerenih na obrazovni sistema i tim sredstvima podržati škole i lokalne samouprave koje se sreću sa izuzetno teškom situacijom pri obezbeđivanju sredstava kao što su troškovi za prevoz učenika. Imajući u vidu da srednje obrazovanje još uvek nije obavezno te da nema zakonske obaveze za obezbeđivanje svih uslova za pohađanje srednjeg obrazovanja, potrebno je razmotriti dodatno finansiranje naročito „ugroženih“ škola. Jedan od načina za obezbeđivanje dodatnih sredstava je pripema posebnog ugovora između resornog ministarstva, lokalne samouprave i same škole, kojim bi se postavili ciljevi i željeni rezultati u vezi sa sprečavanjem osipanja. Moguće je uvesti i mehanizam nagradnog finansiranja u slučaju postizanja postavljenih rezultata, odnosno napraviti „formulu“ po kojoj bi se dodatno finansirale škole koje su veoma uspešne u sma-

njenju stope osipanja učenika, ali i mehanizam dodele donacija male vrednosti za škole iz siromašnih opština koje razvijaju inovativne načine sprečavanja osipanja. S tim je povezana i potreba da se razviju **mehanizmi za podršku deci iz osetljivih grupa da nastave školovanje**. Tamo gde takve mere već postoje (npr. čl. 35. Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013), treba nastaviti sa promovisanjem važnost njihove dosledne primene.

Potrebno je i **pokrenuti dugoročnu kampanju za promociju značaja obrazovanja** kao pokretača ekonomskog razvoja, socijalnog uključivanja i smanjenja siromaštva, naročito imajući u vidu potencijalni značaj koje ima sticanje višeg nivoa obrazovanja za osetljive društvene grupe. Takođe, važno je promovisati primere dobrih praksi i uspešnih škola kroz konkurse, nagrade i medijske promocije.

Naročita pažnja bi se mogla posvetiti **povezivanju škola koje su u istoj lokalnoj samoupravi**, ali i tome da kroz različite forme horizontalnog učenja bude omogućena razmena iskustava nastavnika u vezi sa kompetencijama za individualizaciju i diferencijaciju nastave i ocenjivanje. Pored toga, škole koje su učestvovala u projektu, mogle bi biti mentorske škole ili „model škole” drugim školama koje tek počinju sa sveobuhvatnim aktivnostima na sprečavanju osipanja.

Preporuke na nivou škole

Projekat se pre svega bavio intervencijama na nivou škole, te su detaljne smernice o tome na koji način škole mogu da sprečavaju osipanje su pretočene u *Priručnik za škole za planiranje, sprovođenje i praćenje mera za sprečavanje osipanja učenika*. Ovaj **priručnik sadrži detaljno upustvo** o tome kako da škola pristupi sprečavanju osipanja, opisujući svaki korak. **Treba ga kao značajan oslonac što više promovisati među školama u Srbiji zato što može da posluži značajan oslonac za školske aktivnosti namenjene sprečavanju osipanja.**

Takođe, **Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje**, kao najkompleksniji deo Modela, pripremljen je tako da škole mogu lako da ga primene na osnovu prateće obuke i predloženih instrumenata i alata. Ono što je izazovno kod primene ovog sistema je **obezbeđivanje uključivanja cele škole** u sprečavanje osipanja, kako bi se postigao neophodan nivo zajedničke vizije i posvećenosti. Zbog toga treba posvetiti posebnu pažnju razvijanju svesti o odgovornosti svih zaposlenih u školama za uspešno završavanje školovanja svakog učenika.

Kada škola počne primenu celokupnog Modela, potrebno je **pripremiti školske dokumente** koji utemeljuju i usmeravaju mere i aktivnosti za

sprečavanje osipanja i ugraditi ih u relevantna postojeća školska dokumenta (npr. integracija akcionog plana za sprečavanje osipanja u školski razvojni plan). Sastavni deo školskih dokumenata treba da bude **praćenje podataka o učenicima u vezi sa sprečavanjem osipanja**, ali i **praćenje efektivnosti sprovedenih aktivnosti**, odnosno rezultata sprečavanja osipanja. Podaci koji se prate na nivou škole moraju biti komplementarni sa podacima na nacionalnom nivou.

Iako treba cela škola da bude uključena u ove aktivnosti, **koordinacija sprečavanja osipanja** treba da bude poverena timu posebno zaduženom za sprečavanje osipanja ili dodelom novih nadležnosti postojećem timu (npr. timu za inkluzivno obrazovanje) ili određivanjem osoba (ovo naročito važi za „manje” škole) koje će se baviti koordinacijom sprečavanja osipanja, odnosno povećanom primenom donetih planova na nivou škole. Ukoliko se oformi tim za sprečavanje osipanja, svaki član tima može biti mentor drugim nastavnicima u školi kako bi se što efikasnije uključio celi kolektiv.

Primena Instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja je obavezna nekoliko puta u toku školske godine. Projektno iskustvo savetuje da je potrebno primeniti Instrument četiri puta u toku školske godine. Ova praksa će osposobiti zaposlene u školi da prepoznaju i identifikuju znake rizika od osipanja učenika i specifične potrebe učenika, ali i da pravilno i pravovremeno reaguju u skladu sa ustanovljenim školskim procedurama.

Za sve učenike koji su identifikovani kao učenici pod visokim rizikom od osipanja **treba izraditi i primenjivati plan za sprovođenje mera za pojedinačne učenike čija će se efektivnost pratiti na mesečnom nivou, i u skladu sa procenom uspešnosti taj plan redovno revidirati** (u projektu korišćeni IPPO treba integrisati u jedan dokument sa postojećim IOP – videti preporuke za nivo sistema). Kako su kombinacije faktora rizika koje deluju na pojedinačne učenike veoma slične, moguće je razmišljati o opštim smernicama za podršku koji mogu biti od pomoći za dalje individualizovanje specifičnijih mera podrške, u skladu sa posebnošću i karakteristikama svakog pojedinačnog učenika. Imajući u vidu različito združeno dejstvo pojedinačnih faktora rizika unutar grupa, mere podrške koje predupređuju dejstvo pojedinačnih faktora mogu se kreirati u većoj meri holistički i tako da budu osetljivije na širi kontekst.²¹

Dodatnu pažnju je potrebno usmeriti na izgradnju saradnje između zaposlenih u školi koji rade u različitim ciklusima obrazovanja (npr. sarad-

21 Detaljnije o individualnoj podršci učeniku možete pročitati u publikaciji *Priručnik za škole – planiranje, sprovođenje i praćenje mera za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema*

nja nastavnika iz drugog ciklusa osnovnog obrazovanja sa nastavnicima iz srednje škole ili učiteljima, obezbeđivanje ciljanog karijernog vođenja za učenike pod visokim rizikom od osipanja) kako bi pružili **adekvatnu podršku tokom prelaska učenika u sledeći obrazovni ciklus.**

Pored toga, **škola mora razviti i pružiti adekvatan odgovor za podršku onim učenicima koji su tokom dužeg perioda izostajali iz škole** iz razloga kao što su radne migracije roditelja, bolest učenika i slično (misli se pre svega na kompenzatorne aktivnosti). Apsentizam je snažan prediktor rizika od osipanja učenika i pojava apsentizma se mora pravovremeno uočiti i na nju treba adekvatno reagovati.

Potrebno je **razvijati programe vannastavnih i vanškolskih aktivnosti** koji bi uključivali i učenike iz osetljivih grupa, a naročito one pod visokim rizikom od osipanja, podstičući duži boravak u školi (npr. kroz organizovanje umetničkih i sportskih sekcija). Posebnu treba razvijati samopouzdanje kod učenika pod rizikom od osipanja.

Škola ne može sve sama, ali škola i nije sama. Važno je **razviti saradnju sa drugim institucijama i organizacijama iz lokalne zajednice**, naročito sa onima koji imaju programe za rad sa decom iz osetljivih grupa. Škole treba i da pokrene dijalog sa lokalnim akterima o odgovornostima svih aktera za osipanje učenika.

Vršnjačka podrška treba da postane resurs koji škola neguje i ojačava, jer se vršnjačka podrška pokazala kao saveznik od neprocenjive vrednosti u sprečavanju osipanja.

Rekonceptualizacija dopunske nastave u školama podrazumeva da škole na drugačije načine organizuju i sprovode dopunsku nastavu. Projektno iskustvo pokazuje da dosadašnji način sprovođenja dopunske nastave ne ispunjava svoju svrhu. Dopunska nastava se koristi kao mehanizam za „neuspešne“ učenike, a trebalo bi da bude mehanizam za prevenciju neuspeha koji se koristi za sve učenike.

Neophodno je organizovati dopunsku nastavu tako da bude fleksibilnija u organizacionom smislu (npr. ne zakazivati je za 7. čas ako je poznato da učenici ne mogu da dođu na dopunsku nastavu jer nemaju autobuski prevoz za povratak kuću). U skladu sa propisima (videti preporuke za nivo sistema), škole mogu da koriste i nove načine sprovođenja dopunske nastave: uključivanje volontera, organizovanje klubova za izradu domaćih zadataka koje mogu da vode različiti nastavnici ili učenici, organizovanje dopunske nastave tako da jedan predmetni nastavnik drži dopunsku i učenicima kojima ne drži redovnu nastavu itd. Treba imati u vidu da određeni pristup koji nije dao rezultate u redovnoj nastavi najverovatnije neće dati rezultate ni u dopunskoj nastavi, te da način, metode

i oblici rada na dopunskoj nastavi treba bitno da se razlikuju od onih korišćenih u redovnoj nastavi na kojoj se učenik pokazao kao neuspešan.

Naročitu pažnju treba obratiti na **razvijanje osetljivosti nastavnika za rad sa roditeljima koji dolaze iz osetljivih grupa**, jer projektno iskustvo kazuje da nastavnici ne prilagođavaju u dovoljnoj meri pristup pri uključivanju tih roditelja. Da bi se adekvatno uključili svi roditelji, moraju se poznavati razlozi za određeno ponašanje roditelja. Na primer, navodna „nezainteresovanost“ roditelja je česta u opisima nastavnika kada su u pitanju neke grupe roditelja. U većini slučajeva se ispostavilo da se ne radi o suštinskoj nezainteresovanosti roditelja za dobrobit deteta, već o drugim preprekama koje sprečavaju roditelje da se uključe (na primer veliki egzistencijalni problemi, nerazumevanje značaja obrazovanja za opštu dobrobit itd.). Stoga je važno na nivou škole razviti drugačije načine pristupa određenim grupama roditelja, a posebno je važno imati u vidu nalaz koji ukazuje na to da se roditelji češće uključuju u školski život i aktivnosti ako ih direktno pozovu njihova deca.

Pored toga, treba razvijati kulturu isticanja dobrih strana učenika (ne propuštati mogućnosti da se učenici pohvale) prilikom razgovora sa roditeljima, ali treba uvesti i stalnu praksu posećivanja porodica učenika.

Učenike pod rizikom od osipanja je potrebno osnaživati pre samog izbora srednje škole putem karijernog vođenja i savetovanja koje bi trebalo prilagoditi učenicima iz marginalizovanih grupa, a potrebno je i jačati i obezbeđivati saradnju cele porodice za nastavak školovanja.

Jačanje kapaciteta zaposlenih i menjanje školske kulture je neizostavni deo sprečavanja osipanja. Važno je raditi i na podizanju svesti svih zaposlenih u školi o odgovornosti škole i njenoj neprikosnovenoj ulozi u obrazovanju svakog deteta. Stručno usavršavanje je neophodno za uspešno sprečavanje osipanja, ali ono ne podrazumeva samo obuke o ovoj temi za nastavnike – na sprečavanje osipanja utiče rad na času, naročito kvalitetna individualizacija i diferencijacija nastave. S druge strane, inkluzivna kultura je proces u kome škola mora kontinuirano da radi i čiji je jedan aspekt i sprečavanje osipanja. To znači da se posao zaposlenih u školama ne završava u učionici, već da se na sprečavanju osipanja i stvaranju inkluzivne kulture radi i na školskom odmoru, na vannastavnim aktivnostima, na izletu itd.

Razvijanje školskog etosa podrazumeva i izbegavanje praksi koje negativno utiču na smanjenje stope osipanja (ponavljanje razreda, preterano disciplinovanje učenika, diskriminacija itd).

Treba raditi i na povezivanju sa drugim školama u raznim aspektima (od zajedničkog stručnog usavršavanja, preko razmene iskustava i dobrih

praksi, do uspostavljanja saradnje između vršnjačkih timova itd.). Škole iz projekta mogu poslužiti kao „model škole” za sprečavanje osipanja, naročito one koje su postigle najbolje rezultate.

Preporuke na nivou lokalne samouprave

Sistemska uključivanje nivoa lokalne samouprave i intervencije iz lokalne zajednice u sprečavanje osipanja nisu bili fokus ovog projekta. Ipak, s obzirom na značaj lokalne zajednice i povezanost sa školom, nekoliko preporuka odnosi se i na nivo lokalne samouprave.

Iako su u projektu postignuti odlični rezultati, mnoge intervencije škole ne može efikasno da sprovede bez saradnje sa drugim institucijama i organizacijama. Imajući u vidu da je siromaštvo jedan od najčešćih uzroka osipanja učenika, odnosno najsnažnijih faktora rizika, pravovremeno i adekvatno reagovanje škole olakšali bi **protokole saradnje koji bi obezbedili jedinstveno razumevanje fenomena osipanja učenika i važnosti njegovog rešavanja za razvoj cele zajednice** sa predstavnicima centra za socijalni rad, lokalne samouprave, doma zdravlja, opštinske biblioteke, Crvenog krsta, kancelarije za mlade i drugih ustanova i organizacija.

Kao i u drugim slučajevima kada zakonska rešenja i mogućnosti postoje, ali se ne sprovode dosledno, tako i veza škole sa lokalnom samoupravom može biti formalna i snažna u smislu ispunjenja propisa o upravljanju školom (čl. 53–56. i drugi članovi Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja²²), ali da se, na primer, uopšte ne dotiče suštinskih pitanja obrazovanja određenih osetljivih grupa. **Program saradnje sa lokalnom samoupravom može biti dobra polazna osnova za razrađivanje mera na nivou lokalne samouprave i cele zajednice usmerenih na sprečavanje osipanje učenika**, naročito imajući u vidu da je program saradnje obavezan i već propisan deo školskih programa i srednjih i osnovnih škola (čl. 27, 47, 58. i drugi članovi Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju²³, kao i čl. 11, 19. i drugi članovi Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju²⁴).

Dalje, preporučeni **sistem za ranu identifikaciju i reagovanje bi mogao da bude komplementaran sa bazama podataka koje vode centri za socijalni rad**. To znači da bi se podaci, osim njihovog „jednosmernog” korišćenja samo za potrebe građana (npr. potvrde o redovnom pohađanju školovanja je potrebno podneti kao uslov za neka davanja iz sistema

22 *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 62/2016 – odluka US.

23 *Službeni glasnik RS*, br. 55/13

24 *Službeni glasnik RS*, br. 55/13

socijalne zaštite), mogli koristiti i u druge svrhe. Na primer, na nivou lokalne samouprave bi se mogli razmenjivati podaci iz sistema socijalne zaštite i škole, sa ciljem da se i u školi na vreme reaguje ukoliko porodica učenika ima velikih egzistencijalnih problema, jer će se to svakako odraziti na školovanje učenika.

S obzirom na to da se **obezbeđivanje prevoza** od kuće do škole pokazalo kao veoma važno za učenike srednjih škola i kao potencijalni rizik za odustajanje od školovanja, a da pri tom srednje obrazovanje i vaspitanje još uvek nije obavezno, trebalo bi lokalne samouprave obavezati da obezbede prevoz učenicima srednjih škola ili pronaći drugi mehanizam koji bi problem prevoza rešio makar za učenike srednjih škola koji dolaze iz osetljivih grupa. Naposljetku, SROS 2020 predviđa da se urade sve potrebne analize radi utvrđivanja mogućnosti i opravdanosti da od 2020. godine bude obavezan upis u srednje obrazovanje nakon osnovne škole, kao i ostanak u srednjem obrazovanju do sticanja punoletstva (u slučaju da srednje obrazovanje nije završeno), što znači da će se o ovom pitanju verovatno ubrzo razgovarati u lokalnim samoupravama.

Sveobuhvatno rešavanje adekvatnog uključivanja nivoa lokalne samouprave i cele lokalne zajednice u pitanje sprečavanja osipanja tek prestoji, jer treba osmisliti i primeniti posebne intervencije drugih aktera koji će pomoći školi u sprečavanju osipanja.

PRILOZI

Prilog 1. Kriterijumi za izbor opština za širi uzorak škola

Opštine su izabrane prema formuli za izračunavanje kompozitnog skora (Y) nakon linearne kompresije varijabli u kojoj opština koja ima najmanju vrednost na kriterijumu (varijabli) dobija vrednost 0 a najveću vrednost na kriterijumu, vrednost 1. Tako transformisani kriterijumi su dalje ponderisani prema formuli:

$$Y=0,3*a_1 + 0,3*a_2 + 0,1*a_3 + 0,1*a_4 + 0,1*a_5 + 0,1*a_6$$

Indeks razvoja opštine (a₁). Ovaj indeks u sebi sadrži: 1. Materijalni deo indeksa koji obuhvata ukupnu potrošnju na nivou opštine (troškove domaćinstva, opštinske troškove i potrošnju električne energije). Materijalni deo indeksa aproksimira rizike od RNŠ-a jer ukazuje na opšte ekonomsko stanje u opštini 2. Nematerijalni deo indeksa razvijenosti koji se sastoji od dela koji se odnosi na obrazovanje i zdravstvo. On govori o broju medicinskog osoblja na 1000 stanovnika, stopi mortaliteta novorođenčadi i nivou obrazovanosti populacije.

Procenat Roma u opštini (a₂). Siromaštvo je glavni uzrok osipanja, ali populacija koja u najvećoj meri ne završava osnovno i srednje školovanje jesu Romi. Oni žive u situaciji najvećeg siromaštva i najverovatnije je da se osipanje događa kod učenika iz romskih porodica. Prema podacima studije MICS (Multiple Indicator Cluster Survey) koji se odnose na 2010. godinu, na uzorku od 1711 romskih domaćinstava, otac porodice u 68,3% slučajeva ima osnovno obrazovanje, u 23,1% slučajeva srednje i samo 1% visoko obrazovanje dok 7,6% očeva nemaju završenu nikakvu školu (MICS, 2011).

Broj učenika od 0 do 17 godina u opštini (a₃) i broj osnovnih i srednjih škola (a₆). Ova varijabla je uzeta kao sačinitelj kompozitnog indeksa za izbor opštine jer postoje nalazi o tome da rano učenje veoma pozitivno utiče na kasnije ishode, bilo da se oni posmatraju u kontekstu veština, kompetencija, prihoda, broja sinapsi ili drugim pozitivnim društvenim ishodima (Heckman, 2000 ; 2008).

Obuhvat predškolskim obrazovanjem učenika od 0 do 6 godina (a₅). On govori o informisanosti roditelja o postojećim resursima za obrazovanje svoje dece jer je ova mera obavezna, a ukazuje i na vrednovanje obrazovanja u porodici.

Obuhvat pripremnim predškolskim programom (a₄) – on govori o informisanosti roditelja o postojećim resursima za obrazovanje svoje dece jer je ova mera obavezna, kao i o vrednovanju obrazovanja.

Prilog 2. Zatečeno stanje u školama: specifičnosti škola, veličina škola i struktura učenika

U ovom poglavlju biće ukratko prikazane specifičnosti škola: broj učenika, nastavnika i odeljenja, odnos broja nastavnika prema broju učenika, kao i polna struktura učenika u pilot školama. Na početku biće dati kratki opisi škola i prikaz nekih njihovih upečatljivih karakteristika. Na kraju, biće prikazana struktura učenika koja svedoči o tome da su izabrane škole koje imaju povećan rizik od osipanja. To su podaci o procentu učenika izbeglica i interno raseljenih lica, o procentu učenika putnika i korisnika socijalne pomoći, podaci o učenicima koji dolaze iz nekompletnih i hraniteljskih porodica i broj učenika koji imaju individualne obrazovne planove (IOP).

Poljoprivredno-hemijska škola „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva je veoma dobro opremljena škola (dva računarska kabineta, svima dostupan internet, LCD televizori u učionicama, Učenički parlament ima svoj laptop koji koristi u radu, velika biblioteka), i škola ima mini-pekaru i mini-mlekaru koje olakšavaju izvođenje praktične nastave i koriste se i za ishranu učenika. Deo nastavnika koristi e-dnevnik. Dosta učenika nastavlja školovanje i upisuje fakultete. Škola se u lokalnoj zajednici opaža kao veoma uspešna.

Tehnička škola iz Vladičinog Hana nalazi se u istoj zgradi sa Gimnazijom. Škola je veoma loše opremljena i siromašna. Veliki broj učenika dolazi iz porodica u kome su oba roditelja izgubila posao, a opšte siromaštvo otežava funkcionisanje škole. Nastavnici se odriču jednog dela primanja kako bi obezbedili prevoz do škole za učenike i udžbenike.

U Politehničkoj školi iz Kragujevca postoji nasilje. Ovu školu upisuju slabiji i siromašniji učenici koji nisu mogli da upišu drugu školu (prema prevladavajućoj percepciji u lokalnoj zajednici). U školi postoje, u kontekstu budućeg zaposlenja, perspektivniji obrazovni profili (usmereni na IKT kompetencije – npr. mašinski tehničar za kompjutersko konstruisanje) i manje perspektivni obrazovni profili (vozač motornog vozila, tehničar drumskog saobraća). Škola ima dobru saradnju sa firmom Fijat i drugim privatnim kompanijama u vezi sa organizovanjem prakse i budućeg zaposlenja učenika sa određenih smerova.

Tehnička škola „23. maj” iz Pančeva ima mlad nastavnički kolektiv. Škola je relativno dobro opremljena (računarski kabineti, pekara, laboratorije, frizerski saloni itd.). Škola se intenzivno angažuje u saradnji sa lokalnom

zajednicom na jačanju dobrobiti učenika i sa Policijskom upravom Pančevo na suzbijanju rizika koji nosi rasprostranjenost i dostupnost psihoaktivnih supstanci u delu grada u kome se nalazi škola.

Srednja stručna škola „4. jul” iz Vrbasa ima 10 obrazovnih profila iz četiri područja rada. Škola je obrazovala kadar za okolne fabrike čiji se kapacitet u privatizaciji značajno smanjio i koje danas zapošljavaju znatno manje radnika i nisu usmerene na lokalnu zajednicu. Nastavnički kolektiv je znatno podmlađen i u poslednje vreme u lokalnoj zajednici je prisutno mišljenje da je škola podigla kvalitet nastave. Ovu srednju školu upisuju i učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i jednu godinu pohađaju nastavu u tzv. „opservacionim odeljenjima” („nulto” jedan, „nulto” dva itd.) u kojima se nastava zasniva na opservacijama učeničkih sklonosti da bi se po završetku „opservacione godine” dalje usmerili ka jednom od četiri trogodišnja profila koje škola nudi učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom²⁵. Ako se ne odluče za nastavak školovanja, ovi učenici, posle opservacione godine dobijaju diplomu manipulanta u prehrambenoj proizvodnji ili manipulanta u obradi metala.

Turističko-ugostiteljska škola „Toza Dragović” iz Kragujevca je loše opremljena škola, što negativno utiče na izvođenje praktične nastave. Škola je u finansijskim problemima, ima poteškoće da obezbedi grejanje i osnovne uslove za rad. Kroz intenzivnu saradnju sa institucijama lokalne zajednice i saradnju sa nevladinim organizacijama, škola nastoji da unapredi položaj učenika u školi.

Osnovna škola „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana ima dugu tradiciju i ima veoma važno mesto u lokalnoj zajednici. Činjenica da veliki broj učenika iz osetljivih grupa upisuje školu, podstiče školu da se angažuje u projektima koji imaju za cilj da unaprede inkluzivno obrazovanje, kao i da pronalaze načine za unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom. Škola ima tri izdvojena odeljenja. Izrazito siromaštvo lokalne zajednice otežava obrazovni proces.

Osnovna škola „Ljupče Španac” iz Bela Palanke je jedina škola u mestu. Romsko nehidijensko naselje nalazi se odmah uz školsko dvorište. Velika većina nastavnika putuje do škole iz Niša. Infrastruktura u školi je veoma zapuštena i škola je veoma loše opremljena. Škola je već učestvovala u nekoliko projekata u vezi sa osnaživanjem učenika iz depriviranih sredina.

Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice predstavlja obrazovnu ustanovu sa najdužom tradicijom u Surdulici, stariji nastavnici uglavnom predaju u ovoj školi za razliku od druge osnovne škole u kojoj predaju

²⁵ Po dogovoru projektnih partnera, izdvojena, „specijalna”, odeljenja koja upisuju učenici sa smetnjama u razvoju, neće biti u fokusu ovog projekta.

uglavnom mlađi nastavnici. Škola se izdvaja po velikom broju vannastavnih i humanitarnih aktivnosti koje organizuje, kao i učešćem u različitim projektima. Škola ima izdvojena odeljenja mlađih razreda u obližnjem selu (Masurica).

Osnovna škola „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbsa funkcioniše u maloj sredini, što pozitivno utiče na dobre i bliske odnose među decom i nastavnicima. Škola ima devet specijalnih odeljenja, a to je posledica pripajanja specijalne škole osnovnoj školi. Škola je učestvovala u projektima koji su imali za cilj da unaprede inkluzivnost škole. Škola intenzivno saraduje sa lokalnom zajednicom u realizaciji brojnih aktivnosti.

Što se tiče veličine škola, prosečna veličina osnovne škole u Srbiji iznosi 511 učenika, kada se kao osnovne škole posmatraju samo matična odeljenja (RZS, 2014). Prosečna veličina srednje škole u Srbiji iznosi 546 učenika po istom principu. Poredeći veličine pilot škola sa gore navedenim podacima možemo zaključiti da je većina škola (6) srednje veličine (između 400 i 800 učenika) kako je i prikazano u tabeli 12. Kao veoma velika škola može se okarakterisati Politehnička škola iz Kragujevca sa 1468 učenika, dok se kao male škole mogu okarakterisati OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbsa (237 učenika) i Tehnička škola iz Vladičinog Hana (325 učenika).

Škola	Ukupan broj nastavnika	Ukupan broj odeljenja	Broj učenika
Politehnička škola, Kragujevac	142	62	1468
Tehnička škola „23. maj”, Pančevo	85	36	875
Turističko-ugostiteljska škola „Toza Dragović”, Kragujevac	77	34	793
Srednja stručna škola „4. juli”, Vrbsa	90	40	746
Poljoprivredno-hemijska škola „Dr Đorđe Radić”, Kraljevo	71	26	743
Osnovna škola „Ljupče Španac”, Bela Palanka	51	35	722
Osnovna škola „Branko Radičević”, Vladičin Han	51	32	665
Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj”, Surdulica	44	27	564
Tehnička škola, Vladičin Han	51	15	325
Osnovna škola „Bratstvo jedinstvo”, Vrbsa	35	19	237

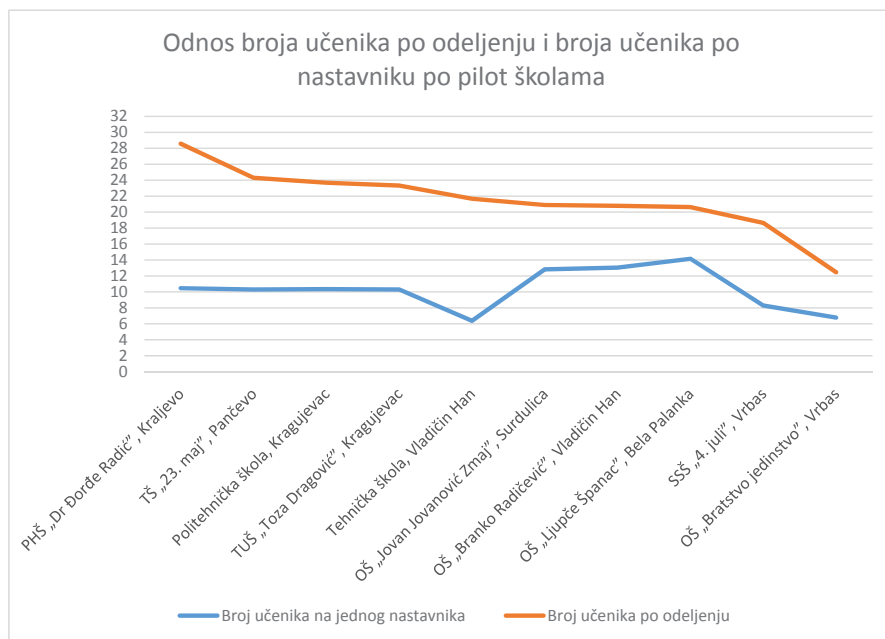
Tabela 12. Ukupan broj učenika, nastavnika i odeljenja u pilot školama

Studije pokazuju da optimalna veličina škole ima pozitivan uticaj na postignuća učenika (od 600 do 800 učenika po školi) za razliku od izrazito velikih i izrazito malih škola (Hattie, 2009). Male škole su često veoma

specifične po populaciji učenika koja ih pohađaju, a efektivnost upravljanja može biti smanjena zbog neformalnih odnosa i uspostavljene školske klime. Često je spoljašnja podrška ovim školama uskraćena zbog činjenice da se uložena sredstva raspodeljuju na mali broj učenika. Sa druge strane, veoma velike škole susreću se sa teškoćama u koordinaciji i upravljanju jer je neophodno uložiti veće napore u upravljanje nego u školama optimalne veličine. Često je apsolutan broj učenika koji dolaze iz osetljivih grupa u ovim školama veći zbog apsolutne veličine škole. Pa tako, iako se i za Tehničku školu „23. maj” iz Pančeva, TUŠ „Toza Dragović” iz Kragujevca i SŠŠ 4. jul iz Vrbasa može reći da spadaju u red većih škola po broju učenika, jedino za Politehničku školu iz Kragujevca veličina škole jeste jedna od karakteristika koja može uticati na implementaciju modela za sprečavanje osipanja jer je ova škola veoma velika. Takođe, treba imati u vidu prilikom implementacije modela i tumačenja krajnjih rezultata da je osnovna škola iz Vrbasa veoma mala. U svim ovim slučajevima veličina škole ne mora biti nešto što se nužno odražava na uspešnost implementacije modela, ali može imati uticaja te broj učenika svakako treba imati u vidu prilikom interpretacije rezultata o efektivnosti modela.

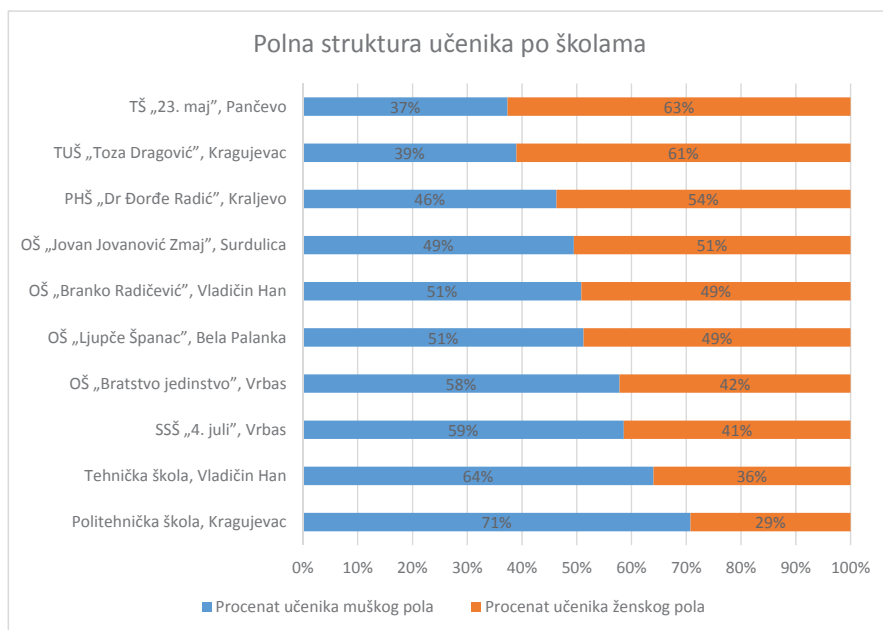
Odnos broja učenika po nastavniku i broja učenika po odeljenju nije proporcionalan između škola. Veliki broj učenika po odeljenju često ne znači i veliki broj učenika po nastavniku. Tako na primer, u školi koja ima najviše učenika po odeljenju, PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva, iako po odeljenju u ovoj školi u proseku ima po 28,56 učenika, na jednog nastavnika u ovoj školi dolazi 10,56 učenika, što je slučaj i sa drugim srednjim stručnim školama sa manjim brojem učenika po odeljenju.

Najmanji broj učenika po nastavniku imaju dve najmanje škole, OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa i Tehnička škola iz Vladičinog Hana – manje od 7 učenika po nastavniku. Iako je ubedljivo najveća škola u uzorku, Politehnička škola iz Kragujevca nema najviše učenika po odeljenju (23,68 učenika po odeljenju) ni najviše učenika po nastavniku (10,34 učenika po nastavniku). Nešto više učenika po nastavniku imaju osnovne škole srednje veličine – OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice, OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana i OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke (12, 13 i 14 učenika po nastavniku).



Grafikon 24. Odnos broja učenika u odeljenju i broja učenika po nastavniku u pilot školama

Od ukupno četiri, polna struktura tri srednje stručne škole nije ujednačena, dok jedino u PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva postoji ravnoteža između broja učenika i učenica. Polna struktura je ujednačena kod tri osnovne škole iz uzorka, a nije ujednačena kod osnovne škole iz Vrbasa u kojoj ima nešto više učenika muškog pola (58%). Tehničku školu iz Pančeva upisuje više učenica (63%), kao i TUŠ „Toza Dragović” iz Kragujevca (61% učenica), dok Politehničku školu iz Kragujevca upisuje više učenika (71%), kao i Tehničku školu iz Vladičinog Hana (64%). Ovo se može pripisati različitom ponudom obrazovnih profila koje srednje stručne škole nude, odnosno zanimanjima koja se i dalje smatraju tradicionalno „ženskim zanimanjima” ili „muškim zanimanjima”. Hemijski, farmaceutski, poljoprivredni i prehrambeni profili privlače veći broj učenica dok mašinski, inženjerski i tehnički profili privlače veći broj učenika (Grafikon 25).



Grafikon 25. Polna struktura učenika u pilot školama

Što se tiče specifičnosti učenika koji pripadaju grupama koje su izloženije riziku od osipanja, pojedine škole se izdvajaju po većem procentu ovih učenika. Osnovna škola iz Bele Palanke, kao opština sa veoma visokim procentom stanovništva romske nacionalnosti i jedina škola u ovom mestu, ima očekivano visok procenat učenika romske nacionalnosti (36%). Visok procenat učenika romske nacionalnosti ima i osnovna škola iz Surdulice (27%) i osnovna škola iz Vladičinog Hana, što su takođe opštine sa većim udelom stanovništva romske nacionalnosti. OŠ „Bratstvo jedinstvo“ iz Vrbasa ima najmanji udeo romskih učenika od svih osnovnih škola u uzorku (10%) kako je i prikazano u Grafikonu 26, pri čemu je ova škola posebna po tome što se nalazi u multietničkoj sredini (pripadnici srpske, crnogorske i mađarske nacionalnosti). Iako ova škola ima najmanji broj Roma u svojoj populaciji, to je i dalje 5 puta više nego u opštoj populaciji²⁶.

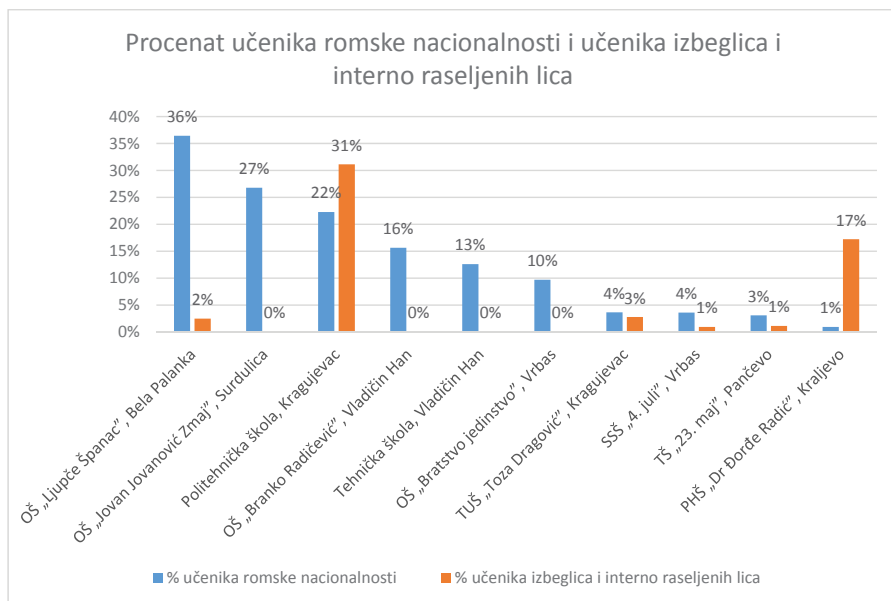
Kragujevac i Kraljevo su gradovi koji su prihvatili veoma visok broj interno raseljenih lica pa je stoga i očekivano to što škole iz ovog područja imaju veći broj učenika iz raseljenih porodica. To se odnosi u najvećoj meri na Politehničku školu iz Kragujevca (31% učenika koji su interno

²⁶ Prema popisu iz 2011. udeo Roma u populaciji jedva prelazi 2% (*Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. U Republici Srbiji, Nacionalna pripadnost*, Republički Zavod za statistiku, 2013).

raseljeni) i na PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva (17%). Ovo se u manjoj meri odnosi na TUŠ „Toza Dragović” iz Kragujevca koja ima 3% učenika iz interno raseljenih porodica (Grafikon 26). Srednje stručne škole iz Vrbasa i Pančeva imaju mali udeo interno raseljenih učenika (1%).

Pored velikog broja interno raseljenih, Politehnička škola iz Kragujevca se izdvaja od ostalih škola i po velikom broju učenika romske nacionalnosti.

I ove karakteristike škola treba imati u vidu prilikom tumačenja krajnjih rezultata koji će govoriti o uspešnosti implementacije modela za sprečavanje osipanja.

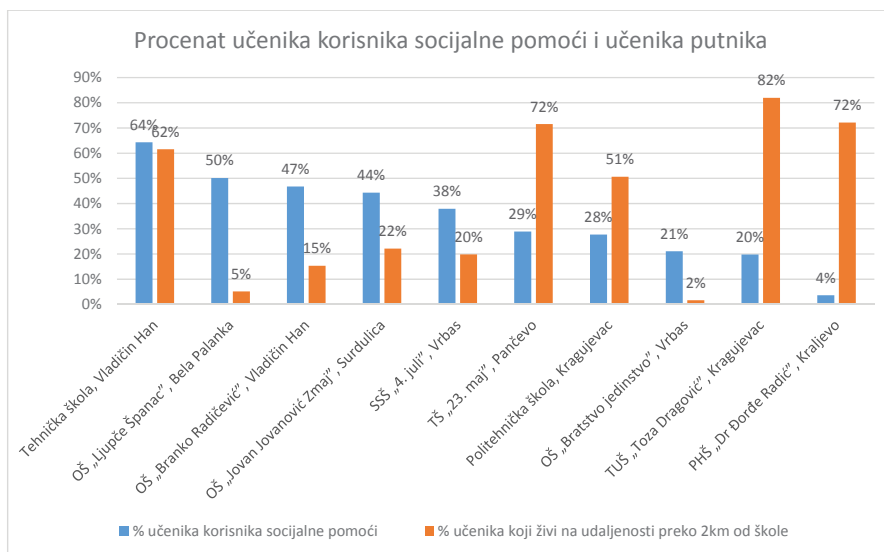


Grafikon 26. Procentat učenika romske nacionalnosti i učenika izbeglica i interno raseljenih lica u školi

Kada pogledamo podatke koji govore o tome koji procenat učenika dolazi iz porodica koje koriste neki vid socijalne pomoći, ovaj procenat nije dramatično visok jedino u PHŠ „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva (4%). U svim ostalim školama ovaj procenat je veoma visok, a u TŠ Vladičin Han ovaj procenat iznosi čak 64%. Polovina učenika iz Bele Palanke koristi neki vid socijalne pomoći, dok je udeo ovih učenika u osnovnim školama iz Surdulice i Vladičinog Hana blizu polovine.

Učenici koji putuju do škole su najzastupljeniji u srednjim stručnim školama – ovaj procenat je izrazito visok kod svih srednjih stručnih škola

(većinska populacija učenika su učenici koji prelaze put duži od 4 km u jednom smeru od kuće do škole²⁷) dok je kod srednje stručne škole iz Vrbasa ovaj procenat niži u odnosu na ostale srednje stručne škole iz uzorka (20%). Ovo se može tumačiti time što je mreža srednjih stručnih škola manje razgranata od mreže osnovnih škola, kao i da, verovatno, u velikom broju slučajeva, srednje stručne škole pohađaju učenici iz okolnih mesta, kao i iz seoskih i prigradskih područja. TUŠ „Toza Dragović” iz Kragujevca pohađa 82% učenika putnika, TŠ „23. maj” iz Pančeva 72% učenika putnika, PHŠ „Dr Đorđe Radić” Kraljevo 72% učenika putnika dok Politehničku školu iz Kragujevca pohađa 51% učenika putnika (Grafikon 27.).



Grafikon 27. Procenat učenika korisnika socijalne pomoći i učenika putnika u pilot školama

U Srbiji, prema popisu iz 2011. udeo jednoroditeljskih porodica u ukupnom broju porodica iznosi 17,3% (RZS, 2013c). Od ukupnog broja jednoroditeljskih porodica, 79% ovih porodica čine majke sa decom. Škole iz uzorka ne odstupaju značajno od proseka po udelu nekompletnih porodica među školskom populacijom učenika. U školama iz manjih sredina, udeo nekompletnih porodica je manji, što prati geografski trend da su razvodi ređi u demografski manjim sredinama.

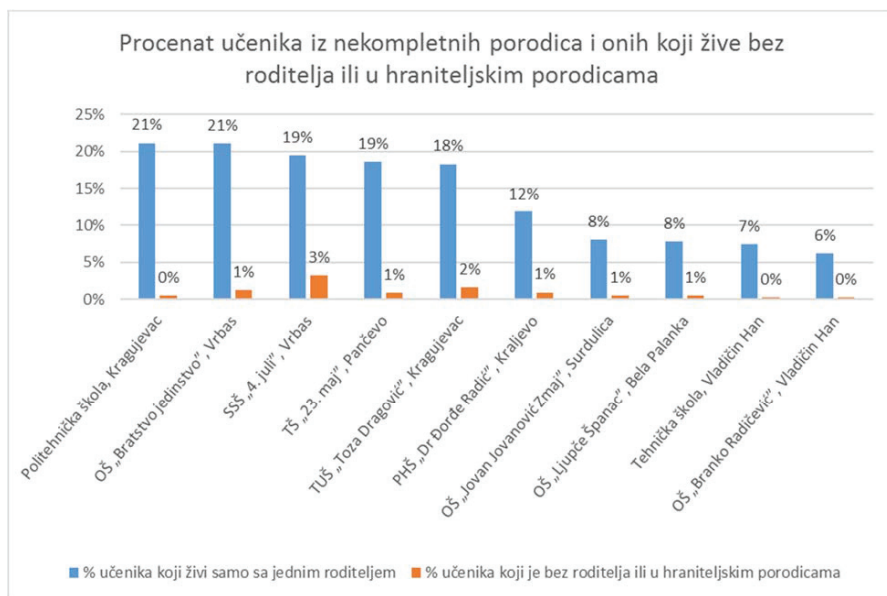
²⁷ S obzirom na to da srednja škola nije obavezna, ni opštine nisu obavezne, iako ima dosta onih koji to rade, da plate i obezbede prevoz učenicima putnicima, koji putuju do škole duže od 4km, za razliku od osnovnih škola gde su opštine po zakonu dužne da obezbede prevoz učenicima putnicima.

Osim što se izdvaja po veličini i po visokom broju učenika romske nacionalnosti i učenika interno raseljenih lica, Politehnička škola iz Kragujevca je škola koja ima najviši udeo učenika koji dolaze iz nekompletnih porodica (21%).

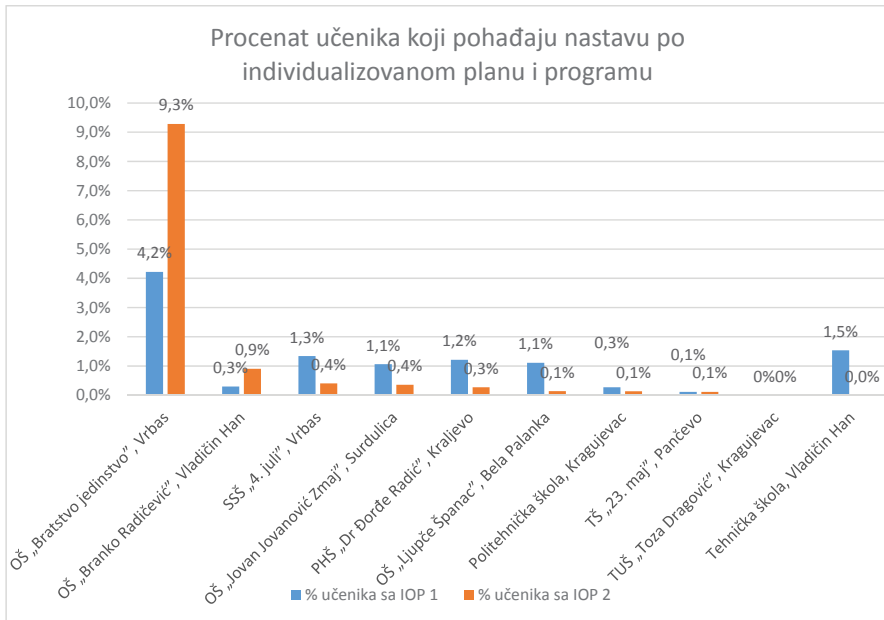
Takođe, oko jedne petine učenika iz nekompletnih porodica imaju i obe škole iz Vrbasa, stručna škola iz Pančeva i TUŠ „Toza Dragović“ iz Kragujevca.

Za razliku od ostalih osnovnih škola, OŠ „Bratstvo jedinstvo“ iz Vrbasa ima veći procenat učenika iz nekompletnih porodica (21%). Veći udeo učenika iz nekompletnih porodica pohađa srednje stručne škole nego što je to slučaj sa osnovnim školama. Vrlo je verovatno da su u pitanju ekonomski razlozi koji utiču na to da učenici iz nekompletnih porodica upisuju školu koja će ih u kraćem vremenskom roku dovesti do mogućnosti zaposlenja.

Srednja stručna škola iz Vrbasa ima najveći procenat učenika koji žive u hraniteljskim porodicama i/ili nemaju roditelje (3%) u odnosu na druge škole (Grafikon 28).



Grafikon 28. Procenat učenika iz nekompletnih porodica i iz hraniteljskih porodica ili koji žive bez roditelja



Grafikon 29. Procenat učenika koji pohađaju nastavu po individualnom obrazovnom planu (IOP 1 i IOP 2) u pilot školama

Podaci govore da u OŠ „Bratstvo jedinstvo“ iz Vrbaša postoji mnogo veći broj učenika koji nastavu pohađaju po individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim programom bez izmenjenih standarda postignuća (IOP 1) i po individualnom obrazovnom planu po izmenjenom programu sa izmenjenim standardima postignuća (IOP 2), nego što se može očekivati na osnovu incidencija određenih poremećaja i smetnji u razvoju u populaciji učenika. Ova škola ima 4,4% učenika sa IOP-om 1 i čak 9,3% učenika sa IOP-om 2. Razlog je to što ova osnovna škola ima sedam specijalnih odeljenja što je posledica spajanja sa lokalnom specijalnom školom. Procenti učenika koji nastavu pohađaju po individualizovanom planu u ostalim školama ne odstupaju od očekivane incidencije određenih poremećaja i smetnji u razvoju u populaciji učenika²⁸.

28 Veoma je teško dati precizne incidencije i prevalencije razvojnih poremećaja jer one zavise od načina klasifikacije i dijagnostikovanja (npr. DSM naspram ICD klasifikaciji). Prema ICD-10 (Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema – <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/>), koja se koristi u Engleskoj, u kategorije od F70 do F89, kod kojih skoro svi učenici koji pohađaju redovno školovanje imaju potrebe za individualizovanom nastavom, 2,46% devojčica i 4% učenika na uzrastu od 7 do 15 godina ima lakše teškoće u učenju (learning disabilities), dok 0,4% devojčica i 0,6% dečaka ima izražene teškoće u učenju (Emerson i sar, 2011). Sa druge strane, u SAD, gde se koristi DSM klasifikacija, prema različitim istraživanjima, negde oko 5% učenika ima potrebu za intenzivnom dodatnom podrškom u obrazovanju usled izraženih teškoća u učenju (Pierangelo & Guliani, 2005).

Prilog 3. Sumarna analiza odgovora dobijenih tokom fokus grupa po školama

U ovom prilogu su sažeto dati, na osnovu detaljnije kvalitativne analize, prikazi ključnih aspekata školskog života za svaku školu, važnih za uspešnu implementaciju modela. Sažeti opisi predstavljaju zaključke uporedne analize narativa učenika, roditelja i školskog osoblja, odnosno kvalitativnih podataka prikupljenih tokom prvih fokus grupa (za potrebe Studije o zatečenom stanju) i završnih fokus grupa (za potrebe Završne studije). Svi zaključci, stoga, predstavljaju višestruku i složenu sliku onoga što se dešava u školi i ne pretenduju da pruže jedinstven i objektivni sud, već da približe atmosferu u školi, pokušaju da u najkraćem obliku opišu život škole i objedine perspektive učesnika.

Takođe, iako je veoma teško doći do objektivnog referentnog okvira koji na ovaj način može oceniti različite aspekte školskog funkcionisanja u različitim školama, ponuđeni okvir koji se u vidu tabele nalazi na kraju analize napretka po školama ne nastoji da bude objektivni, već da pruži određenu pomoć u razumevanju promena koje su se ostvarile (ili nisu) u pilot školama i bude od informacione vrednosti pri analizi primene Modela za sprečavanje osipanja u različitim školama i analizi različitih rezultata koje su škole postigle.

Uprkos tome što nije u potpunosti moguće i uobičajeno uopštavati rezultate kvalitativne analize, jer cilj svakog kvalitativnog ispitivanja jeste da pomogne u dolaženju do što detaljnijeg opisa i dubljeg razumevanja fenomena koji se istražuje, radi preglednosti i lakše ocene uspešnosti implementacije Modela u različitim školama, svaki aspekt u svakoj školi je obeležen bojom kojom se označava raspon – od pogoršanja (crvena boja), nepromenjenog statusa (narandžasta boja), preko malog poboljšanja (sve-tlozelena boja) do znatnog poboljšanja (tamnozeleno boja) – (Tabela 13).

PHŠ „Dr Đorđe Radić”, Kraljevo

Osećanje dobrobiti učenika u školi. U odnosu na stanje pre početka projekta kada je bilo indicija da u mlađim razredima postoji vršnjačko nasilje, danas o tome više ne izveštava ni jedna ispitivana grupa. Sporadični slučajevi se uspešno rešavaju na nivou uprave škole i stručne službe, o čemu izveštavaju svi akteri, a naročito roditelji i učenici. Svi se slažu o tome da u školi vlada veoma dobra atmosfera među nastavni-

cima i upravom škole. Osećanje dobrobiti učenika u školi je više nego zadovoljavajuće.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Postoji napredak kada su u pitanju uverenja nastavnika da svi učenici mogu da postignu visoka postignuća. Grupa nastavnika koja je pre dve godine glasno tvrdila da je učenički napredak ograničen njihovim predznanjem, sposobnostima i uslovima u kojima uče, danas više pažnje obraća na aktivnosti kojima se kod onih učenika iz depriviranih sredina neutrališe negativan uticaj tih uslova.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Postoji velika osetljivost nastavnika za specifičnosti učenika i dodatna podrška veoma dobro funkcioniše u školi, ali je još uvek prisutna želja nastavnika da unaprede svoju kompetenciju za pružanje dodatne podrške. Škola je imala visoka očekivanja od projekta, u vezi sa podizanjem kapaciteta nastavnika pružanjem konkretnih smernica, koraka i rešenja. Kako projekat nije bio tako koncipiran, pa su nastavnici „ostali bez rešenja za najveće izazove”, stiče se utisak da su nastavnici procenili da je dobit škole od projekta mala. Njihovo nezadovoljstvo zbog neuspeha u zadržavanju nekoliko učenika u školi obojilo je atmosferu u kojoj se cela fokus grupa odvijala. Sa druge strane, nastavnici su istakli da su mehanimi, znanje i alati koje su usvojili kroz projekat bili naročito značajni u radu sa učenicima pod rizikom, koji su u prvom ili drugom razredu i čija motivacija za školovanje nije potpuno opala.

U školi se zadržao pristup roditeljima koji podrazumeva intenzivan kontakt, unapređene su prakse ocenjivanja iako i dalje dominira sumativno ocenjivanje, ali je utisak da se povećao broj prilika koje se učenicima pružaju da odgovaraju i poprave ocene te su tako nastavnici uspeali da redukuju anksioznost učenika.

Dopunska nastava. Organizovanje dopunske nastave je još uvek veoma teško, s obzirom na to da veliki broj učenika živi u delovima grada ili u naseljima izvan grada gde prevoz nije lako organizovati i nije uvek dostupan. Na dopunsku nastavu se najčešće dolazi kako bi se utvrdilo gradivo ili razjasnilo ono što je nejasno, i to pred kontrolne zadatke. Opšti utisak na osnovu izjava učenika je da učenici koji pohađaju dopunsku nastavu nisu stigmatizovani i da sve češće na dopunsku nastavu dolaze i uspešni učenici koji bi nešto da nauče za najvišu ocenu. Roditelji vide dopunsku nastavu kao koristan resurs, ali nisu upućeni u to kako izgleda ta nastava, niti mogu da sude o njenom kvalitetu. Nastavnička očekivanja od projekta u pogledu podizanja kapaciteta za dopunsku nastavu nisu ispunjena jer su očekivali konkretne korake i uputstva o tome šta raditi i u kojoj situaciji, što nije bilo predviđeno ciljevima ovih radionica. U tom smislu opšti utisak je da se na unapređivanju dopunske nastave u skladu sa fleksibilnim modelom (razrađenim kroz dve radionice) nije dodatno radilo.

Prakse sprečavanja osipanja. Škola na sve načine, prvenstveno kroz razgovore sa učenicima i roditeljima, nastoji da učenike zadrži u školi – ovakva situacija je bila i na početku projekta. Na kraju projekta, nastavnici kažu da je projekat donekle legitimisao procedure koje su već primenjivali sa ciljem prevencije osipanja. Kažu da svi učenici identifikovani kroz EWIS kao učenici pod rizikom jesu upravo oni koje su i oni sami identifikovali kao učenike kojima je potrebna podrška kako bi ostali u školi. U ovim aktivnostima najviše su se angažovali direktorka i stručna služba. Nastavnici traže i podršku od vršnjaka, najčešće u domenu podrške u učenju (tokom ili van časa) i izradi domaćih zadataka. Takođe, učenici su uglavnom upoznati sa projektom i upućeni su u fenomen osipanja. Neki od učenika su angažovani u vršnjačkom timu i oni takođe imaju važnu ulogu u komunikaciji između nastavnika i učenika – npr. prilikom omogućavanja dodatnih prilika za odgovaranje, popravljanje ocena itd.

Uključivanje roditelja. Nastavnici su mnogo više truda ulagali u saradnju sa roditeljima tokom projekta nego pre, međutim, nisu previše zadovoljni rezultatima, odnosno nisu svi roditelji jednako sarađivali.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament i dalje veoma snažno utiče na različite aspekte rada u školi (uređenost, organizacija nastave i prakse, pravila ponašanja). Deluje autonomno i škola mu je omogućila sredstva za rad. Od osnivanja, tokom trajanja projekta, sve više jača vršnjački tim koji aktivno radi na unapređivanju atmosfere u školi, odnosu između učenika i odnosu između učenika i nastavnika. Vršnjački tim komunicira sa učenicima kroz radionice, prezentacije i društvene mreže, pa učenici mogu da izaberu kada i kako će kontaktirati vršnjački tim. Članovi vršnjačkog tima već sada pripremaju učenike koji će ih zameniti na mestu vršnjačkih mentora kada oni završe školovanje, što je još jedan od pokazatelja ozbiljnosti ove inicijative unutar škole.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Za razliku od početnog stanja kada se saradnja sa lokalnom zajednicom svodila na obavljanje stručne prakse u preduzećima, danas sve grupe ispitanika izveštavaju o saradnji sa mnogim drugim lokalnim institucijama i organizacijama, a posebno ističu veliki ugled škole u lokalnoj zajednici.

Tehnička škola, Vladičin Han

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Učenici se u školi uglavnom osećaju dobro i prihvaćeno i jednoglasno izjavljuju da je atmosfera među učenicima i između učenika i nastavnika pozitivna, iako je primetno da veoma izraženo siromaštvo u celoj opštini negativno utiče na osećanje dobrobiti učenika u školi. Na diskriminaciju na etničkoj osnovi o kojoj su

izveštavali svi učesnici pre dve godine, ali i učestalo nasilje unutar škole, više ne ukazuje niko od ispitivanih učesnika.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Za razliku od prve fokus grupe, prilikom koje su učenici rekli da su pojedini nastavnici stroži prema siromašnim učenicima, utisak je da su se u poslednje vreme nastavnici promenili, te da imaju više razumevanja za sve učenike. Nastavnici i dalje smatraju da svi učenici ne mogu da postignu visoka postignuća, ali svi veruju da uz ulaganje i trud mogu da napreduju.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Kvalitet nastave veoma varira. Negde se nastava svodi na diktiranje, a negde postoji razvijena dodatna podrška i nastavnici u tim slučajevima intenzivno individualizuju nastavu kako bi učenici nadoknadili propušteno. I dalje su prisutni sniženi kriterijumi ocenjivanja.

Dopunska nastava. Dopunska nastava je otvorena za sve, ali na osnovu oblika rada, metoda i sadržaja izgleda kao redovan čas. Nekada služi i za dodatno ispitivanje. Ne postoji stigmatizovanje učenika koji idu na dopunsku, u smislu da su neuspešni, već su to najčešće učenici koji žele veću ocenu i na taj dodatni angažman i učenici i nastavnici reaguju pozitivno. Problem sa pohađanjem dopunske od strane učenika putnika je i dalje prisutan. Nije obezbeđen prevoz sa sva okolna mesta. Učenici smatraju da se nastavnici više posvećuju učenicima na dopunskoj nastavi, a odgovori pojedinih nastavnika ukazuju na to da nastavnici smatraju da je dopunska i dalje pre svega za neuspešne učenike.

Prakse sprečavanja osipanja. Kod nastavnika je registrovan veliki pomak u razumevanju inkluzivnog obrazovanja i suštine mera koje ono predviđa. Svi su se složili o tome da je projekat podigao svest u celom kolektivu o neophodnosti zadržavanja učenika u školi i da su, u skladu sa tim, u školi zaživele adekvatne prakse, za koje smatraju da će se sprovesti i po završetku projekta. I učenici, i nastavnici, i roditelji su posebno zadovoljni radom pedagoško-psihološke službe kada je u pitanju prevencija osipanja.

Uključivanje roditelja. Na početku projekta uključenost roditelja je bila zabrinjavajuće loša i u ovom aspektu se vidi blagi napredak. Ipak, osim što danas roditelji hvale saradnju sa školom, ne znaju na koji način bi mogli da se uključe u život i rad škole, a u načelu bi se odazvali na poziv da se uključe u različite aktivnosti.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament je aktivan, i u odnosu na period pre dve godine utisak je da intenzivnije radi iako još uvek nema uticaj na donošenje odluka na nivou škole. Svi ispitanici znaju da je u poslednjih pola godina u školi aktivan i vršnjački tim. Članovi vršnjačkog

tima su predstavnici svih razreda u školi, birani su na osnovu toga što su to dobri đaci, motivisani i „nemaju straha, i da ih slušaju drugi učenici”. Oni pružaju podršku u učenju vršnjacima iz razreda, za koju svi prisutni na fokus grupi sa učenicima kažu da im mnogo znači. Vršnjački tim je do sada organizovao različite akcije koje su za cilj imale smanjenje nasilja u školi, povezao se sa Kancelarijom za mlade, išli su na Sajam tehnike u Beograd, napravili su prezentaciju škole na youtube-u itd. Ovaj tim suštinski podržava svoje vršnjake u suočavanju sa različitim izazovima. Učenici su veoma zadovoljni što vršnjački tim ima svoju prostoriju u školi, u kojoj mogu da uče i rade.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Saradnja sa lokalnom samoupravom, dobra i ranije, sad je još bolja, s obzirom na to da je pomoćnik predsednika opštine član TPO-a. Saradnja sa Centrom za socijalni rad je i dalje loša, škola ne dobija odgovore kada im se obrati. U prethodnom periodu intenzivirana je saradnja sa kulturnim centrom pošto je u okviru projekta organizovana zajednička predstava sa drugom školom iz Vladičinog Hana, OŠ „Branko Radičević”, učesnicom u projektu. Kancelarija za mlade podstiče aktivizam mladih i tesno saraduje sa školom.

Politehnička škola, Kragujevac

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Roditelji smatraju da se svi učenici dobro osećaju u školi, ali da uvek ima situacija koje čine da se neki učenici ne osećaju dobrodošlo i narušavaju atmosferu u školi i primećuju pozitivne pomake u odnosu nastavnika prema učenicima koje tumače povećanim učešćem škole u različitim projektima u okviru kojih su nastavnici pohađali različite obuke. Učenici su u odnosu na period od pre dve godine promenili mišljenje i danas ne smatraju da su u odnosu sa nastavnicima u povlašćenom položaju oni koji su „više” socio-ekonomskog statusa (prilikom ocenjivanja i pravdanja časova). Nastavnici su jednoglasni u oceni da se učenici osećaju dobro u školi i smatraju da je primena IPPO-a veoma doprinela unapređenju osećaja dobrobiti učenika u školi.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Učenici smatraju da nastavnici ne posvećuju podjednaku pažnju svakom učeniku, već da više rade sa učenicima koji imaju bolje ocene, ali smatraju i da nema razlike u ponašanju nastavnika prema učenicima koji su slabijeg socio-ekonomskog statusa. To je razlika u odnosu na Studiju o zatečenom stanju, kada su učenici naglašavali da su nastavnici popustljiviji prema učenicima koji dolaze iz bogatijih porodica. Deo nastavnika i dalje ima omalovažavajući stav prema učenicima koji pohađaju trogodišnje profile.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Učenici, za razliku od rezultata prvih fokus grupa kada su davali izričito negativne odgovore o

kvalitetu nastave, sada tvrde da kvalitet nastave zavisi od nastavnika – ima dobrih, ali i loših primera. Tokom prvih fokus grupa roditelji nisu imali konkretno mišljenje o kvalitetu nastave u školi. Sada su roditelji zadovoljni nastavom i poznate su im prakse individualizacije nastave, ali im i dalje nije poznato šta su IOP ili IPPO. Roditelj koji je predsednik Saveta roditelja kaže da misli, na osnovu razgovora sa drugim roditeljima u Savetu, da se nastava u poslednje vreme dosta poboljšala i smatra da je to rezultat projekata koji se sprovode u školi i obuka koje su nastavnici pohađali. Utisak je da je škola napredovala u odnosu na stanje na početku projekta, ali da je veličina škole i brojnost nastavnika, te posledično i raznolikost nastavničkih praksi i nemogućnost obučavanja i uključenosti svih nastavnika istovremeno u projektne aktivnosti, i dalje izazov koji dodatno onemogućava jedinstvenu ocenu rezultata i efekata projekta. U isto vreme i iz istog razloga, teško je uopštavati rezultate u oblasti kvaliteta nastave i dodatne podrške, te je moguće čuti kako se neki nastavnici veoma trude i intenzivno i kontinuirano uključuju učenike u različite nastavne aktivnosti, dok ih drugi i dalje ignorišu kao aktivne subjekte nastave i svoju nastavu zasnivaju na zastarelim nastavnim metodama (npr. isključivo na diktiranju).

Dopunska nastava. Ono što je promena u odnosu na rezultate prvih fokus grupa je da roditelji sada smatraju da učenici koji idu na dopunsku nastavu nisu označeni kao neuspešni, a i učenici imaju mnogo manje negativan stav prema dopunskoj nastavi. Nastavnici ove škole su danas mnogo više usresređeni na poboljšanje kvaliteta dopunske nastave, za razliku od prethodnog perioda kada su bili fokusirani na kritike u vezi sa organizacijom dopunske nastave. Nastavnici ističu da u školi i dalje postoji veliki broj učenika putnika i da to predstavlja problem u adekvatnoj organizaciji dopunske nastave.

Prakse sprečavanja osipanja. Za razliku od brojnih primera osipanja učenika koji su bili navođeni tokom fokus grupa na početku projekta, sada je primetno da ni nastavnici ni roditelji, a ni učenici ne mogu da navedu konkretne primere kada je učenik napustio školu, što se može tumačiti time da se broj slučajeva osipanja značajno smanjio, što pokazuju i podaci kvantitativnog dela studije. Takođe, utisak je da su učenici sada, ipak, više upućeni u angažovanost škole kada je u pitanju sprečavanje osipanja, budući da u Studiji o zatečenom stanju nije bilo jasnog prepoznavanja faktora osipanja od strane učenika niti su mogli da navedu primere aktivnosti koje ostvaruje škola u cilju prevencije osipanja.

Jedan deo nastavnika je unapredio svoje veštine i sposobnosti za prepoznavanje potreba učenika, te i razumevanje faktora koji utiču na osipanje učenika. Takođe, nastavnici navode da usled smanjenja učenika koji pohađaju srednje stručne škole, oni „moraju da se bore” za svakog učenika, što govori o tome da nastavnici u potpunosti uvažavaju društveni i obrazovni kontekst u kome se škola nalazi i radi.

Utisak je da je škola promenila diskurs u kom je funkcionisala i da je promena приметna u celoj školi. Takođe, povećana je i svest nastavnika o osipanju i njihovoj ulozi.

Uključivanje roditelja. Za razliku od prethodne procene u kojoj je bio vidljiv ne baš pozitivan stav prema saradnji sa roditeljima, pa i samom Savetu roditelja, sada je taj utisak prilično drugačiji i pozitivniji, a može se zaključiti i da je Savet roditelja veoma uključen i upućen u rad škole. Nastavnici posebno navode primere pozitivne prakse kada stručna služba razvija dokument koji sadrži mere usmerene na smanjenje izostajanja učenika iz škole. Ovaj dokument potpisuju roditelj i škola, te se u tom smislu navodi kao primer dobre saradnju sa roditeljima.

Uključivanje vršnjaka. Poredeći stanje pre početka projekta, utisak je da su roditelji više upoznati sa aktivnostima učenika, a posebno su zainteresovani i upućeni u vannastavne aktivnosti koje realizuje vršnjački tim – edukacija, alumni klub, itd. Za razliku od prvih fokus grupa, utisak je da su učenici sada mnogo više svesni sopstvene važnosti u aktivnostima podrške vršnjacima, a ističu i da su se u školi povećale mogućnosti da učestvuju u životu škole. Učenički parlament je i dalje aktivan i zadovoljni su koliko mogu da utiču na donošenje odluka. Nastavnici se slažu da su učenici aktivni, poštuju se odluke koje donese učenički parlament. Kao primer odluka na koju su uticali, učenici ističu da su produžili odmor u školi kako bi svi mogli da odu do pekare, što je ranije bio uzrok kašnjenja na časove.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Za razliku od nalaza Studije o zatečenom stanju kada je akcenat roditelja bio na aktivnostima koje se odnose na zaposlenje učenika, sada navode različite primere koji prevazilaze prakse škole u oblasti uključivanja učenika u tržište rada – osim kompanija koje su „prijatelji škole”, škola mnogo sarađuje sa različitim institucijama – sportski klubovima i kulturnim institucijama. Lokalna samouprava je u školske aktivnosti uključena preko projekta Biznis centra, što je takođe novost u odnosu na rezultate prvih fokus grupa. Zbog novog smera koji je uveden proširila se saradnja sa srodnim slovenačkim školama sa kojima se organizuje razmena učenika, što je takođe podržano od strane lokalne samouprave. Saradnja sa Crvenim krstom i Zavodom za zaštitu zdravlja su, takođe, primeri dobre saradnje ove škole. Ipak, saradnja sa Centrom za socijalni rad mora da bude unapređena.

TŠ „23. maj”, Pančevo

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Roditelji, za razliku od nalaza prvih fokus grupa kada su se mišljenja roditelja o otvorenosti škole i prihvaćenosti učenika dosta razlikovala, sada smatraju da je atmosfera dobra i pozitivna. Ono što je iznenađenje u odnosu na prvu fokus grupu

je da učenici uglavnom daju odričan odgovor na pitanje da li se svaki učenik oseća dobrodošlo, dok su u Studiji o zatečenom stanju navodili da se svi učenici osećaju prihvaćenim, i ovo je nalaz koji se verovatno može tumačiti tako da su učenici sada osetljiviji za prepoznavanje nasilja i sličnih fenomena koji narušavaju osećanje dobrobiti te da su otvoreniji da o tome pričaju. Međutim, veliki pomak učinjen kada je u pitanju osećaj bezbednosti – sada svi učenici potvrđuju da se osećaju bezbedno u školi, dok su u Studiji o zatečenom stanju izričito naveli da se ne osećaju bezbedno u školi i da su neke od njih verbalno i fizičko napadalo drugi učenici, što sada nije slučaj. Nastavnici, za razliku od ocene koju su izneli pre dve godine da u školi vlada apatija među učenicima, sada smatraju da se učenici osećaju pozitivno, opušteno, bezbedno, da u školi vlada pozitivna atmosfera kao i da je komunikacija i atmosfera među nastavnicima dobra.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Učenici i roditelji ne misle da svi nastavnici, već jedan deo njih, smatra da svi učenici mogu da napreduju, što je stav koji je provejavao i u Studiji o zatečenom stanju, kada su učenici govorili o tome da samo pojedini nastavnici imaju visoka očekivanja od učenika. Isto tako, učenici tvrde da se nastavnici ne prilagođavaju individualnim potrebama učenika, te da najviše pažnje posvećuju najboljim učenicima. U tom smislu, nema promene kada su u pitanju očekivanja nastavnika od učenika.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Što se kvaliteta nastave tiče, primetna je razlika u stavovima i mišljenjima nastavnika koja se odražava i na njihovu praksu. Oni koji imaju kraći radni staž se lakše prilagođavaju promenama koje se odnose na primenu inkluzivne obrazovne prakse, dok kod nastavnika koji predaju preko 20 godina i dalje postoji otpor prema promenama. Iz istog razloga je teško doneti opšte zaključke o kvalitetu nastave. Budući da nastavnici govore o visokom nivou individualizacije i diferencijacije nastave, a da učenici to prepoznaju isključivo u okviru dopunske nastave, moguće je da to praksa koja se sprovodi van redovne nastave, što svakako treba promeniti i uvrstiti je u redovnu nastavu. Takođe, u ovoj školi nije primetan veći napredak u razumevanju inkluzivnog obrazovanja, što je bila napomena u Studiji o zatečenom stanju.

Deo roditelja zna da postoje IOP-i, što je napredak u odnosu na prvu fokus grupu kada roditelji nisu bili upoznati sa tim šta je IOP i šta znači individualizacija nastave.

Zaključak je da škola treba da unapredi kvalitet nastave, ali i atmosferu u školi – velika je podeljenost nastavnika oko ocene značaja obuka koje su pohađali, a postoji i izrazito negativan odnos dela nastavnika prema

učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom pobija izjave o dobroj atmosferi. Takođe, postoji velika razlika u stavovima nastavnika i učenika u vezi sa prilagođavanjem nastave - nastavnici smatraju da je nastava u njihovoj školi veoma individualizovana, dok učenici misle suprotno. Pored toga, važno je istaći da kvantitativni deo studije pokazuje da su najveći faktori rizika koji deluju u školi oni koji se odnose na niska postignuća učenika, što direktno govori o kvalitetu nastave.

Dopunska nastava. Dopunska nastava je i dalje slabo posećena, ali danas na dopunsku nastavu ne idu samo učenici sa slabijim ocenama, već i oni koji hoće da poprave i dobiju najbolju ocenu. Učenici dopunsku nastavu opisuju kao „reprizu” već održanog časa, na kojoj nastavnik iznova priča „na svoj način”, a ne „na njihov način” da bi razumeli šta im nije jasno. Takođe, utisak je da ne shvataju svi nastavnici važnost i svrhu dopunske nastave za učenike koji su pod rizikom od osipanja, te ne vide značaj koji dopunska nastava može da ima za učenike koji su, iz različitih razloga, izostajali iz škole u dužem periodu.

Prakse sprečavanja osipanja. Roditelji ne prepoznaju uticaj faktora osipanja i ulogu koju škola ima u sprečavanju osipanja učenika, te je pitanje da li u ovom trenutku uopšte mogu biti oslonac za promenu školske prakse i kulture. Primetan je napredak u broju mera koje škola preduzima u slučajevima osipanja, u odnosu na Studiju o zatečenom stanju, ali je utisak da nastavnici i dalje ne vide svoju odgovornost za osećaj dobrobiti u školi i razvijanje motivacije za učenje i pohađanje nastave, pa samim tim ni za osipanje. Takođe, iako je nedostatak podrške iz porodice važan faktor koji utiče na osipanje učenika, nastavnici ne prepoznaju da je nisko vrednovanje obrazovanja i nezainteresovanost roditelja posledica mnogobrojnih faktora, na šta nastavnici mogu da utiču uspostavljanjem kvalitetne saradnje sa roditeljima.

Kao novitet u školskoj praksi učenici navode Kutak za učenike, koji koriste, između ostalog, za vannastavne aktivnosti (kutak za učenike je nastao kao rezultat sprovođenja projekta i ima za cilj da obezbedi prostor koji prevazilazi standardno okruženje iz učionice i učenici mogu da koriste taj prostor za različite nastavne i vannastavne aktivnosti).

Uključivanje roditelja. Utisak roditelja je da je danas škola otvorenija u komunikaciji sa njima, ali da je isti nivo suštinske uključenosti roditelja. Nastavnici misle da su roditelji dovoljno upućeni i uključeni u rad škole, te da škola ne treba dodatno da se angažuje kako bi uključila roditelje, što je velika promena u stavu u odnosu na rezultate prve fokus grupe, kada su nastavnici izražavali mišljenja o veoma niskom nivou uključivanja roditelja. Ovu promenu nastavnici tumače kao posledicu osveščivanja roditelja o tome da je njihovo uključivanje važno za njih, ali i veće otvorenosti škole koja je usledila sa novim rukovodstvom.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament postoji, ali još uvek ne funkcionise u punom kapacitetu. Povremeno utiče na odluke kao što je organizacija maturalne večeri i izbor odredišta za ekskurziju. Roditelji misle da učenički parlament dobro radi u školi, učestvovali su u radionicama, ali je realizacija njihovih ideja slaba. Roditeljima su uglavnom poznate sportske vannastavne aktivnosti. Učenicima nije poznato da li u školi postoji organizovani tim vršnjaka, ali su im poznati primeri podrške u učenju, koja prevazilazi okvire neformalne i spontane podrške između grupa učenika koje se druže, a znaju i za mentorku škole koja je snagažovana kao podrška kroz projekat. Kao što su pokazali rezultati sa prve fokus grupe, nastavnici su i dalje zadovoljni nivoom participacije učenika u životu škole i aktivnostima učeničkog parlamenta, a jedan nastavnik primećuje da su ove školske godine mnogo češći sastanci učeničkog parlamenta.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Učenici su delimično upoznati sa aktivnostima škole i njenom povezanošću sa lokalnom zajednicom, što je nepromenjeno u odnosu na nalaz prve fokus grupe, ali u odnosu na prethodni period, izgleda kao da učenici imaju više informacija o aktivnostima koje se sprovode van škole. Ipak, niko od učenika ne zna za primere saradnje kroz koje je škola obezbedila neki vid pomoći za učenike. Što se saradnje sa preduzećima tiče, škola u okviru blok nastave organizuje praksu za učenike kod poslodavaca kroz sklapanje ugovora sa preduzećima, što povećava mogućnost učenika da se zaposle kod tih poslodavaca po završetku školovanja, a to je i pokazalo dosadašnje iskustvo. Nastavnici, za razliku od nalaza prve fokus grupe, ne smatraju da su nemoćni da pokrenu saradnju sa lokalnim institucijama.

SSŠ „4. jul“, Vrbas

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Roditelji i dalje izražavaju podršku školi i hvale sve školske aktivnosti. Kao i pre dve godine, roditelji smatraju da su svi učenici dobrodošli u školi, da ne postoji diskriminacija, niti izdvajanje učenika po bilo kom osnovu. Nastavnici su zadovoljni atmosferom u školi i smatraju da u mnogim aspektima postaje sve bolja, kao i da je osećanje dobrobiti učenika u školi na zadovoljavajućem nivou. Nažalost, svi učenici su se složili o tome da postoje učenici koji se ne osećaju dobrodošlo. Kao uzrok navode vršnjačko nasilje i u toj oblasti nije učinjen napredak u odnosu na stanje pre projekta. Ovi nalazi upućuju na to da učenici u većoj meri nego pre dve godine prepoznaju vršnjačko nasilje, čemu je mogao doprineti projekat jer je učenike učinio osetljivijim za uočavanje i prepoznavanje nasilja i spremnijim da ga okarakterišu kao nešto neprihvatljivo. Ovo može ukazivati na to da su učenici osnaženi da pričaju o nasilju, što je prvi korak ka njegovoj prevenciji. Ipak, učenici smatraju da se u poslednje vreme atmosfera u školi menja na bolje, zbog

vršnjačkog tima, rada pedagoško-psihološke službe, novog rukovodstva škole i činjenice da sve bolji đaci upisuju ovu školu.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Nastavnici i dalje iskazuju stav da veruju da svi učenici mogu da napreduju, što je u saglasnosti sa mišljenjima roditelja koji smatraju da nastavnici misle da svi mogu da ostvare određen napredak i uspeh, ali da to ipak najviše zavisi od deteta. Učenici smatraju da gotovo svi nastavnici hoće da pomognu i trude se da objasne učenicima ono što im ne bude jasno, ali postoji nekoliko nastavnika koji učenike oslovljavaju pogrdnim nazivima, što je takođe nepromenjen stav u odnosu na period od pre dve godine.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Nastavnici dele utisak sa početka projekta da su prema svima ravnopravni i pravični. Međutim, za razliku od početnog stanja, kada su nastavnici imali stava da su đačka prava velika, a da je njima kao nastavnicima sužen prostor za delovanje, ovom prilikom su govorili o tome da je u poslednje vreme sazrela svest o potrebi da svakog učenika posmatraju kao individuu i da treba da usklađuju nastavni proces u odnosu na taj stav. Pored toga, ono što se promenilo, po njihovom mišljenju, jeste da su zahvaljujući projektu dobili više uvida u strukturu učenika i postali svesniji da njihovu školu pohađa veliki broj učenika iz depriviranih sredina, pa su pojačali saradnju sa roditeljima i Centrom za socijalni rad i izrađuju IPPO-ve, što smatraju bitnim pomakom. Roditelji su, kao i ranije, zadovoljni kvalitetom nastave i načinom ocenjivanja u školi. Što se ocenjivanja tiče, učenici smatraju da u školi i dalje postoji praksa da različiti nastavnici imaju različite kriterijume i postoje pojedinačne pritužbe da romski učenici dobijaju niže ocene i kada zaslužuju više ocene.

Dopunska nastava. Roditelji, u odnosu na stanje na početku projekta, imaju utisak da se dopunska nastava češće održava, ali učenici smatraju da dopunska nije popularna. Nastavnici, u poslednje vreme, vode računa o tome da svaki put obaveste roditelje o održavanju dopunske nastave, zbog čega, smatraju, i deca u većoj meri dolaze. U slučajevima kada dete ne može da dođe na dopunsku nastavu, nastavnici smatraju da im izlaze na adekvatan način u susret: izrade im materijale koje mogu da ponesu kući, a i učenici pomažu jedni drugima. Uz pomoć ovog projekta opremljena je biblioteka pa su приметni primeri u kojima nastavnici koriste te resurse, poput situacije kada je nastavnica informatike, u saradnji sa nastavnicom srpskog jezika, inicirala pripremanje zidnih novina na časovima informatike, što je naročito uticalo na timski rad učenika, ali i saradnju nastavnika.

Prakse sprečavanja osipanja. Projekat je u velikoj meri doprineo da nastavnici steknu znanja o uzrocima napuštanja školovanja i iskažu po-

trebu da zadrže u školi učenika koji su pod rizikom. Svi se slažu da su mere koje su sprovodili tokom projekta dovele do dobrih rezultata i očekuju da će mnoge mere koristiti i pošto se projekat završi. Kod jednog dela nastavnika još uvek postoji otpor prema inkluzivnom obrazovanju, a potrebno je i unaprediti prakse individualizacije i diferencijacije nastave u školi. Nastavnici smatraju da je velika stvar to što se sada učenicima u okviru škole sprema užina. Učenici primećuju da u poslednje vreme zaposleni u školi ulažu dodatni napor i posebnu pažnju posvećuju onima koji više izostaju i nisu motivisani da idu u školu. Za razliku od stanja na početku projekta, roditelji su više upoznati sa fenomenom osipanja učenika i slučajevima osipanja, a neki od njih su imali iskustvo da se njihova deca, uz adekvatnu podršku, ponovo mogu motivisati za učenje i nastavak redovnog školovanja.

Uključivanje roditelja. Postoji prostor za veću uključenost roditelja u rad škole, ali se postavlja pitanje da li kod njih postoji adekvatna motivacija za to, s obzirom na utisak da su opterećeni finansijskim problemima i nezaposlenošću. Svi učenici se slažu u tome da roditelji nisu dovoljno uključeni i upućeni u rad škole i voleli bi da se to promeni. Za razliku od stanja na početku projekta, gde su nastavnici uglavnom izveštavali o nezainteresovanosti roditelja za saradnju, sada su fokus prebacili na postupke koje oni sprovode kako bi ovu saradnju poboljšali: ne postoji samo jedan sat u danu, ili samo određeni dan kad se primaju roditelji, nego su oni dobrodošli u bilo koje doba dana, a nastavnici se njima prilagođavaju i obaveštavaju roditelje čim se nasluti neki problem kod učenika.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament i dalje nije suštinski uključen u procese odlučivanja u školi. Ipak, svi učesnici fokus grupa su upoznati sa tim da sada, zahvaljujući projektu, u školi postoji vršnjački tim i znaju da je njihov zadatak da, pored pružanja podrške u učenju drugim učenicima, pomognu da se svi učenici u školi osećaju dobrodošlim. Učenici smatraju da je zadatak vršnjačkog tima da „jači učenik (član vršnjačkog tima) štiti slabijeg“, što ističu kao izuzetno pozitivno.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Održana je dobra saradnja sa različitim institucijama (Centar za socijalni rad, policija, Dom zdravlja) kao i sa Kancelarijom za mlade i sa lokalnom samoupravom koja podržava različite vannastavne aktivnosti i radionice. Postoji prostor da se unapredi saradnja sa različitim privednim subjektima radi realizacije učeničke prakse.

TUŠ „Toza Dragović“, Kragujevac

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Roditelji misle da se deca, uglavnom, dobro osećaju u školi i ističu da je najveći problem u prvoj godini kada deca treba da se uklope u novu sredinu, ali ističu i da postoji

diskriminacija među učenicima. Učenici iznose slična zapažanja, što je bio slučaj i na početku projekta. Smatraju da se ne osećaju svi učenici dobrodošlo i da nije svim učenicima lepo u školi. Tvrde da su nastavnici jednaki prema svim učenicima, odnosno da ne prave razlike na osnovu socio-ekonomskog statusa ili etničke pripadnosti, a sami učenici se osećaju bezbedno u školi – ovakvo stanje je zabeleženo i na kraju i na početku projekta. Ipak, učenici izjavljuju da je primetno koliko se škola kroz vreme unapređuje – škola je sve aktivnija prilikom rešavanja različitih problema i ima sve bolju reputaciju u lokalnoj zajednici. Nastavnici ističu da je važna promena, nastala u toku projekta, njihovo organizovanje delovanje u vezi sa osipanjem i drugačije razumevanje fenomena. To povlači za sobom bolju saradnju u kolektivu, što je primetno i u poboljšanju atmosfere u školi.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Prema mišljenju roditelja, nastavnici veruju da svi učenici mogu da napreduju, ali da na to utiče mnogo faktora – porodica, pubertet, uklapanje u novu sredinu. Nastavnici i dalje nemaju visoka očekivanja od svih učenika, ali veruju da svaki učenik može da ostvari napredak. Učenici smatraju da se nastavnici do razlikuju po ovim očekivanjima i ističu primere onih koji veruju u mogućnost napretka svakog učenika, ali i primere onih koji nemaju ta uverenja.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Na početku projekta, dominantan stav učenika i roditelja je bio da nastavnici vrlo često koriste diktiranje, čime su svi oni bili nezadovoljni. Danas se svi ispitanici slažu da je kvalitet nastave zadovoljavajući. Roditelji smatraju da nastavnici pravedno ocenjuju. Učenici su na početku projekta smatrali da nastavnici ponekad imaju miljenike da bi, u fokus grupi na završetku projekta, učenici smatrali da to nije više slučaj. Ističu otvorenost nastavnika za pružanje različitih vrsta podrške – u redovnoj nastavi, na dopunskoj nastavi, česte prilike za popravljavanje ocene i sl. Učenici hvale nastavnika fizike zbog toga što uspostavlja dobru disciplinu u odeljenju, ima zanimljiva predavanja i poštuje svakog učenika podjednako. Roditelji za čiju decu je izrađen IPPO su bili zadovoljne podrškom koju su deca dobila. Nastavnici, i dalje, kao najveći problem navode to što učenici upisuju školu sa različitim nivoom predznanja. Neki nastavnici su pohađali seminare i obuke o IOP-u i protiv diskriminacije i smatraju da su oni dali dobre rezultate. U isto vreme, na kraju projekta, nastavnici izveštavaju da su projektne aktivnosti umnogome doprinele njihovim kapacitetima za individualizaciju i diferencijaciju nastave.

Dopunska nastava. Roditelji su uglavnom upoznati sa dopunskom nastavom, mada je bilo i onih koji ne znaju da se ona održava – ovo je bio slučaj i na početku i na kraju projekta. Učenici su na početku projekta

istakli da se dopunska nastava organizuje ukoliko ima dosta loših ocena, dok na kraju projekta govore kako dopunska nastava predstavlja redovnu priliku za nadoknađivanje gradiva i unapređivanje znanja. Smatraju da dopunska nastava daje rezultate i da se nastavnik na dopunskoj nastavi prilagođava svima pojedinačno. Kažu da je u školi normalno da se ide na dopunsku nastavu i da se učenici ne ismevaju zbog toga. Ovakvo mišljenje je vladalo i na početku i na kraju projekta. Učenici misle da je podrška drugih učenika nekad korisnija od dopunske nastave. Ipak, nastavnici navode da je i dalje velika prepreka to što nema adekvatnog termina kada bi svi učenici koji žele da pohađaju dopunsku nastavu mogli da dođu. Kažu da velike napore ulažu da se dopunska nastava organizuje tako da se uklopi sa lokalnim prevozom. Nastavnici kažu da organizuju dopunsku nastavu i na inicijativu učenika, odnosno kada to učenici zatraže, bez obzira da li je to planirano ili ne.

Prakse sprečavanja osipanja. Roditelji još uvek ne razumeju suštinu osipanja, ali su učenici, na kraju projekta, upoznati sa tim da su u prethodnim godinama određeni učenici dobijali dodatnu podršku. Učenici smatraju da nekim učenicima podrška može pomoći i rado bi je pružili. Nastavnici su na početku projekta smatrali da učenici najviše napuštaju školu zbog toga što se teško prilagođavaju novoj sredini, te da se dešava najviše u prvoj godini. U skladu sa tim su i planirali podršku učenicima u prvoj godini, gde su insistirali ne samo na podršci u učenju već i na podršci od strane vršnjaka i psiho-socijalnu podršku. Takođe, navode da i dalje nastavljaju da ulažu napore da pomognu učenicima lošeg materijalnog statusa oko transporta do škole i obroka tokom školskog dana.

Uključivanje roditelja. Roditelji procenjuju da je njihovo učešće u životu škole ograničeno zbog materijalne situacije u kojima roditelji žive – često rade više poslova i ne mogu uvek da priušte prevoz kojim bi došli do škole. Smatraju da je podrška odeljenjskog starešine i komunikacija telefonom sa njim, ono što im najviše znači i što osigurava da je njihovo mišljenje uvaženo. Učenicima ni sada nisu poznate aktivnosti u kojima su uključeni roditelji. Nastavnici ističu da se sve odeljenjske starešine trude da na bilo koji način dođu do roditelja i da budu u kontaktu sa njima kako bi ih redovno informisali o svemu što se tiče njihovog deteta.

Uključivanje vršnjaka. Na kraju, kao i na početku projekta, nastavnici su zadovoljni radom učeničkog parlamenta i navode da organizuju razne sportske aktivnosti – turnir u odbojci, u fudbalu. Takođe, ističu vršnjačku podršku kao neizostavan mehanizam koji daje rezultate – napredak učenika, veća kohezija u odeljenju i sl. Smatraju da vrlo često sami učenici

bolje uviđaju šta je drugim učenicima potrebno kao podrška i u kojim oblastima. Učenici navode da su uključeni u aktivnosti humanitarnog karaktera ili pohađanje radionica, tribina itd.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Najveće promene se zapažaju kod saradnje između nastavnika i stalnog iniciranja saradnje sa lokalnim institucijama, a sa ciljem obezbeđivanja materijalne podrške, ali i uslova za praktičnu nastavu. Učenici osećaju i primećuju ovu promenu. U školi se i dalje organizuju različite edukativne radionice u saradnji sa lokalnim institucijama, a nastavljen je i dobra saradnja sa Crvenim krstom. Nastavnica koja predaje dizajn ističe da škola u poslednje vreme sve češće saraduje sa lokalnim institucijama u vezi sa pružanja usluga grafičkog dizajna.

OŠ „Branko Radičević”, Vladičin Han

Osećanje dobrobiti učenika u školi. I na kraju projekta roditelji se slažu sa tim da se učenici dobro osećaju u školi. Smatraju da se u školi ne dešava diskriminacija na osnovu nacionalne pripadnosti ili materijalnog statusa. Navode da su pedagoški asistent i stručna služba najzaslužniji za ovakvu atmosferu. Takođe, roditelji navode da su odeljenjske starešine u stalnoj komunikaciji sa njima i da im je to važno. Ovakva mišljenja se poklapaju sa mišljenjima učenika, ali na osnovu ponašanja i negodovanja pojedinih učesnika ove fokus grupe bi se mogao doneti u potpunosti suprotan zaključak. Nastavnici tvrde da se u školi, i na početku i na kraju projekta, promovise poštovanje i uvažavanje različitosti (pre svega, u odnosu na SES i nacionalnu pripadnost) i solidarnost (kroz prikupljanje školskog pribora, novčanih sredstava, odeće, aktivnosti vršnjačkog tima koje su uglavnom informativnog karaktera).

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Najveći broj učesnika svih fokus grupa slaže se da nastavnici u najvećem broju imaju visoka očekivanja od svih učenika, „veruju” u njih i u njihove mogućnosti, što je isti stav kao i onaj iznet pre dve godine.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Roditelji navode da pojedini nastavnici od njih očekuju da svojoj deci pomažu kod kuće u učenju, a da nisu ni svesni da oni njima ne mogu pomoći jer se dešava da ni sami ne znaju gradivo. Učenici se više ne žale na ocenjivanje, a takođe nisu navodili ni primere diskriminacije kao što je to bio slučaj na početku projekta (npr. učenik kojeg nastavnik favorizuje dobije rešen kontrolni zadatak unapred). Opšti utisak je da učenici nisu previše zadovoljni nastavom jer su je često opisivali kao dosadnu i beskorisnu kod većine

nastavnika. Nastavnici smatraju da ocenjuju i znanje i napredak učenika. Pedagoški asistent još uvek intenzivno radi sa svim učenicima kojima je pomoć potrebna. Nastavnici navode da su se tokom trajanja projekta više angažovali na pružanju dodatne podrške učenicima kojima je potrebna, pre svega u smislu zajedničkog planiranja podrške i konsultacija tokom tog procesa. Takođe, nastavnici više uključuju učenike u planiranje i realizaciju nastave i testova nego pre. Roditelji su upoznati sa tim da nastavnici i učenici prikupljaju finansijska sredstva za pomoć ugroženim učenicima – najčešće za besplatne ekskurzije, kao i da se škola trudi da kada god može nabavi pakete odeće i obuće. Takođe, roditelji koji se često sele u inostranstvo navode da se sada pojedini nastavnici trude da pomognu učenicima da nandoknade gradivo, ali da i dalje ima i onih koji ih osuđuju i koji nisu zainteresovani da pomognu.

Dopunska nastava. Roditelji smatraju da dopunska nastava može biti korisna, ali da vrlo često učenici ne mogu da prate ni ono što se radi na dopunskoj nastavi te da tu nije bilo značajnijih pomaka, što se slaže i sa mišljenjima učenika. Oni smatraju da dopunska nastava organizuje iz svih predmeta i opažaju da im pomaže, ali je učenici uglavnom pohađaju pred pismene zadatke ili ukoliko su zbog bolesti nešto propustili, a ne redovno. Učenici smatraju da dopunska nastava nije samo za loše učenike. Učenici kažu i da nastavnici nagrađuju redovno pohađanje dopunske nastave. Danas, nastavnici češće dozvoljavaju da se dopunska nastava iskoristi za popravljavanje ocena, a pojedini nastavnici sada uključuju vršnjake kojima predmet „ide od ruke” u dopunsku nastavu kako bi mogli da pomognu drugim učenicima. Kažu da vršnjaci neretko znaju bolje da procene ono što manje uspešni učenici mogu da nauče i često umeju da im to približe bolje nego sami nastavnici. Nastavnici, za razliku od učenika i roditelja, ne navode da i pedagoška asistentkinja održava dopunsku nastavu za pojedine učenike.

Prakse sprečavanja osipanja. Problem i dalje predstavljaju odlasci u inostranstvo romskih učenika. U odnosu na početno stanje kada su se prakse za sprečavanje osipanja svodile na individualne razgovore i sporadične kućne posete, danas su procedure sprečavanja osipanja mnogo različite, a pored identifikacije učenika pod rizikom od osipanja i izrade individualnih obrazovnih planova, saradnja sa srednjom školom je osigurana da bi se preveniralo osipanje u prelaznom periodu. Nastavnici primećuju da imaju veliku dobit od zajedničkog organizovanog delovanja u vezi sa prevencijom osipanja – drugačije gledaju na učenike koji su pod rizikom od osipanja, sada lakše sagledavaju njihovu celokupnu situaciju i potencijalne uzroke osipanja. Smatraju da postižu mnogo veće

efekte kada udruženo planiraju i pružaju podršku. Deca nekoliko roditelja romske nacionalnosti su primila dodatnu podršku kroz IPPO. Ovi roditelji navode da je podrška koju su njihovi učenici dobili bila veoma značajna. Pedagoška asistentkinja, iako nezamenjiva podrška za veliki broj učenika i nastavnika, opterećena je zadacima i poslovima za koje često nastavnici nisu dovoljno zainteresovani (npr. dopunska nastava).

Uključivanje roditelja. Roditelji saopštavaju da su nastavnici spremni da ih prime kada dođu u školu, ali nekoliko roditelja Roma ističe da se ponekad osećaju loše kada nastavnici očekuju da oni svojoj deci pomažu oko domaćih zadataka, jer oni to zapravo ne mogu. Ovaj nalaz se ne razlikuje od dobijenih nalaza pre dve godine. Većini roditelja ostaje nejasno na koji sve način mogu pomoći svojoj deci da ostanu u školi i da napreduju. Pored toga, roditelji ne izjavljuju da su sami inicirali neke promene u školi, što takođe nije poznato ni učenicima. Nastavnici u pogledu uključenosti roditelja ne iznose veće razlike u mišljenju na početku i na kraju projekta: zainteresovanost roditelja za školu se smanjuje sa uzrastom, pa tako u osmom razredu svega njih nekoliko dolazi na roditeljske sastanke. Siromaštvo je i dalje veliki problem sa kojim se suočavaju porodice. U pogledu izrade i sprovođenja IPPO-va, pojedini roditelji su bili aktivniji i uključeni nego do sada, što se može smatrati pomakom.

Uključivanje vršnjaka. Učenici se uključuju u život škole kroz učenički parlament i vršnjački tim, međutim, čini se da se učenički parlament najčešće bavi pitanjima poput organizacije vannasatavnih i humanitarnih aktivnosti. Članice vršnjačkog tima ističu da su aktivnosti informisanja o važnosti antidiskriminacije doprinele unapređenju osećaja dobrobiti učenika u školi, ali se stiče utisak da vršnjački tim osim informisanja o vrednostima koje škola promoviše nema veću ulogu i još ne uživa potpuno poverenje svih učenika škole. Nastavnici izveštavaju o tome da učenike sada češće uključuju i u planiranje nastave i u izradu testova i provera znanja a naročito kada je u pitanju planiranje nastave za učenike koji se školuju po IOP-u ili IPPO-u.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Iako roditelji i učenici nemaju utisak da je saradnja škole sa lokalnim institucijama vidno poboljšana tokom trajanja projekta, ukazujuće na to da su humanitarne akcije lokalnih donatora usmerenih ka školi postojale i ranije, nastavnici izjavljuju da je poboljšana saradnja sa srednjom školom (koja je takođe u projektu), da su sada učenici bolje upoznati sa različitim obrazovnim profilima ove stručne škole i imaju jasniju sliku šta im ta škola može pružiti u nastavku školovanja. Učeničke izjave se poklapaju sa ovakvim utiskom nastavnika

– učenici kažu da su upoznati sa mogućnostima da nastave svoje školovanje nakon završetka škole.

OŠ „Ljupče Španac”, Bela Palanka

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Razgovor sa roditeljima je pokazao da oni smatraju da u školi još uvek postoji određena diskriminacija među učenicima, zasnovana na socijalnom statusu i materijalnom stanju. Lošiji tretman siromašnih učenika (srpske ili romske nacionalnosti) od strane nastavnika primećuje većina prisutnih roditelja. To je potvrđeno i u fokus grupama sa učenicima. Pored toga, nazivanje određenje grupe dece „divljaci” od strane roditelja i stav da njima nije mesto u školi govori o tome da diskriminatorni stavovi postoje i među roditeljima. Nastavnici i pre i posle sprovođenja projekta ne uviđaju raznovrsnost faktora koji mogu da utiču na učenikovo učenje, odnosno najveći problem vide u nedostatku motivacije samog učenika, lošoj disciplini i izostajanju sa časova. Ovakvi nalazi pokazuju da u prethodnom periodu nije došlo do suštinske promene klime u školi, koja je još uvek nepovoljnija za određene grupe učenika u odnosu na ostale, te je ovaj na ovom aspektu školskog života trebalo raditi i ubuduće.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Nastavnici izveštavaju o visokim očekivanjima od svih učenika. Ipak, u isto vreme, smatraju da sposobnosti, porodica iz koje potiču i nasledni faktori određuju uspeh u školi, uz ogradu da učenici mogu da napreduju u izvesnoj meri uz adekvatnu podršku, ali da je to jako teško. Takođe, izveštavaju i o nepostojanju diskriminacije na časovima. Međutim, jedan broj nastavnika, govoreći o „mnogo lakšim zadacima” koje zadaju učenicima kojima je potrebna podrška, u kombinaciji sa prethodnim izjavama, dovodi u sumnju prethodni iskaz o tome da svi imaju visoka očekivanja od učenika. Pojedini roditelji još uvek izveštavaju o tome da neke nastavnike ne zanimaju postignuća učenika.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Roditelji smatraju da je većina nastavnika posvećena samo boljim učenicima, dok su ovi koji zaostaju u postignućima zanemareni, dok neki učenici izveštavaju da pojedini učenici u školi imaju povlašćen status i da im se poklanjaju ocene. Nastavnici kao svoj ustupak vide to što najavljuju kontrolne zadatke, što pripremaju učenike za odgovaranje i obaveštavaju ih kada će biti ispitivanje. Na završetku projekta, nastavnici iznose mišljenje da su uložili značajan trud u poboljšanje kvaliteta nastave (korišćenje inovativnih tehnologija), podržavanje i ohrabrivanje učenika (češće pohvale), stvaranje prilika za učenje (češće održavanje dopunske nastave) i popravljavanje ocene (češće prilike za popravljavanje ocena), kao i pobošljanje saradnje sa

roditeljima (češće pozivanje roditelja u školu). Ipak, čini se da je stav nastavnika prema IPPO-vima sličan stavu prema IOP-u sa početka studije. Na ove planove se gleda kao na administrativnu dužnost, i čini se da se nastavnici ne oslanjaju dovoljno na sadržaje planova i pedagoški profil kada planiranju pružanje dodatne podrške. Nakon dve godine sprovođenja projekta u školi, učenici i dalje izveštavaju o tome da određeni učenici imaju privilegovan status u školi, da im se ocene poklanjaju i slično (obično su to učenici koji su u na neki način povezani sa nastavnicima). Projekat nije uticao na promenu u ocenjivanju. Dodatna podrška, visoka očekivanja i osećanje prihvaćenosti i dalje su veoma narušeni u ovoj školi, sudeći po izjavama učenika. Ne prikupljaju se knjige, već siromašnija deca uzimaju knjige iz biblioteke. Ponavljanje razreda je, zahvaljujući projektu, nešto ređe, a u školi je počelo i da se na ponavljanje gleda kao na nepoželjnu praksu.

Dopunska nastava. Na kraju projekta, nastavnici izveštavaju o tome kako dopunska nastava i dalje nema efekta na učenike, odnosno kako su učenici i dalje nezainteresovani da dolaze na dopunsku nastavu i pored toga što češće bivaju pozivani. Pohađanje dopunske nastave (bez obzira na to da li se učenje desilo na dopunskom času ili nije) nastavnici neretko nagrađuju višom ocenom. Učenici tvrde da se u poslednje vreme dopunska nastava redovnije održava, ali da i dalje liči na redovni čas (svodi se na ponavljanje onoga što se radilo na času). Zanimljivo je i da je ovo jedina škola u kojoj bi roditelji privatnim časovima drugog nastavnika dali prednost u odnosu na dopunsku nastavu koju organizuje škola, što može ukazivati na to da roditelji ne vide odgovornost nastavnika za učenje učenika.

Prakse sprečavanja osipanja. U slučaju većeg broja izostanaka, školski pedagog i psiholog šalju pozive roditeljima da dođu u školu, a delimično su unapređene sveukupne prakse osipanja. Roditelji ne znaju da u školi postoji Tim za prevenciju osipanja, a ni učenicima nije poznato da škola ima razrađene procedure reagovanja u slučaju da primete da je neko dete pod rizikom od napuštanja škole. Takođe, na osnovu fokus grupe sa nastavnicima stiče se utisak da nastavnički kolektiv ne funkcioniše kao tim i da ne deli isto ili slično viđenje fenomena osipanja i neuspeha – dok je jedan deo nastavnika značajno unapredio svoja znanja o važnosti sprečavanja osipanja i primenjuje različite mere da bi sprečio osipanje, u školi postoji deo nastavnika koji nisu napredovali u odnosu na početno stanje kada su smatrali da „ko neće da ide u školu, neće” i da se tu ne može ništa učiniti. Takođe, čini se da deo nastavnika na osipanje gleda kao na fenomen koji nije (nužno) u opsegu njihovog posla. Pored toga, školi je ponuđeno učešće u projektu koji se bavi pružanjem pomoći u izradi domaćih zadataka učenicima iz osetljivih grupa. Škola je prihvatila

la učešće, ali tek po okončanju ovog projekta, jer kako tvrde, „ne žele da se mešaju aktivnosti dva projekta”. Na osnovu toga, stiče se utisak da škola nije uspostavila zajedničku viziju i misiju, orijentisanu na pružanje dodatne podrške i sprečavanje osipanja. Kao pozitivan pomak, na kraju sprovođenja projekta, može se navesti to da nastavnici ističu sistem za ranu identifikaciju i reagovanje napuštanja školovanja kao koristan alat koji će nastaviti da koriste.

Uključivanje roditelja. Savet roditelja postoji i radi u školi, ali su kroz njega roditelji samo formalno uključeni u rad škole, a suštinski ne učestvuju u procesima donošenja odluka. U školi postoji dan otvorenih vrata, individualni i roditeljski sastanci, a njih roditelji ne posećuju redovno. Kroz razgovoro provejava breme teške materijalne situacije koju dele roditelji i odsustvo njihove suštinske upućenosti u ono što se dešava u školi. Na kraju sprovođenja projekta, nastavnici iznose da je saradnja sa roditeljima bolja, pre svega zato što ih oni sami češće pozivaju na saradnju.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament ne radi. Učenici izveštavaju da je učenički parlament imao prve sednice u prošloj godini, od kada oni idu u ovu školu, i da se tu uglavnom pričalo o organizaciji vannastavnih aktivnosti (npr. nabavka lopte), ali da im izgleda da se sednice neće dalje održavati i da nemaju podršku za rad. Nekoliko roditelja zna da postoji učenički parlament ali, kao ni pre dve godine, kada nisu znali u kojoj je meri on aktivan niti su bili upoznati sa bilo kojim aktivnostima učenika (osim sanacije poplava), niko od roditelja ni sada nije bio upoznat sa njegovim radom. Takođe, roditelji nemaju saznanja o tome da li u školi sada postoji vršnjački tim. Ne postoje nikakve vršnjačke aktivnosti na nivou škole, osim kada nastavnik kaže nekom učeniku „hajde mu malo pomoz”, bez preciziranja načina ili vrste pomoći. Nastavnici saradnju sa učenicima vide kao zadovoljavajuću kroz angažovanje pojedinaca u humanitarnim aktivnostima.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Nastavnici misle da, bez obzira na angažovanje u projektu, ne postoji saradnja sa lokalnom zajednicom. Romski koordinator, prema rečima nastavnika, je osoba koja samo posećuje seminare i koristi privilegije, a ništa ne doprinosi zajednici niti se bavi romskim učenicima. Izveštavaju o tome da im nije poznato da škola intenzivnije saraduje sa lokalnim institucijama nego na početku projekta. Svi smatraju da bi saradnja sa Centrom za socijalni rad mogla da se unapredi, da bi ova institucija u saradnji sa opštinom trebalo da ispita ko je kakvog materijalnog stanja i da zajedno pomognu onim učenicima kod kojih je to uzrok nepohađanja škole, a škola da se uključi u onim slučajevima kada je nedostatak motivacije uzrok nezainteresovanosti za školu. Zanimljivo je da je praksa ove škole da u saradnji sa opštinom obezbeđu-

je mesečne karte za prevoz talentovanim učenicima, a ne onim učenicima koji za ovom vrstom podrške imaju najviše potrebe. Opšti je zaključak da projekat nije podstakao bolju saradnju sa lokalnom zajednicom.

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Surdulica

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Na kraju sprovođenja projekta, učenici izveštavaju o tome da se dosta toga uradilo, uračunavajući i njihove aktivnosti, da se poboljša klima u školi i da više gotovo i ne postoji nikakvo verbalno, a još manje fizičko nasilje, pa čak ni u vidu zadirivanja. Smatraju da je glavni uzrok tome što su nastavnici „dali moć” određenim učenicima da nametnu i promovišu vrednosti jednakosti i međusobnog poštovanja unutar škole. Prema rečima roditelja, učenici su u poslednje dve godine postali mnogo zadovoljniji školom i svojim aktivnostima u njoj, osećaju je više kao „svoje mesto” na koje mogu da utiču i gde i oni sami uređuju i poštuju pravila.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Učenici navode da nastavnici u većoj meri izlaze u susret pojedinim učenicima, pružajući im dodatne prilike za odgovaranje i više ih ohrabruju da mogu da postignu visoke ocene. U takvom stavu nastavnika ne vide nikakav problem, naprotiv, takvo ponašanje smatraju veoma pozitivnim. Nastavnici su promenili odnos prema siromašnoj deci više verujući u to da i ona mogu da postignu uspeh. I dalje smatraju da je najveća prepreka za ostvarivanje uspeha to što neki učenici odsustvuju iz škole i po nekoliko nedelja zbog privremenog rada u inostranstvu.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Ako uzmemo u obzir da su nastavnici ti koji su najdetaljnije davali informacije o kvalitetu nastave, te informacije treba uzeti sa rezervom i kao subjektivne. Treba naglasiti da je mali broj nastavnika pre projekta prošao kroz obuke i da je projekat ovaj aspekt značajno unapredio. Utisak je da su roditelji delimično upućeni u prakse ocenjivanja, odnosno da ocenjivanje jedino procenjuju time da li su zadovoljni ocenama svoje dece, pa i to mišljenje treba uzeti sa rezervom. Ipak, na kraju projekta, unapređeno je shvatanje važnosti ocenjivanja kao formativnog i važnog motivacionog faktora, a ovoj važnoj promeni izveštavaju i učenici i roditelji. Ovo ne znači da se kriterijumi ocenjivanja razlikuju od učenika do učenika, već da formativna procena zajedno sa sumativnom može da bude vrsta podrške koja će voditi učenika ka većem postignuću. Odeljenjske starešine su upoznate sa socio-ekonomskim statusom učenika, a škola ima pedagoškog asistenta koji odlazi na teren i posećuje porodice. Kada su u pitanju učenici sa niskim socio-ekonomskim statusom, nastavnici navode da su se njihova postignuća poboljšala, za-

hvaljujući dodatnoj podršci koja im se kontinuirano pruža, pa da to dovodi do rasta „popularnosti” tih učenika unutar škole.

Dopunska nastava. Kao i pre dve godine, dopunska nastava u školi funkcioniše veoma dobro, dostupna je svima i učenici kažu da bi uvek pre išli na dopunsku nastavu nego na privatne časove. Ne postoji nikakvo stigmatizovanje ili osećanje neuspeha kod učenika koji je pohađaju. Dopunsku nastavu pohađa svako ko želi da popravi ocenu. Ona daje veoma dobre rezultate i učenici napreduju, ali je i dalje problem termin održavanja, odnosno osmi čas kada su učenici već umorni. Dopunska nastava je individualizovana i nastavnici smatraju da je veoma delotvorna.

Prakse sprečavanja osipanja. Na završnoj fokus grupi, nastavnici jednoglasno govore u tome da su okolnosti u kojima učenici žive zapravo mnogo snažniji faktor postignuća nego što su pre mislili. Kroz detaljno upoznavanje sa učenicima i njihovim životima, pri pružanju dodatne podrške, pojedini nastavnici izveštavaju da su radikalno promenili svoja uverenja o pojedinim pedagoškim procesima. Sada uviđaju da je, ono što su pre smatrali da je „lenjost” ili nedostatak sposobnosti, zapravo posledica vrlo otežanih uslova u kojima se učenici razvijaju i uče. Neki nastavnici izveštavaju o tome da su postali svesni kako su nesvesno diskriminirali pojedine učenike. Tu promenu uočavaju i učenici i tvrde da, danas, nastavnici više pažnje i podrške pružaju slabijim učenicima i više se trude da ih zadrže u obrazovanju nego što je to pre bio slučaj. Važno je istaći da se na početku sprovođenja projekta moglo primeti da roditelji misle da se projekat više bavi romskom populacijom nego svim učenicima, što je razumljivo jer veliki broj roditelja ne povezuje određene pojave, poput odlaska u inostranstvo sa siromaštvom kao osnovnim uzrokom osipanja. Na kraju projekta, niko više ne govori o romskim učenicima kao o nekoj izdvojenoj grupi već o svim učenicima i o društvenoj brizi koju škola pruža. Čini se da su roditelji razvili svest o tome da će škola, što je spremnija da pruži podršku nekome ko je siromašan ili pod drugom vrstom rizika, biti spremnija da je pruži i svakom detetu u različitim aspektima koji se mogu razlikovati od učenika do učenika.

Uključivanje roditelja. Utisak je da je, pre sprovođenja projekta, od samog nastavnika/učitelja zavisilo da li će se baviti uključivanjem roditelja, odnosno da nije postojao mehanizam na nivou škole iako nije bilo moguće saznati šta su tačno nastavnici podrazumevali izjavom da su poneki roditelji uključeni dovoljno, a neki i više nego što treba (verovatno misleći na, po njima, preteran uticaj pojedinih roditelja na sam nastavni proces, predmet i ocenjivanje, što može navesti na zaključak da nastavnici ne smatraju podjednako važnim sve aspekte roditeljske participacije).

Na završnim fokus grupama, jasno se uočava da angažovanje škole da uključi roditelje nije urodilo naročitim plodom. Roditelji sami izjavljuju da su dobijali jako kreativne, primamljive i zanimljive predloge od škole kako bi mogli da se uključe u različite smislene i sadržajne aktivnosti, ali da jednostavno nemaju vremena, snage ili volje. Tek kada su ih njihova deca pozvala i veoma insistirala da dođi, prihvatili su, da bi tek po uključivanju u ovakve aktivnosti shvatili koliko je to važno za školu, svu decu i njih same.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament je od samog početka projekta bio vrlo aktivan, što se moglo videti i po njihovoj upućenosti u dešavanja i kroz akcije koje organizuju. U školi je na početku projekta postojala neka vrsta angažovanja učenika od strane nastavnika u pomaganju drugim učenicima u školi, koja je dodatno obogaćena i osnažena projektnim aktivnostima usmerenim na rad vršnjačkog tima. Međutim, pravu moć učenici su dobili tek kada su nastavnici, kroz kreiranje zajedničkih akcionih planova, zapravo dozvolili da oni utiču na različite školske politike i procedure, čime su inkluzivne vrednosti koje učenički parlament podržava, zajednički sa vršnjačkim timom, postale znatno rasprostranjenije, a diskriminacija smanjena. Na završnoj fokus grupi, učenici izjavljuju i da je rad kroz Forum teatar koji se ostvaruje u školi naročito važan, a posebno ističu pozitivne stavove kada je u pitanju angažovanje vršnjačkog tima u tome da aktivira sve učenike u školi.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Kao i pre početka projekta, saradnja sa lokalnim institucijama je dobra, malo je popravljena u odnosu na pre dve godine, ali se svi slažu da može da bude unapređena, posebno kada je u pitanju saradnja sa Centrom sa socijalni rad, koji se pokazao kako posebno neefikasan kada je u pitanju podrška romskim učenicima. U odnosu na raniji period, škola intenzivnije saraduje sa romskim organizacijama koje školu podržavaju obezbeđivanjem udžbenika, podrškom u organizaciji ekskurzije, itd. Nastavnici smatraju da se njihov status u lokalnoj zajednici značajno poboljšao, kao i ugled škole, upravo zato što se učenici osećaju bolje i prihvaćenije u školi.

OŠ „Bratstvo jedinstvo”, Vrbas

Osećanje dobrobiti učenika u školi. Roditelji smatraju da u školi vlada pozitivna atmosfera i da se učenici osećaju dobro i dobrodošlo, što je takođe nalaz iz Studije o zatečenom stanju, a to danas misle i učenici koji su ranije bili jednoglasni su u stavu da se svi ne osećaju podjednako dobro u školi. Za razliku od mišljenja opisanih u Studiji o zatečenom stanju na osnovu kojih je zaključeno da u školi postoji vršnjačko neprihvatanje učenika iz marginalizovanih grupa, sada učenici smatraju da toga nema,

te da učenici ne odbacuju jedni druge uprkos postojanju međusobnih razlika. Uopšteno govoreći, utisak je da se škola trudi da prihvati sve učenike i da postoji visok nivo empatije, na čelu sa direktorkom koju su svu učesnici istakli kao nekoga ko neguje otvoren odnos sa svima.

Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika. Roditelji misle da nastavnici imaju visoka očekivanja od učenika, što smatra i većina nastavnika i učenika. Ovakvi stavovi se mogu posmatrati kao blagi napredak jer je pre dve godine preovladavao stav da svi učenici ne mogu podjednako da napreduju, posebno kod nastavnika.

Kvalitet nastave, ocenjivanje, dodatna podrška. Kao i ranije, ocenjivane učenika je adekvatno i ujednačeno. Napredak je vidljiv i u tome što danas sve tri grupe ispitanika smatraju da je nastava u školi dobra, iako učenici navode problem česte promene nastavnika, što negativno utiče na kvalitet nastave. Nastavnici su postali osvešćeniji u pogledu toga šta individualizovan pristup nastavi može da donese, što im je pokazala primena IPPO-va i seminari koje su pohađali. Što se dodatne podrške tiče, ispitivani roditelji znaju za postojanje IOP-a, ali nisu upućeni u sadržaj, svrhu, namenu i mogućnosti korišćenja IOP-a, te u najvećem broju navode da se IOP-i koriste samo za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, što je blaga razlika u odnosu na rezultate prve fokus grupe kada roditelji nisu ni znali za postojanje IOP-a ili bilo kog vida individualizacije nastave. Nastavnici ističu da je škola dosta angažovana kada je u pitanju dodatna podrška učenicima i kao najbolji primer ističu Dobrotvorni bal (za koji tvrde da ne postoji u drugim školama u Srbiji), ali i priredbe i sportske aktivnosti, što je promena u odnosu na nalaze Studije o zatečenom stanju kada su nastavnici navodili jedino aktivnosti humanitarnog karaktera koje za cilj imaju pribavljanje materijalne pomoći za učenike, ali ne i aktivnosti koje razvijaju kod učenika osećaj dobrobiti i pripadnosti školi.

Dopunska nastava. Roditelji su upućeniji u organizaciju dopunske nastave u odnosu na nalaze prve fokus grupe sa roditeljima, ali učenici i dalje, u najvećem broju, nisu zadovoljni dopunskom nastavom. Takođe, za razliku od nalaza prvih fokus grupa, svi učenici bi pre išli na dopunsku nastavu nego na privatne časove. Učenici ističu i to da dopunska nastava dobro funkcioniše u većini slučajeva, kod „teških” predmeta (npr. matematika). Sporadično, neke učenike je i dalje sramota da dođu na dopusku iz pojedinih predmeta, ali se svi slažu da škola radi na prevazilaženju ovog problema. Nastavnici ističu da najveći problema u organizaciji dopunske nastave predstavlja to što se organizuje kao osmi čas kada su učenici umorni. Promenjen je stav nastavnika koji, na osnovu nalaza prvih fokus grupa, nisu uvideli povezanost između različitih uslova u kojima učenici žive i potrebom za dopunskom nastavom, dok sada tu vezu jasno uviđaju.

Prakse sprečavanja osipanja. Roditelji su svesni da su ključni faktori koji utiču na osipanje loši porodični uslovi i socio-ekonomski status učenika, ali navode i to da postoje primeri roditeljske nezainteresovanosti i nebrige kada je u pitanju obrazovanje njihove dece. Ovakvi stavovi predstavljaju značajnu promenu u odnosu na stavove roditelja koje su iskazali tokom fokus grupe realizovane za potrebe procene zatečenog stanja. Dosadašnje prakse za sprečavanje osipanja koje su se svodile na kontaktiranje roditelja učenika koji je pod rizikom od osipanja i sporadične kućne posete u pojedinim slučajevima dužeg odsustvovanja učenika, danas nisu jedine mere koje škola sprovodi. Naprotiv, paleta mera koje škola preduzima je raznovrsna i prilagođena učenicima za koje se zaključilo da su u riziku od osipanja.

Uključivanje roditelja. Roditelji su više upućeni u rad škole i njihova participacija je povećana, iako se to uglavnom odnosi na one roditelje koji su u određenoj meri već uključeni u život škole. Ipak, smatraju da mogu da budu više uključeni. Opšti utisak je da su roditelji mnogo više angažovani u radu škole nego što je to bio slučaj pre početka projekta, kada su roditelji takođe bili upućeni ali ne i uključeni u školska dešavanja.

Uključivanje vršnjaka. Učenički parlament i dalje funkcioniše u skladu sa zakonom i predstavnici ovog parlamenta prisustvuju sastanku školskog odbora, bez prava glasa, ali aktivno iznose stavove učenika. Učenici pohvaljuju vršnjački tim iako naglašavaju da se niko od učenika nije odazvao na njihov poziv da pruže pomoć u učenju, a razlog za to vide u činjenici da je „učenike sramota“, jer postoji bojazan da bi članovi vršnjačkog tima mogli da prenesu drugim učenicama da neko od učenika ima loše ocene, te da učenike odbija situacija u kojoj, zbog toga što je nova i neuobičajena za školu, vide mogućnost da ih drugi učenici zadirkuju.

Saradnja sa lokalnom zajednicom. Škola održava ranije uspostavljenu saradnju sa institucijama iz privatnog sektora koje im često finansijski pomažu. Postoji niz lokalnih inicijativa vannastavnog, edukativnog i humanitarnog karaktera koje se uspešno ostvaruju (npr. saradnja sa Crvenim krstom, lokalnim medijima, nevladinim organizacijama). Postoji nezadovoljstvo saradnjom sa Centrom za socijalni rad. Takođe, tokom prethodnih fokus grupa često su se pojavljivala mišljenja o tome da postoji neprihvaćenost škole u lokalnoj zajednici zbog velikog broja romskih učenika. Ovaj problem sada nije bio vidljiv ni na jednoj fokus grupi – naprotiv, čini se da je škola brojnim i različitim akcijama skrenula pažnju lokalne javnosti i tako neguje status škole koja pomaže svojim učenicima, što je njena prednost, a ne mana. Stoga je opšti je utisak da je škola postala otvorenija i da je promena u školskom etosu doprinela većem uključivanju svih aktera i njenoj otvorenosti ka zajednici.

ŠKOLA/ASPEKTI	Osećanje dobrobiti učenika u školi	Visoka očekivanja nastavnika od svih učenika	Kvalitet nastave (uključujući dodatnu podršku i ocenjivanje)	Dopunska nastava	Prakse sprečavanja osipanja	Uključivanje roditelja	Uključivanje vršnjaka	Saradnja sa lokalnom zajednicom
PHŠ „Dr Đorđe Radić”, Kraljevo								
Tehnička škola, Vladičin Han								
Politehnička škola, Kragujevac								
Tehnička škola „23. maj”, Pančevo								
SSŠ „4. juli”, Vrbas								
TUŠ „Toza Dragović”, Kragujevac								
OŠ „Branko Radičević”, Vladičin Han								
OŠ „Ljupče Španac”, Bela Palanka								
OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Surdulica								
OŠ „Bratstvo jedinstvo”, Vrbas								

Tabela 13. Sumirani rezultati kvalitativne analize

Legenda:

	Znatno poboljšanje	Malo poboljšanje	Nepromenjeno stanje	Pogoršanje
--	--------------------	------------------	---------------------	------------

Prilog 4. Opis nivoa intenziteta rizika u instrumentu za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja

	Nivo 1	Nivo 2	Nivo 3	Nivo 4	Nivo 5
Socio-ekonomski status	Učenik živi bez elementarnih uslova za život: u nehidijenskim naseljima, bez struje i vode. Oba roditelja su nezaposlena ili je jedan roditelj zaposlen na slabije plaćenim poslovima.	Učenik dolazi iz područja koja imaju struju i vodu. Oba roditelja su nezaposlena ili je jedan roditelj zaposlen na slabije plaćenim poslovima (ispod linije siromaštva) ²⁹ .	Učenik čija je porodica na liniji siromaštva i/ili prima pomoć od šire porodice ili neko od članova porodice ima stalna primanja.	Učenik prosečnog socio-ekonomskog statusa.	Učenik višeg socio-ekonomskog statusa.
Apsentizam	Učenik nije bio prisutan na 30% ili više od ukupnog fonda časova.	Učenik nije bio prisutan na 20% do 30% ukupnog fonda časova.	Učenik nije bio prisutan na 10% do 20% ukupnog fonda časova.	Učenik nije bio prisutan na 5% do 10% časova.	Učenik nije bio prisutan na oko 5% časova ili manje od toga.
Školsko postignuće	Učenik ima nedovoljnu ocenu iz 5 ili više predmeta (u bilo kom klasifikacionom periodu).	Učenik ima nedovoljnu ocenu iz 3 ili 4 predmeta (u bilo kom klasifikacionom periodu).	Učenik ima nedovoljnu ocenu iz jednog ili dva predmeta.	Učenik iz većine predmeta ima uglavnom dvojke.	Učenik koji u odnosu na školski prosek ima slična ili veća postignuća.
Ponašanje	Neki od problema u ponašanju su toliko izraženi da ometaju normalno funkcionisanje učenika unutar školskog i vanškolskog konteksta: 1) otpor autoritetima (npr. konflikt sa nastavnicima); 2) vršnjačko nasilje; 3) asocijalnost (odbija da se druži sa vršnjacima); 4) zavisnost (alkoholizam, narkomanija); 5) delikvencija.	Problemi u ponašanju iz spomenutih pet nivoa rizika su izraženi, ali učenik je uspešan u pojedinim segmentima svog ponašanja (druženje, postignuća, prisustvo i ponašanje na časovima) itd.).	Problemi u ponašanju su prisutni, ali su slabog intenziteta i ne remete normalno funkcionisanje deteta u školskom i vanškolskom kontekstu.	Neki od problema u ponašanju su nekada bili prisutni, ali više nisu.	Učenik nikada nije imao probleme u ponašanju.

²⁹ Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, iz 2012. godine, relativna linija siromaštva po domaćinstvu iznosi 13 680 RSD za jednočlano domaćinstvo dok za četvoročlanu porodicu sa dvoje mlade učenika od 14 godina iznosi 28 728 RSD i 24,6% domaćinstava je tada bilo pod rizikom od siromaštva (The Survey on Income and Living Conditions – SILC, 2013).

Ispunjenost uslova / korišćenje socijalne pomoći ³⁰	Učenik ispunjava uslove da bude korisnik socijalne pomoći, ali porodica ne prima pomoć iz bilo kog razloga.	Učenik ispunjava uslove da bude korisnik socijalne pomoći i trenutno je u toku u proceduri za dobijanje pomoći.	Učenik iz porodice koja ispunjava uslove za dobijanje socijalne pomoći i jeste korisnik socijalne pomoći ili živi na liniji siromaštva.	Učenik je bilo korisnik socijalne pomoći, ali je prestalo da to bude jer nema više potrebe za tim.	Učenik nikad nije imao potrebu da bude korisnik socijalne pomoći.
Prihvaćenost učenika u školi	Učenicova prihvaćenost u školi je nezadovoljavajuća i dve od sledeće tri stvari su tačne: 1) nema drugove/dругarice; 2) meta je vršnjačkog nasilja; 3) socijalna interakcija se odvija unutar veoma male i zatvorene grupe (npr. getoizacija, grupa od dva romska učenika).	Učenicova prihvaćenost u školi je nezadovoljavajuća i jedna od sledeće tri stvari se odnosi na njega: 1) nema drugove/другarice; 2) meta je vršnjačkog nasilja; 3) socijalna interakcija se odvija unutar veoma male i zatvorene grupe (npr. grupa od dva romska učenika)	Učenik je manje-više prihvaćen u školi, ali su primetni neki od problema iz prethodne dve nivoa rizika.	Učenik je zadovoljavajuće prihvaćen u školi, ali su prisutni neki od problema.	Učenik je prihvaćen u školi bez prisustva spomenutih problema.
Postojanje drugih faktora rizika	Postoji jedan ili više drugih faktora rizika kao što su: zlostavljanje i zanemarivanje, maloletnička trudnoća, ponavljanje razreda, izbegištvo, nekompletna porodica, doživljena trauma i sl. i njihovo dejstvo na učenika je snažno i vidljivo.	Izražen je neki od faktora rizika kao što su: zlostavljanje i zanemarivanje, maloletnička trudnoća, izbegištvo, nekompletna porodica, doživljena trauma i sl. I njegovo dejstvo je umereno, ali postoji mogućnost da utiče na prekidanje školovanja.	Dejstvo ovih faktora rizika postoji, ali trenutno u maloj meri.	Faktori rizika su delovali u nekom periodu života učenika, ali u sadašnjem trenutku ne deluju.	Navedeni faktori rizika od osparanja nisu nikada delovali u životu učenika.

30 **Mali podsetnik** (Zakon o socijalnoj zaštiti, Službeni glasnik RS, br. 24/2011) **Ko sve stiče uslove da postane korisnik sistema socijalne zaštite?** Maloletno lice bez (ili u riziku od gubitka) roditeljskog staranja; maloletno lice čiji se roditelji spore oko načina vršenja roditeljskog prava; maloletno lice sa smetnjama u razvoju (telesne, intelektualne, govorno-jezičke, socio-emocionalne); maloletno lice koje se suočava s teškoćama zbog zloupotrebe alkohola, droga ili drugih opojnih sredstava; maloletno lice u riziku od zlostavljanja, zanemarivanja i nasilja u porodici; punoletno lice sa smetnjama u razvoju (telesne, intelektualne, senzorne, teškoće u komunikaciji); punoletno lice riziku od zlostavljanja, zanemarivanja i nasilja u porodici; punoletno lice koje se suočava sa; teškoćama zbog poremećenih odnosa u porodici, zavisnosti od alkohola, droga i drugih opojnih sredstava. **Ko sve stiče pravo za materijalnu podršku?** Pojedinci koji ne ostvaruju mesečna primanja veća od 6.050 dinara.

Prilog 5. Obrazac za izradu IPPO-a

Individualni plan prevencije osipanja (IPPO), br. _____

Datum izrade: _____

Obrazloženje za izradu:

Skor učenika u instrumentu za identifikaciju učenika _____

Grupa faktora rizika:

Lični podaci o detetu pod rizikom od osipanja	
Inicijali deteta	
Odeljenje	
Datum rođenja	
Zanimanje / trenutno zaposlenje majke	
Zanimanje / trenutno zaposlenje oca	
Socio-ekonomski status i zadovoljenost osnovnih egzistencijalnih potreba (hrana, odeća, boravak) i procena da li dete ima adekvatan prostor za učenje, pribor, udžbenici: ³	
Ispunjenost uslova / korišćenje socijalne pomoći	
Ponašanje	

31 Prilikom davanja obrazloženja za ovaj fakto rizikada ne obavezno treba navesti, ako postoje, demografske specifičnosti koje su važne za uslove koji mogu uticati na učenika – nehigijensko naselje, ruralna oblast itd.

32 Prilikom davanja obrazloženja za faktor rizika treba imati u vidu da li je kod učenika zadovoljena potreba za sigurnošću (nepostojanje nasilja, diskriminacije, neugroženost zdravlja, životne sigurnosti i bezbednosti) kao i potreba za pripadnošću (porodica, škola, vršnjačka zajednica, mesto boravka). Razmotrite i podatke koje ste pružili u faktoru rizika Ponašanje.

Prihvatanje učenika u školi ⁴				
Postojanje drugih faktora rizika				
Učeničkov pojam o sebi i uverenje u vlastitu kompetentnost				
Identifikovane oblasti u kojima je dete uspešno				
Napomena (ukoliko znate podatak koji smatrate važnim, a nije već pomenut, npr. zdravstveno stanje deteta, pomoć/pomagala koje učenik koristi, dosadašnje mere individualizacije, rehabilitacije, predznanje, jezik, motivacija, vrednovanje obrazovanja u porodici itd.)				
Indikator rizika od ospavanja				
Broj neopravdanih izostanaka na kraju prethodnog klasifikacionog perioda				
Broj opravdanih izostanaka na kraju prethodnog klasifikacionog perioda				
Školski uspeh – prosečna ocena na kraju prethodnog klasifikacionog perioda				
Da li je učenik/ca ponavljao/la razred ili pao/la na popravni? Ako jeste, navesti kada i zbog čega				
Skor na instrumentu motivacije SAAS-R (35 tvrdnji na sedmostepenoj skali – min. 35 max 245)				
Skor na instrumentu koji meri visoka očekivanja od svih učenika (8 tvrdnji na petostepenoj skali – min. 8, max. 40)				
Skor na instrumentu koji meri osećanje dobrobiti u školi (9 tvrdnji na petostepenoj skali – min. 9, max. 45)				
Mere podrške za učenika pod rizikom od ospavanja				
Opis mere (aktivnosti od kojih se mera podrške sastoji)	Očekivani ishod mere podrške	Način realizacije (potrebna sredstva, ljudski resursi, uključenoš resursa van škole i sl.)	Vremenski period u kom će se mera realizovati	Ime osobe odgovorne za realizaciju mere
				Ime osobe zadužene za evaluaciju efekata mere

Članovi tima za kreiranje i realizaciju IPPO-a i kriterijum na osnovu koga su uključeni					
Ime i funkcija ³³ člana		Kriterijum zbog koga je uključen ³⁴			
Kordinator IPPO-a ³⁵ :					

33 Pod funkcijom člana se podrazumeva uloga i preuzimanje odgovornosti za realizaciju jednog dela IPPO-a. Na primer, jedan nastavnik se može obavezati da će raditi sa učenicom na povećanju postignuća iz matematike, dok se drugi može obavezati da će učenika uključiti u većoj meri u vannastavne aktivnosti.

34 Pod kriterijumom uključjenja nastavnika se podrazumeva objašnjenje zašto je baš on pogodna osoba za ostvarenje jednog segmenta IPPO-a; tu mogu razlog biti specifična interesovanja deteta (npr. kroz angažovanje nastavnika muzičkog kod deteta koje ima takve afinitete) i kvaliteta odnos nastavnika i učenika.

35 Jedna osoba unutar tima je *koordinatorka IPPO-a*. Ta osoba može biti osoba sa kojom je dete u najboljem odnosu i/ili za koju se pretpostavlja da najbolje poznaje učenika i koja je najodgovornija za uspešnost primene IPPO-a.

Prilog 6. Upitnik za osnovne škole za procenu početnog stanja

Upitnik za procenu početnog stanja za osnovne škole				
1. Osnovni podaci o školi (podaci se odnose na trenutno stanje)				
1	Ukupan broj nastavnika			
2	Ukupan broj odeljenja			
3	Ukupan broj učenika u školi			
Ukupno:		M:	Ž:	
4	Ukupan broj učenika za svaki razred:	Prvi:		
		Drugi:		
		Treći:		
		Četvrti:		
		Peti:		
		Šesti:		
		Osmi:		
5	Broj učenika romske nacionalnosti	Ukupno:	M:	Ž:
6	Broj učenika izbeglica i interno raseljenih lica			
7	Broj učenika koji nastavu pohađaju po IOP 1, IOP 2 i IOP 3	IOP 1:	IOP2:	IOP3:
8	Broj učenika koji živi u porodicama koje primaju bilo koju vrstu pomoći iz sistema socijalne zaštite			
9	Broj učenika koji živi na udaljenosti preko 2 km od škole			
10	Broj učenika koji živi samo sa jednim roditeljem			
11	Broj učenika koji je bez roditelja ili u hraniteljskim porodicama			
2. Koja je prosečna ocena po razredima na kraju školske 2015/16. godine za sve učenike po razredima?				
1	Drugi razred			
2	Treći razred			
3	Četvrti razred			
4	Peti razred			
5	Šesti razred			
6	Sedmi razred			
7	Osmi razred			

3. Koja je prosečna ocena po razredima na kraju polugodišta 2015/16. godine za sve učenike po razredima? ¹		
1	Drugi razred	
2	Treći razred	
3	Četvrti razred	
4	Peti razred	
5	Šesti razred	
6	Sedmi razred	
7	Osmi razred	

4. Koliko učenika je prekinulo školovanje u vašoj školi u 2014/15. godini?		
1	Prvi razred	
2	Drugi razred	
3	Treći razred	
4	Četvrti razred	
5	Peti razred	
6	Šesti razred	
7	Sedmi razred	
8	Osmi razred	

5. Koliko učenika je prekinulo školovanje u vašoj školi u 2015/16. godini? ¹		
1	Prvi razred	
2	Drugi razred	
3	Treći razred	
4	Četvrti razred	
5	Peti razred	
6	Šesti razred	
7	Sedmi razred	
8	Osmi razred	

6. Molimo vas da navedete razloge zbog kojih su učenici napuštali školu (to može biti narativni opis od nekoliko rečenica), a pored upišite broj učenika koji je iz tih razloga napustio školu. Ako ne možete da podvedete više učenika pod jedan razlog, molimo vas da onda navede sve razloge.

1	Razlog:	Broj učenika:	
2	Razlog:	Broj učenika:	
3	Itđ.	Broj učenika:	

7. Koji je ukupan broj opravdanih izostanaka koje po jednom razredu u 2014/15. i 2015/16. školskoj godini načine svi učenici?

2014/15.	Prvi razred		2015/16.	Prvi razred	
2014/15.	Drugi razred		2015/16.	Drugi razred	
2014/15.	Treći razred		2015/16.	Treći razred	
2014/15.	Četvrti razred		2015/16.	Četvrti razred	
2014/15.	Peti razred		2015/16.	Peti razred	
2014/15.	Šesti razred		2015/16.	Šesti razred	
2014/15.	Sedmi razred		2015/16.	Sedmi razred	
2014/15.	Osmi razred		2015/16.	Osmi razred	

8.	Koji je broj neopravdanih časova koji po jednom razredu u 2014/15 i 2015/16. školskoj godini načine svi učenici?				
2014/15.	Prvi razred		2015/16.	Prvi razred	
2014/15.	Drugi razred		2015/16.	Drugi razred	
2014/15.	Treći razred		2015/16.	Treći razred	
2014/15.	Četvrti razred		2015/16.	Četvrti razred	
2014/15.	Peti razred		2015/16.	Peti razred	
2014/15.	Šesti razred		2015/16.	Šesti razred	
2014/15.	Sedmi razred		2015/16.	Sedmi razred	
2014/15.	Osmi razred		2015/16.	Osmi razred	
9.	Koji je ukupan broj učenika koji su ponavljali razred u prethodnim školskim godinama?				
1	2014/15.				
2	2015/16.				
10.	Opišite pet primera saradnje, ako ih je bilo, koje ste imali u dosadašnjoj praksi sa institucijama i organizacijama lokalne zajednice u cilju sprečavanja napuštanja školovanja učenika. Izaberite one primere koji na najbolji način oslikavaju kvalitet saradnje škole i ovih institucija/organizacija.				
1					
2					
3					
4					
5					
11.	Opišite školske procedure koje škola primenjuje ako nastavnik ili stručni saradnik primeti da je učenik pod rizikom od prekidanja školovanja sa kojim nameravate da nastavite i nakon završetka projekta.				
12.	Da li škola saraduje sa roditeljima učenika koja su pod rizikom od ranog napuštanja škole? Ako saraduje, opišite kako i na koji način.				
13.	Da li škola obezbeđuje besplatne obroke siromašnim učenicima? Ako obezbeđuje, kako to čini i iz kojih sredstava?				
14.	Kako se u Vašoj školi odvija dopunska nastava? Ko je pohađa i iz kojih razloga? Kakav odnos prema njoj imaju nastavnici i učenici? Da li učenike koji pohađaju dopunsku nastavu drugi učenici i nastavnici doživljavaju kao neuspešne? Koji su kriterijumi na osnovu kojih se učenici uključuju u dopunsku nastavu?				
15.	Da li je u školi postoje prakse vršnjačke podrške?				
16.	Koje se sve vannastavne i dodatne aktivnosti ostvaruju u vašoj školi?				

Prilog 7. Vodič za završnu fokus grupu sa roditeljima

Uvod

Fokus grupe, koje će se izvoditi u svakoj od 10 škola iz projekta, predstavljaju istraživačku aktivnost koja treba da obezbedi podatke o stanju u školi u vezi sa faktorima koji utiču na osipanje nakon dvogodišnjeg sprovođenja projekta. Ovi intervjui će se izvesti sa tri ciljne grupe: školskim osobljem, roditeljima i učenicima, te će na taj način obezbediti pristup podacima iz različitih perspektiva.

Ovaj tematski vodič se odnosi na grupni intervju sa roditeljima i starateljima.

Cilj fokus grupe

Cilj fokus grupe je da utvrdi poimanja roditelja o svim relevantnim praksama u vezi sa sprečavanjem osipanja unutar škole i promenama u poslednje dve godine u samoj školi. Pitanja za fokus grupu biće usmerena ka njihovim saznanjima o kvalitetu nastave, školskoj kulturi, klimi, školskim aktivnostima u oblasti sprečavanja osipanja učenika, o dopunskoj nastavi i ocenjivanju, kvalitetu saradnje škole sa lokalnom zajednicom, kao i nivou njihove participacije u životu škole.

Sastav fokus grupe

Grupa bi trebalo da se sastoji od najmanje 6, najviše 10 roditelja ili staratelja učenika iz škole. Sastav ove grupe bi trebalo da bude rodno izbalansiran, da ga čine roditelji/staratelji različitog nivoa obrazovanja i društvenog statusa, a ukoliko je zajednica etnički raznovrsna i sastav grupe bi trebalo da bude takav.

Grupa ne bi trebalo da bude sastavljena samo od članova savetodavnih tela ili Saveta roditelja.

Vođenje sesije

- Molimo vas da se prilikom grupnog intervjua trudite da pratite osnovni protokol za njegovo vođenje.
- Predstavite projekat.
- Predstavite sebe i svoju organizaciju.
- Predstavite cilj studije.
- Uspostavite pozitivan ton.
- Pobrinite se da se da svako učestvuje. Podstaknite tiše članove grupe.
- Postavite potpitanje za kompletnije odgovore.
- Pratite pitanja i vreme pažljivo – vaš je zadatak da ih pratite,
- Nemojte se raspravljati sa učesnicima, čak i ako nisu u pravu. Pozabavite se time kasnije ako morate.
- Zahvalite se učesnicima i recite im šta će dešavati sa dobijenim informacijama.

Pitanja fokus grupe

Pitanja su vrlo široko postavljena, pošto bismo želeli da ispitamo sve probleme koji će možda biti spomenuti u izvođenju intervjua. Intervju bi trebalo da bude više razgovor između vas i intervjuisanih. Ako se intervjuisani u odgovori udalji od teme, vratite ga na temu postavljajući relevantno pitanje.

Pitanja (po oblastima)

O školskom etosu:

1. Kako biste opisali klimu i kulturu koja vlada u školi? Da li se svi daci u školi osećaju dobrodošlo?
2. Da li, po vašem mišljenju, škola jednako tretira sve roditelje, bez obzira na njihov društveni status ili neku drugu razliku?
3. Da li su, po vašem mišljenju, sva deca u školi prihvaćena, bez obzira na njihovo društveno, etničko poreklo, invalidit (npr. teškoće u učenju ili ograničenu pokretljivost)? Da li škola jednako tretira sve učenike?
4. Kakav je način upravljanja školom? Da li je dovoljno demokratski?
5. Da li, po vašem mišljenju, škola uključuje roditelje u život i rad škole?

6. Da li postoji mehanizam saradnje sa roditeljima u situacijama od značaja za učenike?
7. Kako se Vaše dete oseća u školi?
8. *Da li se, i ako jeste, kako, klima u školi promenila u prethodnom periodu (prethodni dvogodišnji period)?*

O osipanju:

1. Da li ste upoznati sa nekim slučajem napuštanja školovanja u vašoj školi u prethodne dve godine? Ako jeste, koji su bili glavni uzroci prekidanja školovanja?
2. Šta, po vašim saznanjima, škola preduzima povodom sprečavanja osipanja učenika?
3. Kome biste se obratili u slučaju da prepoznate da je vaše dete, iz bilo kog razloga, izgubilo interesovanje za školu, odnosno da se nalazi pod rizikom od osipanja? Da li bi vam značilo da u školi postoji osoba koje se bavi baš tim pitanjem (npr. Tim za prevenciju osipanja)?
4. Šta mislite da je najčešći uzrok za napuštanje školovanja?
5. *Da li vas je, i ako jeste, kako, škola uključivala u svoj rad na prevenciji osipanja? Da li se vaše razumevanje ovog fenomena promenilo u poslednje vreme (prethodni dvogodišnji period)?*

O kvalitetu nastave:

1. Da li ste zadovoljni kvalitetom nastave koje vaše dete ima u školi?
2. Da li nastavnici veruju da svi učenici mogu da napreduju i ostvare uspeh?
3. Da li ste zadovoljni načinima ocenjivanja u školi?
4. Da li vam je poznat koncept individualizovane nastave (na primer Individualni obrazovni planovi)?
5. Da li biste kao roditelj dali saglasnost da se, ukoliko je potrebno, vaše dete uključi u neku vrstu individualizovane nastave?
6. Da li ste upoznati sa radom pedagoških asistenata? Da li znate koja je njihova uloga u školi?
7. *Da li se kvalitet nastave popravio u prethodne dve godine? Ako jeste, na koji način?*

O dopunskoj nastavi:

1. Da li, po vašem mišljenju, dopunska nastava u školi ispunjava svoj cilj (usvajanje nastavnih sadržaja koje učenici nisu savladali tokom redovne nastave)?

2. Kada bi vaše dete ukazalo na potrebu za dodatnom podrškom u nekom školskom predmetu (npr. matematika), da li biste kao roditelj svom detetu preporučili da ide na dodatnu nastavu u školi ili biste angažovali privatnog nastavnika? Zbog čega?
3. Da li, po vašem mišljenju, postoji povezanost između učenika koji pohađa dopunsku nastavu i njegovog socio-ekonomskog statusa?
4. Da li su učenici koji idu na dopunsku nastavu u ovoj školi označeni kao neuspešni?
5. Da li je dopunska nastava u ovoj školi resurs koji mogu da koriste svi učenici? Bez stigmatizacije?
6. Da li učenici pohađaju dopunsku kada se neuspeh (loša ocena) dogodi ili se ovaj resurs koristi i kao prevencija neuspeha?
7. *Šta se promenilo u izvođenju dopunske nastave u prethodne dve godine?*

O uključivanju roditelja i učenika:

1. *Šta se promenilo u uključivanju učenika i roditelja u život škole u prethodne dve godine?*
2. U kojoj meri su roditelji i učenici uključeni u donošenje odluka u okviru škole?
3. Da li mislite da kao roditelji imate odgovornost, pravo i priliku da učestvujete u oblikovanju pravila i prakse ove škole? Da li ste sami nekad pokušali da se angažujete u radu škole?
4. Da li, po vašem mišljenju, škola dovoljno podstiče uključivanje roditelja u njen rad? Koliko je roditelja, po vašim saznanjima, aktivno uključeno u život škole?
5. Koji je, po vašem mišljenju, najbolji način da se roditelji uključe u rad škole? Da li biste se odazvali na poziv za aktivnije uključivanje roditelja, kada bi škola to organizovala?
6. Da li pomažete drugim roditeljima u okviru škole kada je obrazovanje njihove dece u pitanju?
7. Na koji način se obično informišete o dešavanjima u školi?
8. Da li mislite da je Učenički parlament uključen u donošenje odluka u školi? Da li smatrate da učenike treba pitati za njihovo mišljenje u vezi sa nastavom i nastavnim aktivnostima u školi?
9. Na koji način škola podstiče učenike da se uključuju u vannastavne aktivnosti?

O saradnji sa lokalnom samoupravom i lokalnim institucijama/organizacijama:

1. Da li ste upoznati sa bilo kojim vidom saradnje koju škola ostvaruje sa lokalnim institucijama/organizacijama ili preduzećima?
2. Da li vam je saradnja sa lokalnim institucijama/preduzećima bitan kriterijum pri upisu deteta u školu (npr. srednja škola koja ima dobru saradnju sa kompanijama)?
3. Da li ste upoznati sa nekim projektom, sprovedenom u vašoj lokalnoj zajednici, koji pospešuje njen rad i unapređuje kvalitet nastave?
4. Šta lokalna samouprava čini na prevenciji osipanja?
5. *Da li je škola unapredila saradnju sa lokalnim institucijama i organizacijama u vezi sa prevencije osipanjem, a i uopšte, u prethodne dve godine? Ako jeste, na koji način?*

Prilog 8. Preporuke za pružanje dodatne podrške učenicima pod rizikom od osipanja

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 1. grupa faktora rizika od osipanja

Prva grupa faktora rizika podrazumeva izolovan uticaj traumatskog ili negativnog iskustva koje nije udruženo sa ostalim faktorima rizika. Imajući u vidu da u ovoj grupi faktora rizika ne postoji uticaj apsentizma i niskih postignuća, a da deluju drugi faktori rizika (npr. maloletnička trudnoća, ponavljanje razreda, izbeglištvo, nekompletna porodica, doživljena trauma i sl. i njihovo dejstvo na učenika je snažno i vidljivo), u zavisnosti od faktora koji deluju treba proceniti da li za učenike raditi plan individualizovanih mera kako se ne bi aktivirali dodatni faktori rizika, npr. apsentizam ili niska postignuća (npr. kroz reaktivaciju traume i sl). U slučaju da ima potrebe za individualizovanim merama podrške, saveti za planiranje podrške su slični kao saveti za 5. grupu.

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 2. grupa faktora rizika od osipanja

Druga grupa faktora rizika podrazumeva postojanje uticaja siromaštva, u kombinaciji sa neredovnim pohađanjem škole i niskim postignućima. Preporuke za ovu grupu rizika su razne, od obezbeđivanja osnovnih materijalnih uslova, preko prilagođavanja nastave, do povećavanja redovnosti pohađanja nastave:

- Pružiti materijalnu podršku koliko je to moguće kako bi se poboljšali uslovi u kojima učenik uči (besplatan obrok u školi, pribor, udžbenici, prevoz, garderoba).
- Uputiti roditelje u procedure za dobijanje socijalne pomoći (ako porodica učenika ispunjava uslove, a nije korisnik) i zdravstvenog osiguranja.
- Obezbediti sredstava za higijenu porodice i deteta, posteljine, ubrusa, pokrivača, vreća za spavanje.

- Ukoliko učenici žive u nehygijenskim naseljima, treba razgovarati sa nadležnima o izgradnji kupatila sa više tuš kabina u nehygijenskom naselju (u saradnji sa ostalim institucijama lokalne zajednice).
- Inicirati pokretanje opštinskih donacija za poboljšanje uslova života.
- Raditi sa stručnjacima na socijalnoj integraciji učenika.

Preporuke za povećavanje postignuća učenika kroz prilagođavanje nastave

- Koristiti metode i tehnike interaktivne nastave (diskusije, rešavanje problema, ekspertske grupe, grupni rad, rad u paru itd.).
- Predavati na način koji angažuje više čula (vizuelno, auditorno, kinestetičko), uz korišćenje adekvatnog materijala za učenje.
- Napisati ključne stavke na tabli i dati adekvatan pregled lekcije sa glavnim pojmovima.
- Pomoći učeniku da pismeno ili usmeno napravi pregled ključnih stavki.
- Pored usmenih dati i pisana uputstva, kako bi učenik mogao da ih kasnije ponovo pogleda.
- Davati primere kako bi se pomoglo učenicima da razumeju gradivo, postaviti primer na vidno mesto tako da mogu često da ga pogledaju.
- Obezbediti vršnjačko mentorstvo (npr. odrediti jednog druga koji je spreman da pomaže oko domaćih zadataka)
- Koristiti podvlačenje, sažimanje, izdvajanje za isticanje glavnih ideja u tekstu.
- Podeliti duža predavanja na kraće delove.
- Kratko izložiti gradivo učeniku koji je duže izostao iz škole i dati mu sažetak gradiva.
- Ako se unapred zna da će učenik izostati iz škole (npr. period sezonskih radova, privremen odlazak iz mesta i sl.), prirediti materijal za učenje i dogovoriti se o planu rada sa učenikom, kao i o načinima podrške učenju u tom periodu (npr. razmena informacija između dve školske uprave).
- Predavati unapred ili naknadno (propuštenu) tešku lekciju.
- Obezbediti jednostavnije tekstove iz različitih izvora, koji se bave sličnim temama kao tekstovi iz programa.
- Napraviti sa učenikom preglede i vodiče za učenje za svako poglavlje.
- Napraviti rečnik termina i raditi na razumevanju pojmova.

- Izabrati odgovarajuće kompjuterske programe za vežbanje novih veština ili za sticanje osnovnih veština izrade vizuelnih prikaza i dijagrama za razvijanje i pamćenje koncepata.
- Podučiti učenike strategijama za pamćenje.
- Prepoznati učešće učenika na času i u vannastavnim aktivnostima i nagraditi ga.
- Dati dodatno vreme za završavanje zadataka.
- Pojednostaviti složena uputstva, skratiti zadatke podelom na manje delove.
- Tražiti manji broj tačnih odgovora (kvalitet naspram kvantiteta).
- Smanjiti domaće zadatke, pojednostaviti zadatke, posebno zadatke koji zahtevaju puno čitanja.
- Pratiti izradu zadataka koje učenik rešava svojim tempom (dnevno, nedeljno, dvonedeljno).
- Obezbediti da učenik dobije jasna, koncizna uputstva za izradu domaćih zadataka.
- Obezbediti dodatna prilagođavanja, npr. obezbediti obuku iz veština i strategija učenja.
- Pratiti, pohvaliti i nagraditi ostvarivanje zadataka na svakom času.
- Dozvoliti kontrolne vežbe i testove sa otvorenim knjigama, beleškama, digitronom itd.
- Dozvoliti da učenik koristiti kontrolne liste, šeme, kartice za podsećanje itd.
- Obezbediti i usmena ispitivanja učenika.
- Pružiti priliku za usmenu dopunu pisanih zadataka.
- Dozvoliti štampana umesto pisanih slova u izradi zadataka.
- Dati testove koji se rade kod kuće.
- Praviti česte kratke testove umesto retkih i obimnih.
- Dozvoliti dodatno vreme za test.
- Pročitati i objasniti učeniku pitanja iz testa.
- Pisati odgovore na pitanja iz testa umesto učenika.
- Izbegavati pritisak na učenika u vezi sa vremenom, konkurencijom, ocenom.
- Obezbediti pomoć oko organizacije učenja.
- Odrediti jedan sistem za povezivanje beleški i zadataka (napraviti šeme koje pomažu kada treba primeniti određeno znanje).
- Pripremiti unapred raspored učenja i izrade domaćih zadataka, zajedno sa učenikom.

- Omogućiti učeniku da drži knjige u školi i da ima dodatni komplet kod kuće.
- Napraviti sistem nagrađivanja za završavanje rada u školi i domaćih zadataka.
- Slati roditeljima dnevne ili nedeljne izveštaje o napredovanju.
- Obezbediti da učenik sedi blizu nastavnika ili pozitivnog uzora.
- Stajati blizu učenika prilikom davanja uputstava ili izlaganja gradiva.
- Izbegavati stimulacije koje odvlače pažnju (npr. mobilni telefon).
- Organizovati više radnih grupa u prostoriji.
- Redovno davati povratne informacije o uspešnosti napredovanja u učenju.
- Raditi na profesionalnoj orijentaciji učenika.
- Informisati učenike i roditelje o stipendijama i mogućim izvorima podrške za nastavak obrazovanja.
- Podržati vršnjačke radionice o značaju obrazovanja.
- Obezbediti produženi boravak za učenike, korišćenje biblioteke kao resursnog centra i formiranje učeničkog „kutka” sa mogućnošću korišćenja IKT.
- Podržati razvijanje mobilnih školskih timova („patronaža” učenja).
- Organizovati radionice za učenike – učenje učenja (tehlike, samoregulacija – planovi, ciljevi, motivacija, samooceniavanje).
- Koristiti dopunsku nastavu kao pripremu za naredne časove.
- Posetiti učeničke domove radi uvida u buduću podršku.
- Obezbediti izradu domaćih zadataka u školi uz pomoć vršnjaka.
- Angažovati i pedagoškog asistenta za podršku u učenju ukoliko je to moguće.
- Uključiti učenika u vannastavne i vanškolske aktivnosti.

Preporuke za povećanje redovnosti pohađanja nastave

- Razjasniti sa učenikom prirodu problema i uzroke izostajanja i dogovoriti se o načinu promene ponašanja.
- Razviti strategije podrške redovnom pohađanju nastave za učenika pod rizikom (primeniti ih, pratiti rezultate, po potrebi revidirati) – beleženje izostanaka u posebno razvijene formulare koje škola može da izradi i koji mogu da otkriju uzroke izostajanja.
- Identifikovati teškoće koje učenik ima (neuključenost, neuspešnost u postignućima) prilikom prelaska u 5. razred osnovne škole i u 1. razred srednje škole, te primeniti posebne mere podrške za ovaj period.

- Obezbediti da se učenik oseća dobrodošlo i prihvaćeno kada je u školi.
- Iskoristiti prisutnost učenika u školi za uspešno uključivanje u nastavu i školski život i nadoknađivanje propuštenog gradiva, a ne samo za formalno obezbeđivanje ocene.
- Dogovoriti se sa učenikom o načinu nadoknađivanja propuštenog gradiva i načinu i vremenu provere znanja.
- Uspostaviti školske procedure hitnog reagovanja prilikom izostajanja učenika.
- Upoznati uzroke izostajanja i ukloniti ih ako su oni u domenu škole (strah od neuspeha, strah od slabe ocene, strah od neprihvaćenosti i sl.).
- Pružiti informacije i podršku roditeljima da razumeju svrhu individualizovanih mera podrške.
- Sarađivati sa roditeljima na razvoju i sprovođenju podrške, razmatranju trenutnih i dugoročnih potreba učenika i raditi na uviđanju značaja obrazovanja.
- Povezati savete o tome kako povećavati postignuća i savete o tome kako povećati redovnost pohađanja nastave.

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 3. grupa faktora rizika od osipanja

Treća grupa podrazumeva uticaj siromaštva u kombinaciji sa problemima u ponašanju i niskom prihvaćenošću. Nakon detaljnog upoznavanja učenika, treba utvrditi da li problematično ponašanje potiče od nekakvog traumatskog ili negativnog iskustva i ako je to slučaj, trebalo bi razmotriti i savete u vezi sa 5. grupom faktora rizika. Preporuke:

- Pružiti materijalnu podršku koliko je to moguće (besplatan obrok u školi, pribor, udžbenike i ostalo).
- Otkloniti uzroke problematičnog ponašanja ili smanjiti njihovo dejstvo obezbeđivanjem odgovarajućeg okruženja za učenje (razgovori sa roditeljima, uključivanje odgovarajućih ustanova za podršku, uključivanje podrške svih nastavnika i vršnjačkih timova).
- Pomoći učeniku da koristi strategije za samokontrolu.
- Uvoditi pravila ponašanja zajedno sa učenicima.
- Obezbediti da su pravila u odeljenju jasna i vidljiva.

- Organizovati savetovanje u kancelariji za mlade, ili drugoj lokalnoj instituciji i organizaciji.
- Pomoći vršnjacima da naprave sa učenicom strategiju promene u njegovom ponašanju.
- Koristiti pohvale, a izbegavati kazne.
- Nagraditi učenika koji je unapredio svoje ponašanje.
- Dati posebne privilegije i pozitivne podsticaje i ubrzati njihovu primenu.
- „Mudro iskoristiti” negativne posledice nekog problematičnog ponašanja, npr. skretanjem pažnje na moguće negativne ishode, napraviti dogovor u vezi sa smanjenjem problematičnog ponašanja.
- Dozvoliti kratke odmore između zadataka.
- Podsećati učenika da ne prekida rad na zadatku (npr. različitim neverbalnim signalima).
- Jačati učenikove jake strane kroz pozitivnu povratnu informaciju, npr. oceniti tačne odgovore učenika, a ne njegove greške.
- Omogućiti kretanje po učionici, vreme kada učenik ne mora da bude na svom mestu (npr. poslati ga da izvrši neki nalog).
- Ignorirati neodgovarajuće ponašanje u učionici ukoliko nije drastično van granica dozvoljenog.
- Napraviti ugovor sa učenicom oko nekog cilja (i po potrebi sa odeljenjem)³⁶.

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 4. grupa faktora rizika od osipanja

Četvrta grupa faktora rizika podrazumeva izražen uticaj siromaštva. Budući da se radi o učenicima na koje ne deluju faktori rizika koji se odnose na redovnost i postignuća, preporuka je da se za ovu grupu rizika ne izrađuju individualizovane mere podrške. Uz obezbeđivanje saradnje sa lokalnim institucijama i organizacijama radi obezbeđivanja socijalne pomoći i pružanja drugih vrsta finansijske i materijalne pomoći, ono što škola dodatno može da uradi za ove učenike ogleda se u aktivnostima koje se sprovode na nivou cele škole, kao što su vršnjačka podrška, saradnja sa roditeljima, uključivanje u rekonceptualizovanu dopunsku nastavu i druge mere koje se sprovode na nivou škole, a koje su namenjene svim učenicima.

³⁶ Preuzeto i prilagođeno iz Zbirka alatki za planiranje individualizovanog obrazovanja/Vodiča kroz resurse za nastavnike (Britanska Kolumbija, 2009).

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 1. grupa faktora rizika od osipanja

Peta grupa faktora rizika podrazumeva delovanje traumatskog ili negativnog iskustva koje verovatno „aktivira” i neredovno pohađanje škole i niska postignuća. Splet faktora rizika iz 5. grupe je takav da treba raditi na neutralizovanju dejstva traumatskog ili negativnog iskustva i potom očekivati da će to smanjiti faktor rizika koji se odnosi na postignuća u školi. Svako traumatsko ili negativno iskustvo nema isto dejstvo na različite učenike, pa tako treba planirati podršku u skladu sa psihološko-pedagoškim profilom konkretnog učenika. Treba voditi računa da se za vreme pružanja individualizovane podrške omogući da učenik lakše funkcioniše u školi. Ukoliko postoje negativna iskustva i eventualno postojanje trauma, preporuka je da škola traži podršku ostalih institucija, najpre Centra za socijalni rad.

Visok apsentizam i niska postignuća su u ovom slučaju najčešće uzrokovani nekim traumatskim ili negativnim iskustvima i zato je neophodno identifikovati o kojim iskustvima je reč i neutralizovati njihovo dejstvo. Preporuke:

- U saradnji sa učenicom identifikovati uzroke izostajanja i lošeg uspeha.
- Kontaktirati sa relevantnim službama i tražiti podršku od njih (npr. Centar za socijalni rad).
- Sprečiti dalje izlaganje učenika dejstvu traumatskog i negativnog iskustva, koliko je to moguće iz pozicije škole.
- Podržati učenika u prevazilaženju posledica traumatskog i negativnog iskustva tako što će se preduzeti mere za jačanje samopouzdanja, empatije, promene vrednosti i sl.
- Otkloniti uzroke problematičnog ponašanja ili smanjiti njihovo dejstvo obezbeđivanjem odgovarajućeg okruženja za učenje (razgovori sa roditeljima, uključivanje odgovarajućih ustanova za podršku, uključivanje podrške svih nastavnika i vršnjaka volontera)
- Koristiti i preporuke za povećanje postignuća i redovnosti pohađanja nastave iz saveta koji se odnose na 2. grupu faktora rizika.
- Uključiti učenika u program prevencije nasilja, ukoliko je potrebno.
- Omogućiti sticanje određenih zdravstvenih kompetencija.
- Uputiti učenika na radionice iz programa psihosocijalne podrške.
- Uspostaviti i održavati kontakt sa učiteljima ili nastavnicima sa prethodnog nivoa obrazovanja.

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 6. grupa faktora rizika od osipanja

Šesta grupa podrazumeva udruženo delovanje svih faktora rizika i učenici koji pripadaju ovoj grupi su pod najvećim rizikom od osipanja. Kako ovde deluju svi faktori rizika, neophodno je konsultovati sve date savete i preporuke za izradu i sprovođenje individualizovanih mera. Pri kreiranju mera, prioritet treba da imaju one mere koje omogućavaju realizaciju budućih mera (npr. ako porodica učenika nije korisnik socijalne pomoći, a ispunjava uslove, treba informisati njegove roditelje o procedurama za dobijanje ove vrste podrške, a takođe treba obezbediti, ako je moguće, elementarne uslove za učenje – pribor, udžbenike, besplatni obrok). Treba tražiti podršku lokalne zajednice, alarmirati školsko osoblje i obezbediti podršku svih nastavnika kako učenik ne bi prekinuo školovanje. Ovde je nivo rizika od osipanja najviši i potrebno je delovati što je pre moguće, pre svega obezbediti osnovne uslove koji učeniku nedostaju, a obezbeđivanje ovih uslova povezati sa drugim školski merama i sa samim pohađanjem škole. Neophodno je ohrabriti učenike koji idu na privremeni boravak u inostranstvo i periodično napuštaju školu zbog toga ili zbog različitih sezonskih radova da ostanu u školi i obezbediti uslove za takav ostanak, ili obezbediti uslove za lakše vraćanje u školu kada se za to steknu uslovi, uz plan nadoknade gradiva, povećavanje osetljivosti nastavnika i promovisanje značaja obrazovanja.

Preporuke za osmišljavanje mera podrške za učenike na koje utiče 7. grupa faktora rizika od osipanja

Grupa 7 podrazumeva snažan uticaj niskih postignuća koja mogu ukazivati na teškoće u učenju, na probleme sa motivacijom, na nedostatak razvijenih strategija učenja i/ili na nisko vrednovanje obrazovanja. Broj učenika pod uticajem ove kombinacije faktora u osnovnim školama je relativno mali i kod njih u osnovnim školama najpre treba ispitati da li se radi o neprepoznatim uzrocima problema u učenju (npr. disleksija, disgrafija, poremećaj pažnje i sl.).

Kada su u pitanju učenici srednjoškolskog uzrasta pod uticajem ove kombinacije faktora rizika, njihov broj je veliki (u nekim školama na skoro polovinu učenika pod rizikom utiče ovakva kombinacija faktora), pa se može razmišljati o tome da li je problem u određenim neadekvatnim školskim praksama koje „proizvode” ove faktore ili faktori rizika vode poreklo iz teškoća u učenju sa kojima se učenik suočava. Preporuke za smanjivanje ove grupe faktora rizika su predložene u savetima koji se odnose na 2. grupu faktora rizika.

Literatura

- Aikens, N. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences reading trajectories: The contribution of family, neighborhood and school context. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235–251.
- American Psychological Association. (2012). *Education & Socioeconomic Status*. Preuzeto sa: <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.aspx>.
- Antonowicz, L. (2012). Early school leaving: Ireland case study. *For UNICEF Serbia and UNICEF/CIS Regional Office*.
- Antonowicz, L. (2012). Literature review: Drop out prevention and response – school-based intervention and community support models. *For UNICEF Serbia and UNICEF/CIS Regional Office*.
- Baucal, A. & Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students, *Psihologija*, 39 (2), 207–227.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*, in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Richardson, John G. (ed.). New York: Greenwood.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. i Burke Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.). *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed., Vol. 3, 1643–1647). Oxford, England: Pergamon Press.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353–384.
- Buhberger, F. (2014). Mentorski rad u toku školske prakse budućih nastavnika, u štampi.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004a). Keeping kids in school: Efficacy of Check & Connect for dropout prevention. *NASP Communiqué*, 32 (6), 37–40.

- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004b). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges, *Current Directions in Psychological Science*, 13 (1), 36–39.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high schools: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Press*, 103 (4), 548–581.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high schools: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Press*, 103 (4), 548–581.
- Cvejić, S. et al. (2010) *Socijalna isključenost u ruralnim oblastima Srbije*. Beograd: UNDP Srbija, Sektor za inkluzivni razvoj
- Emerson, E. et al. (2011). *People with learning disabilities in England, Improving Health and Lives*, Learning Disabilities Observatory
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit
- Engeström, Y., (2000). Activity theory as a framework for analysing and re-designing work. *Ergonomics*, 43 (7), 960–974.
- Engeström, Y., (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.
- European Commission (2009). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2009*. Commission Staff Working Document, Brussels: SEC (2009), 2293.
- European Commission (2010). Europe 2020: A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/europe2020>
- European Commission (2011). *Tackling Early School Leaving. A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda*. Preuzeto sa: http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/earlycom_en.pdf
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Preuzeto sa: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Evropska komisija (2004). *Zajednički izveštaj o socijalnoj inkluziji 2004*, Statistički indeks Kancelarije za zvanične publikacije Evropskih zajednica, Luksemburg, COM 2003, 773, Brisel 2004.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating Small Learning Communities: Lessons From the Project on High-Performing Learning Communities About “What Works” in Creating Pro-

- ductive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts, *Educational Psychologist*, 42 (4), 209–221.
- Ferić, I., Milas, G. i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranog napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 108/109 (4–5), 621–642.
- Fild, S., Kučera, M. & Pont, B. (2010). *Nema više neuspješnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–143.
- GHK (2005) *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04 (Brussels, DG EAC). Preuzeto sa: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf
- Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27 (3), 349–383.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, Theory into Practice, 39 (1), New Visions of Mentoring, 50–56.
- Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report. Washington, DC: U. S. Department of Justice.
- Hattie, J.D. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Hidi, S. i Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Ingersoll, Richard M. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28, 26–37.
- Jovanović, V. (2011). Metrijske karakteristike instrumenta SAAS-R (School Attitude Assessment Survey – Revisited), *Savremeni trendovi u psihologiji*, Novi Sad, 351–353.
- Jovanović, V. i sar. (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti: izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Jugović, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy, *European Journal of Education*, 48, 3.
- Kovač Cerović, T. et al. (2013). Policy impact analysis – providing additional support to students from vulnerable groups in pre-university education. Unicef Serbia, draft.

- Kovacs Cerović, T., Jokić, T., Jovanović, V. (2014). National level of inclusive education monitoring. In SIPRU & UNICEF (ed.), *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia*, 47–70.
- Lee, V. & Burkam, D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure, *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353–393.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100, 420–453.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205–227.
- Lee, V. E., Smerdon, B. A., Alfeld-Liva, C., & Brown, S. L. (2000). Inside large and small high schools: Curriculum and social relations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (2), 147–171.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*, OECD Education Working Papers, No. 53, OECD Publishing.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey – Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429.
- Milas, G. & Ferić, I. (2009). Utječe li produljenje obveznoga školovanja na smanjenje stope ranoga prekidanja školovanja? *Društvena istraživanja*, 18, 649–671.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2012). *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*. Beograd: Vlada Republike Srbije
- Montmarquette, C. et al. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 475–484.
- Multiple Indicator Cluster Survey 2010 (2012). *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2010: Monitoring the situation of children and Women*. Beograd: Unicef, Republički zavod za statistiku, Republika Srbija.
- Multiple Indicator Cluster Survey 2014 (2015). *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2013: Monitoring the situation of children and Women*. Beograd: Unicef, Republički zavod za statistiku, Republika Srbija.
- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije i Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (2011). *Indikatori za praćenje stanja u obrazovanju i vaspitanja*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva

- Nacionalni prosvetni savet (2015). *Koliko država gubi zbog ranog napuštanja školovanja?* Neobjavljeni rukopis.
- Nacionalni prosvetni savet (2015). *Preventivne, interventne i kompenzatorne mere obrazovnog sistema Republike Srbije za sprečavanje osipanja i ranog napuštanja školovanja: predlog mera na osnovu postojeće zakonske i podzakonske regulative i međunarodne prakse.* Neobjavljen rukopis.
- OECD (2010a). *Razumevanje društvenih ishoda učenja.* Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Open Society Institute (2010). *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niska postignuća i uticaj na život.* Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Pavlović Babić, D. Krstić, K., Stepanović, I., Videnović, M., Lazarević, L., Simić, N. i Marković, O. (2013). *Analiza faktora koji utiču na osipanje iz osnovnog i srednjeg obrazovanja.* Beograd: Institut za psihologiju, Unicef Srbija. Neobjavljen rukopis.
- Pavlović Babić, D., Jovanović, O., Jovanović, V. (2014). School level. In SIPRU & UNICEF (ed.). *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia*, 85–110.
- Pierangelo, A. & Guliani, G. (2005). *Learning Disabilities: A Practical Approach to Foundations, Assessment, Diagnosis, and Teaching.* Boston: Pearson Allyn&Bacon.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, Službeni glasnik RS, br. 63/2010
- Republički Zavod za statistiku (2013a). *Statistički godišnjak 2013.* Beograd: Republički Zavod za statistiku
- Republički Zavod za statistiku (2013b). *Školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost.* Beograd: Republički Zavod za statistiku.
- Republički Zavod za statistiku (2013c). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011.* Beograd: Republički Zavod za statistiku.
- Republički Zavod za statistiku (2014). *Statistički godišnjak Republike Srbije – Obrazovanje.* Beograd: Republički Zavod za statistiku.
- Republički Zavod za statistiku (2015). *Anketa o radnoj snazi u Republici Srbiji, 2014.* Beograd: Republički Zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku (2015a). *Statistički godišnjak Republike Srbije – Obrazovanje.* Beograd: Republički Zavod za statistiku.
- Riehl, C. (1999). Labeling and letting go: An organizational analysis of high school students who are discharged as dropouts. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 231–268.

- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39–67.
- Stanard, R. P. (2003). High school graduation rates in the United States: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling and Development*, 81, 217–222.
- Starc, N., Ofak, L. i Šelo Šabić, S. (ur.) (2006). *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*. Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj.
- Stiglitz, J. (2012). *The Price of Inequality*. London: Penguin Books Ltd.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (2014). *Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (2011). *Prvi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije.
- UNDP (2007). *Social Inclusion in Bosnia and Herzegovina*. National Human Development Report.
- 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/>
- UNICEF (2007a). *State of Children in Serbia 2006*. Belgrade: UNICEF.
- UNICEF (2007b). *Raskinuti lanac isključenosti: romska deca u jugoistočnoj Evropi*. Beograd: Unicef Srbija.
- UNICEF (2011). *Non-enrolment and school dropout. A study based on a survey of children and youths who do not enrol in or drop out of primary and secondary education*. (Youth Employability and Retention Programme). Preuzeto sa: https://www.unicef.org/bih/Dropout_EN-1.pdf
- Vigotski, L. S. (1974). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Wilkinson, R. & Picketti, K. (2010). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press.
- Wilson, S., Tanner-Smith, E., Lipsey, M., Steinka-Fry, K., Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. Oslo: The Campbell Collaboration.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br.72/2009

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 55/2013

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 62/2016 – odluka US.

Zakon o socijalnoj zaštiti, Službeni glasnik RS, br. 24/2011

CIP – Каталогизација у публикацији –
Народна библиотека Србије, Београд
371-014.14/.15(497.11)

КАКО до школе друштвене бриге – студија о ефектима мера
превенције и интервенције за спречавање осипања ученика из образовног
система Републике Србије / [аутори Vitomir Jovanović ... [et al.] ; уредници
Vitomir Jovanović, Jasminka Čekić Marković i Tanja Ranković]. – 2. изд. –
Београд : Центар за образовне политике, 2017 (Београд : Dosije studio).
– 207 стр. : граф. прикази ; 24 cm

“Публикација је настала у оквиру пројекта Спречавање осипања ученика
из образовног система Републике Србије који је реализовао Центар за
образовне политике у партнерству са UNICEF-ом у Србији и Министарством
просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије...” --> стр. 3. –
Податак о ауторима преузет из колофона. - Тираж 300. - Прилози: стр. 143–
200. – Библиографија: стр. 201–207.


ISBN 978-86-87753-18-1

1. Веселиновић, Жаклина, 1978– [аутор] 2. Вушуровић, Ана, 1989–
[аутор] 3. Јовановић, Витомир, 1984– [аутор] [уредник] 4. Чекић
Марковић, Јасминка, 1974– [аутор] [уредник]

а) Образовни систем – Осипање ученика – Евалуација – Србија б)
Основне школе – Осипање ученика – Евалуација – Србија с) Средње
школе – Осипање ученика – Евалуација – Србија

COBISS.SR-ID 231052300

Uz finansijsku podršku:

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

